

Publicato il: aprile 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Tackling the learning loss for a fair and inclusive school
Contrastare il learning loss per una scuola equa e inclusiva**

di

Savina Cellamare

INVALSI

savina.cellamare@INVALSI.it

Abstract

The strong limitations to teaching due to the COVID-19 pandemic raise fears that in the school there may be a loss of learning in all school grades. The learning loss, which occurs in periods of prolonged interruption from lessons, cannot currently be calculated exactly. The lack of INVALSI data for the school year in fact, for now, 2019-2020 deprives us of the possibility of measuring the extent of this loss, which in the absence of counter actions by the school would risk making more serious situations of educational poverty already present in our country.

Keywords: learning loss, educational poverty, INVALSI, school

Abstract

Le forti limitazioni alla didattica dovute alla pandemia COVID-19 fanno temere che nella scuola si possa verificare una perdita di apprendimenti in tutti i gradi scolastici. Il *learning loss*, che si manifesta in periodi di interruzione prolungata dalle lezioni, attualmente nella nostra scuola non si può calcolare in modo esatto. La mancanza dei dati INVALSI per l'a.s. 2019-2020 ci priva infatti per ora della possibilità di misurare l'ampiezza di questa perdita, che in assenza di azioni di contrasto della scuola rischierebbe di rendere più gravi situazioni di povertà educativa già presenti nel nostro tessuto sociale.

Parole chiave: *learning loss*, povertà educativa, INVALSI, scuola

1. Introduzione

I costi in termini di perdita di apprendimenti prodotti dall'assetto didattico imposto dall'emergenza Covid-19 nella nostra scuola non sono ancora quantificabili attraverso dati certi. L'assenza delle rilevazioni nazionali INVALSI nell'anno scolastico 2019-2020 ha creato infatti un vuoto di informazioni che rendono difficile stimare la perdita di apprendimento che possono essersi generate in questo anno. Le forti limitazioni alla didattica, per quanto compensate dalla didattica a distanza (DaD), inducono il timore che la distanza fisica per un tempo così prolungato dalla scuola, dalle risorse formative che questa offre agli studenti e dalle relazioni che qui si instaurando, possa avere avuto ripercussioni negative in tutti i gradi scolastici è tutt'altro che infondato e trova avallo negli studi sul *learning loss*. Questo fenomeno, già noto in relazione alla perdita di competenze e conoscenze che si verifica dopo un periodo prolungato di sospensione della didattica - come sono le vacanze estive nel nostro sistema scolastico - soprattutto in quegli allievi che provengono da contesti socio-economici meno abbienti, si ripropone in modo preoccupante nel panorama disegnato dalla pandemia. Per definirne dimensione e profondità occorre però considerare quale fossero gli esiti di apprendimento dei nostri studenti nelle prove nazionali e internazionali degli ultimi anni e interrogarsi sull'apporto che la valutazione può dare alla scuola nel contrastare le diverse forme di impoverimento educativo attraverso strumenti come l'equità e l'inclusione.

2. I problemi al di là dei numeri

La mole di dati che si è costruita negli ultimi mesi sulla mancata frequenza scolastica e sulle differenti possibilità di partecipazione alla didattica a distanza (Nirchi, 2020; De Luca, Lucisano & Trincherò, 2020) legate al contesto socioeconomico e culturale di provenienza degli allievi è ormai notevole e dà una misura piuttosto grave circa il significativo aumento di disuguaglianza sociale indotto dalla pandemia (Save the Children, 2020a; Openpolis, Con i bambini, 2020). La condizione di isolamento infatti, in ogni parte del pianeta, non priva i giovani solo delle esperienze educative formali ma anche di quelle non formali e informali (Nuzzaci 2011), fondamentali per garantire alle giovani generazioni un'educazione che promuova le competenze alfabetiche, quelle specifiche e le

soft skill, fondamentali a livello individuale e collettivo per lo sviluppo di uno stile di vita sostenibile, attento al rispetto dei diritti umani e delle differenze di genere, capace di rendere operativi valori come cittadinanza attiva, pace e non violenza (Agenda 2030). Gli stessi principi sono affermati nella Raccomandazione del Consiglio europeo (2018). L'educazione è considerata infatti uno dei diritti umani fondamentali e a livello internazionale è intesa come imprescindibile per uno sviluppo sostenibile, equo e di qualità che caratterizzi l'intera rete dei rapporti umani. Le prassi educative – codificate culturalmente in consuetudini, norme, valori e modi di fare socialmente condivisi – sono parte essenziale della vita e della cultura di ogni società. Educazione e formazione hanno infatti un carattere diffuso; sono il risultato di azioni e di occasioni, istituzionali oppure contestuali, ma che hanno tutte una risonanza sullo sviluppo della persona a partire dalla prima infanzia, come avviene nelle organizzazioni sportive, nel mondo della comunicazione sociale, nei contesti ludico-ricreativi, nei gruppi di pari o nell'associazionismo.

Se la parte formale è affidata alla scuola - quindi a professionisti della formazione quali sono gli insegnanti, competenti nel misurare e valutare i risultati scolastici - nell'educazione non formale si ha invece una situazione diversa, poiché in questa le azioni intenzionalmente educative sono attuate prescindendo da una precisa sistematicità e sono sottratte all'esigenza di un controllo, come capita spesso in famiglia o nei gruppi spontanei. Ancora diversi sono poi i processi informali, che si realizzano attraverso le influenze esercitate dall'ambiente vita e dalle dinamiche socio-relazionali che si sviluppano al suo interno (Cellamare, 2007).

Nella vita di ogni persona le tre forme di educazione si incontrano, combinandosi in vario modo all'interno del gruppo sociale al quale appartengono e delle reti sociali alle quali partecipano, la cui ricchezza ed estensione permette di costruire quelle fondamenta per una vita migliore della quale l'apprendimento continuo è uno dei pilastri fondamentali. In una situazione emergenziale come quella attuale, con l'isolamento forzato che le misure sanitarie hanno richiesto, le opportunità formative offerte al di fuori della famiglia a bambini e ragazzi si sono drasticamente ridotte. Come è noto a partire da studi ormai classici come quelli di Vygotskij (1966) e Bruner (1997), per citarne solo alcuni, apprendere è un'azione sociale e la conoscenza si struttura nell'interazione con altri, con i quali si coopera e si negoziano significati. È del tutto evidente che la drastica riduzione di occasioni di scambio sia più penalizzante per quei minori che provengono da un ambiente familiare povero di stimolazioni culturali, ai quali vengono a mancare quelle opportunità di sviluppo delle conoscenze e delle competenze assicurate dal contesto scolastico. Una condizione di partenza di povertà educativa non può quindi che aggravarsi; questo spinge a guardare con rinnovato interesse il fenomeno del *learning loss*, i cui confini temporali non sono più circoscrivibili a periodi di interruzione della didattica "canonica", ma anche a riflettere sulle sue implicazioni possibili partendo dai dati sugli esiti di apprendimento messi in luce dalle rilevazioni nazionali e internazionali nel periodo pre-pandemico.

3. Cause ed effetti del *learning loss*

Gli effetti del *learning loss*, cioè della perdita di apprendimento scolastico che si verifica durante i periodi di interruzione della didattica, sono oggetto da tempo di ricerche negli Stati Uniti, dove la pausa estiva dalle lezioni è piuttosto lunga, come accade anche in Italia (Entwisle, 1997; Alexander, Entwisle & Olson, 2001). Queste ricerche hanno messo in luce come il *learning loss* risenta fortemente di alcuni fattori, quali l'età e il grado scolastico degli alunni, la materia, lo status socioeconomico della famiglia di appartenenza. Nel confronto tra i risultati conseguiti ai test standardizzati somministrati in primavera e quelli condotti alla ripresa delle lezioni, gli allievi di status socioeconomico più svantaggiato durante la pausa estiva in generale sembrano perdere terreno nell'apprendimento, diversamente dai loro colleghi più abbienti che possono contare su migliori stimolazioni familiari. Queste dipendono dalla maggiore disponibilità economica che consente l'acquisto di libri, giochi, computer, ma anche dal diverso valore attribuito all'istruzione dovuto a una diversa preparazione culturale dei genitori. La povertà educativa infatti ha ovunque uno stretto legame con tutto quanto concerne la possibilità che i giovani hanno di fruire nel contesto territoriale in cui vivono di esperienze educative, nelle quali rientrano una vasta gamma di opportunità, da quelle sportive a quelle creative, dalla lettura alle visite a musei e siti archeologici, dalla partecipazione a iniziative culturali alla fruizione di spettacoli teatrali e cinematografici. Questa perdita di apprendimenti risulta maggiore in matematica, in modo particolare per quanto attiene il calcolo. Sul versante linguistico gli effetti negativi sono decisamente minori per la lettura mentre l'ortografia risente maggiormente dell'interruzione didattica. Questo andamento accomuna maschi e femmine e non risente dell'origine degli studenti.

Se questi effetti messi in luce dagli studi statunitensi si verificano su un periodo definito e limitato perché legato alla temporalità del ciclo scolastico, occorre interrogarsi sulla dimensione che il *learning loss* può assumere nel nostro Paese dopo un anno scolastico (2019-2020) trascorso per la maggior parte in DaD e un successivo anno scolastico (2020-2021) che ha visto un procedere "a singhiozzo", disomogeneo tra regioni e cicli scolastici. Non è certo una situazione che ha riguardato solo l'Italia e i diversi istituti di ricerca a livello internazionale sono impegnati a stimare con i dati disponibili o attraverso proiezioni la situazione dei sistemi scolastici che si potrà delineare alla ripresa di una normalità nella frequenza scolastica della quale si sente il bisogno e l'urgenza (Gavosto, Romano, 2021). Le analisi per ora rese note in altri Paesi suggeriscono perdite di apprendimento di circa un terzo per la lettura e della metà per la matematica, con danno notevole in termini di perdita di capitale umano, cioè del valore delle conoscenze e delle competenze riconosciute sul mercato del lavoro (Gavosto, 2020). Per comprendere l'ampiezza e la profondità delle perdite che si sono generate è necessario perciò confrontarsi con la situazione preesistente la pandemia.

4. Cosa c'era già prima della pandemia

Il rischio di indebolimento delle conoscenze e delle competenze scolastiche del quale abbiamo parlato nel precedente paragrafo è purtroppo molto presente nel nostro Paese. L'allontanamento fisico dalla scuola per circa 8,5 milioni di bambini e di ragazzi della fascia d'età 6-18 anni (Censis, 2020) con il passaggio repentino alla didattica a distanza si

innesca infatti su un quadro non particolarmente positivo su diversi fronti. Prendendo in esame i dati ISTAT si vede come questi segnalino già da tempo percentuali rilevanti di bambini e di giovani che non frequentano luoghi di rilevanza culturale (es. mostre o musei), non praticano con continuità uno sport, non leggono libri, limitando quindi presumibilmente l'attività di lettura ai testi scolastici.

Già prima della pandemia quindi nel nostro Paese erano presenti situazioni di vulnerabilità dovute a squilibri sociali, con una distribuzione della povertà disomogenea, maggiormente presente al Sud (Istat, 2019; Save the Children, 2020a). All'interno dei territori regionali, a livello nazionale, vi è inoltre un'ulteriore variabilità, che al Sud come al Nord vede penalizzate le zone più interne o comunque più lontane dai centri maggiori, dove seguire la didattica a distanza può avere aggiunto ulteriori elementi di difficoltà a quelli già connessi alle caratteristiche territoriali (ISTAT, 2019, ISTAT, 2020a; Openpolis, Save the Children, 2020a; Fenu, 2020).

Anche per quanto riguarda i livelli di conseguimento delle competenze e delle conoscenze fondamentali i dati non sono del tutto rassicuranti, soprattutto per il loro andamento nel tempo. Se si considera la capacità di literacy, per esempio, i risultati dello studio PIRLS 2016 mostrano un quadro positivo per gli alunni della classe quarta della scuola primaria. (IEA PIRLS, 2016). I risultati alle prove PISA dei quindicenni sono tuttavia decisamente meno positivi (PISA 2018) e gli quindicenni italiani ottengono risultati inferiori rispetto alla media OCSE. Questa informazione delinea così un progressivo impoverimento della capacità di literacy, impoverimento che si estende all'età adulta, come evidenziano i dati dello studio PIAAC (PIAAC_OCSE, ISFOL, 2014).

Il progredire delle discrepanze negli esiti di apprendimento tra studenti che appartengono a classi sociali diverse e il loro aumentare nel corso della carriera scolastica, con il conseguente incremento delle disuguaglianze dovute al mancato conseguimento delle competenze previste nei livelli di scolarità oggetto delle rilevazioni INVALSI (classi seconda e quinta della scuola primaria, classe terza della scuola secondaria di primo grado, classi seconda e quinta della scuola secondaria di secondo grado), è messo in evidenza dal Rapporto nazionale sulle prove del 2019, con i risultati dell'ultima rilevazione prima dello scoppio dell'emergenza sanitaria (INVALSI, 2019a; INVALSI, 2019b; INVALSIopen, 2020a; INVALSIopen, 2020b).

Si tratta di dati che hanno contribuito in modo importante al dibattito sulla dispersione scolastica, identificata in genere come abbandono palese del percorso di formazione prima del suo completamento, per accendere i riflettori su un fenomeno meno palese, ma forse per questo più insidioso, come la dispersione implicita. In Italia la percentuale di studenti *Early leavers from education and training* (ELET) si sia ridotta nel tempo, arrivando nel 2018 attorno al 14,5%, vicina quindi all'obiettivo posto dall'Unione Europea per il 2020 (quota massima degli ELET 10%); non tutte le regioni del Paese sono però in linea con questo traguardo (INVALSIopen, 2019). Vi è quindi una quota importante di studenti nei confronti dei quali la scuola non riesce ad essere equa, assicurando loro condizioni adeguate per il conseguimento delle competenze fondamentali per l'apprendimento e per il futuro lavorativo. Se consideriamo la possibilità di apprendere come un fattore di equità, in

grado di fornire a tutti – a prescindere al background personale di partenza – un’istruzione di qualità che permetta a ciascun allievo di perseguire al meglio il proprio progetto di vita (Ellerani, 2013) ha bisogno di dati certi per conoscere l’effettivo impatto di quel *learning loss* che molto prevedibilmente apre le porte, già socchiuse, alla dispersione scolastica, esplicita e implicita, e attuare le misure di contrasto più opportune attraverso piani didattici integrativi.

5. Valutare per agire

Quantificare esattamente l’entità della perdita di apprendimento nella nostra scuola è in questo momento impossibile. Nella primavera 2020 infatti non hanno potuto avere luogo le somministrazioni delle prove INVALSI. Si è creato quindi un vuoto di informazione sul calo degli apprendimenti in questo anno scolastico reso così particolare dalla pandemia; per misurarne gli effetti occorrerà attendere gli esiti della rilevazione nazionale 2021 (Gavosto 2020). In mancanza di dati valutativi è molto difficile, per non dire impossibile, assumere misure di supporto efficaci a sostegno delle scuole, non solo nel loro complesso ma per ogni singola scuola, e degli studenti. La valutazione tuttavia resta quindi uno strumento imprescindibile per avere un quadro di quale sia stata la situazione di partenza delle scuole alla ripresa di settembre 2020. In attesa di ricostruire un quadro nazionale alla riapertura dell’anno scolastico l’INVALSI ha messo a disposizione dei docenti dei set di prove formative, l’accesso ai quali è libero, volontario e l’uso autonomo, per affiancarne l’attività di valutazione diagnostica e formativa che svolgono in classe. Le prove messe a disposizione riguardano le stesse materie interessate dalle prove nazionali - cioè italiano, matematica e inglese listening e reading - e sono destinate agli allievi delle classi successive a quelle che non hanno sostenuto le prove nazionali nella primavera del 2020 per misurare i livelli di competenza che avrebbero dovuto conseguire in una situazione non turbata dall’emergenza. Le informazioni, che hanno valore locale per quella singola scuola che si avvale di questi strumenti, aiutano i dirigenti e docenti a costruire un quadro analitico della situazione dei propri allievi in vista di una presa di decisioni sugli interventi didattici più opportuni per assicurare agli allievi percorsi di istruzione e formazione equi e inclusivi (INVALSIopen, 2020c). La disponibilità di dati inoltre favorisce il confronto con altre realtà locali e contribuisce a un costruttivo dibattito su come e con quali risorse far fronte a un fenomeno preoccupante come il *learning loss*, le cui ripercussioni sulla vita collettiva a breve e lungo termine sono facilmente prevedibili. La consapevolezza dell’esistenza di un problema grave come la perdita di apprendimenti infatti non è condizione sufficiente per la presa di decisioni di contrasto efficaci. Occorre coglierne gli aspetti, metterli in relazioni con i fattori contestuali, descriverne attraverso informazioni attendibili l’andamento, identificarne le implicazioni a micro a macro livello. La misurazione e la valutazione dei fattori che concorrono a determinare l’andamento possono offrire ai docenti degli spunti operativi per un’azione didattica efficace (Vertecchi, 1993), ben integrata al contesto sociale in cui la scuola opera e alle caratteristiche dei singoli allievi, capace di individuare e rimuovere quegli ostacoli all’acquisizione dei livelli di competenze e conoscenze previsti nel corso dell’iter di apprendimento che possono legarsi a situazioni di povertà educativa o insorgere e acuirsi per effetto di eventi destabilizzanti a livello personale e sociale come è stata la pandemia.

6. Conclusioni

La limitazione delle possibilità educative già insite nelle situazioni di maggiore difficoltà socioeconomica e culturale si è acuita con l'interruzione totale della didattica in presenza imposta dalla pandemia nell'anno scolastico 2019-2020 e la ripresa solo parziale per gran parte dell'anno scolastico in corso. Nel quadro già complesso della povertà educativa, alle ragioni economico culturali si vengono a sommare i deficit formativi conseguenti al ritardo degli apprendimenti, o *learning loss*. Questo fenomeno, potremmo dire fisiologico dopo periodi prolungati di assenza da scuola, come le vacanze estive, assume però connotazioni e ripercussioni nuove e più ampie in un assetto economico e sociale profondamente mutato dalla pandemia che ha reso più sottile il confine tra povertà assoluta e povertà relativa (ISTAT, 2019). È un carico oneroso, il cui peso ricade maggiormente sugli strati più deboli della popolazione, quelli che incontrano più difficoltà a soddisfare quei bisogni che definiscono una vita dignitosa (Sen, 1986). Fra questi bisogni, che non sono solo di tipo materiale, quelli formativi meritano particolare attenzione poiché l'aumento della povertà educativa amplifica le condizioni di svantaggio, cronicizzando divari sociali che in una formazione scolastica equa e di qualità posso trovare argine. È essenziale quindi conoscere esattamente l'entità della perdita di apprendimento che si è creata per effetto dell'emergenza sanitaria e del conseguente lockdown. Il confronto tra i dati nazionali rilevati dall'INVALSI nel periodo pre-pandemico con quelli dell'anno scolastico in corso permetteranno di ricostruire, come già accade in altri Paesi, un quadro di informazioni analitiche per assumere decisioni a micro e macro livello capaci di costruire azioni di contrasto ad un ampliamento del *learning loss* che andrebbe ad aggravare la povertà educativa già presente nel nostro Paese.

Riferimenti bibliografici e sitografici:

- Agenzia per la coesione territoriale (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Alexander K. L., Entwisle D. R., Olson L. S. (2001). *Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2001; 23(2):171-191. doi:10.3102/01623737023002171
- Cellamare, S. (2007). *Le parole della tradizione fra tradizione e innovazione. Un possibile percorso lessicale*. Prospettiva EP, 2007(3), pp. 67-94. Roma: Armando Editore.
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. <https://www.censis.it/formazione/italia-sotto-sforzo-diario-della-transizione-2020>
- De luca, A. M., Lucisano, P. & Trincherò R. (2020). *La didattica a distanza: cosa dicono i docenti*. <https://www.scuola7.it/2020/205/la-didattica-a-distanza-cosa-dicono-i-docenti/>
- Entwisle, D. R. (1997). *Children, Schools, And Inequality* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429501722>
- Fenu, N. (a cura di). *Aree interne e Covid* (2020). <https://www.letteraventidue.com/contents/pdf/261020120221areeinterneweb-pdf.pdf>

- Gavosto, A. (2020). *Subito un piano di emergenza contro la perdita di apprendimento*. <https://www.ilsole24ore.com/art/subito-piano-emergenza-contro-perdita-apprendimento-AD6a8Lj>
- Gavosto, A., Romano, B. (2021). *Covid-19 e learning loss: quali misure senza misura?* https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2021/05/AGavosto-e-BRomano_Covid-19-e-learning-loss-quali-misure.pdf
- 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 nazionali INVALSI. A colpo d'occhio*.
- 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
- INVALSI (2020a). *L'insuccesso scolastico attraverso i dati INVALSI*. <https://www.invalsiopen.it/insuccesso-scolastico-dati-invalsi/>
- INVALSIopen (2020b). *Speciale Rapporto INVALSI 2019. Una panoramica sui risultati del campione*. <https://www.invalsiopen.it/rapporto-invalsi-2019-panoramica-risultati-campione/>
- INVALSIopen (2020c). *Le prove INVALSI nell'era dell'emergenza*. Riflessione di Paolo Mazzoli ospite dell'Editoriale di Roberto Ricci, novembre 2020. <https://www.invalsiopen.it/prove-invalsi-era-emergenza/>
- INVALSIopen (2021). *Le prove INVALSI per misurare gli effetti della pandemia sulle Scuole. Intervista a Roberto Ricci*. L'editoriale di Roberto Ricci, gennaio 2021. <https://www.invalsiopen.it/prove-invalsi-per-misurare-effetti-pandemia/>
- ISTAT (2019). *Le stitiche dell'ISTAT sulla povertà. Rapporto ANNO 2019*. https://www.istat.it/it/files/2020/06/REPORT_POVERTA_2019.pdf
- MIUR. *Bando per la promozione di collaborazioni, progetti e attività volte a contrastare la carenza educativa con particolare riguardo alla "povertà educativa"*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-dipartimentale-n-49-del-6-agosto-2020>
- Nirchi, S. (2020). *La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD)*. QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies, 12(3), Roma: Anicia, pp. 127-139. https://www.qtimes.it/?p=file&d=202007&id=nirchi_qtimes_luglio_2020.pdf
- Nuzzaci, A. (2011). *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy*. Lecce: Pensa Multimedia.
- OCSE PISA (2018). *OCSE PISA 2018. I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale.pdf
- Openpolis, Con i bambini (2020). *Disuguaglianze digitali*. <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/07/Disuguaglianze-digitali.pdf>

PIAAC_OCSE, ISFOL (2014). *Rapporto nazionale sulle Competenze degli adulti*.
https://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf

Raccomandazione del Consiglio europeo, 22 maggio 2018, relativo alle competenze chiave per l'apprendimento. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

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

Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Napoli: La Nuova Italia.

Vygotskij, L. S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Universitaria Barbera.