

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

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

1. Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore: un'analisi delle prospettive di intervento

Luca Salmieri

1.1. Un problema sottovalutato

La povertà educativa è un fenomeno ancora troppo poco considerato in Italia. Nonostante negli ultimi anni abbia attirato l'attenzione delle ricerche e delle analisi di tipo accademico e abbia spinto il Terzo settore ad investire con crescente frequenza e intensità in attività di prevenzione e contrasto, esso resta un problema inquadrato in forma ristretta e limitata alle sole condizioni di apprendimento della popolazione in età scolastica, come se queste condizioni non dipendessero anche dalla povertà educativa degli adulti e come se quest'ultimi fossero ormai definitivamente fuori dai giochi.

La considerazione della povertà educativa come condizione socioculturale prevalentemente circoscrivibile al mondo dei minori deriva per lo più della fusione congiunturale di più percezioni distorte: in primo luogo, l'opinione pubblica e il senso comune associano la povertà educativa a coloro che non sono scolarizzati o che hanno studiato per pochi anni della loro vita e ritengono che si tratti di un problema diffuso soprattutto nei paesi in via di sviluppo, dove la povertà più profonda colpisce soprattutto i bambini e gli adolescenti e dove i programmi di sviluppo hanno puntato a rimuovere le barriere che si frappongono alla democratizzazione nell'accesso ad un'istruzione diffusa e di qualità. Eppure, la povertà educativa non riguarda soltanto l'analfabetismo e la bassa istruzione. È invece una condizione che può colpire anche coloro che hanno frequentato i sistemi di istruzione fino a, o addirittura oltre, l'obbligo scolastico.

Una secondo fattore di percezione distorta è la convinzione che il titolo di studio acquisito costituisca di per sé una garanzia di tenuta perenne delle competenze necessarie nella vita quotidiana. Ciò spinge a credere che gli adulti che non soffrono di evidenti vulnerabilità socio-economiche siano al riparo dai rischi di obsolescenza delle capacità di leggere e comprendere un testo, di fare di conto e utilizzare le funzioni basilari delle competenze digitali. Eppure, dal punto di vista delle competenze di base in possesso degli adulti, il nostro paese è tra i più poveri in Europa (Ardeni, 2018; OCSE, 2019a, 2019b).

Un terzo elemento di distorsione ha a che fare con la radicata idea che la scuola sia capace di esercitare una funzione livellatrice delle opportunità di apprendimento, azzerando l'influenza diretta che la famiglia e i contesti extrascolastici esercitano sui livelli di apprendimento e sugli investimenti in istruzione delle gio-

vani generazioni. Invece non solo le disuguaglianze di origine resistono e si riproducono al di là del fattore scolastico, ma addirittura lo predeterminano per effetto del capitale culturale, sociale ed economico dei genitori. Ne deriva che la povertà educativa è una condizione fluida ad altra trasmissibilità intergenerazionale.

Infine, un quarto motivo di scarsa considerazione riservata alla povertà educativa è il prevalere di una concezione dell'istruzione sempre più strumentale al successo nel mercato del lavoro e che azzerà, o quanto meno indebolisce, la missione ben più ampia e generale dell'apprendimento delle competenze necessarie per poter stare al mondo, comprendere e affrontare le complessità del presente, interpretare, anche in senso critico, la realtà circostante e quella virtuale, agire in base ad aspirazioni e aspettative basate sulle capacitazioni minime della cittadinanza.

Sia a causa di tali fattori di distorsione nelle percezioni da parte dell'opinione pubblica – e quindi anche da parte dei decisori politici che a questa si orientano in base a logiche di massima raccolta del consenso (Verger, 2014) – sia a causa del ritardo storico del nostro paese nel rafforzamento del connubio tra istruzione e cultura di massa (Forgacs, 2000; Forgacs, Gundle, 2007; Giancola, Salmieri, 2023), la povertà educativa rappresenta uno dei problemi più significativi che affliggono l'Italia contemporanea. In un paese rinomato per la sua ricca storia culturale e artistica, è sorprendente constatare la persistenza di ampie fasce della popolazione adulta che versano in condizioni di analfabetismo funzionale, l'ampliarsi disparità educative che limitano l'accesso all'istruzione e influenzano profondamente il destino di intere generazioni.

1.2. Come intendere e misurare la povertà educativa

Il concetto e la misurazione della povertà educativa si sono evoluti in varie direzioni, inclusa l'analisi comparativa tra paesi o tra diverse aree di una nazione. In Italia si è ormai da tempo osservato che i fenomeni multidimensionali di povertà sono strettamente correlati alla povertà educativa (Caruso, Cerbara, 2020; Salmieri et al., 2022). La questione è emersa in modo particolare in relazione all'aumento nell'ultimo decennio della povertà e in particolare di quella educativa tra i minori. Così, i ricercatori di Save the Children (2014) definiscono la povertà educativa come limitazione del diritto dei bambini all'istruzione e privazione delle opportunità di apprendere e sviluppare le competenze di cui avranno bisogno da adulti per avere successo in una società in rapido cambiamento. Secondo questa concezione, la povertà educativa influenza negativamente anche la crescita emotiva e l'instaurazione di relazioni con gli altri, mettendo a repentaglio il diritto dei minori di scoprire sé stessi e il mondo. Tale concezione della povertà educativa è tuttavia applicabile principalmente alle fasi della vita e ai processi cognitivi del primo apprendimento oppure ad ambienti, contesti e territori che offrono scarse opportunità di istruzione e sviluppo cognitivo e culturale per i minori e gli adolescenti. Non è però di grande aiuto per comprendere le condizioni educative e di apprendimento dell'intera popolazione.

È nell'ambito della prospettiva di studi sulla trasmissione intergenerazionale della povertà che ha avuto sviluppo un'analisi più estesa e più approfondita del fenomeno. Tali studi superano la concezione, potremmo dire, 'fordista' dell'istru-

zione e della socializzazione, poiché introiettano quella ben più pragmatica e attuale dell'educazione come processo multifattoriale che deve autoalimentarsi lungo l'intero corso della vita per non svuotare di senso ciò che si è appreso a scuola.

Questa prospettiva ha inoltre il merito euristico di svincolarsi dai fattori meramente finanziari e materialistici che connotano la misurazione della povertà generalmente intesa, facendo invece convergere la questione della distribuzione ineguale delle risorse economiche con la questione delle *capability* e criticando gli approcci che esagerano la dimensione economica della riproduzione della povertà. Del resto, gli stessi economisti e la sociologia economica hanno ormai da decenni sottolineato che i redditi delle famiglie sono sorprendentemente volatili nel corso del tempo (Duncan, 1988) e che correlazioni relativamente modeste tra deprivazione economica e *background* socioculturale non consentono di distinguere statisticamente tra gli effetti della povertà di reddito e gli effetti delle altre dimensioni di povertà, quali appunto le dotazioni culturali e sociali dell'ambiente in cui le nuove generazioni crescono.

La definizione di povertà educativa più efficace da questo punto di vista è quella proposta da Allmendinger e Leibfried (2003). Essa riposa su tre componenti: *i*) un basso livello di istruzione; *ii*) bassi livelli nelle competenze di base; *iii*) una combinazione di bassa istruzione e bassi livelli di apprendimento. Tale definizione è al contempo anche una premessa efficace per l'elaborazione di strumenti e indicatori di misurazione della povertà educativa, sia in termini di intensità e diffusione del fenomeno (come dimensione plurale e collettiva), sia in termini di intensità e gravità per i singoli (come dimensione dell'individuo). Si tratta di una prospettiva dalle rilevanti ricadute operative tanto per la ricerca che per la definizione delle politiche di prevenzione, contrasto e riduzione poiché contempla diverse situazioni di povertà educativa, poiché include vuoi coloro che hanno lasciato precocemente gli studi e non hanno ottenuto un titolo di studio adeguato alle complessità della società contemporanea, vuoi coloro che hanno invece completato i cicli di istruzione obbligatori, ma che per svariate ragioni (scarso apprendimento, obsolescenza delle competenze nel corso degli anni successivi al completamento degli studi, scarsità di stimoli culturali nella vita quotidiana) non possono far leva su un impiego costante delle competenze di base e, infine, vuoi coloro che hanno sia un basso livello di istruzione, sia competenze di base inadeguate. Questa definizione cattura bene la diffusione del fenomeno a partire dalle condizioni di ogni singola persona, consente studi longitudinali, comparativi e del ciclo di vita e, in quest'ultimo dominio, permette di includere nella povertà educativa tutti quei cittadini che, al di là del titolo di studio raggiunto, soffrono di importanti carenze nelle competenze di base.

Inoltre, tale definizione della povertà educativa ben si allaccia alla prospettiva multidimensionale della povertà: le condizioni di deprivazione si danno sempre in relazione alle possibilità concrete di autorealizzazione che sono disponibili a chi povero non è. In altre parole, la povertà è sempre relativa a ciò che dovrebbe essere invece alla portata di tutti, ovvero i fattori che la sostanziano dipendono dalle dinamiche di riproduzione delle disuguaglianze nei diversi aspetti della vita sociale: dalla salute all'istruzione, dalle condizioni abitative a quelle civiche, dalle disponibilità economiche all'accesso alle diverse forme di consumo che si sostanziano tutte nella possibilità e nella capacità di *agency*. In tale senso, essere poveri dal punto di vista educativo significa essere privi delle capacità e delle possibilità di agire in modalità consapevole, avvertita, informata ed efficace nelle prassi della

vita quotidiana in un contesto generale in cui la complessità dell'ambiente sociale produce continuamente barriere nuove all'esercizio sostanziale dei propri diritti.

L'analisi sociologica dell'ecologia contemporanea ha portato diversi autori ad interpretare le competenze di base come una dimensione essenziale del benessere e dell'inclusione sociale, poiché aiutano ad evitare il rischio di povertà e di esclusione e favoriscono lo sviluppo di risorse per l'emancipazione dei cittadini (Benn, 1997; Abadzi, 2004; Stromquist, 2009; Nussbaum, 2010).

Se fino al volgere del Novecento ha prevalso una concezione cristallizzata dell'istruzione come risorsa formativa delle risorse dell'individuo che da adulto non ha più bisogno di ulteriore socializzazione per poter stare autonomamente al mondo, negli ultimi decenni si è riconosciuto il valore ineludibile della manutenzione e dello sviluppo continuo dei saperi formali come elemento sostanziale dell'integrazione sociale nel corso del ciclo di vita. Non si tratta soltanto della continua specializzazione dei saperi e delle qualificazioni in funzione delle trasformazioni del mercato del lavoro, delle tecnologie e dell'organizzazione della produzione e del consumo. Si tratta piuttosto di una dimensione più ampia che ingloba anche lo status biopolitico della persona calata nella cultura contemporanea. Infatti, per povertà educativa dobbiamo intendere la carenza delle competenze minime necessarie per poter essere parte attiva della relazioni sociali contemporanee, molte delle quali mediate da dispositivi, codici, linguaggi e sistemi digitali e online. Tali competenze presumono la capacità di padroneggiare quelle conoscenze e capacità che proprio i sistemi di istruzione formale hanno come obiettivo minimo: si tratta della capacità di lettura, comprensione e scrittura nella propria lingua madre (*literacy*); il saper svolgere le principali operazioni elementari di calcolo, capire l'esatta portata delle percentuali, risolvere problemi semplici con strumenti logico-matematici e conoscere e utilizzare i principi elementari della razionalità scientifica (*numeracy*); l'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 (*problem solving*).

Dunque, se in passato la povertà educativa veniva fatta corrispondere all'analfabetismo e, visti gli elevati livelli di alfabetizzazione scolastica dei paesi 'avanzati', era percepita come un problema marginale, riguardante piuttosto quelli in 'via di sviluppo', nel corso degli ultimi tre decenni le ricerche sull'obsolescenza delle competenze degli adulti, sulla dispersione scolastica e sulla persistenza delle disuguaglianze educative hanno evidenziato il carattere esteso, crescente e allarmante della povertà educativa anche nelle società a diffusa scolarizzazione come la nostra (Blossfeld, Shavit, 1992; Agasisti et al., 2021). Il principio è che la povertà educativa non può essere ristretta a una sola componente, poiché è un fenomeno multidimensionale che include vari tipi di debolezze (Checchi, 1998). È dunque opportuno collocare il concetto di povertà educativa nella prospettiva della teoria delle capacità e analizzarla come una dimensione rilevante della povertà generale: la povertà educativa è così un riferimento determinante per considerare l'istruzione come uno dei *functioning* cruciali per l'esistenza di una persona – ovvero ciò che un individuo fa e acquisisce grazie al sapere e alle capacità sviluppate nel suo percorso educativo scolastico ed extra-scolastico – al pari di salute, relazioni sociali, lavoro, condizioni abitative e risorse economiche (Sen, 1984, 1985, 1992).

1.3. La frammentazione delle misure e degli interventi

In Italia, la frammentazione delle politiche di contrasto alla povertà si manifesta attraverso una serie di fattori che ne limitano l'efficacia e l'efficienza, soprattutto in riferimento ai possibili interventi di prevenzione o di erosione della povertà educativa. Uno dei principali ostacoli è rappresentato dalla complessità del sistema istituzionale, caratterizzato da una molteplicità di livelli di governo e da una frammentazione delle competenze tra stato centrale, regioni e enti locali (Villa, 2007; Kazepov, Barberis, 2013). Questa frammentazione crea spesso sovrapposizioni e duplicazioni, ma soprattutto disallineamenti tra le varie misure e programmi, rendendo difficile una gestione integrata e coordinata delle risorse e delle azioni, specialmente se si considera un fattore imprescindibile per il contrasto della trasmissione della povertà educativa, ovvero la sostenibilità sul medio e lungo periodo degli interventi.

La mancanza di una visione strategica e di lungo corso nel contrasto alla povertà contribuisce ulteriormente alla frammentazione delle misure nel corso del tempo. Troppo spesso nel recente passato si è assistito ad interventi emergenziali e residuali, piuttosto che a politiche strutturali e preventive capaci di incidere sulle radici profonde della povertà e con essa di quella educativa (Balenzano, 2022).

Un altro elemento che alimenta la frammentazione è rappresentato dalla mancanza di coordinamento e collaborazione tra le diverse istituzioni, organizzazioni della società civile e soggetti privati del Terzo settore a cui vengono ormai completamente delegate le funzioni di progettazione, attuazione, implementazione e valutazione di singoli interventi, sovente circoscritti in termini territoriali e temporali (Bozzao, 2011; Sabatinelli et al., 2023). Spesso, le azioni dei vari attori sono per forza di cose disarticolate e disperse, con scarsi risultati nel garantire un impatto significativo sulle condizioni di vita delle persone in situazione di povertà e con rari rimandi ad azioni che mirino al miglioramento dei livelli di istruzione e formazione degli adulti.

Un ulteriore fattore che contribuisce alla frammentazione è rappresentato dalla mancanza di dati e di evidenze empiriche sulle reali dimensioni del fenomeno e sui bisogni specifici delle diverse categorie di persone colpite dalla povertà educativa. Esistono dati ben aggiornati sulla diffusione territoriale della povertà educativa, ma riguardano soltanto i minori in età scolastica (Save the Children, 2014, 2017, 2020, 2022; Biagioli et al., 2022). La mancanza di informazioni accurate e aggiornate su quella degli adulti limita la capacità delle istituzioni e degli operatori di progettare e implementare interventi mirati ed efficaci, basati su una conoscenza approfondita delle dinamiche socio-economiche e delle vulnerabilità delle persone adulte in condizioni di povertà educativa e/o economica.

La frammentazione comporta conseguenze negative sia per le persone direttamente colpite dalla povertà, sia per la società nel suo insieme (Barberis, 2013). Le persone in situazione di povertà educativa si trovano ad affrontare una serie di ostacoli e barriere di cui sono inconsapevoli, ma che limitano le loro opportunità di accesso a fattori essenziali per le loro capacitazioni, come salute, lavoro e alloggio dignitosi. Questo perpetua un circolo vizioso di esclusione e marginalizzazione sociale, con gravi ripercussioni sul benessere individuale, sulla coesione sociale, sui costi diretti e indiretti di assistenza (Giancola, Salmieri, 2023).

Per affrontare efficacemente la frammentazione sarebbe necessario adottare un approccio integrato e multidimensionale che coinvolga tutte le parti interessate e che si basi su principi di solidarietà, equità e partecipazione democratica. Questo richiede un impegno concreto prima di tutto da parte delle istituzioni pubbliche – dato che gli attori del Terzo settore risultano invece ben consapevoli della portata del fenomeno della povertà educativa – innanzitutto per esercitare una pressione persuasiva su governi e opinione pubblica e, in seconda battuta, per promuovere politiche e programmi mirati, sostenibili e orientati al risultato, capaci di garantire un reale miglioramento delle condizioni generali di istruzione e di competenze non solo delle persone in situazione di povertà economica, ma anche di coloro che al di là del benessere materiale, soffrono di povertà educativa e sono potenziali nodi di trasmissione della stessa alle generazioni successive.

Nel nostro paese, da un lato le politiche sociali hanno per decenni affrontato il fenomeno della povertà educativa concentrandosi in modo particolare su riforme scolastiche e su sforzi tesi a limitare la portata della dispersione scolastica, escludendo del tutto il mondo degli adulti, dall'altro, le misure di contrasto alla povertà, oltre ad essere state per anni frammentate, temporanee ed estremamente residuali, anche quando hanno trovato sviluppo in sostegni di portata nazionale (Reddito di Inclusione e Reddito di Cittadinanza), sembrano non aver inciso in modo profondo nell'alleviare la riproduzione della povertà educativa (Salmieri et al., 2022). Eppure, tali strumenti di intervento puntavano, sulla carta, ad una presa in carico globale dei nuclei familiari da parte dei servizi sociali attraverso progetti condivisi con l'utenza e con un approccio a forte valenza promozionale di medio e lungo termine, proprio laddove si evidenziava la non occupabilità immediata dei soggetti e indicazioni di povertà educativa a livello familiare o del singolo.

Così come nel caso delle riforme del sistema d'istruzione, l'instabilità politica non ha garantito lo sviluppo di programmi educativi organici e di ampio respiro rivolti all'educazione degli adulti. I continui tagli alle risorse altrimenti destinate a tale tipo di investimento, poi gradualmente deviato verso la formazione professionale in chiave strettamente strumentale, ma sovente inefficace, di sviluppo dell'occupabilità, denotano una totale mancanza di sensibilità politica nei confronti della povertà educativa in cui versa il paese. Nell'assetto organizzativo dei Centri provinciali per l'educazione degli adulti (CPIA) vi sono stati evidenti aspetti positivi, tra cui l'unificazione delle attività per provincia e l'autonomia amministrativa, gestionale e didattica, tale da disporre, anche, di personale proprio; ma vi sono stati anche diversi limiti che di fatto hanno indebolito la capacità di incidere sulla povertà educativa degli adulti. Dal punto di vista degli apprendimenti, le attività dei CPIA sono state circoscritte alla scolarizzazione finalizzata all'apprendimento della lingua italiana per stranieri, trascurando altre opzioni, e configurandosi in sostanza come scolarizzazione di una quota, tra l'altro molto modesta, di adulti (INVALSI, 2020).

L'insieme dei limiti relativi alle politiche educative, alle politiche di contrasto alla povertà e agli interventi per l'educazione degli adulti ha strutturato un contesto normativo e culturale che per i servizi sociali si è sinora tradotto in una carenza di opportunità di sostegno agli utenti in condizioni di povertà educativa. Ciononostante, i servizi sociali non sono del tutto insensibili ai fabbisogni educativi espressi dall'utenza e, nell'ambito dei percorsi di sostegno rivolti ai nuclei familiari, sono spesso capaci di farsi carico di interventi che rimandano ad altre strutture territoriali – pubbliche o del Terzo settore – e che puntano al rafforza-

mento delle competenze, al reinserimento scolastico, alla formazione professionale, al sostegno scolastico (Salmieri, 2021). A lato di questa capacità di attivare reti e soggetti intorno ai fabbisogni educativi di minori e adulti, nell'ambito dei servizi sociali, sulla scorta di esperienze condivise con gli enti del Terzo settore, non di rado gli operatori e i responsabili sono capaci di far leva su iniziative e progetti personalizzati in relazione alle storie e ai percorsi specifici degli utenti presi in carico (Maci, 2021). L'analisi e la riflessione sull'organizzazione, le pratiche, i servizi, i progetti e gli approcci che, tanto nei servizi sociali, quanto nelle iniziative e nei progetti del Terzo settore, sono realizzati a sostegno degli utenti presi in carico costituiscono una risorsa conoscitiva imprescindibile per proporre e disegnare politiche sociali di più ampio respiro, poiché concorrono direttamente o indirettamente ad inquadrare e aggredire la povertà educativa attraverso una conoscenza diretta e anche pragmatica del fenomeno.

1.4. Una nuova missione per i servizi sociali

Le analisi delle esperienze nazionali e locali di contrasto alla povertà economica e alla vulnerabilità sociale evidenziano che negli ultimi tempi, rispetto alla povertà educativa, si sono registrati investimenti e crescenti aspettative nell'ambito delle strategie di attivazione dei soggetti in vista di un loro inserimento o reinserimento lavorativo, trascurando spesso una delle principali cause sottostanti della non-autonomia piena delle persone (Bonoli, 2010; Greer et al., 2017; Spies-Butcher, 2020). Le politiche si concentrano sul trasferimento di abilità direttamente spendibili sul mercato del lavoro (sebbene poi tali competenze non assicurino affatto un'occupazione stabile e dignitosa), anziché affrontare direttamente la questione della povertà educativa. Tale approccio si riflette nelle misure che puntano ad inserire o reinserire nel mercato del lavoro formale coloro che ne sono esclusi, attraverso strumenti di formazione e aggiornamento professionale. Anche il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) tradisce questa tendenza, introducendo finanziamenti per affrontare le debolezze nel sistema di educazione degli adulti e migliorare l'inclusione lavorativa. Gli interventi consistono nell'incrementare i livelli di occupabilità, diminuire le discrepanze tra le competenze richieste e quelle possedute, potenziare l'efficacia dei corsi di formazione dedicati ai disoccupati e ai giovani e potenziare ulteriormente l'offerta di formazione permanente per coloro che sono già occupati, ma a rischio di disoccupazione (cfr. Capitolo 2): tutte finalità lodevoli e accompagnate da adeguate risorse, ma che ancora una volta disvelano una fede incrollabile nelle possibilità che un mercato del lavoro comunque asfittico sia in grado di assorbire quote consistenti di disoccupati, inoccupati e inattivi. Anche la profilazione delle persone e la formazione professionale, per quanto di buona qualità e senz'altro utili ad accrescere le chance occupazionali, lasciano in realtà intatte le lacune nelle competenze di base, lacune che, più spesso di quanto si creda, caratterizzano il profilo culturale anche di chi invece risulta occupato.

Il fatto è che la povertà educativa non può certo essere affrontata attraverso il ricorso alle politiche attive del lavoro, poiché tocca non soltanto gli individui che devono essere inseriti nel mondo del lavoro, ma anche coloro che, per circostanze le più diverse, non sono più considerati occupabili e non possono partecipare a

programmi attivi di inserimento lavorativo. Queste persone necessitano di percorsi di inclusione sociale che non si basino esclusivamente sull'attivazione al lavoro, ma che mirino anche a contrastare le privazioni educative al fine di favorire autonomia, consapevolezza e la stessa attivazione ad aspirare ad un'occupazione dignitosa. È importante che questo approccio si sviluppi per contrastare o almeno mitigare i principi dominanti delle misure di *workfare*.

C'è senz'altro bisogno di investimenti di lungo respiro destinati a programmi di vasta scala rivolti soprattutto agli adulti, disoccupati o meno, con il concorso dei servizi sociali e del Terzo settore, ma anche con la responsabilizzazione, l'indirizzo e la valutazione delle istituzioni statali (Bruni, Peris Cancio, 2021). Una politica nazionale di lotta alla povertà educativa basata anche sul coinvolgimento dei servizi sociali comporterebbe come beneficio indiretto la cooperazione e lo scambio di buone pratiche tra le servizi territoriali per migliorare l'efficacia e l'efficienza degli interventi. Ciò dovrebbe basarsi su programmi di formazione e sviluppo professionale per gli assistenti sociali, scambi di conoscenze e esperienze tra le organizzazioni del Terzo settore e l'adozione di modelli innovativi di erogazione dei servizi.

In una prospettiva di potenziamento dell'educazione degli adulti, i servizi sociali possono giocare un ruolo fondamentale alla luce della loro capillare capacità di accogliere, intercettare e seguire le persone in stato di bisogno, comprenderne le risorse e i vincoli e offrire percorsi che non si esauriscano nella mera assistenza materiale. I servizi sociali hanno il potenziale di diventare catalizzatori di crescita culturale e personale per coloro che vi si affidano (cfr. Capitolo 4). Il concetto di 'bisogno' è multifacettato: si estende ben oltre le necessità materiali di alloggio, cibo, lavoro e assistenza sanitaria. Includere la dimensione culturale ed educativa in questa equazione è vitale per un paese come il nostro che sconta un'estesa quanto latente diffusione del fenomeno. La propensione ad apprendere, qui intesa come una *capability* essenziale, deve trovare corrispondenza effettiva nella offerta di opportunità di recupero, considerando che i servizi sociali territoriali, spesso in maniera latente e non formalizzata, già svolgono un'importantissima funzione di crescita culturale tra coloro che si trovano in situazioni di disagio (Ascoli, Sicora, 2017). Si tratta senz'altro di un servizio che può essere altrettanto utile quanto il fornire assistenza di base e che rientra nella concezione secondo cui gli assistenti sociali sono prima di tutto agenti di cambiamento, non solo rispondendo ai bisogni immediati, ma anche stimolando la motivazione alla crescita personale. Ciò richiede un approccio olistico e sensibile alle sfide uniche che ogni individuo affronta. Significa abbracciare la diversità e fornire risorse e opportunità che consentano alle persone di sviluppare i propri percorsi, individuando prima di tutto enti, organizzazioni e risorse che sul territorio offrono occasioni di rafforzamento e sviluppo delle competenze di base. Uno degli strumenti più potenti dei servizi sociali è la capacità di creare connessioni significative con coloro che si trovano in stato di bisogno. Queste connessioni vanno oltre il mero rapporto assistenziale: devono essere fondate sulla fiducia, sulla comprensione e sul rispetto reciproco e, nel caso della povertà educativa, sul lavoro di apertura alle opportunità di crescita e cambiamento. I servizi sociali possono svolgere un ruolo attivo nell'instradare e offrire accesso all'istruzione e alla formazione, riconoscendo i particolari fabbisogni degli adulti e monitorando non solo le opportunità di educazione formale, ma soprattutto quelle di tipo informale. Questo significa fornire supporto nell'individuazione di progetti e patti di sviluppo personale.

Un altro aspetto cruciale è l'accesso alle risorse culturali della comunità: la cultura non è solo un'entità astratta; è viva e palpabile nelle pratiche di decodifica

del mondo che ci circonda. Troppo spesso, le persone svantaggiate sono escluse dalle opportunità culturali a causa di fattori come la mancanza di risorse finanziarie, l'isolamento e l'esclusione sociale, la preoccupazione di dover soddisfare i bisogni materiali. Un approccio intersezionale è essenziale nel fornire servizi sociali mirati e sensibili alle esigenze specifiche di gruppi marginalizzati (Monaco, Sicora, 2023). Le persone che si trovano in situazioni di bisogno affrontano discriminazioni multiple e complesse, legate a più fattori come genere, età, disabilità e status socioeconomico. I servizi sociali, consapevoli di queste intersezioni, già lavorano per garantire un accesso più equo e inclusivo alle risorse culturali e educative.

Infine, è importante riconoscere che la crescita culturale è un processo continuo e dinamico. I servizi sociali devono poter essere impegnati su programmi e risorse tesi a sostenere le persone nel lungo periodo, fornendo un sostegno costante e adattabile alle loro esigenze mutevoli. La motivazione alla crescita culturale non si esaurisce una volta raggiunto un obiettivo strumentale (l'acquisizione di un titolo di studio, il completamento di un percorso di formazione professionale); piuttosto è un viaggio di allenamento e arricchimento continuo. Al contempo la povertà educativa ha una sua diseguale diffusione tra macro-aree, regioni e aree subregionali del paese, cui si affianca l'altrettanto evidente disparità nella distribuzione delle risorse umane e infrastrutturali dei servizi sociali tra Centro-Nord da un lato e Mezzogiorno dall'altro (cfr. Capitolo 2). Le disparità economiche, sociali e infrastrutturali hanno un impatto diretto sulla disponibilità e sulla qualità e capillarità dei servizi sociali offerti (Martinelli, 2019). Questa disuguaglianza nella distribuzione delle risorse mina gli sforzi per promuovere l'inclusione sociale, ridurre la povertà e garantire il benessere delle persone proprio nelle aree del paese che più ne avrebbero bisogno (cfr. Capitolo 5). Le regioni settentrionali e centrali, con le loro economie più sviluppate e dinamiche, tendono ad avere maggiori entrate fiscali e maggiori risorse finanziarie a disposizione per investire nei servizi sociali. Al contrario, molte aree del Sud Italia si confrontano con alti tassi di disoccupazione, bassi livelli di reddito e una maggiore difficoltà ad intercettare risorse da destinare ai servizi sociali. Questa disparità si riflette nei livelli di accesso e nella qualità dei servizi: diverse comunità del Mezzogiorno e delle aree interne si trovano a lottare con risorse limitate e infrastrutture insufficienti per soddisfare le crescenti esigenze degli utenti. Le differenze nella distribuzione delle risorse infrastrutturali sono un'altra causa importante delle disparità di soluzioni offerte agli utenti tra il Nord-Centro e il Sud Italia. In riferimento alla povertà educativa, si pensi al divario Nord-Sud in termini di disponibilità di servizi e strutture pubbliche per la prima infanzia, scuole a tempo pieno e prolungato, trasporti pubblici, biblioteche, centri culturali che alimentano le opportunità di evitare la povertà educativa, in questo caso soprattutto dei minori.

1.5. Il diritto ad un'educazione competente: tra *disengagement* pubblico e protagonismo del Terzo settore

Nel contesto delle politiche sociali, il disimpegno pubblico e il contemporaneo protagonismo del Terzo settore rappresentano due fenomeni rilevanti che influenzano la distribuzione, la gestione e la fruizione effettiva del diritto ad ap-

prendere (Lipari, 2018). Questi processi riflettono una trasformazione significativa nei modelli di *governance* che è stata ormai evidenziata da una mole considerevole di studi che attestano la transizione da un ruolo preminente del welfare pubblico ad una maggiore partecipazione della società civile e Terzo settore nel fronteggiare le vulnerabilità sociali (Korpi, Palme, 2003; Formez, 2003; Ascoli, Ranci, 2013; Lori, Pavolini, 2016).

Il *disengagement* pubblico si riferisce al ridimensionamento del coinvolgimento e del finanziamento da parte dello stato delle politiche di welfare e alla riallocazione delle responsabilità e delle risorse a livello regionale e locale. Questo fenomeno è spesso associato ad una serie di fattori, tra cui la riduzione della spesa pubblica, la decentralizzazione delle decisioni politiche, la crescente complessità delle sfide sociali e il perseguimento del modello di *new public management* nel settore pubblico (Ascoli, Ranci, 2003). Nel contesto delle politiche sociali, il disimpegno pubblico si manifesta attraverso diversi meccanismi, tra cui la privatizzazione dei servizi pubblici, la deregolamentazione delle normative, l'accentuazione della responsabilità individuale e dell'accesso ai servizi, il dominio della logica del welfare residuale e per certi versi la stigmatizzazione delle vulnerabilità. Nei crescenti spazi lasciati sgombri dalla presenza di politiche universalistiche, si inserisce il protagonismo del Terzo settore attraverso l'attribuzione e l'auto-promozione di responsabilità e funzioni in capo ad associazioni di volontariato, organizzazioni non governative, fondazioni e reti comunitarie sempre più attive nella promozione del benessere sociale, nella fornitura di servizi, nell'attivazione di iniziative e progetti capaci anche di ri-plasmare le politiche pubbliche. Da questo punto di vista il Terzo settore ha dimostrato la propria capacità di rispondere in modo flessibile e innovativo alle esigenze emergenti.

Il *disengagement* pubblico nel nostro paese si è però tradotto in un maggiore coinvolgimento delle autorità locali nella progettazione dei servizi sociali, favorendo, tuttavia, da un lato, la differenziazione del tipo di risposte agli effetti della povertà e quindi una maggiore flessibilità e adattabilità nei processi decisionali e nelle scelte di intervento, ma alimentando, dall'altro, una dispersione e una disuguaglianza territoriale di trattamento delle vulnerabilità (Catabiano, 2004; Ranci, 2006; Andreotti et al., 2012). La *governance* – e ormai anche l'attuazione – multilivello delle politiche sociali, pur enfatizzando il valore delle competenze, delle risorse e delle prospettive complementari di ciascun attore, non ha però sinora contribuito in modo sostanzioso a rilevare l'esigenza di combattere la povertà educativa. Questo soprattutto perché essa, come anticipato ad inizio capitolo, è un fenomeno latente e sottovalutato, *in primis*, dai decisori politici. Sarebbe opportuno che il protagonismo del Terzo settore la inserisca come priorità della sua funzione di *advocacy* politica spingendo affinché aumentino prima di tutto le risorse disponibili.

Riferimenti bibliografici

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, (2021), *Rapporto sociale regionale 2021. Aggiornamento dati*, Trieste (https://www.regione.fvg.it/rafvfg/export/sites/default/RAFVG/salute-sociale/sistema-sociale-sanitario/FOGLIA201/allegati/Rapporto_Sociale_Regionale_2021.pdf)
- 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
afferenti 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