

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

1. POVERTÀ EDUCATIVA, SERVIZI SOCIALI E TERZO SETTORE: UN'ANALISI DELLE PROSPETTIVE DI INTERVENTO	9
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
2. LIFELONG LEARNING E SERVIZI SOCIALI. UNA RIFLESSIONE SULLE CARENZE DI INTERVENTO	19
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
3. LA DIFFUSIONE DELLA POVERTÀ EDUCATIVA IN ITALIA	31
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
4. POTENZIALITÀ DEL SERVIZIO SOCIALE NEL CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA: RIFLESSIONI IN BASE ALLE ESPERIENZE	59
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
5. LA POVERTÀ EDUCATIVA NELLE AREE INTERNE. ANALISI DEL FENOMENO E ATTORI DEL WELFARE LOCALE	71
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

6. SERVIZIO SOCIALE E POVERTÀ EDUCATIVA DEGLI ADULTI	89
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
7. EDUCARE TRA L'AIUTO E IL CONTROLLO. L'ESPERIENZA DEI PROGETTI DI UTILITÀ COLLETTIVA	103
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
8. IL RUOLO DEL SERVIZIO SOCIALE NEL CONTRASTO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA E DELLA DEVIANZA MINORILE. IL CASO DEI PROGETTI DEL BANDO CAMBIO ROTTA	119
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
9. WELFARE E SPORT. VALORI E STRATEGIE COMUNI E COMUNITARIE PER IL CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA	133
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
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	143
NOTIZIE SUGLI AUTORI	159

3. La diffusione della povertà educativa in Italia

Luca Salmieri e Orazio Giancola

3.1. Introduzione

In questo capitolo intendiamo comporre un quadro dettagliato della diffusione della povertà educativa in Italia, in relazione alle sfide che tale fenomeno pone per i servizi sociali. Proponiamo sia una comparazione dell'Italia in chiave europea, sia un confronto tra le regioni della penisola. È nostro obiettivo sottolineare quanto il fenomeno sia radicato e diffuso nel nostro paese, quanto dipenda dai meccanismi di trasmissione intergenerazionale delle diseguaglianze e quanto venga sottovalutato nell'ambito delle politiche sociali e delle misure di contrasto alla povertà. È nostro scopo, inoltre, evidenziare che la povertà educativa costituisce una condizione di menomazione che trascende il livello di scolarizzazione delle persone. Intendiamo infatti la povertà educativa come una situazione che include tutti coloro che hanno uno scarso livello di competenze in lettura, comprensione, scrittura, calcolo e *problem solving* e tutti coloro che hanno terminato gli studi senza raggiungere il diploma di scuola superiore.

La definizione a nostro avviso più efficace di povertà educativa riposa dunque su due indicatori presi sia singolarmente che insieme: 1) un livello di istruzione inferiore alla scuola secondaria di II° grado (diploma di maturità); 2) bassi livelli nelle competenze di base. Naturalmente, coloro che hanno un basso livello di istruzione è probabile anche che non possiedano adeguate competenze di base; ma quest'ultime possono essere scarse anche tra chi è diplomato se, lasciata la scuola, ha smesso di allenare tali competenze nella vita quotidiana, nel lavoro e nel tempo libero. Ad esempio, lo sfruttamento delle competenze di base è associato al tipo di occupazione di una persona più che al suo livello di istruzione (Giancola, Salmieri, 2023). E ancor più che i fattori relativi al tipo di occupazione, sono le attività e le pratiche culturali extralavorative che influiscono sul mantenimento delle competenze di base e sulla loro propedeuticità rispetto a saperi e abilità più articolate e specifiche. Ai due indicatori sopra richiamati, si lega quindi una terza dimensione (meno osservabile, ma non per questo poco rilevante) che rimanda alla povertà educativa in termini di mancanza di atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento continuo e dei consumi culturali.

I poveri dal punto di vista educativo sono così le persone che hanno lasciato precocemente gli studi oppure che hanno sì acquisito un diploma di scuola secondaria superiore, ma che, per svariate ragioni, non possono fare affidamento su un livello minimo di competenze di base. A questi si aggiungono coloro che hanno sia un basso livello di istruzione, sia competenze di base inadeguate. Questa con-

cezione della povertà educativa rimanda al fatto che la scolarizzazione non garantisce di per sé il mantenimento delle competenze di base per tutta la vita. Infatti, la povertà educativa è in Italia un problema che tocca in modo esteso la popolazione adulta anche per l'effetto dell'obsolescenza delle competenze (Giancola, Salmieri, 2023).

Per competenze di base intendiamo saper leggere, interpretare e criticare un testo mediamente complesso; essere in grado di svolgere le operazioni elementari di calcolo; capire l'esatta portata delle percentuali; risolvere problemi semplici con strumenti logico-matematici; conoscere e utilizzare i principi elementari della razionalità scientifica. A queste aggiungiamo la capacità minime di *problem solving* ovvero essere in grado di risolvere problemi di tipo ordinario in ambienti ricchi di tecnologia relazionale o digitale, utilizzando, se necessario, strumenti di comunicazione a distanza e basi di informatica elementare, per acquisire e valutare informazioni, comunicare con gli altri e svolgere compiti pratici. Da un lato, tali competenze sono quasi sempre garantite dall'aver completato gli studi fino al diploma e lo dovrebbero essere anche nel caso in cui si è almeno assolto l'obbligo scolastico, dall'altro, tendono a deperire nel corso del ciclo di vita, se non vengono utilizzate e allevate nel quotidiano, nei contesti e nei processi lavorativi, nei consumi e nelle attività del tempo libero, nei rapporti con la pubblica amministrazione, nella fruizione dei media tradizionali e digitali e nell'ambito delle più svariate relazioni sociali.

Per comprendere le dinamiche di obsolescenza, mantenimento o sviluppo delle competenze di base è utile fare riferimento ai diversi tipi di analfabetismo, quello 'strumentale', quello 'funzionale' e quello di 'ritorno'. Si parla di analfabetismo strumentale per indicare l'incapacità di leggere e scrivere *tout court* e l'incapacità di svolgere le più semplici operazioni di calcolo. Tale analfabetismo corrisponde alla convenzionale concezione di mancata scolarizzazione. Si ricorre invece al concetto di analfabetismo funzionale per indicare l'incapacità di usare in modo efficiente le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle situazioni della vita quotidiana: un analfabeta funzionale, diversamente da un analfabeta strumentale, è un soggetto che, pur se in grado di scrivere il proprio nome e leggere un breve avviso rivolto al pubblico, incontra notevoli difficoltà nel «comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere da testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità» (UNESCO, 1978, 18). Dunque, l'analfabetismo funzionale può colpire anche coloro i quali hanno alle spalle diversi anni di scolarizzazione: solo apparentemente autonomi, gli analfabeti funzionali in realtà non hanno mai compiutamente acquisito o hanno perso per desuetudine le conoscenze e le abilità minime fornite dall'istruzione formale; sebbene siano ancora in grado di leggere e scrivere e far di calcolo, non capiscono il senso di un articolo pubblicato su un quotidiano, non riescono a riassumere compiutamente un testo scritto, non sono in grado di interpretare un semplice grafico basato su percentuali. Infine, l'analfabetismo di ritorno è la condizione di chi ha disimparato a leggere e scrivere per mancanza di pratica. Tale condizione è cruciale per comprendere le ragioni per cui in Italia, pur a seguito di decenni di crescita ed estensione ininterrotte di scolarizzazione che hanno di fatto quasi eliminato l'analfabetismo strumentale, vi siano così tanti adulti in condizioni di povertà educativa.

A dimostrazione del fenomeno dell'obsolescenza delle competenze nel nostro paese basti osservare la quota di giovani italiani tra i 26 e i 28 anni che oggi presentano risultati in lettura e comprensione del testo peggiori rispetto a quelli esibiti quando avevano 15 anni e frequentavano la scuola secondaria. Si tratta del

22% circa. Tale quota è più elevata di quella relativa a coloro che invece mostrano oggi livelli di lettura e comprensione migliori rispetto a quando frequentavano la scuola a 15 anni (12,5%)(Giancola, Salmieri, 2023). Questo fenomeno di obsolescenza delle competenze di base acquisite per via scolastica è ancora più ampio per le coorti generazionali meno giovani: più anziana è la fascia di età presa in considerazione, più peggiorano le capacità di lettura e comprensione del testo. Vuol dire che man mano che aumenta la distanza temporale dall'ultimo anno di scuola, più si indeboliscono le competenze basilari di una quota crescente di popolazione, mentre si rafforzano per una quota declinante di popolazione. Nella già ridotta fascia di popolazione italiana che possedeva un livello elevato nelle capacità di lettura all'età di 15 anni, ben il 32,3% lo ha peggiorato nel giro dei 13 anni successivi. Infine, tra chi partiva da un livello medio di competenze a 15 anni, la tendenza al peggioramento (28,1%) è di gran lunga superiore a quella al miglioramento (19,4%) (Giancola, Salmieri, 2023). Evidentemente, rispetto alle pratiche e ai consumi culturali, gli italiani sono abulici e ciò che l'istruzione formale riesce a conferire in età scolastica tende a deteriorarsi nel corso del tempo per effetto della scarsità di allenamento delle competenze di base nella vita quotidiana, nel mondo del lavoro e nel tempo libero. La povertà educativa è, dunque, un fenomeno che travalica quella economica e che non si spiega soltanto con quest'ultima, né coinvolge solamente coloro che non hanno completato la scuola dell'obbligo.

3.2. La povertà educativa italiana a confronto con i paesi dell'Unione europea

Se consideriamo la distribuzione della popolazione italiana in base ai diversi livelli di istruzione raggiunti è evidente quanto sia estesa e grave la povertà educativa nel nostro paese. Nel 2021 l'Italia era il penultimo paese europeo, seguito soltanto dalla Romania, per la quota di laureati sul totale dei residenti tra i 16 e i 64 anni (appena il 17,9% contro il 30% della media UE27) e aveva una delle quote più elevate di cittadini tra i 16 e i 64 anni con un livello di studi uguale o inferiore alla scuola media. Se consideriamo anche gli italiani fino a 74 anni, la quota di coloro che non sono andati oltre gli otto anni di scolarizzazione colloca il nostro paese nelle posizioni più basse della classifica europea (Giancola, Salmieri, 2023).

La diffusione della povertà educativa di competenze tra gli adulti italiani è attestata già dalle prime indagini internazionali di vent'anni fa. Dalla rilevazione IALS (*International Adult Literacy Survey*) a cui prese parte per la prima volta il nostro paese alla fine degli anni Novanta (Gallina, 2000), risultò che circa 5 italiani su 100 tra i 14 e i 65 anni non sapevano distinguere una lettera da un'altra. Erano in pratica analfabeti strumentali. Altresì, la quota di analfabeti funzionali era molto elevata: 38 italiani su 100 riuscivano soltanto a leggere con difficoltà e a decifrare il senso delle cifre e ben 33 su 100 riuscivano in queste operazioni, ma non erano tuttavia in grado di andare oltre. Soltanto il restante 24% della popolazione adulta utilizzava a pieno gli strumenti di lettura, scrittura e calcolo.

Nel 2013, i risultati dell'indagine internazionale PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) chiamavano in causa l'influenza che le disuguaglianze di origine sociale esercitano sul grado di utilizzo

delle capacità di lettura e comprensione. Era evidente che la disponibilità o la povertà di risorse socioculturali ereditate per via familiare contribuisse a determinare lo sviluppo o la carenza delle competenze di base e, in forma indiretta, a favorire o impedire il raggiungimento dei livelli d'istruzione più elevati (Decataldo, Giancola, 2014). In Italia appena un adulto su venti era competente al più alto livello di alfabetizzazione funzionale, mentre quasi tre adulti su dieci mostravano un livello di competenza inferiore o uguale al livello più basso, tanto in lettura e comprensione che in Matematica (Giancola, Salmieri, 2023).

Tra i paesi europei che presero parte all'indagine PIAAC del 2013, l'Italia occupa l'ultima posizione per la quota di coloro che superano il secondo livello di competenze di lettura e comprensione sui cinque previsti: quasi il 70% degli adulti italiani è fermo all'ultimo e al penultimo livello delle capacità di lettura e comprensione, rispetto a una media del 44% relativa agli altri paesi europei. Nessun paese europeo registrava risultati peggiori del nostro. Quello più vicino all'Italia, la Spagna, si situava al 66%. Il punteggio medio degli italiani nei test di lettura e comprensione è 250, quello riferito alla media dei paesi europei 276; il punteggio medio più elevato in assoluto, raggiunto dalla media dei finlandesi, è invece 287 (OCSE, 2013a).

Se consideriamo le competenze di base in Matematica la situazione italiana è ancora peggiore se paragonata agli altri paesi europei: il punteggio medio degli italiani è 247 – il più basso in assoluto assieme a quello spagnolo (246). Quasi 3 italiani su 4 (70,5%) non superano il secondo livello di competenze matematiche sui cinque previsti. Solo la Spagna fa leggermente peggio (70,7%), anche se, escludendo gli adulti che occupano il secondo livello e considerando soltanto coloro che non superano il primo, gli italiani sono più degli spagnoli, il 31,5%, contro il 30% (OCSE, 2013a).

3.3. Adulti che hanno terminato gli studi e giovani in età scolastica

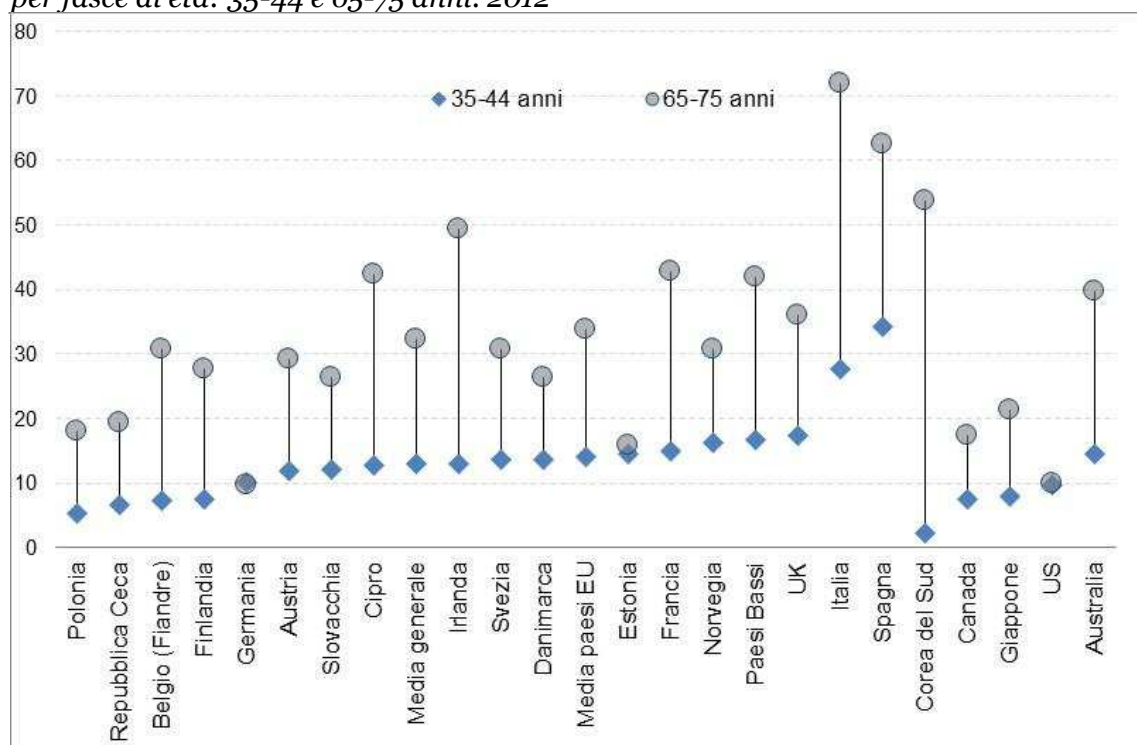
Storicamente, per effetto dei ritardi accumulati nell'espansione dell'istruzione e della partecipazione attiva allo sviluppo di una cultura di massa, la povertà educativa si è trasmessa per via intergenerazionale nei ceti più svantaggiati e nei gruppi sociali in condizioni di povertà economica. Le cause di un fenomeno così esteso e durevole non possono essere ricondotte interamente al sistema d'istruzione e ancora meno alle condizioni in cui esso versa attualmente. Piuttosto, il ruolo della scuola va considerato all'interno del più ampio problema del nostro paese, in cui quote estese della popolazione hanno avuto breve accesso all'istruzione e debole partecipazione alle diverse attività culturali che stimolano l'uso delle competenze scolastiche (Forgacs, 2000; Forgacs, Gundle, 2007).

Da una comparazione storica di lungo termine tra il nostro paese e il resto dell'Europa occidentale relativamente all'espansione dell'istruzione e allo sviluppo dei consumi culturali emergono tutti i segni del ritardo italiano nei processi di alfabetizzazione di massa e nella partecipazione attiva alle pratiche 'educative' della cultura di massa (Checchi, Fiorio, Leonardi, 2006; Giancola, Salmieri, 2023). Nel corso degli ultimi decenni il numero dei laureati italiani è cresciuto, ma non a ritmi sufficienti per colmare l'ampio divario che separa il nostro da altri paesi europei: se confrontiamo il tasso di laureati di due generazioni, quella di chi oggi ha tra i 35 e i 44 anni e quella di chi ne ha tra i 65 e i 75, l'Italia non solo è il

paese europeo con la più bassa quota di laureati nella generazione più anziana (8,16%), ma tra gli adulti più giovani tale quota, pur triplicando nel corso dei decenni, è rimasta abbastanza contenuta (23,56%) (OCSE, 2022). La crescita italiana dei laureati da una coorte generazionale alle due successive è stata più o meno della medesima intensità di quella fatta registrare da molti paesi del Nord Europa. Tuttavia, questi ultimi partivano da livelli molto più elevati.

Certamente l'alfabetizzazione generale degli italiani è andata di pari passo con la diffusione degli accessi alla scuola, dalla fissazione dell'obbligo a due anni di istruzione nel 1859 passando per l'obbligo fino ai 14 anni di età del 1923 e fino a quello dell'istruzione obbligatoria gratuita della durata di almeno otto anni di studi, sancito dall'articolo 34 della Costituzione, ma nei fatti garantito solo due decenni dopo. Eppure, alla quota degli adulti che non hanno mai frequentato la scuola o lo hanno fatto in maniera sporadica e incompleta senza raggiungere il minimo previsto, si aggiungeva ogni anno una quota di persone in età dell'obbligo che non frequentava affatto la scuola. Ancora nel 2011, ben l'8,5% della popolazione al di sopra dei 6 anni di età risultava analfabeta strumentale (Ardeni, 2018). A ciò dobbiamo aggiungere sia chi si è fermato alla licenza elementare – spesso in condizioni di analfabetismo di ritorno – sia chi è analfabeta funzionale, due gruppi della popolazione che sono sempre stati di numero maggiore al gruppo di coloro che non hanno assolto l'obbligo scolastico.

FIG. 3.1 – *Popolazione che non ha raggiunto il diploma di scuola secondaria superiore per fasce di età: 35-44 e 65-75 anni. 2012*

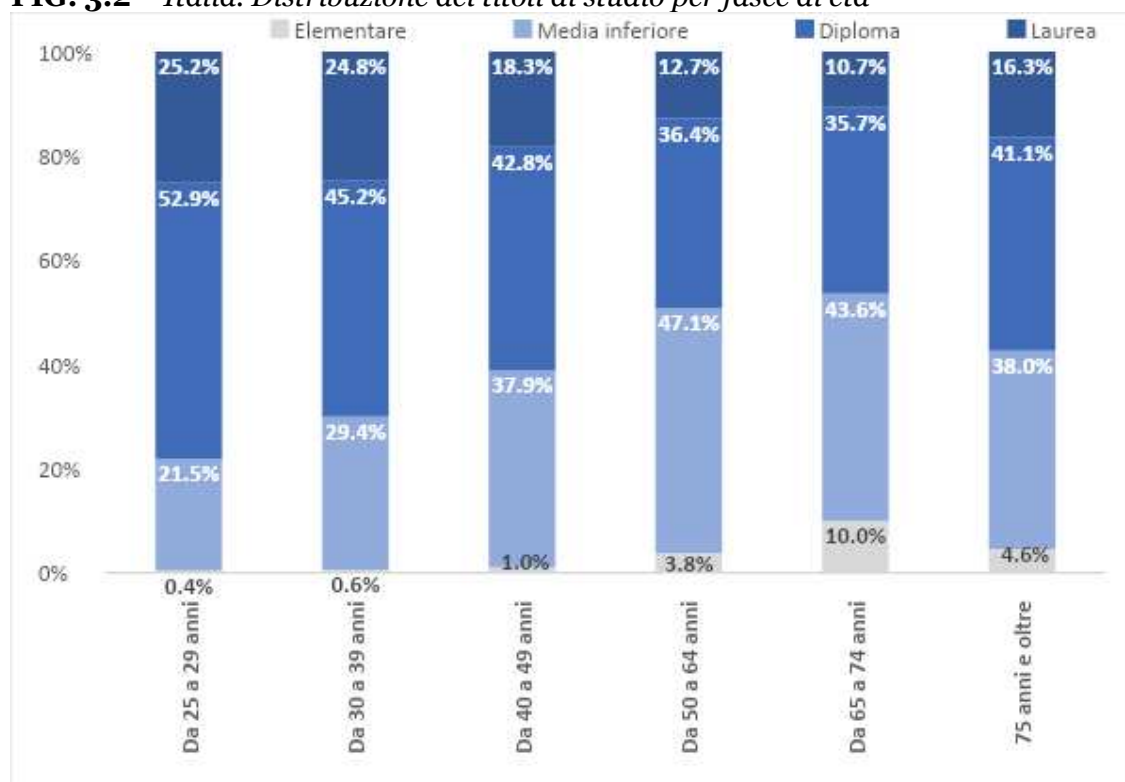


Fonte: elaborazione degli autori a partire da OCSE 2012, Tabella B2 in *Appendix B*.

Per quanto concerne il consolidamento di una cultura di massa di supporto e strettamente collegata all'istruzione scolastica ha preso piede in Italia in forma troppo gracile: la cultura di massa si è formata dapprima sul versante dei consumi materiali, molto meno, o almeno in modo improvviso, ma tardivo, sul fronte della partecipazione piena e attiva di tutti gli strati sociali a pratiche culturali che ne stimolassero le competenze di base. Inoltre, lo sviluppo pieno dei media di massa

nazionali, avvenuto soltanto a seguito del boom economico, è stato superiore alla loro capillarità e penetrazione, con aree geografiche e gruppi sociali che vi accedevano in ritardo, con una frequenza di strumenti e risorse di decodifica così bassa da coglierne soltanto le funzioni sensazionalistiche, di svago o di intrattenimento. Parimenti, la mancanza di politiche culturali ha frenato anziché accelerare la saldatura tra l'espansione dell'istruzione e la partecipazione culturale. Questa dinamica si è poi riprodotta nel tempo, rimanendo una questione ancora aperta e sicuramente distante dall'agenda delle politiche pubbliche (Giancola, Salmieri, 2023).

FIG. 3.2 – Italia. Distribuzione dei titoli di studio per fasce di età



Fonte: ISTAT, Censimento 2011

Se esaminiamo l'apporto dell'istruzione formale, ovvero il ruolo che la scuola italiana ha svolto nel corso dei decenni nel limitare la povertà educativa in termini di competenze, è del tutto scorretto farne il capro espiatorio. Riteniamo che la povertà educativa degli italiani non possa discendere dalla supposta decadenza dell'attuale sistema di istruzione. Come spiegare altrimenti i livelli così bassi di competenze di molti adulti di oggi, i quali dalla scuola sono usciti diversi decenni fa? Gli attuali livelli di qualità, efficacia ed efficienza del sistema scolastico possono mai spiegare la povertà educativa endemica di coloro che hanno completato il percorso di istruzione ben 20, 30 o 40 anni fa? Per comprendere quanto siano fallaci le tesi dello scadimento della qualità dell'istruzione attuale bisogna tenere conto anche degli effetti del contesto extra-scolastico. Numerose analisi hanno evidenziato l'elevato grado di persistenza e trasmissibilità intergenerazionale della povertà educativa (Agasisti et al., 2021; Giancola, Salmieri, 2022; Salmieri et al., 2022). Da una generazione all'altra, come in un circolo vizioso, il peso del *background* familiare, delle disuguaglianze di origine sociale e di opportunità, le differenze nei comportamenti e nelle pratiche della vita quotidiana, così come i divari nella qualità e nel contenuto delle occupazioni alimentano il diverso rischio

di cadere nella povertà educativa, al di là e temporalmente oltre l'effetto potenzialmente equalizzatore della scuola (Giancola, Salmieri, 2023).

Se in Italia la povertà educativa è molto diffusa, i principali motivi vanno rintracciati non nella struttura e nel funzionamento del sistema scolastico, ma nelle sfere extrascolastiche. Vi sono tre rilevanti concatenazioni nella trasmissione della povertà educativa tra genitori e figli: 1) un significativo effetto dell'origine socioculturale ed economica degli studenti sui loro livelli di apprendimento in lettura, matematica e scienze; 2) un'influenza altresì rilevante dalla composizione socio-economica e culturale della scuola che gli studenti frequentano; 3) un effetto prodotto direttamente dall'origine socioculturale ed economica sulla scelta del tipo di scuola (licei *versus* istituti tecnici e professionali oppure istituti scolastici prestigiosi *versus* istituti scolastici periferici). Dunque, una serie di effetti a catena mossi da fattori extrascolastici contribuisce in modo rilevante alla trasmissione delle disuguaglianze educative e delle povertà di apprendimento da una generazione all'altra: le origini socioculturali ed economiche influenzano gli apprendimenti in modo diretto, per effetto del capitale sociale, culturale ed economico trasferito dalle famiglie agli studenti e, in modo indiretto, attraverso le loro scelte scolastiche (tipo di scuola e tipo di indirizzo; proseguire gli studi all'università, fermarsi al diploma o addirittura prima) che, a loro volta, come esito della composizione sociale delle scuole e delle scelte, si riverbera sui risultati di apprendimento.

3.4. Differenze regionali

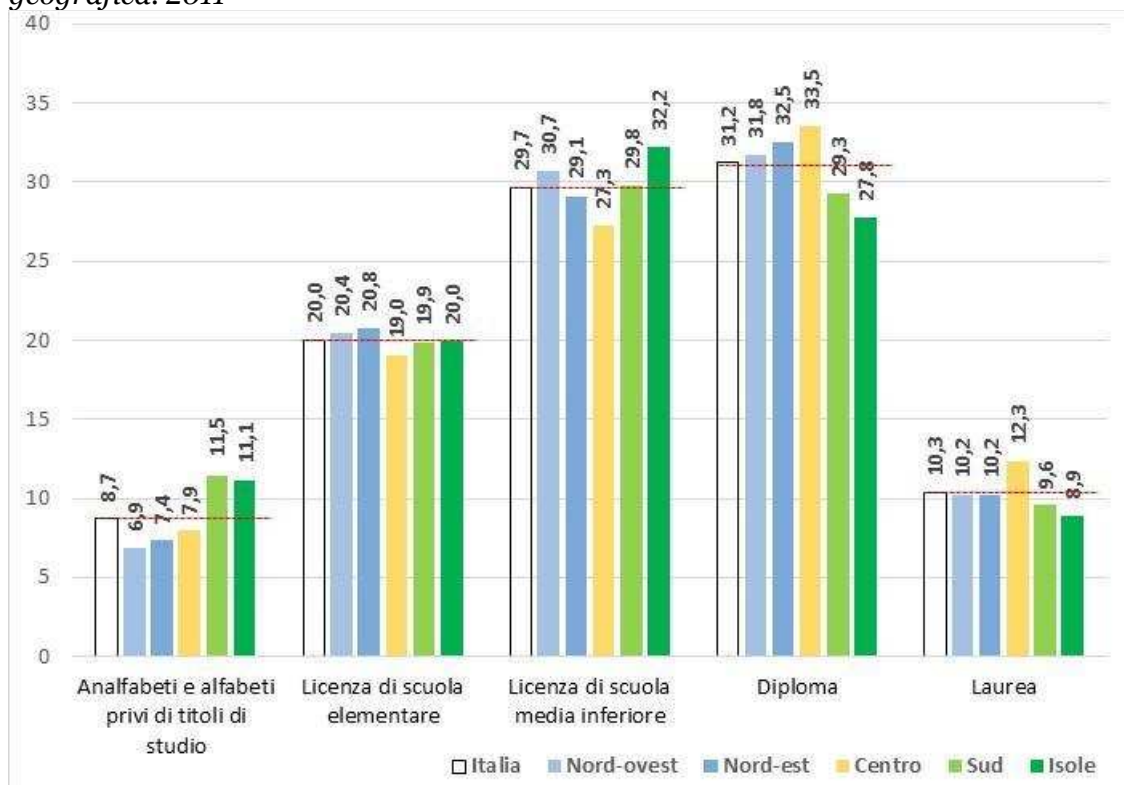
Così come per tanti altri fenomeni salienti della società italiana, anche per la povertà educativa esistono 'due Italie': il fenomeno assume infatti intensità e diffusione molto diverse tra il Mezzogiorno e il resto del paese. I divari tra le macroaree geografiche sono uno dei principali fattori esplicativi delle disuguaglianze individuali nei percorsi formativi (Triventi, 2014) e nei risultati di apprendimento (Benadusi, Giancola, Fornari, 2010). Parimenti, gli effetti di contesto risultano potenti variabili esogene che influenzano la riproduzione sociale delle disuguaglianze e la trasmissione intergenerazionale della povertà educativa (Fornari, Giancola, 2011). Ma oltre alle differenze tra Nord, Centro e Sud del paese, vi sono importanti divari all'interno delle singole macroaree e persino all'interno delle singole regioni.

Prendiamo in considerazione prima di tutto i livelli di istruzione della popolazione. A seguire analizzeremo invece il secondo indicatore di povertà educativa, ovvero il grado di tenuta delle competenze di base.

3.4.1. Povertà educativa di istruzione della popolazione adulta.

Nel 2011, anno dell'ultimo censimento ISTAT disponibile, la popolazione italiana dai 6 anni in su si componeva per un 10,3% di laureati, un 31% circa di diplomati, un 30% circa di persone in possesso del titolo di scuola media inferiore e un restante gruppo composto da persone ancora analfabete o da alfabeti ancora privi di titoli di studio (8,7%) e da soggetti che avevano completato solo il ciclo della scuola elementare (20%) (cfr. Figura 3.3).

FIG. 3.3 – Popolazione italiana dai 6 anni in su per il livello di istruzione e macroarea geografica. 2011



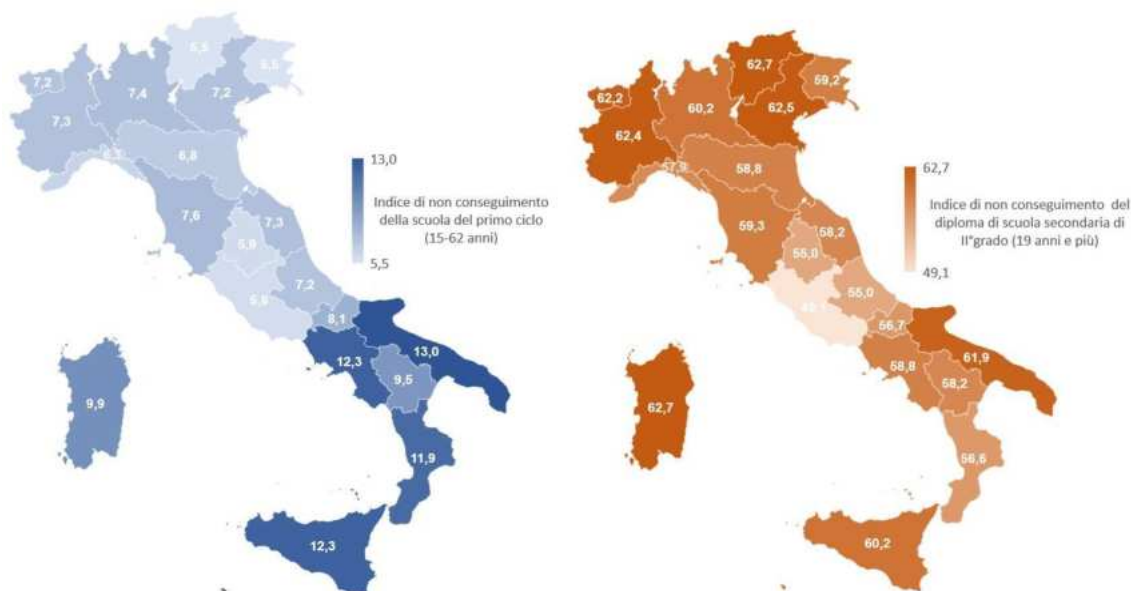
Fonte: ISTAT, Censimento 2011

Ma se nelle regioni del Nord-Est e del Nord-Ovest si riscontravano quote simili o leggermente superiori per tutti i livelli di istruzione rispetto alla media italiana, nelle regioni del Sud e nelle Isole il gruppo degli analfabeti e degli alfabeti privi di titolo di studio che risultavano toccava o superava l'11%, contro il 7% circa delle regioni del Nord. Da questo punto di vista, è nelle regioni del Centro che la povertà educativa è meno diffusa, dato che in questa macroarea ben il 45,8% della popolazione possiede il diploma o la laurea, mentre nel Nord-Ovest (42,7%) e Nord-est (42%) e ancora di più nel Sud (38,8%) e nelle Isole (36,7%) si scende al di sotto del 40%.

Se dunque utilizziamo il titolo di studio come indicatore, ben il 58,5% della popolazione è in povertà educativa o a rischio di cadervi, ovvero quasi sei italiani su dieci hanno un livello di istruzione al di sotto del diploma di scuola secondaria di II° grado. Nelle regioni del Sud e delle Isole si trova in tale condizione rispettivamente il 61,2% e il 63,3% della popolazione. Ma se consideriamo quella che potremmo definire severa povertà d'istruzione, vale a dire il non possesso del titolo di scuola secondaria di II° o peggio, il non aver completato la scuola primaria, le differenze tra regioni non seguono del tutto i divari tra Nord, Centro, Sud e Isole. In riferimento alla popolazione che non ha conseguito il diploma di scuola superiore, alcune regioni del Nord hanno una situazione simile a quelle del Mezzogiorno: in Puglia, Sardegna e Sicilia, così come in Trentino Alto-Adige, Veneto, Piemonte, Val d'Aosta, oltre il 60% delle persone dai 19 anni in su non ha conseguito il diploma. Tra le regioni in cui questa quota è invece più contenuta troviamo Lazio, Umbria, ma anche Abruzzi, Molise e Calabria (cfr. Figura 3.4).

Anziché le informazioni provenienti dal Censimento di oltre un decennio fa, possiamo utilizzare dati più precisi e recenti. L'indagine ISTAT del 2022, *Rilevazione sulle forze di lavoro*, consente di analizzare i livelli di istruzione della popolazione italiana di età compresa tra i 25 e i 64 anni (cfr. Figura 3.4).

FIG. 3.4 – Popolazione italiana tra i 15 e i 62 anni che non ha conseguito il titolo del primo ciclo di scuola e di 19 anni e più che non ha conseguito il diploma di scuola secondaria di II° grado. 2022



Fonte: elaborazione degli autori da dati ISTAT, 2022a

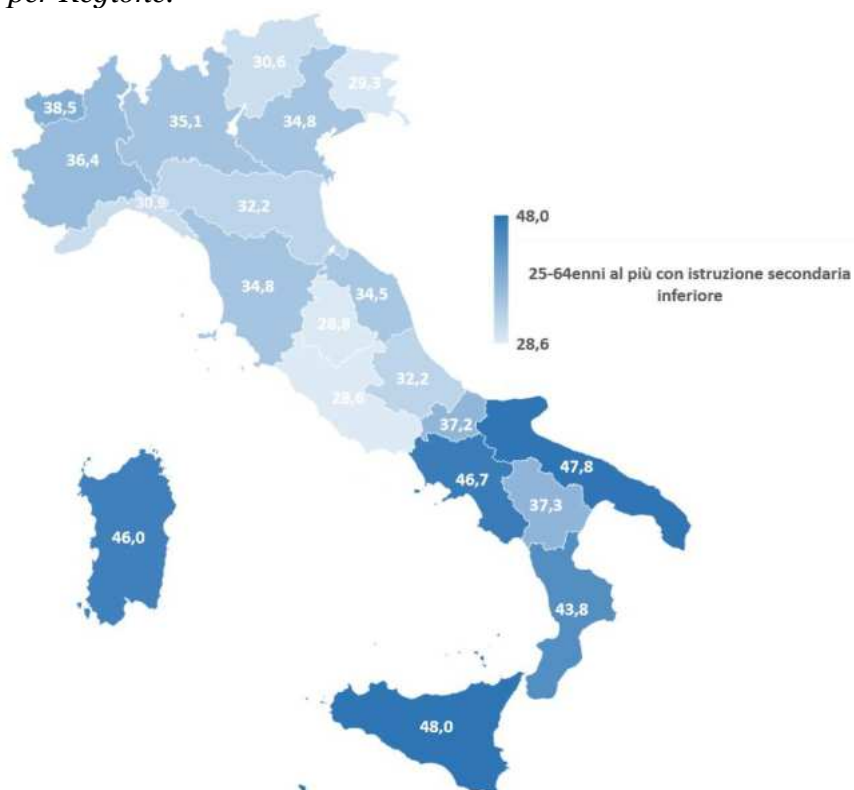
La quota di 24-64enni che non posseggono un titolo di istruzione superiore alla scuola secondaria di I° grado varia dal massimo del 48% della Sicilia al minimo del 28,6% registrato dal Lazio. Tra le regioni del Mezzogiorno spiccano, per diffusione degli adulti privi di titolo di diploma, Sicilia (48%), Puglia (47,8%), Campania (46,7%) e Sardegna (46%). Viceversa, Calabria (43,8%) e soprattutto Molise (37,2%) registrano una quota più contenuta di residenti adulti che non posseggono il diploma. Si avvicinano al dato del Molise, il Piemonte (36,4%), la Lombardia (35,1%) e la Valle d'Aosta (38,5%). Umbria e Lazio sono invece le regioni con la quota minore di adulti che non hanno conseguito il diploma di scuola secondaria di II° grado, rispettivamente 28,8 e 28,6% (cfr. Figura 3.5).

Se esaminiamo i dati relativi alla povertà educativa intensa, se cioè torniamo a considerare la quota di coloro che, in base alla fascia di età, non hanno completato il ciclo primario di istruzione, notiamo che nel corso dei decenni la riduzione della povertà educativa legata all'istruzione ha seguito un andamento molto diverso da regione a regione. Passando dagli adulti anziani (coloro che avevano tra 50 e 64 anni nel 2011 e che quindi oggi hanno tra i 62 e 76 anni) ai giovani adulti (coloro che avevano tra i 15 e 29 anni nel 2011 e che oggi hanno tra i 28 e i 42 anni) la quota di chi non ha terminato il ciclo della scuola primaria è notevolmente diminuita in tutta Italia per effetto della continua diminuzione della dispersione scolastica (cfr. Figura 3.6).

Tuttavia, la diminuzione ha seguito andamenti e intensità diverse da regione a regione. Se negli anni Sessanta le regioni con la quota più elevata di persone in età scolastica che non avevano completato il ciclo delle elementari erano le Marche, la Basilicata, la Puglia, l'Abruzzo, la Sardegna e la Campania, mentre le quote più

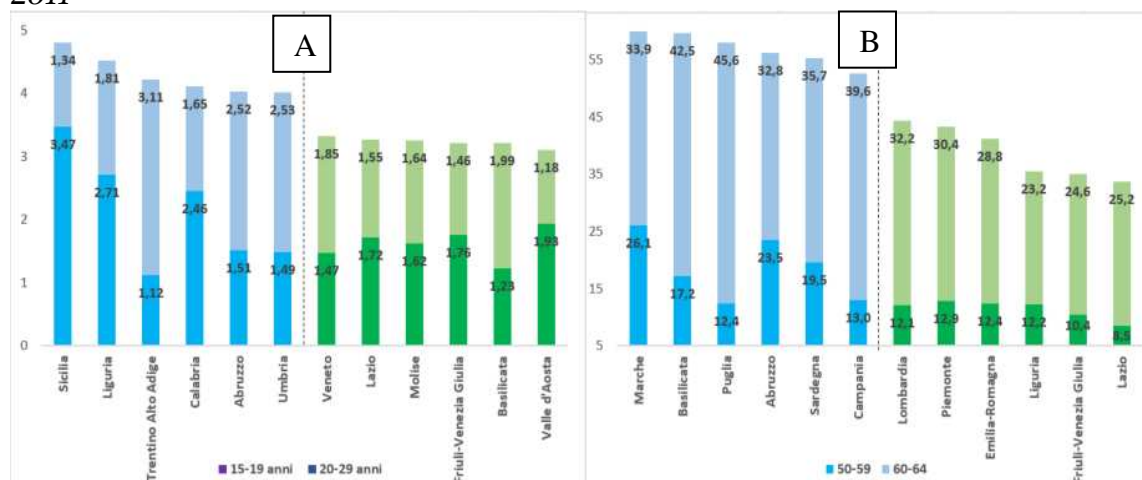
basse di dispersione scolastica si registravano nel Lazio, nel Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Emilia-Romagna, Piemonte e Lombardia, negli anni Novanta tra le prime troviamo la Sicilia, la Calabria e l’Abruzzo, ma sorprendentemente anche la Liguria e il Trentino-Alto Adige, mentre tra le seconde il Lazio, il Veneto, il Molise, il Friuli-Venezia Giulia, la Basilicata e la Valle D’Aosta (cfr. Figura 3.6).

FIG. 3.5 – Popolazione tra i 25 e i 64 anni con al più diploma di scuola secondaria di I° grado per Regione.



Fonte: elaborazione degli autori da dati ISTAT, 2023c

FIG. 3.6 – Prime sei e ultime sei regioni per quota della popolazione che non ha conseguito il titolo del primo ciclo di scuola nelle fasce di età 15-29 anni (A) e 50-64 anni (B). 2011



Fonte: ISTAT, Censimento 2011

In sintesi, vi sono regioni che avevano una diffusa povertà educativa d'istruzione, e pur nel solco della generale forte contrazione dell'analfabetismo scolastico, l'hanno mantenuta relativamente elevata se confrontata ad altre regioni. Invece, le regioni che forti di una storica partecipazione di massa all'istruzione primaria risultano ancora oggi ai primi posti in Italia per una bassa dispersione scolastica relativa all'istruzione primaria sono il Lazio e il Friuli-Venezia Giulia. Vi sono poi regioni che avevano una diffusa povertà educativa ma l'hanno ridotta fino a raggiungere i tassi di non conseguimento del ciclo di primaria più contenuti d'Italia: la Basilicata (dal 17,2 e dal 42,5% al 1,23 e al 1,99%). Infine, si segnala che la Liguria, se era la quarta regione con il tasso di dispersione scolastica più basso è ora la seconda con quello più elevato (cfr. Tabella 3.1).

TAB. 3.1 – *Regioni per quota della popolazione che non ha conseguito il titolo del primo ciclo di scuola nelle fasce di età 15-29 anni e 50-64 anni. 2011*

	15-19 anni	20-29 anni		50-59 anni	60-64 anni
Sicilia	3,47	1,34	Marche	26,1	33,9
Liguria	2,71	1,81	Basilicata	17,2	42,5
Trentino-Alto Adige	1,12	3,11	Puglia	12,4	45,6
Calabria	2,46	1,65	Abruzzo	23,5	32,8
Abruzzo	1,51	2,52	Sardegna	19,5	35,7
Umbria	1,49	2,53	Campania	13,0	39,6
Toscana	1,85	2,11	Trentino-Alto Adige	22,7	28,1
Sardegna	2,99	0,92	Sicilia	9,4	41,0
Piemonte	1,66	2,09	Calabria	9,4	40,8
Lombardia	1,79	1,86	Umbria	23,4	26,6
Campania	2,30	1,33	Molise	12,0	36,4
Emilia-Romagna	1,63	1,92	Veneto	9,8	35,5
Marche	1,65	1,85	Valle d'Aosta	14,8	30,0
Puglia	1,82	1,64	Toscana	10,6	34,0
Veneto	1,47	1,85	Lombardia	12,1	32,2
Lazio	1,72	1,55	Piemonte	12,9	30,4
Molise	1,62	1,64	Emilia-Romagna	12,4	28,8
Friuli-Venezia Giulia	1,76	1,46	Liguria	12,2	23,2
Basilicata	1,23	1,99	Friuli-Venezia Giulia	10,4	24,6
Valle d'Aosta	1,93	1,18	Lazio	8,5	25,2

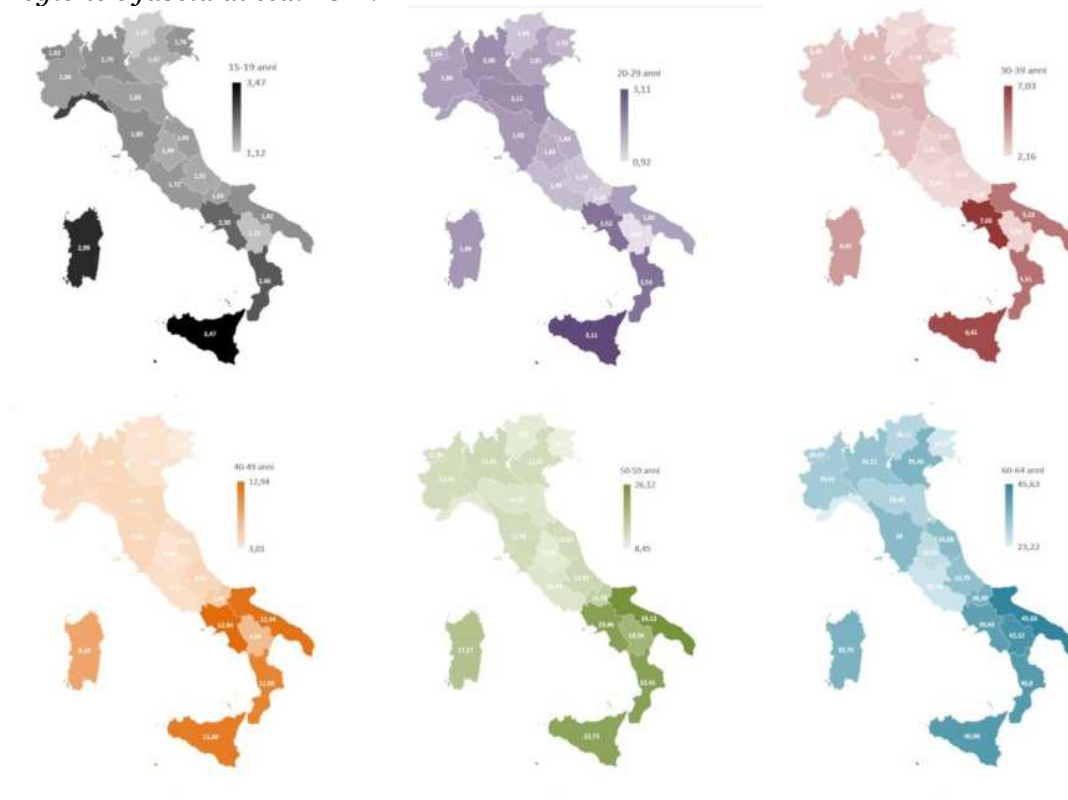
Fonte: ISTAT, Censimento 2011

Un'analisi più dettagliata è riportata nella Figura 3.7, in cui è mostrata la condizione di non conseguimento del titolo di studio di scuola primaria per sei fasce di età. Si evidenzia come nel complesso l'intero Mezzogiorno, ad eccezione della Basilicata, sia caratterizzato da quote elevate di popolazione in povertà educativa d'istruzione, con recuperi nelle generazioni più giovani in Puglia. Tutte le regioni della dorsale adriatica, da Sud a Nord, nel corso del tempo, da una coorte generazionale a quella successiva, hanno ridotto i tassi di non completamento della scuola primaria quasi fino a raggiungere quelli delle regioni del Centro. Infine, è da registrare come nelle coorti generazionali centrali si nota una omogeneizzazione, con la diminuzione della dispersione scolastica a livelli simili tra le regioni, seguita però da una successiva fase, più recente, di ritorno di divari più marcati.

Se restringiamo il confronto all'interno delle singole regioni considerando non solo coloro che non hanno completato il ciclo di scuola primario, ma anche coloro che non hanno raggiunto il diploma di scuola secondaria di II° grado, notiamo

che le differenze tra province sono rilevanti (cfr. Figura 3.8). Ad esempio, in Lombardia si passa dal 66,6% della popolazione dai 19 anni in su di Brescia al 53,3% di quella di Milano; oppure in Piemonte si va dal 67,1% di Biella al 60% di Torino. Tra alcune province del Mezzogiorno esistono divari anche più ampi: in Sardegna si passa dal 70% della provincia del Medio Campidano al 55% circa della provincia di Cagliari.

FIG. 3.7 – *Popolazione che non ha conseguito il titolo del primo ciclo di scuola per regione e fascia di età. 2011.*

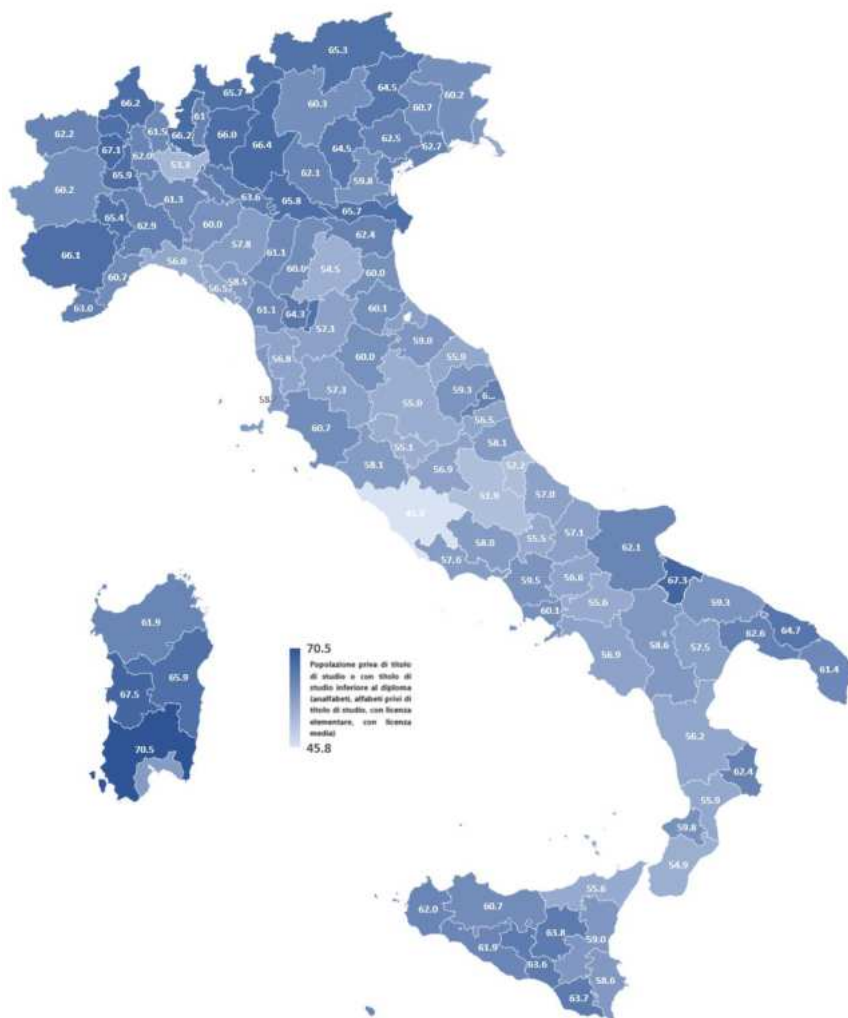


Fonte: ISTAT, Censimento 2011

In generale Roma, Milano, Torino le grandi aree metropolitane hanno, rispetto alle altre province della loro regione, quote più contenute di popolazione residente con livelli di istruzione al di sotto del diploma di scuola secondaria di II° grado poiché hanno storicamente attirato flussi di lavoratori nel settore pubblico nel quale diploma e laurea costituiscono un elemento di premialità. Ma vi sono alcune eccezioni: a Napoli e provincia la quota dei senza diploma è del 60%, a Palermo e provincia del 61%

Sono invece poche le province delle cosiddette 'aree interne' che presentano quote più elevate, rispetto alle province poste lungo le dorsali principali, di popolazione con un basso livello di istruzione. Risulta infatti che la cosiddetta 'ossatura appenninica' sia caratterizzata da quote leggermente più contenute di popolazione con livello d'istruzione inferiore al diploma rispetto alla cosiddetta 'polpa' (Rossi-Doria, 1982). Potenza (58,6%), Matera (57,5%), Campobasso (57,1%), Benevento (56,6%), Avellino (55,6%), Isernia (55,5%) presentano valori percentuale più contenuti rispetto a quelli di province come Barletta (67,3%), Brindisi (64,7%), Taranto (62,6%), Crotone (62,4%), Napoli (60,1%).

FIG. 3.8 – *Popolazione priva di titolo di studio o con titolo di studio inferiore al diploma di scuola secondaria di II° grado. 2011*

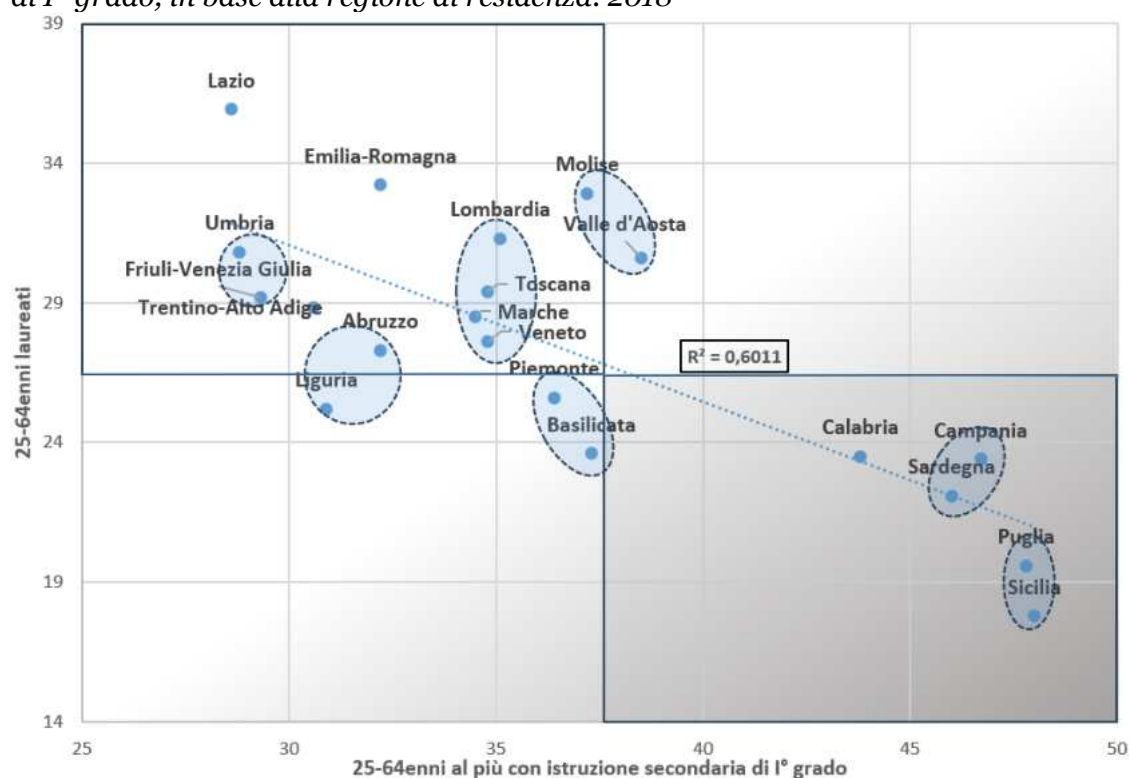


Fonte: ISTAT, Censimento 2011

Per un quadro ancora più preciso delle differenze regionali è possibile considerare il rapporto tra la quota di laureati e quella di coloro che hanno al più raggiunto il diploma di scuola media inferiore. In questo confronto teniamo conto della popolazione che non è più in età scolastica ma ancora in età attiva (24-64 anni). Il rapporto tra percentuale di laureati e percentuale di soggetti con al più il diploma di scuola media inferiore esclude il computo della quota di diplomati di scuola superiore. Proprio per tale motivo consente di osservare le caratteristiche della povertà educativa d'istruzione della popolazione adulta (i non diplomati di scuola superiore) in rapporto alla popolazione più istruita (laureati). Inoltre, la scarsa presenza di adulti laureati contribuisce anche indirettamente alla diffusione della povertà educativa sia d'istruzione che di competenze, poiché favorisce la trasmissione intergenerazionale della povertà educativa per via scolastica ed extra-scolastica.

Osservando la Figura 3.9 si notano i raggruppamenti regionali in funzione del rapporto tra la quota della popolazione con istruzione elevata (laurea) e quella in povertà educativa d'istruzione (titolo inferiore o uguale al livello di scuola secondaria di I° grado).

FIG. 3.9 – Popolazione tra i 25 e i 64 anni. Rapporto tra quota di laureati e quota di privi di titolo di studio o con titolo di studio inferiore al diploma di scuola secondaria di I° grado, in base alla regione di residenza. 2018



Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati ISFOL PLUS 2018

Vi sono regioni che hanno un'elevata percentuale di laureati e una quota relativamente contenuta di popolazione con bassi livelli di istruzione. Tra queste spicca il Lazio con il 35% della popolazione di età compresa tra i 25 e 64 anni che risulta laureata e il 28,6% con al più il titolo di scuola media. Si tenga conto, tuttavia, del fattore attrattivo della capitale che incide molto sui dati del Lazio: a Roma, nel corso dei decenni, si sono spostati, prevalentemente per motivi di lavoro, numerosi laureati provenienti da altre regioni italiane, soprattutto dal Mezzogiorno e dalle regioni centrali del paese. L'immigrazione interna di soggetti laureati ha riguardato anche altre aree metropolitane, soprattutto quelle del Nord, come Milano e Torino. Ma al contrario di tali capoluoghi di Regione, il peso dei residenti a Roma sul totale del Lazio è molto più incisivo rispetto al peso di Milano e Torino sul totale della popolazione delle rispettive regioni. Similmente al Lazio, l'Emilia-Romagna mostra un elevato valore percentuale di laureati (32,3%), ma la quota di adulti con bassa istruzione è superiore (32,2%) a quella registrata per il Lazio (28,6%). Abruzzo e Liguria registrano un tasso di adulti con bassa istruzione simile a quello dell'Emilia-Romagna, ma, rispetto a questa regione, il tasso di laureati è meno elevato.

Segue il gruppo di regioni composto da Umbria, Friuli-Venezia Giulia e Trentino Alto-Adige, le cui popolazioni residenti sono caratterizzate, come nel Lazio, da una quota abbastanza contenuta di 25-64enni in condizioni di povertà educativa d'istruzione, ma, a differenza del Lazio, la popolazione laureata laureati è molto meno diffusa.

Un terzo gruppo di regioni – Molise, Valle d’Aosta, Lombardia, Toscana, Marche, Veneto, Piemonte e Basilicata – presenta un tasso di adulti con bassa istruzione compreso tra il 34 e il 38%, ma anche un tasso di laureati relativamente elevato che va dal 24% della Basilicata al 33% circa del Molise.

Infine, nel quadrante in basso nella destra del grafico della Figura 3.9 troviamo le regioni Calabria, Sicilia, Campania, Puglia e Sardegna nelle quali, non solo la popolazione adulta con un basso livello di istruzione è molto numerosa (da circa il 44% della Calabria fino al 48% della Sicilia), ma quella laureata raggiunge percentuali molto di sotto della media italiana (si va da appena il 18% della Sicilia al 23,5% della Calabria). Quote così basse di laureati si spiegano anche per l’effetto degli intensi flussi migratori di laureati da queste regioni verso altre del paese e in parte fuori dall’Italia.

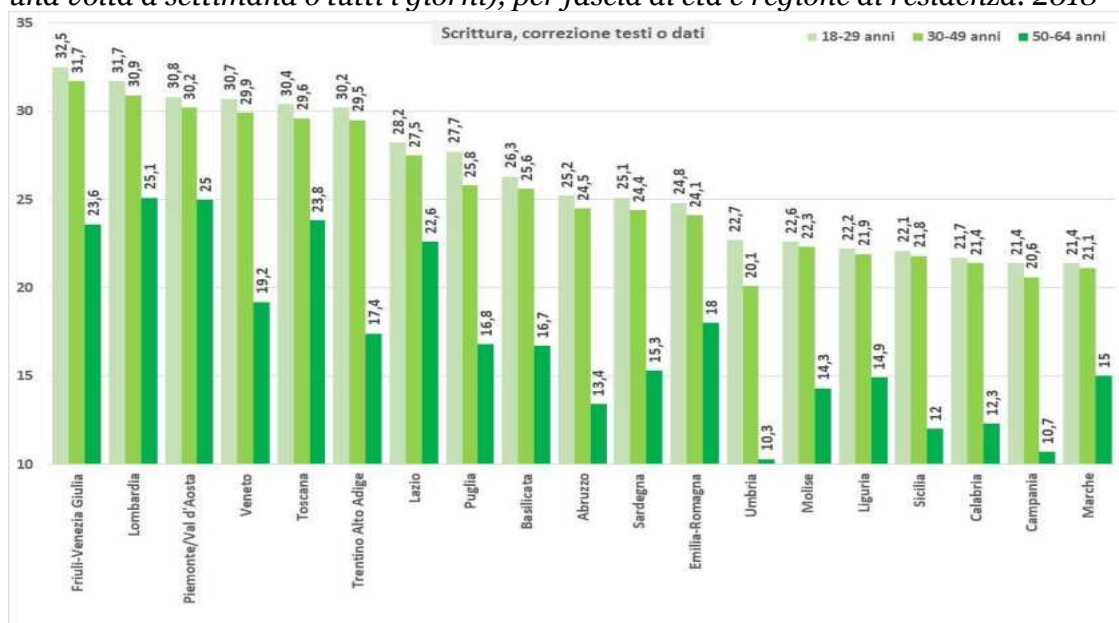
3.4.2. Povertà educativa di competenze degli adulti.

Affrontiamo ora l’analisi interregionale della povertà educativa degli adulti basata sul secondo indicatore, ovvero il livello delle competenze di base che una persona possiede al di là del titolo di studio raggiunto e che, come abbiamo sottolineato nell’Introduzione, dipende molto dalle pratiche della vita quotidiana, dalle competenze scolastiche riattivate e allenate nell’ambito lavorativo, in quello dei consumi culturali e dei vari tipi di relazioni con il tessuto e nel contesto sociale in cui si vive. A tale scopo sfruttiamo i dati dell’indagine ISFOL PLUS 2018. In questa ricerca è ripresa la tecnica usata nell’indagine internazionale PIAAC sulle competenze degli adulti, denominata JRA (*Job Requirements Approach*) basata su domande volte a rilevare le competenze agite sul lavoro, in termini di frequenza con cui queste vengono messe in pratica per svolgere alcune attività nei compiti e nei processi lavorativi. In particolare, prendiamo in considerazione la popolazione italiana di età compresa tra i 18 e i 64 anni che nel 2014 risultava aver svolto attività lavorative continuative nel corso dei 12 mesi precedenti all’indagine. Sfruttiamo le risposte alle seguenti due domande presenti nel questionario somministrato ai rispondenti: ‘durante il suo lavoro attuale, di solito con quale frequenza si dedica ad attività di scrittura, redazione o correzione di informazioni o dati?’ e ‘durante il suo lavoro attuale, di solito con quale frequenza si dedica ad attività di calcolo, contabilità e analisi di dati?’. La scala utilizzata è una scala di frequenza a 5 modalità (‘Mai’; ‘Meno di una volta al mese’; ‘Meno di una volta a settimana ma almeno una volta al mese’; ‘Almeno una volta a settimana ma non tutti i giorni’; ‘Tutti i giorni’) e le risposte consentano di ottenere una *proxy* del livello di competenze di base di *literacy* e *numeracy* applicate, allenate e sviluppate nei contesti lavorativi.

Per questi due tipi di competenze, nelle due figure successive (2.10 e 2.11) sono riportati i risultati a livello regionale, calcolati per tre fasce di età (18-29 anni, 30-49 anni e 50-64 anni) e aggregando nella modalità ‘Spesso’ le due modalità originarie di maggior frequenza (‘Almeno una volta a settimana ma non tutti i giorni’ e ‘Tutti i giorni’). In generale, per entrambe le competenze notiamo quanti pochi italiani (in nessuna regione superano il 30%) le utilizzino con frequenza nell’ambito lavorativo. Ciò conferma indirettamente il fenomeno dell’obsolescenza delle competenze di base apprese in ambito scolastico. Per quanto riguarda la *literacy*, osserviamo che in tutte le regioni la quota di lavoratori più anziani (50-64 anni) che ha dichiarato di svolgere sul lavoro compiti di scrittura, redazione, analisi,

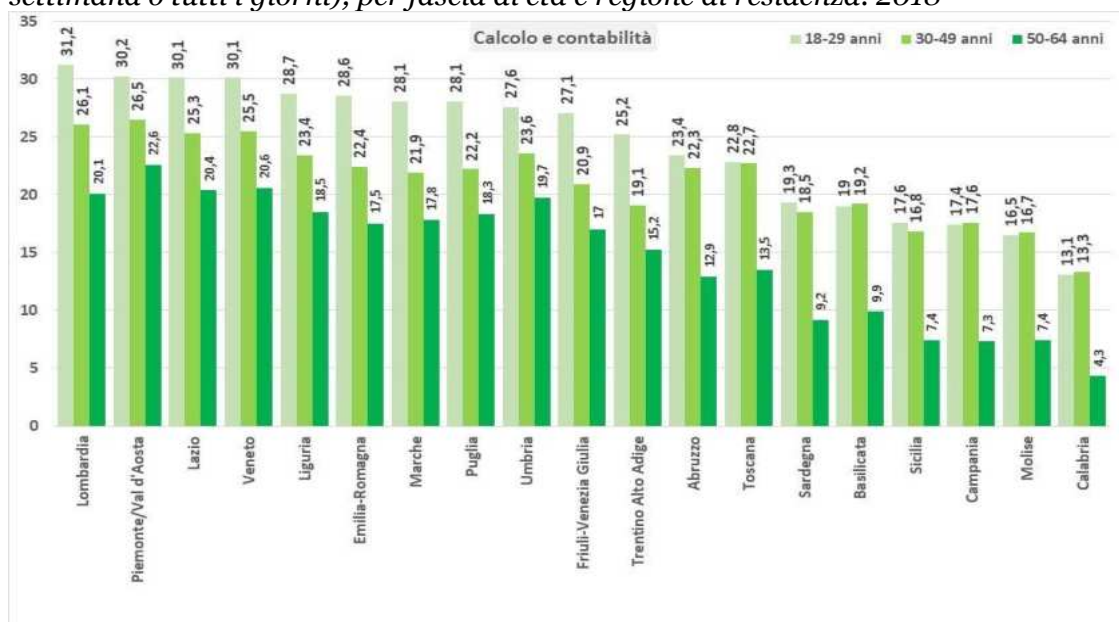
correzione informazioni e dati con ricorrenza frequente è di gran lunga inferiore alla quota dei lavoratori giovani (19-29 anni).

FIG. 3.10 – Quota della popolazione di età compresa tra i 19 e i 64 anni che dichiara di svolgere sul lavoro attività di scrittura, correzione testi e dati con frequenza (almeno una volta a settimana o tutti i giorni), per fascia di età e regione di residenza. 2018



Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati ISFOL PLUS 2018, con focus su un estratto degli item del *job requirements approach*

FIG. 3.11 – Quota della popolazione di età compresa tra i 19 e i 64 anni che dichiara di svolgere sul lavoro attività di calcolo e contabilità con frequenza (almeno una volta a settimana o tutti i giorni), per fascia di età e regione di residenza. 2018



Fonte: elaborazione degli autori a partire dai dati ISFOL PLUS 2018, con focus su un estratto degli item del *job requirements approach*

Vi sono regioni nelle quali le differenze generazionali sono molto marcate – Abruzzo, Trentino Alto-Adige, Veneto, Campania, Sicilia – e altre in cui tali diffe-

renze sono invece più contenute – Lazio, Emilia-Romagna, Marche e Piemonte\Val d'Aosta. Questo aspetto potrebbe indicare che alla distribuzione dei livelli di istruzione tra classi generazionali corrisponde anche una simile distribuzione di occupazioni e richieste di compiti lavorativi di tipo intellettuale.

Le differenze intergenerazionali sono in generale meno marcate se consideriamo invece l'altra competenza di base, la *numeracy*, che viene impiegata e mobilitata nei compiti di calcolo, contabilità e analisi dei dati. Al contempo le regioni nelle quali si registrano le quote più elevate e quelle in cui si attestano le quote più ridotte di lavoratori giovani, adulti e anziani che mobilitano tale competenza con frequente ricorrenza sono le medesime della *literacy*. Dunque, aggregando i dati relativi alla *literacy* e alla *numeracy* come competenze mantenute e sviluppate in ambito lavorativo osserviamo una certa omogeneità tra le regioni del Centro-Nord – posizionate ai livelli relativamente più elevati – e quelle del Sud – collocate invece ai livelli relativamente più bassi. È evidente che la ricchezza dei contenuti e la qualità intellettuale dei processi lavorativi e in generale del mercato del lavoro variano da regione a regione anche in relazione allo sviluppo dei settori economici e del valore aggiunto nelle occupazioni, il che si riflette anche sulla frequenza con cui i lavoratori mobilitano le competenze di base. In tale ottica, ad occupazioni e processi lavorativi più complessi corrispondono mobilitazioni più frequenti delle competenze di base. Vi sono però alcune regioni che sfuggono alla dicotomia Mezzogiorno-resto del paese: per quanto riguarda la *literacy* sul lavoro, Puglia e Basilicata sono al di sopra della media nazionale, mentre, sorprendentemente Emilia-Romagna e Liguria sono leggermente al di sotto. Nel caso della *numeracy* ancora una volta la Puglia si colloca al di sopra della media nazionale; viceversa, la Toscana al di sotto.

3.4.3. *Povertà educativa d'istruzione della popolazione in età scolastica*

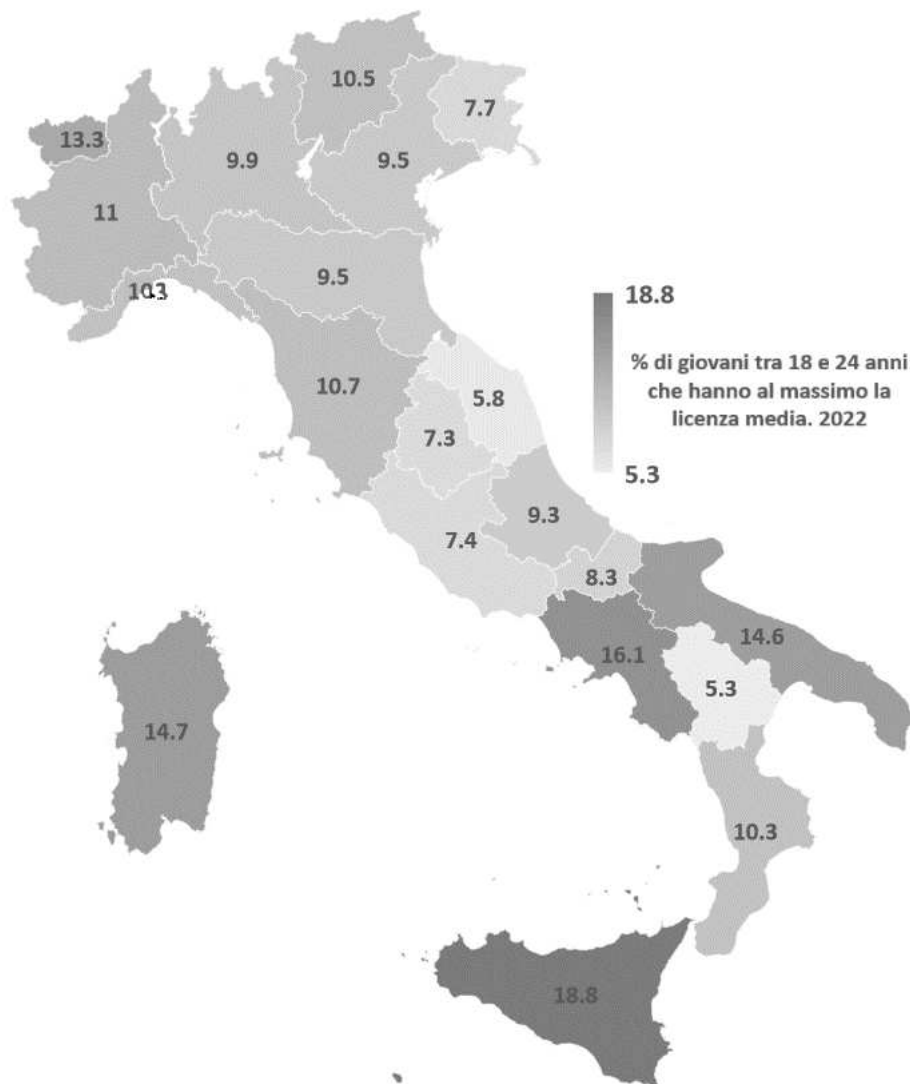
Volgiamo ora lo sguardo ai livelli regionali di istruzione e competenze di base della popolazione in età scolastica. Sinora gli studi sulla povertà educativa si sono concentrati sui minori, sulla dispersione scolastica, sulle sotto-dotazioni territoriali di servizi educativi per l'infanzia e pertanto abbondano dati e analisi su tali fenomeni. Tuttavia, scarseggiano informazioni relative alle competenze di base su base regionale. Qui faremo riferimento ai dati ISTAT sulla dispersione scolastica e a quelli delle prove INVALSI sulle competenze di base degli italiani in età scolastica.

Per dispersione scolastica il parametro europeo si traduce per l'Italia come tasso dei giovani tra 18 e 24 anni che hanno completato solo la licenza media. Tra questi viene incluso anche chi ha conseguito una qualifica professionale regionale di primo livello, ma con durata inferiore ai due anni. Nonostante una tendenza positiva di riduzione della quota di giovani tra i 18 e i 24 anni che non hanno ottenuto il diploma di scuola secondaria superiore (o la qualifica professionale), il nostro paese mantiene uno dei livelli più elevati di dispersione scolastica in Europa: se nel 2021 la quota di giovani europei che hanno abbandonato precocemente il sistema di istruzione è stata pari al 9,9%, in Italia raggiungeva il 12,7%, terzo paese con più abbandoni, dopo Romania (15,3%) e Spagna (13,3%).

Le differenze regionali sono molto pronunciate (cfr. Figura 3.12). Nel 2022, in Sicilia il 18,6% dei residenti tra 18 e 24 anni non era andato oltre la terza media, mentre all'opposto, nelle Marche, la regione con il livello più contenuto di dispersione scolastica, tale quota è al 5,8%.

Per quanto il fenomeno della dispersione scolastica segua abbastanza linearmente i divari tra Nord e Sud, notiamo che alcune regioni del Mezzogiorno – Basilicata e Molise – registrano livelli di dispersione tra i più bassi del paese, mentre alcune regioni del Nord e del Centro, come Valle d’Aosta, Liguria e Umbria, presenta una marcata diffusione del fenomeno. Tuttavia, in termini assoluti, le regioni del Mezzogiorno costituiscono il bacino principale della dispersione scolastica, con le tre popolose regioni Sicilia, Puglia e Campania che registrano quote superiori al 15%. In concreto, in queste regioni un giovane su sei (in Sicilia quasi uno su cinque) non raggiunge il diploma superiore.

FIG. 3.12 – *Dispersione scolastica. Percentuale di giovani tra 18 e 24 anni che hanno al massimo la licenza media. 2022*



Fonte: elaborazione degli autori a partire da Eurostat, 2023

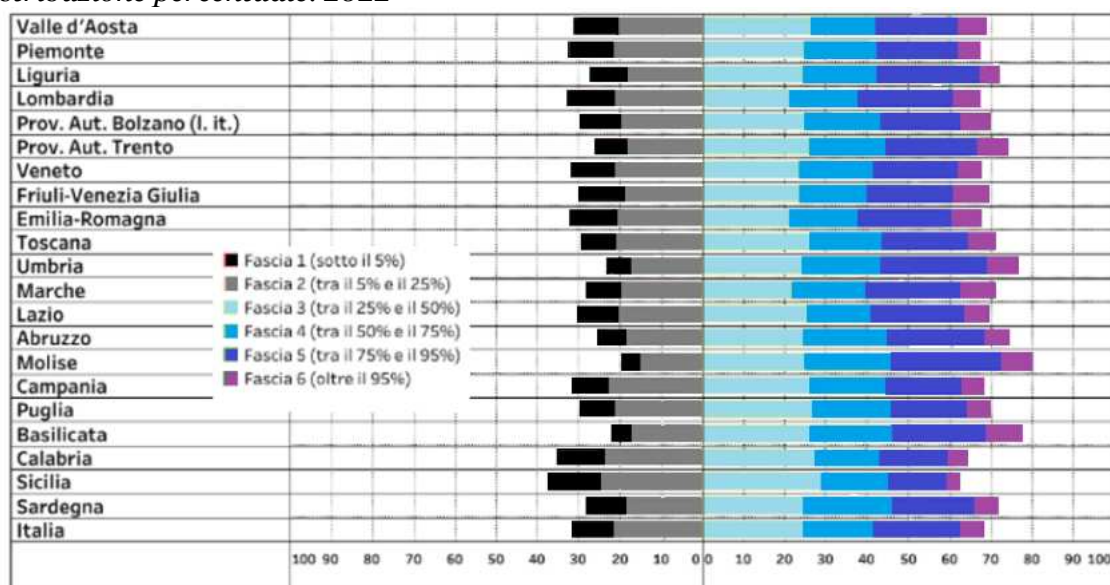
Sono appena sei le regioni al di sotto della soglia del 9%, che costituiva il target italiano, definito nel quadro delle politiche europee, da raggiungere entro il 2020: Basilicata (5,7%), Marche (5,8%), Umbria (7,3%), Lazio (7,4%), Friuli-Venezia Giulia (7,7%) e Molise (8,3%).

3.4.4. Povertà educativa di competenze della popolazione in età scolastica

Esaminiamo ora ad affrontare la povertà educativa della popolazione in età scolastica valutata in termini di non raggiungimento dei livelli minimi delle competenze di base (Italiano e Matematica), partendo dalla coorte generazionale di studenti che nel 2022 ha frequentato la seconda elementare. La capacità di tali studenti di leggere e interpretare un testo scritto – comprendendone il significato – e di cogliere alcuni primi aspetti di base fondamentali di funzionamento della lingua italiana è valutata in occasione delle prove INVALSI. I risultati in termini di media italiana nel 2022, confrontati con gli esiti registrati dal 2019 evidenziano un calo di 5,9 punti.

In questa fase del percorso scolastico – la seconda elementare – le differenze di apprendimento in Italiano e Matematica tra studenti ancora non emergono in tutta la loro forza e ciò si riflette anche nell’ambito delle differenze nelle medie regionali che risultano lievi, sebbene significative, poiché indicano come la povertà educativa si possa trasmettere da subito, nonostante l’effetto di omogeneizzazione ed equalizzazione garantito dalla scuola primaria. Le situazioni di gravità in Italiano si riscontrano nelle regioni in cui la quota degli allievi in fascia 1 e 2 supera il 30% (Valle d’Aosta, Piemonte, Lombardia, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Lazio, Campania, Calabria e Sicilia). Tale fenomeno si riflette spesso specularmente sugli allievi con i risultati positivi, ovvero di fascia di competenza 5 o 6, maggiormente presenti in alcune regioni: sono oltre il 30% in Liguria, Lombardia, provincia autonoma di Trento, Emilia-Romagna, Umbria, Marche, Abruzzo, Molise e Basilicata. Umbria, Abruzzo, Molise e Basilicata conseguono risultati medi significativamente superiori alla media nazionale, mentre la Sicilia presenta esiti medi significativamente inferiori.

FIG. 3.13 – *Studenti per fascia di risultato in Italiano in II primaria, per regione. Distribuzione percentuale. 2022*

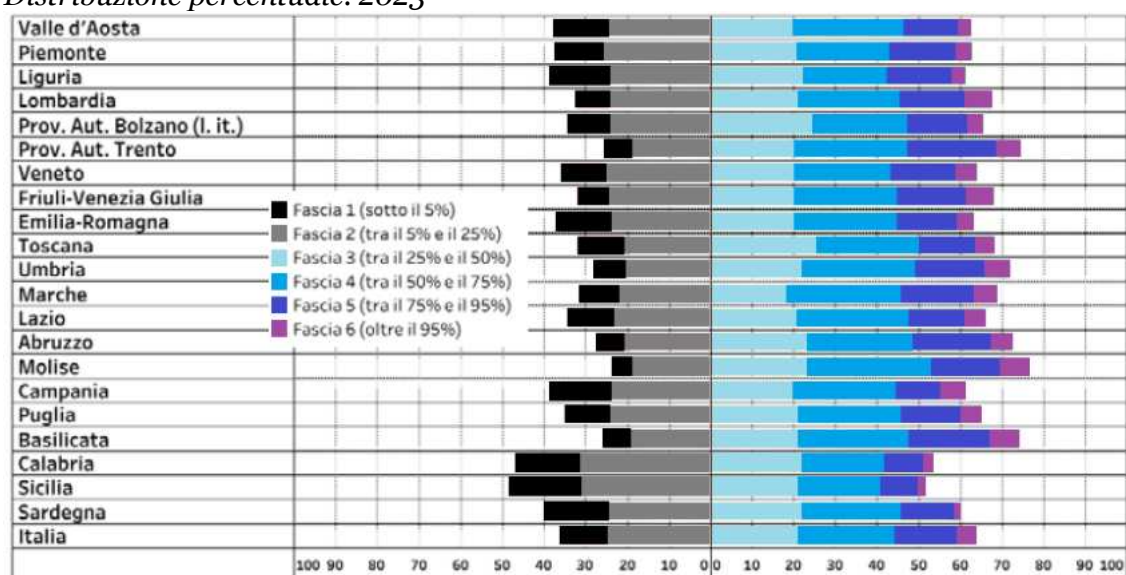


Fonte: INVALSI 2023

Per fascia 1 e fascia 2 di competenza INVALSI intende rispettivamente al di sotto del quinto e al di sotto del venticinquesimo percentile più basso di risultato. I risultati che ricadono in fascia 1 significano una situazione di apprendimento dell'Italiano che INVALSI definisce 'molto basso' e quelli in fascia 2 una situazione di apprendimento 'basso'. Entrambe le fasce includono dunque gli studenti che secondo i dati INVALSI sono al di sotto del livello base di competenze in Italiano. Il medesimo sistema di stratificazione dei livelli di competenza è adottato per le competenze di Matematica.

Anche per quest'ultima competenza, per il dato complessivo del paese, si registra un calo rilevante del risultato medio nazionale (-9,9 punti rispetto al 2019) e maggiore rispetto alla prova di Italiano. Nel caso delle competenze di Matematica il quadro della povertà educativa a livello regionale è più eterogeneo rispetto a quello delle competenze in Italiano: le situazioni di gravità si registrano nelle regioni in cui la quota di studenti con un livello molto basso (fascia 1) o basso (fascia 2) superano il 40% - Calabria e Sicilia. È tuttavia da segnalare che, oltre a Campania e Sardegna, anche Emilia-Romagna e Liguria registrano quote di povertà educative in Matematica comprese tra il 35 e il 40% degli studenti di seconda elementare.

FIG. 3.14 – *Studenti per fascia di risultato in Matematica in II primaria, per regione. Distribuzione percentuale. 2023*



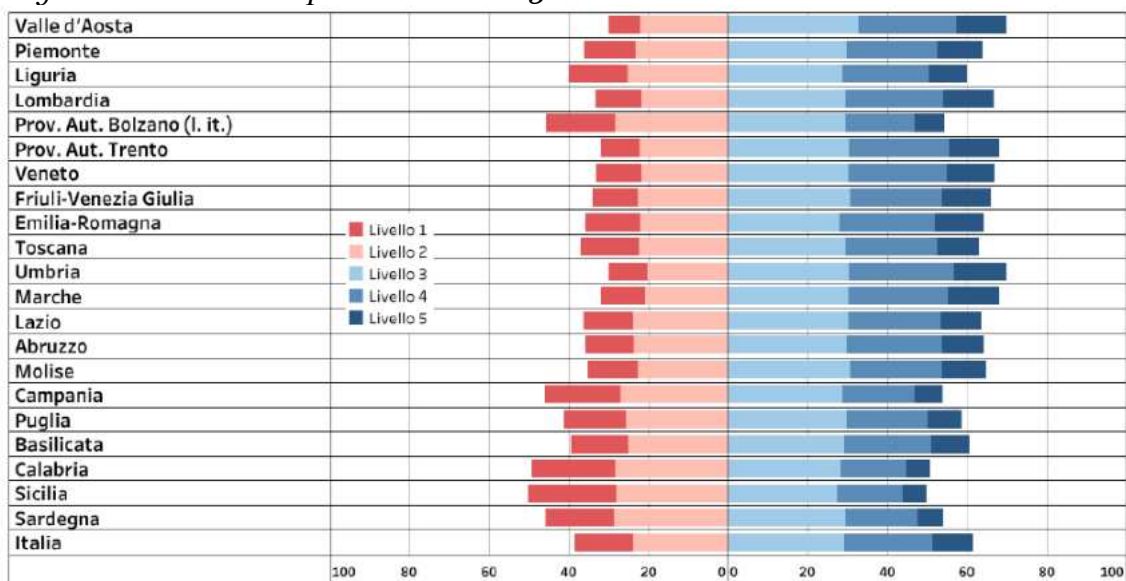
Fonte: INVALSI 2023

Le diseguglianze di apprendimento aumentano al crescere del grado di istruzione. Se consideriamo gli studenti in terza media – al termine della scuola secondaria di I° grado – la quota nazionale di coloro che apprendono in Italiano e Matematica al di sotto del livello minimo (rispettivamente quasi il 40% e ben oltre il 40%) è più elevata rispetto alla quota corrispondente degli studenti di seconda elementare (rispettivamente il 30 e quasi il 40%).

Anche le differenze territoriali tra regioni assumono un tono più marcato per gli studenti di terza media. In Calabria (49,4%) e in Sicilia (50,2%) uno studente su due al termine della scuola secondaria di I° grado è in condizioni di povertà educativa per quanto riguarda le competenze minime in Italiano. In Campania, Sardegna e Puglia la quota è superiore al 40%. La percentuale di studenti che si attestano al livello più alto (conseguendo risultati molto buoni) in Italiano varia da un 13% circa (per Umbria e Marche) a un 6% circa (per Calabria e Sicilia), con

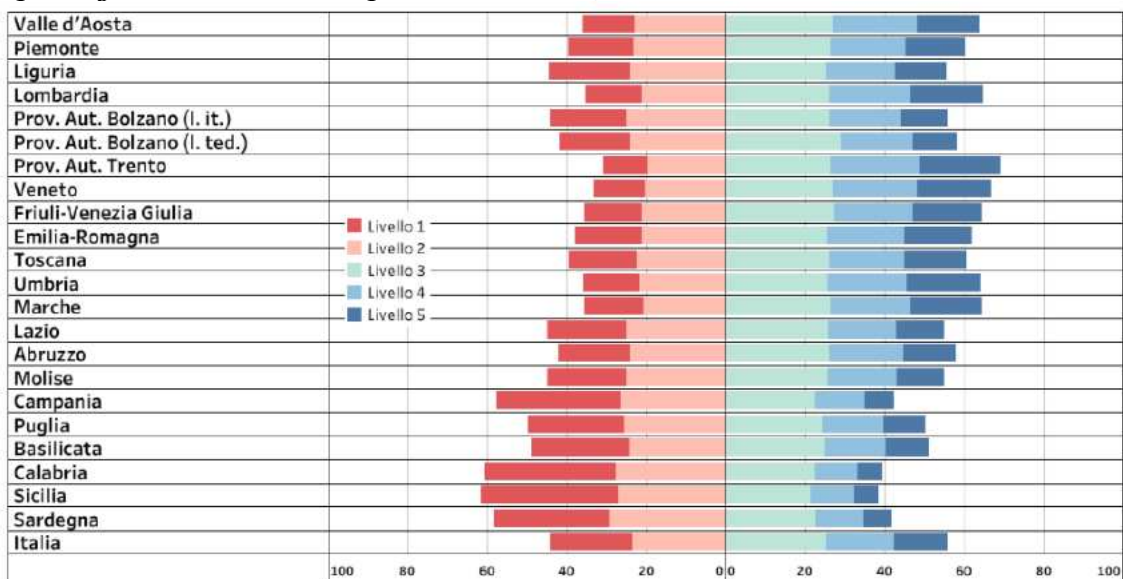
valori via via decrescenti man mano che ci si sposta verso il verso il Mezzogiorno (cfr. Figura 3.15).

FIG. 3.15 – *Studenti per livello di risultato in Italiano in III secondaria di I° grado, per regione. Distribuzione percentuale. 2023*



Fonte: INVALSI 2023

FIG. 3.16 – *Studenti per livello di risultato in Matematica in III secondaria di I° grado, per regione. Distribuzione percentuale. 2023*



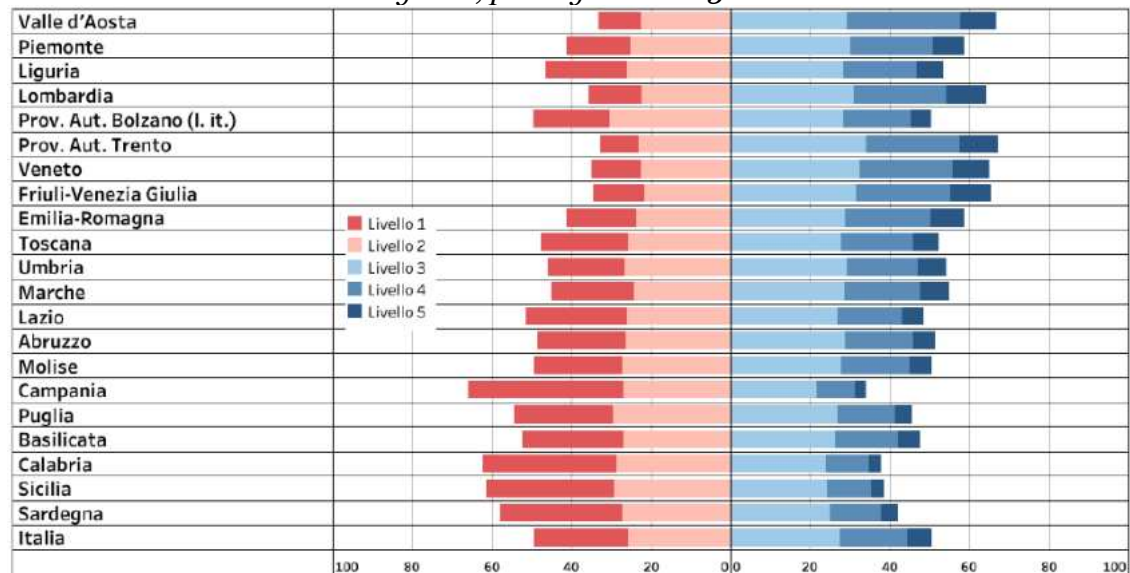
Fonte: INVALSI 2023

Osservando i risultati relativi alle competenze Matematiche (cfr. Figura 3.14), emergono divari territoriali ancora più ampi per gli studenti di terza media. Da questo punto di vista, il paese si divide in tre differenti aree di povertà educativa in Matematica: un primo gruppo di regioni in cui il risultato medio si colloca al livello 3 di Matematica, ossia nella fascia di adeguatezza (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Trentino-Alto Adige, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo e Molise), ma che presentano comunque quote importanti (tra il 21 e il 40%) di studenti nei livelli 1 e 2

considerati al di sotto della soglia minima. Vi è un secondo gruppo di regioni (Puglia e Basilicata) in cui il risultato medio si posiziona sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2, ovvero sul limite dell'adeguatezza, ma che tuttavia hanno quote di studenti in condizioni di apprendimento inadeguato delle competenze di base di Matematica superiori al 40%. Vi è infine un terzo gruppo di regioni (Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna) in cui il risultato medio si trova nettamente al livello 2, non in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali previsti al termine della scuola secondaria di I° grado. In merito a tali studenti che non raggiungono gli obiettivi di apprendimento previsti per la Matematica (ovvero si fermano ai livelli 1 e 2), il fenomeno è decisamente più preoccupante in Calabria (60,7%) e in Sicilia (61,4%).

Passiamo infine agli studenti di quinta secondaria di II° grado ovvero coloro che sono al termine degli studi per il conseguimento del diploma di maturità. I dati INVALSI sottolineano che per questi studenti i risultati medi in Italiano hanno subito un significativo calo dal 2019 al 2023 (-15,1 punti). Solo poco più della metà delle studentesse e degli studenti raggiunge almeno il livello 3 in Italiano (50,7%), livello che indica un apprendimento in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni nazionali. E anche in questo caso è possibile dividere il paese in 3 gruppi di risultato (cfr. Figura 3.17). Troviamo le regioni il cui risultato medio si colloca principalmente al livello 3, ossia nella fascia di adeguatezza (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria e Marche), ma le cui quote di studenti in povertà educativa per quanto concerne le competenze in Italiano vanno da un minimo del 36 ad un massimo del 50%.

FIG. 3.17 – Studenti per livello raggiunto in Italiano al termine della classe V del ciclo d'istruzione secondaria di II° grado, per regione. 2023



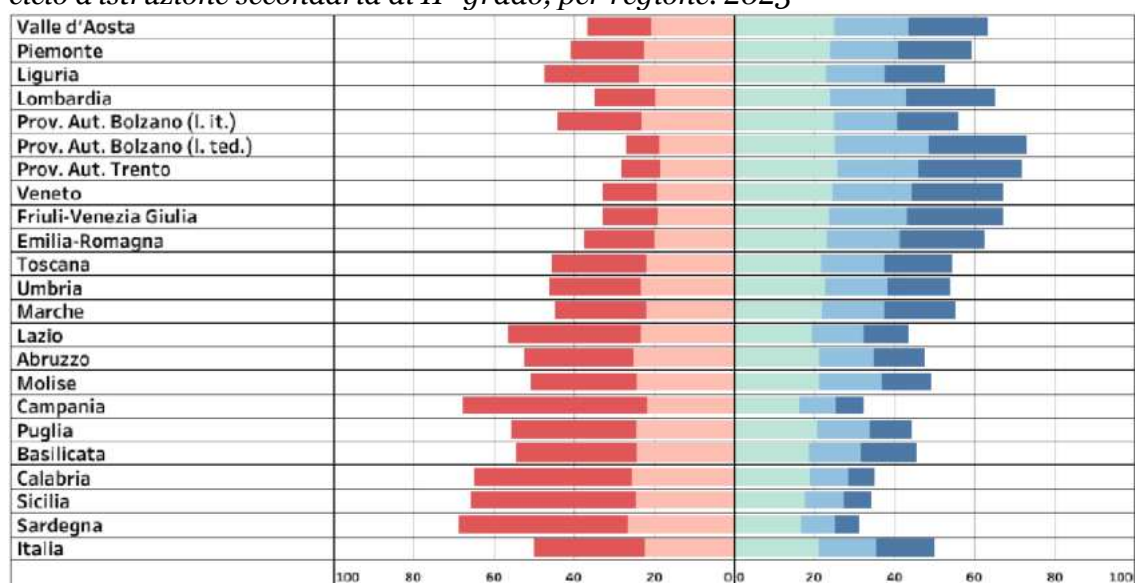
Fonte: INVALSI 2023

Segue un gruppo di regioni in cui il risultato medio si situa sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2, ovvero sul limite dell'adeguatezza (Lazio, Abruzzo e Molise), ma che tuttavia presentano quote mediamente elevate (circa il 45%) di studenti in povertà educativa per quanto concerne le competenze di base in Italiano.

Infine, troviamo un terzo gruppo di regioni in cui la povertà educativa valutata attraverso le competenze di base in Italiano è particolarmente allarmante. Il fenomeno è molto ampio in Campania, Calabria, Sicilia, Sardegna, Puglia e Basilicata.

Anche per le competenze di base relative alla Matematica nel corso degli ultimi anni si è registrato un calo dei risultati medi per gli studenti all'ultimo anno di secondaria di II° grado. Confrontando gli esiti dal 2019 ad oggi, si nota una diminuzione del risultato medio nazionale (-8,9 punti tra il 2019 e il 2023). Tale diminuzione in Matematica non è così marcata come per l'Italiano, ma ciò è dovuto al fatto che il risultato medio in Matematica del 2019 era di molto inferiore a quello in Italiano. Gli alunni che si fermano al livello 1 e 2 delle competenze di Matematica rappresentano una quota molto elevata in Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna.

FIG. 3.18 – *Studenti per livello raggiunto in Matematica al termine della classe V del ciclo d'istruzione secondaria di II° grado, per regione. 2023*



Fonte: INVALSI 2023

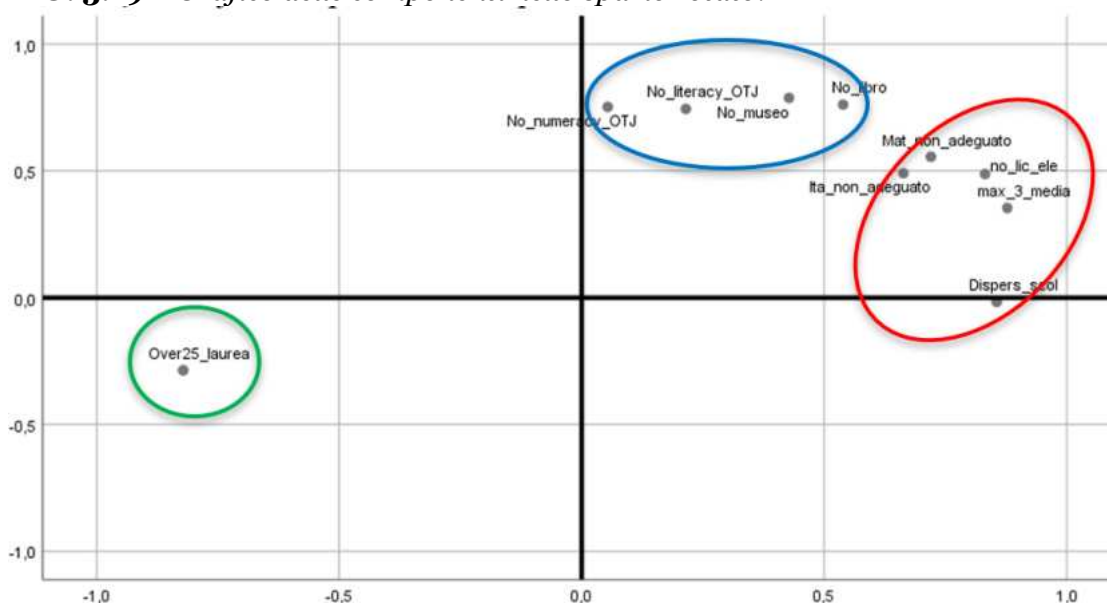
Com'è noto e come del resto avviene in tutti i paesi che hanno un sistema di differenziazione degli indirizzi di studio simile al nostro, gli apprendimenti delle competenze di base (*literacy* e *numeracy*) da parte degli studenti in istruzione liceale risultano mediamente più elevati rispetto agli indirizzi tecnici e professionali. Questa dinamica in Italia vale tanto per gli studenti del Mezzogiorno che per quelli del Centro-Nord (Giancola, Salmieri, 2023). Spicca però un'importante differenza: l'effetto di segregazione cetuale tra indirizzi scolastici alle superiori è più forte nel Mezzogiorno; mentre l'effetto di segregazione cetuale tra scuole all'interno di ciascun indirizzo è più marcato nelle regioni del Nord. In queste ultime il benessere economico e modelli pregressi di sviluppo hanno favorito e favoriscono dotazioni di infrastrutture, servizi di welfare e accesso alla cultura più solide ed efficaci (Giancola, Salmieri, 2022). Si pensi soltanto all'effetto determinante di una pre-istruzione di qualità: nelle regioni meridionali, a differenza di quelle settentrionali e centrali, non sempre le scuole dell'infanzia sono a tempo pieno e il tempo pieno è spesso indisponibile anche nelle scuole primarie (SVI-MEZ, 2023). Ne risulta che negli anni decisivi dell'alfabetizzazione dei bambini

delle regioni del Mezzogiorno e soprattutto di bambini che già vivono in condizioni di deprivazione economica e culturale, le opportunità educative sono ristrette e frammentarie rispetto a quelle su cui possono contare i bambini delle regioni centro-settentrionali e quelli in condizioni economiche e culturali migliori.

3.5. Conclusioni

Per concludere possiamo tentare di osservare in modo sintetico la diffusione della povertà educativa di istruzione e di competenze nelle regioni italiane, adoperando il metodo di analisi delle componenti principali. Si tratta di una tecnica statistica che consente di ridurre le numerose dimensioni e misure di un fenomeno, nel nostro caso di far interagire molti dei differenti indicatori che abbiamo sin qui utilizzato per studiare le componenti della povertà educativa (la popolazione che non ha conseguito il titolo del primo ciclo di scuola, la popolazione con al più diploma di scuola secondaria di I° grado, il tasso di laureati, la quota di occupati che svolgono raramente o mai operazioni di calcolo e correzione di dati di scrittura e correzione testi nell'ambito dei propri compiti lavorativi, la dispersione scolastica, la quota di studenti che non raggiungono livelli adeguati di competenze in Italiano e in Matematica, il tasso di non lettura – persone di 6 anni e più che non hanno letto un libro negli ultimi 12 mesi – e quello di sottoconsumo culturale – persone di 6 anni e più che negli ultimi 12 mesi non hanno visitato musei, mostre o siti archeologici e monumenti) (cfr. Figura 3.19). Di fronte a questo così elevato numero di variabili tra loro correlate, possiamo ridurre la complessità, perdendo la minore quantità di informazione possibile, e massimizzare la varianza, ovvero identificare una o più nuove variabili (componenti principali), le quali, combinazione lineare delle variabili di partenza, sono in grado di spiegare più varianza possibile.

FIG. 3.19 – Grafico delle componenti nello spazio rotato.

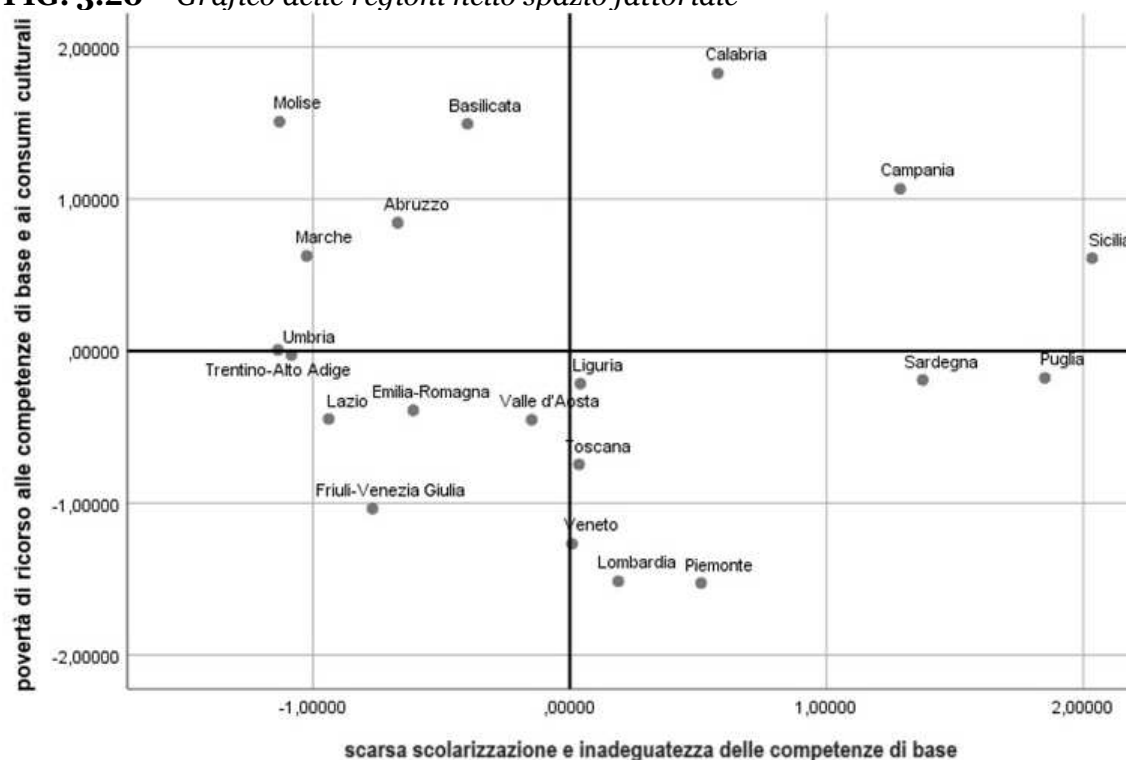


Fonte: elaborazione a cura degli autori

In questo caso le due componenti principali che emergono riproducono ben il 76,6% della varianza: la prima, che possiamo definire componente della ‘scarsa scolarizzazione e inadeguatezza delle competenze di base’ è significativamente saturata dalle variabili che hanno a che fare con l’assenza di titoli di studio formali (con correlazioni uguali o superiori a 0,832 con la quota di popolazione in possesso della laurea). L’altra componente – che possiamo definire della ‘povertà di ricorso alle competenze di base e ai consumi culturali’ – è invece saturata dalle variabili relative alle scarse pratiche culturali e in leggerissimo subordinate dalle variabili relative allo scarso uso di competenze di base nel mondo del lavoro.

Se proiettiamo i dati regionali nello spazio fattoriale dato dalle due componenti di povertà educativa, otteniamo un quadro d’insieme con la collocazione di ciascuna regione rispetto agli assi delle due componenti principali, la povertà educativa in termini di bassa scolarizzazione e inadeguatezza delle competenze di base (asse orizzontale) e la povertà educativa in termini di scarso ricorso alle competenze di base e ai consumi culturali (asse verticale).

FIG. 3.20 – Grafico delle regioni nello spazio fattoriale



Fonte: elaborazione a cura degli autori

Vi sono dunque regioni – Calabria, Campania e Sicilia – che si collocano nelle posizioni di massima intensità della povertà educativa per l’effetto congiunto di entrambe le componenti principali; regioni – Sardegna e Puglia - con massima intensità della componente di scarsa scolarizzazione e inadeguatezza delle competenze di base ma con minore intensità della povertà educativa dovuta a scarso ricorso alle competenze di base e ai consumi culturali; regioni – Molise, Basilicata, Abruzzo – in cui viceversa è elevata l’intensità della componente dello scarso ricorso alle competenze di base e ai consumi culturali, ma è ridotta quella della componente relativa alla scarsa scolarizzazione e inadeguatezza delle competenze di base e, per finire, regioni – Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Trentino Alto-Adige,

Emilia-Romagna, Valle d'Aosta –in cui entrambe le componenti della povertà educativa risultano di minore intensità.

Tuttavia, al di là delle pur rilevanti differenze regionali che abbiamo esposto sin qui, l'analisi ha messo in risalto l'esistenza di un modello di trasmissione intergenerazionale della povertà educativa: bassi livelli di competenze di base dei genitori e degli adulti sono correlati alla presenza di scarsi stimoli culturali durante i processi di alfabetizzazione scolastica e di apprendimento formale. Tale condizione si riverbera, per gli effetti che abbiamo citato, nei bassi livelli di apprendimento dei figli e dunque nella loro povertà educativa, affievolendo così l'effetto scuola, ovvero smorzando significativamente le capacità del sistema di istruzione di includere gli studenti più svantaggiati nel percorso di raggiungimento dei livelli minimi di adeguatezza degli apprendimenti. Naturalmente più in una regione la povertà educativa di istruzione e quella di competenze è intensa e diffusa tra la popolazione adulta, tanti più si trasmetterà alle generazioni più giovani.

La centralità dell'istruzione e delle competenze di base rispetto a molti aspetti della vita sociale è un dato ormai consolidato da decine di anni di riflessione teorica e, soprattutto, di ricerca empirica. Al contempo, l'effetto equalizzatore dell'istruzione può spezzare le dinamiche di trasmissione intergenerazionale della povertà educativa se attuato in tempi precoci. Piccole disuguaglianze di partenza (per esempio nelle capacità di lettura nella scuola primaria) sviluppano una debolezza progressiva che produce e riproduce a sua volta disuguaglianze nei vari campi e ambiti della vita sociale. Questo effetto a valanga, definito «bias sistematico» (Giancola, 2009; Giancola, Salmieri, 2022) si autoalimenta nel corso della vita degli attori sociali. Pur essendo tutt'altro che deterministico, ragion per cui si osservano anche fenomeni di mobilità educativa e di mobilità sociale ascendente che spezzano le catene della riproduzione delle disuguaglianze, il meccanismo di trasmissione della povertà educativa di partenza si dimostra resistente nel tempo. I cittadini in condizione di povertà educativa sono più esposti al rischio di povertà materiale, di disoccupazione prolungata o di esclusione dal mercato del lavoro, ma anche a rischi di esclusione sociale, marginalizzazione e scarsa salute. L'istruzione svolge un doppio ruolo: il primo è legato agli effetti individuali (il cosiddetto *pay-off* dell'istruzione) e quindi indice sull'essere 'dentro o fuori' il mercato del lavoro, sul livello e sulla qualità dell'occupazione futura, così come sui ritorni economici in termini di reddito. Il secondo è dato dalla correlazione positiva tra capitale umano diffuso nella società e crescita economica, sviluppo sociale e riduzione della trasmissione intergenerazionale delle povertà di vario tipo. Le competenze scolastiche influenzano infatti non solo le opportunità occupazionali e di reddito, ma anche i livelli di benessere biopsichico, sociale e di salute, sia in termini soggettivi che oggettivi (attraverso esami medici).

Essere occupati ma in condizione di povertà educativa non è una condizione che elimina il rischio della trasmissione intergenerazionale della povertà. Innanzitutto, non è affatto detto che l'esperienza lavorativa possa colmare gravi lacune nelle competenze di base: appena meno del 5% della forza lavoro italiana raggiunge i livelli 4 o 5 delle competenze di lettura, comprensione, scrittura, calcolo e *problem solving* e al contempo un italiano su quattro che ha invece raggiunto quei livelli non partecipa affatto al mercato del lavoro – è in pratica inattivo – mentre un altro 5% è disoccupato (ISFOL, 2014). Il possesso di buone competenze di base risulta invece fortemente correlato alle origini sociali. Gli adulti con genitori altamente istruiti hanno capacità medie molto più elevate di lettura, calcolo e *problem solving* rispetto a coloro che invece hanno genitori poco istruiti, a dimostrazione dell'elevata trasmissibilità della povertà educativa.

L'influenza che la povertà del contesto familiare può esercitare sulla dispersione scolastica è doppia: bassi livelli di istruzione dei genitori possono tradursi in deboli apprendimenti dei figli da cui derivano in alcuni casi fallimenti e disincentivi, fino ad arrivare all'abbandono scolastico. Parimenti, disoccupazione, precarietà lavorativa e deprivazione economica dei genitori tendono a produrre situazioni in cui la necessità di contribuire alle risorse fa miliari spinge gli studenti a cercare un qualsiasi lavoro e quindi ad optare per l'abbandono (Borgna, Struffolino, 2017).

Nel nostro paese si ravvisa poca sinergia tra i programmi di contrasto all'abbandono scolastico precoce e le misure che discendono dalle politiche di contrasto alla povertà. In Italia le strutture e le organizzazioni coinvolte a vario titolo in programmi e azioni di contrasto alla povertà infantile stanno da tempo esercitando pressioni affinché i responsabili politici comprendano la portata del fenomeno ed elaborino politiche strutturali di intervento. Tuttavia, la povertà dei bambini dipende dalla povertà degli adulti: accanto alle politiche di compensazione economica, dovrebbero essere promossi investimenti pubblici per l'educazione permanente degli adulti, per il mantenimento e lo sviluppo delle loro competenze di base. Queste politiche non monetarie potrebbero essere incluse nelle politiche attive e passive volte a combattere la povertà materiale, generando un circolo virtuoso in cui il sostegno economico va di pari passo con l'investimento familiare in istruzione e cultura. Sarebbe però limitativo, oltre che ingenuo, aspettarsi che un maggior raccordo tra condizionalità delle politiche contro la povertà possano contrastare adeguatamente la trasmissione della povertà educativa. L'ampia diffusione e l'elevata intensità del fenomeno necessiterebbero di un programma integrato di lungo periodo, capace di incidere su più dimensioni strutturali della società italiana, su diverse fasce di età e diverse fasi del ciclo di vita delle persone, e soprattutto con energie e profondità differenziate nelle varie regioni del paese, toccando così più ambiti delle politiche pubbliche, con effetti benevoli anche per numerosi aspetti dello sviluppo sociale, non solo quelli strettamente relativi all'istruzione, alla formazione e all'inclusione delle persone.

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 dell'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
- 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.
- Mazucca, 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)
- 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 20th 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