

The pedagogical observation of educational poverty in a secular perspective

L'osservazione pedagogica delle povertà educative in prospettiva laica

Emanuele Liotta^a, Rachele Mazzara^b

^a *Università di Catania*, emanuele.liotta@phd.unict.it

^b *Università di Catania*, rachele.mazzara@phd.unict.it

Abstract

The article critically examines educational poverty through a secular and clinical pedagogy perspective. Moving beyond charitable and technocratic approaches, it interprets educational poverty not simply as a lack of resources, but as the limitation of real opportunities for human development and participation. Drawing on the capabilities approach and Riccardo Massa's clinical pedagogy, the paper redefines pedagogical observation of educational poverty as a situated and critical practice, capable of revealing the structural, symbolic, and relational dimensions of inequality. Educational poverty is thus understood as a systemic condition requiring transformative and socially just educational practices.

Keywords: secular pedagogy; educational poverty; pedagogical observation; clinical pedagogy of formation; educational justice.

Sintesi

L'articolo esamina criticamente le povertà educative attraverso una prospettiva laica e di pedagogia clinica. Andando oltre gli approcci caritatevoli e tecnocratici, interpreta le povertà educative non semplicemente come la mancanza di risorse, ma come la limitazione delle reali opportunità di sviluppo umano e partecipazione. Attingendo all'approccio delle capabilities e alla pedagogia clinica di Riccardo Massa, l'articolo ridefinisce l'osservazione pedagogica delle povertà educative come una pratica situata e critica, capace di rivelare le dimensioni strutturali, simboliche e relazionali della disuguaglianza. Le povertà educative sono quindi intese come condizioni sistemiche che richiedono pratiche educative trasformative e socialmente giuste.

Parole chiave: pedagogia laica; povertà educative; osservazione pedagogica; pedagogia clinica della formazione; giustizia educativa.

1. Povertà educative, oltre tecnicismi, quantificazioni e visioni caritatevoli

Tra le categorie pedagogiche e i fenomeni contemporanei, che sembrano sollevare questioni che richiedono prospettive laiche non confessionali, emergono, con particolare rilevanza, le povertà educative. Definite, per la prima volta in maniera organica, da Save the Children nel 2014, con tale espressione si sono definiti tutti quei fenomeni connessi alla privazione per gli individui delle possibilità di formazione e di apprendere, e di far fiorire liberamente sé stessi secondo le proprie capacità e dando spazio a talenti e aspirazioni.

Tuttavia, tale multidimensionalità insita al sintagma sembra perdere spesso pregnanza; ciò avviene quando la categoria dell'*educativo* viene subordinata a quella della *povertà*. Dal latino *paupertas*, a sua volta derivato da *pauper*, il lemma designa colui che produce o procaccia poco, chi è privo del necessario per vivere, stentato, debole, fino a giungere all'idea di misero, che suscita pietà (Pianigiani, 1997). Va da sé che utilizzare tale categoria semantica per interpretare i fenomeni di disuguaglianza educativa non è una scelta neutrale, poiché tende a produrre uno slittamento interpretativo: la questione delle disuguaglianze formative viene letta attraverso il lessico della mancanza, facendo del soggetto un *povero* da sostenere piuttosto che un cittadino a cui sono state negate condizioni effettive di libertà educativa. In questo senso il lessico della povertà può contribuire a depoliticizzare il fenomeno, trasformando una questione di giustizia educativa in un problema di assistenza al singolo individuo vulnerabile, il che giustifica interventi compassionevoli, mossi da uno spirito caritatevole nei confronti di coloro che vivono tali condizioni. Il rischio, peraltro già in parte attuato, è di far confluire qualsivoglia analisi connessa al fenomeno in visioni confessionali che oscurano una lettura sistemica del fenomeno; mentre una diversa chiave di lettura può, invece, essere utile a comprendere che determinate condizioni non sono ascrivibili al singolo individuo che le vive ed esperisce, ma chiamano in causa l'intera società.

È bene ricordare brevemente, e senza alcuna pretesa di analisi linguistica, che l'ambito semantico della povertà non è di per sé un campo d'indagine nuovo; e che è invece elemento di novità la giustapposizione con il mondo dell'educazione. Di per sé, già in età antica, la figura del povero era compresa e definita in contrapposizione a quella del ricco: due poli opposti che distinguevano chi abbondava di risorse da chi, invece, era privo di quanto necessario alla vita. Nel Medioevo la povertà assumeva una duplice valenza, al contempo negativa e positiva, in quanto attribuita a una presunta volontà individuale di permanere nella propria condizione, incarnando l'immagine dell'uomo inoperoso; e, allo stesso tempo, nella misura in cui i poveri rappresentavano una possibilità di espiatione per i peccati dei ricchi, ai quali spetta l'esercizio della beneficenza come strumento di redenzione morale (Forte Monge & Sánchez Madrid, 2022). In questa cornice, fortemente confessionale, il paradigma patristico impone un orizzonte prettamente metafisico nel quale il povero è concepito come una figura di santità e il suo stato è assimilato alla imitatio Christi. L'avvento della modernità ha segnato una rottura con tali concezioni; la povertà ha cessato di essere un'esperienza di salvezza per diventare un problema di ordine pubblico e gestione sociale a cui si è risposto solo attraverso separazione e internamento (Sferrazza Papa, 2016). Nella contemporaneità la povertà si presenta in forme complesse e articolate: fenomeni come la globalizzazione, l'affermarsi dei sistemi capitalisti, l'emergere e il consolidarsi delle logiche neoliberiste hanno determinato l'affiorare di forme complesse e articolate di esclusione, tra cui quelle legate alla formazione. È tra la fine del Novecento e l'inizio del XXI secolo, infatti, che emerge il concetto di *nuove povertà*, elaborato da

Bauman (2004) per descrivere una condizione tipica delle società consumistiche, in cui la povertà non coincide più esclusivamente con la mancanza di lavoro ma si misura anche in relazione alla capacità di partecipare ai modelli di consumo dominanti. In questa prospettiva, la povertà rimanda a una condizione di deprivazione, intesa come insufficienza di risorse per soddisfare bisogni fondamentali, ed è interpretata come un elemento strutturale dei processi di globalizzazione, che producono inevitabilmente esclusione e disuguaglianza. Bauman evidenzia, inoltre, come, nella società contemporanea, i poveri siano configurati come consumatori incompiuti, esclusi dalla possibilità di accedere ai beni e agli stili di vita promossi dal mercato. In questa cornice, dominata dalle logiche di mercato capitaliste e neoliberali, si inserisce la definizione del sintagma povertà educative per contrapposizione all'idea di successo formativo, lasciando intendere l'esistenza di una correlazione stabile tra migliori esiti scolastici e disponibilità di risorse personali o condizioni socioeconomiche più vantaggiose.

Una siffatta lettura delle povertà educative – che dà preminenza alla dimensione materiale – determina il proliferare di strumenti volti a quantificare il fenomeno; tuttavia, la pretesa di tradurre in soli indicatori una realtà per sua natura mutevole e complessa produce inevitabilmente esiti incompleti, segnati da carenze in una o più dimensioni. In altri termini, posta sul piano teorico, l'uso di dati statistici, tabelle e rappresentazioni grafiche, se non accompagnato da un'adeguata riflessione pedagogica, restituisce una comprensione riduttiva del fenomeno. I principali indici elaborati in ambito nazionale e internazionale (Save the Children, 2014; 2016; 2018; World Bank Group, 2021; Istituto Nazionale di Statistica-ISTAT, 2023; 2025; Eurydice, 2025; Eurostat, n.d.; Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD, 2025;) condividono sì l'adozione di un approccio multidimensionale, ma attribuiscono sovente una posizione dominante al fattore economico, relegando in secondo piano altre componenti ritenute meno rilevanti. Il moltiplicarsi, in tempi più o meno recenti, di tali strumenti di misurazione testimonia l'assunzione della disponibilità statistica quale criterio d'indagine, piuttosto che di un'adeguata postura riflessiva di ordine pedagogico, correndo il rischio di subordinare il fenomeno a ciò che è empiricamente rilevabile, e generando distorsioni interpretative che orientano le politiche pubbliche verso interventi meglio quantificabili, ma non necessariamente prioritari. La costruzione degli indicatori, infatti, non precede semplicemente la conoscenza del fenomeno ma partecipa alla sua stessa produzione discorsiva. Ogni scelta osservativa definisce ciò che può essere visto, comparato e governato, contribuendo a costruire l'oggetto povertà educative secondo specifiche razionalità epistemiche e politiche. Gli indicatori non possiedono un valore di verità intrinseco né restituiscono una rappresentazione immediata del reale, ma raccontano esiti contingenti di processi di selezione teorica e metodologica che devono essere continuamente sottoposti al vaglio critico. Così, nell'atto di indicizzazione delle povertà educative, avviene una necessaria selezione e formalizzazione di dimensioni rilevanti, secondo specifiche concezioni del benessere. Ugualmente problematica è la tendenza a ridurre la complessità dei processi educativi a un insieme di variabili quantificabili, privilegiando dimensioni immediatamente comparabili, soprattutto connesse alla crescita economica, alla competitività e all'occupazione. In tale quadro, aspetti qualitativi propri dell'educazione, quali la formazione della cittadinanza, lo sviluppo del pensiero critico e l'analisi delle dinamiche sistemiche di disuguaglianza, risultano marginalizzati o assenti. Rimangono così in ombra dimensioni decisive, quali la qualità delle relazioni educative, il senso di autoefficacia, la capacità critica, la libertà di aspirare, la fiducia epistemica, il riconoscimento simbolico e le concrete possibilità di prendere parola nello spazio pubblico. In tal modo, la misurazione non si limita a descrivere il fenomeno, ma contribuisce a

definirlo secondo una razionalità tecnico-amministrativa funzionale alla governance contemporanea. In aggiunta a ciò, bisogna tener conto che le agenzie educative non operano in uno spazio neutro, ma tendono spesso a valorizzare codici linguistici, disposizioni culturali e *habitus* maggiormente presenti nei gruppi socialmente avvantaggiati (Bourdieu, 1970; 1973; 1984; 1990). Nel tentativo di sviluppare un'attenta analisi delle povertà culturali ed educative, è necessario perciò superare i principali limiti delle interpretazioni tradizionali dello svantaggio, e cioè la tendenza a imputare agli individui o alle famiglie la responsabilità del proprio insuccesso scolastico e sociale. Ciò significa anche constatare che l'uguaglianza dell'offerta non coincide con l'uguaglianza delle possibilità di accesso. Anche laddove le opportunità siano formalmente estese a tutti, possono persistere profonde asimmetrie nella capacità di comprenderle, utilizzarle e trasformarle in capitale culturale e sociale.

Per la natura proteiforme del fenomeno, anche la stessa definizione di povertà educative è esito di un percorso articolato, stratificato e non lineare. La nozione si origina e consolida in contesti esterni alla pedagogia, all'interno di ricerche e disamine economiche, sociologiche, psicologiche e socioassistenziali, che ne hanno progressivamente definito i tratti secondo finalità descrittive, valutative e programmatiche. La successiva legittimazione all'interno del discorso legato alle politiche pubbliche, culminata nell'istituzione del *Fondo nazionale per il contrasto alle povertà educative* (introdotto in via sperimentale dalla Legge di Stabilità 2016, L. n. 208/2015, commi 392-395, per il triennio 2016-2018, prorogato e ridefinito attraverso la Legge di bilancio 2019, L. n. 145/2018, art. 1, commi 478-480, e la Legge di bilancio 2022, L. n. 234/2021, commi 135-136) ne ha ampliato la diffusione fino a renderla una categoria centrale nel dibattito pubblico sull'infanzia e sull'adolescenza. Di per sé, la misura prevedeva la costituzione di uno specifico fondo finanziato mediante versamenti delle fondazioni bancarie aderenti all'Associazione di Fondazioni e di Casse di Risparmio. A tal fine venne sottoscritto un protocollo d'intesa tra Presidenza del Consiglio dei ministri, Ministero dell'economia e delle finanze, Ministero del lavoro e delle politiche sociali e le stesse fondazioni, con l'obiettivo di definire le modalità di intervento contro la povertà educativa minorile, individuando criteri progettuali, procedure di selezione e valutazione, anche tramite soggetti indipendenti, nonché strumenti di monitoraggio finalizzati a garantire trasparenza, uso efficace delle risorse e qualità degli interventi.

La deriva principale, insita nella fortuna pubblica della definizione di povertà educative, consiste nella sua progressiva riduzione a categoria descrittiva centrata sulla mancanza di beni, servizi o opportunità formalmente disponibili. In tale configurazione, il lessico della povertà tende a prevalere su quello dell'educazione, orientando l'interpretazione del fenomeno verso logiche deficitarie che identificano il problema in ciò che i soggetti non possiedono, piuttosto che nei processi sociali, culturali e istituzionali che ne limitano le possibilità di sviluppo. Ne consegue uno slittamento teorico rilevante: la questione educativa viene tradotta in termini prevalentemente distributivi, assumendo che l'ampliamento dell'offerta di risorse coincida automaticamente con la promozione di condizioni di crescita umana.

Una simile impostazione appare insufficiente. Non ogni disponibilità di beni si converte infatti in possibilità effettiva di apprendimento, così come non ogni accesso formale genera partecipazione sostanziale. In questa prospettiva risulta particolarmente fecondo il riferimento all'approccio delle *capabilities*, sviluppato da Amartya Sen e successivamente approfondito da Martha Nussbaum (Sen, 1994; Nussbaum, 2011; 2012) secondo cui il benessere non può essere ridotto al possesso di risorse, ma va compreso alla luce delle

libertà reali di cui i soggetti dispongono per scegliere, agire e realizzare forme di vita cui attribuiscono valore. Trasposto sul terreno pedagogico, ciò implica che le povertà educative non coincidano semplicemente con l'assenza di scuola, strumenti culturali o occasioni extrascolastiche, bensì con la limitazione delle condizioni che consentono di trasformare tali opportunità in effettivi percorsi di crescita, autodeterminazione e partecipazione. Nei termini dell'approccio delle capabilities tali condizioni possono essere interpretate come fattori di conversione (*conversion factors*) cioè quell'insieme di elementi personali, sociali e ambientali che impediscono o favoriscono la trasformazione delle risorse disponibili in libertà sostanziali: nel campo educativo essi comprendono non solo la disponibilità di opportunità, ma anche il riconoscimento culturale, la qualità delle relazioni educative, le aspettative sociali, i processi di esclusione o inclusione, la possibilità di sviluppare fiducia, nonché l'esistenza di ambienti capaci di sostenere l'espressione di aspirazioni e talenti individuali. A tali dimensioni si aggiungono fattori strutturali quali la qualità dei servizi educativi, la distribuzione territoriale delle opportunità formative, le condizioni delle famiglie e le forme di partecipazione alla vita culturale e sociale (Sen, 2014).

Da questo punto di vista, molte politiche pubbliche rivolte al contrasto delle povertà educative sembrano muoversi entro un paradigma prevalentemente compensativo. Esse tendono a intervenire attraverso la distribuzione di risorse e servizi, apertura di spazi, ampliamento del tempo scuola, erogazione di dispositivi digitali, sostegno economico alle famiglie, senza interrogare adeguatamente le condizioni che rendono tali risorse pedagogicamente significative. Senza accompagnamento educativo, mediazione culturale e trasformazione dei contesti, la *défaillance* possibile è quella di produrre forme di accesso puramente simbolico, nelle quali il soggetto viene formalmente raggiunto dalle opportunità ma sostanzialmente escluso dalla loro piena fruizione. In tal senso, *dare senza emancipare* può tradursi in tokenismo e in una nuova modalità di riproduzione delle disuguaglianze.

Il consolidamento istituzionale e operativo del concetto rende oggi necessaria una sua rielaborazione critica, introducendo una questione dirimente: come ricondurre le povertà educative entro un quadro teorico capace di interpretarle criticamente, restituirne la complessità e orientare pratiche e politiche non limitate alla gestione dell'emergenza, bensì rivolte alla promozione di reali opportunità di sviluppo umano? In questo spazio di ragionamento critico si impone l'elaborazione di una pedagogia laica delle povertà educative, capace di coglierne la complessità senza ridurla alle logiche assistenzialiste, confessionali, amministrative o alle retoriche emergenziali; una pedagogia che recuperi la profondità del discorso educativo e, al contempo, interroghi i rischi di semplificazione, categorizzazione e tecnicizzazione che derivano dall'uso istituzionale del termine. La laicità, in questo contesto, non va intesa come sola opposizione a tendenze di confessionalismo o clericalismo nel discorso pedagogico; diventa rifiuto di ogni lettura salvifica, paternalistica o moralistica del disagio. L'intento è sottrarre il soggetto vulnerabile tanto alla colpevolizzazione meritocratica quanto alla santificazione compassionevole; in questo quadro l'individuo non è né responsabile della propria condizione, né destinatario passivo di benevolenza istituzionale. È in un approccio laico che le povertà educative possono essere ricondotte alla trama storica delle disuguaglianze, interrogando responsabilità collettive, assetti economici, culture istituzionali e dispositivi di selezione sociale. Ciò porta con sé che il contrasto alle povertà educative non può esaurirsi nell'estensione quantitativa delle opportunità, ma deve orientarsi verso la costruzione di condizioni sostanziali di libertà educativa; interrogando non solo l'accesso ai contesti formativi, ma anche ciò che accade al loro interno – quali esperienze vengono promosse, quali linguaggi sono legittimati, chi può prendere parola, quali forme di sapere vengono riconosciute, quali capacità vengono effettivamente coltivate. In assenza di tale

sguardo, il rischio è continuare a confondere l'amministrazione dell'emergenza con la giustizia educativa. Le povertà educative, pertanto, possono essere comprese non primariamente come semplice assenza di opportunità, ma come incapacità dei sistemi sociali di trasformare opportunità formali in possibilità reali di sviluppo umano (Patera, 2022; Sottocorno, 2022).

2. Osservare le povertà educative da una prospettiva laica e di pedagogia clinica

Chiarita la natura storicamente e discorsivamente costruita delle povertà educative, la questione si sposta sul piano delle condizioni attraverso cui tali fenomeni possono essere osservati e resi intellegibili in una prospettiva laica. Non si tratta più, infatti, di discutere la legittimità del sintagma o i suoi usi istituzionali, quanto piuttosto di interrogare le pratiche di osservazione che ne rendono possibile la costruzione come oggetto pedagogico; uno spostamento ulteriore, quindi, della concezione della stessa osservazione, che non può essere intesa più come registrazione neutrale di dati né come sola operazione preliminare alla progettazione o alla valutazione, ma come azione teoricamente situata che seleziona, organizza e conferisce forma al reale osservato, rendendo visibili alcune dimensioni e lasciandone altre in opacità (Bertin, 1968; Massa, 1992; Merleau-Ponty, 2014). Una tale configurazione implica il riconoscere che le realtà educative non si offrono allo sguardo come entità già determinate ma emergono all'interno di specifiche configurazioni discorsive, metodologiche e istituzionali che ne delimitano i confini di intelligibilità, orientandone al contempo le condizioni di intervento.

Assumere fino in fondo questa implicazione comporta uno spostamento rilevante: dall'idea di osservazione come tecnica alla sua comprensione come pratica scientifica e politica. Quando si parla, in questo senso, di osservazione delle povertà educative non si intende una specifica metodologia osservativa né una fase tecnica della ricerca empirica: l'interesse è rivolto, in primo luogo, invece, al processo attraverso cui viene costruito un oggetto di indagine pedagogica – vale a dire alle operazioni teoriche, concettuali e discorsive che ne rendono possibile la nominazione, la delimitazione e l'analisi. Tale livello epistemologico non è separabile da quello prassico: il modo in cui un fenomeno viene costruito come oggetto di conoscenza orienta inevitabilmente anche le pratiche di osservazione, interpretazione e intervento. Le considerazioni relative alle pratiche di osservazione vengono richiamate nella misura in cui rendono evidente che ogni atto osservativo presuppone una preliminare costruzione teorica dell'oggetto osservato. L'osservazione, così configurata, si libera della finzione di neutralità, perché si rende evidente che essa è sempre attraversata da scelte, implicite o esplicite, relative a ciò che conta come rilevante, a ciò che può essere detto e rappresentato, a ciò che viene escluso. Non si limita a riflettere la realtà educativa ma partecipa attivamente alla sua costruzione, contribuendo a ristabilire quali configurazioni di esperienza possano essere riconosciute come problematiche e quali, invece, rimangono invisibili o vengono naturalizzate. È in questo senso che la riflessione pedagogica contemporanea ha progressivamente abbandonato l'idea di uno sguardo neutrale ponendo in evidenza, invece, il carattere situato, relazionale e localmente determinato di ogni atto osservativo (Altamura, Caso, & Disalvo, 2022; Boncori, 2009; Bondioli & Savio, 2018; Margiotta, 2015; Mortari, 2007). In questo passaggio, la prospettiva della clinica della formazione elaborata da Riccardo Massa consente di sottrarre l'osservazione pedagogica ad ogni riduzione descrittiva, valutativa o diagnostica: Massa la restituisce alla sua funzione originaria di pratica di decifrazione dell'esperienza educativa

nelle sue dimensioni manifeste e latenti, simboliche e affettive, procedurali e relazionali (Massa, 1987; 1992; 2000). Seguendo questa curvatura, emerge una configurazione dell'atto osservativo come lavoro ermeneutico-interpretativo che non si esaurisce nella rilevazione di comportamenti o nella misurazione di esiti ma è piuttosto rivolto alla comprensione della rete di forme e questioni che strutturano la scena formativa, le regole implicite che regolano gli scambi, le relazioni e i conflitti, le ritualità che orientano i processi, i codici simbolici che definiscono ciò che è possibile fare, dire e pensare all'interno di un determinato contesto educativo. L'attenzione alle dimensioni latenti dell'esperienza rappresenta uno degli elementi più rilevanti dell'impostazione massiana, perché consente di cogliere come ciò che appare "in superficie" sia sempre sostenuto da un insieme di strutture meno visibili ma non meno operative (desideri, rappresentazioni, relazioni, modelli impliciti di identità, soggettività). Applicata al campo delle povertà educative, una prospettiva così orientata permette di spostare il fuoco dell'analisi dall'individuazione di ciò che manca ai soggetti e ai contesti, all'interrogare le condizioni che rendono possibile, limitano o impediscono forme di accesso alle opportunità educative; in altri termini, l'attenzione si sposta dal deficit alle condizioni di fattualità, dalle carenze alle configurazioni sistemiche, dalle mancanze alle strutture che producono e distribuiscono possibilità di formazione in modo diseguale. Questo spostamento implica anche una ridefinizione del rapporto tra osservazione e classificazione: se l'osservazione viene ridotta a strumento di categorizzazione, il rischio è di trasformare fenomeni complessi e dinamici in oggetti statici, cristallizzati entro griglie interpretative che ne semplificano la portata; al contrario, la prospettiva clinica richiede di mantenere aperta la dimensione processuale dell'esperienza educativa, riconoscendo che ogni configurazione osservata è il risultato di una storia, di una trama di relazioni, di una serie di mediazioni che non possono essere esaurite in un'etichetta. In questo senso, osservare significa anche sospendere la tentazione di chiudere il fenomeno entro categorie definite, mantenendo invece uno spazio di interrogazione che consenta di coglierne le trasformazioni e le ambivalenze.

Ma perché laica, oltre che di pedagogia clinica? In questo quadro, la laicità assume un significato specificamente pedagogico che eccede la semplice questione di un orientamento: non coincide con una neutralità dello sguardo né con una sospensione dei giudizi di valore e si configura come un rifiuto di ogni fondazione trascendente, normativa o salvifica dell'educazione, riaffermandone il carattere politico, radicale, di attraversamento del conflitto e radicalmente umano. Una postura laica porta con sé, in tal senso, l'impossibilità, se non addirittura il rifiuto, di ricondurre le povertà educative a un ordine naturale o una deviazione rispetto a un modello ideale di successo, così come esclude la possibilità di inscrivere in narrazioni redentive che ne attenuino la portata politica; al contrario, richiede di assumere la contingenza dei processi formativi, la loro esposizione alla fragilità, la loro dipendenza da condizioni materiali, culturali e istituzionali storicamente determinate. La laicità, inoltre, è manifesta come esigenza di impegno e attenzione nei confronti del linguaggio attraverso cui i fenomeni educativi vengono nominati e resi comunicabili; una pedagogia laica è chiamata a esercitare una riflessività costante sui propri strumenti concettuali, evitando sia la reificazione delle categorie sia la loro riduzione a ripartizioni operative. La trasparenza e la consapevolezza dei propri presupposti non costituiscono semplici requisiti tecnici ma condizioni fondamentali per evitare che l'osservazione si trasformi solo in mezzo di conferma di ciò che già si presume di sapere (Pillera, 2025; Vannini, 2019). La prospettiva laica apre le porte ad un ulteriore elemento della riflessione, che riguarda la relazione tra pratiche di osservazione e gestione del potere: ogni dispositivo osservatorio è inserito in un campo di forze che ne orienta gli

usi e gli effetti, perché, come si è detto, osservare significa custodire guardando, e implicitamente quindi, garantire una forma di visibilità; questa visibilità porta con sé le possibilità di intervento, di negoziazione e di trasformazione. In assenza di una riflessività critica, l'osservazione rischia di contribuire alla riproduzione delle stesse disuguaglianze che intende analizzare, consolidando categorie interpretative che tendono a silenziare il fenomeno, o a normalizzarlo; una postura antidogmatica, al contrario, interroga costantemente gli effetti dell'osservazione, riconoscendone la performatività e assumendone la responsabilità (Butler, 2021). Non di meno, osservare le povertà educative in chiave laica significa restituire al fenomeno la sua intrinseca dimensione politica senza ridurlo a questione di gestione o compensazione: è il riconoscimento di quel fattore per cui le condizioni di impoverimento educativo sono il prodotto di configurazioni discriminatorie legate al privilegio, e che la rappresentazione delle stesse condizioni non può essere separata dai processi che le generano; l'osservazione non si limita a rendere visibile il fenomeno ma contribuisce a problematicizzarlo, a sottrarlo alle evidenze immediate e riaprirlo come campo di studio di una pedagogia critica che guarda alle condizioni di oppressione e liberazione (Freire, 2022).

Una tale cornice teorica esprime anche il rischio da evitare, e cioè che il sintagma povertà educative, pur nato per ampliare la comprensione delle disuguaglianze, finisca per funzionare come un recinto di chiusura: quando una categoria si stabilizza troppo rapidamente, infatti, può smettere di interrogare il reale e iniziare a confermarlo. Una postura militante della pedagogia laica agisce proprio nel senso di un impegno critico a contrasto di un'adesione ideologica precostituita, e volta a non lasciare che i fenomeni educativi vengano consegnati a vocabolari amministrativi, assistenziali o moralizzanti (Tomarchio, 2015). La pedagogia agisce contro la normalizzazione delle disuguaglianze, mantenendo aperto il dialogo interpretativo intorno alle condizioni che producono deprivazione educativa (Bertolini, 1988; Dewey, 2014; Massa, 1986). Per tali ragioni, l'osservazione dell'oggetto povertà educative richiede un procedimento di costruzione preliminare in movimenti tra loro connessi: l'individuazione del campo problematico, la delimitazione dell'oggetto osservato, la sua nominalizzazione, l'ancoraggio teorico-concettuale, la costruzione operativa e la formalizzazione, la costruzione dialogica e polifonica dell'oggetto, la finalizzazione trasformativa, la rinegoziazione e la revisione continua, l'adesione a criteri di sostenibilità e responsabilità. Questi momenti non vanno intesi come fasi di una sequenza procedurale rigida quanto piuttosto come una grammatica critica dell'osservazione pedagogica, un modo per evitare che l'oggetto venga presupposto, semplificato o ridotto a ciò che è immediatamente rilevabile. La prima fase, l'individuazione del campo problematico, consente di sottrarre le povertà educative alla genericità del discorso pubblico. Non ogni disagio, fragilità o difficoltà può essere immediatamente ricondotto alle povertà educative; occorre, piuttosto, comprendere quali condizioni producano una limitazione effettiva delle possibilità formative, questione che comporta uno sguardo capace di riconoscere la complessità del fenomeno senza dilatarlo indefinitamente. La delimitazione dell'oggetto osservativo, come seconda fase, risponde proprio a questa esigenza: definire non significa chiudere, ma rendere possibile un'indagine rigorosa, evitando che la categoria diventi tanto ampia da perdere forza euristica. La nominalizzazione e legittimazione simbolica costituiscono un passaggio particolarmente delicato, perché nominare significa già produrre un campo di visibilità. Le parole non si limitano a designare fenomeni, ma contribuiscono a costruirli, a ordinarli e a renderli trattabili. Parlare di povertà educative implica una certa idea di educazione, di soggetto, di sviluppo, di opportunità, di giustizia. Per questo una prospettiva laica deve sorvegliare il proprio lessico, evitando che esso veicoli inconsapevolmente immagini pietistiche,

colpevolizzanti o normalizzanti. In tale direzione, l'ancoraggio teorico-concettuale diventa indispensabile: senza teoria, l'osservazione scivola nel senso comune; senza riflessività, la categoria rischia di diventare un contenitore amministrativo. La costruzione operativa e la formalizzazione non vanno allora confuse con la riduzione tecnica del fenomeno. Esse sono necessarie, ma solo se sostenute da un impianto pedagogico capace di distinguere tra misurazione e comprensione. Gli indicatori possono contribuire alla lettura delle povertà educative, ma non esauriscono il fenomeno; ne illuminano alcune dimensioni, lasciandone inevitabilmente altre in ombra. La costruzione dialogica e polifonica dell'oggetto risponde proprio a questo limite, poiché introduce nel processo osservativo la pluralità dei soggetti, delle voci, dei contesti e delle esperienze. Da questo punto di vista, la prospettiva laica non è solo antidogmatica, ma anche anti-monotetica: rifiuta che un unico sapere, una sola istituzione o una sola metrica possano esaurire la comprensione del fenomeno. La finalizzazione trasformativa rappresenta il punto in cui l'osservazione pedagogica si distingue da una conoscenza meramente descrittiva: osservare le povertà educative non significa contemplare un fenomeno, ma renderlo intelligibile in vista di una trasformazione possibile, che non può assumere la forma della redenzione, della compensazione paternalistica o della normalizzazione dei soggetti. Essa va intesa come apertura di possibilità, come rimozione di ostacoli, come costruzione di condizioni affinché i soggetti possano accedere a esperienze formative significative. In questo senso, la pedagogia militante non coincide con una pedagogia prescrittiva, ma con una pedagogia che si assume la responsabilità politica del proprio sguardo.

Le ultime due fasi, rinegoziazione e revisione continua da un lato, sostenibilità osservativa e responsabilità dall'altro, sono forse quelle più direttamente riconducibili alla laicità. Un oggetto costruito laicamente non può essere fissato una volta per tutte; deve rimanere aperto alla revisione, al confronto, alla critica e alla trasformazione dei contesti. La rinegoziazione impedisce alla categoria di irrigidirsi; la responsabilità epistemica impedisce all'osservazione di diventare dispositivo di potere non dichiarato. In questo senso, la laicità pedagogica non coincide con l'assenza di fondamenti, ma con la continua interrogazione dei fondamenti stessi: ciò che si assume come criterio deve poter essere discusso, esplicitato e modificato.

Alla luce di ciò, osservare le povertà educative senza scadere in dogmatismi o religiosismi significa costruire un sapere capace di restare fedele alla complessità del fenomeno senza rinunciare alla possibilità di nominarlo. Significa evitare che le povertà educative vengano ridotte a un indice, a un bisogno, a una mancanza, a una colpa o a un'occasione di beneficenza; ma significa anche evitare l'eccesso opposto, cioè la dissoluzione del fenomeno in una pluralità indistinta di fragilità. La postura laica sta in questa tensione: costruire l'oggetto senza assolutizzarlo, formalizzarlo senza impoverirlo, nominarlo senza catturarlo e osservarlo senza possederlo.

Si rende necessario esplicitare ulteriormente, a questo punto, le implicazioni operative di una simile postura teorica, evitando che essa rimanga confinata entro un orizzonte puramente discorsivo o meta-riflessivo. Se, infatti, l'osservazione pedagogica è stata qui assunta come pratica situata, clinica e laica, ne consegue che anche l'intervento educativo debba essere ripensato in termini non meramente applicativi, ma trasformativi, ovvero capace di incidere sulle condizioni che producono e riproducono le disuguaglianze formative. In questa direzione, una pedagogia laica delle povertà educative non si limita a ridefinire il lessico o a decostruire le categorie esistenti, ma è chiamata a riorientare le pratiche: ciò implica, in primo luogo, uno spostamento del baricentro dell'azione educativa dal soggetto isolato ai contesti di esperienza, interrogando le condizioni di accesso,

permanenza e partecipazione nei dispositivi formativi; in secondo luogo, comporta una ridefinizione del ruolo dell'educatore, non più inteso come erogatore di contenuti o facilitatore di apprendimenti, ma come mediatore critico, capace di leggere le configurazioni latenti dei contesti e di attivare processi di significazione condivisa (Massa, 1992; Mortari, 2007). In tal senso, l'intervento educativo non può essere concepito come risposta lineare a un bisogno predefinito, ma come pratica situata che si costruisce nell'interazione tra soggetti, istituzioni e territori, assumendo la complessità come condizione costitutiva e non come ostacolo da ridurre.

Un simile orientamento consente altresì di chiarire il passaggio, solo implicitamente evocato, tra la critica alle logiche deficit-based e l'assunzione di una prospettiva clinica dell'osservazione: è proprio nella clinica della formazione, infatti, che si rende possibile una lettura non riduzionista delle situazioni educative, capace di cogliere le dimensioni simboliche, affettive e relazionali che sfuggono agli approcci standardizzati (Massa, 1987; 2000). La scelta di tale prospettiva non risponde dunque a un'esigenza metodologica contingente, ma si configura come esito coerente di una critica più ampia alle forme di tecnicizzazione del sapere pedagogico, già evidenziate nella prima parte del contributo. In altri termini, è perché le povertà educative non sono riducibili a variabili misurabili che diventa necessario adottare uno sguardo clinico, capace di restituire spessore alle esperienze e di interrogare le condizioni che ne orientano lo sviluppo.

In questa cornice, anche il riferimento all'approccio delle capabilities così come teorizzato da Sen (1994), e come poi ulteriormente sviluppato da Nussbaum (2012) può essere ulteriormente precisato in chiave operativa: se il fulcro dell'analisi non è più il possesso di risorse, ma la possibilità effettiva di convertirle in funzionamenti significativi, allora l'azione educativa è chiamata a intervenire su tali processi di conversione, che sono sempre situati e diseguali. Ciò significa, ad esempio, interrogare le pratiche didattiche, i codici linguistici, le forme di valutazione e le dinamiche relazionali che attraversano i contesti educativi, riconoscendo come esse possano facilitare o ostacolare l'accesso alle opportunità di apprendimento (Bourdieu, 1970; 1984). In assenza di tale lavoro critico, il rischio è che anche le politiche più inclusive si limitino a produrre un'estensione formale dell'offerta, senza incidere sulle condizioni sostanziali di partecipazione.

Un ulteriore elemento che merita esplicitazione riguarda il posizionamento teorico del presente contributo all'interno del dibattito pedagogico contemporaneo. Lungi dal proporre una sintesi eclettica dei riferimenti teorici mobilitati, il lavoro si colloca in una linea di ricerca che intende coniugare la tradizione della pedagogia critica con gli sviluppi della clinica della formazione, assumendo la laicità come principio regolativo e non come semplice opzione ideologica. In tal senso, il riferimento alla laicità non si limita a fornire un quadro di sfondo, ma contribuisce a delineare un orientamento specifico: quello di una pedagogia che, pur riconoscendo la storicità e la contingenza delle proprie categorie, non rinuncia alla possibilità di intervenire sui processi educativi in una prospettiva di giustizia sociale. Ciò implica anche una presa di distanza tanto dalle letture funzionaliste dell'educazione quanto da quelle che siano puramente descrittive, riaffermando la dimensione trasformativa del sapere pedagogico (Freire, 2022).

Ciò che emerge è la necessità di pensare le povertà educative non come oggetti dati, ma come costrutti teorico-pratici che si definiscono all'interno di specifiche pratiche di osservazione e intervento. Assumere questa prospettiva significa riconoscere che ogni operazione di costruzione dell'oggetto porta con sé implicazioni epistemiche, etiche e politiche, che non possono essere eluse. È in questa consapevolezza che si gioca la possibilità di una pedagogia laica capace non solo di descrivere il mondo educativo, ma di

contribuire alla sua trasformazione, mantenendo aperto lo spazio critico entro cui le categorie possono essere continuamente interrogate, rinegoziate e ridefinite.

3. Conclusioni. Traiettorie per la ricerca pedagogica e per la prassi educativa

Le riflessioni sviluppate consentono di individuare alcune implicazioni rilevanti per la ricerca pedagogica e per la prassi educativa. In primo luogo, sul versante della ricerca, emerge l'esigenza di ridefinire i criteri di legittimazione dell'osservazione pedagogica, sottraendola tanto alla subordinazione ai paradigmi quantitativi, quanto al rischio opposto di una autoreferenzialità teorica sganciata dai contesti. Assumere le povertà educative come oggetto costruito criticamente implica, infatti, riconoscere che ogni indagine osservativa non si limita a rilevare un fenomeno, ma contribuisce a configurarlo, orientando le possibilità di comprensione e di intervento. Ne deriva la necessità di una ricerca che renda espliciti i propri presupposti, che tematizzi il proprio posizionamento e che assuma la riflessività non come momento accessorio ma come condizione costitutiva del processo conoscitivo stesso (Mortari, 2007; Vannini, 2019). In questa prospettiva, il rigore con cui si svolge un'osservazione pedagogica non coincide con la standardizzazione delle procedure ma con la coerenza tra impianto teorico, scelte e finalità trasformative, in una logica che riconosce la complessità come dato ineludibile.

Tale orientamento comporta anche una revisione dei dispositivi di ricerca: se l'osservazione è pratica situata e performativa, allora le reti di strumenti, azioni, riferimenti non possono essere concepite come neutrali, ma devono essere interrogate nei loro effetti. Ciò apre a una valorizzazione di approcci qualitativi, clinici, partecipativi, capaci di restituire la dimensione processuale e relazionale dei fenomeni educativi, senza tuttavia rinunciare alla formalizzazione e alla comunicabilità dei risultati (Massa, 1992). In questo senso, tra le proposte di sfida futura per la ricerca pedagogica c'è quel tenere insieme descrizione e interpretazione, analisi e responsabilità, evitando tanto la riduzione tecnicistica quanto la dispersione ermeneutica (Margiotta, 2015).

Sul piano della prassi educativa, le implicazioni risultano altrettanto rilevanti: ripensare le povertà educative in termini non deficitari significa, anzitutto, ridefinire le logiche di intervento, spostando l'attenzione dalla compensazione delle mancanze alla trasformazione delle condizioni che limitano l'accesso alle esperienze formative. Ciò implica il pensare a proposte di progettazione educativa che non si limitino a estendere l'offerta, ma che interrogino criticamente i contesti in cui tale offerta si iscrive: le pratiche, i linguaggi, le forme di partecipazione, i criteri di riconoscimento e di legittimazione dei saperi. In questa direzione, l'azione educativa assume una valenza eminentemente politica, nella misura in cui contribuisce a ridefinire le possibilità di accesso al sapere e alla parola, incidendo sulle dinamiche di accoglienza ed esclusione che attraversano i contesti formativi (Freire, 2022). Sulla linea della politica si colloca anche l'elemento che riguarda il ruolo dei professionisti dell'educazione, chiamati a operare non come esecutori di progetti programmati, ma come soggetti riflessivi, capaci di leggere le configurazioni situate e di negoziare continuamente i significati delle proprie pratiche, una questione che richiede di pensare e ripensare spazi e tempi per la riflessione condivisa, per la documentazione e per la rielaborazione critica dell'esperienza, riconoscendo che la qualità dell'azione educativa non dipende esclusivamente dalle risorse disponibili ma dalla capacità di attribuire senso alle situazioni e di costruire relazioni significative. In questo quadro, la formazione degli educatori assume un ruolo strategico, dovendo promuovere non solo competenze tecniche, ma anche posture professionali e deontologiche orientate alla responsabilità e alla consapevolezza del proprio

agire. La pratica professionale, infatti, non costituisce solamente l'ambito d'applicazione di un alfabeto teorico ma è il terreno generativo entro cui emergono i problemi, si strutturano le domande e si rendono possibili percorsi di decostruzione e ricostruzione capaci di restituire intelligibilità e orientamento all'azione (Baldacci, 2024; Bertin; 1968). È in tale spazio di riflessione etica sul lavoro pedagogico che le povertà educative si configurano come fenomeni la cui comprensione richiede di tenere insieme dimensione empirica e consapevolezza delle condizioni strutturali che le costituiscono; la pratica professionale, infatti, non è mai neutra, e partecipa attivamente alla produzione e alla riproduzione della vita sociale, contribuendo talora a consolidare le gerarchie esistenti attraverso meccanismi selettivi che premiano chi è già in posizione di vantaggio. Se una lettura laica delle povertà educative consente, allora, di far emergere il carattere strutturale delle disuguaglianze e la loro pervasività, all'interno di un discorso sulle professionalità educative è possibile affrontare tali processi di esclusione non solo sul piano materiale, ma anche su quello epistemologico e simbolico. Le povertà educative si manifestano, infatti, anche come marginalizzazione ontologica, nella misura in cui determinati soggetti vengono privati della possibilità di accedere a forme legittime di conoscenza e di partecipare alla costruzione dei significati (Benetton et al., 2025). Contrastare tali dinamiche implica una profonda revisione delle categorie pedagogiche e dei linguaggi attraverso cui l'educazione viene pensata e praticata, evitando che si riducano a strumenti di dominio o di omologazione. In questa prospettiva, la pedagogia laica si configura come orizzonte capace di radicare l'analisi sulle povertà educative entro una visione etico-politica fondata sulla libertà, sulla responsabilità e sulla giustizia educativa; rifiuta ogni visione moralistica delle disuguaglianze e promuove una concezione di uguaglianza sostanziale, orientata a garantire a ciascuno le condizioni per accedere al sapere e partecipare pienamente alla vita sociale. L'educazione si configura come bene pubblico universale, chiamata a sviluppare il pensiero critico e a valorizzare le differenze come risorsa, piuttosto che come fattore di svantaggio (Farné, 2025; Freire, 2024; Lopez, 2018).

Il quadro che emerge sollecita una riflessione di natura pedagogica che sia critica e trasformativa, capace di incidere sulle dinamiche sociali e di contribuire alla costruzione di una società più giusta e non escludente. Assumere tale postura significa riconoscere che l'educazione non è un ambito scientifico isolato ma uno spazio in cui si giocano questioni fondamentali di libertà, di riconoscimento e di partecipazione, e che il compito dei professionisti dell'educazione consiste nel mantenere aperta tale dimensione, evitando ogni forma di riduzione o di naturalizzazione delle disuguaglianze. Ciò implica il mantenimento di una tensione costante tra teoria e prassi, tra analisi e intervento, tra autonomia del sapere e impegno sociale, nella consapevolezza che è proprio in tale spazio di negoziazione che si gioca la possibilità di un'educazione intesa pienamente come pratica di libertà ed emancipazione.

Riferimenti bibliografici

- Altamura, A., Caso, R., & Disalvo, A. (2022). L'osservazione nei servizi educativi per la prima infanzia: Paradigmi epistemologici, metodi applicativi e implicazioni educative. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 175–189.
- Baldacci, M. (2024). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Bauman, Z. (2004). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Città Aperta.
- Benetton, M., Arsena, A., Prisco, G., Romanazzi, G., Baldini, M., & Bellotti, C. (2025).

- Pedagogia nell'Antropocene. Formazione a distanza, giustizia educativa e resilienza cognitiva nei tempi della crisi planetaria. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(3), 1–11.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di Pedagogia generale*. Armando.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Boncori, G. (2009). *Osservazione pedagogica: metodo e applicazioni*. Edizioni Nuova Cultura.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1973), Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change. Papers in the Sociology of Education* (pp. 71-84). Routledge.
- Butler, J. (2021). *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. Routledge.
- Dewey, J. (2014). *Esperienze e educazione* (E. Codignola, Trans.). Raffaello Cortina Editore (Original work published 1938).
- Eurostat (n.d.). *Glossary: Severe Material and Social Deprivation Rate. (SMSD)*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Severe_material_and_social_deprivation_rate_\(SMSD\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Severe_material_and_social_deprivation_rate_(SMSD))
- Eurydice (2026). *System level-indicators*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/system-level-indicators>
- Farné R. (2025). Pensieri e parole a proposito di una “Pedagogia laica”. In *Encyclopaideia-Journal of Phenomenology and Education*, 29(71), 1–3.
- Forte Monge, J. M., & Sánchez Madrid, N. (2022). *Precariedad, exclusión, marginalidad. Una historia conceptual de la pobreza*. Prensas de la universidad de Zaragoza.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, C. Alziati, Trans). Edizioni Gruppo Abele (Original work published 1970).
- Freire, P. (2024). *L'educazione come pratica della libertà* (L. Bimbi, Trans.). Mimesis (Original work published 1967).
- ISTAT. Istituto Nazionale di Statistica (2023). *Le condizioni di vita dei minori*. Indagine annuale su Reddito e condizioni di vita. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2023/12/Deprivazione_minori_6_12.pdf
- ISTAT. Istituto Nazionale di Statistica (2025). *Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica*. Indagine parlamentare della 7ª Commissione permanente (Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport) del Senato della Repubblica. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/Istat-Audizione-poverta-educativa-7-ottobre-2025.pdf>

- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Legge 28 dicembre 2015, n. 208. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 302 del 30 dicembre 2015, Supplemento ordinario n. 70.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019–2021. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 302 del 31 dicembre 2018, Supplemento ordinario n. 62.
- Legge 30 dicembre 2021, n. 234. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022–2024. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 310 del 31 dicembre 2021, Supplemento ordinario n. 49.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Carocci.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 2, 60–66.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Fenomenologia della percezione* (A. Bonomi, Trans.). Bompiani. (Original work published 1945)
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino. (Original work published 2010).
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil* (R. Falcioni, Trans.). Il Mulino. (Original work published 2011).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2025). *Education at Glance 2025. OECD Indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/09/education-at-a-glance-2025_c58fc9ae/1c0d9c79-en.pdf
- Patera, S. (2022). *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Franco Angeli.
- Pianigiani, O. (1997). *Vocabolario etimologico della lingua italiana*. Bompiani.
- Pillera, G.C. (2025). Le professioni pedagogiche davanti alle sfide delle povert  educative: pluralit  e integrazione come euristiche per la ricerca, le politiche, la progettazione e l'intervento. In L. Acone et al., *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povert  educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi* (pp. 25–32). Pensa MultiMedia.
- 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*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>

- Save the Children (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?* [liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf) ([savethechildren.it](https://www.savethechildren.it)).
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf>
- Sen, A. (1994). *La diseguaglianza. Un riesame critico* (A. Balestrino, Trans.). Il Mulino, (Original work published 1992).
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia* G. Rigamonti, Trans.). Mondadori. (Original work published 1999).
- Sferrazza Papa, E. (2016). Beati e pezzenti: il governo spaziale della povertà. *Quaderni materialisti*, 15, 107–120.
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Guerini Scientifica.
- Tomarchio, M. (2015). Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 24-36). ETS.
- Vannini, I. (2019). L'osservazione sistematica: un prezioso e complesso strumento per la ricerca empirica in educazione. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, 2, 241–245.
- World Bank Group (2021). *Learning Poverty Measure*. <https://www.worldbank.org/en/brief/2021/07/01/learning-poverty-measure>