

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13207

*Articolo su invito*

# Gli apprendimenti ai tempi della pandemia

## Learning in the era of the pandemic

Roberto Ricci<sup>1</sup>

### Sintesi

Dai risultati delle prove INVALSI 2021 emergono diversi problemi nei livelli di apprendimento degli studenti. La pandemia ha aggravato la situazione, ma le difficoltà riscontrate affondano le loro radici lontano nel tempo.

I dati INVALSI forniscono una misura diversa dell'istruzione, basata anche sulla qualità degli apprendimenti conseguiti. Ne emerge un quadro tutt'altro che incoraggiante, con larghe quote di studenti che terminano la scuola con competenze del tutto inadeguate (dispersione scolastica implicita), ma le cose non paiono andare bene nemmeno sul fronte degli allievi con risultati eccellenti (*high performers*), troppo poco presenti in molti territori e in diversi indirizzi di studio.

**Parole chiave:** Prove INVALSI; Dispersione scolastica implicita; Divari territoriali.

### Abstract

The results of the 2021 INVALSI tests reveal several problems in terms of student learning levels. The pandemic has exacerbated the situation, but the origins of the difficulties found date back a long time.

INVALSI data provide a different way of measuring education, also based on the quality of learning achieved. The picture emerging is anything but encouraging, with large numbers of students leaving school with totally inadequate skills (implicit school dropouts), nor do things seem to be going well as regards students with excellent results (high performers), with too few in many geographical areas and following various study paths.

**Keywords:** INVALSI tests; Implicit school dropout; Regional gaps.

1. INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) - Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

## 1. Prefazione

La pandemia e le sue conseguenze sulla vita dell'intera società hanno reso ancora più importante il tema della qualità degli apprendimenti acquisiti dagli studenti durante il loro percorso scolastico. In realtà il problema viene da molto più lontano e non nasce certamente con lo scoppio della pandemia. Tuttavia, come sempre accade di fronte a un evento inatteso, chi si trova già in una condizione di fragilità risente maggiormente dell'evento stesso. Il COVID non ha fatto eccezione e quella parte della popolazione scolastica che già si trovava in difficoltà a causa di apprendimenti meno solidi è anche quella parte della popolazione che ha pagato il prezzo maggiore in seguito alla sospensione per lunghi periodi della didattica in presenza.

Le prove INVALSI 2021 restituiscono un quadro degli apprendimenti di base molto preoccupante, con ampie sacche di esclusione e di marginalità. Il risultato non è nuovo ed era già emerso nelle rilevazioni degli anni precedenti, ma ciò che colpisce è la dimensione e la profondità del problema, il suo aggravarsi rispetto al passato. La presenza di così larghe quote di giovani che terminano la scuola secondaria di secondo grado con competenze di base del tutto inadeguate è un problema che deve essere affrontato con energia e determinazione da subito. Si tratta di un'emergenza che manifesta la sua gravità su piani diversi. In primo luogo su quello individuale poiché la mancanza di competenze di base fondamentali, come comprendere in modo approfondito e appropriato testi anche complessi, muoversi con sicurezza nell'analisi quantitativa della realtà che ci circonda o comprendere adeguatamente

la lingua inglese, rendono di fatto impossibile esercitare a pieno i diritti di cittadinanza, così come comprendere l'importanza di assolvere i doveri che richiede la vita in una società avanzata. Ma c'è anche un piano collettivo poiché la presenza di così larghe quote di giovani senza competenze di base solide pregiudica nei fatti le possibilità di sviluppo del Paese. Se non avremo un numero sufficiente di giovani con una solida preparazione sarà impossibile partecipare alla ripresa del post-pandemia, la nostra società non sarà in grado di far fronte alle sfide che ci attendono nel prossimo futuro.

Nel presente lavoro sono illustrati i principali risultati delle rilevazioni INVALSI 2021, con particolare riferimento agli esiti al termine del primo e del secondo ciclo d'istruzione. Le analisi proposte sono articolate per territorio e una particolare attenzione è riservata al tema delle forti disegualianze che caratterizzano il sistema scolastico italiano, con riguardo soprattutto alle dimensioni latenti che rendono la variabilità degli esiti ancora più sfuggente e problematica. Infine, ma non da ultimo, si prende in esame la relazione tra valutazione interna, di scuola, e valutazione esterna, con un approfondimento sulle disegualianze indotte, molto probabilmente in modo inconsapevole, dal sistema scolastico stesso, quindi ancora più insidiose e potenzialmente problematiche.

## 2. Come si leggono i risultati INVALSI

A partire dal 2018 INVALSI ha modificato la modalità di restituzione degli esiti delle prove della scuola secondaria di primo e di secondo grado, spostandosi verso un approccio più

*criteriale*, ossia legando la scala sulla quale sono espressi i risultati ai traguardi di apprendimento definiti dalle Indicazioni nazionali per il curricolo o dalle Linee guida<sup>2</sup>. La scala costruita da INVALSI per le prove di Italiano e Matematica si articola su cinque livelli, dal livello 1 al livello 5. I livelli 1 e 2 identificano un risultato non in linea con i traguardi previsti per il grado scolastico oggetto d'interesse, mentre il livello 3 rappresenta un esito della prova adeguato ai traguardi di apprendimento previsti dalla Indicazioni nazionali, infine i livelli 4 e 5 rappresentano i livelli di apprendimento più elevati.

I risultati d'Inglese, anche per la scuola primaria, sono invece espressi mediante la scala a livelli del QCER (Quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue). Più precisamente: pre-A1 e A1 per la V primaria, pre-A1, A1 e A2 per la III secondaria di primo grado, B1 e B2 per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Giova ricordare a questo punto una singolarità delle nostre Indicazioni nazionali. Mentre per tutte le discipline, ad ec-

cezione delle lingue straniere, non si è voluto o non si è potuto fissare degli standard in funzione dei quali è possibile stabilire se un traguardo di apprendimento sia stato o meno raggiunto, per le lingue straniere si è adottato un approccio rigorosamente *criteriale*. Per quanto ci sia scarsa o nessuna consapevolezza di questa singolarità, essa dovrebbe, almeno in teoria, avere effetti considerevoli anche sulla valutazione di scuola. Poiché le Indicazioni nazionali fissano un criterio molto preciso in esito a ciascun ordine scolastico, anche la valutazione di scuola dovrebbe attenersi per le lingue straniere agli standard previsti dal QCER. In altre parole, per fare un esempio, se il traguardo previsto al termine del primo ciclo d'istruzione è l'A2, allora la valutazione di scuola dovrebbe riferirsi agli standard descritti dal QCER per l'A2 e specificare quali sono gli standard positivamente raggiunti per ciascuno dei voti assegnati agli studenti.

Tornando alle scale usate da INVALSI è possibile schematizzare come segue la lettura dei diversi livelli:

<b>Livello</b>	<b>III secondaria di primo grado</b>	<b>Ultimo anno della secondaria di secondo grado</b>
1	Risultato molto debole, corrispondente ai traguardi di apprendimento in uscita della V primaria	Risultato molto debole, corrispondente ai traguardi di apprendimento in uscita della III secondaria di primo grado
2	Risultato debole, non in linea con i traguardi di apprendimento posti al termine del primo ciclo d'istruzione	Risultato debole, non in linea con i traguardi di apprendimento posti al termine del secondo ciclo d'istruzione
3	Adeguato	Adeguato
4	Risultato buono	Risultato buono
5	Risultato molto buono	Risultato molto buono

Tab. 1 - Interpretazione della scala dei risultati di Italiano e Matematica delle prove INVALSI al termine del primo e del secondo ciclo d'istruzione.

2. Le Linee guida fissano i traguardi di apprendimento per gli istituti tecnici e professionali, mentre le Indicazioni nazionali per il curricolo quelli per i licei, oltre che per la scuola primaria e secondaria di primo grado e il secondo anno di tutti gli indirizzi delle scuole secondarie di secondo grado. Nel presente contributo con l'espressione Indicazioni nazionali si intende fare riferimento sia alle Indicazioni nazionali per il curricolo, propriamente dette, sia alle Linee guida.

Livello	V primaria	III secondaria di primo grado	Ultimo anno della secondaria di secondo grado
Pre-A1	Risultato non in linea con le Indicazioni nazionali	Risultato molto debole, al di sotto del traguardo previsto in uscita della V primaria	<i>Non raggiunge il B1, corrispondente a un risultato molto debole, ampiamente al di sotto di quanto previsto dalle Indicazioni nazionali</i>
A1	Livello di competenza richiesto dalle Indicazioni nazionali	Risultato non in linea con le Indicazioni nazionali	
A2	-	Livello di competenza richiesto dalle Indicazioni nazionali	
B1	-	-	Risultato non in linea con le Indicazioni nazionali
B2	-	-	Livello di competenza richiesto dalle Indicazioni nazionali

Tab. 2 - Interpretazione della scala dei risultati di Inglese delle prove INVALSI al termine di ciascun ordine scolastico.

I risultati esposti nei prossimi paragrafi possono essere quindi interpretati median- te le descrizioni riportate nelle Tab. 1 e 2. In questo modo è possibile passare da una lettura eminentemente quantitativa a una più qualitativa, in grado di esprimere meglio il si- gnificato degli esiti osservati.

### 3. I risultati INVALSI 2021

In questo paragrafo si analizzano i princi- pali risultati delle prove INVALSI 2021. Gli esiti al termine della scuola primaria sono riportati nei loro aspetti essenziali, mentre maggiore spazio è riservato a quelli rilevati al termine del primo e del secondo ciclo d’istruzione.

#### 3.1. I risultati nelle prove INVALSI 2021 della V primaria

I risultati della scuola primaria, sia della II sia della V, sono sostanzialmente in linea con quelli osservati nel 2019<sup>3</sup>. Lo stesso risultato è stato osservato anche in altri Paesi che hanno realizzato prove standar- dizzate sugli apprendimenti secondo mo- dalità simili a quelle adottate dall’Italia. In generale e limitatamente alla scuola prima- ria, non si riscontrano differenze rilevanti ri- spetto al periodo precedente alla pandemia quando le prove standardizzate sono svolte dagli studenti non immediatamente dopo la ripresa delle lezioni in presenza, ma solo dopo alcuni mesi. Nel caso italiano le prove INVALSI sono state sostenute dagli allievi della scuola primaria quando in quasi tutte

3. A causa dell'emergenza sanitaria e della conseguente sospensione delle lezioni in presenza le prove INVALSI 2020 non si sono svolte.

le regioni del Paese le scuole erano state riaperte da quasi un anno scolastico. Tale situazione ha certamente favorito il recupero di situazioni di difficoltà che si potevano essere aggravate durante i periodi di didattica a distanza (DaD), anche se sono necessari ulteriori approfondimenti e ricerche a tale proposito.

Un'altra spiegazione molto accreditata a giustificazione di risultati stabili nel confronto tra il 2019 e il 2021 è rappresentata dal fatto che le prove riguardano gli apprendimenti di base (Comprensione del testo, Matematica e Inglese) sui quali c'è stata verosimilmente una maggiore focalizzazione da parte delle scuole. Infine, in confronto con la scuola secondaria, la maggiore accessibilità dei contenuti ha probabilmente reso meno difficile per le famiglie seguire il lavoro e lo studio degli allievi durante il *lockdown*.

In questa sede si vuole però spostare l'attenzione su un altro aspetto che ha avuto minore o quasi nessun risalto sulla stampa nazionale e nell'opinione pubblica: la variabilità degli esiti rispetto alla componente scuola e alla componente classe. L'analisi delle due dimensioni della variabilità degli esiti è uno strumento molto importante per avere un'idea sull'equità del sistema scolastico nazionale, intesa come capacità di garantire a tutti e a ciascuno uguali opportunità di apprendimento.

In linea del tutto generale, la variabilità degli esiti si distingue in tre componenti: a) variabilità *tra* scuola; b) variabilità *tra* classi; c) variabilità *dentro* le classi. Mediante indici di tipo percentuale si valutano le tre componenti di variabilità rispetto a quella totale

e un sistema scolastico si considera equo tanto più bassi sono gli indici che esprimono la variabilità *tra* le scuole e *tra* le classi e, trattandosi di una differenza a 100, tanto più alto è quello relativo alla variabilità all'interno delle classi. Il modello di riferimento è quello della equieterogeneità all'interno del sistema educativo, ossia un sistema è ritenuto equo se gli esiti ottenuti sono mediamente uguali o molto simili in tutte le scuole e in tutte le classi e l'unica fonte di variabilità è interna alle classi ed è dovuta alle caratteristiche individuali degli allievi.

Le Figg. 1 e 2 rappresentano l'incidenza percentuale delle prime due componenti di variabilità relativamente alle prove d'Italiano e di Matematica della V primaria.

L'analisi delle Figg. 1 e 2 permette diverse considerazioni. In primo luogo, la scuola primaria del Centro-Nord del Paese mostra buoni valori degli indici di equità sia in Italiano sia in Matematica con oscillazioni modeste tra il 2019 e il 2021. La situazione è molto diversa per la scuola primaria del Mezzogiorno, con particolare riguardo alla macroarea Sud (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia).

L'indice di equità peggiora considerevolmente nella componente *tra* scuole, ma in Matematica l'equità *tra* scuole si deteriora in modo eclatante, raggiungendo una percentuale del 40%, a fronte del 10-12% del Centro-Nord. Al di là degli aspetti statistici, questi numeri ci dicono che nel Mezzogiorno, soprattutto per la Matematica, la differenza tra una scuola e un'altra è molto forte e ciò potrebbe essere una delle spiegazioni più plausibili dell'indebolimento progressivo degli esiti nei gradi scolastici successivi nelle regio-

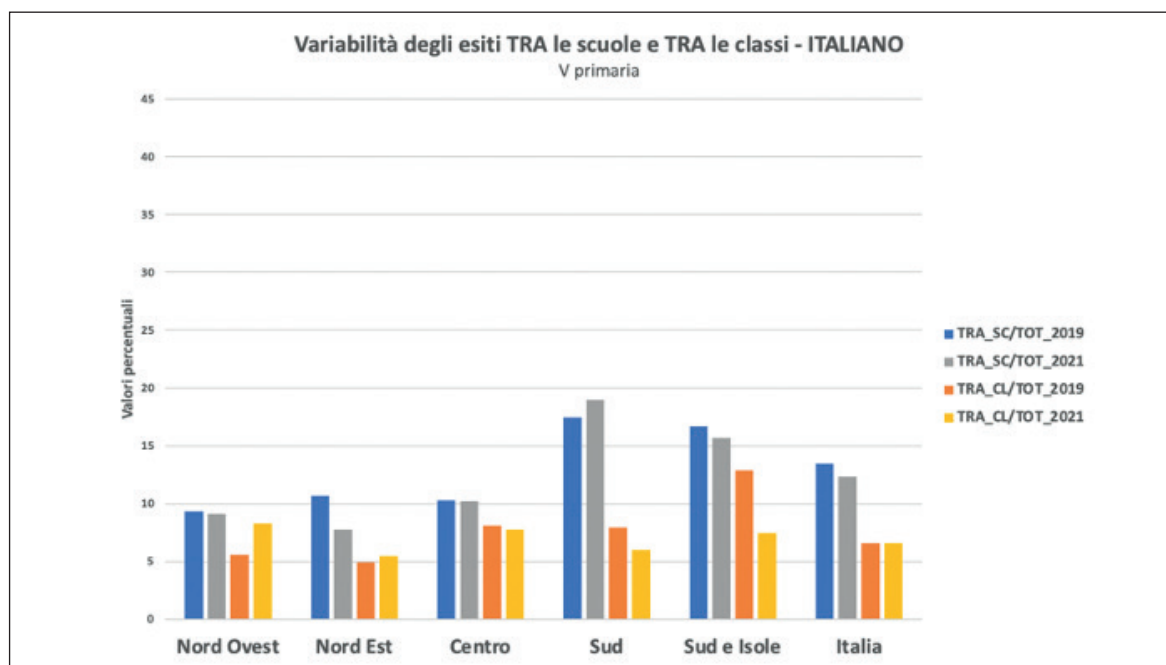


Fig. 1 - Equità degli esiti nella prova di Italiano al termine della scuola primaria nel 2019 e nel 2021 nelle macroaree<sup>4</sup> del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

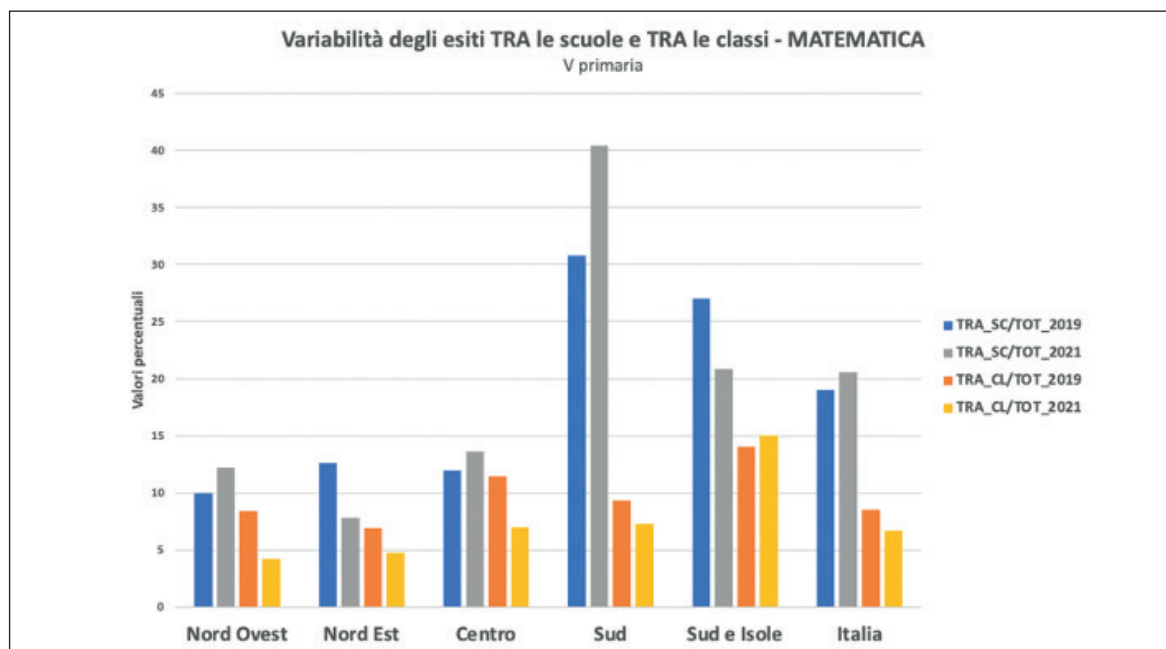


Fig. 2 - Equità degli esiti nella prova di Matematica al termine della scuola primaria nel 2019 e nel 2021 nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

4. Nord Ovest: Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Liguria. Nord Est: Provincia Autonoma di Bolzano (lingua italiana), Provincia Autonoma di Trento, Friuli-Venezia Giulia, Veneto, Emilia-Romagna. Centro: Toscana, Umbria, Marche, Lazio. Sud: Abruzzo, Molise, Campania, Puglia. Sud e Isole: Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna.

ni meridionali. Inoltre, il confronto delle Figg. 1 e 2 mette in evidenza che nel Mezzogiorno la segregazione degli esiti per scuola avviene molto di più rispetto alla Matematica di quanto non accada per l'Italiano, fenomeno che invece non si produce nelle scuole primarie del Centro-Nord.

Risultati molto simili si osservano anche per le competenze ricettive d'Inglese (lettura-reading e ascolto-listening). Se in termini relativi non cambiano le differenze tra il Centro-Nord, da un lato, e il Mezzogiorno, dall'altro, per le competenze di lettura si riscontrano dati più simili all'Italiano e per quelle di ascolto alla Matematica.

In conclusione, a fronte di esiti medi sostanzialmente molto simili in tutta Italia, il Paese marcia comunque a due velocità in termini di equità dell'offerta formativa. Mentre al Centro-Nord le opportunità sono molto

simili in tutte le scuole, ciò non è più vero nel Mezzogiorno. Da questo risultato è possibile trarre conclusioni di *policy* sia a livello di singola scuola sia di sistema. Soprattutto nella scuola primaria è opportuno e necessario non fermarsi agli esiti medi, così come essi si manifestano, ma è fondamentale tenere sotto controllo la loro variabilità che congiuntamente e mai disgiuntamente a buoni risultati è il predittore più solido del successo scolastico e formativo.

### 3.2. I risultati nelle prove INVALSI 2021 della III secondaria di primo grado

A differenza di quanto riscontrato nella scuola primaria, al termine del primo ciclo d'istruzione gli esiti complessivi di Italiano e Matematica del 2021 risultano significativamente

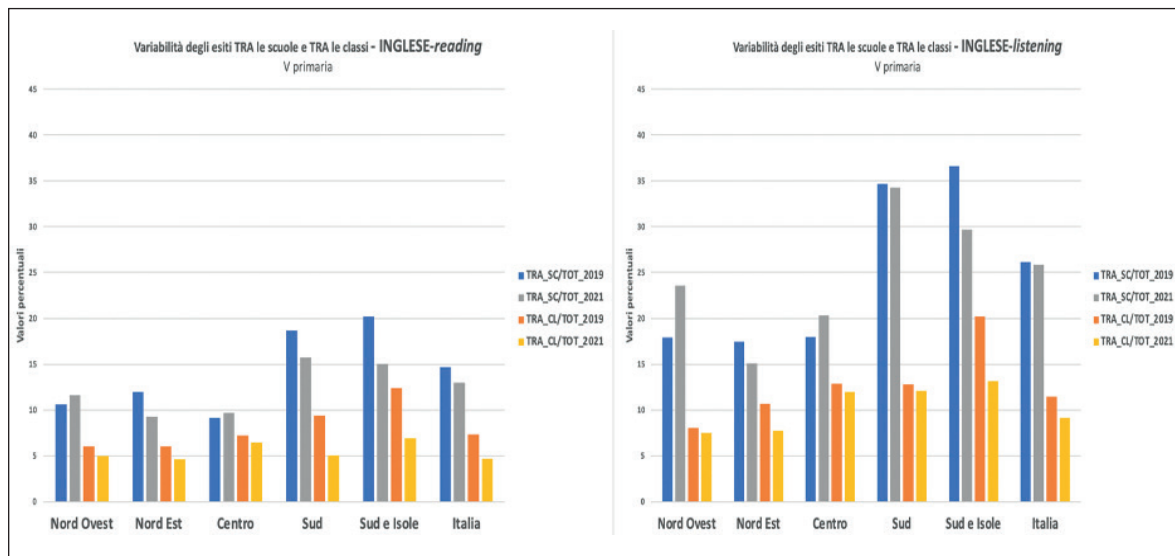


Fig. 3 - Equità degli esiti nella prova di Inglese al termine della scuola primaria nel 2019 e nel 2021 nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

te più bassi rispetto al 2019, mentre quelli di Inglese rimangono stabili, ma con le stesse criticità rilevate prima della pandemia.

Gli esiti della scuola secondaria possono essere letti in funzione di quanto rappresentato nelle Tab. 1 e 2 (De Simoni, 2018). In questo modo è possibile fornire una risposta più robusta e solida, per quanto parziale, a un quesito fondamentale quando si desidera capire se e in che misura un sistema scolastico, ma anche una singola scuola, sia effettivamente in grado di garantire buoni livelli di apprendimento. È infatti fondamentale non limitare l'attenzione al numero di anni di istruzione completati, ma è ancora più importante avere una misura di ciò che si è effettivamente appreso durante quegli anni, possibilmente anche con riferimenti a parametri nazionali e non solo relativi alla singola istituzione scolastica, quando non addirittura alla singola classe. Partendo quindi da questo punto di vista è molto importante osservare la percentuale degli allievi che in Italiano o in Matematica terminano il primo ciclo d'istruzione al livello 1 o al livello 2, mentre in Inglese non raggiungono il livello A2 del QCER. I predetti allievi sono coloro che si trovano in condizioni di maggiore fragilità, poiché essi cominciano la scuola secondaria di secondo grado con competenze di base del tutto inadeguate, quindi a forte rischio di insuccesso scolastico, di abbandono o di esposizione al rischio di marginalità o esclusione.

Per la terza secondaria di primo grado le prove *computer based* (CBT) sono state introdotte a partire dal 2018 in seguito all'entrata in vigore del D. Lgs. n. 62/2017, quindi il confronto nel tempo può essere effettuato ri-

spetto a tre rilevazioni, quella del 2018, quella del 2019 e, infine, quella del 2021.

La Fig. 4 e la Fig. 5 rappresentano le percentuali di allievi che al termine della III secondaria di primo grado (grado 8) conseguono risultati al di sotto del livello 3 in Italiano e Matematica, quindi sotto la soglia di adeguatezza in esito a otto anni di scuola.

Gli esiti riportati nelle Figg. 4 e 5 destano preoccupazioni da diversi punti di vista. In primo luogo, a livello nazionale la percentuale di allievi con risultati inadeguati sale in modo rilevante nel 2021 rispetto alle due rilevazioni precedenti. Ma l'aspetto che deve procurare maggiore allarme è la percentuale di allievi che in Italia si trova in questa condizione. A livello nazionale, il 39% e il 45% degli allievi che hanno terminato il primo ciclo ha conseguito livelli di apprendimento inadeguati in Italiano e Matematica, rispettivamente. Questo risultato, di per sé già molto allarmante, diviene ancora più preoccupante quando lo si considera disarticolato rispetto alle macroaree del Paese. Da un lato si può affermare che in tutte cinque le ripartizioni geografiche, sia in Italiano sia in Matematica, la pandemia abbia avuto conseguenze importanti sugli esiti complessivi. D'altro canto, però, gli esiti osservati nel Mezzogiorno assumono contorni veramente inquietanti che rappresentano un'ipoteca molto pesante sul successo formativo di larghe quote di allievi.

Le Figg. 6 e 7 mostrano rispettivamente gli esiti in Inglese, lettura e ascolto, nel 2021 nelle diverse regioni del Paese.

Anche in questo caso si riscontrano differenze rilevanti tra le regioni del Paese, ma l'aspetto che più colpisce è la presenza di quote non trascurabili in alcune regioni, prin-



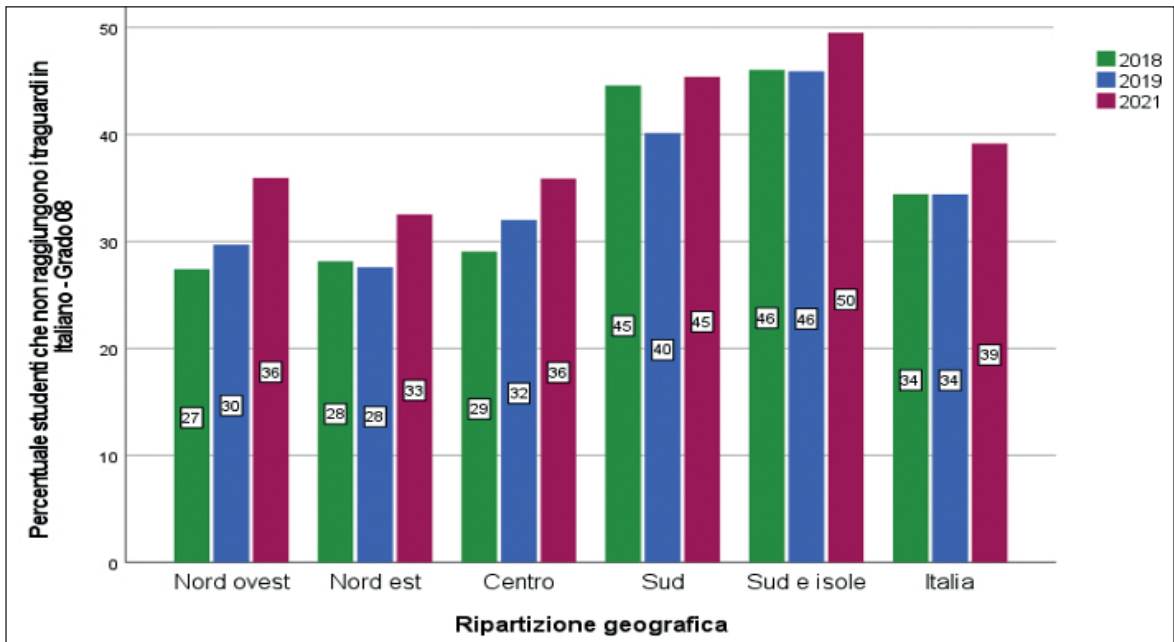


Fig. 4 - Percentuale di allievi in condizioni di fragilità nella prova di Italiano al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

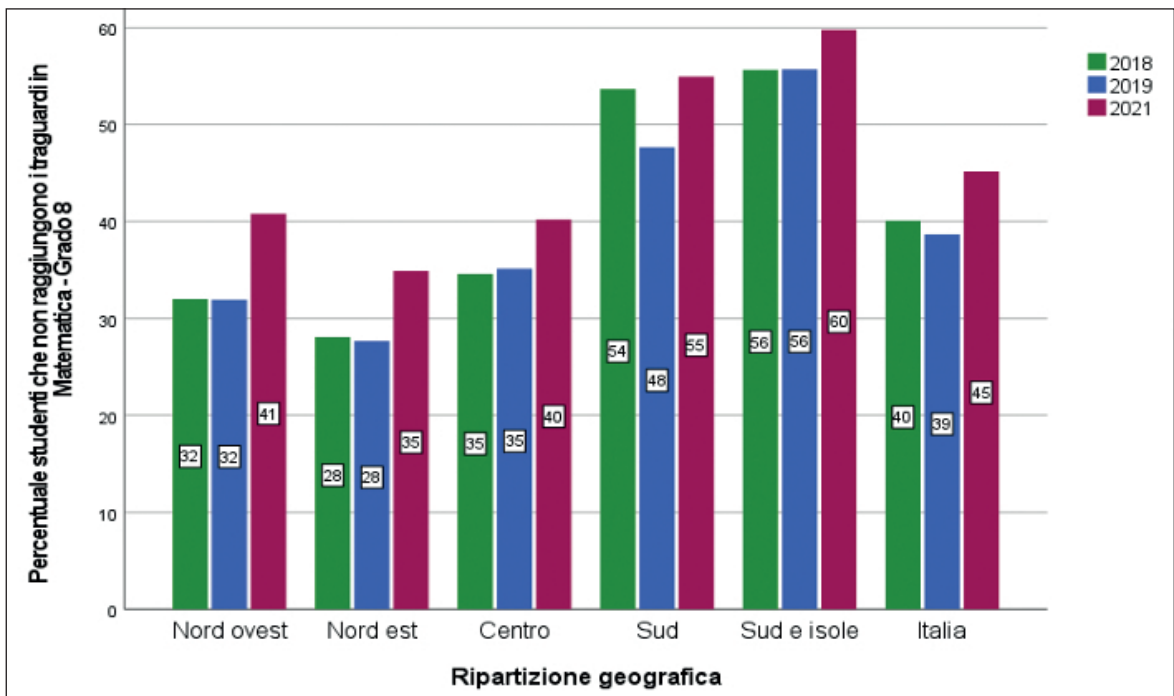


Fig. 5 - Percentuale di allievi in condizioni di fragilità nella prova di Matematica al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

cialmente nel Centro-Sud, di allievi che raggiungono solo il livello pre-A1, inferiore persino all'esito atteso al termine della scuola primaria.

Pur con le fragilità richiamate, si deve però osservare che gli esiti di Inglese sono sostan-

zialmente rimasti stabili dal 2018 al 2021, come mostrato nella Tab. 3.

I risultati della III secondaria di primo grado sin qui esposti mettono in luce una situazione di considerevole difficoltà, aggravata certa-

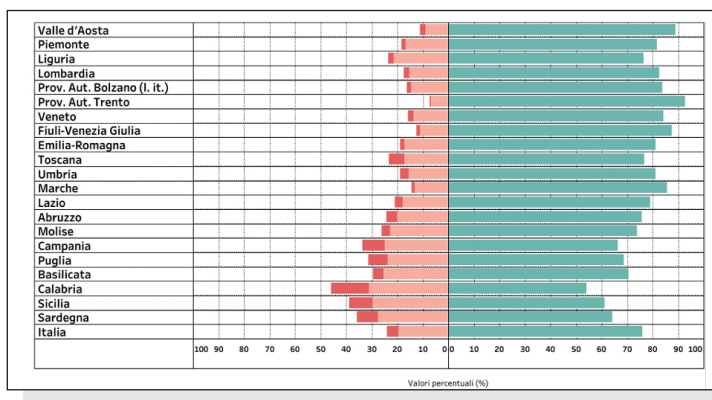


Fig. 6 - Percentuale di allievi nei livelli di Inglese-lettura (pre-A1: rosso; A1: rosa; A2: verde) al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle regioni (Fonte: INVALSI 2021).

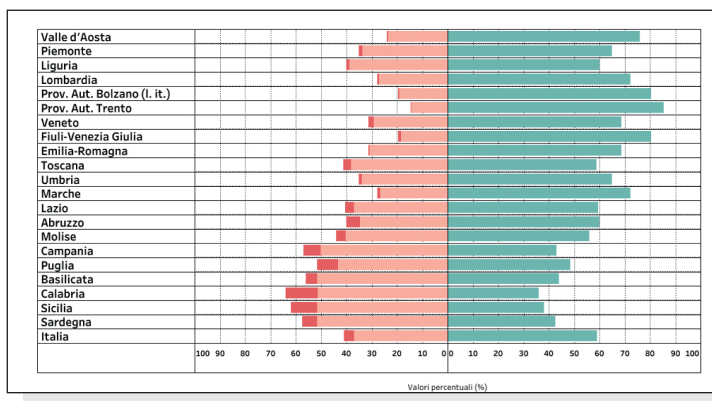


Fig. 7 - Percentuale di allievi nei livelli di Inglese-ascolto (pre-A1: rosso; A1: rosa; A2: verde) al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle regioni (Fonte: INVALSI 2021).

mente dalla pandemia, ma le cui cause devono essere ricercate molto più lontano nel tempo. Si potrebbe dire che la lunga interruzione della didattica in presenza ha aggravato un problema già esistente in precedenza, rendendo ancora più evidente la forte variabi-

lità degli esiti all'interno del Paese, ma anche tra le scuole e al loro interno.

Analogamente a quanto visto per la scuola primaria, è molto importante verificare con gli stessi strumenti illustrati nel paragrafo 3.1. la struttura e la natura della variabilità degli

Livello	A.S. 2017-18		A.S. 2018-19		A.S. 2020-21	
	Lettura	Ascolto	Lettura	Ascolto	Lettura	Ascolto
Pre-A1	5,5	4,3	3,8	2,5	4,6	4,0
A1	20,6	39,3	18,6	37,6	19,5	37,0
A2	73,9	56,1	77,6	59,9	75,9	59,1

Tab. 3 - Risultati in percentuale<sup>5</sup> nella prova INVALSI di Inglese (lettura e ascolto) in Italia (fonte: INVALSI 2021).

esiti al termine del primo ciclo d'istruzione (Figg. 8, 9 e 10).

La struttura della variabilità degli esiti nell'intero arco del primo ciclo d'istruzione, partendo dalla seconda primaria fino alla terza secondaria di primo grado, vede il Paese diviso in due parti, da un lato il Centro-Nord con alcune differenze al suo interno, e dall'altro il Mezzogiorno. Al di là di questa macro-differenza, occorre però esaminare l'andamento della variabilità in relazione alle tre discipline osservate mediante le prove INVALSI.

In generale, si riscontra che nel Centro-

Nord la variabilità degli esiti tra le scuole e tra le classi, complessivamente intesa, diminuisce passando dalla seconda primaria (grado 2) alla terza secondaria di primo grado (grado 8). Ciò significa che nel corso dei primi otto anni la scuola delle regioni centro-settentrionali riesce a esercitare un effetto perequativo che, associato a esiti medi più elevati, testimonia l'efficienza complessiva del sistema. Nelle regioni del Mezzogiorno, invece, si osserva un andamento molto diverso della variabilità degli esiti nel passaggio dal grado 2 al grado 8. Infatti, a fronte di una modesta ri-

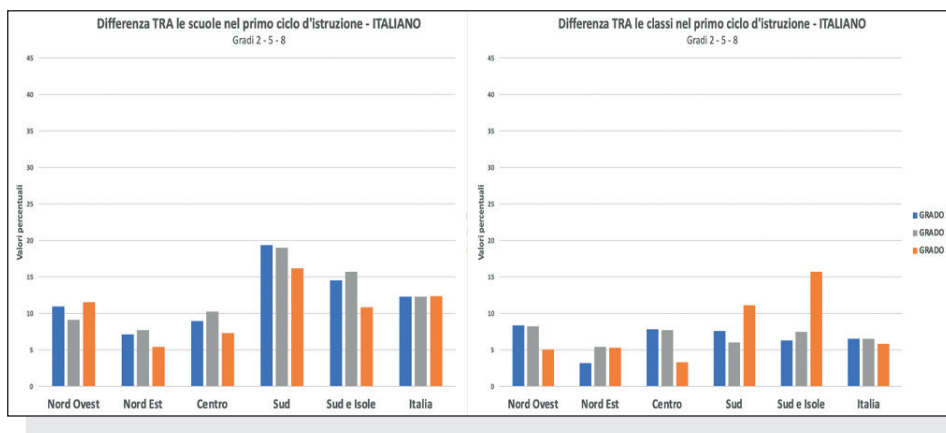


Fig. 8 - La variabilità degli esiti di Italiano tra scuole e tra classi nel primo ciclo d'istruzione per macro-area geografica (Fonte: INVALSI 2021).

5. In alcuni casi le percentuali per colonne non sommano esattamente a 100 per la presenza di alunni che non rispondono ad alcuna domanda.

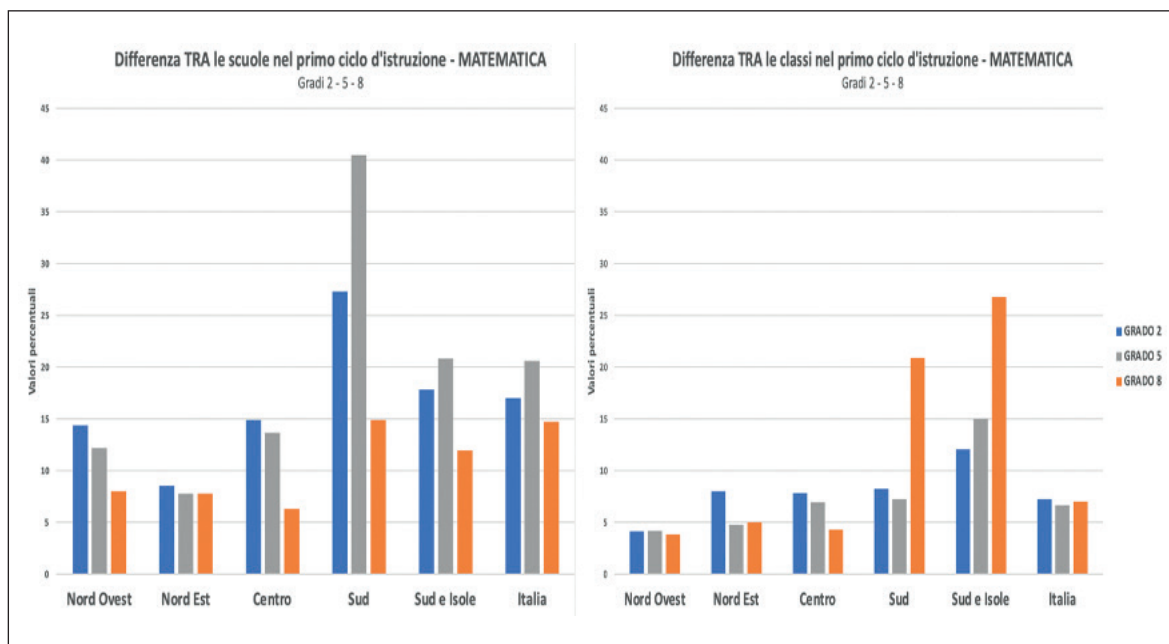


Fig. 9 - La variabilità degli esiti di Matematica tra scuole e tra classi nel primo ciclo d'istruzione per macro-area geografica (Fonte: INVALSI 2021).

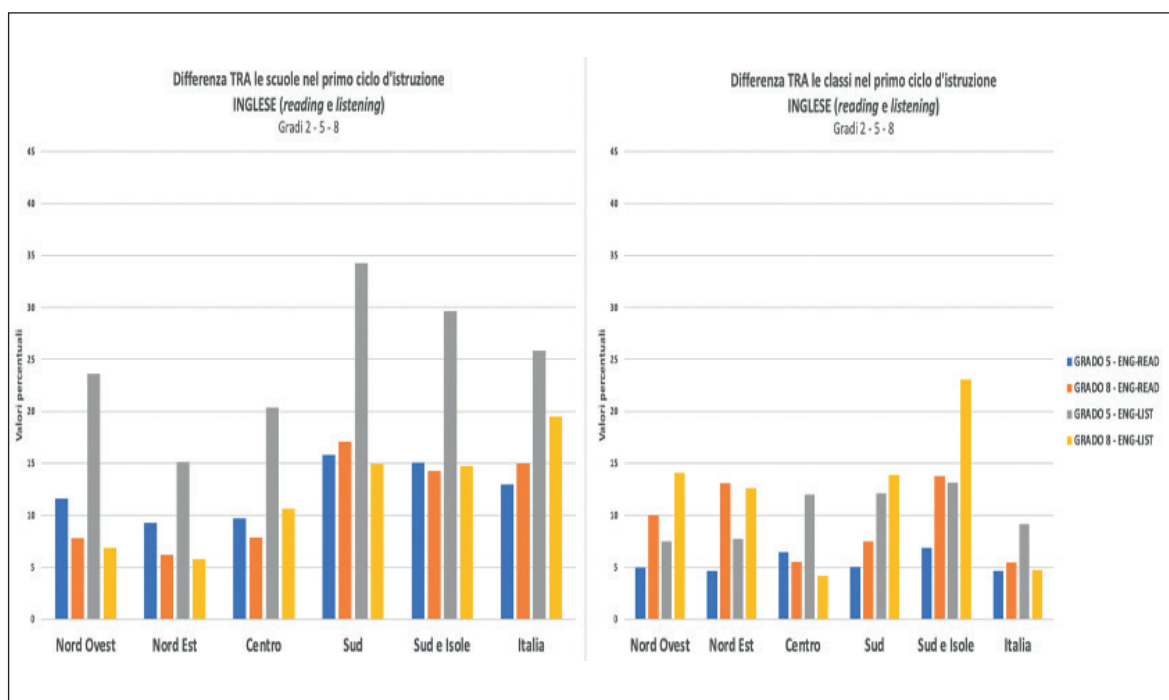


Fig. 10 - La variabilità degli esiti di Inglese tra scuole e tra classi nel primo ciclo d'istruzione per macro-area geografica (Fonte: INVALSI 2021).

duzione della variabilità degli esiti *tra* le scuole, aumenta considerevolmente quella *tra* le classi. Si osserva quindi uno spostamento della segregazione degli studenti, concentrata alla fine del primo ciclo d'istruzione nella differenza *tra* le classi e solo in misura minore *tra* le scuole.

La variabilità degli esiti di Matematica ha una struttura in parte diversa rispetto all'Italiano. Pur se con incidenze sulla variabilità totale molto diversa tra Centro-nord e Mezzogiorno, la variabilità tra scuole diminuisce in tutto il Paese nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria di primo grado. Molto allarmante il confronto tra il grado 2 e il grado 5 nel Mezzogiorno. Alla fine del ciclo primario si ritrova una segregazione *tra* scuole molto più elevata di quella riscontrata in partenza, mentre al Centro-nord si osserva il fenomeno esattamente contrario. Nella scuola secondaria di primo grado, purtroppo sempre nel Mezzogiorno, la segregazione è sempre più un fenomeno *tra* classi, anziché *tra* scuole.

Per l'Inglese si osserva un andamento della variabilità di più complessa interpretazione, anche se appare più simile a quella della Matematica. Un aspetto però emerge con maggiore evidenza, ossia la maggiore variabilità degli esiti, soprattutto al termine della scuola primaria, nelle competenze di ascolto. Nella comprensione dell'ascolto (*listening*) la differenza *tra* le scuole, ma anche *tra* le classi, risulta molto più forte rispetto alla comprensione della lettura (*reading*). Anche questo aspetto ha implicazioni di *policy* molto importanti, sia a livello di singola scuola, sia di intero sistema scolastico, che meritano un'attenta riflessione al fine di favorire il miglioramento.

I dati sin qui esposti tengono conto di una dimensione della fragilità scolastica, ossia la quota di studenti che si trovano in difficoltà. Ma questa è solo una parte del problema, anche se quella che giustamente suscita la maggiore preoccupazione. Il sistema formativo di un territorio si può considerare realmente in equilibrio, non solo quando riesce a ridurre considerevolmente la quota degli studenti con basse competenze, ma anche quando riesce a promuovere coloro che hanno risultati elevati e solidi. Riuscire a sostenere il numero dei cosiddetti *high performers* si traduce in un vantaggio generale, non solo individuale. Sono infatti noti in letteratura gli effetti positivi tra pari, ma è altrettanto importante non trascurare la rilevanza strategica per l'intero Paese degli allievi con ottime competenze (Willms & Raudenbush, 1989).

Il grafico della Fig. 11 rappresenta la percentuale degli *high performers* in Italiano e in Matematica nelle aree geografiche del Paese. Dal punto di vista tecnico, le prove d'Inglese sono costruite in relazione al QCER e si attestano sul livello previsto dalle Indicazioni nazionali (cfr. Tab. 2), non rendendo pertanto possibile l'individuazione degli allievi eccellenti, ossia nei successivi livelli del QCER, non perché questi allievi non ci siano, ma per il disegno della prova in base a quanto stabilito dal D. Lgs. n. 62/2017.

In primo luogo, in tutto il Paese gli allievi eccellenti in Matematica sono di più di quelli in Italiano, con una distanza tra le due materie più accentuata al Centro-Nord rispetto al Mezzogiorno. In secondo luogo, le diverse aree geografiche del Paese si caratterizzano per una profonda differenza rispetto alle quo-

te di allievi eccellenti. Relativamente a questa dimensione il Paese si divide addirittura in tre gruppi: a) il Nord-Est con le quote più alte di allievi eccellenti, presenti soprattutto in Friuli-Venezia Giulia, dove sono il 21,7% in Italiano e il 24,6% in Matematica, e nella Provincia Autonoma di Trento i cui allievi eccellenti in Matematica sono il 22,4%; b) Il Nord-Ovest e il Centro con risultati attorno alla media nazionale per l'Italiano e decisamente sopra la media per Matematica; c) entrambe le aree del Mezzogiorno le cui quote di allievi eccellenti sono molto più basse delle altre aree.

A ben vedere l'insufficiente presenza di *high performers* deve suscitare una preoccupazione analoga a quella determinata dagli allievi fragili. La limitata presenza di allievi con risultati eccellenti rappresenta un problema molto importante per la crescita di un territorio poiché ne limita le possibilità di sviluppo e,

necessariamente, incentiva l'allontanamento dei giovani più competenti. È fuori di dubbio che la ripresa delle aree più fragili non possa passare solo attraverso la doverosa cura degli allievi in maggiore difficoltà, ma debba tenere conto anche degli *high performers*, incrementandone il numero e diffondendone la presenza in tutte le realtà.

### 3.3. I risultati nelle prove INVALSI 2021 al termine del secondo ciclo d'istruzione

Attraverso la stessa chiave di lettura proposta per la III secondaria di primo grado è possibile analizzare anche gli esiti nelle prove INVALSI 2021 al termine del secondo ciclo d'istruzione (grado 13), ovviamente effettuando le debite distinzioni.

In questo grado scolastico le prove CBT

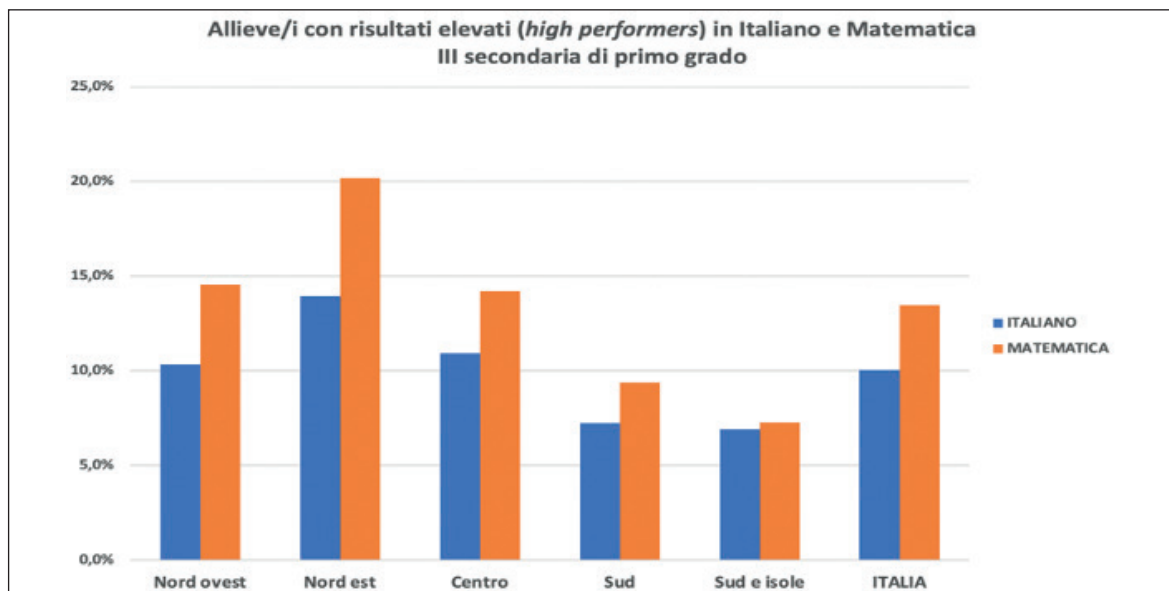


Fig. 11 - Percentuale di allieve e di allievi con risultati eccellenti (*high performers*) in Italiano e Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione nelle macro-aree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

sono state introdotte per la prima volta nel 2019, quindi il confronto degli esiti delle prove INVALSI 2021 può essere proposto rispetto a una sola annata e non a due, poiché nel 2020 le prove non sono state svolte a causa della pandemia. La predetta lettura degli esiti è da interpretarsi secondo quanto indicato nelle Tab. 1 e 2, in base alle quali possiamo ritenere che esiti al primo livello della scala di Italiano e Matematica corrispondano al raggiungimento dei traguardi di apprendimento previsti al

termine della scuola secondaria di primo grado, mentre quelli al secondo livello ai traguardi posti al termine del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado (grado 10).

In primo luogo, sia in Italiano sia in Matematica si osserva un peggioramento generalizzato degli esiti rispetto al 2019 (Fig. 12 e Fig. 13), per tutti gli studenti, indipendentemente dai livelli di competenza, mentre gli esiti di Inglese, per quanto tutt'altro che soddisfacenti, rimangono stabili rispetto alla

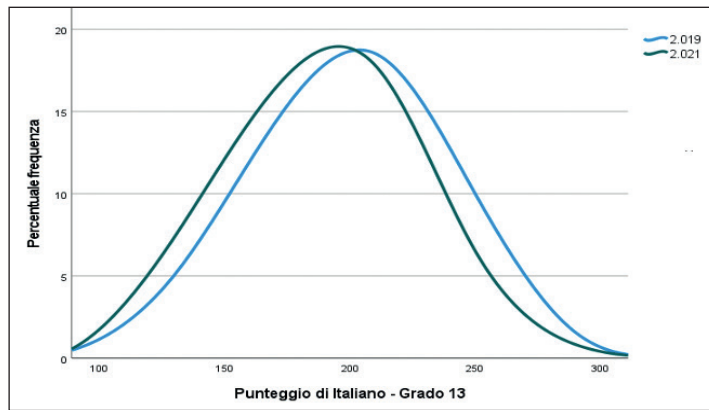


Fig. 12 - Distribuzione del punteggio di Italiano al termine del grado 13 (ultimo anno scuola sec. di II grado) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

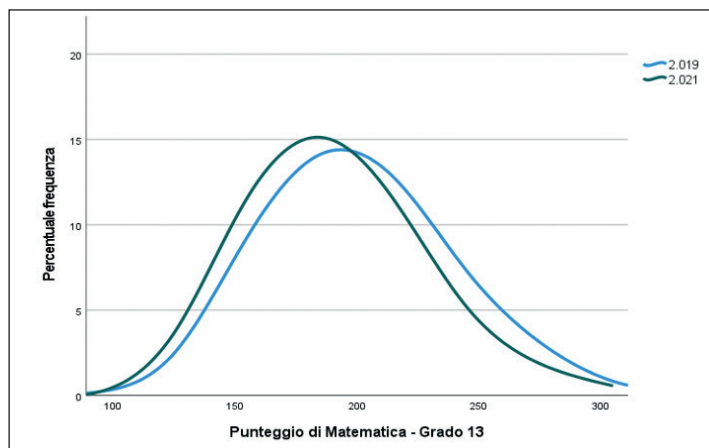


Fig. 13 - Distribuzione del punteggio di Matematica al termine del grado 13 (ultimo anno scuola sec. di II grado) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

rilevazione precedente alla pandemia.

Sia per Italiano sia per Matematica si osserva uno spostamento verso sinistra della distribuzione dei punteggi, un po' più accentuata per la Matematica, fenomeno che testimonia un peggioramento dei risultati di tutti gli studenti, indipendentemente dal fatto che essi siano più o meno bravi. Già questo primo risultato permette di concludere che lunghi periodi di sospensione della didattica in presenza hanno causato un rallentamento nella acquisizione degli apprendimenti per tutti gli studenti, non solo per quelli più fragili, come forse era più facilmente da attendersi.

La Fig. 14 e la Fig. 15 permettono di spostare l'attenzione sugli studenti che al termi-

ne del secondo ciclo d'istruzione (grado 13) conseguono risultati al di sotto del livello 3 in Italiano e Matematica, quindi ampiamente al di sotto della soglia di adeguatezza attesa in esito a tredici anni di scuola.

L'arretramento degli esiti che emerge dalle Figg. 12 e 13 si traduce necessariamente in un aumento nel 2021 rispetto al 2019 delle quote di allievi che non raggiungono le soglie di accettabilità in entrambe le discipline. Sia in Italiano sia in Matematica crescono di nove punti percentuali gli studenti che non raggiungono il livello 3. Nel 2021 il 44% degli studenti consegue il titolo finale di scuola secondaria di secondo grado con competenze di base nella comprensione del testo del tutto

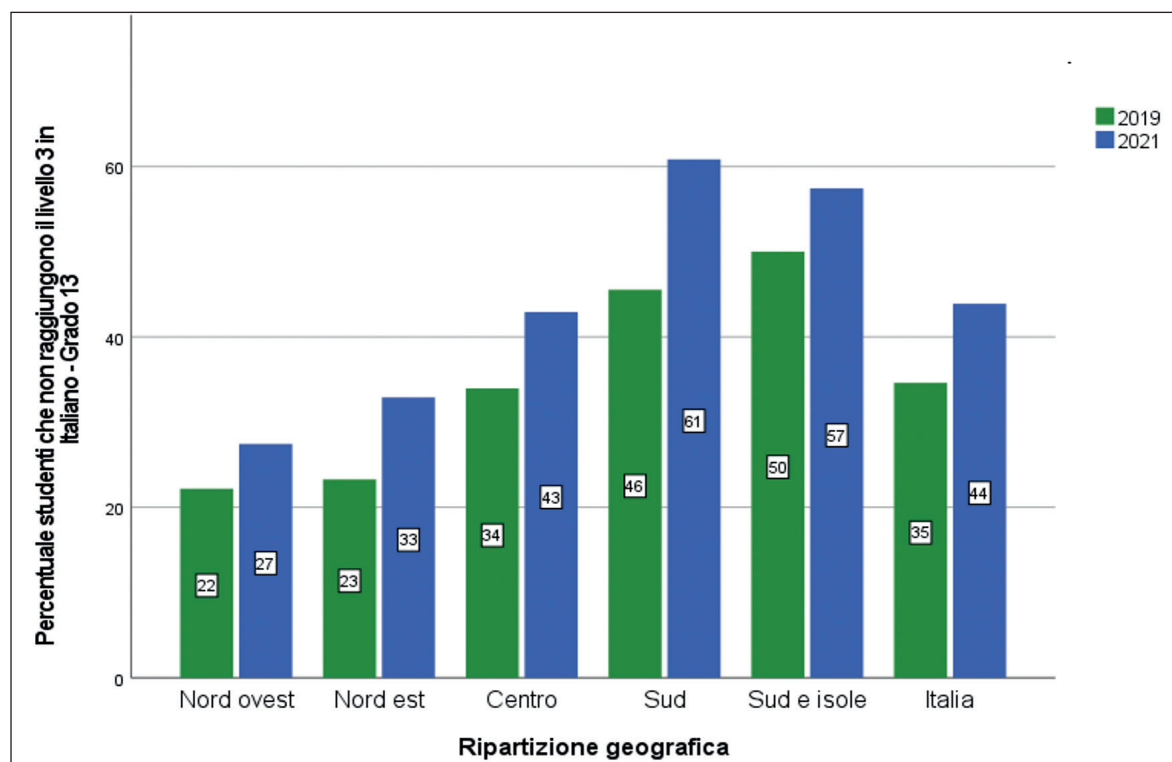


Fig. 14 - Percentuale di allievi in condizioni di fragilità nella prova di Italiano al termine del grado 13 (ultimo anno scuola sec. di II grado) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).



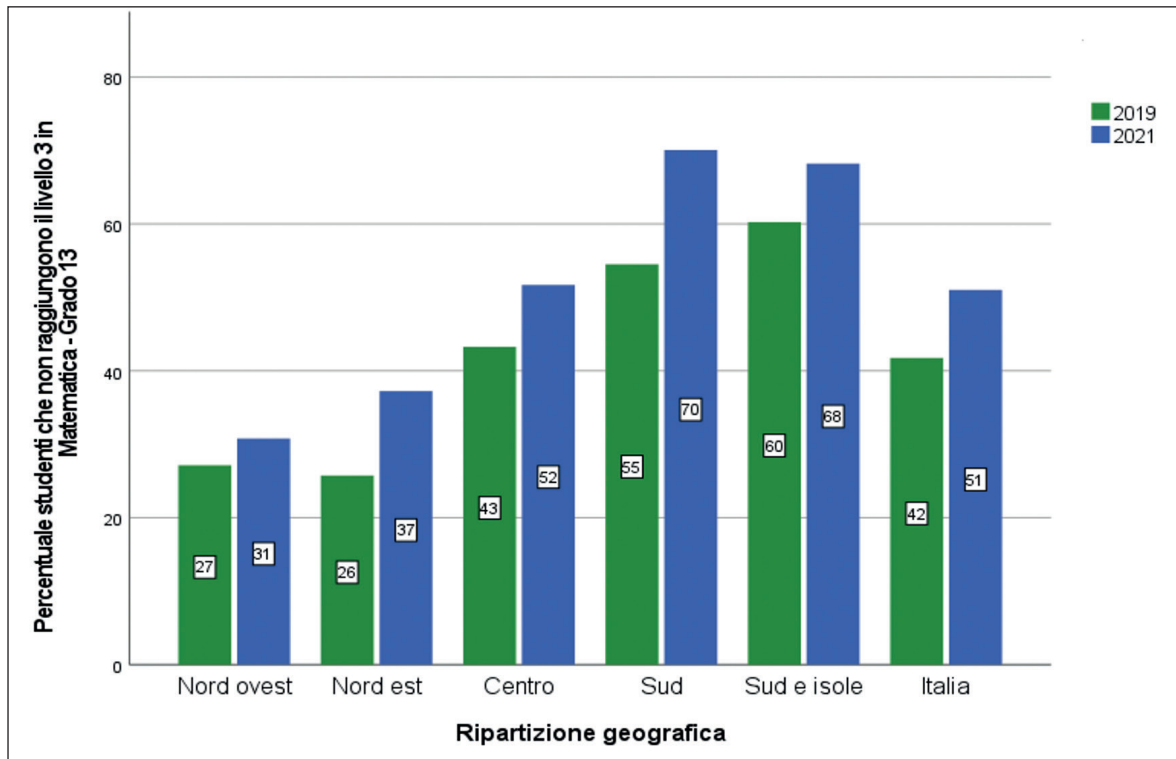


Fig. 15 - Percentuale di allievi in condizioni di fragilità nella prova di Matematica al termine del grado 13 (ultimo anno scuola sec. di II grado) nelle macroaree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

inadeguate, sovente in grado di rispondere solamente a domande che misurano il livello di apprendimento al termine della scuola secondaria di primo grado. Per la Matematica la quota degli studenti fragili raggiunge l'allarmante valore del 51%.

I risultati nazionali assumono valori molto diversi nelle macroaree geografiche del Paese. Oltre a valori drammatici per le aree del Mezzogiorno, si osserva un allontanamento considerevole degli esiti del Centro rispetto alle due aree geografiche del Nord, fenomeno molto meno rilevante al termine del primo ciclo d'istruzione. Un'analisi attenta dei risultati permette quindi di individuare anche tendenze meno evidenti nei dati. È infatti noto che,

a parità di esiti iniziali nella scuola primaria, i risultati osservati nel Mezzogiorno tendano a peggiorare a mano a mano che ci si alza nei gradi scolastici. Sfugge invece all'attenzione dei più che lo stesso fenomeno si osserva, anche se con minore intensità, nel Centro. Sarà importante cercare di analizzare questo aspetto e condurre ulteriori approfondimenti per capirne le ragioni. Una pista di ricerca potrebbe andare nella direzione dello studio degli effetti negativi della cosiddetta *licealizzazione*, molto più forte nelle regioni del Centro rispetto a quelle del Nord.

Le Figg. 16 e 17 mostrano rispettivamente gli esiti in Inglese lettura e ascolto nel 2021 nelle diverse regioni del Paese.

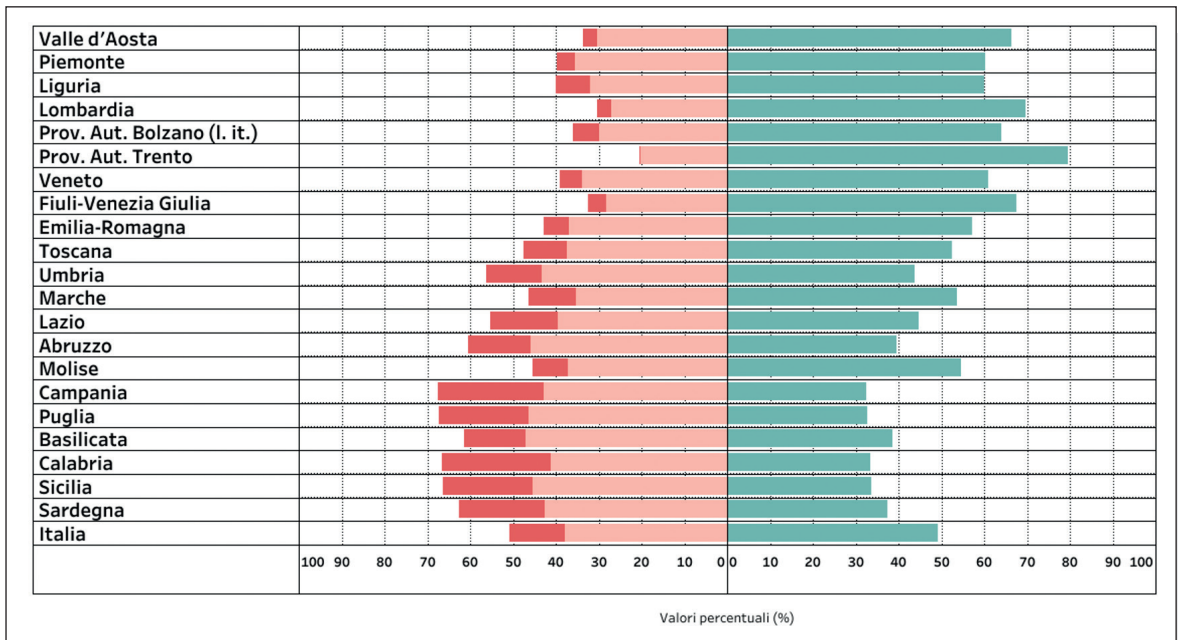


Fig. 16 - Percentuale di allievi nei livelli di Inglese-lettura (non raggiunge B1: rosso; B1: rosa; B2: verde) al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle regioni (Fonte: INVALSI 2021).

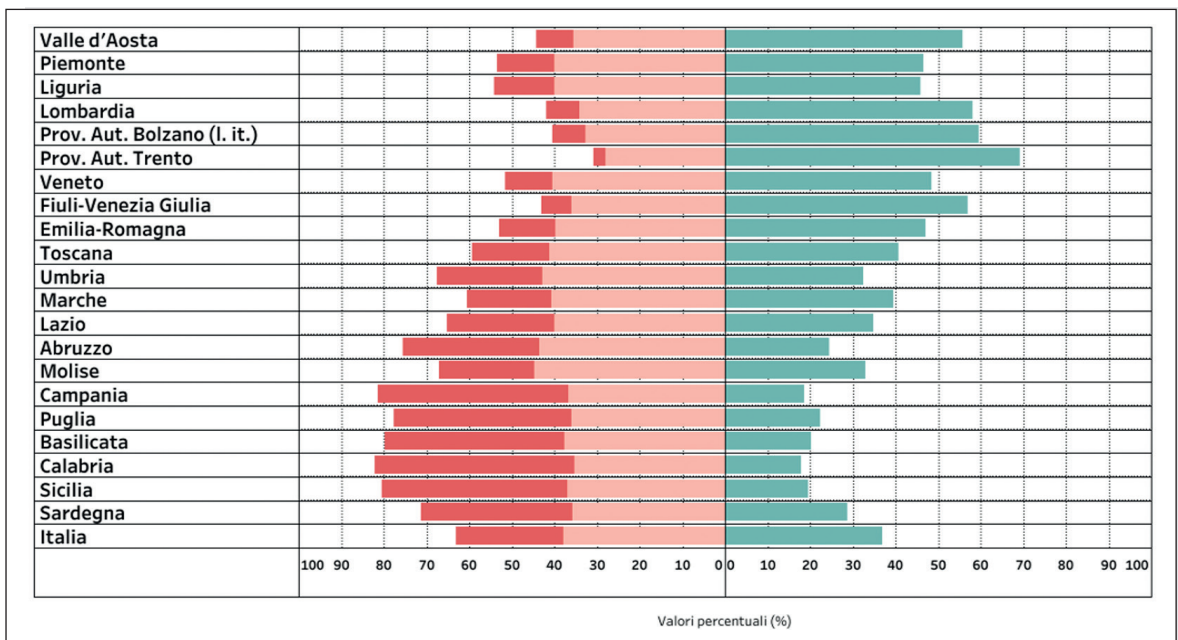


Fig. 17 - Percentuale di allievi nei livelli di Inglese-ascolto (non raggiunge B1: rosso; B1: rosa; B2: verde) al termine del grado 8 (III sec. I gr.) nelle regioni (Fonte: INVALSI 2021).

Anche in questo caso le differenze tra le regioni del Paese sono veramente elevate, molto maggiori rispetto a quelle riscontrate al termine del primo ciclo d'istruzione, ma l'aspetto che più colpisce è la presenza di quote veramente considerevoli in alcune regioni, principalmente nel Centro-Sud, di allievi che non raggiungono il livello B1, risultato inferiore

persino a quello atteso al termine della scuola secondaria di primo grado.

Come si desume dai dati riportati in Tab. 4, pur con le considerevoli fragilità richiamate, si deve però osservare che i risultati di Inglese sono sostanzialmente rimasti stabili nel 2021 rispetto al 2019.

Quando si analizzano gli esiti di apprendi-

Livello	A.S. 2018-19		A.S. 2020-21	
	Letture	Ascolto	Letture	Ascolto
<b>Non raggiunge il B1</b>	9,4	25,3	12,9	25,2
<b>B1</b>	35,6	39,7	37,8	37,9
<b>B2</b>	55,0	35,0	49,3	36,9

Tab. 4 - Risultati in percentuale nella prova INVALSI di Inglese (lettura e ascolto) in Italia (fonte: INVALSI 2021).

mento è importante tenere conto che la fragilità di un sistema scolastico non è determinata solo dalla quota che raggiungono risultati molto bassi, ma anche dall'eventuale ridotta presenza di allievi con risultati molto buoni o eccellenti, i cosiddetti *high performers*. A dif-

ferenza della scuola secondaria di primo grado che non è ancora suddivisa per filiere, per quella di secondo grado è molto importante tenere conto degli indirizzi di studio. Su base empirica INVALSI ha individuato nei dati le seguenti macro-tipologie di indirizzo:

Gruppo	ITALIANO	MATEMATICA
1	Licei classici, scientifici (tutti gli indirizzi) e linguistici	Licei scientifici (tutti gli indirizzi)
2	Altri licei	Altri licei
3	Istituti tecnici	Istituti tecnici
4	Istituti tecnici	Istituti tecnici

Tab. 5 - Categorizzazione dei risultati delle prove INVALSI per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado.

Le Figg. 18 e 19 mostrano una distribuzione degli allievi con risultati eccellenti molto variabile in relazione ai territori e agli indirizzi di

studio e con quote di allievi *high performers* quasi sempre numericamente modeste.

Le differenze all'interno del Paese e tra gli

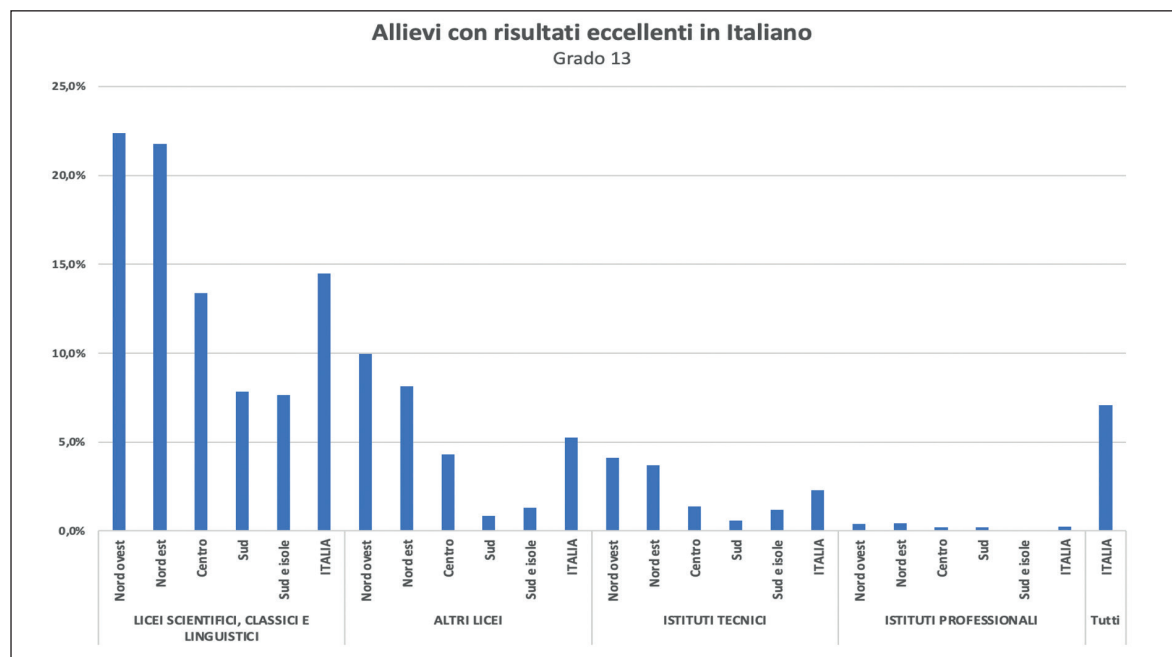


Fig. 18 - Percentuale di allieve e di allievi con risultati eccellenti (high performers) in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione per macro-indirizzi di studio nelle macro-aree del Paese (Fonte: INVALSI 2021).

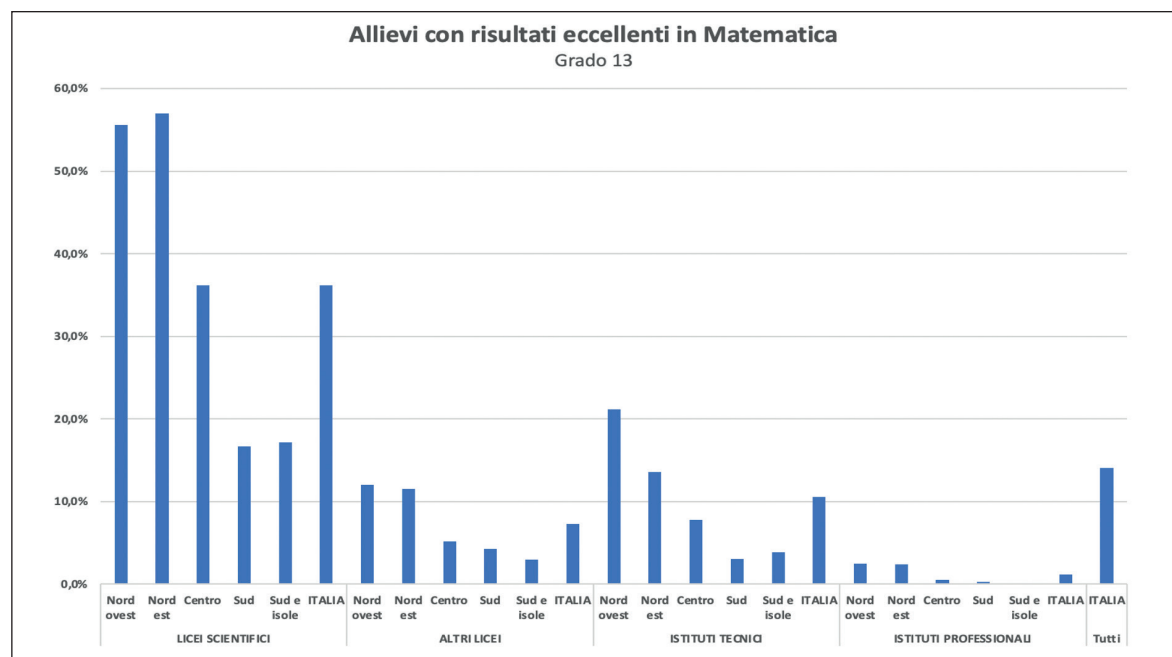


Fig. 19 - Percentuale di allieve e di allievi con risultati eccellenti (high performers) in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione per macro-indirizzi di studio nelle macro-aree del Paese (Fonte: INVALSI 21).

indirizzi sono veramente molto elevate. Se, almeno in parte, la diversità degli esiti tra i macro-indirizzi era prevedibile, alcuni aspetti meritano un'attenzione particolare poiché denotano una situazione piuttosto grave.

Così come si è osservato al termine del primo ciclo d'istruzione, anche a conclusione del secondo gli allievi con risultati eccellenti sono, a livello nazionale, di più in Matematica (14,1%) che in Italiano (7,1%). Questo risultato richiede certamente un approfondimento poiché non risulta semplice trovare una motivazione solida di questa differenza, che però si conferma in entrambi i cicli d'istruzione.

Con riferimento alla Tab. 5, il gruppo 1 rappresenta per entrambe le prove l'insieme d'indirizzi dai quali ci si deve aspettare gli esiti più elevati. In effetti, questa tendenza si ritrova se ogni macro-area geografica viene considerata a sé. L'aspetto che però colpisce maggiormente è l'esito che si ottiene all'interno di ciascun gruppo di indirizzi di studio. Sia per l'Italiano sia per la Matematica la differenza in termini di punti percentuali individua sostanzialmente un Paese diviso in tre parti: il Nord, il Centro e il

Mezzogiorno. Per esempio, in Italiano gli allievi con risultati eccellenti al Nord sono in un rapporto di 1,65 nel gruppo 1 con quelli del Centro, ossia per ogni studente *high performer* del Centro che frequenta un indirizzo appartenente al gruppo 1 al Nord troviamo 1,65 *high performer*. Negli altri gruppi di indirizzi il rapporto è ancora più sfavorevole per il Centro. Nella Tab. 6 sono riportati i predetti confronti di tutte le tre aree centro-meridionali del Paese con il Nord, complessivamente inteso.

I dati della Tab. 6 ci restituiscono un'immagine molto complessa e di non semplice interpretazione. I dati così diversi ci danno ragione di un Paese in forte difficoltà a garantire uguali opportunità all'interno del proprio sistema scolastico. Il gruppo 1 rappresenta l'insieme di indirizzi che accolgono la popolazione scolastica proveniente dai contesti più favorevoli. Anche in questo caso la presenza di *high performers* è molto diversa. Per ogni *high performer* del Mezzogiorno ne troviamo più di 3 al Nord, con ovvi riflessi sulla creazione di capitale sociale in questi territori. Inoltre, la lettura complessiva della Tab. 6 dà ragione

		ITALIANO			MATEMATICA		
Area geografica		Centro	Sud	Sud e Isole	Centro	Sud	Sud e Isole
Gruppo indirizzi di studio	1	1,65	2,83	2,87	1,56	3,38	3,29
	2	2,11	11,38	7,0	2,27	2,78	4,02
	3	2,82	6,50	3,25	2,23	5,66	4,45
	4	1,89	2,0	-	4,71	9,47	38,18

Tab. 6 - Numero di allievi *high performers* del Nord (Nord ovest e Nord est) per un allievo *high performer* delle tre macro-aree del Centro-Sud (Fonte: INVALSI 2021).

di una composizione profondamente diversa della popolazione studentesca dei diversi gruppi di indirizzo nelle macro-aree geografiche del Paese. Anche questi dati meritano studi più approfonditi poiché essi paiono suggerire fenomeni di segregazione nascosti all'interno dei diversi indirizzi di studio con effetti, assoluti e relativi, molto diversi per ciascuna macro-area geografica.

Per gli esiti del secondo ciclo d'istruzione non si propone lo studio della scomposizione della variabilità *tra* scuole e *tra* classi poiché esso risente fortemente della canalizzazione degli studenti negli indirizzi di studi a partire dal nono anno d'istruzione. La scomposizione della variabilità degli esiti è più rilevante per il primo ciclo d'istruzione poiché esso non prevede la presenza, quanto meno esplicita, di indirizzi di studio, anche se nei fatti si assiste negli anni a una sorta di strisciante trasformazione della scuola secondaria di primo grado verso modelli organizzativo-didattici più simili al secondo ciclo d'istruzione.

## 4. La fragilità nascosta

I dati analizzati nei paragrafi precedenti forniscono un quadro non incoraggiante sullo stato dei livelli di apprendimento raggiunti dagli allievi delle scuole italiane, sia in termini di elevato numero di studenti che non conseguono esiti coerenti con i traguardi posti dalle Indicazioni nazionali, sia in termini di pochi studenti che raggiungono risultati eccellenti. Di questo ultimo aspetto si parla poco quando si discute di equità del sistema scolastico, concentrando l'attenzione solo sugli allievi in forte difficoltà.

In questo paragrafo si intende approfondi-

re attraverso i dati aspetti e fenomeni latenti dei quali si ha scarsa contezza. È opinione assodata che non sia sufficiente misurare l'istruzione solo attraverso il numero di anni di scuola frequentata, ma che si debba tenere conto anche della qualità dell'istruzione (Collier, 2019; Barca & Luongo, 2020). Se dal punto di vista generale questo cambio di prospettiva non incontra alcuna opposizione, molto più complessa è la sua traduzione operativa.

Per la prima volta nella storia del Paese, nel 2019 sono state introdotte prove standardizzate di Italiano (comprensione della lettura e funzionamento della lingua), Matematica e Inglese anche per gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Pur con i limiti di una misurazione standardizzata, circoscritta alle sole competenze di base, è finalmente possibile avere una misura comparabile dei livelli di apprendimento degli studenti al termine del secondo ciclo d'istruzione. Grazie a questa disponibilità di informazioni è stato possibile definire in modo diverso la fragilità negli apprendimenti, legandola al concetto di qualità dell'istruzione e non tanto a quello di quantità di istruzione.

Sono stati definiti in condizione di forte fragilità gli allievi che conseguono il titolo di studio secondario di secondo grado, ma raggiungono al massimo il livello 2 di Italiano e Matematica e non raggiungono il B1 né di Inglese-lettura, né di Inglese-ascolto. Si tratta di una definizione molto restrittiva di fragilità negli apprendimenti che porta a una loro stima molto prudentiale poiché si devono verificare congiuntamente tutte le condizio-

ni predette. Attraverso questa definizione si è cercato di fornire una misura di prossimità (*proxy*) della dispersione scolastica *implicita*, ossia di quegli allievi che conseguono il titolo di scuola secondaria di secondo grado, ma che terminano il loro percorso scolastico con apprendimenti molto simili a coloro che la scuola l’abbandonano (Ricci, 2019). La definizione di dispersione implicita cerca quindi di riprodurre in termini di qualità dell’istruzione il concetto di dispersione scolastica definita a livello europeo come la quota di 18-24-enni che hanno al massimo conseguito un titolo di studio corrispondente al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado<sup>6</sup>, i cosiddetti ELET (*Early leavers from education*

*and training*) (EUROSTAT, 2021).

Mediante la definizione di dispersione scolastica implicita si identificano i giovani con diploma, ma in condizioni non molto dissimili a quelli degli ELET. I dispersi impliciti rappresentano un aspetto della fragilità ancora più insidioso poiché essi rimangono sconosciuti al sistema, in quanto regolarmente diplomati, e quindi più difficilmente possono essere destinatari di politiche attive di supporto.

Sulla base della definizione di dispersione scolastica implicita, la Fig. 20 rappresenta l’entità del fenomeno nelle diverse regioni italiane nel 2019 e nel 2021.

La Fig. 20 restituisce un’immagine decisamente allarmante. A livello nazionale gli allievi

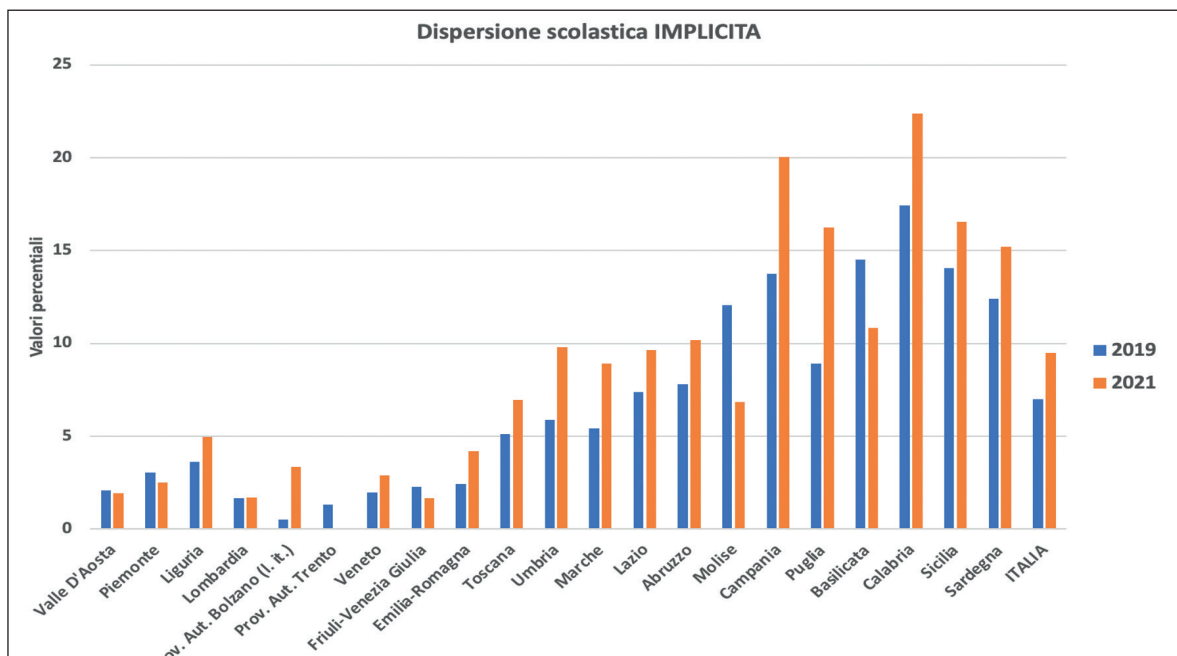


Fig. 20 - La dispersione scolastica implicita nel 2019 e nel 2021 nelle regioni italiane

(Fonte: INVALSI 2021).

6. ISCED 0-2 (International Standard Classification of Education).

diplomati nel 2021 che si trovano in condizione di forte fragilità (dispersi impliciti) sono il 9,5% del totale, nel 2019 erano il 7%. Se il dato nazionale è già di per sé piuttosto negativo, quando viene articolato a livello regionale il quadro della situazione è quello di un'emergenza educativa.

Con la sola eccezione di alcune regioni, principalmente del Nord in cui il fenomeno osservato era già molto modesto, in quasi tutte le regioni italiane la dispersione implicita si aggrava in seguito alla pandemia. Ancora una volta giova ricordare che la pandemia non è la causa della dispersione scolastica implicita, ma l'ha semplicemente aggravata a seguito di lunghi periodi di sospensione della didattica in presenza. Il grafico della Fig. 20 mostra in modo plastico che alla fine del secondo ciclo d'istruzione il sistema scolastico italiano sembra viaggiare a tre velocità diverse. Il Nord in cui la dispersione scolastica implicita si attesta in media al 2,6%, il Centro all'8,8% e il Mezzogiorno al 14,8%. Al di là dei valori medi, gli esiti di alcune regioni risaltano molto diversi rispetto alle altre. Da un lato, si riscontra il dato positivo del Molise e della Basilicata in cui la dispersione scolastica implicita si riduce considerevolmente nel 2021 rispetto al 2019, dall'altro il caso della Campania e della Calabria in cui la dispersione scolastica assume livelli drammatici. In queste regioni si riscontrano anche i livelli di abbandono scolastico tra i più alti del Paese, determinandosi così una situazione di fragilità molto grave. Certamente proprio da qui, riducendo gli abbandoni e la dispersione implicita, bisogna partire se si vuole immaginare una

ripresa duratura e solida di territori così in difficoltà.

Il dato sulla dispersione scolastica implicita, per quanto non esaustivo, risulta essere particolarmente importante poiché il sistema scolastico non pare essere pienamente consapevole del problema e, soprattutto, non pare disporre di strumenti adeguati a identificarlo.

Poiché la dispersione implicita è misurata sulla popolazione scolastica dei diplomati nel 2019 e nel 2021, è possibile tentare un confronto con il voto dell'esame di Stato a conclusione del secondo ciclo d'istruzione. La Fig. 21 mostra l'andamento medio del voto finale dell'esame di Stato dal 2014 al 2021.

I grafici della Fig. 21 non lasciano molti margini di dubbio sulla impossibilità di misurare un fenomeno come la dispersione scolastica implicita attraverso la valutazione finale di scuola. Al di là delle differenze tra le regioni che, come noto, non trovano alcun riscontro in nessuna rilevazione standardizzata esterna e indipendente (INVALSI, OCSE, IEA), addirittura gli esiti dell'a.s. 2019-20 e dell'a.s. 2020-21 risultano sensibilmente più alti di quelli degli anni precedenti alla pandemia. Per ragioni che non sono oggetto del presente lavoro e che richiederebbero analisi molto approfondite, è del tutto evidente che la valutazione di scuola garantisce una modesta possibilità di raffronto non solo rispetto all'esterno, ma anche rispetto ai traguardi posti dalle Indicazioni nazionali al termine del secondo ciclo d'istruzione. Con ciò non si intende sottovalutare il valore formativo della valutazione di scuola, ma semplicemente rimarcare la necessità di dotarsi di tutte le misure possibili per identifi-



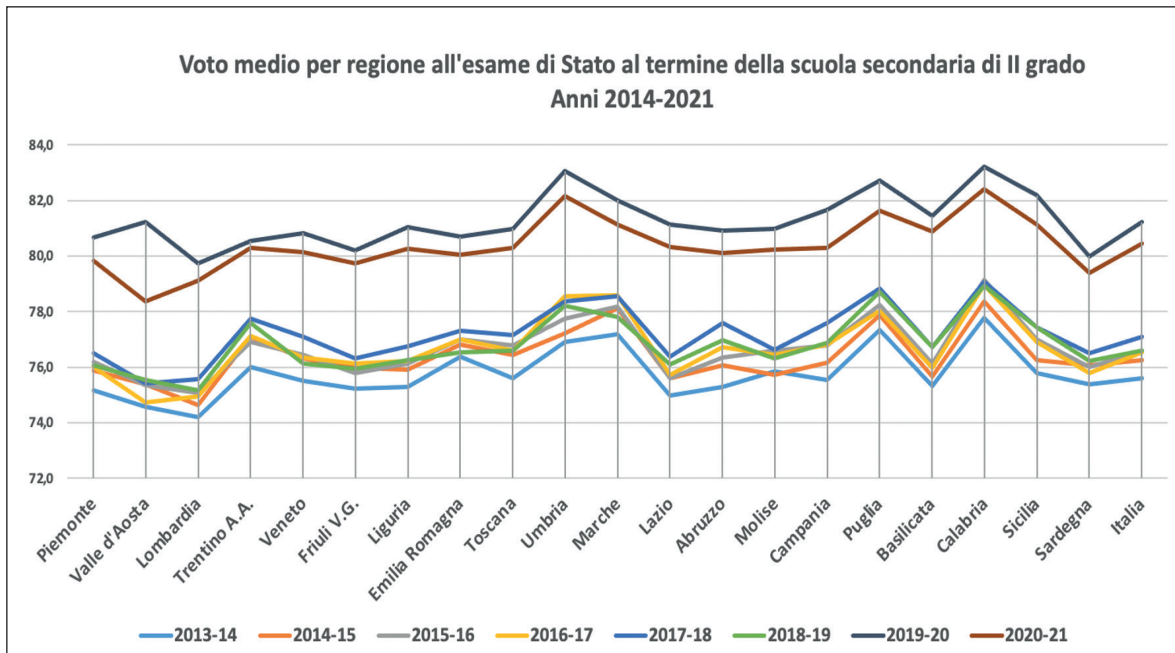


Fig. 21 - Voto finale per regione all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione (Fonte: Ministero dell'Istruzione, 2021).

care al meglio fenomeni che altrimenti sfuggirebbero e che potenzialmente rappresentano una minaccia molto seria all'equità realmente agita del sistema scolastico nazionale.

## 5. Considerazioni conclusive

Il quadro che emerge dalle rilevazioni INVALSI 2021 sullo stato degli apprendimenti degli allievi delle scuole italiane è tutt'altro che positivo. Sarebbe però un errore molto grave attribuire i risultati osservati agli effetti della pandemia. La complessità e la profondità dei problemi riscontrati indicano senza alcuna ombra di dubbio che le difficoltà della scuola italiana vengono da molto lontano, non si sono certo prodotte in questi ultimi due anni, per quanto essi siano stati molto difficili per

l'intera società.

Oltre ai già noti divari territoriali, una lettura più attenta dei dati permette di evidenziare alcuni aspetti normalmente al di fuori del dibattito nazionale.

In primo luogo, le differenze si allargano all'innalzarsi dei gradi scolastici, sino a raggiungere differenze che trovano difficilmente spiegazione solo in funzione di contesti molto differenti nei diversi territori. Ma il fenomeno dei divari è ancora più complesso. Già a partire dalla terza secondaria di primo grado le differenze dei risultati di apprendimento assumono dimensioni tali da suddividere le regioni in tre gruppi (Nord, Centro, Mezzogiorno) e non più nella consueta dicotomia Centro-Nord e Mezzogiorno. Inoltre, a differenza di quanto spesso si sostiene, i dati sconfessa-

no completamente l'idea che l'anello debole del sistema scolastico sia rappresentato dalla scuola secondaria di primo grado. Non è così, anzi le difficoltà divengono ancora più gravi nel secondo ciclo d'istruzione. Più semplicemente dopo il ciclo primario i problemi divengono più evidenti, ma essi nascono già prima della scuola secondaria di primo grado e, certamente, non terminano alla fine del primo ciclo d'istruzione.

In secondo luogo, ma non meno importante, la differenza tra le aree del Paese si manifesta anche nella loro diversa capacità di garantire quote adeguate di studenti con risultati molto buoni o eccellenti. Troppo spesso la fragilità del sistema educativo è osservata solo lungo la dimensione degli studenti con bassi risultati, ma la scuola è fragile anche quando non riesce a promuovere la crescita degli allievi bravi. Quasi sempre si dimentica che l'equità in campo educativo si compone di tre dimensioni: a) ridotta variabilità degli esiti *tra* le scuole e *tra* le classi; b) elevati risultati medi; c) presenza rilevante di allievi che conseguono risultati eccellenti (*high performers*). È fondamentale tenere sempre sotto osservazione tutte e tre le dimensioni e non solo la prima, come sovente accade. Farsi carico solo del primo aspetto apre la

strada al rischio concreto di derubricazione generalizzata degli obiettivi di apprendimento, confondendo l'inclusione con il semplice e pericoloso abbassamento dei livelli di apprendimento. In questo modo si rischia di perdere di vista che la vera inclusione, quella realmente agita, si realizza solo quando a larghe quote di studenti, potenzialmente a tutti, si garantiscono buone competenze per esercitare i diritti e i doveri di cittadinanza.

Gli esiti delle prove INVALSI 2021 chiedono tutto il sistema, nessuno escluso, a trovare modi plurali e rispettosi per affrontare concretamente le rilevanti criticità del sistema. È importante non cadere nella trappola delle soluzioni miracolose e veloci, spesso prive di solide misure empiriche confrontabili ed effettuate su tutta la popolazione scolastica, ma occorre puntare ai traguardi fondamentali delle Indicazioni nazionali. Si tratta di un processo di cambiamento complesso e che richiederà molto tempo, ma proprio per questo bisogna cominciare subito, senza perdere un istante. Altrimenti la scuola rischia di divenire marginale, poco significativa per la società, con un evidente rischio per tutti, ma, come sempre, soprattutto per i più deboli e i meno avvantaggiati.

## Bibliografia

---

- Barca, F., & Luongo, P.** (2020). *Un futuro più giusto. Rabbia, conflitto e giustizia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- De Simoni, M.** (2018). *I livelli per la descrizione degli esiti delle prove INVALSI*. ([https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Livelli\\_INVALSI\\_g8.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Livelli_INVALSI_g8.pdf)) [Accessed 10.12.2021].
- EUROSTAT** (2021). *Early leavers from education and training*. ([https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early leavers from education and training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)). [Accessed 10.12.2021].
- INVALSI** (2021). *I risultati delle prove INVALSI 2021*. ([https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale\\_approfondimento](https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale_approfondimento)). [Accessed 10.12.2021].
- MI** (2021). *Esiti degli Esami di Stato delle scuole secondarie di II grado*. ([https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Tavole+comunicato\\_esami\\_2021+%281%29.pdf/69c92968-db6b-5b50-9c2e-e6ed11055bdb?version=1.0&t=1626969190052](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Tavole+comunicato_esami_2021+%281%29.pdf/69c92968-db6b-5b50-9c2e-e6ed11055bdb?version=1.0&t=1626969190052)). [Accessed 10.12.2021].
- Ricci, R.** (2019). *La dispersione scolastica implicita*. INVALSIOpen ([https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1\\_ladispersionescolasticaimplicita.pdf](https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf)). [Accessed 10.12.2021].
- Willms, J. D., & Raudenbush, S. W.** (1989). A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability. *Journal of Educational Measurement*, 26, 209–232.
- Collier, P.** (2019). *The Future of Capitalism: Facing the New Anxieties*, London: Penguin.