



I LUOGHI CHE CONTANO

**Infanzia e adolescenza
nelle periferie urbane**



Save the Children
RICERCA

Coordinamento attività di ricerca

Michela Lonardi, *Research Specialist*

Responsabile scientifico

Christian Morabito, *Senior Researcher*

Review

Antonella Inverno, *Head of Research, Analysis & Training*

Team di ricerca Save the Children

Francesco Chiaradia, *Analista dati spaziali*, e Patrizia Luongo, *Data Hub Lead*, in particolare per il capitolo 1 e 2; Nicola Salvati, *Professore ordinario di statistica all'Università di Pisa*, per il capitolo 2; Daniela Leonardi, *Ricercatrice in sociologia*, per il capitolo 3; Anna Cristoforoni, *Analista politiche e investimenti*, per il capitolo 4; Stefano Virgilio Cipressi, *Formatore cinema partecipativo*, per la realizzazione delle video-inchieste tra pari.

Con il contributo di

Giancarlo Carbonetti, *Ricercatore senior*, e Marianna Mantuano, *Primo ricercatore, ISTAT*
Paolo Pinotti, *Prorettore e professore di Economia all'Università Bocconi* per il supporto alla definizione del capitolo 4.

E con il contributo di

Elena Caneva, Diletta Pistono e gli altri componenti dello staff di Save the Children che hanno partecipato alla realizzazione della ricerca.



Questa ricerca contribuisce al raggiungimento dell'Obiettivo 11 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile.

Coordinamento Progetto Editoriale

Laura Binetti, *Visual Communication Specialist*

Progetto Editoriale e Grafico

Odd ep. studio

Stampa

STR Press

Pubblicato da

Save the Children Italia ETS
Maggio 2026

Codice ISBN

9791298579637

Naviga il DataHub
scopri le nostre ricerche



Save the Children
RICERCA

I LUOGHI CHE CONTANO
Infanzia e adolescenza nelle periferie urbane

Ringraziamenti

Si ringrazia ISTAT per il contributo all'attività di ricerca

Si ringrazia per la condivisione ed elaborazione dei dati

Ministero dell'Istruzione e del Merito

INVALSI

Si ringrazia il Comitato Scientifico della ricerca

Fabrizio Arena, *Presidente Laboratorio Zen Insieme*

Paola Briata, *Professoressa di Urban ethnography and planning, Politecnico di Milano*

Giulio Cederna, *Direttore Fondazione Paolo Bulgari*

Carlo Cellamare, *Urbanista e professore di Urbanistica, Università La Sapienza di Roma*

Carlotta Fioretti, *Ricercatrice indipendente, esperta European Urban Initiative*

Cristina Freguja, *Direttrice del Dipartimento per le statistiche sociali e demografiche, ISTAT*

Saverio Gazzelloni, *Direttore della Direzione delle statistiche demografiche e del censimento della popolazione, ISTAT*

Stefano Laffi, *Fondatore e ricercatore sociale, Codici*

Salvatore Monni, *Professore di Politica economica, Università Roma Tre*

Riccardo Morri, *Professore di Geografia, Università La Sapienza di Roma, e Presidente dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia*

Jacopo Palermo, *Associate partner e Principal Expert Real Estate, The European House - Ambrosetti*

Paolo Pinotti, *Prorettore e professore di Economia, Università Bocconi*

Michele Raitano, *Direttore del Dipartimento di Economia e Diritto, Università La Sapienza di Roma*

Paolo Veneri, *Professore di Politica economica e direttore dell'Area di scienze sociali, Gran Sasso Science Institute*

Si ringraziano i ragazzi e le ragazze del Comitato di Pilotaggio

Carlotta Brugin, Paola De Pasquale, Jacopo Di Giovanni, Virginia Fianza, Pasquale Frattini, Sophie Gilli, Simone Gullà, Alessia Liparoti, Nicolò Marinelli, Cecilia Montefreddo, Ginevra Paoletti, Vincenzo Riccio

Un sentito grazie alla Redazione di Scomodo

per il coordinamento del Comitato di Pilotaggio, in particolare Chiara De Felice, Aurora De Toffoli, Teresa Fraioli e Flavia Sorichetti

Per il prezioso contributo alla realizzazione dell'indagine quantitativa si ringraziano

la Cooperativa E.D.I. Onlus, in particolare Georgia Castiglione e Michele Cavicchioli, e gli Istituti partecipanti: I.C. "E. Duse" (BA), I.C. "Ceglie-Manzoni Lucrelli" (BA), I.C. Deamicis-Laterza-M.S.Michele (BA), I.C. "Aristide Gabelli" (BA), I.C. N.6 Bologna - Via Finelli (BO), I.C. N.5 Bologna V. Di Vincenzo (BO), I.C. N. 12 Bologna V. Bartolini (BO), I.C. N.7 Bologna - Scandellara (BO), I.C. Giusy Devinu (CA), I.C. "S. Caterina" (CA), I.C. Pirri 1 - Pirri 2 (CA), I.C. P.S. Di Guardo - Quasimodo (CT), I.C. Rita Atria (CT), I.C. Sante Giuffrida (CT), I.C. Francesco Petrarca - Catania (CT), I.C. Gandhi (FI), I.C. Le Cure (Fi), I.C. Compagni - Carducci (FI), I.C. Bolzaneto (GE), I.C. Teglia (GE), I.C. Borzoli (GE), I.C. S. Margherita Messina (ME), I.C.S. N. 7 "Enzo Drago" Me (ME), I.C. N.14 "S.Franc.Di Paola" (ME), I.C.Paradiso (ME), I.C. Via Console Marcello (MI), I.C. Tommaso Grossi (MI), I.C. Alda Merini (MI), I.C. S.Ambrogio (MI), Ist. Omnicomprensivo Musicale (MI), I.C. Narcisi (MI), NA - I.C. Ferdinando Russo (NA), I.C. C. Moricino-Borsellino (NA), I.C. 29 Miraglia-Sogliano (NA), NA - I.C. 28 Giovanni XXIII-Aliotta (NA), NA - I.C.Russolillo Don Giustino (NA), I.C. Scina'/Costa -PA (PA), I.C. Leonardo Sciascia-

PA (PA), I.C. Alberico Gentili -PA (PA), I.C. Giuliana Saladino -PA (PA), I.C. Catona Radice Alighieri (RC), I.C. Falcomata' - Archi (RC), I.C. Catanoso De Gasperi S.Sper Card (RC), I.C. "Orazio Lazzarino" Gallico (RC), I.C. "Marco Ulpio Traiano" (RM), I.C. Marta Russo (RM), I.C. Alessandro Magno (RM), I.C. Ennio Morricone (TO), I.C. Bobbio/Novaro - To (TO), I.C. Gozzi/Olivetti - To (To), I.C. Torino - Piero Calamandrei (TO), I.C. U. Foscolo Murano-Burano (VE), I.C. F. Grimani (Ve), I.C. C. Baseggio (VE), I.C. C. Giulio Cesare (VE) e le altre scuole coinvolte

Grazie alle realtà che hanno facilitato la partecipazione delle scuole

in particolare i Punti Luce di Venezia, Genova, Bari, Catania e Chiaiano

Grazie inoltre a

Aleimar OdV, in particolare Luca Dell'Aversana
 Libera Compagnia di Arti & Mestieri sociali, con Francesca Cattani, Lorenzo Marzona, Tiziana Micelli e Tamara Ottaviani
 Associazione Cheiron
 Centro di Formazione Professionale Castel Fusano
 Caterina Golisciano
 Centro Sociale Polifunzionale "Le Salicelle" promosso da Fondazione Don Calabria per il sociale E.T.S., con Cecilia D'Angelo, Sabrina Grieco, Luigi Massari e Susy Vilardi
 Centro Sportivo Italiano - Comitato di Catania, con Edmea Abramo e Agnese Gagliano
 Associazione Talità Kum, con Sonia Moschitti

Infine, un ringraziamento va a tutte le ragazze e a tutti i ragazzi che hanno partecipato alle interviste, condividendo con sincerità, autenticità e consapevolezza le proprie esperienze e prospettive, con l'auspicio che i risultati della ricerca possano favorire interventi pubblici più attenti e coerenti con le loro esigenze.

Per Save the Children, da sempre, il rispetto di genere rappresenta una priorità fondamentale. Nel presente documento, per necessità di semplificazione, scorrevolezza del testo e sintesi utilizziamo il termine "bambini" o "ragazzi" come falso neutro*, per riferirci sia ai bambini che alle bambine, sia ai ragazzi che alle ragazze. Tale termine, sempre ai fini della semplificazione del linguaggio, ricomprende la fascia d'età fino ai 18 anni inclusi.

**Per estensione, nel presente documento, l'uso del falso neutro si applica anche agli altri sostantivi (e articoli, pronomi, aggettivi) che andrebbero declinati sia al maschile che al femminile per garantire il rispetto di genere.*

Indice

- p. 7 **PREMESSA**
- p. 11 **INTRODUZIONE**
- p. 14 **UNA MAPPATURA DELLE DISUGUAGLIANZE NELLE CITTÀ METROPOLITANE**
- p. 15 1.1 Le Aree di disagio socioeconomico in ambito urbano (ADU)
- p. 18 1.2 La popolazione minorile nelle aree svantaggiate delle città metropolitane
- p. 25 1.3 Dentro le ADU: un approfondimento multiforme dei territori di marginalità urbana
- p. 31 1.4 Le “periferie educative”
- p. 40 1.5 Tempo pieno nella scuola primaria delle aree di disagio urbano
- p. 40 1.6 Potenziali sviluppi della mappatura
- p. 54 **L'INDAGINE CAMPIONARIA: VISSUTI, OPPORTUNITÀ E FUTURI**
- p. 58 2.1 Famiglie e contesto socioeconomico
- p. 62 2.2 La casa
- p. 64 2.3 Scuola e percorsi educativi
- p. 71 2.4 Gli amici
- p. 75 2.5 Il quartiere
- p. 80 2.6 La comunità
- p. 82 2.7 Opportunità e futuro
- p. 84 2.8 Le proposte
- p. 88 **CRESCERE IN PERIFERIA OGGI: VOCI, SPAZI E SGUARDI ADOLESCENTI**
- p. 92 3.1 Cos'è la periferia per le giovani generazioni che ci abitano?
- p. 95 3.2 Dallo stigma territoriale allo stigma sulle persone
- p. 98 3.3 Il ruolo degli spazi di aggregazione giovanili nel supportare i percorsi di vita
- p. 100 3.4 Vivere nel quartiere: percezioni, criticità e desideri delle giovani generazioni
- p. 106 3.5 L'importanza del trasporto pubblico
- p. 107 3.6 Periferie come laboratori di sperimentazione di cittadinanza per i ragazzi e le ragazze

- p. 110 LE POLITICHE E GLI INVESTIMENTI PER LA RIGENERAZIONE URBANA**
- p. 111 **4.1** L'evoluzione delle politiche urbane: dalla riqualificazione edilizia alla rigenerazione urbana integrata
- p. 111 **4.2** La rigenerazione urbana nelle politiche europee
- p. 113 **4.3** Le politiche di rigenerazione urbana in Italia
- p. 116 **4.4** Il PINQuA, il PNRR e i Piani Urbani Integrati
- p. 118 **4.5** Gli interventi urbani alla luce del PNRR e della Politica di Coesione
- p. 118 **4.5.1** Il Piano Nazionale Ripresa e Resilienza
- p. 125 **4.5.2** Gli interventi del PNRR rivolti a infanzia e adolescenza
- p. 130 **4.5.3** La Politica di Coesione
- p. 132 **4.6** Un quadro necessario
- p. 134 CONCLUSIONI E RACCOMANDAZIONI**
- p. 145 APPENDICE 1**
La proposta di un Child Check per le politiche urbane
- p. 149 APPENDICE 2**
Il questionario
- p. 165 NOTE**
- p. 175 CREDITI FOTOGRAFICI**

Premessa

Presi come siamo dal valutare gli effetti della rivoluzione digitale sulla vita dei bambini e delle bambine, rischiamo di dimenticare l'importanza dei luoghi fisici dove si cresce.

Ma i luoghi contano e continuano a fare la differenza.

All'interno di una stessa città, le disuguaglianze educative e sociali sono in qualche caso persino più profonde di quelle tra il Nord e il Sud del Paese. Nascere e crescere in un quartiere segnato da povertà materiale, educativa e lavorativa significa avviarsi sin da piccoli lungo una strada tutta in salita.

Oltre a marcare le disuguaglianze, i luoghi contano anche per un secondo, fondamentale motivo che in questa ricerca emerge con forza: il profondo valore affettivo che i ragazzi e le ragazze attribuiscono a questi territori. Anche se segnato dalla povertà, il quartiere in cui crescono è per loro uno spazio ricco di senso e di legami, un luogo a cui non possono non voler bene, malgrado i problemi che essi stessi rilevano. È proprio in virtù di questo legame che provano rabbia e frustrazione, quando lo vedono abbandonato e non in grado di mantenere le sue promesse.

Da angolazioni diverse, le richieste dei ragazzi e delle ragazze per il loro quartiere sono molto semplici: pulizia e decoro, spazi dove trovarsi, servizi di trasporto, aree per fare sport, musica e cultura, illuminazione pubblica e sicurezza¹.

Accanto a queste richieste semplici – ma rivoluzionarie, guardando alcuni contesti – i ragazzi e le ragazze chiedono a gran voce soprattutto una cosa: maggior rispetto per i luoghi in cui vivono. Non li aiuta affatto sentir parlare costantemente delle “periferie” come di un campionario di orrori e misfatti. La metà degli studenti di terza media che vive in territori difficili sente che il suo quartiere è giudicato male dagli altri; uno su tre ha vissuto sulla propria pelle o ha assistito direttamente a prese in giro o esclusione dal gruppo di coetanei a causa del quartiere di provenienza. “Servirebbero più parchi e meno pregiudizi sul mio quartiere”, sintetizza saggiamente uno di questi studenti di tredici anni nelle pagine che seguono. È urgente non solo intervenire materialmente, ma anche rileggere e riconoscere i luoghi, con un nuovo vocabolario che sappia esprimerne l'unicità, senza facili etichettature.

Vi sono zone delle nostre città dove si concentra la povertà materiale, la povertà di lavoro e quella educativa. Non è la prima volta che Save the Children indaga come il territorio influenzi la crescita², un tema che da molti anni è al cuore del nostro impegno in Italia. Ora per esplorare questa dimensione abbiamo uno strumento in più: il nuovo indice sul disagio socioeconomico elaborato dall'ISTAT. Seppure ancora in fase sperimentale, questo strumento consente di individuare per la prima volta quelle che ISTAT definisce aree di disagio urbano (ADU), con una lente di ingrandimento che non si ferma ai confini amministrativi delle circoscrizioni, ma scende nel dettaglio di singoli quartieri o porzioni di quartiere. Utilizzando questa

lente per analizzare la condizione dell'infanzia e dell'adolescenza, le disuguaglianze tra i ragazzi balzano agli occhi: si tratti dell'alto tasso di bocciature e di abbandoni precoci, come della bassa propensione a proseguire gli studi all'università. La ricerca quantitativa che abbiamo condotto nelle scuole delle aree urbane, presentata nel secondo capitolo, ha confermato e dettagliato queste fratture, per come queste sono vissute dagli studenti delle terze medie delle aree metropolitane.

I dati raccolti tramite i questionari, così come la ricerca qualitativa tra pari illustrata nel terzo capitolo, fanno emergere tuttavia anche altri aspetti da non trascurare. Rispetto ai loro coetanei, i ragazzi e le ragazze che vivono nelle zone più fragili delle città sperimentano maggiore autonomia negli spostamenti, si muovono più spesso a piedi che accompagnati in auto, vivono lo spazio pubblico come principale luogo di aggregazione, a differenza dei coetanei abituati ad incontrarsi più frequentemente dentro casa. Sono loro ad avere una rete di amicizie più multiculturali e una, seppure lieve, maggiore propensione alla partecipazione. Condizioni in parte frutto di necessità, ma che possono rappresentare comunque un bagaglio di competenze rilevanti per la crescita. In questi contesti, anche le biblioteche e molte scuole sono punti di riferimento, dove più frequentemente si aprono le porte per attività extrascolastiche e si organizzano corsi estivi gratuiti.

Anche nelle aree deprivate, la quasi totalità dei ragazzi considera la propria casa curata, luminosa e tranquilla. Dove altri – con un occhio esterno – vedono solo palazzoni di cemento, i ragazzi e le ragazze sanno scorgere reti di comunità. Il 78,4% dei ragazzi che vive nelle ADU definite da ISTAT dichiara di sentirsi felice nel proprio quartiere. Sono percentuali di qualche punto inferiori rispetto a quelle dei coetanei che vivono in altri contesti, ma ad ogni modo rappresentano un'ottima base di partenza. Considerando inoltre che queste aree sono le più "giovani" delle città – con la più alta densità di minorenni rispetto alle altre generazioni – questo senso di appartenenza potrebbe tradursi, se accolto e sostenuto, in una forte leva per il cambiamento.

Inevitabile chiedersi se e quanto questi luoghi "contano" nelle scelte della politica. Per approfondire il tema, un capitolo della ricerca è dedicato ad una analisi economica della distribuzione dei fondi del PNRR e della Politica di Coesione. Risorse molto rilevanti sono state destinate negli ultimi anni alla riqualificazione urbana. Tuttavia, questa potente iniezione di risorse – in assenza di una legge quadro organica – è ricaduta sui territori in modo spesso disorganico e non sempre sulle aree che ne avevano maggiore bisogno. Vi sono molte buone pratiche da prendere ad esempio, ma non è ancora diffusa la consapevolezza che la ristrutturazione edilizia è cosa ben diversa dalla rigenerazione urbana³. E che quest'ultima richiede il protagonismo delle comunità, inclusi coloro che vivono ai margini, e un investimento di lungo periodo sulle infrastrutture sociali, educative e culturali. Solo così si può favorire un processo duraturo di cambiamento e non ritrovarsi a fare i conti con asili nido o nuove case di comunità inaugurate e subito richiuse per mancanza di risorse di gestione umane ed economiche.

Questa ricerca è stata un lavoro corale, nata dal presupposto di non poter parlare di "periferie" senza il coinvolgimento attivo di chi le periferie le vive. Non sarebbe

stata possibile senza il contributo dei ragazzi, delle ragazze e delle organizzazioni territoriali che hanno condotto la ricerca “tra pari” e senza gli oltre duemila studenti che hanno risposto al questionario arricchendolo, in molti casi, con le loro considerazioni personali (alcune sono riportate nelle pagine che seguono). I ragazzi e le ragazze del “Comitato di pilotaggio” hanno accompagnato con la Redazione di Scomodo tutte le fasi della ricerca, con il contributo originale di una fanzine. La dimensione civica si è integrata al sostegno imprescindibile dell’ISTAT e di un Comitato scientifico di alto profilo.

Il risultato si inserisce in un filone di analisi che, fortunatamente, sta crescendo nel mondo e anche in Italia, mettendo al centro i territori come punto di osservazione dei fenomeni sociali. Speriamo che questa ricerca possa rappresentare un contributo utile in questa direzione e che le potenzialità della *citizen science*, della coproduzione di saperi tra esperti e cittadinanza, siano ulteriormente esplorate per una ricerca scientifica il più possibile rivolta alla promozione dei diritti.

Ci auguriamo che i contenuti di questa ricerca siano considerati anche da chi ha responsabilità politiche e amministrative, per costruire un’agenda di rigenerazione urbana basata sull’analisi dei dati, investendo sulle competenze delle comunità locali e, soprattutto, dando fiducia ai ragazzi e alle ragazze. Al di là degli addetti ai lavori, speriamo che queste pagine possano contribuire ad alimentare il confronto in una platea più ampia, soprattutto tra i tanti che sono impegnati nella costruzione di reti e di comunità educanti.

In un noto saggio, Andrés Rodríguez-Pose sostiene che “la crescente distanza tra i luoghi che contano e quelli che non contano è oggi uno dei principali fattori di fragilità delle democrazie”⁴. Nel nostro lavoro di ricerca siamo partiti cercando le “periferie”, ma lungo la strada abbiamo incontrato quartieri fragili e forti allo stesso tempo. Luoghi segnati da difficoltà economiche, sociali e abitative, animati però dalla presenza, dalla creatività e dalla voglia di cambiamento di tanti ragazzi e ragazze. Luoghi preziosi, luoghi che contano.

Raffaella Milano
Direttrice Ricerche

Introduzione

Cosa sono oggi le periferie urbane? La risposta non è semplice né scontata. Come è noto, a seguito del boom economico e demografico del secondo dopoguerra, le politiche pubbliche nel nostro Paese - così come in altri contesti europei - hanno promosso piani straordinari di espansione urbana, con l'obiettivo di garantire abitazioni dignitose e accessibili a un'ampia fascia della popolazione. Il massiccio investimento nell'edilizia popolare ha generato nuovi quartieri residenziali al di fuori dei centri storici⁵, trasformando l'assetto fisico delle città e incarnando un più ampio progetto di modernizzazione sociale. Con il passare dei decenni e l'alternarsi di crisi economiche e sociali, si è innescato un processo di progressiva marginalizzazione di molti di questi quartieri: le cosiddette "periferie storiche" sono così divenute, in molti casi, sinonimo di disagio sociale, dequalificazione abitativa e carenza di opportunità⁶.

Parallelamente, forme di marginalità territoriale hanno iniziato a manifestarsi anche in zone più centrali o residenziali, alterando le tradizionali geografie urbane. Questo fenomeno ha comportato un mutamento della definizione di "periferia": alla concettualizzazione classica, riferita alla distanza dal centro storico, si è affiancata una lettura più articolata e multidimensionale, che considera la perifericità non solo in termini spaziali, ma soprattutto come condizione di svantaggio socioeconomico, educativo, culturale e ambientale⁷.

Comprendere queste nuove configurazioni è essenziale per interpretare le trasformazioni urbane e l'impatto che queste stesse hanno avuto ed hanno tutt'oggi sui diritti di bambini, bambine e adolescenti, nell'ottica di sviluppare politiche pubbliche ed interventi più efficaci⁸.

L'approccio condiviso da molte istituzioni internazionali, tra cui la Commissione europea, l'OCSE e le Nazioni Unite, definisce la "periferia" come una configurazione complessa di fragilità sovrapposte⁹. Due sono i principali criteri ricorrenti nella letteratura per definire le aree periferiche contemporanee come entità socio-spaziali¹⁰:

- il primo riguarda la concentrazione di gruppi socio-economicamente svantaggiati, ad esempio famiglie a basso reddito caratterizzate da bassa intensità lavorativa e un livello di istruzione limitato, in contesti segnati da alta incidenza di dispersione scolastica, microcriminalità, disagio psicosociale;
- il secondo criterio è la mancanza di accesso a servizi, opportunità e infrastrutture essenziali, quali servizi educativi e sanitari di qualità, dotazioni culturali e sportive, spazi verdi, trasporti pubblici efficienti e connettività digitale¹¹.

Questi elementi si manifestano in configurazioni socio-spaziali molto eterogenee, che non coincidono necessariamente con le periferie storiche del dopoguerra. In molte città italiane, è possibile individuare infatti "periferie" anche all'interno di contesti

economicamente forti o in aree centrali¹². Come sottolineato dall'ISTAT durante l'audizione alla Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie, le disuguaglianze territoriali non seguono più l'asse centro-periferia, ma si articolano secondo micro-geografie urbane a geometria variabile, anche all'interno delle stesse città metropolitane, e spesso senza una coerenza visibile con la struttura urbanistica tradizionale¹³.

In questo contesto emerge la vulnerabilità specifica di bambini, bambine e adolescenti che crescono in "aree periferiche", soggette a diverse fragilità, da precarie condizioni abitative e socioeconomiche delle famiglie, alla povertà educativa¹⁴. Inoltre, in molti casi, l'assenza di spazi pubblici inclusivi e la carenza di servizi di qualità alimentano un circolo vizioso che ostacola l'accesso alle opportunità, riduce le aspirazioni e mina le basi della cittadinanza attiva¹⁵.

Eppure, le periferie non sono soltanto luoghi di esclusione o privazione. In molti contesti urbani e extra-urbani, esse si rivelano spazi di resilienza, creatività e innovazione, capaci di generare nuove forme di partecipazione, solidarietà e trasformazione sociale. I vincoli possono diventare risorse; le difficoltà, un motore di iniziativa¹⁶. Numerosi progetti sviluppati negli ultimi anni dimostrano come proprio nelle periferie sia possibile costruire modelli di governance territoriale partecipata, in grado di attivare energie locali e produrre impatti positivi sulle nuove generazioni¹⁷.

Queste potenzialità, per emergere, richiedono interventi mirati, strutturati, sostenibili, capaci di valorizzare le competenze delle comunità locali e agire sui fattori che alimentano le marginalità specifiche dei minori. Le politiche urbane si sono spesso rivelate inadeguate nel cogliere la complessità di queste dinamiche, proponendo approcci generalisti, frammentari o mal calibrati, privi della capacità di incidere realmente sulle cause della privazione dei minori e allargare le opportunità, in particolare educative.

È proprio in questo quadro che si colloca l'indagine "I luoghi che contano. Infanzia e adolescenza nelle periferie urbane", volta ad esplorare territori di fragilità complesse a partire dai diritti di bambini, bambine e adolescenti, attraverso una lettura che unisce dati oggettivi e vissuti soggettivi, per delineare una mappa delle aree di intervento prioritarie e proporre un ecosistema di infrastrutture sociali, educative, sanitarie, culturali, ambientali e sportive di cui ogni quartiere dovrebbe poter disporre per promuovere il miglior sviluppo dei bambini, delle bambine e degli adolescenti, come richiesto dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC).

Il primo capitolo, realizzato in collaborazione con ISTAT, utilizza la nuova mappatura delle Aree di Disagio socioeconomico in ambito Urbano (ADU) - recentemente proposta dall'Istituto di statistica - per leggere le disuguaglianze territoriali che colpiscono l'infanzia e l'adolescenza nei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane. Attraverso dati della statistica ufficiale e amministrativi, sono state così identificate le fragilità che caratterizzano tali aree, con una lente di ingrandimento sull'offerta educativa territoriale. Il secondo capitolo presenta le

evidenze emerse da uno studio campionario che, grazie alla partecipazione di 2.111 alunni e alunne delle classi terze delle scuole secondarie di I grado, sempre nei comuni capoluogo delle aree metropolitane, ha approfondito il vissuto soggettivo dei minori nei loro contesti di crescita, permettendo raffronti sulle condizioni di vita e le opportunità percepite tra chi vive in aree caratterizzate da fragilità socioeconomiche ed educative e chi risiede in territori più avvantaggiati. Il capitolo successivo dà voce a ragazzi e ragazze attraverso affondi qualitativi in quattro “periferie”: Pioltello, in provincia di Milano, Ostia Ponente a Roma, il quartiere Salicelle ad Afragola, in provincia di Napoli, e i quartieri di San Giovanni Galermo e Librino nel comune di Catania. Grazie all’attività di ricerca tra pari realizzata dagli stessi ragazzi e ragazze, si analizzano, da un lato, gli ostacoli e le difficoltà quotidiane di chi cresce in aree storicamente considerate periferiche e, dall’altro, le risorse, le competenze e le esperienze positive che possono svilupparsi nelle periferie, contribuendo a superare una narrazione esclusivamente centrata sul degrado e sulla marginalità e restituendo una visione più complessa e dinamica di questi contesti. Il quarto capitolo si sofferma poi sull’analisi delle politiche e degli investimenti nell’ambito della rigenerazione urbana, con un focus sugli interventi che riguardano infanzia e adolescenza nelle città metropolitane. Chiudono le conclusioni e le raccomandazioni affinché si implementino politiche e programmi efficaci, capaci di adattarsi alle specificità dei diversi contesti territoriali, a favore della creazione di un ecosistema di infrastrutture e servizi che permetta a bambini, bambine e adolescenti di crescere con uguali opportunità.

L’indagine si colloca in sinergia con il quadro di riferimento europeo, in particolare con la Garanzia Infanzia che sollecita gli Stati membri a sviluppare piani volti a ridurre la povertà minorile attraverso il miglioramento dell’accesso ai servizi educativi, sanitari e abitativi, mediante interventi mirati a livello territoriale e fondati su evidenze empiriche¹⁸. La ricerca, inoltre, intende contribuire all’implementazione dell’Agenda Urbana Europea nel nostro Paese, che sottolinea la necessità di politiche volte a contrastare la privazione urbana minorile e promuovere contesti di vita favorevoli alla crescita di bambini, bambine e adolescenti¹⁹.

1



La mappatura delle disuguaglianze nelle città metropolitane

La prima direttrice della ricerca riguarda la mappatura delle disuguaglianze urbane, con l'obiettivo di cogliere gli aspetti che maggiormente impattano sulla vita di bambini, bambine e adolescenti, come la concentrazione delle fragilità socioeconomiche e la carenza di servizi educativi di qualità.

L'analisi si è sviluppata sui comuni capoluogo delle 14 città metropolitane italiane²⁰, utilizzando come base di lavoro la metodologia dell'ISTAT per l'identificazione delle Aree di disagio socioeconomico in ambito urbano (ADU), fondata sull'aggregazione di porzioni di territorio caratterizzate da un elevato Indice di Disagio Socio-Economico (IDISE)²¹. La mappatura è poi stata integrata con altre fonti informative, come i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) e di INVALSI, relativi all'offerta educativa e all'efficacia del sistema educativo.

Si tratta, come si vedrà, di una analisi ancora parziale e non esaustiva. Sulla base della disponibilità dei dati, l'approfondimento ha potuto infatti riguardare esclusivamente i comuni capoluogo delle aree metropolitane. Inoltre, come dichiarato dall'ISTAT, l'IDISE è ancora in una fase sperimentale e di sviluppo e quindi la sua applicazione richiede una necessaria cautela. Nella piena considerazione di questi limiti, questa prima analisi ha consentito di testare le potenzialità del nuovo indice per leggere e mappare attraverso perimetri misurabili – per la prima volta a livello granulare, micro-territoriale - le disuguaglianze nei contesti di crescita dell'infanzia e dell'adolescenza, in quelle aree delle città dove si concentrano in modo sistematico i fattori di svantaggio.

1.1 Le Aree di disagio socioeconomico in ambito urbano (ADU)

La base di riferimento della mappatura è dunque costituita dalle Aree di disagio socioeconomico in ambito urbano (ADU) definite dall'ISTAT sulla base della concentrazione di fattori di fragilità socioeconomica ed educativa misurata attraverso l'IDISE, un indice composito che incrocia diverse dimensioni di svantaggio. Le ADU sono costituite da porzioni circoscritte di territorio sulla base dell'aggregazione di sezioni di censimento che hanno valori dell'IDISE più elevati all'interno di una determinata città.

Nei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane d'Italia risultano essere 158.

In alcuni casi queste aree si identificano con quartieri ben definiti, mentre in altri casi non hanno una denominazione riconoscibile, in quanto sono individuate a livello micro-territoriale, costituendo porzioni di quartieri o abbracciando quartieri diversi.

Tra le aree identificate come ADU si ritrovano, infatti, interi quartieri o porzioni di quartieri a grande concentrazione di edilizia residenziale pubblica, come nel caso di

Tor Bella Monaca e San Basilio a Roma, di San Siro (quadrilatero), Quarto Oggiaro e Ponte Lambro a Milano, di Scampia e Ponticelli a Napoli, Falchera a Torino, Arghillà a Reggio Calabria e Zen2 a Palermo. Ma, nella classificazione delle ADU, si trovano anche porzioni di centro storico, come nel caso del quartiere Pré Maddalena di Genova o del quartiere Albergheria di Palermo. In altri casi ancora, il perimetro delle ADU comprende aree di periferia “spontanee” nate ai margini dei centri urbani come il quartiere Finocchio - Borghesiana di Roma.

La metodologia per la costruzione delle Aree di Disagio socioeconomico in ambito urbano (ADU)

La costruzione delle ADU si basa su una procedura algoritmica sequenziale progettata per individuare aggregazioni territoriali contigue, omogenee e statisticamente significative di sezioni di censimento caratterizzate da livelli elevati di disagio socioeconomico.

Il punto di partenza dell’algoritmo è l’insieme delle sezioni di censimento urbane eleggibili, ossia sezioni con popolazione residente in famiglia, localizzate in aree a prevalente uso residenziale. A ciascuna sezione è associato il valore dell’Indice di Disagio Socio-Economico di individui e famiglie a livello sub-comunale (IDISE).

La procedura si sviluppa secondo i seguenti passaggi principali:

1. L’algoritmo individua, tra tutte le sezioni eleggibili, quella con il valore più elevato dell’IDISE, che viene assunta come punto di avvio dell’aggregazione.
2. A partire dalla sezione iniziale, vengono individuate le sezioni contigue (definite tramite criteri di prossimità spaziale) – candidate all’aggregazione – che presentano un livello di disagio superiore alla media comunale; risultano sufficientemente omogenee rispetto al valore di IDISE dell’area in costruzione, entro una soglia di tolleranza predefinita.
3. Tra le sezioni candidate si aggrega quella che garantisce nell’aggregazione il valore più alto dell’IDISE dell’area.
4. Dopo l’aggregazione, viene ricalcolato l’IDISE dell’area in costruzione come media ponderata dei valori IDISE delle sezioni componenti (con peso pari alla popolazione residente in famiglia) e viene aggiornata la dimensione demografica complessiva dell’area.
5. I passi 2 e 3 vengono replicati fino a che la popolazione dell’aggregazione non eccede la dimensione massima prevista e l’IDISE dell’area determinata risulta superiore ad un prefissato livello minimo di disagio
6. Al termine del processo di iterazione, l’area è sottoposta a una serie di

controlli: dimensione della popolazione compresa tra una soglia minima e una massima; livello minimo di disagio (IDISE) superiore a una soglia prefissata; numero minimo di sezioni aggregate. Se una di queste condizioni non è soddisfatta, l'aggregazione viene sciolta.

7. Quando tutte le condizioni sono soddisfatte, l'area viene validata come ADU. Le sezioni che la compongono vengono quindi rimosse dall'insieme delle sezioni disponibili.
8. L'algoritmo riparte selezionando la successiva sezione con il valore di IDISE più elevato tra quelle non ancora assegnate, fino a esaurimento delle sezioni eleggibili o al raggiungimento di una soglia massima di popolazione complessiva coperta dall'insieme delle ADU individuate.

Per cogliere livelli diversi di intensità e concentrazione del disagio, l'intera procedura viene ripetuta attraverso tre macro-cicli successivi, ciascuno caratterizzato da: soglie di popolazione progressivamente più basse; soglie di disagio progressivamente più elevate.

Questo approccio consente di identificare aree ampie con disagio diffuso e, nei cicli successivi, aree più circoscritte con disagio molto elevato, garantendo al contempo coerenza territoriale, robustezza statistica e comparabilità interna dei risultati.

L'IDISE è costruito a partire da nove indicatori elementari, calcolati sulla popolazione residente in famiglia a livello di sezione di censimento e successivamente aggregati per la definizione delle ADU:

1. Incidenza degli individui di 70 anni e oltre che vivono da soli e non possiedono una casa di proprietà.
2. Incidenza percentuale di individui in famiglie in cui nessun membro è occupato o riceve una pensione da lavoro.
3. Incidenza degli individui che vivono in famiglie con reddito disponibile equivalente inferiore al 60% della mediana nazionale.
4. Tasso di occupazione della popolazione di età compresa tra 25 e 64 anni.
5. Incidenza degli individui che vivono in famiglie con bassa intensità di lavoro nell'anno.
6. Incidenza degli individui occupati (25-64 anni) con rapporti di lavoro non stabili o precari.
7. Incidenza degli individui di 25-64 anni con titolo di studio non superiore alla scuola secondaria di primo grado.
8. Incidenza dei giovani (15-29 anni) che non sono occupati e non sono iscritti ad alcun corso di studi.
9. Incidenza degli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado che abbandonano o ripetono l'anno scolastico.

Le ADU sono state costruite sulla base del Censimento Permanente della Popolazione e delle Abitazioni con archivi amministrativi e registri statistici tematici (reddito, lavoro, istruzione e formazione), geo-codificati a livello di sezione di censimento 2021. L'Indicatore 9 relativo all'abbandono scolastico e ripetenza è stato calcolato con riferimento all'anno scolastico 2022/23 per evitare l'effetto COVID. La comparazione è impostata rispetto alla media del singolo Comune. Ne consegue che i confronti dell'IDISE sono informativi all'interno dello stesso Comune.

1.2 La popolazione minorile nelle aree svantaggiate delle città metropolitane

I minori tra 0 e 17 anni che vivono nelle 158 Aree di disagio socioeconomico urbano (ADU) mappate da ISTAT nei 14 comuni capoluogo delle città metropolitane d'Italia sono circa 142.000²². Le città di Roma, Milano, Napoli, Torino e Palermo ospitano circa il 73,5% dei minori che vivono nelle ADU. La sola città di Roma, poco più di un quinto, 30.045 0-17enni²³ (Tabella 1).

Considerando che nei 14 comuni risiedono circa 1 milione 400 mila minori tra gli 0 e i 17 anni, si rileva che circa un minore su 10 (10,3%) che vive nei grandi capoluoghi italiani risiede in una ADU.

Tra le ADU identificate, ve ne sono 25 con meno di 100 minori residenti, distribuite in 9 città metropolitane. A Roma sono 6, Torino 5, Genova 3, mentre Cagliari, Firenze, Palermo e Venezia ne presentano 2 ciascuna e Milano una. Complessivamente in queste aree vivono circa 1.470 minori. Queste ADU rappresentano spesso piccoli agglomerati di abitazioni, talvolta localizzati in prossimità di infrastrutture come le stazioni ferroviarie o altri nodi di trasporto.

Proprio a causa della loro dimensione ridotta, queste microaree rischiano di sfuggire all'attenzione delle politiche pubbliche, spesso concentrate sull'analisi di unità amministrative più ampie: la loro limitata scala territoriale potrebbe invece permettere l'attuazione di interventi mirati, in un'ottica di co-progettazione con gli attori del terzo settore e delle reti comunitarie presenti sul territorio.

Tabella 1

NUMERO DI ADU E POPOLAZIONE 0-17 ANNI (VALORI ASSOLUTI), PER COMUNE CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

Anno 2023

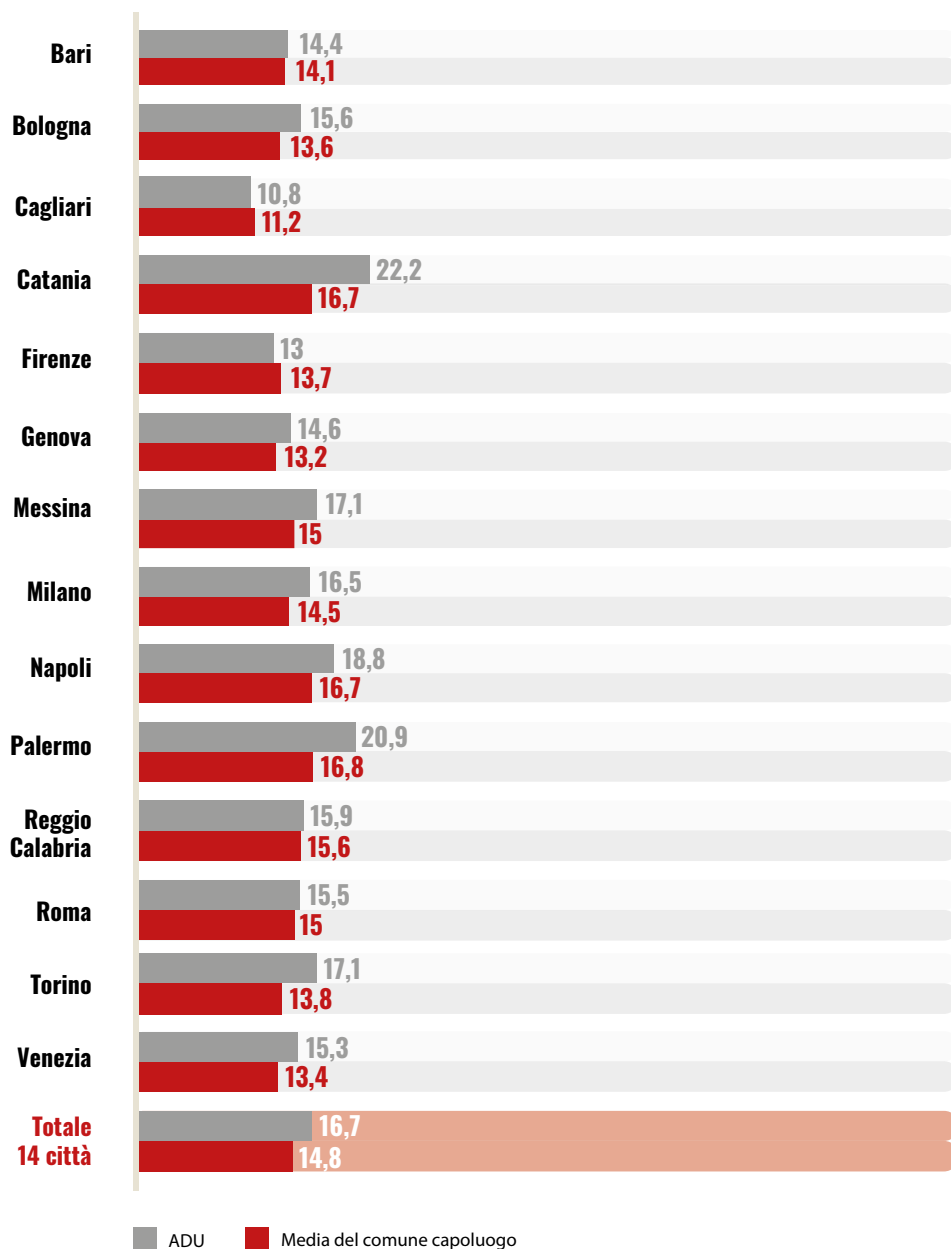
Comuni capoluogo	ADU	Popolazione 0-17 anni
Bari	10	5.032
Bologna	12	6.899
Cagliari	5	1.588
Catania	7	6.887
Firenze	8	4.691
Genova	8	7.506
Messina	3	2.905
Milano	23	24.446
Napoli	10	17.545
Palermo	14	14.302
Reggio Calabria	2	1.181
Roma	32	30.045
Torino	20	17.819
Venezia	4	931
TOTALE	158	141.777

Nota: Il totale nel grafico si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.
 Fonte: Elaborazioni ISTAT per Save the Children.

Osservando, più in generale, la distribuzione della popolazione minorenni nelle città oggetto di studio, emerge che nelle ADU vi è una maggiore concentrazione di popolazione minorenni rispetto alla media delle città, confermando una progressiva marginalizzazione e impoverimento delle famiglie con figli minori.

Guardando infatti all'incidenza media della popolazione minorile sul totale della popolazione nei 14 comuni, si rileva come nelle ADU il 16,7% della popolazione ha un'età compresa tra 0 e 17 anni, due punti percentuali in più rispetto alla media dei comuni capoluogo, che si attesta al 14,8%. In tutti i comuni considerati, tranne quelli di Cagliari e Firenze, si conferma questa relazione, con una forbice particolarmente ampia in alcune città. Ad esempio, a Catania e Palermo, rispettivamente il 22,2% e 20,9% della popolazione delle ADU ha meno di 18 anni, percentuale che scende al 16,7% e 16,8% guardando alla media del comune. A Torino, il 17,1% degli abitanti nelle ADU ha meno di 18 anni, mentre la media cittadina si attesta al 13,8% (*Figura 1*).

Figura 1
INCIDENZA POPOLAZIONE 0-17 ANNI SUL TOTALE DELLA POPOLAZIONE (%) NEI COMUNI
CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE – ADU VS. MEDIA DEL COMUNE CAPOLUOGO
Anno 2023



Nota: Il totale nel grafico si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.
 Fonte: Elaborazioni ISTAT per Save the Children.

Nell'ottica di approfondire le caratteristiche della popolazione residente nelle aree di disagio urbano, si è osservato inoltre il dato relativo ai nuovi nati, ovvero i minori di età pari o inferiore a un anno. Il numero totale di nuovi nati in queste aree si attesta a poco più di 6.000²⁴.

La quota di nuovi nati sul totale della popolazione risulta leggermente più elevata nelle ADU (0,71%) rispetto alla media delle città (0,64%), dato che richiama la necessità di indirizzare politiche e interventi adeguati a questo target (*Tabella 2*).

Questa dinamica si osserva nella maggior parte dei comuni capoluogo delle città metropolitane, come a Catania, dove i nuovi nati nelle aree che presentano maggiori fattori di disagio socioeconomico sono l'1,11% della popolazione, mentre la media del comune capoluogo è dello 0,79%, oppure a Palermo, dove i nuovi nati nelle ADU sono l'1,05%, contro una media cittadina dello 0,75%. Lo stesso trend si replica a Torino (0,76% contro lo 0,61%) e Napoli (0,85% contro lo 0,73%). Questa leggera prevalenza non si rileva a Bologna, Cagliari, Firenze, Milano e Roma, dove, in ogni caso, le differenze tra aree svantaggiate e media del comune risultano molto contenute, inferiori a 0,1 punti percentuali (*Figura 2*).

In un contesto di crisi demografica, è interessante rilevare una, seppur lieve, maggiore incidenza nelle ADU dei nuovi nati rispetto al totale della popolazione minorile. Nei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane un bambino su 10 (10,1%) inizia il suo percorso di vita in contesti segnati da forte concentrazione di fattori di svantaggio.

Tabella 2

NUMERO DI ADU E POPOLAZIONE CON MENO DI 1 ANNO (VALORI ASSOLUTI), PER COMUNE CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

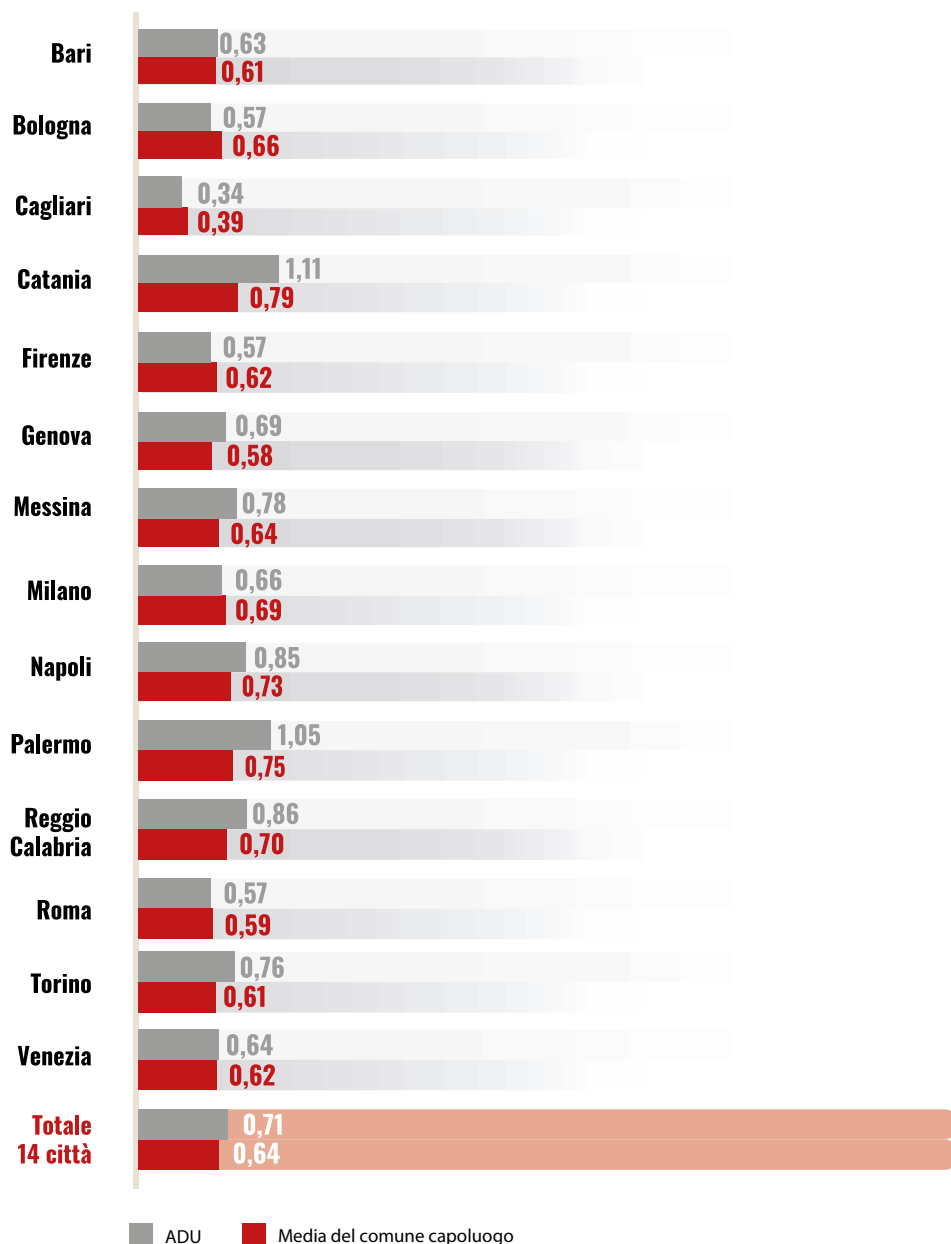
Anno 2023

Comuni capoluogo	ADU	Popolazione con meno di 1 anno
Bari	10	220
Bologna	12	250
Cagliari	5	50
Catania	7	346
Firenze	8	204
Genova	8	356
Messina	3	132
Milano	23	972
Napoli	10	791
Palermo	14	720
Reggio Calabria	2	64
Roma	32	1.107
Torino	20	792
Venezia	4	39
TOTALE	158	6.043

Nota: Il totale nella tabella si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.

Fonte: Elaborazioni ISTAT per Save the Children.

Figura 2
INCIDENZA POPOLAZIONE CON MENO DI 1 ANNO SUL TOTALE DELLA POPOLAZIONE (%)
NEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE – ADU VS. MEDIA DEL COMUNE
CAPOLUOGO
Anno 2023



Nota: Il totale nel grafico si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.
 Fonte: Elaborazioni ISTAT per Save the Children.

1.3 Dentro le ADU: un approfondimento multiforme dei territori di marginalità urbana

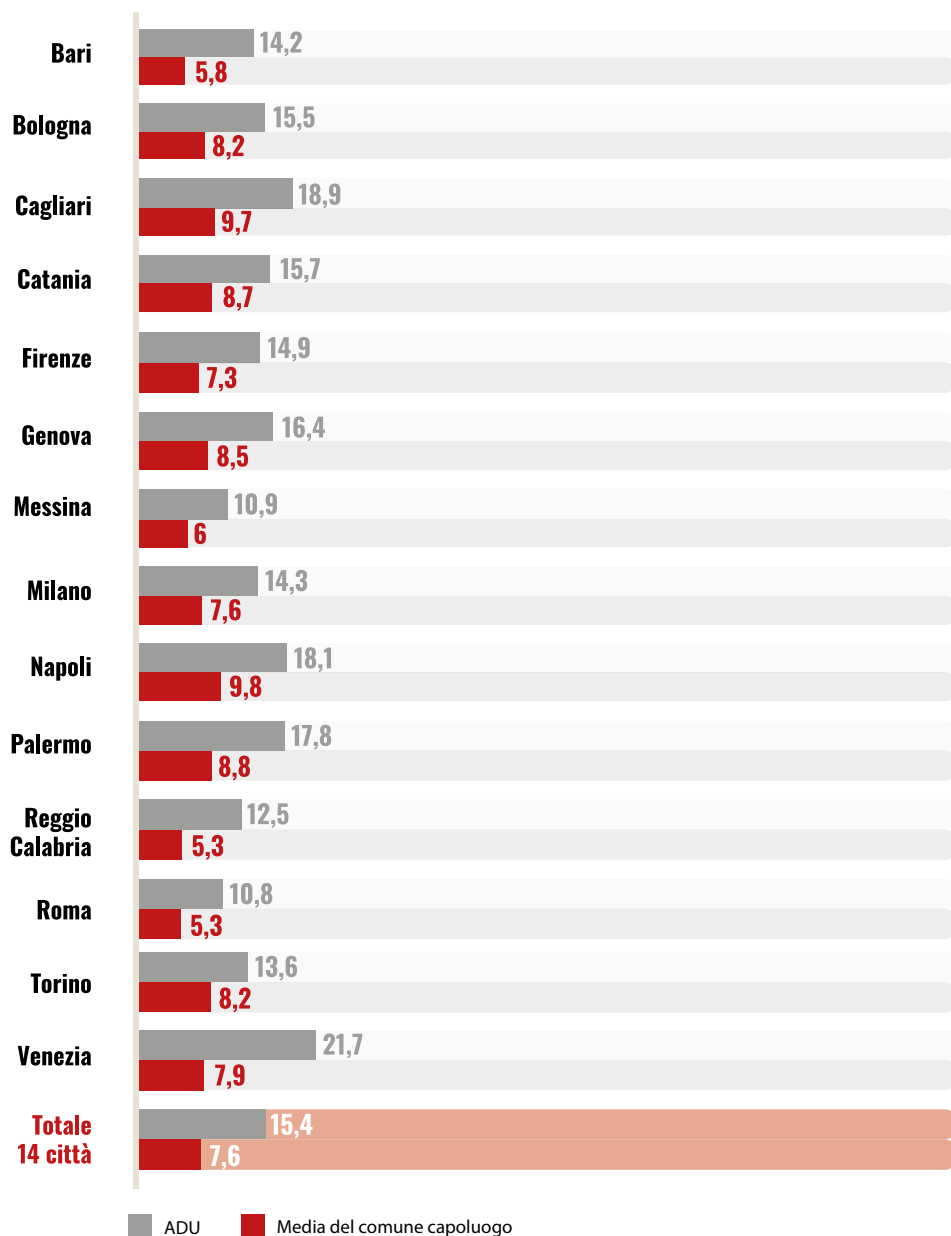
Come detto, le ADU sono mappate dall'ISTAT attraverso una metodologia che identifica i territori dove l'IDISE è più alto. Tuttavia, considerare queste aree di maggior svantaggio tutte alla stessa stregua costituirebbe una semplificazione non efficace dal punto di vista della programmazione degli interventi. L'indice di disagio socioeconomico è infatti composto da indicatori che esprimono fattori di svantaggio diversi, economici, occupazionali ed educativi. Attraverso l'analisi dei singoli indicatori è possibile approfondire le caratteristiche proprie di ciascun territorio e verificare quali fenomeni incidono in maniera più forte, permettendo così di calibrare più efficacemente gli interventi pubblici.

Nelle aree di disagio urbano analizzate, in media, il 15,4% degli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado ha abbandonato o ripetuto l'anno scolastico, a fronte di un valore medio dei comuni delle città metropolitane del 7,6%. Divari marcati del tasso di dispersione scolastica si osservano in alcune città del Centro-Nord: a Venezia, ad esempio, il tasso di dispersione scolastica nelle ADU raggiunge il 21,7%, mentre la media del comune si ferma al 7,9%, con una differenza di 13,8 punti percentuali, la più elevata tra le città considerate. Questo dato suggerisce come le disuguaglianze interne siano rilevanti al pari di quelle tradizionali tra Nord e Sud del Paese. Differenze significative si registrano anche a Napoli (18,1% nelle ADU contro 9,8% di media comunale, +8,3 punti percentuali) e a Cagliari (18,9% contro 9,7%, +9,2 punti percentuali). In altre realtà urbane le distanze risultano più contenute: a Roma, ad esempio, il valore passa dal 10,8% nelle ADU al 5,3% di media del comune (+5,5 punti percentuali), mentre a Milano dal 14,3% al 7,6% (+6,7 punti percentuali) (Figura 3).

In modo simile, la percentuale media di giovani di 15-29 anni che non sono occupati e non sono iscritti ad alcun corso di studi nelle ADU è del 35,6%, contro il 22,9% della media dei comuni capoluogo delle città metropolitane. Le differenze tra ADU e media comunale risultano molto rilevanti, in particolare a Palermo, dove il 55,5% dei giovani nelle ADU non studia e non lavora, mentre la media del comune capoluogo scende al 32,2%, con uno scarto di 23,3 punti percentuali. Anche a Catania la differenza è molto elevata: 57% nelle ADU contro 34,8% di media (+22,2 punti percentuali). Valori molto distanti si osservano anche a Napoli, dove la quota passa dal 42,9% nelle ADU al 29,4% di media comunale (+13,5 punti percentuali), e a Bari (34,4% contro 21,6%, +12,8 punti percentuali). Nelle città del Centro-Nord il fenomeno è generalmente meno intenso, così come il divario: ad esempio a Milano i giovani che non sono occupati e non sono iscritti ad alcun corso di studi nelle ADU sono il 29,1% contro il 19,9% di media del comune (+9,2 punti percentuali), mentre a Firenze il valore passa da 25,6% a 17,5% (+8,1 punti percentuali) (Figura 4).

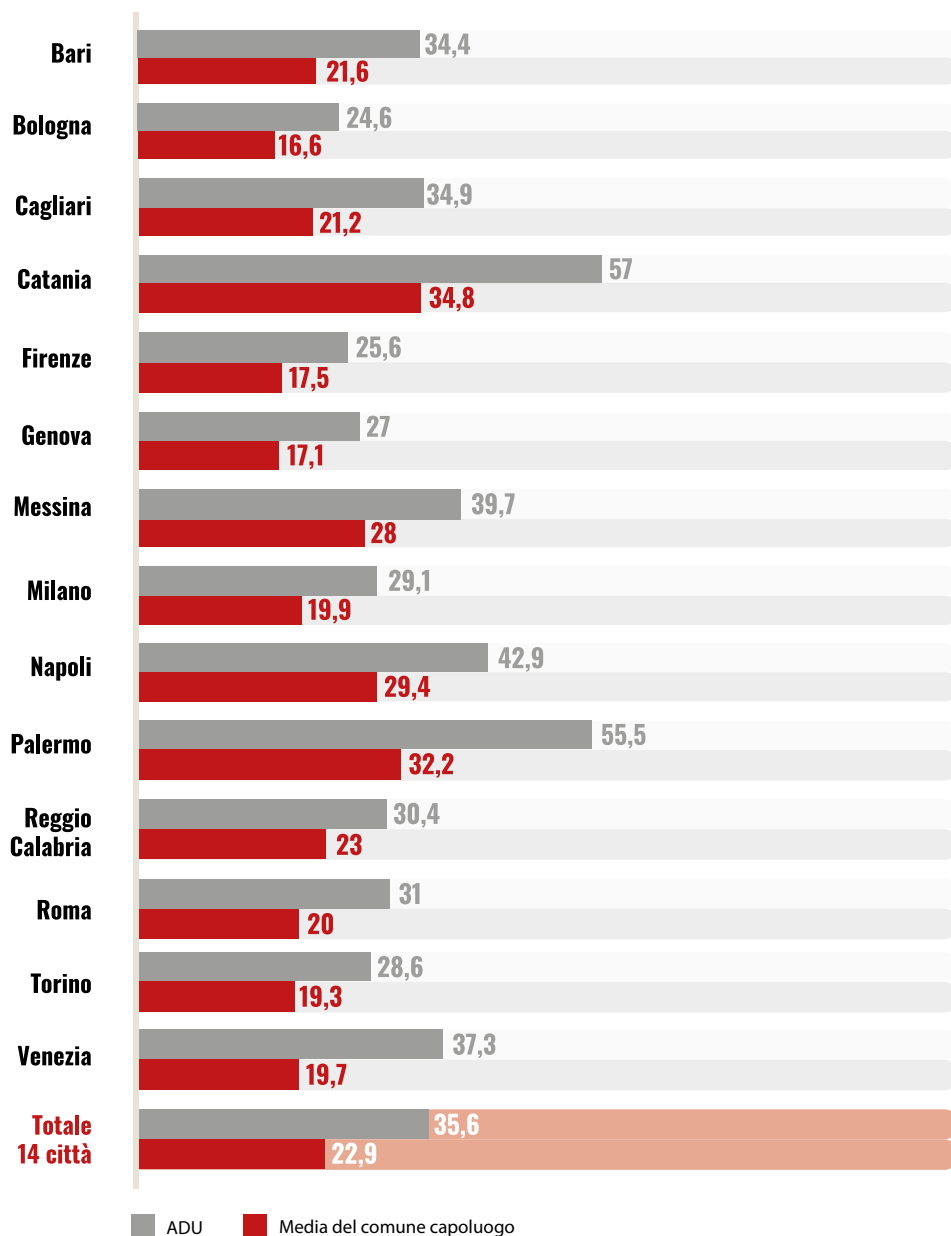
Figura 3
STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI I E II GRADO CHE HANNO ABBANDONATO
O RIPETUTO L'ANNO SCOLASTICO (%) NEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ
METROPOLITANE – ADU VS. MEDIA DEL COMUNE CAPOLUOGO

A.s. 2022/23²⁵



Nota: Il totale nel grafico si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.
 Fonte: Elaborazioni ISTAT per Save the Children.

Figura 4
POPOLAZIONE 15-29 ANNI NON OCCUPATA E NON ISCRITTA AD ALCUN CORSO DI STUDIO (%)
NEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE – ADU VS. MEDIA DEL COMUNE
CAPOLUOGO
 Anno 2021²⁶



Nota: Il totale nel grafico si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.
 Fonte: Elaborazioni ISTAT per Save the Children.

Sempre restando in ambito educativo, più della metà (51,1%) degli individui di 25-64 anni nelle ADU ha un titolo di studio non superiore alla scuola secondaria di primo grado, percentuale che per la media del territorio comunale metropolitano scende a 30,1%.

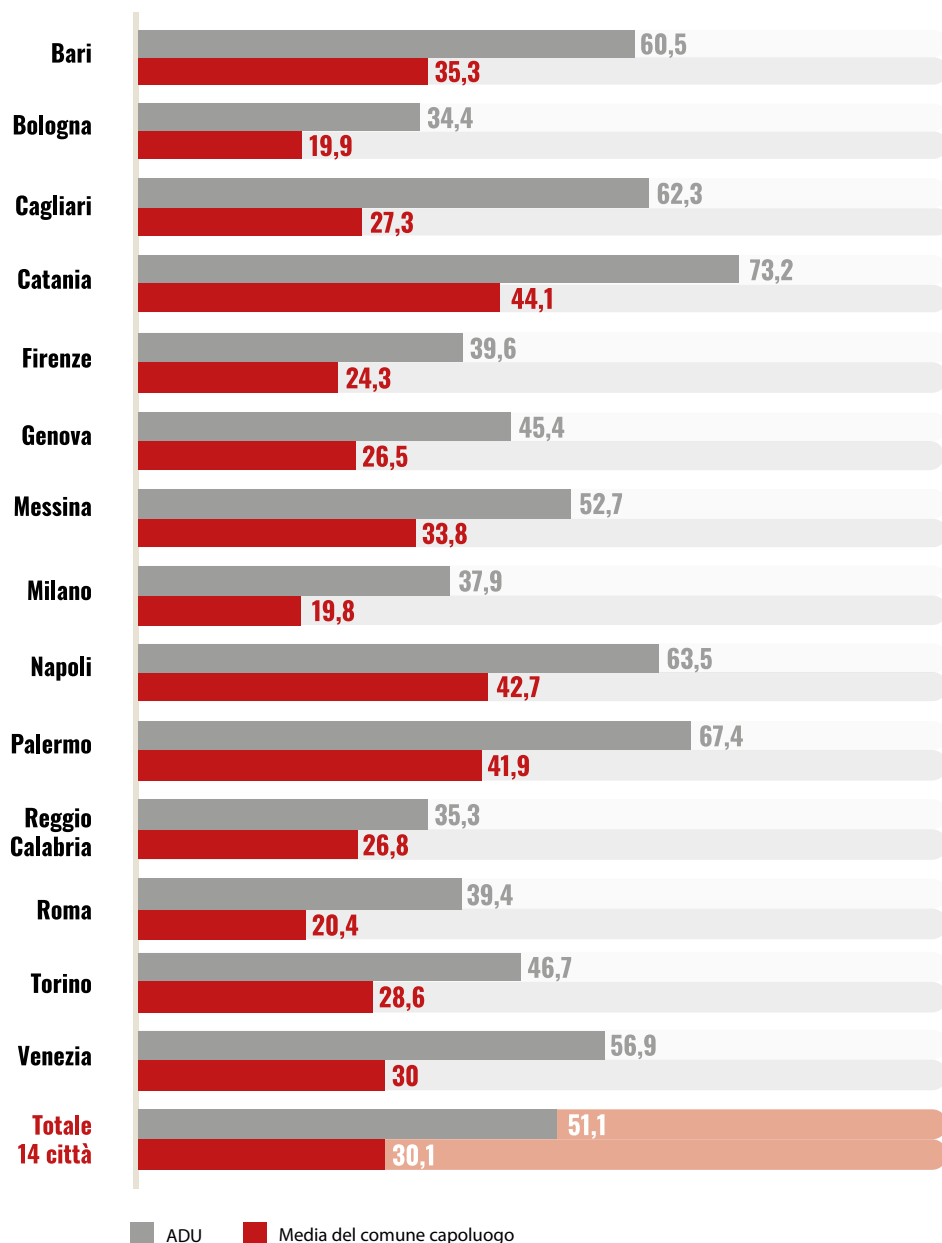
A Cagliari si registra una differenza particolarmente elevata: il 62,3% della popolazione nelle ADU presenta un basso livello di istruzione, contro il 27,3% della media del comune, con uno scarto di 35 punti percentuali. Differenze molto ampie si osservano anche a Bari (60,5% nelle ADU contro 35,3%, +25,2 punti percentuali) e a Catania (73,2% contro 44,1%, +29,1 punti percentuali). Anche in città del Centro-Nord le distanze rimangono significative: a Torino, ad esempio, la quota passa dal 46,7% nelle ADU al 28,6% di media cittadina (+18,1 punti percentuali), mentre a Genova dal 45,4% al 26,5% (+18,9 punti percentuali); a Milano il valore passa dal 37,9% nelle ADU al 19,8% di media del comune capoluogo (+18,1 punti percentuali), mentre a Roma dal 39,4% al 20,4% (+19 punti percentuali) (Figura 5).

Passando all'analisi degli indicatori di tipo economico, il 42,3% delle famiglie nelle ADU dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane ha un reddito disponibile equivalente inferiore al 60% della mediana nazionale. Il dato medio delle città metropolitane si attesta al 25% (con una differenza di ben 17,3 punti percentuali).

Le distanze più ampie si osservano soprattutto nel Mezzogiorno e nelle Isole. A Palermo, ad esempio, il 63,8% delle famiglie nelle ADU si trova in questa condizione, a fronte del 36,8% di media comunale, con una differenza di 27 punti percentuali. Un divario molto simile emerge a Catania, dove la quota è pari al 68,1% nelle ADU contro il 41,7% di media della città (+26,4 punti percentuali). Differenze rilevanti si registrano anche a Napoli (60,1% nelle ADU contro 39,6% di media comunale, +20,5 punti percentuali) e a Cagliari (42,2% nelle ADU contro 22,1% di media, +20,1 punti percentuali).

Al Centro-Nord, le distanze risultano leggermente più contenute, pur rimanendo significative: ad esempio a Torino la percentuale di famiglie in questa situazione è del 37,6% nelle aree di disagio contro una media del 19% del comune capoluogo (+18,6 punti percentuali). A Milano il valore è del 35,3% nelle ADU rispetto ad una media comunale del 18,4% (+16,9 punti percentuali), mentre a Firenze si osserva uno scarto più limitato, con il 28,1% nelle ADU e il 17,4% di media (+10,7 punti percentuali) (Figura 6).

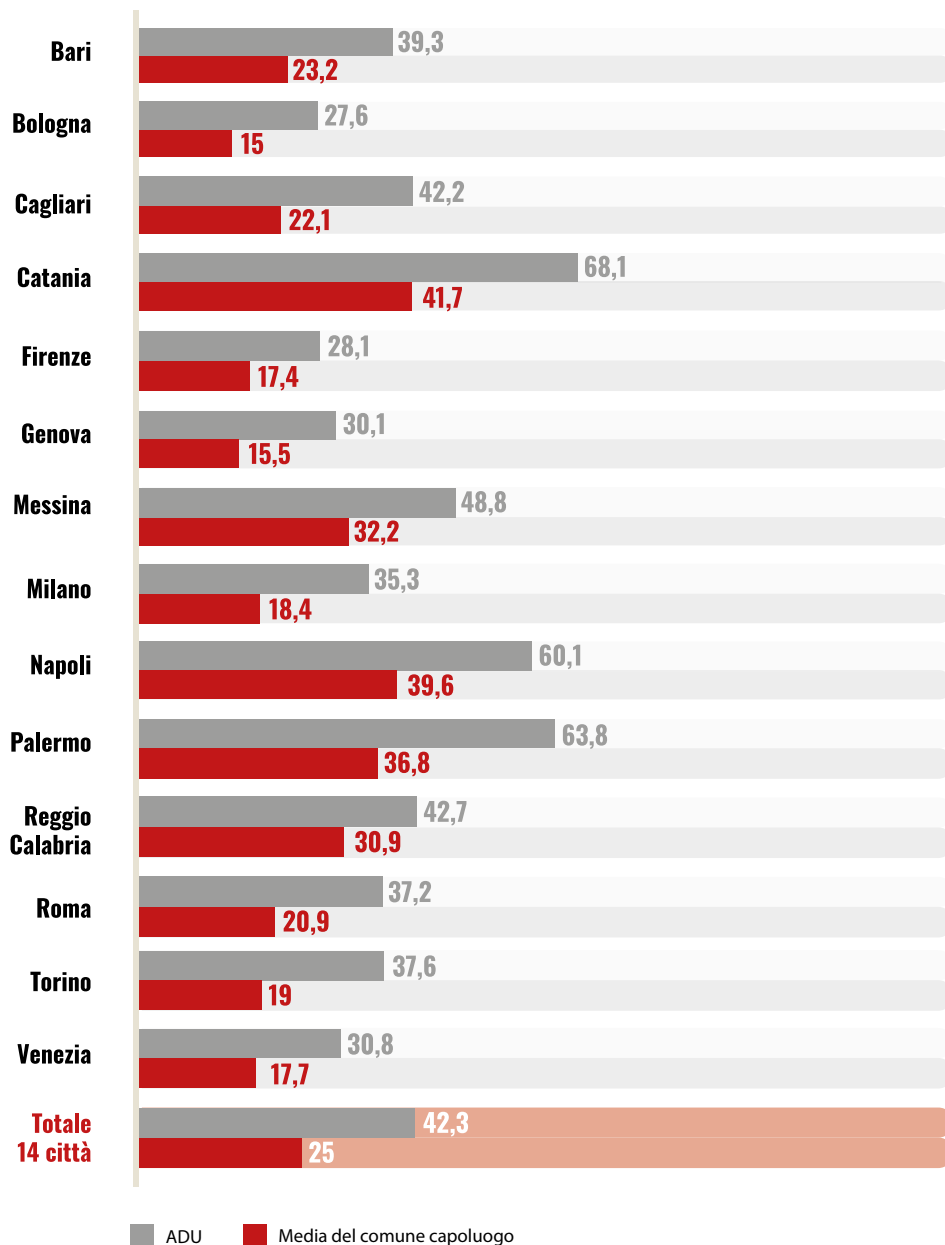
Figura 5
POPOLAZIONE 25-64 ANNI CON TITOLO DI STUDIO NON SUPERIORE ALLA SCUOLA
SECONDARIA DI I GRADO (%) NEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE –
ADU VS. MEDIA DEL COMUNE CAPOLUOGO
 Anno 2021²⁷



Nota: Il totale nel grafico si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.
 Fonte: Elaborazioni ISTAT per Save the Children.

Figura 6
FAMIGLIE CON REDDITO DISPONIBILE EQUIVALENTE INFERIORE AL 60% DELLA MEDIANA NAZIONALE (%) NEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE – ADU VS. MEDIA DEL COMUNE CAPOLUOGO

Anno 2021²⁸



Nota: Il totale nel grafico si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.
 Fonte: Elaborazioni ISTAT per Save the Children.

1.4 Le “periferie educative”

Per approfondire l'analisi della dimensione educativa, l'esercizio di mappatura è stato arricchito con l'inserimento di ulteriori elementi, come alcuni indicatori di fonte amministrativa relativi ad *outcome* educativi, ovvero la percentuale di alunni che ripetono l'anno (Ministero dell'Istruzione e del Merito), il rischio di dispersione implicita in terza media (INVALSI)²⁹ e la variabilità interna alle classi (INVALSI)³⁰. In particolare, si è proceduto a mappare gli istituti scolastici che si trovano all'interno delle ADU o in prossimità (ad una distanza di 500 metri per le scuole primarie statali e secondarie di primo grado, e 1 chilometro per le secondarie di secondo grado), per favorire un'analisi delle disuguaglianze educative attraverso i dati di riferimento.

La metodologia adottata da Save the Children per mappare le scuole nelle aree di disagio urbano

La mappatura delle scuole è stata condotta considerando esclusivamente le 83 ADU di primo livello, che corrispondono alle più ampie in termini di sezioni coinvolte e popolazione residente e presentano un livello di IDISE medio-alto³¹. L'utilizzo di ADU territorialmente più ampie e con una popolazione più consistente consente di ridurre il rischio di errori di classificazione che potrebbero verificarsi nel caso di aree più limitate, dove una scuola geograficamente vicina potrebbe in realtà servire prevalentemente territori non caratterizzati da svantaggio.

La prossimità è definita in termini di distanza metrica tra ciascun plesso scolastico geolocalizzato e il poligono ADU più vicino. Le soglie sono scelte come compromesso per intercettare la porzione di offerta scolastica ragionevolmente accessibile ai residenti nelle aree considerate e per ridurre il rischio di includere scuole non realmente legate al bacino di riferimento.

In particolare:

- 500 metri per primaria e secondaria di I grado, poiché l'utenza di questi gradi si ipotizza tenda ad avere bacini più di prossimità;
- 1000 metri per la secondaria di II grado, perché i bacini di utenza sono tipicamente più ampi.

I plessi scolastici sono stati geolocalizzati a partire da indirizzo e CAP, recuperati dall'anagrafe delle scuole statali del Ministero dell'Istruzione e del Merito. La geolocalizzazione è stata effettuata in Google Earth Pro, con controlli manuali nei casi in cui sia stato difficile risalire alla corretta locazione dell'edificio, e successivamente importata in QGIS³².

È fondamentale sottolineare che l'analisi rappresenta un primo tentativo, ancora sperimentale. Le stime presentate vanno quindi interpretate alla luce di una metodologia che presenta inevitabili margini di discrezionalità, legati, in primo luogo, alla scelta di considerare esclusivamente le ADU di primo livello. Inoltre, le distanze sono state calcolate come distanze euclidee ("in linea d'aria") in un sistema di riferimento metrico: di conseguenza, la prossimità va interpretata come vicinanza geometrica e non come accessibilità effettiva. In particolare, la misura adottata non incorpora tempi reali di percorrenza, rete viaria, barriere fisiche o discontinuità urbane che possono incidere significativamente sull'accesso ai plessi scolastici. Infine, la scelta delle soglie (500 m per primaria e secondaria di I grado e 1000 m per secondaria di II grado) rappresenta una scelta operativa discrezionale, adottata per rendere comparabili i gruppi e per gestire bacini di utenza diversi tra gradi scolastici, ma può influenzare il perimetro delle osservazioni incluse: risultati e confronti vanno quindi letti come sensibili alla scala.

Nonostante questo, l'approccio consente per la prima volta di costruire una base conoscitiva utile a comprendere a livello micro-territoriale le disuguaglianze educative.

Sono state identificate, nei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane, 338 scuole primarie statali³³ che si trovano nelle aree di svantaggio più popolate (nelle ADU di primo livello o nelle vicinanze). Per quanto riguarda la secondaria di primo grado, sono 152 le scuole presenti all'interno o in prossimità delle ADU nelle città metropolitane e 260 le scuole secondarie di secondo grado³⁴.

Partendo dai dati relativi agli alunni ripetenti nelle scuole prese in esame, la percentuale media nelle scuole delle aree maggiormente svantaggiate a livello sub-comunale è pari al 3,8% nella scuola secondaria di primo grado, mentre nel resto del comune capoluogo è meno della metà, l'1,6%.

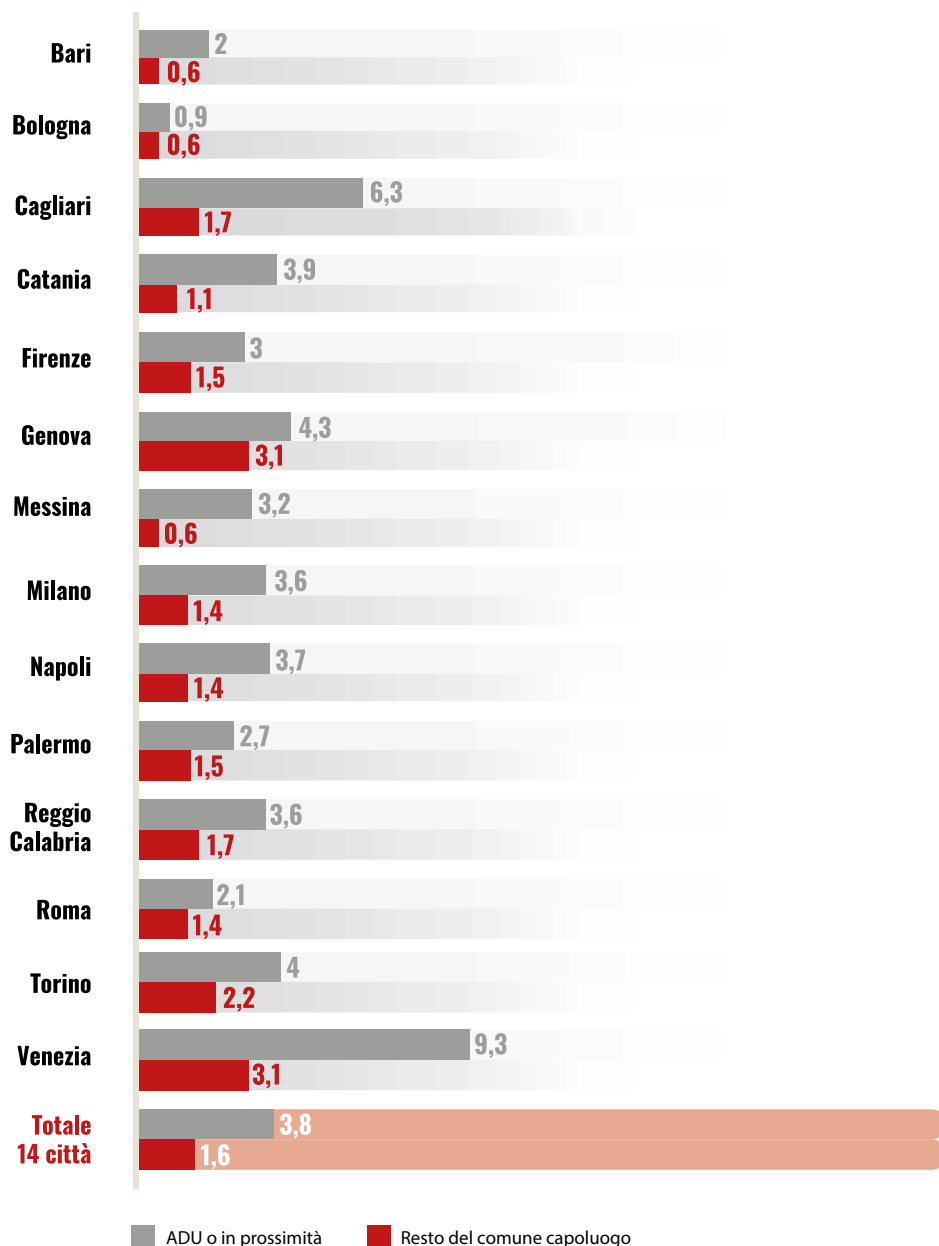
Le differenze risultano particolarmente marcate in alcune città. A Cagliari, ad esempio, il tasso di alunni ripetenti nelle ADU è pari al 6,3% contro l'1,7% nel resto della città. Divari significativi si osservano anche a Catania (3,9% contro 1,1%), Messina (3,2% contro 0,6%) e Napoli (3,7% contro 1,4%). Un caso particolarmente evidente è Venezia, dove la quota raggiunge il 9,3% nelle aree di disagio, rispetto al 3,1% nel resto della città (Figura 7).

Il fenomeno risulta ancora più marcato nelle scuole secondarie di secondo grado, dove le percentuali di alunni ripetenti sono più elevate. Nelle ADU si registra in media il 6,2% di ripetenti, contro il 4,7% nel resto della città, un distacco che si amplifica in alcuni comuni capoluogo (Figura 8)³⁵.

Figura 7

ALUNNI DELLA SCUOLA SECONDARIA I GRADO RIPETENTI (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

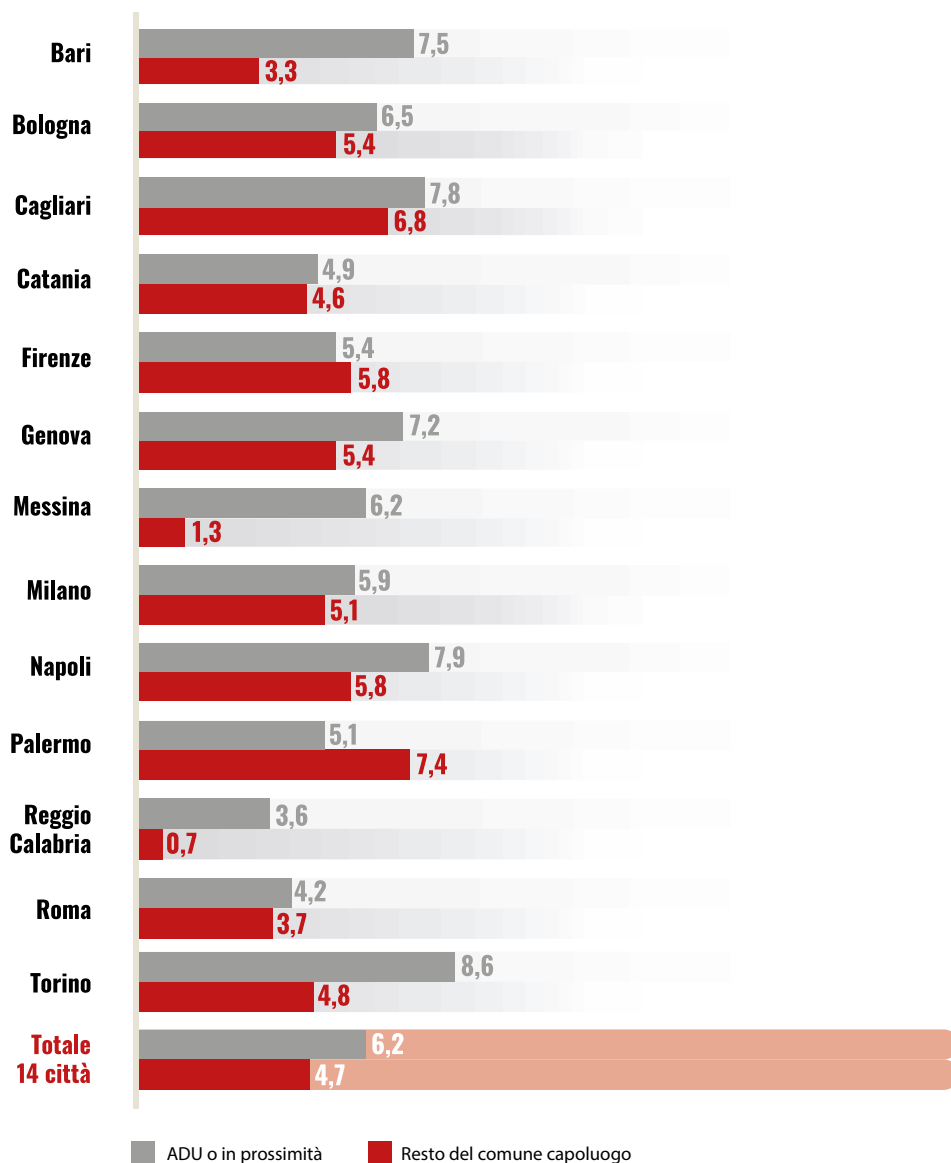
A.s. 2023/24



Nota: Il totale nel grafico si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.

Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati MIM.

Figura 8
ALUNNI DELLA SCUOLA SECONDARIA II GRADO RIPETENTI (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI
DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO
DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE
 A.s. 2023/24



Nota 1: Il totale nel grafico si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.

Nota 2: I dati per Venezia non sono disponibili sul sito del MIM, che non fornisce dati per le scuole dove il numero di ripetenti è inferiore o uguale a 3.

Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati MIM.

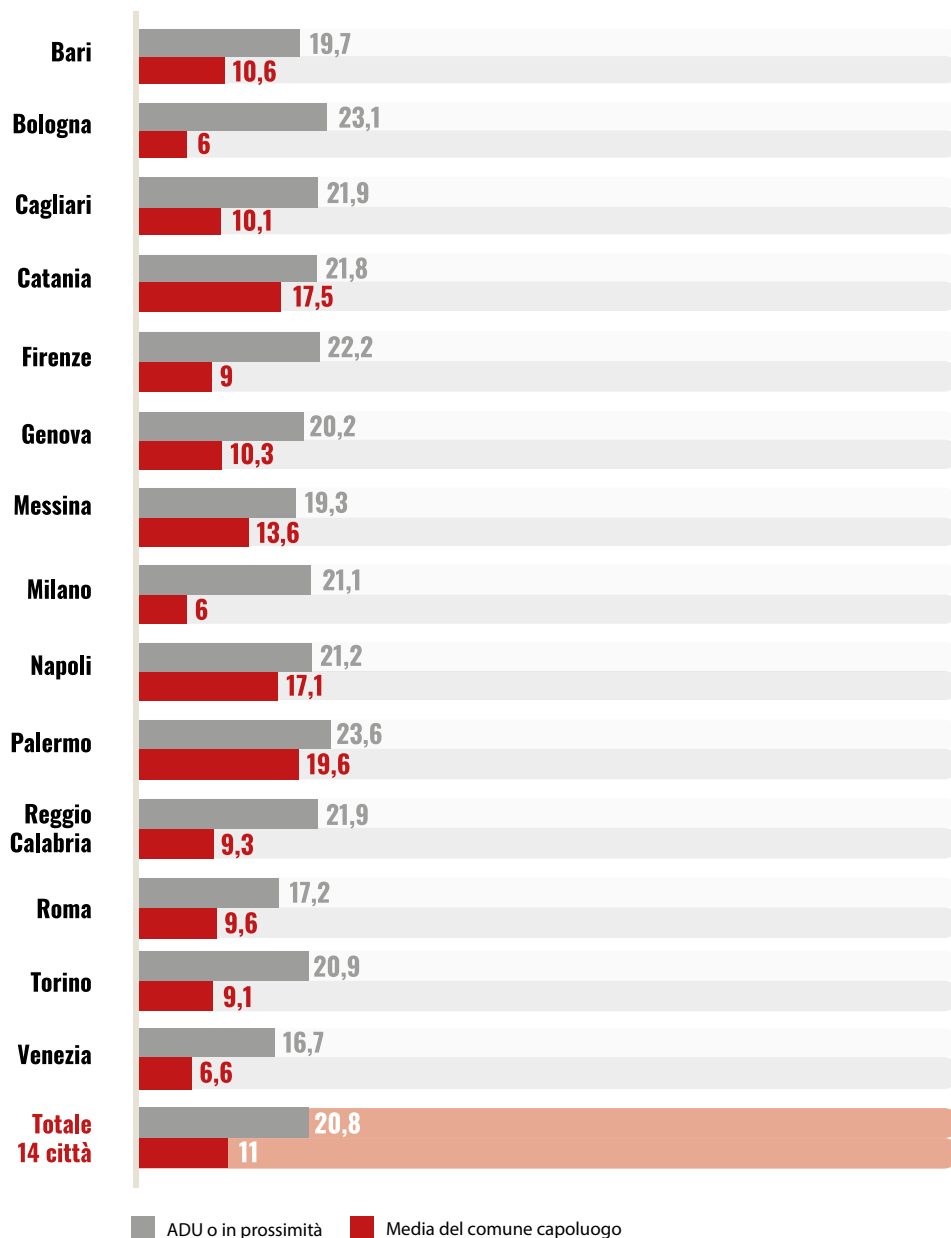
Pur non potendo e volendo tracciare delle traiettorie educative di alunni e alunne così giovani - ben consapevoli che gli esiti scolastici sono il frutto di una molteplicità di fattori individuali, di gruppo e di contesto, che possono incidere in maniera e in tempi diversi per ognuno - è interessante analizzare anche i dati relativi al c.d. “rischio di dispersione implicita” - ovvero gli alunni che pur terminando il ciclo di studi e conseguendo la licenza media, non raggiungono i livelli di competenza attesi in Italiano, Matematica e Inglese, nell’ultima classe della scuola secondaria di primo grado³⁶.

L’approfondimento evidenzia in modo chiaro come, nella maggior parte dei capoluoghi delle città metropolitane, le ADU presentino livelli significativamente più elevati rispetto alla media delle città, con circa 10 punti percentuali di differenza in questo indicatore (20,8% contro 11%), confermando l’esistenza di divari educativi territoriali che necessiterebbero di interventi strutturali in grado di incidere sull’offerta scolastica (*Figura 9*).

In alcuni casi, le distanze risultano particolarmente ampie. È il caso, ad esempio, di Bologna, dove il rischio di dispersione implicita alla fine delle scuole medie nelle ADU raggiunge il 23,1%, a fronte di appena il 6% di media del comune capoluogo (oltre 17 punti percentuali di differenza), o di Milano (21,1% contro 6%) e Firenze (22,2% contro 9%). Divari molto marcati si osservano anche a Reggio Calabria (21,9% contro 9,3%), Torino (20,9% contro 9,1%), Cagliari (21,9% contro 10,1%) e Venezia (16,7% contro 6,6%). In questi contesti, le tradizionali differenze territoriali Nord-Sud sembrano annullarsi, evidenziando come ad incidere maggiormente sugli esiti scolastici di studenti e studentesse siano altri fattori di provenienza.

In alcune città del Sud, dove in generale i livelli di rischio dispersione sono maggiori, le differenze risultano più contenute, perché i valori delle medie comunali appaiono più elevati. A Messina, ad esempio, la dispersione implicita nelle ADU è pari al 19,3%, contro il 13,6% di media della città, mentre a Napoli si osserva un valore del 21,2% nelle ADU rispetto al 17,1% complessivo. Anche a Palermo il divario è più ridotto (23,6% contro 19,6%), così come a Catania (21,8% contro 17,5%) (*Figura 9*).

Figura 9
ALUNNI DELLA TERZA CLASSE SCUOLA SECONDARIA I GRADO A RISCHIO DISPERSIONE IMPLICITA (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ VS. MEDIA DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE
 Anni 2023/24

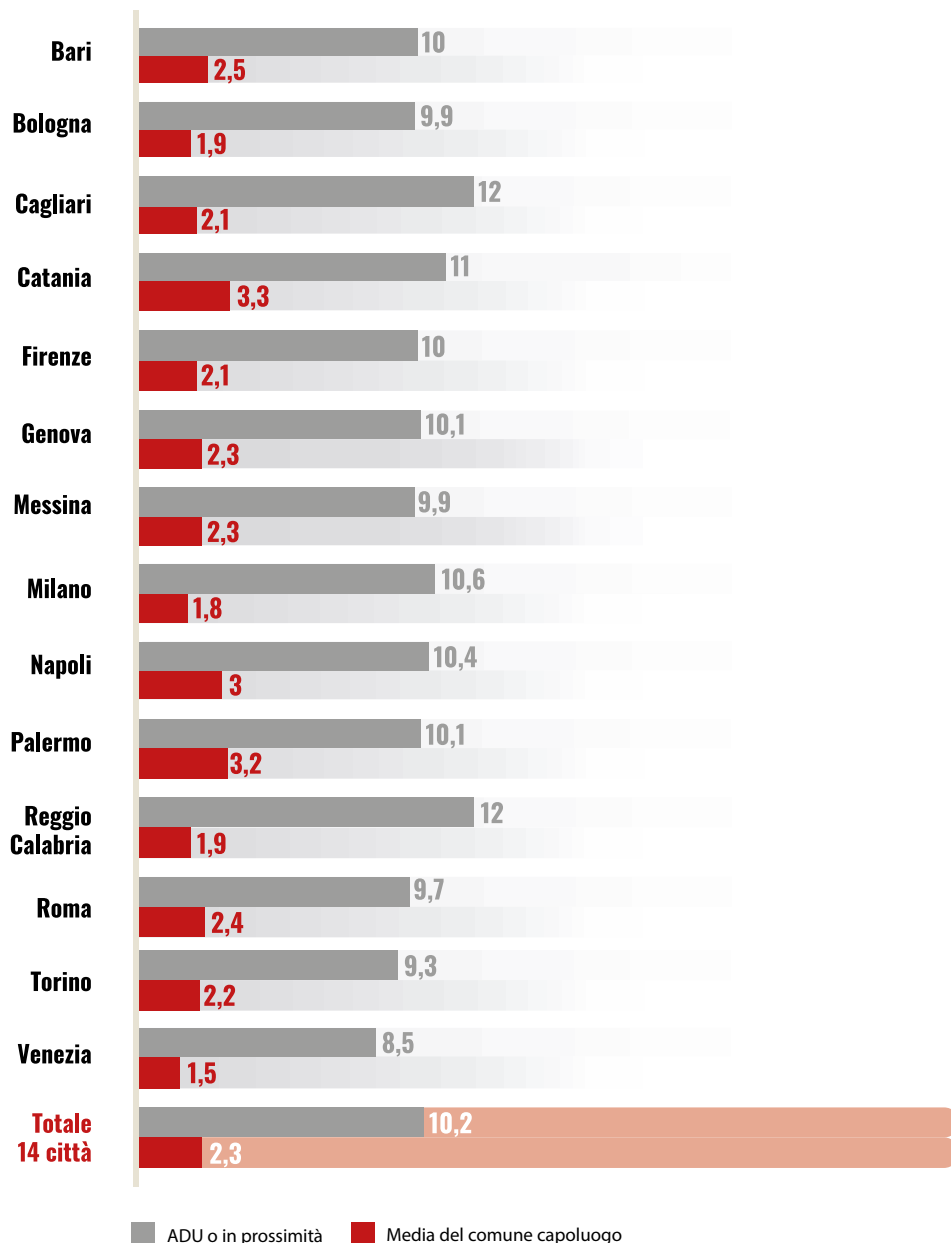


Nota: Il totale nel grafico si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.
 Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati INVALSI.

Oltre ad avere livelli di rischio di dispersione implicita più elevati, le ADU si caratterizzano anche per maggiore variabilità nei livelli di dispersione³⁷ tra le diverse classi di una stessa scuola secondaria di primo grado, rispetto alla media del comune. Considerando la media delle 14 città, si vede come la variabilità della dispersione scolastica tra le classi all'interno di una stessa scuola, nelle ADU o in prossimità, è infatti circa quattro volte superiore (10,25) rispetto alla media complessiva delle scuole dei comuni (2,31), segnalando nei territori più fragili una forte disomogeneità interna alle scuole (*Figura 10*). In termini concreti, questo significa che, all'interno delle scuole nelle ADU o in prossimità, alcune classi concentrano livelli molto elevati di rischio di dispersione implicita, mentre altre presentano situazioni più contenute. Il fenomeno è particolarmente marcato e diffuso nelle ADU in quasi tutti i contesti urbani considerati. Un dato preoccupante che richiama il rischio di segregazione scolastica, fenomeno che può riguardare studenti in condizioni di povertà o con *background* migratorio, con effetti dannosi non solo sul loro percorso scolastico, ma per la qualità del percorso educativo di tutti gli studenti e le studentesse. Gli studi hanno dimostrato che il fenomeno della segregazione scolastica, oltre ad essere ingiusto perché rafforza gli stereotipi e i pregiudizi, riproduce e rafforza le disuguaglianze, con un effetto sui risultati e sui percorsi scolastici successivi al ciclo dell'obbligo, nonché sul rischio di abbandono precoce³⁸.

Figura 10
VARIAZIONE MEDIA NEL RISCHIO DI DISPERSIONE IMPLICITA NELLE CLASSI TERZE
DELLE SCUOLE SECONDARIE DI I GRADO, NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU)
O IN PROSSIMITÀ VS. MEDIA DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ
METROPOLITANE

A.s. 2023/24



Nota: Il totale nel grafico si riferisce al totale dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.
 Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati INVALSI.

Alunni e alunne con cittadinanza non italiana nelle scuole delle ADU

Nelle scuole situate nelle ADU di primo livello o in prossimità, la quota di alunni stranieri risulta in media più che doppia rispetto a quella delle scuole collocate nel resto del comune capoluogo³⁹. Considerando l'insieme delle città metropolitane analizzate, il numero medio di alunni con cittadinanza non italiana nelle classi delle scuole primarie delle ADU è pari a 4,6, mentre nel resto della città si attesta a 2.

La presenza di famiglie con *background* migratorio è particolarmente evidente in alcune città del Centro-Nord. A Torino, ad esempio, il numero medio di alunni stranieri per classe è 10,9 nelle ADU o in prossimità, mentre nel resto della città la quota scende a 2,8, quasi quattro volte inferiore. Differenze marcate si osservano anche a Venezia (10,5 nelle ADU contro 4 nel resto della città), a Milano (8,7 contro 3,4) e a Genova (6,4 contro 2,6). Anche a Firenze la quota nelle ADU o nelle zone limitrofe (6,3) risulta quasi tre volte superiore rispetto al resto della città (2,3).

Il numero medio di alunni con cittadinanza non italiana nelle classi delle scuole secondarie di primo grado delle ADU o delle aree prossime è pari a 4,8, mentre nel resto dei comuni capoluogo si attesta a 2,8. Anche nelle secondarie di secondo grado situate nelle ADU, in media la quota di alunni stranieri è pari a 2,2, mentre nel resto della città si attesta a 1,9. Anche in questo caso, gli studenti con cittadinanza non italiana si concentrano maggioritariamente nelle scuole di periferia delle città metropolitane del Centro-Nord.

Il dato evidenzia come, in molti contesti urbani, le scuole situate in aree dove si concentrano maggiori fattori di svantaggio tendano ad accogliere una popolazione studentesca più diversificata dal punto di vista sociale e culturale, con possibili implicazioni rilevanti per l'organizzazione e l'adattamento dell'offerta educativa, ma anche risvolti nello sviluppo di competenze sociali e relazionali.

1.5 Tempo pieno nella scuola primaria delle aree di disagio urbano

Tra i diversi fattori che influenzano le opportunità educative, il tempo pieno nella scuola primaria rappresenta un indicatore particolarmente rilevante e misurabile grazie alla disponibilità di dati amministrativi. Il tempo pieno costituisce infatti una componente fondamentale dell'offerta educativa: garantisce maggiore continuità didattica, più tempo dedicato all'apprendimento e un supporto educativo più strutturato, aspetti particolarmente importanti nei contesti caratterizzati da maggiore fragilità sociale.

Pur non riscontrandosi differenze sistematiche nell'offerta del tempo pieno nella scuola primaria statale tra aree di disagio (ADU) e il resto delle città, sono state individuate 37 ADU nelle quali la quota di classi a tempo pieno nella scuola primaria statale di prossimità è sensibilmente inferiore alla media cittadina⁴⁰. In queste aree e nelle zone limitrofe si trovano complessivamente 106 scuole primarie, frequentate da 22.775 alunni⁴¹. Considerando l'insieme delle 37 aree analizzate, la percentuale media di classi della scuola statale primaria a tempo pieno è pari al 17,3%, mentre la media delle città si attesta al 40,3%⁴².

Delle 37 ADU selezionate poiché con offerta di tempo pieno inferiore alla media del comune capoluogo, ben 18 non offrono alcuna classe a tempo pieno nella scuola primaria. Si tratta di 50 scuole (ovvero la metà di tutte le scuole nelle ADU di primo livello) che accolgono 8.813 bambini⁴³.

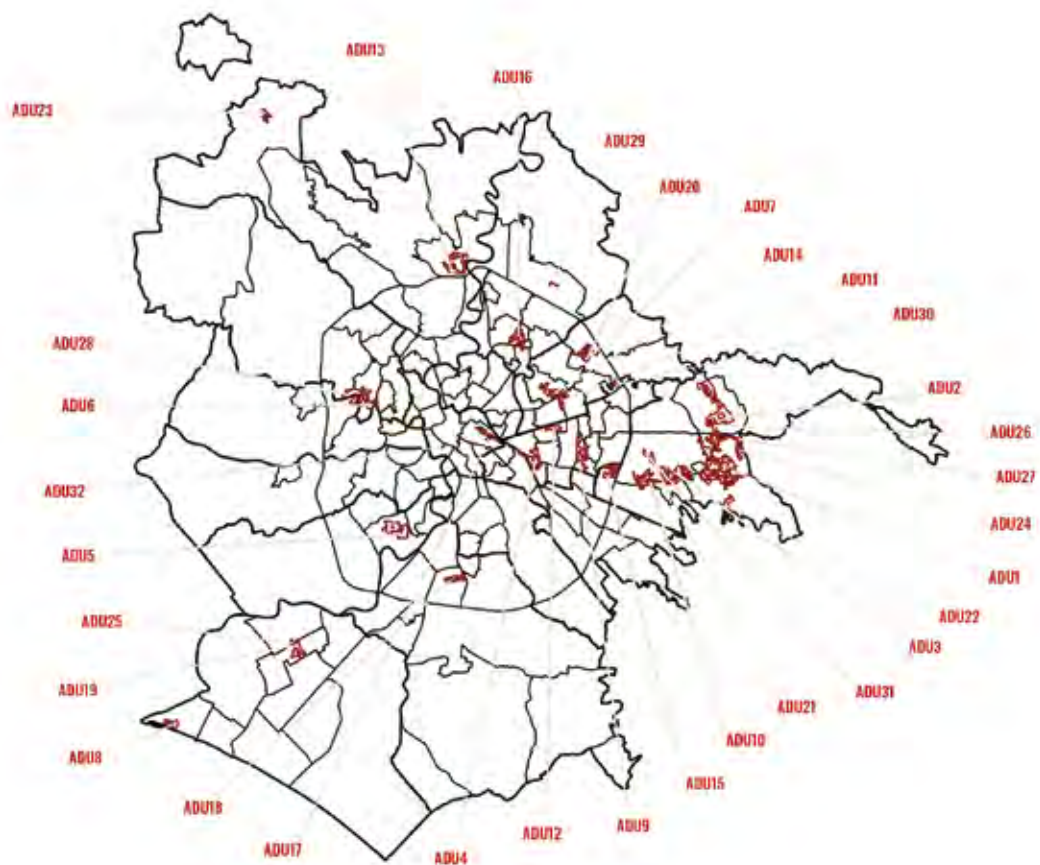
1.6 Potenziali sviluppi della mappatura

L'indicatore IDISE e la conseguente definizione delle ADU possono rappresentare uno strumento di grande rilevanza per riconoscere – e quindi contrastare – le disuguaglianze educative. Di particolare rilievo appare la possibilità di mappare in modo granulare sul territorio, accanto ai fattori di svantaggio, anche l'offerta dei servizi educativi, a partire da quelli della prima infanzia, per individuare le necessità di potenziamento nei territori più fragili. L'ampliamento dell'applicazione dell'ADU su tutto il territorio nazionale e il costante aggiornamento dei dati potranno consentire a questo tipo di analisi – arricchita e integrata da quella di molti osservatori urbani territoriali – di diventare un elemento imprescindibile per la messa a punto di politiche educative nelle aree periferiche.



LE ADU DI ROMA

Le Aree di disagio socioeconomico in ambito urbano (ADU) all'interno del comune capoluogo di Roma, definite da ISTAT



	Popolazione 0-17 anni (v.a.)	Popolazione 0-17 anni (% su tot. pop.)	Popolazione con meno di un anno (v.a.)	Popolazione con meno di un anno (% su tot. pop.)	Famiglie con reddito disponibile equivalente inferiore al 60% della mediana nazionale (%)	Individui di 25-64 anni con titolo di studio non superiore alla scuola secondaria di primo grado (%)	Individui 15-29 anni che non lavorano e non sono inseriti in percorsi di istruzione (%)	Studenti della scuola sec. I e II grado che abbandonano la scuola o ripetono l'anno scolastico (%)
ADU1	2889	19,4	116	0,8	35,3	36,7	27,7	10,6
ADU2	2039	20,7	66	0,7	32,2	35,1	28,1	13,4
ADU3	2536	17,1	93	0,6	34,7	39,1	28	12
ADU4	2117	14,9	105	0,7	40,5	29,6	30,4	10,2
ADU5	2031	14,7	77	0,6	30,4	37,2	27,6	9,5
ADU6	2081	13,8	79	0,5	31,7	36,3	23,2	11,3
ADU7	820	15,6	27	0,5	39,1	50,7	31,8	10,4
ADU8	1023	15,4	32	0,5	39,2	46,7	33,4	10,4
ADU9	1664	14,8	62	0,6	31	33,4	27,7	8,1
ADU10	1276	17,2	48	0,6	35,5	34,4	26,4	9,7
ADU11	764	13,8	33	0,6	28,7	37	29,4	6,4
ADU12	747	14,8	16	0,3	31,2	36,2	23,1	7,6
ADU13	1103	15	39	0,5	33,1	34,7	24,1	10,5
ADU14	1029	13,6	31	0,4	26,3	40,5	25,2	10,4
ADU15	863	15,9	29	0,5	30,8	34,9	27,8	10,6
ADU16	1838	13,3	58	0,4	31,8	34,7	26,6	9,4
ADU17	1305	14,3	45	0,5	41,4	24,1	31,3	8,2
ADU18	732	14,1	24	0,5	28,9	38	26,2	10,4
ADU19	715	15,1	30	0,6	35,4	41,1	29,4	7,7
ADU20	630	13,5	17	0,4	31,6	43,4	32	12,2
ADU21	504	15,1	17	0,5	46,5	53,1	40,9	16,9
ADU22	67	23,9	3	1,1	49,2	39,1	28,1	9,1
ADU23	84	18,8	1	0,2	47	35,9	27,9	5,1
ADU24	230	23,7	15	1,5	48,7	41,4	46,2	5,4
ADU25	57	12,5	0	0	35,5	40,8	31	14,3
ADU26	99	15,9	3	0,5	51,9	55	48,8	20,6
ADU27	68	15,9	7	1,6	42,4	42,4	25	9,3
ADU28	220	13,9	13	0,8	36,7	53,9	32,1	16
ADU29	106	18	2	0,3	49,2	38,6	32,8	13,7
ADU30	158	12,7	6	0,5	36,4	44,2	32,2	21,2
ADU31	216	14,3	11	0,7	43,1	51,4	35,8	15,1
ADU32	34	10,7	2	0,6	35,3	21,3	52,8	0

Fonte 1

Fonte 2

Fonte 3

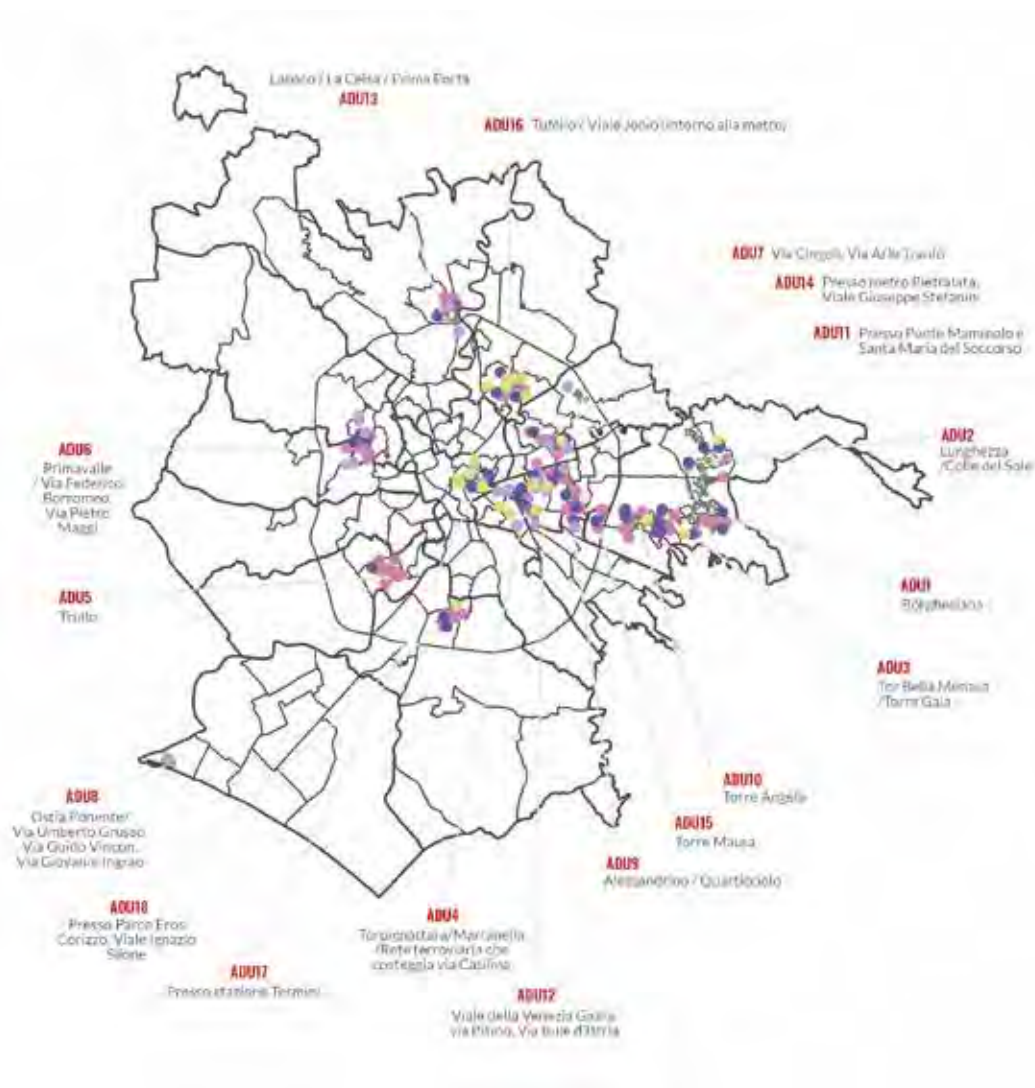
Fonte 1: Elaborazioni ISTAT per Save the Children (dati 2023).

Fonte 2: Elaborazioni ISTAT per Save the Children (dati 2021).

Fonte 3: Elaborazioni ISTAT per Save the Children (dati a.s. 2022/23).

FOCUS EDUCAZIONE - ROMA

Alunni, offerta e outcome educativi nelle scuole primarie e secondarie di I e II grado situate all'interno o in prossimità delle ADU di primo livello del comune di Roma



	Alunni scuole primarie (v.a.)	Numero scuole primarie	Classi a tempo pieno nelle scuole primarie (%)	Alunni delle scuole primarie che utilizzano la mensa (%)	Alunni scuole sec. I grado (v.a.)	Numero scuole sec. I grado	Alunni della scuola sec. I grado ripetenti (%)	Alunni scuole sec. II grado (v.a.)	Numero scuole sec. II grado	di cui Licei	di cui Ist. Tecnici e Professionali	Alunni della scuola sec. II grado ripetenti (%)	Alunni della terza classe scuola sec. I grado a rischio dispersione implicita (%)	Variazione media nel rischio di dispersione implicita nelle classi terze delle scuole sec. I grado (v.a.)
ADU1	1309	6	55,7	58,5	1186	3	3,8	969	2	1	1	8,7	16,7	8,5
ADU2	1341	4	75,4	89	1209	3	2,4	193	1	1	0	4,7	21,9	12
ADU3	1957	6	75,3	89,2	1455	4	0,8	1814	1	1	0	4,6	21,8	10,6
ADU4	1575	5	95,1	52	1094	3	3,5	5992	9	3	6	4,5	21,3	9
ADU5	1221	7	83,6	99,8	422	1	-	0	0	0	0	-	22,2	10,2
ADU6	1579	8	100	88,5	546	3	3,8	3989	6	1	5	6,6	30,2	9,9
ADU7	0	0	-	-	0	0	-	679	1	0	1	8,4	-	-
ADU8	219	1	100	98,2	0	0	-	696	3	0	3	3,2	-	-
ADU9	1293	7	94,2	99,8	1095	3	2,7	1568	2	0	2	5,7	15,2	13,6
ADU10	1279	5	89,4	98,7	696	2	1,8	0	0	0	0	-	15,5	9,9
ADU11	1075	3	98	100	791	2	0,4	2202	3	1	2	3,5	11,1	7,3
ADU12	1684	7	89,5	93,7	1154	3	3,2	2703	4	2	2	3,8	16,6	8,2
ADU13	1221	5	92,2	95,3	603	2	0	1494	3	0	3	8,4	14	4,2
ADU14	335	3	100	100	245	1	-	98	1	0	1	4,1	-	-
ADU15	598	3	96,8	96	506	1	1,4	0	0	0	0	-	-	-
ADU16	1404	7	93,4	60,1	937	3	2,1	7386	9	7	2	3,1	10,3	6,4
ADU17	789	3	100	97,3	755	3	1,8	8494	11	5	6	3	12,7	11,6
ADU18	1033	4	100	99,9	658	2	2,3	1213	1	1	0	0,7	6,1	12,8

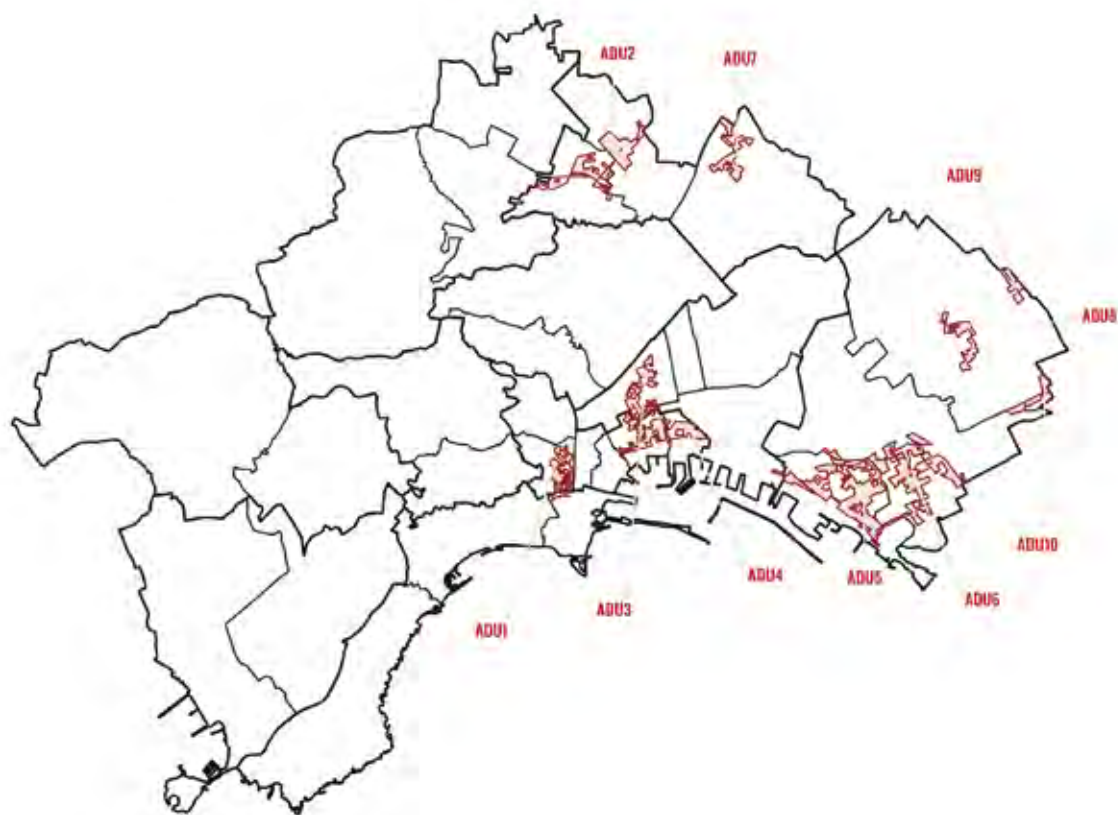
Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati MIM (a.s. 2023/24)

Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati INVALSI (a.s. 2023/24).

- Scuole primarie
- Scuole secondarie di primo grado
- Scuole secondarie di secondo grado (istituto professionale e/o tecnico)
- Scuole secondarie di secondo grado (liceo)

LE ADU DI NAPOLI

Le Aree di disagio socioeconomico in ambito urbano (ADU) all'interno del comune capoluogo di Napoli, definite da ISTAT



	Popolazione 0-17 anni (v.a.)	Popolazione 0-17 anni (% su tot. pop.)	Popolazione con meno di un anno (v.a.)	Popolazione con meno di un anno (% su tot. pop.)	Famiglie con reddito disponibile equivalente inferiore al 60% della mediana nazionale (%)	Individui di 25-64 anni con titolo di studio non superiore alla scuola secondaria di primo grado (%)	Individui 15-29 anni che non lavorano e non sono inseriti in percorsi di istruzione (%)	Studenti della scuola sec. I e II grado che abbandonano la scuola o ripetono l'anno scolastico (%)
ADU1	2708	17,6	124	0,8	57	59,6	40,8	17,1
ADU2	2841	20,3	128	0,9	59,6	64	40,8	17,1
ADU3	2427	17	91	0,6	64,3	62,5	42,6	18,9
ADU4	2616	18	127	0,9	61,1	62	42,1	16,5
ADU5	2814	18,7	140	0,9	51,9	59,4	39,8	16,1
ADU6	2424	20	114	0,9	52,2	60,4	40	15
ADU7	563	20,5	19	0,7	61	64,9	47,4	12,7
ADU8	751	21	36	1	60,9	64,7	43,9	23,8
ADU9	176	21,4	5	0,6	61,9	68,3	46,4	25
ADU10	225	21,9	7	0,7	70,9	69,4	45,1	18,4

Fonte 1

Fonte 2

Fonte 3

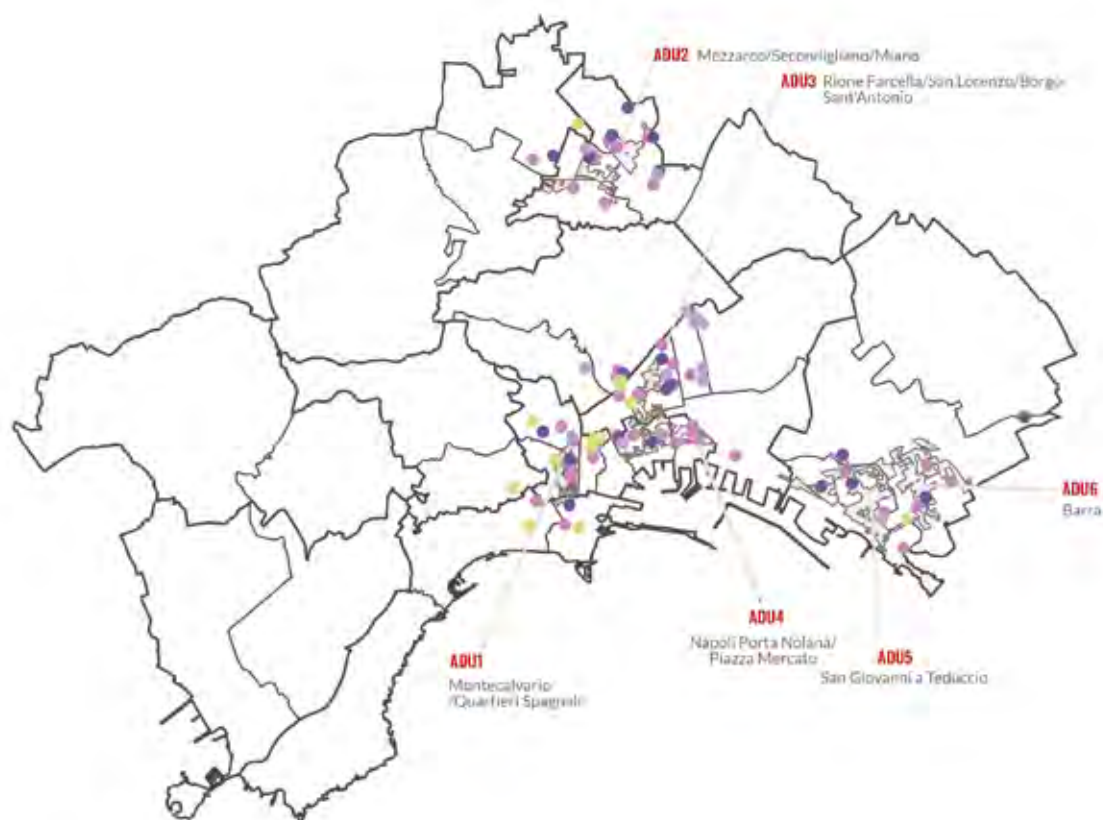
Fonte 1: Elaborazioni ISTAT per Save the Children (dati 2023).

Fonte 2: Elaborazioni ISTAT per Save the Children (dati 2021).

Fonte 3: Elaborazioni ISTAT per Save the Children (dati a.s. 2022/23).

FOCUS EDUCAZIONE - NAPOLI

Alunni, offerta e outcome educativi nelle scuole primarie e secondarie di I e II grado situate all'interno o in prossimità delle ADU di primo livello del comune di Napoli



	Alunni scuole primarie (v.a.)	Numero scuole primarie	Classi a tempo pieno nelle scuole primarie (%)	Alunni delle scuole primarie che utilizzano la mensa (%)	Alunni scuole sec. I grado (v.a.)	Numero scuole sec. I grado	Alunni della scuola sec. I grado ripetenti (%)	Alunni scuole sec. II grado (v.a.)	Numero scuole sec. II grado di cui Licei	di cui Ist. Tecnici o Professionali	Alunni della scuola sec. II grado ripetenti (%)	Alunni della terza classe scuola sec. I grado a rischio dispersione implicita (%)	Variazione media nella dispersione implicita nelle classi terze delle scuole sec. I grado (v.a.)	
ADU1	1161	6	51,5	50,3	879	4	9	7759	13	8	5	4,3	16,7	8,5
ADU2	2167	9	35,3	39,1	1682	6	2,9	3313	6	1	5	13,2	21,9	12
ADU3	2472	10	27,9	31	1281	4	3,5	7127	15	4	11	7,9	21,8	10,6
ADU4	1277	7	56,6	43,1	827	2	4,9	1602	4	0	4	14,7	21,3	9
ADU5	969	5	35,1	38,9	849	2	4,8	1579	2	0	2	6,5	22,2	10,2
ADU6	915	4	43,6	52,3	295	1	1,7	540	3	1	2	12,8	30,2	9,9

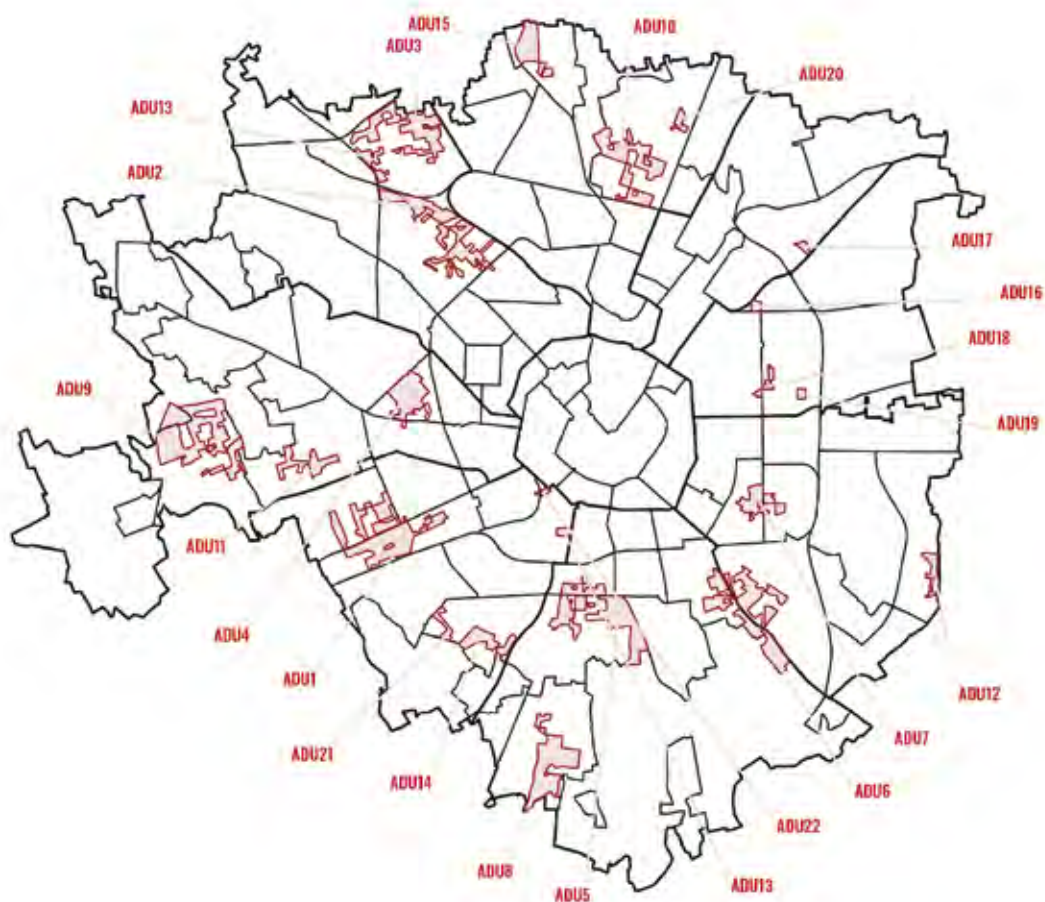
Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati MIM (a.s. 2023/24)

Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati INVALSI (a.s. 2023/24).

- Scuole primarie
- Scuole secondarie di primo grado
- Scuole secondarie di secondo grado (istituto professionale e/o tecnico)
- Scuole secondarie di secondo grado (liceo)

LE ADU DI MILANO

Le Aree di disagio socioeconomico in ambito urbano (ADU) all'interno del comune capoluogo di Milano, definite da ISTAT



	Popolazione 0-17 anni (v.a.)	Popolazione 0-17 anni (% su tot. pop.)	Popolazione con meno di un anno (v.a.)	Popolazione con meno di un anno (% su tot. pop.)	Famiglie con reddito disponibile equivalente inferiore al 60% della mediana nazionale (%)	Individui di 25-64 anni con titolo di studio non superiore alla scuola secondaria di primo grado (%)	Individui 15-29 anni che non lavorano e non sono inseriti in percorsi di istruzione (%)	Studenti della scuola sec. I e II grado che abbandonano la scuola o ripetono l'anno scolastico (%)
ADU1	2527	16,1	107	0,7	34,5	36,8	31,6	12,1
ADU2	2351	16,1	96	0,7	34,1	33,3	24,3	12,6
ADU3	2743	17,8	98	0,6	34,3	43,5	27,3	16,7
ADU4	2540	19,1	93	0,7	40,2	36,1	35,8	14,5
ADU5	1507	13,2	83	0,7	29,3	29,1	24,3	11,9
ADU6	2849	18,6	102	0,7	34,6	34,5	28,5	14
ADU7	1226	13,9	51	0,6	33,1	31,6	26,7	14,9
ADU8	1862	18,3	59	0,6	32	40,3	29,3	13,2
ADU9	1703	15,6	74	0,7	26,2	37,1	26,9	11,6
ADU10	1130	15,5	48	0,7	34,1	36,9	27,3	12,4
ADU11	878	15,6	36	0,6	31,4	39,3	28,4	13,5
ADU12	547	19	29	1	34,4	42,2	34,2	14
ADU13	424	13,8	19	0,6	34,3	42,2	23,4	15,4
ADU14	639	17,2	21	0,6	32,8	41	32,1	12
ADU15	248	21,8	6	0,5	39,7	36,8	31,7	16,3
ADU16	102	12,6	1	0,1	36,9	38,8	29,6	26,7
ADU17	132	14	4	0,4	40,9	40,3	27,5	13,1
ADU18	144	12,9	11	1	36,6	39,7	29,5	9,4
ADU19	119	11,2	7	0,7	38,7	33	23,3	12,5
ADU20	169	18	11	1,2	40	40,4	34,9	19,6
ADU21	228	16,4	5	0,4	38	48	31,8	16
ADU22	61	12,5	1	0,2	39,3	40,8	37	10
ADU23	317	17,5	10	0,6	36,2	30,7	25,1	16

Fonte 1

Fonte 2

Fonte 3

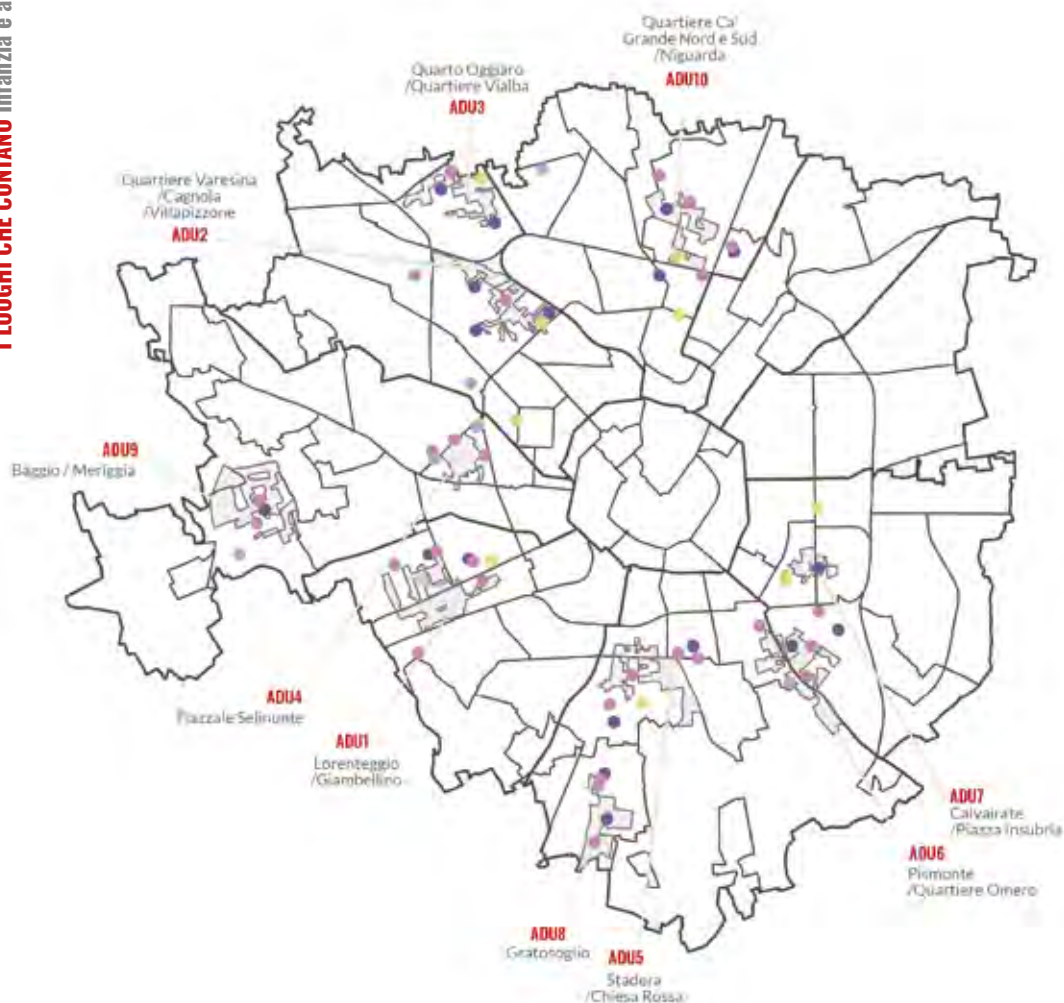
Fonte 1: Elaborazioni ISTAT per Save the Children (dati 2023).

Fonte 2: Elaborazioni ISTAT per Save the Children (dati 2021).

Fonte 3: Elaborazioni ISTAT per Save the Children (dati a.s. 2022/23).

FOCUS EDUCAZIONE - MILANO

Alunni, offerta e outcome educativi nelle scuole primarie e secondarie di I e II grado situate all'interno o in prossimità delle ADU di primo livello del comune di Milano



	Alunni scuole primarie (v.a.)	Numero scuole primarie	Classi a tempo pieno nelle scuole primarie (%)	Alunni delle scuole primarie che utilizzano la mensa (%)	Alunni scuole sec. I grado (v.a.)	Numero scuole sec. I grado	Alunni della scuola sec. I grado ripetenti (%)	Alunni scuole sec. II grado (v.a.)	Numero scuole sec. II grado	di cui Licei	di cui ist. Tecnici e Professionali	Alunni della scuola sec. II grado ripetenti (%)	Alunni della terza classe scuola sec. I grado a rischio dispersione implicita (%)	Variazione media nella dispersione implicita nelle classi terze delle scuole sec. I grado (v.a.)
ADU1	1651	7	97,7	98,2	395	2	6,1	1854	2	2	0	3,6	16,7	8,5
ADU2	1596	5	100	99,9	1211	3	1,9	821	1	1	0	6,9	21,9	12
ADU3	714	3	100	99,7	590	2	2	1792	3	1	2	8,6	21,8	10,6
ADU4	558	3	100	99,3	0	0	-	4978	6	2	4	5,1	-	-
ADU5	1075	5	100	98,7	936	2	3,1	2981	6	3	3	8,8	22,2	10,2
ADU6	1354	5	100	100	536	2	-	1089	1	0	1	8,9	30,2	9,9
ADU7	289	1	100	99,7	158	1	10,1	3440	4	3	1	3,1	22,4	8,5
ADU8	768	4	100	99,7	442	1	8,4	708	1	0	1	6,1	26,2	14,4
ADU9	701	2	100	100	391	1	4,6	397	1	0	1	7,6	15,2	13,6
ADU10	1288	4	93,8	96,8	811	3	2,6	3258	6	4	2	5,6	15,5	9,9

Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati MIM (a.s. 2023/24)

Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati INVALSI (a.s. 2023/24).

- Scuole primarie
- Scuole secondarie di primo grado
- Scuole secondarie di secondo grado (istituto professionale e/o tecnico)
- Scuole secondarie di secondo grado (liceo)

2



L'indagine campionaria: vissuti, opportunità e futuri

Tramite un'indagine campionaria di stampo quantitativo si è voluto approfondire il vissuto, le percezioni e le proposte dei ragazzi e delle ragazze rispetto ai luoghi in cui crescono, cercando di esplorare in che modo il contesto territoriale incida sulle loro esperienze quotidiane, sulle opportunità disponibili e sulle aspettative future. Oltre ad un quadro complessivo sul vissuto delle nuove generazioni, si sono indagate, in particolare, le possibili disuguaglianze tra chi frequenta scuole che si trovano in aree periferiche svantaggiate, ovvero all'interno o in prossimità delle Aree di disagio socioeconomico urbano (ADU) identificate da ISTAT, e chi vive in altre zone del comune.

L'indagine è stata condotta su un campione di 2.111 alunni e alunne, rappresentativo della popolazione studentesca delle classi terze delle scuole secondarie di primo grado dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane italiane.

Nota metodologica

L'indagine in oggetto ha come popolazione di interesse gli studenti e le studentesse delle classi terze delle scuole secondarie di I grado, residenti nel capoluogo delle 14 città metropolitane italiane: Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Messina, Milano, Napoli, Palermo, Reggio di Calabria, Roma, Torino e Venezia.

I domini di stima previsti sono:

- il capoluogo delle singole città metropolitane;
- la distinzione tra area urbana svantaggiata e altre zone nel capoluogo delle città metropolitane.

La classificazione territoriale è stata inizialmente definita sulla base dell'Indice composito di Disagio Socio-Economico (IDISE) di ISTAT, individuando come aree urbane svantaggiate le aree appartenenti ai due quintili più sfavorevoli della distribuzione.

Il disegno campionario adottato è a due stadi, con stratificazione delle unità di primo stadio. Le unità di primo stadio sono le scuole, stratificate per la città metropolitana e per tipologia di zona (area urbana svantaggiata/altra zona). La stratificazione è stata definita in modo da garantire livelli prefissati di precisione delle stime. Per assicurare un numero adeguato di osservazioni nelle aree urbane svantaggiate è stato effettuato un sovracampionamento. In ciascuna zona di ogni città è stato fissato un numero minimo di 20 studenti da intervistare.

Sono stati definiti complessivamente 28 strati. All'interno di ciascuno strato è stato selezionato un campione di scuole mediante campionamento casuale con probabilità proporzionale alla dimensione (PPS), misurata sul numero di alunni iscritti. Le unità di secondo stadio sono gli studenti selezionati all'interno delle scuole campionate.

La numerosità campionaria è stata determinata considerando i vincoli organizzativi e di costo, nonché i livelli attesi dell'errore campionario. Il campione teorico prevedeva 56 scuole (due per ciascuno strato), per un totale di 1.968 studenti da intervistare.

L'archivio di selezione utilizzato è l'elenco delle scuole pubbliche di primo grado contenenti almeno due alunni per l'anno scolastico 2023/24, fornito dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. A seguito di controlli di qualità, 20 scuole su un totale di 607 sono state escluse per mancanza dell'informazione sulla numerosità degli iscritti, riducendo la popolazione di riferimento a 587 scuole.

Ad ogni unità campionaria è stato assegnato un peso che riflette le probabilità di inclusione nel disegno a due stadi e tiene conto della mancata risposta. I pesi finali sono stati inoltre calibrati mediante una procedura di post-stratificazione, utilizzando totali noti della popolazione per città e tipologia di zona, al fine di garantire la coerenza tra stime campionarie e popolazione di riferimento.

Nel corso della fase di chiusura dell'indagine, la classificazione delle scuole nelle categorie "area urbana svantaggiata" e "altra zona" è stata aggiornata sulla base della mappatura territoriale delle ADU adottata nel progetto. Tale riclassificazione ha comportato una diversa distribuzione delle scuole campionate tra le due categorie rispetto a quella inizialmente prevista nel disegno (ad esempio, con concentrazione delle scuole in una sola tipologia di area in alcuni contesti locali).

Per tenere conto di questa modifica e garantire la rappresentatività delle stime nei domini di interesse, si è fatto ricorso a una procedura di post-stratificazione, che ha consentito di riallineare i pesi campionari ai totali noti della popolazione secondo la nuova classificazione territoriale. In questo modo, pur in presenza di uno scostamento tra disegno teorico e distribuzione osservata del campione, le stime prodotte risultano coerenti con la struttura della popolazione.

Le stime devono pertanto essere interpretate come post-stratificate rispetto alla classificazione territoriale finale e non rispetto agli strati di disegno originari. Hanno partecipato all'indagine 53 scuole, per un totale di 2.111 alunni e alunne.

L'errore campionario delle stime è stato valutato attraverso l'errore standard (assoluto) e l'errore relativo, che misurano rispettivamente la variabilità delle stime in termini assoluti e percentuali rispetto al valore stimato. La varianza degli stimatori è stata calcolata mediante il metodo di linearizzazione di Woodruff, implementato nel software ReGenesees sviluppato da ISTAT.

Con riferimento alle principali stime di proporzione, l'errore standard dipende dal valore della proporzione stessa e dalla struttura del campione. In particolare, assumendo una numerosità campionaria pari a 2.111 unità, l'errore standard stimato varia indicativamente tra l'1,6% e il 3,6% per percentuali tra il 5% e il 50%⁴⁴.

Il questionario⁴⁵ strutturato e anonimo, somministrato in presenza tra gennaio e marzo 2026, è articolato in diverse sezioni tematiche che esplorano in modo integrato le principali dimensioni del vissuto dei minori. In particolare, oltre alle caratteristiche demografiche e socioeconomiche, vengono analizzati fattori riguardanti:

- la famiglia e la casa, comprendenti sia la composizione familiare che la disponibilità e la qualità degli spazi abitati;
- la scuola, sia rispetto al percorso scolastico, che ai servizi offerti e ai fattori che influenzano le scelte formative;
- il quartiere, in termini di caratteristiche dell'ambiente fisico, di mobilità e percezione della pericolosità e dello stigma, di offerta e accessibilità a opportunità, spazi e servizi educativi, culturali, sportivi e ricreativi;
- le relazioni sociali e il capitale sociale, declinati per esplorare sia le amicizie, che il senso di appartenenza al quartiere e la presenza e partecipazione a realtà associative sul territorio;
- le aspettative e le proposte dei ragazzi e delle ragazze per il loro futuro e per migliorare il quartiere in cui vivono.

L'analisi descrittiva che segue utilizza la frequentare una scuola localizzata all'interno o entro 500 metri da un'ADU⁴⁶ come variabile distintiva per poter confrontare l'esperienza di chi cresce in aree periferiche svantaggiate da quella di chi cresce in altri contesti. La scuola è stata infatti considerata come *proxy* della residenza, secondo l'ipotesi per cui la scelta della scuola secondaria di primo grado ricade generalmente tra le scuole più prossime al luogo di residenza.

Il campione è composto dal 28,8% di minori che frequentano scuole secondarie di I grado situate all'interno o in prossimità delle ADU; il 71,2% invece frequenta scuole nel resto della città.

Il 37,8% dei ragazzi e delle ragazze del campione risiede nelle regioni del Nord, il 40% nel Centro Italia e il restante 22,2% nel Sud e nelle Isole.

Il 48,2% degli intervistati si identifica come femmina e il 48,2% come maschio; una quota residuale pari all'1,9% preferisce non definire il proprio genere, mentre l'1,6% dichiara di non saperlo.

2.1 Famiglie e contesto socioeconomico

La numerosità del nucleo familiare cambia a seconda della zona di residenza: gli studenti e le studentesse che frequentano scuole nelle ADU o in prossimità, nel 41,8% dei casi vivono in famiglie composte da più di quattro persone, mentre famiglie così numerose si registrano solo in un caso su quattro (24,6%) tra i minori che vivono in altre zone, che crescono più frequentemente in nuclei limitati a quattro componenti (49,5% contro 33,4%).

La quasi totalità dei minori, indipendentemente dall'area della scuola frequentata, vive con la madre, mentre per quanto riguarda la figura del padre, emerge dai dati una maggiore incidenza di nuclei familiari senza la presenza paterna tra gli alunni e le alunne che frequentano scuole situate all'interno o in prossimità delle ADU: solo il 79,5% vive con il padre, rispetto a chi frequenta scuole in altre aree (86%). Inoltre, tra chi abita in aree periferiche svantaggiate è più frequente la convivenza con altri parenti (6,1% contro 2,7%), indicando una maggiore diffusione di assetti familiari estesi.

Le aree urbane dove si concentrano maggiori fattori di svantaggio risultano accogliere una più ampia varietà di *background* migratori. Tra gli alunni e le alunne che vivono in periferie fragili l'incidenza di minori con *background* migratorio è infatti significativamente più elevata: il 15,8% è nato in un Paese extra UE, contro il 5,4% tra gli studenti che frequentano scuole in altre aree. Anche la quota di nati in altri Paesi dell'Unione Europea risulta più elevata tra i primi (4,4% vs. 1,3%). Le differenze risultano ancora più marcate considerando il luogo di nascita dei genitori: tra i minori che frequentano scuole nelle ADU o in prossimità, solo il 46,4% delle madri e il 48,6% dei padri è nato in Italia, mentre tra coloro che abitano in altre zone sono quasi il doppio, l'81,5% e l'83,7%. Di converso, in queste aree fragili la presenza di genitori nati in Paesi extra UE è significativamente più elevata (42,6% delle madri e 39,3% dei padri, contro rispettivamente 11,3% e 9,9% nelle altre aree).

Gli studenti e le studentesse che frequentano scuole nelle ADU o in prossimità sperimentano con maggiore frequenza situazioni socioeconomiche più fragili, caratterizzate da un livello di istruzione dei genitori più basso e da condizioni lavorative meno stabili, oltre che da una più marcata deprivazione materiale.

Le quote di madri laureate e di padri laureati di studenti e studentesse delle scuole

dentro le ADU o in prossimità raggiungono rispettivamente appena il 19,1% e il 16,4%, a fronte del 44,5% e del 36% negli altri contesti cittadini. Al contrario, tra questi genitori, risultano più diffusi livelli di istruzione più bassi: la licenza media riguarda il 23,3% delle madri e il 25,1% dei padri (contro il 12,2% e il 14% nelle altre aree) e anche l'assenza di titolo di studio è più frequente (6,5% contro 1,4% per le madri; 6,2% contro 1,7% per i padri) (Tabella 3).

Tabella 3

ALUNNI/E PER TITOLO DI STUDIO DEI GENITORI (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025/26

Titolo di studio della madre

	Nessun titolo	Licenza elementare	Licenza media	Diploma	Laurea	Non so
ADU o in prossimità	6,5	3,3	23,3	25,9	19,1	21,9
Resto del comune capoluogo	1,4	1,8	12,2	26,6	44,5	13,4
TOTALE	2,9	2,3	15,4	26,4	37,2	15,9

Titolo di studio del padre

	Nessun titolo	Licenza elementare	Licenza media	Diploma	Laurea	Non so
ADU o in prossimità	6,2	3,9	25,1	21,5	16,4	26,9
Resto del comune capoluogo	1,7	1,7	14	29,8	36	16,9
TOTALE	3	2,3	17,2	27,4	30,4	19,8

Nota: Il totale nella tabella si riferisce al totale degli alunni delle scuole dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.

Fonte: Save the Children 2026.

Differenze rilevanti emergono anche sul piano occupazionale, soprattutto per quanto riguarda le madri. Tra gli alunni e le alunne che frequentano scuole situate nelle

ADU o in prossimità, la partecipazione delle madri al lavoro risulta meno elevata: il 49,9% delle madri è occupata, mentre nel resto della città questa quota aumenta sensibilmente attestandosi al 69,7%. Tra gli studenti e le studentesse che frequentano scuole nelle ADU o in prossimità è più alta l'incidenza del lavoro domestico (26,3% contro 17,9%) e si osserva anche una più diffusa presenza di situazioni di disoccupazione o lavoro discontinuo. Seppur in generale la quota di padri occupati è sensibilmente maggiore rispetto a quella delle madri, tra quelli di chi frequenta scuole all'interno o in prossimità delle ADU si registra un minor tasso di occupazione, 78,7%, a fronte dell'86,9% tra quelli che frequentano scuole nel resto del comune (Tabella 4).

Tabella 4

ALUNNI/E PER STATUS OCCUPAZIONALE DEI GENITORI (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025/26

Status occupazionale della madre

	Occupata	di cui tempo pieno	di cui part-time	Saltuario	Casalingsa	Pensionata	Altro	Disoccupata	Non so
ADU o in prossimità	49,9	25	24,9	6	26,3	0,3	8,2	4,7	4,5
Resto del comune capoluogo	69,7	35,3	34,4	3,2	17,9	0,1	4,8	2,1	2,1
TOTALE	64	32,3	31,7	4	20,3	0,2	5,8	2,8	2,8

Status occupazionale del padre

	Occupato	di cui tempo pieno	di cui part-time	Saltuario	Casalingsa	Pensionato	Altro	Disoccupato	Non so
ADU o in prossimità	78,7	60	18,7	1,4	0,2	0,9	7,6	1,8	9,5
Resto del comune capoluogo	86,9	64	22,9	1,3	0,1	1,1	5,8	1,2	3,6
TOTALE	84,5	62,9	21,7	1,3	0,2	1,1	6,3	1,4	5,3

Nota: Il totale nella tabella si riferisce al totale degli alunni delle scuole dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.

Fonte: Save the Children 2026.

Le differenze nelle condizioni occupazionali trovano un chiaro riscontro anche nella percezione che i minori hanno della condizione economica familiare. Tra chi frequenta scuole in aree non svantaggiate, il 40% descrive la situazione economica della propria famiglia come molto buona, mentre tra coloro che frequentano scuole nelle aree di disagio urbano o in loro prossimità, questa quota scende al 29,8%. Giudizi meno positivi risultano più frequenti proprio in questi ultimi contesti, dove la percentuale di chi definisce la situazione “non molto buona” è più elevata (8,4% contro il 5,3%).

A queste percezioni soggettive si affiancano segnali concreti di maggiore deprivazione materiale: una quota più consistente di minori che frequentano scuole nelle ADU o in loro prossimità segnala difficoltà nell'accesso alle risorse essenziali per il percorso scolastico. Il 16,7% dichiara di non disporre ad inizio anno scolastico del materiale necessario perché troppo costoso, rispetto al 10,5% registrato nelle altre zone cittadine (Tabella 5).

Tabella 5

ALUNNI/E CHE HANNO RISPOSTO “SÌ” ALLE SEGUENTI DOMANDE RELATIVE ALLA CONDIZIONE DI DEPRIVAZIONE MATERIALE (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025/26

Nell'ultimo anno:	ADU o in prossimità	Resto del comune capoluogo	TOTALE
Ti è capitato di iniziare l'anno scolastico senza tutto il materiale necessario (libri, calcolatrici, dizionari, ecc.) perchè troppo costoso?	16,7	10,5	12,2
Ti è capitato di non poter partecipare ad una gita scolastica perchè troppo costosa?	17,3	7,6	10,4
Ti è capitato di non poter fare sport perchè troppo costoso?	12,7	9,4	10,3
Ti è capitato di andare in vacanza per più giorni?	83,5	89,2	87,6
Ti è capitato di rinunciare a uscire con gli amici perchè non avevi abbastanza soldi (per esempio per il biglietto del cinema, per mangiare qualcosa o per un regalo)?	19,3	10,9	13,3

Nota: Il totale nella tabella si riferisce al totale degli alunni delle scuole dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.

Fonte: Save the Children 2026.

Analogamente, per questi studenti, il costo rappresenta più spesso un ostacolo alla partecipazione ad attività educative e sociali: il 17,3% rinuncia alle gite scolastiche per motivi economici (contro il 7,6% degli studenti di altre aree cittadine), il 12,7% non pratica sport (contro il 9,4%) e il 19,3% incontra difficoltà economiche ad uscire con gli amici (contro il 10,9%). Anche l'esperienza di una vacanza per più giorni risulta più limitata (il 16,5% degli studenti di scuole ADU o in prossimità non ha avuto questa opportunità, contro il 10,8% degli altri) (Tabella 5).

2.2 La casa

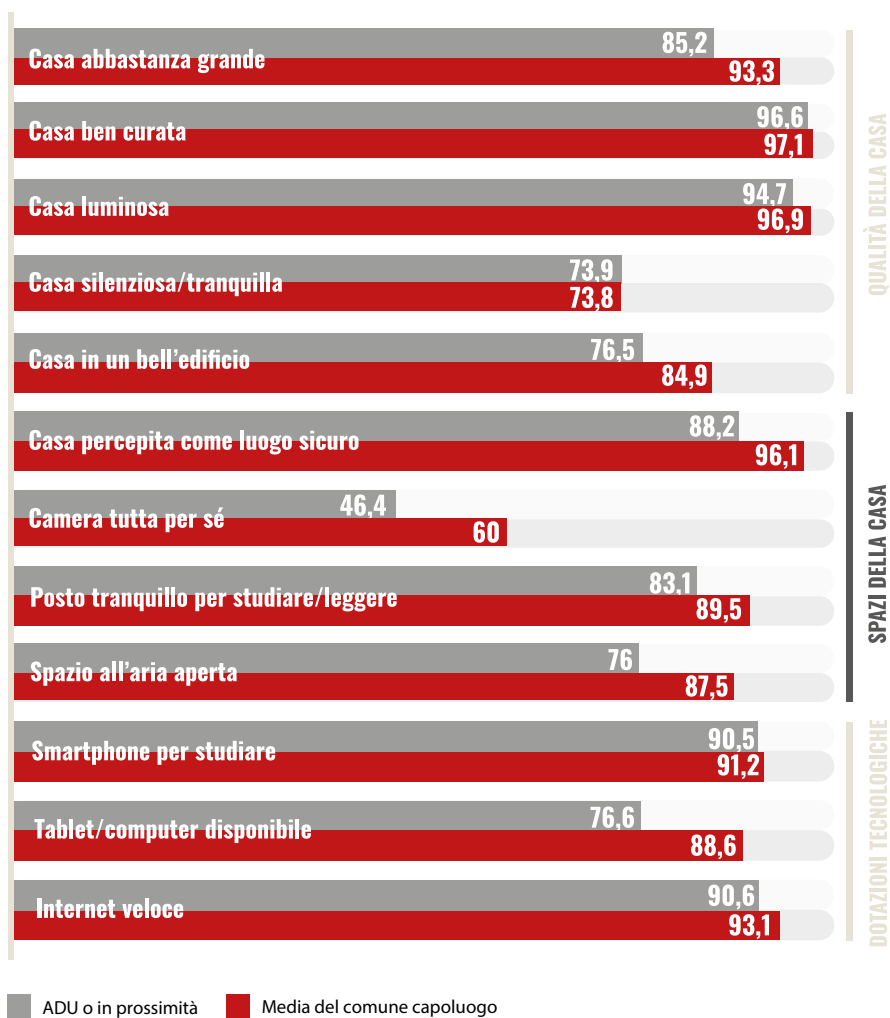
Indipendentemente dalla scuola frequentata e quindi dalla zona in cui risiedono, nel complesso gli alunni e le alunne esprimono un giudizio positivo rispetto all'abitazione in cui vivono. La quasi totalità degli intervistati, in entrambi i gruppi, ritiene la propria casa curata, luminosa e tranquilla. Inoltre, l'abitazione viene generalmente percepita come adeguata nelle sue dimensioni, sebbene questa valutazione risulti leggermente più diffusa tra coloro che frequentano scuole in aree di minor disagio (93,3% contro 85,2%). Alcune differenze - nonostante le valutazioni restino ampiamente favorevoli in entrambi i gruppi - si registrano anche in termini di qualità percepita dell'edificio e senso di sicurezza: tra i minori delle aree di disagio urbano, il 76,5% considera la propria abitazione situata in un "bell'edificio", contro l'84,9% di chi vive in altre zone, e l'88,2% la descrive come un luogo sicuro, contro il 96,1%.

Le disuguaglianze diventano più evidenti quando si considerano gli spazi individuali. La possibilità di disporre di una stanza personale è significativamente più bassa tra gli studenti delle aree di disagio urbano (46,4% contro il 60%), così come la disponibilità di un luogo adeguato allo studio che, pur rimanendo alta in entrambi i gruppi, risulta leggermente inferiore in questi contesti (83,1% contro l'89,5%), evidenziando spazi abitativi mediamente meno favorevoli nelle periferie svantaggiate con possibili implicazioni sulle condizioni di apprendimento e studio.

Differenze più marcate riguardano la presenza di spazi all'aperto, come balconi o cortili, che nelle ADU risultano meno frequenti (76% contro l'87,5%), con possibili ripercussioni sul benessere quotidiano e sulle occasioni di svago e socializzazione.

Anche sul piano delle dotazioni tecnologiche, gli studenti delle aree di disagio urbano dichiarano meno frequentemente di avere a disposizione un tablet o un computer utilizzabile quando necessario (76,6% contro l'88,6%), segnalando una minore disponibilità di strumenti utili allo studio. Al contrario, per quanto riguarda le tecnologie di base, come smartphone e connessione internet, le distanze risultano contenute, suggerendo un divario digitale più limitato (Figura 11).

Figura 11
ALUNNI/E PER CONDIZIONE ABITATIVA E DOTAZIONI TECNOLOGICHE (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE
 A.s. 2025/26



Nota: Le percentuali riportate si riferiscono a chi ha risposto "SI" alle domande 3 e 4 del questionario (cfr. Appendice 2).

Fonte: Save the Children 2026.

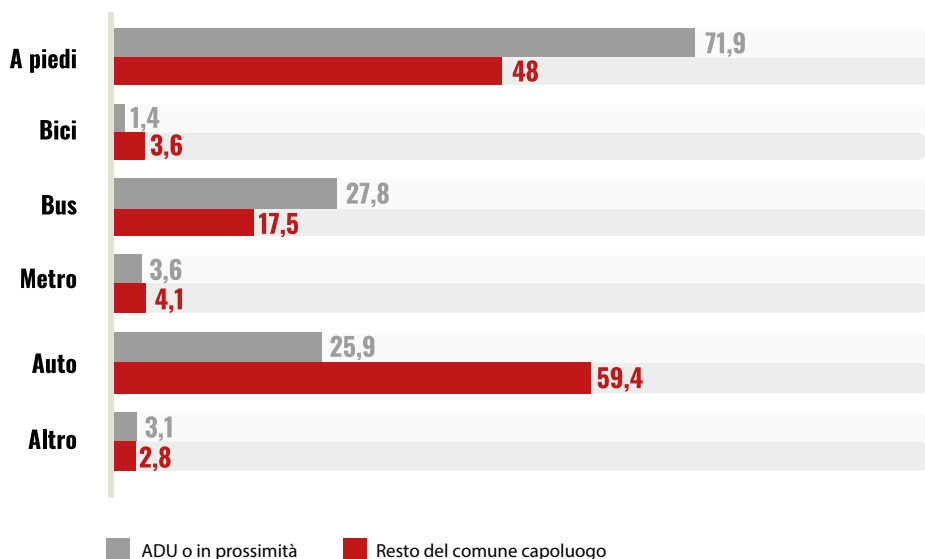
2.3 Scuola e percorsi educativi

Per raggiungere la scuola, la maggior parte degli studenti e delle studentesse impiega meno di 15 minuti, sia nelle aree di disagio urbano (76,4%), sia nelle altre (80,3%), mentre i tragitti più lunghi, superiori ai 30 minuti, restano poco frequenti in entrambi i casi, suggerendo un'accessibilità alle scuole generalmente buona, da un lato, e confermando, dall'altro, la propensione a scegliere scuole vicino alla propria abitazione.

Le differenze più rilevanti emergono piuttosto nelle modalità di spostamento. Nelle aree di disagio urbano è molto più diffuso recarsi a scuola a piedi: il 71,9% degli studenti e delle studentesse segue questa modalità, contro il 48% di chi frequenta scuole in altre zone. Ciò sembra indicare una maggiore prossimità tra abitazione e scuola e può riflettere anche un più alto livello di autonomia negli spostamenti quotidiani. Anche il ricorso al trasporto pubblico, come autobus o tram, risulta più frequente in queste aree (27,8% contro il 17,5%), suggerendo una maggiore dipendenza da questi servizi per gli spostamenti quotidiani rispetto a chi vive in altre zone.

L'uso dell'automobile è invece decisamente più comune tra chi frequenta scuole delle zone non ADU (59,4%, contro solo il 25,9%). L'utilizzo della metropolitana e di mezzi alternativi come bicicletta o monopattino rimane complessivamente limitato e non mostra differenze sostanziali tra i gruppi (*Figura 12*).

Figura 12
ALUNNI/E PER MODALITÀ DI SPOSTAMENTO TRA CASA E SCUOLA (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE
 A.s. 2025/26



Nota: Le percentuali riportate si riferiscono a chi ha segnato una o più opzioni alla domanda 5 del questionario (cfr. Appendice 2).
Fonte: Save the Children 2026.

Una volta giunti a scuola, alunni e alunne affermano di avere a disposizione diversi servizi e opportunità educative, dipingendo nel complesso un quadro omogeneo tra aree di disagio urbano e altre aree della città: la presenza di palestre è quasi universale (oltre il 96%), così come quella delle aule informatiche (oltre il 92%). Anche i laboratori scientifici e d'arte mostrano livelli simili di diffusione (rispettivamente intorno al 62-64% e al 73-75%). La mensa risulta diffusa in modo omogeneo all'interno dei comuni, tuttavia resta limitata a poco meno di una scuola su tre. Infine, per quanto riguarda i servizi di supporto, lo sportello psicologico è diffuso in quasi due scuole su tre, sia nelle aree periferiche svantaggiate che nel resto della città.

Differenze, seppure di lieve entità, si riscontrano invece per quanto riguarda la presenza di cortili o spazi esterni che sono meno segnalati nelle aree di disagio urbano (85,6% contro 90,8%). Le biblioteche, invece, risultano più frequenti nelle scuole delle aree svantaggiate (86,8% contro 74%).

Un elemento di particolare rilievo è dato dal fatto che alcune opportunità integrative risultano più frequenti nelle scuole situate all'interno o in prossimità delle ADU: le attività extrascolastiche organizzate dalla scuola (83,7% contro 78,9%) e i corsi estivi gratuiti (32,7% contro 20,5%) sono più diffusi qui rispetto al resto delle aree

comunali, indicando una funzione educativa più ampia della scuola, che tende a colmare le carenze del contesto territoriale (Tabella 6).

Tabella 6
ALUNNI/E PER OFFERTA SCOLASTICA (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025/26

	ADU o in prossimità	Resto del comune capoluogo	TOTALE
Mensa	29,5	30,9	30,5
Palestra	96,8	96,3	96,4
Biblioteca	86,8	74	77,7
Aula informatica	92,6	94	93,6
Laboratorio d'arte	75,2	73,8	74,2
Laboratorio di scienze	64,4	62,3	62,9
Cortile	85,6	90,8	89,3
Infermeria/Ambulatorio	25,6	34	31,6
Sportello d'ascolto /Supporto psicologico	63	65,6	64,9
Attività extrascolastiche gratuite	83,7	78,9	80,3
Attività/corsi estivi gratuiti	32,7	20,5	24

Nota: Il totale nella tabella si riferisce al totale degli alunni delle scuole dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane. Le percentuali riportate si riferiscono a chi ha risposto "SI" alla domanda 9 del questionario (cfr. Appendice 2).

Fonte: Save the Children 2026.

Dall'analisi dei dati, si delinea un quadro di maggiore fragilità scolastica tra gli studenti che frequentano scuole in aree periferiche svantaggiate, che emerge sia nei percorsi formativi sia nella percezione delle proprie capacità.

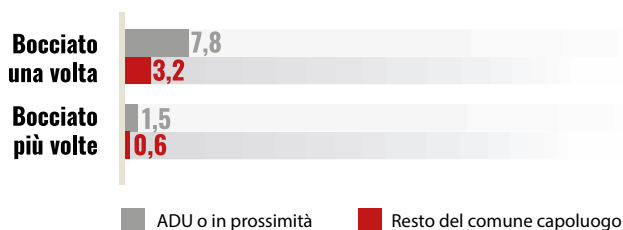
Nelle scuole delle ADU o in prossimità, il 7,8% degli studenti e delle studentesse di terza media dichiara di aver ripetuto un anno scolastico, una quota più che doppia

rispetto a quella rilevata nelle altre zone (3,2%) (Figura 13). Nelle aree di disagio urbano, proiettando il dato sulla popolazione di riferimento, si tratta di quasi 1.600 alunni.

Figura 13

ALUNNI/E CHE HANNO DICHIARATO DI AVER RIPETUTO L'ANNO SCOLASTICO UNA O PIÙ VOLTE (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025/26



Fonte: Save the Children 2026.

A questa differenza si affianca una diversa autovalutazione delle proprie competenze, che mostra livelli più contenuti di fiducia nelle proprie capacità tra coloro che vivono in aree di disagio urbano, con possibili ripercussioni anche sulle scelte future.

Infatti, mentre nelle altre zone della città, il 34,1% degli alunni e delle alunne si considera molto bravo/a, nelle aree di disagio urbano questa quota scende al 24,1%. Tra questi ultimi risulta, di contro, più diffusa una percezione di rendimento medio (64,8% contro 59,6%) o basso (11,1% contro 6,3%).

Differenze significative emergono anche nelle intenzioni rispetto al percorso dopo la scuola secondaria di primo grado, che segnalano orientamenti differenti verso i vari indirizzi di studio. La scelta del liceo è nettamente più diffusa tra gli alunni e le alunne delle aree delle città non caratterizzate da fragilità socioeconomica ed educativa (66,9%), mentre nelle ADU riguarda poco più di un terzo degli intervistati (36,5%). Al contrario, in questi contesti si osserva una maggiore propensione verso indirizzi tecnici (26,8% contro 17,5%) e professionali (21,1% contro 10,7%), generalmente più orientati a favorire un ingresso rapido nel mondo del lavoro. In linea con questa tendenza, anche i percorsi di formazione professionale regionale risultano più frequenti tra gli studenti delle aree di disagio urbano, così come è più elevata la quota di chi indica opzioni alternative o non ha ancora maturato una scelta definitiva. Infine, una percentuale minima dichiara di non voler continuare la scuola (Tabella 7).

Tabella 7

**ALUNNI/E PER SCELTA DEL PERCORSO DOPO LA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO (%),
NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE
DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE**

A.s. 2025/26

	ADU o in prossimità	Resto del comune capoluogo	TOTALE
Liceo	36,5	66,9	58,1
Istituto tecnico	26,8	17,5	20,2
Istituto professionale	21,1	10,7	13,7
Formazione professionale regionale	3,4	0,3	1,2
Non so/Non ho ancora deciso	3,2	0,8	1,5
Non sono sicuro di continuare la scuola	0,5	1	0,9
Altro	8,5	2,8	4,4

Nota: Il totale nella tabella si riferisce al totale degli alunni delle scuole dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.

Fonte: Save the Children 2026.

Analizzando in maniera più approfondita⁴⁷ le differenze tra chi in terza media ha già scelto un percorso educativo liceale o tecnico-professionale rispetto a chi è ancora in una condizione di incertezza circa le scelte future, emerge che sono alcuni fattori familiari a risultare determinanti, in particolare le condizioni economiche e il titolo di studio della madre. A parità di altre condizioni, gli studenti la cui madre ha raggiunto il diploma mostrano una propensione relativa alla scelta di un istituto tecnico o professionale circa 12 volte superiore rispetto all'incertezza sulla scelta, mentre la propensione relativa alla scelta del liceo è di circa 15 volte superiore rispetto alla condizione di incertezza. Anche le condizioni economiche giocano un ruolo importante: situazioni di deprivazione materiale riducono significativamente la propensione ad avere le idee chiare sul proseguimento degli studi. Frequentare una scuola all'interno o in prossimità di un'ADU, di per sé non ha un impatto statisticamente significativo sulla scelta del percorso scolastico⁴⁸. Allo stesso modo, non influiscono altre variabili di contesto, come la valutazione soggettiva del proprio quartiere o la percezione di avere opportunità diverse rispetto a chi vive in altri quartieri, o quelle legate alle aspettative rispetto al proprio futuro.

L'analisi, tuttavia, evidenzia che la scelta della scuola superiore dopo le medie segue logiche diverse a seconda del tipo di percorso considerato e del rendimento scolastico. Gli studenti che dichiarano di pensare di proseguire gli studi all'università

mostrano una propensione alla scelta del liceo nettamente superiore rispetto ai coetanei indecisi, mentre l'aver subito una bocciatura è associato a una propensione due volte più bassa alla scelta del liceo. Il rendimento scolastico mostra un gradiente molto chiaro: rispetto agli studenti che si considerano "bravi", quelli con risultati scolastici più deboli presentano una propensione tre volte inferiore a orientarsi verso il liceo. In questo senso, la scelta liceale appare fortemente legata tanto alle risorse familiari quanto al successo scolastico accumulato nel percorso precedente.

Per quanto riguarda le motivazioni che orientano la scelta della scuola secondaria superiore, l'interesse personale per il percorso di studio rappresenta il fattore principale in entrambi i gruppi, indicato da oltre il 93% degli studenti. Anche la convinzione che la scuola scelta offra una buona preparazione per il lavoro è ampiamente condivisa (79,1% nelle aree di disagio urbano, 74,8% nelle altre aree), così come la vicinanza della scuola o la facilità nel raggiungerla (44,7% e 49,6%, rispettivamente). Il peso del parere familiare è rilevante per circa quattro studenti su dieci, senza differenze significative tra i gruppi. Le motivazioni di tipo relazionale, come la scelta influenzata dagli amici o dai fratelli, risultano invece meno diffuse e sostanzialmente simili.

Le divergenze più nette emergono su altri aspetti. Nelle aree di disagio urbano è più frequente la scelta di percorsi percepiti come meno impegnativi (35,2% contro 24,4%), segnale che potrebbe riflettere una minore sicurezza nelle proprie capacità o aspettative scolastiche più contenute. Al contrario, tra gli studenti delle altre aree del comune la scuola superiore viene scelta spesso nell'ottica di proseguire gli studi all'università (75,5% contro 64%), indicando orizzonti educativi mediamente più ampi (Tabella 8).

Tabella 8

**ALUNNI/E PER MOTIVAZIONE DELLA SCELTA DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO (%),
NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE
DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE**

A.s. 2025/26

	ADU o in prossimità	Resto del comune capoluogo	TOTALE
Per restare insieme alle mie amiche/ai miei amici	17,2	19,9	19,2
Perché la frequentano già le mie sorelle/ i miei fratelli/i miei cugini/le mie cugine	10,9	13	12,4
Perché i miei famigliari pensano sia la scuola giusta per me	42,7	41,9	42,1
Perché mi interessa il percorso di studio	93,7	95,2	94,8
Perché è vicina a casa e/o facile da raggiungere con i mezzi	44,7	49,6	48,3
Perché è un percorso scolastico non troppo difficile	35,2	24,4	27,3
Perché mi prepara ad entrare nel mondo del lavoro	79,1	74,8	75,9
Perché mi prepara all'università	64	75,5	72,4

Nota: Il totale nella tabella si riferisce al totale degli alunni delle scuole dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane. Le percentuali riportate (possibilità di risposta multipla) si riferiscono a chi ha risposto "Liceo/Istituto tecnico/Istituto Professionale/Corso di Formazione Professionale regionale" alla domanda 10 del questionario (cfr. Appendice 2).

Fonte: Save the Children 2026.

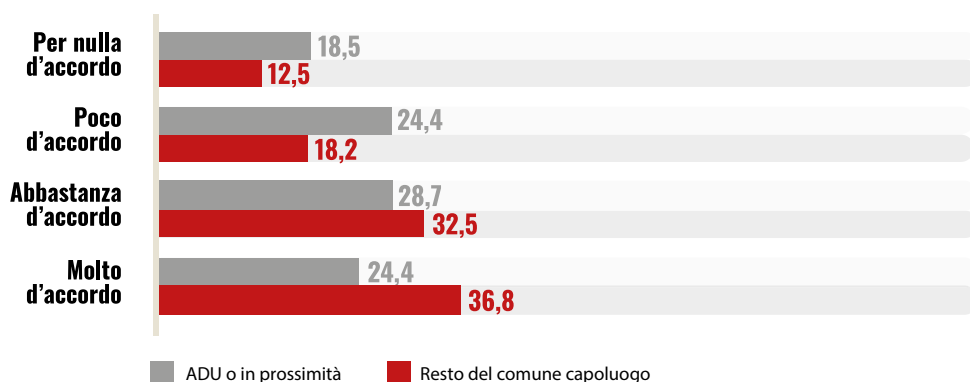
L'aspettativa di frequentare l'università è bassa in entrambi i gruppi: solo il 24,4% degli studenti di scuole in ADU o in prossimità si dichiara pienamente convinto di iscriversi all'università, il 36,8% nelle altre aree della città.

Al contrario, tra questi ultimi è più diffusa una maggiore propensione al prosieguo degli studi dopo il diploma: solo il 12,5% non andrà sicuramente all'università, contro il 18,5% tra gli studenti e le studentesse delle ADU (Figura 14).

Figura 14

ALUNNI/E PER ASPETTATIVA DI ANDARE SICURAMENTE ALL'UNIVERSITÀ (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025/26



Fonte: Save the Children 2026.

2.4 Gli amici

La maggior parte degli studenti ritiene di poter contare su una rete di amicizie piuttosto ampia, indipendentemente dall'area in cui vivono: in generale, il 51,2% dichiara di avere più di 15 amici. Mentre il 32,9% condivide di averne abbastanza (tra 6 e 15), il 13,7% pochi (meno di 5) e il 2,2% afferma di non averne. Proiettato sulla popolazione di riferimento, quest'ultimo dato corrisponde a poco più di 1.550 alunni di terza media.

Emergono, tuttavia, delle peculiarità: mentre la cerchia di amici degli studenti di scuole non ADU risulta essere più estesa con il 53,9% che dichiara di avere molti amici (più di 15) (contro il 44,3% nelle aree di disagio urbano), in questi territori prevalgono relazioni con coetanei provenienti prevalentemente da famiglie di origine italiana (64%).

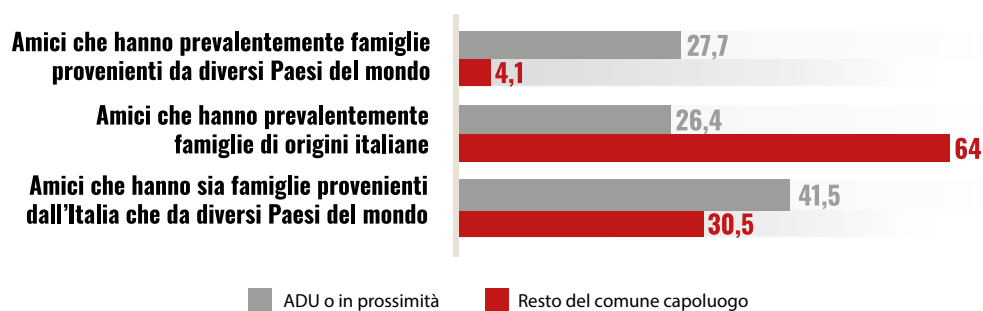
Nelle aree di disagio urbano, invece, risultano più frequenti reti di amicizie più ristrette: il 19,3% indica di avere pochi amici (meno di cinque) (contro l'11,5% degli altri) e, seppur in misura limitata, si registrano più situazioni di isolamento (4,3% contro 1,4%).

In questi contesti risultano però molto più diffuse reti di amicizia eterogenee dal punto di vista del *background* migratorio: il 41,5% degli studenti dichiara di avere amici con famiglie sia di origine italiana sia provenienti da altri Paesi (contro il 30,5% tra chi frequenta scuole in altre aree) e il 27,7% indica che i propri amici provengono prevalentemente da famiglie di origine straniera (contro il 4,1%). Solo uno su quattro (26,4%) afferma di avere amici prevalentemente di origine italiana (Figura 15).

Questa maggiore eterogeneità delle reti, influenzata dalla più alta incidenza di famiglie con *background* migratorio nei territori di disagio urbano, fa sì che bambini, bambine e adolescenti che crescono in queste zone siano più abituati a relazionarsi in contesti multiculturali, che possono favorire lo sviluppo di competenze interculturali e forme di socialità più inclusive.

Figura 15
ALUNNI/E PER BACKGROUND MIGRATORIO DEGLI AMICI (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025/26



Nota: Le percentuali riportate si riferiscono a chi ha risposto "Molti/Abbastanza/Pochi" alla domanda 20 del questionario (cfr. Appendice 2)

Fonte: Save the Children 2026.

Spesso le amicizie si coltivano all'interno dello stesso quartiere (36,8% per chi vive in aree di disagio urbano e 32,5% per chi vive in altre zone) indicando una diffusa socialità "di prossimità", ma più frequentemente gli amici provengono da altri quartieri della stessa città, in particolare per chi abita in aree di minor fragilità (71,7% contro il 64,6%), che risulta quindi più esposto a momenti di incontro e scambio con altri gruppi, in altri contesti. Le relazioni che si estendono al di fuori della propria città risultano meno frequenti in entrambi i gruppi, ma pur sempre significative (26,9% tra chi frequenta scuole in aree di disagio urbano e 32,4% per gli altri).

Rispetto ai luoghi della socialità, per i minorenni residenti nelle aree meno fragili dal punto di vista socioeconomico e educativo, la casa svolge un ruolo centrale, con 2 alunni su 3 che la indicano come luogo d'incontro primario (64,3%), seguita dagli spazi pubblici informali, come piazze (56,7%) e aree verdi (50,7%), nonché centri commerciali (42,3%).

Nelle aree di disagio urbano, le piazze risultano essere i principali punti di ritrovo (56,8%), insieme agli spazi verdi (46,3%). La casa diventa uno spazio di socialità solo per 2 ragazzi su 5 (41,4%), suggerendo una minore centralità degli spazi domestici nei contesti periferici, e percentuali più basse si registrano anche per i centri commerciali (24,7%).

In questi territori, anche altri luoghi – in particolare quelli strutturati per il tempo libero, come palestre o luoghi culturali (cinema e teatri) – risultano meno frequentati (16,8% contro il 26,2% e 9,8% contro il 15,7%, rispettivamente), lasciando ipotizzare una minore accessibilità o attrattività dell’offerta culturale, a fronte di una presenza più diffusa di questi servizi, come vedremo nei paragrafi successivi (Tabella 9).

Tabella 9

ALUNNI/E PER LUOGO D’INCONTRO CON GLI AMICI FUORI DALLA SCUOLA (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025/26

	ADU o in prossimità	Resto del comune capoluogo	TOTALE
A casa	41,4	64,3	57,7
In piazza	56,8	56,7	56,7
Spazi verdi	46,3	50,7	49,4
Palestra	16,8	26,2	23,5
Cinema/teatro	9,8	15,7	14
Centri/spazi ricreativi	6,4	8,2	7,7
Biblioteca	6,2	2,2	3,3
Centro commerciale	24,7	42,3	37,2
Altro	32,5	26,4	28,1
Non ci sono luoghi dove potersi incontrare con gli amici	2,8	1,5	1,9
Non vedo gli amici al di fuori della scuola	5,6	4,1	4,6
Online	25,5	26	25,9

Nota: Il totale nella tabella si riferisce al totale degli alunni delle scuole dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane. Possibilità di risposta multipla.

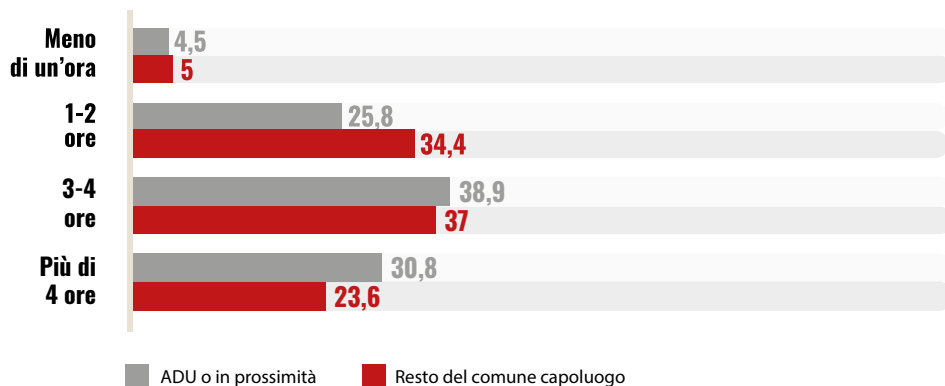
Fonte: Save the Children 2026.

Per quanto riguarda i centri giovanili o spazi educativi, l'utilizzo è complessivamente molto contenuto e simile nei due gruppi (circa 6-8%). Anche le biblioteche restano marginali come luoghi di incontro, sebbene leggermente più utilizzate tra chi frequenta scuole all'interno o in prossimità delle ADU (6,2% contro 2,2%), che segnala - come visto poc'anzi e come approfondiremo successivamente - una maggiore presenza di questo servizio a scuola e sul territorio.

Al di là dei luoghi fisici, anche la realtà virtuale diventa spazio di socialità: in entrambi i gruppi, circa un alunno su quattro (circa 26%) afferma di frequentare gli amici online. A conferma della significatività della dimensione digitale nella vita di preadolescenti e adolescenti, l'analisi del tempo trascorso online mostra che più di uno studente di terza media su tre dichiara di trascorrere 3-4 ore online ogni giorno (Figura 16).

Osservando l'intensità di utilizzo, la fascia più frequente - pari a 3-4 ore al giorno - accomuna sia gli alunni delle aree meno fragili (37%), che gli alunni delle aree di disagio urbano (38,9%), segnalando livelli medi elevati e sostanzialmente omogenei. Le divergenze emergono invece agli estremi: nelle scuole non ADU è più frequente un uso moderato (1-2 ore) che riguarda il 34,4% degli studenti, contro il 25,8% nelle aree di disagio urbano. Al contrario, in questi ultimi contesti si registra una maggiore incidenza di utilizzo intensivo: il 30,8% trascorre online più di quattro ore al giorno, rispetto al 23,6% degli altri (Figura 16).

Figura 16
ALUNNI/E PER TEMPO TRASCORSO ONLINE (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE
 A.s. 2025/26



Fonte: Save the Children 2026.

2.5 Il quartiere

La maggior parte degli studenti dichiara di apprezzare il quartiere in cui vive, anche se il livello di soddisfazione è più elevato tra chi frequenta scuole in aree meno fragili (87,2% contro il 76,2%).

Nelle aree di disagio urbano emergono più frequentemente criticità legate alla qualità del paesaggio urbano: minore presenza percepita di spazi verdi (78,1% contro l'89,3%), maggiore diffusione di rifiuti e sporcizia (67,4% contro il 63,8%) e una più alta incidenza di segnali di degrado urbano, come edifici danneggiati (59% contro il 52,1%) o luoghi abbandonati (42,3% contro il 37,3%). Come rilevano i dati, tuttavia, il giudizio critico rispetto a ciò che manca nel proprio quartiere è sviluppato anche tra chi abita in altre aree del comune.

Accanto a queste criticità, si rilevano però anche importanti risorse territoriali: gli studenti delle aree di disagio urbano segnalano più spesso la presenza di biblioteche pubbliche (48,8% contro il 31,3%), luoghi culturali, come cinema, teatri e sale concerto (47,8% contro il 41,9%) e scuole secondarie di secondo grado (69,9% contro il 59,8%) (*Tabella 10*).

Considerando l'accessibilità ai principali luoghi del territorio (intesa come raggiungibilità entro 15 minuti), gli spazi della socialità quotidiana risultano generalmente accessibili in entrambi i contesti.

Chi frequenta scuole in aree meno fragili segnala una maggiore facilità di accesso a palestre e centri sportivi (75,9% contro il 66,9%), cinema (46,8% contro il 39,1%), centri e spazi ricreativi (72,6% contro il 66,5%) e spazi verdi (92,2% contro l'82,2%), a discapito di chi cresce in contesti svantaggiati di periferia dove si registra una minore disponibilità di accesso ad opportunità strutturate per il tempo libero.

Dati in controtendenza sono quelli relativi a biblioteche e teatri, più accessibili nelle aree di disagio urbano (48,5% contro il 34% e 40,1% contro il 28,6%, rispettivamente), confermando il loro ruolo centrale come presidi educativi e culturali. Per altri servizi, come centri commerciali e scuole superiori, non si osservano differenze significative (*Figura 17*).

Tabella 10**ALUNNI/E PER CARATTERISTICHE DEL QUARTIERE (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE**

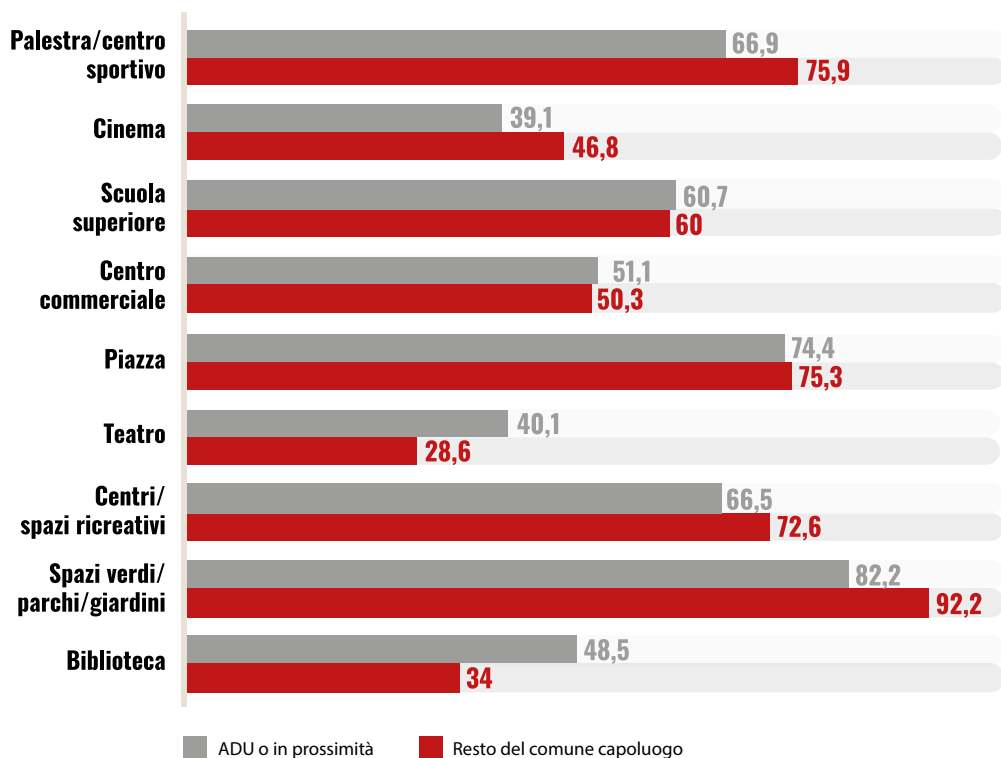
A.s. 2025/26

	ADU o in prossimità	Resto del comune capoluogo	TOTALE
Strade e marciapiedi in buone condizioni	56,3	55,5	55,7
Spazi verdi/Parchi pubblici	78,1	89,3	86,1
Palestre o centri sportivi accessibili	35,9	31,3	32,6
Biblioteche pubbliche	48,8	31,3	36,3
Cinema/Teatri/Sale concerti	47,8	41,9	43,6
Scuole superiori	69,9	59,8	62,7
Edifici in degrado	59	52,1	54,1
Spazi abbandonati	42,3	37,3	38,8
Rifiuti e sporcizia nelle strade	67,4	63,8	64,9
Molto traffico	37,5	35,3	35,9
Buon servizio di mezzi pubblici	72,8	71	71,5
Feste di comunità/ iniziative locali	31,3	30,2	30,5

Nota: Il totale nella tabella si riferisce al totale degli alunni delle scuole dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane. Le percentuali riportate si riferiscono a chi ha risposto "Sì" (possibilità di risposta multipla) alla domanda 15 del questionario (cfr. Appendice 2).

Fonte: Save the Children 2026.

Figura 17
ALUNNI/E CHE DICHIARANO DI RAGGIUNGERE QUESTI LUOGHI FACILMENTE ENTRO 15 MINUTI (%) , NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE
 A.s. 2025/26



Nota: Le percentuali riportate si riferiscono a chi ha risposto "SI" (possibilità di risposta multipla) alla domanda 13 del questionario (cfr. Appendice 2).
Fonte: Save the Children 2026.

Nel complesso, gli studenti e le studentesse esprimono prevalentemente sentimenti positivi verso il quartiere in cui vivono, anche se con intensità diverse tra i contesti: nelle aree meno fragili tali sentimenti risultano più marcati, con l'85,1% che dichiara di sentirsi felice, contro il 78,4% nelle aree di disagio urbano, e più libero (87,5% contro il 75,3%). Anche il senso di appartenenza e il sentimento di orgoglio verso il proprio quartiere risultano più forti al di fuori delle aree di disagio (rispettivamente 57,8% contro 50,1% e 60,4% contro 48,5%). Ciononostante, i sentimenti positivi restano largamente diffusi anche nei contesti più fragili, indicando la presenza di legami significativi con il territorio e forme di attaccamento che resistono anche in contesti caratterizzati da maggiori criticità (Tabella 11).

Tabella 11

ALUNNI/E PER SENTIMENTI RIPORTATI NEI CONFRONTI DEL QUARTIERE (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025-2026

	ADU o in prossimità	Resto del comune capoluogo	TOTALE
Felice	78,4	85,1	93,1
Libero/a	75,3	87,5	84
Sicuro/a, protetto/a	59,8	74,9	70,6
Orgoglioso/a	48,5	60,4	57
Parte di una comunità	50,1	57,8	55,6
Triste	14,3	9,3	10,8
Arrabbiato/a	20,3	13,3	15,3
Sfiduciato/a	27,3	17,4	14,2
Impaurito/a	21,4	11,3	20,4
Estraneo/a	18,9	9	11,8

Nota: Il totale nella tabella si riferisce al totale degli alunni delle scuole dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane. Le percentuali riportate si riferiscono a chi ha risposto "SI" (possibilità di risposta multipla) alla domanda 25 del questionario (cfr. Appendice).

Fonte: Save the Children 2026.

Un'analisi più approfondita⁴⁹ su quali siano i fattori che spingono ragazzi e ragazze - indipendentemente dal quartiere in cui si frequenta la scuola - a provare sentimenti positivi⁵⁰ verso il quartiere mostra che questi, come ipotizzabile, sono influenzati dalla percezione di sicurezza, dalla disponibilità di spazi verdi, scuole e strade in buone condizioni. Le analisi dimostrano però anche che alcuni fattori di tipo relazionale e sociale aumentano la probabilità che si sviluppino sentimenti positivi verso il proprio quartiere. In particolare, il fatto che gli altri abbiano un giudizio positivo del quartiere o che chi vive nel quartiere si impegni per migliorarlo generano una migliore valutazione complessiva.

Sebbene sussista questo legame positivo con il proprio quartiere, molti studenti e studentesse sono consapevoli del rischio di stigmatizzazione associato al luogo di provenienza e come il contesto territoriale possa incidere sull'identità sociale e sull'immagine percepita. Nelle aree di disagio urbano, quasi la metà degli alunni di terza media ritiene che il proprio quartiere sia visto e giudicato negativamente dagli

altri (49,1% contro 29,5%). Inoltre, circa un alunno su tre (31,8%), indipendentemente da dove abita, dichiara di aver assistito a episodi di presa in giro o isolamento a danno di coetanei per il fatto di provenire da un determinato quartiere (35,1% tra chi vive in aree periferiche svantaggiate; 30,5% tra chi vive in altre zone). Se proiettato il dato sulla popolazione di riferimento, il dato corrisponde a più di 22.300 alunni di terza media.

I sentimenti negativi, pur restando minoritari, risultano più diffusi tra i giovani che vivono nelle aree di disagio urbano. In particolare, si osserva una maggiore incidenza di tristezza (14,3% contro 9,3%), rabbia (20,3% contro 13,3%), sfiducia (27,3% contro 17,4%) e paura (21,4% contro 11,3%). Anche il senso di estraneità è più frequente in questi territori (18,9% contro 9%). Queste differenze si accentuano ulteriormente tra le ragazze che abitano in queste aree più fragili: la quota di chi prova tristezza sale al 16,4%, la rabbia raggiunge circa il 25%, la sfiducia il 32% e la paura il 29,3%.

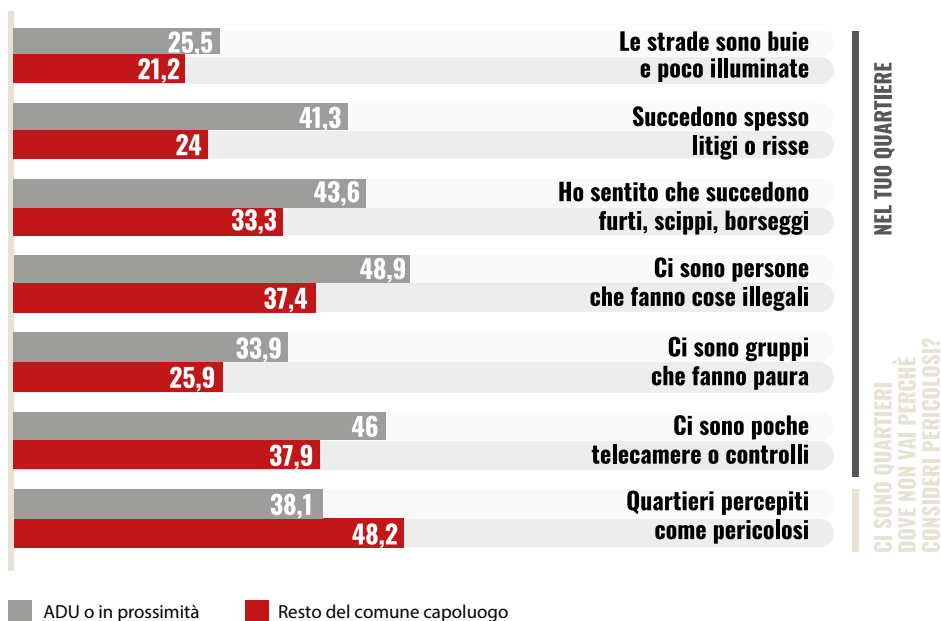
Nel complesso, le ragazze tendono a esprimere più frequentemente emozioni negative, evidenziando un rapporto più critico con il proprio contesto di vita. Il 18,5% dichiara di non sentirsi felice nel proprio quartiere (contro il 14,9% dei ragazzi), percentuale che aumenta fino al 23,3% tra le ragazze che vivono in aree di disagio urbano.

Analizzando i sentimenti rispetto al proprio contesto di vita, è significativo osservare il dato relativo alla percezione di sicurezza: il 70,6% dei minori si sente sicuro e protetto nel proprio quartiere. Nello specifico, nei contesti non ADU 3 giovani su 4 si sentono sicuri (74,9%), mentre nelle aree di disagio urbano, il dato scende al 59,8%, segnando un divario significativo. Tra le ragazze che vivono in queste ultime aree, solo una su due si sente al sicuro (51,9%)⁵¹.

A riguardo, il dato sulla pericolosità percepita del quartiere mostra che per il 24,8% dei giovani intervistati il proprio quartiere è pericoloso. Nelle aree di disagio urbano, la quota è più che doppia (39,6%) rispetto a quella rilevata tra chi frequenta scuole in altre aree (18,9%). Questa percezione sembra associata a un maggior numero di episodi problematici (risse, furti, attività illegali) e a fattori ambientali, come scarsa illuminazione o limitata presenza di controlli (*Figura 18*). Inoltre, da una prospettiva di genere, i minori che frequentano scuole situate in queste zone fragili percepiscono il quartiere meno sicuro per le ragazze (8,2% contro 4,4% per i ragazzi): la percentuale sale al 12,7% quando a rispondere sono le ragazze che vivono nelle stesse aree.

Il 38,1% degli alunni e delle alunne frequentanti scuole in aree di disagio urbano tende, infine, ad evitare altri quartieri della città perché ritenuti pericolosi. Una percentuale che sale al 48,2% tra chi vive in altre zone, un dato probabilmente influenzato dalla percezione di insicurezza e pericolosità, nonché dallo stigma verso i quartieri periferici in cui si concentrano fattori di disagio (*Figura 18*).

Figura 18
SICUREZZA PERCEPITA RISPETTO AL PROPRIO QUARTIERE E NEI CONFRONTI DI ALTRI QUARTIERI (%) DAGLI ALUNNI, NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE
 A.s. 2025/26



Nota: Le percentuali riportate si riferiscono a chi ha risposto "SI" alla domanda 18 e 19 del questionario (cfr. Appendice 2).
Fonte: Save the Children 2026.

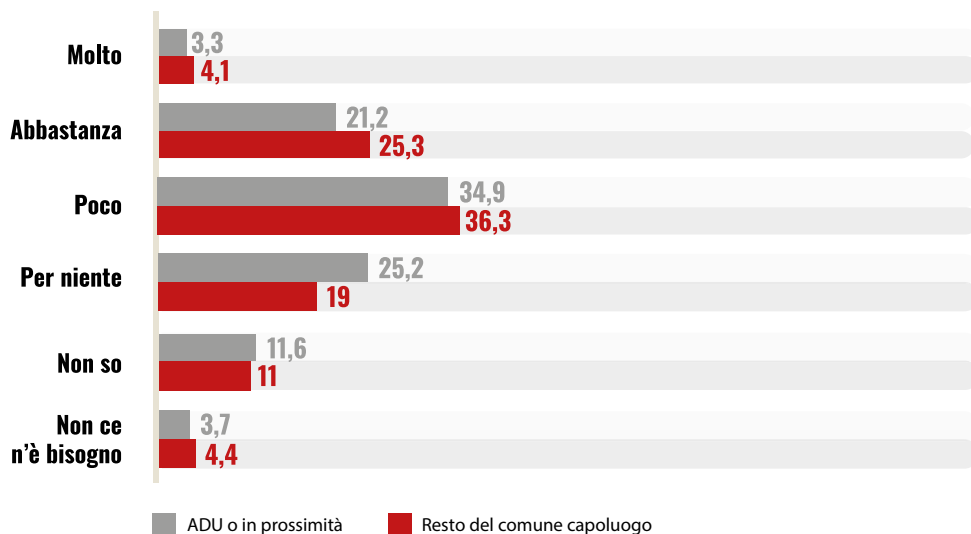
2.6 La comunità

Nonostante quasi un alunno su due (45%) confermi un buon livello di solidarietà tra residenti del suo quartiere, con gli abitanti che si aiutano in caso di bisogno, la percezione dell'impegno civico nel quartiere da parte degli alunni e delle alunne intervistati appare complessivamente diversificata. Una quota relativamente contenuta ritiene che le persone si impegnino molto o abbastanza per migliorare il quartiere (29,4% nelle aree non ADU e 24,5% nelle ADU), mentre prevale l'idea di un impegno limitato o assente: circa il 36,3% tra i minori che frequentano scuole in aree meno fragili e il 34,9% tra quelli delle aree di disagio urbano pensa che le persone si impegnino poco, e una quota consistente ritiene che non lo facciano affatto (rispettivamente 19% e 25,2%) (Figura 19).

Figura 19

IMPEGNO DELLE PERSONE AL MIGLIORAMENTO DEL QUARTIERE PERCEPTO DAGLI ALUNNI (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025/26



Fonte: Save the Children 2026.

Questa percezione va tuttavia letta alla luce di un quadro più articolato. Il 64,3% degli studenti che frequentano scuole in aree non ADU e il 60,7% di quelli nelle aree di disagio urbano segnalano la presenza di associazioni, gruppi giovanili o centri educativi nei loro territori.

Circa un alunno su tre afferma di aver partecipato occasionalmente alle attività organizzate da queste realtà locali (35,2% nelle aree non ADU e 33,8% nelle altre), mentre solo una minoranza dichiara una partecipazione più regolare: l'11% tra i minori che frequentano scuole in aree non ADU e il 15,9% tra quelli che frequentano scuole in aree di disagio urbano dichiara di partecipare spesso, mentre la quota di chi lo fa con continuità ("sempre") è molto ridotta e simile nei due gruppi (4,3%). Un numero significativo, tuttavia, non ha mai preso parte ad attività organizzate da associazioni (49,5% nelle aree non ADU e 46% nelle aree di disagio urbano), segnalando una capacità limitata degli enti attivi sui territori nel mobilitare i giovani.

2.7 Opportunità e futuro

Guardando al futuro, in entrambi i gruppi emerge un elevato livello di fiducia nelle proprie possibilità di realizzazione: oltre il 90% degli studenti si dichiara d'accordo o molto d'accordo con l'idea di poter riuscire a fare nella vita ciò per cui si sente portato (89,4% nelle aree di disagio urbano, 90,1% nelle altre aree), lasciando intuire la presenza di un orientamento positivo verso il futuro, indipendentemente dal contesto territoriale in cui si vive.

Inoltre, un alunno di terza media su cinque (circa il 18%) dei minori - senza differenza tra aree di disagio urbano e non - ritiene di avere opportunità future (di studio o lavoro) maggiori rispetto a chi vive in altri quartieri, suggerendo prospettive positive.

In generale, la maggioranza degli studenti ritiene di avere perlomeno le stesse opportunità di chi abita al di fuori del proprio quartiere, anche se la percentuale è superiore per chi vive in aree meno fragili (72,1% contro 68,8% nelle aree di disagio urbano). Solo una quota minoritaria ritiene di avere minori opportunità, con uno sbilanciamento in negativo per i minori che frequentano scuole in aree di disagio urbano (12,6% contro 9,6%).

La differenza non sembra essere legata al territorio dove si vive di per sé, ma a fattori che dalle analisi svolte si concentrano maggiormente nelle aree di disagio. In particolare, i risultati di uno studio più approfondito⁵² mostrano che la percezione di avere maggiori opportunità tra chi va a scuola nelle ADU o in loro prossimità rispetto a chi vive in altri quartieri è legata al contesto di vita quotidiano: la disponibilità di risorse materiali in casa, come spazi personali o dispositivi tecnologici, contribuisce a rafforzare questa percezione positiva. Al contrario, la percezione di avere meno opportunità⁵³ rispetto a chi vive in altri quartieri risulta associata soprattutto a fattori individuali. Nello specifico, essere donna è collegato a una maggiore propensione a sentirsi svantaggiata, suggerendo l'esistenza di differenze di genere nelle aspettative e nelle percezioni del futuro. Allo stesso tempo, chi esprime una visione più positiva del proprio percorso futuro tende meno a sentirsi penalizzato rispetto agli altri. Un ruolo centrale è poi svolto dall'esperienza scolastica: dichiarare un rendimento scolastico basso è fortemente associato alla percezione di avere meno opportunità, indicando che la scuola può rappresentare uno spazio chiave nella costruzione di una visione più positiva del presente e del futuro.

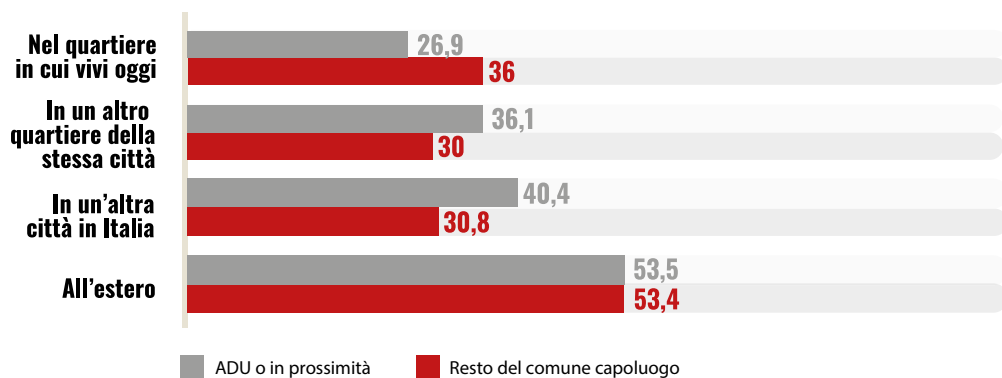
Pensando poi al luogo in cui vivere da grandi, gli alunni e le alunne delle aree di disagio urbano sono meno propensi a immaginarsi nel proprio quartiere da adulti (26,9% contro 36%) e più orientati a cambiare, sia restando nella stessa città (36,1% contro 30%), sia trasferendosi altrove in Italia (40,4% contro 30,8%) (Figura 20).

Il desiderio di vivere all'estero è invece molto diffuso e simile in entrambi i gruppi (circa 53,5%), confermando una tendenza trasversale a immaginare il proprio futuro in contesti internazionali, fuori dall'Italia. Un dato che, se rapportato alla popolazione di riferimento, corrisponde a più di 37.500 alunni di terza media.

Figura 20

ALUNNI/E PER LUOGO IN CUI VORREBBERO VIVERE DA GRANDI (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025/26



Nota: Risposta multipla.

Fonte: Save the Children 2026.

2.8 Le proposte

Al fine di migliorare il proprio quartiere, gli studenti e le studentesse – indipendentemente dal contesto in cui vivono – chiedono in via prioritaria spazi urbani più curati con servizi di pulizia e raccolta rifiuti migliori ed efficaci (il 54,6%).

Il 31% dei ragazzi e delle ragazze sottolinea inoltre la necessità di disporre di più spazi di aggregazione per i giovani, luoghi dove potersi incontrare, dove poter condividere ed esprimersi. In modo analogo, propongono di prevedere più palestre, campetti e spazi per fare sport (25,8%), così come parchi pubblici e aree verdi curate (25,4%). Chiedono anche l'apertura di attività commerciali, quali negozi, supermercati, centri commerciali, bar e locali (25,1%).

Un giovane su cinque (19,4%) propone di investire nella rigenerazione urbana, prevedendo interventi di ristrutturazione di case ed edifici rovinati e progetti di riqualificazione di spazi abbandonati per destinarli ad attività per il quartiere e per i giovani.

Il 23,9% chiede controlli più frequenti e disponibilità di strumenti di sorveglianza (30,1% tra chi va a scuola in aree di disagio urbano o in prossimità, 21,4% nelle altre zone). Questa esigenza risulta particolarmente evidente tra le ragazze che vivono in aree di disagio urbano (38%).

Diversamente, nelle aree meno fragili risultano più frequenti richieste legate alla mobilità, ovvero più trasporti pubblici e migliori collegamenti con altre zone della città (20,3% contro 11,7%), così come alla presenza di più luoghi culturali e musicali accessibili (11,6% contro 8,2%). Una dinamica simile si osserva anche per la richiesta di spazi dedicati allo studio, come biblioteche o centri di aiuto compiti (8,5% contro 5,8%).

Altre richieste – come più illuminazione delle strade – mostrano, in entrambi i gruppi, livelli più contenuti (12,8%), mentre le proposte legate alla partecipazione attiva e ai servizi di supporto restano marginali (*Tabella 12*).

Tabella 12

ALUNNI/E PER PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO DEL QUARTIERE (%), NELLE SCUOLE DELLE AREE DI DISAGIO (ADU) O IN PROSSIMITÀ E NEL RESTO DELLE SCUOLE DEI COMUNI CAPOLUOGO DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

A.s. 2025/26

Proposte	ADU o in prossimità	Resto del comune capoluogo	TOTALE
Più spazi per i giovani dove potersi incontrare e stare insieme	32,6	30,4	31
Più palestre, campetti e spazi per fare sport	26	25,7	25,8
Più parchi pubblici e aree verdi curati	27,9	24,3	25,4
Più pulizia e servizi di raccolta rifiuti	54,2	54,7	54,6
Più controlli delle forze dell'ordine e più telecamere	30,1	21,4	23,9
Più illuminazione	13	12,7	12,8
Più trasporti pubblici e meglio collegati al centro città	11,7	20,3	17,8
Più luoghi di cultura e musicali accessibili (cinema, teatri)	8,2	11,6	10,7
Più centri commerciali, negozi, supermercati, bar e locali	25,2	25	25,1
Più luoghi dove poter studiare (scuole, biblioteche pubbliche, centri aiuto compiti-doposcuola)	5,8	8,5	7,8
Scuole aperte il pomeriggio e la sera per musica, teatro, cinema, sport, attività sociali e ricreative	2,9	4,4	3,9
Sportelli per i giovani per orientamento e supporto psicologico (punti di ascolto, sportelli psicologici, ecc.)	8,3	7,9	8
Interventi di ristrutturazione di case ed edifici rovinati e riqualificazione di spazi abbandonati per destinarli ad attività per il quartiere/per i giovani	19,4	19,4	19,4
Più opportunità di volontariato	7,7	6,4	6,8

Nota: Risposta multipla (max. 3 risposte). Il totale nella tabella si riferisce al totale degli alunni delle scuole dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane.

Fonte: Save the Children 2026.

...VUOI AGGIUNGERE QUALCOSA?

Agli studenti e alle studentesse che hanno compilato il questionario, è stata data la possibilità di lasciare commenti, osservazioni e proposte con una risposta aperta. Più di 800 (38,7%) studenti e studentesse hanno accolto questa opportunità: c'è chi ha usato questo spazio per condividere un pensiero rispetto al quartiere in cui vive, sottolineando aspetti positivi e criticità; una limitatissima percentuale (meno dell'1%), comunque da non sottovalutare, ha espresso frasi di odio e discriminazione; la gran maggioranza ha usato lo spazio libero per presentare le proprie aspettative e richieste di miglioramento.

La vita nel mio quartiere è spenta, non ci sono mai cose da fare per intrattenersi. Anche quando si esce con gli amici nel mio quartiere è un mortorio perché non c'è mai nulla da fare e dobbiamo sempre uscire negli stessi posti in cui poi non facciamo nulla.

Il mio quartiere è sicuro, pieno di aree verdi e ben curate, però lo trovo poco adatto per ragazzi/ragazze della mia età perché presenta pochi luoghi per uscire, relazionarsi ed è poco collegato ai miei amici e al resto della mia città, non ci sono bar, negozi o luoghi per uscire oltre gli spazi verdi, lo trovo più un quartiere per persone di una certa età che vorrebbero rilassarsi e stare all'aria aperta.

Il mio quartiere non mi piace perché è poco sicuro, ho paura ad uscire da sola anche solo per andare a comprare qualcosa. In più è abbastanza isolato rispetto agli altri quartieri ma questo non è il problema principale, vorrei fosse più pulito e con spazi aperti per uscire con i miei amici.

È il quartiere in cui sono cresciuta fa parte di me e ne sono affezionata.

Il mio quartiere lo considero accogliente e particolare, perché è abitato da persone gentili e affidabili.

Il mio quartiere non è perfetto, ma a me piace così.

La vita nel mio quartiere è decisamente buona, forse anche migliore dei ragazzi che vivono nel centro della città. Penso di avere molte opportunità e di poter uscire quando voglio, senza eccessivi rischi o paure di persone pericolose. L'unica pecca è il fatto che, spesso, nonostante i parchi e le aeree verdi in abbondanza, il mio quartiere sia abbastanza inquinato.

Io mi diverto nel mio quartiere anche perché ci sono molte piazze e molti spazi aperti dove giocare.

Secondo me vivere in periferia è molto bello, è vero non ci sono tutte le opportunità che ci sono in città, ma, secondo me, in un paese è più facile anche fare amicizia e creare gruppi di amici.

Il mio quartiere mi piace molto perché è un luogo compatto, dove posso incontrarmi con i miei amici e andare a giocare al parco, al campetto, andare a prendere un gelato etc. Di solito ci divertiamo anche ad andare al cinema insieme. Magari dovrebbero solo migliorare un po' la pulizia ma del resto mi piace molto.

Mi piace che nel mio quartiere, essendo un quartiere piccolo, tutti si conoscono quindi se vai in giro incontri sempre qualcuno che conosci ed è piacevole.

Al momento il mio quartiere non è dei migliori, infatti ho l'intento di andarmene quando avrò finito gli studi e magari un giorno tornare e trovare un posto nettamente migliore a quello che è adesso.

Spesso si dice del mio quartiere che sia sporco e pieno di delinquenti spacciatori e gente cattiva ma in realtà di questi esemplari per fortuna ne abbiamo veramente pochi. Non bisogna preoccuparsi di nulla perché ci sono anche persone buone e disposte ad aiutare in caso di pericolo. Ovviamente non sto dicendo che non ci sia gente cattiva in strada e in città ma l'opinione della gente sul nostro quartiere è a mio avviso eccessiva. Secondo me bisognerebbe vivere per un po' di tempo a contatto con le persone all'interno del nostro quartiere prima di giudicarlo.

3



Vivere in periferia oggi: voci, spazi e sguardi adolescenti

In parallelo alla ricerca quantitativa, in quattro aree storicamente considerate periferiche – Pioltello, in provincia di Milano, Ostia Ponente a Roma, il quartiere Salicelle ad Afragola, in provincia di Napoli, e i quartieri di San Giovanni Galermo e Librino nel comune di Catania – è stata realizzata un’indagine di stampo qualitativo per comprendere cosa significhi, oggi, “essere periferia” dal punto di vista dei preadolescenti e degli adolescenti. L’approfondimento ha analizzato, da un lato, gli ostacoli e le difficoltà quotidiane di chi cresce in territori considerati fragili, dall’altro, ha inteso valorizzare le risorse, le competenze e le esperienze positive che possono svilupparsi nelle periferie, contribuendo a superare una narrazione esclusivamente centrata sul degrado e sulla marginalità e restituendo una visione più complessa e dinamica di questi contesti.

L’attività di ricerca è stata condotta grazie alla collaborazione di organizzazioni non profit presenti sui territori con centri di aggregazione, in particolare a Pioltello hanno contribuito l’Organizzazione di Volontariato Aleimar e la Libera Compagnia di Arti & Mestieri sociali, a Ostia Ponente hanno collaborato l’Associazione Cheiron e il Centro di Formazione Professionale Castel Fusano, ad Afragola ha partecipato al progetto il Centro Sociale Polifunzionale “Le Salicelle” promosso da Fondazione Don Calabria per il sociale E.T.S., ed infine a Catania il Centro Sportivo Italiano – Comitato di Catania. In due di questi contesti (Ostia Ponente e Catania), Save the Children è presente da molti anni, con i Punti Luce⁵⁴ e, nel caso di Ostia Ponente, con il progetto Qui un Quartiere per crescere⁵⁵. Negli altri due casi – Pioltello e Afragola – la ricerca è stato il primo momento di incontro e di collaborazione con i soggetti del territorio.

L’indagine territoriale ha visto la diretta partecipazione di 28 giovani tra i 14 e i 22 anni secondo l’approccio della *citizen science*, attraverso una ricerca-azione partecipata, condotta mediante la tecnica creativa del diario e del collage, e una ricerca tra pari (*peer-to-peer*) supportata dal videomaking, realizzate tra gennaio e marzo 2026. Si è inteso così valorizzare il contributo e la prospettiva di ragazzi e ragazze che sperimentano in modo diretto e personale il fenomeno indagato, con l’intento di favorire in loro stessi una riflessione sul “crescere in periferia”, in termini di ostacoli e risorse. Il percorso di ricerca ha coinvolto i partecipanti e le partecipanti sia come soggetti informati che possono contribuire alla ricerca grazie alle loro esperienze dirette e prospettive privilegiate, sia in qualità di ricercatori e ricercatrici che possono raccogliere da ragazzi e ragazze della loro età informazioni utili ad arricchire il quadro conoscitivo e formulare raccomandazioni rilevanti per la ricerca, contribuendo così ad un cambiamento positivo nei loro territori. Questo tipo di attività fa riferimento al filone di ricerca sociale che si esplica come una ricerca emancipatoria per tutti i soggetti che, al di là del loro ruolo specifico, sono coinvolti nel processo. Si tratta, dunque, di un approccio partecipativo, collaborativo e co-costruito.

I metodi creativi utilizzati e il potenziale trasformativo della *citizen-science*

La *citizen science* mira esplicitamente a integrare saperi cosiddetti esperti ed esperienziali e alla co-produzione di saperi tra esperti e cittadini, per favorire una scienza il più possibile condivisa e orientata all’impatto sociale. Valorizza i saperi di tipo situato e, così facendo, valorizza tutte e tutti coloro che ne sono portatori. Può essere definita, quindi, come un insieme di pratiche di produzione di conoscenza che coinvolgono attivamente cittadini non professionisti nel processo scientifico, in forme che vanno dalla semplice raccolta dati fino alla co-progettazione della ricerca. Come scrive Davide Antonioli nella sua prefazione al saggio “Citizen science. un approccio partecipativo al benessere organizzativo e sociale”⁵⁶, la *citizen science* è volta a costruire un dialogo multidirezionale tra tutte le parti coinvolte, rispondendo alle richieste dei cittadini in merito a questioni scientifico-tecnologiche e di rischio. Essa rappresenta un passo avanti sostanziale nella democratizzazione della scienza, consentendo la generazione di conoscenza da parte di agenti non esperti in tutte le fasi del processo scientifico.

In questo quadro, per questa indagine qualitativa si è scelto di costituire gruppi di ricercatori e ricercatrici pari tra i 14 e i 22 anni che nei territori coinvolti nel lavoro esplorativo ricoprissero un ruolo da protagonisti e protagoniste, e con loro sono state sperimentate molteplici tecniche, al fine di promuovere le loro diverse potenzialità espressive e consentire di conoscere in profondità le opinioni, i vissuti, le rappresentazioni, i significati della periferia da parte dei suoi e delle sue giovani abitanti.

IL DIARIO

La richiesta di tenere un diario è una tecnica di tipo creativo della ricerca sociale. Si tratta di momenti altamente auto-riflessivi in cui 26 ragazzi e ragazze, in modo individuale, hanno raccontato la propria vita in quartiere per un arco di tempo di una settimana, stabilito affinché non fosse percepito come un impegno troppo oneroso, ma allo stesso tempo adatto per poter mettere l’attenzione sul ritmo delle giornate, sulla differenza tra i giorni festivi e i giorni feriali. A uno stimolo generale: “racconta la tua vita in quartiere”, corrispondevano dei sotto-stimoli dedicati alle risorse percepite, alle difficoltà, ai luoghi significativi, alle relazioni.

LE INTERVISTE PEER-TO-PEER

Le videointerviste tra pari sono un metodo di ricerca partecipativo in cui bambine, bambini e adolescenti che vivono o hanno vissuto, in diverso modo, problematiche o condizioni oggetto dello studio prendono parte attivamente a più fasi della ricerca. La traccia delle interviste è stata co-costruita su ciascun territorio insieme al gruppo dei ricercatori e delle ricercatrici pari. Le sezioni hanno riguardato la vita in quartiere sotto molteplici aspetti: dalla quotidianità, agli spostamenti, alle interazioni, ai luoghi significativi, dai

desideri alle mancanze percepite. Si è dato spazio alla dimensione affettiva rispetto al proprio quartiere, ai significati del vivere in periferia. I ricercatori e le ricercatrici pari hanno realizzato in prima persona 38 interviste, in formato audio o video, con il supporto di un video-maker professionista.

IL COLLAGE

Il collage rientra tra le tecniche di ricerca di tipo creativo: permette di sviluppare modalità espressive diverse dall'uso della parola scritta oppure orale, consente di esprimere la creatività in varie forme e non richiede performatività in quanto non è necessario possedere abilità artistiche particolari. Su ciascun territorio sono stati realizzati dei collage individualmente che rispondevano alla richiesta di rappresentare il proprio quartiere come più si preferiva, con la possibilità di inserire anche una rappresentazione di se stessi, da soli oppure in compagnia. Un secondo collage, questa volta di gruppo, è stato realizzato rappresentando il proprio quartiere come lo si vorrebbe. A seguito della realizzazione, è stato dedicato del tempo al racconto degli aspetti che si volevano condividere rispetto al lavoro realizzato.

Con queste tecniche, l'intenzione è stata di ridurre le asimmetrie tra chi fa ricerca e i soggetti intervistati in qualità di testimoni privilegiati rispetto alla loro vita in periferia, alle narrazioni sulle periferie. Allo stesso tempo, la volontà è stata di promuovere degli spazi di autoriflessività per il gruppo di *peer researchers*. Soprattutto nel lavoro di costruzione collettiva della traccia delle interviste, questo è emerso in modo significativo proprio negli incontri finalizzati a mettere a punto le domande a partire dalle proprie esperienze, dalle modalità di narrazione mediatica, dagli stereotipi sulle periferie. Anche in occasione dell'attività di realizzazione del diario sono emerse molte riflessioni significative su cosa avesse voluto dire per loro prendere parte a quest'attività. Di seguito alcuni stralci di diario in cui viene messo a tema:

«Per me è stata un'esperienza molto interessante e utile, mi ha permesso di fermarmi e osservare con più attenzione ciò che di solito do per scontato: i luoghi che frequento, le persone che incontro e le piccole abitudini quotidiane che compongono le mie giornate. Riflettere su questi aspetti mi ha fatto capire quanto il contesto in cui vivo influenzi il mio modo di pensare, di muovermi tra le varie zone e anche sul come mi pongo agli altri con quel pizzico di diffidenza» (M., 21 anni).

«Riguardo a come è stato scrivere questo diario, devo dire che è stata un'esperienza interessante. All'inizio pensavo fosse solo un compito, ma mettendoci la testa mi sono reso conto di quanto spazio occupano il lavoro e il centro nella mia vita. Mi ha fatto piacere mettere nero su bianco il contrasto tra la solitudine dello smart working davanti e il casino della piazza o del biliardino con gli amici. È stato un modo per dare valore anche alle giornate più monotone, che alla fine sono quelle che costruiscono la mia routine» (B., 21 anni).

Il potenziale trasformativo che caratterizza questi approcci alla ricerca sociale è un tratto distintivo di questo lavoro. Nella relazione con le altre persone coinvolte nella ricerca, nella partecipazione ad attività nuove, nella sperimentazione di diverse forme di espressione ci si trasforma e auspicabilmente si mettono in moto dei meccanismi di ascolto sui territori e di comunicazione delle istanze maggiormente sentite, che in un meccanismo virtuoso dovrebbero portare alla trasformazione dei territori interessati dalla ricerca in ottica di migliorarne la vivibilità per le giovani generazioni.

3.1 Cos'è la periferia per le giovani generazioni che ci abitano?

Definire periferia non è un esercizio semplice. Nel corso del lavoro sul campo nei quattro ambiti territoriali protagonisti del progetto si è provato a comprenderne il significato partendo dal punto di vista dell'infanzia e dell'adolescenza, attraverso le voci di ragazzi e ragazze che quotidianamente vivono in quartieri fragili. Si tratta di definizioni estremamente dense che, nel loro insieme, restituiscono una rappresentazione della periferia che non è affatto univoca, ma attraversata da più registri interpretativi che i giovani e le giovani maneggiano con notevole consapevolezza. Non nascondono gli elementi di difficoltà, ma allo stesso tempo non offrono rappresentazioni appiattite riguardo a cosa si intende secondo loro con il termine periferia.

«Una periferia è un posto in cui è molto più semplice trovare gli aspetti negativi, è la prima cosa che viene raccontata. Solitamente è la cosa che attira di più l'attenzione nel discorso pubblico perché comunque, anche se si volesse raccontare un aspetto positivo, ci sarebbe comunque di base un pregiudizio. Non verrebbe vista come un'informazione valida. Se qualcuno facesse un video dicendo "Nel quartiere si vive bene per tot. motivi", il video non lo guarderebbe nessuno nemmeno dopo 10 secondi perché ci sarebbe il pregiudizio: "è impossibile"» (M., 19 anni).

La definizione riportata sopra è molto significativa da un punto di vista analitico perché sposta il focus dallo spazio in sé alla sua narrazione pubblica mostrando una competenza meta analitica. In questo caso, la periferia non è esclusivamente un luogo, ma un oggetto di discorso selettivo. Come si evince dall'estratto, si assiste alla tendenza a focalizzarsi solo sugli aspetti negativi, ignorando il resto. La periferia risulta, dunque, intrappolata in un regime di visibilità negativo. Infine, produce una sorta di incredulità strutturale verso narrazioni alternative. Se anche si provasse a narrarla diversamente, dice la ricercatrice pari, non si verrebbe credute. I ragazzi e le

ragazze coinvolti riconoscono che il problema non è dato solo dal pregiudizio, ma dal fatto che esso filtra ciò che può essere considerato vero.

Con riferimento alla letteratura sul tema, siamo molto vicini ai processi di stigmatizzazione territoriale e alla produzione simbolica dello spazio tipica della *urban ethnography*: la periferia esiste anche (e forse soprattutto) come etichetta delegittimante. Questa etichetta ostacola l'emergere di narrazioni più complesse da parte di chi abita i luoghi.

D'altra parte, chi vive la periferia propone anche una contro-lettura: alla bassa incidenza percepita della popolazione delle periferie rispetto al resto del Paese, viene fatta corrispondere un'alta densità relazionale. In questo caso la periferia appare nella sua dimensione comunitaria, caratterizzata dalla prossimità sociale e dalla riconoscibilità reciproca tra chi vi abita.

«Per me è un luogo dove non abitano tante persone, è un luogo dove ci sono poche persone, però si conoscono tutti» (C., 14 anni).

Anche il senso di appartenenza come risorsa che sviluppano gli e le abitanti viene messo a tema nelle definizioni delle persone protagoniste della ricerca.

«Per me magari si fa riferimento a una zona marginale della città, quindi a volte viene associata di conseguenza a un posto poco sviluppato in linea generale, però secondo me comunque è un luogo dove magari si instaura lo stesso un legame anche emotivo e dove comunque le persone si sentono soprattutto accomunate dal senso proprio di appartenenza, di unione, perché facendo parte della stessa zona magari si sente di più il peso del pregiudizio e questo porta ad un maggiore senso di appartenenza. Quindi secondo me è un luogo che, pur non stando al centro della città, ha un grande senso di appartenenza e d'identità» (M., 19 anni).

Alcune testimonianze introducono un'altra dimensione cruciale: la periferia come posizione relativa. In questi casi la periferia non è marginale solo perché distante, ma perché non nominabile autonomamente. Esiste solo in relazione a un centro più legittimo.

«Periferia secondo me sono quei paesini che quando ti chiedono "Di dove sei?" Tu dici la città grande perché sono sconosciuti, li conosce solo chi è in zona. Quando mi chiedono di dove sono, io rispondo "Abito sotto Milano". [Il mio comune] nessuno lo conosce» (C., 15 anni).

Chi vive la periferia cerca dunque delle strategie per descrivere il proprio spazio di vita. L'espressione "Abito sotto Milano" può essere analizzata come una strategia di traduzione spaziale. La ragazza che l'ha pronunciata cerca di dare dei riferimenti a suo avviso più conosciuti che possano aiutare le persone a localizzare dove abita. La frase "Nessuno lo conosce" può rimandare a un'esperienza di irrilevanza geografica provata dalla ricercatrice *peer* rispetto al luogo in cui abita. Come spiega nel corso della conversazione, le è capitato di dover spiegare più volte dove si trova il comune in

cui risiede. Da quest'interpretazione può derivare una gerarchia simbolica tra luoghi nonché una forma di dipendenza identitaria dal centro. Ancora raccontano:

«Le periferie secondo me possono essere interpretate anche un po' come un prodotto di scarto della città. Nel senso che la città nasce come polo industriale, sociale, quello che è, e avanzano quartieri che sono degradati, che magari nascono come semplici dormitori dei lavoratori che vanno in città e quindi sono meno visti. Dalle istituzioni vengono visti in maniera molto più marginale, non è la vetrina della città che devi tenere pulita» (F., 19 anni).

La definizione di periferia come “prodotto di scarto” è esplicitamente di tipo strutturale: è di fatto un esito non intenzionale dello sviluppo urbano, uno spazio funzionale, “dormitorio”, non valorizzato, l'oggetto di un disinvestimento istituzionale. La periferia, da questo punto di vista, è ciò che resta dopo la costruzione della città-vetrina ed è segnata da una gerarchia di cura e intervento pubblico.

Le riflessioni portano anche a riconoscere una tensione interna. Da una parte troviamo la periferia caratterizzata da pressione urbana - e controllo - dall'altra, la provincia con la sua minore pressione ma, allo stesso tempo, i suoi tratti di ambiguità. Questa definizione rompe la dicotomia semplice centro-periferia e introduce una geografia più sfumata dei poteri.

«Io faccio distinzione tra periferia e provincia, e secondo me è una cosa sentita anche dagli abitanti stessi perché nella periferia sono molto più marcati alcuni aspetti della città, sia negativi che positivi. In periferia magari ci sono i classici quartieri con i palazzoni; in provincia anche, ma un po' meno. Secondo me vanno un po' distinte le due cose perché, da una parte in periferia si respira proprio l'aria soffocante della città; in provincia, invece, c'è un discorso di emancipazione nel senso che, essendo ancora più distanti dalle città, c'è un po' meno l'aspetto pressante della città ma allo stesso tempo il pressar di meno magari anche da parte delle forze dell'ordine, lascia spazio ad altre cose. Banalmente, se io dovessi essere uno che spaccia, avrei molta più paura in periferia [per la polizia] che in provincia» (F., 19 anni).

Un tratto trasversale è dato dall'elevata riflessività. Le diverse definizioni non si limitano a descrivere la periferia, ma analizzano come viene costruita e percepita. I ricercatori e le ricercatrici *peer* mostrano una chiara capacità di distinguere tra l'esperienza vissuta e la rappresentazione pubblica. Parallelamente, sono in grado di articolare il discorso su livelli diversi (per esempio: media, istituzioni, vissuto, scala territoriale). Questo rappresenta un valore aggiunto importante dell'impianto partecipativo della ricerca: non emergono solo opinioni, ma vere e proprie categorie interpretative native.

3.2 Dallo stigma territoriale allo stigma sulle persone

«Ok c'è sempre il pregiudizio rispetto al quartiere però di meno rispetto a prima, soprattutto da parte dei più giovani. Io abito qui e da piccola, se un'amichetta doveva venire a casa mia, non sia mai che i genitori la facevano venire. Ora vedo, non so tramite i social, oppure tramite qualche piccola realtà positiva che è emersa, le persone sono meno impaurite di entrare [ride] nel rione» (S., *educatrice*).

«Già quando ti chiedono “dove abiti?” Io rispondo al rione (...). Ahì, fanno una brutta espressione, già pensano male prima di entrarci» (C., *educatrice*).

«Sì, io per esempio ho vari amici che ho conosciuto da poco e quindi mi sono presentata. Appena gli ho detto che ero del rione (...) avevano già dato dei cattivi sguardi su di me perché pensavano che siccome ci sono persone così, magari posso esserlo pure io» (S., *15 anni*).

«Sì anche a me è capitato e la classica risposta è: Ah, sei di [quel quartiere]? Non sembrava proprio [con enfasi]» (S., *volontaria*).

In questo scambio emergono dei temi molto rilevanti per quel che riguarda la questione della costruzione dello stigma, il passaggio dallo stigma su di un territorio allo stigma sugli e sulle abitanti, e la percezione dello stigma da parte di chi abita nella zona interessata. La parola “entrare” funziona come un indicatore linguistico di confine simbolico, quasi più che fisico. “Entrare nel rione” non è un gesto neutro: richiama l'idea di attraversare una soglia tra due mondi moralmente e socialmente differenziati. È come se il rione venisse costruito discorsivamente come uno spazio altro, separato, che richiede un atto di coraggio o di autorizzazione implicita. La paura di entrare in un dato spazio periferico non riguarda solo il luogo, ma ciò che il luogo rappresenta. È interessante riflettere sul confine simbolico - la scelta del verbo entrare segna una soglia - nonché sulla stigmatizzazione territoriale. Il quartiere è percepito come esterno alla normalità urbana, quasi una sorta di enclave stigmatizzata à la Wacquant⁵⁷, ovvero lo stigma non descrive la realtà del quartiere ma la costruisce. Il rione non è solo un luogo, ma un marchio che precede chi lo abita. Come si legge nel dialogo, “pensano male prima di entrarci”: il giudizio è anticipato, non esperienziale.

Un altro tema riguarda l'interiorizzazione e la gestione dello stigma. Le persone che prendono parola mostrano di essere pienamente consapevoli di questo sguardo esterno e di doverlo gestire. La frase “Non sembrava proprio” è molto forte: implica che esista un modo “giusto” (o atteso) di essere e che se si proviene da un determinato quartiere, immediatamente lo si disattende. Le persone su cui ricade lo stigma si trovano, dunque, a dover prendere posizione: possono interiorizzarlo, per esempio sentendo di doversi giustificare, o respingerlo, per esempio mostrando orgoglio rispetto alla propria appartenenza. Oppure, ancora, possono impersonarlo

tatticamente in modo strategico, consapevole, per ottenere un vantaggio, trasformando uno stigma in capitale simbolico, oppure per uscire da una situazione potenzialmente spiacevole mediante l'ironia, per esempio, enfatizzando un accento o facendo una battuta sui luoghi comuni sugli e sulle abitanti di un certo quartiere.

In questo scenario, dalle voci dei ragazzi e delle ragazze incontrati emergono parallelamente degli spazi per il cambiamento e si riflette sul ruolo positivo che può avere la comunicazione. Oggi "tramite i social" o grazie a "qualche piccola realtà positiva" la paura diminuisce. Qui "entrare" cambia di significato: non è più solo attraversamento fisico, ma anche simbolico-mediato. I social sembrano funzionare come una sorta di pre-accesso al quartiere, riducendo la distanza, concorrendo a promuovere un cambio di immaginario e potendo agire per ridurre il peso dello stigma.

ROMPERE CON LE NARRAZIONI STEREOTIPATE

Il tema delle narrazioni mediatiche stereotipate è molto sentito in tutti e quattro i territori coinvolti. Durante gli incontri, i ragazzi e le ragazze riportano numerosi esempi di narrazioni che non piacciono perché si focalizzano esclusivamente sugli aspetti della delinquenza e del cosiddetto "degrado", concorrendo a costruire una narrazione appiattita sia del quartiere sia di chi ci abita. Questo provoca fastidio, senso di ingiustizia e di impotenza, talvolta, rabbia o malessere come sottolinea una delle ragazze intervistate:

«Un po' mi fa stare male perché comunque questa è la mia città e anche se magari è vista in malo modo, credo che ci siano molte persone che magari non sono in belle situazioni economicamente, ma sono brave, gentili. Poi è una città multiculturale, quindi trovi tutte le culture di tutti i tipi» (F., 19 anni).

Dai racconti, emerge l'insofferenza per gli stereotipi negativi, ma allo stesso tempo la possibilità per i pregiudizi di venire destrutturati quando si inizia a conoscere e frequentare il quartiere.

«Al primo impatto [il quartiere] viene descritto come negativo però poi abitandoci è tutt'altra cosa» (C., 14 anni).

«È vero quello che dice perché nominare [questo quartiere] vuol dire immediatamente posto negativo per i ragazzi, posto negativo per qualsiasi persona. [Lo si sente dire] in generale... anche tra pari, a scuola, in realtà in tutti gli ambienti... Chiunque conosca quel posto lo identifica in quel determinato modo» (M., 19 anni).

«Io non provengo da questo quartiere, lo frequento da pochi anni e ammetto che avevo un forte pregiudizio perché non conoscendo affatto il rione, io avevo anche paura del rione perché si dice che al rione ci sono delinquenti, ladri e spacciatori. Conoscendolo sia attraverso questo centro, sia attraverso persone che vivono in questo rione, ho scoperto che non è così. C'è un lato negativo - non lo neghiamo perché è palese - c'è criminalità, pari anche ad altre zone, ad altri quartieri sia

della città che d'Italia. Qui c'è un forte pregiudizio sia a scuola che in tutta la città in realtà. C'è un forte pregiudizio e il primo ad averne in passato, ero io» (L., *educatore volontario*).

Parallelamente, emerge la voglia di protagonismo rispetto a una narrazione che si vorrebbe diversa, non esclusivamente concentrata sugli episodi trattati in modo sensazionalistico.

«Possiamo fare un esempio banale: al TG regionale non è venuto mai nessuno qua [al centro di aggregazione] a bussare per chiedere “Possiamo fare un servizio sulla realtà, su quello che fate?”. Però ci sono mille servizi sui blitz fatti qui che, però, non si fanno solo qui» (C., *educatrice volontaria*).

«I giornali e i TG tendono a evidenziare solo i lati negativi perché fa più notizia» (M., 19 anni).

È significativo sottolineare come le descrizioni dei quartieri in cui vivono da parte dei ragazzi e delle ragazze coinvolti nella ricerca sia caratterizzata da complessità: quando prendono parola, sottolineano gli aspetti positivi e gli aspetti negativi per loro, rifiutando il rifugio in facili stereotipi. Le narrazioni risultano sempre sfaccettate e tengono conto delle contraddizioni, come si evince dallo stralcio seguente in cui un ragazzo, che in una parte precedente del suo discorso critica le narrazioni eccessivamente semplificate sulle periferie, mette a critica alcuni atteggiamenti che riscontra in giovani che abitano in periferia.

«Dall'altra parte, secondo me c'è un fenomeno per cui si fa una specie di gara a chi ha il quartiere più pericoloso. Il fatto di essere cresciuto in un ambiente più o meno disagiato è come se ti desse dei diritti rispetto al modo in cui ti comporti» (F., 19 anni).

Durante gli incontri sono state esplorate alcune narrazioni mediatiche, che ragazzi e ragazze considerano esempi positivi aderenti alla realtà della periferia. Sono stati riportati alcuni influencer che sui social media diffondono contenuti sulle periferie ma «sempre andandoci con qualcuno del posto e facendosi raccontare da loro che ci abitano» (M., 21 anni).

«C'è un influencer che fa informazione, ma si fa sempre accompagnare da una persona del posto. La cosa che mi piace dei video è che le persone che lo accompagnano cercano sempre di far vedere che il posto in sé, è un posto con delle persone perbene, però allo stesso tempo ti fanno capire che non è un posto in cui va sempre tutto ok. Si capisce non solo dalle immagini, ma anche dalle frasi che dicono le persone che incontra nei posti. Per esempio chiede a un ragazzo “tu diresti che è un posto pericoloso?” e lui risponde “No, finché ognuno si fa i fatti suoi” [con enfasi]» (M., 21 anni).

Talvolta, però, anche se non lo si vorrebbe, gli stessi giovani si sentono invischiati in un meccanismo che continua ad alimentare pregiudizi e rappresentazioni stereotipate

come sottolinea con grande consapevolezza uno dei ricercatori pari in uno stralcio del suo diario.

«Il municipio si divide in due anime che faticano a guardarsi: una zona considerata più ordinata e tranquilla, e una che porta sulle spalle una reputazione difficile da scrollarsi di dosso. Basta ascoltare i discorsi di chi vive da una parte per capire quanto quel confine, invisibile sulla mappa, pesi nella testa delle persone. Ci si guarda con diffidenza, come se si abitassero città diverse, dimenticando che si cammina tutti sullo stesso asfalto e si respira la stessa salsedine. È una divisione che ferisce, perché è inutile. Siamo lo stesso corpo, frammentato da pregiudizi che nessuno ha mai davvero scelto ma che tutti, in qualche modo, continuiamo ad alimentare» (A., 21 anni).

3.3 Il ruolo degli spazi di aggregazione giovanili nel supportare i percorsi di vita

Il ruolo dei Centri di Aggregazione Giovanile e di altri spazi d'incontro gestiti da realtà associative che operano nei territori è riconosciuto come fondamentale per il proprio percorso di crescita da parte dei ragazzi e delle ragazze dei quattro quartieri interessati dalla ricerca. L'attività del diario ha evidenziato come si tratti di un punto di riferimento e di una presenza quotidiana nella vita delle persone che fanno parte dei gruppi di ricerca. Alcuni frequentano questi presidi sul territorio con continuità da molti anni. Tra i più grandi, c'è chi passa ogni giorno dopo il lavoro «per un saluto». Alcuni ragazzi vogliono fare il servizio civile o i volontari con i più piccoli a partire dalle relazioni che hanno costruito e non manca chi ha raccontato di voler intraprendere il percorso universitario per diventare educatore professionale. Di seguito alcuni stralci di diari:

«Mi piace molto andare al Punto Luce perché è un posto tranquillo con brave persone» (F., 17 anni).

«Il Punto Luce è, molto banalmente, l'unica alternativa alla strada o al nulla. Se questa struttura non esistesse, molti di questi ragazzi non avrebbero nemmeno la possibilità materiale di aprire un libro. Non è una questione di capacità, ma di assenza: mancano le figure, mancano le spiegazioni, manca qualcuno che stia lì a presidiare il loro diritto all'istruzione.

Oggi ho seguito un ragazzo nei compiti. È l'esempio perfetto di questo meccanismo: senza il nostro supporto, i suoi libri resterebbero chiusi, le verifiche sarebbero fogli bianchi e le interrogazioni silenzi lunghissimi. Dietro casi come il suo c'è lo spettro dell'abbandono scolastico, alimentato da problemi familiari stratificati, difficili anche solo da spiegare, figuriamoci da risolvere. Ogni famiglia è un labirinto di mancanze diverse che finiscono tutte nello stesso modo: un ragazzo lasciato a sé stesso.

Chiusi i libri, la tensione si allenta tra un laboratorio di basket e uno di hip hop. È il momento in cui la rabbia o l'apatia si scaricano nel movimento, permettendo anche a me di chiudere questo venerdì lavorativo in modo tranquillo. Questa è stata la mia giornata: un tentativo quotidiano di colmare lacune che lo Stato e le famiglie hanno lasciato aperte, mentre fuori il cielo continua a non promettere nulla di buono» (A., 21 anni).

Anche per i ragazzi e le ragazze più grandi, che ormai lavorano, i Centri di Aggregazione Giovanile sul territorio conservano un ruolo importante:

«Tecnicamente dovrei finire alle 18:00, ma visto che riesco a essere veloce e a chiudere i task in anticipo, mi permettono di staccare prima. Chiudo il PC con un senso di sollievo. Passo dal centro per fare un po' di compagnia alle educatrici. Ne approfitto per prendere in giro i ragazzini che lo frequentano; sono cresciuto tra queste mura, quindi passarci almeno dieci minuti al giorno è quasi un rito. Ci sfidiamo a biliardino, a ping pong o con qualche gioco da tavolo. È il mio modo di restare legato alle radici del quartiere» (B., 21 anni).

3.4 Vivere nel quartiere: percezioni, criticità e desideri delle giovani generazioni

I ragazzi e le ragazze protagonisti della ricerca spesso hanno riportato la sensazione di sentirsi in posizione di svantaggio rispetto a chi vive in quartieri non periferici. C'è la percezione di essere bloccati, talvolta un po' isolati dal resto della città che non di rado appare come un contesto altro, un posto in cui si va in visita. Allo stesso tempo, non manca una sensazione di forte attaccamento, di legame con il proprio quartiere. Dal lavoro sul campo emerge il desiderio di non dover necessariamente andar via per realizzare i propri progetti e desideri:

«Se c'è la possibilità economica, sì. Se mi trovo un lavoro che mi permetta di poter scegliere dove vivere, io sì, rimarrei qua tutta la vita» (A., 21 anni).

Spiegano che non vorrebbero neanche necessariamente allontanarsi dal posto in cui abitano per potersi svagare, per trovare proposte culturali e di socialità rivolte a un target giovanile ma la deprivazione dell'offerta di servizi a loro dedicata è sentita in tutti e quattro i territori.

In alcuni casi, più che la necessità di spostarsi dal proprio quartiere verso zone centrali per realizzare i propri progetti di vita, emerge la percezione di dover lasciare l'Italia per trasferirsi in Paesi esteri ritenuti più ricchi di opportunità.

«Io vorrei spostarmi in Germania o Svizzera perché lì le aiutano le persone a crescere, mentre invece io in Italia non mi sento aiutata a crescere, mi sento anzi il contrario, non mi sembra di poter aspirare in alto in Italia, mentre invece all'estero sì» (L., 16 anni).

NEL QUARTIERE: COSA CI PIACE

Per molti ragazzi e molte ragazze, il proprio quartiere è sentito come un luogo-rifugio come si legge in questi stralci del diario di una ricercatrice pari.

«A volte il quartiere per me è proprio questo: il posto dove finalmente staccare con tutto, chiudere il mondo fuori e recuperare le energie nel silenzio della mia stanza. Oggi non ho frequentato i parchi o le piazze della zona e non ho visto le mie amiche, ma ho dedicato il tempo interamente a me stessa. Anche se è stata una giornata "silenziosa", mi ha fatto capire quanto sia importante avere un posto dove sentirsi tranquille dopo il caos della scuola e dei dibattiti [fa riferimento all'assemblea d'istituto]» (C., 14 anni).

La festa di Sant'Agata, santa patrona di Catania, nonché una delle feste religiose più importanti al mondo, è motivo di orgoglio e di sentimento di appartenenza alla città da parte dei protagonisti e delle protagoniste della ricerca. La settimana

in cui il gruppo di ricercatori e ricercatrici pari ha tenuto il diario ha coinciso con i festeggiamenti e si è trattato di un tema ricorrente raccontato con grande entusiasmo:

«In questi giorni il mio quartiere lo vivo quasi come una “stazione di ricarica”: tra la scuola fuori e le feste in famiglia, è il posto dove torno a dormire e a prepararmi per i grandi eventi che sento vicini, come la festa della Patrona che per noi catanesi significa tantissimo» (C., 14 anni).

Sempre dagli stralci del diario, questa volta di un'altra ricercatrice pari, viene evidenziata l'importanza di poter disporre nel proprio quartiere di luoghi di riferimento per ragazzi e ragazze: per lei il campo da rugby è una risorsa ritenuta fondamentale e motivo di orgoglio, anche in virtù del fatto che la squadra femminile ha raggiunto la serie A. Allo stesso tempo viene sottolineato il valore affettivo che ricopre per la ricercatrice pari.

«Questo campo per me è il luogo più bello che c'è qui, perché là trovo una seconda casa e soprattutto una famiglia» (I., 16 anni).

La narrazione anche sui media⁵⁸ è fortemente collegata a un immaginario legato al riscatto di un quartiere difficile della città.

In un'altra periferia, una delle cose che viene descritta come maggiormente positiva è la presenza del trasporto pubblico che permette a chiunque di spostarsi agilmente. C'è, inoltre, una popolazione più giovane rispetto ad altre zone e la socialità è un altro aspetto positivo come si legge da questo stralcio di diario:

«La domenica non inizia la mattina, inizia a mezzanotte in piazza. È qui che il quartiere prende vita. Siamo circa in venti, un cerchio umano che sembra non finire mai. Tra una birra e una canzone stonata, la piazza diventa il nostro luogo di svago. Ognuno ha la sua “storia della settimana” chi ha avuto problemi a lavoro, chi ha fatto colpo, chi ha litigato in famiglia. In quei momenti, tra le risate e il fumo, senti che il quartiere non è fatto di palazzi, ma di persone. Siamo uniti, e la piazza è il nostro palco» (B., 21 anni).

In un'altra città coinvolta nella ricerca piacciono i parchi divertimento ma soprattutto il mare. Il mare è descritto come una risorsa fondamentale che ha il potere di influire significativamente sulla qualità della vita. Tutti e tutte cercano di fare delle passeggiate sul lungomare, dei pic-nic, di stare in spiaggia.

«Devo dire che comunque, soprattutto per i più piccoli, ci si può divertire qua, perché comunque ci sono vari parchi di divertimento fatti proprio per bambini, che sono molto belli, dove io ho passato tanto tempo» (L., 16 anni).

«Il mare che abbiamo mi piace tantissimo. La prima cosa che farei è valorizzare di più il mare, rendere il mare un bene pubblico e non privato» (A., 21 anni).

NEL QUARTIERE: COSA NON CI PIACE

Dai diari, dalle interviste e dalle riflessioni condivise con i ragazzi e le ragazze protagonisti dell'indagine qualitativa, emerse anche durante l'esercizio del collage, tra gli elementi negativi compare la sensazione di insicurezza, talvolta trasmessa dalle generazioni più adulte. I giovani cercano quindi delle strategie per affrontare quel che potenzialmente può spaventare, magari stando in gruppo o evitando certe zone.

«Io mi alzo alle sette per andare a scuola e faccio la strada per andare a scuola. Ci sono due strade. Cioè, tra quella più corta e quella più lunga, anche se arrivo sempre in ritardo, scelgo quella più lunga perché mi hanno raccontato che molto tempo fa, anni fa, è successo che la mattina c'è stato uno che ha sparato in quella strada là e quindi mi hanno detto di non passarci più» (R., 14 anni).

D'altro canto, vivono il pericolo ereditato con meno paura:

«Sì, però, comunque, sull'altra strada ci sono i miei amici, c'è la mia migliore amica che vive nel palazzo accanto e a volte ci becchiamo, perché lei pure è sempre in ritardo, e anche una mia vicina, anche con lei a volte vado... non trovo molto il pericolo, anche perché è mattina» (R., 14 anni).

In alcuni casi è sentito negativamente l'isolamento del quartiere, l'assenza di mezzi pubblici e la mancanza di luoghi di socialità e divertimento per le giovani generazioni.

«Solitamente mi allontanano e questo perché appunto mancano dei luoghi dove potersi incontrare tra ragazzi magari che abitano nel quartiere, cosa che appunto migliorerei perché così si è costretti ad andare via dal quartiere e quindi sì, solitamente mi allontanano» (M., 19 anni).

«Chi abita qua fa tutto qua. Non ci sono nomi delle vie né numeri civici. I fattorini e i taxi non vengono. Non ci sono mezzi pubblici. Non ci sono negozi. Alcune case comprano prodotti e li vendono al nero» (L., educatore volontario).

L'insicurezza percepita è descritta come un aspetto negativo, in particolar modo dalle ragazze che in maniera più diffusa mettono a tema questo aspetto e la questione della criminalità e degli episodi di violenza a essa connessi.

«Cambierei un po' i controlli perché un po' diciamo ci stanno tanti problemi a livello di piccoli delinquenti di zona oppure comunque ci sono un po' di pazzi diciamo, un po' di persone che non ci stanno con la testa che magari avrebbero bisogno d'aiuto ma che nessuno fa niente» (L., 16 anni).

«Allora, nel mio quartiere secondo me è peggio essere una ragazza che essere un ragazzo la sera o in generale quando si esce, perché ci sono tante persone, a me è capitato di incontrare delle persone che facessero commenti sgradevoli o delle avance non opportune» (L., 16 anni).

NEL QUARTIERE: COSA VORREMO CI FOSSE

La questione degli spazi dedicati ai e alle giovani così come l'organizzazione di eventi a loro rivolti è emersa come un aspetto da migliorare e come un desiderio in tutti e quattro i territori.

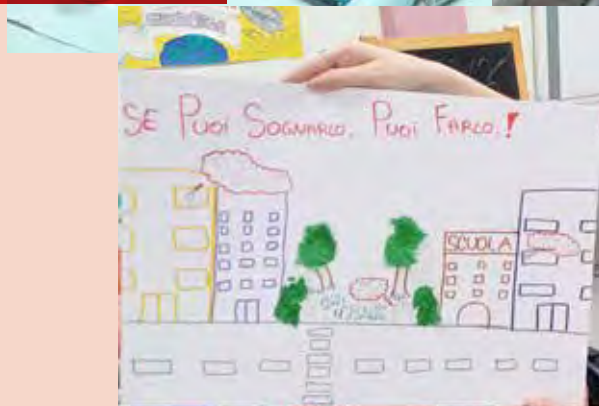
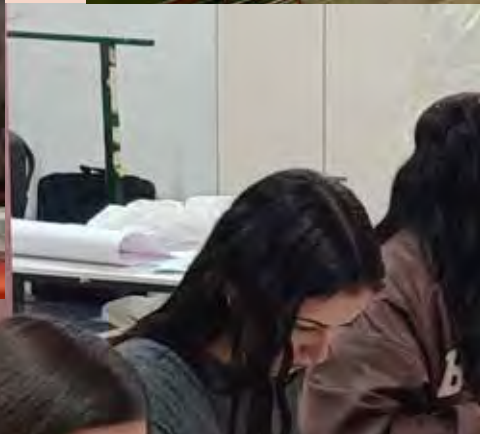
«Se avessi la bacchetta magica, però, cambierei qualcosa del mio quartiere: mi piacerebbe che venissero organizzati più eventi per i ragazzi della mia età. Sarebbe bello avere un motivo in più per restare, invece di sentire sempre il bisogno di spostarsi altrove per divertirsi» (C., 14 anni).

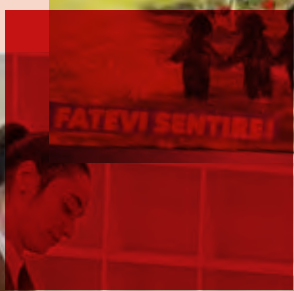
«Rispetto ai giorni passati, oggi mi sono sentita meno "bloccata" nella routine; uscire dal quartiere mi ha permesso di vivere esperienze nuove, anche se il desiderio rimane lo stesso: sarebbe bello se anche vicino a casa mia ci fossero occasioni e posti giusti per fare incontri e festeggiare, senza dover sempre scappare verso il centro» (E., 16 anni).

In occasione della realizzazione del collage che aveva come scopo la rappresentazione del quartiere come lo si desidera, uno dei gruppi di ricercatori e ricercatrici pari, ha inserito un campo da calcio e un bar come luogo di socialità: entrambi non sono presenti nel quartiere.

«Per me sarebbe un diritto averlo un posto dove giocare nel quartiere [a calcio], però visto che non c'è, non fa niente» (C., 14 anni).

Si vorrebbe anche una biblioteca e altri spazi di aggregazione dove poter stare con gli amici.





3.5 L'importanza del trasporto pubblico

La questione dei mezzi di trasporto pubblico è molto sentita ed è stata ricorrente lungo il percorso di ricerca. Fin dai primi incontri sui territori, la domanda rispetto a come i ragazzi e le ragazze andassero a scuola ha permesso di aprire delle riflessioni sulle possibilità di spostarsi autonomamente, in base alla presenza o all'assenza del trasporto pubblico. Due dei gruppi dei ricercatori e delle ricercatrici pari ha raccontato di andare a scuola con i mezzi. In un caso con un buon grado di soddisfazione perché sono efficienti e rispondono alle diverse esigenze; nell'altro con grande fatica e stress.

«Ho la stazione sotto casa, due minuti, esco, ed è comodissimo, ci sono tantissimi orari, poi essendo una stazione di cambio, io sono messa molto bene, ho tantissime possibilità» (C., 15 anni).

«Secondo me la mia città è perfetta perché c'è ogni tipo di mezzo. C'è la metro, c'è la stazione, ci sono i bus per andare alla stazione e alla metro. Poi anche la fermata, ci sono molte fermate. Tipo io ho una fermata sotto casa e ti portano in molti posti» (L., 16 anni).

Negli altri due gruppi, l'assenza di mezzi pubblici è raccontata come uno dei maggiori disagi. I ragazzi e le ragazze devono sempre essere accompagnati dai genitori o comunque da qualcuno che sia automunito, e questo limita molto le possibilità di spostamento. Con le parole di un volontario: «Non ci sono mezzi di trasporto. Chi è qui, se non ha l'auto, è destinato a restare qui».

L'argomento è molto presente anche nei diari dei ricercatori e delle ricercatrici pari:

«Al ritorno da scuola abbiamo evitato il solito caos prendendo una strada alternativa: non c'era quasi nessuno ed è stato un sollievo non restare imbottigliata nel traffico con mia mamma» (I., 16 anni).

«Verso mezzanotte ci siamo spostate a casa della mia amica, dove mia mamma è venuta subito a prendermi per riportarmi a casa» (C., 14 anni).

Un gruppo di ricerca ha raccontato che una delle strategie con cui si fa fronte all'assenza di mezzi pubblici è data da persone del quartiere che, con la propria auto, si organizzano per offrire un servizio tipo scuolabus per i giovani e le giovani del quartiere.

Si tratta di un tema significativo al punto che in occasione della realizzazione del collage di gruppo su come vorrebbero che fosse il loro quartiere, in uno dei gruppi hanno inserito una metropolitana.

Il tema è ricorrente come sottolineato nei seguenti stralci di diario scritti da diversi ricercatori pari.

«Raggiunta la stazione, sono costretto a rivedere il mio scetticismo: contro ogni previsione, le corse sono state potenziate. Tuttavia, il miraggio di un servizio efficiente si scontra con la realtà: la metro resta un cantiere a cielo aperto. Da ormai tre anni, i lavori notturni impongono un severo coprifuoco ai binari dopo le 21, lasciando ai pendolari solo l'illusione di una normalità che fatica a tornare» (A., 21 anni).

«Una volta finita la lezione alle 19:00, per tornare a casa aspetto l'autobus che purtroppo non passa, quindi sono costretto a tornare a piedi. Arrivato a casa ceno, studio un po' e mi metto a dormire. Oggi giornata piuttosto impegnativa, con alti e con bassi. È stato piacevole trascorrere la giornata con delle persone a me care, ma il trasporto pubblico è da migliorare» (F., 19 anni).

3.6 Periferie come laboratori di sperimentazione di cittadinanza per i ragazzi e le ragazze

La questione del pregiudizio che passa dai territori alle persone è ricorrente in tutti i territori; la maggior parte dei ragazzi e delle ragazze che ha partecipato alla ricerca è convinta che partecipando ad attività o comitati e impegnandosi in progetti collettivi in quartiere, i pregiudizi possano essere superati e, allo stesso tempo, sono persuasi dell'importanza di una comunicazione diversa, più approfondita, meno stereotipata. Di seguito uno degli intervistati racconta di come il servizio civile sia stata un'opportunità per mettere in discussione i suoi pregiudizi.

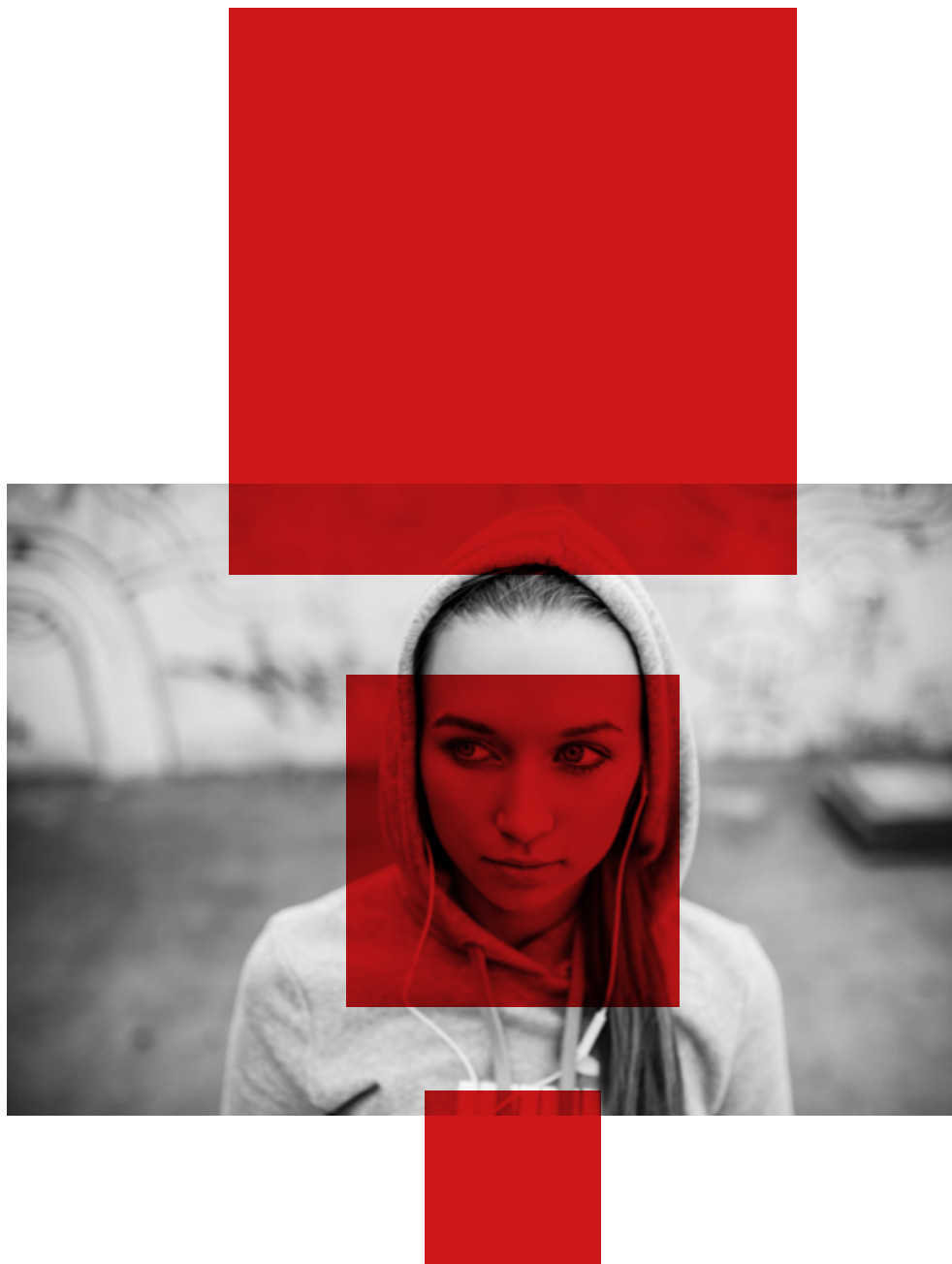
«Quest'anno facendo il servizio civile comunque molti pregiudizi che avevo io me li sono totalmente rivisti, ok? Perché, come dire, te puoi pure nascere in un quartiere malfamato, ok? Ma non è detto che tu cresca come un delinquente. Quindi, per carità, ci sono molte probabilità che se te vedi solo violenza, magari te crescerai nella violenza e quindi te, come dire, dai violenza al prossimo, ok? Però secondo me non è sempre così» (A., 21 anni).

Sui territori è emersa la percezione da parte delle giovani generazioni dell'interculturalità come una ricchezza. I ricercatori e le ricercatrici pari, ma anche le persone intervistate, raccontano della presenza di abitanti con *background* migratorio o la presenza di giovani nati in Italia da famiglie che provengono da altri Paesi, come qualcosa di positivo perché permette di apprendere cose che non si sapevano, di fare amicizie interessanti, di apprendere cose su altre religioni che non si conoscevano, parole nuove, feste nuove, come raccontano i protagonisti e le protagoniste della ricerca. Anche i centri di aggregazioni giovanile sono laboratori di incontro con persone dalle provenienze diverse e la relazione quotidiana apre la mente.

Un altro aspetto da sottolineare riguarda la partecipazione politica. Chi è molto legato al proprio quartiere talvolta, quando ne ha l'occasione, partecipa a comitati

giovanili e a esperienze associative che promuovono la capacità di *voice* delle giovani generazioni. La questione ambientale è molto sentita, così come la richiesta di impianti sportivi e occasioni di socialità non necessariamente legate al fatto di dover spendere i soldi. Esperienze di protagonismo di questo tipo aiutano a sentirsi meglio nel proprio quartiere, a stringere legami, a migliorare la percezione che la propria voce conti.

L'indagine ha coinvolto, in qualità di ricercatori pari, ragazzi e ragazze che hanno scelto di impegnarsi in questo percorso, avendo già maturato una motivazione civica, anche grazie alla loro partecipazione nei centri di aggregazione. Con tutta evidenza – come per ogni ricerca qualitativa – le loro valutazioni ed esperienze raccolte tramite diari e collage, così come le testimonianze dei e delle giovani da loro intervistati non possono essere generalizzate. Quello che si può tuttavia rilevare, dall'insieme delle voci raccolte, è l'esistenza di un patrimonio di consapevolezza e di saperi da parte di giovani e giovanissimi che vivono le periferie che, se adeguatamente condiviso e accolto, può rappresentare una leva potente di cambiamento dei territori, sia dal punto di vista della narrazione che da quello dell'impegno civile. Dalla ricerca sul campo, le periferie emergono non solo come contesti segnati da criticità, ma come spazi dinamici in cui le giovani generazioni sperimentano forme di cittadinanza attiva, contribuendo a trasformare tanto le rappresentazioni dei territori quanto le pratiche sociali che li attraversano.



4



Le politiche e gli investimenti per la rigenerazione urbana

4.1 L'evoluzione delle politiche urbane: dalla riqualificazione edilizia alla rigenerazione urbana integrata

A partire dagli anni Duemila il lessico delle politiche urbane è progressivamente mutato: non si parla più solamente di “riqualificazione edilizia/urbana” – interventi spesso limitati alla valorizzazione del patrimonio edilizio o al recupero fisico di edifici o di spazi degradati⁵⁹ – ma più ampiamente di “rigenerazione urbana integrata”, con la quale si intende una strategia capace di rispondere alle esigenze di rigenerazione ambientale e urbanistica, e di rinnovamento sociale, economico e culturale delle aree metropolitane⁶⁰. La rigenerazione urbana integrata è caratterizzata da una prospettiva sistemica, trasformativa e “globale”, e non si limita solo a intervenire sulla dimensione architettonica-urbanistica, ma anche, e soprattutto, in relazione a quella sociale, economica e ambientale. L'obiettivo è perciò quello di innescare un cambiamento profondo che coinvolga l'intero ecosistema di un quartiere o di una città, innalzando così la qualità di vita di coloro che vi risiedono e aumentandone la dinamicità e l'inclusività, nell'ottica di un interesse collettivo. Ciò implica, ad esempio, la salvaguardia ambientale, la protezione del paesaggio e il contrasto al consumo di suolo; il risanamento di spazi abbandonati o in stato di degrado; l'efficientamento energetico; il rilancio dell'economia, della competitività e delle attrattività locali; la promozione della cittadinanza attiva; la creazione di nuove aree pubbliche e spazi verdi; e il potenziamento o efficientamento delle infrastrutture digitali e della mobilità⁶¹.

4.2 La rigenerazione urbana nelle politiche europee

A livello europeo si è registrato il progressivo consolidamento di una strategia sistemica volta al supporto dello sviluppo urbano integrato, nell'ottica di coniugare interventi fisici con obiettivi di governance, inclusione sociale, sostenibilità e qualità ambientale. Documenti come la Carta di Lipsia del 2007 sulle città europee sostenibili⁶², poi rinnovata nel 2020⁶³, e il Patto di Amsterdam del 2016⁶⁴ - che ha istituito l'Agenda Urbana per l'UE - hanno sancito un modello di azione caratterizzato da un approccio integrato e *place-based*, da una collaborazione costante tra istituzioni locali, regionali, nazionali ed europee, e dal coinvolgimento attivo dei cittadini e degli attori sociali⁶⁵. In queste politiche hanno fin dal principio trovato spazio la dimensione ambientale e climatica come elementi centrali della governance territoriale.

Questo processo ha subito una significativa accelerazione con il lancio del *Green Deal* europeo, che ha rafforzato il ruolo dei contesti urbani come spazi strategici per l'attuazione della transizione ecologica e di politiche volte alla mobilità

sostenibile, all'efficienza energetica degli edifici, alla riduzione dell'inquinamento e all'adattamento ai cambiamenti climatici, traducendo gli obiettivi comunitari in interventi territoriali⁶⁶. L'impegno si è concretizzato in diverse iniziative come il Piano d'azione per l'inquinamento zero, il *Green City Accord* e l'*Urban Nature Platform*⁶⁷. Elemento chiave di tutte queste politiche integrate è la promozione delle infrastrutture verdi urbane.

Tuttavia, nonostante gli sforzi e i risultati in parte ottenuti, il tessuto urbano europeo risulta ancora oggi caratterizzato da profonde disuguaglianze spaziali che incidono sulle opportunità di vita di bambini, bambine e adolescenti. A tal proposito, un'analisi condotta da Eurocities su 35 città in 18 Paesi europei conferma la forte dimensione territoriale della povertà minorile: crescere in distretti urbani marginalizzati aumenta il rischio di povertà da tre a dieci volte rispetto a crescere in altri quartieri, a causa di un insieme di fattori di svantaggio quali abitazioni sovraffollate o insalubri, scarsità di asili e scuole di qualità, mancanza di aree verdi e infrastrutture sportive, trasporti pubblici carenti o non funzionanti, e una maggiore esposizione a inquinamento e criminalità⁶⁸.

Per affrontare tali sfide, diversi programmi e iniziative – rivolti a quartieri vulnerabili e ai minori che vi risiedono – sono stati attuati dall'Unione Europea. Nel ciclo di programmazione 2014-2020 della Politica di Coesione, il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR) e il Fondo Sociale Europeo (FSE) hanno mobilitato complessivamente circa 522 miliardi di euro per il finanziamento di progetti, con una quota rilevante di risorse destinata allo sviluppo urbano sostenibile: oltre 115 miliardi di euro del FESR sono stati allocati alle aree urbane, di cui circa 17 miliardi investiti in strategie integrate di rigenerazione urbana; nel ciclo 2021-2027, con un'allocazione complessiva di circa 500 miliardi di euro⁶⁹, si è registrato un rafforzamento di tale impegno, confermato anche dal vincolo per ogni Stato membro di destinare almeno l'8% del FESR a interventi urbani integrati⁷⁰. Grazie a questi programmi di finanziamento si stanno anche realizzando, ristrutturando e ampliando numerose strutture scolastiche, asili nido e spazi educativi sul territorio europeo, elevando così la qualità dei servizi per bambini, bambine e adolescenti e sostenendo l'accesso all'educazione dalla prima infanzia, la riduzione della segregazione scolastica, il contrasto all'abbandono e il rafforzamento delle competenze di base⁷¹.

In questo quadro, il Consiglio europeo nel 2021 ha istituito la Garanzia Europea per l'Infanzia – finanziata tramite una quota vincolata minima del 5% del FSE+ nel ciclo 2021-2027 – volta a prevenire e combattere la povertà e l'emarginazione sociale dei minori tramite l'accesso effettivo e gratuito a servizi essenziali e spazi di qualità, incidendo così sulle politiche urbane e affidando alle città un ruolo chiave per tradurre i diritti di bambini, bambine e adolescenti in scelte di pianificazione e rigenerazione urbana⁷². La Garanzia Infanzia impegna infatti gli Stati membri con un tasso di minori a rischio di povertà o di esclusione sociale (ARPE) superiore alla media UE a destinare almeno il 5% del Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+) alla lotta contro la povertà e l'esclusione sociale dei minori, ma ci sono già proposte per aumentare la soglia al 10% nel prossimo ciclo di programmazione⁷³.

Oltre ai fondi strutturali tradizionali, l'UE ha promosso programmi mirati al supporto dell'innovazione urbana integrata, finalizzati alla sperimentazione di nuove soluzioni per affrontare le complesse sfide delle città⁷⁴. Concetti come "città a misura di bambino" e urbanistica partecipata dai ragazzi e dalle ragazze sono così passati dalla teoria alla prassi in molte realtà urbane, anche grazie a iniziative promosse da network di città europee. Tra questi, ad esempio, Eurocities ha coinvolto 18 città per rafforzare i servizi per l'infanzia e il contrasto alla povertà minorile, promuovendo partenariati locali tra istituzioni e giovani, l'ampliamento e la gratuità dei servizi educativi e sistemi di supporto familiare integrato⁷⁵. Analogamente, SCHOOLHOODs, un progetto europeo che riunisce sette città – tra cui Parma – promuove interventi per rendere più sicuro e sostenibile il percorso casa-scuola, limitando il traffico automobilistico in prossimità degli istituti negli orari di ingresso e uscita e favorendo spostamenti attivi, come a piedi o in bicicletta, in condizioni di maggiore sicurezza⁷⁶.

4.3 Le politiche di rigenerazione urbana in Italia

Sulla scia del rinnovamento delle politiche urbane in ottica integrata promosso dalla Politica di Coesione europea, anche in Italia le politiche di rigenerazione urbana hanno progressivamente acquisito spazio⁷⁷.

Nel 2012 è stato varato il Piano Nazionale per le Città⁷⁸ come primo tentativo organico di rigenerazione urbana, con la definizione di una cabina di regia nazionale e lo scopo di istituire un piano per la riqualificazione delle aree urbane degradate per migliorarne la qualità di vita, le infrastrutture e le condizioni socioeconomiche.

Nel 2016 le politiche urbane hanno avuto una svolta più strutturata e finanziariamente consistente con l'avvio del Programma straordinario per la riqualificazione urbana e la sicurezza delle periferie. Istituito con la legge di stabilità 2016, il Programma definiva una strategia che puntava alla riduzione delle criticità strutturali e socioeconomiche nelle zone marginalizzate delle città metropolitane e dei comuni capoluogo di provincia, finanziando progetti di rigenerazione urbana a sostegno dell'inclusione sociale e del rafforzamento di infrastrutture sociali, culturali ed educative per un nuovo modello di welfare urbano capace di coinvolgere sia soggetti pubblici sia terzo settore⁷⁹.

Negli anni si è dunque posta sempre maggiore attenzione verso la riqualificazione delle periferie urbane, anche attraverso una serie di programmi finanziati dal bilancio statale o co-finanziati dai fondi dell'Unione. Dopo le esperienze maturate con le iniziative comunitarie Urban (I e II), la Politica di Coesione europea 2014–2020 ha introdotto per la prima volta un programma operativo nazionale specificatamente dedicato alle città italiane: il Piano Operativo Nazionale Città Metropolitane 2014–2020, detto anche PON Metro⁸⁰, che tra le linee di intervento ha previsto anche

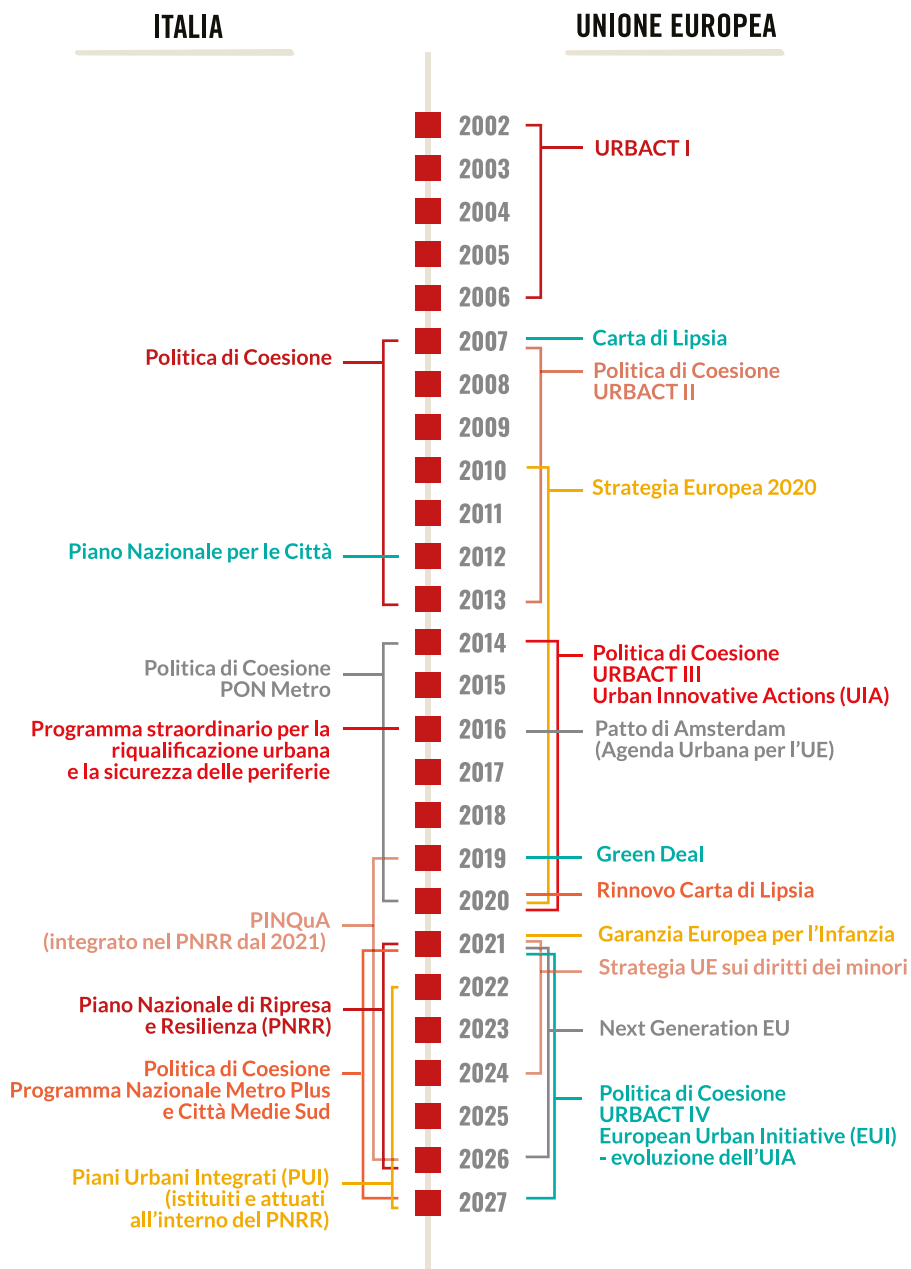
l'attuazione di politiche di coesione sociale e il rafforzamento delle infrastrutture destinate alle fasce vulnerabili. Risorse pari a circa 120 milioni di euro, infatti, sono state impiegate per recuperare le zone urbane degradate o a rischio degrado al fine di combattere l'emergenza abitativa tramite la ristrutturazione di alloggi, la creazione di nuovi modelli di edilizia sociale e la realizzazione di opere pubbliche. Parallelamente, il Programma ha previsto uno stanziamento pari a 800 milioni di euro per sostenere la transizione ecologica e digitale nelle periferie⁸¹, al fine di rendere le città e i comuni più sostenibili e vivibili, con interventi che riguardano anche parchi urbani e piste ciclabili⁸². Al 31 luglio 2025, termine di chiusura finanziaria del ciclo 2014-2020, la spesa certificata complessiva per il PON Metro ha raggiunto 1,92 miliardi di euro, conseguendo il 100% dell'obiettivo di spesa⁸³.

Il nuovo Programma Nazionale Metro Plus e Città Medie Sud 2021-2027 conferma il sostegno alle 14 città metropolitane, ma inserisce come beneficiarie anche 39 città medie del Sud, con una dotazione complessiva di circa 2,5 miliardi di euro⁸⁴. In continuità con il PON Metro, i progetti si focalizzano su rigenerazione urbana, contrasto al disagio socioeconomico e abitativo nelle periferie, mobilità *green*, inclusione e innovazione sociale, accesso all'occupazione, interventi di natura ambientale e di economia circolare, risparmio energetico degli edifici e delle infrastrutture, offerta innovativa di servizi digitali, promozione dello sviluppo sociale anche attraverso la cultura, il patrimonio naturale, il turismo sostenibile e la sicurezza. Ciascuna delle 14 città metropolitane ha presentato un Piano Operativo tra il 2024 e il 2025, definendo interventi, risorse e risultati attesi⁸⁵. La quota maggiore delle risorse, il 45%, è destinata all'inclusione e alla salute, per un totale di 1,32 miliardi, il 13% a trasporti e salute, il 7% all'ambiente, il 3% all'istruzione, con 92 milioni⁸⁶.

Guardando avanti, il Rapporto ASviS sui territori del 2025 evidenzia come la revisione della Politica di Coesione – a causa del progressivo orientamento delle politiche UE verso obiettivi di competitività e sicurezza – comporti il rischio di un accentramento delle decisioni a livello nazionale, compromettendo così l'approccio *place-based* e multilivello che ha caratterizzato le politiche urbane integrate europee negli ultimi decenni. In questo senso, il quadro finanziario per il ciclo 2028-2034 sembra infatti ridimensionare il ruolo della coesione e dell'inclusione sociale, subordinandole a obiettivi di competitività, sicurezza e difesa, con il rischio di limitarne l'efficacia nel rispondere ai bisogni specifici dei territori⁸⁷.

È da sottolineare come negli anni molti programmi di rigenerazione urbana siano nati direttamente su iniziativa degli enti locali - anche attraverso lo strumento dell'Agenda urbana e dell'Agenda locale per lo sviluppo sostenibile - e molte strategie siano state definite attraverso leggi regionali. In alcuni casi, queste leggi hanno valorizzato il ruolo attivo della cittadinanza e la progettazione partecipata.

In sede parlamentare, il tema della rigenerazione urbana e delle periferie è stato costantemente oggetto di attenzione e ripetutamente al centro del lavoro di Commissioni parlamentari di inchiesta, come nell'attuale legislatura⁸⁸. Questo lavoro, realizzato attraverso molte audizioni e missioni sul campo, ha consentito di raccogliere una notevole quantità di dati, informazioni e proposte, anche per quanto riguarda in particolare la condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nelle periferie.



Già a partire dal 2014, a seguito del Piano Città sopra menzionato, sono stati depositati in Parlamento disegni di legge organici che prendevano in considerazione esplicitamente la rigenerazione urbana e non solo l'edilizia. A distanza di più di dieci anni, tuttavia, nel momento in cui questa ricerca va in stampa, il dibattito sulla legge quadro per la rigenerazione urbana è ancora in corso in Senato.

4.4 Il PINQuA, il PNRR e i Piani Urbani Integrati

Il Programma Innovativo Nazionale per la Qualità dell'Abitare (PINQuA) rappresenta uno degli strumenti più rilevanti nell'ambito delle recenti politiche di rigenerazione urbana in Italia. Istituito con la Legge di Bilancio 2020 (art. 1 commi 437-444, L.160/2019) con lo scopo di ridurre il disagio abitativo, riqualificare le aree degradate e migliorare la sostenibilità e l'innovazione verde nei quartieri tramite progetti di edilizia sociale e rigenerazione urbana, inizialmente il PINQuA disponeva di un finanziamento pari a circa 800 milioni di euro. Nel 2021 il Programma, gestito dal Ministero delle infrastrutture e dei trasporti (MIT), è stato integrato nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) come Investimento 2.3 della Missione 5 Componente 2 – “Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore” – arrivando a una dotazione complessiva di 2,8 miliardi di euro⁸⁹, di cui il 40% destinato alle regioni del Sud Italia, con l'obiettivo della creazione e del rinnovamento di 10.000 unità abitative e il ripristino di almeno 800 mila metri quadrati di spazi pubblici⁹⁰.

Il Programma – che contemplava tra i criteri di valutazione il perseguimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 – ha accolto e finanziato 159 progetti su tutto il territorio nazionale, di cui 151 proposte ordinarie (finanziabili fino a 15 milioni ciascuna) e 8 progetti pilota, cioè programmi di edilizia residenziale pubblica ad alto impatto strategico sul territorio nazionale che possono contare su risorse fino a 100 milioni di euro. Tra questi, 57 progetti ordinari e 3 progetti pilota sono finanziati nel Sud per 1,13 miliardi di euro, pari al 40,5% del totale delle risorse complessive⁹¹. Tra i progetti ordinari del Sud, ad esempio, vi è quello del Quartiere Santa Rita di Bari, con un finanziamento di 12,1 milioni di euro, che ha previsto la creazione di aree verdi e di un nuovo asilo nido, oltre al rinnovo degli edifici e interventi per la mobilità sostenibile⁹². Il MIT ha chiesto e ottenuto dalla Commissione Europea una proroga a giugno 2026 per la finalizzazione degli interventi.

Sempre la Componente 2 della Missione 5 del PNRR dedica altre due linee di investimento alla rigenerazione urbana, gestite in questo caso dal Ministero dell'Interno: l'Investimento 2.1, che finanzia progetti di rigenerazione urbana volti a ridurre situazioni di emarginazione e degrado sociale nei comuni con oltre 15 mila abitanti, aveva una dotazione iniziale di 3,3 miliardi, ora ridotta a 2 miliardi con la revisione del PNRR di fine 2023. La revisione ha modificato anche il target finale, prevedendo che entro giugno 2026 siano completati almeno 1.080 progetti di rigenerazione urbana riguardanti almeno un milione di metri quadrati di superficie. Il defianziamento dei progetti è stato poi compensato con 1,42 miliardi di risorse statali.

L'altro ingente intervento è l'Investimento 2.2 dei Piani Urbani Integrati (PUI) destinato alle 14 città metropolitane per interventi in aree urbane caratterizzate da degrado, carenza di servizi e marginalità sociale ed economica, tramite la riqualificazione di edifici e spazi pubblici, il recupero di aree dismesse, il miglioramento della mobilità urbana e la creazione di nuovi servizi per la comunità⁹³.

A seguito della rimodulazione del PNRR, approvata dal Consiglio ECOFIN l'8 dicembre 2023, la dotazione finanziaria dell'investimento, a fronte degli originari 2,493 miliardi di euro, è stata ridotta a circa 900 milioni di euro. Anche il target finale è stato modificato e prevede che entro giugno 2026 vengano completati almeno 300 progetti (erano 608) di pianificazione integrata in tutte le 14 città metropolitane.

In seguito al definanziamento dei PUI e alle contestazioni da parte delle pubbliche amministrazioni delle città metropolitane⁹⁴ per i progetti esclusi dal PNRR, il Governo ha predisposto un finanziamento di circa 1,5 miliardi di euro a carico del Bilancio dello Stato tramite il Decreto-Legge 19/2024⁹⁵, integrandolo con 150 milioni del Piano Complementare (PNC), 212 milioni del FOI (opere indifferibili), 82 milioni dai Comuni e facendo confluire anche alcuni progetti urbani nel PN Metro Plus.

Oltre alle esclusioni totali, diversi interventi sono stati oggetto di definanziamenti parziali. Tra questi, un taglio di 120 milioni di euro ha interessato l'investimento nel verde pubblico, portando la dotazione finanziaria da 330 a 210 milioni.

Questo trasferimento dal PNRR a linee di finanziamento alternative obbliga gli enti locali a lavorare a stretto contatto con lo Stato e le Regioni per riprogrammare i progetti, consapevoli del rischio che potrebbero non essere allocate tutte le risorse necessarie e che alcuni progetti potrebbero non essere mai conclusi o addirittura realizzati⁹⁶. Per fronteggiare questa potenziale criticità, nel 2024 il Governo ha adottato misure di coordinamento multi-livello: oltre 100 "Cabine di coordinamento" territoriali del PNRR sono state istituite al fine di supportare i soggetti attuatori, tra cui gli enti locali, e individuare soluzioni tempestive ai problemi riscontrati⁹⁷.

Un esempio di grande progetto finanziato da fonti diverse che si integrano è rappresentato da "Restart Scampia" coordinato dal Comune di Napoli⁹⁸ che, grazie a un co-finanziamento da fondi PUI/PNRR con integrazione dal Fondo opere indifferibili (risorse dello Stato) per 84,5 milioni, con ulteriori 15 milioni dal Fondo Complementare (PNC) e altri fondi di coesione (35 milioni dal PN Metro Plus), per un ammontare totale pari a circa 159 milioni, ha previsto la costruzione di 433 nuovi alloggi energeticamente sostenibili, la demolizione degli edifici fatiscenti nell'area delle Vele Gialla e Rossa di Scampia, la realizzazione di un parco pubblico di quartiere, orti e una fattoria didattica, un mercato di prossimità, un complesso scolastico e un centro civico.

All'interno del PNRR, ulteriori massicci investimenti sono stati previsti per creare e ammodernare spazi e infrastrutture urbane, con un'attenzione anche ai servizi dedicati all'infanzia e all'adolescenza. La quarta Missione, ad esempio, interviene sull'intero ciclo educativo per creare e ammodernare asili nido, infrastrutture scolastiche e nuove strutture di edilizia universitaria. Più nello specifico, al fine di aumentare l'offerta di servizi educativi per bambini di età compresa tra 0-6 anni sono stati stanziati 4,6 miliardi euro, ridotti poi a 3,24 miliardi con la revisione generale del PNRR approvata a fine 2023, e recentemente riaumentato a 3,76 miliardi⁹⁹, con l'obiettivo di colmare i divari nell'offerta educativa. Per creare e riqualificare almeno 1.000 spazi mensa nelle scuole, estendendo così il tempo pieno scolastico,

per ampliare l'offerta formativa e aprire le scuole al territorio, sono stati stanziati 960 milioni di euro¹⁰⁰ (M4C1 Investimento 1.2) e altri 300 milioni di euro sono stati destinati al potenziamento delle infrastrutture sportive a scuola (M4C2 Investimento 1.3)¹⁰¹. L'investimento più ingente è poi quello che ha destinato 4,3 miliardi di euro per la messa in sicurezza e la ristrutturazione di 1.400 edifici scolastici (M4C1 Investimento 3.3), al fine di renderli più sicuri e inclusivi. Similmente, la Missione 2 (M2C3 Investimento 1.1) prevede l'investimento di 800 milioni di euro per la costruzione di 166 nuove scuole¹⁰².

4.5 Gli interventi urbani alla luce del PNRR e della Politica di Coesione

Il Piano Nazionale Ripresa e Resilienza e la Politica di Coesione hanno caratterizzato, come si è visto in questi anni, l'intervento pubblico di rigenerazione urbana nelle città.

Attraverso i dati disponibili al 14/10/2025 sui portali ufficiali del PNRR e delle Politiche di Coesione¹⁰³, si è esaminato se e in che misura le risorse destinate alla rigenerazione urbana¹⁰⁴ – specialmente quelle rivolte a progetti con un impatto sull'infanzia e l'adolescenza – risultino concretamente allocate e impegnate nei diversi contesti territoriali. Più nello specifico, l'analisi mira a evidenziare le differenze tra le diverse città in termini di distribuzione dei fondi, avanzamento dei lavori e ripartizione delle risorse tra comune capoluogo e comuni di cintura.

4.5.1 Il Piano Nazionale Ripresa e Resilienza

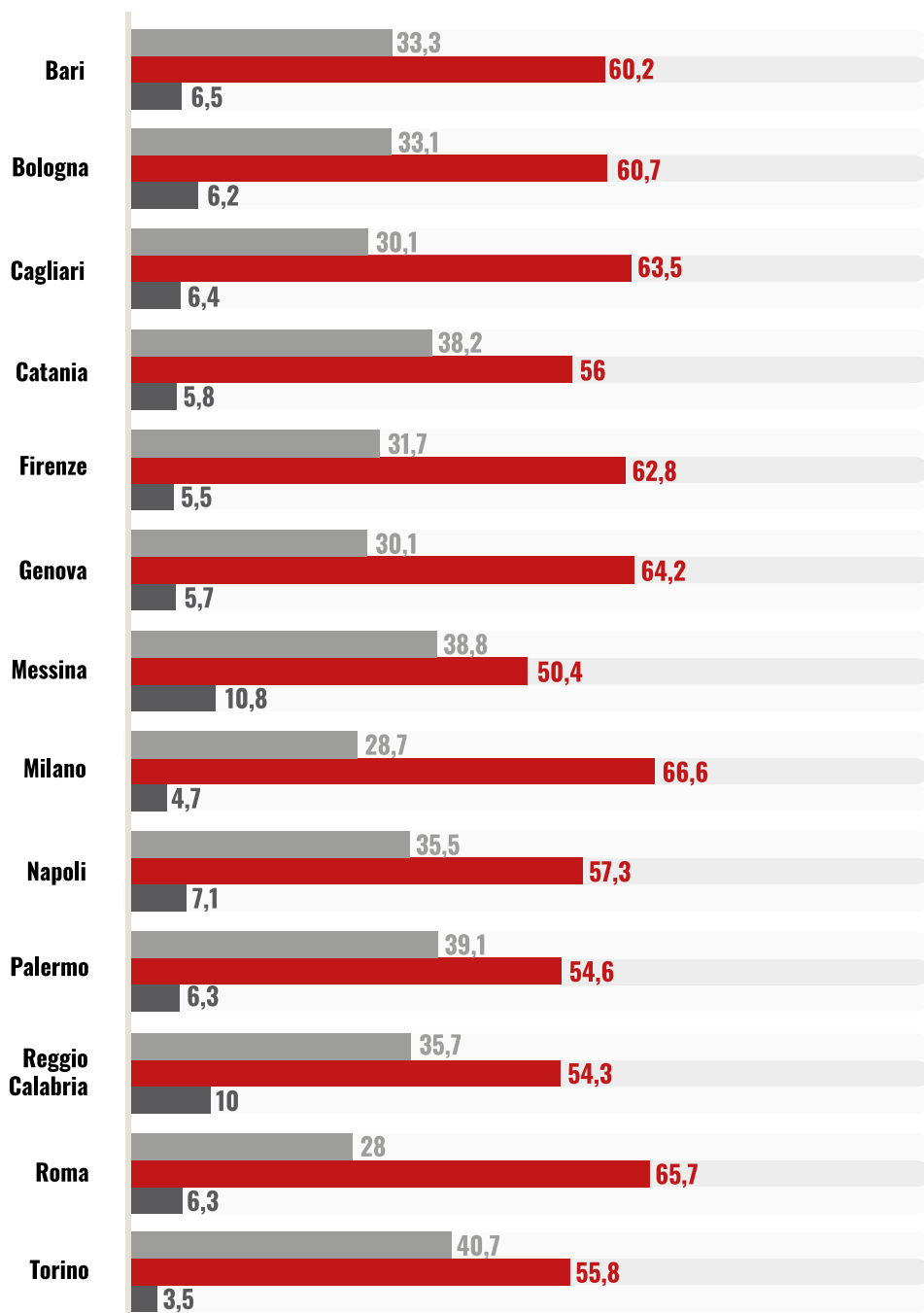
L'analisi qui presentata è focalizzata sugli interventi previsti e attuati nel quadro delle Missioni 1, 3, 4, 5, 6 del PNRR.

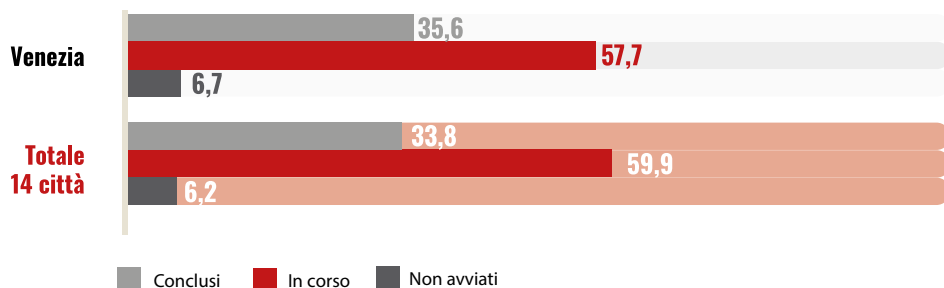
A livello nazionale, nel complesso si tratta di 246.450 progetti. Di questi, 43.213 progetti sono classificati come "in essere" – ossia avviati a decorrere dal 1° febbraio 2020, come previsto dal Regolamento UE 2021/241 che istituisce il Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza (RRF) – che si dividono in conclusi (55,2%), ancora in corso (43,9%) e non ancora avviati (0,9%). La maggioranza dei progetti (203.237), definiti "non in essere", sono stati avviati precedentemente alla stesura del PNRR grazie a coperture nel bilancio dello Stato, poi sostituite dalle nuove risorse del Piano. Di questi, il 58% è in corso di attuazione, quasi il 3% deve ancora essere avviato e solo il 34% risulta concluso.

Nelle 14 città metropolitane – comprensive dei comuni capoluogo e dei comuni di cintura – si concentrano 72.781 progetti, quasi il 30% del totale nazionale. Tra le città con il maggior numero di progetti vi sono Roma, Napoli, Milano e Torino, che insieme rappresentano ben oltre la metà delle iniziative. Nelle città metropolitane, i progetti portati a termine sono il 33,8%, quelli ancora in corso sono il 59,9% e quelli non ancora avviati sono il 6,2% (Figura 21).

Figura 21
STATO DI AVANZAMENTO DEI PROGETTI DELLE MISSIONI 1, 3, 4, 5, 6 DEL PNRR (%) PER CITTÀ METROPOLITANA E TOTALE

Dati al 14/10/2025

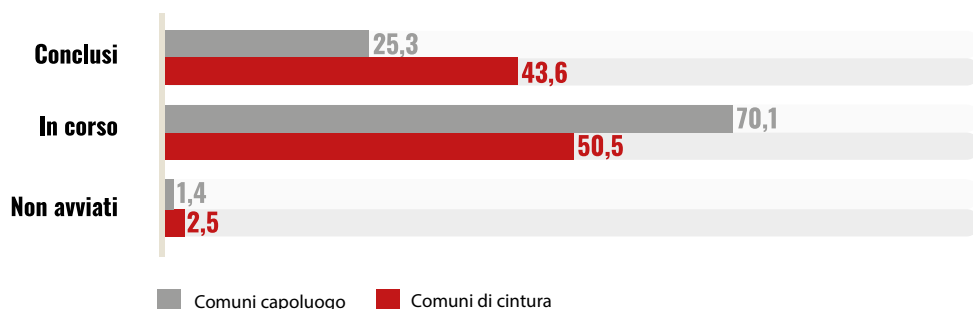




Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati Italia Domani.

Dall'analisi dei dati disaggregati per comune capoluogo e comuni di cintura emerge che nei primi la quota di interventi in corso rappresenta circa il 70%, a fronte del 25,3% delle progettualità portate a termine; nei secondi i progetti in corso sono circa la metà, mentre quelli conclusi superano il 43% (Figura 22).

Figura 22
STATO DI AVANZAMENTO DEI PROGETTI DELLE MISSIONI 1, 3, 4, 5, 6 DEL PNRR (%) PER COMUNI CAPOLUOGO E COMUNI DI CINTURA NELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE
 Dati al 14/10/2025



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati Italia Domani.

In termini di risorse, le 14 città metropolitane hanno ricevuto 115 miliardi per interventi riconducibili alla rigenerazione urbana afferenti alle missioni analizzate.

Roma ha ricevuto circa 24,6 miliardi di euro – pari al 21,3% del totale nelle città metropolitane – seguita da Napoli, che presenta invece una dotazione di circa 13,2 miliardi (11,5%). Torino e Milano hanno ricevuto rispettivamente 8,8 miliardi (7,6%) e 8,7 miliardi (7,5%). Reggio Calabria ha ricevuto 8,6 miliardi (7,5%) e Messina 8,4 miliardi (7,3%). Le restanti città metropolitane riportano valori più ristretti: Catania, Bari e Palermo, infatti, raggiungono finanziamenti che si attestano tra il 6% e il 7% del totale destinato alle città metropolitane mentre Bologna, Genova, Venezia, Firenze e Cagliari hanno ricevuto soltanto tra il 3% e il 4% delle risorse destinate alle aree metropolitane.

Se si considera tuttavia il dato in relazione alla popolazione, il finanziamento pro capite risulta più elevato nelle città metropolitane del Sud e delle Isole: a Reggio Calabria (16.831,51 euro) e a Messina (14.085,79 euro) si registrano i dati più elevati, seguite da Cagliari e Catania con più di 7.000 euro di investimenti pro capite, e Bari e Palermo con più di 6.000 euro. Quote pro capite inferiori si segnalano nelle città del Centro-Nord, con Milano che registra la quota più bassa (2.660,84 euro) (Tabella 13).

Tabella 13

FINANZIAMENTI TOTALI E FINANZIAMENTI PRO CAPITE PER I PROGETTI DELLE MISSIONI 1, 3, 4, 5, 6 DEL PNRR (VALORI IN EURO) PER CITTÀ METROPOLITANA

Dati al 14/10/2025

Città metropolitana	Finanziamento totale (€)	Finanziamento pro capite (€)
Bari	7.388.000.000	6.065,32
Bologna	4.544.000.000	4.436,24
Cagliari	3.263.000.000	7.846,28
Catania	7.919.000.000	7.417,92
Firenze	3.943.000.000	3.988,90
Genova	4.416.000.000	5.380,83
Messina	8.368.000.000	14.085,79
Milano	8.656.000.000	2.660,84
Napoli	13.200.000.000	4.467,24
Palermo	7.205.000.000	6.027,74
Reggio Calabria	8.594.000.000	16.831,51
Roma	24.560.000.000	5.813,15
Torino	8.787.000.000	3.985,43
Venezia	4.238.000.000	5.081,07

Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati Italia Domani.

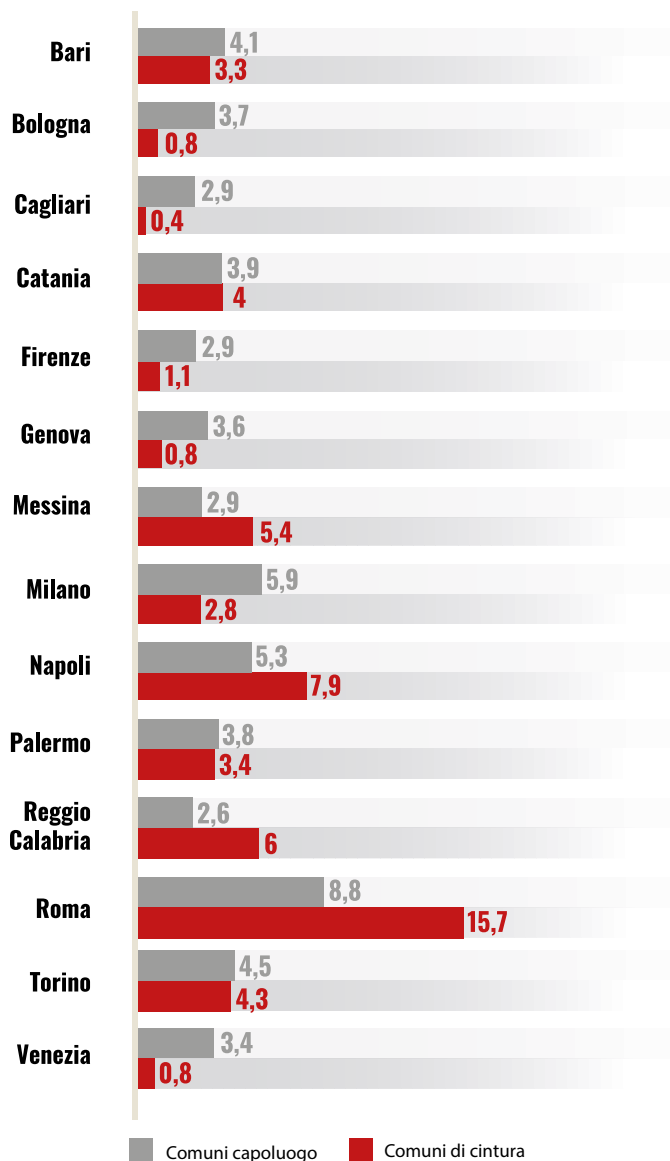
Quanto alla ripartizione delle risorse tra i 14 comuni capoluogo delle città metropolitane e i rispettivi comuni di cintura, in alcune aree – come Roma, Napoli e Reggio di Calabria – questi ultimi assorbono una quota di finanziamento superiore

rispetto al comune capoluogo metropolitano; in altri casi quali Milano, Bologna o Cagliari, il comune capoluogo è il principale beneficiario dei finanziamenti (Figura 23).

Figura 23

FINANZIAMENTO MISSIONI 1, 3, 4, 5, 6 DEL PNRR (VALORI IN MILIARDI DI EURO) PER COMUNI CAPOLUOGO E COMUNI DI CINTURA, PER CITTÀ METROPOLITANA

Dati al 14/10/2025



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati Italia Domani.

Considerando il finanziamento pro capite¹⁰⁵, si rileva che a Roma i comuni di cintura registrano circa 10.616 euro di investimenti pro capite, mentre il capoluogo ne riceve solo 3.221. Anche a Reggio Calabria e a Palermo gli investimenti in termini pro capite si concentrano maggiormente nei comuni di cintura rispetto al comune capoluogo. Al contrario, a Cagliari la quota di finanziamento pro capite è ben più elevata nel comune capoluogo (19.680 euro) rispetto ai comuni di cintura (1.446 euro). Forti divari in questa direzione si registrano anche a Venezia, Bari, Bologna e Catania (Tabella 14).

Tabella 14

FINANZIAMENTI TOTALI E FINANZIAMENTI PRO CAPITE PER I PROGETTI DELLE MISSIONI 1, 3, 4, 5, 6 DEL PNRR (VALORI IN EURO) PER COMUNE CAPOLUOGO E COMUNI DI CINTURA DELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

Dati al 14/10/2025

Città metropolitana	CAPOLUOGO		CINTURA	
	Finanziamento totale (€)	Finanziamento pro capite (€)	Finanziamento totale (€)	Finanziamento pro capite (€)
Bari	4.073.000.000	12.879,13	3.315.000.000	3.675,88
Bologna	3.710.000.000	9.477,03	833.800.000	1.317,60
Cagliari	2.873.000.000	19.680,64	390.300.000	1.446,17
Catania	3.917.000.000	13.189,26	4.002.000.000	5.193,58
Firenze	2.863.000.000	7.917,04	1.080.000.000	1.722,85
Genova	3.569.000.000	6.302,90	846.400.000	3.326,47
Messina	2.942.000.000	13.591,55	5.426.000.000	14.369,09
Milano	5.854.000.000	4.295,37	2.801.000.000	1.481,82
Napoli	5.263.000.000	5.815,15	7.940.000.000	3.873,55
Palermo	3.793.000.000	6.056,46	3.411.000.000	7.729,84
Reggio Calabria	2.622.000.000	15.614,11	5.973.000.000	17.431,02
Roma	8.841.000.000	3.220,69	15.710.000.000	10.616,02
Torino	4.500.000.000	5.259,14	4.287.000.000	3.177,62
Venezia	3.419.000.000	13.709,73	819.000.000	1.400,74

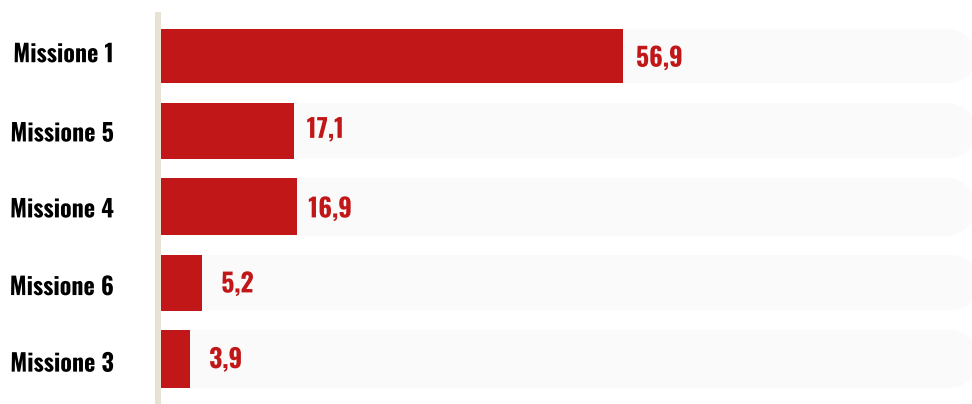
Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati Italia Domani.

Passando a considerare gli obiettivi degli interventi, la distribuzione complessiva delle risorse nelle città metropolitane evidenzia come circa il 57% delle risorse siano destinate alla prima Missione, con lo scopo di ammodernare le infrastrutture economiche e culturali e di portare a termine la trasformazione digitale. Seguono la Missione 5 volta al rafforzamento della coesione sociale e la Missione 4 dedicata al potenziamento dell'istruzione e della ricerca (circa 17%). Le Missioni 3 (mobilità più sostenibile) e 6 (salute) presentano finanziamenti più contenuti (Figura 24).

Figura 24

DISTRIBUZIONE DEI FINANZIAMENTI NELLE CITTÀ METROPOLITANE (%) PER MISSIONE 1, 3, 4, 5, 6 DEL PNRR

Dati al 14/10/2025



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati Italia Domani.

La forte concentrazione delle risorse nell'ambito della prima Missione si conferma in quasi tutte le città metropolitane, raggiungendo anche quote molto elevate in alcune realtà quali Reggio Calabria (86%), Messina (circa 84%), Cagliari (72%), Catania (69%), Palermo (66%), Firenze (66%) e Genova (54%). Diversamente, gli interventi dedicati all'istruzione e alla ricerca (Missione 4) risultano essere principalmente finanziati a Milano, attestandosi risorse pari a circa il 39% della dotazione provinciale complessiva, seguiti poi dalla Missione 1, a cui è destinato il 30% delle risorse. A Roma la Missione 1 assorbe circa un quarto dei fondi e anche le Missioni 4 e 5 risultano particolarmente rilevanti; a Napoli la quarta e la quinta Missione presentano quote significative pari circa al 19% e la Missione 1 pesa più del 55% delle risorse destinate. La Missione 3 appare invece eccezionalmente rilevante in alcune aree, come Bari e Venezia, mentre in altre ha un ruolo marginale.

Sia nei comuni capoluogo che nei comuni di cintura la Missione 1 presenta la quota di risorse dominante, anche se i finanziamenti sono particolarmente significativi nei capoluoghi con circa il 60,8% della dotazione finanziaria dedicata alla digitalizzazione, innovazione, competitività e cultura, rispetto al 52,7% nei comuni di cintura.

Per ciò che concerne le restanti Missioni, i comuni capoluogo destinano il 23,3% delle risorse alla quarta Missione dedicata al miglioramento delle infrastrutture educative e di ricerca, a cui segue la Missione 6 con il 7,3% e la Missione 5 con poco più del 6%.

Nei comuni di cintura, invece, gli interventi relativi al rafforzamento dell'inclusione e della coesione sociale (Missione 5) assorbono il 28,3% delle dotazioni complessive. Seguono la Missione 4 con il 10,3% e la Missione 3 con il 5,5%.

Se, invece dello stanziamento finanziario, si considera il numero degli interventi, sia nei comuni capoluogo sia nei comuni di cintura emerge un quadro in parte diverso: nei comuni capoluogo, è la quarta Missione a raccogliere il maggior numero di interventi (circa il 64,4% del totale), a cui segue la Missione 1 con il 16,2%, la Missione 5 con il 10,6% e la Missione 6 con l'8,5%. Nei comuni di cintura, seppure la prima Missione assorba il maggior numero di progetti – pari al 35,6% della totalità – la quarta Missione supera la quinta per numerosità di progetti, con una quota del 32,5% rispetto a una del 28,3%. La Missione 5 è poi seguita dalla Missione 6, che concentra il 3,4% delle iniziative totali.

4.5.2 Gli interventi del PNRR rivolti a infanzia e adolescenza

Attraverso un'analisi sperimentale delle schede descrittive degli interventi del PNRR analizzati, relativi alle Missioni 1, 3, 4, 5 e 6, è stato possibile individuare le progettualità dedicate ad asili nido, scuole e università¹⁰⁶.

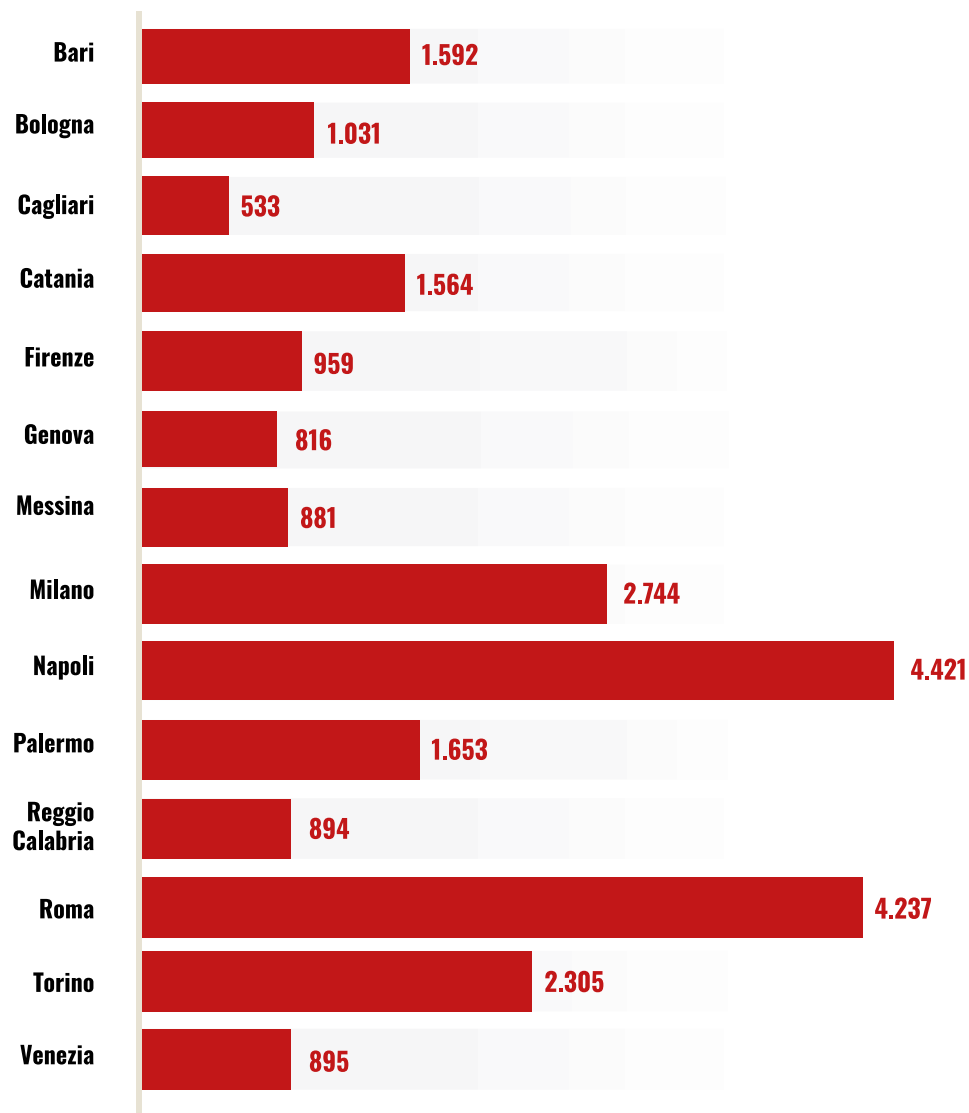
GLI INTERVENTI DEDICATI A SCUOLE E ASILI NIDO

Nelle 14 province metropolitane si registrano complessivamente 24.525 progetti scolastici e pre-scolastici, per un ammontare complessivo di circa 6,01 miliardi di euro. Tra le principali tipologie di intervento rientrano la realizzazione di percorsi di orientamento per gli studenti e di formazione per i docenti, l'erogazione di borse di studio, l'acquisto di nuovi strumenti didattici, la messa in sicurezza degli edifici scolastici e l'adeguamento di spazi esistenti da destinare ad attività sportive all'interno delle scuole.

La distribuzione tra le città metropolitane degli interventi rivolti alle scuole e agli asili nido è capillare; tuttavia, si registra una forte concentrazione dei progetti nelle grandi città. Napoli e Roma guidano la classifica, seguite poi da Milano e Torino: queste quattro realtà da sole assorbono la quota più significativa di tutti gli interventi in ambito scolastico. Subito dopo si collocano Palermo, Bari e Catania – tutte province meridionali con una numerosità di progetti relativamente elevata – mentre centri come Bologna, Firenze, Venezia e Genova presentano numeri ben più contenuti, anche se pressoché proporzionati alle loro dimensioni territoriali (*Figura 25*).

Figura 25
NUMERO PROGETTI DELLE MISSIONI 1, 3, 4, 5, 6 DEL PNRR RIVOLTI A SCUOLE O ASILI NIDO (V.A.) PER CITTÀ METROPOLITANA

Dati al 14/10/2025



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati Italia Domani.

All'interno delle città metropolitane, si osserva che complessivamente i comuni di cintura concentrano 14.757 interventi relativi ad asili nido e scuole, contro i 9.768 nei comuni capoluogo. In molte zone metropolitane la divisione è netta: a Napoli, ad esempio, gli interventi nelle aree di cintura sono circa il doppio di quelli attuati

nel capoluogo, così come a Torino, a Bari e a Catania. Messina e Reggio Calabria mostrano dinamiche simili, mentre Milano appare lievemente più equilibrata, con 1.720 iniziative per le scuole e gli asili nido nella cintura e 1.024 nel centro urbano. Anche a Bologna e a Firenze la distribuzione è più bilanciata e soltanto in poche province (come a Genova) la concentrazione è maggiore nel capoluogo. Più in generale, se nel Nord la quota di interventi scolastici localizzata nei comuni di cintura si attesta intorno al 61%, nel Sud e nelle Isole la quota sale al 67%. Nel Centro, invece, il capoluogo concentra il 56% dei progetti, concentrazione trainata dal peso di Roma.

Osservando lo stato di attuazione, si evince che nel complesso, al 14/10/2025 nelle città metropolitane il 36% delle iniziative appare completato, circa il 48% risulta ancora in corso e la quota rimanente si colloca nelle fasi iniziali. Tra le città con la quota più alta di interventi portati a termine si trova al primo posto Bologna (con circa il 41,3% dei progetti con iter progettuale concluso), seguita da Napoli (40,2%), Venezia (39,7%), Torino (39,7%) e Bari (39,3%). Reggio Calabria (30,1%), Palermo (31,9%) e Milano (32,9%), invece, si classificano come le province dove appaiono le quote minori di iniziative concluse e dove i progetti in corso hanno una maggiore incidenza.

In termini di risorse, la distribuzione appare significativamente disuguale tra i vari territori metropolitani. Milano, infatti, si aggiudica oltre il 18% delle risorse totali, seguita poi da Napoli e Roma con circa il 15% e il 13% dei fondi, rispettivamente. Queste prime tre province, dunque, assorbono insieme circa il 47% dei finanziamenti posti a disposizione dell'istruzione scolastica e pre-scolastica. Se poi si estende il quadro anche a Torino e a Bari, emerge che circa il 63,4% delle totalità delle risorse è concentrata in soltanto 5 province.

A livello pro capite, Milano mantiene livelli elevati di risorse per ogni minorene residente¹⁰⁷ (circa 2.323 euro), tuttavia l'investimento pro capite risulta più alto a Messina (2.566 euro), Cagliari (2.558 euro), Bari (2.455) e Catania (2.392). Province come Napoli, Torino e Bologna, invece, registrano un ammontare di risorse pro capite molto simile, intorno ai 1.830-1.870 euro per abitante minorene, seguiti da Palermo e Firenze. Roma si attesta intorno ai 1.233 euro per minorene, il valore più basso tra i territori metropolitani (*Tabella 15*).

Tabella 15

FINANZIAMENTI TOTALI E FINANZIAMENTI PRO CAPITE (POP. 0-17 ANNI) PER I PROGETTI DELLE MISSIONI 1, 3, 4, 5, 6 DEL PNRR RIVOLTI A SCUOLE O ASILI NIDO (VALORI IN EURO) PER CITTÀ METROPOLITANA

Dati al 14/10/2025

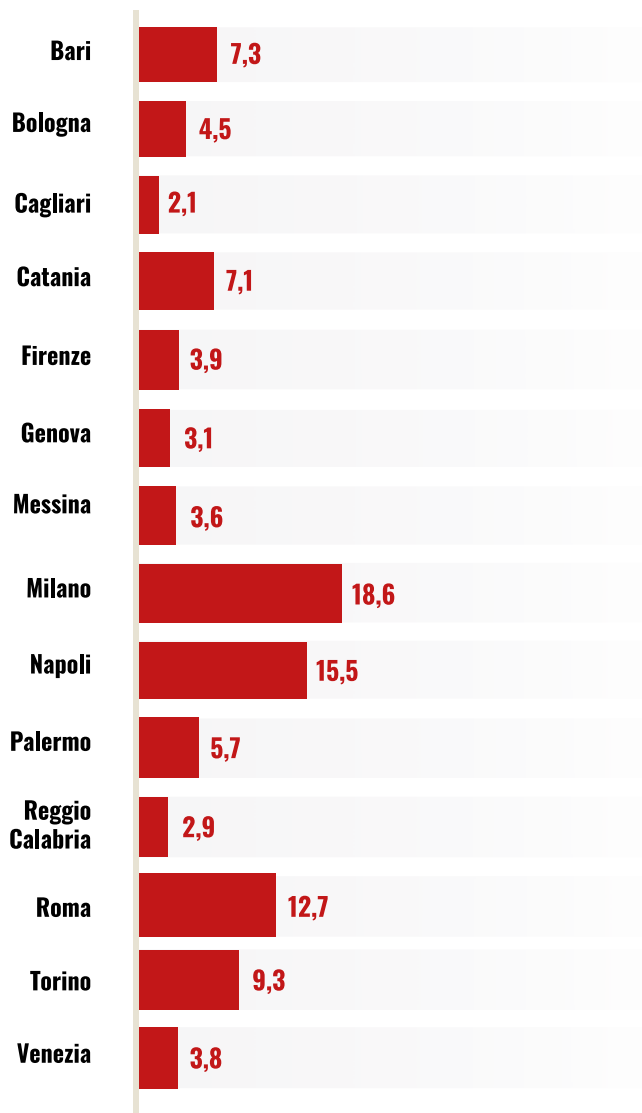
Città metropolitana	Finanziamento totale (€)	Finanziamento pro capite (€)
Bari	437.900.000	2.455,37
Bologna	270.400.000	1.867,62
Cagliari	127.200.000	2.557,81
Catania	424.200.000	2.392,10
Firenze	231.900.000	1.696,92
Genova	184.500.000	1.753,82
Messina	213.800.000	2.566,07
Milano	1.121.000.000	2.322,75
Napoli	930.600.000	1.866,09
Palermo	341.000.000	1.746,98
Reggio Calabria	175.500.000	2.172,70
Roma	766.200.000	1.233,31
Torino	558.400.000	1.838,85
Venezia	231.100.000	2.041,38

Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati Italia Domani.

Figura 26

QUOTA DI FINANZIAMENTO PER I PROGETTI DELLE MISSIONI 1, 3, 4, 5, 6 DEL PNRR RIVOLTI A SCUOLE O ASILI NIDO (%) PER CITTÀ METROPOLITANA

Dati al 14/10/2025



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati Italia Domani.

GLI INTERVENTI DEDICATI A UNIVERSITÀ

Le iniziative dedicate all'università nelle 14 città metropolitane, individuate all'interno delle Missioni PNRR analizzate, sono 13.095, concentrate in particolar modo nelle città di Roma e Milano, seguite da Napoli, Torino e Bologna. Nel complesso, i comuni capoluogo - dove si concentrano principalmente le sedi universitarie - assorbono ben 12.580 interventi, mentre i comuni di cintura beneficiano soltanto di 505 iniziative.

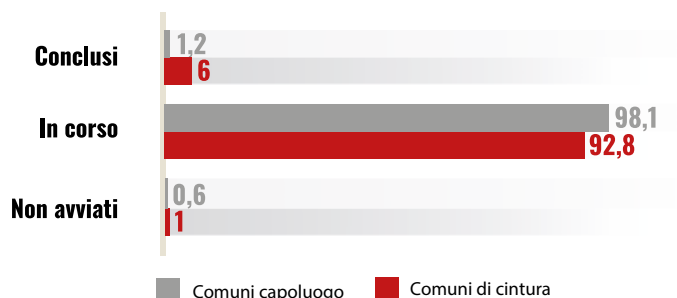
La concentrazione degli interventi nei capoluoghi appare sistematica in tutte le province con una quota che oscilla tra il 95% e il 97% dei progetti.

La maggior parte dei progetti dedicati all'università si trova ancora in fase di esecuzione, con le chiusure e gli avviamenti che rappresentano una quota estremamente marginale delle iniziative (Figura 27). Le differenze principali emergono essenzialmente nelle quote residuali di progetti conclusi: valori relativamente più alti si osservano infatti a Reggio Calabria e a Venezia, diversamente dai grandi centri accademici dove emergono percentuali di interventi conclusi estremamente basse, come a Roma, a Bologna e a Napoli.

Figura 27

STATO DI AVANZAMENTO DEI PROGETTI DELLE MISSIONI 1, 3, 4, 5, 6 DEL PNRR RIVOLTI A UNIVERSITÀ (%) PER COMUNI CAPOLUOGO E COMUNI DI CINTURA NELLE 14 CITTÀ METROPOLITANE

Dati al 14/10/2025



Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati Italia Domani.

4.5.3 La Politica di Coesione

La Politica di Coesione, come è noto, è la principale strategia di investimento dell'Unione Europea per ridurre le disparità economiche, sociali e territoriali tra le diverse regioni degli Stati membri. L'obiettivo fondamentale è promuovere uno sviluppo armonioso dell'intera UE, garantendo che nessun territorio resti indietro e che tutti i cittadini abbiano le stesse opportunità, indipendentemente da dove vivono. Viene attuata principalmente attraverso i Fondi strutturali e di investimento europei, come il Fondo europeo di sviluppo regionale (FESR) e il Fondo sociale europeo Plus (FSE+).

La Child Guarantee

Una quota del FSE+ è destinata a finanziare la Child Guarantee, un'iniziativa lanciata dalla Commissione europea nel 2019 per prevenire e combattere l'esclusione sociale, garantendo l'accesso effettivo dei minori a rischio povertà e esclusione sociale a una serie di diritti, quali quello all'istruzione e cura gratuite durante la prima infanzia; all'istruzione gratuita (comprese le attività scolastiche e almeno un pasto sano ogni giorno di scuola); all'assistenza sanitaria gratuita; a un'alimentazione sana e a un alloggio adeguato.

Gli Stati membri con un livello di povertà minorile superiore alla media UE devono destinare almeno il 5% delle risorse del FSE+ ad azioni che mirano a garantire tali obiettivi.

Nel 2022 l'Italia ha pubblicato il suo Piano di Azione Nazionale (PANGI¹⁰⁸) per dare attuazione ai livelli essenziali di azioni di programmazione, innovazione e di intervento entro il 2030. L'azione 3 del Piano ha l'obiettivo di assicurare una programmazione locale coerente con gli obiettivi della Garanzia Infanzia e prevede a partire dal 2023 l'integrazione nel Documento Unico di Programmazione comunale delle Città Metropolitane (e tendenzialmente delle città con più di 100mila abitanti) degli obiettivi del Piano nazionale, collegandoli all'Agenda 2030 e accompagnando tale processo con azioni di sensibilizzazione, animazione e informazione sulla Garanzia Infanzia.

Considerando tutti i cicli di programmazione congiuntamente, nei 14 territori metropolitani si concentra circa il 38% dei progetti della Politica di Coesione, per un ammontare complessivo di 165 miliardi di euro. Più nello specifico, il 27% della totalità dei progetti ricade nei comuni capoluogo (107 miliardi) e l'11% nei comuni della cintura (58 miliardi).

Quanto alla lettura dei settori tematici¹⁰⁹ all'interno dei territori metropolitani, essa presenta un quadro abbastanza diversificato: le province meridionali e delle Isole tendono a concentrare le risorse a loro disposizione in iniziative volte a potenziare le infrastrutture di trasporto e mobilità. A Bari, ad esempio, questa voce costituisce la quota principale delle risorse (circa il 39%), affiancata da una spesa non trascurabile a favore dell'inclusione sociale, della salute e della ricerca. Anche a Napoli la mobilità assorbe oltre il 40% delle risorse, nonostante anche la componente sociale sia significativa. In province costiere e fragili, invece, l'ambiente assume un ruolo predominante: a Genova e a Venezia, infatti, emerge una forte specializzazione ambientale, coerente con le esigenze territoriali. Al contrario, Milano si distingue per la forte presenza di risorse destinate a rafforzare l'inclusione sociale e a migliorare le infrastrutture sanitarie, potenziando al tempo stesso la mobilità e i servizi di

istruzione e formazione. Anche Roma concentra una grande quantità di risorse in interventi relativi all'istruzione, ma finanziamenti significativi sono rivolti anche alla mobilità e al lavoro, mentre Bologna mostra un forte focus sull'occupazione e la ricerca.

4.6 Un quadro necessario

Come si evince dall'analisi delle politiche già intraprese e dai dati sugli ingenti investimenti in corso, un processo diffuso di rigenerazione urbana è in atto in Italia. Tuttavia, questo avanza in modo frammentato, in assenza di una legge nazionale sulla rigenerazione urbana e di una Agenda urbana nazionale¹¹⁰ che definisca una strategia complessiva con criteri di priorità e standard univoci. La situazione è resa più complessa dall'estrema frammentazione degli attori e delle fonti di finanziamento e dalla necessità, sul territorio, di realizzare a valle una integrazione coerente tra i vari progetti. A complicare ulteriormente il quadro, il Comitato Interministeriale per le Politiche Urbane (CIPU), istituito nel 2012 per contribuire alla costruzione dell'Agenda Urbana nazionale – collegata ai programmi UE e al Piano Nazionale Città – è rimasto a lungo inattivo. Nonostante esso sia stato riattivato con il DPCM del 23 novembre 2021 – che ne ha ridefinito le funzioni di coordinamento a livello nazionale¹¹¹ – il rapporto ASviS del 2024 evidenziava come il CIPU non fosse ancora pienamente operativo, sollecitandone l'attivazione al fine di integrare con successo le politiche urbane nazionali e territoriali¹¹².

In termini di analisi, ulteriori sviluppi richiamano la necessità di approfondire non solo la distribuzione delle risorse, ma soprattutto le evidenze empiriche relative agli effetti prodotti dagli interventi di rigenerazione urbana in termini di impatto economico, sociale, educativo e ambientale, adottando un approccio multidimensionale e orientato alla sostenibilità. In questa prospettiva, l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile ricorda l'importanza di allineare le politiche di rigenerazione urbana agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, in particolare al Goal 11 ("Città e comunità sostenibili"), evidenziando come il monitoraggio degli impatti sociali, ambientali e territoriali, attraverso indicatori condivisi e comparabili, rappresenti una condizione essenziale per valutare l'efficacia delle politiche pubbliche e ridurre i divari urbani e territoriali¹¹³.



5



Conclusioni e Raccomandazioni

Negli ultimi anni, la crescente disponibilità di dati territoriali ha reso possibile osservare con maggiore precisione la distribuzione delle disuguaglianze all'interno delle città italiane¹¹⁴. L'analisi delle Aree di disagio socioeconomico urbano (ADU), individuate dall'ISTAT attraverso indicatori compositi di fragilità, restituisce un quadro in cui le condizioni di svantaggio si concentrano in porzioni circoscritte di territorio, spesso invisibili alle tradizionali letture.

All'interno dei comuni capoluogo delle 14 città metropolitane, circa un minorene su dieci vive in queste aree, per un totale di oltre 142.000 bambini, bambine e adolescenti. Si tratta di contesti caratterizzati da una maggiore esposizione a vulnerabilità multiple: svantaggio socioeconomico, maggior rischio di dispersione scolastica, minore disponibilità di spazi adeguati allo studio e al tempo libero, oltre a una più limitata dotazione di risorse educative e culturali. Allo stesso tempo, queste aree mostrano una presenza relativamente più elevata di nuovi nati, evidenziando come proprio nei contesti più fragili si concentri una quota rilevante delle nuove generazioni.

Le disuguaglianze emergono con particolare evidenza sul piano educativo: nelle ADU i tassi di abbandono e ripetenza scolastica risultano mediamente doppi rispetto al resto della città, mentre le scuole situate in questi contesti accolgono una popolazione studentesca più esposta a fragilità sociali e, in molti casi, con una maggiore incidenza di *background* migratorio. Anche le condizioni abitative e le opportunità di accesso a spazi pubblici e servizi risultano meno favorevoli, incidendo sul benessere quotidiano e sulle possibilità di apprendimento e socializzazione.

Queste evidenze confermano come le disuguaglianze urbane assumano oggi una dimensione sempre più micro-territoriale, radicandosi in specifici quartieri o addirittura in porzioni di essi, e incidendo in modo significativo sui percorsi di crescita dei più giovani. Rendono inoltre evidente come le categorie spaziali tradizionali non siano più sufficienti a descrivere i contesti di svantaggio nelle città contemporanee. In questo quadro, diventa necessario interrogarsi criticamente sul significato stesso di "periferia" e sulle sue trasformazioni nel tempo.

Il termine "periferia" ha infatti cambiato significato, allontanandosi sempre di più dalla connotazione esclusivamente geografica di luogo lontano da un "centro", fino a indicare condizioni di svantaggio legate all'accesso disuguale a risorse, servizi e opportunità¹¹⁵.

In questa prospettiva, l'analisi contenuta nella ricerca ha messo in luce come, all'interno della stessa città, possano coesistere contesti di crescita profondamente diversi anche a pochi isolati di distanza. Ascoltando la voce di ragazzi e ragazze è emerso che, per loro, la periferia è sinonimo non tanto o non solo di distanza fisica, quanto di distanza dalle opportunità: educative, lavorative, culturali, relazionali.

A questo isolamento materiale e sociale, si somma spesso il peso dello stigma, perché per molti ragazzi e ragazze vivere in periferia significa sentirsi etichettati da pregiudizi difficili da scardinare. Il luogo in cui si cresce incide non solo sul presente, ma anche sulle aspirazioni per il futuro.

In questi contesti, la scuola emerge spesso come unico presidio di cittadinanza, svolgendo un ruolo che va ben oltre l'attività didattica e che andrebbe riconosciuto, sostenuto e potenziato.

I ragazzi e le ragazze che vivono nei territori deprivati esprimono, nella maggioranza dei casi, un profondo attaccamento al proprio quartiere. La vita quotidiana nel quartiere porta molti di loro a fare un uso più intenso dello spazio pubblico rispetto ai coetanei e a entrare in relazione con contesti sociali e culturali eterogenei, che diventano parte integrante della loro esperienza di crescita.

Dalla loro voce, emerge una chiara agenda di impegni. Al primo posto, il miglioramento della pulizia dei quartieri, la manutenzione degli spazi e degli edifici, il potenziamento dell'illuminazione pubblica e della rete dei trasporti pubblici. Accanto a questi servizi urbani essenziali, le richieste che emergono sono quelle di più spazi verdi, spazi per il gioco e per lo sport, a partire dai campetti pubblici, spazi di incontro e di socialità, negozi, bar e cinema, in un contesto in cui ci si senta sicuri quando ci si muove nel quartiere da soli/e.

Negli ultimi anni si è assistito ad un fiorire di iniziative promosse da istituzioni, fondazioni, terzo settore e soggetti privati volte a promuovere una rigenerazione urbana più attenta ai diritti dei minori, ad esempio con la sperimentazione di aree ad alta densità educativa. Sono interventi nati e condotti con modalità e obiettivi molto diversi tra loro. Ma la convergenza sulla scala territoriale può segnare un importante cambio di paradigma: assumere il territorio come base di riferimento per definire politiche e interventi capaci di partire dai bisogni concreti e dalle potenzialità di ogni contesto.

Questo approccio *place-based* segna una necessaria inversione di rotta rispetto a politiche settoriali "cieche" rispetto ai luoghi. Ciò non comporta l'abbandono di un modello universalistico di welfare, ma risponde alla necessità di colmare le disuguaglianze territoriali, ancora oggi fortemente marcate.

Da tali esperienze, dai successi così come dai fallimenti, emergono indicazioni chiare sulla necessità di superare interventi frammentati e sperimentali per andare verso azioni più coerenti, continuative e capaci di incidere sulle disuguaglianze territoriali che segnano, sin dalla nascita, le condizioni di vita di bambini, bambine e adolescenti.

In questo quadro, l'esperienza recente delle politiche di rigenerazione urbana – anche alla luce degli interventi attivati nel contesto del PNRR – conferma l'urgenza di rafforzare una strategia stabile, coordinata e di lungo periodo delle politiche urbane, capace di superare la frammentazione degli strumenti e la temporaneità delle risorse.

Le raccomandazioni che seguono individuano tre livelli complementari di intervento: le scelte strategiche che orientano le politiche pubbliche, gli strumenti necessari a garantirne l'effettiva attuazione e le condizioni materiali e infrastrutturali che incidono direttamente sulla qualità della vita nei territori, con un focus specifico sulla tutela dei diritti e sull'ampliamento delle opportunità delle nuove generazioni.

Costruire politiche urbane integrate per l'infanzia, rafforzando strategia, governance e dati

- **Definire una strategia nazionale per le politiche urbane orientata all'infanzia**, unitaria e stabile nel tempo, che assuma i contesti urbani più fragili come ambiti prioritari di intervento, al fine di garantire una tutela effettiva dei diritti di bambini, bambine e adolescenti.

A partire dalle recenti esperienze di rigenerazione urbana, in particolare nell'ambito del PNRR, ma superando un approccio prevalentemente frammentato e temporaneo, la strategia dovrebbe integrare in un quadro coerente le politiche educative, sociali, abitative, di protezione e di rigenerazione urbana, definendo obiettivi chiari e un perimetro condiviso di azione, così da garantire maggiore efficacia degli interventi.

È inoltre fondamentale assicurare una governance multilivello capace di coordinare l'azione tra i diversi livelli istituzionali e di accompagnare gli enti locali nella fase attuativa, riducendo i rischi di rallentamento e mancata realizzazione dei progetti. A ciò deve affiancarsi una continuità finanziaria adeguata, che consenta di dare stabilità agli interventi nel tempo, assieme a meccanismi di monitoraggio e valutazione *evidence-based*, capaci di leggere gli effetti delle politiche urbane sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

- **Nel processo di revisione, attuazione e monitoraggio della Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile, a partire dalla dimensione urbana, è necessario integrare maggiormente la "lente generazionale" come criterio trasversale**, in modo da consentire una valutazione sistematica degli effetti delle politiche pubbliche su bambini, bambine, adolescenti e giovani, assumendo l'equità intergenerazionale come principio guida per uno sviluppo equo, inclusivo e sostenibile. In questa prospettiva, è fondamentale rafforzare forme di coinvolgimento stabile e continuativo di bambini, bambine, adolescenti e giovani nei processi decisionali, valorizzando le esperienze già esistenti e creando spazi di partecipazione che incidano concretamente sulla definizione delle priorità e sulla qualità delle politiche.

- **Orientare le politiche urbane e gli interventi di rigenerazione sulla base di dati solidi e condivisi** - anche facendo riferimento a indici e mappature già disponibili - per individuare con precisione i territori in cui si concentrano le maggiori fragilità economiche, sociali ed educative che incidono sui diritti di bambini, bambine e adolescenti. È necessario superare la logica dell'affidamento tramite bandi o interventi emergenziali, che rischiano di non intercettare i contesti più fragili o di produrre risposte frammentate. Un approccio fondato su dati affidabili e analisi strutturali di medio-lungo periodo è essenziale per definire priorità chiare di intervento e orientare politiche integrate e mirate su scala microterritoriale, coerenti con i bisogni specifici di questi contesti e in particolare delle nuove generazioni.

- **Rafforzare i sistemi di monitoraggio e valutazione delle politiche urbane attraverso piattaforme digitali integrate e georeferenziate.** È necessario

promuovere l'adozione di sistemi di monitoraggio basati su piattaforme centralizzate e strumenti GIS, in grado di raccogliere, integrare e analizzare dati territoriali in modo continuo e condiviso.

Nella raccolta e nell'aggiornamento dei dati è essenziale il coinvolgimento attivo degli enti territoriali e dei soggetti del terzo settore, per costruire un patrimonio informativo condiviso e costantemente aggiornato. Allo stesso tempo, è fondamentale garantire interoperabilità e standardizzazione dei dati per rendere confrontabili i risultati tra territori e nel tempo, e integrare stabilmente sistemi di monitoraggio continuativi, per consentire di orientare e riorientare le politiche urbane, migliorando progressivamente la qualità degli interventi.

- **Promuovere un coinvolgimento strutturato e responsabile del settore privato nello sviluppo dei contesti di maggiore vulnerabilità socioeconomica ed educativa**, in sinergia con le istituzioni pubbliche e il terzo settore, riconoscendo i territori non solo come contesti operativi delle aziende, ma anche come risorse strategiche di capitale naturale, culturale e umano. Attraverso strategie ambientali, sociali e di governance (ESG)¹¹⁶ coerenti e integrate, il partenariato pubblico-privato può tradursi in azioni capaci di proteggere e valorizzare queste risorse, rafforzando i servizi, le opportunità e la resilienza delle comunità locali. Un approccio collaborativo consente infatti di coniugare competenze, risorse e responsabilità condivise, contribuendo a creare inclusione, coesione sociale e sviluppo duraturo, in particolare nei contesti più fragili.

Rafforzare strumenti e partecipazione per l'effettività delle politiche urbane per l'infanzia

- **Garantire il coinvolgimento strutturato e continuativo di bambini, bambine e adolescenti nei processi di rigenerazione urbana**, lungo tutte le fasi: dall'analisi dei bisogni alla progettazione, dall'attuazione fino alla valutazione degli interventi. La partecipazione dei minori, sin dall'infanzia, deve essere riconosciuta come una componente stabile e qualificante dei processi decisionali.
Perché ciò avvenga in modo efficace, è necessario affiancare ai percorsi partecipativi strumenti istituzionali stabili che consolidino la collaborazione tra attori del territorio, come patti educativi di comunità o piani territoriali integrati - anche ispirati a buone pratiche già sperimentate¹¹⁷ - e organismi permanenti di partecipazione giovanile, sia in contesti formali che in contesti non formali, come consulte o hub territoriali dedicati.
Questi dispositivi devono essere accompagnati da attività di supporto tecnico e formativo rivolte sia ai minori sia alle amministrazioni e alle organizzazioni civiche, al fine di rafforzare competenze condivise, responsabilità reciproche e capacità di azione nel tempo.
- **Introdurre forme di Child Check¹¹⁸ come strumento stabile di analisi territoriale e di programmazione degli interventi di rigenerazione urbana**,

da applicare in modo preventivo e partecipato nei contesti caratterizzati da maggiore vulnerabilità socioeconomica ed educativa.

Il Child Check dovrebbe consentire una lettura sistematica dei territori dal punto di vista dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, integrando indicatori quantitativi e strumenti qualitativi di analisi dei bisogni, costruiti anche attraverso il coinvolgimento attivo di bambini, bambine e adolescenti insieme alla comunità territoriale, al fine di individuare priorità di intervento, definire obiettivi chiari e misurabili e orientare la progettazione di ecosistemi di prossimità realmente a misura di minori, sin dalla nascita.

Garantire infrastrutture sociali ed educative per ridurre le disuguaglianze urbane

- **Assicurare che le politiche di rigenerazione urbana integrino, fin dalla fase di progettazione, la riqualificazione degli spazi fisici¹¹⁹ con il rafforzamento stabile dei servizi di prossimità**, costruendo un vero ecosistema territoriale a misura di minori, con una particolare attenzione alla fascia 0-6 anni, per la quale l'accesso a servizi educativi e di cura rappresenta un fattore decisivo di equità e sviluppo.

Nidi, servizi educativi integrativi, scuole, mense, biblioteche, presidi sanitari, spazi di aggregazione, impianti sportivi e mobilità pubblica efficiente devono essere concepiti come parte di un sistema integrato e non come interventi isolati, prevedendo sin dall'inizio le risorse umane, organizzative e finanziarie necessarie a garantirne il funzionamento nel medio e lungo periodo. In questa prospettiva, gli interventi devono tenere conto anche delle priorità espresse direttamente dalle giovani generazioni.

- **Garantire risorse strutturali e continuative per lo sviluppo e il rafforzamento dei servizi di prossimità dedicati a bambini, bambine e adolescenti**, riconoscendone il ruolo essenziale, sin dai primi anni di vita, nei percorsi educativi, di crescita e di partecipazione alla vita delle comunità locali. In particolare, si raccomanda di assicurare la presenza di **almeno un presidio socio-educativo stabile nei territori caratterizzati da maggiori fragilità**, individuati sulla base di indicatori ufficiali di vulnerabilità socioeconomica ed educativa. Tali presidi devono costituire luoghi accessibili e sicuri, in cui svolgere attività educative, culturali, sportive e di sostegno, nonché rappresentare i bisogni delle comunità territoriali, configurandosi come nodi fondamentali della comunità educante, in raccordo con scuole, enti locali, terzo settore e realtà giovanili.
- **Promuovere interventi orientati a integrare pienamente i quartieri periferici nelle politiche di sviluppo urbano**, valorizzandone il ruolo come spazi di crescita, relazione e produzione culturale, pienamente connessi al resto della città sul piano fisico, sociale e simbolico. Ciò implica promuovere in questi territori l'insediamento e il consolidamento di poli educativi, culturali e produttivi di qualità, capaci di attrarre opportunità e risorse, ma anche

sostenere il riconoscimento e la valorizzazione delle pratiche sociali, culturali e dei saperi già presenti nei territori. In questo quadro, il sostegno alle espressioni artistiche e creative delle giovani generazioni rappresenta una leva fondamentale per rafforzare identità, appartenenza e riconoscimento dei territori.

- **Contrastare le rappresentazioni stigmatizzanti delle periferie**, riconoscendo l'impatto che tali rappresentazioni hanno sulle opportunità e sulle aspirazioni di bambini, bambine e adolescenti.

A tal fine, è necessario prevedere che i programmi di rigenerazione urbana, le politiche territoriali e, in senso più ampio, il mondo della comunicazione promuovano azioni specifiche di comunicazione e valorizzazione dei contesti locali, anche attraverso il coinvolgimento attivo delle scuole, dei servizi educativi e delle realtà del terzo settore.

Inoltre, è opportuno sostenere percorsi strutturati che permettano a bambini, bambine, adolescenti e giovani di partecipare alla produzione di contenuti, narrazioni e rappresentazioni dei propri territori, ad esempio attraverso laboratori, *media education* e iniziative culturali e creative finanziate nell'ambito delle politiche urbane.

- **Rafforzare le politiche educative e di inclusione nei contesti urbani caratterizzati da maggiore concentrazione di fragilità sociali e culturali**, potenziando l'offerta educativa e di supporto nei quartieri più vulnerabili, a partire dalla prima infanzia (0-6 anni), garantendo servizi accessibili e di qualità, capaci di intercettare precocemente i bisogni dei minori e delle famiglie. In parallelo, occorre potenziare gli strumenti di accompagnamento scolastico, linguistico e sociale lungo tutto il percorso educativo, a partire dal nido, con interventi mirati a prevenire la dispersione scolastica e promuovere il successo formativo.

In questa prospettiva, è prioritario prevedere percorsi strutturati e continuativi di italiano L2 per i minori neoarrivati in Italia (NAI), integrati stabilmente nell'offerta scolastica e accompagnati da interventi di mediazione culturale, così da facilitare l'inclusione precoce e ridurre le disuguaglianze legate alla barriera linguistica.

Allo stesso tempo, è necessario rafforzare i servizi di mediazione culturale a supporto delle famiglie con *background* migratorio, con l'obiettivo di rimuovere gli ostacoli linguistici e culturali che limitano l'accesso equo ai servizi educativi, sanitari e di welfare territoriale.

COSA VORRESTI PER IL TUO QUARTIERE?

A conclusione del questionario, molti studenti e studentesse di terza media hanno scelto di far sentire la propria voce, condividendo commenti e proposte per migliorare il quartiere in cui vivono. Le loro parole meritano attenzione: chiedono città più pulite, illuminate e sicure, ben collegate dai mezzi pubblici e con edifici e aree verdi curate. Ma, soprattutto, esprimono un bisogno chiaro e fondamentale: avere spazi pensati per loro, dove incontrarsi con gli amici, praticare sport, studiare, leggere, giocare e crescere insieme. Ascoltare queste richieste significa riconoscere il valore del loro punto di vista e costruire città e comunità più inclusive e attente ai bisogni di bambini, bambine e adolescenti.

Se i sindaci di tutte le città periferiche ascoltassero i giovani ogni città sarebbe molto più felice, più posti per giocare, divertimento e felicità, queste sarebbero le conseguenze (positive) che avrebbero le città.

Spero che dei volontari ci aiuteranno per fare dei campi e dare del bene al prossimo... noi bambini vogliamo dei rifugi per quando piove spero che questa "lettera" arrivi a qualcuno che ci aiuta, buona giornata.

Mi sento fiducioso sul mio quartiere e le persone che vivono nel quartiere, però penso che potrebbe migliorare usando gli spazi abbandonati per costruire altre cose, per realizzare il futuro nostro ma anche per gli adulti o comunità.

Secondo me dovrebbero aggiungere più mezzi pubblici, più parchi e più aree per giocare e per incontrarsi con gli amici.

FATE LA BIBLIOTECAAAAA (vi prego ne abbiamo bisogno) e pulizia del quartiere e delle strade. Grazie. (Fatelo.)

I parchi potrebbero essere più puliti e ben curati. Le scuole potrebbero essere un pochino più "belle da vedere" dall'esterno, come all'estero.

Io credo che il quartiere in cui vivo ha un'ottima potenzialità, penso che possa diventare veramente un luogo bellissimo, proprio perché Napoli è la città più bella del mondo. Ma per far accadere ciò credo che ognuno si debba impegnare al massimo per avere una città omogenea e dove tutte le persone abbiano pari opportunità.

Io penso che il mio quartiere sia migliorato negli ultimi anni, rispetto a 8 anni fa è molto migliorato, ma continuo a pensare che si potrebbero aggiungere molte cose per far sì che diventi qualcosa di unico. Penso che ci siano pochi spazi dove incontrarsi con gli amici, come piazzette, e sarebbe bello aggiungere uno spazio dedicato interamente allo sport come campi da calcio, da tennis, da pallavolo, da basket, un piccolo bar dove fare rifornimento durante lo sport e una palestra, tutto all'aperto in un'area di un parco. Questa idea mi è sempre piaciuta e mi piacerebbe avere uno spazio così nel mio quartiere!

Nel mio quartiere si sta bene però non ci sono piazze o spazi in cui incontrarsi con gli amici però ci sono bar negozi e supermercati per comprare cose. Secondo me nel mio quartiere ci dovrebbero essere più piazze o dei luoghi dove incontrarsi con ragazzi della nostra età oppure avere più campi di basket, calcio o palestre, biblioteche o altri posti dove fare sport o dei parchi giochi con altalene e altri oggetti per far giocare i bambini.

Il mio quartiere è molto bello e moderno con un sacco di storia. Costruirei più spazi verdi e campetti gratuiti per giocare con gli amici a calcio e ad altri sport. Migliorerei anche il tempismo della società che raccoglie i rifiuti e la spazzatura perché solitamente passa dopo un sacco di tempo dal giorno indicato.

Vorrei che si potesse camminare senza avere paura la sera.

Mi ha fatto molto piacere fare questo questionario. Mi piacerebbe aiutare la mia città a migliorare le sue condizioni per renderla migliore per i miei figli.

A parer mio ci dovrebbe essere più sicurezza per le strade, perché non è giusto nei confronti di noi ragazzi sentirci a disagio o impauriti nella nostra città; dovremmo sentirci sicure a camminare per le strade. Dovrebbero essere garantiti i servizi pubblici, evitando lunghi ritardi, soprattutto se noi ragazzi dobbiamo muoverci autonomamente senza adulti a salvarci. In più, per me che sono una ragazza, è un po' scomodo prendere diversi mezzi pubblici per raggiungere centri commerciali e locali fuori città.

Nella mia scuola vorrei una mensa o un posto per mangiare per pranzo visto che rimaniamo il pomeriggio per strumento, orchestra o i corsi pomeridiani.

Dato che mio fratello è disabile non ci sono banchine accessibili per i disabili o sono tutte rotte, spero che le possano aggiustare al più presto.

A me il mio quartiere piace e ne sono contento però vorrei che ci fossero più aree verdi e parchi per stare con gli amici perché per ora secondo me è troppo vuoto. Poi vorrei anche molta più illuminazione perché la sera c'è sempre tanto buio, però per il resto mi piace.

I parchi dovrebbero essere un po' più curati, il sistema di illuminazione potrebbe essere migliore e i marciapiedi un po' più sicuri. I quartieri sono spesso degradati dai ragazzi più giovani che si divertono a distruggere gli ambienti pubblici.

Vorrei che nel mio quartiere ci fosse un servizio autobus più efficiente, perché a volte mi capita di dover raggiungere un luogo con l'autobus, il problema è che spesso questo arriva molto in ritardo rispetto a quanto indicato o non arriva proprio. Vorrei anche che ci fossero più centri per aiutare e accogliere le persone povere e i senzatetto, perché nel quartiere in cui vivo ce ne sono molti.

Servirebbero più parchi e meno pregiudizi sul mio quartiere.

Secondo me per migliorare il quartiere in cui vivo dovrebbero aggiungere più spazi verdi o piantare più alberi visto che oggi li stanno abbattendo un sacco per costruire la nuova linea di tram. Dovrebbero migliorare i servizi pubblici come renderli più accessibili riducendo il costo dei biglietti così da ridurre il traffico in città, renderli più puliti o fare manutenzione più spesso. Dovrebbero anche mettere più spazi dove i giovani possano divertirsi o rilassarsi come centri giovanili o aree gioco. Dovrebbero anche spendere più soldi per migliorare gli edifici pubblici come scuole, ospedali e edifici vari visto che sono in uno stato non bellissimo.

Servono più spazi in cui passare il tempo, più pulizia, più negozi, librerie pubbliche e spazi dove studiare. La vita nel mio quartiere va bene solo che aggiungerei più cose.

Penso che ci sia bisogno di più scuole vicine. A settembre andrò al liceo linguistico in centro e dovrò fare 1 ora di viaggio la mattina presto. Sarebbe interessante avere più scuole, più mezzi di trasporto pubblici e vie più veloci per raggiungere varie zone della città.

Vorrei che ci fossero più biblioteche, perché a me piace molto leggere, ma qui non ne ho mai vista una. Ci sono molte librerie, ma secondo me anche le biblioteche sono molto utili.

Nel mio quartiere servirebbero degli altri spazi pubblici per incontrare nuove persone e per fare nuove amicizie.

Uscire la sera nel mio quartiere è infattibile, infatti quando voglio fare qualcosa di sera con le mie amiche ci troviamo a dover per forza andare a casa di qualcuno per mancanza di bar, locali e posti carini. Consiglio di creare luoghi dove i ragazzi possono andare quando vogliono anche di sera e autogestirsi perché questo ci serve.

Appendice 1

La proposta di un Child Check per la rigenerazione urbana

Per mettere i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza al centro degli interventi di rigenerazione urbana, Save the Children propone l'adozione di uno strumento partecipato di analisi del territorio e di programmazione strategica: il Child Check.

La proposta si inserisce nel contesto di una nuova attenzione dedicata all'equità intergenerazionale e a favore delle future generazioni che si sta sviluppando a livello nazionale¹²⁰ ed europeo. La recente raccomandazione della Commissione europea, *Strategy on Intergenerational Fairness*, sottolinea la necessità di amplificare la voce dei giovani e raccomanda la sistematica applicazione di strumenti come lo *Youth Check*¹²¹ per esaminare l'impatto potenziale delle *policies* sui giovani e sulle future generazioni. In particolare, la Commissione sottolinea la necessità di assicurare l'equità dei luoghi (*fair places*) attraverso azioni mirate e localizzate, condotte in collaborazione con le autorità locali e regionali, che rafforzino le opportunità per le giovani generazioni.

Lo Youth Check è uno strumento di analisi partecipata delle politiche pubbliche in termini generali. Per integrare questo approccio, Save the Children propone uno strumento di analisi specificamente dedicato agli interventi di rigenerazione urbana.

Il Child Check è proposto dunque come strumento a disposizione di soggetti istituzionali, non profit e privati, da costruire in modo partecipato e preventivo per la pianificazione di ogni intervento di riqualificazione e di rigenerazione urbana, al fine di disegnare un ecosistema di prossimità a favore dei bambini, delle bambine e degli adolescenti.

La proposta si ispira allo strumento della *Child Right Situation Analysis (CRSA)* adottato da Save the Children e dalle principali agenzie internazionali come chiave di lettura dei territori alla luce della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. A livello nazionale, la proposta nasce dall'esperienza realizzata da Save the Children con il progetto "Qui, un quartiere per crescere", con particolare riferimento allo strumento di analisi dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza per la costruzione dei Piani di Sviluppo territoriali¹²².

Lo strumento del Child Check si basa su una *ruota* che rappresenta le diverse dimensioni dell'ecosistema di prossimità in cui vivono bambini, bambine e adolescenti in un determinato territorio. La ruota consente di leggere in modo integrato e intersezionale le condizioni che rendono un quartiere più o meno favorevole alla crescita dei minori.

Nel concreto, il Child Check è un insieme di "domande" alle quali rispondere per analizzare un territorio, consentendo così di fare una fotografia dei punti di forza e di debolezza sui quali programmare gli interventi prioritari per bambini, bambine e adolescenti, nella consapevolezza che investire nel benessere dell'infanzia e

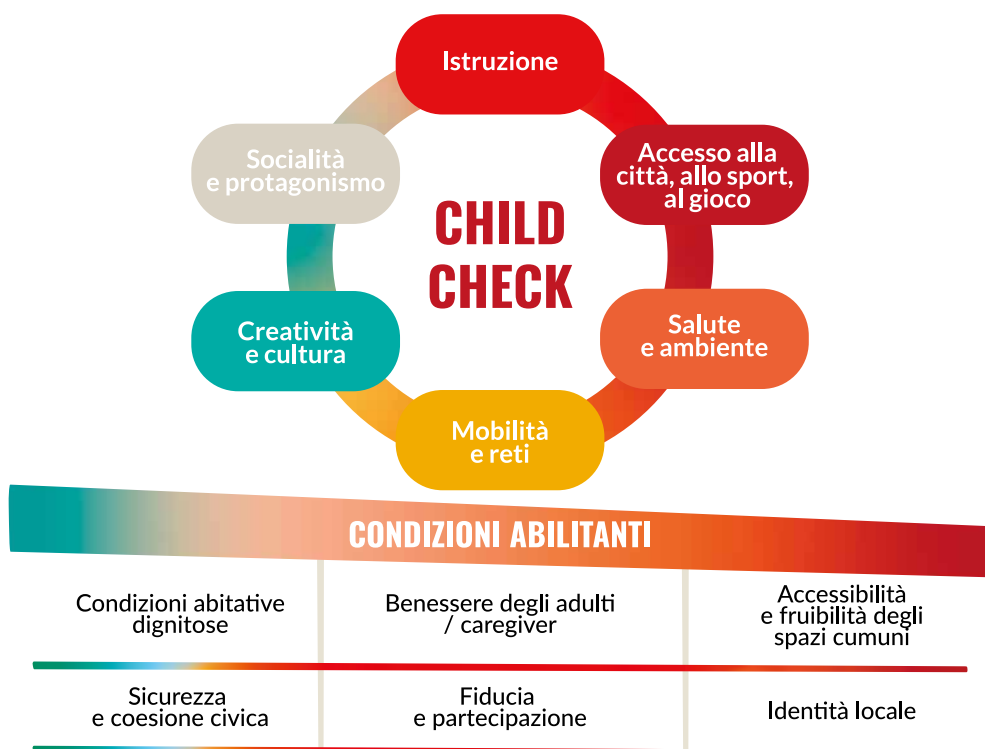
dell'adolescenza significa migliorare la qualità della vita di tutta la comunità locale.

Alla base della ruota si collocano alcuni *fattori abilitanti*, che riguardano il contesto territoriale nel suo insieme e che costituiscono delle precondizioni fondamentali per il benessere dei bambini e degli adolescenti.

Sulla base dei dati raccolti attraverso il Child Check possono essere definiti obiettivi di miglioramento chiari e misurabili nel tempo. Tali obiettivi possono essere aggiornati e ricalibrati nel tempo in funzione dei cambiamenti del contesto e dei risultati raggiunti. Come emerso anche dall'esperienza maturata da Save the Children nei territori, è infatti fondamentale tornare periodicamente alla misurazione, per monitorare l'andamento degli interventi e verificare eventuali progressi o arretramenti.

Caratteristica fondamentale del Child Check è la sua costruzione partecipata, che vede assieme la comunità territoriale, gli esperti, i professionisti, con bambini, bambine, ragazzi e ragazze per arricchire l'analisi con nuovi indicatori frutto di una lettura intergenerazionale, in grado dunque di raccogliere le priorità espresse dai più giovani.

Nello schema che segue, il possibile framework di un Child Check.



Le 6 condizioni abilitanti

1. **Condizioni abitative dignitose** – Tra la popolazione si riscontrano condizioni abitative precarie e poco dignitose? Vi sono minori che vivono in alloggi di fortuna? Vi sono minori che vivono in case sovraffollate, umide, senza locali dove poter svolgere i compiti? L'istituzione ha avviato provvedimenti per assicurare il diritto alla casa e a un abitare dignitoso?
2. **Benessere degli adulti / caregivers** – Nel quartiere si registrano, in particolare tra le famiglie con minori, situazioni di grave disagio socioeconomico e altre fragilità familiari che richiedono l'attivazione dei servizi? Esistono interventi/ servizi volti al sostegno alla genitorialità, nonché alla promozione del benessere dei docenti, degli educatori e delle altre figure di riferimento?
3. **Accessibilità e fruibilità degli spazi comuni** – Il quartiere presenta spazi idonei per le attività di svago, sport, gioco di bambini e adolescenti? Le strade, i cortili, le piazze e le aree verdi sono ben tenute e fruibili, o versano in condizioni di degrado per la presenza di rifiuti o di vere e proprie discariche a cielo aperto? Le istituzioni competenti promuovono iniziative atte a garantire la cura e la fruibilità degli spazi comuni?
4. **Sicurezza e coesione civica** – Il quartiere offre occasioni di incontro e di movimento per bambini, bambine e adolescenti in sicurezza? Vi sono piazze, cortili, aree verdi, campetti, spazi comuni curati, ben illuminati, presidiati da associazioni, comitati di quartiere, patti di collaborazione? Le istituzioni e le realtà locali promuovono iniziative per favorire la crescita e la coesione delle comunità di vicinato, e interventi di mediazione sociale e culturale per promuovere l'inclusione della popolazione più vulnerabile?
5. **Fiducia e partecipazione** – Vi sono organizzazioni civiche che agiscono sul territorio, gruppi di volontariato, organizzazioni giovanili? Esistono forme di sostegno di queste realtà? Il quartiere prevede l'attivazione di alleanze, patti, processi di partecipazione, che consentano a bambini e ragazzi, e alla cittadinanza tutta, di collaborare alla progettazione degli spazi del quartiere e/o alla cura dei beni comuni?
6. **Identità locale** – Esistono musei, aule dedicate, iniziative, a livello delle scuole, delle realtà locali o delle istituzioni, che promuovono percorsi di conoscenza e riappropriazione della memoria e dell'identità del quartiere: attività di *outdoor education*, quartieri Pride, album di famiglia, scambi intergenerazionali, ecc.?

Le 6 dimensioni dell'ecosistema di prossimità per bambini, bambine e adolescenti

1. **Istruzione** – Es.: % di bambini che hanno accesso all'asilo nido, ad altri servizi 0-2 anni e alla scuola dell'infanzia; % di scuole a tempo pieno; % mense scolastiche; presenza di laboratori, palestra, ecc.; % di insegnanti di ruolo e % di turnover; % criteri di gratuità delle mense e della fornitura di testi scolastici per le famiglie in difficoltà; adeguatezza delle risorse e dei percorsi di inclusione

scolastica; esistenza di Patti educativi di comunità o di Patti di Collaborazione scolastici; presenza di percorsi strutturati e continuativi di orientamento; apertura pomeridiana, serale ed estiva degli spazi scolastici per attività extrascolastiche.

- 2. Accesso alla città, allo sport, al gioco** - Es: % di bambini che ha accesso a parchi pubblici e aree verdi fruibili e mantenuti; bambini/ragazzi che hanno accesso a aree gioco curate, funzionanti e inclusive; presenza di campetti, skate park, impianti sportivi accessibili e in buone condizioni; presenza di piazze illuminate, cortili, "strade scolastiche" o altri spazi pedonalizzati dove è possibile giocare e svolgere attività sportive; presenza di associazioni sportive dilettantistiche.
- 3. Salute e ambiente** - Es.: rapporto tra numero di bambini e pediatri di base; presenza di consultori, spazi famiglie e/o centri 0-6 anni gratuiti per la promozione della genitorialità positiva, psicomotricità, ecc.; presenza di centri per la salute in età evolutiva; sportelli psicologici a scuola; fruibilità dei servizi di neuropsichiatria infantile; impatto dell'inquinamento atmosferico sulla salute infantile; sani stili di vita e comportamenti alimentari; vulnerabilità ambientale e climatica.
- 4. Mobilità e reti** - Es.: % di bambini che vanno a scuola a piedi; attraversamenti pedonali protetti di eventuali vie a scorrimento veloce; presenza di piste ciclabili; adeguatezza del trasporto pubblico; presenza di collegamenti veloci con il centro cittadino; collegamento a connessioni a banda larga o ultralarga stabile; aree di wifi libero.
- 5. Creatività e cultura** - Es.: presenza di spazi dedicati alla produzione artistica e musicale, o di locali scolastici aperti a questi scopi oltre l'orario scolastico; presenza di biblioteche e spazi di lettura; accessibilità di cinema e teatri; presenza di librerie; presenza di spazi comunitari, biblioteche popolari, centri sociali e di attività per la promozione della cultura giovanile.
- 6. Socialità e protagonismo dei bambini, delle bambine e degli adolescenti** - Es.: esistenza di organizzazioni giovanili e di spazi giovani; presenza di occasioni di incontro comunitario, patti educativi e di collaborazione che consentono a bambini, bambine e adolescenti di partecipare alla progettazione degli spazi del quartiere e delle attività, e/o alla cura dei beni comuni.

Appendice 2

Il questionario

Save the Children vuole raccogliere il punto di vista di voi ragazze e ragazzi per comprendere cosa significa per bambine, bambini e adolescenti crescere e vivere nel proprio quartiere.

Il questionario è **anonimo**, per cui non potrai essere identificato in nessun modo. Tutte le domande sono **obbligatorie**. È possibile che alcune domande ti mettano a disagio, ma ti chiediamo di rispondere il più sinceramente possibile, perché le tue risposte sono importanti per progettare interventi e richieste al Governo che possano essere efficaci.

La partecipazione è su base volontaria: sei dunque libero/a di scegliere se partecipare e puoi abbandonare il questionario in qualsiasi momento.

Iniziamo

Segui le istruzioni del somministratore/della somministratrice per compilare queste prime domande.

0.1 In quale città si trova la tua scuola?

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Bari | <input type="checkbox"/> Milano |
| <input type="checkbox"/> Bologna | <input type="checkbox"/> Napoli |
| <input type="checkbox"/> Cagliari | <input type="checkbox"/> Palermo |
| <input type="checkbox"/> Catania | <input type="checkbox"/> Reggio Calabria |
| <input type="checkbox"/> Firenze | <input type="checkbox"/> Roma |
| <input type="checkbox"/> Genova | <input type="checkbox"/> Torino |
| <input type="checkbox"/> Messina | <input type="checkbox"/> Venezia |

0.2 Inserisci il codice meccanografico della tua scuola:

0.3 Come si chiama la tua scuola?

La tua casa, il luogo in cui vivi

Per le domande relative ai genitori, rispondi secondo le informazioni a tua disposizione.
 In caso di famiglia con due madri o due padri rispondi alle domande considerando madre/
 padre come genitore 1/genitore 2.
 Per "casa" si intende il luogo in cui abiti.

1. Con chi abiti?

Puoi scegliere più di una risposta.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Mamma | <input type="checkbox"/> Altri parenti |
| <input type="checkbox"/> Papà | <input type="checkbox"/> Partner di mia mamma |
| <input type="checkbox"/> Fratelli/sorelle | <input type="checkbox"/> Partner di mio papà |
| <input type="checkbox"/> Nonno/a | <input type="checkbox"/> Altre persone (non parenti) |

2. In quanti vivete a casa tua?

- | | |
|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Due | <input type="checkbox"/> Quattro |
| <input type="checkbox"/> Tre | <input type="checkbox"/> Più di quattro |

3. A casa:

	SI	NO
Ho una camera tutta per me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho un posto tranquillo per studiare, leggere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho uno smartphone che utilizzo anche per studiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho un tablet/computer che posso usare quando mi serve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho un collegamento a internet veloce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho uno spazio all'aria aperta (cortile, giardino, balcone, ecc.) dove posso trascorrere il tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. La tua casa:

	SI	NO
È abbastanza grande per me e la mia famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È ben curata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È luminosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È silenziosa e tranquilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È in un bell'edificio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È un luogo sicuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La scuola

5. A scuola ci vai:

Puoi scegliere più di una risposta.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> A piedi | <input type="checkbox"/> In metro/tram |
| <input type="checkbox"/> In bicicletta/monopattino | <input type="checkbox"/> In auto |
| <input type="checkbox"/> In autobus | <input type="checkbox"/> Con altri mezzi |

6. Quanto tempo impieghi per arrivare a scuola di solito?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Meno di 15 minuti | <input type="checkbox"/> 31-60 minuti |
| <input type="checkbox"/> 15-30 minuti | <input type="checkbox"/> Più di un'ora |

7. A scuola sei:

- Molto bravo/a
- Nella media
- Non molto bravo/a

8. Ti è mai capitato di:

	SI	NO
Essere bocciato/a una volta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Essere bocciato/a più volte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. La scuola che frequenti mette a disposizione:

	SI	NO	NON SO
Mensa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Palestra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aula informatica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laboratorio d'arte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laboratorio di scienze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cortile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Infermeria/Ambulatorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportello di ascolto e/o di supporto psicologico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SI	NO	NON SO
Attività extrascolastiche pomeridiane gratuite (sport, arte, musica, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corsi/attività gratuiti durante l'estate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Dopo la scuola media, cosa pensi di fare?

- Iscrivermi ad un liceo (scientifico, classico, linguistico, artistico, scienze umane, sportivo..) *(passa alla domanda 11)*
- Iscrivermi ad un istituto tecnico *(passa alla domanda 11)*
- Iscrivermi ad un istituto professionale *(passa alla domanda 11)*
- Iscrivermi ad un corso di formazione professionale regionale *(passa alla domanda 11)*
- Altro *(passa alla domanda 12)*
- Non so/Non ho ancora deciso *(passa alla domanda 12)*
- Non sono sicuro di continuare la scuola *(passa alla domanda 12)*

11. Perché vorresti iscriverti a questa scuola superiore/a questo corso?

	SI	NO
Per restare insieme alle mie amiche/ai miei amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perché la frequentano già le mie sorelle/ i miei fratelli/ i miei cugini/le mie cugine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perché mi interessa il percorso di studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perché è vicina a casa e/o facile da raggiungere con i mezzi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perché è un percorso scolastico non troppo difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perché mi prepara ad entrare nel mondo del lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perché mi prepara all'università	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Per un altro motivo*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>passa a 11a</i>	<i>passa a 12</i>

11a *Specifica il motivo:

12 *Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni.

	COMPLETAMENTE D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	POCO D'ACCORDO	PER NIENTE D'ACCORDO
Riuscirò nella mia vita futura a fare quello per cui mi sento portato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andrò sicuramente all'università	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Il luogo in cui vivi**13. Partendo da casa tua, quali di questi luoghi riesci a raggiungere facilmente entro 15 minuti?**

<i>A piedi o con qualsiasi altro mezzo di trasporto.</i>	SI	NO	NON SO
Palestra/Centro sportivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scuole superiori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro commerciale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piazza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centri/spazi ricreativi dove i giovani possono incontrarsi e stare insieme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spazi verdi/parchi/giardini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Ti piace il quartiere in cui vivi?

Il quartiere è un'area della città che ha delle caratteristiche specifiche.
Il tuo quartiere è la zona in cui abiti.

- Sì
- No

15. Nel tuo quartiere:

	SI	NO	NON SO
Ci sono strade e marciapiedi in buone condizioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono spazi verdi o parchi pubblici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono palestre o centri sportivi gratuiti o a costi ridotti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono biblioteche pubbliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono cinema, teatri o sale concerti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono scuole superiori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono edifici in degrado, rovinati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono molti spazi e luoghi abbandonati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono rifiuti e sporcizia nelle strade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'è molto traffico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'è un buon servizio di mezzi pubblici (bus, metro, treno...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si organizzano diverse feste di paese e iniziative di comunità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Vivi in un quartiere che consideri pericoloso?

- Sì *(passa alla domanda 17)*
- No *(passa alla domanda 18)*

17. Il tuo quartiere è più pericoloso:

- Per i ragazzi
- Per le ragazze
- Per entrambi in egual misura

18. Nel tuo quartiere:	SI	NO	NON SO
Le strade sono buie e poco illuminate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Succedono spesso litigi o risse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho sentito che succedono furti, scippi, borseggi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono persone che fanno cose illegali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono gruppi che fanno paura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono poche telecamere o controlli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Allargando lo sguardo alla città dove vivi, ci sono quartieri dove non vai perché li consideri “pericolosi”?

- Sì
- No
- Non so/non frequento altri quartieri

Tra amici / Relazioni sociali

20. Quanti amici hai?

- Nessuno (*passa alla domanda 24*)
- Pochi (meno di 5) (*passa alla domanda 21*)
- Abbastanza (6-15 amici) (*passa alla domanda 21*)
- Molti (più di 15 amici) (*passa alla domanda 21*)

21. I tuoi amici:

- Hanno prevalentemente famiglie di origini italiane
- Hanno prevalentemente famiglie che provengono da diversi Paesi del mondo
- Hanno sia famiglie che provengono dall'Italia che da altri Paesi del mondo

21.1. I tuoi amici:

Puoi scegliere più di una risposta.

- Vivono tutti nel mio quartiere
- Vivono anche in altri quartieri della città in cui vivo
- Vivono anche in altre città

22. Di solito, dove ti incontri con i tuoi amici fuori dalla scuola?

Puoi scegliere più di una risposta.

- A casa mia o di amici/amiche
- Nelle piazze o per strada
- Al campetto / parchetti / altri spazi verdi e giardini
- In palestra e/o al centro sportivo
- Al cinema/teatro
- Presso centri o spazi di aggregazione giovanile (es.: oratorio, centri diurni)
- In biblioteca o sale studio
- Al centro commerciale
- Li incontro online
- Altro
- Non ci sono luoghi dove possiamo incontrarci e stare insieme
- Non incontro i miei amici fuori da scuola

23. Quanto ti senti soddisfatto della relazione con gli amici?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Per niente | <input type="checkbox"/> Sufficientemente |
| <input type="checkbox"/> Pochissimo | <input type="checkbox"/> Molto |
| <input type="checkbox"/> Poco | <input type="checkbox"/> Moltissimo |

24. Quanto tempo al giorno passi online?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Meno di un'ora | <input type="checkbox"/> 3-4 ore |
| <input type="checkbox"/> 1-2 ore | <input type="checkbox"/> Più di quattro ore |

Senso di appartenenza e identità, opportunità

25. Quando pensi al tuo quartiere, ti senti:

*Il quartiere è un'area della città che ha delle caratteristiche specifiche.
Il tuo quartiere è la zona in cui abiti.*

	SI	NO
Felice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orgoglioso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sicuro/a, protetto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arrabbiato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sfiduciato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impaurito/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estraneo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libero/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parte di una comunità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Nel tuo quartiere le persone si aiutano a vicenda in caso di bisogno?

- Sì
- No
- Non so

27. Pensi che le persone che **NON** abitano nel quartiere in cui vivi:

- Abbiamo un giudizio **positivo** di chi abita nel tuo quartiere
- Abbiamo un giudizio **negativo** di chi abita nel tuo quartiere

28. Ti è mai successo di assistere ad una situazione in cui qualcuno venisse preso in giro o isolato dalle persone della tua età per il fatto di provenire da un determinato quartiere?

- Sì
- No

29. Pensi di avere le stesse opportunità future (di studio, lavoro) degli altri ragazzi e ragazze della tua età che vivono in altri quartieri della città in cui vivi?

- Sì
- No, penso di avere **maggiori** opportunità
- No, penso di avere **minori** opportunità

30. Da grande: **SI** **NO** **NON SO**

Vorresti vivere nel quartiere in cui vivi oggi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorresti vivere in un altro quartiere della tua città?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorresti vivere in un'altra città in Italia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorresti vivere all'estero?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partecipazione e vita nel quartiere

31. Pensi che le persone nel tuo quartiere si impegnano per migliorarlo?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Molto | <input type="checkbox"/> Per niente |
| <input type="checkbox"/> Abbastanza | <input type="checkbox"/> Non ce n'è bisogno |
| <input type="checkbox"/> Poco | <input type="checkbox"/> Non so |

32. Dove vivi, ci sono associazioni (es. gruppi giovanili, parrocchie, pro loco, centri con educatori) che puoi frequentare?

- Sì
- No
- Non so

33. Hai partecipato ad attività organizzate da queste associazioni/gruppi giovanili /centri?

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Mai |
| <input type="checkbox"/> Spesso | <input type="checkbox"/> A volte |

Proposte

34. Secondo te, cosa sarebbe necessario per migliorare il quartiere in cui vivi?

Seleziona le proposte che ritieni più importanti. Puoi scegliere al massimo 3 risposte.

- Più spazi per i giovani dove potersi incontrare e stare insieme
- Più palestre, campetti e spazi per fare sport
- Più parchi pubblici e aree verdi curati
- Più pulizia e servizi di raccolta rifiuti
- Più controlli delle forze dell'ordine e più telecamere
- Più illuminazione
- Più trasporti pubblici e meglio collegati al centro città
- Più luoghi di cultura e musicali accessibili (cinema, teatri)
- Più centri commerciali, negozi, supermercati, bar e locali
- Più luoghi dove poter studiare (scuole, biblioteche pubbliche, centri aiuto compiti-doposcuola)
- Scuole aperte il pomeriggio e la sera per musica, teatro, cinema, sport, attività sociali e ricreative
- Sportelli per i giovani per orientamento e supporto psicologico (punti di ascolto, sportelli psicologici, ecc.)
- Interventi di ristrutturazione di case ed edifici rovinati e riqualificazione di spazi abbandonati per destinarli ad attività per il quartiere/per i giovani
- Più opportunità di volontariato

Informazioni generali

Per le domande relative ai genitori, rispondi secondo le informazioni a tua disposizione. In caso di famiglia con due madri o due padri rispondi alle domande considerando madre/padre come genitore 1/genitore 2.

Se tua madre/tuo padre non fa parte del tuo nucleo familiare, seleziona "Non so".

35. Come ti definiresti?

- Maschio
- Femmina
- Altro
- Preferisco non rispondere

36. Dove sei nato/a?

- Italia
- Altro Paese dell'Unione Europea
- Paese extra UE

37. Dove è nata tua madre?

- Italia
- Altro Paese dell'Unione Europea
- Paese extra UE
- Non so

38. Dove è nato tuo padre?

- Italia
- Altro Paese dell'Unione Europea
- Paese extra UE
- Non so

39. Qual è il titolo di studio più elevato posseduto da tua madre?

- Nessun titolo
- Licenza elementare
- Licenza media
- Diploma di scuola superiore
- Laurea
- Non so

40. Qual è il titolo di studio più elevato posseduto da tuo padre?

- Nessun titolo
- Licenza elementare
- Licenza media
- Diploma di scuola superiore
- Laurea
- Non so

41. Che cosa fa attualmente tua madre?

- Lavora a tempo pieno (lavora tutto il giorno)
- Lavora part-time (lavora metà giornata)
- Lavora solo ogni tanto
- Disoccupata
- Fa la casalinga
- Pensionata
- Non so
- Altro

42. Che cosa fa attualmente tuo padre?

- Lavora a tempo pieno (lavora tutto il giorno)
- Lavora part-time (lavora metà giornata)
- Lavora solo ogni tanto
- Disoccupato
- Fa il casalingo
- Pensionato
- Non so
- Altro

43. Come descriveresti la condizione economica della tua famiglia?

- Per niente buona
- Non molto buona
- Sufficientemente buona
- Molto buona

44. Nell'ultimo anno:**SI****NO**

Ti è capitato di iniziare l'anno scolastico senza tutto il materiale necessario (libri, calcolatrici, dizionari, ecc.) perché troppo costoso?

Ti è capitato di non poter partecipare ad una gita scolastica perché troppo costosa?

Ti è capitato di non poter fare sport perché troppo costoso?

Ti è capitato di andare in vacanza per più giorni?

Ti è capitato di rinunciare a uscire con gli amici perché non avevi abbastanza soldi (per esempio per il biglietto del cinema, per mangiare qualcosa o per un regalo)?

Vuoi aggiungere qualcosa sulla vita nel tuo quartiere o lasciarci un commento?*Risposta facoltativa*

Grazie per aver partecipato!

SAVE THE CHILDREN: COSA FACCIAMO NELLE PERIFERIE



IL NOSTRO IMPEGNO IN ITALIA

Siamo presenti da oltre 25 anni con 118 progetti attivi e 86 partner.

Abbiamo raggiunto 179.000 persone, di cui oltre 137.000 bambini, bambine e adolescenti in 15 regioni, dal Nord al Sud del Paese.

27 PUNTI LUCE

in 15 regioni in tutta Italia.

I Punti Luce sono spazi ad alta densità educativa che sorgono nei quartieri e nelle periferie maggiormente svantaggiate delle città per offrire opportunità formative ed educative gratuite a bambini, bambine e adolescenti tra i 6 e i 17 anni.

Cosa offriamo:

- supporto allo studio
- laboratori creativi
- attività sportive
- attività culturali





14 SPAZI MAMME

in 11 città italiane.

Un programma per famiglie con bambini 0-6 anni in contesti di difficoltà, per uscire dall'isolamento e costruire una rete di cura.

Cosa offriamo:

- supporto genitoriale
- ascolto
- attività educative
- guida e orientamento

QUI UN QUARTIERE PER CRESCERE

attivo in 5 quartieri in Italia.

Un programma per rigenerare le periferie e migliorare la vita dei bambini. Costruiamo piani di sviluppo condivisi con comunità, scuole e istituzioni, per creare spazi, relazioni e opportunità che mettano i più giovani al centro.



MONDO SCUOLA

Dal 2011 lavoriamo con scuole, famiglie ed educatori per contrastare la dispersione scolastica e la perdita di apprendimento estivo, oltre che per incentivare la partecipazione degli studenti

Lo facciamo attraverso:

- laboratori e supporto allo studio
- spazi di dialogo tra studenti e docenti
- percorsi per insegnanti e genitori

Perché ogni studente abbia le stesse opportunità di apprendere e costruire il proprio futuro.

Note

1. Sono dimensioni che abbiamo provato a riassumere nello schema del "Child Check" proposto in appendice come strumento di analisi territoriale partecipata per chi definisce interventi di rigenerazione urbana.
2. Cederna G. (a cura di) (2017), *Le Periferie dei Bambini*, Atlante dell'Infanzia di Save the Children, Treccani ed.
3. Cfr. audizione 5 marzo 2025 del direttore scientifico ASVIS Enrico Giovannini alla Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie.
4. Rodríguez-Pose A. (2025), *La vendetta dei luoghi che non contano*, ed. italiana a cura di Filippo Barbera, Donzelli.
5. Indovina F. (2018), *Il ritorno delle periferie*; Sansò C. (2022), *Periferie e residenza pubblica in Italia. Gli anni 1945-2000*.
6. Indovina F. (2018), *Il ritorno delle periferie*.
7. Magatti M. (2007), *La città abbandonata. Dove sono e come cambiano le periferie italiane*, Il Mulino.
8. Cederna G. (a cura di) per Save the Children (2017), *Le periferie dei bambini. Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia*, Treccani.
9. Miccoli M. (2019), *Periferie urbane, aggregati di non luoghi*; OECD (2018), *Divided Cities: Understanding Intra urban Inequalities*; UN-Habitat (2022), *Envisaging the Future of Cities*.
10. Proietti et al. (2022), *New perspectives on territorial disparities*.
11. Fioretti et al. (2020), *Manuale delle strategie di sviluppo urbano sostenibile*.
12. Miccoli M. (2019), *Periferie urbane, aggregati di non luoghi*.
13. Si veda <https://webtv.camera.it/evento/24219>
14. Baranzelli C. et al. (2019), *The future of cities - Opportunities, challenges and the way forward*; Fioretti et al. (2020), *Manuale delle strategie di sviluppo urbano sostenibile*.
15. Cfr. Fondazione Open Polis per Con i Bambini impresa sociale (2025), *Giovani e Periferie. Uno sguardo di insieme alla condizione dei giovani nelle periferie italiane - Report 2025*.
16. Cellamare C. (2020), *Abitare le periferie*, Bordeaux ed.
17. Alcuni esempi: European Commission (2022), *REFLOW. Sei città europee si preparano a un futuro più circolare*; Urban Act (2018); Università di Verona (2024), *La linea rossa*.
18. Si veda <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/garanzia-europea-per-l-infanzia/pagine/default>
19. Si veda <https://www.urbanagenda.urban-initiative.eu/>
20. Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Messina, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino, Venezia.
21. Si veda <https://www.istat.it/comunicato-stampa/dati-disagio-socio-economico-livello-sub-comunale-idise-anno-2021/>
22. Il numero di ADU non è sempre proporzionale alla popolazione delle città capoluogo. La

costruzione delle ADU, infatti, si basa sulla comparazione dei valori dell'IDISE all'interno di ciascuna città e non tra le città metropolitane.

23. La popolazione minorile di ciascuna ADU è il risultato della somma della popolazione minorile (0-17 anni) di ciascuna sezione di censimento che compone la singola ADU, aggregate a livello di città capoluogo e poi per le 14 città metropolitane. Elaborazioni ISTAT per Save the Children.

24. La popolazione minorile di ciascuna ADU è il risultato della somma della popolazione minorile (0 anni) di ciascuna sezione di censimento che compone la singola ADU, aggregate a livello di città capoluogo e poi per le 14 città metropolitane. Elaborazioni ISTAT per Save the Children.

25. L'Indicatore 9 dell'IDISE relativo all'abbandono scolastico e ripetenza è stato calcolato con riferimento all'anno scolastico 2022/23 per evitare l'effetto COVID (Si veda box "La metodologia per la costruzione delle Aree di disagio socioeconomico in ambito urbano (ADU)").

26. Le ADU sono state costruite sulla base del Censimento Permanente della Popolazione e delle Abitazioni con archivi amministrativi e registri statistici tematici (reddito, lavoro, istruzione e formazione), geo-codificati a livello di sezione di censimento 2021 (Si veda box "La metodologia per la costruzione delle Aree di disagio socioeconomico in ambito urbano (ADU)").

27. Ibid.

28. Ibid.

29. Il rischio di dispersione scolastica si riferisce alla percentuale di studenti in condizione di rischio di dispersione implicita previsti dalle indicazioni nazionali ed è calcolata come segue: per il grado 8, coloro che si fermano al livello 1 o 2 sia in Italiano sia in Matematica e non raggiungono nemmeno il livello A2 in entrambe le parti della prova di Inglese.

30. L'indicatore di variabilità indica la variabilità tra le classi all'interno della stessa scuola (INVALSI, open data, 2026).

31. Si veda <https://www.istat.it/comunicato-stampa/dati-disagio-socio-economico-livello-sub-comunale-idise-anno-2021/>

32. I calcoli di distanza sono stati eseguiti in un sistema di riferimento metrico, così da lavorare con distanze espresse in metri. In QGIS è stata applicata la funzione "Join attributes by nearest", che assegna a ciascun punto-scuola gli attributi dell'ADU più vicina e restituisce la distanza punto-polinomio. La distanza è euclidea e vale 0 se la scuola ricade all'interno del poligono ADU.

33. Guardando ad alcuni indicatori relativi alla popolazione scolastica, non sembra che vi siano differenze sostanziali tra queste aree ed il resto della città rispetto, ad esempio, al numero medio di alunni per classe, che si colloca nelle ADU tra 17 e 21 studenti, valori in linea con gli standard medi del sistema scolastico italiano. Non emergono inoltre differenze in termini di grandezza delle scuole (numero totale di allievi) tra queste e il resto della città.

34. Elaborazioni Save the Children su dati MIM (a.s. 2023-24), a partire dalle ADU identificate da ISTAT.

35. Il dato relativo alle scuole dove il numero di ripetenti è inferiore o uguale a tre unità non è riportato dal sito del MIM. Tali scuole non sono state considerate nell'analisi. Per il resto della città, si intendono le scuole che non sono all'interno o in prossimità di nessuna ADU. Elaborazioni Save the Children su dati MIM (a.s. 2023-24) a partire dalle ADU identificate

da ISTAT.

36. La percentuale di studenti in condizione di rischio di dispersione implicita previsti dalle indicazioni nazionali è calcolata come segue: per il grado 8, coloro che si fermano al livello 1 o 2 sia in Italiano sia in Matematica e non raggiungono il livello A2 in entrambe le parti della prova di Inglese.

37. Misura di variabilità tra le classi di una stessa scuola all'interno dello stesso aggregato territoriale per la percentuale di studenti a rischio dispersione implicita.

38. Cordini M. e Ranci C. (2025), *Separati a scuola. La segregazione scolastica in Italia. Scuola democratica, Fascicolo speciale, supplemento 2025*. Rivista Il Mulino, disponibile <https://re.public.polimi.it/retrieve/ce7619dd-6b55-443f-ab12-97e3d712bca5/Ranci%20Cordini%202025.pdf>

39. Elaborazioni Save the Children su dati MIM (a.s. 2023-24), a partire dalle ADU identificate da ISTAT.

40. È stata considerata per questa analisi una media percentuale di classi a tempo pieno inferiore di almeno il 20% rispetto alla media della città. Elaborazioni Save the Children su dati MIM (a.s. 2023-24), a partire dalle ADU identificate da ISTAT.

41. Nella città di Palermo, si concentrano 8 ADU con scuole primarie statali di prossimità, con livelli di tempo pieno significativamente inferiori alla media cittadina. Seguono Napoli, con 6 ADU, e Bari, con 4 ADU. Bologna, Catania e Messina presentano ciascuna 3 ADU con queste caratteristiche, mentre Roma ne conta 3 e Genova 2. In altre città il fenomeno è invece più circoscritto: Firenze, Milano, Torino, Venezia e Reggio Calabria presentano ciascuna una sola ADU con livelli di tempo pieno sensibilmente inferiori alla media della città. Un caso particolare è rappresentato da Cagliari, dove non emergono ADU con valori significativamente inferiori alla media cittadina, poiché il tempo pieno risulta distribuito in modo simile, o talvolta persino più elevato, anche nelle aree periferiche. Elaborazioni Save the Children su dati MIM (a.s. 2023-24) a partire dalle ADU identificate da ISTAT.

42. Elaborazioni Save the Children su dati MIM (a.s. 2023-24), a partire dalle ADU identificate da ISTAT.

43. Ibid.

44. In termini relativi, ciò implica errori percentuali contenuti, generalmente inferiori al 10% per proporzioni non troppo piccole, e comunque compatibili con livelli di precisione adeguati per analisi a livello di dominio principale. Questi valori indicano che il disegno campionario adottato consente di ottenere stime complessivamente affidabili, pur tenendo conto dell'effetto del disegno complesso (stratificazione, campionamento a due stadi e ponderazione) e delle correzioni introdotte tramite post-stratificazione.

45. Il questionario – disponibile in appendice – si ispira a precedenti indagini condotte da Save the Children sul tema povertà e aspirazioni (Save the Children. Domani (Im)possibili. Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni, 2024), all'indagine ISTAT su bambini e ragazzi (ISTAT. Indagine Bambini e Ragazzi, 2023), allo studio HBSC dell'Istituto Superiore di Sanità (<https://www.salute.gov.it/new/it/tema/stili-di-vita-guadagnare-salute/hbsc-health-behaviour-school-aged-children/>), nonché ai framework OCSE-PISA (<https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>) e INVALSI (<https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=home>).

46. Ogni scuola del campione è stata geolocalizzata e a ciascuna è stato assegnato un valore 1 se in «periferia» (ovvero dentro o in prossimità di una ADU) o 0 (al di fuori delle

ADU); sono riportate esclusivamente le differenze statisticamente significative ($p \leq 0.001$).

47. Questa analisi è stata condotta utilizzando un modello di regressione multinomiale che consente di confrontare ciascuna scelta con una categoria di riferimento (in questo caso rappresentato dagli studenti che dichiarano di non sapere ancora cosa faranno). In questo modo, è possibile capire quali fenomeni aumentano o riducono la probabilità di scegliere un determinato percorso rispetto alla condizione di incertezza. Il modello non individua relazioni di causalità, ma mette in evidenza associazioni statistiche, cioè permette di capire quali fattori sono più frequentemente legati alle diverse scelte scolastiche, mantenendo costanti gli altri elementi considerati. I risultati del modello sono espressi in termini di odds ratio, una misura che indica come cambiano le odds (rapporti tra probabilità) di un evento al variare di una determinata caratteristica e che vanno interpretati rispetto alla categoria di riferimento. Un valore pari a 1 indica assenza di effetto; valori maggiori di 1 indicano un aumento della probabilità relativa, mentre valori inferiori a 1 indicano una diminuzione. Ad esempio, un odds ratio pari a 2 segnala che la probabilità relativa è circa doppia, mentre un valore pari a 0,5 indica che è circa dimezzata. È importante sottolineare che gli odds ratio non rappresentano probabilità dirette, ma rapporti tra probabilità, e vanno quindi interpretati come misure relative.

48. Questa variabile è stata costruita a partire dalla domanda 10 del questionario “Dopo la scuola media cosa vorresti fare?” raggruppando le risposte in tre categorie: a) iscrivermi ad un liceo; b) iscrivermi ad un istituto tecnico, iscrivermi ad un istituto professionale, iscrivermi ad un corso di formazione professionale regionale, altro; c) non so/non ho ancora deciso e non sono sicuro di continuare la scuola (cfr. Appendice 2).

49. L'analisi è stata condotta utilizzando un modello di regressione stepwise. Si tratta di una tecnica statistica utilizzata per analizzare fenomeni misurati tramite variabili continue, come nel caso della valutazione del quartiere. Il modello consente di individuare, tra un ampio insieme di fattori individuali, familiari e di contesto, quelli che risultano maggiormente associati alle differenze osservate nella valutazione del quartiere. Il procedimento stepwise seleziona progressivamente le variabili che contribuiscono in modo significativo a spiegare il fenomeno analizzato, escludendo quelle che non aggiungono informazione rilevante una volta considerate le altre. Anche in questo caso, i risultati non vanno interpretati in termini causali, ma come associazioni statistiche che aiutano a identificare gli aspetti più strettamente legati alla valutazione del contesto di vita, mantenendo costanti gli altri fattori considerati.

50. Per questa variabile è stata utilizzata la domanda 25 del questionario “Quando pensi al tuo quartiere, ti senti...”; la variabile è stata costruita come differenza, per ogni minore, tra il numero di risposte positive (felice, orgoglioso/a, sicuro/a, protetto/a, libero/a, parte di una comunità) e il numero di risposte negative (triste, arrabbiato/a, sfiduciato/a, impaurito/a, estraneo/a). Si è assunto che la valutazione del quartiere fosse positiva in caso di valori maggiori di 0, negativa in caso di valori minori di 0 e neutra in caso di valori=0. Circa l'84% del campione ha una valutazione positiva del proprio quartiere. (Cfr. Appendice 2).

51. Sulle “mappe personali” che sin da piccole interiorizzano le donne che abitano nelle città cfr. Granata E. (2021), *Placemaker: gli inventori dei luoghi che abiteremo*, Einaudi ed.

52. Anche in questo caso è stato utilizzato un modello di regressione multinomiale che consente di confrontare la percezione di avere maggiori o minori opportunità rispetto a chi vive in altri quartieri con una categoria di riferimento, in questo caso la percezione di avere le stesse opportunità rispetto a chi vive in altri quartieri.

53. Questa variabile è stata creata facendo riferimento alla domanda 29 del questionario “Pensi di avere le stesse opportunità future (di studio, lavoro) degli altri ragazzi e ragazze della tua età che vivono in altri quartieri della città in cui vivi?” che prevede tre opzioni di risposta: a) sì; b) no, penso di avere maggiori opportunità; c) no, penso di avere minori opportunità. (Cfr. Appendice 2).
54. Per approfondire si veda <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/punti-luce>
55. Per approfondire si veda <https://quiunquartierepercrescere.it/>
56. Antonioli D., prefazione in Mochi F. (2025), *Citizen Science: Un approccio partecipativo al benessere organizzativo e sociale*. PUNTO ORG, 136.
57. Wacquant L. (2008), *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*, Polity.
58. Si veda <https://www.cittanuova.it/rugby-i-briganti-da-librino-alla-serie-a/>
59. Agus G. (2024), *Rigenerazione Vs Riqualificazione Urbana: Ma Che Differenza C'è?*, TEKNE SpA, <https://www.teknespa.it/it/post/rigenerazione-vs-riqualificazione-urbana-ma-che-differenza-c-%C3%A8>
60. Camera dei Deputati (2016), *Commissione Parlamentare di Inchiesta sulle Condizioni di Sicurezza e sullo Stato di Degrado delle Città e delle Loro Periferie*, https://documenti.camera.it/_dati/leg17/lavori/documentiparlamentari/indiceetesti/022bis/019/INTERO.pdf#:~:text=CAPITOLO%201%20%E2%80%93%20La%20Rigenerazione,Rigenerare%20le%20Citt%C3%A0%20metropolitane%20
61. Pagliai C. (2022), *Rigenerazione urbana: scopo e definizione*, <https://www.studiotecnico pagliai.it/rigenerazione-urbana-scopo-definizione/>; Agus G. (2024), *Rigenerazione Vs Riqualificazione Urbana: Ma Che Differenza C'è?*, TEKNE SpA, <https://www.teknespa.it/it/post/rigenerazione-vs-riqualificazione-urbana-ma-che-differenza-c-%C3%A8>
62. *Territorial Agenda 2030* (2007), *Leipzig Charter on Sustainable European Cities*, https://territorialagenda.eu/wp-content/uploads/leipzig_charter_2007.pdf
63. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* (2020), *Parere Del Comitato Europeo Delle Regioni – Il Rinnovo Della Carta Di Lipsia Sulle Città Europee Sostenibili*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019IR4829#:~:text=21,e%20locali%20e%20per%20le>
64. *Commissione europea* (2016), *Urban Agenda for the EU - Pact of Amsterdam*, https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/policy/themes/urban-development/agenda/pact-of-amsterdam.pdf
65. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* (2020), *Parere Del Comitato Europeo Delle Regioni – Il Rinnovo Della Carta Di Lipsia Sulle Città Europee Sostenibili*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019IR4829#:~:text=21,e%20locali%20e%20per%20le>
66. *Commissione europea* (2024), *The European Green Deal*.
67. *Commissione europea* (2024), *Urban Nature Platform - European Commission*, https://environment.ec.europa.eu/topics/urban-environment/urban-nature-platform_en
68. Faragau B. et al. (2020), *Fighting Child Poverty in European Cities*, <https://inclusivecities4all.eu/wp-content/uploads/2015/12/Fighting-Child-Poverty-in-Cities.pdf>

69. Di cui 392 a carico del bilancio dell'Unione Europea – tramite il FESR e il Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+) – e la parte restante coperta dal co-finanziamento degli Stati membri.
70. Commissione europea (2025), Inforegio - Sustainable Urban Development, https://ec.europa.eu/regional_policy/policy/themes/urban-development_en
71. Commissione europea (2020), Key achievements of Regional Policy 2014-2020, https://ec.europa.eu/regional_policy/policy/what/key-achievements_en
72. Commissione europea (2024). Strategia dell'UE sui diritti dei minori e garanzia europea per l'infanzia, https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_it
73. Si veda <https://alliance4investinginchildren.eu/wp-content/uploads/2025/04/A-Europe-that-protects-every-child-EU-Alliance.pdf>
74. Si veda ad esempio l'Urban Innovative Actions (UIA) che, tra il 2014 e il 2020, ha finanziato progetti pilota – ciascuno per un ammontare massimo pari a 5 milioni di euro – in numerosi contesti urbani europei con l'obiettivo di testare soluzioni innovative a problemi urbani, spesso tramite un approccio integrato e particolare attenzione ai bisogni di bambini e giovani (Urban Innovative Actions, 2014).
75. Eurocities (2021), Fighting Child Poverty in European Cities – Eurocities, <https://eurocities.eu/resources/fighting-child-poverty-in-european-cities/>
76. URBACT (2026), SCHOOLHOODs, [https://urbact.eu/networks/schoolhoods/](https://urbact.eu/networks/schoolhoods;); Urban Agenda for the EU (n.d.), The Urban Agenda for the EU. Better Regulation, Better Funding, Better Knowledge, <https://www.urbanagenda.urban-initiative.eu/urban-agenda-eu>
77. Camera dei Deputati (2016), Commissione Parlamentare di Inchiesta sulle Condizioni di Sicurezza e sullo Stato di Degradamento delle Città e delle Loro Periferie, https://documenti.camera.it/_dati/leg17/lavori/documentiparlamentari/indiceetesti/022bis/019/INTERO.pdf#:~:text=CAPITOLO%201%20%E2%80%93%20La%20origenerazione,Rigenerare%20le%20Citt%C3%A0%20metropolitane%20
78. Cfr. art. 12 del Decreto-Legge 83/2012, c.d. “Decreto Crescita”.
79. Per finanziare tali interventi, la Legge di Stabilità 2016 ha istituito il «Fondo per l'attuazione del Programma straordinario di intervento per la riqualificazione urbana e la sicurezza delle periferie» stanziandovi 500 milioni di euro per l'anno 2016. Nel 2017, il Programma è stato poi supportato da circa 800 milioni di euro dal bilancio nazionale e da altri 800 milioni di euro provenienti dal Fondo per lo Sviluppo e la Coesione 2014-2020 (FSC), distribuiti in tre anni, per un budget complessivo pari a 2,1 miliardi. Oltre alle risorse stanziato dallo Stato, è stato previsto il co-finanziamento delle singole iniziative da parte di privati, dei Comuni e altre linee di finanziamento, arrivando a un contributo totale pari a circa 1,7 miliardi di euro. È stato così possibile finanziare 120 progetti in 445 Comuni italiani.
80. Ad esso sono state destinate risorse iniziali pari a circa 892 milioni di euro, a cui hanno contribuito sia i fondi dell'Unione sia finanziamenti nazionali. Tale ammontare è poi stato incrementato nel 2021 attraverso ulteriori fondi REACT-EU – programma che promuove lo sviluppo urbano sostenibile – registrando così una dotazione complessiva pari a 1,99 miliardi di euro, di cui il 54% allocati alle città del Sud della Penisola (Dipartimento per le Politiche di Coesione e il Sud, 2020; ForumPA, 2023).
81. Presidenza del Consiglio dei Ministri (2012), Decreto-legge 22 giugno 2012, n. 83,

<https://www.normattiva.it/esporta/attoCompleto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2012-06-26&atto.codiceRedazionale=012G0109>

82. Dipartimento per le Politiche di Coesione e il Sud (2020), Focus ReactEU – Pon Città Metropolitane 2014-2020, <https://www.pnmetroplus.it/focus-react-eu/>; ForumPA (2023), PON Metro 2014-2020, Infrastrutture e Servizi per le Aree Urbane Svantaggiate, <https://www.forumpa.it/programmazione-europea/pon-metro-2014-2020-infrastrutture-e-servizi-per-le-aree-urbane-svantaggiate/>

83. Svimez (2025), Rapporto annuale 2025, pag. 375, <https://www.svimez.it/rapporto-svimez-2025/>

84. Il Programma PN Metro+ e Città Medie Sud è stato approvato dalla Commissione Europea a dicembre 2025, con una strategia e dotazione finanziaria, si veda <https://pnmetroplus.gov.it/pn-metro-plus-e-citta-medie-sud-2021-2027/>

85. A questo link si possono trovare tutti i Piani Operativi presentati <https://pnmetroplus.gov.it/pn-metro-plus-e-citta-medie-sud-2021-2027/programma-cittametro/piani-operativi/>

86. OpenCoesione, <https://opencoesione.gov.it/it/dati/programmi/2021IT16FFPRO05/>

87. ASviS (2025), Obiettivi Globali, Soluzioni Locali - Rapporto ASviS 2025, https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/Rapporto_Territori/2025/Report_TERRITORI_2025_WEB.pdf

88. Camera dei Deputati (2023), Commissione Parlamentare di Inchiesta sulla Sicurezza e sullo Stato di Degrado delle Città e delle Loro Periferie, <https://documenti.camera.it/leg19/dossier/testi/AC0092a.htm>

89. Ministero delle Infrastrutture e dei Trasporti (2021), PNRR: Assegnati 2,8 mld per il Programma PINQuA sulla Qualità dell'abitare. Il 40% Va al Mezzogiorno | Ministero delle Infrastrutture e dei Trasporti, <https://www.mit.gov.it/comunicazione/news/pnrr-assegnati-28-mld-per-il-programma-pinqua-sulla-qualita-dellabitare-il-40-va>

90. Presidenza del Consiglio dei Ministri (2025), PNRR - Programma innovativo nazionale per la qualità dell'abitare (PINQuA), <https://www.conferenzastatocitta.gov.it/home/approfondimenti/approfondimenti-tematici/pnrr-programma-innovativo-nazionale-per-la-qualita-dell-abitare-pinqua/>; Italia Domani (2026), Programma Innovativo della qualità dell'abitare - Italia Domani, <https://www.italiadomani.gov.it/it/Interventi/investimenti/programma-innovativo-della-qualita-dell-abitare.html>

91. I 159 progetti approvati sono riportati nel decreto direttoriale n. 6442 del 14 giugno 2022.

92. Comune di Bari (2026), PINQuA Santa Rita, <https://www.comune.bari.it/m5c2-pinqua-santa-rita>

93. Unione Provinciale Enti Locali (2022), PNRR: 1,8 Miliardi per Riquilificare Periferie Grandi Città, <https://upel.va.it/it/news/pnrr-18-miliardi-per-riqualificare-periferie-grandi-citta>

94. Rizzo L., Zanardi A. e Secomandi R. (2023), Piani Urbani integrati: Quelli che Restano nel PNRR., *lavoce.info*, <https://lavoce.info/archives/102951/piani-integrati-urbani-quelli-che-restano-nel-pnrr/>

95. Camera dei Deputati (2024), La Riprogrammazione degli Interventi del PNRR, <https://documenti.camera.it/leg19/dossier/pdf/DFP28Rb.pdf>

96. Fondazione Openpolis (2023), Le Modifiche al PNRR Rischiano di Far Perdere Fondi a Grandi Città e Sud, <https://www.openpolis.it/le-modifiche-al-pnrr-rischiano-di-far-perdere->

fondi-a-grandi-citta-e-sud/

97. Istituto Affari Internazionali (2025), Timeline - PNRR, <https://www.affarinternazionali.it/timeline-pnrr/>

98. Si veda https://www.comune.napoli.it/articolo_tematico/urbanistica-patrimonio-politiche-per-la-casa-cimiteri-cittadini/rigenerare-comunita/restart-scampia/

99. A seguito del decreto del Ministro dell'economia e delle finanze 6 settembre 2025, l'importo dell'intervento è stato rideterminato in 3.776.670.078 di risorse RRF, oltre le ulteriori risorse nazionali investite.

100. L'investimento, a seguito dell'incremento dei costi per l'edilizia, è stato oggetto di revisione da parte della Commissione europea, mantenendo inalterato il target, ma incrementando la dotazione finanziaria iniziale di ulteriori 114.752.186,59 euro. Con decreto del Ministro dell'economia e delle finanze 6 settembre 2025 l'importo è stato rideterminato in euro 960.052.186,59, al fine di ampliare la dotazione per l'investimento M4C1I1.1.

101. FUTURA PNRR (2024), Costruzione di nuove scuole - FUTURA, <https://pnrr.istruzione.it/infrastrutture/costruzione-di-nuove-scuole/>

102. FUTURA PNRR (2024), Messa in sicurezza e riqualificazione delle scuole, <https://pnrr.istruzione.it/infrastrutture/messa-in-sicurezza-e-riqualificazione-delle-scuole/>

103. I portali ufficiali sono Italia Domani e OpenCoesione, rispettivamente per il PNRR e per la Politica di Coesione.

104. Ai fini di questa analisi, sono stati considerati gli interventi previsti dalla Missione 1, 3, 4, 5 e 6 del PNRR e i seguenti settori tematici della Politica di Coesione: Istruzione e formazione; Occupazione e lavoro; Ricerca e innovazione; Inclusione sociale e salute; Trasporti e mobilità; Ambiente; Reti e servizi digitali.

105. Il finanziamento pro capite è stato calcolato utilizzando i dati ISTAT sulla popolazione residente al 1° gennaio 2026 (<https://demo.istat.it/app/?i=PO>).

106. Per identificare gli interventi rivolti a scuole, asili nido e università, è stato implementato un processo automatico di classificazione tramite il linguaggio di programmazione Python e basato sulla ricerca di parole chiave all'interno dei testi descrittivi dei progetti. Più nello specifico, è stata definita una lista esaustiva di termini ed espressioni rappresentativi del settore educativo di riferimento - come "scuola primaria", "asilo nido", "liceo", "istituto tecnico" e "università" - successivamente ricercati nei campi descrittivi nel dataset, tra cui il titolo e la sintesi del progetto, il soggetto attuatore e la descrizione del sottosectore di intervento. Per rendere la ricerca più accurata, i testi e le parole chiave sono stati preliminarmente uniformati, ad esempio tramite la conversione in caratteri minuscoli e la rimozione di accenti e altre variazioni ortografiche, così da individuare anche formulazioni leggermente diverse dello stesso concetto. Un intervento è stato quindi classificato come appartenente all'ambito educativo quando almeno uno dei termini o delle espressioni chiave risultava presente in uno dei campi considerati.

107. Il finanziamento pro capite è stato calcolato utilizzando i dati ISTAT sulla popolazione minorenni (0-17 anni) residente al 1° gennaio 2026 (<https://demo.istat.it/app/?i=PO>).

108. Si veda https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/allegati_PANGI.pdf

109. Ai fini dell'analisi sono state considerate tutte le graduatorie tematiche della Politica di Coesione.

- 110.** ASviS (2025), *Obiettivi Globali, Soluzioni Locali - Rapporto ASviS 2025*, https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/Rapporto_Territori/2025/Report_TERRITORI_2025_WEB.pdf
- 111.** Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021), *DPCM 23 Novembre 2021*, https://www.governo.it/sites/governo.it/files/DPCM_20211123_txt.pdf
- 112.** ASviS (2024), *Rapporto 2024 Goal 11 'Città e Comunità Sostenibili' - Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://asvis.it/rapporto-2024-goal-11-citta-e-comunita-sostenibili>; Garofoli A. (2023), *ASviS al Governo: 'Attivi il CIPU o Addio Obiettivi dell'Agenda 2030'*. thebrief.city, <https://www.thebrief.city/stories/lasvis-al-governo-attivi-il-cipu-o-addio-obiettivi-dellagenda-2030/>
- 113.** ASviS (2023), *Governo del territorio, rigenerazione urbana e politiche abitative per lo sviluppo sostenibile, Position Paper 2023*, https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/PositionPaper/2023/pp_goal_11_governo_territorio.pdf
- 114.** Sul tema cfr. ad es., Lelo K., Monni S. e Tomassi F. (2021), *Le Sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*, Donzelli. Sul tema della povertà educativa a livello sub-comunale, cfr. Davino C. et al. (a cura di) (2026), *Barriere Invisibili - Povertà educativa e disuguaglianze, modelli, dati e voci da Napoli e provincia*, Federico II University Press.
- 115.** Cfr. Cederna G. (a cura di) per Save the Children (2017), *Le Periferie dei Bambini, Atlante dell'Infanzia (a rischio) in Italia*, Treccani.
- 116.** Con il termine ESG (Environmental, Social and Governance) si fa riferimento all'integrazione di criteri ambientali, sociali e di governance nelle strategie e nelle attività delle imprese, al fine di misurarne e orientarne l'impatto sullo sviluppo sostenibile dei territori e delle comunità.
- 117.** Tra le esperienze di riferimento si possono includere i Piani di sviluppo per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza di Save the Children, <https://quiinquartierepercrescere.it/i-piani-di-sviluppo>
- 118.** Cfr. Appendice 1.
- 119.** Sul valore degli spazi condivisi per rafforzare fiducia e spirito civico cfr. Barbera F. (2023), *Le Piazze Vuote*, Laterza.
- 120.** Si fa riferimento alla legge 167/2025 che ha introdotto la valutazione di impatto intergenerazionale delle leggi.
- 121.** Si segnala che l'esperienza della valutazione di impatto intergenerazionale è stata promossa da diverse Amministrazioni Comunali, a partire dal Comune di Parma, ed è stata al centro di Linee Guida elaborate dall'ANCI nel 2025 https://www.anci.it/wp-content/uploads/2025/10/Linee_Guida_ANCI_VIG_def-2.pdf
- 122.** Si veda <https://quiinquartierepercrescere.it/>

Crediti fotografici

Copertina: iStock - justhavealook.

p. 14: in alto a sinistra: Magnific, formerly Freepik; foto centrale: Antonio Masiello per Save the Children.

p. 41: Francesco Alesi per Save the Children.

p.54: in alto a sinistra: Magnific, formerly Freepik; foto centrale: Gianfranco Ferraro per Save the Children.

p. 88: a sinistra: Magnific, formerly Freepik; foto centrale: Antonio Masiello per Save the Children.

p. 104: Daniela Leonardi; solo in alto a destra (campo da rugby): Ilary Desideria Sciuto.

p. 105: Daniela Leonardi.

p. 109: iStock - Halfpoint.

p.110: in alto a sinistra: Magnific, formerly Freepik; foto centrale: Lorenzo Pallini per Save the Children.

p. 133: Francesco Alesi per Save the Children.

p. 134: in alto a destra: Alvin Fabbroni per Save the Children; in alto al centro: Magnific, formerly Freepik; foto centrale: Gianfranco Ferraro per Save the Children.

p. 162: Francesco Alesi per Save the Children.

p.163: in alto a sinistra: Francesco Alesi per Save the Children; a destra centro pagina: Save the Children; in basso a sinistra: Housedada per Save the Children.

COME RACCONTERESTI LA TUA PERIFERIA?

A settembre 2025, Scomodo e Save the Children hanno lanciato sui social una *call to action* invitando ragazzi e ragazze tra i 16 e i 22 anni provenienti da contesti periferici italiani a contribuire attivamente all'indagine presentata in queste pagine.

È nato così il Comitato di pilotaggio, un gruppo di 12 ragazzi e ragazze cresciuti nelle periferie urbane di diverse città, dal Nord al Sud del Paese, che in questi mesi ha supportato il lavoro di ricerca, orientando gli obiettivi, revisionando il questionario, valutando le metodologie della ricerca qualitativa, commentando le evidenze emerse e riflettendo sulle proposte di policy.

Al contempo, il Comitato ha dato vita ad una fanzine, esito di un percorso collettivo di riflessione e confronto. Un lavoro nato dalla volontà di superare stereotipi e narrazioni sensazionalistiche, mettere a fuoco criticità e risorse, e restituire una visione più complessa, autentica e plurale dei territori, affidando il racconto a chi quelle realtà le attraversa ogni giorno.



Scopri la fanzine
inquadrando il QRcode.



Save the Children
RICERCA

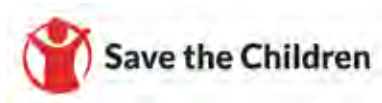
Scomodo

SOSTIENI I NOSTRI PROGETTI IN ITALIA E NEL MONDO!

Grazie al tuo contributo, ogni giorno possiamo garantire educazione, protezione e salute ai bambini più vulnerabili, anche in contesti di conflitto ed emergenza.



Scopri tutti i modi per donare



Noi di Save the Children vogliamo che ogni bambina e ogni bambino abbiano un futuro.

Lavoriamo ogni giorno con passione, determinazione e professionalità in Italia e nel resto del mondo per dare alle bambine e ai bambini l'opportunità di nascere e crescere sani, ricevere un'educazione ed essere protetti.

Quando scoppia un'emergenza, siamo tra i primi ad arrivare e fra gli ultimi ad andare via. Collaboriamo con realtà territoriali e partner per creare una rete che ci aiuti a soddisfare i bisogni dei minori, garantire i loro diritti e ad ascoltare la loro voce. Miglioriamo concretamente la vita di milioni di bambine e bambini, compresi quelli più difficili da raggiungere.

Save the Children, da oltre 100 anni, lotta per salvare le bambine e i bambini a rischio e garantire loro un futuro.



Save the Children
RICERCA

Save the Children Italia - ETS

Piazza di San Francesco di Paola 9 - 00184 Roma
tel + 39 06 480 70 01 - fax +39 06 480 70 039
info.italia@savethechildren.org

www.savethechildren.it

ISBN 9791298579637