

Covid-19, scuola a distanza e disuguaglianze

Gabriele Ballarino e Stefano Cantalini

RPS

Dopo circa due mesi di chiusura delle scuole italiane a causa della pandemia Covid-19, si sta aprendo nel paese una discussione sulle conseguenze di questa situazione. Tra le altre cose, ci si chiede se la remotizzazione della scuola possa avere effetti differenziati a seconda delle famiglie di origine di bambini e ragazzi, in questo modo accrescendo le disuguaglianze scolastiche. L'articolo contribuisce alla discussione mostrando con i dati Pisa 2018 che in Italia 1) esiste un'associazione positiva tra status

dei genitori e disponibilità di strumenti digitali da una parte e disponibilità ad attivarsi per aiutare i figli nelle attività scolastiche dall'altra; 2) questa associazione è più forte quando i figli sono più piccoli; 3) la relazione tra disponibilità di risorse digitali, aiuto genitoriale e risultati scolastici è più forte tra le famiglie di status più elevato. Si discutono quindi le possibili implicazioni di questa situazione per le politiche scolastiche durante la pandemia.

1. Introduzione

Solo dopo circa due mesi di chiusura delle scuole italiane a causa della pandemia Covid-19, si sta aprendo nel paese una discussione sulle conseguenze di questa situazione. Tra le altre cose, ci si chiede se il passaggio dalle consuete attività scolastiche in presenza ad attività cui bambini e bambine, ragazzi e ragazze partecipano da casa, tramite connessioni telematiche (la «remotizzazione» della scuola), abbia degli effetti sull'apprendimento e in particolare se questi effetti possano essere differenziati a seconda delle famiglie di origine, in questo modo accrescendo le disuguaglianze scolastiche. Si tratta di una discussione per molti versi inedita, così come è inedita la pandemia in corso in gran parte del mondo. D'altra parte, per la ricerca sociale i termini della questione non sono nuovi: almeno a partire dagli anni sessanta sociologi ed economisti dell'istruzione si sono interrogati sul ruolo della scuola nella riproduzione delle disuguaglianze sociali, misurando le differenze di risultati scolastici tra alunni provenienti da famiglie con posizioni socio-economiche diverse e cercando di capire il ruolo rispettivo di scuole e famiglie di

origine nella produzione di queste differenze, e in che modo queste possano essere ridotte. La disuguaglianza scolastica è infatti alla base di gran parte della successiva disuguaglianza occupazionale e di reddito, e ha un ruolo chiave anche nella trasmissione della disuguaglianza da una generazione all'altra (Ballarino e Panichella, 2017; Ballarino e Bernardi, 2020).

L'articolo contribuisce alla discussione mostrando con i dati Pisa 2018 che in Italia esiste un'associazione positiva tra status dei genitori e disponibilità di strumenti digitali da una parte e disponibilità ad attivarsi per aiutare i figli nelle attività scolastiche dall'altra, che questa associazione è più forte quando i figli sono più piccoli e, infine, che la relazione tra disponibilità di risorse digitali, aiuto genitoriale e miglioramento dei risultati scolastici è più forte tra le famiglie di status più elevato. Si discutono quindi le possibili implicazioni di questa situazione per le politiche scolastiche durante la pandemia.

2. La Covid-19 e la scuola

Secondo l'*Economist* (11/4/20, p. 14), tra i diversi settori economici quello dell'istruzione dovrebbe essere tra quelli meno toccati dalla crisi collegata alla Covid-19. La perdita di fatturato a livello globale dovrebbe essere minima, attorno al 2-3%, contro perdite che per il commercio al dettaglio si prevede possano arrivare oltre il 90% e per la manifattura oltre l'80%. In effetti, la domanda di istruzione è relativamente rigida e il suo finanziamento prevalentemente pubblico, per cui le attività scolastiche proseguono e proseguiranno. D'altro canto, in gran parte dei paesi la chiusura di scuole e università è stata una delle prime azioni decise dalle autorità per limitare la diffusione del morbo: le attività scolastiche concentrano molte persone in una situazione di prossimità fisica e queste persone poi fanno ritorno a casa, a volte con spostamenti lunghi che coinvolgono il trasporto pubblico. Tutto questo favorisce la diffusione del contagio, per cui anche nel caso di una malattia che per bambini e giovani sembra poco pericolosa, la chiusura delle scuole è una misura opportuna, nell'immediato, perché anche gli asintomatici sono contagiosi. Anche con l'influenza cosiddetta «spagnola» del 1918, forse la più recente pandemia paragonabile per impatto a quella in corso, in gran parte delle città europee e americane la chiusura delle scuole fu tra le prime misure di contenimento adottate dalle autorità sanitarie (Tognotti, 2015). Per di più, diversamente da un secolo fa oggi le attività scolastiche possono aver luogo anche a distanza:

le tecnologie della comunicazione digitale consentono collegamenti video e audio in tempo reale tra la scuola e l'abitazione degli studenti e questo rende possibile la remotizzazione delle attività scolastiche, ovvero il passaggio dalla tradizionale situazione scolastica, incentrata sull'incontro nello stesso ambiente di docenti e discenti, a una situazione nuova, di cui per il momento sappiamo poco.

È importante, a questo proposito, non confondere la remotizzazione della scuola con la sua digitalizzazione. La digitalizzazione consiste nell'utilizzo di strumenti digitali per sostenere e potenziare la normale didattica in presenza, mentre la remotizzazione consiste nell'abolizione della presenza e nel passaggio completo delle attività didattiche alla modalità remota. La digitalizzazione della scuola è in corso dall'avvio della rivoluzione dell'informatica distribuita, dagli anni '80, e soprattutto a partire dagli anni 2000 e dal boom di Internet c'è stata una forte spinta in questa direzione, collegata al generale entusiasmo dell'epoca per tutto quanto fosse digitale e telematico. Così, le scuole e i ministeri di tutto il mondo hanno investito massicciamente nelle tecnologie informatiche, ma con il tempo l'entusiasmo «nuovista» si è un po' smorzato, sia perché non ovunque il corpo docente è stato in grado di utilizzare in modo intensivo le nuove tecnologie, sia perché le ricerche sugli esiti della digitalizzazione non hanno fornito risultati che dimostrassero in modo robusto che l'utilizzo delle tecnologie informatiche produca un miglioramento degli apprendimenti degli studenti a prescindere dal contesto scolastico ed extra-scolastico (Giancola e al., 2019; Gui e Gerosa, 2019). La remotizzazione integrale delle attività scolastiche, peraltro, non sembra in nessun paese sull'agenda delle politiche dell'istruzione, in particolare per quanto riguarda la scuola dell'obbligo. Come è noto, tra le funzioni della scuola non rientra solo la trasmissione di competenze cognitive, ma anche la socializzazione, cioè l'insegnamento delle regole e delle strutture di base dell'interazione sociale, un processo che per sua stessa natura non può che avvenire in prossimità (Brint, 2006). Inoltre, la concentrazione fisica dei discenti in un singolo luogo è utile anche per altre ragioni: in particolare, nel caso dei più giovani, il fatto che essi passino parte della giornata a scuola scarica i genitori, soprattutto le madri, dai compiti di cura, consentendo di svolgere un'attività retribuita fuori dalla propria abitazione. Questa è una funzione che la scuola da remoto non può svolgere, se non in modo molto parziale per quei genitori che possono lavorare da casa.

Nonostante i limiti della digitalizzazione e della remotizzazione della scuola, nella pubblicistica delle ultime settimane non mancano voci che

RPS

Gabriele Ballarino e Stefano Cantalini

sottolineano come la Covid-19 potrebbe dare ulteriore impulso a questo processo e avere così un effetto in ultima analisi positivo sulla qualità delle attività scolastiche nel nostro paese. Il ministro si aspetta che dalla pandemia esca per il nostro paese una «nuova scuola» (*Corriere della sera*, 15/4/2020). «Non tutto il male viene per nuocere», dice la saggezza popolare: questo potrebbe valere anche per una disgrazia quale la pandemia in corso? La ricerca storica in effetti ha mostrato che le grandi pandemie possono avere conseguenze positive (Scheidel, 2017), ma si tratta di effetti di medio-lungo periodo, valutabili solamente *ex post*, e legati ad un tasso di letalità delle pandemie per fortuna neanche paragonabile a quello della Covid-19 (nella grande peste europea del quattordicesimo secolo perse la vita una percentuale della popolazione tra il 20% e il 60%, a seconda delle località). In ogni caso, quello che conta nel breve periodo è che non è certo che la digitalizzazione abbia un impatto positivo sull'apprendimento e sui risultati scolastici, mentre è certo che una scuola da remoto possa sostituire solo parzialmente la scuola in presenza. Inoltre, è tutt'altro che certo che la Covid-19 stimolerà ulteriori investimenti in istruzione: gli investimenti pubblici nell'immediato vanno prioritariamente alla sanità e al sostegno ai lavoratori che perdono il reddito, e nel medio periodo i problemi di bilancio che dopo la pandemia affliggeranno gran parte dei paesi ricchi, il nostro in primo luogo, molto difficilmente favoriranno l'investimento in istruzione.

Archiviati i facili ottimismo d'occasione, la remotizzazione della scuola apre una serie di gravi problemi, tra i quali quello dei suoi effetti di disuguaglianza. Anche se la pandemia di Covid-19 è inedita, i termini della questione sono familiari alla ricerca sociale: ci si chiede se la scuola, come la intendiamo normalmente, in presenza, riduca le disuguaglianze tra bambini e se ci siano differenze, da questo punto di vista, tra scuola in presenza e scuola remotizzata. A questa seconda domanda, ovviamente, si potrà rispondere con precisione solo con il tempo, quando sarà possibile confrontare la variazione degli esiti scolastici delle coorti che hanno frequentato la scuola da remoto con la variazione degli esiti delle coorti che non l'hanno fatto. La ricerca sociale è però in grado di rispondere alla prima domanda e questa risposta consente di formulare un'ipotesi precisa in merito alla seconda, che potrà essere poi verificata da studi adeguati, nel medio periodo.

A parte le ampie discussioni teoriche, tanto vaste quanto difficilmente risolvibili, in merito al rapporto tra istruzione e disuguaglianza, la ricerca recente ha individuato un modo semplice e rigoroso di rispondere alla domanda, che segue l'impostazione sperimentale sempre più im-

portante nella scienza sociale contemporanea. Si confrontano i risultati in termini di apprendimento di una popolazione di studenti di diverse origini sociali in presenza o in assenza di attività scolastiche, per vedere se il differenziale di apprendimento a favore di coloro che provengono da famiglie di status sociale superiore aumenta o diminuisce quando la scuola non c'è. Esiste una situazione che lo consente: si tratta delle vacanze estive, che costituiscono un perfetto «esperimento naturale» per confrontare i differenziali di apprendimento tra bambini di diverse origini sociali all'inizio e alla fine delle vacanze (Raudenbusch e Eschmann, 2015). Durante le vacanze i bambini stanno in famiglia, dove sono esposti ai diversi stimoli associati alla diversa estrazione sociale e culturale dei genitori (come vedremo nel prossimo paragrafo), mentre durante l'anno scolastico essi passano parte del loro tempo a scuola, dove sono sottoposti a stimoli omogenei, che quindi dovrebbero ridurre il differenziale di apprendimento legato al contesto familiare. I risultati empirici sono inequivocabili: il differenziale durante le vacanze aumenta, sia negli Stati Uniti che in Europa, a prescindere quindi dalla struttura del sistema scolastico (Holtmann e Bernardi, 2019). Le vacanze estive, residuo di un passato in cui le famiglie avevano bisogno del lavoro dei figli per la stagione del raccolto e della semina, oggi producono disuguaglianza di apprendimento.

Quindi la risposta alla seconda domanda che ci siamo posti è che la scuola effettivamente riduce le disuguaglianze di apprendimento, perché diminuisce, o compensa, il diverso impatto che diversi contesti familiari hanno sull'apprendimento. Si può quindi ragionevolmente ipotizzare che la remotizzazione della scuola abbia un effetto disegualizzatore, perché il ruolo della famiglia è per definizione maggiore nella scuola da remoto che in quella in presenza. Bisogna poi aggiungere che la remotizzazione della scuola da questo punto di vista è meglio della sua chiusura totale, per la medesima ragione: quando nei processi scolastici aumenta il peso della famiglia si accresce il differenziale di apprendimento.

3. Status dei genitori, didattica a distanza e disuguaglianze scolastiche

Nella situazione attuale, abbiamo quindi un primo asse di disuguaglianza «macro», che riguarda la misura in cui le attività scolastiche da remoto sono state attivate e hanno effettivamente coinvolto gli alunni. Giustamente, il Ministero dell'Istruzione ha fortemente cercato di po-

RPS

Gabriele Ballarino e Stefano Cantalini

tenziare la didattica a distanza e di renderla accessibile a tutti i soggetti coinvolti, finanziando l'acquisto di piattaforme digitali per le scuole, la formazione del personale e la fornitura di strumenti digitali a docenti e studenti, e condividendo contenuti didattici, strumenti di assistenza e buone pratiche di e-learning adottate dagli istituti scolastici più virtuosi. La didattica a distanza ha così raggiunto nel mese di marzo oltre 6,7 milioni di alunni (pari all'81% del totale), ma questo dato assume che tutti gli alunni delle classi i cui insegnanti sono attivi siano coinvolti, mentre i racconti degli insegnanti mostrano una situazione in cui molti non sono in grado di fruire di questa opportunità. C'è in ogni caso il rischio che la qualità della didattica da remoto, e quindi il suo potenziale equalizzatore, cambi molto a seconda dell'area geografica e delle caratteristiche del singolo istituto, così come delle competenze digitali di alunni e insegnanti. Un recente rapporto Istat ha confermato che strumenti digitali e accesso a internet non sono equamente distribuiti nelle regioni italiane (Istat, 2020). Ad esempio, più del 40% delle famiglie residenti nel Mezzogiorno non possiede né un computer né un tablet, contro meno del 30% delle famiglie del Nord. Inoltre, la percentuale di famiglie che dispongono di una connessione internet supera il 75% in quasi tutte le regioni settentrionali, mentre non raggiunge il 70% in nessuna di quelle meridionali.

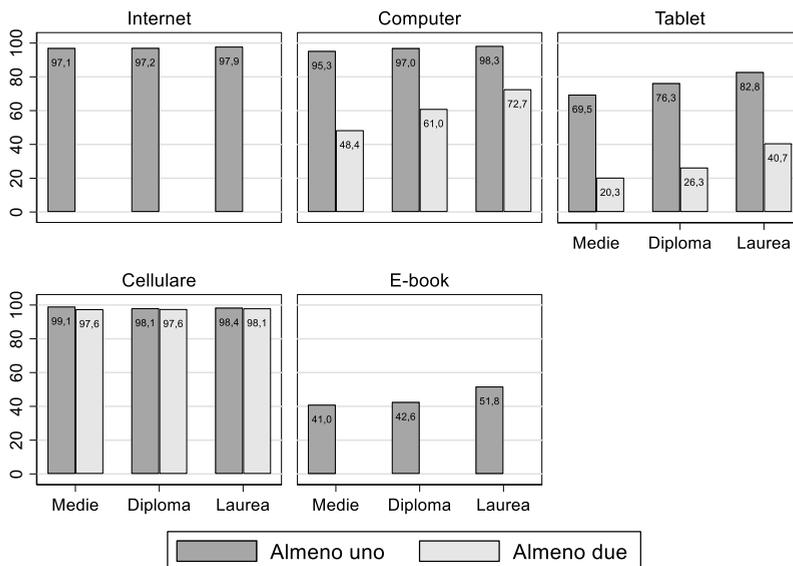
Allo stesso modo, se in generale meno di tre studenti italiani su dieci hanno le competenze digitali sofisticate utili all'apprendimento da remoto, le percentuali si riducono al 20% al Sud, mentre superano il 35% al Nord. Diversa è anche la preparazione professionale del corpo docente alla didattica da remoto. Solo una minoranza degli insegnanti, infatti, inserisce di norma nel proprio programma didattico l'utilizzo di tecnologie digitali per attività progettuali a distanza, mentre la maggioranza si limita a una didattica frontale o alla semplice consultazione di materiale digitale. Questo dipende in parte anche dalla scuola in cui i docenti insegnano, in particolare dalle risorse di cui essa dispone e dall'esperienza pregressa nella didattica da remoto, che nel nostro paese era comune a solo il 18% degli istituti scolastici prima dello scoppio della pandemia.

Veniamo ora al secondo asse di disuguaglianza, che riguarda la diversa capacità delle famiglie di fornire ai figli gli strumenti necessari per la scuola da remoto e, più in generale, di sostenerli nelle loro attività scolastiche. Le nostre analisi si basano sui dati Pisa 2018 relativi all'Italia, in particolare su un campione di 8.210 studenti nati nel 2002. Il primo aspetto da considerare nell'analisi della relazione tra remotizzazione e di-

suguglianze riguarda le differenze di disponibilità nel contesto familiare delle dotazioni digitali fondamentali per usufruire della didattica a distanza. La figura 1 mostra la percentuale di quindicenni che dispone nella propria abitazione di connessione internet, computer (fisso o portatile), tablet, smartphone ed e-book, a seconda dell'istruzione dei genitori¹.

Quasi la totalità degli studenti possiede un accesso a internet, così come almeno un computer e uno smartphone, indipendentemente dal contesto socio-economico. Queste percentuali, superiori al 95%, sono diverse da quelle riportate sopra, di fonte Istat, perché in questo caso si fa riferimento a una popolazione specifica, quella delle famiglie con un figlio quindicenne, e non alla totalità delle famiglie italiane, che comprendono anche coppie o anziani soli che utilizzano raramente strumenti digitali. Secondo i dati Istat 2018, infatti, l'accesso a internet è garantito al 96% delle famiglie con figli minori in età scolastica (6-17 anni).

Figura 1 - Disponibilità di strumenti digitali a casa, per titolo di studio dei genitori (%)



Fonte: Elaborazione su dati Pisa 2018.

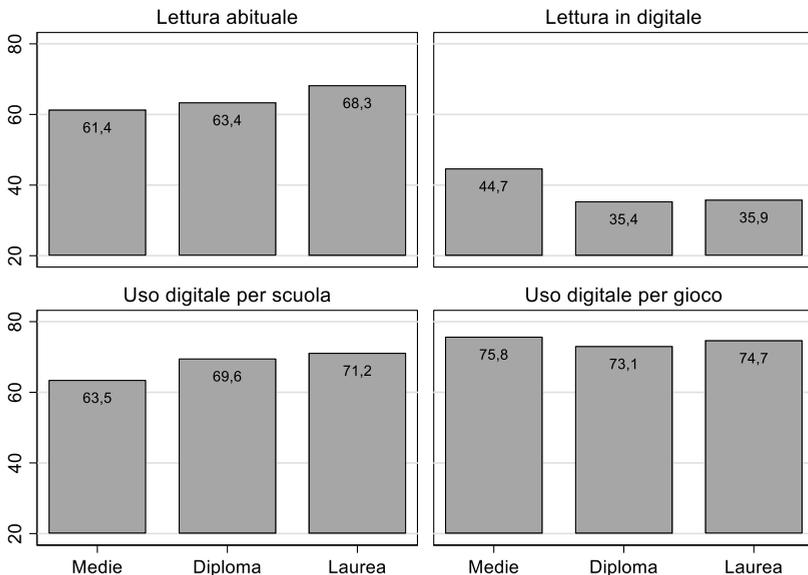
Dipende fortemente dallo status dei genitori, invece, la disponibilità di strumenti digitali meno diffusi, come il tablet e l'e-book, e, soprattutto,

¹ L'istruzione dei genitori è misurata con il criterio di dominanza, che attribuisce il titolo di studio più alto tra madre e padre.

la quantità di strumenti disponibili. Infatti, solo il 48,4% dei figli di genitori con al massimo la licenza media possiede almeno due computer, mentre la quota è del 72,7% nelle famiglie in cui almeno un genitore è laureato. Questo è ancora più rilevante se si pensa che in media le famiglie meno istruite sono anche quelle con più figli (Cantolini, 2020), dove quindi è maggiore la probabilità di questi ultimi di dover condividere computer o tablet con genitori o fratelli.

Vediamo l'utilizzo degli strumenti digitali nel contesto familiare. Dalla figura 2, che mostra i valori percentuali di studenti che leggono libri abitualmente e che usano almeno settimanalmente computer, tablet e cellulari per motivi scolastici o per svago, emerge che nelle famiglie meno istruite la lettura di libri è meno frequente e viene più spesso fatta con supporti digitali piuttosto che in cartaceo, anche per via del minor numero di libri presenti in casa. Inoltre, mentre non ci sono differenze rilevanti nella percentuale di quindicenni che utilizzano i device digitali per giocare ai videogame – o per altre attività di svago, come l'uso di social network –, l'uso del digitale per motivi scolastici (svolgere una ricerca, approfondire le lezioni, ecc.) è più frequente tra i figli di genitori istruiti.

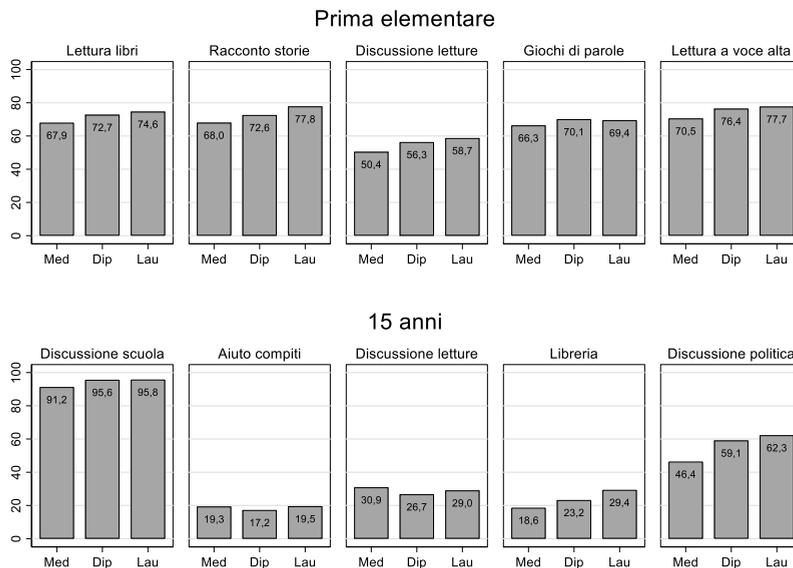
Figura 2 - Utilizzo degli strumenti digitali, per titolo di studio dei genitori (%)



Fonte: Elaborazione su dati Pisa 2018.

Contribuiscono al possibile aumento delle disuguaglianze legato alla remotizzazione della scuola anche le differenze nelle attività di supporto genitoriale ai figli. Un conto, infatti, è rimanere a casa ed essere aiutati dalla propria famiglia nei compiti, stimolati da discussioni su letture e temi sociali e coinvolti in svariate attività formative e culturali; un altro è rimanere a casa e passare la maggior parte del tempo da soli a guardare la televisione o giocare ai videogiochi. Dalla ricerca precedente sappiamo che c'è un'associazione positiva tra titolo di studio dei genitori e la loro disponibilità a impegnarsi in attività simili, più forte quando i figli sono più piccoli e possono essere maggiormente penalizzati da una pausa scolastica. Purtroppo l'indagine Pisa non consente un confronto sistematico in base all'età dei figli, poiché campiona soltanto i quindicenni. Tuttavia, fornisce informazioni sulla frequenza con cui i genitori svolgono specifiche attività utili allo sviluppo e al consolidamento delle competenze dei figli facendo riferimento non solo al periodo della rilevazione dei dati – ossia quando i figli hanno quindici anni –, ma anche a quando i figli frequentavano la prima elementare.

Figura 3 - Attività di supporto genitoriale (in prima elementare e a 15 anni), per titolo di studio dei genitori (%)



Fonte: Elaborazione su dati Pisa 2018.

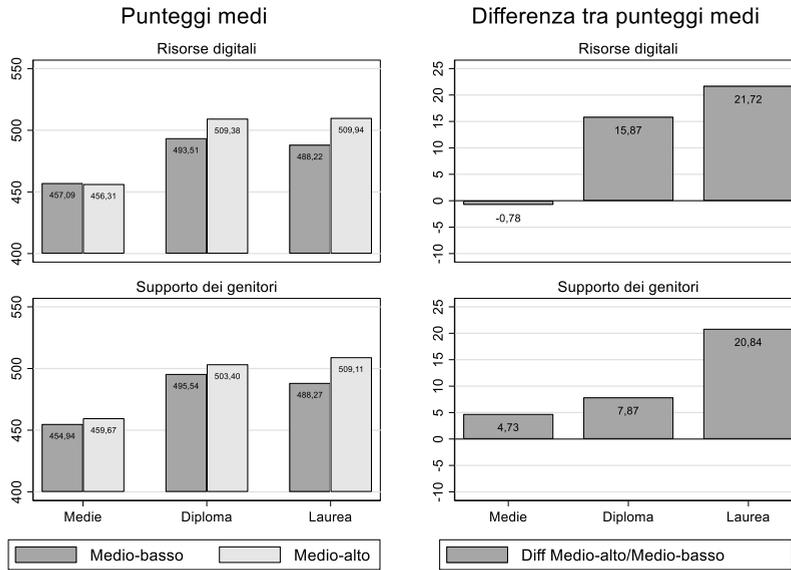
La figura 3 mostra dunque la percentuale di genitori che a) *nel primo anno di elementare* dei figli erano soliti svolgere con loro, almeno una volta a settimana, attività come la lettura di libri, il racconto di storie, ecc.; e b) *attualmente* svolgono con i figli attività come l'aiuto con i compiti, la discussione di temi socio-politici, ecc., sempre a cadenza almeno settimanale². All'aumentare del titolo di studio aumenta la probabilità di avere coinvolto i figli piccoli in attività di sostegno alle competenze, in particolare leggendo loro libri, raccontando storie, parlando insieme delle letture svolte e leggendo a voce alta lettere e parole. Le differenze per istruzione sono invece inferiori per quanto riguarda le classiche attività di supporto ai figli quindicenni, come l'aiuto nei compiti, mentre si ripropongono se si considerano attività più direttamente legate allo sviluppo di competenze di un adolescente, come accompagnare il proprio figlio in libreria o in biblioteca oppure discutere con lui di questioni di politica e attualità.

Infine, non solo le risorse digitali e le attività di sostegno genitoriale sono più frequenti nelle famiglie di laureati, ma è in questi contesti che esse sono associate in modo più positivo alle competenze dei figli. La figura 4 mostra l'associazione tra le competenze di lettura dei quindicenni – ottenute a partire dai risultati dei test Pisa – e due indici che misurano, rispettivamente, la disponibilità di risorse digitali e il grado di supporto dei genitori ai figli, costruiti sulla base del possesso di strumenti digitali a casa e della frequenza con cui vengono svolte tutte le attività di sostegno *attuale*. In particolare, le barre nei grafici di sinistra indicano i livelli medi di competenze di chi ha una disponibilità di device digitali e un grado di supporto genitoriale relativamente alti (sopra la mediana) e chi relativamente bassi (sotto la mediana), a seconda dell'istruzione familiare, mentre i grafici di destra ne riportano la differenza³. A beneficiare maggiormente della presenza di strumenti digitali e dell'aiuto dei genitori a casa sono i figli dei laureati: per loro avere un'elevata disponibilità di risorse digitali e un sostegno frequente da parte della famiglia aumenta di circa 20 punti il punteggio medio, mentre per i figli dei genitori con al massimo la licenza media non si riscontrano differenze rilevanti.

² Solo per quanto riguarda l'andare in libreria si è considerata una frequenza mensile anziché settimanale.

³ È importante sottolineare che la relazione tra aiuto genitoriale e competenze può anche essere inversa, poiché è possibile, ad esempio, che i genitori si attivino nel momento in cui i figli hanno scarsi risultati a scuola. Per questo la presentiamo come associazione tra due variabili, senza trarre conclusioni a livello causale.

Figura 4 - Competenze di lettura, per disponibilità di risorse digitali, grado di supporto e titolo di studio dei genitori (v.a.)



Fonte: Elaborazione su dati Pisa 2018.

4. Conclusioni

La remotizzazione della scuola è stata evidentemente necessaria, nel quadro delle misure di contenimento della pandemia. Essa presenta però dei forti costi, in termini non solo di qualità dell'insegnamento e di interruzione della funzione di socializzazione della scuola, ma anche, come abbiamo visto in questo contributo, in termini di disuguaglianze di apprendimento. La scuola da remoto presuppone la presenza in casa di strumenti digitali adeguati e la disponibilità dei genitori ad attivarsi per aiutare i figli: le nostre analisi hanno documentato che in entrambi i casi esiste un netto differenziale nella disponibilità di entrambi i tipi di risorse, a vantaggio dei figli di genitori più istruiti. Pertanto, non ci sono dubbi sul fatto che la scuola da remoto abbia un effetto disegualizzatore, non solo perché la sua portata è differenziata per aree geografiche, livello scolastico e tipo di scuola, ma anche a causa dei più generali meccanismi che legano famiglia, scuola e apprendimento.

È quindi opportuno che questi costi vengano tenuti in massima considerazione nel progettare le politiche scolastiche durante la pandemia, così come i costi dell'interruzione delle attività delle aziende che non possono essere remotizzate vengono tenuti in considerazione nel progettare il riavvio del sistema produttivo. La sicurezza nel breve periodo è un vincolo di grande importanza, ma esso deve essere temperato anche con i costi sul lungo periodo: una diminuzione generalizzata degli apprendimenti scolastici, che graverebbe soprattutto sugli strati sociali svantaggiati, rappresenta un grave rischio, che il nostro paese non dovrebbe correre.

Riferimenti bibliografici

- Ballarino G. e Bernardi F., 2020, *Istruzione e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea*, «Scuola democratica», vol. 1, pp. 185-202.
- Ballarino G. e Panichella N., 2017, *La stratificazione sociale: occupazione, origini sociali e istruzione*, in Barbera F. e Pais I. (a cura di), *Fondamenti di sociologia economica*, Egea, Milano, pp. 353-368.
- Brint S., 2006, *Scuola e società*, il Mulino, Bologna.
- Cantalini S., 2020, *Famiglia e disuguaglianza. Matrimonio, fecondità e posizione sociale nell'Italia contemporanea*, FrancoAngeli, Milano.
- Giancola O., Grimaldi E. e Romito M., 2019, *La digitalizzazione della scuola. Temi, teorie e metodi di ricerca*, «Scuola democratica», vol. 3, pp. 461-479.
- Gui M. e Gerosa T., 2019, *Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento? Una rilettura critica della digitalizzazione nella scuola italiana*, «Scuola democratica», vol. 3, pp. 481-501.
- Istat, 2020, *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, disponibile all'indirizzo internet: <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>.
- Holtmann A. e Bernardi F., 2019, *The Equalizing Effect of Schools and its Limits*, in Becker R. (a cura di), *Handbook of Research for the Sociology of Education*, Elgar, Cheltenham, pp. 253-267.
- Raudenbush S.W. e Eschmann R.D., 2015, *Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality?* «Annual Review of Sociology», vol. 41, pp. 443-470.
- Scheidel W., 2017, *The Great Leveler. Violence and the History of Inequality from the Stone Age to the Twenty-First Century*, Princeton UP, New York.
- Tognotti E., 2015, *La «spagnola» in Italia. Storia dell'influenza che fece temere la fine del mondo (1918-19)*, FrancoAngeli, Milano.