

Quale scuola dopo la pandemia?

Which school after the pandemic?

Valerio Luperini, Università degli Studi di Perugia.

Elisa Carolina Puccetti, Università degli Studi di Perugia.

ABSTRACT ITALIANO

Diverse indagini hanno messo in luce la fragilità del sistema educativo italiano. I dati sulla povertà educativa, i livelli di dispersione scolastica e l'influenza dello status socio-economico sul successo accademico ne sono un esempio. La chiusura causata dalla pandemia del Covid-19, unita all'impoverimento della popolazione, ha generato l'ulteriore indebolimento del sistema scolastico, colpendo maggiormente le categorie svantaggiate. Il rischio che i tassi di dispersione scolastica aumentino è concreto. Questo articolo espone i dati disponibili sul sistema scolastico precedenti all'emergenza sanitaria. Viene fatta poi una rassegna delle principali indagini in ambito educativo svolte sul territorio nazionale durante e dopo il lockdown, evidenziando le risposte immediate della scuola e le difficoltà incontrate. Ciò al fine di delineare i possibili scenari a cui gli studenti italiani andranno incontro al rientro a scuola e di suggerire soluzioni per ridurre i rischi di dispersione.

ENGLISH ABSTRACT

Several surveys have highlighted the fragility of the Italian education system. Data on educational poverty, levels of early school leaving and the influence of socio-economic status on academic success exemplify this. The school closure caused by the Covid-19 pandemic, combined with the impoverishment of the population, has produced the further weakening of the school system, mostly affecting the disadvantaged groups. There is a real risk that early school leaving rates will rise. This article sets out the data available on the school system prior to the health emergency. Afterwards, there will be a review of the main educational surveys carried out on the national territory since the lockdown, highlighting the immediate reactions of the school and the difficulties encountered. The aim is to outline the possible scenarios that Italian students will encounter upon returning to school and to suggest solutions to reduce the risk of early school leaving.

Chi eravamo prima del Covid-19?

Che situazione si troveranno davanti gli insegnanti quando gli studenti italiani, dopo 6 mesi di assenza forzata dalle aule, torneranno a sedersi ai banchi scolastici? Al di là delle tante discussioni (e polemiche) circa le misure di prevenzione della diffusione del contagio applicate nelle scuole, delle paure, delle mascherine, quali saranno gli effetti cognitivi, e più in generale psicologici, a cui gli studenti sono andati incontro a causa della sospensione prolungata della didattica in presenza? Quale sarà la loro preparazione? Quali i rischi e i possibili scenari della scuola italiana nel mondo post pandemia?

Per provare a rispondere a queste domande sul futuro è bene però voltarci a vedere quale è stato il nostro passato recente. Da dove partivamo e dove eravamo poco prima che il Covid-19 si abbattesse sulle nostre vite.

I livelli di literacy e numeracy degli studenti italiani

Se i docenti esprimono preoccupazione per gli effetti del lockdown sui livelli di apprendimento degli studenti, è bene ricordarci che anche prima della quarantena i livelli di preparazione degli studenti non erano incoraggianti.

I dati della ricerca PIRLS 2016, svolta con alunni al quarto anno di scolarità, rivelano che i nostri studenti più giovani dimostrano buone capacità di literacy (media: 548) rispetto alle medie degli altri paesi partecipanti (541) (IEA PIRLS, 2016).

Tuttavia, spostando il focus su fasce di età superiori tale risultato sbiadisce. L'indagine internazionale PISA 2018, rispetto agli studenti di 15 anni, ci restituisce l'immagine di un'Italia ferma tra il 23° e il 29° posto dei paesi OCSE per i livelli di literacy. Con un punteggio di 476 i nostri quindicenni ottengono risultati nettamente inferiori alla media OCSE di 487 e si posizionano lontanissimi dal punteggio massimo di 555 punti degli studenti di Pechino (OCSE PISA, 2018).

Proseguendo l'analisi rispetto ad età più avanzate, vediamo che questo progressivo indebolimento delle capacità di literacy si mantiene nel tempo. Le indagini internazionali PIAAC 2014 e Skills Outlook del 2013, ad esempio, hanno raccolto dati sugli adulti tra i 16 e i 65 anni. I risultati indicano come l'Italia ottenga un punteggio significativamente inferiore (250) per la literacy rispetto alla media dei Paesi OCSE-PIAAC (273). Ben il 70% degli adulti italiani si colloca al di sotto del Livello 3, livello di competenze necessarie per interagire efficacemente nella società del XXI secolo. Anche per le abilità di numeracy, l'Italia presenta un punteggio medio (247) ben al di sotto della media (269) dei paesi partecipanti (Batini, 2015; PIAAC-OCSE, I.S.F.O.L., 2014).

Tutte queste ricerche internazionali concordano nel rilevare, nel nostro Paese, una profonda disparità tra i generi (le ragazze, rispetto ai maschi, dimostrano migliori competenze di literacy ma punteggi inferiori di numeracy) e una pervasiva discrepanza tra le varie aree geografiche (Batini, 2016). Gli studenti del Nord, infatti, risultano avvantaggiati rispetto ai loro coetanei delle regioni del Sud e delle Isole. Lo status socio-economico della famiglia, inoltre, è ancora un fattore predittivo delle competenze degli studenti: chi proviene da un contesto svantaggiato, sia dal punto di vista culturale che della disponibilità economica, ha minori probabilità di conseguire il successo educativo (Batini, 2014; Batini & Bartolucci, 2016).

Tali discrepanze emergono anche dall'indagine nazionale INVALSI (2019a): le differenze si inaspriscono con il procedere attraverso i vari gradi del percorso educativo, segno che la scuola non riesce ad arrestare la tendenza all'allargamento della forbice delle disuguaglianze. Altro dato interessante riguarda le percentuali di studenti che, al termine dei vari cicli scolastici, non hanno raggiunto le competenze minime richieste (INVALSI, 2019b): sono ancora rispettivamente il 34,6% e il 41,8% le percentuali di studenti che, al termine della secondaria di secondo grado, non raggiungono i traguardi previsti in Italiano e Matematica, arrivando addirittura al 65% per la prova di Inglese-ascolto.

Si tratta della cosiddetta "dispersione scolastica implicita" messa in luce dai dati INVALSIopen del 2019. Un fenomeno che riguarda quegli studenti che, dopo 13 anni di scolarità, terminano la scuola secondaria di secondo grado raggiungendo solo i traguardi previsti per la secondaria di primo grado: alunni di 19 anni che possiedono, dunque, le

competenze previste per i quattordicenni. Una popolazione sommersa pari al 7,1% che, aggiunta alla già elevata popolazione di studenti che abbandona il ciclo di studi anzi tempo, aumenta pericolosamente i tassi di dispersione totale (INVALSIopen2019).

Tassi di dispersione scolastica in Italia

Con il termine “dispersione scolastica” si fa riferimento alla somma delle varie forme di interruzione della frequenza (abbandono e non frequenza) addizionate alle ripetenze. Dispersione e abbandono perciò non coincidono semanticamente, in quanto l’abbandono è solo una delle componenti della dispersione (Batini & Bartolucci, 2016; Batini & Scierri, 2019). In ambito europeo il termine utilizzato per indicare la dispersione scolastica è *Early leaving from education and training* (ELET), che fotografa però, ex post, soltanto i ragazzi che hanno lasciato precocemente il sistema di istruzione e formazione, riferendosi ai giovani compresi tra i 18 e i 24 anni che possiedono al più un titolo di istruzione secondaria di primo grado o una qualifica formativa di durata non superiore ai 2 anni (Batini & Scierri, 2019). Nella terminologia italiana gli ELET risultano dunque comparabili con gli abbandoni formalizzati più che con la dispersione scolastica.

Negli ultimi anni l’Italia ha eroso le percentuali di abbandono, portandole dal 20,8% del 2006 al 13,8% del 2016. Ancora al di sopra della media europea (10,7%), ma non lontanissima dal traguardo del 10% previsto dalla UE per il 2020 (MIUR, 2018). La relazione della Corte dei Conti del 2019 indica che l’Italia è al sesto posto in Europa per entità degli abbandoni e rivela un’inversione di tendenza: nel 2018 si torna al 14,5%.

Secondo i dati del MIUR (2019), nell’anno scolastico 2016/2017 ben 131.062 studenti hanno abbandonato la scuola, senza aver assolto l’obbligo scolastico. Si registrano inoltre tendenze di genere (a sfavore dei maschi) e di provenienza (a favore delle regioni del Nord). Nonostante i tanti sforzi messi in campo e i miglioramenti conquistati nel tempo, questi dati sintetizzano la fragilità delle fondamenta su cui si reggeva il sistema di istruzione prima dell’arrivo del Covid-19.

L’impatto del Covid sulla scuola

In Italia sono stati circa 8,5 milioni i bambini e i ragazzi della fascia 6-18 che sono rimasti a casa con l’interruzione della didattica in presenza. Ad essi si aggiunge un altro milione di persone composto da docenti, dirigenti scolastici e amministrativi, personale Ata (Censis, 2020). Per le ragioni esposte in precedenza, oltre ad altri fattori che verranno sviscerati in seguito, all’arrivo del Covid-19, la nostra scuola si è trovata impreparata a gestire l’emergenza. Da una didattica condotta, nella maggioranza dei casi, quasi completamente in presenza, si è passati, senza preavviso, a una didattica a distanza forzata.

L’impreparazione tecnologica dell’Italia

La nostra scuola si è scoperta “culturalmente non attrezzata per la didattica a distanza” (Dad). Così chiosa l’indagine Censis che ha coinvolto 2.812 dirigenti scolastici

(più del 35% del totale) di ogni ordine e grado e provenienti da tutta Italia, intervistati tra il 10 e il 27 aprile 2020.

Sono state molte le difficoltà con cui la scuola si è confrontata. Innanzitutto, come riportato dal 61% dei dirigenti, la scarsa preparazione tecnologica. È emersa una “disomogeneità tra territorio e territorio, ma soprattutto tra scuola e scuola, sia in termini di scelte e dotazioni tecnologiche, sia in termini di competenze digitali e di educazione all’uso dei media” (Censis, 2020, p. 3). Solo l’1% dei dirigenti intervistati ha dichiarato di non aver fatto alcun tipo di intervento tecnologico; per l’84,2% è stato necessario fornire attrezzature hardware agli studenti. Tuttavia, a fine aprile, in molte realtà (circa il 7%) le procedure di acquisizione e distribuzione del materiale agli studenti bisognosi non erano ancora terminate.

Non è poi da sottovalutare l’età del nostro corpo insegnante: con 46 anni di media e il 59% del totale composto da ultracinquantenni, si attesta come uno dei più anziani corpi docenti dei paesi OCSE. Un fattore che tendenzialmente non aiuta nell’approcciarsi alle nuove tecnologie.

A inficiare l’efficacia della Dad interviene anche la limitata disponibilità di mezzi tecnologici nelle famiglie italiane. Secondo i dati Istat (2020), 850.000 ragazzi tra i 6 e i 17 anni (il 12,3%) non hanno alcun pc o tablet a casa. Inoltre, anche tra chi lo possiede, solo il 6,1% vive in famiglie dove ogni componente dispone di un proprio pc. A peggiorare la situazione, la disponibilità di connessione non è sempre funzionale alla Dad.

Un altro problema riguarda poi le competenze tecnologiche dei giovani. Circa il 60% dei teenagers si colloca su livelli bassi e il 3% non possiede alcuna competenza digitale. Per non parlare poi dei limiti che naturalmente si associano alle fasce più giovani, che possono usufruire della Dad solo con il supporto attivo dei familiari.

Altro ostacolo pratico alla Dad: gli ambienti domestici sovraffollati, che ostacolano la fruizione delle attività didattiche. Secondo i dati Istat del 2018 sarebbe ben il 41,9% dei minori a vivere in abitazioni sovraffollate, sprovviste di uno spazio tranquillo dove connettersi e studiare.

Tutte queste problematiche, concentrate improvvisamente in un periodo di emergenza, hanno fatto sì che l’educazione dei giovani subisse una battuta d’arresto. Per il 74,8% dei dirigenti scolastici la Dad avrebbe ampliato il divario di apprendimento tra gli studenti.

Un altro possibile rischio del lockdown e della conseguente implementazione della Dad potrebbe essere l’aumento della dispersione scolastica. Ben il 39,9% dei presidi segnala una “dispersione” nella Dad superiore al 5% degli studenti; di questi dirigenti, il 18%, concentrato prevalentemente nelle regioni del Sud, indica livelli di dispersione superiori al 10%.

Effetti del lockdown sui livelli di alfabetizzazione

In poco tempo il lockdown ha costretto centinaia di milioni di bambini ad adattarsi rapidamente ai diversi nuovi modi di apprendere. Secondo l’UNESCO 1,37 miliardi di alunni, l’80% degli studenti di tutto il mondo, con la chiusura delle scuole, rischiano di rimanere indietro accademicamente per anni, mettendo potenzialmente a repentaglio i tassi di reddito e di crescita futuri all’interno dei settori prescelti (Wilkinson, 2020).

Kufheld e colleghi (2020) hanno proposto uno studio sulla previsione degli effetti del Covid-19 sugli studenti. Sono stati analizzati i punteggi in Lettura e Matematica di circa 5 milioni di studenti, dal terzo al settimo anno di scolarità, dal 2017 al 2019. I ricercatori prevedono che gli studenti tornino a scuola nell'autunno del 2020, rispetto ad un anno scolastico regolare, con circa il 63-68% dei guadagni nell'apprendimento della lettura e il 37-50% nell'apprendimento della matematica.

Un altro studio (Azavedo, 2020) presenta delle simulazioni, prendendo in analisi diverse durate di chiusura della scuola (3,5 e 7 mesi) e diversi livelli di efficacia della didattica (principalmente Dad). I risultati indicano che il COVID-19 potrebbe causare una perdita compresa tra 0,3 e 0,9 anni di scolarizzazione. Lo studente medio potrebbe perdere 16 punti PISA: l'equivalente di poco meno di sei mesi di apprendimento. Potrebbe inoltre esserci un aumento fino al 25% nella percentuale di bambini al di sotto del livello minimo di competenze.

Uno spaccato sulla povertà italiana prima e dopo l'emergenza sanitaria

Come sottolineato da varie ricerche nazionali e internazionali (INVALSI, 2019; OCSE PISA, 2018), i fattori socio-economici sono altamente predittivi del successo scolastico e della probabilità di dispersione scolastica. La povertà economica, dunque, è strettamente associata alla povertà educativa (Batini & Bartolucci, 2016).

Nel 2018 erano circa un milione e 260mila (il 12,6%) i bambini e gli adolescenti in povertà assoluta (la fascia reddituale che non consente l'accesso a un insieme di beni e servizi essenziali per la vita quotidiana) (Istat, 2018).

Secondo i dati OCSE PISA del 2018 tra i ragazzi di 15 anni provenienti da famiglie socio-economicamente svantaggiate la percentuale di coloro che non raggiungevano le competenze di base minime è significativamente maggiore rispetto ai coetanei più benestanti (matematica: 40,6% vs 10,9%; lettura: 42% vs 13,8%; scienze: 38,3% vs 11,4%).

Effetti simili si registrano per quanto riguarda la dispersione scolastica. I dati del MIUR del 2019, infatti, rilevano tassi più alti di abbandono nelle aree più disagiate del Paese.

Con l'emergenza sanitaria, lo scenario socio-economico è peggiorato ulteriormente. Per circa la metà delle famiglie (46,7%), le risorse economiche si sono notevolmente ridotte (Save The Children, 2020a). Non si può che prevedere un impatto negativo di questo impoverimento generale sulla relazione tra gli studenti e la scuola.

A raccontarci qualcosa in più rispetto all'impatto del Covid-19 sulla povertà educativa è il rapporto di Save The Children (2020a), che sottolinea che il 9,6% degli studenti ha sperimentato lezioni on-line meno di una volta a settimana. Circa 1 minore su 5 ha incontrato maggiori difficoltà a fare i compiti rispetto al passato. Inoltre 1 genitore su 20 ha espresso la paura che i figli dovessero ripetere l'anno, nonostante le disposizioni ministeriali, o potessero lasciare la scuola. Tassi che, tra le famiglie in maggiori difficoltà economica, passano a quasi 1 genitore su 10.

Secondo i genitori, inoltre, la Dad ha peggiorato il ritmo scolastico dei figli nel 39,9% dei casi. Tra i genitori più svantaggiati sono molti quelli che vorrebbero un aiuto più consistente da parte degli insegnanti (72,4%) e un accesso più semplice alla Dad (71,5%). La scuola, il principale mezzo per contrastare i divari sociali e territoriali, si è trovata a

vederli incrementare proprio a causa di quella didattica a distanza che, suo malgrado, è stata costretta ad applicare.

Oltre a un drammatico impoverimento economico si presenta dunque il rischio di un'impennata nella povertà educativa, ora a maggior rischio di diffusione a causa della chiusura prolungata degli spazi educativi e del confinamento a casa. Una deprivazione che potrebbe avere effetti a lungo termine sull'apprendimento e, più in generale, sulla dispersione scolastica.

Il mondo della scuola dopo il Covid-19

Con il nuovo inizio delle attività educative i bambini e i giovani italiani faranno l'ingresso in una scuola molto diversa da quella lasciata a marzo. Un mondo sospeso tra il distanziamento sociale e la volontà (e anche necessità) di ricongiungimento con i propri compagni e i propri insegnanti. Un mondo di incertezze, in cui la Dad potrebbe diventare imprescindibile per far fronte alle possibili emergenze che si presenteranno.

In questa situazione, quasi 1 genitore su 5 ritiene che il proprio figlio non sia pronto ad affrontare il programma scolastico a causa della perdita di apprendimento conseguente al lock-down (Save The Children, 2020b).

Quali scenari?

Come verrà vissuta dagli insegnanti la perdita di apprendimento degli studenti, generata dalla chiusura delle scuole?

Se da un lato è chiaro che gli alunni incorrono nel rischio di una prevedibile riduzione delle competenze matematiche e di alfabetizzazione, come sarà compito delle indagini internazionali rilevare, dall'altro lato campeggia il rischio che gli insegnanti cerchino di compendiare un anno e mezzo di nozioni in pochi mesi. Ridurre l'educazione a questo significherebbe confermare i timori di molti genitori e comportare un ulteriore aumento di quella popolazione studentesca che, non riuscendo ad adeguarsi al passo imposto dagli insegnanti, verrebbe sommersa. Il rischio è aumentare l'incomprensione di ciò che viene affrontato a scuola, che di per sé, come dimostrano le stime sulla dispersione implicita, è già diffusa tra i nostri studenti.

Altra possibilità è il risvegliarsi, negli insegnanti, di un sentimento di riappropriazione della valutazione sanzionatoria. Quanto peserà la preclusione della possibilità di bocciare gli studenti a giugno 2020 sulle valutazioni finali del prossimo anno scolastico? Il rischio è che le bocciature di quegli studenti che, in condizioni normali, avrebbero dovuto ripetere l'anno scolastico vadano a sommarsi alle bocciature di chi non riuscirà a sostenere i densissimi programmi scolastici che lo aspettano a settembre 2020.

Se questo scenario dovesse presentarsi, come reagiranno gli studenti?

Stretti a tenaglia tra la minaccia di bocciare e la rigidità dei programmi scolastici il senso di appartenenza degli studenti verso la scuola potrebbe scemare, con un effetto a cascata anche sulla loro motivazione (Ferreira et al., 2011). Proseguendo in un circolo vizioso, bisogna considerare poi come la motivazione sia legata alla percezione delle proprie

competenze e di poter controllare i risultati accademici (Chan, 1994) e positivamente associata al rendimento scolastico (Froiland & Worrell, 2016).

Le conseguenze sarebbero una riduzione della motivazione e del successo formativo degli studenti, così come una progressiva disaffezione verso gli ambienti scolastici e un'augmentata probabilità di bocciare. Il rischio di un incremento della dispersione scolastica è concreto. La ricerca scientifica, infatti, riconosce come la dispersione sia associata all'insuccesso accademico (Sabates et al., 2010) e ai fallimenti formativi, intesi sia come ripetenze di anni scolastici (Alivernini & Lucidi, 2011) che come insuccessi relativi a una sola disciplina (Mata et al., 2012). Gli studenti bocciati, infatti, corrono un rischio di abbandono sei volte maggiore rispetto a chi ha avuto un percorso regolare (Batini et al., 2018).

L'isolamento causato dalla chiusura delle scuole, inoltre, potrebbe aver minato anche quegli aspetti che più possono contrastare l'abbandono scolastico: le relazioni con i pari e con gli insegnanti (Alivernini et al., 2017).

Ma non tutto è perduto. La ricerca insegna anche che l'attitudine e il comportamento dei docenti e la qualità della relazione insegnante-studente hanno un impatto significativo sia sui risultati scolastici (Englund et al., 2008) che sul disimpegno e l'abbandono (Vellos & Vadeboncoeur, 2015). Come ci dimostrano gli esiti di interventi come il NoOut Project (Batini et al., 2017a; 2017b), basato sulla lettura ad alta voce, la scuola può generare un clima positivo. Far sentire gli studenti a proprio agio è un modo per ridurre il rischio di abbandono scolastico.

Perché ciò avvenga è necessario forse che l'attaccamento assoluto ai programmi scolastici, sostituiti dalle Indicazioni Nazionali da ormai un decennio, passi in secondo piano e venga privilegiata la relazione con gli studenti (MIUR, 2012).

Viene da domandarsi: quanti insegnanti, il primo giorno di scuola, cercheranno subito di recuperare le nozioni rimaste in sospeso all'anno precedente? E quanti, invece, si prenderanno del tempo per chiedere: "Voi come siete stati"?

Come risponderanno gli insegnanti è ancora da scoprire. Ma questa risposta avrà il potere di favorire o meno l'avverarsi degli scenari che abbiamo delineato.

Conclusioni

Una dei settori messi maggiormente alla prova dalla pandemia è quello dell'istruzione. Lo United Nation Development Program fa riferimento all'impatto negativo sull'Istruzione come ad una delle conseguenze più gravi della pandemia COVID-19 e una ragione per il declino dello Sviluppo Umano Globale nel 2020.

Non possiamo ancora valutare con certezza le conseguenze dell'interruzione dell'istruzione, in quanto gli effetti saranno visibili solo nel primo anno di ritorno alla scolarità "normale" e nei dieci anni successivi. Le prospettive a lungo termine, invece, sono più facilmente prevedibili: gli studenti che in questo periodo non hanno ricevuto sostegno dagli insegnanti e dalla scuola hanno molte meno probabilità di avere, in futuro, un lavoro (Corlatean, 2020).

Tuttavia la pandemia ha consentito anche di osservare con più chiarezza alcuni limiti già presenti nei sistemi di istruzione e potrebbe dunque costituire il fattore decisivo per

una trasformazione. Per trovare risposte appropriate saranno necessari: l'ascolto di tutti i protagonisti, una corretta definizione delle priorità, adeguate risorse, logiche di collaborazione e partenariato, un buon uso dell'intelligenza umana innovativa e della solidarietà internazionale. Si presuppone che, all'indomani della pandemia, sia importante investire in un'istruzione di buona qualità e in soluzioni tecnologiche innovative (Corlantean, 2020).

Serve quindi una risposta ampia, a livello educativo, ma anche culturale e sociale, al fine di strutturare didattiche in presenza (ed eventualmente a distanza) che funzionino, che non producano ulteriori disuguaglianze e che garantiscano, per il futuro, un apprendimento accessibile a tutti e un'educazione non discriminatoria, proseguendo nella lotta alla dispersione. Saranno quindi necessarie strategie educative che permettano a tutti gli alunni di conseguire almeno le competenze base, indipendentemente dal contesto socio-economico di provenienza.

Come afferma Gianni Rodari, "sbagliando s'impara, è un vecchio proverbio. Il nuovo potrebbe essere che sbagliando s'inventa" (1973, p. 31).

Bibliografia

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 104, 241-252. doi: 10.1080/00220671003728062

Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale, *ECPS Journal*, 1(15), 21-52. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-015-aliv>

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Koen, G. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates* (Policy Research Working Paper No. 9284). Washington, DC: World Bank. <http://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-June17-r6.pdf>

Batini, F. (2014). *Drop-out*. Lavis: Fuorionda.

Batini, F. (2015). OCSE, "Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti", Torino: Loescher (con autorizzazione formale OCSE). Curatela, direzione scientifica della traduzione italiana, introduzione e commento (commento con Roberto Trincherò)

Batini, F. (2016). *L'ABC dell'uguaglianza di genere nell'istruzione. Attitudini, comportamenti, fiducia: Il rapporto OCSE* (Vol. 32, p. 1-169). Torino: Loescher, ISBN: 9788820137441 (Curatela e introduzione dell'edizione italiana del rapporto OCSE).

Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.

Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2018). Bocciateure ed abbandoni: Uno studio sulla relazione fra bocciateure ed abbandoni. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XI(21), 31-50.

- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, E. (2017a). Fight dispersion through education: The results of the first cycle of the NoOut Project. *Mind, Brain and Education*, 11(4), 201-212. <https://doi.org/10.1111/mbe.12157>
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, E. (2017b). I feel good at school! Reducing school discomfort levels through integrated interventions. *Athens Journal of Education*, 6(3), 209-222. <https://doi.org/10.30958/aje.6-3-3>
- Batini, F., & Scierra, I. D. M. (2019). Quale dispersione? *Atti del convegno internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes*, 89-101.
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>
- Chan, L. K. (1994). Relationship of motivation, strategic learning, and reading achievement in grades 5, 7, and 9. *The Journal of experimental education*, 62(4), 319-339. doi: 10.1080/00220973.1994.9944138
- Corlatean, T. (2020). *Risk, discrimination and opportunities for education during the times of COVID-19 Pandemic*. RAIS, Research Association for interdisciplinary studies June 2020. doi: 10.5281/zenodo.3909867
- Corte dei conti, Sezione centrale di controllo sulla gestione delle Amministrazioni dello Stato (2019). *La lotta alla dispersione scolastica: Risorse e azioni intraprese per contrastare il fenomeno*. Delib. n. 14/2019/G. <https://www.corteconti.it/Download?id=c61e84a4-83a4-4d4e-9af0-bfb7f52eb0e7>
- Englund, M. M., Egeland, B., & Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference? *Journal of Social Issues*, 64(1), 77-94. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00549.x
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707-1714. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.416
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336. doi: 10.1002/pits.21901
- IEA PIRLS (2016). *Indagine IEA 2016 PIRLS: Rapporto Nazionale*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto_Nazionale_Pirls_2016.pdf
- INVALSI (2019a). *Rapporto Nazionale*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf
- INVALSI (2019b). *I risultati delle Prove Invalsi 2019. A colpo d'occhio*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Uno_sguardo_generale_sui_risultati_delle_prove_INVALSI_2019.pdf
- INVALSIopen (2019). *La dispersione scolastica implicita*. L'editoriale di Roberto Ricci, ottobre 2019. https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf
- Istat (2018). *Le statistiche dell'Istat sulla povertà*. <https://www.istat.it/it/files//2019/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2018.pdf>
- Istat (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>

Kuhfeld, M, Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). *Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement*, EdWorkingPaper 20-226. Retrieved from Annenberg Institute at Brown University <https://doi.org/10.26300/cdrv-yw05>

Mata, M. D. L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: effects of individual, motivational, and social support factors. *Child Development Research*, doi: 10.1155/2012/876028

MIUR - Ufficio Statistica e Studi (2012). Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. D.M. 254/16.11.2012.

MIUR - Ufficio Statistica e Studi (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, gennaio 2018, Roma. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>

MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, luglio 2019. Roma. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741>

OCSE PISA (2018). *OCSE, Database PISA 2018*, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf

PIAAC-OCSE, I.S.F.O.L. (2014). *Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti*. Roma: ISFOL https://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Giulio Einaudi Editore.

Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Hunt, F. (2010). *School drop-out: Patterns, causes, changes and policies*, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/6190/pdf/6190.pdf>

Save The Children (2020a). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Roma, Italia. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf

Save The Children (2020b). *Scuola: Save the Children, incertezza e preoccupazione per la riapertura aggravano la condizione delle famiglie più fragili. Il 68% dei genitori non ha ricevuto comunicazioni dalla scuola sulle modalità organizzative per il rientro*. 4 settembre 2020, Roma, Italia. <https://www.savethechildren.it/press/scuola-save-children-incertezza-e-preoccupazione-la-riapertura-aggravano-la-condizione-delle>

United Nations Development Programme (2020). *COVID-19: Human development on course to decline this year for the first time since 1990*. 20 May 2020. https://www.undp.org/content/undp/en/home/newscentre/news/2020/COVID19_Human_development_on_course_to_decline_for_the_first_time_since_1990.html

Vellos, R. E., & Vadeboncoeur, J. A. (2015). Rebuilding attendance practices with youth: The role of social mediation. *Educational Studies*, 41(1-2), 91-108. doi: 10.1080/03055698.2014.955735

Wilkerson, B. D. (2020). *COVID-19 jeopardizes the future for students and employers*. Forbes, April 29, 2020. <https://www.forbes.com/sites/brendadwilkerson/2020/04/29/covid-19-jeopardizes-the-future-for-students-andemployers/#7eb4ffe58c7>