

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

4. Potenzialità del servizio sociale nel contrasto alla povertà educativa: riflessioni in base alle esperienze

Giovanni Cellini, Lluís Francesc Peris Cancio e Carlotta Mozzone

4.1. Introduzione

Il servizio sociale, nel sistema di welfare nazionale, si occupa a vari livelli delle manifestazioni di povertà. Il ruolo della professione, in particolare nelle misure di contrasto alla povertà (ReI, RdC), è stato oggetto di interesse e di studio sia in campo internazionale che in Italia (Salmieri, 2021, 2022; Bubbico et al., 2022; Gori, 2020a). Al tempo stesso, la povertà educativa è un tema specifico che appare non sufficientemente definito e per certi aspetti marginale nel dibattito e nella letteratura scientifica di (e sul) servizio sociale. Il presente contributo si propone di comprendere le possibilità e gli spazi di intervento per il servizio sociale territoriale nell'ambito della povertà educativa, definendo il ruolo dell'assistente sociale, delineandone funzioni e strumenti utilizzati. Nell'analisi si propone una doppia prospettiva: in primo luogo si analizza l'attribuzione (esplicita e implicita) che viene assegnata alla professione dell'assistente sociale, attraverso una rassegna bibliografica, focalizzandosi sul modo in cui si definisce la relazione tra povertà educativa e gli interventi del servizio sociale; successivamente alcuni spunti sulla deontologia dell'assistente sociale in relazione alla povertà educativa. Nella rassegna bibliografica vengono prese in considerazione in modo particolare le riviste scientifiche che pubblicano contributi sul servizio sociale, sia quelle più specifiche sulla professione, sia, più in generale, quelle di area sociologica che danno spazio a contributi sulla figura dell'assistente sociale nel sistema di welfare e delle politiche sociali in Italia. Nella rassegna che proponiamo abbiamo inserito, oltre alla letteratura scientifica accademica, anche contributi tratti da altre fonti, come i rapporti CARITAS (2018; 2022), che propongono comunque dati ed analisi di un certo interesse sul ruolo degli assistenti sociali. Tutti i contributi si caratterizzano per l'attenzione alle pratiche ed alle esperienze professionali sul campo, nell'ambito del contrasto alla povertà educativa.

4.2. Povertà educativa e servizio sociale: una rassegna bibliografica

Il tema della povertà educativa è per lo più associato ai bambini, sia nella letteratura scientifica sociologica e di *social policy*, sia in pubblicazioni di carattere divulgativo non scientifico. Ricordiamo, a titolo di esempio, il contributo di Hirsch

(2013), accademico anglosassone, che accosta la definizione di povertà educativa ai costi della *child poverty*. La stessa definizione di Save the Children (2014, 4) considera il problema della povertà educativa come «privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni».

Non sorprende, pertanto, che il ruolo del servizio sociale nel contrasto alla povertà educativa venga affrontato in letteratura con riferimento quasi esclusivo alle competenze e agli interventi professionali con i minorenni. Si tratta di un ambito operativo molto complesso «in cui si gioca gran parte dell'immaginario collettivo dell'assistente sociale, sia in positivo, che in negativo» (Bertotti, 2020, 237).

Il primo contributo su cui ci soffermiamo, quello di Galligani e colleghi (2022), mette in luce il ruolo del servizio sociale in senso ampio, attribuendo alla professione dell'assistente sociale la capacità «di offrire alle azioni di contrasto alla povertà educativa una serie di soluzioni nell'ambito di un quadro articolato e multidimensionale delle proprie prestazioni, in rispondenza alle complesse dinamiche del fenomeno» (*ivi*, 86). L'agire professionale dell'assistente sociale si colloca dunque nell'ambito di un mandato istituzionale e sociale «forte», funzionale all'applicazione delle politiche di welfare nazionali. In questo quadro, gli interventi dell'assistente sociale non si limitano alla dimensione individuale del rapporto con la persona, ma riguardano anche la progettazione di interventi a favore di infanzia e adolescenza «caratterizzati da elevati standard di specificità e integrazione» (*ivi*, 85), anche attraverso collaborazioni col terzo settore e col territorio nel suo complesso. La figura dell'assistente sociale, pertanto, partecipa all'elaborazione di «progetti, percorsi, sinergie, lungo una linea ideale di sviluppo delle politiche orientate da una strategia sistemica e integrata sul territorio [...] anche grazie all'introduzione di misure di sostegno pari a 120 milioni complessivi per gli anni 2020-21, 20 dei quali a favore di interventi destinati al contrasto della povertà educativa» (*ivi*, 87).

In letteratura spiccano diversi contributi che si concentrano su progetti specifici di contrasto alla povertà educativa, che vedono il servizio sociale assumere un ruolo significativo. Un progetto realizzato nell'area metropolitana di Napoli è oggetto dell'articolo di Tomei e Ferrucci (2021). Gli autori presentano l'esperienza di valutazione realizzata nell'ambito di un progetto per l'inclusione dei bambini Rom, Sinti e Camminanti (RSC) nella città di Napoli (2017-2019) «nel quale si sono sperimentate strategie di contrasto delle forme più intense e gravi di povertà educativa minorile» (*ivi*, 29). In questo contributo emerge un ruolo fondamentale del servizio sociale nella fase di progettazione di quattro percorsi formativi-valutativi volti ad accompagnare i diversi attori del territorio che si occupano di povertà educativa (operatori dei servizi, insegnanti, etc.). In particolare, un team di assistenti sociali referenti delle diverse aree coinvolte dal progetto ha contribuito all'elaborazione del disegno valutativo partecipando ad una cabina di regia del progetto, affiancando la dirigente del servizio contrasto delle nuove povertà e rete delle emergenze sociali del Comune di Napoli e il referente dell'istituto degli Innocenti, incaricato di elaborare il piano formativo. Il progetto è caratterizzato da una «componente di ricerca specificamente 'riflessiva', che ha messo a fuoco il carattere strategico dei cambiamenti (*outcome*) a livello degli operatori» (*ivi*, 42) e si è realizzato mediante attività valutative svolte attraverso un percorso articolato e complesso. Tra gli esiti della valutazione spiccano: l'aver evidenziato come le azioni realizzate attraverso il progetto «abbiano generato un significativo miglioramento delle condizioni di inclusione dei minori RSC presenti all'interno delle classi» (*ivi*, 48); l'incoraggiamento dell'*empowerment* delle famiglie RSC;

la creazione di reti multiprofessionali, la valorizzazione di competenze professionali diverse, al fine di garantire una più comprensiva presa in carico per i soggetti a rischio di esclusione.

L'articolo di Licursi e Chimenti (2020) presenta i primi risultati di una ricerca sulla valutazione di impatto relativa ad un intervento locale, nel comune di Casano all' Ionio (CS), per il contrasto alla povertà educativa. Il progetto, denominato *L'appetito vien studiando* (attivo già dal 2015), è stato promosso dalla CARITAS diocesana locale allo scopo di contrastare la dispersione scolastica ed è indirizzato prevalentemente ai minori della scuola primaria e secondaria di primo grado; i bambini coinvolti sono 35. I servizi offerti sono diversi: mensa, doposcuola, attività laboratoriali, sostegno alle famiglie. In tutte le attività sono coinvolte figure, qualificate per intervenire sulle questioni educative, emotive, relazionali di bambini e di ragazzi. Nell'articolo si evidenzia la complessità del contesto socioeconomico della realtà locale territoriale, in cui l'ente religioso rappresenta una risorsa importante, anche per questioni non strettamente legate alla povertà educativa, svolgendo un «lavoro di tessitura di relazioni con la scuola, con l'assistente sociale e le famiglie» (ivi, 88). Importanti sono le rappresentazioni dei soggetti che sono coinvolti nel progetto; tra queste emerge il punto di vista della responsabile di progetto sulle reti di relazioni del territorio, secondo la quale «sono proprio la rete e il confronto sinergico con i diversi attori (scuola, parrocchie, assistente sociali, esperti) a rafforzare l'azione de *L'appetito vien studiando* su diversi ambiti di intervento» (ivi, 89). In tali sinergie, il ruolo dei servizi sociali e della professionalità del servizio sociale è fondamentale, soprattutto per la segnalazione iniziale di minori (e loro famiglie) in condizioni di povertà educativa.

Il legame tra povertà educativa e specificità dei territori emerge anche dal contributo di Nanni e Pellegrino (2018), pubblicato all'interno del rapporto CARITAS 2018. Gli autori presentano una ricerca qualitativa che ha analizzato le povertà educative e culturali nelle periferie di tre grandi città: Bologna, Roma e Bari. Il fenomeno è stato studiato prendendo in considerazione le rappresentazioni sia delle famiglie destinatarie di interventi, sia degli operatori coinvolti, tra i quali gli assistenti sociali. Questi ultimi, in particolare, sono stati oggetto di osservazione sul campo, all'interno dei servizi, ed hanno partecipato a focus group. Tra gli obiettivi della ricerca evidenziamo l'«analisi e la valutazione delle soluzioni individuate per affrontare le situazioni di povertà educativa; il livello di lavoro in comune e presa in carico della povertà educativa da parte dei vari enti e soggetti aventi responsabilità pubbliche; [...]; la raccolta di proposte e suggerimenti» (ivi, 132-3). Nella complessità delle tre realtà prese in considerazione, la ricerca mette in luce come il ruolo del servizio sociale, pur condizionato da difficoltà derivanti dalla carenza di personale, risulti fondamentale su diversi fronti: per il rilevamento dei bisogni dei bambini, spesso poco al centro dell'attenzione in famiglia; per la segnalazione a soggetti esterni al servizio pubblico che si occupano di affrontare la povertà educativa (aspetto, questo, che come si è visto, emerge anche in altre ricerche); nei rapporti con le scuole, soggetti essenziali per intercettare le condizioni di povertà educative, ma che necessitano al tempo stesso di affidarsi agli assistenti sociali, professionisti preparati e dotati di competenze, *in primis* relazionali, per affrontare la complessità delle situazioni. Nella carenza di luoghi di aggregazione per i bambini e i ragazzi, gli operatori ritengono fondamentale il ruolo di soggetti del territorio come parrocchie ed oratori, ma al tempo stesso

evidenziano la necessità di interventi pubblici nelle politiche sociali che prevedano di aumentare il numero degli assistenti sociali, i contributi economici, i fondi per le attività e per i servizi di prevenzione.

La povertà educativa è il tema del numero monografico della rivista *Prospettive sociali e sanitarie* (numero 2 del 2023), dal titolo *Comporre sguardi diversi sul contrasto alle povertà educative*. Di particolare interesse è l'articolo di Giordano e Mellone (2023), sull'esperienza di donne madri *peer*, promossa e realizzata a Napoli dalla cooperativa sociale *L'Orsa Maggiore*. «I soggetti coinvolti a livello professionale sono un'assistente sociale, con funzioni di riferimento, riflessività, promozione e connessione tra le donne *peer* e le altre partecipanti al progetto. Inoltre, interagiscono con loro altre professioniste rispetto a specifiche finalità (educatrici, assistenti sociali, pediatra, ma anche avvocatessa, insegnante yoga, nutrizionista) per sostenere sia il percorso di *empowerment* sia la funzione *peer*» (ivi, 10). I bisogni delle madri sono molteplici e riguardano direttamente anche la povertà educativa; infatti, diverse donne arrivano in condizioni di povertà materiali, molte per difficoltà educative. Da parte loro «spesso vi è disponibilità a farsi aiutare nell'interesse dei figli: la scuola o l'inserimento in attività educative o sportive» (ivi, 11). Grazie alla cooperativa e al lavoro dei professionisti, le donne madri possono beneficiare per sé e per i loro figli di alcuni servizi della cooperativa, come *counselling*, opportunità formative ed educative. Sempre nel numero monografico di *Prospettive* è da segnalare l'articolo di Marcolungo e colleghi (2023); le autrici, una delle quali assistente sociale libera professionista, rappresentano l'esperienza dell'Impresa Sociale *Con I bambini*, che le ha viste impegnate col ruolo di facilitatrici di processi partecipativi per il contrasto alla povertà educativa minorile. Sebbene l'articolo non faccia riferimento esplicito alla figura dell'assistente sociale ed alla sua specificità, esso presenta contenuti di un certo interesse che sono direttamente collegati a temi che caratterizzano storicamente il servizio sociale, in particolare al lavoro di rete che si realizza nella comunità di pratiche e nei processi partecipativi.

Il contributo di Murdaca e colleghi (2019, 197) sulla povertà educativa di minorenni autori di reato «ha come obiettivo quello di indagare le variabili personali e di contesto utili a mettere in evidenza luci e ombre della politica educativa e dei servizi territoriali e del sistema normativo della messa alla prova minorile». L'analisi si concentra principalmente sul ruolo delle comunità educative per minorenni autori di reato, nelle quali spicca, evidentemente, il ruolo della figura professionale dell'educatore. È messo in rilievo anche il ruolo del servizio sociale. In particolare, viene rimarcato il ruolo dell'ufficio servizio sociale minorenni del Ministero della giustizia (USSM) nel quale la figura dell'assistente sociale è centrale; l'ufficio elabora, in collaborazione con altri enti del territorio, il progetto per il beneficio della messa alla prova (previsto dall'art. 28 del Dpr. 448 del 1988) che può prevedere l'inserimento del minore nella comunità educativa. Il progetto per la comunità educativa è la *condicio sine qua non* della decisione sulla messa alla prova, rimessa al giudice minorile. L'ufficio servizio sociale minorenni del Ministero della giustizia svolge una funzione di rilievo nelle azioni di contrasto alla povertà educativa soprattutto per il livello conoscitivo-valutativo del contesto di controllo, uno degli ambiti relazionali dell'azione professionale dell'assistente sociale (Campanini, 2002).

4.3. Spunti di riflessione deontologici sul ruolo dell'assistente sociale nel contrasto alla povertà educativa

Il motivo per cui il servizio sociale pone una particolare attenzione alla questione della povertà, anche educativa, è basato su diverse fonti di riferimento che includono la Costituzione italiana e il Codice deontologico dell'assistente sociale (CNOAS, 2020). Per quanto concerne il testo costituzionale, è doveroso il richiamo all'articolo 3, comma II, che stabilisce la responsabilità della Repubblica di eliminare gli ostacoli economici e sociali che limitano effettivamente la libertà e l'uguaglianza dei cittadini: si tratta di compiti della Repubblica cui la professione ha il mandato di contribuire, eliminando quelle barriere che impediscono il pieno sviluppo della persona.

Le azioni che il servizio sociale può svolgere in contrasto alla povertà educativa portano a compimento le indirizzi deontologici della professione. In base all'ultima versione del Codice deontologico (CNOAS, 2020), innanzitutto, l'assistente sociale ha il dovere di fornire assistenza e supporto a coloro che sono a rischio di povertà, esclusione sociale o che si trovano in situazioni di svantaggio (art. 39). Questo impegno include anche la lotta contro situazioni di violenza, trascuratezza, sfruttamento e oppressione, soprattutto quando coinvolgono persone in età giovanile o in condizioni di vulnerabilità fisica o psicologica (artt. 12, 28). Queste azioni non devono, però, limitare l'autonomia della persona, al contrario sono orientate al suo potenziamento. Secondo la prospettiva teorica dell'*empowerment*, infatti, la professione si focalizza sul rendere il soggetto capace di autodeterminarsi e protagonista del processo di aiuto: percorso finalizzato al miglioramento delle condizioni di vita e al raggiungimento dell'autonomia. Questo orientamento è ribadito esplicitamente anche dal Codice deontologico, in particolare negli articoli 11, 26 e 27 che evidenziano la promozione dell'autodeterminazione come principio fondamentale che l'assistente sociale deve seguire nel suo lavoro. Ciò implica che il professionista deve lavorare in modo attivo per consentire alle persone di prendere decisioni autonome riguardo alle loro vite e ai loro bisogni, fornendo informazioni e risorse necessarie per farlo. Nel contesto del contrasto alla povertà educativa, il servizio sociale può, quindi, aiutare le persone a sviluppare quelle capacità necessarie per superare gli ostacoli legati all'indigenza e all'accesso all'istruzione. Questo può implicare il sostegno nella ricerca di risorse, nella costruzione di reti di supporto e nella promozione di un'autoefficacia positiva.

Un altro aspetto indispensabile nel lavoro dell'assistente sociale, a cui il Codice deontologico dedica l'intero Titolo V, è la considerazione dell'ambiente in cui interviene: «l'assistente sociale non può prescindere da una approfondita conoscenza della realtà territoriale in cui opera e da una adeguata considerazione del contesto storico e culturale e dei relativi valori» (art. 40). Questo approccio si dimostra altamente rilevante anche nelle iniziative di contrasto e prevenzione della povertà educativa. Affrontare efficacemente la povertà educativa, infatti, richiede un esame completo dell'ambiente circostante della persona coinvolta, attraverso l'identificazione delle risorse disponibili e delle sfide presenti. Il servizio sociale assume, dunque, un ruolo fondamentale come «intermediario» tra gli individui e il loro contesto, lavorando per eliminare gli ostacoli e creare un ambiente più favorevole all'apprendimento. La professione è dunque chiamata ad impegnarsi attivamente per rimuovere le barriere che impediscono alle persone di accedere a

un'educazione di qualità e di sfruttare appieno le opportunità di formazione disponibili. In questo modo, si contribuisce a migliorare le prospettive dei percorsi formativi delle persone e a combattere la povertà educativa in modo efficace.

Una delle risorse che il servizio sociale può attivare o potenziare è costituita dalle reti sociali; adottando la prospettiva del capitale sociale (Salvini, 2023; Marroccoli e Mozzone, 2023; Crul et al. 2017), si ritengono le relazioni interpersonali fondamentali per il successo individuale. Nel contesto dell'istruzione, il servizio sociale può lavorare per creare legami tra famiglie, scuole e comunità, reti tra pari: simili relazioni possono anche rappresentare un incentivo a migliorare le prestazioni o ad ampliare le ambizioni scolastiche arrivando ad includervi opzioni prima non contemplate (Bertozzi, Lagomarsino, 2019).

Il servizio sociale, inoltre, è chiamato ad impegnarsi affinché tutte le persone abbiano pari opportunità di accesso a un'istruzione di qualità, indipendentemente dallo sfondo socio-economico. Questo implica la promozione di politiche e interventi che riducono le disparità educative. Tali azioni richiamano principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva e rispetto delle diversità: aspetti intrinseci al servizio sociale, come espresso dalla *Global definition of Social Work* (IFSW, 2014).

Nel contesto della povertà educativa, il servizio sociale lavora per garantire che i diritti educativi siano rispettati, anche per coloro che vivono in situazioni di svantaggio. Anche da questo consegue il sostegno di politiche inclusive, ponendo, così, l'accento sul ruolo del servizio sociale nelle *policy practices* (Campanini, 2013): funzione, intrinseca a tale professione, che comprende tutte quelle azioni volte a proporre e influenzare le politiche sociali per raggiungere l'obiettivo della giustizia sociale (Gal, Weiss-Gal, 2013). L'importanza del ruolo politico della professione è rimarcata anche dal Codice deontologico, all'articolo 7.

Il ruolo dell'assistente sociale nel contesto del contrasto alla povertà educativa può essere ricondotto all'applicazione delle teorie e dei concetti fondamentali di del servizio sociale per affrontare le sfide legate all'accesso all'istruzione e al successo educativo delle persone. Utilizzando approcci basati sull'*empowerment*, sull'ecosistema, sulla giustizia sociale, sul capitale sociale e sui diritti umani, il servizio sociale può, quindi, contribuire a creare un ambiente educativo più equo e inclusivo.

È importante sottolineare, infine, che, sebbene la maggior parte della letteratura sulla questione della povertà educativa si concentri principalmente sulle giovani generazioni, non si può trascurare il fatto che questa condizione coinvolge anche e ampiamente le persone adulte e anziane. Tale forma di povertà, infatti, non è limitata alla semplice mancanza di accesso all'istruzione formale, ma include anche l'incapacità di partecipare a opportunità di apprendimento che consentono agli adulti di sviluppare le competenze, le conoscenze e le abilità necessarie per migliorare la loro qualità di vita, progredire nella loro carriera e contribuire attivamente alla società. Per questo motivo, le azioni che il servizio sociale deve intraprendere per contrastare il fenomeno - prospettate finora - non sono mirate a gruppi specifici di persone. L'universalismo degli interventi professionali è un tratto intrinseco alla professione dell'assistente sociale, fondata sul valore, sulla dignità e sulla unicità di tutte le persone, sul rispetto dei loro diritti universalmente riconosciuti (CNOAS, 2020, art. 5). Per tale ragione il Codice deontologico della professione, dalle sue prime versioni fino all'ultima approvata nel 2020, ha fatto propri quei valori in gran parte ispirati dalla *Dichiarazione universale dei diritti umani*, dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'ado-*

lescenza, dalla *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne*, dalla *Convenzione internazionale sui diritti economici sociali e culturali*, dalla *Convenzione internazionale sui diritti civili e politici*, dalla *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale*, dalla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, dalla *Convenzione relativa allo status dei rifugiati*, dalla *Dichiarazione ONU sui diritti dei popoli indigeni*, dalla *Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti dei lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie* e dagli standard internazionali del lavoro.

4.4. Contrasto alla povertà educativa: oggetto diretto o indiretto dell'azione del servizio sociale?

Il servizio sociale è stato da sempre vincolato alle politiche di contrasto alla povertà (Krumer-Nevo et al., 2009; Backwith, 2015; Stoeffler, 2019), e in particolare alla promozione dell'infanzia in contesti di deprivazione (Smokowski, Wodarski, 1996; Garbarino, 2017). Meno chiaro nella letteratura è il livello di coinvolgimento nel contrasto esplicito della povertà educativa come oggetto di azione diretta da parte dei servizi sociali. Da un punto di vista teorico, la lotta alla povertà educativa viene vista a metà strada fra le *policies* di contrasto alle diseguaglianze (Tilak, 1987; Breen, Chung, 2015) e la responsabilità delle politiche educative pubbliche per la loro natura compensatoria (Stickney, Plunkett, 1983; Borman et al., 2001). Così si avrebbe la percezione che gli assistenti sociali siano sensibili a un'attivazione dei propri servizi verso azioni incisive che possano ridurre la povertà educativa, ma attraverso programmi e strategie che non sempre sono orientate in modo esplicito.

Da una ricerca condotta nel 2020 su tutta Italia e che ha coinvolto più di 6.000 assistenti sociali, si è potuta approfondire la lettura che gli assistenti sociali realizzano della multidimensionalità del fenomeno della povertà nel nostro paese. Secondo le percezioni degli assistenti sociali che hanno partecipato alla gestione del ReI e del RdC, nel 70% dei casi i beneficiari posseggono 'Spesso' o 'Molto spesso' bassi livelli di istruzione o sono analfabeti primari, funzionali o di ritorno. Così, nell'esperienza maturata dagli assistenti sociali, si profila quella ricorrenza che associa la disoccupazione a bassi livelli di istruzione. In questo contesto appare evidente quanto la dimensione educativa sia individuata come variabile determinante nella situazione di povertà (Salmieri, 2021).

Si palesa una visione dei professionisti del servizio sociale in cui la povertà educativa, e i deficit educativi in generale, sono percepiti come molto rilevanti, in particolare, per quanto questi determinano la capacità di partecipazione delle persone nel proprio contesto di vita e nell'affrontare i problemi che li riguardano. Questa osservazione del legame tra povertà educativa e partecipazione risulta interessante. Dal punto di vista degli assistenti sociali, la povertà educativa diventerebbe, quindi, un elemento cruciale che incide nel modo in cui le persone possono essere coinvolte nelle diverse risorse promozionali che si trovano sul territorio. Per dirla con Alkire (2005), la povertà educativa avrebbe, quindi, dirette conseguenze sulla capacità di *agency* delle persone prese in carico da parte del servizio sociale per avviare percorsi promozionali e di *empowerment*. Il livello di integrazione dei servizi sociali con le politiche educative, culturali e dello sport è un nodo cruciale. I risultati della ricerca nazionale sui servizi sociali in Italia sono

significativi: per il 24,7% degli assistenti sociali, l'integrazione servizi sociali-scuola è 'completamente assente' e per il 33,8% 'quasi totalmente assente'. Appena il 10,8% degli assistenti sociali ha dichiarato che vi è un buon livello di integrazione e soltanto l'1,7 % considera che l'integrazione raggiunta sia 'molto soddisfacente' (Salmieri, 2021).

Per illustrare il modo in cui il servizio sociale assume concretamente un ruolo da protagonista nel contrasto alla povertà, si può fare un'analisi sistematica delle concrete esperienze di programmi di contrasto alla povertà in Italia, e in particolare, di quelle scaturite a seguito dell'istituzione del **Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile** appositamente istituito e introdotto, per la prima volta, con la Legge 208 del 28 dicembre 2015.

Secondo i dati riportati dalla Fondazione *Con I Bambini* (D'Ambrosi, 2023), hanno partecipato ai finanziamenti 6.600 organizzazioni, affiancate da 1.600 istituti scolastici, che hanno coinvolto complessivamente 480 mila minori, distribuiti nei 355 progetti sostenuti e dislocati sul territorio italiano a diverso titolo. La Fondazione ha finanziato diversi bandi orientati ad aspetti differenti, ma complementari, della povertà educativa minorile: il bando *Adolescenza* aveva l'obiettivo principale di contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico, il Bando *Prima infanzia* era diretto a incrementare i servizi educativi per i minori nella fascia d'età 0-6, con particolare riguardo per i nuclei familiari disfunzionali o svantaggiati. Per i servizi sociali ha un interesse particolare il Bando denominato *Nuove generazioni* per il suo specifico interesse alle azioni integrate e partecipate di più attori sociali, compresi i servizi sociali, destinati alla promozione del benessere dei minori nella fascia di età 5-14 anni, che aveva come condizione l'integrazione dei servizi educativi-formativi con i percorsi di inclusione sociale e di azioni combinate 'dentro e fuori la scuola', volte alla costruzione e al potenziamento tanto di una rete dei servizi che di una comunità educante. Nell'impostazione dei gestori del fondo, la rete dei servizi permette l'attuazione di interventi integrati, grazie alla collaborazione di più partner del settore, mentre la comunità educante si riferisce all'idea che l'educazione di un individuo non debba essere necessariamente una responsabilità esclusiva della scuola ma, al contrario, coinvolga l'intera comunità in cui il minore vive. Si stabilisce, così, che una solida rete di servizi consente l'attuazione di interventi preventivi finalizzati a migliorare il percorso di vita di molti minori segnato dalle scelte dei genitori o dalle carenze strutturali, con la finalità che la rete di servizi consenta di intervenire, in modo tempestivo, prima che il problema si cronicizzi. Nella volontà dei gestori del Fondo si dà una grande importanza al coinvolgimento della comunità educante, che dovrebbe rappresentare un significativo strumento in grado di sopperire alle mancanze dei genitori o alle lacune delle politiche sociali, fornendo in modo costante e variegato delle forme di supporto e vicinanza per le persone di minore età (Galligani, 2023).

A valle delle esperienze finanziate emerge un variegato panorama di azioni sul territorio in cui il servizio sociale dell'ente locale ha avuto diverse modalità di coinvolgimento, in funzione della capacità di realizzare azioni di rete, della presenza forte o meno sul territorio e del pregresso livello di integrazione con le istituzioni educative e scolastiche. Anche se non è semplice proporre una lettura oggettiva del ruolo che i servizi sociali hanno svolto in tutti i progetti finanziati, si ha l'impressione che siano stati rilevanti tre funzioni centrali che il servizio sociale dovrebbe avere in collaborazione con la scuola: *i)* l'individuazione precoce dei casi di evasione scolastica e l'attivazione di misure tempestive di contrasto; *ii)* il so-

stegno a un lavoro di rete che stimoli la crescita della cosiddetta comunità educante; *iii*) il sostegno ai nuclei familiari più fragili partecipanti a misure di minimum income con azioni promozionali direttamente orientate al contrasto della povertà educativa.

Il primo aspetto, ovvero, le azioni mirate di prevenzione della dispersione scolastica sui singoli casi, di grande consenso, sembrerebbe che l'esperienza sia ancora limitata per quanto riguarda l'efficacia con cui scuola e servizi sociali collaborano (Zanon, 2009; Cosci, 2016; Samoré, 2023). Secondo questi studi, non risulta semplice, né scontata, l'opportuna collaborazione fra l'istituzione scolastica e i servizi sociali, essendoci molto spesso dilazioni determinanti nella segnalazione, deleghe reciproche che non favoriscono la sinergia e difficoltà nel coinvolgimento della famiglia.

La sfida che il rapporto tra scuola e servizi sociali comporta non è nuova. A fronte di molte esperienze innovative nel microsystema, sono state individuate alcune dimensioni problematiche che sembrerebbero ostacolare la collaborazione. Seguendo il modello ecologico nel classico testo di Bronfenbrenner (2002) sarebbero tre le difficoltà principali. La prima riguarda la differenza tra scuola e servizi sociali negli assetti organizzativi e burocratici. Se guardiamo l'Italia, a livello centrale rispondono a due Ministeri diversi, rispettivamente il Ministero dell'Istruzione e il Ministero del Lavoro. A livello locale si articolano in organizzazioni che spesso non coincidono con lo stesso territorio: non sono rari i casi in cui uno stesso istituto scolastico comprensivo appartiene a un territorio amministrato da due comuni diversi o servito da due aziende sanitarie locali differenti (Di Masi, 2017). Alla complessità organizzativa si aggiunge un secondo problema di carattere culturale, ma con conseguenze pratiche: la diversità nei linguaggi (Macinai, Milani, 2016). A scuola il bambino è un alunno o uno studente, nei servizi una persona di minore età (sovente, un 'minore'). I suoi genitori sono 'persone' per i servizi e 'famiglie' per la scuola. Sebbene nei due contesti professionali il linguaggio sia meno polarizzato, le differenze di significato continuano a influenzare in modo implicito il lavoro a scuola e nei servizi sociali. La terza difficoltà che emerge nel lavoro con gli insegnanti e gli operatori sociali, secondo la prospettiva di questo modello, è il persistere di stereotipi e pregiudizi professionali alimentati da una scarsa conoscenza reciproca (Zanon, 2016). Nonostante lavorino molto spesso a stretto contatto, sono poche le occasioni di confronto e formazione congiunta in grado di restituire a entrambe le parti la ricchezza delle riflessioni e delle sperimentazioni.

Il coinvolgimento dei servizi sociali nella costruzione delle comunità educanti diventa un compito che sarà sempre più presente fra le funzioni ad essi esigibili, tenendo in considerazione che la complessità e multidimensionalità della povertà educativa (Di Profio, 2020) e le azioni di contrasto ad essa correlate richiedono partecipazione territoriale. Questa dimensione di costruttore di rete del servizio sociale (Seed, 1997; Folgheraiter, 1998; Raineri, 2004) fa diventare il servizio territoriale un elemento fondamentale per costruire un nuovo modello di integrazione tra pubblico e privato (Galligani et al., 2022).

I *Patti educativi di comunità*, anche detti *Patti educativi territoriali*, sono inseriti ufficialmente nel Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative di tutte le istituzioni del sistema nazionale di istruzione nell'anno scolastico 2020-21, sinteticamente definito *Piano scuola 2020-21* (Decreto ministeriale 39 del 26 giugno 2020). Si sostanziano in accordi siglati tra le istituzioni scolastiche, gli enti locali, istituzioni pubbliche e private, le realtà del

Terzo settore. Prevedono vari tipi di collaborazione per rafforzare alleanze educative, civili e sociali e l'utilizzo di beni comuni presenti in un territorio.

Un ruolo attivo e responsabile delle reti territoriali, considerate come comunità educanti, è presente negli investimenti previsti nel *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (Presidenza del Consiglio dei ministri, 2021) in particolare nella Missione 5, *Coesione e inclusione*. Tra le misure chiave per rafforzare la resilienza economica e sociale del paese è previsto proprio il potenziamento della coesione sociale e territoriale attraverso la trasformazione dei territori vulnerabili in aree *smart* e sostenibili mediante l'aumento del numero degli alloggi sociali, il rafforzamento dei servizi sociali territoriali a sostegno di bambini e famiglie, il miglioramento della qualità di vita di persone con disabilità e gli investimenti in infrastrutture per le Zone economiche speciali nel Mezzogiorno (Scialdone et al., 2022).

Ad oggi i *Patti educativi di comunità*, seppur in modo disomogeneo, risultano diffusi e largamente sperimentati in tutto il territorio nazionale, concentrandosi il dibattito sulla necessità di un maggiore coordinamento a livello di *policy* proprio per garantire ad un numero sempre maggiore di scuole la possibilità di implementare questo tipo di accordi. Il ruolo del servizio sociale diventa importante: da una parte, per costruire al tempo stesso una nuova visione di scuola basata su una maggiore apertura al territorio; d'altra, per svolgere una leadership diffusa tra coloro che partecipano alle sperimentazioni progettuali. Questa seconda dimensione gravita nello spazio di costruzione di una rete consolidata di rapporti interistituzionali sul territorio, con la finalità di incrementare e massimizzare il vincolo fra scuola e servizi sociali e generare una sinergia fra entrambi nell'attenzione ai nuclei familiari con maggiori fragilità.

Infine, un terzo aspetto che vede il servizio sociale protagonista delle azioni di contrasto alla povertà educativa risiede nel ruolo principale che ha nella gestione delle misure di contrasto alla povertà, che nel caso italiano sono state declinate in diverso modo a seguito delle molte novità del susseguirsi di leggi nazionali (Reddito di Inserimento, Reddito di Cittadinanza e Assegno di Inclusione).

Una prima difficoltà scaturisce dal fatto che le azioni orientate al contrasto della povertà, la cui valenza è fondamentalmente promozionale e ad ampio raggio, hanno bisogno di tempi lunghi. Le misure di *minimum income*, intese come misure 'riparatorie', sono spesso circoscritte a un periodo breve di tempo definito, eventualmente prorogabile, nel quale raggiungere gli obiettivi pre-fissati (Marx, Nelson, 2013). Questa temporizzazione, di per sé, ha un valore positivo, in quanto incentiva un lavoro per oggetti misurabili nel tempo proprio dell'intervento di servizio sociale (Peris Cancio, 2022). Per contro, incidere sulla povertà educativa richiede un'azione continuativa per lunghi periodi di tempo a cui non avrebbe senso puntare se non si ha la certezza della continuità dell'intervento.

Leggendo l'esperienza di questi ultimi anni in Italia, si può osservare che affinché le misure di *minimum income* siano veramente promozionali si rende necessario che la presa in carico da parte del servizio sociale sia sostanziale e non solo formale, in modo che le competenze dell'assistente sociale non si vedano schiacciate su procedure burocratiche che non conducono ad effettivi miglioramenti della situazione iniziale, con un monitoraggio degli obiettivi misurabili e rendicontabili che 'retro alimentino' processi di vera attivazione. Per arrivare a questo serve ponderare qual è la quantità massima di casi che un singolo assistente sociale può prendere in carico, così come stabilire efficaci strumenti di monitoraggio che permettano di dimostrare la progressione complessiva di tutte le situazioni sulle quali si è avviato un intervento.

In linea con quanto riportato, si deve tenere in considerazione che solo in questa logica promozionale può avere senso la condizionalità dell'intervento (Peris Cancio, Salmieri, 2022). Le competenze del professionista andrebbero tutte orientate nella motivazione del beneficiario verso un'effettiva attivazione che permetta il recupero dei deficit formativi all'interno del nucleo di convivenza. Ogni servizio sociale deve porsi la necessaria domanda su quali opportunità può aprire un reddito di sostegno economico alle persone che versano in situazioni di povertà educativa, cercando di ampliare il più possibile la coerenza e la qualità delle risorse sul territorio che possano stimolare attenzione all'infanzia e all'adolescenza in situazioni di maggiore vulnerabilità. Il *social worker* diventa così un veicolo di vera liberazione delle circostanze sociali che creano oppressione e disuguaglianza (Dominelli, 2002). Nell'ambito delle misure di contrasto alla povertà educativa è facile che si possa cadere in meccanismi insensibili all'influsso che le circostanze di vita possano aver avuto sui limiti e sulle difficoltà che le persone condividono con gli operatori. Per questo motivo, serve una comprensione e riscrittura delle narrazioni delle persone in una logica anti-oppressiva e di valorizzazione delle potenzialità e delle capacità.

Serve quindi avere uno sguardo sulle famiglie e sulla società che consenta di cogliere la rilevanza del contesto e che porti a collegare la situazione problematica dei soggetti alle dinamiche sociali, circoscrivendo i limiti delle responsabilità delle persone e, di conseguenza, gli spazi in cui legittimare anche un intervento di servizio sociale che metta al centro la dignità della persona. Questa percezione dei limiti apre spazi a margini realistici di azione, evitando il rischio di 'psicologizzare' i problemi. La capacità di collegare i problemi individuali e quelli sociali rappresenta uno dei punti di forza della professione e l'elemento che consente di sostenere l'autonomia professionale all'interno dei servizi sociali. Sono proprio questi tipi di lettura e queste prospettive che permettono agli operatori di mettere in discussione lo status quo e di muoversi nella direzione di dare il proprio contributo al cambiamento sociale.

4.5. Conclusioni

Alcune specificità del servizio sociale significano sia una sfida che un enorme potenziale nel contrasto alla povertà educativa. L'approccio promozionale dei servizi sociali alla globalità della persona punta a trattare le dimensioni dell'intervento in tutta la sua ampiezza. Per questo motivo, la povertà educativa rimane come un elemento -fra altri- sul quale gli assistenti sociali possono incidere a diversi livelli in ragione dei piani di intervento che si contrattano con le diverse situazioni prese in carico. Questo risulta molto evidente nei piani di intervento che corrispondono alle misure di contrasto alla povertà in generale e che negli ultimi anni si sono sviluppati all'interno del Reddito di Inserimento e del Reddito di Cittadinanza.

La possibilità di incidere con maggiore efficacia per contrastare la povertà educativa, sia dei minori che degli adulti, dipende in grande misura da quanto l'intervento può protrarsi per un periodo di tempo congruo, che consenta di arrivare a traguardi che hanno bisogno di cicli di tempo lunghi in cui realizzare investimenti formativi qualificanti. Questa necessità di tempi lunghi spesso non è sod-

disfatta nelle pratiche del servizio sociale, che con frequenza si vede particolarmente assorbito dalle urgenze. Inoltre, una vera presa in carico di tutto il nucleo familiare pone una sfida organizzativa ai servizi sociali, attivando le risorse sulle persone che si trovano con maggiore difficoltà di accesso ai servizi e che spesso non hanno chiesto aiuto direttamente.

Oltre a questo, l'efficacia del servizio sociale nel contrasto alla povertà educativa gravita fortemente sulla riuscita di una buona integrazione territoriale con il sistema dell'istruzione, aspetto da sempre assunto come desiderabile, ma che vede, di fatto, una modesta formalizzazione operativa e una forte disomogeneità sul territorio nazionale. L'introduzione di una maggiore attenzione da parte del sistema educativo alle comunità educanti apre un nuovo scenario in cui le competenze di programmazione territoriale che vengono affidate ai servizi sociali territoriali possono entrare in sinergia più facilmente con le scuole del territorio. Il livello e l'efficacia dell'integrazione dipenderanno sempre dell'intraprendenza delle singole persone (dirigenti scolastici, responsabili dei servizi sociali, insegnanti, educatori, assistenti sociali, etc.) che possono avviare o meno spazi formali di lavoro condiviso con un mandato creativo, monitorato e sostenuto, oppure limitarsi ai minimi formali di considerazione reciproca. Siamo convinti che una buona modalità di integrazione interistituzionale scuola-servizi sociali moltiplicherà l'efficacia degli investimenti da parte di entrambi gli enti.

Questo sforzo di integrazione non si deve fermare all'attenzione, sovente tardiva, sui casi (per lo più di minori) che destano preoccupazione nei plessi educativi: quelli che spesso vengono identificati da insegnanti e professori come 'casi sociali' che ingrossano i numeri dell'evasione scolastica e dell'abbandono della formazione. Si tratterebbe di condividere una maggiore attenzione preventiva, in quello spazio di identificazione delle situazioni di maggiore vulnerabilità a cui dare un'attenzione preventiva, promozionale, o, detto nel gergo della scuola, 'compensatoria', che sopperiscono ai deficit familiari attorno agli alunni con meno stimoli alla formazione.

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