

POBREZA EDUCATIVA MÁS ALLÁ DE LOS FACTORES ADSCRITOS. UNA PRELIMINAR PROBLEMATIZACIÓN

EDUCATIONAL POVERTY BEYOND ASCRIBED FACTORS. A PRELIMINARY PROBLEMATIZATION

Salvatore PATERA

Università degli Studi Internazionali di Roma. Italia

salvatore.patera@unint.eu

 <https://orcid.org/0000-0002-1201-5328>

RESUMEN: Introducción: El trabajo problematiza el tema de la pobreza educativa y del abandono escolar en el contexto italiano adoptando una perspectiva crítica. Además de los factores «adscritos» relacionados con el origen de los jóvenes estudiantes, algunos factores de riesgo que alimentan la pobreza educativa y el abandono escolar tienen que ver con el papel de los contextos educativos formales (escolar) e informales (oferta cultural) que supuestamente no corresponden a la manera de aprender y de participar de las generaciones de jóvenes estudiantes. Tomando en consideración las principales investigaciones producidas a nivel internacional y nacional sobre el tema, tanto antes del COVID-19 como después, el objetivo del trabajo es evidenciar que las causas del aumento de estos fenómenos ya eran inherentes a algunas cuestiones críticas propias de los modelos educativos y culturales promovidos por los adultos. **Metodología:** A través de una investigación cualitativa con fines exploratorios, se diseñó un cuestionario semiestructurado para explorar las razones que subyacen al abandono escolar en un muestreo intencional no probabilístico de 30 sujetos. Los textos producidos fueron analizados con codificación temática. **Resultados:** Los resultados preliminares, sustentados por la literatura analizada, evidencian que los factores de riesgo del abandono escolar no parecen ser exclusivamente «adscritos», sino sobre todo contextuales e individuales en referencia a las formas de estructurar la relación aprendizaje-enseñanza y de significarla por los estudiantes. **Conclusiones:** Los hallazgos preliminares ofrecen una pista de investigación futura para detectar los factores de riesgo que subyacen al abandono escolar para que puedan ser considerados.

PALABRAS CLAVE: pobreza educativa; abandono escolar; investigación cualitativa exploratoria; necesidades educativas; modelos educativos.

ABSTRACT: Introduction: The work problematizes the issue of educational poverty and school dropout in the Italian context adopting a critical perspective. In addition to the «ascribed» factors related to the origin of young students, some risk factors that fuel educational poverty and school dropout have to do with the role of formal (school) and informal (cultural offer) educational contexts that supposedly do not correspond to the way of learning and participating of generations of young students. Taking into consideration the main research produced internationally and nationally on the subject both before COVID-19 and after, the objective of the work is to show that the causes of the increase in these phenomena were already inherent to some critical issues specific to educational models and cultural activities promoted by adults. **Method:** Through qualitative research with exploratory purposes, a semi-structured questionnaire was designed to explore the reasons underlying school dropout in a non-probabilistic intentional sampling of 30 subjects. The texts produced were analyzed with thematic coding. **Results:** The preliminary results, supported by the proposed literature, show that the risk factors for dropping out of school do not seem to be exclusively «ascribed» but above all contextual and individual in reference both to the way of structuring the learning-teaching relationship and of meaning it. **Conclusion and Discussions:** The findings offer a direction for future research to detect the risk factors underlying school dropout so that they can be considered.

KEYWORDS: educational poverty; school dropout; exploratory research; educational needs; educational models.

1. INTRODUCCIÓN

Han pasado cuatro años del COVID-19 y los efectos a corto, mediano y largo plazo producidos por la pandemia siguen siendo objeto de investigación educativa y reflexión pedagógica no solo en términos de *achievement* y *attainment* (Lepkowska, 2023; MacLean *et al.*, 2023; Schult *et al.*, 2022; Hammerstein *et al.*, 2021; Kaffenberger, 2021), sino sobre todo de «intergenerational mobility in a wide range of countries» (Azevedo *et al.*, 2023, p. 1). En este sentido, la producción de investigaciones ha aumentado precisamente por la necesidad de comprender los efectos de la pandemia en los sistemas educativos a lo largo del tiempo gracias a la gran disponibilidad de datos (Unesco, 2019; Yuhuan *et al.*, 2023; Recch *et al.*, 2023).

Algunos estudios de organismos internacionales (Mascheroni *et al.*, 2021; Education Development Trust y Unesco, 2021) destacaban la necesidad, a nivel global, de cambiar la forma de enseñar debido a las evidentes pérdidas de aprendizaje y a las fragilidades psicológicas, emocionales y sociales que se han producido por la pandemia (OECD, 2022). Efectivamente, estos estudios pusieron de relieve problemas estructurales en los modelos educativos que han empeorado con la pandemia, al tiempo que exigen sistemas educativos resilientes y transformadores para reducir las pérdidas de aprendizaje y prevenir el abandono escolar (World Bank Group, Unesco y Unicef, 2021; Donnelly y Patrinos, 2021; Engzell *et al.*, 2021; Hammerstein *et al.*, 2021; Pokhrel y Chetri, 2021).

Respecto al caso italiano, numerosos estudios confirman lo que se acaba de comentar: pérdida de aprendizaje y motivación (Batini, Sposetti y Szpunar, 2021); empeoramiento del rendimiento escolar; aumento de la dispersión explícita e implícita (Save the Children, 2021).

Desde el punto de vista de los docentes, se observa que la mayoría realizó la lección de manera tradicional y frontal con un empeoramiento de la calidad de la enseñanza (Fondazione Agnelli, 2021). Este marco sintético permite reflexionar sobre el hecho de que la mayoría de las cuestiones y problemas críticos que han surgido en los últimos años ya estaban presentes en los sistemas educativos y que la pandemia no ha hecho más que exacerbarlos (Stringher, 2021; INDIRE, 2020, IPSOS, 2021).

En Italia, de hecho, las situaciones críticas y vulnerables han mostrado una tendencia creciente en los últimos cuatro años, en particular en las formas de pobreza de niños y adolescentes. Según ISTAT (2021), la pobreza absoluta afecta al 13,6 % de los menores mientras que, para la pobreza relativa, Openpolis-Con i Bambini (2022) destaca que los menores de edad en familias con ingresos inferiores al 60 % de la media nacional han pasado del 24,5 % en 2019 al 26 % en 2021. El aumento de la pobreza absoluta y de la proporción de niños en riesgo de exclusión social también ha producido inevitablemente un fuerte impacto en las trayectorias educativas de niños y adolescentes y, en consecuencia, en la pobreza educativa (Battilocchi, 2020).

La pobreza educativa representa un constructo multidimensional que pone en duda el papel del entorno económico familiar, pero, sobre todo, como veremos en este trabajo, el papel del contexto social y educativo, así como las capacidades combinadas (internas y externas) de jóvenes estudiantes y menores para continuar aprendiendo, dependiendo de las posibilidades que ofrece el contexto (Nussbaum, 2011).

De hecho, aunque la pobreza educativa es un concepto multidimensional y complejo (European Commission, 2015), Save the Children (2016) formuló el Índice de Pobreza Educativa (IPE) –con base en la metodología AMPI (ISTAT, 2015)– con el objetivo de tener una primera y más clara definición del fenómeno. Los indicadores del IPE se muestran a continuación:

1. Niños de 0 a 3 años sin acceso a los servicios públicos de educación infantil
2. Clases de primaria sin tiempo completo
3. Clases de secundaria inferior sin tiempo completo
4. Alumnos que no utilizan el servicio de comedor
5. Abandono escolar

Menores de entre 6 y 17 años que:

6. No hayan ido al teatro
7. No hayan visitado museos o exposiciones
8. No hayan ido a conciertos
9. No hayan visitado monumentos o sitios arqueológicos
10. No practiquen deporte de forma habitual
11. No hayan leído libros
12. No utilicen internet

De hecho, según el último informe de Save the Children (Save the Children, 2022), el 13 % de los jóvenes abandonan prematuramente la escuela. Al mismo tiempo, lo que era evidente incluso antes de la pandemia se refiere a las cuestiones críticas de los sistemas de educación y formación que amplifican las situaciones de pobreza educativa en términos de abandono escolar. De hecho, los resultados de PISA 2022 evidencian que entre el 30 y el 50 % de los alumnos no alcanzan los niveles de suficiencia en italiano y matemáticas: la dimensión más crítica es la comprensión del texto. Los datos PIRLS del 2021 evidencian que los resultados en lectura de los alumnos de 4.º de primaria en Italia son consistentes con la media europea. Por último, los datos de ICILS 2018 evidencian que los estudiantes italianos obtienen un puntaje de 4612, significativamente más bajo que el promedio internacional en alfabetización digital.

Además, aunque los datos globales revelan una participación del fenómeno NEET equivalente al 23,1 % de Italia, los datos sobre los ELET han registrado una ligera disminución en los últimos diez años, aunque la tendencia no se ha invertido (Eurostat, 2021).

Desde el punto de vista de la dispersión total, sumando la dispersión explícita de los ELET y la dispersión implícita igual al 7 % (INVALSI, 2021), en Italia, el 23 % de los jóvenes de 18 a 24 años han abandonado la escuela (dispersión explícita) o la han terminada sin adquirir competencias básicas mínimas (dispersión implícita) frente al 22,1 % total en 2019. Asimismo, INVALSI ya había destacado el vínculo entre pobreza educativa con dispersión explícita y dispersión implícita (INVALSI, 2019). Un estudio realizado por dos investigadores del INVALSI ha puesto en relieve que, si bien la pobreza educativa se refiere al aumento de la dispersión implícita y explícita, las razones de este fenómeno no pueden parecer atribuibles exclusivamente a factores *adscritos* (por ejemplo, el capital socioeconómico y cultural de la familia de origen). También cobran relevancia los factores *contextuales* (tipo y características de la escuela, preparación del profesorado y relación entre profesores y alumnos, influencia del grupo de iguales), pero sobre todo los factores *individuales* (sensación de insuficiencia, escasa implicación personal en el estudio, escasa motivación intrínseca, autoestima, autoeficacia, etc.) (Le Rose, Sacco, 2018; INVALSI, 2020).

Si bien los factores adscritos y estructurales son relevantes, otros factores como el bienestar subjetivo en la escuela, la autorregulación en el aprendizaje, las características del ambiente de aprendizaje, etc., representan factores cruciales para combatir la pobreza educativa y el abandono escolar (Alivernini *et al.*, 2017).

Por lo tanto, la hipótesis subyacente de este capítulo, respaldada por la literatura citada, es que la pobreza educativa es más amplia que la pobreza material aún es un factor relacionado positivamente. La pobreza educativa se refiere tanto a niños y jóvenes que se encuentran en condiciones de pobreza económica y material cuanto a niños y jóvenes, aunque no están en condición de pobreza material, están privados de la oportunidad de vivir experiencias significativas desde el punto de vista social, cultural y educativo no solamente en contextos de aprendizaje formales, sino en el entorno social y cultural.

En este sentido, la pobreza educativa se alimenta, sea por situaciones de desigualdades heredadas de la familia y del contexto territorial de pertenencia, sea por cuestiones inherentes a los modelos culturales y recreativos, como también los modelos pedagógicos-didácticos y

educativos que no son adecuados a los significados, a los valores y a las formas de aprendizaje de los estudiantes y de los jóvenes de hoy.

Por esta razón, el objetivo del trabajo es resaltar, más allá de los factores adscritos, las razones que los jóvenes atribuyen al abandono escolar para comprender, a partir de la literatura presentada y en línea con la hipótesis exploratoria subyacente, el peso de los factores contextuales e individuales como causas implícitas de la dispersión escolar.

Esto, en última instancia, con el objetivo de brindar indicaciones a los docentes sobre la necesidad de un desafío educativo que tematice y problematice la forma de hacer escuela para, eventualmente, poder incidir en factores contextuales e individuales y acaparar la *lesson learnt* durante los últimos cuatro años.

2. METODOLOGÍA

Debido a la hipótesis exploratoria y al objetivo de la investigación, se propone indagar las motivaciones que subyacen al abandono escolar aportadas por una muestra de estudiantes entre 20 y 24 años que abandonaron prematuramente la escuela en los últimos cinco años.

Para el propósito de la investigación se capacitó en investigación cualitativa a un grupo de 13 estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en «Lenguas y Docencia Innovadora» de UNINT participantes del curso curricular «Didáctica y Pedagogía Especial». Se les pidió que encontraran a tres amigos de la misma edad, de entre 20 y 24 años, que hubieran abandonado la escuela en los últimos cinco años. A los estudiantes universitarios, tras una fase inicial de compromiso y acercamiento, se les pidió que proporcionaran a exalumnos de su misma edad un breve cuestionario con dos secciones.

El instrumento es un cuestionario semiestructurado con variables de fondo (edad y género) y con un segundo apartado que contiene una sola pregunta a la que se especificó dar una respuesta abierta componiendo un texto de máximo 200 palabras sobre el siguiente estímulo: «Desde tu experiencia, ¿puedes describir cuáles fueron los principales motivos que te hicieron perder el deseo de ir a la escuela?».

En esta fase preliminar, los 13 universitarios construyeron una lista de 30 sujetos que cumplieran los 3 criterios de inclusión: «exalumnos con amistades con universitarios participantes» con el objetivo de reducir la deseabilidad social de las respuestas; «exalumnos de entre 20 y 24 años»; «exalumnos que abandonaron prematuramente la escuela en los últimos cinco años». Basada en estos criterios se constituyó una muestra intencional no probabilística (Patton, 2015).

El diseño de la investigación es de una investigación inicial exploratoria debido al hecho de que el objetivo era explorar una intuición básica, respaldada por la literatura, para luego proceder con una fase de investigación más estructurada en consideración de otras variables de fondo en una perspectiva de métodos mixtos: última calificación obtenida, nivel de educación de los padres y sus profesiones, residencia, año de abandono de la escuela (Tashakkori y Teddlie, 2003).

El cuestionario semiestructurado se administró a través de un formulario de Google y las respuestas se recopilaron y analizaron de forma anónima.

Consistente con un diseño de investigación cualitativa con propósitos exploratorios, el corpus textual de las respuestas se analizó utilizando metodología de investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 1994), estrategia de investigación exploratoria y estrategia de análisis inductivo con técnica de análisis interpretativo (Kuckartz, 2014). El análisis se realizó con *Thematic Coding* (Creswell, 2015) apoyado por *Max-QDA*.

El procedimiento de análisis siguió los pasos: lectura iterativa y en profundidad de corpus textuales y transcripciones recopiladas considerando las opiniones de la muestra; elección y codificación de extractos en subcódigos (SC); unificación de los subcódigos en códigos temáticos superiores (CTS); identificación de temas cualitativos (TQ); constitución de las categorías analíticas (CA) en relación a los temas cualitativos.

3. RESULTADOS

En relación con la pregunta de investigación, se reportan los primeros resultados resumidos (Tabla 1).

Tabla 1. Analisis con *Thematic Coding* de los corpus textuales de las respuestas

Extractos N (Casos N)	Subcódigos (SC)	Códigos temáticos superiores (CTS)	Temas cualitativos (TQ)	Categorías analíticas (CA)	Extractos significativos (S)
15 (12)	SC_1a) Falta de desarrollo personal (4 ext.); SC_1b) Fragilidad emocional proveniente del contexto familiar (4 ext.); SC_1c) Dificultades en las relaciones (4 ext.); SC_1d) Dificultad para relacionarse con el profesor.	CTS_1.1 (SC_1a e SC_1c): Fragilidades personales de carácter emocional y relacional; CTS_1.2 (SC_1b): Problemas personales de carácter socioemocional en la familia y con el profesor.	TQ_1: Motivaciones personales obstructivas de carácter emocional, socioafectivo, relacional y motivacional.	CA_1: El contexto familiar y escolar no valoriza las especificidades personales, agudizando los problemas desde el punto de vista emocional, socioafectivo, relacional y motivacional.	(S_1): «Tuve un período personal difícil en casa, pero la escuela no me ayudó, al contrario, contribuyó a empeorarme y sentirme solo».

Extractos N (Casos N)	Subcódigos (SC)	Códigos temá- ticos superio- res (CTS)	Temas cualitativos (TQ)	Categorías analíticas (CA)	Extractos significativos (S)
10 (9)	SC_2a) Las lecciones fueron aburridas y poco inspiradoras (3 ext.); SC_2b) La enseñanza era nocional y abstracta (3 ext.); SC_2c) La evaluación fue con notas sin entender dónde estaba el error y cómo mejorar (3 ext.).	CTS_2.1 (SC_2a e SC_2b): Enseñanza frontal, nocional y de transmisión; CTS_2.2 (SC_2c): Evaluación numérica sin retroalimentación reflexiva y formativa.	TQ_2: Presencia de enseñanza tradicional con evaluación heterodirecta sumativa.	CA_2: La relación aprendizaje-enseñanza es tradicional en términos de planificación, enseñanza y evaluación, lo que desalienta efectivamente a los estudiantes a aprender y continuar aprendiendo.	(S_9): «Estaba aburrido en la escuela, no entendía el significado de aprender».
12 (8)	SC_3a) La clase se dividió entre los «buenos» y nosotros los «lentos» (3 ext.); SC_3b) Había un fuerte ambiente competitivo en el aula. (2 ext.); SC_3c) Muchos compañeros acosaron a algunos de nosotros y el profesor no tomó en serio el problema (3 ext.).	CTS_3.1 (SC_3a; SC_3b): El clima de clase no era positivo en las relaciones entre pares; CTS_3.2 (SC_3c): Segregación de alumnos en clase en función del mérito.	TQ_3: Clima de aula no inclusivo y competitivo.	CA_3: La presencia de un clima de clase excluyente que no presta atención a la diversidad y las especificidades individuales se convierte en un lugar para la reproducción y expansión de cuestiones críticas.	(S_14): «Mi clase parecía un equipo de rugby donde cada uno perseguía su objetivo en detrimento de los demás con un <i>árbitro</i> ausente y parcial».

Extractos N (Casos N)	Subcódigos (SC)	Códigos temá- ticos superio- res (CTS)	Temas cualitativos (TQ)	Categorías analíticas (CA)	Extractos significativos (S)
8 (6)	SC_4a); Dificultad para encontrar concentración para estudiar en espacios domésticos estrechos y abarrota- dos (4 ext.); SC_4b) Falta de tiempo para estudiar por tener que cuidar a hermanos menores (2 ext.); SC_4c) Falta de computadora portátil y conexión (2 ext.).	CTS_4.1 (SC_4a; SC_4b; SC_4c): Situación familiar complicada.	TQ_4: Antecedentes familiares desfavorecidos con dificultad en espacio, formas y tiempo para estudiar.	CA_4: El con- texto familiar de origen afec- ta la capacidad de motivarse y concentrarse en el estudio y el aprendizaje.	(S_14): «En casa era difícil estudiar porque era pequeña y éramos muchos». (S_13): «No tenía un PC ni siquiera una buena conexión».
45 (35)					

Fuente: Elaboración del autor.

Como se puede observar en la Tabla 1, el total de extractos es 45 para 30 exalumnos, aunque, en la primera columna, el número de casos entre paréntesis es mayor (35) ya que las respuestas proporcionadas por algunos exalumnos se dividían en varios subcódigos.

Los resultados preliminares destacan cómo 12 exalumnos (15 extractos de 45) identifican como primera motivación «TQ_1: Motivaciones personales obstructivas de carácter emocional, socioafectivo, relacional y motivacional» especificada por «CA_1: El contexto familiar y escolar no valoriza las especificidades personales, agudizando los problemas desde el punto de vista emocional, socioafectivo, relacional y motivacional».

El segundo motivo (9 exalumnos con 10 extractos) es «TQ_2: Presencia de enseñanza tradicional con evaluación heterodirecta sumativa» explicado en términos de «CA_2: La relación aprendizaje-enseñanza es tradicional en términos de planificación, enseñanza y evaluación, lo que desalienta efectivamente a los estudiantes a aprender y continuar aprendiendo».

La tercera motivación (8 exalumnos de 12 extractos) es «TQ_3: Clima de clase no inclusivo y competitivo» estructurado debido a que «CA_3: La presencia de un clima de clase

excluyente que no presta atención a la diversidad y las especificidades individuales se convierte en un lugar para la reproducción y expansión de cuestiones críticas».

La última motivación (6 exalumnos para 8 extractos) se refiere a «TQ_4: Antecedentes familiares de origen desfavorecido con dificultades en espacio, modo y tiempo para estudiar» como se destaca desde el punto de vista interpretativo CA_4: «El contexto familiar de origen afecta la capacidad de motivarse y concentrarse en el estudio y el aprendizaje».

4. CONCLUSIONES

Consistente con la literatura citada para el caso italiano (INVALSI, 2020; Le Rose y Sacco, 2018; Alivernini *et al.*, 2017), la importancia de los factores adscritos se reduce en favor de otros factores relacionados con los factores contextuales escolares y los factores individuales. Este resultado preliminar se sustenta, entre otras cosas, en el *capability approach* (Nussbaum, 2011), según el cual el contexto social y educativo juega un papel central, así como las capacidades combinadas (internas y externas) de los jóvenes para continuar aprendiendo. Esta perspectiva educativa destaca no tanto y no solo los factores innatos o subjetivos de carácter exclusivamente interno, sino la dimensión relacional entre los recursos internos de los estudiantes y las posibilidades/limitaciones que ofrece el contexto.

En cuanto a la pobreza educativa, si de los 12 indicadores del IPE, el fracaso de los jóvenes en alcanzar los últimos 6 indicadores los confinaría a una situación de pobreza educativa, es oportuno resaltar que esta situación no depende principalmente de la pobreza económica en no tener acceso a la oferta cultural, sino que depende de la falta de reconocimiento de los jóvenes en los modelos culturales transmitidos por los adultos en la oferta cultural y recreativa de los territorios (Patera, 2022).

En cuanto a los últimos 6 indicadores del EIP, también para el indicador 5 (abandono escolar) las razones parecen residir en que los exalumnos supuestamente no se sienten reconocidos y no se reconocen en los modelos educativos propuestos por los adultos en contextos de aprendizaje formales (Murri, 2023).

En este sentido, se pretendió tematizar una lectura crítica del abandono escolar en el contexto más amplio de la pobreza educativa en referencia a las cuestiones críticas de los sistemas escolares en la promoción y el apoyo al desarrollo de factores contextuales y factores individuales, además de los factores económicos.

Para concluir, es necesario revertir los enfoques pedagógicos y didácticos para la reducción del abandono escolar y para la prevención de la pobreza educativa (Morniroli y Palmieri, 2020) repensando los marcos teóricos y los modelos pedagógico-didácticos sobre los factores subyacentes a la pobreza educativa con motivo de *necesidades educativas especiales generalizadas* (Bocci, 2019).

Para terminar, los resultados preliminares, aunque no representan una muestra estadísticamente sólida con resultados significativos, son prometedores para explorar las razones detrás del abandono temprano de los estudiantes de la escuela en futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Alivernini, F., Manganelli, S. y Lucidi F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 15(1), 21-52. https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.7358%2Fecps-2017-015-aliv?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicG9zaXRpb24iOiJwYWdlQ29udGVudCJ9fQ
- Azevedo, J. P., Cójocarú, A., Montalva, V. y Narayan, A. (2023). *School closures and longer-term implications of COVID-19 for inter-generational mobility*. World Bank Publications. <https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/school-closures-and-longer-term-implications-covid-19-inter-generational-mobility>
- Batini, F., Sposetti, P. y Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. En AA. VV. (Eds.), *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-156). Pensa MultiMedia Editore.
- Battilocchi, G. L. (2020). Educational poverty in Italy: Concepts, measures and policies. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 1-10. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5753>
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. En M.V. Isidori (Ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Franco Angeli.
- Creswell, J. W. (2015). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. Sage.
- Donnelly, R. y Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during COVID-19: an early systematic review. *Prospects*, (10), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Education Development Trust y Unesco. (2021). *Learning Loss, Learning gains and Wellbeing: A Rapid Evidence*. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/20/201258b4-98ab-415a-b0daf33d5cf8688d.pdf>
- Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proc. Natl. Acad. Sci.*, 118, e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- European Commission. (2015). *Education and training. Monitor 2015*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/07bfe0f8-8e88-11e5-b8b7-01aa75e-d71a1/language-en>
- Eurostat. (2021). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures
- Fondazione Agnelli. (2021). *La DaD alle scuole superiori nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia*. <https://www.fondazioneagnelli.it/2021/07/09/la-dad-alle-scuole-superiori-nellanno-scolastico-2020-21-una-fotografia/>
- Hammerstein, S., König, C., Dreisoerner, T. y Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement. A systematic review. *Front. Psychol.*, 12, 4020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- INDIRE. (2020). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*. Report preliminare. Roma. <https://bit.ly/2H7xfr7>
- INVALSI. (2020). <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/>
- INVALSI. (2021). *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2021. La rilevazione dell'A.S. 2020/2021: primi risultati. Invalsi*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf

- INVALSI. (2022). <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>
- IPSOS. (2021). *I giovani ai tempi del coronavirus*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>
- ISTAT. (2015). *Il Benessere Equo e Sostenibile in Italia (BES)*. Istat. <https://www.istat.it/it/archivio/282920>
- ISTAT. (2021). <https://www.istat.it/it/files/2021/07/Redistribuzione-reddito-Italia.pdf>
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*. Sage.
- Le Rose, G. y Sacco, C. (2020). La dispersione scolastica: uno studio su alcuni indicatori di rischio nella scuola secondaria di I grado. *Collana Working papers INVALSI*, (45), 1-11. https://www.invalsi.it/download2/wp/wp45_LeRose_Sacco.pdf
- Lepkowska, D. (2023). The lasting effects of long COVID on students' school experience. *British Journal of Child Health*, 4(5). <https://doi.org/10.12968/chhe.2023.4.5.220>
- MacLean, A., Wild, C. y Hunt, K. (2023). Impact of Long Covid on the school experiences of children and young people: a qualitative study. *BMJ Open*, 13, e075756. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-075756>
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G. y Kardefelt-Winther, D. (2021). *Learning at a Distance: Children's remote learning experiences in Italy during the COVID-19 pandemic*. UNICEF Office of Research. Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/learning-at-a-distance-childrens-remote-learning-experiences-in-italy-during-the-covid-19-pandemic.pdf>
- Mornioli, A. y Palmieri, A. (2020). Ribaltamenti: contro l'abbandono scolastico e la povertà educativa. *Il Mulino: rivista mensile di attualità e cultura*, 1(69), 73-83. <https://www.rivistailmulino.it/a/ribaltamenti-contro-l-abbandono-scolastico-e-la-povert-educativa>
- Murri, S. (2023). Povertà educante: le periferie immateriali della relazione educativa al tempo della «platform society» e del pensiero visivo diffuso. En S. Patera (Ed.), *Povertà educativa. Punti di riflessione e traiettorie di intervento. Perspectives on rural development*, 7. <https://doi.org/10.1285/i26113775n7>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- OECD. (2022). COVID-19: The second year of the pandemic. *Education at a Glance 2022, OECD Indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/EAG2022_X3-D.pdf
- Openpolis-Con i Bambini. (2022). *Minori a rischio povertà o esclusione sociale in Italia: quali fattori incidono*. <https://www.conibambini.org/osservatorio/minori-a-rischio-poverta-o-esclusione-sociale-in-italia-quali-fattori-incidono/>
- Patera, S. (2022). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Franco Angeli.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4.ª ed.). Sage.
- Pokhrel, S. y Chetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Recch, F., Petherick, A., Hinton, R. y Burstein Goldszmidt, R. G. (2023). Education data needs and challenges for building back from COVID-19. *Epidemics*, 43(3). <https://doi.org/10.1016/j.epidem.2023.100673>
- Save the Children. (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa. A che punto siamo?* Save the Children Italia. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-povert%C3%A0-educativa-che-punto-siamo>
- Save the Children. (2021). *Riscriviamo il futuro rapporto sui primi sei mesi di attività. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi*. Save the Children Italia. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-6-mesi_0.pdf

- Save the Children. (2022). *Povert  educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. Save the Children Italia. https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. y Lindner, M. A. (2022). Long-Term Consequences of Repeated School Closures During the COVID-19 Pandemic for Reading and Mathematics Competencies. *Front. Educ.*, 867316(13). <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.867316>
- Stringher, C. (Eds.). (2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. Franco Angeli.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage.
- The World Bank, Unesco, Unicef. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>
- Unesco. (2019). *Global Framework for Education Statistics Post-COVID-19*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/educational-management-information-system-emis>
- Yuhuan, C., Zezhong, M., Liya, W., Aimin, Y., Quimei, L., Shanshan K. y Huifang, W. (2023). A survey on big data-enabled innovative online education systems during the COVID-19 pandemic. *Journal of Innovation & Knowledge*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.100295>