



**Istituto nazionale per la valutazione del sistema
educativo di istruzione e di formazione**

WORKING PAPER N. 52/2020

Il divario nord-sud nei risultati delle prove INVALSI

Angela Martini – INVALSI

Collana: Working Papers INVALSI

ISSN: 2611 - 5719

The views and opinions expressed in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the view and the official policy or position of INVALSI.

Le opinioni espresse nei lavori sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi Vertici



Le differenze nei risultati delle prove INVALSI tra le macro-aree italiane

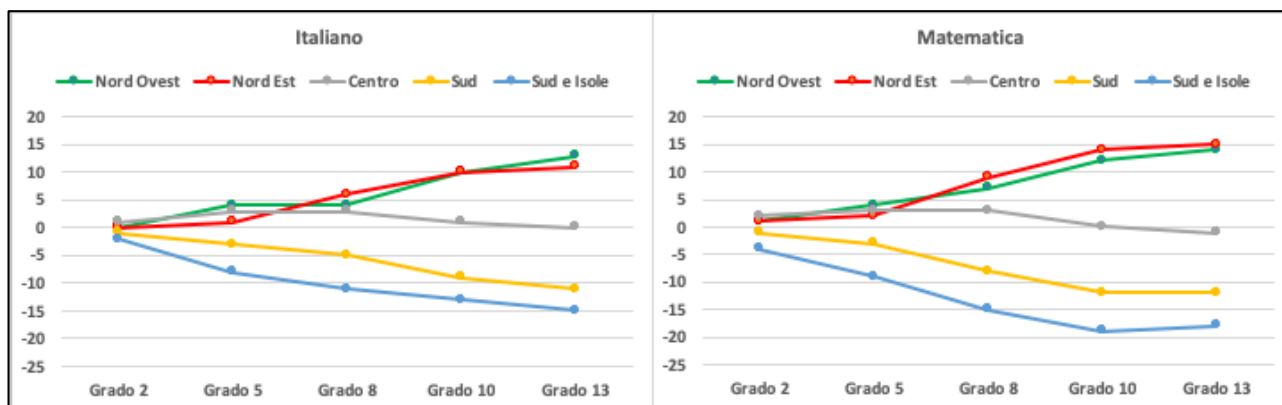
Da quando le rilevazioni dell'INVALSI sui livelli di apprendimento in Italiano e Matematica degli studenti italiani sono divenute censuarie e hanno assunto carattere sistematico, coinvolgendo, a partire dal 2009, prima gli alunni della terza classe della scuola secondaria inferiore (grado 8), e poi via via quelli della seconda e quinta primaria (gradi 2 e 5) e della seconda e quinta classe della scuola secondaria superiore (gradi 10 e 13), i risultati hanno costantemente messo in luce la presenza di un divario di prestazioni fra le cinque aree geografiche (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud, Sud e Isole), in cui il nostro Paese è a fini statistici suddiviso.

Parlando in generale, i risultati delle diverse aree sono molto simili nella seconda classe della scuola primaria ma divergono progressivamente man mano che si prosegue nell'itinerario educativo, in particolare a partire dalla terza media¹, dove le differenze del punteggio dalla media nazionale delle due aree del Nord e delle due aree del Mezzogiorno – le prime di segno positivo, le seconde di segno negativo – divengono statisticamente significative sia in Italiano che in Matematica, mentre il Centro non si discosta dalla media dell'Italia. A titolo esemplificativo, i due grafici che seguono rappresentano, per ogni grado scolare, le distanze del punteggio di ciascuna area dalla media italiana, posta eguale a zero, nelle prove INVALSI dello scorso anno scolastico 2018-19².

¹ Nel corso di questo lavoro, si utilizza questa dizione, più agile, per indicare il grado 8 anziché quella formale di “terza secondaria di primo grado”.

² I dati presentati nei grafici e nelle tabelle di questo lavoro sono il frutto di elaborazioni statistiche condotte sui campioni che hanno sostenuto le prove INVALSI del grado 8 e 10 nel 2019 e nel 2018. Pur essendo le rilevazioni censuarie, ogni anno viene estratto dalle popolazioni di studenti delle classi interessate un campione con la funzione di garantire la qualità dei dati: nelle classi campione è infatti presente un osservatore esterno che ha il compito assicurare la regolarità delle procedure di somministrazione delle prove.

Figura 1. Differenze di punteggio nelle prove INVALSI 2019 dalla media italiana per grado scolastico



Tra la quinta primaria e la terza media la differenza di punteggio fra l'area con il miglior risultato e quella con il peggiore aumenta da 12 punti in Italiano e 13 in Matematica a 17 e 24 punti, rispettivamente, e sale ulteriormente, per poi stabilizzarsi, nella seconda classe della scuola superiore, dove lo scarto supera in entrambe le materie la metà di una deviazione standard della distribuzione totale dei punteggi³. Non a caso, la progressiva divaricazione dei punteggi è più pronunciata in Matematica, materia che si apprende soprattutto a scuola e che risente meno, rispetto all'Italiano, di influenze extrascolastiche.

Le differenze di risultati tra le aree geografiche nelle prove delle indagini internazionali

Se si allarga lo sguardo al di fuori dei nostri confini per confrontare le competenze nelle materie chiave degli studenti italiani con quelle degli studenti degli altri Paesi economicamente sviluppati, il panorama non cambia. I risultati delle periodiche indagini internazionali sui livelli di apprendimento promosse dalla IEA e dall'OCSE confermano il quadro che emerge dalle rilevazioni dell'INVALSI, come si può vedere dalla tabella seguente, che riporta il punteggio medio per area geografica - riferito all'ultima tornata di cui sono disponibili i risultati - delle tre indagini internazionali, PIRLS, TIMSS e PISA.

³ I punteggi sono standardizzati con media 200 e deviazione standard 40. Tali parametri sono fissati in riferimento al primo anno, il 2018, in cui sono state introdotte le prove *Computer Based* in terza media e in seconda superiore.

La prima ha per oggetto la comprensione della lettura al 4° anno di scolarizzazione, la seconda le competenze matematiche e scientifiche degli alunni del 4° e 8° anno, la terza, infine, rileva le competenze di base in Lettura, Matematica e Scienze degli studenti di 15 anni.

Tabella 1. Punteggio medio per area geografica nelle prove internazionali di Lettura e Matematica

	PIRLS 2016	TIMSS 2015		PISA 2018	
	Lettura 4° anno	Matematica 4° anno	Matematica 8° anno	Lettura 15 anni	Matematica 15 anni
Nord Ovest	562	514	508	498	514
Nord Est	557	525	520	501	515
Centro	549	514	501	484	494
Sud	538	495	484	453	458
Sud e Isole	525	477	452	439	445
Italia	548	507	494	476	487
Media internazionale	541	500	500	487	489

Pur essendo le scale di misura e le popolazioni di studenti oggetto d'inchiesta diverse, l'andamento generale dei risultati, sia che si considerino gli esiti delle indagini internazionali sia che si considerino gli esiti delle rilevazioni nazionali, segue lo stesso ordinamento, con le due aree del Nord-Italia che si posizionano al di sopra della media nazionale e internazionale, il Centro che oscilla intorno alla media italiana, e le due aree del Mezzogiorno che si collocano al di sotto della media nazionale e internazionale.

Come si spiegano le differenze di risultato nelle prove standardizzate?

Di fronte alla situazione messa in luce dalle evidenze empiriche, sorge naturale la domanda circa le ragioni che spieghino una tale differenza tra le diverse aree geografiche del nostro Paese - e in particolare tra Nord e Sud-Italia - nei livelli di apprendimento misurati dalle prove standardizzate nazionali e internazionali, tenuto conto del fatto che il sistema scolastico ha la stessa organizzazione in tutto il territorio italiano e le procedure amministrative di reclutamento e assegnazione del personale dirigente e docente sono le medesime, così come sono i medesimi i programmi stabiliti per i vari ordini e gradi di scuola.

Rispondere a questa domanda non è così semplice. Un recente articolo comparso su *Lavoce.info* (Boeri e Caiumi, 2020) ha ipotizzato che la principale fonte della diversa qualità dell'istruzione nel Nord e nel Sud-Italia sia da ricercare nella minore attenzione che i genitori del Mezzogiorno avrebbero, rispetto a quelli del Nord, per l'educazione dei propri figli. Senza entrare nel merito della plausibilità di questa ipotesi, sembra però opportuno sottolineare che fenomeni complessi come quelli che sottostanno alla maggiore o minore efficacia di un sistema scolastico sono il risultato di più fattori (culturali, sociali, economici, ecc.) tra loro interagenti e caratterizzati da processi di retroazione in cui cause ed effetti si condizionano e rafforzano a vicenda. Difficilmente fenomeni di questo tipo si lasciano ricondurre a un solo fattore, o comunque a un fattore prevalente, che agisca secondo un rapporto di causalità meccanica e monodirezionale.

La relazione tra i risultati nelle prove standardizzate e il contesto socio-economico

Una prima risposta all'interrogativo di cui sopra può esser ritrovata nel diverso contesto socio-economico che contraddistingue le regioni del Nord e del Sud-Italia, come di rimando all'articolo sopracitato è stato fatto notare da un commentatore (Daniele, 2020) e come emerso da precedenti studi e analisi condotti sui dati di PISA (Checchi e Peragine, 2007; Braga e Checchi, 2010).

In primo luogo, lo status socio-economico-culturale, misurato dall'indice Escs (*Economic-Social-Cultural Status index*)⁴, degli studenti del Mezzogiorno è mediamente più basso di quello degli studenti del Centro e del Nord-Italia; inoltre, la distribuzione dei valori di Escs nel Mezzogiorno è complessivamente più dispersa e con una coda a sinistra più lunga, indicando che la variabilità delle misure è maggiore rispetto al resto dell'Italia, specie nella parte inferiore della curva, come si evince dalla tabella che segue.

⁴ L'indice Escs è un indicatore composito che integra tre variabili: il grado d'istruzione dei genitori, il prestigio della loro occupazione e la presenza in casa di beni strumentali e culturali. L'indice è standardizzato sui valori dell'Italia con media eguale a zero e deviazione standard eguale a 1.

Tabella 2. Statistiche descrittive di Escs per macro-area geografica - 2019

	GRADO 8				GRADO 10			
	Media	Dev.st.	5° Perc.	95° Perc.	Media	Dev.st.	5° Perc.	95° Perc.
Nord Ovest	0,034	0,973	-1,646	1,532	0,087	0,976	-1,555	1,623
Nord Est	0,121	0,928	-1,452	1,532	0,112	0,948	-1,373	1,623
Centro	0,125	0,979	-1,589	1,759	0,172	0,977	-1,481	1,623
Sud	-0,113	1,043	-1,855	1,485	-0,215	1,026	-1,889	1,623
Sud e Isole	-0,189	1,044	-2,081	1,434	-0,137	0,997	-1,772	1,623

Come sottolineato nel rapporto internazionale di PISA 2006, la sfida da affrontare per migliorare i risultati e ridurre le differenze tra gli studenti è tanto maggiore quanto più il livello socio-economico di una popolazione è complessivamente basso e quanto più ampia è l'eterogeneità che sotto tale aspetto si riscontra al suo interno (OECD, 2007).

Tuttavia, più che l'indice medio di status degli studenti, che riflette solo indirettamente il grado di sviluppo economico di un territorio⁵, ciò che ha importanza è il PIL *pro-capite*.

Nei grafici di figura 3 e 4 sono posti in relazione il Pil per abitante nel 2017 delle regioni italiane (ISTAT, 2018) con i risultati della prova di Italiano e della prova di Matematica di terza media dell'anno scolastico 2017-18⁶. Si sono scelte le prove di questo grado scolare sia perché, essendo requisito di ammissione all'esame di licenza, sono state sostenute da tutti gli studenti italiani, sia perché la terza media rappresenta nel nostro Paese la conclusione della scuola di base, ovvero del tronco comune del percorso educativo e dunque tenuta per legge ad assicurare a tutti la stessa qualità d'istruzione e uno zoccolo uniforme di competenze fondamentali a garanzia dell'eguaglianza di opportunità educative.

⁵ Alla costruzione dell'indice dà un considerevole contributo il titolo di studio dei genitori, il che anche spiega perché la media dell'Escs sia più alta al Centro - dove il livello medio d'istruzione dei genitori è più elevato - rispetto al Nord.

⁶ Nei grafici di figura 3 e 4 non compare la provincia di Bolzano perché in questa provincia le rilevazioni dell'INVALSI riguardano solo le scuole di lingua italiana.

Fig. 3. Pil *pro-capite* e risultato nella prova di Italiano del grado 8

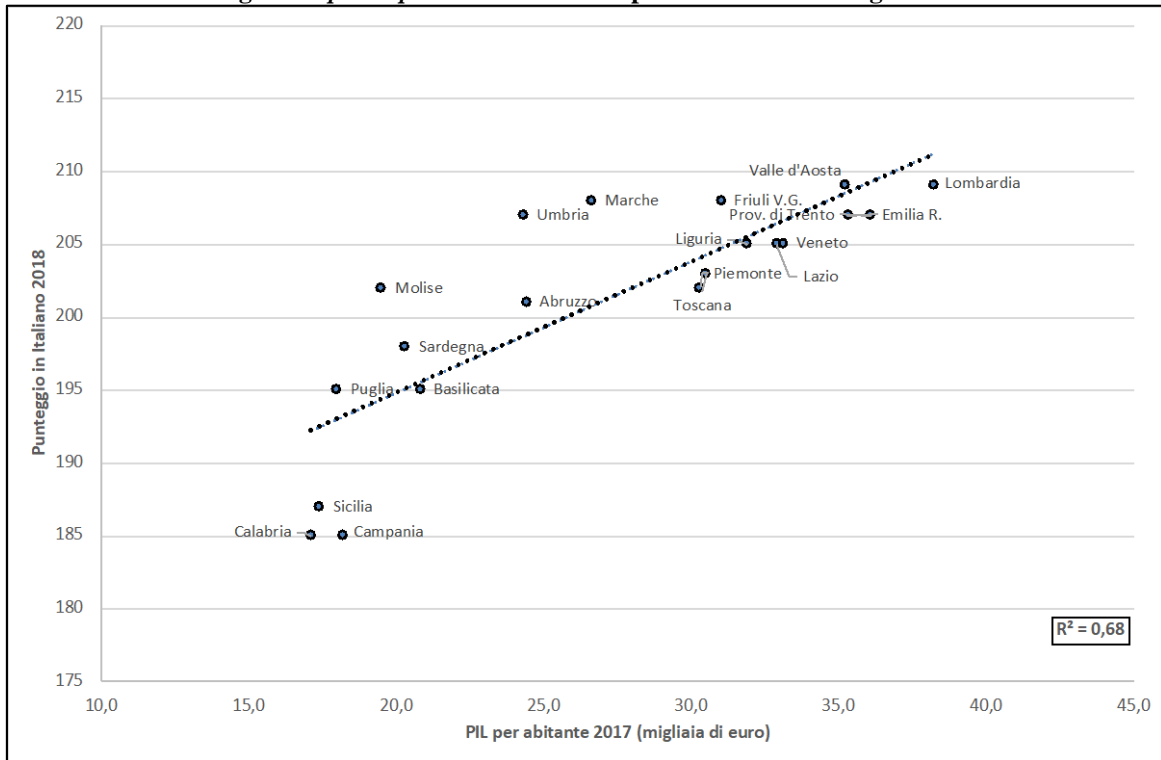
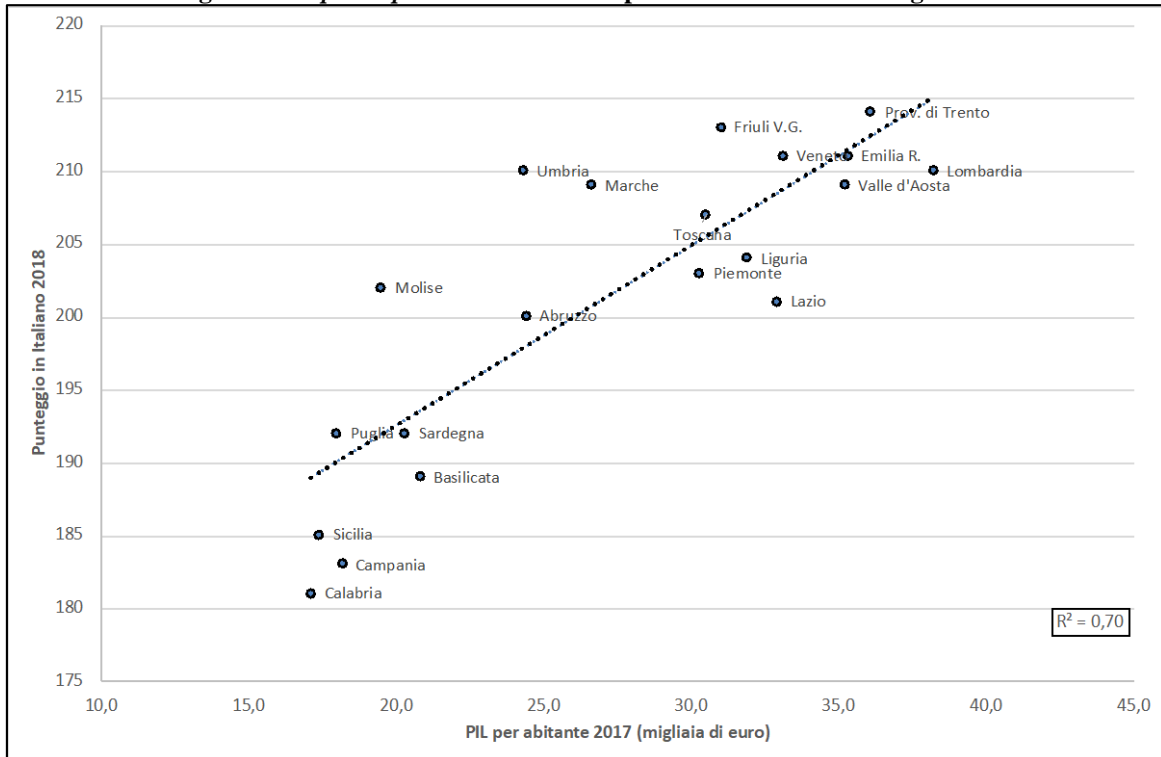


Figura 4. Pil *pro-capite* e risultato nella prova di Matematica del grado 8



La correlazione tra il Pil per abitante delle regioni e il loro punteggio medio è pari a 0,82 per l'Italiano e a 0,84 (sul massimo di 1) per la Matematica. Il 68% della variabilità dei



risultati tra una regione e l'altra in Italiano e il 70% in Matematica è spiegato dalla grandezza del prodotto interno lordo rapportata al numero dei residenti (vedi R^2 sui grafici).

Tra le due variabili sussiste dunque una stretta associazione: come si può constatare, man mano che i valori del Pil per abitante, riportati sull'asse orizzontale dei grafici, aumentano, crescono anche i punteggi in Italiano e in Matematica sull'asse verticale. Tuttavia fra Pil e punteggi delle prove INVALSI non sussiste un rapporto di tipo deterministico: se così fosse tutti i punti, ciascuno dei quali corrisponde a una regione, sarebbero allineati sulla retta, orientata in senso ascendente da sinistra a destra, che rappresenta la linea di tendenza. Alcune regioni invece, quelle al di sopra della retta, registrano un punteggio superiore a quello che ci si poteva attendere in base al Pil per abitante, mentre altre, quelle al di sotto della retta, registrano un punteggio inferiore: quanto più cresce la distanza dalla retta, tanto maggiore è lo scarto tra Pil e punteggio.

Posto che la graduatoria dei punteggi delle regioni muta in parte passando dall'Italiano alla Matematica, tra le regioni con un punteggio elevato in rapporto al PIL per abitante in entrambe le materie si segnalano in modo particolare il Friuli, le Marche, l'Umbria e il Molise, mentre tra quelle con un punteggio più basso di quanto il loro PIL facesse prevedere emergono la Sicilia, la Campania e la Calabria. In Matematica, dove i divari territoriali sono più ampi, tra le regioni che si posizionano al di sotto della linea di tendenza si distingue il Lazio, che ha un Pil per abitante quasi pari a quello del Veneto (32,9 e 33,1 rispettivamente) ma un punteggio più basso di 10 punti.

Sintetizzando, i peggiori risultati nelle prove INVALSI delle regioni del Mezzogiorno rispetto a quelle del Centro-Nord non sono interamente giustificati dal loro minor grado di sviluppo economico, anche se questo vi ha certamente un peso notevole, specie se si tiene conto dei rapporti tra istruzione e mercato del lavoro. La più ridotta presenza di imprese nel Mezzogiorno e le difficoltà occupazionali che ne derivano, ad esempio, non possono non incidere sulla motivazione allo studio dei giovani, segnatamente negli istituti a indirizzo tecnico e professionale. Non a caso la dispersione scolastica e i NEET (i

giovani che non lavorano né sono in formazione) sono nel Sud-Italia mali più gravi rispetto al Centro-Nord.

Il contesto socio-economico non spiega tutto

Che non tutto si spieghi con il contesto socio-economico in cui operano le scuole del Mezzogiorno ha una conferma nei dati presentati nelle tabelle 3 e 4, dove sono riportati i risultati di una serie di analisi di regressione effettuate sui punteggi nelle prove INVALSI 2019 del grado 8 e 10.

La tabella 3 mostra gli effetti sul punteggio in Italiano e in Matematica di uno studente di terza media delle variabili elencate nella prima colonna: l'area geografica dove è situata la scuola che egli frequenta, il suo indice di status socio-economico-culturale e il voto del primo quadrimestre nelle stesse materie testate dalle prove INVALSI, centrato sulla media della classe.

Tabella 3. Effetti netti sul punteggio delle prove INVALSI 2019 del grado 8

	ITALIANO			MATEMATICA		
	Modello 1	Modello 2	Modello 3	Modello 1	Modello 2	Modello 3
Costante	203,3	203,9	203,8	206,6	207,3	207,1
Nord-Est	2,1	0,6	1,1	2,8	1,5	2,0
Centro	-1,8	-3,1	-2,7	-3,2	-4,4	-3,8
Sud	-9,0	-7,4	-8,2	-14,8	-13,4	-14,1
Sud e Isole	-15,2	-12,4	-13,6	-21,6	-19,1	-20,1
Escs		14,2	8,6		13,4	7,8
Voto 1° Q.			17,8			15,7
R ²	0,027	0,178	0,425	0,052	0,173	0,434

Nota: tutti i valori sono statisticamente significativi (p-value < 0,05).

Il modello 1 considera come variabile esplicativa del punteggio nella prova INVALSI di Italiano o Matematica solo la localizzazione della scuola che lo studente frequenta. Rispetto a un alunno “tipo” del Nord-Ovest, che è preso come riferimento e il cui punteggio è espresso dalla costante, un alunno del Nord Est ottiene mediamente un punteggio di poco più alto, mentre via via che l'ubicazione della scuola cambia spostandosi al Centro, quindi al Sud e poi al Sud e Isole, il punteggio dell'alunno diminuisce progressivamente. Nel modello 2 si considera, oltre alla localizzazione della



scuola, anche l'indice di status socio-economico-culturale della famiglia da cui lo studente proviene. L'introduzione di questa variabile - il cui effetto sul punteggio si traduce in 14 punti in più in Italiano e 13 in più in Matematica per l'aumento di una unità di deviazione standard dell'Escs - riduce nel Sud e nel Sud e Isole l'effetto della localizzazione ma in misura trascurabile. Nel modello 3 è stato inserito, in aggiunta alle precedenti variabili, anche il voto del primo quadrimestre ottenuto dall'alunno in Italiano o in Matematica, che ha sul punteggio nelle prove INVALSI l'effetto più consistente: quando il voto aumenta di 1 rispetto alla media della classe, il punteggio aumenta di circa 18 punti in Italiano e di circa 16 punti in Matematica. L'introduzione di questa variabile - che è un indicatore del grado di padronanza acquisita dallo studente in una data materia - quasi dimezza l'effetto dell'Escs ma lascia sostanzialmente inalterate le differenze di punteggio tra le aree geografiche stimate nel modello 1. Dunque, anche a parità di condizione sociale della famiglia d'origine dello studente e del voto d'Italiano o Matematica, le differenze di risultati fra Nord e Sud-Italia nelle prove INVALSI permangono.

La tabella 4 è analoga alla 3, ma con la differenza che qui si considerano gli effetti sul punteggio nelle prove INVALSI di uno studente della seconda classe della scuola superiore, grado d'istruzione che, diversamente dalla scuola media, è articolato in più indirizzi. Perciò alle variabili esplicative precedentemente considerate è stato aggiunto, nel modello 3, il tipo di scuola (liceo classico o scientifico, altro liceo, istituto tecnico, istituto professionale) cui lo studente è iscritto. Lo studente di riferimento è dunque qui un alunno del Nord Ovest che frequenta il liceo classico o scientifico nel caso dell'Italiano e il liceo scientifico nel caso della Matematica.

Tabella 4. Effetti netti sul punteggio delle prove INVALSI 2019 del grado 10

	ITALIANO				MATEMATICA			
	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod.1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4
Costante	213,9	215,7	236,7	237,0	214,7	215,7	246,4	246,8
Nord_Est	-0,2*	-0,8	0,8	0,9	2,6	2,1	3,2	3,1
Centro	-8,8	-9,6	-11,2	-10,5	-11,3	-12,3	-12,8	-12,4
Sud	-18,9	-17,9	-19,4	-19,4	-23,2	-22,2	-23,5	-23,8
Sud-Isole	-23,4	-22,9	-25,9	-23,5	-30,4	-30,0	-30,1	-30,1
Escls		9,7	3,1	2,3		9,0	3,3	2,7
Altro liceo			-16,9	-17,5			-36,8	-37,1
Ist.Tecnico			-30,8	-31,4			-34,2	-34,9
Ist.Professionale			-49,7	-50,8			-57,3	-58,2
Voto 1° Q.				13,7				9,8
R ²	0,060	0,136	0,307	0,409	0,101	0,165	0,373	0,482

Nota: Tutti i valori, tranne quello indicato con asterisco, sono statisticamente significativi (p-value < 0,05).

Le conclusioni che si traggono dall'osservazione dei dati riportati nella tabella 4 sono simili a quelle ricavabili sulla base dei dati in tabella 3: dal modello 4 si evince che, anche a parità di status della famiglia dello studente, del tipo di scuola frequentata e del voto in Italiano o Matematica, le differenze di punteggio nelle prove INVALSI tra le aree geografiche, in crescita in seconda superiore rispetto alla terza media, restano pressoché inalterate – anzi in qualche caso appaiono leggermente aumentate - rispetto a quelle osservabili (modello 1) senza tener conto di queste tre variabili.

Da notare che, se si considerano i voti attribuiti dagli insegnanti, non emergono invece differenze rilevanti tra le aree del nostro Paese, come si può constatare dalla tabella che segue, dove sono riportate, per ciascuna di esse, la media e la mediana dei voti di Italiano e Matematica del primo quadrimestre in terza media e in seconda superiore.

Tabella 4. Media e mediana dei voti di Italiano e Matematica per area geografica

	GRADO 8				GRADO 10			
	Italiano		Matematica		Italiano		Matematica	
	Media	Mediana	Media	Mediana	Media	Mediana	Media	Mediana
Nord Ovest	7,0	7,0	6,8	7,0	6,4	6,0	6,2	6,0
Nord Est	7,0	7,0	6,8	7,0	6,5	6,5	6,3	6,0
Centro	7,0	7,0	6,8	7,0	6,5	6,0	6,1	6,0
Sud	6,9	7,0	6,7	7,0	6,2	6,0	5,8	6,0
Sud e Isole	6,9	7,0	6,7	7,0	6,2	6,0	5,8	6,0



Il valore mediano è lo stesso per entrambe le materie in tutte le aree, mentre differenze nell'ordine di qualche decimo di punto si osservano per i valori medi, un po' più bassi nelle due aree del Sud-Italia rispetto al Centro e al Nord, specie in Matematica al grado 10.

Notiamo, *en passant*, che ciò non significa che le valutazioni degli insegnanti siano inaffidabili – se così fosse non ci sarebbe associazione tra voti e punteggi delle prove INVALSI come invece si evince dalle analisi di regressione di cui si sono sopra riportati i risultati – ma solo che esse sono condizionate dal contesto della classe e della scuola dove l'insegnante opera e riflettono la gamma di abilità e competenze degli studenti che ne fanno parte.

Conclusioni

La principale conclusione che discende dai dati discussi in questo lavoro è che il divario negli apprendimenti misurati dalle prove standardizzate nazionali e internazionali fra le aree del nostro Paese, e in particolare fra Nord e Sud-Italia, è da mettere in buona parte in relazione al contesto sociale ed economico in cui le scuole si trovano a esplicare la propria azione, e purtuttavia i più bassi livelli di prestazione degli studenti del Mezzogiorno non sono ad esso completamente riconducibili.

Ciò detto, per meglio approfondire questo punto, sono necessarie due ulteriori considerazioni.

Innanzitutto, non va dimenticato che l'apprendimento è un processo cumulativo: piccole differenze nelle prime fasi del percorso educativo tendono ad ampliarsi nelle tappe successive. È quello che si definisce “effetto Matteo” (Merton, 1968), per cui piccoli vantaggi o svantaggi iniziali si ripercuotono a cascata, ampliandosi via via, sullo sviluppo posteriore. Anche se nella scuola primaria non si osservano differenze di rilievo nei risultati delle prove INVALSI, tuttavia non mancano per alcune regioni del Mezzogiorno i segnali d'allarme: la Calabria, la Sicilia, la Campania – ma non solo - già in quinta

primaria hanno, in una o in entrambe le materie testate, risultati significativamente al di sotto della media nazionale.

Secondariamente, quando si parla di “contesto” in ambito educativo, non ci si riferisce solo al territorio in cui la scuola opera, ma, con linguaggio tecnico, anche al suo contesto interno, vale a dire la composizione del corpo studentesco (*school mix*) dal punto di vista del *background* sociale e del livello di capacità e motivazione degli alunni che ne fanno parte (Martini, 2010). Il contesto interno ha effetti rilevanti sui risultati scolastici, giacché, come la ricerca educativa dimostra, l’apprendimento di un alunno è influenzato non solo dalle sue caratteristiche personali ma anche da quelle dei compagni con cui si trova a interagire all’interno della classe e della scuola frequentate (Thrupp, 1999). Se l’effetto di contesto è in primo luogo un effetto dei compagni (*peer effect*), esso porta con sé anche tutta una serie di effetti indiretti, specie per quanto riguarda la qualità dell’insegnamento. Nel primo ciclo d’istruzione, comprensivo della scuola primaria e della scuola secondaria inferiore, la varianza dei risultati nelle prove INVALSI dovuta a differenze tra le scuole e le classi (*between variance*), distinta dalla varianza tra gli alunni al loro interno (*within variance*), è maggiore nel Mezzogiorno rispetto al Centro e soprattutto al Nord già a partire dalla seconda primaria, cosa che gli annuali rapporti dell’Istituto di Valutazione non mancano di rimarcare. Ciò significa che la ripartizione degli alunni nelle scuole e nelle classi, dal punto di vista delle caratteristiche individuali che incidono sull’apprendimento, è nel Meridione più disequilibrata: gli alunni socialmente favoriti e con migliori livelli di preparazione tendono a essere raggruppati in alcune scuole e classi e altrettanto dicasi per gli alunni più fragili sotto il profilo sociale e culturale. Quanto questo sia dovuto alle scelte e alle pressioni dei genitori o a decisioni delle scuole, o ancora ad altri motivi, è questione aperta e che andrebbe approfondita. Lo squilibrio nella distribuzione degli alunni non solo deprime i risultati degli alunni più deboli, più sensibili agli effetti del contesto, ma può finire per incidere in qualche misura anche sui risultati medi complessivi.

Le considerazioni di cui sopra non escludono, ovviamente, l’intervento di altri fattori influenti, tra cui la carenza delle infrastrutture, l’insufficienza di risorse o la presenza di



inefficienze sul piano della gestione organizzativa e dell'azione didattica nelle scuole del Mezzogiorno (Bratti, Checchi e Filippin, 2007; 2008), in particolare in determinate realtà: a questo riguardo sarebbe utile poter incrociare i risultati delle prove INVALSI con altri dati sugli istituti scolastici, relativi, ad esempio, allo stato degli edifici, ai finanziamenti e al loro uso, alle qualificazioni del personale dirigente e docente, alle assenze di alunni e insegnanti, ecc. Si noti a questo proposito che dalla stima degli indicatori di valore aggiunto (INVALSI, 2018), ossia dei risultati delle scuole depurati dal peso esercitato dalle caratteristiche socio-demografiche degli studenti e dal loro livello di competenza in ingresso, misurato dalle prove del grado scolastico precedente, emerge che nel Mezzogiorno non mancano scuole di ogni ordine e grado altrettanto efficaci di quelle del Nord-Italia, ma sono al contempo percentualmente più numerose le scuole con valore aggiunto negativo, i cui alunni conseguono risultati al di sotto di quanto atteso sulla base delle caratteristiche personali e della preparazione iniziale e che dovrebbero essere oggetto di particolare attenzione da parte dei responsabili amministrativi ai vari livelli.

Che fare?

Qualora si voglia cercare di migliorare i livelli di apprendimento nelle regioni meridionali e insulari del nostro Paese, vi sono a parere di chi scrive tre punti da sottolineare, elencati di seguito senza che il loro ordine indichi un diverso grado d'importanza.

Il primo punto riguarda un'esigenza di carattere conoscitivo: accanto alle rilevazioni censuarie e sulla base delle informazioni da esse date, sono necessarie indagini mirate che forniscano elementi di conoscenza più precisi e puntuali sulla situazione delle scuole nel Mezzogiorno e su quali siano le variabili su cui è possibile far leva per tentare di modificarla in senso migliorativo. Si è sopra accennato al fatto, ad esempio, che sia la varianza tra scuole dei risultati osservati sia gli indicatori di valore aggiunto segnalano nel Sud-Italia una maggiore tendenza, rispetto alle altre aree del Paese, alla polarizzazione fra istituti, della quale andrebbero indagate ragioni e conseguenze, anche con studi di caso, oltre che con analisi quantitative.



Secondariamente, tenuto conto di quanto sopra detto sull'effetto Matteo, è importante intervenire prioritariamente nelle prime fasi del percorso educativo, nella scuola di base ma anche prima che la scolarizzazione formale abbia inizio. Accanto a una diffusione del tempo prolungato, sarebbe utile universalizzare la frequenza della scuola dell'infanzia, un po' più bassa percentualmente nel Mezzogiorno rispetto al Nord-Italia (Openpolis.it).

In terzo luogo, dovrebbero essere programmati interventi su più piani, non solo su quello del miglioramento della qualità dell'istruzione, a partire da misure volte a stimolare l'economia e la creazione di posti di lavoro: senza sbocchi occupazionali adeguati, un eventuale progresso nei livelli di formazione va incontro al rischio di generare fenomeni di sovra-qualificazione e di favorire il drenaggio di risorse umane dal Sud al Nord-Italia, incentivando la fuga, già da tempo in atto, dei giovani più qualificati e intraprendenti in cerca di migliori opportunità di lavoro e di vita.



Riferimenti bibliografici

- Boeri T., Caiumi A. (2020). *Come ridare smalto alla scuola senza qualità del Sud*, <https://www.lavoce.info/archives/63005/come-ridare-smalto-alla-scuola-senza-qualita-del-sud/>
- Braga M., Checchi D. (2010). Sistemi scolastici regionali e capacità di sviluppo delle competenze. I divari delle indagini PIRLS e PISA. *Italian Journal of Social Policy*, No. 3, pp. 1-25.
- Bratti M., Checchi D., Filippin A. (2007). Territorial differences in Italian students' mathematical competencies: evidence from PISA 2003. *IZA DP No. 2603*.
- Bratti M., Checchi D., Filippin A. (2008). *Da dove vengono le competenze degli studenti. I divari territoriali nell'indagine OCSE-PISA 2003*. Bologna: Il Mulino.
- Checchi D., Peragine V. (2005). Regional disparities and inequality of opportunity: the case of Italy. *IZA DP No. 1874*.
- Daniele V. (2020). *Scuola: Il divario regionale non nasce in famiglia*, <https://www.lavoce.info/archives/63267/scuola-il-divario-regionale-non-nasce-in-famiglia/>
- INVALSI (2019). Martini A. (a cura di), *L'effetto scuola (valore aggiunto) nelle prove INVALSI 2018*: <https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto%20Valore%20aggiunto%202018.pdf>.
- ISTAT (2018). *Conti economici territoriali*, report 2018.
- Martini A. (2010). Misurare il contesto delle scuole, in: Ass. Context (a cura di), *Valutare apprendimenti, valutare contesti*. Edizioni Infantiae.Org, Roma, pp. 137-144.
- Merton R.K. (1968). The Matthew effect in Science. *Science*, vol. 159, No. 3810, pp. 56-63.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. Vol. I, chapter 4: Quality and equity in the performance of students and schools. Paris: Oecd Publications.
- OPENPOLIS (2019). *Il ruolo educativo e la presenza delle scuole dell'infanzia*, <https://www.openpolis.it/il-ruolo-educativo-e-la-presenza-delle-scuole-dellinfanzia/>
- Thrupp M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic!* Buckingham-Philadelphia: Open University Press.