

Le disuguaglianze territoriali di istruzione nel contesto italiano Andamenti e dimensioni

Davide Girardi

Istituto Universitario Salesiano Venezia (IUSVE), Italia

Ilaria Rocco

Veneto Lavoro, Italia

Abstract This paper addresses the issue of territorial inequalities in education in Italy. The first part focuses on trends in inequalities with regard to school enrolment and dropout rates, using the main indicators employed at national and international level. It also refers to the link between educational outcomes and employment outcomes. In the second part of the paper, the analysis focuses on inequalities in access to educational services. In relation to this latter aspect, the concept of 'educational poverty' is also used and illustrated, observing its trends at the territorial level.

Keywords Inequality. Education. Educational poverty. Territories. Skills.

Sommario 1 Introduzione; 2 Gli esiti dei percorsi di istruzione e di formazione. – 2.1 Gli esiti 'compiuti'. – 2.2 Gli esiti 'incompiuti'. – 3 Le disuguaglianze nell'accesso ai servizi educativi. – 3.1 L'accesso ai servizi educativi. – 3.2 L'accesso all'istruzione terziaria: quando la competizione tra i 'territori' approfondisce le disuguaglianze. – 4 Indicazioni conclusive.

1 Introduzione

Nelle società a economia di mercato e con sistema politico democratico, un elevato titolo di studio comporta vantaggi di natura materiale e di natura simbolica (Pisati 2000). D'altra parte, le credenziali formative non sono equamente distribuite, ma contribuiscono e sono a propria volta influenzate dalla posizione di classe dei soggetti (Bourdieu 1983); costituiscono, cioè, una dimensione delle disuguaglianze sociali (Schizzerotto 1988) che compartecipa della possibilità di controllare le risorse (materiali e simboliche).

In ragione di quanto appena detto, quindi, è opportuno evidenziare come le politiche mirate a incrementare la platea di coloro che accedono alle credenziali formative più elevate siano costitutivamente mediate e condizionate dalle strutture di disuguaglianza in cui i soggetti sono inseriti. In proposito, tra quelle più recenti può essere ricordata l'attribuzione dei fondi basati sul Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che ha coinvolto anche la dimensione qui in oggetto.

Nell'ottica di collegare istruzione e disuguaglianze, vogliamo tuttavia assumere in questa sede¹ una prospettiva meno frequentata di altre: quella delle disuguaglianze territoriali di istruzione. Su questo punto, alcune osservazioni preliminari paiono indefettibili. La prima di esse è di natura definitoria: nel nostro riferirci ai 'territori' faremo principalmente riferimento alle aggregazioni fatte proprie dalla più accreditata letteratura sul tema, prestando altresì attenzione a illuminare anche gli eventuali differenziali infra-territoriali. In merito, il fuoco d'analisi sarà sulle dinamiche italiane. Una seconda precisazione è di natura prettamente teorica: volgere l'attenzione ai territori non equivale a incorporare una sorta di 'fallacia ecologica'. Se gli studi sulle disuguaglianze di istruzione hanno da tempo rimarcato quanto rilevanti siano il grado di istruzione (dei genitori rispetto ai figli), la classe sociale e le risorse economiche (Triventi 2014), tali variabili si dipanano poi in precise configurazioni territoriali che, pur non possedendo un impatto esclusivo e sempre discriminante sui percorsi individuali, possono potenziare tali forme di disuguaglianza (Salmieri, Giancola 2023). Da questa prospettiva, la dimensione 'micro' delle risorse sociali disponibili ai soggetti si apre anche a quella macro, che trova configurazioni territoriali molto diverse. In questa direzione vanno anche i risultati di una revisione sistematica svolta da Fitzgerald, Avirmed e Battulga (2024)

1 Il presente contributo è stato ideato di comune accordo tra i due autori. Per una più precisa attribuzione dei paragrafi, tuttavia, devono essere considerati a titolarità di Davide Girardi i paragrafi 1, 3 e 4. Per il paragrafo 2, Ilaria Rocco si è occupata del reperimento e dell'elaborazione dei dati, Davide Girardi del loro commento.

sui fattori che presiedono alle disuguaglianze educative nell'accesso ai percorsi di istruzione terziaria: oltre allo *status* socio-economico, all'educazione genitoriale, al background etnico, alla precedente esperienza scolastica e al genere, anche l'aspetto geografico-territoriale interviene esplicitamente nei fattori influenzanti le disuguaglianze educative (in termini intersezionali). Nel dettaglio della situazione italiana, e solo a titolo esemplificativo di quanto si va dicendo, è sufficiente dar conto della fotografia aggiornata scattata dall'Istat sulla situazione del Paese. Se, per usare le parole dell'Istituto nazionale di statistica (2025, 337), «l'istruzione rappresenta una risorsa fondamentale per lo sviluppo individuale e collettivo», i dati confermano che anche su questo piano si ripresenta la linea di faglia territoriale che separa da una parte il Nord e (parzialmente) il Centro del Paese dal Sud: usando quale *proxy* la quota di soggetti in possesso di un titolo terziario, il Mezzogiorno occupa l'ultima posizione con il 25,9%, rispetto al Nord (34,5%) e al Centro (35,1%), pur evidenziandosi una leggera flessione anno su anno. Senza indulgere a ulteriori considerazioni che saranno specificatamente riprese più oltre, preme fin d'ora sottolineare che le evidenze empiriche a sostegno di una peculiare dimensione territoriale delle disuguaglianze sono numerose.

Prima di dettagliare la struttura di questo contributo, è nondimeno importante anticipare una questione che rientra nel novero dei concetti che saranno impiegati per restituire le disuguaglianze territoriali. Fin qui abbiamo citato il livello di istruzione, che è l'indicatore più utilizzato per cogliere il background culturale dei soggetti, ma non necessariamente l'unico (Triventi 2014). Volendo qualificare la dimensione territoriale, sembra altresì necessario impiegare un ulteriore concetto che non si limita all'istruzione, ma colloca quest'ultima come parte di un costrutto più ampio com'è quello di 'povertà educativa'.

Secondo l'elaborazione svolta da Save the Children (2018), esso si connota per una declinazione quadri-dimensionale dei processi di apprendimento: apprendere 'per comprendere' (che concerne l'acquisizione delle competenze necessarie per vivere nella quotidianità); apprendere 'per essere' (che attiene alla stima di sé e delle proprie capacità); apprendere 'per vivere assieme' (che riguarda gli aspetti relazionali); infine, apprendere 'per condurre una vita autonoma e attiva'. Queste quattro dimensioni vengono poi operativizzate mediante uno specifico Indice di povertà educativa (IPE), che consta di dodici dimensioni. In proposito, degno d'attenzione è il fatto che solo una di queste riguardi il percorso scolastico in senso stretto (percentuale di dispersione scolastica mediante l'indicatore europeo ESL, *Early School Leavers*), mentre le altre aprano a una dimensione autenticamente scolastico-territoriale, come: mancato accesso ai servizi pubblici educativi per la prima

infanzia nella fascia 0-2 anni, assenza del tempo pieno nelle classi di scuola primaria e in quelle di secondaria di primo grado, mancato accesso al servizio mensa; e ancora, percentuale di bambini che non sono andati a teatro, che non hanno visitato musei o mostre, che non sono andati a concerti, che non hanno visitato monumenti o siti archeologici, che non praticano sport in modo continuativo, che non hanno letto libri, che non utilizzano Internet. Anche accettando di limitare l'attenzione al livello d'istruzione, inoltre, è proprio il concetto di 'povertà educativa' a renderlo dinamico. Secondo la definizione di Salmieri e Giancola (2023), infatti, il concetto di povertà educativa si fonda su due indicatori, considerati sia singolarmente sia in modo congiunto: un livello di istruzione inferiore alla scuola secondaria di secondo grado; bassi livelli nelle competenze di base. Queste ultime sono certamente più lacunose tra coloro che hanno lasciato precocemente gli studi, ma possono essere tali anche tra chi - pur essendo in possesso almeno di un diploma di scuola secondaria di secondo grado - non ha continuato ad allenare tali competenze nella quotidianità, e possono per questo essere definiti 'educativamente poveri'. Tra questi vi rientrano quindi: coloro che hanno lasciato anzitempo gli studi; coloro che non li hanno lasciati prima del dovuto, ma per una pluralità di ragioni lamentano scarse competenze di base; infine, coloro che contemporaneamente entrambe le situazioni. Avvalendoci di entrambe le angolature qui richiamate in riferimento alla povertà educativa, è allora evidente che le disuguaglianze di cui si darà conto possono assumere non solo una valenza statica - come output raggiunto in via definitiva - bensì dinamica. Possono, inoltre, tenere conto anche degli aspetti abilitanti o inibenti di natura contestuale, non solo soggettiva o, comunque micro.

Sulla scorta di quanto appena enunciato, questo contributo osserverà tale canovaccio: nella prima parte saranno presentati dati e informazioni tratti da fonti nazionali e internazionali sugli esiti dei percorsi di istruzione e di formazione, prestando attenzione a sottolineare gli scarti su base territoriale, tra macroaree e internamente alle medesime; nella seconda parte, invece, l'attenzione sarà posta sulla dimensione dei servizi educativi e dell'accesso agli stessi. In quest'ambito, troverà spazio anche uno specifico carotaggio sui temi della 'attrattività territoriale', che sono vie più centrali per comprendere come anche quest'ultima dimensione sia oggi ineliminabile al fine di riflettere i fattori che veicolano le disuguaglianze d'istruzione (anche a livello territoriale).

2 Gli esiti dei percorsi di istruzione e di formazione

2.1 Gli esiti ‘compiuti’

Seguendo l’impostazione anticipata poco sopra, l’analisi delle disuguaglianze territoriali di istruzione prende avvio con gli andamenti registrati in corrispondenza di alcuni indicatori consolidati a livello europeo, con l’obiettivo di realizzare quale sia la mappa aggiornata a livello italiano. L’analisi dei principali indicatori relativi all’istruzione e alla transizione scuola-lavoro offre una prospettiva complementare sulle fragilità sistemiche e sulle disuguaglianze strutturali presenti nel sistema educativo e occupazionale italiano e, come vedremo, mette in luce profonde disuguaglianze territoriali tra le macroaree italiane; con un divario marcato e persistente tra Nord e Sud del Paese, sia pure non sempre lineare.

Si lascerà spazio sia agli esiti ‘compiuti’ – su cui ci si soffermerà in prima battuta – sia ai dati che, invece, denotano in modo più chiaro il mancato raggiungimento dei livelli d’istruzione previsti.

Il primo indicatore degno di attenzione è il livello di istruzione raggiunto (*educational attainment level*), che restituisce la quota di popolazione 30-34enne con istruzione secondaria superiore o terziaria. Si tratta di una dimensione molto rilevante, perché restituisce (sia pure in modo statico) la parte di popolazione in possesso delle competenze più qualificate; una *issue* fondamentale proprio per le ragioni argomentate nel paragrafo introduttivo.

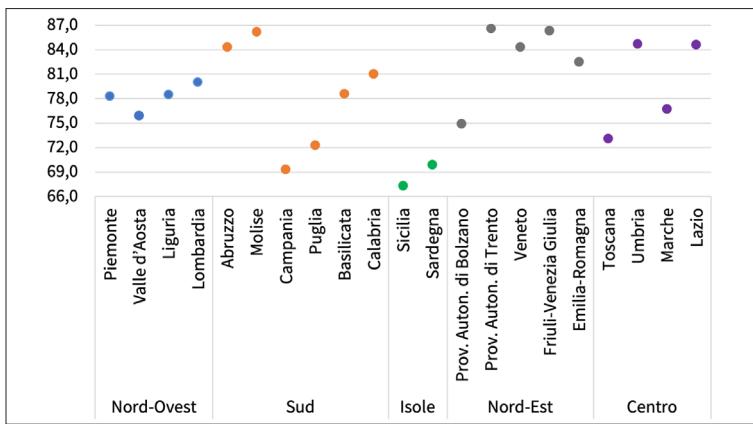


Figura 1 Percentuale di individui nella classe di età 30-34 anni con istruzione secondaria superiore, post-secondaria non terziaria o istruzione terziaria, per macro-area geografica e regione (anno 2023).

Fonte: elaborazioni su dati Eurostat

Considerando il valore aggregato (istruzione secondaria, post-secondaria non terziaria e terziaria) i dati attestano degli andamenti solo in parte prevedibili. Osservando le macroaree geografiche, si nota come i livelli più elevati si ritrovino non solo nelle regioni nel Nord, ma anche in alcune regioni del Sud: così, ad esempio, punte ottimali si osservano nella provincia autonoma di Trento, in Veneto e in Friuli-Venezia Giulia, ma anche in Abruzzo e in Molise, che mostrano livelli superiori a tutte le regioni del Nord-Ovest. Tali andamenti suggeriscono un miglioramento in termini ‘assoluti’ dei livelli di istruzione registrati nel corso del tempo, ma vanno opportunamente mediati da altre due considerazioni: l’eterogeneità nella qualità dell’istruzione ricevuta – anche internamente allo stesso ‘territorio’ – e la effettiva spendibilità dei titoli di studio consigliano di mitigare il valore attribuito alla sola distribuzione dei medesimi. Come dimostrano le diverse performance economiche territoriali, infatti, nella spendibilità dei titoli di studio sul mercato del lavoro interviene la potenzialità degli specifici mercati del lavoro locali nel valorizzare quantitativamente e qualitativamente quelle competenze. In questo senso, è evidente che il dinamismo economico delle regioni del Nord è molto più capace di garantire determinate chance rispetto a quelle del Sud. Va poi considerato che soprattutto nei percorsi di istruzione secondaria si crea quell’effetto di canalizzazione formativa che è il vero spartiacque in termini di ‘opportunità di classe’. Proseguendo il discorso relativo ai tassi di scolarizzazione, se si concentra l’attenzione sulla quota di giovani 25-34enni in possesso di un titolo di istruzione terziaria (Istat 2024) – che è peculiarmente discriminante in contesti sempre più segnati dal valore aggiunto associato alle conoscenze più qualificate (Checchi 2024) – le distanze tra le diverse macro-aree evidenziano margini non residuali; così, se Nord-Ovest, Nord-Est e Centro si collocano al di sopra del 30%, il Sud e le Isole traducono valori ampiamente al di sotto. Una volta di più, tuttavia, le differenze su base macro-regionale non sono esaustive rispetto alle dinamiche osservate a livello inferiore. Così, al di sotto della media nazionale (30,6% nel 2023) troviamo non solo Basilicata (27,8%), Calabria (27,6%), Sardegna (27%), Campania (26,6%), Puglia (22,8%) e Sicilia (21,8%), ma anche Piemonte (29,5%), Abruzzo (29,1%) e provincia autonoma di Bolzano (23%). Margini molto importanti su base macro-regionale e regionale sono poi rinvenibili negli andamenti restituiti dai dati Invalsi. In proposito, sebbene le regioni del Sud abbiano dimostrato un miglioramento (anno su anno), nel Mezzogiorno del Paese continuano a evidenziarsi i limiti maggiori sul piano delle competenze in italiano e in matematica: in italiano, la situazione più grave è quella osservata in Sicilia (50,2% di studenti insufficienti), in Calabria (49,4%), in Campania (46,1%) e in Sardegna (45,9%); in matematica, i riscontri più severi sono registrati ancora

in Sicilia (61,4%), in Calabria (60,7%), in Sardegna (58,1%) e in Campania (57,7%).

Riprendendo ora il tema delle disuguaglianze territoriali in merito alle diverse chance dei soggetti (a parità di titolo di studio raggiunto), è possibile impiegare un dato suscettibile di evidenziare con particolare efficacia il ruolo distintivo che possiedono le configurazioni socio-economiche dei diversi territori di mitigare o, per contro, potenziare le competenze formalmente certificate con il titolo di studio raggiunto: si tratta del tasso di occupazione dei giovani 20-34 anni con istruzione completata; quindi, giovani non più in formazione, ma in possesso di un titolo di studio secondario superiore o terziario.

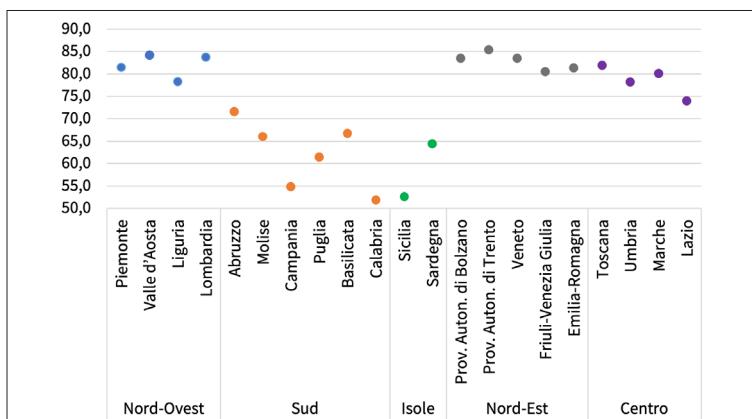


Figura 2 Tasso di occupazione dei giovani nella classe di età 20-34 anni con istruzione secondaria superiore, post-secondaria non terziaria o istruzione terziaria, per macro-area geografica e regione (anno 2023).

Fonte: elaborazioni su dati Eurostat

Prestando attenzione ai relativi valori, si nota l'“esplosione” di una delle forme più marcate di disuguaglianza. Così, le regioni del Nord-Ovest (Piemonte, Valle d'Aosta, Liguria e Lombardia) attestano valori compresi nel *range* 75%-85%, così come quelle del Nord-Est si collocano tutte al di sopra dell'80%. Valori simili sono rinvenibili nelle regioni del Centro (Toscana, Umbria, Marche e Lazio), ma l'autentico punto di caduta viene evidenziato in modo patente dalle regioni del Sud e delle Isole, ancorché in modo internamente diversificato: Abruzzo, Molise, Basilicata e Puglia mostrano già differenziali importanti rispetto al Nord (con valori del tasso di occupazione nel *range* 60%-70%), ma un radicale abbassamento del valore è riflesso soprattutto dal contesto campano (55%) e da quello calabrese (poco al di sotto). Tra le Isole, la Sicilia si colloca su livelli prossimi a quelli campano e calabrese, mentre la Sardegna è vicina ai livelli pugliese e

molisano (attorno al 65%). Tali evidenze corroborano ulteriormente la necessità di non sottovalutare le differenze interne alle macro-aree, ma indicano quanto possa essere articolata l'efficacia del sistema educativo (in termini, appunto, di esiti occupazionali).

I dati fin qui enucleati si riferiscono ai livelli di scolarizzazione, che - si diceva in avvio - costituiscono una sorta di dotazione 'abilitante' in vista dei processi di transizione al lavoro. Le competenze maturate dai soggetti, tuttavia, sono il portato di molti vettori (individuali e collettivi) e non possono essere considerate in forma statica (Girardi 2021), a maggior ragione all'interno di quei processi di transizione eco-sociale che richiedono una formazione continua. Da questa angolatura, si rivela utile dare uno sguardo anche a un indicatore di *lifelong learning*, usando il tasso di partecipazione all'istruzione degli adulti. Soprattutto per la popolazione attiva, esso è oltremodo informativo nella misura in cui dà conto della possibilità di continuare a sviluppare competenze adeguate (OECD 2024) all'interno di contesti economici caratterizzati da elementi di discontinuità sempre meno prevedibili.

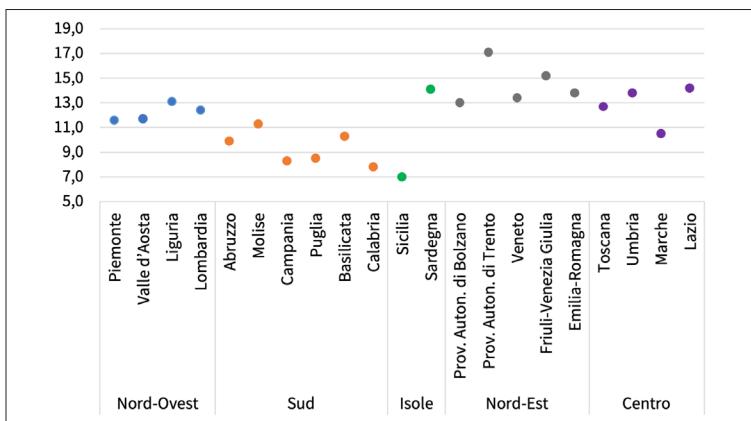


Figura 3 Tasso di partecipazione a istruzione e formazione nelle ultime 4 settimane nella classe di età 25-64, per macro-area geografica e regione (anno 2023). Fonte: elaborazioni su dati Eurostat

Parimenti a quanto visto per il 'tasso di occupazione' prima analizzato, anche tale indicatore rinvia allora quasi strutturalmente alla dimensione territoriale come volano - o come freno - dei processi appena richiamati. Nel dettaglio dei dati, tuttavia, i *pattern* emergenti non sono completamente speculari a quelli considerati per il precedente indicatore: nelle regioni settentrionali si registrano percentuali superiori al 12% (ad esempio, in Liguria con il 13,1%, in Lombardia con il 12,4%, fino a valori compresi tra il 13% e il 17% nelle regioni del Nord-Est). In questo caso, però, il Centro del Paese

si colloca (a livello aggregato) su livelli superiori a quelli del Nord-Ovest, che sono anzi più vicini a quelli del Sud (con valori largamente inferiori all'11%) di quanto non lo siano a quelli del Nord-Est. Proprio le criticità del Sud suggeriscono una persistente difficoltà nel promuovere la formazione continua, con rilevanti implicazioni sia per l'occupabilità della forza lavoro adulta sia per la capacità dei territori di rispondere alle transizioni digitali e verdi, che richiedono l'aggiornamento costante delle competenze.

2.2 Gli esiti ‘incompiuti’

Se i riscontri fin qui ripresi agevolano già uno spaccato sulle disuguaglianze territoriali in tema d'istruzione, va peraltro annotato come un portato informativo ancor maggiore possa essere garantito dagli indicatori che aiutano invece ad approssimare gli esiti non compiuti, sia per quanto concerne la partecipazione al sistema scolastico sia in relazione alla partecipazione al mercato del lavoro.

Se in precedenza la dimensione primaria d'interesse era data dall'efficacia del sistema formativo, in questo caso si tratta soprattutto di equità: dove si verifica un abbandono scolastico precoce, esso è il portato non solo di un supporto familiare non fattivo, ma anche di un'incapacità delle scuole e più ampiamente sistematico-territoriale di rispondere ai fattori che inibiscono una piena partecipazione scolastica anche degli studenti con un più limitato background socio-economico. In termini non dissimili, la mancata partecipazione al sistema d'impiego non può essere facilmente derubricata a scarsa proattività o a competenze limitate o assenti del soggetto, ma chiama in causa anche le caratteristiche stesse della domanda di lavoro di farsi latrice di una effettiva valorizzazione delle stesse. In entrambi i casi, la ‘strategia’ di *exit* (Hirschman 1970) diventa una forma di soluzione biografica a contraddizioni sistemiche (Beck 2000).

Al fine di operativizzare la prima e la seconda dimensione qui analizzate, saranno utilizzati due specifici indicatori: quello che identifica l'*early school leaving* (ESL) sperimentato dai giovani d'età compresa tra i 18 e i 24 anni compiuti e quello che concerne invece i giovani NEET (*Neither in Employment nor in Education and Training*). Preliminarmente, va ricordato che per entrambi questi indicatori si è osservato per il contesto italiano un miglioramento in tempi recenti, eppure le divaricazioni territoriali restano molto ampie (come testimoniato dall'analisi di dettaglio).

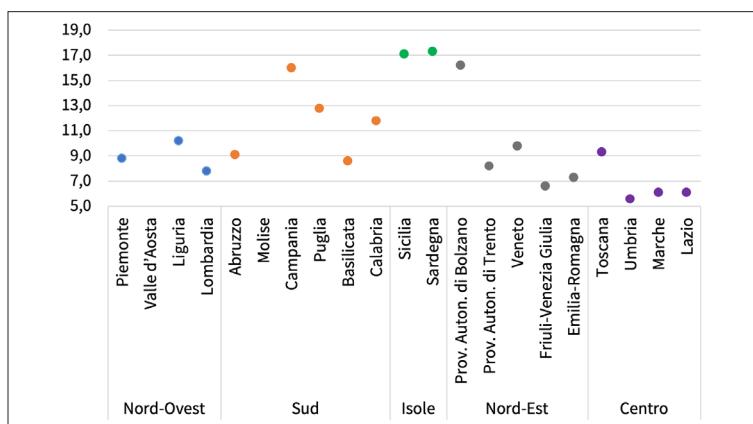


Figura 4 Percentuale di *early school leavers* nella classe di età 18-24 anni, per macro-area geografica e regione (anno 2023). Fonte: elaborazioni su dati Eurostat

Per quanto riguarda l'indicatore ESL, nell'anno 2023 il 10,5% dei giovani 18-24 anni ha conseguito al più un titolo di scuola secondaria di primo grado, uscendo quindi dal sistema di istruzione e formazione (Istat 2024). Un dato, questo, che avvicina l'obiettivo del 9% fissato dall'Unione Europea e in diminuzione da anni. Eppure, anche in questo caso la polarizzazione geografica si rivela molto accentuata. Se le regioni del Nord-Ovest (in particolare la Lombardia, con il 7,8%, e il Piemonte, con l'8,8%), del Nord-Est (su tutte, Friuli-Venezia Giulia, con il 6,6%, ed Emilia-Romagna, con il 7,3%) e del Centro (soprattutto Umbria e Marche) mostrano valori al di sotto della media nazionale, le regioni meridionali, come Sicilia (17,1%) e Sardegna (17,3%) si collocano ben al di sopra della soglia raccomandata dal quadro europeo. Su riscontri superiori sono collocate anche Campania e, in misura minore, Puglia. I divari appena argomentati evidenziano certamente la diversa efficacia inclusiva ancora appannaggio dei sistemi educativi regionali, anche se non vanno assolutamente scordati gli elementi di natura socio-economica e culturale. Come si avrà modo di osservare nel seguito, l'indicatore qui in esame è strettamente legato alle dimensioni che concorrono alla povertà educativa, cui contribuiscono a propria volta elementi micro ed elementi contestuali.

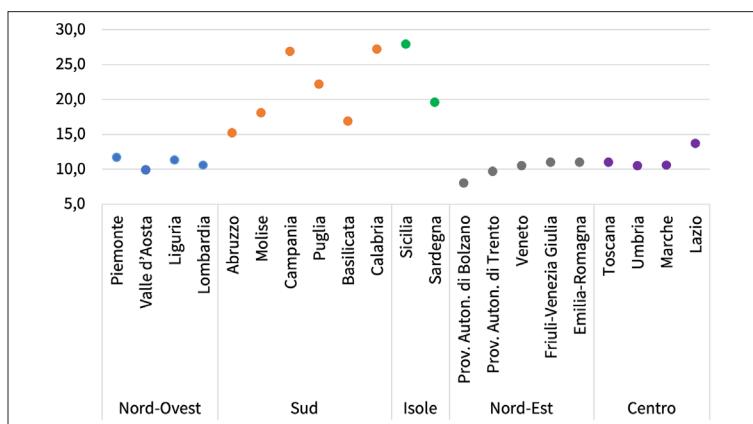


Figura 5 Percentuale di NEET nella classe di età 15-29 anni, per macro-area geografica e regione (anno 2023). Fonte: elaborazioni su dati Eurostat

Come si anticipava poco fa, anche per la misura dei NEET possono darsi considerazioni almeno in parte dello stesso segno. Certamente, la quota di giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano e non lavorano è un indicatore critico delle fragilità sistemiche. In questo caso, le differenze territoriali sono tuttavia meno sgranate di quanto che era stato osservato sul versante ESL. Al contrario, la divaricazione si fa molto più netta tra regioni del Nord-Ovest, del Nord-Est e del Centro – da una parte – e regioni del Sud e delle Isole dall’altra: se per il primo gruppo di regioni si notano valori contenuti e prossimi al 10%, per alcune regioni del Sud si osservano percentuali estremamente elevate, come in Campania, in Calabria e in Sicilia (ben oltre il 20%).

In termini sinottici, la distribuzione geografica degli ELS e dei NEET riflette un doppio ‘fallimento’: quello del sistema educativo – che non riesce a trattenere e orientare i giovani – e quello del mercato del lavoro. Dal primo punto di vista, va ricordato come le disuguaglianze di istruzione non siano solo ascrivibili alle origini sociali dei genitori, ma come esse intervengano anche nel corso delle transizioni scolastiche effettuate dai soggetti. Come ricorda Triventi (2014), la letteratura sul tema ha utilizzato diverse strategie per illuminare il ruolo interveniente delle disuguaglianze in relazione ai diversi livelli scolastici, la cui trattazione esula tuttavia dagli obiettivi del presente saggio. Quel che conta in questa sede è ricordare come gli abbandoni scolastici siano di per sé forieri di possibili ulteriori divaricazioni tra i soggetti, perché contribuiscono a far desistere rispetto al proseguimento degli studi (soprattutto le famiglie già meno propense in tal senso) e perché essi sono più presenti tra i discendenti delle famiglie delle classi subordinate. Dal secondo punto di vista, i giovani che non partecipano al sistema d’impiego denotano

anche i limiti di quest'ultimo nella valorizzazione di competenze che - lo dicevamo - non sono un dato, ma un processo. Adottare su di esse una prospettiva statica, in tal senso, equivale a riprodurre disfunzioni sistemiche che valicano le traiettorie soggettive.

Più in generale, l'insieme dei riscontri fin qui analizzati conferma che le disuguaglianze educative e formative in Italia non sono solo un fatto individuale, ma un problema strutturale e, appunto, territoriale. In questo senso, le regioni meridionali soffrono di una tripla penalizzazione: minore permanenza nel sistema educativo, minore accesso alla formazione continua e minori sbocchi occupazionali post-formazione.

3 Le disuguaglianze nell'accesso ai servizi educativi

3.1 L'accesso ai servizi educativi

Dopo aver analizzato le disuguaglianze di istruzione impiegando indicatori strettamente legati ai livelli di scolarizzazione e agli impatti di questi sugli esiti occupazionali, è giunto il momento di lasciare spazio a un'interpretazione più estensiva delle differenze territoriali, facendo riferimento anche al dominio del concetto di povertà educativa già richiamato in precedenza. Esso consente di focalizzare l'attenzione anche sui fattori abilitanti di determinati percorsi ed esiti, soprattutto ma non solo intra-scolastici (Save the Children 2018). In questo senso, servizi come le mense, le palestre e le biblioteche (disponibili a scuola, ma non solo) appaiono non un corollario integrativo, ma veri e propri fattori di mitigazione e contrasto alle disuguaglianze, che agiscono fin dai primi anni di vita in termini di potenziamento (quando ci sono) oppure di limite (quando sono assenti). Il riferimento agli anni di accesso ai servizi per l'infanzia non è casuale, perché la letteratura economica e sociologica (Heckman 2000; 2013; Andersen 2009) ha evidenziato già da tempo come le disuguaglianze di istruzione maturate nei primi anni di vita possiedano un effetto proiettivo anche negli anni successivi.

Ebbene, da quanto detto deriva che il sistema dei servizi educativi per la prima infanzia diventa una infrastruttura cruciale ai fini della risposta ai fattori forieri delle disuguaglianze tra i soggetti, non solo nei primi anni di vita.

In proposito, uno sguardo agli ultimi dati disponibili (Presidenza del Consiglio dei ministri, Istat e Università Ca' Foscari 2025) conferma come le differenze territoriali siano ancora ampie. Prestando attenzione all'offerta pubblica (quota di comuni che, in qualsiasi forma, finanzia il funzionamento dei servizi per la prima infanzia), si è osservato un aumento su tutto il territorio nazionale dal 2019 al

2022, ma i differenziali restano ancora importanti: nel Mezzogiorno si arriva al 55%, un valore tuttavia ancora distante dal 60,6% del Centro e soprattutto dal 70,8% del Nord. Ne consegue una serie di ricadute importanti sull'accesso da parte dei bambini iscritti nei servizi educativi comunali o comunque convenzionati con i comuni, con il 23,5% al Centro, il 20,5% al Nord e l'8,5% nel Mezzogiorno; a livello regionale, la polarizzazione appare ancora più netta, se si confronta il valore massimo (33,8% del Friuli-Venezia Giulia) con il valore minimo (4,6% della Calabria). Nel Mezzogiorno si assiste anche alla minore percentuale di copertura dei residenti sotto i tre anni da parte dei servizi pubblici e privati (con il 17,4%); sempre nel Mezzogiorno, si assiste anche alla minore percentuale di posti nelle strutture pubbliche (41,1%). Di queste, il 39,2% è gestito da comuni, mentre la quota rimanente è in gestione ai privati. Al Centro e al Nord, la copertura complessiva sale rispettivamente al 38,8 e al 36,1%, con il 48,5% e il 51,5% di posti a titolarità comunale (con una quota più marcata di gestione diretta da parte dei comuni rispetto a quel che accade nel Mezzogiorno). Queste prime evidenze testimoniano già con forza quanto le disuguaglianze di istruzione non possiedano solo un tratto soggettivo o familiare, ma quanto le caratteristiche 'ecosistemiche' dei territori siano una variabile anch'essa dirimente circa le traiettorie effettivamente disponibili ai singoli. Il legame tra la dimensione soggettivo-familiare e quella territoriale produce effetti di potenziale consolidamento delle disuguaglianze, anche laddove vi siano delle politiche tese a supportare le famiglie nella propria capacità di spesa. A dimostrazione di quanto andiamo dicendo si prenda *in primis* il dato sulle spese impiegate a livello locale per i servizi educativi: sebbene vi sia stato un aumento generalizzato nell'intervallo 2019-22, i differenziali di crescita tra i territori non hanno ri-equilibrato il sistema, ma hanno ampliato il solco tra le aree. Gli incrementi più pronunciati, infatti, hanno riguardato le aree che già partivano da posizioni di vantaggio, come Valle d'Aosta, il Friuli-Venezia Giulia, la Provincia autonoma di Trento, l'Emilia-Romagna. Qui, l'incremento di spesa *pro-capite* è stato superiore ai 500 euro, raggiungendo livelli medi compresi tra i 2.200 e i 3.400 euro per bambino residente (nel 2022). Rispetto a questi andamenti, quasi tutte le regioni del Mezzogiorno (fatta eccezione per la Sardegna) hanno aumentato la spesa in misura inferiore alla media nazionale; per dare un'idea, la Sicilia ha mantenuto pressoché invariato il livello di spesa *pro-capite* (da 390 a 391 euro), il Molise ha osservato un incremento pari a 47 euro lordi (collocandosi a una spesa media *pro-capite* pari a 418 euro), mentre Abruzzo e Calabria sono giunte a spese medie *pro-capite* rispettivamente pari a 505 euro e 204 euro.

Un secondo ordine di questioni - si diceva - rinvia alle disuguaglianze territoriali nell'allocazione delle risorse, prendendo come esempio il 'bonus Asilo Nido'. Una volta di più, i dati attestano

come le disuguaglianze territoriali prima richiamate trovino corrispondenza anche nella distribuzione delle risorse erogate dall'INPS. Così, nelle aree Centro-settentrionali (dove è più ampia la dimensione dell'offerta di servizi) sussiste ancora lo spazio per un incremento dei beneficiari del 'bonus'; per contro, al Sud proprio la più limitata presenza dell'offerta di posti limita di fatto un possibile incremento della diffusione del contributo e, di conseguenza, la possibilità da parte delle famiglie di fruirne.

Le tendenze appena riprese possono essere vagliate e confermate sul piano non solo quantitativo, ma anche qualitativo; sul piano, appunto, dei 'servizi educativi di qualità' a scuola (Save the Children 2024). In proposito, l'attenzione può essere posta su due leve non prescindibili per ridurre le disuguaglianze 'incorporate' dal background familiare degli studenti: la mensa e il tempo pieno. La mensa, in particolare, garantisce ai bambini e alle bambine maggiormente in difficoltà (in termini di retroterra familiare) la consumazione di almeno un pasto sano al giorno e rappresenta anche un momento utile da una prospettiva relazionale (in quanto momento di svago e di socialità). Oltre alle mense, vengono qui considerati altri due indicatori capaci di operativizzare adeguatamente la dimensione dei servizi: la diffusione, appunto, del tempo pieno e quella delle palestre. Vengono nondimeno prese in esame, in questo caso, la scuola primaria e quella secondaria di primo grado. In tema di 'tempo pieno', si ripresentano in modo consistente le disparità territoriali già enucleate in tema di servizi educativi per la prima infanzia. A livello italiano, solo il 36,9% degli alunni e delle alunne delle scuole primarie e secondarie di primo grado risultava avere accesso nell'anno scolastico 2021-22 al servizio mensa, in un *range* che testimonia da una parte le province delle regioni del Centro e del Nord (con valori superiori al 50%, fino al 70% delle province di Biella e Monza e della Brianza e al 91,3% della Provincia autonoma di Trento). Un andamento opposto si trova nelle province del Meridione, ben al di sotto della media nazionale: per Agrigento, Foggia, Catania, Palermo e Siracusa e Ragusa, la percentuale non giunge nemmeno al 10%; in queste ultime province, un alunno su quattro proviene da famiglie con un livello socio-economico basso.

Poiché la mensa consente l'estensione dell'orario scolastico (e quindi anche la possibilità di attività di studio e/o di recupero), l'indicatore di presenza del tempo pieno è anch'esso variabile degna di massima attenzione per dare adeguato conto delle potenzialità territoriali di contrasto alle disuguaglianze. Al pari delle mense, il 'solco' tra le province del Centro e del Nord e quelle del Sud è molto profondo. A livello nazionale, il 28,1% delle classi della scuola statale primaria e secondaria di primo grado offre il tempo prolungato; più nel dettaglio, il tempo pieno viene offerto dalla scuola primaria in meno di due casi su cinque (38%). Mentre, però, le province del Centro

e del Nord presentano percentuali superiori alla media nazionale (con valori superiori al 65% per la Provincia autonoma di Trento, per quella di Milano e Monza e della Brianza), le percentuali più basse si trovano nel Sud e nelle Isole (Ragusa, Catania, Palermo, Siracusa, Campobasso, Isernia). In molti casi, sono le stesse province in cui è più basso il servizio di riferimento.

Per quanto riguarda le palestre, infine, le direttive delle disuguaglianze territoriali sono le medesime ma, come si diceva in precedenza, ci sono differenze interne che possono andare in controtendenza rispetto agli andamenti aggregati delle macro-aree: in Puglia, ad esempio, dove nelle province di Barletta-Andria-Trani un terzo (30,3%) degli alunni vive in famiglie socio-economicamente svantaggiate, il 72,9% delle scuole primarie o secondarie ha una palestra. Per contro, province collocate in territori più forniti a livello aggregato attestano bassi valori di presenza, come le province di Reggio Emilia, Ferrara e Gorizia (dove i valori sono inferiori al 30%).

Anche adottando una concezione meno estensiva di povertà educativa - giocandola, cioè, soprattutto sulla misurazione dei livelli di istruzione e su quella delle competenze di base - le differenze territoriali si presentano molto accentuate. In proposito, i già citati Salmieri e Giancola (2023) propongono la distribuzione delle regioni italiane su uno 'spazio fattoriale' costruito a partire da due dimensioni: la prima identifica la maggiore o minore presenza di titoli di studio formali, la seconda è saturata soprattutto dalle variabili relative alla presenza di pratiche culturali e all'utilizzo di competenze di base nel mercato del lavoro. Ne origina una quadripartizione delle regioni italiane: ad esempio, Calabria, Campania e Sicilia vedono massima intensità della povertà educativa per l'effetto composito di entrambe le dimensioni considerate; Sardegna e Puglia, che testimoniano massimamente intensa la componente della scarsa scolarizzazione e inadeguatezza delle competenze di base, ma con minore rilievo della componente data dal ricorso a quelle stesse competenze di base e di quella rappresentata dai consumi culturali. In Molise, in Basilicata e in Abruzzo è scarso il ricorso alle competenze di base e ai consumi culturali (ma sono più elevati i livelli di scolarizzazione e meno inadeguati i livelli delle competenze di base); in Friuli-Venezia Giulia, nel Lazio, in Trentino-Alto Adige, in Emilia-Romagna e in Valle d'Aosta, infine, entrambe le componenti della povertà educativa risultano di minore intensità.

L'evidenza dei divari territoriali, la persistenza che li caratterizza, il rinforzo reciproco - sia pure diversificato - tra le variabili soggettive, familiari e (appunto) contestuali chiama in causa la necessità di interventi di contrasto che adottino una matrice necessariamente sistemica. Secondo Luongo e Morabito (2022), ad esempio, le disuguaglianze che affliggono i territori in tema di servizi educativi per la prima infanzia (prima richiamati) possono essere

affrontate solo se si parte da un radicale cambio di prospettiva: prendendo ad esempio il caso di Reggio Emilia come *best practice* riconosciuta a livello internazionale, gli autori sottolineano come il potenziale diffusivo di tali pratiche possa scaturire solo da un riconoscimento pubblico di amministratori e amministratrici locali che superi un quadro interpretativo legato esclusivamente ai temi della conciliazione famiglia-lavoro e alla migliore partecipazione occupazionale delle donne. È necessario, al contrario, un investimento simbolico che veda in simili pratiche l'antidoto più efficace al dipanarsi delle disuguaglianze nel divenire del corso di vita del soggetto, dotandolo fin dai primi anni di competenze emozionali, relazionali e cognitive utili a tal fine. Si deve, allora, andare al di là di una prospettiva puramente funzionale e tattica, declinando la dimensione strategica, anche dove gli interventi potrebbero sembrare puntuali e limitati. In merito, basta prendere l'esempio del servizio mensa. Come testimoniano l'Osservatorio conti pubblici italiani e Save the Children (2023), proprio perché il 'momento mensa' non fornisce solo ai bambini e alle bambine un pasto sano ma li dota anche di *soft skill* fondamentali in ottica biografica, è necessario che (strategicamente): il servizio di refezione scolastica sia reso un servizio pubblico essenziale; sia istituito un 'fondo di contrasto alla povertà alimentare a scuola' e, non da ultimo, siano garantite soglie di esenzione, tariffe minime e massime su tutto il territorio nazionale da applicare a tutte le famiglie (residenti e non).

3.2 L'accesso all'istruzione terziaria: quando la competizione tra i 'territori' approfondisce le disuguaglianze

Prima di giungere alle conclusioni del nostro approfondimento, s'intende qui proporre anche l'analisi di un fenomeno che più di altri invita a non qualificare come 'statiche' le disuguaglianze di istruzione tra territori; piuttosto, a considerare che i vantaggi competitivi di cui alcune aree godono – e di cui abbiamo diffusamente detto sopra – siano un fattore *pull* nei confronti dei territori più deprivati. Il fenomeno in esame è quello della mobilità per studio Sud-Nord, e segnatamente in tema di accesso all'istruzione terziaria.

Come notano in proposito Impicciatore e Strozza (2016, 3), «le migrazioni interne non sono solo l'effetto del perdurare o addirittura dell'ampliarsi del *gap* tra le diverse aree del nostro paese, ma potrebbero a loro volta contribuire ad alimentarlo». Proprio la migrazione di studenti dal Sud al Nord per motivi di studio è una delle dinamiche più evidenti nell'ultimo decennio, a maggior ragione considerando che ciò avviene in un Paese come l'Italia, tradizionalmente poco mobile. Come nota Viesti (2019), esiste con ogni evidenza una questione territoriale nell'università italiana,

perché la vita degli atenei è fortemente influenzata dal contesto territoriale in cui essi si collocano; in altri termini, essi beneficiano del valore aggiunto garantito dal territorio di afferenza. Secondo Viesti stesso, i legami tra vita degli atenei e pre-condizioni territoriali operano su cinque dimensioni.

Innanzitutto, i livelli di reddito delle famiglie determinano la loro capacità di sopportare i costi (contributivi e non) degli studi, anche in ragione del livello particolarmente elevato della tassazione universitaria. A ciò deve aggiungersi l'evidenza per cui i servizi di trasporto (urbano e regionale) condizionano la capacità di frequentare l'università da pendolari, così come la disponibilità di alloggi e di mense. Vanno poi considerate le competenze in ingresso degli immatricolati all'università in relazione ai divari misurati dalle indagini Invalsi e OCSE-PISA. Va poi annotata la capacità dei territori di 'assorbire' le competenze formate, in termini di presenza di imprese sul territorio e di attività di trasferimento tecnologico, così come i sistemi d'impiego locali (che possiedono un effetto significativo sulle scelte di immatricolazione degli studenti).

Tenendo conto di questi elementi, bene si comprende perché la direttrice Sud-Nord in termini di perdita netta di studenti (diretti agli atenei del Nord) sia deleteria e circolare rispetto ai processi di sviluppo territoriale. Come osservano Mariani e Torrini (2022), le regioni meridionali si caratterizzano strutturalmente per una intensa mobilità in uscita: nel 2019, a fronte di una quota di immatricolati (all'università) residenti nel Mezzogiorno pari a circa il 37%, quelli iscritti in atenei della stessa area rappresentavano il 29%. Tale andamento è indice di mobilità universitaria - che non è di certo un fattore negativo, come osservano gli autori - ma assume una valenza più critica se si pensa che nel Mezzogiorno mancano veri e propri poli di attrazione; con uno sbilanciamento dei flussi in entrata e in uscita, ma ancor più con ricadute molto consistenti sull'offerta di istruzione terziaria nei territori e sul depauperamento in termini di conoscenze, competenze e abilità della popolazione. Dettagliando le caratteristiche dei flussi intervenuti tra Sud e Nord, nel periodo 2007-19 hanno beneficiato dell'incremento dei medesimi specialmente gli atenei del Nord-Ovest, laddove due quinti della crescita delle immatricolazioni negli atenei di quella macroarea è riconducibile alla favorevole dinamica migratoria netta. A ciò si aggiunga anche una sorta di 'effetto san Matteo': gli studenti meridionali più preparati e provenienti dalle famiglie con più favorevoli condizioni socio-economiche sono anche quelli che scelgono in misura maggiore gli atenei del Centro-Nord. Proprio qui si rivela un 'effetto netto' dei territori socio-economicamente più solidi rispetto al potenziale di attrattività nei confronti degli studenti. Nella scelta di trasferirsi, infatti, non conta solo la capacità delle famiglie di sostenere i costi

della mobilità, ma anche e (di frequente) soprattutto l'insieme dei divari di sviluppo e di opportunità di lavoro offerte dai territori.

Se di laureati si vuole parlare, in un ipotetico scambio degli stessi emergono in modo molto accentuato le diverse potenzialità territoriali. In merito, utilizzando le stime OCSE, Fondazione Nord-Est (Oliva, Paolazzi 2022) ha provato a quantificare il valore del 'capitale' garantito dal sapere dei laureati, cercando di capire i territori che guadagnano e i territori che perdono: il bilancio annuale vede in testa la Lombardia (con un saldo positivo di 3,3 miliardi) e l'Emilia-Romagna (1,5 miliardi). Ancora una volta, in coda si trovano la Campania (-2,4 miliardi), la Sicilia (-2,3 miliardi) e la Puglia (-1,7 miliardi).

4 Indicazioni conclusive

A (parziale) conclusione delle nostre riflessioni, è possibile affermare che i dati e le informazioni trattati in questa sede confortano con forza l'idea che la dimensione territoriale sia da tenere in debita considerazione quando viene affrontato il tema delle disuguaglianze d'istruzione.

Un primo elemento che sostiene tale angolatura prospettica è in fase di *input*: se la ricerca sociale ha evidenziato quale può essere il rilievo del background socio-culturale delle famiglie d'origine sugli esiti scolastici degli studenti, è tuttavia indubbio che le credenziali (soprattutto quelle formative) non siano equamente distribuite a livello nazionale; parimenti, è possibile affermare che anche la spendibilità di quelle credenziali ritrovi poi nelle traiettorie di sviluppo dei diversi territori chance di valorizzazione più o meno consistenti. Questo, tuttavia, agisce anche in termini di *output*, poiché predetta valorizzazione compartecipa strutturalmente delle possibilità territoriali di sviluppo appena richiamate. Laddove i territori non agevolano sistematicamente la dotazione scolastico-formativa dei soggetti, quindi, ciò interviene sui loro percorsi e su quelli del contesto entro cui essi si sono (o non si sono) formati. In proposito, le diverse fonti richiamate testimoniano in modo vivido come le disuguaglianze territoriali siano molto marcate. Lo sono anche, e per certi versi in special modo, in riferimento alla dimensione di accesso ai servizi, che va al di là degli indicatori di scolarizzazione della popolazione residente. Come si è visto, tali servizi sono capacitanti perché contribuiscono in modo complesso alle meta-competenze dei soggetti, che sono sempre più rilevanti in ambienti socio-economici a elevata complessità. Su questa ulteriore dimensione, i territori già deboli sul piano dei livelli di scolarizzazione - e segnatamente quelli del Sud Italia - trovano conferma delle difficoltà strutturali che li attanagliano e, con ciò, delle proiezioni di ulteriore deterioramento delle condizioni che li attendono.

A questo proposito, la prospettiva delle disuguaglianze territoriali di istruzione si rivela latrice di utili considerazioni anche in ottica dinamica. Da questo punto di vista, i territori che oggi dimostrano una situazione di vantaggio relativo si nutrono in modo del tutto peculiare di tale vantaggio. Il fatto che diventino – proprio in virtù di un differenziale che si fa sempre più ampio rispetto ai territori *left behind* – dei poli di attrazione per i soggetti dotati di maggiori risorse socioculturali in questi ultimi contesti rende ancora più ardua una qualsivoglia forma di convergenza tra territori che sono ‘importatori netti’ e territori che, al contrario, sono ‘esportatori netti’.

Da quanto affermato, emerge con nettezza l’urgenza di politiche che non siano di sola mitigazione del danno, ma siano anzi permeate dalla consapevolezza del carattere stratificato e internamente ‘coerente’ delle diverse forme di disuguaglianza, che quando assumono un volto intersezionale sono ancora più ardute da contrastare. In questo quadro, la dimensione territoriale necessita di un’attenzione del tutto specifica perché consente di comprendere meglio dove terminano le chance dei singoli – o delle famiglie – e dove invece le politiche debbano assumere un carattere necessariamente ecologico per abilitare processi di autentica inclusione, che non poggino solo su soluzioni biografiche necessariamente di corto respiro.

Bibliografia

- Andersen, G.E. (2009). *The Incomplete Revolution: Adapting Welfare States to Women’s New Roles*. Cambridge: Polity Press.
- Attanasio, M.; Enea, M.; Priulla, A. (2019). *Quali atenei scelgono i diplomatici del Mezzogiorno d’Italia?* <https://www.neodemos.info/2019/07/12/quali-atenei-scelgono-i-diplomatici-del-mezzogiorno-ditalia/>.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bourdieu, P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino.
- Checchi, D. (2024). *Beyond Compulsory Education in Europe*. https://www.unicreditgroup.eu/content/dam/unicreditgroup-eu/images/microsites/Foundation/Images/OurPriorities/educational/BeyondCompulsoryEducation_withcoverletteraBarba.pdf.
- Fitzgerald, A.; Avirmed, T.; Battulga, N. (2024). «Exploring the Factors Informing Educational Inequality in Higher Education: A Systematic Literature Review». *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, July, 28, 1-11.
- Girardi, D. (2021). «Oltre la ‘colpa’ individuale. La costruzione sociale delle competenze quale dinamica di campo in un sistema d’impiego locale». *The Lab’s Quarterly*, 23(3), 247-72.
- Heckman, J.J. (2000). «Policies to Foster Human Capital». *Research in Economics*, 54(1), 3-56.
- Heckman, J.J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Hirschman, A.O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty. Response to the Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Impicciatore, R.; Strozza, S. (2016). *La mobilità Sud-Nord in un paese poco mobile*. <https://www.neodemos.info/2016/09/06/la-mobilita-sud-nord-in-un-paese-poco-mobile/>.
- Istat (2024). Bes 2023. *Il benessere equo e sostenibile in Italia*. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/04/Bes-2023-Ebook.pdf>.
- Istat (2025). *Rapporto annuale 2025. La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2025-la-situazione-del-paese-il-volume/>.
- Luongo, P.; Morabito, C. (2022). «Servizi educativi per la prima infanzia in Italia: disuguaglianze e proposte per contrastarle». *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2, 73-85.
- Mariani, V.; Torrini, R. (2022). *Il sistema universitario: un confronto tra Centro-Nord e Mezzogiorno. Questioni di Economia e Finanza di Banca d'Italia Eurosystem (Occasional Papers)*. https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/qef/2022-0675/QEF_675_22.pdf.
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html.
- Oliva, S.; Paolazzi, L. (2022). *Nota della FNE n. 3/2022*. <https://www.fnordest.it/gate/contents/documento?openform&id=DB96923430DA9138C12588B0004D1D6A>.
- Osservatorio CPI; Save the Children (2023). *Mense scolastiche: un servizio essenziale per ridurre le disuguaglianze*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/mense-scolastiche-un-servizio-essenziale-per-ridurre-le-disuguaglianze>.
- Pisati, M. (2000). *La mobilità sociale*. Bologna: il Mulino.
- Presidenza del Consiglio dei ministri; Istat; Università Ca' Foscari Venezia (2025). *I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Dalla pandemia al PNRR: trasformazioni e sfide dei servizi educativi per l'infanzia*. <https://www.istat.it/produzione-editoriale/report-sui-servizi-educativi-per-l-infanzia-in-italia-anno-2023-2024/>.
- Salmieri, L.; Giancola, O. (2023). «Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore». Salmieri, L. (a cura di), *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*. Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, 31-58.
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>.
- Save the Children (2024). *Scuole disuguali. Gli interventi del PNRR su mense, tempo pieno e palestre*. <https://www.cittadinanzattiva.it/notizie/16613-rapporto-scuole-disuguali-pnrr-su-mense-tempo-pieno-e-palestre.html>.
- Schizzerotto, A. (1988). *Classi sociali e società contemporanea*. Milano: Franco Angeli.
- Triventi, M. (2014). «Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano». *Scuola democratica*, 2, 321-40.
- Viesti, G. (2019). *La questione territoriale dell'Università italiana*. <https://eticaeconomia.it/la-questione-territoriale-delluniversita-italiana/>.