# Relazione finale
# dei lavori della Commissione scientifica interistituzionale sulla povertà educativa

Delibere DOP/344/2023; DOP/1317/2023; DOP/236/2024; DOP/10/2025

Settembre 2026

**SOMMARIO**

INTRODUZIONE ..... 1
1 La letteratura scientifica sulla povertà educativa ..... 3
1.1 I pilastri: Amartya Sen, la Costituzione Italiana e la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza ..... 3
1.2 La povertà di istruzione: l'approccio anglosassone ..... 3
1.3 La povertà educativa: l'approccio italiano ..... 5
1.4 Esercizi di misurazione ..... 7
2 I lavori della Commissione scientifica interistituzionale sulla povertà educativa ..... 10
2.1 L'approccio di misurazione ..... 11
2.2 La definizione di povertà educativa ..... 12
2.3 Il quadro concettuale: Risorse ed Esiti ..... 13
2.4 Le scelte operate nella selezione degli indicatori ..... 15
2.4.1 Il dettaglio territoriale ..... 15
2.4.2 La deprivazione come criterio per la definizione degli indicatori ..... 19
2.4.3 Le fonti utilizzate ..... 19
2.5 Gli indicatori selezionati: una breve presentazione ..... 21
2.5.1 Gli indicatori per la dimensione Risorse ..... 21
2.5.2 Gli indicatori per la dimensione Esiti ..... 24
2.6 Il calcolo degli indicatori di fonte campionaria ..... 25
2.6.1 Le stime dirette ..... 26
2.6.2 Le stime per piccole aree ..... 26
2.7 Alcune considerazioni sugli indicatori non utilizzati ..... 28
2.8 La costruzione di indici compositi ..... 33
2.9 La diffusione dei risultati ..... 35
2.9.1 La collaborazione Istat-IUSVE ..... 38
3 Linee di sviluppo futuro ..... 44
3.1 Temi ..... 45
3.2 Estensione della granularità demografica e territoriale ..... 46
3.3 Metodologie ..... 46
BIBLIOGRAFIA ..... 48
ALLEGATO 1 - Principali atti normativi e programmi volti a contrastare la povertà educativa ..... 53
ALLEGATO 2 - Delibere ..... 63

## MEMBRI DELLA COMMISSIONE SCIENTIFICA INTERISTITUZIONALE SULLA POVERTÀ EDUCATIVA

**Coordinatrice**

Prof.ssa Monica Pratesi – Università di Pisa, Centro Interuniversitario Camilo Dagum

**Componenti esterni**

| | | |
|---|---|---|
| Federica | Aguiari | Unicef |
| Gianna | Barbieri | Ministero dell'Istruzione e del Merito |
| Gaia | Bertarelli | Università Ca' Foscari di Venezia, Centro Interuniversitario Camilo Dagum |
| Gero | Carletto | World Bank |
| Adriana | Ciampa | INPS |
| Daniele | Checchi | Università degli Studi di Milano |
| Anna Cristina | D'Addio | Unesco |
| Antonella | D'Agostino | Università di Siena,-Centro Interuniversitario Camilo Dagum |
| Cristina | Davino | Università degli Studi di Napoli Federico II |
| Marta | De Philippis | Banca d'Italia |
| Alessio | D'Ignazio | Banca d'Italia |
| Patrizia | Falzetti | INVALSI |
| Carla | Garlatti | Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza |
| Caterina | Giusti | Università di Pisa, Centro Interuniversitario Camilo Dagum |
| Marco | Imperiale | Con i bambini - impresa sociale |
| Antonella | Inverno | Save the Children |
| Vincenzo | Mauro | Università di Macerata |
| Raffaella | Milano | Save the Children |
| Tullia | Musatti | CNR |
| Carmela Anna | Nappi | Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza |
| Emmanuele | Pavolini | Università di Macerata |
| Mariano | Porcu | Università degli Studi di Cagliari |
| Chiara | Ricci | Unicef |
| Roberto | Ricci | INVALSI |
| Marco | Rossi Doria | Con i bambini - impresa sociale |
| Linda Laura | Sabbadini | Statistica, già Capo Dipartimento Istat |
| Nicola | Salvati | Università di Pisa, Centro Interuniversitario Camilo Dagum |
| Chiara | Saraceno | Collegio Carlo Alberto |
| Michele | Scalisi | Ministero dell'Istruzione e del Merito |
| Maura | Striano | ANCI |
| Gabriele | Tomei | Università di Pisa |

**Componenti Istat**

| | |
|---|---|
| Massimo | Armenise |
| Simona | Badanai |
| Barbara | Baldazzi |
| Emanuela | Bologna |
| Giovanna | Brancato |
| Claudia | Busetti |

| | |
|---|---|
| Raffaella | Cascioli |
| Carmen Federica | Conte |
| Cinzia | Conti |
| Roberta | Crialesi |
| Cristina | Freguja |
| Francesco | Gaudio |
| Saverio | Gazzelloni |
| Donatella | Grassi |
| Matteo | Mazziotta |
| Giulia | Milan |
| Nicoletta | Pannuzi |
| Elisabetta | Prantera |
| Sabrina | Prati |
| Maria Clelia | Romano |
| Miria | Savioli |
| Elisabetta | Segre |
| Domenico | Tebala |
| Azzurra | Tivoli |
| Claudia | Villante |

# INTRODUZIONE

Nell'ultimo decennio il tema della povertà educativa ha ricevuto un'attenzione crescente in molti contesti (Accademia, Istituzioni pubbliche, media, ecc.), sollecitando una più precisa definizione del fenomeno e l'individuazione di indicatori statistici per la misurazione e il monitoraggio, condivisi dai principali attori coinvolti nel dibattito.

A tal fine l'Istat ha istituito una Commissione scientifica interistituzionale - composta da oltre 50 membri in rappresentanza del mondo accademico, di enti e organizzazioni - con l'obiettivo di definire e misurare la povertà educativa, nonché individuare le aree territoriali maggiormente interessate dal fenomeno. I lavori della Commissione sono stati coordinati da Monica Pratesi, che ne ha promosso l'istituzione sulla scia dell'esperienza di ricerca condotta nel corso del suo incarico come Direttrice di Dipartimento della Produzione Statistica.

La Commissione ha svolto i propri lavori tra marzo del 2023 e gennaio del 2026, articolandoli in 9 riunioni plenarie e numerose riunioni dei 3 gruppi di lavoro costituiti al proprio interno: il Gruppo Esiti (responsabili Cristina Freguja, Istat, e Patrizia Falzetti, Invalsi), il Gruppo Risorse (responsabili Sabrina Prati, Istat, e Gianna Barbieri, Ministero dell'Istruzione e del Merito) e il Gruppo Metodologico (responsabili Matteo Mazziotta, Istat, Nicola Salvati, Università di Pisa, Centro Interuniversitario Camilo Dagum). I primi due gruppi hanno definito e selezionato gli indicatori, il terzo gruppo ha valutato le metodologie più idonee per la loro stima e sintesi.

Durante le riunioni plenarie sono stati auditi esperti, professori e ricercatori delle Istituzioni di ricerca scientifica rappresentate in Commissione, nonché, in un'audizione dedicata, l'Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa).

La Commissione ha lavorato per mettere a punto una definizione del fenomeno condivisa, adottando un approccio incentrato sull'accezione più ampia che la parola "educazione" assume nel vocabolario italiano rispetto a quello anglosassone, non limitandosi a considerare l'istruzione scolastica in senso stretto, ma allargando lo sguardo alle competenze emotive, relazionali, sociali.

La Commissione ha elaborato un quadro concettuale di riferimento e, al suo interno, una definizione del fenomeno con l'obiettivo di misurarlo. In secondo luogo, pur consapevole che il tema della povertà educativa è rilevante in ogni età della vita, ha concentrato l'attenzione sull'infanzia e sull'adolescenza, le fasi in cui viene costituito gran parte del capitale umano e sociale di un individuo. In coerenza con questo approccio, ha scelto come target di riferimento la popolazione di 0-19 anni, seguendo lo sviluppo della persona fino alla conclusione della scuola secondaria di secondo grado.

Una volta predisposto il quadro concettuale, articolato in dimensioni e sottodimensioni, i Gruppi Esiti e Risorse hanno definito e selezionato un'ampia batteria iniziale di indicatori di deprivazione (oltre 100), mentre la Commissione ha individuato come livello di rappresentazione territoriale più idoneo l'incrocio tra la regione e il grado di urbanizzazione del comune. Questa scelta ha consentito di restituire un quadro del territorio nazionale in grado di far emergere, dentro i confini delle regioni amministrative, le differenze tra aree urbane, suburbane e rurali. D'altro canto, tale scelta ha reso necessario, per gli indicatori da fonte campionaria, il ricorso a metodi di stima per piccole aree, realizzate in collaborazione con il Centro Dagum. Nei casi in cui la stima presentava un errore campionario troppo elevato si è proceduto alla rimozione

dell'indicatore dalla lista. A valle di tale processo, il set finale è risultato composto da 78 indicatori. Infine, il Gruppo di lavoro sulle metodologie ha lavorato per sintetizzare l'informazione contenuta nel set attraverso un'opportuna procedura statistica.

Il lavoro svolto dalla Commissione ha fatto emergere sia diversi gap informativi sia alcune potenziali linee di sviluppo futuro, di cui si darà conto in questa Relazione.

Nel corso dei lavori della Commissione sono stati realizzati esercizi preliminari di misurazione al fine di testare il framework concettuale e di verificare quali fossero le principali criticità da affrontare e le potenziali soluzioni adottabili per favorire il proseguo dei lavori della Commissione. In particolare, nel 2024 sono state quattro le occasioni istituzionali di diffusione dei risultati preliminari dei lavori della Commissione: un contributo per il Rapporto Annuale sulla situazione del Paese, la Conferenza nazionale di statistica tenutasi a Roma a luglio 2024, la XIV Conferenza Scientifica Annuale AISRE che si è svolta a Torino il 4-6 settembre 2024 e il Rapporto BEST - Report città metropolitane, uscito a ottobre del 2024.

A fine ottobre 2024, in occasione del 7th OECD World Forum on Well-being che si è svolto a Roma dal 4 al 6 novembre, è stata predisposta, all'interno del sito Istituzionale dell'Istat, una pagina Focus Tematico dedicata alla presentazione dei lavori della Commissione povertà educativa.[1]

Inoltre, il 7 ottobre 2025 l'Istat è stato audito dalla Commissione permanente "Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport" del Senato della Repubblica. La dott.ssa Cristina Freguja, Direttrice del Dipartimento per le statistiche sociali e demografiche, ha presentato una relazione dal titolo "Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica".[2]

Infine, i principali risultati dei lavori della Commissione sono stati presentati nel convegno "Misurare la povertà educativa. Risultati e prospettive del lavoro della Commissione scientifica interistituzionale" organizzato a Napoli il 16 e il 17 aprile 2026 e diffusi sul sito Istat il 16 aprile.

La presente Relazione si articola come segue: il capitolo 1 analizza la letteratura sul tema della povertà educativa e della sua misurazione; il capitolo 2 riporta, nel dettaglio, i lavori svolti dalla Commissione che hanno portato alla misurazione del fenomeno con un quadro definitorio e concettuale condiviso; il capitolo 3 delinea alcune possibili linee di sviluppo della misura della povertà educativa emerse durante i lavori. Gli allegati, infine, contengono un'analisi dettagliata dei principali atti normativi e programmi pubblici volti a contrastare la povertà educativa e le delibere di istituzione e proroga della Commissione scientifica.

[1] https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/la-poverta-educativa/
[2] https://www.istat.it/audizioni/indagine-conoscitiva-su-poverta-educativa-abbandono-e-dispersione-scolastica/

# 1 La letteratura scientifica sulla povertà educativa

## *1.1 I pilastri: Amartya Sen, la Costituzione Italiana e la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*

La letteratura sulla povertà educativa ha un legame molto stretto con l'approccio concettuale proposto da Amartya Sen; secondo questo studioso, infatti, la società ha il compito di garantire agli individui le libertà sostanziali, intese come l'insieme delle opportunità reali (definite da Sen capacità-capabilities) di perseguire i funzionamenti ritenuti di valore e che afferiscono a diverse dimensioni della vita (Sen 1992, 1999, 2009). Nel nostro Paese si fa carico di questo compito la Repubblica Italiana che, come sancito dall'articolo 3 della Costituzione, ha il dovere di "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale" che limitano la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impedendo "il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

Questa impostazione ha esercitato una forte influenza sugli studi sulla povertà e più in generale sul benessere, contribuendo in maniera rilevante a consolidare un approccio multidimensionale fortemente incentrato sulla persona e sui suoi diritti fondamentali. La letteratura sulla povertà educativa parte dal riconoscimento della specificità della condizione dei bambini e dei ragazzi e della loro condizione di *independent rights holders* (si veda la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989[3]), da cui deriva la necessità di caratterizzare le forme di povertà che affliggono loro in modo non semplicemente coincidente con quelle sperimentate dalla famiglia di appartenenza. Uno dei diritti sanciti dalla Convenzione ONU è proprio quello all'educazione, per il suo ruolo fondamentale nelle prime fasi della vita che influisce su diversi aspetti della vita del bambino/ragazzo e in prospettiva dell'adulto che sarà.

A partire dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, si è sviluppata una fiorente letteratura sul tema della povertà educativa in diversi ambiti disciplinari che spaziano dalle scienze sociali a quelle pedagogiche e psicologiche. Nei paragrafi che seguono si offre una rassegna sintetica dei principali contributi all'analisi della povertà educativa, focalizzata sui lavori di natura applicata che affrontano, in via prioritaria, il tema della misurazione quantitativa del fenomeno.

## *1.2 La povertà di istruzione: l'approccio anglosassone*

I primi lavori quantitativi riconducibili alla tematica della povertà educativa risalgono agli anni '90 del secolo scorso e danno origine a un filone di letteratura, ancora fiorente, in cui il fenomeno viene definito e misurato attraverso la lente di un'unica dimensione, quella dell'istruzione scolastica. Il focus sull'istruzione, tipico dell'approccio anglosassone, può essere interpretato alla luce del significato della parola inglese *education*, che fa specifico riferimento al processo di insegnamento, formazione e apprendimento volto a migliorare le conoscenze e a sviluppare le competenze (la definizione della parola *education* dell'Oxford Dictionary è la seguente: *"a process of teaching, training and learning, especially in schools, colleges or universities, to improve knowledge and develop skills*"). Il termine *educational poverty* va, dunque, più correttamente tradotto in italiano come povertà di istruzione. Come ben chiarito da Battilocchi (2020) nella sua rassegna sul

[3] https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/

tema, questo filone di letteratura distingue tra indicatori di *attainments* e *achievements*: entrambi i termini si traducono con la parola "risultati"; tuttavia, nel contesto della letteratura accademica sul tema dell'istruzione, viene attribuita a ciascuno di essi un'accezione specifica, di cui si può dare conto attraverso i dati statistici scelti per la loro misurazione. I primi sono rappresentati da misure statistiche che aggregano e sintetizzano biografie scolastiche individuali: ad esempio i livelli di istruzione di una popolazione (tasso di diplomati o laureati), oppure i tassi di abbandono scolastico. Gli *achievements*, invece, sono rappresentati da misure aggregate che valutano quanta parte della popolazione di una determinata fascia di età raggiunga dei livelli di competenza ritenuti minimi per un'interazione positiva con il contesto e la società, indipendentemente dal titolo di studio raggiunto.

Checchi (1998) definisce come "poveri di istruzione coloro che non acquisiscono una determinata soglia di istruzione ritenuta indispensabile alla sopravvivenza" e argomenta in favore di una misurazione in senso assoluto piuttosto che relativo del fenomeno. In mancanza di test somministrati in maniera uniforme su tutto il territorio nazionale, l'autore stabilisce come soglia "il possesso dei requisiti di istruzione obbligatoria previsti dalla legislazione vigente al momento in cui il soggetto inizia l'ordine di scuola corrispondente, purché tale obbligo sia già assolto da almeno il 60% degli obbligati[4] ".

Anche Allmendinger (1999) e Allmendinger e Leibfried (2003) non propongono una definizione operativa ma esplorano la misurazione del fenomeno della povertà di istruzione (*Bildungsarmut*) in termini relativi ed assoluti, utilizzando sia indicatori che catturano le competenze acquisite attraverso i risultati del test PISA (la prima *wave* dell'indagine è stata realizzata dall'OECD nel 2000), sia attraverso l'analisi dei titoli di studio acquisiti dalla popolazione. Barbieri e Cipollone (2007), per individuare l'incidenza della povertà di istruzione, definita da un livello di competenza inadeguato, usano la quota di studenti di 15 anni che non hanno raggiunto il livello minimo nella scala del test PISA.

Glaesser (2022), sulla stessa linea, definisce la povertà di istruzione come la mancanza di titoli di studio formali che impedisce la partecipazione al mercato del lavoro (e che può influire anche su altri ambiti della vita, quali la vita familiare e la salute) in misura maggiore rispetto a quanto si riscontra nelle persone con livelli di istruzione più elevati.; il fenomeno viene misurato per la Germania, in termini relativi, in base ai livelli di istruzione raggiunti dalla popolazione.

Nel Rapporto *Education and Training Monitor* 2015 della Commissione europea la povertà di istruzione viene definita come "*the share of young people failing to reach minimum standards in education. These minimum standards can be related to their education attainment and achievement*" e gli indicatori individuati sono: i) dal lato degli *achievements*, la quota di 15enni che non hanno raggiunto i livelli minimi di competenza nella lettura, in matematica e in scienze, come misurati dall'indagine PISA; ii) dal lato degli *attainments,* gli indicatori della strategia Europa 2020, in particolare, il tasso di abbandono scolastico (*early leavers from education and training*) e la quota di 30-34 che hanno raggiunto un titolo terziario (*rate of tertiary education attainment amongst 30 to 34 year-olds*).

Lohmann e Feger (2014) definiscono la povertà di istruzione "*as a low level of education that is considered to be unacceptably low in a society*". Gli autori si concentrano sul fatto che includere nella definizione l'inaccettabilità dello stato di chi non ha acquisito competenze minime indispensabili (così come parlare di

[4] "In considerazione del fatto che esiste un ritardo variabile tra il momento dell'introduzione dell'obbligo legislativo di istruzione e il momento del suo effettivo assolvimento da parte dei comportamenti delle famiglie" (Checchi 1998, p. 13).

livelli minimi o di carenza grave) chiarisce che la povertà di istruzione non è solo un altro modo di chiamare i bassi livelli di istruzione, richiedendo l'intervento delle politiche sociali per ristabilire un diritto individuale.

Un aspetto di rilievo nella caratterizzazione di questo filone di letteratura è la popolazione di riferimento. La maggior parte dei lavori di natura internazionale citati si concentra sulla povertà educativa della popolazione adulta, aspetto condiviso anche da diversi lavori realizzati a livello nazionale come Salmieri e Giancola (2023). La scelta, dettata anche da una limitata disponibilità di informazioni quantitative sulle fasce di età più giovani, comporta l'analisi della povertà di istruzione al termine del percorso scolastico, quando l'individuo si avvicina al mercato del lavoro, determinando fortemente le prospettive occupazionali e retributive (Checchi 1998).

In realtà, la condizione di povertà di istruzione nella popolazione adulta è frutto di un processo che inizia molto presto nella vita di ciascun individuo. La letteratura sulla cosiddetta *early child intervention* a partire dai lavori di Cuhna e Heckman (Cuhna et al 2006, Cuhna e Heckman 2007), richiama l'importanza del *timing* degli interventi di policy, mostrando come i divari tra gli individui nelle abilità si aprono presto e persistono a lungo e ci sono fasi dei percorsi di vita in cui alcuni interventi sono più efficaci di altri (si veda a tal proposito anche la Raccomandazione della Commissione Europea 2013/112/EU *Investing in children: breaking the circle of disadvantage*).

## 1.3 La povertà educativa: l'approccio italiano

Nell'ultimo decennio, in Italia è crescente l'interesse per un approccio allo studio della povertà educativa che va oltre gli aspetti strettamente legati al percorso e al contesto scolastico. Nella lingua italiana il termine educazione ha infatti un'accezione più ampia rispetto all'inglese *education*, facendo riferimento a comportamenti, abitudini e atteggiamenti sociali rivolti verso obiettivi socialmente condivisi. L'educazione presuppone la crescita della persona nella relazione con l'altro e la società; include l'istruzione, intesa come l'insieme di conoscenze, abilità e saperi disciplinari, ma anche la formazione, ovvero il processo di crescita culturale, sociale e personale. Ne deriva che, in italiano, il termine povertà educativa esprime un concetto che trascende quello, seppure incluso, di povertà di istruzione.

Precursore di questo approccio multidimensionale è stata l'organizzazione non governativa Save the Children Italia, che nel 2014 ha proposto una definizione di povertà educativa come "la privazione dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni", concentrando l'analisi sulla fascia di età minorile (Save the Children, 2014). Successivamente, tale definizione è stata arricchita dal riferimento al tema delle competenze; la povertà educativa diventa quindi anche "la mancata acquisizione, da parte dei bambini e degli adolescenti, delle conoscenze e competenze cognitive (la lettura e la matematica) e delle competenze non cognitive (la creatività e la curiosità, la stima in sé stessi e la motivazione, l'adattabilità e la gestione dello stress, la cooperazione e la comunicazione)" (Save the Children, 2019). Questo tipo di approccio è stato poi ripreso da una pluralità di lavori di analisi e di *advocacy* istituzionale realizzati da diversi attori del terzo settore (Con i Bambini 2016, Gruppo CRC 2016, ACRI 2018, Caritas 2018, Openpolis 2020, Openpolis e Con i Bambini 2020 e 2022, Unicef 2022a e 2022b, Consiglio nazionale dei giovani 2022).

Sono allineate a tale approccio multidimensionale anche le diverse definizioni di povertà educativa rintracciabili nei documenti prodotti nei contesti istituzionali impegnati nella definizione delle politiche di contrasto al disagio e all'esclusione sociale di bambini e ragazzi (Commissione Parlamentare per l'Infanzia e

l'Adolescenza 2014, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza 2016 e 2017, Garante dell'infanzia e adolescenza 2017, Dipartimento per le politiche della famiglia 2020).

Per fornire un quadro sintetico della pluralità di definizioni di povertà educativa contenute nei lavori citati, riportiamo di seguito la nuvola dei termini chiave che ne orientano il significato (Figura 1). In particolare, la nuvola è stata realizzata utilizzando le definizioni di povertà educativa contenute in 23 documenti (o siti) pubblicati dal 2014 al 2022. Vengono visualizzate 100 parole (quelle che ricorrono più spesso) su un totale di 687 parole.

Figura 1 - Nuvola di parole sulla povertà educativa (a)

Fonte: elaborazione della Commissione.
(a) La dimensione delle parole è proporzionale al numero di volte che sono state utilizzate.

La nuvola di parole evidenzia i concetti centrali associati al tema della povertà educativa, con una forte concentrazione su termini come "opportunità", "capacità", "apprendere" e "apprendimento", suggerendo come il fenomeno venga interpretato principalmente come una limitazione delle possibilità di sviluppo individuale, più che come una semplice carenza materiale.

La presenza rilevante di parole come "bambini", "adolescenti" e "minori" sottolinea inoltre come l'attenzione sia focalizzata soprattutto sulle fasce più giovani della popolazione, mentre termini quali "diritto", "educazione" e "sviluppo" rimandino a una visione della povertà educativa come violazione di diritti fondamentali e ostacolo alla crescita personale.

Un altro elemento significativo è rappresentato da parole come "aspirazioni", "possibilità", "talenti" e "crescere", che suggeriscono una particolare attenzione alle potenzialità dell'individuo. Queste parole

richiamano implicitamente il quadro teorico delle capacità, secondo cui la povertà educativa limita non solo ciò che le persone hanno, ma soprattutto ciò che possono diventare.

Parallelamente, emergono termini legati alla dimensione sociale e relazionale, come "relazioni", "sociale", "contesto" e "culturale", che indicano come il fenomeno sia fortemente influenzato dall'ambiente di vita e dalle condizioni socio-economiche. La presenza di parole come "privazione" e "economiche" rafforza, poi, l'idea di un fenomeno multidimensionale, strettamente connesso alle disuguaglianze.

Infine, si notano riferimenti a pratiche e processi educativi, come "attività", "sperimentare", "formale" e "scuola", che evidenziano il ruolo centrale dei contesti educativi (formali e non formali) nel contrasto alla povertà educativa.

I documenti analizzati restituiscono dunque una rappresentazione della povertà educativa come un fenomeno multidimensionale complesso, che riguarda non solo l'accesso all'istruzione, ma anche lo sviluppo delle capacità, delle aspirazioni e delle opportunità, in relazione al contesto sociale e culturale di appartenenza. Il fenomeno non riguarda esclusivamente l'infanzia e l'adolescenza: può interessare anche la popolazione adulta, sia come esito di deprivazioni educative accumulate nel corso della vita, sia come difficoltà ad affrontare nuove forme di alfabetizzazione, in particolare quelle legate alla crescente complessità delle competenze digitali. Molte delle dinamiche analizzate possono quindi essere estese anche alla popolazione adulta. Nel dibattito scientifico e nelle politiche pubbliche, tuttavia, l'attenzione si è concentrata prevalentemente sui più giovani, considerati la fascia di popolazione in cui la povertà educativa produce gli effetti più duraturi. A questa fascia fanno quindi riferimento le considerazioni sviluppate dalla Commissione e gli esercizi di misurazione.

## *1.4 Esercizi di misurazione*

Alcuni dei lavori citati nel paragrafo precedente contengono degli esercizi di misurazione della povertà educativa, tutti realizzati attraverso: l'individuazione di una o più dimensioni del fenomeno; la selezione di un set di indicatori di fonte ufficiale (Istat, MIM, INVALSI) disponibili a livello regionale, più o meno in grado di dare rappresentazione quantitativa alle dimensioni; il calcolo di (la sintesi in) uno o più indici sintetici (Save the Children 2014, 2016 e 2018, Quattrociocchi 2018, Pratesi et al. 2020, Bertarelli et al. 2021, Unicef 2022b, Pratesi 2022). Dimensioni, indicatori e indici sintetici degli esercizi citati sono illustrati nei prospetti che seguono.

Save the Children ha preso in esame l'offerta educativa nel contesto scolastico e la partecipazione culturale focalizzando l'attenzione sulla fascia di età 0-17 anni per un totale di 14 indicatori nell'esercizio del 2014, 10 nel 2016 e 12 nel 2018 (Prospetto 1).

Quattrociocchi ha, invece, spostato l'attenzione sulla fascia di età 15-29 anni per un totale di 21 indicatori riferiti a 4 dimensioni: le relazioni primarie e le competenze; la partecipazione sociale e la formazione; gli standard di vita, salute e sicurezza; la resilienza. Questo esercizio è stato realizzato nel 2018 e poi ripreso da Pratesi, Bertarelli et al. nel 2021, mantenendo inalterato l'impianto concettuale (Prospetto 2).

Unicef ha focalizzato l'analisi sugli alunni di II e V primaria e su quelli del III anno della scuola secondaria di primo grado, considerando in totale 11 indicatori articolati in tre dimensioni: le competenze cognitive e la difficoltà nella carriera scolastica (considerate anche da Save the Children), a cui ha aggiunto una dimensione

non inclusa negli esercizi precedenti, ovvero la deprivazione culturale ed economica della famiglia di origine (Prospetto 3).

Prospetto 1 - Dimensioni, indicatori e indici sintetici in Save the Children (2014, 2016, 2018)

| Save the children IPE 2014 | Save the children IPE 2016 | Save the children IPE 2018 |
|---|---|---|
| **14 indicatori - 2 dimensioni** | **10 indicatori - 2 dimensioni** | **12 indicatori - 1 dimensione** |
| OFFERTA EDUCATIVA NEL CONTESTO SCOLASTICO | OFFERTA EDUCATIVA | |
| 1 Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici | 1 Bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per l'infanzia | 1 Bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia |
| 2 Classi a tempo pieno nella scuola primaria | 2 Classi della scuola primaria senza tempo pieno | 2 Classi della scuola primaria senza tempo pieno |
| 3 Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado | 3 Classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno | 3 Classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno |
| 4 Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa | 4 Alunni che non usufruisce del servizio mensa | 4 Alunni che non usufruisce del servizio mensa |
| 5 Scuole con certificato di agibilità/abitabilità | 5 Alunni che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate per l'apprendimento | 5 Minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro |
| 6 Aule connesse ad internet | 6 Aule didattiche senza connessione internet veloce | 6 Minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre |
| 7 Dispersione scolastica: Early School Leavers | | 7 Minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti |
| | | 8 Minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici |
| | | 9 Minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo |
| PARTECIPAZIONE CULTURALE | APPRENDIMENTO E SVILUPPO | |
| 8 Bambini che sono andati a teatro | 7 Ragazzi di 15 anni che non raggiunge i livelli minimi di competenze in matematica | 10 Minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri |
| 9 Bambini che hanno visitato musei o mostre | 8 Ragazzi di 15 anni che non raggiunge i livelli minimi di competenze in lettura | 11 %minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet |
| 10 Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici | 9 Dispersione scolastica: Early School Leavers | 12 Dispersione scolastica: Early School Leavers |
| 11 Bambini che sono andati a concerti | 10 Minori tra i 6 e 17 anni che non hanno svolto 4 o più attivita ricreative e culturali tra 7 considerate | |
| 12 Bambini che praticano sport in modo continuativo | | |
| 13 Bambini che utilizzano internet | | |
| 14 Bambini che hanno letto libri | | |
| **3 indici IPE per regione* su minori 0-17 (anni vari tra 2011 e 2013)** | **3 indici IPE per regione* su minori 0-17 (anni vari tra 2012 e 2015)** | **1 indice IPE per regione* su minori 0-17 (anni vari tra 2014 e 2016)** |
| 1 IPE complessivo (14 indicatori) | 1 IPE complessivo (10 indicatori) | 1 IPE complessivo (12 indicatori) |
| 2 IPE -Offerta educativa nel contesto scolastico (7 indicatori) | 2 IPE - Offerta Formativa (6 indicatori) | |
| 3 IPE - Partecipazione culturale (7 indicatori) | 3 IPE - Apprendimento e Sviluppo (4 indicatori) | |

*In totale 18 regioni escluse Valle d'Aosta e le Provincie Autonome di Trento e Bolzano

Prospetto 2 - Dimensioni, indicatori e indici sintetici in Quattrociocchi (2018) e Bertarelli et al (2021)

**Quattrociocchi (2018) e Bertarelli et al (2021) - EPI 2018**

**21 indicatori - 4 dimensioni**

| RELAZIONI PRIMARIE E COMPETENZE | STANDARD DI VITA, SALUTE E SICUREZZA |
|---|---|
| 1 Non possiede libri in casa o se ne ha non più di 25 | 12 Richio povertà o esclusione sociale |
| 2 Non ha amici o se ne ha non li frequenta | 13 Non fa sport in modo continuativo nè in modo saltuario |
| 3 Low digital Skil | 14 Vivono in zone che presentano elementi di degrado urbano |
| 4 Low Litteracy Skill | 15 Vive in zone prive di spazi verdi pubblici |
| 5 Low numeracy Skill | 16 Indice di stato fisico |
| **PARTECIPAZIONE SOCIALE E FORMAZIONE** | **RESILIENZA** |
| 6 Non svolge attività di volontariato | 17 Indice di stato psicologico |
| 7 Non svolge attività politica e non è interessato | 18 Meno 4 attività su 6 considerate |
| 8 Non legge quotidiani nemmeno on line | 19 Non legge libri o se ne legge non più di 3 |
| 9 Non usa internet o lo fa solo raramente | 20 Non svolge attività che lo impegnano attivamnete nel tempo libero |
| 10 Abbandono degli studi | 21 Neet |
| 11 Non frequenta corsi di lingue, informatica, artistico/culturali, ecc. | |

**5 EPI - Educational Poverty Index calcolato sulla popolazione 15-29 anni per ripartizione a 4 (Nord-ovest, Nord-ovest, Centro e Mezzogiorno) incrociata con il sesso (anni 2012 e 2015), fonte AVQ**

1 EPI complessivo (21 indicatori)

2 EPI Relazioni primarie e competenze (5 indicatori)

3 EPI Partecipazione sociale e formazione (6 indicatori)

4 EPI Standard di vita, salute e sicurezza (5 indicatori)

5 EPI Resilienza (5 indicatori)

Prospetto 3 - Dimensioni, indicatori e indici sintetici in Unicef (2022b)

| UNICEF - Indici di povertà educativa 2022 | |
|---|---|
| **11 indicatori - 3 dimensioni** | |
| Deprivazione culturale ed economica nel contesto famigliare | |
| 1 | Alunni con padre che ha conseguito al più la licenza media |
| 2 | Alunni con madre che ha conseguito al più la licenza media |
| 3 | Alunni con padre non occupato |
| 4 | Alunni con madre non occupata |
| Competenze cognitive | |
| 5 | Alunni che non raggiungono più del Livello 2 nella scala di competenze INVALSI in italiano |
| 6 | Alunni che non raggiungono più del Livello 2 nella scala di competenze INVALSI in matematica |
| 7 | Alunni che non raggiungono più del Livello 2 nella scala di competenze INVALSI in competenze di inglese: lettura |
| 8 | Alunni che non raggiungono più del Livello 2 nella scala di competenze INVALSI in competenze di inglese: ascolto |
| Difficoltà nella carriera scolastica | |
| 9 | Alunni iscritti ad un grado scolastico precedente a quello in cui dovrebbero essere iscritti secondo l'anno di nascita |
| 10 | Studenti con un voto in pagella primo quadrimestre inferiore a 6 in italiano |
| 11 | Studenti con un voto in pagella primo quadrimestre inferiore a 6 in matematica |
| **3 Indici di povertà educativa calcolati a livello provinciale sugli studenti di II e V (scuola primaria) e III anno della scuola secondaria di I grado. Media A.S. compresi tra il 2014-15 e il 2018-19** | |
| 1 | Indice di Deprivazione culturale ed economica nel contesto famigliare |
| 2 | Indice di Povertà assoluta nelle competenze cognitive |
| 3 | Indice di difficoltà nella carriera scolastica |

# 2 I lavori della Commissione scientifica interistituzionale sulla povertà educativa

La rilevanza del tema della povertà educativa e il crescente interesse ad esso riservato nel dibattito pubblico e nella programmazione delle politiche[5] hanno sollecitato l'Istat, nel 2023, a istituire una Commissione scientifica interistituzionale per definire e misurare la povertà educativa. La Commissione è composta da oltre 50 membri, in rappresentanza del mondo accademico e di enti e organizzazioni (Istat, Università Ca' Foscari di Venezia, Università degli Studi di Milano, Università degli Studi di Napoli Parthenope, Università di Pisa, Università di Macerata, Centro Inter Universitario Camillo Dagum, INVALSI, Unicef, World Bank,

[5] A partire dal 2016, il Governo ha istituito un Fondo specifico di contrasto della povertà educativa per il triennio 2016-2018, finalizzato a realizzare interventi per rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori (L. n. 208/2015, art. 1, commi 392-395). Il Fondo è stato poi prorogato con le Leggi di Bilancio 2019 e 2022 e con il D.L. n. 202/2024 (conv. in L. n. 115/2025) fino al 2027. Anche il PNRR ha stanziato specifiche risorse, attraverso la Misura M5C3I1.03, per finanziare interventi socio-educativi a sostegno del Terzo Settore volti a combattere la povertà educativa nel Mezzogiorno. Per un quadro dei principali interventi legislativi sul tema, si rimanda all'Allegato 1.

UNESCO, Save the Children, Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Banca d'Italia, Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, Con i bambini - impresa sociale, ANCI, INPS, CNR, Collegio Carlo Alberto).

I lavori della Commissione sono stati guidati da un approccio multidimensionale, incentrato sull'accezione più ampia del termine "educazione" di cui si è dato conto nel capitolo 1, che allarga lo sguardo a una pluralità di aspetti che vanno oltre il mancato raggiungimento di obiettivi di istruzione scolastica. Un livello adeguato/minimo di inclusione sociale nei diversi ambiti della vita richiede, infatti, insieme a conoscenze, abilità e saperi disciplinari (istruzione), capacità di relazionarsi con l'altro e la società (educazione), come pure comportamenti, abitudini e atteggiamenti rivolti verso obiettivi socialmente condivisi (formazione).

Il lavoro della Commissione è partito dal presupposto che il processo di misurazione della povertà educativa avrebbe dovuto essere:

- partecipato, lavorando insieme a tutti i soggetti coinvolti per giungere ad una definizione condivisa del fenomeno e individuare e selezionare gli indicatori utili per la sua misurazione;
- condiviso tra le istituzioni competenti e la società civile;
- analitico, cioè in grado di misurare la complessità del fenomeno in tutti i suoi aspetti;
- trasparente dal punto di vista metodologico;
- aggiornato periodicamente.

Guidata nei suoi lavori da questi criteri generali, la Commissione ha:

- analizzato la letteratura internazionale e nazionale in materia;
- proposto una definizione di povertà educativa e un *framework* di misurazione del fenomeno;
- individuato le fonti informative esistenti all'interno del Sistema Statistico Nazionale;
- selezionato un ampio set di indicatori multi-fonte e calcolato i valori a livello sub-regionale (incrociando la regione amministrativa con il grado di urbanizzazione del comune), utilizzando, per le fonti campionarie, metodi di stima per le piccole aree.

Per sintetizzare l'informazione e perimetrare le aree prioritarie di intervento si è, infine, proceduto alla costruzione di alcuni indici compositi e alla mappatura del territorio nazionale, ponendo così le fondamenta per la misurazione regolare e aggiornata del fenomeno.

## 2.1 L'approccio di misurazione

La povertà educativa è una variabile latente, ossia una costruzione teorica non direttamente osservabile, che viene inferita attraverso indicatori misurabili; essa manifesta i suoi effetti su diverse dimensioni, certamente nelle competenze cognitive, ma anche nella crescita emotiva e relazionale, in linea con l'approccio multidimensionale. D'altro canto, l'accesso alle opportunità educative è riconosciuto dalla Commissione come *condicio sine qua non* per lo sviluppo delle competenze e la crescita personale. A partire da questa riflessione, la Commissione ha fatto riferimento a un vocabolario promosso dall'OECD (OECD, 2021) che generalmente è usato nei lavori di misurazione del benessere[6]. Esso distingue gli esiti individuali

[6] Nel 2021 l'OECD ha diffuso il rapporto «*Measuring what matters for child well-being and policies*» in cui propone un framework di misurazione del benessere dei bambini derivato dal framework del *Better life index* e formato da oltre 300 indicatori. Gli indicatori comparabili per i paesi membri sono organizzati in 3 macro aree: *outcomes*: materiali, fisici, cognitivi e sociali/emotivi; *drivers*: casa e famiglia, scuola, vita sociale e di comunità, life online; *public policies*: abitazione, salute, istruzione e ambiente.

(*outcomes/esiti*) dalle risorse (*drivers/risorse*) offerte nei differenti contesti di vita (familiare, sociale, culturale e ambientale) che, con intensità diverse, incidono sulle opportunità di realizzare esiti desiderati o desiderabili. Nonostante il tema sia rilevante per ogni età della vita, la Commissione ha concentrato l'attenzione sull'infanzia e sull'adolescenza, le fasi della vita in cui viene costituito gran parte del capitale umano e sociale di un individuo; in coerenza con questo approccio, ha scelto come target di riferimento la popolazione di 0-19 anni, seguendo lo sviluppo della persona fino alla conclusione della scuola secondaria di secondo grado.

Inoltre, la Commissione ha riconosciuto il ruolo della comunità educante (famiglia, scuola, associazioni e altri attori che contribuiscono attivamente alla formazione e alla crescita dei bambini e dei ragazzi) e le opportunità che questa offre.

## 2.2 La definizione di povertà educativa

La Commissione ha definito la povertà educativa un fenomeno multidimensionale complesso, frutto del contesto familiare, economico e sociale in cui i bambini e ragazzi (0-19 anni) vivono, distinguendola in povertà di risorse e povertà di esiti:

- la **povertà di risorse** è una condizione che deriva dalla carenza di **risorse educative e culturali** della comunità di riferimento (famiglia, scuola, luoghi di apprendimento e aggregazione, luoghi di vita) o da una limitazione nelle **opportunità di fare esperienze** utili alla crescita personale che tali risorse offrono.
- la **povertà di esiti** significa non avere acquisito le **competenze personali, sociali e cognitive** necessarie per la crescita e lo sviluppo delle relazioni con gli altri, per coltivare i propri talenti e realizzare le proprie aspirazioni, per sentirsi parte di una comunità ed esercitare con consapevolezza il diritto di cittadinanza attiva e per contribuire positivamente al benessere del Paese.

Sono considerati a **rischio di povertà educativa** i bambini e i ragazzi che crescono in **contesti deprivati** dal punto di vista delle risorse e delle opportunità educative e culturali.

Sono considerati in **condizioni di povertà educativa** i bambini e i ragazzi che, con specifico riferimento alla propria fascia di età e agli esiti conseguiti, non hanno raggiunto un livello di istruzione e competenze **necessario** per evitare forme di esclusione sociale nei diversi ambiti della vita.

Con questa definizione la Commissione distingue tra la condizione di povertà educativa che si manifesta a livello individuale in termini di esiti e il rischio di povertà educativa legato alla mancanza di risorse e di opportunità che può contribuire (da qui il termine rischio) a creare contesti sociali e territoriali o situazioni individuali in cui il diritto al pieno sviluppo può essere compromesso.

## 2.3 Il quadro concettuale: Risorse ed Esiti

Alla luce di questa definizione, la Commissione ha sviluppato un quadro concettuale funzionale alla misurazione quantitativa del fenomeno articolato in due domini: risorse ed esiti.

Ciascuno dei due domini è articolato in una serie di dimensioni e sotto-dimensioni che danno conto in maniera ordinata della molteplicità di aspetti legati al fenomeno (Prospetto 4).

Prospetto 4 - Il quadro concettuale per la misurazione della povertà educativa

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

Fonte: Commissione interistituzionale per la misurazione della povertà educativa

Il dominio delle risorse è articolato in tre dimensioni: il contesto familiare, quello scolastico e quello territoriale, sociale e culturale in cui i bambini e i ragazzi vivono.

Per il contesto familiare sono state individuate 3 sottodimensioni: lo status socio-economico e culturale della famiglia; la disponibilità di beni materiali e le condizioni dell'abitazione; le relazioni, la partecipazione sociale e culturale dei genitori.

Per il contesto scolastico le sottodimensioni sono: l'offerta di servizi educativi; l'adeguatezza dei servizi educativi e dell'ambiente scolastico; l'effettivo utilizzo dei servizi educativi.

Infine, per il contesto territoriale, sociale e culturale, la Commissione ha individuato due sottodimensioni: il luogo in cui i bambini e i ragazzi vivono (ad esempio, la presenza di strutture culturali come biblioteche e musei, spazi verdi urbani, ecc.); le relazioni e la partecipazione sociale e culturale di bambini e ragazzi (ad esempio lettura di libri, uso della biblioteca, pratica sportiva, frequenza degli incontri con gli amici, ecc.).

Come ricordano Biggeri e Cuesta (2021), la catena risorse-opportunità-esiti è mediata, a livello meso, dai contesti familiari e sociali. La famiglia, a partire dal valore che in essa si attribuisce all'istruzione e dall'imprinting comportamentale che esercita, svolge un ruolo primario, non solo nell'acquisizione delle competenze cognitive, ma anche e soprattutto di quelle personali e relazionali. Al contesto familiare si affiancano naturalmente anche quello educativo e scolastico e più in generale quello territoriale in cui il bambino/ragazzo vive. La presenza di biblioteche o sale di lettura, musei pubblici, centri di aggregazione nei quali poter svolgere attività didattiche e di crescita educativa come musica, arte, ma anche strutture sportive, associazioni non-profit, reti di volontariato, sono indicatori da prendere in considerazione nel misurare il rischio di povertà educativa. La presenza di beni e servizi e la effettiva possibilità di accedervi, non solo in

termini di raggiungibilità ma anche di accessibilità (si pensi ai portatori di disabilità), definiscono le opportunità a disposizione di ciascun individuo; è però necessario anche valutare l'effettiva fruizione di queste risorse.

Vari studi dimostrano come la pratica sportiva e la fruizione di biblioteche e dei musei "a misura di bambino" possono influire positivamente sullo sviluppo delle capacità cognitive e, più in generale, delle abilità individuali del bambino. Diamond e Ling (2020) hanno mostrato come l'attività fisica associata a consapevolezza, *mindfulness* e meditazione promuova lo sviluppo dei processi cognitivi funzionali al raggiungimento di uno scopo. Tali funzioni sono molto rilevanti per il successo scolastico (Cortés Pascual 2019). Altri studi mostrano come l'investimento nell'attività sportiva durante l'infanzia e l'adolescenza sia importante perché gli effetti maggiori dell'attività fisica sulle funzioni cognitive si presentano nella fascia di età tra i 6 e i 13 anni (Erickson et al. 2019; Bidzan-Bluma e Lipowska 2018).

Sul fronte delle biblioteche, Gray et al. (2022) sottolineano l'importanza nelle biblioteche dei servizi e degli spazi dedicati ai bambini e ragazzi, come ad esempio degli spazi di gioco. Tali spazi sono particolarmente importanti nei quartieri in cui scarseggiano i "*safe spaces*" dedicati ai più piccoli (Ginsburg 2007). Anche le visite ai musei, le mostre interattive e la partecipazione alle attività offerte dai musei possono migliorare le capacità di apprendimento dei bambini, contribuendo così al loro sviluppo cognitivo (Tan et al. 2021).

Per quanto riguarda gli esiti, le dimensioni individuate sono due: le competenze cognitive, da un lato, e quelle personali, relazionali e sociali, dall'altro. Per le competenze cognitive sono state individuate due sottodimensioni: le competenze "alfabetiche, numeriche e linguistiche" e le competenze "Digitali, scientifiche, finanziarie, civiche e di cittadinanza" dall'altro. Per le competenze personali e sociali le sottodimensioni individuate sono quattro: 1) relazionali/sociali, abilità che permettono di interagire in modo efficace con gli altri (la capacità di comunicare chiaramente, di ascoltare attivamente, di negoziare, di lavorare in team e di gestire conflitti); 2) emotive, capacità di autocontrollo, di gestire la propria collera e l'empatia; 3) interazione fiduciaria, avere fiducia in se stessi e nelle proprie capacità (dimensione autoriflessiva), ma anche negli altri (genitori, insegnanti, pari, istituzioni, ecc.)[7]; 4) regolarità del percorso scolastico, la capacità di concludere gli studi nei tempi previsti, senza ripetenze è qui utilizzata come proxy di tratti della personalità come la capacità di autoregolazione (gestione del tempo e delle priorità, resilienza e autodisciplina); la meta-cognizione (ovvero la consapevolezza e il controllo dei proprio processi cognitivi); l'orientamento e la motivazione (ovvero le competenze decisionali).

Pellerey (2004) definisce la competenza come la «capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo». Sulla stessa linea si ritrova la definizione di Rossi (2005) che intende la competenza come una «strategia contestualizzata», richiamando così l'articolazione consapevole di conoscenze, procedure, esperienze (strategia) strettamente connesse ad uno specifico contesto.

La possibilità di raggiungere un livello adeguato di istruzione, formazione ed educazione è frutto di un processo che inizia dalla più tenera età e che consente l'acquisizione di competenze cognitive (processi di pensiero, come la capacità di comprendere, comparare, descrivere, ipotizzare, sperimentare, produrre, ecc.),

[7] Il senso di fiducia è inevitabilmente correlato ad una situazione di incertezza e di rischio (Luhmann, 1989), che si accompagna al bisogno di sicurezza (Erikson, 1966; Giddens, 1994), presupposto fondamentale della relazione/interazione di fiducia in educazione.

ovvero abilità che implicano uno sforzo intellettuale cosciente (pensare, ragionare, ricordare). Tali competenze (*hard skills*) comprendono, ad esempio, le abilità linguistiche, matematiche e scientifiche, le conoscenze informatiche, nonché, negli adulti, le competenze professionali specialistiche richieste in determinati ambiti lavorativi. Si tratta di apprendimenti curriculari (competenze tecniche, disciplinari e cognitive specifiche che possono essere acquisite attraverso percorsi formali di istruzione e formazione) che risultano generalmente misurabili e certificabili. Le competenze cognitive sono qui distinte in due sottodimensioni: alfabetiche, matematiche e linguistiche da un lato; digitali, scientifiche, finanziarie, civiche e di cittadinanza dall'altro.

L'acquisizione di competenze cognitive richiede, al contempo, lo sviluppo delle cosiddette competenze personali e sociali (*soft skill*); con questo termine ci si riferisce ad abilità sociali, umane e psicologiche come la motivazione, l'autostima, l'empatia, la capacità di comunicazione, la gestione del tempo e dello stress, che permettono all'individuo di sviluppare un approccio positivo e funzionale in ogni ambito della vita quotidiana. Si tratta di caratteristiche fortemente legate alla personalità dell'individuo, al suo temperamento e alla sua motivazione, che possono anche coinvolgere l'intelletto, ma più indirettamente e meno consapevolmente rispetto alle abilità cognitive. Queste competenze influenzano il modo in cui gli individui apprendono, interagiscono con gli altri e affrontano situazioni complesse. L'apporto delle emozioni è prodromico all'incremento intellettivo e culturale del singolo perché esso – nell'alveo delle funzioni emotive in ambito neurofisiologico – stimola i cambiamenti fisici e psicologici dell'individuo, che finiscono per incidere sul pensiero e sul comportamento, in risposta a stimoli sociali e ambientali (Scarampi, 2022). Gravi carenze in termini di competenza emotiva, autocontrollo, capacità di gestire la propria collera ed empatia possono essere la causa o l'effetto delle difficoltà di apprendimento. Ansia o depressione, rabbia o frustrazione possono interferire con l'apprendimento, creando disadattamento.

## *2.4 Le scelte operate nella selezione degli indicatori*

Definito il quadro concettuale di riferimento, la Commissione ha avviato un processo di selezione, definizione e calcolo degli indicatori statistici al fine di misurare i diversi aspetti in cui esso si articola. Tale processo è stato accompagnato da due decisioni preliminari: la prima riguarda il livello di dettaglio territoriale di rappresentazione del fenomeno, ovvero il grado di disaggregazione geografica, mentre la seconda è riferita al criterio di calcolo degli indicatori, ovvero la scelta di calcolare indicatori di deprivazione.

### 2.4.1 Il dettaglio territoriale

La scala territoriale di rappresentazione del fenomeno è un vincolo rilevante nel processo di scelta degli indicatori. La riflessione su quale sia la scala territoriale più appropriata è stata affrontata alla luce degli obiettivi che danno vita al progetto: da un lato, la volontà di arricchire le informazioni quantitative rese disponibili dal Sistema statistico nazionale alla luce di una definizione condivisa del fenomeno e, dall'altro, l'obiettivo di fornire supporto quantitativo alla definizione delle politiche di contrasto alla povertà educativa.

Il quadro concettuale preparato dalla Commissione tiene conto sia dei contesti in cui crescono i bambini e i ragazzi sia degli esiti educativi che l'esposizione a tali contesti produce in termini di sviluppo di competenze. Si tratta di una pluralità di fenomeni che, se studiati isolatamente, possono richiedere viste territoriali specifiche e non necessariamente legate ai tradizionali confini amministrativi. La fruizione di alcuni servizi pubblici (scuole, biblioteche, musei, centri sportivi…), ad esempio, richiede di considerare i bacini di utenza,

specifici a seconda del servizio e calcolati tenendo conto della distanza e dei tempi di percorrenza. D'altro canto, i bacini di utenza possono variare a seconda del servizio e, in un contesto in cui si punta all'analisi congiunta di variabili diverse con l'obiettivo di fornire un quadro di sintesi del fenomeno, utilizzare viste territoriali *ad hoc* non può essere una via percorribile. Dal punto di vista della *policy*, poi, la multidimensionalità del concetto di povertà educativa fa sì che siano di diversa natura le politiche che possono rivelarsi efficaci nel suo contrasto (da quelle redistributive a quelle di fornitura e organizzazione dei servizi scolastici e non solo) e che siano diversi i soggetti titolati alla loro definizione e conduzione (Amministrazioni centrali, Regioni, Province e Comuni, Distretti scolastici), esprimendo quindi una domanda di statistiche territoriali diversa.

Un ulteriore vincolo è rappresentato dalle diverse caratteristiche delle fonti statistiche selezionate per dare copertura al quadro concettuale: da un lato le fonti campionarie, dall'altro le fonti esaustive (registri statistici, indagini censuarie e archivi amministrativi trattati a fini statistici). Queste ultime permettono di conoscere l'esatta collocazione sul territorio dell'individuo o dell'istituzione, garantendo una maggiore flessibilità nella definizione della geografia più adatta a rappresentare il fenomeno. Tale flessibilità non esclude, però, che anche per questo tipo di fonti possano insorgere esigenze di rappresentazione territoriale che non possano essere soddisfatte.

Le fonti campionarie, invece, garantiscono la rappresentatività territoriale dei fenomeni definita dal piano di campionamento. Alcune indagini, come quella Istat sulle forze di lavoro, dispongono di campioni più ampi (la Rilevazione sulle forze di lavoro coinvolge 250 mila famiglie residenti per un totale di 600 mila individui) e permettono di arrivare, per alcuni fenomeni, anche a livello provinciale. Tuttavia, la maggior parte delle indagini campionarie dell'Istat, per quanto coinvolgano spesso campioni di notevoli dimensioni (oltre le 20 mila famiglie), è progettata per fornire stime a livello regionale, se non, in alcuni casi, ripartizionale. Per esempio, l'indagine sulle Spese delle famiglie, pur coinvolgendo un campione di 33 mila famiglie, permette di ricavare stime accurate dell'incidenza della povertà assoluta solo a livello ripartizionale. C'è, inoltre, da tenere conto che la rappresentatività a livello regionale non sempre è garantita quando si decide di calcolare un indicatore su sottogruppi di popolazione. Si pensi, per esempio, all'Indagine sulle condizioni economiche delle famiglie SILC o all'indagine sugli Aspetti della vita quotidiana AVQ: seppure siano entrambe progettate per fornire informazioni a livello regionale, quando si calcolano gli indicatori per segmenti specifici di popolazione, come per esempio i bambini/ragazzi 0-19 anni, la significatività delle stime a livello regionale non è più garantita.

In tutti i casi, comunque, ad oggi le geografie di riferimento, sia delle fonti esaustive che di quelle campionarie, sono di natura amministrativa. Le unità territoriali amministrative, a differenza di quelle funzionali, hanno il vantaggio di essere abbastanza stabili nel tempo e gerarchiche, aspetto che consente la successiva aggregazione di livelli territoriali via via meno fini. Allo stesso tempo, però, queste geografie non sono sempre in grado di dare una fedele rappresentazione di come la società, intesa come l'insieme delle attività umane, si organizzi nello spazio.

Si prenda, per esempio, il caso dei comuni; questa unità amministrativa mette sullo stesso livello territori diversi per dimensione e complessità. Per i comuni più grandi i confini territoriali possono facilmente risultare troppo estesi per valutare l'effettiva accessibilità e fruibilità di strutture e servizi, al contrario, per i comuni di dimensioni ridotte i confini possono risultare troppo stretti. Esistono infatti molti comuni di piccolissime dimensioni privi di scuole, o biblioteche e musei. Ciò non toglie che i bambini e i ragazzi possano avere accesso

a questi servizi nel comune limitrofo con tempi di percorrenza anche di gran lunga inferiori a quelli che si registrano nelle grandi città. Non a caso, per i comuni più piccoli è lo stesso legislatore a imporre, per esempio, l'associazione dei comuni per la fornitura di alcuni servizi. Infine, un numero crescente di comuni va incontro a fenomeni di spopolamento testimoniati da un numero ridotto se non nullo di popolazione giovane.

Negli ultimi decenni la statistica ufficiale ha sviluppato diverse classificazioni territoriali, concepite per analizzare i fenomeni socio-economici da prospettive spaziali coerenti con le loro specifiche caratteristiche. Ne sono un esempio i Sistemi locali del lavoro (SLL) che si basano sui flussi di pendolarismo per motivi di lavoro; la classificazione delle aree interne che organizza il territorio in base all'accessibilità ai servizi; il grado di urbanizzazione che aggrega i comuni distinguendoli in base alla densità demografica e al numero di abitanti valutati entro griglie regolari con celle di un chilometro quadrato.

La Commissione si è orientata verso una mappatura del territorio che incrocia il livello regionale con il grado di urbanizzazione del comune, consentendo di massimizzare l'uso delle fonti campionarie che possono contribuire ad arricchire la misurazione della povertà educativa; allo stesso tempo, l'incrocio tra livello regionale e grado di urbanizzazione permette di fornire un quadro del territorio nazionale che guardi dentro i confini delle regioni amministrative distinguendo tra aree urbane, suburbane e rurali.

La scelta è ricaduta, in particolare, sulla classificazione Grado di urbanizzazione (*Degree of Urbanisation*, DEGURBA[8]), sviluppata da Eurostat in collaborazione con l'OECD per distinguere le aree urbane, intermedie e rurali in modo comparabile tra paesi. La metodologia si basa su una griglia regolare di celle di 1 km², costruita a partire da dati di popolazione georeferenziati. Le celle vengono classificate in base a soglie di densità e dimensione della popolazione: le celle con almeno 1.500 abitanti per km² che formano *cluster* contigui con almeno 50.000 abitanti sono definite *urban centres*; quelle con almeno 300 abitanti per km² e *cluster* di almeno 5.000 abitanti definiscono gli *urban clusters*. Le celle al di fuori degli *urban cluster* sono definite rurali. Sulla base della quota di popolazione residente in queste tipologie di celle, le unità amministrative locali (in Italia, i comuni) vengono poi classificate in tre categorie: "Città o zone densamente popolate" (*densely populated areas*), "Piccole città e sobborghi o Zone a densità intermedia di popolazione" (*intermediate density areas*) e "Zone rurali o zone scarsamente popolate" (*thinly populated areas*). Questa classificazione rientra nel quadro metodologico della *Official Statistics* e della *Spatial Statistics* e ha l'obiettivo di garantire una misura armonizzata della struttura insediativa nei diversi paesi europei. La classificazione DEGURBA è ampiamente utilizzata nelle statistiche territoriali europee e nelle analisi comparative, poiché consente di studiare fenomeni socio-economici distinguendo in modo coerente tra contesti urbani e rurali. Inoltre, la metodologia è progettata per essere replicabile e aggiornata periodicamente, grazie all'utilizzo di basi dati geospaziali armonizzate e a procedure standardizzate di classificazione.

L'incrocio tra il grado di urbanizzazione e il livello regionale delinea per ogni regione tre aree territoriali: nella prima si raggruppano le "città o zone densamente popolate" nella seconda le "piccole città e sobborghi o zone a densità intermedia di popolazione" nella terza le "zone rurali o zone scarsamente popolate". Gli indicatori selezionati dalla Commissione sono stati calcolati per le 19 regioni e le due Province autonome di Trento e Bolzano disaggregate per 3 gradi di urbanizzazione: in totale 62 unità di analisi (e non 63 perché nessun comune della Valle d'Aosta è classificato "città o zona densamente popolata").

[8] https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Applying_the_degree_of_urbanisation_manual

Gli indicatori sono stati calcolati, in via sperimentale, anche per le 14 città metropolitane e, laddove possibile e pertinente, anche disaggregati per sesso.

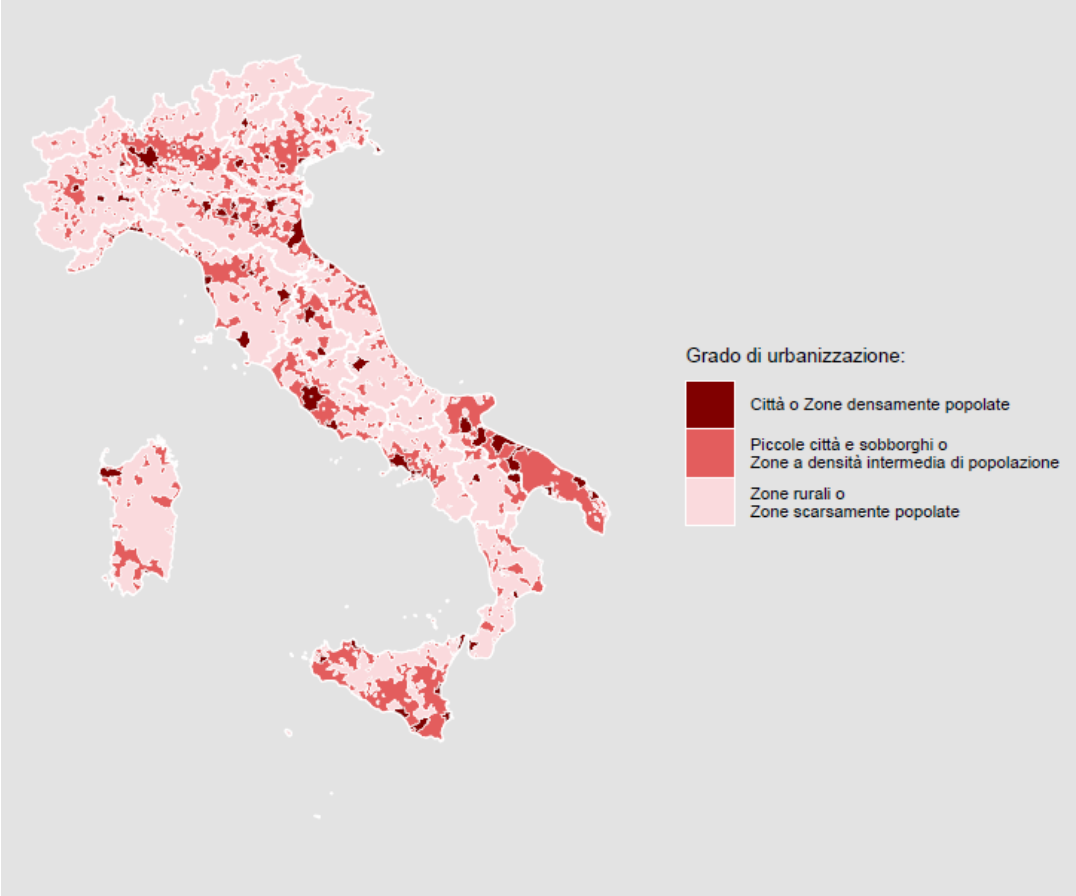
Nella Tabella 1 sono presentate le statistiche descrittive che danno conto di alcune caratteristiche demografiche dei 3 livelli di urbanizzazione, mentre nella Figura 2 se ne può osservare la loro distribuzione territoriale.

Tabella 1 - Comuni, popolazione tra 0 e 19 anni e indicatori di struttura della popolazione, per grado di urbanizzazione. Anno 2024 (1° gennaio)

| Grado di urbanizzazione (Degurba) | Comuni | Popolazione 0 - 19 anni *(in migliaia)* | Indicatori di struttura *(valori percenuali ed età media)* | | | | | | | | Popolazione straniera *(valori percentuali)* | | Quozienti di natalità, mortalità e saldo migratorio *(per mille abitanti)* | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 0-19 | 0-5 | 6-10 | 11-13 | 14-19 | 20-64 | 65 e più | Età media | 0-19 anni | totale | Natalità | Mortalità | Saldo migratorio |
| 1 Città | 255 | 3.577 | 17,2 | 4,3 | 4,2 | 2,8 | 5,9 | 58,8 | 23,9 | 46,3 | 12,9 | 10,8 | 6,5 | 10,9 | 4,0 |
| 2 Piccole città e sobborghi | 2.606 | 4.930 | 17,5 | 4,2 | 4,3 | 2,9 | 6,1 | 58,6 | 23,9 | 46,4 | 10,3 | 8,1 | 6,2 | 10,7 | 4,5 |
| 3 Zone rurali | 5.039 | 1.601 | 16,0 | 3,9 | 3,9 | 2,6 | 5,6 | 57,6 | 26,4 | 47,9 | 9,6 | 7,3 | 5,9 | 12,7 | 5,4 |
| **Italia** | **7.900** | **10.108** | **17,1** | **4,2** | **4,2** | **2,8** | **5,9** | **58,5** | **24,3** | **46,6** | **11,1** | **8,9** | **6,3** | **11,1** | **4,5** |

Fonte: Istat, Censimento permanente della popolazione e delle abitazioni; Bilanci demografici dei Comuni.

Figura 2 – Comuni per grado di urbanizzazione – Anno 2024




Fonte: Eurostat/GISCO (© EuroGeographics per i confini amministrativi)

### 2.4.2 La deprivazione come criterio per la definizione degli indicatori

Il processo di selezione ha portato la Commissione a individuare 78 indicatori[9] per misurare la povertà educativa che sono stati elaborati con l'obiettivo di fornire un quadro delle situazioni di disagio in termini di risorse e di esiti già a partire dalla lettura della matrice di dati.

Gli indicatori sono stati pensati per cogliere le potenziali situazioni di rischio o di deprivazione più frequentemente segnalate dalla letteratura internazionale sul tema. Si tratta di fattori che non si traducono necessariamente in una condizione di povertà educativa a livello individuale ma, alla luce della loro reciproca interazione, aiutano a circoscrivere le aree territoriali in cui può essere parzialmente compromesso il diritto al pieno sviluppo dell'individuo.

Tutti gli indicatori sono calcolati in modo che la loro relazione con il fenomeno della povertà educativa sia positiva: al crescere del valore dell'indicatore aumenta il rischio di povertà nelle risorse e di povertà negli esiti; solo in sette casi non è stato utilizzato il criterio della deprivazione[10].

Per calcolare indicatori di deprivazione si è reso necessario definire una soglia *cut-off* di deprivazione per ogni indicatore a livello di unità statistica. Le soglie possono essere catalogate a seconda della loro natura in:

- soglia normativa: ad esempio si considerano "sovraffollate" le classi con un numero di studenti superiore a 26 nella scuola dell'infanzia;
- soglia consolidata in letteratura: ad esempio, la dispersione implicita come definita da INVALSI, abitazioni sovraffollate così come calcolate da Eurostat;
- soglia data *driven:* ad esempio lo status socio-occupazionale genitori si sceglie come soglia di deprivazione la condizione in cui i bambini e ragazzi hanno entrambi i genitori non occupati.

### 2.4.3 Le fonti utilizzate

Il Sistema Statistico Nazionale ha a disposizione numerose fonti statistiche da cui è possibile ricavare informazioni quantitative adatte a misurare e monitorare la povertà educativa.

Per il calcolo degli indicatori sono state utilizzate fonti amministrative (Ministero dell'Istruzione e del Merito - MIM, SIAE), indagini Istat (Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità, Indagine sui servizi educativi per la prima infanzia, Indagine sulle biblioteche e Indagine sui musei e le istituzioni similari, Indagine multiscopo sugli aspetti della vita quotidiana (AVQ), Indagine sul reddito e le condizioni di vita (EU-Silc), Rilevazione sulle forze di lavoro (FdL) e l'Indagine Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri (B&R), il Registro statistico Istat delle istituzioni non profit e le Rilevazioni nazionali degli apprendimenti delle studentesse e degli studenti (INVALSI).

La Tabella 2 distingue le fonti campionarie da quelle censuarie e riporta per ciascuna il numero di indicatori di povertà educativa selezionati dalla Commissione.

[9] Per ciascun indicatore è stata utilizzata l'annualità più recente disponibile.

[10] In tre casi esiste già un indicatore consolidato a livello internazionale: Posti nei servizi educativi 0-2 per la prima infanzia; Bambini di 4-5 anni che frequentano la scuola dell'infanzia o il primo anno di scuola primaria; Competenze digitali adeguate. Inoltre, il criterio della deprivazione non è stato utilizzato per gli indicatori: Bambini di 0-2 anni beneficiari della spesa dei comuni per servizi educativi 0-2, Spesa dei comuni per servizi educativi, Numero di eventi culturali non stagionali, Numero di istituzioni non profit che dichiarano come attività prevalente lo sport.

Gli indicatori di offerta, adeguatezza e fruizione dei servizi educativi e quelli relativi alla regolarità del percorso scolastico sono stati calcolati utilizzando varie fonti del Ministero dell'Istruzione e del Merito: Anagrafe edilizia scolastica, Fascicolo del personale della scuola, Anagrafe nazionale degli studenti, Organico di Fatto a chiusura funzioni.

Inoltre, per monitorare l'adeguatezza dei servizi educativi rivolti ai bambini e ragazzi con disabilità è stata utilizzata l'indagine censuaria Istat sull'inserimento scolastico degli alunni con disabilità, mentre l'indagine censuaria sui Nidi e servizi integrativi per la prima infanzia è stata utilizzata per calcolare indicatori relativi alla fascia 0-2 anni.

Le prove di rendimento dell'INVALSI, somministrate a tutti gli studenti iscritti alle classi quinte della scuola primaria, alla terza secondaria di primo grado, e all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado sono state utilizzate per calcolare i traguardi di apprendimento non consolidati, il rischio di dispersione implicita e la dispersione scolastica implicita.

Le fonti campionarie dell'Istat sono state utilizzate per calcolare indicatori relativi allo status socio-economico e culturale della famiglia, alle caratteristiche dell'abitazione e ai beni materiali posseduti, alle relazioni, la partecipazione sociale e culturale dei genitori e dei bambini e ragazzi, alla zona in cui si vive e, infine, ad aspetti relativi alle competenze personali e sociali e all'interazione fiduciaria.

L'offerta culturale sul territorio è stata misurata utilizzando la fonte Siae, la presenza di biblioteche e musei è stata misurata grazie alle indagini censuarie dell'Istat sulle biblioteche, sui musei e istituzioni similari. Infine, il Registro statistico delle istituzioni non profit è stato utilizzato per monitorare la presenza di istituzioni non profit che dichiarano come attività prevalente lo sport.

Tabella 2 - Fonti, tipo di indagine e numero di indicatori

| Fonte | Tipo | Numero indicatori |
|---|---|---|
| Istat, Indagine multiscopo sugli aspetti della vita quotidiana (AVQ) | Campionaria | 21 |
| Istat, Indagine Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri (B&R) | Campionaria | 17 |
| Istat, Rilevazione sulle Forze di lavoro (FdL) | Campionaria | 4 |
| Istat, Indagine sul reddito e le condizioni di vita (Eu-Silc) | Campionaria | 2 |
| Istat, Indagine sull'inserimento scolastico degli alunni con disabilità nelle scuole statali e non statali (a) | Censuaria | 6 |
| Istat, Indagine su nidi e servizi integrativi per la prima infanzia | Censuaria | 3 |
| Istat, Indagine sulle biblioteche | Censuaria | 1 |
| Istat, Indagine sui musei e le istituzioni similari | Censuaria | 1 |
| Istat, Registro statistico delle istituzioni non profit | Censuaria | 1 |
| Ministero dell'istruzione e del merito (MIM) | Censuaria | 18 |
| INVALSI, Rilevazioni nazionali degli apprendimenti delle studentesse e degli studenti | Censuaria | 3 |
| SIAE | Censuaria | 1 |
| **Totale** | | **78** |

(a) Per questa fonte, gli indicatori di povertà educativa sono stati calcolati sulla componente censuaria dell'indagine, ovvero quella relativa alle scuole. Non sono stati calcolati indicatori sulla componente campionaria dell'indagine, ovvero quella sugli alunni con disabilità.

## 2.5 Gli indicatori selezionati: una breve presentazione[11]

### 2.5.1 Gli indicatori per la dimensione Risorse

Come già illustrato nel paragrafo 2.3, il dominio delle Risorse è articolato in tre dimensioni: il contesto familiare, quello scolastico e quello territoriale, sociale e culturale in cui i bambini e i ragazzi vivono.

*Il contesto familiare*

Per il contesto familiare sono state prese in considerazione tre sottodimensioni: lo status socio-economico e culturale della famiglia; la disponibilità di beni materiali e le condizioni dell'abitazione; le relazioni, la partecipazione sociale e culturale dei genitori.

Sul fronte dello status socio-economico e culturale della famiglia, il capitale culturale e sociale della famiglia di origine incidono notevolmente sulle opportunità di apprendimento dei figli (Bourdieu 1986; Coleman 1988), con le conseguenze che ne discendono sulle loro opportunità scolastiche e lavorative. Tre indicatori valutano lo status lavorativo e il livello di istruzione dei genitori: bambini e ragazzi di 0-19 anni con genitori non occupati, con occupazione vulnerabile, con un basso titolo di studio (Prospetto 5). Gli altri tre indicatori danno conto delle condizioni economiche della famiglia: bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in famiglie in condizioni economiche scarse o insufficienti, che non riescono a far fronte alle spese impreviste, che non hanno fatto vacanze. Il non riuscire a far fronte a spese impreviste è una proxy delle condizioni economiche delle famiglie ed è uno dei segnali di disagio che compone il nuovo indicatore europeo "Grave deprivazione materiale e sociale – Europa 2030".

Prospetto 5 - Gli indicatori per il contesto familiare

| DOMINIO | DIMENSIONE | SOTTODIMENSIONE | N. | VERSO | NOME INDICATORE | FONTE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| RISORSE | Contesto familiare | Status socio-economico e culturale | 1 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni con genitori con basso titolo di studio | Istat, FdL |
| | | | 2 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni con genitori non occupati | Istat, FdL |
| | | | 3 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni con genitori con occupazioni vulnerabili | Istat, FdL |
| | | | 4 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in famiglie che dichiarano condizioni economiche scarse o insufficienti | Istat, AVQ |
| | | | 5 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in famiglie che non possono sostenere spese impreviste | Istat, EU-Silc |
| | | | 6 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che non hanno fatto vacanze negli ultimi 12 mesi | Istat, B&R |
| | | Abitazione e beni materiali | 7 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in abitazioni sovraffollate | Istat, EU-Silc |
| | | | 8 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in abitazioni dove ci sono al massimo 25 libri | Istat, AVQ |
| | | | 9 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in abitazioni che presentano 3 o più problemi su 6 considerati | Istat, AVQ |
| | | Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei genitori | 10 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni con genitori che vedono raramente o mai amici | Istat, AVQ |
| | | | 11 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni con genitori che non svolgono attività di partecipazione sociale | Istat, AVQ |
| | | | 12 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni con genitori che non svolgono attività di partecipazione civica e politica | Istat, AVQ |
| | | | 13 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni con genitori che non leggono libri nel tempo libero | Istat, AVQ |
| | | | 14 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni con genitori che non hanno visto spettacoli fuori casa | Istat, AVQ |
| | | | 15 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni con genitori che non vanno in biblioteca | Istat, AVQ |
| | | | 16 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni con genitori che non praticano sport | Istat, AVQ |

Per la sottodimensione relativa all'abitazione e ai beni materiali sono stati selezionati indicatori relativi alla scarsa disponibilità di libri in casa, alla presenza di tre o più problemi dell'abitazione sul totale di sei problemi considerati (spese per l'abitazione troppo alte, l'abitazione troppo piccola, irregolarità nella erogazione dell'acqua, l'abitazione in cattive condizioni, l'abitazione senza riscaldamento, l'abitazione affaccia su una strada a traffico intenso) e al sovraffollamento. Quest'ultimo è un indicatore di particolare rilevanza

[11] Per il dettaglio sui metadati degli indicatori selezionati si rimanda al documento "Schede metadati indicatori" https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/la-poverta-educativa/gli-indicatori/

nell'analisi della qualità delle condizioni abitative dei bambini e dei ragazzi. È calcolato basandosi su informazioni "oggettive" relative al numero delle stanze di cui dispone l'abitazione e al numero di componenti della famiglia.

Le risorse e attività culturalmente connotate svolte dai genitori (lettura di libri/riviste, visite a musei, frequentazione di cinema/teatri, ecc.) costituiscono uno stimolo in chiave motivazionale e un sostegno concreto nel processo educativo dei figli. Per questo sono stati selezionati indicatori riferiti alla partecipazione culturale, sociale, civica e politica dei genitori. Anche in questo caso l'indicatore è costruito in termini di deprivazione, valutando, quindi, quanti bambini/ragazzi hanno genitori che non svolgono attività di questo tipo.

*Il contesto scolastico*

Per valutare le risorse presenti nel sistema scolastico si è deciso di considerare tre aspetti: l'offerta dei servizi educativi, la loro adeguatezza e la loro fruizione.

Sul versante dell'offerta sono stati calcolati indicatori di deprivazione relativi all'assenza dei servizi scolastici: assenza di palestra, mensa, aule informatiche e tecniche, assenza di scuolabus, mezzi pubblici (Prospetto 6).

L'adeguatezza dei servizi offerti è stata misurata con indicatori relativi a barriere architettoniche per studenti disabili, classi sovraffollate, classi "vuote"[12], numero di studenti per insegnante, discontinuità dell'insegnamento.

Per quanto riguarda la fruizione dei servizi educativi sono stati calcolati indicatori sugli studenti: quota di studenti in classi miste[13], studenti non iscritti al tempo pieno, bambini di 4-5 anni che frequentano la scuola dell'infanzia o il primo anno di scuola primaria, bambini di 0-2 anni anticipatari alla scuola dell'infanzia, bambini di 0-2 anni beneficiari della spesa dei comuni per servizi educativi 0-2.

[12] La normativa stabilisce le soglie minime e massime per la formazione delle classi di tutti gli ordini di scuola (https://www.miur.gov.it/formazione-classi). Si considerano "sovraffollate" le classi con un numero di studenti superiore a quello della soglia massima prevista: 26 studenti nella scuola dell'infanzia. Si considerano "vuote" le classi con un numero di studenti inferiore a quello della soglia minima prevista: 18 studenti nella scuola dell'infanzia; 15 studenti nella scuola primaria.

[13] La normativa prevede la possibilità di attivare le pluriclassi (sezioni con alunni che frequentano differenti anni di corso) quando il numero delle iscrizioni non consente di formare una classe di 15 alunni (https://www.mim.gov.it/scuolaprimaria).

Prospetto 6 - Gli indicatori per il contesto scolastico

| DOMINIO | DIMENSIONE | SOTTODIMENSIONE | N | VERSO | NOME INDICATORE | FONTE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| RISORSE | Contesto scolastico | Offerta dei servizi educativi | 1 | - | Spesa dei comuni per servizi educativi 0-2 anni pro capite | Istat, Indagine su nidi e servizi integrativi per la prima infanzia |
| | | | 2 | - | Posti nei servizi educativi per la prima infanzia (0-2 anni) pubblici e privati | Istat, Indagine su nidi e servizi integrativi per la prima infanzia |
| | | | 3 | + | Bambini e ragazzi di 11-13 anni residenti in comuni senza scuole secondarie di I grado | Istat, elaborazioni su dati MIM, Rilevazioni scuole |
| | | | 4 | + | Ragazzi di 14-19 anni residenti in comuni senza scuole secondarie di II grado | Istat, elaborazioni su dati MIM, Rilevazioni scuole |
| | | | 5 | + | Scuole statali senza mensa (infanzia e primaria) | Istat, elaborazioni su dati MIM, Anagrafe edilizia scolastica |
| | | | 6 | + | Scuole statali senza palestra (primaria, secondaria di I e II grado) | Istat, elaborazioni su dati MIM, Anagrafe edilizia scolastica |
| | | | 7 | + | Scuole statali non raggiungibili con mezzi pubblici (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) | Istat, elaborazioni su dati MIM, Anagrafe edilizia scolastica |
| | | | 8 | + | Scuole statali senza scuolabus (primaria, secondaria di I grado) | Istat, elaborazioni su dati MIM, Anagrafe edilizia scolastica |
| | | | 9 | + | Scuole statali senza aule informatiche e tecniche (secondaria di I e II grado) | Istat, elaborazioni su dati MIM, Anagrafe edilizia scolastica |
| | | Adeguatezza dei servizi educativi | 10 | + | Scuole statali e non statali non accessibili per persone con disabilità motoria (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) | Istat, Indagine sull'inserimento scolastico degli alunni con disabilità nelle scuole statali e non statali |
| | | | 11 | + | Scuole statali e non statali non accessibili per persone con sordità (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) | Istat, Indagine sull'inserimento scolastico degli alunni con disabilità nelle scuole statali e non statali |
| | | | 12 | + | Scuole statali e non statali con alunni con disabilità e insufficienti postazioni informatiche adattate alle esigenze degli alunni con disabilità (primaria, secondaria di I e II grado) | Istat, Indagine sull'inserimento scolastico degli alunni con disabilità nelle scuole statali e non statali |
| | | | 13 | + | Insegnanti per il sostegno selezionati tra gli insegnanti curricolari nelle scuole statali e non statali (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) | Istat, Indagine sull'inserimento scolastico degli alunni con disabilità nelle scuole statali e non statali |
| | | | 14 | + | Insegnanti per il sostegno assegnati in ritardo nelle scuole statali e non statali (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) | Istat, Indagine sull'inserimento scolastico degli alunni con disabilità nelle scuole statali e non statali |
| | | | 15 | + | Rapporto tra alunni con sostegno e assistenti all'autonomia e alla comunicazione (AEC) nelle scuole statali e non statali (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) | Istat, Indagine sull'inserimento scolastico degli alunni con disabilità nelle scuole statali e non statali |
| | | | 16 | + | Scuole con classi vuote (infanzia e primaria) | Istat, elaborazioni su dati MIM, Rilevazioni scuole |
| | | | 17 | + | Scuole con classi sovraffollate (infanzia) | Istat, elaborazioni su dati MIM, Rilevazioni scuole |
| | | | 18 | + | Rapporto tra studenti e docenti (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) (scuole statali) | MIM, Organico di Fatto a chiusura funzioni |
| | | | 19 | + | Discontinuità dell'insegnamento: docenti supplenti su docenti (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) (scuole statali) | MIM, Fascicolo del personale della scuola |
| | | Fruizione dei servizi educativi | 20 | - | Bambini di 0-2 anni beneficiari della spesa dei comuni per servizi educativi | Istat, Indagine su nidi e servizi integrativi per la prima infanzia |
| | | | 21 | + | Bambini di 2 anni iscritti alla scuola d'infanzia come anticipatari | Istat, elaborazioni su dati MIM, Rilevazioni scuole |
| | | | 22 | - | Bambini di 4-5 anni che frequentano la scuola dell'infanzia o il primo anno di scuola primaria | Istat, elaborazioni su dati MIM, Rilevazioni scuole |
| | | | 23 | + | Studenti in classi miste (primaria) | Istat, elaborazioni su dati MIM, Rilevazioni scuole |
| | | | 24 | + | Studenti non iscritti al tempo pieno (infanzia e primaria) | Istat, elaborazioni su dati MIM, Rilevazioni scuole |

*Il contesto territoriale, sociale e culturale*

Per valutare il contesto sociale e culturale sono stati calcolati indicatori riferiti all'ambiente di vita: la presenza di problemi della zona in cui si vive, la difficoltà di collegamento con i mezzi pubblici, il tempo di percorrenza casa-scuola; l'assenza di spazi verdi, parchi, giardini e piste ciclabili, la mancanza di cinema, teatri, luoghi per gli spettacoli dal vivo, il numero di spettacoli cinematografici e spettacoli dal vivo; il numero di istituzioni non profit attive nell'ambito sportivo (quale proxy della presenza sul territorio di strutture sportive in generale); l'assenza nel comune di biblioteche e musei che allestiscono spazi dedicati o organizzano attività con bambini e ragazzi (Prospetto 7).

Accanto a questi indicatori, ne sono stati selezionati alcuni relativi alle relazioni, alla partecipazione sociale, civica e politica, culturale di bambini e ragazzi, alla pratica sportiva e alla partecipazione a feste. Anche in questo caso sono stati calcolati indicatori di deprivazione focalizzando l'attenzione su coloro che non svolgono queste attività.

Prospetto 7 - Gli indicatori per il Contesto territoriale, sociale e culturale

| DOMINIO | DIMENSIONE | SOTTODIMENSIONE | N. | VERSO | NOME INDICATORE | FONTE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| RISORSE | Contesto territoriale sociale e culturale | Luogo di vita | 1 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che vivono in una zona senza spazi verdi, parchi e giardini | Istat, B&R |
| | | | 2 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una zona dove non ci sono piste ciclabili | Istat, AVQ |
| | | | 3 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una zona con 3 o più problemi su 10 considerati | Istat, AVQ |
| | | | 4 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che vivono in una zona con difficoltà di collegamento con i mezzi pubblici | Istat, B&R |
| | | | 5 | + | Studenti di 13-19 anni iscritti ad una scuola secondaria di II grado che impiegano più di 30 minuti per andare a scuola | Istat, AVQ |
| | | | 6 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che vivono in una zona con mancanza di cinema, teatri, luoghi per spettacoli dal vivo | Istat, B&R |
| | | | 7 | - | Spettacoli cinematografici e spettacoli dal vivo non stagionali per 100 bambini e ragazzi di 0-19 anni | Istat, elaborazioni su dati MiC-SIAE |
| | | | 8 | + | Bambini e ragazzi di 0-17 anni che vivono in comuni senza musei con spazi e/o attività organizzati per bambini e ragazzi | Indagine sui musei e le istituzioni similari |
| | | | 9 | + | Bambini e ragazzi di 0-17 anni che vivono in comuni senza biblioteche con spazi e/o attività organizzati per bambini e ragazzi | Istat, Indagine sulle biblioteche |
| | | | 10 | - | Istituzioni non profit che dichiarano come attività prevalente lo sport per 10.000 bambini e ragazzi di 0-19 anni | Istat, Registro statistico delle istituzioni non profit |
| | | Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei bambini e ragazzi | 11 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che frequentano gli amici meno di una volta a settimana | Istat, B&R |
| | | | 12 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che non fanno parte o non frequentano associazioni/organizzazioni | Istat, B&R |
| | | | 13 | + | Ragazzi di 14-19 anni che non svolgono attività di partecipazione civica e politica | Istat, AVQ |
| | | | 14 | + | Bambini e ragazzi di 6-19 anni che non leggono libri nel tempo libero | Istat, AVQ |
| | | | 15 | + | Bambini e ragazzi di 3-19 anni che non hanno visto spettacoli fuori casa | Istat, AVQ |
| | | | 16 | + | Bambini e ragazzi di 3-19 anni che non vanno in biblioteca | Istat, AVQ |
| | | | 17 | + | Bambini e ragazzi di 3-19 anni che non praticano sport | Istat, AVQ |
| | | | 18 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che al di fuori dell'orario scolastico non svolgono lezioni di inglese o di altra lingua | Istat, B&R |
| | | | 19 | + | Ragazzi di 14-19 anni che non svolgono attività di volontariato | Istat, AVQ |
| | | | 20 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che non partecipano a feste, cene o altre occasioni di incontro organizzate da loro o dai loro amici | Istat, B&R |

### 2.5.2 Gli indicatori per la dimensione Esiti

Come illustrato nel paragrafo 2.3, il dominio degli Esiti è articolato in due dimensioni: le competenze cognitive e quelle personali e sociali.

*Le competenze cognitive*

Per le competenze cognitive sono state individuate due sottodimensioni: le competenze "alfabetiche, numeriche e linguistiche" e le competenze "Digitali, scientifiche, finanziarie, civiche e di cittadinanza" dall'altro.

Per la prima sottodimensione sono stati scelti indicatori di fonte INVALSI sulle competenze disciplinari in italiano, matematica e inglese e un indicatore sulle competenze digitali. Le competenze disciplinari, tradizionalmente al centro dei sistemi di valutazione scolastica e delle indagini comparative internazionali sugli apprendimenti, sono ben monitorate dalle prove di rendimento dell'INVALSI, che vengono somministrate a tutti gli studenti frequentanti le classi seconde e quinte della scuola primaria, la terza secondaria di primo grado, la seconda secondaria di secondo grado e l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Sulla base di questa fonte è stato sviluppato un indicatore di dispersione scolastica implicita che individua gli studenti che completano il proprio percorso di studi senza però aver raggiunto le competenze di base adeguate, nelle materie monitorate (INVALSI 2023). L'indicatore è declinato per 3 gradi scolastici diversi (Prospetto 8).

L'indicatore sulle competenze digitali adeguate è calcolato in base ai cinque domini individuati dal "Digital competence framework 2.0 (DigComp)[14]: I domini considerati sono: "Alfabetizzazione su informazioni e dati"; "Comunicazione e collaborazione"; "Creazione di contenuti digitali"; "Sicurezza"; "Risoluzione di problemi". Per ciascun dominio viene selezionato un set di attività e, successivamente, sulla base del numero di attività svolte, viene definito il livello di competenza digitale.

Prospetto 8 - Gli indicatori per le Competenze cognitive

| DOMINIO | DIMENSIONE | SOTTODIMENSIONE | N. | VERSO | NOME INDICATORE | FONTE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Esiti | Competenze cognitive | Alfabetiche, numeriche, linguistiche | 1 | + | Traguardi di apprendimento non consolidati (studenti classe V scuola primaria) | INVALSI, Indagini nazionali |
| | | | 2 | + | Rischio di dispersione implicita (studenti classe III scuola secondaria di I grado) | INVALSI, Indagini nazionali |
| | | | 3 | + | Dispersione implicita (studenti dell'ultimo anno scuola secondaria di II grado) | INVALSI, Indagini nazionali |
| | | Digitali, scientifiche, finanziarie, civiche e di cittadinanza | 4 | - | Ragazzi di 16-19 anni con competenze digitali almeno di base | Istat, AVQ |

*Le competenze personali e sociali*

Per le competenze personali e sociali le sottodimensioni individuate sono quattro: competenze relazionali, competenze emotive, interazione fiduciaria e regolarità del percorso scolastico.

[14] Si veda il Digital Competence Framework (DigComp) https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-digcomp_en

Le competenze personali, socio-emotive risultano più difficili da osservare e misurare in modo standardizzato, poiché si sviluppano attraverso processi più complessi che coinvolgono non solo la scuola, ma anche la famiglia, i contesti comunitari e le esperienze sociali degli individui. Al 2023 la statistica ufficiale non aveva sviluppato strumenti di rilevazione di tali competenze a livello individuale e i lavori della Commissione sono stati anche un'occasione per avviare una riflessione sull'effettiva possibilità di sviluppare strumenti di questo tipo (si veda il paragrafo dedicato ai gap informativi e agli sviluppi futuri).

Per ovviare a questa carenza di informazioni, su sollecitazione della Commissione e in collaborazione con Con i bambini - impresa sociale, è stata appositamente inserita una batteria di domande nell'indagine Bambini e Ragazzi realizzata dall'Istat nell'autunno del 2023 per rilevare le competenze emotive (Prospetto 9).

Inoltre, sono stati selezionati dalle principali indagini campionarie dell'Istat alcuni indicatori che forniscono a livello individuale segnali di potenziali difficoltà nello sviluppo di tali competenze come, per esempio, gli indicatori sulla soddisfazione delle relazioni amicali, familiari e sulla soddisfazione per la vita, la frequenza con cui si vedono gli amici e quelli sui livelli individuali di fiducia interpersonale.

È stata inserita in questa dimensione anche una batteria di indicatori sulle difficoltà incontrate dai ragazzi nell'affrontare i percorsi scolastici (tasso di abbandoni, pluri-ripetenze e tasso di non ammissione all'anno successivo calcolato la scuola secondaria di secondo grado). Come già argomentato nel paragrafo 2.3, questi indicatori sono considerati come proxy di tratti della personalità, come ad esempio la capacità di autoregolazione (gestione del tempo e delle priorità, resilienza e autodisciplina).

Prospetto 9 - Gli indicatori per le Competenze personali e sociali

| DOMINIO | DIMENSIONE | SOTTODIMENSIONE | N. | VERSO | NOME INDICATORE | FONTE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Esiti | Competenze personali e sociali | Relazionali | 1 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che si dichiarano poco/per niente soddisfatti delle relazioni amicali | Istat, B&R |
| | | | 2 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che si dichiarano poco/per niente soddisfatti delle relazioni familiari | Istat, B&R |
| | | | 3 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che non hanno amici con cui confidarsi | Istat, B&R |
| | | Emotive | 4 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che si dichiarano poco/per niente soddisfatti della vita che fanno | Istat, B&R |
| | | | 5 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che si dichiarano molto d'accordo con l'affermazione: Quando fallisco ho paura di non avere abbastanza talento | Istat, B&R |
| | | | 6 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che si dichiarano poco/per niente d'accordo con l'affermazione: Non ho paura di esprimere i miei pensieri e le mie idee anche di fronte a chi la pensa diversamente | Istat, B&R |
| | | Interazione fiduciaria | 7 | + | Ragazzi di 14-19 anni con scarsa fiducia interpersonale: pensano sia necessario stare molto attenti agli altri | Istat, AVQ |
| | | | 8 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che si dichiarano poco/per niente d'accordo con l'affermazione: La fiducia in me stesso/a mi ha permesso di superare momenti difficili | Istat, B&R |
| | | | 9 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che si dichiarano poco/per niente d'accordo con l'affermazione: Quando sono in una situazione difficile di solito riesco a trovare la via d'uscita | Istat, B&R |
| | | Regolarità del percorso scolastico | 10 | + | Uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione (dispersione esplicita) (ragazzi di 18-24 anni) | Istat, FdL |
| | | | 11 | + | Abbandoni scolastici (studenti scuola secondaria di II grado) | MIM, Anagrafe nazionale degli studenti |
| | | | 12 | + | Pluriripetenze (studenti scuola secondaria di II grado) | MIM, Anagrafe nazionale degli studenti |
| | | | 13 | + | Studenti non ammessi all'anno successivo (scuola secondaria II grado) | Istat, elaborazioni su dati MIM, Rilevazioni scuole |
| | | | 14 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che non si ritengono molto bravi a scuola | Istat, B&R |

## 2.6 Il calcolo degli indicatori di fonte campionaria

Per le ragioni illustrate nel paragrafo 2.4.1, tutti gli indicatori sono stati calcolati ad un livello territoriale che incrocia la regione amministrativa con il grado di urbanizzazione del comune secondo la classificazione europea DEGURBA. Per gli indicatori di fonte amministrativa, MIM o INVALSI, o da indagini censuarie (Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità o l'Indagine sui servizi educativi per la prima infanzia) il livello territoriale è facilmente ricavabile dall'aggregazione dei dati comunali. Ciò non vale, come già spiegato, per le indagini di fonte campionaria.

Nell'ambito dei lavori della Commissione, sono state considerate 5 indagini campionarie Istat sulle famiglie: Indagine multiscopo sugli aspetti della vita quotidiana (AVQ), Indagine Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri (B&R), Rilevazione sulle Forze di lavoro (FdL), Indagine sul reddito e le

condizioni di vita (Eu-Silc), Indagine I cittadini e il tempo libero (CTL)[15] (Tabella 3). Per queste indagini l'incrocio tra la Regione (comprese le Province autonome di Bolzano/Bozen e Trento) e il grado di urbanizzazione del comune non è un dominio di stima pianificato nel disegno di campionamento. Queste fonti, infatti, sono progettate per fornire stime regionali con campioni di grandi dimensioni (oltre le 20 mila famiglie), ma non prevedono domini specifici di stima per aree territoriali sub-regionali.

Tabella 3 – Fonti campionarie per numero di indicatori sui quali sono state calcole le stime dirette e successive stime per piccole aree

| Fonte | Numero indicatori |
|---|---|
| Istat, Indagine multiscopo sugli aspetti della vita quotidiana (AVQ) | 24 |
| Istat, Indagine Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri (B&R) | 18 |
| Istat, Rilevazione sulle Forze di lavoro (FdL) | 4 |
| Istat, Indagine sul reddito e le condizioni di vita (Eu-Silc) | 2 |
| Istat, Indagine I cittadini e il tempo libero (CTL) | 5 |
| **Totale** | **53** |

Per valutare la possibilità di calcolare indicatori disaggregati per il dettaglio territoriale scelto dalla Commissione (regione per grado di urbanizzazione) si è proceduto per fasi: Istat ha proceduto al calcolo delle stime dirette per l'incrocio territoriale desiderato e successivamente il centro Dagum - Istituzione membro della Commissione - ha applicato metodi di stima per piccole aree al fine di migliorarne l'accuratezza.

### 2.6.1 Le stime dirette

Istat ha calcolato le stime dirette dei i 53 indicatori di fonte campionaria 19 regioni più le due Province autonome di Trento e Bolzano/Bozen (senza la regione Trentino Alto-Adige) disaggregate per 3 gradi di urbanizzazione (città, sobborghi e zone rurali) per un totale di 62 unità territoriali di analisi (e non 63 perché in Valle d'Aosta non ci sono comuni classificati come città).

Per valutare l'accuratezza delle stime sono stati calcolati gli errori di campionamento[16]: è stato calcolato l'intervallo di confidenza al 95% che rappresenta un intervallo di valori che, con il livello di fiducia prefissato, si ritiene comprenda il vero valore della popolazione. Per il calcolo degli errori di campionamento è stata utilizzata una procedura informatica sviluppata nell'ambito dell'Istituto (Zardetto, 2015).

### 2.6.2 Le stime per piccole aree

Una volta calcolate le stime dirette dei 53 indicatori di fonte campionaria, il centro Dagum ha applicato metodi di stima per piccole aree al fine di migliorare l'accuratezza. È stato applicato il modello di Fay-Herriot

[15] Tra le fonti la Commissione non ha potuto prendere in considerazione, l'indagine sulle Spese delle famiglie che, seppur realizzata su un campione di 33 mila famiglie, consente di ottenere stime accurate dell'incidenza della povertà assoluta solo a livello di ripartizione geografica. Per tale motivo non è stato possibile calcolare l'indicatore sulla quota di bambini di 0-19 anni in condizione di povertà assoluta per regione e grado di urbanizzazione.

[16] Per maggiori dettagli si veda la Nota metodologica disponibile al seguente link https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/la-poverta-educativa/gli-indicatori/

(FH), introdotto nel 1979 (Fay e Herriot, 1979) per stimare il reddito medio pro capite a livello locale negli Stati Uniti, ed ancora oggi uno dei modelli di riferimento nella stima per piccole aree (SAE).

Questo modello viene utilizzato quando la dimensione campionaria ridotta non consente stime affidabili per alcune aree, spesso non pianificate nel disegno campionario, come in questo caso. Poiché richiede informazione ausiliaria a livello aggregato, il modello FH è particolarmente utile in contesti complessi come quello della povertà educativa, dove spesso mancano dati individuali o coerenti tra le fonti. Il modello prevede numerose estensioni (Rao e Molina, 2015). In questo caso è stata applicata la versione base del modello, spiegata nel seguito, poiché l'estensione spaziale del modello di Fay-Herriot non risulta direttamente applicabile alle aree subregionali individuate secondo la classificazione DEGURBA, e l'estensione temporale non è altresì applicabile a dati riferiti ad un'unica occasione di misurazione.

Si supponga che vengano considerate *k* piccole aree (o domini non pianificati), e che $\theta_i$ rappresenti uno degli indicatori di interesse per la popolazione nell'area *i*, $i = 1, \dots, k$. Il modello FH combina le stime dirette $\hat{\theta}_i$, basate solo sui dati di indagine, e le stime da modello utilizzando un vettore di covariate, $x_i$ per ogni area. Si ottiene il modello lineare ad effetti misti:

$$\hat{\theta}_i = x_i^t \beta + v_i + e_i,$$

dove $\beta$ rappresenta il vettore di parametri associati alle covariate, $v_i$ sono effetti random definiti a livello di area per tenere conto di specifiche caratteristiche di ogni area non osservate tramite i dati a disposizione, per cui si assume distribuzione normale con media 0 e varianza $\sigma_u^2$. Il valore $e_i$ rappresenta l'errore nella stima dell'indicatore relativo all'area *i* e anche per questo si assume essere distribuito normalmente con media 0 e varianza $\sigma_{e_i}^2$. Nel modello, dunque, le covariate utilizzate per "spiegare" l'indicatore di interesse devono essere disponibili a livello di area. Nel modello classico FH tali covariate non devono essere affette da errore (per esempio, errore campionario), ipotesi che è solitamente soddisfatta quando le covariate provengono da archivi amministrativi o censimenti.

Sotto questo modello, la stima della media della piccola area è data dall'*Empirical Best Linear Unbiased Predictor* (EBLUP), che possiamo scrivere come

$$\hat{\theta}_i^{FH-EBLUP} = \hat{\gamma}_i \hat{\theta}_i + (1 - \hat{\gamma}_i)(x_i^t \hat{\beta} + \hat{v}_i),$$

dove $\hat{\beta}$ è lo stimatore dei minimi quadrati ponderati di $\beta$, $\hat{\gamma}_i = \frac{\hat{\sigma}_u{}^2}{\hat{\sigma}_u{}^2 + \sigma_{e_i}^2}$ è il fattore *shrinkage* che misura la varianza del modello rispetto alla varianza totale, e $\hat{\sigma}_u{}^2$ è uno stimatore consistente di $\sigma_u^2$. Lo stimatore FH-EBLUP attribuisce più peso alla stima sintetica quando la varianza campionaria è elevata o quando $\hat{\sigma}_u^2$ è piccola, e più peso alla stima diretta quando $\sigma_{e_i}^2$ diminuisce o $\hat{\sigma}_u^2$ aumenta.

La stima dell'errore quadratico medio (MSE) dello stimatore FH-EBLUP è stata proposta per la prima volta da Prasad e Rao (1990). Per una discussione dettagliata sulla stima del modello di FH, dell'EBLUP e del suo MSE, si rimanda a Rao e Molina (2015).

Nei modelli di stima per i 53 indicatori le variabili ausiliarie sono state selezionate dal sistema informativo "A misura di Comune" del 2021, sviluppato da Istat per supportare analisi territoriali e processi decisionali a livello locale. Il sistema integra fonti ufficiali e sperimentali, tra cui i dati del progetto ARCH.I.M.E.DE. e open data provenienti da altri enti del Sistan, fornendo indicatori comunali organizzati secondo i domini del Benessere equo e sostenibile (Bes) e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG). I dati, aggiornati periodicamente a partire dal 2014, coprono numerosi ambiti, tra cui istruzione, lavoro, benessere economico, infrastrutture, mobilità e ambiente.

Questa ampia disponibilità di dati ha permesso di costruire una base informativa robusta per la selezione delle covariate, scegliendo fra 51 variabili ausiliarie in grado di catturare le caratteristiche socio-economiche e demografiche interne alle regioni italiane. La selezione del miglior modello per ciascun indicatore è stata effettuata attraverso l'indice *Adjusted* $R^2$. Si sottolinea che, mentre le covariate, come detto, fanno riferimento all'anno 2021, i dati da indagine utilizzati per il calcolo delle stime dirette sono relativi prevalentemente all'anno 2024. Si ritiene che la differenza di tre anni dei due riferimenti temporali non incida sulla bontà di predizione dei modelli, trattandosi di indicatori – per esempio riferiti alla struttura della popolazione – che non mostrano variazioni nel breve periodo. Dopo aver identificato il miglior set di covariate, il modello FH è stato applicato utilizzando la funzione *fh* del package *emdi* del software *R*.

L'applicazione del modello FH, combinando informazioni ausiliarie da stime dirette e variabili ausiliarie, ha consentito un miglioramento significativo della precisione delle stime. In particolare, per tutti i 53 indicatori le stime da modello mostrano un errore di stima inferiore rispetto a quello delle stime dirette, con una conseguente riduzione dell'intervallo di stima.

Per assicurare la coerenza territoriale, un ultimo passo ha riguardato il *benchmarking* delle stime DEGURBA interne ad ogni regione rispetto alla corrispondente stima regionale. In particolare, con tale operazione la somma pesata delle tre stime DEGURBA interne ad ogni regione è stata vincolata alla stima diretta regionale, più precisa e affidabile. I pesi utilizzati sono stati selezionati, per ciascun indicatore, in modo da rappresentare la proporzione della popolazione regionale di riferimento nelle aree DEGURBA.

Per le stime finali FH ottenute dopo l'operazione di *benchmarking* è risultata in generale una correlazione sempre molto elevata con le corrispondenti stime dirette, indice questo di un buon adattamento del modello di stima per piccole aree.

## 2.7 Alcune considerazioni sugli indicatori non utilizzati

Una volta predisposto il quadro concettuale, articolato in domini, dimensioni e sottodimensioni, la Commissione ha individuato un'ampia batteria iniziale di 114 indicatori (53 stime da indagini campionarie, 61 da fonti censuarie). Dopo averli calcolati, 36 di essi non sono stati inclusi nel set finale che si attesta pertanto a 78 indicatori. Degli indicatori esclusi 28 sono di fonte campionaria, 8 di fonte censuaria, 27 afferivano al dominio Risorse e 9 al dominio Esiti (Prospetto 10).

Prospetto 10 - Il quadro concettuale per la misurazione della povertà educativa: domini, dimensioni, sottodimensioni e indicatori presi in esame

| Domini | Dimensioni | Sottodimensioni | Indicatori presi in esame | | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Inclusi nel set finale degli indicatori | Esclusi | |
| Risorse | Contesto familiare | Status socio-economico e culturale | 6 | 8 | 14 |
| | | Abitazione e beni materiali | 3 | 3 | 6 |
| | | Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei genitori | 7 | 1 | 8 |
| | Contesto scolastico | Offerta dei servizi educativi | 9 | 4 | 13 |
| | | Adeguatezza dei servizi educativi | 10 | 2 | 12 |
| | | Fruizione dei servizi educativi | 5 | 0 | 5 |
| | Contesto territoriale, sociale e culturale | Luogo di vita | 10 | 3 | 13 |
| | | Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei bambini e | 10 | 6 | 16 |
| | | **Totale** | **60** | **27** | **87** |
| Esiti | Competenze cognitive | Alfabetiche, numeriche, linguistiche | 3 | 0 | 3 |
| | | Digitali, scientifiche, finanziarie, civiche e di cittadinanza | 1 | 1 | 2 |
| | Competenze personali e sociali | Relazionali | 3 | 2 | 5 |
| | | Emotive | 3 | 5 | 8 |
| | | Interazione fiduciaria | 3 | 0 | 3 |
| | | Regolarità del percorso scolastico | 5 | 1 | 6 |
| | | **Totale** | **18** | **9** | **27** |
| | **TOTALE** | | **78** | **36** | **114** |

I criteri che hanno portato ad escludere alcuni indicatori sono stati:

- elevato errore campionario nel caso di indicatori di fonte campionaria (il calcolo e la valutazione degli errori sono descritti più avanti);
- correlazione superiore al 60% tra indicatori di fonte campionaria; ad esempio, tra indicatori simili di due fonti diverse e fortemente correlati tra di loro, ne è stato selezionato solo uno privilegiando quello che si riferiva alla classe di età più ampia e/o aveva l'errore campionario più contenuto e/o era stato calcolato a partire da una domanda presente nel questionario più appropriata per il target di età considerato: ad esempio all'indicatore "Ragazzi di 14-19 anni che non svolgono attività di partecipazione sociale" di fonte AVQ è stato preferito l'indicatore "Bambini e ragazzi di 11-19 anni che non fanno parte o non frequentano associazioni/organizzazioni" di fonte B&R perché la classe di età era più ampia e la domanda presente nel questionario era più appropriata; tra l'indicatore "Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una zona dove non ci sono parchi, giardini o altro verde pubblico raggiungibili a piedi in meno di 15 minuti" di fonte AVQ e l'indicatore "Bambini e ragazzi di 11-19 anni che dichiarano di vivere in una zona senza spazi verdi, parchi e giardini" di fonte B&R è stato selezionato quest'ultimo perché l'errore campionario era più contenuto;
- correlazione superiore al 60% tra indicatori di fonte MIM: ad esempio tra l'indicatore relativo all'adeguatezza dei servizi scolastici "Scuole primarie con classi miste" e l'indicatore di fruizione "Studenti delle scuole primarie in classi miste" è stato selezionato quest'ultimo;
- fenomeno raro, non discriminante per la povertà educativa (variabilità minima a livello territoriale) ad esempio: "Studenti non ammessi all'anno successivo nella scuola secondaria I grado" di fonte MIM; "Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una casa senza pc né internet" di fonte AVQ.

Un discorso specifico va fatto per gli indicatori di fonte campionaria. Per valutare la possibilità di calcolare indicatori disaggregati per il dettaglio territoriale scelto dalla Commissione (regione per grado di urbanizzazione) si è proceduto per fasi:

- fase 1 – calcolo delle stime dirette per le 20 regioni più le due Province autonome di Trento e Bolzano/Bozen per un totale di 22 unità di analisi. Le indagini campionarie sono progettate per fornire stime regionali, ma non sempre queste risultano affidabili quando si analizzano delle sotto popolazioni; è il caso della povertà educativa dove gli indicatori sono costruiti per la fascia di età 0-19 anni e, in base al fenomeno analizzato, per classi di età anche più piccole: 0-5 anni, 0-15, 6-10, 14-19. Se la numerosità campionaria di una o più celle (22 celle corrispondenti a 22 unità territoriali di analisi) era inferiore ai 20 casi, l'indicatore è stato eliminato, ad esempio: "Bambini e ragazzi di 0-15 anni in condizione di grave deprivazione materiale e sociale specifica", "Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una famiglia a rischio di povertà o di esclusione sociale";

- fase 2 - calcolo delle stime dirette per il dettaglio territoriale scelto dalla Commissione (regione per grado di urbanizzazione): 19 regioni più le due Province autonome di Trento e Bolzano/Bozen (senza la regione Trentino Alto-Adige) disaggregate per 3 gradi di urbanizzazione (città, sobborghi e zone rurali) per un totale di 62 unità territoriali di analisi[17]. A queste stime dirette sono state applicate tecniche di stima per piccole aree (SAE) che hanno consentito di ridurre l'errore campionario e di ottenere stime più affidabili per il livello territoriale scelto dalla Commissione (regione per grado di urbanizzazione). Se l'errore campionario (misurato tramite il coefficiente di variazione percentuale delle 62 celle corrispondenti a 62 unità di analisi) supera il 33% in oltre il 25% delle 62 celle, l'indicatore è stato eliminato. Questo caso si è verificato per tutti i 5 indicatori dell'indagine CTL che quindi sono stati esclusi dal set finale degli indicatori di povertà educativa (ad esempio, la quota di bambini di 2-5 anni che, al di fuori dell'orario scolastico, non legge, non sfoglia, non colora libri o albi illustrati e la quota di bambini di 2-5 anni che non fanno mai giochi di movimento, ecc.).

Nei Prospetti 11 e 12 si dà conto degli indicatori inizialmente calcolati e poi esclusi, rispettivamente per il dominio Risorse e per quello Esiti.

[17] In totale 62 celle e non 63 perché in Valle d'Aosta non ci sono comuni classificati come città.

## Prospetto 11 – Dominio RISORSE: indicatori calcolati e poi esclusi dal set finale degli indicatori di povertà educativa per motivo dell'esclusione

| DIMENSIONE | SOTTODIMENSIONE | N. | VERSO | NOME INDICATORE | Eliminato perché | FONTE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Contesto familiare | Status socio-economico e culturale | 1 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una famiglia che si considera povera o molto povera | Una o più celle con numerosità inferiore a 20 casi campionari (celle=regioni e province autonome di TN e BZ) | Istat, AVQ |
| | | 2 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una famiglia con bassa intensità di lavoro | | Istat, EU-Silc |
| | | 3 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una famiglia in condiziondi di grave deprivazione materiale e sociale | | Istat, EU-Silc |
| | | 4 | + | Bambini e ragazzi di 0-15 anni in condizione di grave deprivazione materiale e sociale specifica | | Istat, EU-Silc |
| | | 5 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una famiglia a rischio di povertà | | Istat, EU-Silc |
| | | 6 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una famiglia a rischio di povertà o di esclusione sociale | | Istat, EU-Silc |
| | | 7 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una famiglia che dichiara grande difficoltà ad arrivare alla fine del mese | | Istat, EU-Silc |
| | | 8 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in povertà assoluta | | Istat, Spese |
| | Abitazione e beni materiali | 9 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una casa senza pc né internet | Una o più celle con numerosità inferiore a 20 casi campionari (celle=regioni e province autonome di TN e BZ) | Istat, AVQ |
| | | 10 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una famiglia in condizioni di grave deprivazione abitativa | | Istat, EU-Silc |
| | | 11 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una famiglia con sovraccarico del costo dell'abitazione in cui vive | | Istat, EU-Silc |
| | Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei genitori | 12 | + | Bambini di 3-10 anni ai quali entrambi i genitori non leggono fiabe, storie e non raccontano/inventano fiabe storie | Errore campionario delle celle >33% in più del 25% delle celle (celle=regioni e province autonome di TN e BZ per degurba) | Istat, CTL |
| Contesto scolastico | Offerta dei servizi educativi | 13 | - | Spesa dei comuni per servizi educativi 0-2 anni per utente | Correlazione >70% con l'indicatore per bambini residenti | Istat, Indagine su nidi e servizi integrativi per la prima infanzia |
| | | 14 | + | Classi della scuola a tempo ridotto (non pieno) (primaria) | Correlazione >70% con l'indicarore di fruizione del tempo ridotto | MIM, Rilevazioni scuole |
| | | 15 | + | Bambini di 3-5 anni residenti in comuni senza scuole dell'infanzia | Variabilità minima sul territorio e scuole presenti ovunque | MIM, Rilevazioni scuole |
| | | 16 | + | Bambini di 6-10 anni residenti in comuni senza scuole primarie | | MIM, Rilevazioni scuole |
| | Adeguatezza dei servizi educativi | 17 | + | Scuole statali con barriere architettoniche (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) | Scelto quello di fonte Istat perché è calcolato su tutte le scuole statali e non statali | MIM, Anagrafe edilizia scolastica |
| | | 18 | + | Scuole con classi miste (primaria) | Correlazione >70% con l'indicatore di fruizione delle classi miste | MIM, Rilevazioni scuole |
| Contesto territoriale, sociale e culturale | Luogo di vita | 19 | + | Ragazzi di 14-19 anni che vivono in una zona dove ci sono uno o più elementi di degrado su quattro | Una o più celle con numerosità inferiore a 20 casi campionari (celle=regioni e province autonome di TN e BZ) | Istat, AVQ |
| | | 20 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni che vivono in una zona dove non ci sono parchi, giardini o altro verde pubblico raggiungibili a piedi in meno di 15 minuti | Errore campionario delle celle >33% in più del 25% delle celle (celle=regioni e province autonome di TN e BZ per degurba) | Istat, AVQ |
| | | 21 | + | Bambini e ragazzi di 6-19 anni che dichiarano di non avere (o giudicano difficile raggiungere) alcuni luoghi, spazi culturali | Errore campionario delle celle >33% in più del 25% delle celle (celle=regioni e province autonome di TN e BZ per degurba) | Istat, CTL |
| | Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei bambini e ragazzi | 22 | + | Ragazzi di 14-19 anni che vedono gli amici raramente/mai o non hanno amici | Una o più celle con numerosità inferiore a 20 casi campionari (celle=regioni e province autonome di TN e BZ). Scelto indicatore B&R disponibile per la fascia di età 11-19 anni | Istat, AVQ |
| | | 23 | + | Ragazzi di 14-19 anni che non svolgono attività di partecipazione sociale | Correlazione >70% con l'indicatore di fonte B&R. Scelto indicatore B&R disponibile per la fascia di età 11-19 anni | Istat, AVQ |
| | | 24 | + | Bambini e ragazzi di 11-19 anni che non praticano sport al di fuori dell'orario scolastico | Correlazione >70% con l'indicatore di fonte AVQ. Scelto indicatore AVQ disponibile per la fascia di età 3-19 anni | Istat, B&R |
| | | 25 | + | Bambini di 2-5 anni che, al di fuori dell'orario scolastico, non leggono, non sfogliano, non colorano libri o albi illustrati | Errore campionario delle celle >33% in più del 25% delle celle (celle=regioni e province autonome di TN e BZ per degurba) | Istat, CTL |
| | | 26 | + | Bambini di 2-5 anni che non fanno mai giochi di movimento | | Istat, CTL |
| | | 27 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni residenti in comuni senza alcuna offerta culturale | Fenomeno raro: molte celle (regioni e province autonome di TN e BZ per degurba) vuote. Scelto indicatore sul numero di spettacoli cinematografici e dal vivo per 100 bambini e ragazzi di 0-19 anni | Elaborazioni Istat su dati SIAE |

Prospetto 12 - Dominio ESITI: indicatori calcolati e poi esclusi dal set finale degli indicatori di povertà educativa per motivo dell'esclusione

| DIMENSIONE | SOTTODIMENSIONE | N. | VERSO | NOME INDICATORE | Eliminato perché | FONTE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Competenze cognitive | Alfabetiche, numeriche, linguistiche | | | | | |
| | Digitali, scientifiche, finanziarie, civiche e di cittadinanza | 1 | + | Ragazzi di 14-19 anni che non hanno mai sentito parlare di intelligenza artificiale | Errore campionario delle celle >33% in più del 25% delle celle (celle=regioni e province autonome di TN e BZ per degurba) | Istat, CTL |
| Competenze personali e sociali | Relazionali | 2 | + | Bambini e ragazzi di 14-19 anni che si dichiarano poco o per niente soddisfatti delle relazioni familiari | Una o più celle con numerosità inferiore a 20 casi campionari (celle=regioni e province autonome di TN e BZ). Scelto indicatore B&R disponibile per la fascia 11-19 anni | Istat, AVQ |
| | | 3 | + | Bambini e ragazzi di 14-19 anni che si dichiarano poco o per niente soddisfatti delle relazioni amicali | | Istat, AVQ |
| | Emotive | 4 | + | Ragazzi di 14-19 anni che esprimono un voto di soddisfazione per la vita compreso tra 0-7 | Errore campionario delle celle >33% in più del 25% dei casi (celle=regione per degurba). Scelto indicatore B&R disponibile per la fascia 11-19 anni | Istat, AVQ |
| | | 5 | + | Bambini e ragazzi di 0-19 anni 0-19 che alla domanda "Come va in generale la sua salute" dichiarano: nè bene nè male/male/molto male | Una o più celle con numerosità inferiore a 20 casi campionari (celle=regioni e province autonome di TN e BZ) | Istat, AVQ |
| | | 6 | + | Bambini e ragazzi di 14-19 anni che si dichiarano poco o per niente soddisfatti della salute | | Istat, AVQ |
| | | 7 | + | Bambini e ragazzi di 14-19 anni che si dichiarano poco o per niente soddisfatti tempo libero | | Istat, AVQ |
| | | 8 | + | Bambini e ragazzi di 14-19 anni che si dichiarano poco o per niente soddisfatti dell'ambiente | | Istat, AVQ |
| | Interazione fiduciaria | | | | | |
| | Regolarità del percorso scolastico | 9 | | Studenti non ammessi all'anno successivo (scuola secondaria I grado) | Fenomeno raro: molte celle (regioni e province autonome di TN, BZ per degurba) vuote. Mantenuto l'indicatore per la scuola secondaria di II grado | MIM, Rilevazioni scuole |

Tutti gli indicatori relativi al contesto scolastico di fonte MIM sono stati inizialmente disaggregati per i diversi ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) per un totale di oltre 60 indicatori. I dati provenienti dal Ministero sono stati integrati con quelli forniti dall'Istituto provinciale di statistica della Provincia autonoma di Bolzano (ASTAT), dall' Istituto di Statistica della provincia autonoma di Trento (ISPAT) e dall'Osservatorio economico e sociale della Regione Valle D'Aosta.

A valle del processo di calcolo si è deciso, in un'ottica di parsimonia del numero degli indicatori da includere nel set finale, di calcolare questi indicatori solo per l'ordine di scuola per cui il fenomeno è risultato presente e di interesse; in alternativa, è stato calcolato un indicatore unico quando gli indicatori per singolo ordine di scuola presentavano lo stesso livello e distribuzione sul territorio e una correlazione tra il 60% e il 90% (Prospetto 13).

Prospetto 13 – Dominio RISORSE: indicatori del Contesto scolastico calcolati e poi esclusi dal set finale degli indicatori di povertà educativa per motivo dell'esclusione

| DIMENSIONE | SOTTODIMENSIONE | VERSO | NOME INDICATORE | Eliminato perché | FONTE |
|---|---|---|---|---|---|
| Contesto scolastico | Adeguatezza dei servizi educativi | + | Scuole statali senza mensa (infanzia) | E' stato calcolato un indicatore UNICO (infanzia e primaria) perché gli indicatori specifici sono correlati | MIM, Anagrafe edilizia scolastica |
| | | + | Scuole statali senza mensa (primaria) | | |
| | | + | Scuole statali senza palestra (primaria) | E' stato calcolato un indicatore UNICO (primaria, secondaria di I e II grado) perché gli indicatori perché gli indicatori specifici sono correlati | MIM, Anagrafe edilizia scolastica |
| | | + | Scuole statali senza palestra (secondaria di I grado) | | |
| | | + | Scuole statali senza palestra (secondaria di II grado) | | |
| | | + | Scuole statali senza scuolabus (infanzia) | E' stato calcolato un indicatore UNICO perché gli indicatori specifici sono correlati. E' stato calcolato solo per primaria e secondaria di I grado perché mancano di dati di TN su infanzia | MIM, Anagrafe edilizia scolastica |
| | | + | Scuole statali senza scuolabus (primaria) | | |
| | | + | Scuole statali senza scuolabus (secondaria di I grado) | | |
| | | + | Scuole statali non raggiugibili con i mezzi pubblici (infanzial) | E' stato calcolato un indicatore UNICO (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) perché gli indicatori specifici sono correlati | MIM, Anagrafe edilizia scolastica |
| | | + | Scuole statali non raggiugibili con i mezzi pubblici (primaria) | | |
| | | + | Scuole statali non raggiugibili con i mezzi pubblici (secondaria di I grado) | | |
| | | + | Scuole statali non raggiugibili con i mezzi pubblici (secondaria di II grado) | | |
| | | + | Scuole statali senza aule informatiche e tecniche (secondaria di I grado) | E' stato calcolato un indicatore UNICO (secondaria di I e II grado) perché gli indicatori specifici sono correlati | MIM, Anagrafe edilizia scolastica |
| | | + | Scuole statali senza aule informatiche e tecniche (secondaria di II grado) | | |
| | | + | Scuole con classi vuote (infanzia) | E' stato calcolato un indicatore UNICO (infanzia, primaria) perché negli altri ordini di scuola il fenomeno è raro/non esiste | MIM, Rilevazioni scuole |
| | | + | Scuole con classi vuote (primaria) | | |
| | | + | Scuole con classi vuote (secondaria di I grado) | | |
| | | + | Scuole con classi vuote (secondaria di II grado) | | |
| | | + | Scuole con classi sovraffollate (infanzia) | E' stato calcolato un indicatore solo per l'infanzia perché negli altri ordini di scuola il fenomeno è raro/non esiste | MIM, Rilevazioni scuole |
| | | + | Scuole con classi sovraffollate (primaria) | | |
| | | + | Scuole con classi sovraffollate (secondaria di I grado) | | |
| | | + | Scuole con classi sovraffollate (secondaria di II grado) | | |
| | | + | Rapporto tra studenti e docenti (infanzia) (scuole statali) | E' stato calcolato un indicatore UNICO (infnanzia, primaria, secondaria di I e II grado) perché gli indicatori specifici sono correlati | MIM, Organico di Fatto a chiusura funzioni |
| | | + | Rapporto tra studenti e docenti (primaria) (scuole statali) | | |
| | | + | Rapporto tra studenti e docenti (secondaria di I grado) (scuole statali) | | |
| | | + | Rapporto tra studenti e docenti (secondaria di II grado) (scuole statali) | | |
| | | + | Discontinuità dell'insegnamento: docenti supplenti su docenti (infanzia) (scuole statali) | E' stato calcolato un indicatore UNICO (infnanzia, primaria, secondaria di I e II grado) perché gli indicatori specifici sono correlati | MIM, Fascicolo del personale della scuola |
| | | + | Discontinuità dell'insegnamento: docenti supplenti su docenti (primaria) (scuole statali) | | |
| | | + | Discontinuità dell'insegnamento: docenti supplenti su docenti (secondaria di I grado) (scuole statali) | | |
| | | + | Discontinuità dell'insegnamento: docenti supplenti su docenti (secondaria di II grado) (scuole statali) | | |
| | Fruizione dei servizi educativi | + | Studenti non iscritti al tempo pieno (infanzia) | E' stato calcolato un indicatore UNICO (infanzia, primaria) perché nella secondaria di I grado il fenomeno è raro/non esiste | MIM, Rilevazioni scuole |
| | | + | Studenti non iscritti al tempo pieno (primaria) | | |
| | | + | Studenti non iscritti al tempo pieno (secondaria di I grado) | | |

## 2.8 *La costruzione di indici compositi*

Un modo per diffondere efficacemente le informazioni contenute in un insieme più o meno ampio di indicatori è sintetizzare gli stessi in un'unica misura, detta indice composito. Gli indici compositi possono raggiungere questo obiettivo dapprima, trasformando gli indicatori nella stessa unità di misura (normalizzazione) e, successivamente aggregando gli indicatori normalizzati che rappresentano le diverse dimensioni concettuali di un fenomeno multidimensionale. Un indice composito, quindi, si costruisce quando i singoli indicatori (detti indicatori elementari) vengono aggregati in un'unica misura basata su un modello concettuale (*framework* teorico). In tale contesto, per sintetizzare gli indicatori elementari in un'unica misura, si applica l'Indice Mazziotta-Pareto aggiustato (AMPI) (Mazziota e Pareto, 2016). Si tratta di un indice composito parzialmente non compensativo, per il cui calcolo sono previste le seguenti procedure: gli indicatori elementari vengono standardizzati, rendendoli così indipendenti dall'unità di misura e trasformati in modo che varino approssimativamente all'interno dell'intervallo aperto (70; 130). Il valore base 100 è

attribuito ad un'unità statistica di riferimento (nel nostro caso la media Italia). Le fasi di calcolo dell'AMPI sono descritte di seguito.

Data la matrice X= $\{x_{ij}\}$ con n righe (unità statistiche) e m colonne (i singoli indicatori), si calcola la matrice normalizzata R= $\{r_{ij}\}$ come segue:

$$r_{ij} = \frac{(x_{ij} - \mathrm{Min}_{x_j})}{(\mathrm{Max}_{x_j} - \mathrm{Min}_{x_j})} 60 + 70$$

dove $x_{ij}$ è il valore dell'indicatore *j* per la *i*-esima unità, e $Min_{x_j}$ e $Max_{x_j}$ sono valori calcolati (cosiddetti *goalposts*) in modo da porre uguale a 100 il valore medio nazionale. L'indice composito si ottiene aggregando gli indicatori normalizzati con peso uguale mediante media aritmetica semplice, una funzione di sintesi additiva che, in quanto tale, presuppone un effetto compensativo fra gli indicatori elementari. Nell'ipotesi in cui gli indicatori elementari siano non sostituibili, ossia che il peso teorico sia equamente distribuito tra gli stessi, l'effetto compensativo della media aritmetica (intensità del fenomeno o effetto medio) è corretto aggiungendo alla media stessa un fattore (coefficiente di penalità) che dipende dalla variabilità dei valori normalizzati di ciascuna unità (variabilità orizzontale), ossia dalla variabilità degli indicatori rispetto ai valori di riferimento utilizzati per la normalizzazione. L'indice composito della i-esima unità (nel nostro caso, l'area geografica sub regionale individuata con la classificazione DEGURBA) si ottiene sommando alla media aritmetica degli indicatori una funzione della variabilità orizzontale che penalizzi gli squilibri (AMPI+):

$$\mathrm{AMPI}_i^{+/-} = M_{r_i} \pm S_{r_i}\mathrm{cv}_i$$

Dove $M_{r_i}$ e $S_{r_j}$ sono rispettivamente, la media e la deviazione standard dei valori normalizzati della *i*-esima unità; $cv_i = S_{r_i}/M_{r_i}$ il coefficiente di variazione della *i*-esima unità e il segno ± dipende dal tipo di fenomeno misurato. Nel caso in cui sia negativo, come la povertà, allora la penalità sarà aggiunta alla media poiché il primo è il più povero.

Il metodo AMPI è stato applicato a 78 indicatori e 62 unità di analisi. Sono stati calcolati 7 indici compositi: uno per il dominio esiti, uno per il dominio risorse e cinque indici intermedi per le dimensioni contesti familiare, scolastico e territoriale, competenze cognitivi e personali e sociali.

Il metodo AMPI richiede che nella matrice dei dati non ci siamo valori mancanti, ciò ha comportato delle scelte nei casi delle indagini campionarie in cui il dato della cella regione per DEGURBA, calcolato con la stima per piccole aree, aveva un errore campionario (misurato tramite il coefficiente di variazione percentuale) superiore al 33% (Statistics Canada, 2010). In questi casi è stato inserito il valore medio regionale come proxy. In altri casi, in cui i dati regionali non erano disponibili per vari motivi, è stato inserito il valore medio della ripartizione geografica disaggregata per DEGURBA come proxy.

I 7 indici variano approssimativamente all'interno dell'intervallo 70-130 e il valore base 100 è la media Italia (Mazziotta e Pareto, 2024). Il 100 può essere interpretato come soglia relativa. Le unità territoriali con valori superiori a 100 mostrano una situazione relativamente peggiore della media nazionale, le unità con valori inferiori a 100 presentano una situazione relativamente migliore della media nazionale. Da questa interpretazione dei risultati non si possono trarre, quindi, valutazioni dei livelli di deprivazione in termini

assoluti, ma solo relativi. Nell'analisi dei risultati degli indici compositi, si distingue la povertà educativa che si manifesta in forma di esiti individuali dal rischio di povertà educativa a cui si è esposti per mancanza di risorse e opportunità, siano esse individuali, sociali o territoriali.

## 2.9 La diffusione dei risultati

A fine ottobre 2024, in occasione del 7th OECD *World Forum on Well-being* che si è svolto a Roma dal 4 al 6 novembre, è stata predisposta una pagina dedicata alla presentazione dei lavori della Commissione povertà educativa all'interno del sito Istituzionale dell'Istat. La pagina è stata predisposta come Focus Tematico (https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/la-poverta-educativa/).

In occasione del convegno "Misurare la povertà educativa. Risultati e prospettive del lavoro della Commissione scientifica interistituzionale" organizzato a Napoli il 16 e il 17 aprile 2026, la pagina è stata aggiornata, ampliata e arricchita nei contenuti.

La pagina sulla povertà educativa ha una struttura finalizzata a far conoscere agli utenti l'esistenza della Commissione, la sua composizione e i suoi obiettivi e a diffondere i risultati dei lavori della Commissione: la relazione finale predisposta dalla Commissione, i dati e i metadati degli indicatori.

Attualmente la pagina offre i seguenti contenuti:

Home / Statistiche per temi / Focus / La povertà educativa

Condividi:

La povertà educativa

- La Commissione scientifica
- L'approccio di misurazione
- Gli indicatori

# La povertà educativa

La povertà educativa è un fenomeno multidimensionale frutto del contesto familiare e sociale in cui i bambini e i ragazzi vivono.

Nell'ultimo decennio il tema della povertà educativa ha ricevuto un'attenzione crescente in molti contesti (Accademia, Istituzioni pubbliche, media, ecc.), sollecitando la necessità di una definizione e di un set di indicatori statistici condivisi.

Per questo nel 2023, l'Istat ha istituto una Commissione scientifica interistituzionale con l'obiettivo di definire e misurare la povertà educativa e individuare le aree territoriali maggiormente interessate dal fenomeno.

La Commissione ha concluso i suoi lavori nel gennaio 2026. I principali risultati vengono presentati in occasione del convegno Misurare la povertà educativa. Risultati e prospettive del lavoro della Commissione scientifica interistituzionale organizzato a Napoli il 16 e il 17 aprile 2026.

**Convegno: Misurare la povertà educativa**

Il 16 e 17 aprile l'Istat organizza il convegno Misurare la povertà educativa. Risultati e prospettive di lavoro della Commissione scientifica interistituzionale, in collaborazione con la Biblioteca Nazionale di Napoli "Vittorio Emanuele III"

Nota stampa | 17 aprile 2026

Home / Statistiche per temi / Focus / La povertà educativa / La Commissione scientifica

Condividi:

## La povertà educativa

- La Commissione scientifica
- L'approccio di misurazione
- Gli indicatori

# La Commissione scientifica

Nel 2023, l'Istat ha coinvolto numerosi esperti del mondo accademico, delle istituzioni e della società civile per costituire la Commissione scientifica interistituzionale sulla povertà educativa.

## Gli obiettivi

La Commissione ha analizzato la letteratura internazionale e nazionale, ha individuato le fonti informative esistenti all'interno del Sistema Statistico Nazionale, ha proposto una definizione di povertà educativa e un quadro concettuale di misurazione; ha poi individuato 78 indicatori multi-fonte.

Inoltre, la Commissione ha esplorato metodi per costruire indici compositi e fornire una mappatura del territorio, con l'obiettivo di identificare le aree territoriali dove il rischio e la presenza di povertà educativa sono maggiori.

## I documenti costitutivi

- Delibera 344 del 20 marzo 2023 – costituzione Commissione
- Delibera 1317 del 22 novembre 2023 – integrazione Commissione
- Delibera 236 del 4 marzo 2024 – proroga del termine delle attività della Commissione
- Delibera 10 del 7 gennaio 2025 – ricostituzione della Commissione

## I membri

La Commissione scientifica interistituzionale sulla povertà educativa è composta da oltre 50 membri selezionati tra esperti Istat, accademici e rappresentanti di enti e organizzazioni. In particolare, oltre l'Istat, queste le istituzioni coinvolte:

- UNICEF
- World Bank
- UNESCO
- Save the Children
- Ministero dell'Istruzione e del Merito
- Banca d'Italia
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza
- Invalsi
- Impresa sociale Con i Bambini
- ANCI
- INPS
- CNR
- Università di Pisa
- Università di Macerata
- Università degli Studi di Milano
- Centro Camilo Dagum
- Collegio Carlo Alberto
- Università Ca' Foscari Venezia
- Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
- Università degli Studi di Siena
- Università degli Studi di Napoli Federico II
- Università degli Studi di Cagliari

## La povertà educativa

La Commissione scientifica
L'approccio di misurazione
Gli indicatori

# L'approccio di misurazione

I lavori della Commissione sono stati guidati da un approccio multidimensionale incentrato sull'accezione più ampia della parola "educazione", allargando lo sguardo a una pluralità di aspetti che vanno oltre il mancato raggiungimento di obiettivi di istruzione scolastica, come invece avviene per la misura della *educational poverty* di impronta anglosassone.

Un livello adeguato/minimo di inclusione sociale nei diversi ambiti della vita richiede, infatti, insieme a conoscenze, abilità e saperi disciplinari (istruzione), capacità di relazionarsi con l'altro e la società (educazione), come pure comportamenti, abitudini e atteggiamenti rivolti verso obiettivi socialmente condivisi (formazione).

Nonostante il tema sia rilevante per ogni età della vita, la Commissione ha dedicato la sua attenzione alle fasi dell'infanzia e dell'adolescenza (0-19 anni), nelle quali gli individui costruiscono gran parte del proprio capitale umano e sociale.

## La definizione

La Commissione ha definito la povertà educativa un fenomeno multidimensionale complesso – frutto del contesto familiare e sociale in cui i bambini e ragazzi vivono – distinguendola in povertà di risorse e povertà di esiti:

- **povertà di risorse:** condizione che deriva da una carenza di **risorse educative e culturali** della comunità di riferimento intesa in senso lato (famiglia, scuola, luoghi di apprendimento e aggregazione, luoghi di vita) o da una limitazione nelle **opportunità di fare esperienze** utili alla crescita personale che tali risorse offrono;
- **povertà di esiti:** non avere acquisito le **competenze personali e sociali e quelle cognitive** necessarie per la crescita e lo sviluppo delle relazioni con gli altri, per coltivare i propri talenti e realizzare le proprie aspirazioni, e a livello collettivo, per sentirsi parte di una comunità, per esercitare con consapevolezza il diritto di cittadinanza attiva e per contribuire positivamente al benessere del Paese.

Sono considerati a **rischio di povertà** educativa i bambini e i ragazzi che crescono in contesti deprivati dal punto di vista delle risorse e delle opportunità educative e culturali.

Sono considerati in **condizioni di povertà educativa** bambini e i ragazzi che, con specifico riferimento alla propria fascia di età e agli esiti conseguiti, non hanno raggiunto il livello di istruzione e competenze necessario per evitare forme di esclusione sociale nei diversi ambiti della vita.

Con questa definizione la Commissione distingue tra la condizione di povertà educativa che si manifesta a livello individuale in termini di esiti e il rischio di povertà educativa legato alla carenza di risorse e di opportunità che può contribuire (da qui il termine rischio) a creare contesti sociali e territoriali o situazioni individuali in cui il diritto al pieno sviluppo può essere compromesso.

## Il quadro concettuale

Alla luce della definizione adottata, la Commissione ha sviluppato un quadro concettuale articolato in due domini: Risorse ed Esiti, a loro volta articolati in 5 dimensioni e 14 sottodimensioni.

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

Condividi:

**La povertà educativa**

- La Commissione scientifica
- L'approccio di misurazione
- Gli indicatori

## Gli indicatori

La Commissione ha selezionato 78 indicatori statistici per misurare la povertà educativa.

Per il livello territoriale la scelta è ricaduta sull'incrocio tra regione e grado di urbanizzazione del comune. È stata utilizzata la classificazione Grado di urbanizzazione (*Degree of Urbanisation*, DEGURBA), sviluppata da Eurostat in collaborazione con OECD, che distingue tra città, piccole città e sobborghi, zone scarsamente popolate.

Sono state così individuate 62 unità territoriali di analisi (19 regioni e 2 Province autonome disaggregate per 3 gradi di urbanizzazione, con l'eccezione della Valle d'Aosta dove non ci sono comuni classificati come città).

Gli indicatori sono stati concepiti e calcolati come misure di deprivazione con l'obiettivo di dare un quadro delle situazioni di disagio in termini di risorse e di esiti già a partire dalla lettura dei singoli indicatori della matrice di dati.

Per il calcolo degli indicatori sono state utilizzate fonti amministrative (Ministero dell'istruzione e del merito, SIAE), indagini Istat (Indagine sull'inserimento degli alunni con disabilità, Indagine sui servizi educativi per la prima infanzia, Indagine sulle biblioteche e Indagine sui musei e le istituzioni similari, Indagine multiscopo sugli aspetti della vita quotidiana, Indagine sul reddito e le condizioni di vita, Rilevazione sulle forze di lavoro, Indagine I cittadini e il tempo libero e l'Indagine Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri), il Registro statistico Istat delle istituzioni non profit e le Rilevazioni nazionali degli apprendimenti delle studentesse e degli studenti (INVALSI).

Per gli indicatori costruiti sulla base dei risultati di indagini campionarie, per le quali l'incrocio regione per degurba non è un dominio pianificato di stima, l'Istat ha proceduto al calcolo delle stime dirette, a cui il Centro DAGUM – Istituzione membro della Commissione – ha applicato metodi di stima per piccole aree al fine di migliorarne l'accuratezza.

A partire dai 78 indicatori, sono stati costruiti indici compositi per sintetizzare le informazioni e realizzare una mappatura del territorio nazionale. Il metodo utilizzato è l'Indice Mazziotta-Pareto Aggiustato (AMPI).

Sono stati calcolati sette indici compositi: uno per il dominio esiti, uno per il dominio risorse e cinque indici intermedi per i contesti familiare, scolastico, territoriale sociale e culturale, le competenze cognitive e quelle personali e sociali.

Gli indici variano approssimativamente all'interno dell'intervallo 70-130 e il valore base 100 è la media Italia. Le unità territoriali con valori superiori a 100 mostrano una situazione relativamente peggiore della media nazionale, le unità con valori inferiori a 100 al contrario presentano una situazione relativamente migliore.

- Indicatori di povertà educativa | pubblicato il 16 aprile 2026
- Indicatori demografici | pubblicato il 16 aprile 2026
- Schede metadati indicatori | pubblicato il 16 aprile 2026
- Nota metodologica | pubblicato il 16 aprile 2026

### 2.9.1 La collaborazione Istat-IUSVE

In linea con l'obiettivo di innovazione "Promuovere la cultura statistica presso le giovani generazioni" definito dall'Istat nel PIAO 2022-2024, a settembre 2024 è stata avviata una collaborazione tra l'Istat e l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE) per la realizzazione di quattro laboratori di "*Information design e data visualization*" sui temi della povertà educativa e del benessere equo e sostenibile (Bes).

I laboratori hanno coinvolto circa 200 studenti del III anno di corso triennale di laurea in *Digital & Graphics Design* (Baccalaureato DGD) negli anni accademici 2024-2025 e 2025-2026 (sedi IUSVE di Venezia e Verona). Di questi, circa 100 studenti hanno partecipato ai laboratori dedicati alla povertà educativa.

Durante i laboratori è stato chiesto agli studenti di esplorare modalità innovative per rappresentare graficamente il framework sviluppato dalla Commissione (si veda Prospetto 4) utilizzando un *redesign* grafico mirato e attraente. Si tratta di una sfida progettuale complessa, data la natura multidimensionale del framework, articolato in domini, dimensioni e sottodimensioni.

I laboratori sono stati organizzati nel seguente modo:

1) incontro iniziale (11 novembre a.a. 2024-2025 e 17 dicembre a.a. 2025-2026) in cui i ricercatori dell'Istat hanno illustrato i lavori della Commissione scientifica sulla povertà educativa, hanno

presentato il framework di misurazione e i dati e hanno chiesto agli studenti di rappresentare graficamente il framework di povertà educativa;

2) lavoro autonomo: gli studenti, suddivisi in gruppi, hanno lavorato in modo autonomo per un mese;
3) giornata conclusiva (16 dicembre a.a. 2024-2025 e 22 dicembre a.a. 2025-2026): gli studenti hanno esposto e discusso con i ricercatori Istat i lavori realizzati.

*Laboratorio sulla povertà educativa- a.a 2024-2025*

Agli studenti coinvolti nell'anno accademico 2024-2025 è stato chiesto di lavorare su due prodotti: rielaborare graficamente il framework di misurazione della povertà educativa sviluppato dalla Commissione. Gli studenti sono stati lasciati liberi di scegliere tra una visualizzazione statica o dinamica.

Il secondo prodotto richiesto è stato la progettazione di un'infografica basata sui dati di povertà educativa. L'infografica doveva comunicare informazioni complesse in modo chiaro e visivamente accattivante, garantendo una fruizione semplice e immediata.

*Laboratorio sulla povertà educativa- a.a 2025-2026*

Agli studenti coinvolti nell'anno accademico 2025-2026 è stato chiesto di realizzare un video sul concetto di povertà educativa e sul framework di misurazione adottato dalla Commissione. Gli studenti sono stati lasciati liberi di includere o meno dati sulla povertà educativa.

*I lavori realizzati dagli studenti*

In entrambi i laboratori è stato chiesto agli studenti di rappresentare graficamente il framework di povertà educativa rispettando la suddivisione in domini, dimensioni e sottodimensioni scelta dalla Commissione. Non sono stati dati vincoli di colori e font.

Gli studenti hanno individuato modalità innovative di comunicazione e presentazione del framework di povertà educativa e dei dati. L'attività laboratoriale ha consentito loro di sviluppare conoscenze, abilità e competenze relative alle modalità di diffusione e comunicazione di dati statistici; di sviluppare le abilità necessarie per pianificare e realizzare un progetto; di sperimentare come operano i diversi profili professionali nell'ambito di un lavoro in *team*.

Oltre alla rappresentazione del framework e dei dati, gli studenti in molti casi hanno realizzato anche altri prodotti di comunicazione: campagne pubblicitarie, volantini, manifesti e poster da affiggere nelle strade delle città, realizzando lavori molto ricchi e articolati che sono andati oltre le aspettative e gli obiettivi dei laboratori.

I prodotti grafici realizzati dagli studenti spaziano da forme geometriche ben definite (cerchio, cubo) o fluttuanti (bolla), ai giochi da tavolo composti da più pezzi (puzzle, tangram, cubo di Rubik); da elementi del corpo umano (cuore, volto, sinapsi) a elementi presenti in natura di dimensioni e forme variabili (nuvola, fiore, fiamma). Alcuni gruppi hanno utilizzato la rete della metropolitana per rappresentare la complessità del fenomeno e un gruppo ha utilizzato l'immagine di un palazzo utilizzando la metafora del condominio.

Con la metafora della metropolitana gli studenti hanno focalizzato l'attenzione sul fatto che gli ostacoli incontrati fin dall'infanzia non sono semplici ritardi, ma deviazioni che cambiano la destinazione di una vita intera. Misurare la povertà educativa significa riparare i binari e fare in modo che nessun passeggero venga lasciato indietro.

La metafora della bolla, invece, è un'immagine simbolica che trasmette efficacemente i limiti e gli ostacoli causati dalla povertà educativa. Chi ne è colpito sembra "vivere dentro una bolla", isolato dalla realtà esterna e privo degli strumenti necessari per interagire consapevolmente con il mondo che lo circonda.

La povertà educativa, inoltre, è stata rappresentata in alcuni lavori come un puzzle che prende forma, dove ogni tassello è una componente essenziale del fenomeno. Il puzzle, in questo senso, è una metafora della complessità e interconnessione delle cause della povertà educativa. Richiama un processo graduale e dinamico, in cui ogni elemento deve essere collocato al posto giusto per costruire un sistema educativo solido e inclusivo.

Infine, la povertà educativa è stata rappresentata in alcuni lavori come un complesso rompicapo da risolvere. Attraverso forme cubiche ispirate al cubo di Rubik e ad altri giochi di logica, i diversi fattori critici emergono visivamente suggerendo la necessità di un approccio integrato e coordinato.

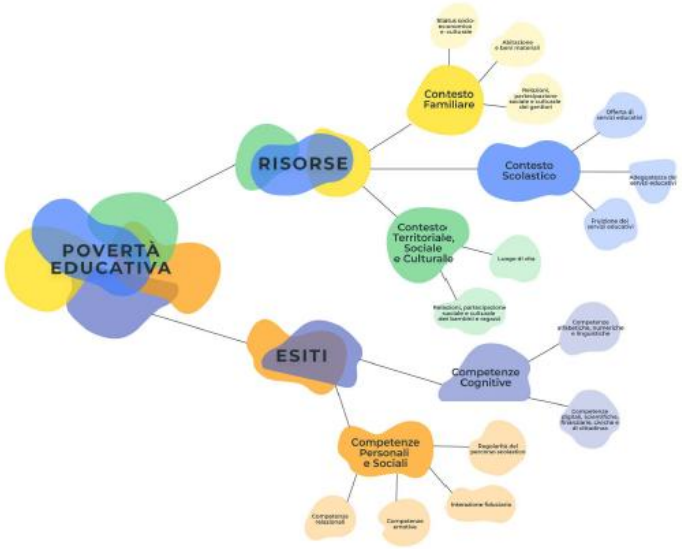
Di seguito si propongono le rappresentazioni grafiche realizzate dagli studenti nell'anno accademico 2024-2025 (Figura 3), mentre i video realizzati nell'anno accademico 2025-2026 sono disponibili al seguente link https://youtube.com/playlist?list=PL75cXIy0qUbn19CxONseGgN37DYn2aoYQ&si=sVHsmBJow_6-ir9s.

Figura 3 - Laboratorio di "Information design e data visualization" sul tema della povertà educativa. Rappresentazioni grafiche lavori realizzati dagli studenti. A.a. 2024-2025

Tipo di immagine: nuvola.

Framework dinamico: la povertà educativa è rappresentata con nuvole/macchie colorate. Al primo passaggio del mouse compaiono i 2 domini (esiti e risorse), al secondo passaggio le 5 dimensioni e al terzo passaggio le 14 sottodimensioni.

Colori: ad ogni elemento del framework è associato un colore. La povertà educativa è rappresentata con 5 colori: giallo, viola, arancio, verde e blu oltremare. Inoltre sono stati utilizzati 5 elementi visivi uno per ciascuna dimensione.



Tipo di immagine: 5 immagini stilizzate (una per ciascuna dimensione).

Framework statico: la povertà educativa è rappresentata con una struttura a due percorsi che corrispondono ai 2 domini (risorse ed esiti). La grafica è arricchita da icone (una per ciascuna delle 5 dimensioni).

Colori: rosso=povertà educativa; blu=risorse; ocra=esiti.

**Testo associato alla rappresentazione grafica**
La povertà educativa è un fenomeno multidimensionale frutto del contesto familiare, economico e sociale in cui i bambini e i ragazzi (0-19) vivono. La povertà educativa si articola in povertà di risorse e povertà di esiti.

Tipo di immagine: volto tagliato a metà associato a 5 immagini stilizzate (una per ciascuna dimensione).

Framework dinamico: la povertà educativa è rappresentata con l'immagine di un volto tagliato a metà dove nella parte superiore ci sono 5 immagini che rappresentano le 5 dimensioni della povertà educativa. Cliccando su ognuna di esse compaiono le sottodimensioni.

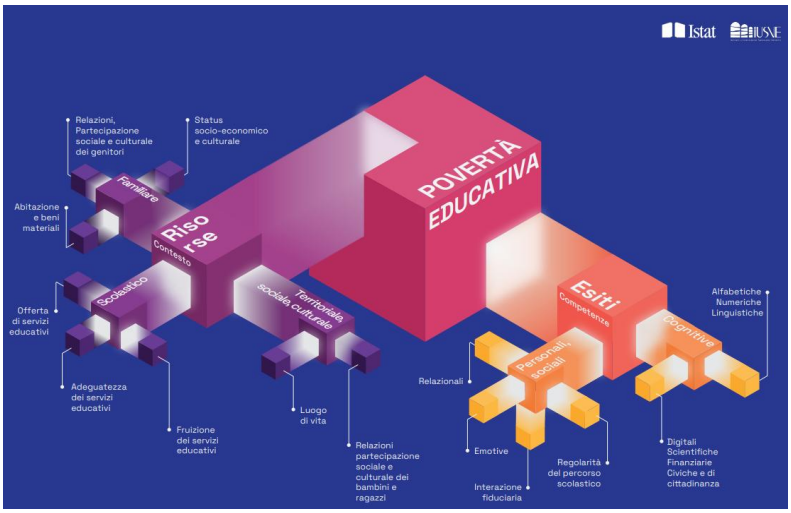
Colori: un colore per ognuna delle 5 dimensioni: giallo, viola, azzurro, arancione, verde.

**Riflessioni del gruppo**
La povertà educativa non è legata solo al contesto scolastico, ma è influenzata da una molteplicità di fattori esterni. Ridurre la povertà educativa richiede un approccio integrato che consideri elementi culturali, sociali ed economici, non solo l'accesso e la qualità del sistema educativo.

Tipo di immagine: forme cubiche.

Framework dinamico: la povertà educativa è rappresentata come un complesso rompicapo da risolvere. Attraverso forme cubiche ispirate al cubo di Rubik e ad altri giochi di logica, i diversi fattori critici emergono visivamente suggerendo la necessità di un approccio integrato e coordinato.

Colori: rosso=povertà educativa; viola=risorse; arancione=esiti. Le 5 dimensioni sono rappresentate con tonalità più scure di viola (risorse) e di arancione (esiti). Le 14 sottodimensioni sono di colore viola scuro (risorse) e giallo (esiti).



Tipo di immagine: cuore.

Framework dinamico: la povertà educativa è rappresentata utilizzando il Tangram, un gioco di origine cinese composto da 7 pezzi chiamati tan, che insieme formano un quadrato. L'obiettivo del gioco è creare diverse figure e forme utilizzando tutti i pezzi.

La forma scelta per rappresentare la povertà educativa è il cuore.
Il cuore, da sempre associato alle emozioni, ai sentimenti e alla vita, ha una forma che fa parte di un linguaggio universale che supera le barriere linguistiche ed è inoltre facilmente riconoscibile.

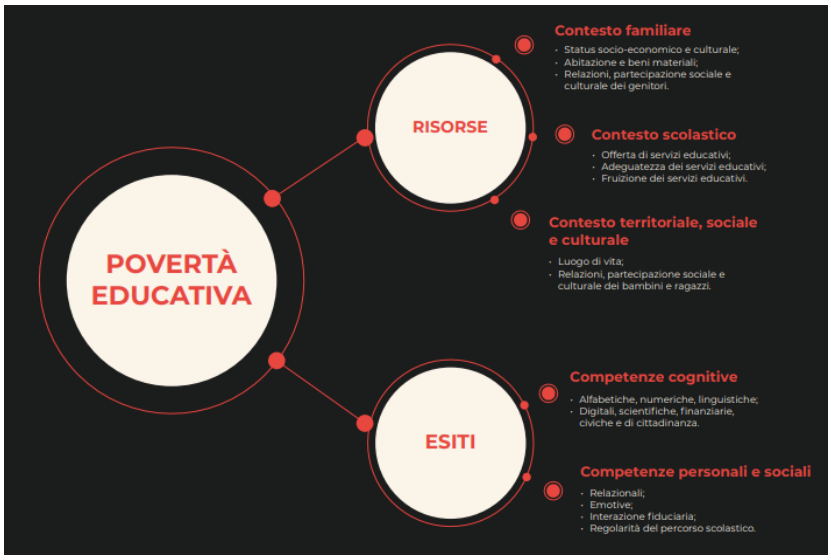
Colori: ocra=risorse; viola=esiti. Le 5 dimensioni sono rappresentate con tonalità più chiare di ocra (risorse) e di viola (esiti). Le 14 sottodimensioni sono prive di colore.

Tipo di immagine: cerchio

Framework dinamico: la povertà educativa è rappresentata con tre cerchi avorio su sfondo nero: un cerchio principale (la povertà educativa) e due cerchi che rappresentano i domini: risorse ed esiti. Le 5 dimensioni sono un elenco puntato e sono rappresentate con un piccolo pallino rosso con accanto il nome della dimensione, sotto ogni nome compaiono le sottodimensioni.

Colori: sfondo nero, avorio=povertà educativa, risorse e esiti. In nomi delle 5 dimensioni sono rossi, i nomi delle 14 sottodimensioni sono scritti in bianco.

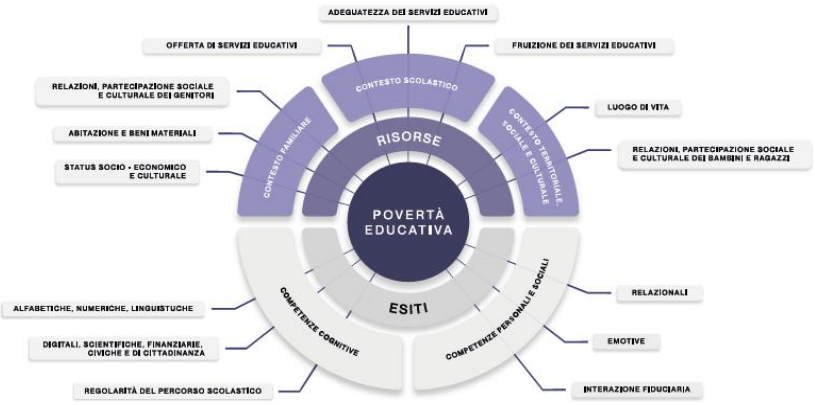
**Riflessioni del gruppo**
Il progetto sulla povertà educativa nasce dall'esigenza di comprendere e affrontare una delle principali problematiche sociali che colpiscono le nuove generazioni.




Tipo di immagine: cerchio.

Framework dinamico: la povertà educativa è rappresentata con un cerchio centrale e vari cerchi che rappresentano i 2 domini e le 5 dimensioni. Al primo passaggio del mouse compaiono i domini (esiti e risorse), al secondo passaggio le 5 dimensioni, al terzo passaggio le sottodimensioni. Le 14 sottodimensioni sono etichette collegate con un raggio al cerchio centrale.

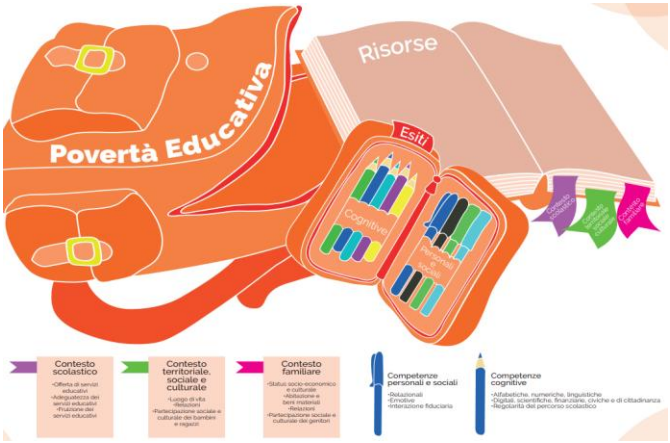
Colori: viola scuro=povertà educativa; viola=risorse; grigio=esiti. Le 5 dimensioni sono rappresentate con tonalità più chiare di viola (risorse) e di grigio (esiti). Le 14 sottodimensioni sono tutte grigio chiaro.



Tipo di immagine: zaino, libro, astuccio.

Framework statico: la povertà educativa è rappresentata con uno zaino; il libro è il dominio risorse e l'astuccio è il dominio degli esiti. Le dimensioni e sottodimensioni sono esterne all'immagine principale. Le 3 dimensioni del libro-risorse sono rappresentate come segnalibri; le 2 dimensioni dell'astuccio-esiti sono rappresentate con una penna e una matita. Le 14 sottodimensioni vengono riportate come elenco puntato sotto ogni dimensione.

Colori: arancione=povertà educativa; rosa=risorse; arancione=esiti. Le 3 dimensioni delle risorse sono rappresentate con tre colori, verde, fuxia; le 2 dimensioni degli esiti con il blu.




Tipo di immagine: sinapsi, fiore.

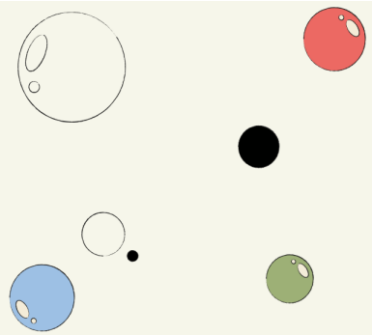
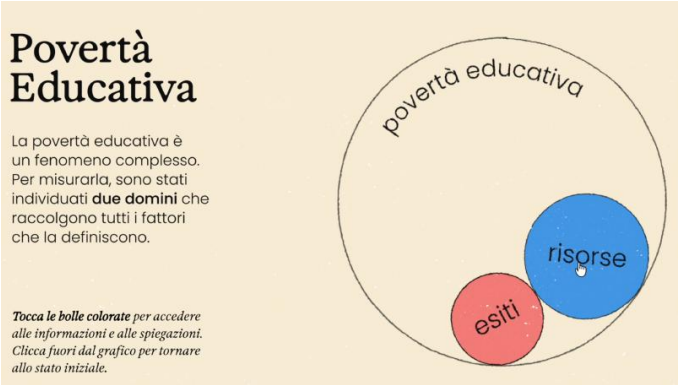
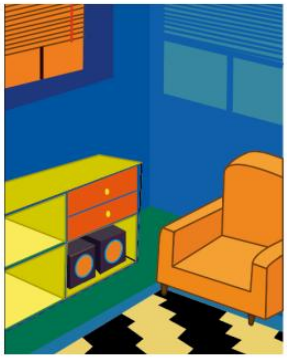
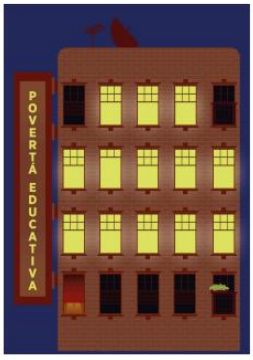
Framework dinamico: la povertà educativa è rappresentata con un nodo centrale da cui si diramano connessioni che evocano elementi naturali e simbolici come sinapsi, alberi e fiori. L'educazione è concepita come un tessuto connettivo di sinapsi capace di arricchire la conoscenza e al contempo come un fiore che sboccia, metafora di crescita, evoluzione e realizzazione.

Colori: viola scuro=povertà educativa; viola=risorse; verde=esiti. Le 5 dimensioni sono rappresentate con tonalità più chiare di viola (risorse) e di verde (esiti). Le 14 sottodimensioni con tonalità ancora più chiare di viola e di verde.

Tipo di immagine: puzzle.

Framework dinamico: la povertà educativa è rappresentata con un puzzle che prende forma, dove ogni tassello è una componente essenziale dell'immagine. Il puzzle è una metafora della complessità e interconnessione delle cause della povertà educativa. Richiama un processo graduale e dinamico, in cui ogni elemento deve essere collocato al posto giusto per costruire un sistema educativo solido e inclusivo.

Colori: blu=povertà educativa; azzurro=risorse; viola=esiti. Le 5 dimensioni sono rappresentate con tonalità più chiare di azzurro (risorse) e di viola (esiti). Le 14 sottodimensioni con tonalità ancora più chiare di azzurro e di viola.

| | |
|---|---|
| Tipo di immagine: bolla.<br><br>Framework dinamico: la povertà educativa è rappresentata con una grande bolla al cui interno ci sono due bolle più piccole che corrispondono ai due domini (esiti e risorse). Al passaggio del mouse, ogni bolla si moltiplica in base al numero delle sue dimensioni, mentre le sottodimensioni compaiono come testo scritto fuori dall'immagine.<br><br>Colori: blu=risorse; rosso=esiti. Le 5 dimensioni sono rappresentate con tonalità più chiare di blu (risorse) e di rosso (esiti). Le 14 sottodimensioni sono rappresentate con un pallino di colore più chiaro rispetto al colore della dimensione di appartenenza.<br><br>  |  <br> |
| Tipo di immagine: palazzo.<br><br>Framework dinamico: la povertà educativa è rappresentata con l'immagine di palazzo. Si tratta di condominio virtuale dove ogni elemento è interattivo. Le finestre hanno la luce accesa e all'interno c'è una stanza: al passaggio del mouse, compare la descrizione del dominio, della dimensione e della sottodimensione. In ogni stanza la descrizione è stata arricchita con informazioni sull'importanza di ciascuna dimensione e sottodimensione. Da ogni finestra si affaccia un personaggio, disegnato appositamente dagli studenti.<br><br>Colori: marrone=povertà educativa; giallo=risorse, esiti e le 14 sottodimensioni. | <br>  <br>  |

# 3 Linee di sviluppo futuro

Nel corso dei lavori della Commissione, il popolamento del sistema di indicatori, in accordo con il quadro concettuale di riferimento, ha fatto emergere da un lato la ricchezza del patrimonio di dati d'indagine e di natura amministrativa già disponibili, dall'altro alcuni gap informativi rispetto a:

- temi (es. competenze non cognitive, competenze digitali, accessibilità dell'offerta formativa nel territorio, benessere psicologico);

- segmenti di popolazione (carenza di informazioni per la fascia 0-5 anni);
- dettaglio territoriale appropriato per rispondere alle esigenze di policy con particolare riferimento alle aree sulle quali concentrare prioritariamente gli interventi.

A partire dalle carenze informative emerse, per rafforzare qualità e rilevanza istituzionale delle stime sulla povertà educativa prodotte all'interno del presente quadro concettuale, sono state formulate una serie di raccomandazioni che, in coerenza con le esigenze informative del Paese, intendono consolidare il percorso avviato dalla Commissione, indicando linee di analisi e ricerca da sviluppare nel prossimo futuro.

## 3.1 Temi

Dal punto di vista degli indicatori, si raccomanda un rapido rafforzamento della misurazione degli aspetti legati a:

- le risorse e le competenze digitali di bambini e ragazzi, con riferimento anche all'utilizzo dell'intelligenza artificiale;
- la tipologia del personale scolastico (contratto a tempo indeterminato/determinato, titolo);
- l'effettiva accessibilità dei plessi scolastici in termini di distanza e di tempi di percorrenza, da cui deriva l'importanza di valorizzare i dati sulla disponibilità e orari dei trasporti pubblici;
- l'organizzazione del trasporto pubblico locale per misurare l'insieme delle scuole raggiungibili considerando i collegamenti validi rispetto agli orari scolastici (si veda ad esempio il progetto EduC-AR.YOUTH - Giovani a rischio in una società che invecchia: la sfida educativa[18]);
- l'offerta territoriale di servizi dedicati al benessere psicologico dei bambini, delle bambine e degli adolescenti (case della salute, servizi per l'età evolutiva, consultori);
- la povertà educativa a livello individuale, adattando il modello concettuale predisposto dalla Commissione per la rilevazione di dati micro e sviluppando uno strumento di rilevazione in forma di questionario che ne dia opportuna misurazione. La rilevazione potrebbe anche essere condotta sperimentalmente su alcune aree specifiche, per esempio le città metropolitane con il supporto di con i dati del nuovo registro sull'istruzione e formazione (RTIF), che oltre a consentire analisi micro consentirà anche analisi di tipo longitudinale;
- le aspettative e le aspirazioni per il futuro. In particolare, la capacità di aspirare (Appadurai 2004) ovvero la capacità di rappresentare il futuro, di orientarsi nella densa combinazione di nodi e percorsi, di fissare obiettivi e di fare piani per raggiungerli. Sarà necessario studiare modelli concettuali per tradurre le aspirazioni e le aspettative per il futuro in opportuni indicatori. Un esempio è il progetto ENRICH (Evaluating Non-Cognitive Skills for Resilience, Innovation and Change) che si propone di misurare le competenze socio-emotive degli studenti della prima classe della scuola secondaria di primo grado con l'obiettivo di fornire dati empitrici rappresentativi a livello nazionale e per macro aree geografiche (Longobardi, Falzetti, 2025).

Le informazioni su alcuni aspetti, pur presenti e incluse negli indicatori, sono disponibili con una periodicità che non consente di monitorarne l'andamento su base annuale. Si raccomanda in questo senso di valutare la possibilità di raccogliere queste informazioni attraverso strumenti di rilevazione somministrati almeno una volta l'anno così da garantire un'analisi dell'evoluzione del tempo del fenomeno più accurata.

[18] https://wiki-ageit.tech4care.eu/en/Spoke1/Spoke1/Cascade/Project5

In generale, si raccomanda di promuovere il coinvolgimento attivo dei ragazzi nella validazione della definizione e delle dimensioni della povertà educativa. L'azione di ascolto dei ragazzi, in particolare provenienti da contesti svantaggiati del Paese, rappresenta un punto di vista privilegiato su dimensioni e tematiche emergenti legate alla povertà educativa. A ciò si aggiunga l'opportunità di promuovere attività di ricerca qualitative nei territori che, sulla base della prima mappatura, sono risultati più svantaggiati, sia dal punto di vista degli esiti sia da quello delle risorse, per comprendere meglio i fenomeni che hanno determinato e determinano lo svantaggio.

## 3.2 Estensione della granularità demografica e territoriale

Al fine di costruire un indicatore nazionale capace di cogliere la multidimensionalità del fenomeno, è stato necessario utilizzare dati campionari che non consentono un elevato livello di dettaglio territoriale o per sottogruppi. Tuttavia, si dovrebbe esplorare, laddove i dati lo consentano (per esempio nel caso di fonti amministrative), la possibilità di diffondere informazioni con una maggiore disaggregazione territoriale e demografica, così da individuare con maggiore precisione le situazioni di più forte marginalità. In tal senso, si possono considerare due possibilità: presentare i risultati disaggregati per alcuni gruppi particolarmente vulnerabili (ad esempio per origine migratoria, genere, composizione familiare); affiancare all'analisi territoriale già proposta un livello di disaggregazione più elevato, almeno sub-provinciale, così da evidenziare l'eterogeneità interna ai territori e mettere in luce, almeno per alcune dimensioni le aree più fragili. Per quanto riguarda le fonti campionarie è opportuno esplorare la possibilità di sviluppare stime per livelli territoriali più disaggregati, quali: Province; Ambiti Territoriali Sociali (ATS); Sistemi Locali del Lavoro (SLL); città metropolitane; altri domini sub-regionali rilevanti per la programmazione degli interventi. L'estensione della spazialità richiederà un ulteriore investimento metodologico, ma consentirà una maggiore aderenza alle esigenze di policy e una migliore allocazione delle risorse.

C'è da tener conto poi che diversi approfondimenti condotti con i dati INVALSI su alcune grandi città (ad es. Ricci, 2022) hanno mostrato che, in alcuni casi, le differenze tra quartieri sono persino maggiori di quelle tra ripartizioni territoriali. Anche le indagini promosse sia da Save the Children (2023) sia da Con i bambini e Openpolis (2022), hanno mostrato che anche dentro una stessa città esistono grandi disuguaglianze in termini di risorse. Una strategia perseguibile sarebbe quella di condurre degli approfondimenti sia sugli esisti sia sulle risorse in aree più circoscritte, anche attraverso indagini campionarie *ad hoc*. Un altro esempio è l'indagine "Barriere Invisibili" (Davino et al., 2026) i cui risultati offrono un quadro articolato delle disuguaglianze educative nel contesto napoletano facendo emergere dimensioni latenti della povertà educativa che limitano le opportunità di crescita.

## 3.3 Metodologie

Nel corso dei lavori, il Centro Dagum ha adottato modelli di stima per piccole aree di tipo Fay-Herriot (*area level*), al fine di ottenere stime con intervalli di confidenza più contenuti rispetto agli stimatori diretti. Le stime così ottenute per gli indicatori elementari sono state successivamente elaborate per la costruzione dell'indice composito AMPI. Tale approccio rappresenta un solido punto di partenza. Tuttavia, si raccomanda di proseguire nello sviluppo metodologico dei modelli *area level*, valutando estensioni che includano effetti casuali più flessibili e di approfondire le condizioni di identificabilità e stabilità dei modelli, specialmente in presenza di un elevato numero di aree o di limitata variabilità delle covariate.

In particolare, per incrementare ulteriormente l'efficienza degli stimatori e valorizzare al meglio l'informazione disponibile, si suggerisce di considerare anche modelli di stima per piccole aree a livello di unità (*unit level*) come i modelli a effetti misti ed i modelli *M-quantile*; nonché approcci più recenti, come l'*Empirical Best Predictor* (EBP), e metodi di stima basati sul *Machine Learning* che consentono di modellare l'eterogeneità sia nei coefficienti di regressione sia nella variabilità intra-area, risultando particolarmente efficaci in presenza di un numero elevato di aree. Queste estensioni permettono di ottenere una maggiore flessibilità strutturale e una rappresentazione più accurata dell'eterogeneità territoriale nel caso si vogliano ottenere stime per livelli territoriali più disaggregati.

Un aspetto prioritario per gli sviluppi futuri riguarda la stima della variabilità dell'AMPI, considerando che l'indice è composto da indicatori che sono essi stessi stimati e quindi affetti da errore campionario, da errore di modellizzazione e da errore non campionario (quando provenienti da registri statistici). Si raccomanda pertanto di: sviluppare metodi per limitare la propagazione dell'errore lungo l'intero processo di costruzione dell'indice; sperimentare e validare approcci *bootstrap* per la stima della variabilità complessiva dell'AMPI; valutare metodologie alternative (analitiche o *simulation-based*) per il calcolo di misure di incertezza dell'indice composito.

Infine, si segnala l'opportunità di:

- rafforzare l'integrazione tra fonti campionarie e dati amministrativi;
- valutare l'utilizzo di informazioni ausiliarie territoriali ad alta granularità;
- sviluppare sistemi di monitoraggio continuativo che consentano aggiornamenti periodici degli indicatori.

# BIBLIOGRAFIA


ACRI – Fondazioni di origine bancaria. (2018). *Ventitreesimo rapporto annuale 2017*. https://www.acri.it/rapporto_annuale/ventitreesimo-rapporto-sulle-fondazioni-di-origine-bancaria-anno-2017

Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50(1), 35–50.

Allmendinger, J., e Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: The four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63–81.

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao e M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.

Barbieri, G., e Cipollone, P. (2007). I poveri in istruzione. In A. Brandolini e C. Saraceno (Eds.), *Povertà e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia* (pp. 329–349). Il Mulino.

Battilocchi, G. (2020). Educational poverty in Italy: Concepts, measures and policies. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 1–10.

Bertarelli, G., D'Agostino, A., Giusti, C., e Pratesi, M. (2021). Measuring educational poverty in Italy: A multidimensional and fuzzy approach. In G. Betti e A. Lemmi (Eds.), *Analysis of socio-economic conditions*. Routledge.

Bidzan-Bluma, I., e Lipowska, M. (2018). Physical activity and cognitive functioning of children: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4), Article 800. https://doi.org/10.3390/ijerph15040800

Biggeri, M., e Cuesta, J. A. (2021). An integrated framework for child poverty and well-being measurement: Reconciling theories. *Child Indicators Research*, 14, 821–846.

Bonini, E. (2012). *Scuola e disuguaglianze. Una valutazione delle risorse economiche, sociali e culturali*. FrancoAngeli.

Botezat, A. (2016). *Educational poverty*. NESET II Ad Hoc Question No. 5.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Caritas. (2018). *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*. Caritas Italiana.

Caruso, M. G., e Cerbara, L. (2020). I dati ufficiali sulla povertà e sulla povertà educativa. *Working Paper dell'Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali*, WP119.

Cawley, J., Heckman, J. J., e Vytlacil, E. (2001). Three observations on wages and measured cognitive ability. *Labour Economics*, 8(4), 419–442.

Checchi, D. (1998). Povertà ed istruzione: Alcune riflessioni ed una proposta di indicatori. *Politica Economica*, 14(2), 245–282.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suppl.), S95–S120.

Commissione Europea (2013), Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea 20 febbraio 2013, 112

Commissione Parlamentare per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2014, 16 dicembre). *Indagine conoscitiva sulla povertà e il disagio minorile*. XVII Legislatura.

Con i Bambini. (2016). *Bando Adolescenza*. https://www.conibambini.org/bandi-e-iniziative/bando-adolescenza-11-17-anni/

Con i Bambini e Fondazione Openpolis. (2022). *I divari nei servizi educativi per i minori tra centro e periferia*. Osservatorio sulla povertà educativa minorile. Impresa Sociale Con i Bambini.

Consiglio Nazionale Giovani. (2022). *La povertà educativa in Italia*. https://consiglionazionalegiovani.it/wp-content/uploads/2022/10/CNG_Povert%C3%A0EducativaInItalia.pdf

Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., e Quílez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1582.

Cunha, F., e Heckman, J. J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97(2), 31–47.

Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. J., e Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In E. A. Hanushek e F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 1, pp. 697–812). Elsevier.

Curti, S., Fornari, S., e Moroni, E. (2022). *Sociologia della povertà educativa. Concetti, metodi, politiche e pratiche*. Meltemi.

Davino, C., Fabbricatore R., Gherghi M., e Romano R. (2026). *Barriere invisibili. Povertà educativa e disuguaglianze: modelli, dati e voci da Napoli e provincia.* Federico II University Press. Napoli https://doi.org/10.6093/978-88-6887-424-7

Diamond, A., e Ling, D. S. (2020). Review of the evidence on, and fundamental questions about, efforts to improve executive functions, including working memory. In J. M. Novick, M. F. Bunting, M. R. Dougherty e R. W. Engle (Eds.), *Cognitive and working memory training* (pp. 143–431). Oxford University Press.

Dipartimento per le Politiche della Famiglia. (2020). *Avviso pubblico «Educare in comune»*. http://famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/finanziamenti-avvisi-e-bandi/avvisi-e-bandi/avviso-pubblico

Erikson, E. H. (1966). *Infanzia e società*. Armando.

Erickson, K. I., Hillman, C., Stillman, C. M., Ballard, R. M., Bloodgood, B., Conroy, D. E., Macko, R., Marquez, D. X., Petruzzello, S. J., e Powell, K. E. (2019). Physical activity, cognition, and brain outcomes: A review of the 2018 Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 51(6), 1242–1251.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Education and training monitor 2015*, Publications Office, 2015, https://data.europa.eu/doi/10.2766/180281

Fay, R. E., e Herriot, R. A. (1979). Estimates of income for small places: An application of James-Stein procedures to census data. *Journal of the American Statistical Association*, 74(366), 269–277.

Franzini, M., e Raitano, M. (2012). Non solo capitale umano: La disuguaglianza salariale e il funzionamento del mercato del lavoro. *Meridiana*, 71–72, 45–74.

Garante Infanzia e Adolescenza. (2017). *Relazione al Parlamento 2016*. https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/relazione_annuale_2016.pdf

Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità: Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Il Mulino.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.

Glaesser, J. (2022). Relative educational poverty: Conceptual and empirical issues. *Quality & Quantity*, 56, 2803–2820.

Gray, P., Solomon, A. E., e Tatgenhorst, L. (2022). Public libraries as centers for play: A survey and case examples. *American Journal of Play*, 14(2), 131–148.

Gruppo CRC. (2016). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 9° rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. https://gruppocrc.net

Heckman, J. J., e Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91(2), 145–149.

Heckman, J. J., Stixrud, J., e Urzua, S. (2006). The effect of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–482.

INVALSI. (2023). *Rapporto INVALSI 2023*. INVALSI.

Istat. (2024). Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese, Capitolo 4, 186-191 https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/05/Capitolo-4.pdf

Istat. (2024). Il benessere equo e sostenibile dei territori (BES) - Report città metropolitane – 2024 https://www.istat.it/comunicato-stampa/il-benessere-equo-e-sostenibile-dei-territori-report-citta-metropolitane-2024/

Istat. (2025). Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica. Audizione presso la 7ª Commissione "Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport" del Senato della Repubblica. Roma, 7 ottobre 2025 https://www.istat.it/audizioni/indagine-conoscitiva-su-poverta-educativa-abbandono-e-dispersione-scolastica/

Kreutzmann, A. K., Pannier, S., Rojas-Perilla, N., Schmid, T., Templ, M., e Tzavidis, N. (2019). The R package emdi for estimating and mapping regionally disaggregated indicators. *Journal of Statistical Software*, 91(7), 1–33.

Lohmann, H., e Ferger, F. (2014). Educational poverty in a comparative perspective: Theoretical and empirical implications. *SFB 882 Working Paper Series*, No. 26. DFG Research Center.

Longobardo S., e Falzetti P. (2025) *Le competenze socio-emotive in Italia. Analisi, evidenze e prospettive dal progetto ENRICH.* «NeP edizioni Srls» di Roma

Luhmann, N. (1989). *Fiducia*. Il Mulino.

Mazziotta, M., e Pareto, A. (2016). On a generalized non-compensatory composite indicator for measuring socio-economic phenomena. *Social Indicators Research*, 127(3), 983–1000.

Mazziotta, M., e Pareto, A. (2024). *Statistica per gli indici compositi*. Giappichelli.

Morabito, C., Mauro, V., e Pratesi, M. (2021). The multidimensional aspects of the educational poverty: A general overview on measures and lack of data in Italy. *Discussion Papers, Dipartimento di Statistica, Informatica, Applicazioni, Università degli Studi di Firenze*.

OECD. (2021). *Measuring what matters for child well-being and policies*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e82fded1-en

OECD. (2022). *PISA technical report 2022*. OECD Publishing.

OECD. (2024). *PISA technical report 2024*. OECD Publishing.

Openpolis. (2020). *Quali sono le cause della povertà educativa?* https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/

Openpolis e Con i Bambini. (2020). *Disuguaglianze digitali*. https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/07/Disuguaglianze-digitali.pdf

Openpolis e Con i Bambini. (2022). *La povertà educativa e il PNRR*. https://www.openpolis.it/la-poverta-educativa-e-il-pnrr/

Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2016). *IV Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*. https://www.lavoro.gov.it

Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2017). *Relazione biennale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012–2015*. https://www.minori.it

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Rizzoli.

Prasad, N., e Rao, J. N. K. (1990). The estimation of the mean squared error of small-area estimators. *Journal of the American Statistical Association*, 85(409), 163–171.

Pratesi, M., Quattrociocchi, L., Bertarelli, G., Gemignani, A., e Giusti, C. (2020). Spatial distribution of multidimensional educational poverty in Italy using small area estimation. *Social Indicators Research*, 147, 929–961.

Pratesi, M. (2022). Povertà educativa: Perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte. *Politiche Sociali*, 3, 373–398.

Pratesi, M., Giusti, C., Salvati, N., Savioli, M., Segre, E., e Mazziotta, M. (2025). Misurare la povertà educativa nelle città metropolitane. *Politiche Sociali / Social Policies*, 1, 63–86.

Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Politiche della Famiglia. (2022). *5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*.

Quattrociocchi, L. (2018). Povertà educativa. (Non) finirai come tuo padre [Relazione presentata al Convegno «Popolazione, istruzione e mobilità», giornata di studio AISO, SIS, Istat e SIEDS].

Rao, J. N. K., e Molina, I. (2015). *Small area estimation* (2a ed.). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118735855

Ricci, R. (2022). La dispersione scolastica implicita e i divari territoriali negli apprendimenti. *INVALSI Open*. https://invalsiopen.it

Rossi, P. G. (2005). *Progettare e realizzare il portfolio*. Carocci.

Salmieri, L., e Giancola, O. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi e politiche*. Carocci.

Save the Children Italia. (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia.

Save the Children Italia. (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa: A che punto siamo*. Save the Children Italia.

Save the Children Italia. (2018). *Nuotare controcorrente. Povertà educative e resilienza in Italia*. Save the Children Italia.

Save the Children Italia. (2019). *Il miglior inizio*. Save the Children Italia.

Save the Children Italia. (2023). *Atlante dell'infanzia a rischio in Italia. I luoghi che contano*. Ponte alle Grazie.

Scarampi, D. (2022). *Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento linguistico*. Treccani - Lingua italiana.

Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Clarendon Press.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Allen Lane.

Statistics Canada (2010) , Guide to the Labour Force Survey 2010, Catalogue no. 71-543-G

Tan, F., Gong, X., e Tsang, M. C. (2021). The educational effects of children's museums on cognitive development: Empirical evidence based on two samples from Beijing. *International Journal of Educational Development*, 81, Article 102342.

Tibshirani, R. (1996). Regression shrinkage and selection via the lasso. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B*, 58(1), 267–288.

Unicef. (2022a). *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*. https://percorsiconibambini.it/lostineducation/

Unicef. (2022b). *Basis for a European Child Guarantee Action Plan in Italy. Deep Dive Garanzia Infanzia*. https://www.unicef.org/eca/media/23056/file/Deep%20Dive%20Italy%20-%20Main%20Report%20IT.pdf

Unicef e Arciragazzi Nazionale. (2022). *Progetto «Lost in Education» (2018–2022)*. https://www.unicef.it/diritti-bambini-italia/poverta/progetto-lost-in-education/

Zardetto D. (2015). ReGenesees: an Advanced R System for Calibration, Estimation and Sampling Error Assessment in Complex Sample Surveys, (extended version). *Journal of Official Statistics*, 31(2):177-203

# ALLEGATO 1 - Principali atti normativi e programmi volti a contrastare la povertà educativa

**Istituzione e gestione del Fondo per la povertà educativa**

Il quadro degli interventi legislativi volti a contrastare la povertà educativa si presenta piuttosto articolato. Il concetto di povertà educativa nella legislazione italiana è stato introdotto per la prima volta nella *legge di stabilità 2016* (legge n. 208 del 2015, art. 1, commi 392-395) che ha istituito e regolato uno specifico "***Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile***" per il periodo 2016-2018. L'obiettivo della norma era quello di finanziare, attraverso il Fondo, interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impedivano la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori. La norma stabiliva che il Fondo fosse alimentato dai versamenti provenienti dalle Fondazioni di origine bancaria (FOB)[19] alle quali poi veniva riconosciuto un contributo pari a 100 milioni di euro (per ciascun anno del triennio 2016-2018) sotto forma di credito d' imposta per un valore pari al 75% dei versamenti effettuati nel Fondo. La norma demandava l'individuazione delle modalità di intervento di contrasto alla povertà educativa minorile alla stipula di un successivo Protocollo di Intesa.

Il Protocollo, ad oggi ancora vigente, è stato sottoscritto dall'Associazione di fondazioni e di casse di risparmio (Acri), a cui è stata affidata anche la gestione amministrativa del Fondo, dalla Presidenza del Consiglio dei ministri, dal Ministero dell'economia e delle finanze e dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

L'indirizzo strategico per la gestione del Fondo, secondo quanto stabilito dallo stesso protocollo (art.3), è assicurato dal Comitato di Indirizzo Strategico composto pariteticamente dalle Fondazioni di origine bancaria, dal Governo, dalle organizzazioni del Terzo Settore e dai rappresentanti di ISFOL[20] (Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori) e EIEF (Istituto Einaudi per l'economia e la finanza). Successivamente l'Acri ha individuato come soggetto attuatore la Fondazione con il Sud che si avvale dell'impresa sociale "Con i Bambini" (appositamente costituita per lo scopo) per garantire l'operatività del Fondo. Le risorse del Fondo sono assegnate tramite bandi pubblici, elaborati sulla base delle linee guida definite dal Comitato di Indirizzo Strategico, su tutto il territorio nazionale. Ai bandi possono partecipare partnership costituite da almeno due soggetti tra pubblici e privati di cui uno almeno appartenente al Terzo Settore.

La successiva *legge di bilancio 2019* (legge n.145 del 2018, art. 1, commi 478-480) ha rifinanziato il Fondo per il successivo triennio 2019-2021 (poi ulteriormente prorogato per l'anno 2022 in forza dell'art. 63, comma 5, del decreto-legge n. 73 del 2021) riducendo però l'ammontare del contributo a 55 milioni di euro per ciascun anno mentre il credito d'imposta esigibile si riduceva al 65% dell'importo versato.

La *legge di bilancio 2022* (legge n. 234 del 30 dicembre 2021) ha ulteriormente prorogato il Fondo per i successivi anni 2023 e 2024 per un importo pari a 45 milioni di euro per l'anno 2023 e a 25 milioni di euro per l'anno 2024 mantenendo invariato il credito d'imposta esigibile al 65%.

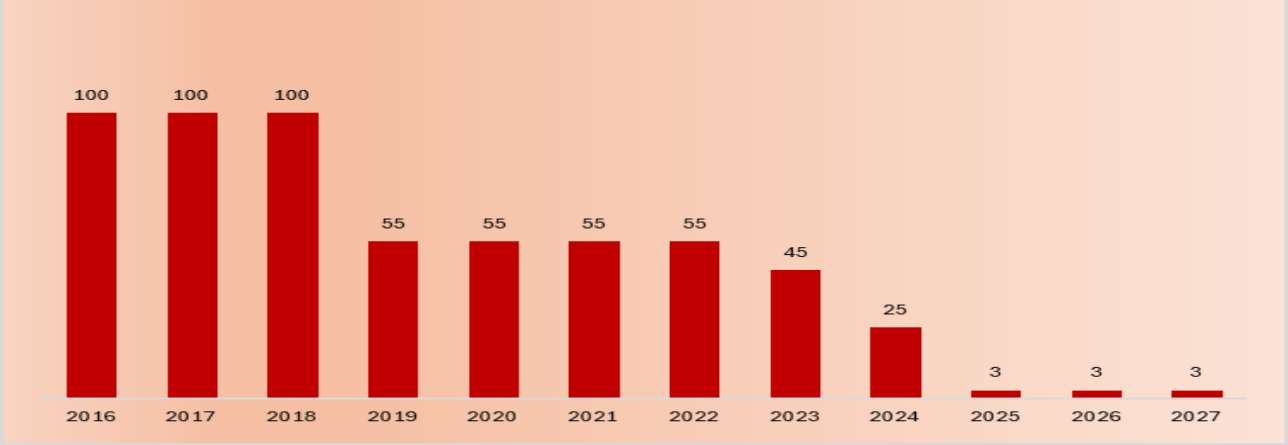
[19] Gli enti a cui è destinato l'utilizzo del fondo sono le Fondazioni bancarie di cui decreto legislativo 17 maggio 1999, n. 153.
[20] L'attuale INAPP

Infine, il decreto-legge del 27 dicembre 2024, n. 202 (c.d. decreto milleproroghe), convertito con modificazioni dalla legge 21 febbraio 2025, n. 115, all'art.20 bis ha rifinanziato il "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile" per il periodo 2024-2027 confermando l'ammontare pari a 25 milioni di euro per il 2024 e prevedendo un importo pari a 3 milioni di euro per ciascuno degli anni 2025, 2026 e 2027.

Tavola riepilogativa degli atti legislativi per il Fondo per la povertà educativa

| ANNO | RIFERIMENTO NORMATIVO | SPECIFICHE | PERIODO DI RIFERIMENTO | STANZIAMENTO | DURATA |
|---|---|---|---|---|---|
| **2016** | Legge di stabilità 2016 (legge n. 208 del 28 dicembre 2015, art. 1 commi 392 -395) | Istituzione del *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile* | 2016-2017-2018 | Il Fondo è alimentato dai versamenti dalle *Fondazioni di origine bancaria (FOB)* a cui riconosciuto un contributo pari a *100 milioni di euro annui,* sotto forma di credito d'imposta per un valore pari al *75% dei versamenti effettuati* nel Fondo. | 3 anni |
| **2019** | Legge di Bilancio 2019 (legge n. 145 del 30 dicembre 2018, art. 1, commi 478-480) e decreto-legge n.73 del 2021, art.63, comma 5 | Proroga del *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile* | 2019-2020-2021-2022 | Il credito d'imposta riconosciuto alle Fondazioni è pari *al 65% dei versamenti effettuati*. Il contributo massimo riconosciuto alle Fondazioni è pari a 55 *milioni di euro annui.* | 4 anni |
| **2022** | Legge di Bilancio 2022 (legge n. 234 del 30 dicembre 2021, art.1, commi 135 e 136) | Proroga del *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile* | 2023-2024 | Il contributo massimo riconosciuto alle Fondazioni è pari a *45 milioni di euro* per l'anno 2023 e a *25 milioni di euro* per l'anno 2024. | 2 anni |
| **2025** | Legge di conversione del 21 febbraio 2025 del decreto-legge n. 202 del 27 dicembre 2024, art. 20 bis | Proroga del *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile* | 2025-2026-2027 | Confermato l'importo di *25 milioni di euro per l'anno 2024*. L'importo si riduce a *3 milioni di euro* per ciascun ***ciascuno degli anni 2025, 2026 e 2027.*** | 3 anni |

Figura 1 – Contributi stanziati per il Fondo diretto a contrastare la povertà educativa minorile. Anni 2016-2027 (milioni di euro)




**Ulteriori atti legislativi diretti a contrastare la povertà educativa minorile**

Si richiamano qui di seguito altri atti legislativi che, pur non avendo un carattere strutturale, offrono strumenti e risorse per contrastare la povertà educativa minorile:

- il *decreto-legge n. 91 del 20 giugno 2017*, che è stato emanato con l'obiettivo di individuare interventi urgenti per specifiche aree di esclusione sociale del Mezzogiorno caratterizzate da fenomeni di povertà educativa minorile, dispersione scolastica ed elevati tassi di fenomeni di criminalità organizzata. L'art. 19 prevedeva l'attivazione di una procedura selettiva, gestita dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca nell'ambito delle risorse del Programma operativo nazionale «Per la scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento» (fondi strutturali del periodo 2014/2021), per la presentazione di progetti volti a realizzare interventi educativi, di durata biennale, per contrastare il rischio di fallimento formativo precoce, la povertà educativa e la prevenzione delle situazioni di fragilità nei confronti della capacità attrattiva della criminalità. L'individuazione e la realizzazione degli interventi prevedeva il coinvolgimento delle reti di istituzione scolastica in partenariato con gli enti locali, i soggetti del Terzo settore, le strutture territoriali del Coni e le Federazioni sportive, i servizi educativi pubblici per l'infanzia esistenti nelle aree individuate;
- la *legge di bilancio 2018* (legge n. 205 del 27 dicembre 2017, art.1, comma 230), che ha attribuito all'Istat il compito di definire, a partire dalle basi di dati utilizzate per l'esecuzione dei censimenti permanenti previsti dalla stessa legge[21], i parametri e gli indicatori misurabili con l'obiettivo di individuare zone di intervento prioritario per la realizzazione di specifici interventi educativi urgenti per il contrasto della povertà educativa minorile sul territorio nazionale;
- il *decreto-legge n. 34 del 19 maggio 2020* (c.d. *decreto rilancio*), che, nell'ambito degli interventi urgenti per l'emergenza sanitaria da COVID-19, ha finanziato (art. 105, comma 1, lettera b) - con stanziamenti a valere sul Fondo per le politiche della famiglia - progetti volti a contrastare la povertà educativa e ad implementare le opportunità culturali e educative dei minori. A tali progetti è stata destinata una quota pari al 10% del Fondo (circa 15 milioni di euro) per l'anno 2020.
  Lo stesso decreto, all' art. 246 comma 1, ha autorizzato (con risorse a valere sul Fondo di sviluppo e coesione 2014-2020) contributi diretti al sostegno del Terzo settore nelle Regioni Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia, Lombardia e Veneto con l'obiettivo di tutelare le fasce più deboli della popolazione a seguito dell'emergenza epidemiologica da COVID-19. Nell'ambito di tale stanziamento, per il 2020, il legislatore ha riservato una quota pari a 20 milioni di euro per finanziare interventi specificatamente rivolti al contrasto alla povertà educativa in queste Regioni attraverso l'emanazione di avvisi pubblici. All'Agenzia per la coesione territoriale ha poi affidato il compito di definire le finalità degli interventi da finanziare, le categorie di enti a cui sono rivolti, i requisiti di accesso al contributo, nonché i costi ammissibili e le percentuali di copertura tramite il contributo. Le Regioni - attraverso proprie risorse a valere sui propri Programmi operativi FESR e FSE - potevano, ad integrazione, concedere ulteriori contributi per le medesime finalità (tutela delle fasce più deboli della popolazione a seguito dell'emergenza sanitaria e interventi per il contrasto alla povertà educativa).

[21] L'articolo 1 della legge di bilancio 2018 riserva all'Istat alcuni commi (227-237) dedicati principalmente alle modalità di esecuzione dei censimenti permanenti. In particolare, nel comma 228, si stabilisce che "i censimenti permanenti sono basati sull'utilizzo integrato di fonti amministrative e di altre fonti di utili ai fini censuari e sullo svolgimento di rilevazioni periodiche" e sono elencati le basi di dati che i rispettivi titolari sono tenuti a mettere a disposizione dell'Istat per questo scopo, secondo le modalità e i tempi stabiliti nei Piani generali di censimento.

I primi due avvisi pubblici rivolti al Terzo settore per finanziare progetti per il contrasto alla povertà educativa minorile (di durata dai 24 ai 48 mesi) sono stati pubblicati a novembre 2020[22] per un ammontare di risorse stanziate pari a 4 milioni per le regioni Lombardia e Veneto e 16 milioni di euro per le regioni del Mezzogiorno.

In particolare, gli avvisi hanno finanziato progetti che contenevano iniziative rivolte a:

- ampliare e potenziare i servizi educativi e di cura, migliorare la qualità, l'accesso, la fruibilità, l'integrazione e l'innovazione dei servizi esistenti e rafforzare l'acquisizione di competenze fondamentali per il benessere dei bambini e delle loro famiglie (per la fascia d'età 0-6 anni);
- promuovere il benessere e la crescita armonica di minori, garantendo efficaci opportunità educative e prevenendo precocemente varie forme di disagio per la fascia d'età 5-14 (dispersione, abbandono scolastico, bullismo e altri fenomeni legati al disagio giovanile);
- promuovere il miglioramento dell'offerta formativa per i minori di 11-17 anni attraverso l'attivazione di percorsi formativi individualizzati, complementari a quelli tradizionali, per contrastare l'abbandono scolastico ed il fenomeno dei NEET (in particolare per la fascia d'età 16-17 anni), nonché realizzare azioni al fine di favorire il riavvicinamento dei ragazzi agli studi;

- la *legge di bilancio 2021* (legge n.178 del 30 dicembre 2020), che all'articolo 1, commi 507-509 stabilisce di promuovere un programma nazionale di ricerca e di interventi (di durata di 12 mesi) sul contrasto della povertà educativa attraverso un piano organico multidisciplinare e multilivello diretto al monitoraggio dei territori e dei gruppi di popolazione più a rischio e alla sperimentazione di interventi innovativi. Per l'attuazione del programma la norma ha previsto, nello stato di previsione del Ministero dell'università e della ricerca, uno specifico fondo pari a 2 milioni di euro per l'anno 2021;
- il *decreto-legge n. 73 del 21 giugno 2022* (art. 39), che ha istituito un fondo[23] pari a 58 milioni di euro per iniziative volte a favorire il benessere dei minorenni e il contrasto alla povertà educativa. In particolare, i Comuni (anche in collaborazione con enti pubblici e privati) a cui è diretto il finanziamento, potevano (nel periodo 1° giugno - 31 dicembre 2022) finanziare progetti e attività:
  - dirette a contrastare e favorire il recupero delle criticità emerse per l'impatto dello stress pandemico sul benessere psico-fisico dei bambini;
  - finalizzate alla promozione dello studio delle materie STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics) da svolgere presso i centri estivi, i servizi socioeducativi territoriali e i centri con funzione educativa e ricreativa per i minori;
  - dirette allo sviluppo e alla crescita dei minori (anche attraverso la promozione dell'attività sportiva).

L'approvazione dell'elenco dei Comuni beneficiari è stata demandata ad un decreto del Ministro per le pari opportunità e per la famiglia, di concerto con il Ministero dell'economia e delle finanze e il Ministero dell'Interno, previa intesa in sede di Conferenza Stato città ed autonomie locali. Il decreto doveva inoltre

[22] Gli avvisi pubblici (pubblicati il 12 novembre 2020 erano rivolti ai soggetti del terzo settore per la presentazione di progetti per il contrasto alla povertà educativa da finanziare nelle Regioni Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia (decreto del direttore dell'Agenzia di coesione n. 192/2020) e nelle Regioni Lombardia, Veneto e Sicilia (decreto del direttore dell'Agenzia di coesione n. 191/2020).

[23] Il fondo è stato istituito presso lo stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per il successivo trasferimento al bilancio autonomo della Presidenza del Consiglio dei ministri (art. 39 comma 1).

stabilire gli importi spettanti ai singoli Comuni beneficiari sulla base dei dati Istat relativi alla popolazione minorenne di cui all'ultimo censimento della popolazione residente ed individuare le modalità di monitoraggio dell'attuazione degli interventi finanziati e quelle di recupero delle somme attribuite in caso di mancata o inadeguata realizzazione.

Tavola riepilogativa degli ulteriori atti legislativi diretti a contrastare la povertà educativa minorile

| ANNO | RIFERIMENTO NORMATIVO | SPECIFICHE | PERIODO DI RIFERIMENTO | STANZIAMENTO | DURATA |
|---|---|---|---|---|---|
| 2017 | Decreto-legge n. 91 del 20 giugno 2017 (art. 11) | Individuare interventi urgenti, diretti a specifiche aree di esclusione sociale del Mezzogiorno, caratterizzate da fenomeni di povertà educativa minorile, dispersione scolastica ed elevati tassi di fenomeni di criminalità organizzata. | Programmazione operativa nazionale (PON) fondi strutturali 2014-2021 | Il finanziamento rientra nell'ambito del PON «Per la scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento» finanziato con i fondi strutturali per le aree del Mezzogiorno (Obiettivo 1) | 2 anni |
| 2018 | Legge di bilancio 2018 (legge n. 205 del 27 dicembre 2017, art.1, comma 230) | L'Istat ha il compito di definire i parametri e gli indicatori misurabili al fine dell'individuazione di zone di intervento prioritario per la realizzazione di specifici interventi educativi urgenti per il contrasto della povertà educativa minorile sul territorio nazionale | | | |
| 2020 | Decreto-legge n. 34 del 19 maggio 2020 ("decreto rilancio") | - Art. 105 lettera b):<br>A valere sul Fondo per le politiche della famiglia, finanzia progetti volti a contrastare la povertà educativa e ad implementare le opportunità culturali ed educative dei minori.<br>-Art. 246 comma 1:<br>Autorizza (con risorse a valere sul Fondo di sviluppo e coesione 2014-2020) contributi diretti al sostegno del Terzo settore nelle regioni del Mezzogiorno (Obiettivo 1) | Art. 105 lettera b):<br>2020<br>Art. 246 comma 1:<br>2020 | Art. 105 lettera b):<br>circa 15 milioni di euro (quota pari al 10% del nuovo Fondo)<br>Art. 246 comma 1:<br>20 milioni di euro | Art. 105 lettera b): 1 anno<br>Art. 246 comma 1:<br>dai 24 ai 48 mesi |
| 2021 | Legge di Bilancio 2021 (legge n. 178 del 30 dicembre 2020, art. 1 – commi 507- 509) | Istituisce un fondo, a valere sullo stato di previsione del Ministero dell'Università e della ricerca, con l'obiettivo di promuovere un Programma nazionale di ricerca e di interventi sul contrasto della povertà educativa | 2021 | 2 milioni di euro | 12 mesi |
| 2022 | Decreto-legge n.73, del 21 giugno 2022 (art.39) | Istituzione di un fondo diretto ai Comuni con l'obiettivo di favorire il benessere dei minorenni e il contrasto alla povertà educativa. | Secondo semestre 2022 | 58 milioni di euro | 1° giugno - 31 dicembre 2022 |

**Programmi** - ***Educare in Comune*** **e** ***Educare Insieme***

La Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche per la famiglia, nel tentativo di calmierare gli effetti della pandemia, a dicembre 2020 ha pubblicato due avvisi pubblici "*Educare in Comune*" e "*Educare Insieme*" con l'obiettivo di finanziare progetti, anche sperimentali, per il contrasto alla povertà educativa e per il sostegno alle opportunità culturali, formative e educative dei minori.

Il bando "*Educare in Comune*", rivolto ai Comuni[24], destina 15 milioni di euro a valere sul Fondo per le politiche della famiglia (suddivisi in tre aree tematiche) per finanziare interventi (della durata di 12 mesi interamente finanziati) diretti a valorizzare lo sviluppo delle potenzialità fisiche, cognitive, emotive e sociali dei bambini e degli adolescenti, al fine di renderli individui attivi e responsabili all'interno delle proprie comunità di appartenenza. Gli interventi finanziati hanno l'obiettivo, inoltre, di promuovere il rispetto delle differenze culturali, linguistiche, religiose, etniche e di genere. L'avviso prevede tre aree di intervento:

- "*Famiglia come risorsa*": per i progetti che propongono modelli di benessere familiare basati sulla cura, sulla socializzazione, sull'educazione dei bambini e dei giovani, considerando le diverse fragilità degli stessi e l'appartenenza a fasce sociali svantaggiate;
- "*Relazione e inclusione*": per i progetti diretti a favorire la crescita individuale dei bambini e degli adolescenti, attraverso l'acquisizione di una maggiore conoscenza e gestione delle emozioni, della capacità di sviluppare resilienza, di maturare la consapevolezza di poter essere cittadini attivi;
- "*Cultura, arte e ambiente*" per i progetti rivolti ai temi della cultura e dell'ambiente ritenuti indispensabili per il corretto sviluppo della vita culturale, sociale e cognitiva dei bambini e degli adolescenti.

L'avviso inoltre chiede ai soggetti beneficiari, in tutte le aree tematiche, di porre particolare attenzione ai contesti di violenza assistita a danni di persone di minore età e ai legami familiari da rimodulare per casi di "mancata genitorialità" (fallimenti adottivi e degli orfani per crimini domestici).

L'avviso pubblico "*Educare Insieme*" rivolto invece alle organizzazioni e agli enti del Terzo settore, imprese sociali, enti ecclesiastici e scuole statali e non statali e servizi educativi, destina 10 milioni di euro (poi incrementati per un importo pari a 50 milioni di euro[25]) a valere sul Fondo per le politiche della famiglia[26] per finanziare progetti (di durata 12 mesi interamente finanziati) che prevedano azioni sperimentali e innovative in grado di intervenire sullo sviluppo, sul benessere psico-fisico dei bambini e ragazzi, sul grado di apprendimento soprattutto di coloro che si trovano in condizione di particolare svantaggio e vulnerabilità.

L'avviso pubblico prevedeva quattro aree di intervento:

- "*Cittadinanza attiva*" per progetti in grado di coinvolgere attivamente i minori attraverso percorsi partecipati, facendo loro scoprire il significato delle parole diritto, dovere, partecipazione, protagonismo, cittadinanza attiva, bene comune;
- *"Non-discriminazione"* per progetti rivolti a minori che soffrono di situazioni di svantaggio o discriminazione o violenza sia in ambiente scolastico che nella propria famiglia;

[24] Ai Comuni è data la possibilità di partecipare al bando singolarmente o in forma associata, nelle modalità individuate dal decreto legislativo n. 267/2000 ("Testo unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali"), anche in collaborazione con enti pubblici e privati.
[25] L'incremento del fondo è avvenuto con decreto del Capo del Dipartimento per le politiche per la famiglia del 12 novembre 2021.
[26] Di cui all' art. 19, comma 1, del decreto-legge 4 luglio 2006, n. 223

- "*Dialogo intergenerazionale*" per progetti che favoriscono le opportunità di confronto e crescita derivanti dal gioco condiviso, dal dialogo tra pari e tra generazioni favorendo l'attivazione di un processo di reciprocità, di conoscenze, di emozioni e di esperienze in grado di costruire relazioni sicure e affidabili sia all'interno che all'esterno del contesto familiare;
- "*Ambiente e sani stili di vita*" per le proposte progettuali che favoriscano l'apprendimento finalizzato all'educazione dei minori ad uno stile di vita sano e al rispetto per la natura.

Tavola riepilogativa dei programmi del Dipartimento politiche per la famiglia - _*Educare Insieme* e *Educare in Comune*

| ANNO | RIFERIMENTO PROGRAMMA | SPECIFICHE | PERIODO DI RIFERIMENTO | STANZIAMENTO | DURATA |
|---|---|---|---|---|---|
| 2020 | Avviso pubblico *"Educare Insieme"* Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le politiche della Famiglia | Rivolto alle organizzazioni e agli enti del Terzo settore, imprese sociali, enti ecclesiastici e scuole statali e non statali e servizi educativi per finanziare progetti per contrastare la povertà educativa, destinati a persone di età compresa tra 0 e 17 anni | attualmente attivo | 60 milioni di euro | Ogni progetto finanziato ha durata di 12 mesi con possibilità di proroga |
| 2020 | Avviso pubblico *"Educare in Comune"* Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le politiche della Famiglia … | Rivolto ai Comuni per finanziare progetti per il contrasto della povertà educativa e il sostegno delle opportunità culturali e educative di persone minorenni | attualmente attivo | 15 milioni di euro | Ogni progetto finanziato ha durata di 12 mesi con possibilità di proroga |

## PNRR e povertà educativa

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) è lo strumento attraverso il quale l'Italia definisce gli obiettivi, le riforme e gli investimenti che intende realizzare mediante l'utilizzo dei fondi europei di Next Generation EU al fine di mitigare l'impatto economico e sociale determinato dall'emergenza sanitaria da Covid-19. Il Piano si articola in 7 Missioni che rappresentano le diverse aree "tematiche" di intervento: 1. Digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo; 2. Rivoluzione verde e transizione ecologica; 3. Infrastrutture per una mobilità sostenibile; 4. Istruzione e Ricerca; 5. Inclusione e Coesione; 6. Salute; 7 RePowerEU[27]. Le Missioni si articolano a loro volta in 17 Componenti, ovvero aree di intervento specifiche. All'interno delle Componenti sono indicati le Riforme e gli Investimenti. L'ammontare di finanziamento per le 7 Missioni è pari a 194,4 miliardi di euro a cui si aggiungono ulteriori 30,6 miliardi di euro provenienti dal Piano Nazionale per gli investimenti complementari (PNC) [28] al PNRR. Accanto agli obiettivi esplicitati nelle Missioni, il PNRR inserisce ulteriori priorità trasversali comuni a tutte le missioni che riguardano: le nuove generazioni; la partecipazione femminile al mercato del lavoro

[27] La Missione 7 RePowerEU è stata introdotta con la decisione del Consiglio UE dell'8 dicembre 2023 di modifica del Piano Nazionale di Ripresa e resilienza che ha inoltre incrementato la dotazione finanziaria del Piano di 2,9 miliardi di euro rispetto al PNRR originario (191,5 miliardi). L'ultima revisione del Piano italiano è stata approvata il 27 novembre 2025 con Decisione di esecuzione del Consiglio UE.

[28] Il Piano nazionale per gli investimenti complementari (PNC) è finalizzato ad integrare, con risorse nazionali, gli interventi del PNRR. Il decreto-legge n. 59 del 2021 ha assegnato le risorse ai Ministeri competenti individuando 30 progetti e interventi, 24 dei quali sono finanziati esclusivamente dal PNC, mentre 6 sono ricompresi anche nel PNRR e risultano pertanto cofinanziati con risorse aggiuntive. Per ciascun programma sono individuati l'amministrazione titolare, l'importo del finanziamento e, per i programmi cofinanziati, la componente del PNRR a cui afferiscono.

con l'obiettivo di correggerne le asimmetrie che ostacolano le pari opportunità; la riduzione del divario territoriale tra il Mezzogiorno e il resto del Paese.

La Missione 5 "Inclusione e Coesione" (M5) la cui Componente 3 (C3) prevede "Interventi speciali per la coesione territoriale" prevede due aree di intervento: i) il piano per la resilienza delle aree interne, periferiche e montane; ii) i progetti per lo sviluppo del Mezzogiorno, compresi gli investimenti per combattere la povertà educativa, consolidare le farmacie rurali rendendole strutture in grado di erogare servizi sanitari territoriali, valorizzare i beni confiscati alle mafie e gli investimenti infrastrutturali nel potenziamento delle Zone Economiche Speciali (ZES)[29]. All'interno della Componente 3 rientra l'Investimento 1.3 (M5C5I3) esplicitato attraverso la Misura (M5C3I1.03) diretta a finanziare "*Interventi socio-educativi strutturati per combattere la povertà educativa nel Mezzogiorno a sostegno del Terzo Settore*". L'ammontare finanziario stanziato per la Misura è di 220 milioni di euro. L'obiettivo è promuovere il Terzo Settore nelle regioni del Sud (Abruzzo, Basilicata, Campania, Calabria, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia) e fornire servizi socio-educativi ai minori in relazione alle disposizioni dell'accordo di partenariato per il periodo di programmazione 2021-2027 delle politiche europee di coesione.

Gli interventi socioeducativi volti a combattere la povertà educativa e sostenere il terzo settore hanno l'obiettivo di finanziare:

- interventi a favore di minori (nella fascia 0-6 anni) volti a migliorare le condizioni di accesso ai servizi di asili nido e alla scuola materna e a sostenere la genitorialità;
- interventi a favore dei minori (nella fascia 5-10 anni) volti a garantire effettive opportunità educative e una precoce prevenzione dell'abbandono scolastico, del bullismo e di altri fenomeni di disagio;
- interventi per minori (nella fascia 11-17 anni) volti a migliorare l'offerta di istruzione e a prevenire il fenomeno dell'abbandono scolastico.

I progetti presentati dagli enti appartenenti al Terzo Settore, devono avere una durata di almeno un anno e fino a un massimo di due e le azioni finanziate devono svolgersi nelle regioni del Mezzogiorno.

Per la realizzazione della Misura (M5C3I1.03) sono stati individuati due specifici traguardi:

- Obiettivo 2023: almeno 20.000 minori fino a 17 anni devono aver beneficiato di supporto educativo;
- Obiettivo 2025: almeno 44.000 minori fino a 17 anni devono aver beneficiato di supporto educativo.

Il titolare della Misura (M5C3I1.03) è la Presidenza del Consiglio dei ministri – Ministro per gli affari europei, le politiche di coesione e il PNRR, mentre il soggetto responsabile (in prima istanza individuata nell'Agenzia per la coesione territoriale, ora soppressa) da aprile 2024 è la Struttura di Missione PNRR - Ufficio V della Presidenza del Consiglio dei ministri in qualità di Amministrazione titolare di interventi.

In tale contesto ai fini del raggiungimento degli obiettivi[30], relativamente all'annualità 2022, la (ora soppressa) Agenzia di coesione aveva pubblicato un *primo avviso pubblico*[31] (dicembre 2021) per la selezione

[29] Le Zone Economiche Speciali (ZES) sono regioni geografiche localizzate nel Mezzogiorno dotate di una legislazione economica di vantaggio. l 1° gennaio 2024 è stata istituita la Zona Economica Speciale per il Mezzogiorno – "*ZES unica*", che comprende i comuni dei territori delle regioni Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sicilia e Sardegna.

[30] Prima dell'entrata in vigore del PNRR, l'Agenzia di coesione aveva emanato un primo Avviso (n. 192/2000 del 9/11/2020) per il contrasto alla povertà educativa da finanziare nelle Regioni Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia per un ammontare complessivo di risorse pari a euro 16.000.000,00 a cui è seguito (Decreto del Direttore generale 316/2021 del 28/12/2021) un ulteriore stanziamento a valere su fondi PNRR di importo pari a 10 milioni di euro.

[31] Decreto del Direttore generale dell'Agenzia per la coesione territoriale n. 313 del 29 dicembre 2021.

dei progetti con uno stanziamento pari a 30 milioni di euro, successivamente incrementato per ulteriori 20 milioni di euro[32] visto l'elevato numero di partecipanti all'avviso pubblico. La stessa Agenzia, per l'annualità 2023, aveva pubblicato un *secondo avviso pubblico*[33] (dicembre 2022), per un importo pari a 50 milioni di euro poi integrati (giugno 2025[34]) per lo scorrimento delle graduatorie con un importo pari a 10 milioni di euro. Il contributo concedibile per ciascun progetto in entrambi gli avvisi pubblici prevedeva un range compreso tra i 125 mila e i 250 mila euro. Tuttavia, il contributo non poteva essere superiore al 95% del costo complessivo del progetto. Il cofinanziamento minimo previsto era del 5%. L'obiettivo in entrambi i bandi era il contrasto alla povertà educativa nelle regioni del Mezzogiorno attraverso il potenziamento dei servizi socio-educativi a favore dei minori mediante il finanziamento delle iniziative del Terzo settore. I progetti dovevano essere presentati da partnership costituite da un minimo di tre soggetti, dei quali due Enti del Terzo Settore, tra cui il soggetto proponente, operante nello specifico settore di riferimento oggetto dell'avviso[35]. Le iniziative dovevano essere destinate a minori che versano in condizioni di disagio o a rischio di devianza. In ciascuna proposta progettuale doveva essere indicato il numero dei minori in situazione di disagio o a rischio di devianza e l'individuazione dei minori doveva avvenire sulla base di segnalazioni dei Servizi sociali, dell'Ambito territoriale sociale, delle Istituzioni scolastiche e/o centro giustizia minori. Nel novembre 2023 è stato pubblicato un nuovo avviso pubblico[36], relativamente all'annualità 2024, diretto a finanziare progetti socio-educativi rivolti a minori di età compresa tra 0 e 17 anni, per contrastare la povertà educativa nel Mezzogiorno per un importo pari a 50 milioni di euro a valere sulle risorse del PNRR. L'importo iniziale è stato poi integrato [37] per lo scorrimento delle graduatorie di un ulteriore importo pari a 25 milioni di euro. Alla chiusura della missione (31 dicembre 2025) l'importo speso per i progetti diretti a contrastare la povertà educativa è stato pari a 195 milioni di euro, con 791 progetti selezionati e ben oltre 80 mila beneficiari.

[32] Decreto del Direttore generale dell'Agenzia di Coesione n. 38/2022 relativo all'ulteriore assegnazione di risorse e alla proroga dei termini di presentazione delle proposte progettuali.
[33] Decreto del Direttore generale dell'agenzia di Coesione n. 462/2022.
[34] Decreto del Direttore generale DDG 23/2025 del 27 giugno 2025 della Struttura di Missione PNRR -Ufficio V della Presidenza del Consiglio dei Ministri .
[35] Nell'ambito della fascia 11-17 anni deve obbligatoriamente essere presente almeno un soggetto appartenente al sistema regionale dell'istruzione e della formazione tecnico-professionale in possesso dei requisiti per l'accreditamento e/o gli Istituti tecnici superiori.
[36] Decreto del Direttore generale dell'Agenzia di Coesione n. 615/2023.
[37] Decreto del Direttore generale 24/2025 del 10 luglio 2025 della Struttura di Missione PNRR - Ufficio V della Presidenza del Consiglio dei Ministri

Tavola riepilogativa PNRR sugli Interventi socio-educativi strutturati per combattere la povertà educativa nel Mezzogiorno a sostegno del Terzo Settore

| MISSIONE | COMPONENTE | MISURA | TIPOLOGIA: INVESTIMENTO | TITOLARE MISURA | SOGGETTO ATTUATORE | TARGET 2023 | TARGET 2026 | IMPORTO PNRR in euro | PERIODO DI RIFERIMENTO |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **M5** Inclusione e coesione | **M5C3** Interventi speciali per la coesione territoriale | **M5C3I1.03** Interventi socioeducativi strutturati per combattere la povertà educativa nel Mezzogiorno a sostegno del Terzo Settore | L'investimento mira a sostenere **progetti e iniziative degli operatori del Terzo Settore nelle Regioni del Mezzogiorno** (Abruzzo, Basilicata, Campania, Calabria, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia), migliorando l'offerta **pubblica di servizi socioeducativi rivolti ai minori (0-6 anni e 5-10 anni) e ai giovani (11-17 anni) svantaggiati e alle loro famiglie per contrastare** la dispersione e l'abbandono scolastico, promuovendo i valori di coesione e inclusione sociale. | Presidenza del Consiglio dei ministri Struttura di Missione PNRR | Ufficio V della Presidenza del Consiglio dei ministri | Almeno **20.000** minori fino a 17 anni devono aver beneficiato di supporto educativo | Almeno **44.000** minori fino a 17 anni devono aver beneficiato di supporto educativo | **220.000.000** | **2021-2026** |

# ALLEGATO 2 - Delibere

Delibera di costituzione della Commissione (DOP/344/2023 del 20/03/2023)

Delibera di integrazione della Commissione (DOP/1317/2023 del 22/11/2023)

Delibera di proroga della Commissione (DOP/236/2024 del 04/03/2024)

Delibera di ricostituzione della Commissione (DOP/10/2025 del 07/01/2025)

# Istituto Nazionale di Statistica

## IL PRESIDENTE

Visto il decreto legislativo n. 322 del 6 settembre 1989, recante "Norme sul sistema statistico e sulla riorganizzazione dell'Istituto nazionale di statistica, ai sensi dell'art. 24 della legge 23 agosto 1988, n. 400" e successive modifiche ed integrazioni;

Visto il D.P.R. 7 settembre 2010, n. 166, con il quale è stato adottato il "Regolamento recante il riordino dell'Istituto nazionale di statistica";

Visto lo Statuto dell'Istituto nazionale di statistica approvato con deliberazione CDXLIV del Consiglio del 7 dicembre 2017 come modificato con deliberazione CDXCV del 13 dicembre 2019;

Visto il Regolamento di organizzazione dell'Istituto nazionale di statistica approvato dal Consiglio con deliberazione CDLXXV del 29 aprile 2019, come modificato con deliberazione CDXCV del 13 dicembre 2019 e, in particolare, l'art. 15, comma 3, lettere a) e b);

Visto il Regolamento del Personale approvato dal Consiglio con deliberazione CDLXXXVII del 9 settembre 2019, ai sensi dell'articolo 4 del decreto legislativo 25 novembre 2016 n. 218;

Vista la deliberazione CDLXXXIX del Consiglio approvata nella seduta del 2 ottobre 2019 con la quale sono state approvate le Linee fondamentali di organizzazione e costituzione delle strutture dell'Istituto;

Vista la deliberazione del Consiglio n. 12/2022 del 17 giugno 2022 e, in particolare, l'Allegato 1 "Strutture dirigenziali dell'Istituto nazionale di statistica" concernente il nuovo assetto organizzativo in vigore dal 1° luglio 2022;

Visto il regolamento CE n. 223/2009 del Parlamento europeo e del Consiglio, dell'11 marzo 2009, concernente i principi statistici che disciplinano lo sviluppo, la produzione e la diffusione di statistiche europee;

Visto il decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 "Codice in materia di protezione dei dati personali, recante disposizioni per l'adeguamento dell'ordinamento nazionale al regolamento (UE) n. 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati;

Vista la Direttiva del Presidente dell'Istat n. 1/2021 "informazioni e indicazioni sul quadro organico delle normative nazionali ed europee per il trattamento dati personali nelle attività statistiche, nelle funzioni amministrative e gestionali dell'Istituto";

La riproduzione su supporto cartaceo del seguente documento costituisce una copia del documento firmato digitalmente e conservato presso l'Istat ai sensi della normativa vigente

Vista la deliberazione DOP/166/22 del 22 febbraio 2022 con la quale è stato conferito, alla dott.ssa Monica PRATESI, l'incarico dirigenziale di livello generale di Direttore del Dipartimento per la produzione statistica (DIPS);

Vista la deliberazione DOP/330/22 del 19 aprile 2022 con la quale è stato conferito, alla dott.ssa Linda Laura SABBADINI, l'incarico dirigenziale di livello generale di Direttore del Dipartimento per lo sviluppo di metodi e tecnologie per la produzione e diffusione dell'informazione statistica (DIRM);

Vista la deliberazione DOP/687/22 del 30 agosto 2022 con la quale è stato conferito, alla dott.ssa Sabrina PRATI, l'incarico dirigenziale di livello generale di Direttore della Direzione centrale per l'analisi e la valorizzazione nell'area delle statistiche sociali e demografiche e per i fabbisogni informativi del Piano nazionale di ripresa e resilienza - PNRR (DVSS);

Vista la deliberazione DOP/77/23 del 18 gennaio 2023 con la quale è stato rinnovato, alla dott.ssa Cristina FREGUJA, l'incarico dirigenziale di livello generale di Direttore della Direzione centrale per le statistiche sociali e il welfare (DCSW) nell'ambito del Dipartimento per la produzione statistica (DIPS);

Considerata l'opportunità che la statistica ufficiale possa diventare uno spazio condiviso di scambio e di studio anche della povertà educativa, tra le cui conseguenze vi è anche il rischio di entrare nel circolo vizioso della povertà economica;

Valutata l'esigenza di procedere all'istituzione di una Commissione scientifica interistituzionale sulla povertà educativa, formata da esperti, accademici e rappresentanti di istituzioni;

Sentiti i Direttori di Dipartimento, i Direttori centrali interessati e acquisita la disponibilità dei componenti chiamati a far parte della suddetta Commissione;

Sentito il Comitato di Presidenza

**DELIBERA**

**Art. 1**

Per le motivazioni di cui in premessa, è costituita una Commissione scientifica inter- istituzionale sulla povertà educativa avente i seguenti compiti:

1. Definire la povertà educativa come fenomeno multidimensionale;
2. Realizzare una ricognizione sul fenomeno della povertà educativa al livello internazionale (metodologie di rilevazione sperimentate e policies);

3. Censire le fonti informative esistenti in Italia e individuare indicatori elementari nell'ambito di domini di analisi socio-demografici e territoriali, anche al livello sub-provinciale e sub-comunale;
4. Sperimentare metodi e processi per la misurazione del fenomeno attraverso l'utilizzo di indici compositi sviluppando una metodologia integrata e originale per la misurazione della povertà educativa a livello regionale e territoriale;
5. Mappare il territorio in base agli indicatori selezionati al fine di perimetrare le aree prioritarie su cui orientare investimenti e interventi per sostenere lo sviluppo di aree ad alta intensità educativa.

**Art. 2**

La Commissione scientifica interistituzionale sulla povertà educativa è così composta:

**Coordinatore**

| | | |
|---|---|---|
| Monica | PRATESI | Direttrice DIPS |

**Componenti esterni**

| | | |
|---|---|---|
| Federica | AGUIARI | UNICEF |
| Gianna | BARBIERI | Ministero dell'Istruzione e del Merito |
| Gaia | BERTARELLI | Università Ca' Foscari di Venezia |
| Gero | CARLETTO | World Bank |
| Adriana | CIAMPA | INPS |
| Daniele | CHECCHI | Università degli Studi di Milano |
| Anna Cristina | D'ADDIO | Unesco |
| Antonella | D'AGOSTINO | Università degli Studi di Napoli Parthenope |
| Marta | DE PHILIPPIS | Banca d'Italia |
| Alessio | D'IGNAZIO | Banca d'Italia |
| Patrizia | FALZETTI | Invalsi |
| Carla | GARLATTI | Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza |
| Caterina | GIUSTI | Università di Pisa |
| Antonella | INVERNO | Save the Children |
| Vincenzo | MAURO | Università di Macerata |

| | | |
|---|---|---|
| Raffaella | MILANO | Save the Children |
| Tullia | MUSATTI | CNR |
| Emmanuele | PAVOLINI | Università di Macerata |
| Chiara | RICCI | UNICEF |
| Roberto | RICCI | Invalsi |
| Marco | ROSSI DORIA | Fondazione Con i Bambini |
| Nicola | SALVATI | Centro Interuniversitario Camillo Dagum |
| Chiara | SARACENO | Collegio Carlo Alberto |
| Michele | SCALISI | Ministero dell'Istruzione e del Merito |
| Maura | STRIANO | ANCI |

**Componenti interni**

| | | |
|---|---|---|
| Linda Laura | SABBADINI | Direttrice DIRM |
| Cristina | FREGUJA | Direttore DCSW |
| Sabrina | PRATI | Direttore DVSS |
| Roberta | CRIALESI | Dirigente il Servizio SWC |
| Matteo | MAZZIOTTA | Dirigente il Servizio RDE |
| Nicoletta | PANNUZI | Dirigente il Servizio SWB |
| Giovanna | BRANCATO | DIPS-DCSW-SWB |
| Donatella | GRASSI | DIPS-DCSW-SWB |
| Maria Clelia | ROMANO | DIPS-DVSS |
| Emanuela | BOLOGNA | DIPS-DCDC |
| Raffaella | CASCIOLI | DIPS-DCSW-SWB |
| Cinzia | CONTI | DIPS-DCDC-DCA |
| Giulia | MILAN | DIPS-DCSW-SWC |
| Elisabetta | SEGRE | DIPS-DVSE |
| Miria | SAVIOLI | DIPS-DVSS |
| Simona | BADANAI (a) | DIPS |

(a) Anche con funzioni di segretario.

La Commissione potrà avvalersi della collaborazione di altri esperti per eventuali ulteriori elaborazioni, la cui modalità di partecipazione sarà definita in relazione al contributo richiesto.

**Art. 3**

Nel corso della prima riunione la Commissione, su proposta del coordinatore, definirà l'organizzazione interna e le modalità di lavoro, che potranno prevedere la costituzione di gruppi di lavoro responsabili per i diversi compiti attribuiti alla Commissione stessa. Verranno, inoltre, definite le modalità di ascolto e consultazione di ragazzi e ragazze.

**Art. 4**

Le attività dei componenti della Commissione sono svolte a titolo gratuito. Gli incontri vengono effettuati prevalentemente in modalità telematica. Le eventuali spese di missione sono a carico dell'Istat e gravano sul capitolo di bilancio 4.1.10.80.

La Commissione concluderà i lavori entro il 29 febbraio 2024.

IL PRESIDENTE

Firmato da Gian Carlo Blangiardo
Data: 18/03/2023 19:40:45 CET

# Istituto Nazionale di Statistica

## IL PRESIDENTE

Visto il decreto legislativo 6 settembre 1989 n. 322, e successive modifiche e integrazioni, recante "Norme sul Sistema statistico nazionale e sulla riorganizzazione dell'Istituto nazionale di statistica", ai sensi dell'art. 24 della legge 23 agosto 1988, n. 400;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 7 settembre 2010, n. 166, con il quale è stato adottato il "Regolamento recante il riordino dell'Istituto nazionale di statistica";

Visto lo Statuto dell'Istat approvato dal Consiglio con deliberazione CDXLIV del Consiglio nella seduta del 7 dicembre 2017, come modificato con deliberazione CDXCV del 13 dicembre 2019;

Visto il Regolamento di organizzazione dell'Istituto, approvato dal Consiglio con deliberazione CDXLXXV del 29 aprile 2019 e modificato con deliberazione CDXCVI del 13 dicembre 2019 ed in particolare l'art.15, comma 3, lett. a) e lett. b), che conferisce al Presidente dell'Istituto, sentito il Comitato di Presidenza, ferme restando le competenze del Consiglio e dei singoli titolari degli uffici dirigenziali e senza oneri aggiuntivi per il bilancio dell'Istituto, il potere di costituire con proprio provvedimento commissioni, comitati e gruppi di lavoro per lo studio di questioni specifiche inerenti all'esercizio delle sue funzioni ai sensi dell'articolo 7, comma 4, lett. c) dello Statuto, chiamandovi a partecipare anche soggetti esterni esperti delle materie da trattare;

Visto il Regolamento del Personale approvato dal Consiglio con deliberazione CDLXXXVII del 9 settembre 2019, ai sensi dell'articolo 4 del decreto legislativo 25 novembre 2016 n. 218;

Vista la deliberazione CDLXXXIX del Consiglio approvata nella seduta del 2 ottobre 2019 con la quale sono state approvate le Linee fondamentali di organizzazione e costituzione delle strutture dell'Istituto;

Vista la deliberazione del Consiglio n. 12/2022 del 17 giugno 2022 e, in particolare, l'Allegato 1 "Strutture dirigenziali dell'Istituto nazionale di statistica" concernente il nuovo assetto organizzativo in vigore dal 1° luglio 2022;

Visto regolamento (UE) n. 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati;

Visto il decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 "Codice in materia di protezione dei dati personali, recante disposizioni per l'adeguamento dell'ordinamento nazionale al regolamento (UE) n. 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonchè alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE;;

Istituto Nazionale di Statistica

## IL PRESIDENTE

Vista la Direttiva del Presidente dell'Istat n. 1/2021 "informazioni e indicazioni sul quadro organico delle normative nazionali ed europee per il trattamento dati personali nelle attività statistiche, nelle funzioni amministrative e gestionali dell'Istituto";

Visto il decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 maggio 2023 con il quale, nelle more del perfezionamento della nomina e fino alla data di insediamento del Presidente dell'Istat, il prof. Francesco Maria Chelli è incaricato di svolgere le funzioni di Presidente dell'Istituto, di cui all'articolo 16 del decreto legislativo n. 322 del 1989;

Vista la deliberazione DOP/94/22 del 2023 del 23 gennaio 2023 con la quale è stato rinnovato, al dottor Saverio Gazzelloni, l'incarico dirigenziale di livello generale di Direttore della Direzione centrale delle statistiche demografiche e del censimento della popolazione (DCDC) dal 1° febbraio 2023 al 31 gennaio 2024;

Vista la deliberazione DOP/344/2023 del 20 marzo 2023 con la quale è stata costituita la Commissione scientifica inter- istituzionale sulla povertà educativa;

Valutata l'esigenza di procedere all'integrazione della suddetta Commissione scientifica inter-istituzionale con i componenti esterni Marco IMPERIALE, Carmela Anna NAPPI e Gabriele TOMEI e con componenti interni;

Vista la richiesta pervenuta con mail del 3 ottobre 2023 con la quale la Commissione scientifica inter- istituzionale sulla povertà educativa chiede l'integrazione di cui al precedente capoverso;

Acquisita la disponibilità dei citati componenti esterni a far parte della suddetta Commissione;

Sentiti i Direttori interessati

**DELIBERA**

Per le motivazioni di cui in premessa, la Commissione scientifica inter-istituzionale sulla povertà educativa, costituita con la deliberazione DOP/344/2023 del 20 marzo 2023, è così integrata nei componenti esterni e nei componenti interni:

**Componenti esterni**

| | |
|---|---|
| Marco IMPERIALE | Fondazione Con i Bambini |
| Carmela Anna NAPPI | Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza |
| Gabriele TOMEI | Università di Pisa |
| Linda Laura SABBADINI | Statistica, già Capo Dipartimento Istat |

Istituto Nazionale di Statistica

## IL PRESIDENTE

**Componenti interni**

| | |
|---|---|
| Saverio GAZZELLONI | Direttore DCDC |
| Barbara BALDAZZI | DIPS-PSS |
| Claudia VILLANTE | DIPS-DCDC-DCA |
| Massimo ARMENISE | DIPS-DCAT |
| Carmen Federica CONTE | DIPS-PSS |
| Francesco GAUDIO | DIPS-DCAT-ATD |
| Domenico TEBALA | DCRE-REF |
| Claudia BUSETTI | DIPS-DCSW-SWB |
| Azzurra TIVOLI | DIPS-DCSW-SWB |
| Elisabetta PRANTERA | DIPS-DCSW-SWB |

IL PRESIDENTE *f.f.*
Prof. Francesco Maria Chelli

Firmato digitalmente da: Francesco Maria Chelli
Organizzazione: ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA/80111810588
Data: 21/11/2023 17:58:35

Istituto Nazionale di Statistica

## IL PRESIDENTE

Visto il decreto legislativo 6 settembre 1989, n. 322, recante "Norme sul Sistema statistico nazionale e sulla riorganizzazione dell'Istituto nazionale di statistica", ai sensi dell'art. 24 della legge 23 agosto 1988, n. 400 e successive modifiche ed integrazioni;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 7 settembre 2010, n. 166, con il quale è stato adottato il "Regolamento recante il riordino dell'Istituto nazionale di statistica";

Visto lo Statuto dell'Istat approvato dal Consiglio dell'Istituto con deliberazione CDXLIV del 7 dicembre 2017 e modificato con deliberazione CDXCV del 13 dicembre 2019;

Visto il Regolamento di organizzazione dell'Istituto approvato dal Consiglio nella seduta del 29 aprile 2019 con deliberazione CDLXXV, modificato con deliberazione CDXCVI del 13 dicembre 2019 ed in particolare l'art.15, comma 3, lett. a) e lett. b), che conferisce al Presidente dell'Istituto, sentito il Comitato di Presidenza, ferme restando le competenze del Consiglio e dei singoli titolari degli uffici dirigenziali e senza oneri aggiuntivi per il bilancio dell'Istituto, il potere di costituire con proprio provvedimento gruppi di lavoro per lo studio di questioni specifiche inerenti all'esercizio delle sue funzioni ai sensi dell'articolo 7, comma 4, lett. c) dello Statuto, chiamandovi a partecipare anche soggetti esterni esperti delle materie da trattare;

Visto il Regolamento del Personale approvato dal Consiglio con deliberazione CDLXXXVII del 9 settembre 2019, ai sensi dell'articolo 4 del decreto legislativo 25 novembre 2016 n. 218;

Visto l'Allegato alla deliberazione del Consiglio n. 18/2023 del 31 ottobre 2023, concernente le "*Strutture dirigenziali dell'Istituto nazionale di statistica*", in vigore dal 1° dicembre 2023;

Visto il Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati;

Visto altresì il decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 e successive modificazioni ed integrazioni, recante il "Codice in materia di protezione dei dati personali";

Vista la Direttiva del Presidente dell'Istat n. 1/2021 "informazioni e indicazioni sul quadro organico delle normative nazionali ed europee per il trattamento dati personali nelle attività statistiche, nelle funzioni amministrative e gestionali dell'Istituto";

Visto il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 maggio 2023 con il quale, nelle more del perfezionamento della nomina e fino alla data di insediamento del Presidente dell'Istat, il prof. Francesco Maria Chelli è incaricato di svolgere le funzioni di Presidente dell'Istituto, di cui all'articolo 16 del decreto legislativo n. 322 del 1989;

## IL PRESIDENTE

Vista la deliberazione DOP/344/2023 del 20 marzo 2023 con la quale è stata costituita la Commissione scientifica inter-istituzionale sulla povertà educativa;

Vista la deliberazione DOP/1317/2023 del 22 novembre 2023, con la quale è stata integrata la composizione della suddetta Commissione;

Vista la richiesta del Dipartimento per la produzione statistica (DIPS) di prorogare al 31 dicembre 2024 la data conclusiva dei lavori della citata Commissione al fine di poter presentare i lavori della medesima alla prossima Conferenza nazionale di statistica, prevista per il mese di luglio 2024, e finalizzare in tal modo le attività derivanti dalla stessa;

Sentiti i Direttori interessati

**DELIBERA**

Per le motivazioni di cui in premessa, è prorogato al 31 dicembre 2024 il termine per la conclusione delle attività di cui all'art. 4 della deliberazione DOP/344/2023 del 20 marzo 2023, con la quale è stata costituita la Commissione scientifica inter-istituzionale sulla povertà educativa.

Resta invariato quanto altro disposto nelle deliberazioni DOP/344/2023 del 20 marzo 2023 e DOP/1317/2023 del 22 novembre 2023.

IL PRESIDENTE *f.f.*
Prof. Francesco Maria Chelli

Firmato digitalmente da: Francesco Maria Chelli
Organizzazione: ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA/80111810588
Data: 04/03/2024 08:48:56

Istituto Nazionale di Statistica

IL PRESIDENTE

Visto il decreto legislativo n. 322 del 6 settembre 1989, recante "Norme sul sistema statistico e sulla riorganizzazione dell'Istituto nazionale di statistica, ai sensi dell'art. 24 della legge 23 agosto 1988, n. 400" e successive modifiche ed integrazioni;

Visto il D.P.R. 7 settembre 2010, n. 166, con il quale è stato adottato il "Regolamento recante il riordino dell'Istituto nazionale di statistica";

Visto lo Statuto dell'Istituto nazionale di statistica approvato con deliberazione CDXLIV del Consiglio del 7 dicembre 2017 come modificato con deliberazione CDXCV del 13 dicembre 2019;

Visto il Regolamento di organizzazione dell'Istituto approvato dal Consiglio nella seduta del 29 aprile 2019 con deliberazione CDLXXV, modificato con deliberazione CDXCVI del 13 dicembre 2019 ed in particolare l'art. 15, comma 3, lett. a) e lett. b), che conferisce al Presidente dell'Istituto, sentito il Comitato di Presidenza, ferme restando le competenze del Consiglio e dei singoli titolari degli uffici dirigenziali e senza oneri aggiuntivi per il bilancio dell'Istituto, il potere di costituire con proprio provvedimento gruppi di lavoro per lo studio di questioni specifiche inerenti all'esercizio delle sue funzioni ai sensi dell'articolo 7, comma 4, lett. c) dello Statuto, chiamandovi a partecipare anche soggetti esterni esperti delle materie da trattare;

Visto il Regolamento del Personale approvato con deliberazione del Consiglio CDLXXXVII del 9 settembre 2019, ai sensi dell'articolo 4 del decreto legislativo 25 novembre 2016, n. 218;

Visto l'Allegato alla deliberazione del Consiglio n. 18/2023 del 31 ottobre 2023, concernente le "Strutture dirigenziali dell'Istituto nazionale di statistica", in vigore dal 1° dicembre 2023;

Visto il Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati;

Visto altresì il decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 e successive modificazioni ed integrazioni, recante il "Codice in materia di protezione dei dati personali";

Vista la Direttiva del Presidente dell'Istat n. 1/2021 "informazioni e indicazioni sul quadro organico delle normative nazionali ed europee per il trattamento dati personali nelle attività statistiche, nelle funzioni amministrative e gestionali dell'Istituto";

Visto il Decreto del Presidente della Repubblica del 30 maggio 2024 con il quale il Prof. Francesco Maria Chelli è nominato Presidente dell'Istituto nazionale di statistica;

Istituto Nazionale di Statistica

IL PRESIDENTE

Vista la deliberazione del Consiglio n. 22/2024 del 12 novembre 2024 e, in particolare, l'Allegato "Strutture dirigenziali dell'Istituto nazionale di statistica" concernente il nuovo assetto organizzativo in vigore dal 1° gennaio 2025;

Vista la deliberazione DOP/344/2023 del 20.3.2023 e relativa integrazione (deliberazione DOP/1317/2023 del 22.11.2023), prorogata al 31.12.2024 con deliberazione DOP/236/2024 del 4.3.2024, avente ad oggetto la costituzione di una Commissione scientifica inter-istituzionale sulla povertà educativa formata anche da esperti, accademici e rappresentanti di istituzioni;

Considerata l'opportunità che la statistica ufficiale possa diventare uno spazio condiviso di scambio e di studio anche della povertà educativa, tra le cui conseguenze vi è anche il rischio di entrare nel circolo vizioso della povertà economica;

Valutata l'esigenza di continuare i lavori intrapresi dalla Commissione, come emerge, altresì, dal verbale della riunione del 28 novembre 2024 della suddetta Commissione;

Tenuto, inoltre, conto della necessità connesse alla nuova organizzazione dell'Istituto a far data dal 1 gennaio 2025;

Sentiti i Direttori di Dipartimento, i Direttori centrali interessati nonché acquisita la disponibilità dei componenti chiamati a far parte della Commissione stessa;

Sentito il Comitato di Presidenza

**DELIBERA**

**Art. 1**

È ricostituita la Commissione scientifica inter-istituzionale sulla povertà educativa con i seguenti compiti, in continuità con i risultati finora raggiunti:

1. migliorare la rappresentazione quantitativa del quadro concettuale, ad esempio affrontando la rappresentazione delle competenze e l'inclusione digitale dei ragazzi e collocando nel framework ulteriori indicatori sui bambini stranieri;
2. valutare soluzioni differenti per la definizione delle soglie di deprivazione educativa e di povertà educativa relativa; la questione della soglia riguarda sia il calcolo degli indicatori elementari, sia il calcolo dell'indice sintetico;
3. analizzare la possibilità di utilizzare livelli territoriali alternativi;
4. proporre una definizione operativa del fenomeno.

**Art. 2**

La Commissione, già costituita in gruppi di lavoro responsabili per i diversi compiti attribuiti, potrà avvalersi della collaborazione di altri esperti per eventuali ulteriori elaborazioni, la cui modalità di partecipazione sarà definita in relazione al contributo richiesto. Verranno, inoltre, definite le modalità di ascolto e consultazione di ragazzi e ragazze.

**Art. 3**

La Commissione scientifica inter-istituzionale sulla povertà educativa è così composta:

**Coordinatore**

| | |
|---|---|
| Monica PRATESI | Università di Pisa |

**Componenti esterni**

| | |
|---|---|
| Federica AGUIARI | UNICEF |
| Gianna BARBIERI | Ministero dell'Istruzione e del Merito |
| Gaia BERTARELLI | Università Ca' Foscari di Venezia |
| Gero CARLETTO | World Bank |
| Adriana CIAMPA | INPS |
| Daniele CHECCHI | Università degli Studi di Milano |
| Anna Cristina D'ADDIO | UNESCO |
| Antonella D'AGOSTINO | Università degli Studi di Siena |
| Marta DE PHILIPPIS | Banca d'Italia |
| Alessio D'IGNAZIO | Banca d'Italia |
| Patrizia FALZETTI | Invalsi |
| Carla GARLATTI | Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza |
| Caterina GIUSTI | Università di Pisa |
| Marco IMPERIALE | Fondazione Con i Bambini |
| Antonella INVERNO | Save the Children |
| Vincenzo MAURO | Università di Macerata |
| Raffaella MILANO | Save the Children |
| Tullia MUSATTI | CNR |

IL PRESIDENTE

| | |
|---|---|
| Carmela Anna NAPPI | Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza |
| Emmanuele PAVOLINI | Università di Macerata |
| Chiara RICCI | UNICEF |
| Roberto RICCI | Invalsi |
| Marco ROSSI DORIA | Fondazione Con i Bambini |
| Linda Laura SABBADINI | Statistica |
| Nicola SALVATI | Centro Interuniversitario Camillo Dagum |
| Chiara SARACENO | Collegio Carlo Alberto |
| Michele SCALISI | Ministero dell'Istruzione e del Merito |
| Maura STRIANO | ANCI |
| Gabriele TOMEI | Università di Pisa |
| Cristina Davino | Università degli Studi di Napoli Federico II |
| Mariano Porcu | Università degli Studi di Cagliari |

**Componenti interni**

| | |
|---|---|
| Massimo ARMENISE | DIAE-DCAT |
| Simona BADANAI (a) | PRES-UPR |
| Barbara BALDAZZI | DIAE-ESA |
| Emanuela BOLOGNA | DISD-DCDC-DCA |
| Giovanna BRANCATO | DISD-DCSW-SWB |
| Claudia BUSETTI | DISD-DCSW-SWB |
| Raffaella CASCIOLI | DISD-DCSW-SWB |
| Carmen Federica CONTE | DISD |
| Cinzia CONTI | DISD-DCDC-DCC |
| Roberta CRIALESI | DISD-DCSW-SWC |
| Cristina FREGUJA | Direttore del Dipartimento DISD |
| Francesco GAUDIO | DIAE-DCAT-ATA |
| Saverio GAZZELLONI | Direttore DCDC |
| Donatella GRASSI | DISD-DCSW-SWB |
| Matteo MAZZIOTTA | Direttore DCST |
| Giulia MILAN | DISD-DCSW-SWC |

| | |
|---|---|
| Nicoletta PANNUZI | Direttore DCSW |
| Elisabetta PRANTERA | DISD-DCSW-SWB |
| Sabrina PRATI | DISD-DCDC-DCC |
| Maria Clelia ROMANO | DISD |
| Miria SAVIOLI | DISD |
| Elisabetta SEGRE | DIAE-ESA |
| Domenico TEBALA | DCST-TSU |
| Azzurra TIVOLI | DISD-DCSW-SWB |
| Claudia VILLANTE | DISD-DCDC-DCA |

(a) anche con funzioni di segreteria

**Art. 4**

Le attività dei componenti della Commissione sono svolte a titolo gratuito. Gli incontri vengono effettuati in modalità telematica. Eventuali spese di missione sono a carico dell'Istat e gravano sulla posizione finanziaria del competente fondo sul budget dell'Istituto.

La Commissione concluderà i lavori entro il 31 gennaio 2026.

IL PRESIDENTE
Prof. Francesco Maria Chelli

Firmato digitalmente da: Francesco Maria Chelli
Organizzazione: ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA/80111810588
Data: 07/01/2025 18:05:05