

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA16101

# I divari in istruzione: un problema profondo

## Education gaps: a deep problem

Roberto Ricci<sup>1</sup>

### Sintesi

La presenza di importanti divari territoriali ha caratterizzato la storia del Paese sin da tempi molto lontani. La diffusione delle ricerche comparative internazionali ha permesso di quantificare l'entità di questi divari anche nel settore dell'istruzione. A partire dal 2019 l'Italia dispone di una misura standardizzata censuaria su alcuni apprendimenti di base al termine della scuola secondaria di secondo grado (Italiano, Matematica e Inglese). Pur trattandosi di una misura parziale, essa ha consentito una maggiore granularità nello studio dei divari territoriali, introducendo il concetto di dispersione scolastica implicita, intesa come quota di allievi che non hanno raggiunto i traguardi attesi in nessuna delle discipline osservate. Grazie alla predetta granularità dei dati è stato possibile fornire una prima misura dei divari territoriali all'interno delle due maggiori metropoli dell'Italia settentrionale: Milano e Torino. Emergono dati molto preoccupanti che mettono in luce fragilità negli apprendimenti molto consistenti anche all'interno di queste due città che, invece, dovrebbero rappresentare un'avanguardia anche nel settore dell'istruzione. Il presente lavoro mostra la necessità di approfondire dinamiche poco visibili che potenzialmente possono compromettere la coesione sociale di un territorio.

**Parole chiave:** Divari in istruzione; Divari urbani; Variabilità negli esiti di apprendimento; Dispersione scolastica implicita.

### Abstract

The existence of significant territorial disparities has been a longstanding characteristic of the country's history. The spread of international comparative research has made it possible to quantify the extent of these gaps in the field of learning. Since 2019, Italy has had a standardised census measure of some basic learning at the end of secondary school (Italian, Mathematics and English). Although it is a partial measure, it has allowed greater granularity in the study of territorial gaps by introducing the concept of implicit drop-out, understood as the proportion of pupils who have not reached the expected targets in any of the subjects observed. Thanks to the above-mentioned granularity of the data, it has been possible to provide a first measure of territorial disparities within the two largest urban centres in Northern Italy: Milan and Turin. Very worrying data emerged, highlighting severe learning vulnerabilities even within these two cities, which should also represent a vanguard in terms of education. This work highlights the need to investigate less visible dynamics that can potentially undermine the social cohesion of a territory.

**Keywords:** Gaps in education; Urban gaps; Variability in learning outcomes; Implicit drop-out.

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

In un Paese come l'Italia il tema dei divari tra i territori è sempre stato un problema molto rilevante, oggetto di un dibattito che affonda le sue radici nella storia pre-unitaria. Si tratta di un fenomeno che si manifesta in ambiti molto diversi e che riveste un'importanza particolare per l'intera comunità nazionale, anzi, si potrebbe forse affermare, che la influenza talmente in profondità da fare temere per la sua sopravvivenza e per il suo sviluppo armonico e coeso.

Lo scoppio della pandemia e la severità delle sue conseguenze hanno reso il problema delle differenze tra le regioni e le aree del Paese ancora più grave. Come sempre accade, quando una società è colpita da un fenomeno molto rilevante, chi si trovava già in una situazione di maggiore fragilità risulta più esposto agli effetti negativi di quel fenomeno e la pandemia non ha certamente fatto eccezione.

Negli ultimi decenni anche nel settore dell'istruzione si è cominciato a parlare in modo sistematico di differenze nei risultati di apprendimento tra le diverse aree del Paese, tra i diversi indirizzi di studio, tra studenti e studentesse provenienti da ambiti socio-economico-culturali differenti. Ma soprattutto in seguito all'affermazione e alla diffusione della rilevazione PISA (*Programme for International Assessment*), realizzata periodicamente dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo sviluppo economici), si è iniziato a parlare di equità in istruzione e a misurare con maggiore precisione l'entità

dei divari negli apprendimenti di base, intesi come fondamentali ed essenziali per tutti e per ciascuno (OECD, 2005). Prima dell'assunzione degli esiti di PISA come una sorta di punto di riferimento per osservare e confrontare i sistemi scolastici, il tema dell'equità in istruzione era rimasto appannaggio di ristretti ambiti di ricerca e di studio e, soprattutto, limitato a considerazioni di carattere generale e molto astratto, senza grandi possibilità di effettuare analisi e valutazioni su basi empiriche e confrontabili.

Nel corso degli anni il tema dell'equità in istruzione ha assunto significati diversi, talvolta con definizioni non molto chiare, cogliendo dimensioni differenti di un fenomeno molto complesso e di non facile rappresentazione (Benadusi & Giancola, 2022). Tuttavia, senza una misura solida e comparabile è impossibile approfondire il concetto di equità e di divari e risulta quindi molto difficile trovare definizioni adeguate e, soprattutto, verificabili.

L'aumentata attenzione ai temi dell'equità in istruzione ha reso possibile allargare gli orizzonti di osservazione e, dopo anni in cui essa è stata di fatto coincidere con lo studio della povertà educativa, si cominciano a intravedere interessanti ampliamenti del campo di studio anche verso i livelli di apprendimento più alti. Per la prima volta, la Commissione europea ha proposto un approfondimento sui risultati PISA 2022 ponendo lungo una linea di continuità il tema dell'eccellenza e quello dell'equità in istruzione (European Commission, 2024). Si tratta di un cambiamento di non poco conto che può preludere a una visione più articolata

ta e adeguata di concetti oggi molto dibattuti, non solo in ambito scolastico-educativo, come quelli di inclusione e di uguaglianza di opportunità.

In un quadro così articolato, anche l'analisi e la misurazione dei divari in istruzione tra i diversi territori del Paese richiede un maggiore approfondimento.

Tipicamente, tutte le indagini sulle profonde differenze tra i territori rispetto ai livelli di apprendimento raggiunti mettono a confronto le regioni italiane, con risultati noti che vedono il Mezzogiorno d'Italia in una situazione di maggiore difficoltà rispetto alle aree centro-settentrionali. In questo lavoro il centro dell'attenzione è spostato verso la dimensione urbana dei divari per mettere in luce che le differenze negli apprendimenti si riproducono anche in territori più circoscritti, determinando fenomeni complessi e potenzialmente cause di forti instabilità sociali, spesso difficili da governare se le situazioni di difficoltà superano determinate soglie di gravità (Save the Children, 2023). Questa primo studio concentra volutamente la propria attenzione su Milano e Torino, le due maggiori città del Nord Italia che, notoriamente, in tutte le rilevazioni standardizzate sugli apprendimenti evidenzia i risultati più elevati, spesso in linea con gli esiti dei Paesi che in tutte le indagini internazionali conseguono sistematicamente i risultati più soddisfacenti.

Da questo primo studio emergono differenze molto rilevanti e che meritano una particolare attenzione per contrastare la po-

vertà educativa ovunque essa si manifesti, anche nei territori più avanzati e ricchi del Paese. Ancora una volta si rileva la necessità di disporre di dati granulari che consentano di arricchire un quadro complesso alla cui definizione devono concorrere diversi elementi, non solo quantitativi, ma che comunque consentano solide e appropriate comparazioni per l'adozione di politiche efficaci e adeguate.

## 2. I divari negli apprendimenti

Lo studio e l'analisi delle differenze nei livelli di apprendimento necessitano di una loro definizione e del chiarimento del punto di vista dal quale si parte. A questo riguardo, è bene chiarire che senza una misura standardizzata, in una qualsiasi forma, non è possibile individuare i divari tra aree, territori e contesti socio-culturali. La valutazione di scuola, per disegno, non è una misura adeguata dei divari poiché essa è formulata rispetto a criteri e parametri che, nella migliore delle ipotesi, sono definiti a livello di singola istituzione scolastica e sono solo blandamente connessi ai traguardi di apprendimento previsti dalle Indicazioni nazionali<sup>2</sup>, anche essi formulati in maniera piuttosto ampia e difficilmente descrivibili attraverso indicatori generalizzabili e comparabili.

In linea del tutto generale, il dibattito scientifico e accademico si concentra da molto tempo sulla ricerca di una misura adeguata del livello di competenze di base<sup>3</sup> raggiunto

2. In questo contributo con l'espressione Indicazioni nazionali si intendono indistintamente le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, le Indicazioni nazionali per i licei e le Linee guida del primo biennio e le Linee guida per il secondo biennio e quinto anno degli istituti tecnici e professionali.

3. Nel presente lavoro ci si riferisce al concetto di competenze di base in modo ampio e generale, senza entrare nell'opportuna distinzione, propria delle scienze dell'educazione, tra competenze di base e conoscenze e abilità di base.

da coloro che conseguono una qualifica o un diploma di scuola secondaria di secondo grado. Nonostante gli sforzi, non esiste un consenso unanime né sulla misurazione di tali competenze né sulle molteplici cause che determinano il mancato raggiungimento di livelli inadeguati di tali competenze (Cecchi, 1998; De Mauro, 2014; Giancola & Salmieri, 2023). Tuttavia, sia dal punto di vista operativo sia sul piano teorico e culturale, diventa imprescindibile procedere con la misurazione e il monitoraggio di quali siano i livelli di apprendimento effettivamente raggiunti. È necessario avviare una riflessione urgente coinvolgendo discipline come la pedagogia, la sociologia, l'economia, le scienze politiche e la statistica. Tale riflessione non solo deve mirare a un approfondimento metodologico, ma anche alla ricerca di soluzioni, seppur sempre provvisorie e in continuo divenire, per affrontare costruttivamente il problema del livello di preparazione dei giovani.

In questo contributo, la misura dei divari negli apprendimenti è effettuata attraverso il concetto di dispersione scolastica implicita calcolata attraverso gli esiti delle prove INVALSI al termine del secondo ciclo d'istruzione (Ricci, 2023). A partire dal 2019, INVALSI ha iniziato a condurre un'indagine standardizzata a livello censuario su alcuni ambiti disciplinari chiave, tra cui comprensione della lettura e funzionamento della lingua (di seguito denominata semplicemente prova di Italiano), Matematica, Inglese-lettura e Inglese-ascolto. Nonostante le inevi-

tabili limitazioni e le necessarie precauzioni da esercitare quando si assumono misure standardizzate, effettuate in un solo istante, come indicatori degli apprendimenti conseguiti dagli studenti e dalle studentesse, i dati provenienti da queste indagini consentono di stimare, al termine del secondo ciclo d'istruzione, la dispersione scolastica implicita. In tale categoria ricadono gli allievi e le allieve che non hanno raggiunto almeno il livello 3<sup>4</sup> nella prova di Italiano e Matematica e il livello B1 del QCER nelle prove di Inglese (lettura e ascolto). Affinché uno studente o una studentessa siano considerati quindi come dispersi impliciti, devono verificarsi simultaneamente tutte e quattro queste condizioni. Se anche solo una di esse non si realizza, lo studente o la studentessa non rientrano più nella categoria dei dispersi impliciti. Questa definizione è volutamente restrittiva, volta a ridurre al minimo i cosiddetti falsi positivi (studentesse o studenti identificati come dispersi impliciti senza esserlo), anziché i falsi negativi (studentesse o studenti non identificati come dispersi impliciti, pur essendolo).

La Fig. 1 mostra l'andamento della dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado nelle diverse regioni italiane dal 2019 al 2023.

Se si assume la dispersione scolastica implicita come misura dei divari territoriali, è possibile fornire una prima immagine delle differenze nei livelli di apprendimento mediamente raggiunti nelle diverse regioni del Paese.

In linea del tutto generale, sono necessarie

4. Gli esiti delle prove INVALSI di Italiano e Matematica sono espressi in cinque livelli crescenti, da 1 a 5, dove i primi due rappresentano esiti non in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali (si veda nota 1) al termine del secondo ciclo d'istruzione, mentre i livelli dal 3 al 5 identificano livelli di apprendimento sempre più solidi e robusti. Gli esiti delle prove di Inglese (lettura e ascolto) sono riportati sulla base dei livelli del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue). Le indicazioni nazionali prevedono il livello B2 per l'istruzione tecnica e liceale e il livello B1+ per quella professionale.

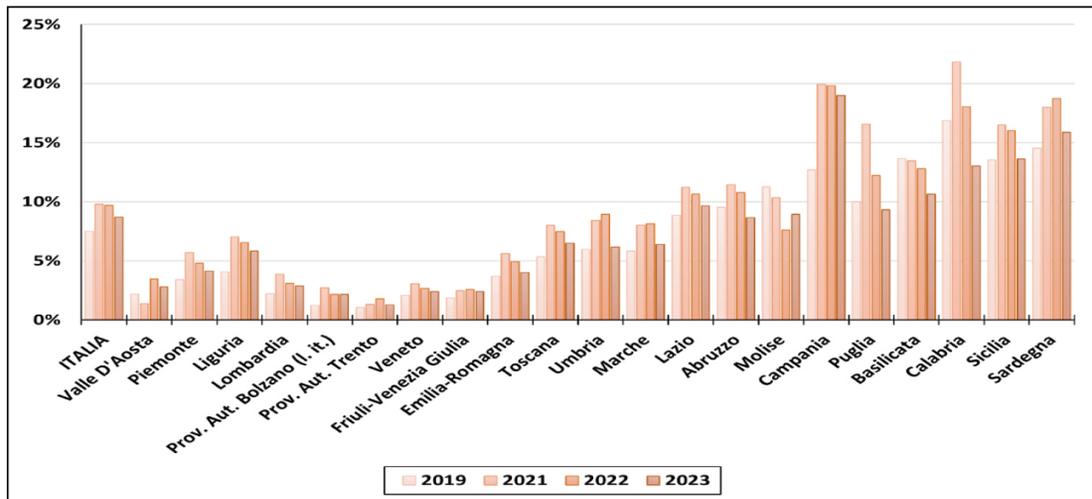


Fig. 1 - *Dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado dal 2019.*  
(Elaborazione INVALSI 2023).

alcune precisazioni per chiarire e delimitare il significato di questa misura dei divari di apprendimento. In primo luogo, la dispersione scolastica implicita, nonostante i suoi limiti, consente di fornire una misura dei divari territoriali poiché essa è comparabile tra i territori, essendo determinata in maniera uniforme per tutte le scuole del Paese. In secondo luogo, in questa sede si desidera concentrare l'attenzione sull'identificazione dei divari e non sulle loro cause, la cui analisi esula dagli scopi del presente lavoro né, tantomeno, sugli approfondimenti didattico-metodologici che tale misurazione consente (Ricci, 2023).

Pur con le predette precisazioni, attraverso la dispersione scolastica implicita è quindi possibile disporre di una misura della fragilità negli apprendimenti di base al termine del ciclo scolastico idonea per effettuare comparazioni tra contesti differenti, anche con una granularità maggiore rispetto a quella regionale e non solo di tipo territoriale, consenten-

do quindi di approfondire l'identificazione di divari negli apprendimenti che sono noti da tempo dal punto di vista generale e qualitativo, ma che sono quasi sempre sfuggiti a qualsiasi forma di quantificazione.

### 3. Centro e periferia delle grandi città

L'esistenza dei divari territoriali a livello regionale rispetto agli apprendimenti raggiunti è misurata con una certa precisione attraverso la dispersione scolastica implicita, come riportato in Fig. 1. Inoltre, gli esiti ottenuti usando i risultati delle prove INVALSI trovano piena conferma quando ci si riferisce a qualsiasi altra indagine che si basi su misure standardizzate e realizzate in modo omogeneo su tutto il territorio nazionale, a prescindere dall'ambito disciplinare considerato. Le rilevazioni OCSE-PISA (INVALSI, 2023a), IEA-TIMSS (INVALSI, 2020), IEA-PIRLS (INVALSI,

2022) e IEA-ICILS (IEA, 2019), pur riferendosi a gradi scolastici differenti e a materie diverse, forniscono tutte, *mutatis mutandis*, le stesse indicazioni che si possono trarre dalla Fig. 1. La sola eccezione è rappresentata dai voti conclusivi dell'esame di Stato al termine della scuola secondaria di secondo grado che continuano a restituire esiti di apprendimento decisamente più elevati nel Mezzogiorno, senza però alcun riscontro in nessun altro contesto, comprese le prove di ammissione all'università e, recentemente, anche gli esiti di selezione per l'accesso all'insegnamento secondario.

Tuttavia, le differenze regionali non sono gli unici divari che coinvolgono gli apprendimenti, ma ci sono altri contesti nei quali si realizzano forme di esclusione e di fragilità, anche in territori nei quali il livello medio dei risultati di apprendimento è buono ed elevato.

In questo lavoro si considerano gli esiti di apprendimento nelle due maggiori città dell'Italia settentrionale, Milano e Torino, che si trovano nelle regioni italiane con i risultati di apprendimento medi più elevati, qualunque sia la fonte di dati considerati. Tuttavia, come si vedrà di seguito, all'interno di queste due città vi sono delle differenze che raggiungono entità paragonabili a quelle che si riscontrano tra le regioni del Nord e quelle del Mezzogiorno.

Pochi sono gli studi su base empirica che hanno cercato di quantificare i divari di apprendimento tra le diverse zone dei grandi centri urbani, ma il fenomeno merita certamente un'attenzione maggiore poiché esso può celare dinamiche sociali particolarmente rilevanti. Il contenimento delle differenze è

certamente una delle forme più efficaci di inclusione effettiva, soprattutto se essa si realizza attraverso azioni volte all'innalzamento generalizzato dei risultati di apprendimento e non si traduce in un loro miope abbassamento.

L'analisi dei divari di apprendimento nelle diverse aree di una città pone però problemi metodologici di non trascurabile rilevanza poiché è necessario individuare delle variabili rispetto alle quali caratterizzare le singole aree urbane, il più possibile omogenee rispetto alla composizione socio-economico-culturale della popolazione residente. Anche se con obiettivi conoscitivi in parte differenti, per la città di Milano è stato effettuato uno studio pionieristico ed estremamente rilevante per identificare le dinamiche delle iscrizioni degli studenti e delle studentesse nelle scuole secondarie di secondo grado (Pacchi & Ranci, 2017). I due autori mettono in luce, per la prima volta in Italia, fenomeni di spostamento della popolazione scolastica autoctona verso zone della città in cui la presenza della popolazione di origine immigrata è minore. Si tratta di un fenomeno noto in letteratura da tempo, particolarmente rilevante in alcuni Paesi in cui la popolazione immigrata è fortemente concentrata in determinate zone.

In questa sede si vuole tentare una prima analisi nelle differenze nei livelli di apprendimento non solo in base all'origine, immigrata o autoctona, della popolazione studentesca, ma più in generale tra *centro*, inteso non in senso fisico, ma come area più avvantaggiata, e *periferia*, definita come luogo in cui il contesto socio-economico e culturale è meno favorevole e di minore supporto agli

Territorio	Dispersione implicita media
MILANO	7,3%
LOMBARDIA	2,2%
TORINO	10,4%
PIEMONTE	3,4%
ITALIA	8,7%

Tab. 1 - *Dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado.*

(Fonte:INVALSI 2023).

apprendimenti, molto ampiamente intesi.

Assumendo come misura della fragilità nei livelli di apprendimento la dispersione scolastica implicita, i dati della Tab. 1 mostrano valori decisamente diversi e più elevati nei due capoluoghi di regione rispetto al dato regionale di riferimento.

Se a livello regionale la Lombardia e il Piemonte presentano livelli di dispersione scolastica implicita tra i più bassi d'Italia, i due capoluoghi di regione mettono in luce una situazione molto diversa, soprattutto la città di Torino in cui il valore della dispersione scolastica implicita supera ampiamente la media italiana, collocandosi in posizione simile a quella del Lazio, della Puglia e della Basilicata, quindi molto distante dai livelli tipici delle regioni settentrionali.

A una prima lettura, i dati della Tab. 1 potrebbero apparire sorprendenti o di difficile spiegazione. Essi mostrano, invece, che anche nei centri urbani dove le opportunità di apprendimento dovrebbero essere maggiori, si possono nascondere delle situazioni di difficoltà, dei *micro-divari*, che meritano la massima attenzione e che probabilmente fanno ritenere superate alcune categorie di anali-

si un tempo molto usate negli studi sociali, quindi anche sulla scuola, che mettevano tipicamente a confronto aree urbane e aree rurali. Anche in campo scolastico pare molto più utile confrontare il centro e la periferia poiché pur all'interno del territorio di uno stesso comune possono celarsi differenze molto rilevanti.

Tuttavia, l'individuazione delle periferie nel significato richiamato in precedenza non è di facile soluzione poiché risulta molto complesso identificare criteri affidabili che non si basino solo sul fattore spaziale, ma sulla disponibilità di una pluralità di servizi e sulla presenza di un contesto favorevole alla creazione di opportunità culturali e sociali, ampiamente intese.

Per cercare di cogliere la complessità delle aree e le loro differenze, le città di Torino e di Milano sono state suddivise sulla base del valore medio al metro quadrato degli immobili, fornito su base semestrale dall'Agenzia delle entrate. Tali aree sono state poi aggregate in quattro zone per effettuare una prima analisi sulle caratteristiche della popolazione scolastica che frequenta la scuola in queste zone.

### 3.1. I divari territoriali nel comune di Milano

In media la dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado nel comune di Milano è di circa 5 punti percentuali in più rispetto alla media lombarda, ma comunque al di sotto della media nazionale (8,7%). Tuttavia, la fragilità negli apprendimenti, così come misurata attraverso la dispersione scolastica implicita, assume valori molto diversi all'interno della città. La Tab. 2 confronta la percentuale di dispersione scolastica implicita nelle diverse zone della città classificate attraverso il valore medio al metro quadrato nell'ultimo semestre del 2022.

Per quanto il valore al metro quadrato degli immobili sia solo una misura indiretta delle caratteristiche del territorio urbano di un comune, si nota che nella zona 4, in cui il valore immobiliare medio degli edifici è superiore di oltre il

32% rispetto a quello della zona 1, la dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado è enormemente più bassa e non solo rispetto al valore medio, ma anche in relazione alla sua variabilità tra il valore massimo e il valore minimo. La Tab. 2 indica che nelle *periferie* della città, identificate attraverso il valore medio al metro quadrato degli immobili, la dispersione scolastica implicita media al termine del secondo ciclo di istruzione è il 14,9%, pari alla media della Sardegna e superiore alla media della Campania.

Tuttavia, anche la suddivisione del comune di Milano in solo quattro aree potrebbe nascondere differenze ancora più marcate rispetto alla dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione.

Nella Fig. 2 sono riportate distintamente tutte le aree in cui è suddiviso il comune di Milano in base ai dati forniti dall'Agenzia delle Entrate ed emerge una situazione estremamente variegata con punte di dispersione implicita superio-

Zona	Dispersione implicita			Valore medio degli immobili al m <sup>2</sup>
	Min.	Media	Max	
1	11,4%	14,9%	24,0%	3.886,00 €/m <sup>2</sup>
2	5,8%	7,2%	9,6%	4.725,00 €/m <sup>2</sup>
3	2,2%	3,3%	4,1%	5.038,00 €/m <sup>2</sup>
4	0,2%	1,7%	2,0%	5.160,00 €/m <sup>2</sup>

Tab. 2 - *Dispersione implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado nel comune di Milano (quattro zone) in relazione al costo al m<sup>2</sup> degli immobili.*

(Fonte: INVALSI 2023; Agenzia delle Entrate 2023).



Fig. 2 - Distribuzione della dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado in funzione del valore degli immobili al m2 nel comune di Milano.

(Fonte: INVALSI 2023; Agenzia delle Entrate 2023).

re al valore di tutte le regioni italiane, incluso il Mezzogiorno. Sembra potersi concludere che persino all'interno della città economicamente più avanzata d'Italia si sviluppi una variabilità negli esiti di apprendimento superiore a quella che si riscontra tra le regioni del Paese, notoria-

mente molto diverse le une dalle altre.

Differenze così consistenti nei risultati di apprendimento al termine del secondo ciclo di istruzione richiedono un approfondimento sulle caratteristiche della popolazione studentesca nelle 4 zone in cui è stata suddivisa la città.

Zona	% di studenti con almeno un anno di ritardo nel loro percorso scolastico	% di studenti con un background socio-economico-culturale svantaggiato	% di allievi stranieri di I generazione	% di allievi stranieri di II generazione
1	27,19	37,59	10,4	12,27
2	19,27	27,36	3,78	9,04
3	23,36	33,09	6,08	16,44
4	15,49	21,12	3,66	8,82

Tab. 3 - La composizione della popolazione studentesca nel comune di Milano (quattro zone) al termine della scuola secondaria di secondo grado.

(Fonte: INVALSI 2023).

I dati della Tab. 3 mostrano chiaramente che le diverse zone sono molto differenti tra di loro anche rispetto alla popolazione scolastica che le caratterizza. Nelle prime tre zone si osserva la presenza di circa il 30% di allievi con un retroterra familiare più fragile e una quota di allievi stranieri quasi doppia delle zone 1, 2 e 3 rispetto alla 4. Per quanto l'identificazione delle periferie non sia metodologicamente semplice poiché gli allievi e le allieve si spostano all'interno della città, risulta molto evidente che i tassi di dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado, quindi la fragilità negli apprendimenti, si distribuiscono in modo molto diverso all'interno della città di Milano anche in ragione delle caratteristiche molto diverse della popolazione che afferisce a tali zone.

Queste prime analisi richiedono ulteriori approfondimenti che potrebbero mettere in luce forme ulteriori di segregazione e di svantaggio. Pare del tutto evidente che gli esiti delle ricerche di Pacchi e Ranci trovano una loro conferma, addirittura aggravata, poiché le analisi qui proposte mettono in luce che oltre a dinamiche molto chiare nella scelta della scuola della popolazione autoctona le

differenze riguardano anche gli esiti di apprendimento medio con evidenti implicazioni che riguardano tutti gli aspetti della vita sociale della città.

### 3.2. I divari territoriali nel comune di Torino

La fragilità negli apprendimenti nella città di Torino pare essere ancora più complessa e variegata di quella di Milano. In media la dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo di istruzione nel comune di Torino è di 7 punti percentuali in più rispetto alla media piemontese e superiore di oltre un punto e mezzo percentuale rispetto alla media nazionale (8,7%). Tuttavia, la fragilità negli apprendimenti, così come misurata attraverso la dispersione scolastica implicita, assume valori molto diversi all'interno della città, decisamente più variabili rispetto a quanto si osserva nella città di Milano. La Tab. 4 confronta la percentuale di dispersione scolastica implicita nelle diverse aree della città, classificate attraverso il valore medio al metro quadrato degli immobili nell'ultimo semestre del 2022.

Dispersione implicita				
Zona	Min.	Media	Max	Valore medio degli immobili al m <sup>2</sup>
1	10,7%	23,9%	53,6%	1.879,00 €/m <sup>2</sup>
2	5,0%	7,3%	9,4%	1.945,00 €/m <sup>2</sup>
3	2,3%	2,9%	4,2%	2.011,00 €/m <sup>2</sup>
4	0,1%	1,1%	1,9%	3.485,00 €/m <sup>2</sup>

Tab. 4 - *Dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado nel comune di Torino (quattro zone) in relazione al costo al m<sup>2</sup> degli immobili.*

(Fonte: INVALSI 2023; Agenzia delle Entrate 2023).

Anche se con dinamiche molto diverse dei prezzi medi al metro quadro degli immobili, le quattro zone del comune di Torino hanno un andamento rispetto alla dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado molto simile rispetto a Milano, ma con una variabilità molto più accentuata. La zona 1 della città, quella in cui gli immobili costano decisamente molto di meno (poco più della metà rispetto alla zona 4), mostra valori di dispersione scolastica implicita molto simili alle grandi aree urbane del Mezzogiorno per arrivare alla zona 4 dove, invece, la dispersione scolastica implicita è

praticamente assente.

Nella Fig. 3 sono rappresentate distintamente tutte le aree in cui è suddiviso il comune di Torino dalla rilevazione sui valori delle transizioni immobiliari registrate dall’Agenzia delle Entrate ed emerge una situazione estremamente variegata con punte di dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado di molto superiore ai valori che si osservano in tutte le regioni italiane, incluse quelle del Mezzogiorno, dove si riscontrano percentuali di allievi e di allieve in condizione di fragilità degli apprendimenti molto più elevate della media nazionale.

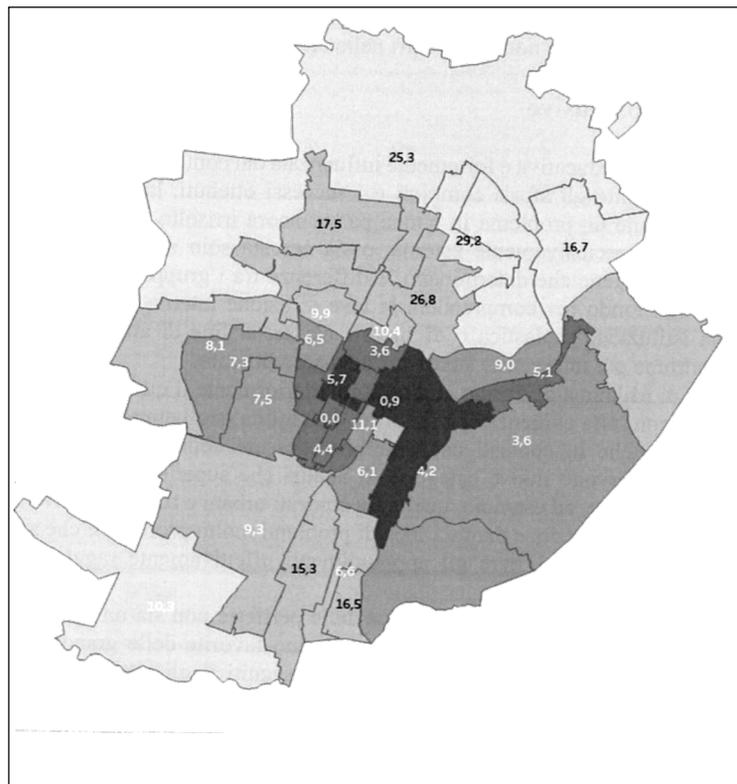


Fig. 3 - Distribuzione della dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo di istruzione in funzione del valore degli immobili al m2 nel comune di Torino.

(Fonte: INVALSI 2023; Agenzia delle Entrate 2023)

Zona	% di studenti con almeno un anno di ritardo nel loro percorso scolastico	% di studenti con un background socio-economico-culturale svantaggiato	% di allievi stranieri di I generazione	% di allievi stranieri di II generazione
1	36,00	43,98	5,64	9,35
2	22,29	33,61	3,50	7,93
3	16,63	25,88	3,36	9,23
4	9,40	19,36	2,41	6,02

Tab. 5 - La composizione della popolazione studentesca nel comune di Torino (quattro zone) al termine della scuola secondaria di secondo grado.

(Fonte: INVALSI 2023).

Le differenze tra le zone del comune di Torino sono ancora più rilevanti di quelle che si osservano per quello di Milano. È quindi necessario un approfondimento sulle caratteristiche della popolazione studentesca nelle 4 zone in cui è stato suddiviso il comune di Torino con la stessa metodologia adottata per la città di Milano.

La differenziazione tra le zone all'interno della città di Torino è molto più nettamente stratificata di quanto si osservi per Milano. Tra la zona 1 e la zona 4 la consistenza, in termini di punti percentuali, tra popolazione con un'origine familiare svantaggiata e di origine immigrata è più che doppia nella prima (zona 1) rispetto alla seconda (zona 4). Per quanto in tutte le dimensioni della vita sociale, istruzione inclusa, i fenomeni non siano mai legati da relazioni deterministiche, risulta però evidente un rilevante processo di differenziazione tra le periferie e le zone più avvantaggiate della città, in misura molto maggiore di quanto non si riscontri nella città di Milano.

## 4. Considerazioni conclusive

Attualmente la fragilità educativa è fortemente influenzata dal contesto socio-economico-culturale di provenienza. Nonostante gli sforzi compiuti e i successi ottenuti, la trasmissione sociale della fragilità educativa rimane un problema in buona parte ancora irrisolto. Questo non implica che la soluzione debba essere esclusivamente esterna, ossia cercata solo nella rimozione tutt'altro che semplice delle cause esogene che determinano le differenze tra i gruppi sociali, ma richiede anche una riflessione a tutto tondo per comprendere le leve di azione interne al sistema scuola, anche a livello di singola istituzione scolastica o di singola classe, al fine di attuare le misure didattico-educative più opportune per intervenire sui divari di apprendimento.

I casi della città di Milano e di Torino complicano ulteriormente il quadro della situazione. I dati presentati mostrano con tutta evidenza che le forme di fragilità negli apprendimenti sono molteplici e si possono ce-

lare anche in contesti che potrebbero essere considerati come meno esposti al problema. Certamente servono nuove categorie di analisi che superino in chiave moderna alcune tradizionali distinzioni come, ad esempio, quella tra contesti urbani e rurali. Le differenze riscontrate nelle due metropoli del Settentrione danno l'idea di problemi molto profondi e che sinora non hanno trovato misure precise per migliorare gli apprendimenti effettivamente raggiunti al termine del percorso scolastico.

Per quanto l'identificazione tecnico-scientifica delle periferie non sia un'operazione semplice, i casi di Milano e di Torino mostrano che nelle aree meno favorite delle grandi città si verificano situazioni di estrema fragilità negli apprendimenti conseguiti dagli studenti e dalle studentesse (Falzetti *et al.*, 2024). In buona parte, queste differenze così rilevanti trovano riscontro in una corrispondente forte eterogeneità della popolazione scolastica, sia in termini di percentuali di allievi che provengono da famiglie con meno risorse socio-economiche-culturali sia di allievi di origine immigrata.

Questa prima analisi mostra con chiarezza che il concetto di divario territoriale assume diverse dimensioni che poco si prestano a semplificazioni o ad analisi che rimangono troppo in superficie. La sfida di colmare i divari per garantire l'unitarietà del Paese non si gioca solo tra Nord e Sud, ma anche tra *centro e periferia*, anche in grandi centri urbani ubicati nelle regioni più ricche e con i risultati di apprendimento più elevati, spesso a livello dei Paesi con i risultati migliori in tutte le rilevazioni internazionali.

Ancora una volta emerge la necessità di

disporre di dati adeguati a supportare le decisioni e le scelte che, per loro natura intrinseca, non possono essere dettate dai dati stessi e dalle statistiche, ma devono trovare una loro collocazione in un quadro di valori condivisi e definiti da chi ha la legittimità per farlo. La presenza di divari così profondi all'interno delle città mostra chiaramente che servono informazioni comparabili e legate a traguardi di apprendimento comuni, almeno negli aspetti di base. Se per inclusione si intende non solo un processo che garantisca una crescita rispetto alle condizioni di partenza, ma anche il raggiungimento di alcuni obiettivi di apprendimento di base, allora la valutazione di scuola ha bisogno anche della valutazione esterna e, soprattutto, della definizione chiara di traguardi che dovrebbero essere potenzialmente garantiti a tutte e a tutti.

I dati oggi disponibili sulla scuola, sui contesti di riferimento e sugli esiti di apprendimento, sia standardizzati che più qualitativi, rappresentano un potenziale enorme per sviluppare politiche preventive o tempestive contro la fragilità negli apprendimenti, ovunque essa si nasconda. Inoltre, i primi risultati che emergono da questa analisi iniziale indicano piste di approfondimento e di ulteriori ricerche, specie nella direzione del primo ciclo di istruzione per il quale l'effetto della segregazione abitativa è potenzialmente ancora più rilevante.

L'intelligenza artificiale si presenta come uno strumento straordinario per individuare nei dati e in tutte le forme di valutazione fattori predittivi di successo o insuccesso, consentendo l'implementazione tempestiva di azioni e politiche per contrastare la fragilità negli ap-

prendimenti. Inoltre, l'applicazione sapiente e appropriata dell'intelligenza artificiale può rappresentare una risorsa molto importante per sostenere azioni di orientamento e ri-orientamento che potrebbero essere fondamentali per contrastare i divari che si generano all'interno delle grandi città, come nel caso di Milano e Torino.

L'analisi di una vasta quantità di dati, tra cui voti scolastici, attività curricolari, assenze e risultati di prove standardizzate, può contribuire a individuare precocemente segnali di insuccesso scolastico. Tuttavia, per trarre conclusioni appropriate ed efficaci, è necessaria una competenza pedagogica che attribuisca senso e significato a tali analisi, simile all'approccio adottato oggi nella medicina avanzata. Un professionista esperto non si limita a seguire rigorosamente un protocollo, ma interpreta i dati considerando le specificità di ogni situazione e cercando soluzioni il più possibile adeguate al singolo soggetto. Tuttavia, nonostante gli indubbi vantaggi, vi sono anche rischi importanti. Un utilizzo incauto dei dati e dell'intelligenza artificiale potrebbe portare a decisioni deterministiche e non critiche. Per sfruttare appieno il potenziale dell'intelligenza artificiale, è pertanto necessario un approccio umanistico che consenta una valutazione critica delle conclusioni e che

mantenga il controllo umano sulla direzione delle politiche educative.

In conclusione, la fragilità educativa è un tema cruciale che richiede l'attenzione sia della scuola sia dell'intera società. Oltre a contrastare i problemi individuali e collettivi che apprendimenti inadeguati comportano, la riflessione sulla fragilità educativa permette di ripensare il ruolo e la natura dell'istruzione nel mondo contemporaneo. Solo attraverso un confronto culturale aperto e rigoroso sarà possibile sviluppare un modello educativo in grado di affrontare le sfide del presente e del futuro, accogliendo le differenze e cercando soluzioni equilibrate. Serve una mentalità aperta e profonda, in grado di cercare le differenze e le condizioni di svantaggio ovunque esse ci celino. I primi dati presentati in questo lavoro mostrano con chiarezza la necessità di approfondire la dimensione metodologica per l'individuazione di tutte le forme di divari, anche all'interno di territori molto circoscritti come una singola città, ma soprattutto indicano l'opportunità di effettuare confronti adeguati e rispettosi delle singole specificità. Il rifiuto del dato comparabile in virtù dell'irriducibilità dell'atto valutativo a dimensioni anche standardizzate è altrettanto pericoloso della deriva misuratoria che potrebbe ridurre la scuola a una dimensione di quasi-mercato.

## Bibliografia

---

- Benadusi, L., & Natali, E.** (2005). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cecchi, D.** (1998). Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori, *Politica Economica*, 14, 2, pp. 245-282.
- De Mauro, T.** (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana: dal 1946 ai nostri giorni*. Roma-Bari: Laterza.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture,** (2024). *The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU: an EU comparative analysis of the PISA 2022 results*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/881521> [Accessed 30.03.2024].
- Giancola, O., & Salmieri, L.** (2023). *La povertà educativa in Italia*. Roma: Carrocci editore.
- Falzetti, P., Marsili, M., & Ricci, R.** (2024). *Learning outcomes between centre and periphery*. Proceedings SIS, (submitted).
- IEA** (2019). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/preparing-life-digital-world> [Accessed 30.03.2024].
- INVALSI** (2020). *PIRLS 2021: La comprensione della lettura in quarta primaria*. [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021\\_RapportoNazionale.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_RapportoNazionale.pdf) [Accessed 30.03.2024].
- INVALSI** (2022). *IEA PIRLS 2021. I risultati degli studenti italiani in matematica e scienze*. <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/Timss2019/documenti/91220/Rapporto%20TIMSS%202019.pdf> [Accessed 30.03.2024].
- INVALSI** (2023a). *OCSE PISA 2022. I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze*. <https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto nazionale PISA2022 .pdf> [Accessed 30.03.2024].
- INVALSI** (2023b). *Rapporto INVALSI 2023*. <https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf> [Accessed 30.03.2024].
- OECD** (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf> [Accessed 30.03.2024].
- Pacchi, C., & Ranci, C.** (a cura di) (2017). *Wight flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Ricci, R.** (2023). La dispersione scolastica e la povertà educativa. *Nuova Secondaria*, n. 2, ottobre 2023, anno XLI, pp. 124-134 – ISSN 1828-4582.
- Ricci, R.** (2023). Misurazione standardizzata e valutazione formativa: una sinergia possibile. *RicercaAzione*, vol. 15, n. 2, dicembre 2023, pp. 31-44 – ISSN 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online).
- Save the Children** (2023). *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2023. Tempi digitali*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiv-atlante-dellinfanzia-rischio-tempi-digitali.pdf> [Accessed 30.03.2024].
-