

# 1. Povertà educativa e mobilità intergenerazionale: famiglia e territorio sono importanti

*Irene Brunetti*

*“Pensando all’ingiustizia sociale, non c’è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali  
fra disuguali”*

*da Lettera a una professoressa, Don Milani*

## 1. Introduzione

La ricerca sulla povertà educativa ha, negli ultimi decenni, sperimentato un notevole incremento e maggiore attenzione. Molti sono gli studi sociologici ed economici che hanno affrontato il tema cercando di darne una definizione o una misurazione (Checchi, 1998; Allmendinger, 1999, 2016; Lohmann e Ferger, 2014; Pratesi et al., 2020).

L’importanza di tali ricerche risiede nel fatto che dovrebbero rappresentare le fondamenta su cui i decisori politici poggiano le loro scelte in merito all’implementazione di politiche efficienti ed efficaci per la riduzione del fenomeno. Elevati tassi di povertà educativa si traducono infatti in maggiori livelli di disuguaglianza, e in minori opportunità di crescita sia per l’individuo che per l’intero sistema economico. Save the Children (2018) mostra come povertà economica e povertà educativa si alimentino a vicenda poiché la carenza di mezzi culturali e di reti sociali riduce le opportunità occupazionali. Le minori opportunità occupazionali, a loro volta, si concretizzano in scarse probabilità di salire lungo la scala sociale e di uscire dallo *status* di povertà e, quindi, in minore mobilità socioeconomica.

Data la complessità del fenomeno è necessario, dapprima, capire che cosa si intende per povertà educativa. Save the Children (2016) la identifica come quella condizione in cui bambini e adolescenti sono privati dell'opportunità di *apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni*. Così come per la povertà materiale (Sen, 2000), secondo questa definizione, anche la povertà educativa può essere interpretata come un fenomeno multidimensionale. Almeno quattro sono le dimensioni dell'apprendimento interessate: i) apprendere per comprendere, ii) apprendere per essere, iii) apprendere per vivere assieme, e iv) apprendere per condurre una vita autonoma e attiva.<sup>49</sup>

Il punto di riferimento fondamentale che contraddistingue lo *status* di povertà educativa sembra, pertanto, essere la distanza dall'ideale dell'uguaglianza delle capacità, ovvero dall'idea che ogni essere umano ha il diritto di godere dei livelli essenziali di un insieme di beni primari necessari al proprio sviluppo personale e all'inclusione sociale (Sen, 1999). Da un lato, si fa riferimento alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) che in due diversi articoli (art. 28 e 29) si sofferma sul diritto del minore all'educazione, e dall'altro, tale definizione si basa sulla teoria delle *social capabilities* ispirata dal pensiero di Sen e Nussbaum (2014). Secondo quest'ultima, la possibilità di giungere ad una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale intesa come l'opportunità per tutti di realizzare i propri progetti. La soddisfazione di questo tipo di opportunità non richiede solamente risorse economiche ma anche risorse culturali, di capacità di discernimento, necessarie alla realizzazione personale e al raggiungimento della piena cittadinanza (Nanni e Pellegrino, 2018).

La povertà educativa si manifesta come una privazione di quelle competenze cognitive acquisite in parte a scuola e in parte derivanti dal contesto in cui cresce il bambino, privazione che, in una società caratterizzata da continue innovazioni, si traduce in un alto rischio di esclusione sociale. Non a caso, l'istruzione e le

---

<sup>49</sup> Per un maggior approfondimento si veda Delors (1997) e Save the Children (2016).

competenze di base vengono spesso identificate come due dei principali fattori alla base del benessere individuale poiché di fatto riducono il rischio di deprivazione sociale e di povertà (Nussbaum, 2010; Metcalf e Meadows, 2009). In aggiunta alla deprivazione di abilità cognitive, la povertà educativa si può riflettere, e di fatto accade, anche nel mancato sviluppo di una serie di abilità "non cognitive" come la motivazione, l'autostima, le aspirazioni e le abilità sociali altrettanto fondamentali per la crescita culturale delle persone e il loro contributo al benessere della collettività.

Molteplici sono le definizioni del fenomeno date dalla letteratura: Checchi (1998), ad esempio, ne discute in termini di capacità funzionali, ovvero le capacità che consentono a una persona di partecipare a diverse attività sociali ed economiche, e di guadagno. Il concetto di povertà educativa come definito da Allmendinger (1999) prevede una comprensione multidimensionale delle condizioni di vita che sono importanti per soddisfare i bisogni fondamentali di un individuo. Blossfeld et al. (2019), ispirandosi ad Allmendinger, distinguono tra povertà educativa assoluta e relativa sebbene poi la loro analisi empirica consideri solo il concetto assoluto. In linea con Checchi (1998) e Allmendinger (1999), Lohman e Ferger (2014) discutono il concetto di povertà educativa nel contesto del cambiamento del *welfare state*. Secondo gli autori, la povertà educativa va intesa "come un livello di istruzione che scende al di sotto di una soglia" definita come minima in una società. In altre parole, la povertà educativa riflette una condizione inaccettabile per la società che richiede quindi interventi istituzionali. Barbieri e Cipollone (2007) descrivono il fenomeno come una condizione caratterizzata dalla mancanza, o da un livello non adeguato, delle competenze di base (difficoltà di lettura, comprensione e scrittura, incapacità di comprendere e risolvere operazioni matematiche elementari).

Rispetto agli strumenti atti a misurare la povertà educativa, in un recente lavoro Battilocchi (2020) discute l'indice proposto da Save the Children (2014). Si

tratta dell'Indice di Povertà Educativa<sup>50</sup> (IPE) organizzato in due sottoinsiemi composti ciascuno da sette indicatori base: il primo raggruppa gli indicatori relativi al contesto scolastico e al sistema educativo, mentre il secondo comprende indicatori riferiti alla partecipazione dei bambini ad attività ludiche, culturali e sportive fornite dalla comunità locale. Il primo blocco di indicatori, inerente soprattutto alla qualità dell'offerta scolastica, appare molto eterogeneo. Il secondo risulta invece più omogeneo ed è costituito da indicatori derivanti dai dati dell'indagine ISTAT Multiscopo, la quale si riferisce ad attività extrascolastiche, attività che in molti casi possono svolgersi o a scuola o all'interno dell'ambiente familiare. Nel 2016, Save the Children propone poi una seconda versione dell'IPE che differisce dalla prima in particolare per il tipo di indicatori presi in considerazione e per l'importanza relativa che viene loro attribuita (si veda ad esempio il peso dato agli aspetti funzionali e infrastrutturali) (Battilocchi, 2020).

Sulla base delle diverse, ma allo stesso tempo connesse, definizioni, la povertà educativa può di fatto essere associata ad alcuni determinanti cruciali tra cui: lo stato socioeconomico, il *background* familiare, l'ambiente di apprendimento, la cittadinanza, il genere e altri fattori strutturali e istituzionali (Coleman et al., 1966). Secondo i dati forniti da PISA 2012, l'Osservatorio sull'istruzione e la formazione, ad esempio, evidenzia che un basso status socioeconomico influisce negativamente sulla partecipazione all'istruzione, in particolare a quella non obbligatoria della prima infanzia e universitaria. Al contrario, un ambiente familiare favorevole all'apprendimento influenza positivamente lo sviluppo delle competenze di base. Come riportato in Benassi e Colombini (2007), il maggiore o minore benessere di bambini e adolescenti è strettamente connesso alle risorse economiche, culturali, e ambientali (istruzione, reddito,

---

<sup>50</sup> L'IPE, noto anche con la terminologia anglosassone EPI – Educational Poverty Index, è il risultato di un lavoro dell'Istat, in collaborazione con altri Enti pubblici e privati, al fine di costruire una sintesi efficace di un insieme di problemi che impediscono il pieno sviluppo di capacità essenziali per vivere in una società moderna e complessa (Quattrocchi, 2018).

composizione) a disposizione dei genitori. In altri termini, se il nucleo familiare è povero tutti i suoi componenti lo saranno.

Il reddito familiare può avere un impatto diretto sui risultati scolastici di un bambino, così come le variazioni nel rendimento dello studente potrebbero essere funzione della scuola che il bambino frequenta: i genitori con maggiori risorse finanziarie tendono, infatti, a scegliere istituti scolastici di qualità superiore e a garantire ai propri figli l'opportunità di accedere a una vasta gamma di attività extrascolastiche. Diversamente, a causa delle limitate risorse finanziarie, i bambini e gli adolescenti che crescono in famiglie con basso reddito hanno minori opportunità di accedere ad attività e ad esperienze che notoriamente promuovono il loro capitale umano (Becker, 1964; Gross, 1993). Ciò determina un divario considerevole tra ragazzi provenienti da contesti familiari molto diversi.

La teoria del capitale culturale sottolinea, inoltre, che le risorse culturali e l'ambiente della famiglia determinano le aspirazioni e le prestazioni educative dei bambini. Rispetto alle famiglie con un capitale culturale insufficiente, i genitori con un capitale culturale ricco sono più consapevoli delle regole della scuola, investono più risorse culturali, prestano maggiore attenzione a coltivare l'aspirazione e l'interesse educativo dei bambini, e li aiutano nel loro percorso scolastico (Bourdieu e Passeron 1990). Studi empirici hanno dimostrato che la partecipazione e l'aiuto dei genitori potrebbe migliorare il rendimento scolastico (Pong et al. 2005). Gli alunni privi di questo tipo di supporto tendono a raggiungere risultati scolastici peggiori.

Nel contesto della povertà educativa, oltre al reddito e al livello d'istruzione della famiglia, ci sono altri fattori di cui è importante tenere conto. Un ruolo decisivo nel determinare la quantità e la qualità degli apprendimenti è rivestito anche dall'ambiente: le aule, i laboratori, l'edificio, il contesto in cui è collocato, tutto questo crea l'ambiente dove il bambino e l'adolescente vive, apprende, fa esperienze, entra in relazione con gli altri (Močinić e Moscarda, 2016). Come

sottolinea Rossi Doria in occasione di un'intervista con l'istituto INVALSI<sup>51</sup>, vi sono altri fattori che si differenziano per territorio e che influenzano il livello di povertà educativa. Vivere, ad esempio, in una zona interna scarsamente popolata, o appartenere a quartieri disagiati e degradati, in particolare nel Sud Italia, dove non vi sono spazi di aggregazione, influisce negativamente sullo sviluppo di capacità cognitive e non-cognitive.

I livelli, le cause e le soluzioni alla povertà sono spesso diversi anche rispetto al grado di urbanizzazione delle aree (Shankar-Brown, 2015; Weziak-Bialowolska, 2016) e ciò può essere ragionevolmente vero anche quando ci riferiamo alla povertà educativa. Verificare l'esistenza di possibili disuguaglianze nell'istruzione tra aree geografiche è importante in particolare rispetto all'allocazione delle risorse pubbliche tra aree rurali e urbane (Jayasuriya e Wodon, 2003; Pratesi et al., 2020).

Sulla base di queste considerazioni e allo scopo di dare evidenza dell'importanza che rivestono il background familiare e il territorio nel raggiungimento degli *outcomes* di istruzione, il presente articolo, intende discutere, alla luce dei recenti livelli di povertà educativa osservati per l'Italia, i risultati di un'analisi empirica relativa alla mobilità intergenerazionale dell'istruzione, analisi che prende in esame anche l'aspetto territoriale.

## **2. La povertà educativa oggi in Italia**

Sebbene con marcata variabilità, la povertà dei bambini e degli adolescenti sta interessando diffusamente molti Paesi europei, e già prima dell'inizio della crisi economica la povertà infantile mostrava una tendenza al rialzo (Saraceno, 2015). In Italia, secondo i dati forniti da Istat, nel 2021 la povertà assoluta ha colpito 1 milione 382mila bambini (13,6% dei minorenni) con un'incidenza che varia a livello territoriale dall'11,4% del Centro al 16,1% del Mezzogiorno (Istat, 2021).

---

<sup>51</sup> <https://www.invalsiopen.it/poverta-educativa-intervista-marco-rossi-doria/>

Con riferimento alla povertà relativa, Openpolis-Con i Bambini (2022) mostra che i minori che vivono in famiglie con un reddito inferiore al 60% del livello mediano nazionale, o con genitori che hanno un lavoro saltuario, o che non possono permettersi di soddisfare alcuni bisogni essenziali, sono passati dal 24,5% nel 2019 al 26% nel 2021. Un bambino su quattro, quindi, risulta essere a rischio povertà, numero che colloca l'Italia al quarto posto nel contesto europeo.

L'aumento del tasso di povertà assoluta e della quota di bambini a rischio esclusione sociale ha inevitabilmente prodotto un forte impatto anche sui percorsi educativi di bambini e adolescenti, e conseguentemente sulla povertà educativa. Secondo il rapporto [Save the Children](#) del 2022 il 13% dei giovani maggiorenni lascia prematuramente gli studi, percentuale che supera il 15% nelle regioni del Sud. Il fenomeno non riguarda ovviamente solo questi territori, se osserviamo ciò che accade nelle aree urbane si nota che la povertà economica e educativa colpiscono soprattutto le periferie delle città del Centro e del Nord Italia. I ragazzi che vivono in nuclei familiari a rischio povertà ed esclusione sociale e in aree periferiche dove l'offerta educativa di qualità è largamente insufficiente ottengono risultati nei test INVALSI di matematica e lettura che sono circa il 10-15% inferiori rispetto a quelli ottenuti dai coetanei che vivono nel centro città, e questo vale per ogni grado d'istruzione.

Dal momento che povertà educativa non significa solo scarso rendimento scolastico ma anche ridotto accesso ad attività socioculturali, il rapporto 2022 di Save the Children mette in luce che: il 67,6% dei minori italiani di 17 anni non è mai andato a teatro, il 62,8% non ha mai visitato un sito archeologico e il 49,9% non è mai entrato in un museo. Il 22% non ha praticato sport o attività fisica, e solo il 13,5% dei bambini e delle bambine sotto i tre anni ha frequentato un asilo nido. Sempre secondo Save the Children (2022), il primato negativo rispetto alla dispersione scolastica e al raggiungimento delle competenze minime in matematica, scienze e lettura spetta alle regioni del Sud Italia. Scarse *performance* si osservano, infine, anche rispetto ai servizi erogati per la prima infanzia che raggiungono meno del 10% della popolazione.

Tali evidenze hanno ripercussioni in termini di accesso al mercato del lavoro: elevata povertà educativa implica scarse opportunità di inserimento lavorativo dei giovani con successivo incremento del fenomeno dei NEET (*Not in Employment, Education or Training*), ovvero dei giovani che non lavorano, non studiano e non sono inseriti in un percorso formativo. In Italia, la quota di giovani tra i 15 e 29 anni che rientra in questa categoria è pari al 26% contro il 10,2% della Germania e il 14,5% della media europea (OECD, 2022): quota che è aumentata ulteriormente durante la pandemia da Covid-19. Lo shock pandemico, la conseguente chiusura degli istituti scolastici, e l'affidamento per lunghi periodi dell'anno alla didattica a distanza non hanno fatto altro che acuire il rischio di esclusione sociale preesistente. Il fenomeno dell'uscita prematura dal sistema di istruzione e formazione, e della difficile transizione al mercato del lavoro preoccupa soprattutto in termini di disuguaglianze e di mobilità sociale. L'indicatore del World Economic Forum che tiene in considerazione cinque dimensioni per misurare la mobilità sociale di un paese (salute, educazione, tecnologia, lavoro e protezione sociale) posiziona l'Italia, nel 2020, al trentaquattresimo posto su un totale di 82 nazioni: il sistema scuola/istruzione italiano sembra non favorire l'integrazione di giovani che provengono da famiglie e contesti diversi (Fondazione Italia Sociale, 2021).

Per meglio investigare il ruolo giocato in questo contesto dalla mobilità sociale e per darne evidenza, anche in termini territoriali, nel prossimo paragrafo discutiamo i risultati relativi alla mobilità intergenerazionale dell'istruzione distinguendo per le tre macroaree geografiche.

### **3. Risultati e discussione**

L'analisi che permette di misurare il livello di mobilità intergenerazionale dell'istruzione, ovvero quanto il titolo di studio ottenuto dai figli dipende da quello dei genitori (che nel nostro caso è identificato da quello del padre), è condotta a partire dall'indagine campionaria della Banca d'Italia "I Bilanci delle

famiglie italiane" (*Survey on Household Income and Wealth - SHIW*). La rilevazione SHIW contiene un ricco set di informazioni sia a livello individuale che di famiglia, tra cui i dati relativi al titolo di studio più alto conseguito dal capofamiglia, l'area di residenza e, per le *waves* dal 1993 al 2016, anche i dati riguardanti il titolo di studio del padre e della madre di quest'ultimo. La stima delle matrici di transizione<sup>52</sup> calcolata per quattro diverse coorti decennali di nascita (I: 1947-1956; II: 1957-1966; III: 1967-1976; IV: 1977-1986) e per tre macroaree geografiche (Nord, Centro e Sud/Isole), permette di studiare dettagliatamente le trasformazioni intervenute nel processo di mobilità intergenerazionale. Seguendo l'approccio adottato in Brunetti (2020), il titolo di studio, sia del capofamiglia che del padre, è stato classificato come segue: Nessun Titolo (NT); Scuola dell'Obbligo - comprendente sia la licenza elementare che la licenza di scuola media inferiore (SO); Licenza di Scuola Superiore (LSS); e Titolo Universitario (TU).

Lo studio delle tabelle 1-3 suggerisce che, a prescindere dalla localizzazione geografica e dalla coorte di nascita, l'Italia è ben lontana da una situazione di perfetta uguaglianza delle opportunità di istruzione. All'interno di ogni matrice, infatti, si osserva molta differenza tra i valori riportati nelle diverse righe. La tabella 1, ad esempio, mostra che per i nati tra il 1947 ed il 1956 il cui padre non aveva alcun titolo di studio, la probabilità di ottenere un diploma è pari al 18%, al contrario, per coloro il cui padre aveva assolto all'obbligo scolastico, tale probabilità sale al 38%, fino poi ad arrivare al 43% nel caso in cui il genitore abbia ottenuto esso stesso il diploma. Tali differenze si osservano, seppur con grandezze diverse, anche per tutte le altre coorti e aree geografiche. Ciò significa che il contesto familiare conta, e conta soprattutto per la coorte dei più giovani,

---

<sup>52</sup> Le righe indicano l'origine (padre) e gli elementi di ogni riga sommano a 1, le colonne la destinazione (figlio). La probabilità, ovvero il valore all'interno di ogni cella, viene stimata dalle frequenze empiricamente osservate, cioè dalla proporzione di individui che transitano da una classe all'altra. Per una descrizione più approfondita della metodologia si rimanda a Prais (1955), Shorrocks (1978) e Bartholomew (1996).

ovvero i nati tra il 1977 e il 1986. In questo caso, di fatti, la differenza tra le probabilità a seconda del titolo di studio del padre può raggiungere addirittura i 35 punti percentuali (si veda tabella 1 - coorte IV). Le stime mostrano, in aggiunta, che per un figlio la cui famiglia si trova nelle due classi di istruzione più basse (NT e SO), la probabilità di raggiungere quella più alta (TU) è prossima allo zero, contro il 60-70% di probabilità per un individuo che nasce in una famiglia con un elevato grado di istruzione.

L'aspetto, tuttavia, più importante dato il contesto in cui questo articolo intende inserirsi, riguarda le differenze geografiche. Il confronto tra le tabelle 1 e 3 documenta una marcata differenza tra Nord e Sud: per la prima coorte di nascita, al Sud i figli con un padre diplomato hanno una minor probabilità di ottenere una laurea rispetto alla loro controparte del Nord (40% vs 46%). Nel caso di famiglie altamente istruite che appartengono sempre alla coorte I, nelle regioni del Sud, nonostante la persistenza si riduca, aumenta parallelamente la probabilità di ottenere un titolo di studio inferiore (35% vs 32% del Nord).

Le opportunità di salire lungo la scala sociale in termini di titolo di studio per coloro che provengono da contesti familiari scarsamente istruiti sembrano essere peggiori al Sud piuttosto che al Nord o al Centro. Tale evidenza vale soprattutto per i nati tra il 1967 e il 1976 (III coorte): la probabilità di ottenere una laurea per un figlio il cui padre ha la scuola dell'obbligo è pari al 7% al Sud contro l'11% o il 12% rispettivamente del Nord o del Centro. Nel Mezzogiorno, infine, la coorte più giovane (IV) è caratterizzata da un notevole incremento della persistenza nella classe TU: rispetto alla coorte precedente si assiste ad un aumento di circa 19 punti percentuali, incremento che non si osserva invece per le altre due macroaree geografiche.

Tabella 1. Matrice di transizione per le quattro coorti di nascita – Macroarea Nord

Coorte I	NT	SO	LSS	TU	Oss.
NT	0,03	0,78	0,18	0,01	521
SO	0	0,53	0,38	0,08	3.071

LSS	0	0,11	0,43	0,46	299
TU	0	0,04	0,32	0,64	102
Oss.	20	2.074	1.435	464	3.993
Coorte II					
NT	0,02	0,67	0,28	0,03	364
SO	0	0,45	0,47	0,08	3.562
LSS	0	0,08	0,63	0,29	578
TU	0	0,03	0,35	0,62	236
Oss.	12	1.897	2.233	598	4.740
Coorte III					
NT	0	0,64	0,34	0,01	153
SO	0	0,41	0,48	0,11	2.309
LSS	0	0,06	0,57	0,36	611
TU	0	0,07	0,22	0,71	167
Oss.	1	1.096	1.545	598	3.240
Coorte IV					
NT	0,03	0,75	0,22	0	36
SO	0	0,34	0,57	0,10	513
LSS	0	0,15	0,43	0,42	177
TU	0	0,0	0,23	0,76	82
Oss.	1	277	394	186	808

Fonte: elaborazioni dell'autrice su dati SHIW 1995-2016.

**Tabella 2. Matrice di transizione per le quattro coorti di nascita – Macroarea Centro**

Coorte I	NT	SO	LSS	TU	Oss.
NT	0,03	0,72	0,22	0,02	290
SO	0	0,49	0,42	0,09	1.151
LSS	0	0,08	0,51	0,41	141
TU	0	0,04	0,42	0,54	79
Oss.	11	789	651	210	1.661
Coorte II					
NT	0	0,65	0,35	0,01	195

SO	0	0,41	0,49	0,10	1.353
LSS	0	0,06	0,57	0,38	249
TU	0	0,01	0,37	0,62	120
Oss.	2	689	916	310	1.917
Coorte III					
NT	0,01	0,61	0,34	0,04	67
SO	0	0,40	0,48	0,12	874
LSS	0	0,07	0,57	0,35	276
TU	0	0,03	0,24	0,73	95
Oss.	2	413	622	275	1.312
Coorte IV					
NT	0	0,69	0,21	0,10	5
SO	0	0,25	0,51	0,24	176
LSS	0	0,03	0,49	0,48	79
TU	0	0,02	0,28	0,70	50
Oss.	2	49	143	116	310

Fonte: elaborazioni dell'autrice su dati SHIW 1995-2016

**Tabella 3. Matrice di transizione per le quattro coorti di nascita – Macroarea Sud/Isole**

Coorte I	NT	SO	LSS	TU	Oss.
NT	0,06	0,79	0,14	0,01	890
SO	0,01	0,56	0,35	0,08	1.392
LSS	0	0,14	0,46	0,40	113
TU	0	0,05	0,35	0,60	51
Oss.	68	1.500	682	194	2.446
Coorte II					
NT	0,05	0,77	0,17	0,02	702
SO	0	0,50	0,42	0,08	2.002
LSS	0	0,09	0,61	0,30	161
TU	0	0,01	0,39	0,60	69
Oss.	36	1.560	1.082	256	2.934
Coorte III					

NT	0,05	0,75	0,19	0,01	239
SO	0	0,51	0,42	0,07	1.228
LSS	0	0,07	0,58	0,35	146
TU	0	0,03	0,32	0,65	58
Oss.	14	811	665	181	1.671
Coorte IV					
NT	0	0,67	0,23	0,10	41
SO	0	0,44	0,46	0,10	337
LSS	0	0,01	0,37	0,62	74
TU	0	0	0,16	0,84	15
Oss.	0	177	194	96	467

Fonte: elaborazioni dell'autrice su dati SHIW 1995-2016

I risultati appena discussi suggeriscono che, non solo in Italia la mobilità intergenerazionale dell'istruzione è ancora bassa, ma, in aggiunta, che la persistenza generazionale nei titoli di studio è molto più marcata nel Mezzogiorno. La scuola, e più in generale l'istruzione, sebbene in larga parte sia pubblica, sembra quindi non riuscire ad assolvere al suo compito di ascensore sociale. La probabilità che i figli di genitori poco istruiti riesca a raggiungere un titolo di studio più alto è molto bassa, in particolare nelle aree in cui le deprivazioni socioeconomiche sono maggiormente presenti.

Le evidenze relative alla mobilità intergenerazionale dell'istruzione unite ai bassi livelli di spesa che l'Italia destina all'istruzione possono, almeno in parte, spiegare perché essa sia caratterizzata da elevati tassi di povertà educativa, e quindi perché sia in ritardo rispetto agli obiettivi stabiliti dall'Unione Europea in materia di istruzione e formazione.

#### 4. Conclusioni

L'obiettivo principale di questo articolo è mostrare come elevati tassi di povertà educativa, quali quelli caratterizzanti l'Italia, si accompagnino a bassi livelli di

mobilità sociale. In particolare, i risultati ottenuti a partire dalla stima di matrici di transizione per quattro coorti di nascita e per tre aree geografiche, dimostrano, da un lato, il forte legame tra titolo di studio del genitore e quello del figlio, dall'altro che sono ancora limitate le opportunità per coloro che provengono da famiglie con livelli di istruzione bassi suggerendo una scarsa apertura della società. Così come la povertà educativa risente delle caratteristiche territoriali, anche i livelli della mobilità intergenerazionale dell'istruzione si differenziano in base all'area geografica.

I nostri risultati evidenziano, pertanto, che sia il contesto familiare che quello territoriale in cui le persone nascono e crescono sono cruciali nel definire i vincoli e le opportunità che hanno a disposizione.

In termini di implicazioni di politica, tali evidenze sono importanti al fine di avviare un ripensamento del ruolo e delle risorse a disposizione dell'istruzione affinché essa sia lo strumento per consentire a tutti e a tutte un'adeguata base di partenza riducendo il rischio di povertà economica e educativa per quei soggetti che provengono da contesti deprivati.

### **Declaratoria**

Non sono stati utilizzati fondi per la redazione del presente articolo.

I dati sono scaricabili senza bisogno di autorizzazione al seguente link:

<https://www.bancaditalia.it/statistiche/tematiche/indagini-famiglie-impres/bilanci-famiglie/index.html>

## Bibliografia

- Allmendinger J. (1999), Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, *Soziale Welt* 50 (1), pp. 35–50.
- Allmendinger J. (2016), Good and bad education systems: Is there an ideal? In A. Hadjar C. Gross (eds), *Education systems and inequalities: International comparisons*, Bristol: Polity Press, pp. 321-34.
- Barbieri G., Cipollone P. (2007), I poveri in istruzione. In A. Brandolini e C. Saraceno (a cura di) *Povertà e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*, Bologna: il Mulino, pp. 329-349.
- Bartholomew D. (1996), *The Statistical Approach to Social Measurement*, San Diego: Academic Press.
- Battilocchi G.L. (2020), Educational poverty in Italy: Concepts, measures and policies, *Central European Journal of Educational Research*, 2 (1), pp. 1 – 10.
- Becker G.S. (1964), *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Benassi D., Colombini S. (2007), Caratteristiche e distribuzione territoriale della povert  e della disuguaglianza sulla base dei dati dell'archivio Disrle. In A. Brandolini e C. Saraceno (a cura di) *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*, Bologna: il Mulino, pp. 61-89.
- Blossfeld H.-P., Ro bach H.-G. (Eds.) (2019), *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*, 2ed. Springer VS, Wiesbaden.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reproduction in education, society and culture*, ed. Richard Nice, 2nd ed. Calif: Sage Publications.
- Brunetti I. (2020), Istruzione e mobilit  intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani, *Sinapsi*, X, n.3, pp. 48-63.
- Cecchi D. (1998), Povert  ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori, *Politica economica*, 14 (2), pp. 245-82.
- Coleman J.S., E.Q. Campbell, Hobson C.J. (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington: National Center for Educational Statistics (DHEW/OE).
- Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*. Armando Editore.

- Fondazione Italia Sociale (2021), Istruzione e mobilità sociale. Territorio ed estrazione socioeconomica determinano le opportunità. <https://fondazioneitaliasociale.org/insights/>
- Gross S. (1993), Early mathematics performance and achievement: results of a study within a large suburban school system, *Journal of Negro Education*, 62 (3), pp. 269–287.
- Istat (2021), Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Anno 2021, Roma.
- Jayasuriya R., Wodon Q. (2003), Explaining country efficiency in improving health and education indicators: The role of urbanization. *World Development Report*.
- Lohmann H., Ferger F. (2014), Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications, *SFB 882 Working Paper Series*, No. 26.
- Metcalf H., Meadows P. (2009), Outcomes for Basic Skills Learners. A Four-Year Longitudinal Study. In S. Reder, J. Bynner (Eds), *Teaching Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*, New York: Routledge, pp. 225-41.
- Močinić S., Moscarda C. (2016), L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia, *Studia Polensia*, 5 (1).
- Nanni W., Pellegrino V. (2018), La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. In Caritas Italiana (a cura di) *Povertà in attesa*. Roma
- Nussbaum M.C. (2010), Not for profit: Why democracy needs the humanities. *Princeton*: Princeton University Press.
- Nussbaum M.C. (2014), Creare capacità, *Bologna*, Il Mulino.
- OECD (2022), Education at a glance, Brussels, <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Openpolis-Con i Bambini (2022), Minori a rischio povertà o esclusione sociale in Italia: quali fattori incidono, Roma.
- Pong S.-l., Hao L., Gardner E. (2005), The Roles of Parenting Styles and Social Capital in the School Performance of Immigrant Asian and Hispanic Adolescents, *Social Science Quarterly*, 86, pp. 928-950.
- Prais S. (1955), Measuring Social Mobility, *Journal of the Royal Statistical Society*, 118 (1), pp. 56-66.
- Pratesi M., Quattrociocchi L., Bertarelli G., Gemignani A., Giusti C. (2020), Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation, *Social Indicators Research*, 1-24.
- Quattrociocchi L. (2018), Povertà educativa: (Non) finirai come tuo padre. <https://www.slideshare.net/slideistat>

- Saraceno C. (2015), *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*, Milano: Feltrinelli.
- Save the Children (2014), *La lampada di Aladino*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children (2016), *Liberare i bambini dalla povertà educativa. A che punto siamo?* Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children (2018), *Nuotare Contro Corrente. Povertà Educativa e Resilienza in Italia*, Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children (2022), *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, Roma: Save the Children Italia.
- Sen A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.
- Sen A. (2000), *Social exclusion: concept, application and scrutiny*, *Social Development Papers*, 1, Asian Development Bank, Manila.
- Shankar-Brown R. (2015), *Urbanization and persistent educational inequalities: The need for collective action towards equity and social justice*, *National Youth-At-Risk Journal*, 1 (1), 31.
- Shorrocks A. (1978), *The Measurement of Mobility*, *Econometrica*, 46 (5), pp. 1013-1024.
- Weziak-Bialowolska D. (2016), *Spatial variation in EU poverty with respect to health, education and living standards*, *Social Indicators Research*, 125 (2), pp. 451–479.

