

# Povert  educativa, servizi sociali e Terzo settore



a cura di Luca Salmieri

**Osservatorio Interdipartimentale Permanente  
sui Servizi Sociali e le Povert **

# **Povert  educativa, servizi sociali e Terzo settore**

---

a cura di Luca Salmieri

---

**Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povert **  
**Via Salaria 113 – 00198 – Roma (Italia)**

---

*Tutti i diritti letterari e artistici sono riservati*

Osservatorio Interdipartimentale Permanente  
sui Servizi Sociali e le Povertà  
Via Salaria 113 – Stanza 274 - Piano 1.  
00198 Roma (Italia)  
Tel. +39 0649918470

---

---

Editato da Officine di Layout

Realizzato da RapidJet

Anno di pubblicazione: 2023 dicembre

Pubblicato: 20 dicembre 2023

ISBN 978-88-946538-1-6

# Indice

<b>1. POVERTÀ EDUCATIVA, SERVIZI SOCIALI E TERZO SETTORE: UN'ANALISI DELLE PROSPETTIVE DI INTERVENTO .....</b>	<b>9</b>
LUCA SALMIERI .....	9
1.1. Un problema sottovalutato .....	9
1.2. Come intendere e misurare la povertà educativa .....	10
1.3. La frammentazione delle misure e degli interventi .....	13
1.4. Una nuova missione per i servizi sociali .....	15
1.5. Il diritto ad un'educazione competente: tra disengagement pubblico e protagonismo del Terzo settore.....	17
<b>2. LIFELONG LEARNING E SERVIZI SOCIALI. UNA RIFLESSIONE SULLE CARENZE DI INTERVENTO .....</b>	<b>19</b>
CARMELO BRUNI .....	19
2.1. Introduzione .....	19
2.2. Diseguaglianza, povertà educativa e povertà economica .....	20
2.3. Politiche contro la povertà educativa.....	25
2.4. Conclusioni .....	29
<b>3. LA DIFFUSIONE DELLA POVERTÀ EDUCATIVA IN ITALIA .....</b>	<b>31</b>
LUCA SALMIERI E ORAZIO GIANCOLA .....	31
3.1. Introduzione .....	31
3.2. La povertà educativa italiana a confronto con i paesi dell'Unione europea .....	33
3.3. Adulti che hanno terminato gli studi e giovani in età scolastica .....	34
3.4. Differenze regionali .....	37
3.5. Conclusioni .....	54
<b>4. POTENZIALITÀ DEL SERVIZIO SOCIALE NEL CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA: RIFLESSIONI IN BASE ALLE ESPERIENZE .....</b>	<b>59</b>
GIOVANNI CELLINI, LLUIS FRANCESC PERIS CANCIO E CARLOTTA MOZZONE .....	59
4.1. Introduzione .....	59
4.2. Povertà educativa e servizio sociale: una rassegna bibliografica .....	59
4.3. Spunti di riflessione deontologici sul ruolo dell'assistente sociale nel contrasto alla povertà educativa .....	63
4.4. Contrasto alla povertà educativa: oggetto diretto o indiretto dell'azione del servizio sociale? .....	65
4.5. Conclusioni .....	69
<b>5. LA POVERTÀ EDUCATIVA NELLE AREE INTERNE. ANALISI DEL FENOMENO E ATTORI DEL WELFARE LOCALE .....</b>	<b>71</b>
SABINA LICURSI ED EMANUELA PASCUZZI .....	71
5.1. Introduzione .....	71
5.2. Le nuove aree interne italiane, tra spopolamento e desertificazione dei servizi .....	72
5.3. La scuola nelle aree interne pilota calabresi .....	74
5.4. Le strategie per il benessere educativo nelle aree interne pilota calabresi .....	84
5.5. Osservazioni conclusive .....	86

<b>6. SERVIZIO SOCIALE E POVERTÀ EDUCATIVA DEGLI ADULTI .....</b>	<b>89</b>
ANNA ZENAROLLA .....	89
6.1. Introduzione .....	89
6.2. Breve inquadramento del fenomeno .....	89
6.3. Il contesto di riferimento .....	90
6.4. Metodo e strumenti della ricerca .....	91
6.5. Le sperimentazioni .....	92
6.6. Le molte sfaccettature della povertà educativa degli adulti .....	96
6.7. Dalla borsa lavoro all'accompagnamento socio-educativo .....	98
6.8. Il ruolo del servizio sociale.....	101
6.9. Conclusioni .....	102
<b>7. EDUCARE TRA L'AIUTO E IL CONTROLLO. L'ESPERIENZA DEI PROGETTI DI UTILITÀ COLLETTIVA</b>	<b>103</b>
ANDREA BIAGIOTTI E TIZIANA TARSIA .....	103
7.1. Introduzione .....	103
7.2. I PUC nelle politiche sociali.....	104
7.3. L'azione pedagogica sottesa ai PUC.....	106
7.4. Perché lo fai? Spiegare e spiegarsi la partecipazione ai PUC.....	111
7.5. Selezionare, scegliere ed abbinare i beneficiari ai progetti.....	114
7.6. Conclusioni .....	116
<b>8. IL RUOLO DEL SERVIZIO SOCIALE NEL CONTRASTO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA E DELLA DEVIANZA MINORILE. IL CASO DEI PROGETTI DEL BANDO CAMBIO ROTTA .....</b>	<b>119</b>
IVAN GALLIGANI, ELISA MATUTINI, GABRIELE TOMEI E MARTINA TOMEIO .....	119
8.1. L'impegno contro la povertà educativa dell'Impresa sociale Con I Bambini. Il caso del Bando Cambio rotta.....	119
8.2. Comunità educante e servizio sociale .....	121
8.3. Il servizio sociale nella co-progettazione di interventi socio-educativi .....	122
8.4. L'analisi delle strategie dei progetti del Bando Cambio rotta. ....	124
8.5. Discussione e conclusioni .....	130
<b>9. WELFARE E SPORT. VALORI E STRATEGIE COMUNI E COMUNITARIE PER IL CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA .....</b>	<b>133</b>
FRANCESCA PIA SCARDIGNO E CAMILLO STEFANO PASOTTI.....	133
9.1. Introduzione .....	133
9.2. Analisi di sfondo sulla povertà educativa e lo sport .....	134
9.3. Riforma dello sport e sua contestualizzazione nell'ambito delle attività e delle organizzazioni del Terzo settore nel contrasto alla povertà educativa .....	137
9.4. Progetto SPOT - Sport, Teatro e Doposcuola.....	139
9.5. Conclusioni .....	141
<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI .....</b>	<b>143</b>
<b>NOTIZIE SUGLI AUTORI .....</b>	<b>159</b>

## 2. *Lifelong learning* e servizi sociali. Una riflessione sulle carenze di intervento

Carmelo Bruni

### 2.1. Introduzione

Tra le tante e diverse forme di diseguaglianza, quella di cui negli ultimi anni si dibatte di più tocca trasversalmente un po' tutte le altre, in quanto può essere vista a volte come l'origine, altre volte come l'esito, dell'azione delle diseguaglianze naturali e/o sociali: ci si riferisce all'eccessiva diseguaglianza economica. Il tema di crescenti divari economici è ritornato al centro del dibattito delle scienze sociali ed economiche soprattutto tra la fine del Novecento e l'inizio di questo secolo, in connessione con il moltiplicarsi degli effetti dei processi di globalizzazione e in conseguenza delle crisi finanziarie ed economiche che si sono susseguite nel corso degli ultimi decenni. Se per circa 150 anni, a partire dall'inizio del XIX e fino alla metà del XXI secolo, il tema al centro della riflessione economica è stato soprattutto quello della crescita, è a dagli anni Cinquanta del Novecento che, invece, si è affermato e diffuso l'interesse verso le diseguaglianze economiche, a partire dalle critiche mosse all'idea di sviluppo a causa dei fallimenti del mercato (De Grauwe, 2014) e della parallela necessità di un significativo intervento di sostegno all'economia da parte dello Stato (Boccella et al., 2013).

Le politiche di contrasto alle diseguaglianze economiche si sono tradizionalmente sostanziate in interventi redistributivi articolati su polarità che oscillano tra la misura passiva di mero sostegno economico, individuale e/o familiare, e l'azione proattiva volta alla re-inclusione sociale e lavorativa. In questi ultimi anni gli interventi di protezione degli adulti si sono distinti, invece, per un doppio e interconnesso livello di sostegno - monetario e pro-attivazione - alla luce della convinzione che il problema della povertà economica sia da ricondurre soprattutto alla rassegnazione, alla passività e alle scarse competenze di chi versa in condizioni di povertà economica.

Parimenti, la povertà educativa degli adulti, intesa come possesso di bassi livelli di istruzione e di scarse competenze di base, viene sempre più indicata come causa di disoccupazione e vulnerabilità economico-sociale dei singoli e delle loro famiglie e di ritardo per lo sviluppo competitivo dei territori. Tuttavia, secondo la prospettiva dominante di contrasto alle povertà, in tal caso si risponde con interventi che affidano alla formazione professionale, all'aggiornamento e alla riqualificazione la funzione di favorire l'occupabilità degli adulti, senza considerare che l'*empowerment* sociale del cittadino necessiterebbe di un rafforzamento

dell'istruzione e delle competenze di base, non immediatamente finalizzate all'inserimento lavorativo.

I programmi di contrasto alla povertà educativa degli adulti dovrebbero fondarsi maggiormente su percorsi di *lifelong learning*. Questo, a sua volta, dovrebbe indurre una rivisitazione del concetto di pari opportunità che, normalmente circoscritto e applicato all'età giovanile, oggi abbraccia l'intera vita della persona. Questa estensione delle pari opportunità anche all'età adulta, permette di qualificare l'educazione permanente come uno strumento fondamentale del welfare state contemporaneo, in cui da un lato, la rapida evoluzione tecnologica costringe ad un continuo aggiornamento, rompendo lo schema della sequenza dei corsi della vita secondo fasi ben definite, dall'istruzione all'occupazione stabile e, dall'altro, la partecipazione attiva e l'inclusione sociale passano attraverso la continua manutenzione delle *capabilities* di cui l'istruzione scolastica costituisce un perno iniziale, ma non definitivo.

La riflessione sull'intreccio tra pari opportunità, welfare state e *lifelong learning* come contrasto alla povertà educativa degli adulti e della povertà in generale è al centro di questa riflessione, a partire dal fatto che, ad avviso di chi scrive, non esistono interventi di politica sociale specificamente dedicati alla povertà educativa degli adulti. Quest'area di bisogno sembra essere completamente ignorata, mentre invece rappresenta una sfida strategica per il futuro, anche alla luce delle indicazioni provenienti dall'Unione europea. Il ruolo dei servizi sociali diviene cruciale quale crocevia dei processi di re-inclusione che legano tra loro le generazioni dei genitori e dei figli, come luogo di esercizio delle pari opportunità e come catena di strumenti di protezione lungo tutto il corso della vita, *from cradle to grave*.

## 2.2. Diseguaglianza, povertà educativa e povertà economica

La diseguaglianza economica, oggi come nel passato, è sempre stata associata al maggiore o minore riconoscimento di status assegnato alle professioni: potere, prestigio e ricchezza vengono distribuiti diversamente tra gli individui di una collettività, in parte in base all'importanza attribuita al ruolo svolto e in parte in base alla sua scarsità (Bruni, 2020; Salmieri, 2020). La collocazione nei piani alti o bassi della stratificazione sociale rimanda quindi all'idea di competenza nell'esercizio di un ruolo lavorativo, ma anche ad appetibilità e scarsità di quelle competenze.

Strettamente connessa alla diseguaglianza economica è, quindi, la disuguaglianza nella sfera del lavoro – l'assenza, la prima ricerca, un lavoro precario e sottopagato, ma in questi ultimi anni anche un lavoro regolare e stabile, ma con bassa qualifica (Ciarini, 2020) – che proprio perché direttamente connessa alla possibilità di acquisire le risorse economiche per l'autonomia, costituisce la variabile strategica che fa la differenza tra vulnerabilità e autonomia. Laddove c'è instabilità lavorativa, la minaccia di esclusione sociale diventa più incisiva e l'assenza, l'inadeguatezza o la precarietà nel lavoro tende a divenire la causa più grave dell'approfondirsi delle disuguaglianze (Saraceno, 2015). La diversa disponibilità di capitale economico incide chiaramente sulle possibilità esistenziali e le capacità di consumo dell'attore sociale (Checchi, 2012), sia per quanto lo riguarda in prima persona, che in relazione alla sua famiglia e ai suoi figli. Ne deriva anche



un atteggiamento definito nei confronti del futuro e dell'educazione della prole (Lewis, 1969), così come nelle scelte di consumo persino rispetto a beni considerati essenziali per la sopravvivenza: la salute, l'abitazione, il vestiario e gli alimenti (Brandolini et al., 2009). Questa condizione di incertezza incide profondamente sulla possibilità di accedere a quelle realizzazioni che la persona può considerare rilevanti nella sua vita per il conseguimento del ben-essere individuale. Il *well-being* è definito contestualmente sia dal conseguimento dei 'funzionamenti' considerati rilevanti (*well-being achievement*) che dall'insieme dei 'funzionamenti' potenzialmente conseguibili (*well-being freedom*). Quanto più una persona è libera di conseguire funzionamenti rilevanti, potendo combinare stati di 'essere' e 'fare' preferiti, tanto più elevata sarà la qualità della vita da lui sperimentata. Così, in definitiva, il ben-essere ottenibile da un individuo è il frutto della combinazione di due diversi fattori: per un verso, è funzione della ricchezza disponibile; per l'altro, è determinato dalle possibilità di 'convertire' tali ricchezze in stati di essere e di fare (Delbono, Lanzi, 2007). A tal proposito Robeyns (2005) distingue tra tre gruppi di fattori di conversione: in primo luogo, i «fattori di conversione personali» (ad esempio metabolismo, condizione fisica, sesso, capacità di lettura, intelligenza) che costituiscono le capacità individuali di conversione: se una persona è disabile, o malata, o non sa andare in bicicletta, allora il possesso di una bicicletta sarà di limitato aiuto per consentire il funzionamento della mobilità. In secondo luogo, i «fattori di conversione sociale» (quali politiche pubbliche, norme sociali, discriminazioni, ruoli di genere, gerarchie sociali e dinamiche di potere) giocano un ruolo fondamentale nella trasformazione del possesso di beni in capacità di fruizione. Ad esempio, se non esistono strade asfaltate o se il governo o la cultura dominante impongono restrizioni legali o sociali che limitano le donne dall'andare in bicicletta, l'accesso e l'uso delle infrastrutture stradali diventano notevolmente difficili o addirittura impossibili, riducendo così le opportunità di sfruttare appieno tali risorse. In terzo luogo, i «fattori ambientali» (come il clima e la posizione geografica) influenzano il passaggio dalle caratteristiche dei beni alle realizzazioni individuali. Pertanto, conoscere i beni che una persona possiede o può utilizzare non è sufficiente per comprendere appieno le funzioni che una persona può svolgere; è altresì essenziale considerare il contesto personale e le circostanze ambientali in cui vive.

La disegualianza economica crea così i presupposti per una distribuzione diversa delle opportunità esistenziali, prefigurando percorsi e corsi di vita differenziati nel conseguimento del benessere (Leisering, Leibfried, 1999), fino al limite della vera e propria esclusione sociale per coloro che si trovano nei gradini più bassi della piramide socio-economica. È ormai acclarato che la condizione di esclusione rimanda alla presenza di una serie di caratteristiche quali: la multidimensionalità (delle sue cause e delle sue forme), la processualità (in quanto traiettoria più che condizione stabile), la relazionalità (l'esclusione si gioca sempre tra due parti, chi esclude e chi viene escluso), la relatività (in relazione ai gruppi di riferimento e/o della società più ampia in cui si vive) (Tuorto, 2017). Così, l'escluso appare come chi, pur vivendo in una determinata società, non può partecipare alle attività chiave di quella comunità che sono disponibili alla maggior parte delle altre persone. Più precisamente, quando vorrebbe partecipare non riesce a farlo a causa di fattori che non controlla – ed è quindi escluso per ragioni che non dipendono dalla sua volontà (Burchardt et al., 2002).

La forma più appariscente di esclusione sociale, e forse anche più facilmente rilevabile, è quella che caratterizza i poveri. In Italia il 4,5% della popolazione, corrispondente a circa 2 milioni e 613 mila individui, vive in condizioni di grave



deprivazione materiale e sociale, evidenziando almeno sette segnali di deprivazione sui tredici individuati dal nuovo indicatore (Europa 2030). D'altra parte, la popolazione a rischio di povertà o esclusione sociale, misurata attraverso l'indicatore composito Europa 2030, rappresenta il 24,4%, equivalente a circa 14 milioni e 304 mila persone. Questo dato è sostanzialmente stabile rispetto al 2021, quando era al 25,2% (ISTAT, 2023a).

Questa condizione, pur nella sua multidimensionalità (Morlicchio, 2011) appare particolarmente legata all'istruzione e alla condizione occupazionale: infatti, l'incidenza della povertà assoluta diminuisce al crescere del titolo di studio della persona di riferimento della famiglia; in particolare, se quest'ultima ha conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore, l'incidenza della povertà assoluta risulta pari al 4,0%, e raggiunge il 12,5% se ha al massimo la licenza di scuola media (ISTAT, 2023b).

I dati sulla povertà, quindi, confermano la stretta relazione tra basso titolo di studio e povertà, quindi tra basso titolo di studio e redditi: in generale, l'incidenza della povertà si conferma in crescita nelle famiglie con persona di riferimento operaio e assimilati (14,7%) e, fra le famiglie con persona di riferimento lavoratore indipendente, specie se non sono un imprenditore o un libero professionista (8,5% altro indipendente). Nel confronto con il 2021 si osserva un peggioramento per le famiglie con persona ritirata dal lavoro (5,9% rispetto al 4,6% del 2021). È chiaro, comunque, che i valori più elevati si registrano laddove la persona di riferimento è in cerca di occupazione (22,4%) (ISTAT, 2023b).

Quindi, l'istruzione prima, e la condizione occupazionale poi, condizionano la disponibilità, l'esercizio e la spendibilità delle proprie competenze, determinando l'ammontare del capitale economico cui si può accedere. Diviene, quindi, palese come povertà economica ed educativa siano aspetti dello stesso processo di impoverimento, in cui però diviene difficile, se non impossibile, distinguere tra quale sia la causa e quale l'effetto (Cingano, 2014; Giancola, Salmieri, 2023).

Con il concetto di povertà educativa, comunque, ci si riferisce qui alla presenza di due elementi caratterizzanti: *i*) un livello di istruzione inferiore alla scuola secondaria superiore e *ii*) bassi livelli nelle competenze di base. Con questa definizione si tiene conto sia di coloro che hanno interrotto precocemente gli studi e non hanno conseguito un diploma di scuola secondaria, che di coloro che, pur avendo completato la scuola dell'obbligo e magari ottenuto un diploma di scuola superiore, non possiedono un livello minimo di competenze di base per varie ragioni. Infine, vengono considerati anche coloro che presentano sia un basso livello di istruzione, sia competenze di base inadeguate (Giancola, Salmieri, 2023).

È importante sottolineare che il processo che lega la povertà educativa alla diseguaglianza economica, e alla povertà come sua forma più estrema, è molto stretto, anche se non deterministico (Payne, 2017): la dispersione scolastica non produce sempre povertà ed esclusione sociale, ma molto spesso dietro molte situazioni di vulnerabilità si celano percorsi formativi incompiuti e livelli inadeguati di formazione culturale e professionale (Beccegato, Marinaro, 2019). Così come non è deterministico il rapporto tra qualifica formalmente acquisita e competenza: spesso, il livello di istruzione è utilizzato come un indicatore approssimativo del capitale umano, ma le qualifiche formali non garantiscono automaticamente che chi le possiede abbia acquisito le competenze effettivamente richieste dai datori di lavoro (OCSE, 2023). Sembra indubbio, comunque, che un elevato titolo studio migliora di molto le opportunità di guadagno del soggetto: le persone con livelli di istruzione più elevati generalmente registrano risultati economici, sociali e occupazionali migliori rispetto a coloro che possiedono livelli di

istruzione più bassi. Queste persone tendono ad essere più coinvolte socialmente, ad avere maggiori probabilità di occupazione e guadagni più alti in proporzione al loro livello di istruzione (OCSE, 2023).

Dunque, per meglio comprendere la relazione tra povertà educativa ed economica potrebbe essere utile distinguere tra il punto di vista macro e quello micro. Seguendo il primo approccio, dovremmo parlare della povertà come di un fenomeno sociologico prodotto dalla multifattorialità di cause che, intrecciandosi tra loro, danno origine ad un sistema socio-economico che include nella sfera della sostenibilità esistenziale un numero più o meno elevato – o più o meno limitato – di soggetti, determinando quindi l'ampiezza dell'accesso alla redistribuzione del reddito e di altre risorse necessarie ad attivare le *capability*. In questo caso avremmo a che fare con parametri economici e tecnologici (Sachs, 2005), istituzionali (Acemoglu, Robinson, 2012), culturali (Sen, 1992) e del regime di welfare (Saraceno et al., 2020) che stabiliscono la libertà o meno nell'accesso al mercato del lavoro, prima, e a quello dei beni e servizi poi. Secondo questa chiave di lettura, dovremmo pensare ai percorsi educativi e, poi, al mercato del lavoro, come parti di un sistema socioeconomico che stabilisce i criteri di accessibilità e di appetibilità, da cui derivano i parametri di inclusione o esclusione: questi criteri riguardano per esempio sia le competenze che i comportamenti – le *hard* e le *soft skill* –, sia le condizioni istituzionali, economiche e legislative che caratterizzano il mercato del lavoro: tipi di figure professionali più e meno richieste, norme e regole contrattuali, opzioni culturali sulla divisione del lavoro secondo criteri di genere (Paci, 2009), normativa sull'attività imprenditoriale, vincoli alla partecipazione a causa della nazionalità (Ambrosini, 2020), e così via. I percorsi di crescita educativa e formativa e l'inclusione lavorativa (con la conseguente possibilità di guadagnare un reddito da lavoro), restano condizionati dai criteri imposti dal sistema socioeconomico che, stabilendo i parametri di accettabilità, finisce per escludere tutti coloro che non riescono a soddisfare tali criteri.

Dal lato micro, invece, l'analisi ci riporta all'importanza e all'incidenza dei concetti di capitale umano e sociale nei percorsi di impoverimento<sup>1</sup>. Come è noto, con il concetto di capitale umano si fa riferimento alle tesi introdotte da Becker (2005) proprio a proposito della produttività sul lavoro e, quindi, dell'inclusione in questo<sup>2</sup>. Il capitale umano rimanda proprio a quelle competenze, all'istruzione, alla salute e alla formazione degli individui, la cui assenza o insufficienza appaiono tra i più rilevanti criteri di adeguatezza rispetto alle richieste del sistema socio-economico ai fini del proprio destino di inclusione/esclusione: esso rappresenta, dunque, l'insieme delle risorse personali sulle quali ogni individuo può contare: il concetto di capitale umano, così definito, non si riferisce esclusivamente alle abilità genetiche degli individui, sebbene sia fortemente influenzato da queste, ma è soprattutto un qualcosa che può essere prodotto e accumulato nel corso del tempo. Le scelte individuali rivestono un ruolo fondamentale nel determinare il

<sup>1</sup> Con il termine capitale sociale (Pendenza, 2008; Iannone, 2006) si indicano sia l'insieme di competenze utili in campo relazionale e i legami sociali grazie a ciò creati (Coleman, 1990), che l'insieme delle reti sociali disponibili in una data collettività – sia di carattere civile che istituzionale – che possono soccorrere in caso di bisogno; cioè, in definitiva, come «senso civico» (Putnam, 2000). Bourdieu (1980, 119) ha definito il capitale sociale come «la somma delle risorse, materiali o meno, che ciascun individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate su principi di reciprocità e mutuo riconoscimento».

<sup>2</sup> «Il capitale umano ha a che fare con le competenze, l'istruzione, la salute e la formazione degli individui. Si tratta di capitale perché tale competenza o istruzione è parte integrante di noi ed è qualcosa che dura, al modo in cui dura un macchinario, un impianto o una fabbrica» (Becker, 2008, 27).

livello di capitale umano di una persona, così come una serie di istituzioni, in particolare il sistema scolastico, che possono contribuire, in modi variabili e più o meno efficaci a seconda delle circostanze esistenti, alla crescita del capitale umano (Cipollone, Sestilio, 2010).

Analizzare quindi la povertà educativa adulta diviene rilevante ai fini della comprensione della povertà economica. Si è già visto come dai dati ISTAT in Italia emerga una stretta relazione tra bassi livelli di istruzione ed esposizione al rischio povertà. Da un interessante lavoro collettivo emerge che la povertà educativa non può essere interamente attribuita al fallimento dei sistemi educativi nel contrastare le disuguaglianze sociali, economiche e culturali. È emerso che la dinamica sociale che perpetua la povertà educativa da una generazione all'altra è sorprendentemente simile in Grecia, Italia e Spagna. Bassi livelli di istruzione dei genitori, uniti a una mancanza di stimoli culturali durante la fase primaria della socializzazione, sono fattori che tendono a consolidare e predire risultati scolastici inferiori, sottolineando così l'importanza dell'efficacia delle scuole nel promuovere la qualità e l'equità all'interno dei contesti di apprendimento formale (Salmieri et al., 2022).

Dall'analisi dei dati OCSE (2023) si rileva che nonostante l'espansione educativa sperimentata in media nei paesi più sviluppati negli ultimi decenni, nel 2022 il 20% degli adulti (25-64 anni) in tali paesi non possiede ancora un titolo di studio secondario superiore. Il nostro paese, in particolare, si colloca al 34esimo posto su 40 per incidenza percentuale di persone tra i 25 e i 64 anni con titolo di studio inferiore alla scuola secondaria<sup>3</sup>: il 37% ha conseguito il diploma della scuola dell'obbligo o un titolo inferiore.

L'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non terziaria è spesso considerata il livello di istruzione minimo per partecipare con successo al mercato del lavoro per la maggior parte degli individui (OCSE, 2021). Infatti, dal punto di vista occupazionale, emerge che nei paesi OCSE il tasso di occupazione cresce all'aumentare del livello di istruzione: tra i 25-64enni il tasso di occupazione è del 59% per coloro che hanno conseguito un diploma inferiore alla scuola secondaria superiore, mentre sale al 77% se consideriamo coloro che hanno conseguito un titolo di studio secondario superiore o post-secondario (non terziario), per arrivare sino all'86% per chi ha un titolo di studio terziario. Così, più in generale, il possesso di un'istruzione di alta qualità permette una più fluida transizione scuola-lavoro. In media, nei paesi OCSE, il tasso di occupazione dei giovani adulti (25-34 anni) con un livello di istruzione secondaria superiore o post-secondaria non terziaria come livello più alto è pari all'83% per quelli con una qualifica professionale e al 73% per quelli con uno generale (OCSE, 2023).

Emerge poi l'esistenza di una stretta interazione tra partecipazione al mercato del lavoro e livello di istruzione (sia tra gli occupati, che tra i disoccupati o gli inattivi). In media nei paesi OCSE, per i giovani di età compresa tra i 25 e i 34 anni i tassi di occupazione aumentano da circa il 60% per coloro che non detengono il diploma di scuola secondaria superiore all'86% per coloro che possono contare su una qualifica di istruzione terziaria. Parimenti, seguendo le disparità nei livelli di istruzione, i tassi di disoccupazione aumentano dal 5 al 13% e i tassi di inattività dal 9 al 31%. La relazione positiva tra istruzione e mercato del lavoro, inoltre, non è influenzata dal genere e si mantiene negli anni (OCSE, 2023).

---

<sup>3</sup> L'Italia è seguita soltanto da Colombia (38%), Portogallo (40%), Turchia (53%), Costa Rica (55%) e Messico (56%) (OCSE, 2023).

Si rileva dunque con chiarezza quanto l'istruzione raggiunta e la conseguente ricchezza/povertà educativa disponibile da adulti, rappresentino un viatico cruciale per garantire le opportunità di vivere un'esistenza soddisfacente – pur se mediata da vari altri fattori (Giancola, Salmieri, 2023). Numerosi lavori teorici ed empirici convergono nella dimostrazione della stretta relazione tra povertà educativa, difficoltà di accesso e di permanenza nel mercato del lavoro delle occupazioni dignitose (Ciarini, 2020) e povertà economica. Le opportunità di ottenere i funzionamenti desiderati (Sen, 1992), passa quindi dalla possibilità di acquisire in gioventù, e di mantenere soprattutto in età adulta, adeguati standard educativi compatibili con le richieste del mondo del lavoro.

### 2.3. Politiche contro la povertà educativa

La possibilità di restare all'interno del mercato del lavoro e non venirne espulsi è correlata, come detto, alla possibilità di mantenere, migliorare ed adattare le proprie competenze educative alle esigenze del sistema socioeconomico. Il contrasto alla povertà educativa degli adulti, quindi, ha come principale obiettivo la riduzione delle diseguaglianze nelle dotazioni formative, al fine di garantire un maggiore egualitarismo delle opportunità.

Storicamente l'egualitarismo può essere suddiviso in due principali approcci: uno noto come uguaglianza dei risultati (UDR) che si concentra sulle condizioni in cui si trovano gli individui in un dato momento o durante un certo periodo di tempo, mirando a correggere le disuguaglianze che esistono tra di loro, indipendentemente dall'origine di tali disuguaglianze. L'altro approccio, chiamato uguaglianza delle opportunità (UDO), mira invece a garantire che gli individui partano da posizioni di partenza paritarie, considerando legittime le disuguaglianze che emergono tra di loro come risultato di scelte e azioni compiute autonomamente (Somaini, 2002).

Per i teorici delle pari opportunità, il passaggio dalle opportunità iniziali - *capability* alla Sen (1992) – alle realizzazioni finali - *functioning* – è dovuta essenzialmente al concorso di almeno i seguenti fattori: *i*) l'uso che la persona ha fatto delle capacità di cui si è ritrovata dotata alla nascita; *ii*) lo sforzo e l'impegno profuso per ottenere i risultati prefissati; *iii*) il ruolo della casualità nell'assecondare o nell'ostacolare i propositi della persona; *iv*) il ruolo giocato dagli altri, come risorse o come ostacoli. Ovviamente, se si vogliono contrastare le diseguaglianze è necessario stemperare il ruolo dei fattori esogeni, esaltando quelli legati alla volontà della persona. In altri termini, l'obiettivo di una maggiore uguaglianza – o minore diseguaglianza – finale, viene sostituito da quello di una parità nelle condizioni di partenza e/o con quello di una competizione in cui nessuno possa godere di immeritati vantaggi iniziali o di vantaggi nel corso della competizione. Per questo motivo la concezione dell'egualitarismo che si rifà all'idea di pari opportunità è riconducibile alla matrice liberale. Infatti, questa si ispira al principio che sia giusto ed efficiente che i risultati ottenuti e la distribuzione dei riconoscimenti dipendano esclusivamente dalla libera interazione delle volontà individuali in un contesto concorrenziale. A sua volta ciò significa che per valutare che la competizione sia equa, è necessario porre attenzione alla condotta nella gara, al modo in cui vengono valutate le prestazioni e assegnati premi e alle condizioni di partenza dei concorrenti.

Al di là delle questioni formali, è importante che dal punto di vista sostanziale non vi siano condizionamenti che minino la correttezza dei processi che consentono di trasformare le *capability* in *functioning*. Pur nella generale accettazione di base del principio delle pari opportunità, non mancano punti problematici e critiche, a volte anche nette (Cavanagh, 2002). In particolare, non basta parlare generalmente di pari opportunità, ma è necessario che siano definiti «a) il momento di inizio della gara, e cioè la fase della vita nella quale i soggetti devono essere messi in condizioni di parità; b) i principali fattori che tendono a determinare ineguaglianze nelle condizioni di partenza; c) le forme in cui si può porre rimedio a tali ineguaglianze» (Somaini, 2002, 83). Normalmente, il primo punto lo si soddisfa con il raggiungimento della maggiore età, a partire dalla quale il soggetto è formalmente e giuridicamente considerato autonomo nel poter delineare il proprio progetto esistenziale. Per quanto riguarda il terzo aspetto, invece, nella molteplicità dei fattori che possono condizionare lo sviluppo di risorse che il soggetto potrà sviluppare, la letteratura sostiene il ruolo fondamentale della famiglia nel condizionare il destino sociale dei figli (Skopek, Passaretta, 2021; Giancola, Salmieri, 2020, 2023). Infine, rispetto al secondo punto si tratta di correggere e compensare le diseguaglianze già presenti alla nascita e determinate, da un lato, dalle diversità naturali (in termini per esempio di intelligenza, forza fisica, salute, etc.), oppure riconducibili alle diverse opportunità messe a disposizione dal contesto sociale in cui i soggetti nascono (se sviluppato o deprivato culturalmente e socialmente), cioè legato a ciò che Sen (1999) definisce come sviluppo e che possono favorire o ostacolare lo sviluppo delle potenzialità individuali, infine, a quei fattori tipicamente imputabili alle caratteristiche delle società o del contesto locale: il fatto per esempio di nascere in un contesto altamente concorrenziale o nel quale il capitale umano posseduto sia raro. Sono insomma le caratteristiche naturali e di contesto che Nozick (1974) attribuirebbe alla nozione di «puro caso».

Da questa breve riflessione sul concetto di pari opportunità, emerge con chiarezza come la trattazione del tema sia stata, e continui normalmente ad esserlo, legata alla riduzione delle disparità vissute durante l'età dello sviluppo, affinché raggiunta la maggiore età la persona sia messa in grado di godere dei diritti che Rawls definisce i principi fondamentali della giustizia: «Ogni persona ha un eguale diritto al più ampio sistema totale di eguali libertà fondamentali compatibilmente con un simile sistema di libertà per tutti [...] Le ineguaglianze economiche e sociali devono essere: a) per il più grande beneficio dei meno avvantaggiati, compatibilmente con il principio di giusto risparmio, e b) collegate a cariche e posizioni aperte a tutti in condizioni di equa eguaglianza di opportunità» (Rawls, 1971, 255).

Tradizionalmente, il compito di ridurre l'effetto della dotazione alla nascita è stato affidato dalla comunità politica alla scuola attraverso politiche educative e formative; l'obiettivo è ridurre al minimo l'effetto che le diverse abilità innate, e l'impegno nel loro sviluppo hanno sulle opportunità delle persone di acquisire le competenze necessarie per accedere a varie carriere lavorative (Riva, 2016).

L'acuirsi delle diseguaglianze e l'apparire di nuove (o rinnovate) forme di povertà in questo secolo ha messo in crisi la convinzione che basti intervenire nella preparazione scolastica per ridurre l'impatto delle disuguaglianze di origine. L'emergere di situazioni di svantaggio che possono maturare durante tutto il corso della vita, in virtù della continua innovazione tecnologica e della globalizzazione dei mercati, ha indotto a riflettere sulla necessità di intervenire anche in età adulta. Ne sono nati due diversi tipi di interventi a favore della popolazione



adulta, strettamente intrecciati tra di loro: i) programmi di *lifelong learning*; ii) *policies di workfare*.

Per quanto riguarda il primo aspetto, finalità e obiettivi dell'educazione degli adulti sono stati definiti sin dalla Conferenza internazionale di Amburgo del luglio 1997 che, nella Dichiarazione finale, ha impegnato i paesi membri a far sì che l'educazione permanente possa diventare una realtà significativa del XXI secolo, così da giungere nel 2006 all'istituzione del programma di apprendimento permanente. In questo frangente è stato definito il concetto di *lifelong learning*, con cui si fa riferimento a «l'intero insieme di processi di apprendimento continuo, formale o meno, attraverso i quali le persone considerate adulte dalla società a cui appartengono sviluppano le proprie capacità, arricchiscono le proprie conoscenze e migliorano le proprie qualifiche tecniche o professionali o le indirizzano in una nuova direzione per soddisfare i propri bisogni e quelli della società in cui vivono. L'apprendimento degli adulti comprende sia l'istruzione formale che quella continua, l'apprendimento non formale e lo spettro dell'apprendimento informale e incidentale disponibile in una società multiculturale, dove sono riconosciuti approcci basati sulla teoria e sulla pratica» (UNESCO, 1997, 1).

Nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi e delle strategie di Lisbona 2010 e Europa 2020, poi, l'apprendimento permanente viene riconosciuto come un diritto della persona, tanto da farne il primo punto del Pilastro europeo dei diritti sociali sancito al summit di Göteborg nel 2017. In particolare, nell'ambito delle politiche europee con istruzione degli adulti s'intende un'ampia gamma di attività di apprendimento formale e informale, di carattere sia generale che professionale, intraprese dagli adulti dopo aver lasciato il ciclo di istruzione e formazione iniziale. È diffusa convinzione che l'istruzione degli adulti, oltre a portare indubbi benefici a livello individuale (per l'arricchimento e l'aggiornamento delle competenze e per le migliori chance di vita), ha anche indubbe ricadute a livello collettivo: infatti, contribuisce a migliorare la coesione sociale e a promuovere la cittadinanza attiva, e inoltre rafforza anche la competitività delle imprese e delle economie europee. È in questo quadro che l'istruzione degli adulti è stata individuata come un tema prioritario dello spazio europeo dell'istruzione per il periodo 2021-2030.

L'approccio dell'apprendimento permanente implica che si accetti un cambiamento di prospettiva centrato sulle seguenti leve: i) l'assunzione della prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*); ii) l'estensione delle sedi e delle modalità dell'apprendimento, da quelle formali a quelle non formali e informali (*lifewide learning*): «accanto alla dimensione diacronica, il *lifelong learning*, poi, si affianca [...] la dimensione orizzontale, il *lifewide learning* in quanto fa riferimento, oltre all'educazione formale, anche a tutti i contesti di vita, per valorizzare ogni esperienza educativa (informale e non formale): lavoro, vita sociale, famiglia [...] e non è necessariamente intenzionale (informale)» (Aleandri, 2019, 40).

Anche il nostro paese ha fatto proprio l'obiettivo di garantire interventi formativi che coprano un più ampio spettro esistenziale, non limitandosi all'età dello sviluppo. Infatti, come si ricava dalla lettura del *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-23*, un obiettivo centrale delle politiche del lavoro è la formazione professionale, l'aggiornamento e il miglioramento delle competenze spendibili nel mercato del lavoro. Invero, l'emergere con evidenza che una significativa fetta di beneficiari del Reddito di Cittadinanza (RdC) è priva dei titoli di istruzione di base suggerisce l'importanza di avviare a livello territoriale collaborazioni fra i servizi sociali e il sistema dell'istruzione, anche coinvolgendo i Centri

provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), oltre che i Centri per la formazione professionale. In particolare, i CPIA, costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma dotata di un proprio organico e di uno specifico assetto didattico e organizzativo, che nasce con l'obiettivo di potenziare le competenze della cittadinanza e quindi l'occupabilità della popolazione. I CPIA, in particolare, forniscono percorsi di istruzione di primo livello, percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (per stranieri) e percorsi di istruzione di secondo livello (istituto tecnico, professionale e liceo artistico) in accordo con le istituzioni scolastiche di istruzione tecnica, professionale e artistica.

La necessità di fornire una formazione permanente è strettamente legata all'esigenza di garantire il possesso di qualifiche e competenze sempre aggiornate rispetto alle mutevoli richieste provenienti da un mercato del lavoro segnato da continue evoluzioni. Come abbiamo visto precedentemente, il possesso di un'adeguata formazione preserva la persona dai rischi dell'obsolescenza delle conoscenze. Al tempo stesso, la ricchezza educativa è viatico di maggiori probabilità di ricevere una remunerazione medio-alta. Per chi invece non coltiva e non sviluppa le competenze di base, determinandone così l'obsolescenza, aumentano i rischi di intrappolamento in forme di esclusione lavorativa e povertà economica. Il susseguirsi di crisi finanziarie, ha indotto l'Unione europea a definire la *Strategia europea dell'occupazione* (SEO) che ha preso avvio nel 1997, quando gli stati membri decisero di fissare un insieme comune di obiettivi per la politica del lavoro. La SEO si poneva come obiettivo principale creare più posti di lavoro e impieghi più qualificati in tutta l'Unione europea. È poi confluita nella *Strategia Europa 2020*, che puntava a garantire una crescita intelligente (mediante lo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione), sostenibile (nell'ambito degli obiettivi di sviluppo sostenibile, SDG's 2030) e inclusiva, cioè volta a promuovere l'occupazione e la coesione sociale e territoriale. Questa logica è fondata sull'idea di workfare, cioè su un sistema di protezione sociale fondato sull'attivazione e autonomizzazione lavorativa dei soggetti esclusi. A tale strategia i paesi membri hanno risposto con politiche differenti ma più o meno tutte convergenti su due strumenti: da un lato, sussidi economici nelle fasi di disoccupazione e inattività e, dall'altro, attivazione personale in percorsi di ricerca del lavoro, sviluppo di competenze lavorative. Tale modello si è progressivamente diffuso in tutta Europa e nel nostro paese ha visto il suo esordio in forma estesa con il Reddito di Cittadinanza che, a partire dal 2019, ha sostituito il precedente Reddito di inclusione (ReI). Com'è noto, questo strumento si articola strutturalmente su due capisaldi: un sussidio mensile di importo commisurato alle caratteristiche del nucleo familiare in cui risiede il percettore, e la disponibilità ad impegnarsi nell'accettazione di un progetto di inserimento lavorativo e di inclusione sociale.

La misura ha palesato la sua efficacia sostenendo numerose famiglie ad uscire, ma solo temporaneamente, dalle condizioni di povertà assoluta, specie nel Nord del paese. Ma ha anche evidenziato diverse criticità, alcune sono dovute alla mancata o insufficiente implementazione di alcuni aspetti cruciali, alla qualità ed efficacia non sempre adeguate e omogenee dei servizi che dovrebbero integrare la dimensione monetaria e alla mancata riforma dei Centri per l'impiego. Avviare l'erogazione di sostegno monetario senza prima garantire che i servizi – come i Centri per l'impiego e i servizi sociali territoriali - siano in grado di affrontare i nuovi compiti loro assegnati ha avuto delle ragioni valide nel desiderio di rispondere prontamente ai bisogni materiali delle persone in povertà. Tuttavia, ciò ha creato un forte squilibrio tra il supporto monetario e le iniziative di attivazione, una situazione che è stata ulteriormente aggravata dalla pandemia (MLPS, 2021).



In definitiva, la misura è riuscita solo in parte a rompere il legame tra povertà educativa e povertà economica, soprattutto a causa del fatto che i servizi sociali sono stati meno coinvolti in particolar modo nel sostegno dei soggetti più fragili e bisognosi e hanno dovuto far fronte, visto l'elevato numero di beneficiari, soprattutto alle funzioni amministrative e burocratiche, anziché potersi dedicare a strutturare e seguire nel tempo i percorsi di inclusione sociale progettati a favore non solo dei singoli utenti, ma dei anche dei loro aggregati familiari (Salmieri, 2022).

## 2.4. Conclusioni

Da quanto sin qui scritto emerge come rispetto alla povertà adulta ci sia un'attenzione dedicata al reinserimento lavorativo nell'ambito di una, più o meno, articolata politica attiva del lavoro ma, al tempo stesso, si osserva anche l'assenza di una specifica partecipazione dei servizi sociali ad una politica sociale indirizzata al contrasto della povertà educativa adulta, se non in funzione del suo reinserimento lavorativo nell'ambito di programmi ispirati e centrati su politiche di *workfare*, come emerso per esempio nei recenti interventi di ReI, RdC e, ultimamente, con l'Assegno di Inclusione. Detto in altri termini, le politiche si concentrano soprattutto sui meccanismi di reinserimento lavorativo degli adulti, quasi dando per acquisita la loro povertà educativa, e proponendo interventi che si concentrano sul trasferimento di *skill* immediatamente spendibili sul mercato del lavoro, senza preoccuparsi di fronteggiare la causa dell'esclusione, cioè appunto la povertà educativa, che sia strumentale, funzionale o di ritorno. Certo, tutto questo richiederebbe un approccio diverso, molto più lungo nel tempo, ma più efficace nei risultati strutturali.

Questo, come visto, si sostanzia nella forma di politiche attive del lavoro orientate a realizzare percorsi di re-inclusione lavorativa di soggetti espulsi momentaneamente dal mercato del lavoro e in questo reinseribili a fronte di progetti di formazione-aggiornamento professionale che siano in grado di renderli di nuovo appetibili sul mercato del lavoro. Questa tendenza è stata fatta propria anche dai più recenti provvedimenti contenuti nel *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (Presidenza del Consiglio dei ministri, 2021) che introduce (misura M5C1, Politiche per il lavoro) una serie di finanziamenti destinati a contrastare le debolezze del nostro sistema di educazione degli adulti rispetto alla formazione e all'inclusione lavorativa. Nello specifico, si asserisce che si intende accompagnare la trasformazione del mercato del lavoro con adeguati strumenti che facilitino le transizioni occupazionali; a migliorare l'occupabilità dei lavoratori; ad innalzare il livello delle tutele attraverso la formazione. Ci si attende così di aumentare il tasso di occupazione, facilitando le transizioni lavorative e dotando le persone di formazione adeguata; ridurre il *mismatch* di competenze; aumentare quantità e qualità dei programmi di formazione rivolti ai disoccupati e ai giovani in cerca di prima occupazione, sviluppare ulteriormente la formazione continua degli occupati

A tal fine si rivedono le politiche attive del lavoro a partire dall'assegno di ricollocazione, per arrivare all'istituzione di un programma nazionale (Garanzia di occupabilità dei lavoratori - GOL), che prevede un sistema di presa in carico unico dei disoccupati e delle persone in transizione occupazionale, tra cui i percettori di

Reddito di Cittadinanza, Nuova assicurazione sociale per l'impiego, Cassa Integrazione Guadagni Straordinaria. Si ridefiniscono gli strumenti di presa in carico dei disoccupati con politiche attive che, a partire dalla profilazione della persona, permettano la costruzione di percorsi personalizzati di riqualificazione delle competenze e di accompagnamento al lavoro.

Contestualmente viene adottato il Piano nazionale nuove competenze, mediante l'identificazione di standard di formazione per i disoccupati censiti dai Centri per l'impiego e al rafforzamento del sistema della formazione professionale, promuovendo una rete territoriale dei servizi di istruzione, formazione, lavoro anche attraverso partenariati pubblico-privati (riforma politiche attive del lavoro e formazione).

Tuttavia, come emerso da recenti analisi, la povertà non può essere contrastata solo mediante politiche attive del lavoro, escludendo dai processi integrativi i servizi sociali (Bruni, Peris Cancio, 2021). La povertà educativa non riguarda solo i soggetti occupabili, ma anche coloro che per le particolari condizioni in cui versano non risultano più occupabili, né possono essere inseriti in percorsi di politica attiva del lavoro. Sono persone per le quali dovrebbero essere pensati percorsi di inclusione sociale che, non potendo passare attraverso il lavoro, dovrebbero puntare sul contrasto della povertà educativa ai fini della loro integrazione nel tessuto sociale. Questo anche al fine di contrastare il mainstream centrato sull'idea di *work-first*: il lavoro costituisce uno strumento fondamentale per l'inclusione sociale, oltre che cruciale nei percorsi di identità e di valutazione del sé, ma non può essere l'unica via la piena inclusione della persona, altrimenti tutti coloro che non possono essere occupati corrono il rischio di essere condannati ad essere considerati e trattati come cittadini di serie B.

## Riferimenti bibliografici

- Abadzi, H. (2004), «Education for All or Just for the Smartest Poor?», *Prospects*, 34, 271-89.
- Acemoglu, D., Robinson, J. A. (2012), *Why Nations Fail: the Origins of Power, Prosperity and Poverty*, London, Profile Books.
- Agasisti, T., Longobardi, S. Prete, V. Russo, F. (2021), «The Relevance of Educational Poverty in Europe: Determinants and Remedies», *Journal of Policy Modeling*, 43 (3), 692-709.
- Aleandri, G. (2019), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, Roma, Roma Tre-Press.
- Alkire, S. (2005), «Subjective quantitative studies of human agency», *Social indicators research*, 74, 217-60.
- Allegri, E. (2015), *Il servizio sociale di comunità*, Roma, Carocci.
- Allegri, E., Rosina, B., Sanfelici, M. (2022), «Remaking Social Work by Applying an Anti-oppressive Lens», in N.T. Tan, P. Shajahan (a cura di), *Remaking social work for the new global era*, Cham, Springer, pp. 29-44.
- Allmendinger, J., Leibfried, S. (2003), «Education and the welfare state: the four worlds of competence production», *Journal of European social policy*, 13 (1), 63-81.
- Ambrosini, M. (2020), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Andreotti, A., Mingione, E., Polizzi E., (2012), «Local Welfare Systems: A Challenge for Social Cohesion», *Urban Studies*, 48 (9), 1925-40.
- Appadurai, A. (2001), *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Appadurai, A. (2011), *Le aspirazioni che nutrono la democrazia*, Milano, editori Et al.
- Appadurai, A. (2014), *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ardeni, P.G. (2018), «Analfabetismo funzionale e condizioni socio-economiche in Italia», in Fondazione Giangiacomo Feltrinelli (a cura di), *Le conseguenze del futuro. Conoscenza. Il bisogno del sapere*, Milano, Feltrinelli, pp. 12-37.
- Ascoli, U., Ranci, C. (2013), *Dilemmas of the welfare mix: The new structure of welfare in an era of privatization*, Cham, Springer.
- Ascoli, U., Ranci, C. (2003), *Il welfare mix in Europa*, Roma, Carocci.
- Ascoli, U., Sicora, A. (2017), «Servizio sociale e welfare in Italia: la necessità di una nuova 'grammatica' per le politiche pubbliche. Nota introduttiva», *La rivista delle politiche sociali*, 1 (1), 9-15.

- Aso, F., Azzolina, L., Pavolini, E. (2015), *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze fra Nord e Sud*, Roma, Donzelli.
- Backwith, D. (2015), *Social Work, Poverty and Social Exclusion*, Maidenhead, Berkshire (UK), Open University Press.
- Balenzano, C. (2022), «L'efficacia delle azioni di contrasto alla povertà educativa: dal mito del controfattuale alla tailoring evaluation», *Rassegna Italiana di Valutazione*, 79, 95-115.
- Barberis, E. (2013), *Il welfare frammentato*, Roma, Carocci.
- Barca, F. (2018), *The Need for a Place-Based Approach*, relazione alla Conferenza *Territorial Cohesion post-2020: Integrated Territorial Development for Better Policies*, Sofia.
- Barca, F. (2016), «La diversità come rappresentazione del paese», in S. Munarin, L. Velo (a cura di), *Italia 1945- 2045. Urbanistica prima e dopo. Radici, condizioni, prospettive*, Roma, Donzelli, pp. 13-22.
- Bartolomei, A., Passera, A. (2005), *L'assistente sociale: manuale di servizio sociale professionale*, Roma, CieRre.
- Bassanini, F., Treu T., Vittadini, G. (2021), *Una società di persone? I corpi intermedi nella democrazia di oggi e di domani*, Bologna, il Mulino.
- Becegato, P., Marinaro, R. (2019), *Uno zaino da riempire. Storie di povertà educativa dei giovani e degli adulti*, Bologna, Edizioni Dehoniane.
- Becker, G. S. (2008), *Il capitale umano*, Roma-Bari, Laterza.
- Becker, H.S. (2019), *I problemi sociali*, Varazze (SV), PM Edizioni.
- Bellantonio, S. (2014), *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*, Milano, FrancoAngeli.
- Benadusi, L., Giancola, O., Fornari, R. (2010), «Così vicine, così lontane: la questione dell'equità scolastica nelle regioni italiane», *Scuola democratica*, 1, 52-79.
- Benn, R. (1997), *Adults Count Too: Mathematics for Empowerment*, Leicester, NIACE.
- Bernstein, B. (1975), «On the classification and framing of educational knowledge», in B. Bernstein, (a cura di), *Class, code and control, Toward a theory of Educational Transmission*, Vol. 3, London, Routledge, pp. 88-115.
- Bertotti, T. (2020), «Servizio sociale e minori», in A. Campanini (a cura di), *Gli ambiti di intervento del servizio sociale*, Roma, Carocci, pp. 237-54.
- Bertotti, T. (2016), *Decidere nel servizio sociale. Metodo e riflessione etiche*, Roma, Carocci.
- Bertozi, R., Lagomarsino, F. (2019), «Percorsi inattesi di transizione all'università: risorse e sfide per gli studenti di origine immigrata», *Mondi Migranti*, 2, 171-90.
- Besozzi, E. (2018), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Roma, Carocci.
- Biagioli, R., Baldini, M., Proli, M. G. (2022), «La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa», *Formazione & insegnamento*, 20 (3), 91-102.

- Biagiotti, A., Tarsia, T. (2022), «Costruire comunità e innovare le pratiche educative. Analisi di una esperienza che sfida la frammentazione», *Politiche Sociali/Social Policies*, 3, 519-38.
- Biagiotti, A., Tarsia, T. (2021), «Relazionalità e partecipazione nella valutazione: un caso studio», *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 80-81, 147-66.
- Bichi, R. (2002), *L'intervista biografica*, Milano, Vita e Pensiero
- Bisleri, C., Pantalone, M. (2022), «Controllo sociale», in A. Campanini (a cura di), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Roma, Carocci, pp. 177-181.
- Blossfeld, H. P., Shavit, Y. (1992), *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.
- Boccella, N., Feliziani, V., Rinaldi, A. (2013), *Economia e sviluppo diseguale. Fatti, teorie, politiche*, Milano, Pearson.
- Bonoli, G. (2010), «The political economy of active labor-market policy», *Politics & Society*, 38 (4), 435-57.
- Borgna, C., Struffolino, E. (2017), «Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy», *Social Science Research*, 61, 298-313.
- Borman, G.D., Stringfield, S.C., Slavin, R.E. (2001), *Title I: Compensatory Education at the Crossroads*, London, Routledge.
- Bourdieu, P. (1980), «*Le capital social. Notes provisoire*», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bozzao, P. (2011), «Reddito minimo e welfare multilivello: percorsi normativi e giurisprudenziali», *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, 132, 589-629.
- Brandolini A., Saraceno C., Schizzerotto A. (2009), *Dimensioni della disuguaglianza in Italia: povertà, salute, abitazione*, Il Mulino, Bologna.
- Breen, R., Chung, I. (2015), «Income inequality and education», *Sociological Science*, 2, 454-77.
- Bronfenbrenner, U. (2002), *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna, Il Mulino.
- Bruni, C. (2020), «Welfare e rischi sociali», in O. Giancola, L. Salmieri (a cura di), *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Roma, Carocci, pp. 163-72.
- Bruni, C., Peris Cancio, L. F. (2021), «Politiche sociali, servizi sociali e povertà», in L. Salmieri (a cura di), *Servizi sociali e misure di contrasto alla povertà. Report di ricerca*, Roma, Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, pp. 101-31.
- Bubbico, D, Saraceno, C., Benassi, D. E. e Morlicchio, E. (2022), «La povertà in Italia», *Rassegna Italiana di Sociologia*, 64 (3), 576-7.
- Burchardt, T., Le Grand, J., Piachaud, D. (2002), *Degrees of exclusion: Developing a dynamic, multi-dimensional measure*, in J. Hills, J., Le Grand, D. Piachaud (a cura di), *Understanding Social Exclusion*, Oxford, Oxford University Press, pp. 30-43.
- Cabria, M. (2021), «I Progetti Utili alla Collettività (PUC): un approfondimento», in CARITAS (a cura di), *Lotta alla povertà: imparare dall'esperienza, migliorare le risposte. Un monitoraggio plurale del Reddito di Cittadinanza*, Teramo, Edizioni Palumbo, pp. 191-217.
- Campanini, A. (2013), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Roma, Carocci.



- Campanini, A. (2006), *La valutazione nel servizio sociale*, Roma, Carocci.
- Campanini, A. (2002), *L'intervento sistemico. Un modello operativo per il servizio sociale*, Roma, Carocci.
- Cannella, G., Mangione, G.R.J., Rivoltella, P.C. (2021), *A scuola nelle piccole scuole*, Brescia, Morcelliana Scholè.
- CARITAS (2022), *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Roma, Caritas Italiana.
- CARITAS (2018), *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*, Roma, Caritas Italiana.
- Caruso, M.G., Cerbara, L. (2020), «Fragilità e rischio di povertà educativa negli adolescenti in Italia. I dati delle indagini del CNR-IRPPS», *Welfare ed ergonomia*, 1, 119-27.
- Cascioli, R., Martino, A.E. (2018), «La partecipazione degli adulti alla formazione continua in Italia: aspetti quantitativi e qualitativi del fenomeno tra recessione e ripresa economica», *Rivista Italiana di Economia, Demografia e Statistica*, LXXII (4), 113-24.
- Catabiano, C. (2004), *Il prisma del welfare: analisi dei regimi socio-assistenziali nelle regioni italiane*, Roma, IREF.
- Cavanagh, M. (2002), *Against Equality of Opportunity*, Oxford, Oxford University Press.
- Cellini, G., Dellavalle, M. (2022), *Il processo di aiuto del servizio sociale*, Torino, Giappichelli.
- Cersosimo, D. (2023), «Calabria, l'Italia estrema», in *La rivista il Mulino*, 29 agosto (<https://www.rivistailmulino.it/a/calabria-l-italia-estrema>)
- Cersosimo, D., Chimenti, S. (2023), «Nel tramonto demografico italiano», in D. Cersosimo, S. Licursi (a cura di), *Lento pede. Vivere nell'Italia estrema*, Roma, Donzelli, pp. 27-42.
- Cersosimo, D., Licursi, S. (2023), *Lento pede. Vivere nell'Italia estrema*, Roma, Donzelli.
- Cersosimo, D., Licursi, S. (2022), «Riavvicinarsi al paese. La Snai come politica-metodo per l'Italia lontana», in S. Lucatelli, D. Luisi, F. Tantillo (a cura di), *Lento pede. Vivere nell'Italia estrema*, Roma, Donzelli, pp. 191-213.
- Cersosimo, D., Viesti, G. (2022), «Il welfare italiano da Nord a Sud», in C. Giorgi (a cura di), *Welfare. Attività e prospettive*, Roma, Carocci, pp. 307-22.
- Chakravarty, S., D'Ambrosio, C. (2006), «The Measurement of Social Exclusion», *Review of Income and Wealth*, 52 (3), 377-98.
- Checchi, D. (2012), *Diseguaglianze diverse*, Bologna, Il Mulino.
- Checchi, D. (1998), «Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori», *Politica economica*, 2, 245-82.
- Checchi, D., Fiorio C.V., Leonardi, M. (2006), «Sessant'anni di istruzione in Italia», *Rivista di Politica Economica*, 96 (4), 285-318.
- Cialdini, R.B. (1995), *Le armi della persuasione*, Firenze, Giunti.
- Ciarini, A. (2020), *Politiche di welfare e investimenti sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Cimino, A. (2014), «Il 'Case Management' nella giustizia: gli Uffici di Servizio Sociale per i minorenni», *Nuove esperienze di giustizia minorile*, 1, 95-104.

- Cingano, F. (2014), «Trends in Income Inequality and its Impact on Economic Growth», *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 163. 163, OECD Publishing.
- Cipollone, P., Sestilio, P. (2010), *Il capitale umano*, Bologna, Il Mulino.
- CNOAS, (2020), *Codice deontologico dell'assistente sociale*, approvato dal Consiglio Nazionale nella seduta del 21 febbraio 2020 e in vigore dal 1° giugno 2020 (<https://cnoas.org/codice-deontologico/>)
- Coleman, J. S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge (Mass.), Press of Harvard University Press.
- Con I Bambini, (2021), *Bando per le comunità educanti*, avviso pubblico.
- Consiglio d'Europa, (1992), *Carta Europea dello Sport*, VII Conferenza dei Ministri Europei responsabili dello Sport, 13-15 maggio, Rodi.
- Corbetta, P. (2015), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*, Bologna, il Mulino.
- Corrao, S. (2010), *Il focus group*, Milano, FrancoAngeli.
- Cosci, V. (2016), *Collaborazione tra servizi sociali e scuole: studio pilota sulla gestione del disagio minorile di alcune aree territoriali della Regione Toscana*, Tesi di laurea, Università degli studi di Pisa, relatrice: G. Smorto.
- Costa, G. (2012), «Il Social Investment Approach nelle politiche di welfare: un'occasione di innovazione?», *La rivista delle politiche sociali*, 4, 335-53.
- Crozier, M., (1969), *Il fenomeno burocratico*, Milano, Etas.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1994), *Attore sociale e sistema. Sociologia dell'azione organizzata*, Milano, Etas.
- Crul, M., Schneider, J., Kesiner, E., Lelie, F. (2017), «The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants», *Ethnic and Racial Studies*, 40 (2), 321-38.
- CSDH, (2008), *Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. Final Report of the Commission on Social Determinants of Health*, Geneva, World Health Organization.
- Curti, S., Fornari, S. (2022), *Sociologia della povertà educativa. Concetti, metodi, politiche e pratiche*, Milano, Meltemi.
- D'Ambrosi, L. (2023), *Il ruolo dei servizi sociali nell'implementazione delle misure di contrasto alla povertà educativa minorile: una ricerca multi-caso*, Tesi di Laurea, Sapienza, Università di Roma, relatore: L.F. Peris Cancio.
- De Grauwe P. (2014), *De limieten van de markt*, Tielt, Lannoo Publishers.
- De Leonardis, O., Deriu, M. (2012), *Il futuro nel quotidiano. Studi sociologici sulla capacità di aspirare*, Milano, Egea.
- De Rossi, A. (2018), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Roma, Donzelli.
- Decataldo, A., Giancola, O. (2014), «Essere più istruiti vuol dire essere più competenti? Analisi dei risultati PIAAC in quattro coorti di italiani», *Sociologia e Ricerca Sociale*, 4, 85-113.
- Delbono, F., Lanzi, D. (2007), *Povertà di che cosa? Risorse, opportunità, capacità*, Bologna, Il Mulino.



- Demetrio, D. (1991), *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Milano, Guerini e Associati.
- Di Maggio, P. (1987), «Classification in art», *American Sociological Review*, 52 (44), 440-55.
- Di Masi, D. (2017), «Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la coprogettazione», *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, 41-57.
- Diomedede Canevini, M, Neve, E. (2017), *Etica e deontologia del servizio sociale*, Roma, Carocci.
- Di Profio, L. (2020), *Povert  educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Milano, Mimesis.
- Dominelli, L. (2002), *Anti-oppressive social work theory and practice*, New York, Palgrave MacMillan.
- Douglas, M. (1993), *Purezza e pericolo*, Bologna, Il Mulino.
- Duncan, G. (1988), «The Volatility of Family Income over the Life Course, in P. Baltes, D. Featherman, R. M. Lerner (a cura di), *Life-Span Development and Behavior*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, pp. 317-58.
- Fanna, M. (2018), «I temerari dell'incertezza. Possibili percorsi per fronteggiare la fragilit  sociale», *Prospettive sociali e sanitarie*, 2, 8-10.
- Fazzi, L. (2023), *Abitare la collaborazione. Secondo rapporto Euricse*, Research report, 26.
- Fazzi, L. (2021), «Coprogettare e coprogrammare: i vecchi dilemmi di una nuova stagione del welfare locale», *Impresa Sociale*, 3, 30-38.
- FDD, (2021), *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Rapporto di ricerca*, Roma, Forum Diseguaglianze Diversit .
- Ferrera, M. (2009), «From the Welfare State to the Social Investment State», *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 117, (3/4), 513-28.
- Folgheraiter, F. (2002), *Teoria e metodologia del servizio sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Folgheraiter, F. (1998), *Teoria e metodologia del servizio sociale: la prospettiva di rete*, Trento, Edizioni Erickson.
- Forgacs, D. (2000), *L'industrializzazione della cultura italiana (1880-2000)*, Bologna, Il Mulino.
- Forgacs, D., Gundle, S. (2007), *Cultura di massa e societ  italiana, 1936-1954*, Bologna, Il Mulino.
- FORMEZ, (2003), *L'attuazione della riforma del welfare locale. Rapporto di ricerca*, Roma, FORMEZ.
- Fornari, R., Giancola, O. (2011), «Policies for Decentralization, School Autonomy and Educational Inequalities Among the Italian Regions. Empirical Evidence from PISA 2006, *Italian Journal of Sociology of Education*, 3 (2), 150-72.
- Gal, J., Weiss-Gal, I. (2013), *Social Workers Affecting Social Policy*, Bristol-Chicago, The Policy Press.
- Galligani, I. (2023), *La comunit  educante. Percorsi per l'infrastrutturazione sociale ed educativa dei territori. Un multiple case-study*, Tesi di dottorato, Universit  di Pisa.

- Galligani, I., Pasotti, C. e Scardigno, F. (2022), «Il servizio sociale nel contrasto alla povertà educativa: alleanze innovative tra scuola e servizio sociale», in L. Salmieri, (a cura di), *Servizi sociali e misure di contrasto alla povertà. Teorie, pratiche e strumenti per gli assistenti sociali*, Milano, FrancoAngeli, pp. 73-88.
- Gallina, V. (2000), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Garbarino, J. (2017), *Children and families in the social environment: Modern applications of social work*, London, Routledge.
- Giancola, O. (2009), *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei*, Napoli, Scriptaweb.
- Giancola, O.; Salmieri, L. (2023), *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Roma, Carocci.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2022), «Chain Effects in Diachronic Perspective. Social Inequalities and School-Tracks-Choices Affecting Educational Outcomes in Italy», in *Scuola democratica*, 2, 385-409.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2020), *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Roma, Carocci.
- Giordano, M., Mellone, A. (2023), «Di donna in donna, di madre in madre», *Prospettive sociali e sanitarie*, 2, 10-13.
- Gnocchi, R., Mari, G. (2016), *Le vecchie e nuove povertà come sfida educativa*, Milano, Vita&Pensiero.
- Goffman, E. (2008), *Relazioni in pubblico*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gori, C. (2020a), *Combattere la povertà: L'Italia dalla Social card al Covid-19*, Bari, Laterza.
- Gori, L. (2020b), «Collaborare, non competere. Co-programmazione, co-progettazione, convenzioni nel Codice del Terzo settore», *I Quaderni*, 85, 5-23.
- Gori, C., Ghetti, V., Rusmini, G., Tidoli, R. (2014), *Il welfare sociale in Italia. Realtà e prospettive*, Roma, Carocci.
- Gouldner, A. (1960), «The norm of reciprocity: a preliminary statement», *American Sociological Review*, 25 (2), 161-78.
- Greer, I., Breidahl, K. N., Knuth, M., Larsen, F. (2017), *The marketization of employment services: The dilemmas of Europe's work-first welfare states*, Oxford, Oxford University Press.
- Gubert, E., De Capite, N. (2021), «I percorsi di inclusione sociale», in CARITAS (a cura di), *Lotta alla povertà: imparare dall'esperienza, migliorare le risposte. Un monitoraggio plurale del Reddito di Cittadinanza*, Teramo, Edizioni Palumbo, pp. 119-58.
- Gui, L. (2018), *Altervisione. Un metodo di costruzione condivisa del sapere professionale nel servizio sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Heckman, J. Rubinstein, Y. (2001), «The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program», *American Economic Review*, 91 (2), 145-9.
- Hirsch, D. (2013), *An Estimate of the Cost of Child Poverty in 2013*, Child Poverty Action Group.
- Hughes E. (1984), *Lo sguardo sociologico*, Bologna, Il Mulino.

- Iannone, R. (2006), *Il capitale sociale. Origine, significati e funzioni*, Milano, FrancoAngeli.
- IFSW, (2014), *Global definition of Social Work*, International Federation of Social Workers, Switzerland.
- Illich, I. (2016), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento, Erickson.
- INDIRE-Dipartimento per lo Sport, (2023), *YES. Youth & Education + Sport. I giovani e lo sport: la tutela dei minori e lo sviluppo della pratica sportiva*, Roma, Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa e Dipartimento per lo Sport, Presidenza del Consiglio dei ministri.
- INVALSI, (2020), *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*, Roma, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.
- ISFOL, (2014), *PIAAC-OCSE-Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, Roma, Istituto per lo sviluppo della formazione dei lavoratori.
- ISTAT, (2023a), *Condizioni di vita e reddito delle famiglie. Anni 2021-2022*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.
- ISTAT, (2023b), *Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Anno 2022*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.
- ISTAT, (2023c), *Rilevazione forze di lavoro*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica, [http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV\\_FORZLV1](http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_FORZLV1)
- ISTAT, (2022a), *Rilevazione continua sulle forze di lavoro. Anno 2022*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.
- ISTAT, (2022b), *Rapporto annuale 2022 - La situazione del paese*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.
- ISTAT, (2017), *Pratica sportiva in Italia. Statistiche report, anno 2015*, Roma, Istituto Nazionale di Statistica.
- Kazepov, Y. (2009), *Le dimensioni territoriali delle politiche sociali in Italia*, Roma, Carocci.
- Kazepov, Y., Barberis, E. (2013), *Il welfare frammentato. Le articolazioni regionali delle politiche sociali italiane*, Roma, Carocci.
- Korpi, W., Palme, J. (2003), «New Politics and Class Politics in the Context of Austerity and Globalization: Welfare State Regress in 18 Countries, 1975-95», *The American Political Science Review*, 97 (3), 425-46.
- Krumer-Nevo, M. (2021), *Speranza radicale. Lavoro sociale e povertà*, Trento, Erickson.
- Krumer-Nevo, M., Weiss-Gal, I., Monnickendam, M. (2009), «Poverty-aware social work practice: A conceptual framework for social work education», *Journal of Social Work Education*, 45 (2), 225-43.
- Lai, G., (1999), *Disidentità*, Milano, FrancoAngeli.
- Lapi, G. (2021), «L'intervento educativo nell'Ufficio di servizio sociale per i minorenni». *Welforum.it*, 8 giugno.
- Lazzari, F. (2008), *Servizio sociale trifocale. Le azioni e gli attori delle nuove politiche sociali*, Milano, FrancoAngeli.
- Leisering, L., Leibfried, S. (1999), *Time and Poverty in Western Welfare States. United Germany in Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Lewis, O. (1969), *Culture of Poverty*, in Moynihan D. P., *On Understanding Poverty: Perspectives from the Social Sciences*, New York, Basic Books, pp. 187–220.
- Licursi, S., Chimenti, S. (2020), «Il contrasto della povertà educativa nel progetto L'appetito vien studiando: i primi esiti della valutazione di impatto», *Rassegna italiana di valutazione*, 78, 79-96.
- Licursi, S., Salvati A., Tarsia, T. (2022), «La formazione degli assistenti sociali per l'applicazione delle misure di contrasto alla povertà», in L. Salmeri (a cura di), *Servizi sociali e misure di contrasto alla povertà*, Milano, FrancoAngeli, pp. 137-58.
- Lipari, N., (2018), «Il ruolo del terzo settore nella crisi dello stato», *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, 72 (2), 637-52.
- Lipsky, M. (1980), *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*, New York, Russell Sage Foundation.
- Lo Presti, V., Luisi, D., Napoli, S. (2018), «Scuola, comunità, innovazione sociale», in A. De Rossi (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Roma, Donzelli, pp. 417-34.
- Lodigiani, R., Maino, F. (2022), «Minimum income, active inclusion, and work requirements in Europe: Insight from community service projects introduced by Italian Citizenship Income», *Stato e Mercato*, 122, 369-407.
- Lori, M., Pavolini, E. (2016), «Cambiamenti organizzativi e ruolo societario delle organizzazioni di Terzo settore», *Social Policies*, 3 (1), 41-64.
- Lucatelli, S. (2022), *La Snai nel contesto delle politiche di sviluppo e coesione*, S. Lucatelli, D. Luisi, F. Tantillo (a cura di), *L'Italia lontana. Una politica per le aree interne*, Roma, Donzelli, pp. 37-66.
- Lucatelli, S., Luisi, D., Tantillo, F. (2022), *L'Italia lontana. Una politica per le aree interne*, Roma, Donzelli.
- Luisi, D., Tantillo, F. (2019), *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, Torino, Loescher Editore.
- Luongo, P., Morniroli, A., Rossi-Doria, M. (2022), *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*, Roma, Donzelli.
- Maci, F. (2021), «Misure di contrasto alla povertà e discriminazionalità dell'operatore: un equilibrio possibile?», *La rivista di servizio sociale*, 2, 79-90.
- Macinai, E., Milani, P. (2016), «La scuola come comunità», in M. Castoldi e L. Cisotto (a cura di), *Diventare insegnanti. Il primo ciclo di istruzione*, Roma, Carocci, pp. 53-92.
- Madama, I. (2019), «La politica socioassistenziale», in M. Ferrera (a cura di), *Le politiche sociali. L'Italia in prospettiva comparata*, Bologna, Il Mulino, pp. 263-324.
- Maitino, M.L., Ravagli, L., Sciclone, N. (2021), «I percorsi d'inclusione lavorativa, CARITAS (a cura di), *Lotta alla povertà: imparare dall'esperienza, migliorare le risposte. Un monitoraggio plurale del Reddito di Cittadinanza*, Teramo, Edizioni Palumbo, pp. 159-89.
- Mangione, G.R.J., Chipa, S., Bartolini, R., De Santis, F., Tancredi, A. (2021), *Piccole scuole in Italia: identificazione, mappatura e analisi dei territori*, Firenze, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa.

- Marcello, G., Chiodo, E. (2023), «Bisogni sociosanitari senza risposte», in D. Cersosimo, S. Licursi (a cura di), *Lento pede. Vivere nell'Italia estrema*, Roma, Donzelli, pp. 69-82.
- Marcello, G., Pascuzzi, E. (2020), «La riforma mancata. Cronache del ritardo, deficit e tracce di innovazione nel welfare sociale in Calabria», *Politiche sociali/Social Policies*, 3, 419-38.
- Marchetti, M. (2013), *Sport e nuovo welfare. Politiche sportive e promozione sociale*, Brescia, La Meridiana.
- Marcolungo, G., Ruffato, M., Maciariello, G. (2023), «Comunità di pratiche. Processi partecipativi per il contrasto alla povertà educativa minorile», *Prospettive sociali e sanitarie*, 2, 6-9.
- Marroccoli, G., Mozzone, C. (2023), «La valorizzazione del capitale umano tra i discendenti degli immigrati. Implicazioni per il servizio sociale a partire da una ricerca», *Mondi Migranti*, 2, 57-75.
- Martinelli, F. (2019), «I divari Nord-Sud nei servizi sociali in Italia. Un regime di cittadinanza differenziato e un freno allo sviluppo del paese», *Rivista economica del Mezzogiorno*, 33 (1), 41-80.
- Marx, I., Nelson, K., (2013), *Minimum income protection in flux*, London, Palgrave MacMillan.
- Matutini, E. (2021), «Il lavoro di accompagnamento sociale nelle misure condizionali di sostegno al reddito. Riflessioni a partire da un'indagine in un contesto locale», in S. Elsen, U. Nothdurfter, A. Nagy, C. Lintner, E. Trott, (a cura di), *Social work in a border region. 20 years of social work education at the Free University of Bozen-Bolzano*, Bolzano, bu.press, pp. 191-203.
- Mauss, M. (1965), *Teoria generale della magia e altri saggi*, Torino, Einaudi.
- Mazzuca, L., Burgalassi, M., (2020), «Il Reddito di Cittadinanza del Movimento 5 Stelle dalla teoria alla prassi e la collocazione dei Progetti di Utilità Collettiva», in A. Coccozza, M. Burgalassi (a cura di), *Diseguaglianze e inclusione. Saggi di sociologia*, Roma, RomaTre Press, pp. 121-40.
- Meo, V. (2022), *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*, Milano, FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione dell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina.
- MLPS, (2019a), *Linee guida per la definizione dei patti per l'inclusione sociale*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- MLPS, (2019b), *I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- MLPS, (2019c), *Patto per il lavoro e Patto per l'inclusione sociale*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, (<https://www.redditicittadinanza.gov.it/schede/patti>)
- MLPS, (2020), *La formazione sul Patto per l'inclusione sociale nell'ambito del Reddito di Cittadinanza e del Reddito di Inclusione*, (<https://www.lavoro.gov.it/redditicittadinanza/Formazione/Documents/Formazione-RDC-PaIS.pdf>)
- MLPS, (2021), *Relazione del Comitato Scientifico per la valutazione del Reddito di cittadinanza*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.



- MLPS, (2023), *Il patto per l'inclusione sociale del Reddito di Cittadinanza: una valutazione del processo di presa in carico*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Banca Internazionale per la Ricostruzione e lo Sviluppo/Banca Mondiale (<https://www.lavoro.gov.it/news/rapporto-valutazione-di-processo-pais-rdc>)
- Monaco, S., Sicora, A. (2023), «Riconoscere l'unicità della persona: le sfide del servizio sociale in contatto con 'superdiversità' e intersezionalità», in A. Sicora, S. Fargion (a cura di), *Costruzioni di genitorialità su terreni incerti: quale ruolo per il servizio sociale?*, Bologna, il Mulino, 131-64.
- Morlicchio, E. (2011), *Sociologia della povertà*, Bologna, Il Mulino.
- Morlicchio, E., Tuorto, D. (2023), «Poverty, the battle against stigmatization and the role of public sociology», in L. Bifulco, V. Borghi (a cura di), *Research Book on Public Sociology*, Cheltenham (UK), Elgar, pp. 310-22.
- Murdaca, A.M., Scalia, M., Oliva, P. (2021), «Fragilità evolutive, autoregolazione emotiva degli adolescenti con povertà educativa: il lavoro delle comunità educative, tra politica educativa, servizi territoriali e messa alla prova minorile», *Civitas educationis*, 10 (1), 197-212.
- Nanni, W., Pellegrino, V. (2018), «La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni», in *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*, Roma, CARITAS, pp. 91-184.
- Nozick, R. (1974), *Anarchy, State, and Utopia*, New York, Basic Books Inc.
- Nussbaum, M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Cambridge (MA)-London (UK), Belknap Press.
- Nussbaum, M. (2010), *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton (NJ), Princeton University Press.
- OCSE, (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing.
- OCSE, (2022), *Education at a Glance 2022. OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing.
- OCSE, (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing.
- OCSE, (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, Paris, OECD Publishing.
- OCSE, (2019b), *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.
- OCSE, (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.
- OCSE, (2012), *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, (2022), *5° Piano nazionale di azione e interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023*, Roma, Presidenza del Consiglio dei ministri.
- Paci, M. (2013), «Welfare ed education: il ruolo del sistema politico-istituzionale», *Scuola democratica*, 3, pp. 733-38.

- Paci, M. (2009), «Discriminazione di genere e partecipazione al mercato del lavoro», *PRISMA Economia - Società - Lavoro*, 2, 150-5.
- Pascuzzi, E. (2023), «La scuola dei pochi», in D. Cersosimo, S. Licursi (a cura di), *Lento pede. Vivere nell'Italia estrema*, Roma, Donzelli, pp. 83-98.
- Payne, G. (2017), *The New Social Mobility: how the politicians got it wrong*, Bristol, Policy Press.
- Pendenza M. (2008), *Teorie del capitale sociale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Peris Cancio, L.F. (2022), «Il servizio sociale nelle misure di minimum income», in L. Salmieri, (a cura di), *Servizi sociali e misure di contrasto alla povertà. Teorie, pratiche e strumenti per gli assistenti sociali*, Milano, FrancoAngeli.
- Peris Cancio, L.F., Salmieri, L. (2022), «Spezzare le catene della povertà. Minimum income e promozione dell'infanzia», in L. Salmieri (a cura di), *Servizi sociali e misure di contrasto alla povertà. Teorie, pratiche e strumenti per gli assistenti sociali*, Milano, FrancoAngeli, pp. 54-72.
- Peris Cancio, L.F., Salvati, A., Tarsia, T. (2022), «Ruolo promozionale dei servizi sociali e retorica dell'attivazione nel contrasto alla povertà», *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 367-82.
- Petrella, A., Zenarolla, A., Capparotto, L., Milani, P. (2022), «Il Reddito di Cittadinanza come opportunità di formazione, capacity building e integrazione fra servizi. L'esperienza del corso nazionale per case manager», *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20 (1), 59-72.
- Pradella, M., Marino, G. (2015), «L'area adulti dei servizi sociali e le fragilità crescenti. Valutazione ed interventi per un'occupabilità possibile delle fasce deboli», *Quaderni di Orientamento FVG*, 47, 34-52.
- Pratesi, M. (2022), «Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte», *Politiche Sociali/Social Policies*, 9 (3), 373-98.
- Presidenza del Consiglio dei ministri, (2021), *Italia Domani, Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, <https://www.italiadomani.gov.it/content/dam/sogei-ng/documenti/PNRR%20Aggiornato.pdf>
- Putnam, R.D. (2000), *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York, Touchstone – Simon & Schuster,
- Quaglino, G.P. (2011), *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Raineri, M. (2005), «Che cos'è l'assessment», Prefazione all'edizione italiana, in J. Milner, P. O'Byrne, *Assessment in Social Work*, Palgrave Mcmillan, New York, 1998, trad.it. *L'assessment nei servizi sociali. La valutazione iniziale negli interventi di aiuto e controllo*, Trento, Erickson, pp. 9-24.
- Raineri, M. (2004), *Il metodo di rete in pratica. Studi di caso nel servizio sociale*, Trento, Edizioni Erickson.
- Ranci, C. (2006), «Welfare locale, decentramento e cittadinanza», *La rivista delle politiche sociali*, 1, 127-35.
- Ranci, C. Sabatinelli, S. (2015), «Le politiche contro la povertà», in C. Ranci, E. Pavolini (a cura di), *Le politiche di welfare*, Bologna, Il Mulino, pp. 113-41.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge (Mass.), The Belknap Press of Harvard University Press.



- Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, (2021), *Rapporto sociale regionale 2021. Aggiornamento dati*, Trieste ([https://www.regione.fvg.it/rafvfg/export/sites/default/RAFVG/salute-sociale/sistema-sociale-sanitario/FOGLIA201/allegati/Rapporto\\_Sociale\\_Regionale\\_2021.pdf](https://www.regione.fvg.it/rafvfg/export/sites/default/RAFVG/salute-sociale/sistema-sociale-sanitario/FOGLIA201/allegati/Rapporto_Sociale_Regionale_2021.pdf))
- Riva, V. (2017), «Etica e dentologia in pratica: le sfide etiche dei principi operativi», in M. Diomede Canevini, E. Neve (a cura di), *Etica e deontologia del servizio sociale*, Roma, Carocci, pp. 221-58.
- Riva, N. (2016), *Egalitarismi. Concezioni contemporanee della giustizia*, Torino, Giappichelli.
- Robeyns, I. (2020), *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined*, New York, Saint Philip Street Press.
- Robeyns, I. (2005), «The Capability Approach: a Theoretical Survey», *Journal of Human Development*, 6, 93-117.
- Rossi-Doria, M. (2014), «Polis e politiche educative: per una comunità educante», *Educazione sentimentale*, 1, 143-51.
- Rossi-Doria, M. (1982), *Scritti sul Mezzogiorno*, Torino, Einaudi.
- Sabatinelli, S., De Gregorio, O., Perneti, A. (2023), «La governance regionale del contrasto alla povertà tra innovazione ed inerzia», in C. Gori (a cura di), *Il reddito minimo in azione. Territori, servizi, azioni*, Roma, Carocci, pp. 75-91.
- Sacchi, S., Ciarini, A., Gallo, G., Lodigiani, R., Maino, F., Raitano, M. (2023), *Sostegno ai poveri: quale riforma? dal reddito di cittadinanza alle misure del governo meloni*, Egea, Milano.
- Sachs, J. D. (2005), *The End of Poverty: Economic Possibilities for Our Time*, London, Penguin Press.
- Sahlins, M.D. (1972), «La sociologia dello scambio primitivo», in E. Grendi (a cura di), *L'antropologia economica*, Torino, Einaudi, pp. 95-146.
- Salmieri, L. (2022), *Servizi sociali e misure di contrasto alla povertà. Teorie, pratiche e strumenti per gli assistenti sociali*, Milano, FrancoAngeli.
- Salmieri, L. (2021), *Servizi sociali, reddito di inclusione e contrasto alla povertà. Report di ricerca*, Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, Roma, Università 'La Sapienza'.
- Salmieri, L. (2020), «Le disuguaglianze nella tradizione sociologica», in O. Giancola, L. Salmieri (a cura di), *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Roma, Carocci, pp. 19-54.
- Salmieri, L., Giancola, O., Peris Cancio, L.F. (2022), «Transmission and Persistence of Educational Poverty. Children and Anti-Poverty Policies in Greece, Italy, and Spain», *Politiche sociali*, 3, 399-424.
- Salvini, A. (2023), *Servizio sociale come capitale sociale. Una analisi delle reti degli assistenti sociali nella pratica professionale*, Pisa, University Press.
- Samoré, G. (2023), *Sinergia tra servizi sociali e scuola nella prevenzione della dispersione scolastica. L'outdoor education come possibile forma di contrasto*, Tesi di Laurea, Università Ca Foscari di Venezia.
- Saraceno, C. (2015), *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*, Milano, Feltrinelli.
- Saraceno, C., Benassi, D., Morlicchio, E. (2020), *Poverty in Italy: Features and Drivers in a European Perspective*, Bristol, Policy Press.

- Saruis, T. (2013), «La teoria della street level bureaucracy: lo stato del dibattito», *Autonomie locali e servizi sociali*, 3, 541-52.
- Save the Children, (2022), *Povert  educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, Roma, Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children, (2017), *Futuro in partenza? L'impatto delle povert  educative sull'infanzia in Italia*, Roma, Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children, (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povert  educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children, (2020), *Che cos'  la comunit  educante e come costruirla: 7 suggerimenti*, Roma, Save the Children Italia Onlus.
- Schizzerotto, A. (2002), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Schön, D. (1997), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari.
- Scialdone, A., Marucci, M., Porcarelli, C. (2022), «Tra Child Guarantee e 'Patti educativi di comunit . La rilevanza di approcci inclusivi basati su pratiche territoriali di contrasto alla povert  educativa minorile», *Rivista italiana di educazione familiare*, 20 (1), 87-100.
- Secondulfo, D. (1979), «Medico e paziente: elementi per un'analisi sociologica», *Studi di sociologia*, 17 (4), 368-87.
- Seed, P. (1997), *Analisi delle reti sociali. La network analysis nel servizio sociale*, Trento, Edizioni Erickson.
- Sen, A.K. (1999), *Development as freedom*, New York, Knopf.
- Sen, A.K. (1992), *Inequality Reexamined*, Oxford, Oxford University Press.
- Sen, A.K. (1985), *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North-Holland.
- Sen, A.K. (1984), *Resources, value and development*, Oxford, Basil Blackwell.
- Skopek, J., Passaretta, G. (2021), «Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany», *Social Forces*, 100, (1), 86-112.
- Smokowski, P.R., Wodarski, J.S. (1996), «The effectiveness of child welfare services for poor, neglected children: A review of the empirical evidence», *Research on Social Work Practice*, 6, (4), 504-23.
- Socialis, (2020), *Sport e povert  educativa. Un'analisi sui dati della ricerca condotta nell'ambito del progetto 'Spacelab: Laboratori di comunit  educante ed inclusiva, selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povert  educativa minorile*, Bergamo, Socialis, Centro Studi in imprese cooperative, sociali ed enti non profit.
- Somaini, E. (2002), *Uguaglianza. Teorie, politiche, problemi*, Roma, Donzelli editore.
- Spies-Butcher, B. (2020), «Advancing universalism in neoliberal times? Basic income, workfare and the politics of conditionality», *Critical Sociology*, 46 (4-5), 589-603.
- Stickney, B.D., Plunkett, V.R. (1983), «Closing the gap: A historical perspective on the effectiveness of compensatory education», *The Phi Delta Kappan*, 65, (4), 287-90.

- Stoeffler, S.W. (2019), «Social Work and Poverty: A Critical Examination of Intersecting Theories», *Social Development Issues*, 41, (2), 21-32.
- Stromquist, N.P. (2009), *Literacy and Empowerment: A Contribution to the Debate*, Paris, UNESCO.
- SVIMEZ, (2023), *Rapporto SVIMEZ 2023. L'economia e la società del mezzogiorno*, Napoli, Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno.
- Tarsia, T. (2023), *Praticare la ricerca collaborativa. La produzione di conoscenza nel lavoro sociale*, Roma, Carocci.
- Tarsia, T. (2019), *Sociologia e servizio sociale. Dalla teoria alla prassi*, Roma, Carocci.
- Tarsia, T. (2010), *Aver cura del conflitto. Migrazioni e professionalità sociali oltre i confini del welfare*, Milano, FrancoAngeli.
- Tilak, J.B. (1987), *The economics of inequality in education*, India, Sage Publications.
- Tomei, G., (2023), *Developmental Outcome Monitoring and Evaluation (DOME). Un modello riflessivo di progettazione e valutazione per il contrasto della povertà educativa minorile*, Milano, FrancoAngeli.
- Tomei, G., Ferrucci, V. (2021), «Quale valutazione per il contrasto della povertà educativa estrema: riflessioni sul Progetto per l'Inclusione dei Bambini Rom, Sinti e Camminanti nella Città di Napoli», *Rassegna italiana di valutazione*, 80-81, 29-57.
- Tomei, G., Galligani, I. (2020), «La comunità educante. Riflessioni su un modello di rete locale per il contrasto alla povertà educativa», in G. Tomei (a cura di), *Le reti della conoscenza nella società globale. Possibilità, esperienze e valore della mobilitazione cognitiva*, Roma, Carocci, pp. 241-72.
- Tomei, G., Scardigno, F.P. (2022), «Interventi di contrasto della povertà educativa minorile. Opportunità strategica o retorico passepartout?», *Politiche sociali/Social Policies*, 9 (3), pp. 359-72.
- Triani, P. (2014), «Quando scuola, territorio e servizi collaborano: l'approccio cooperativo nelle organizzazioni», *Cittadini in crescita*, 3, 22-6.
- Triventi, M. (2014), «Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano», *Scuola democratica*, 2, 321-42.
- Tuorto, D. (2017), *Esclusione sociale. Uno sguardo sociologico*, Milano, Pearson.
- UNESCO (1997), *The Hamburg declaration the agenda for the future*, Paris, UNESCO Institute for Education.
- UNESCO, (1978), *Records of the 20<sup>th</sup> General Conference of UNESCO: Resolutions*, Paris, UNESCO.
- Verger, A. (2014), «Why Do Policy-Makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform», *Current Issues in Comparative Education*, 16 (2), 14-29.
- Villa, M. (2007), *Dalla protezione all'attivazione. Le politiche contro l'esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*, Milano, FrancoAngeli.
- Vygotskij L. (1990), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza.

- WHO, (2011), *Education: shared interests in well-being and development Geneva*, World Health Organization (Social determinants of health Sectoral briefing, Series 2).
- World Bank Group, (2023), *Il Patto per l'Inclusione Sociale del Reddito di Cittadinanza: una valutazione di processo della presa in carico*, <https://www.lavoro.gov.it/notizie/pagine/valutazione-di-processo-dei-patti-linclusione-sociale-del-reddit++o-di-cittadinanza>
- Zammuner, V.L. (2003), *I focus group*, Bologna, Il Mulino.
- Zanon, O. (2009), «Gli orientamenti per la comunicazione fra scuola e servizi nella regione Veneto», *Minori giustizia*, 2, 266-9.
- Zanon, O. (2016), *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*, Roma, Carocci.

**L'Osservatorio Interdipartimentale Permanente  
sui Servizi Sociali e le Povertà nasce nel 2020  
per promuovere, realizzare e diffondere  
ricerche e analisi sulle diverse dimensioni  
della povertà e sulle misure, politiche e interventi  
di prevenzione e di contrasto alla povertà,  
ricorrendo all'adozione di approcci multidisciplinari  
e avvalendosi delle competenze fornite da esperti  
affidenti a più dipartimenti di numerosi atenei italiani**

aderiscono all'Osservatorio  
i Dipartimenti di:

- Culture, Politica e Società, dell'Università degli studi di Torino;
- Economia Aziendale, dell'Università degli studi di Chieti-Pescara "Gabriele d'Annunzio";
- Filosofia e Beni Culturali, dell'Università degli studi di Venezia, "Ca' Foscari"
- Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione, dell'Università degli studi di Bari "Aldo Moro";
- Scienze Politiche dell'Università degli studi di Bari "Aldo Moro";
- Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali dell'Università degli studi di Messina;
- Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli studi della Calabria;
- Scienze Politiche dell'Università degli studi di Pisa;
- Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli studi di Milano Bicocca;
- Scienze Sociali ed Economiche, di Sapienza, Università degli Studi di Roma