

Misurare le competenze

Gli studenti con background migratorio e le prove standardizzate

Giovanna Filosa
INAPP

Il presente contributo analizza le sfide legate alla misurazione delle competenze, evidenziando la complessità di definire e valutare in modo oggettivo il concetto di ‘competenza’, soprattutto in ambito educativo. L’articolo si concentra sugli studenti con background migratorio, penalizzati dalle prove Invalsi perché somministrate in lingua italiana, con ricadute su motivazione, rendimento e futuro lavorativo. L’analisi dei dati Invalsi mostra divari persistenti tra studenti nativi e stranieri, specialmente di prima generazione, ma anche segnali di miglioramento e casi di eccellenza.

The article examines the challenges involved in measuring competences, underlining the complexity of objectively defining and assessing the concept of ‘competence’, particularly within the educational context. It focuses on students with a migrant background, who are penalized by Invalsi standardized tests, administered solely in Italian, with effects on motivation, performance, and future employment prospects. The analysis of Invalsi data highlights persistent gaps between native and foreign students, especially first-generation migrants, but also reveals signs of improvement and cases of excellence.

DOI: 10.53223/Sinappsi_2025-01-11

Citazione	Parole chiave	Key words
Filosa G. (2025), Misurare le competenze. Gli studenti con background migratorio e le prove standardizzate, <i>Sinappsi</i> , XV, n.1, pp.120-130	Competenze Studenti stranieri Valutazione dei risultati dell’apprendimento	Skills Foreign students Assessment of learning outcomes

Introduzione: le sfide della misurazione

Ogni volta che si parla di competenze si va incontro a innumerevoli problemi definitori: nel linguaggio comune si tende a confondere la parola ‘competenza’ con la capacità, il talento o il merito, ma anche la letteratura, sia italiana che internazionale, non è ancora giunta a una definizione e a una classificazione univoca del termine, e sicuramente le differenze linguistiche non hanno aiutato in tal senso. Per Green (2011), ad esempio:

(...) there is no consensus among social scientists about the meaning of the concept of skill. When economists, sociologists and psychologists discuss

skill they often appear to be talking about different things. When translated, scholars in different languages have still another take on the matter. Dialogue and discussion between disciplines and cultures is rare, so similarities and differences are not made transparent or resolved. Disciplinary segmentation permits conceptual and semantic differences to persist; and outsiders to academic discourse hear different approaches, depending on whom they are listening to. Unfortunately the scope for confusion does not end at the library door. Unlike constructs in the natural sciences, skill is one of those social science words in common parlance with many meanings, numerous synonyms such as

“ability”, “competence”, “knack”, “aptitude” and “talent”, and varied imprecise translations in other languages (p. 4).

Nel contesto italiano, Benadusi e Molina (2018) hanno cercato di mettere ordine tra definizioni, classificazioni e tassonomie. Viteritti (2018), inquadrando il costrutto di competenze (al plurale) in una prospettiva storica e interdisciplinare, osserva come si tratti di un concetto-ponte tra due mondi, quello del lavoro e quello dell'istruzione, ognuno con le sue peculiarità:

- se nel lavoro la competenza è un *job requirement*, nel campo educativo è un *life requirement* e si pone dunque come un potenziale a più ampio spettro;
- la centratura sull'azione, caratteristica delle competenze, non è perfettamente traslabile dal mondo della produzione a quello della formazione (...);
- in campo educativo, a differenza che nel lavoro, l'approccio per competenze incontra tenaci ostilità nel mondo intellettuale e fra gli insegnanti. Argomenti principali di queste resistenze sono: umanesimo contro utilitarismo (...), teoria contro pratica, universalismo contro contestualismo.

Tuttavia non mancano le similitudini. La plurifattorialità o pluridimensionalità del tema non viene interpretata in modo sostanzialmente diverso in campo educativo e sul versante del lavoro, eccetto che per il maggior peso rispettivamente attribuito alle conoscenze dichiarative (know what) e procedurali (know how).

Le [...] raccomandazioni della Commissione europea sulle key-competences per l'apprendimento permanente (2006), che conferiscono alle competenze una posizione logicamente sovraordinata rispetto a conoscenze, abilità e atteggiamenti, appaiono al momento la definizione di riferimento per quanto riguarda la scuola. [...] E non solo in Europa, se è vero che la formulazione del concetto da parte della National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) statunitense – a combination of skills, abilities and knowled-

ge needed to perform a specific task – appare del tutto consonante con quella della Commissione (pp. 37-38, corsivi nel testo).

Negli anni più recenti, dunque, sembrerebbe essersi affermata una visione utilitaristica del concetto di 'competenza', strettamente connessa alle *skills* necessarie per inserirsi con successo nel mercato del lavoro, la cosiddetta 'occupabilità'. Non è un caso che, nel 2023, *European Year of Skills*¹ sia stato tradotto in Italia come Anno europeo delle competenze², inaugurato con l'intento principale di *“helps people get the right skills for quality jobs and supports companies in addressing skill shortages in Europe”*. Naturalmente l'ancoraggio prevalente al mondo del lavoro non ha delimitato la polisemia del termine, anzi: tra *hard skills* e *soft skills*, le competenze potenzialmente implementabili e valutabili si moltiplicano. E la valutazione, inevitabilmente, pone anche un problema di misurazione, il più possibile oggettiva. Benadusi (2018) inquadra il problema della misurazione e valutazione delle competenze all'interno della polarizzazione “singolare/incomparabile vs standardizzato/comparabile”:

Una risposta decisamente ancorata alla seconda polarità proviene da chi condivide definizioni della competenza di tipo comportamentista, che la rendono perfettamente sovrapponibile alla performance. In questo caso infatti i comportamenti costitutivi di una competenza sono tutti misurabili, o per lo meno osservabili, e permettono una valutazione comparativa (quantitativa o qualitativa che sia) basata su uno standard di riferimento [...] (p. 93).

Tuttavia, l'idea di standardizzazione incontra diverse resistenze, soprattutto in ambito educativo:

La diffidenza nei confronti della standardizzazione non è tanto diffusa nel mondo del lavoro quanto nel mondo dell'istruzione, dove trova un fertile terreno di coltura in una parte della pedagogia progressista, nella tradizionale

1 Si veda https://year-of-skills.europa.eu/index_en (data di consultazione: 28/02/2025).

2 Per una rassegna delle iniziative portate avanti in Italia in occasione dell'Anno europeo cfr: https://italy.representation.ec.europa.eu/notizie-ed-eventi/notizie/anno-europeo-delle-competenze-pubblico-piu-sensibile-alle-politiche-dellue-sulle-competenze-2024-05-08_it?prefLang=sk e <https://www.inapp.gov.it/anno-europeo-delle-competenze> (data di consultazione: 28/02/2025).

pedagogia cattolica della personalizzazione e perfino, per certi aspetti, nel pensiero neoliberalista. [...] i progressi delle tecniche psicometriche non sono stati in grado di evitare il prodursi di effetti perversi, anzitutto il riduzionismo, derivante dal restringere l'oggetto della valutazione alle sole conoscenze, abilità e competenze misurabili: non si misura (e non si valuta) ciò che è rilevante ma si giudica rilevante (e si valuta) ciò che si misura.

Ai rischi connessi all'eccesso di standardizzazione si è opposta – pensiamo a ragione – una serie di vantaggi: soprattutto la ricchezza delle informazioni fornite, la trasparenza, la comparabilità, tutti elementi assai utili per un'attività di regolazione basata sulla riflessività e sulla ricerca del miglioramento in termini sia di efficienza che di equità. [...] Molti, e noi fra questi, sono perciò a favore di una strategia di standardizzazione moderata, vigile ma aperta, che implichi l'utilizzo integrato, tanto nella programmazione quanto nella valutazione, di due approcci conoscitivi, entrambi utili a comprendere, giudicare e costruire la realtà: il quantitativo e il qualitativo, il distale e il prossimale [...]. Rimane peraltro in discussione, specie per la scuola [...] la questione di come combinare fra loro questi due registri di conoscenza e di regolazione (pp. 95-96).

A livello internazionale sono stati messi a punto diversi dispositivi di valutazione delle competenze attraverso prove standardizzate (*Large Scale Assessments*, o LSA), per mettere a confronto Paesi ed economie: ad esempio OCSE-PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) per gli adulti (OECD 2024; Inapp 2025)³ e OCSE-PISA (Programme for International Student Assessment)⁴ per i ragazzi di 15 anni (OECD 2023). Anche se si tratta di dispositivi diversi per target e finalità, in entrambi si sottolinea il legame necessario tra competenze e saperi necessari per la vita quoti-

diana e la cittadinanza attiva, in particolar modo per quanto attiene al mondo del lavoro. Le dimensioni prese in esame e operazionalizzate nei test standardizzati, necessariamente limitate nel numero e selezionate all'interno dell'ampio spettro delle abilità di base possibili, riguardano competenze chiave come la *literacy*, o lettura nella lingua del Paese di riferimento, e la *numeracy*, o matematica.

1. Le prove Invalsi

In Italia, come si è visto, il mondo della didattica e della scuola si è posto il problema della valutazione delle competenze sin dagli anni Cinquanta, attraverso la disciplina della docimologia (Visalberghi 1955). Ma quando la valutazione, e quindi la misurazione delle competenze acquisite, passa dall'individuo al sistema scolastico la faccenda si complica ulteriormente. Se i LSA internazionali, come sottolineano Giancola e Lovecchio (2018) hanno contribuito alla diffusione nel nostro Paese di una cultura della valutazione, è anche vero che “le loro definizioni di competenze sono state solo parzialmente utilizzate nelle indagini nazionali. D'altra parte, anche per l'Invalsi definizioni e strumenti sono in continua evoluzione, sia come esito dei dibattiti scientifici, sia come risposta alle non infrequenti innovazioni di carattere normativo” (p. 207).

Le prove Invalsi si pongono l'obiettivo di misurare “la qualità dell'apprendimento delle competenze, naturalmente adeguate all'età dei ragazzi esaminati” (Invalsi 2018, 7), con la finalità di “misurare gli esiti di apprendimento di alcune competenze chiave, quindi per verificare e stimolare il necessario rinnovamento della scuola italiana” nella consapevolezza che “se l'istruzione è fondamentale per garantire a tutti uguali possibilità, la scuola pubblica ha il dovere di non lasciare che esistano territori, o scuole, o classi di serie A e di serie B” (Invalsi 2018, 5). Da qui la necessità di una valutazione esterna basata su prove standardizzate, e quindi uguali per tutti.

In effetti è almeno dal 2015 che i rapporti Invalsi⁵ certificano differenze consistenti tra Nord e Sud, tra

3 “The Survey measures adults’ proficiency in key information-processing skills - literacy, numeracy and problem solving”: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/piaac.html> (data di consultazione: 28/02/2025).

4 Per ulteriori approfondimenti sul programma OCSE-PISA cfr. l'url: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html> (data di consultazione: 28/02/2025), su cui è riportato che “PISA measures 15-year-olds’ ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges”.

5 Cfr. Invalsi (2024) e annualità precedenti, disponibili al link: https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=rapporti_invalsi (data di consultazione: 28/02/2025).

scuole del centro e scuole di periferia, tra grandi città e piccoli centri, tra studenti con ESCS (status sociale, economico e culturale delle famiglie) alto e basso, e soprattutto tra alunni italiani e stranieri di prima e seconda generazione (Filosa 2022; Santagati e Colussi 2022). Sono differenze che si replicano, sebbene in misura talvolta differente, in tutte le materie (Italiano, Matematica, Inglese *reading e listening*) e in tutti i gradi oggetto di valutazione, dal secondo anno della primaria (grado 2) all'ultimo anno della secondaria di secondo grado (grado 13). Ma l'accertamento di questi divari, ormai da un decennio, con quesiti sempre più precisi e affidabili, è servito a suggerire politiche efficaci nel colmarli? Quali sono gli ostacoli che si frappongono tra la misurazione di uno svantaggio negli apprendimenti da parte di alcuni target studenteschi (ad esempio gli studenti con background migratorio) e l'implementazione delle politiche più adatte a colmare tali svantaggi? Il presente lavoro si pone l'obiettivo di problematizzare tale quesito, a partire proprio dall'analisi di alcuni dati Invalsi relativi agli studenti di origine straniera, in costante crescita sul nostro territorio, fino ad arrivare, nell'anno scolastico 2022/2023, all'11,2% degli alunni totali (Ministero dell'Istruzione e del merito 2024). Gli alunni con cittadinanza non italiana (CNI), infatti, rappresentano un banco di prova strategico per un sistema di istruzione che voglia coniugare inclusione (Santagati 2025; Demaio e Di Lecce 2024) e qualità degli apprendimenti in termini di competenze acquisite.

2. Gli studenti con background migratorio e le prove standardizzate

Gli alunni di origine migrante, soprattutto qualora si tratti di neoarrivati in Italia (NAI) o di prime generazioni (ovvero nati all'estero da genitori entrambi stranieri) hanno uno svantaggio oggettivo rispetto ai coetanei nativi nel corso della somministrazione di prove standardizzate: esse non vengono somministrate nella loro lingua madre, bensì nella lingua del Paese ospitante e, proprio in virtù della necessità di standardizzazione, non

è previsto alcuno strumento di traduzione o di adattamento alla lingua e alla cultura del Paese di provenienza.

A differenza degli studenti con certificazioni ai sensi delle leggi nn.104/1992⁶ e 170/2010 e degli alunni con BES, i bambini e i ragazzi di origine migrante, se non dispongono di tali certificazioni, non possono usufruire di alcuno strumento o misura dispensativa o compensativa, difficoltà acuita dallo stato di ansia e di frustrazione che tale svantaggio provoca (Gamberoni *et al.* 2024). Si tratta di una difficoltà e di uno svantaggio da non sottovalutare, sia per il danno motivazionale che ne può derivare, sia per le ripercussioni in ambito lavorativo, dal momento che al termine degli esami di Stato di licenza media e di maturità i ragazzi ricevono la certificazione dei livelli di competenze conseguiti nelle materie oggetto delle prove (Italiano, Matematica e Inglese). E, come si vedrà, lo svantaggio linguistico si ripercuote non solo sulle prove di Italiano, ma anche sui punteggi raggiunti in Matematica. È il cosiddetto effetto San Matteo, o Matthew Effect (Stanovich 2000): i ritardi di apprendimento nella lettura, ad esempio nella lingua del Paese ospitante, nei primi anni di istruzione scolastica, causano generalmente problemi di apprendimento anche in tutte le altre competenze curricolari. L'effetto San Matteo minaccia l'attendibilità dello strumento di valutazione, che rischia pertanto di misurare un costrutto diverso da quello per cui era stato costruito (le competenze linguistiche anziché quelle di calcolo).

Metodologia e risultati

I grafici e le tabelle che seguono sono stati elaborati sulla base dei dati campionari Invalsi⁷. Sono state effettuate statistiche descrittive sui punteggi già standardizzati (scala a 200) e sulle percentuali di dispersi ed eccellenti. Sia i punteggi che le percentuali di dispersi ed eccellenti si riferiscono ad un campione rappresentativo di scuole situate sull'intero territorio italiano, in un arco temporale che va dall'anno scolastico 2017-2018 all'a.s. 2023-

6 Ad esempio, in alcune scuole gli alunni sordi segnanti hanno diritto alla traduzione in Lis delle prove Invalsi.

7 I dati Invalsi sono disponibili in open access ai seguenti url: https://serviziostatistico.invalsi.it/invalsi_ss_data/eccellenza-accademica-e-dispersione-scolastica-implicita-valori-percentuali/ e https://serviziostatistico.invalsi.it/invalsi_ss_data/punteggi-e-percentuale-di-studenti-nei-livelli-di-competenza-per-ripartizioni-territoriali-e-caratteristiche-di-contesto/ (data di consultazione: 28/02/2025). I dati sono stati importati dal sito del servizio statistico Invalsi in formato .csv e successivamente convertiti in formato .xlsx utilizzando il software Excel, con il quale sono stati generati grafici e tabelle tramite lo strumento *pivot*. Per ulteriori dettagli sul piano di campionamento e sulle tecniche di standardizzazione si rimanda al sito del servizio statistico Invalsi.

2024 (si ricorda che nell'anno scolastico 2019-2020 le prove non sono state effettuate a causa del Covid). Sia i punteggi che le percentuali sono disaggregati per origine in tre categorie: nativi, prima e seconda generazione.

Lo svantaggio sistematico degli studenti con cittadinanza non italiana (CNI), specie quelli di prima generazione, rispetto ai loro coetanei autoctoni, risulta evidente se analizziamo la serie storica delle medie campionarie dei punteggi standardizzati alle prove Invalsi (figura 1), disaggregate per origine, a partire dalla prima annualità confrontabile, ovvero l'anno scolastico 2017-2018.

È evidente il *learning loss* di tutte e tre le categorie di studenti a seguito della pandemia (Milione e Landri 2020) e delle misure che ne sono conseguite (chiusura delle scuole, didattica a distanza, didattica digitale integrata). Il calo degli apprendimenti si riscontra non solo nell'anno scolastico immediatamente successivo al lockdown (2020-2021), ma anche nelle due annualità seguenti, e sembra avere un leggero recupero solo nel corso dell'ultimo anno scolastico. Nonostante le fluttuazioni dovute al Covid, il divario tra nativi e stranieri, specie di seconda generazione, sembra costante, con un picco in negativo ai danni delle prime generazioni nell'anno scolastico 2022-2023, parzialmente recuperato nell'ultima rilevazione.

Il divario nativi-stranieri appare evidente anche

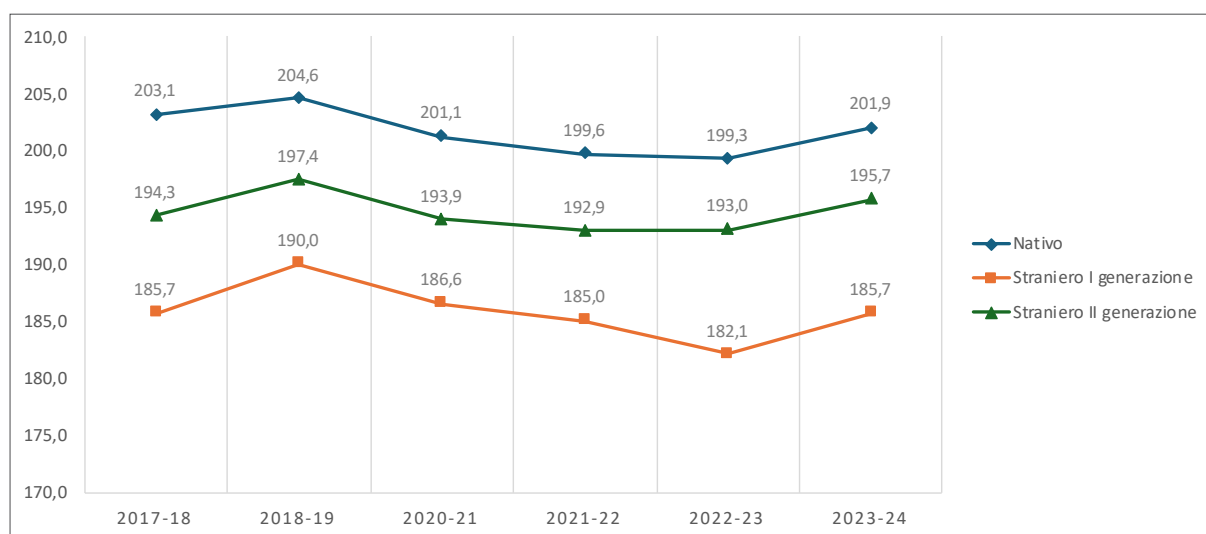
se disaggregiamo le medie per grado e per materia (tabella 1).

Per quanto riguarda i divari rispetto ai nativi suddivisi per grado, anche qui sono notevolmente più alti per le prime generazioni, laddove è più forte lo svantaggio linguistico: infatti è particolarmente elevato in ingresso, ovvero in seconda elementare, dove si riscontra una differenza nelle medie dei punteggi pari a 26,1 tra nativi e prime generazioni, ma sono preoccupanti anche le differenze tra nativi e seconde generazioni (19,3 punti). Il dato incoraggiante è che tali differenze rispetto ai nativi tendono ad attenuarsi in uscita dalla primaria (grado 5), attestandosi rispettivamente sui 13,4 punti per le prime generazioni, e sui 5,5 per le seconde: questa attenuazione può essere il segnale di un certo successo della scuola elementare nel ridurre il divario linguistico tra italiani e stranieri.

I divari tornano ad aumentare, per le prime generazioni, in uscita dalla secondaria di primo grado (18,4 punti) e al secondo anno di secondaria di secondo grado per entrambe le generazioni (20,6 e 11,2 punti rispettivamente) per poi ridursi drasticamente nell'ultimo anno (grado 13) forse per una sorta di auto-selezione.

Anche nel raffronto tra le materie si riscontrano risultati interessanti. Lo svantaggio linguistico degli studenti stranieri rispetto agli italiani è preoccupante, come prevedibile, soprattutto in Italiano (oltre

Figura 1. Serie storica della media dei punteggi alle prove Invalsi degli alunni nativi e CNI di I e II generazione (a.s. 2017/2018-2023/2024)



Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati campionari Invalsi

Tabella 1. Media dei punteggi alle prove Invalsi degli alunni CNI di I e II generazione suddivisi per grado e per materia (a.s. 2017/2018-2023/2024)

	Nativo	I generazione	II generazione	Divario nativi I generazione	Divario nativi II generazione
<i>GRADO</i>					
2 - primaria	205,2	179,1	185,9	26,1	19,3
5 - primaria	202,6	189,2	197,1	13,4	5,5
8 - III media	202,6	184,2	197,8	18,4	4,8
10 - II superiore	199,7	179,1	188,5	20,6	11,2
13 - V superiore	197,8	191,3	195,8	6,5	2,0
<i>MATERIA</i>					
Inglese <i>Listening</i>	204,1	205,0	211,1	-0,9	-7,0
Inglese <i>Reading</i>	203,9	197,4	204,5	6,5	-0,6
Italiano	200,3	172,2	183,9	28,1	16,4
Matematica	199,9	180,8	189,2	19,0	10,7

Fonte: elaborazione dell'Autrice su dati campionari Invalsi

28 punti in meno per le prime generazioni, e più di 16 per le seconde) ma si ripercuote anche in Matematica (rispettivamente 19 e 10,7 punti di differenza) essendo l'italiano la lingua veicolare anche per le prove di Matematica. Incoraggiante invece i risultati nelle lingue straniere, laddove i divari si attenuano fino quasi a scomparire per entrambe le generazioni, anzi: nell'Inglese *listening* le seconde generazioni superano i nativi in media di 7 punti, mentre nell'Inglese *reading* sono le prime generazioni ad essere superate dagli studenti italiani nei punteggi medi di 6,5 punti.

Dispersione implicita ed eccellenza

Al di là delle medie, che rischiano di appiattare le differenze individuali anche all'interno dello stesso target studentesco, i risultati alle prove Invalsi documentano un'ampia variabilità nei punteggi, che forse viene meglio colta osservando come si distribuiscono gli studenti italiani e CNI tra i cinque livelli in cui viene suddivisa la totalità degli alunni in base ai risultati ottenuti alle prove. Nei due livelli più bassi si collocano gli studenti a rischio, o in situazione di dispersione implicita, ovvero, secondo la definizione

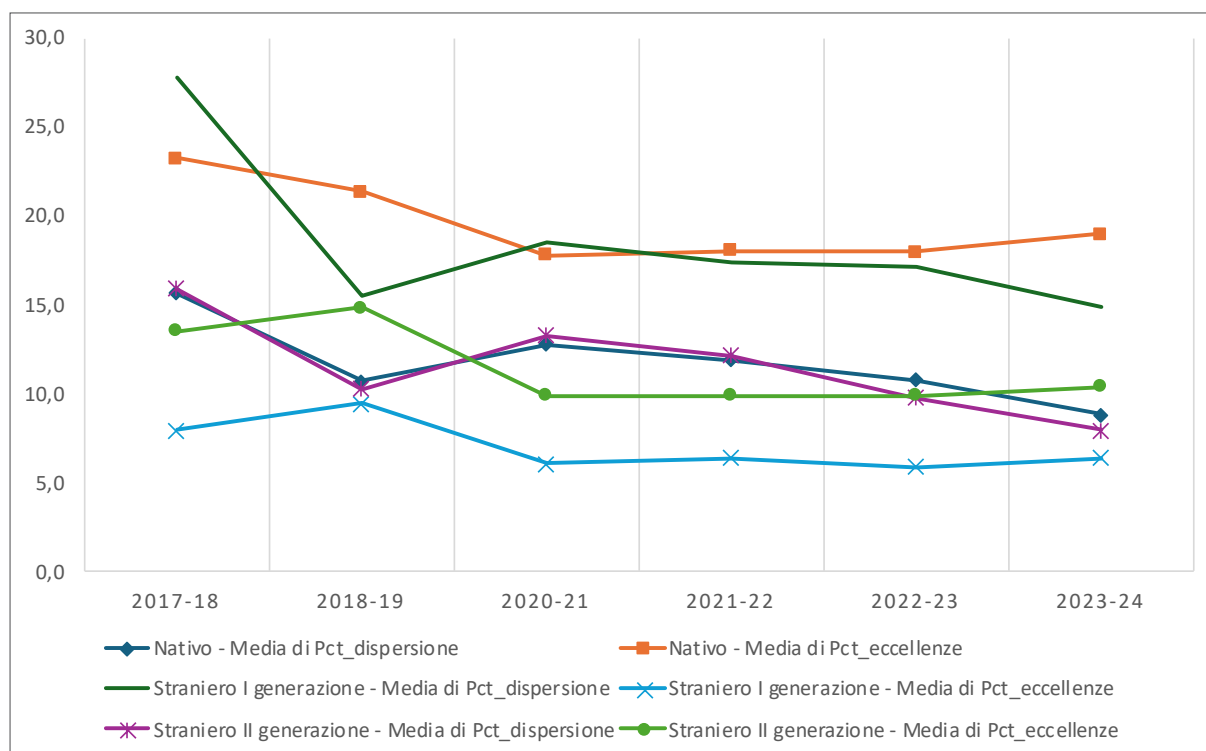
Invalsi, "i ragazzi e le ragazze che, pur avendo conseguito un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado, non raggiungono i traguardi di competenza previsti entro l'intero percorso dei 13 anni di scuola"⁸. Nei due livelli più alti si collocano gli *allievi eccellenti*, ovvero gli alunni che, sempre secondo la definizione Invalsi, "raggiungono almeno il livello 4 in Italiano e in Matematica e il livello B2 in entrambe le Prove di Inglese"⁹. Anche se tale percentuale è notevolmente più alta, come prevedibile, tra gli studenti nativi, non mancano punte di eccellenza sia tra gli allievi di prima che di seconda generazione, come risulta dal grafico che segue (figura 2).

La percentuale di dispersione implicita naturalmente è altissima tra gli studenti di prima generazione, anche se sono stati fatti notevoli passi in avanti nella sua riduzione, a partire dall'anno scolastico 2018/2019 in poi, e nonostante la pandemia. La dispersione implicita aumenta per tutti nell'annualità immediatamente successiva alla pandemia da Covid-19 e si riduce progressivamente negli ultimi tre anni scolastici, ma il dato interessante è che le curve di nativi e studenti di seconda generazione quasi si sovrappongono, segno che non si riscontrano grosse differenze tra questi due target stu-

8 Si veda <https://www.invalsiopen.it/dispersione-implicita-prove-invalsi-2022/> (data di consultazione: 28/02/2025).

9 Si veda <https://invalsiopen.it/allievi-eccellenti-prove-invalsi-2022/> (data di consultazione: 28/02/2025).

Figura 2. Serie storica della percentuale di dispersi ed eccellenti alle prove Invalsi degli alunni nativi e CNI di I e II generazione (a.s. 2017/2018-2023/2024)



Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati campionari Invalsi

denteschi per quanto riguarda questo specifico indicatore. In maniera quasi speculare alla dispersione, anche le percentuali di eccellenza si sono abbassate con la pandemia, sia tra gli studenti nativi che tra quelli CNI, ma il dato attuale, a due cifre, che si riscontra soprattutto tra gli studenti di seconda generazione, lascia ben sperare nelle potenzialità di recupero di questo target.

3. Discussione

Naturalmente le elaborazioni qui presentate non esauriscono il quadro delle informazioni che è possibile trarre dai dati Invalsi. Ad esempio, Argentin (2022) ha associato l'origine e l'ESCS medio con il grado scolastico e l'area geografica, rilevando come nel Centro e nel Nord l'associazione tra presenza di immigrati nelle classi e minori risorse socioeconomiche familiari sia molto più forte che nel Sud e nelle Isole. Del resto, l'interazione di variabili come l'origine e la provenienza socioeconomica è ben nota in letteratura: Di Castro *et al.* (2023), utilizzando robuste tecniche econometriche come la scomposizione Oaxaca-Blinder, hanno esplorato la complessa interazione tra variabili personali e variabili di contesto nel determinare il cosiddetto

'merito', inteso come il possesso di determinate competenze così come misurate da un LSA come PISA. Altri studi comparativi a livello internazionale, sempre basati su dati PISA, confermano l'importanza della lingua parlata in casa nel determinare lo svantaggio degli studenti con background migratorio nei punteggi di *Literacy* rispetto ai nativi (Ferri *et al.* 2023a; 2023b).

Già da queste semplici analisi descrittive emerge come sia necessaria la massima cautela sia nell'interpretazione delle prove standardizzate, sia nel loro utilizzo del ridisegno complessivo delle politiche scolastiche. Come osservano Giancola e Lovecchio (2018), bisognerebbe evitare di oggettivare questo tipo di risultati:

I LSA sono sempre finalizzati alla comparazione (tra Paesi, regioni, singole istituzioni scolastiche) attraverso una 'misurazione' su segmenti di competenza ben definiti, resi quindi non ambigui grazie a un processo di operazionalizzazione che ne restringe il campo [...]. Queste caratteristiche costituiscono al tempo stesso un punto di forza dei LSA e pure un invito a una forte cautela nell'inter-

pretazione dei loro dati. Da un lato restituiscono un risultato chiaro rispetto a uno specifico dominio di competenza; dall'altro non possono cogliere aspetti per definizione fuori della loro portata [...]. Ignorando questi aspetti, vi è il rischio di far discendere conclusioni generali – a valle di processi valutativi che investono interi sistemi scolastici, o una singola scuola – da indicatori per loro natura estremamente parziali.

Questo rischio risulta talvolta acuito, in sede di presentazione dei risultati delle indagini, dalla 'scomparsa' delle teorie (e visioni del mondo) che le hanno ispirate: così si lascia spazio a una 'naturalizzazione' del risultato che non viene più trattato come un artefatto socialmente costruito, bensì come un'entità con un proprio significato a prescindere dal contesto, come se la presenza di numeri e metodologie statistiche bastasse di per sé a dare prova di affidabilità e totale oggettività dei risultati [...]. Occorre invece cercare di risalire alle radici teoriche dei vari frameworks, nonché agli orientamenti di policy che vi sono sottesi, e verificare in quale misura le une e gli altri si sono tradotti negli item delle prove. Tutto ciò implica sforzi di ricerca, nella consapevolezza che i LSA non si limitano a valutare le policy nazionali, ma contribuiscono a plasmarle (pp. 214-215).

Tale *naturalizzazione* del risultato, nelle prove Invalsi come in altre prove standardizzate, rischia di determinare una sorta di etnocentrismo culturale nella rilevazione e valutazione delle competenze, come se le competenze e le skill veramente importanti siano solo quelle misurabili e funzionali ad un certo modello di produzione e di economia tipico dei Paesi occidentali a forte spinta capitalista: le discipline Stem e le lingue dei Paesi di accoglienza. Per questo è così importante riconsiderare l'efficacia di tali sistemi di valutazione delle competenze, anche alla luce delle distorsioni che la loro somministrazione a determinati target 'fuori standard' produce.

Conclusioni

I dati Invalsi, come le altre prove standardizzate, al di là degli inutili allarmismi che spesso suscitano (e gli allarmismi non sono mai forieri di buone politiche) restituiscono un quadro sicuramente utile su alcune competenze molto specifiche possedute da un determinato target di popolazione, che siano

studenti, come nel caso Invalsi, o adolescenti (PISA) o adulti (PIAAC), e sui divari che possono venire a determinarsi in base a vari fattori, territoriali, di status socioeconomico, di genere o, come nel caso qui esaminato, di origine. Purtroppo, ci dicono ben poco sulle politiche più adatte a colmare tali divari: ad esempio, bisogna investire sulle eccellenze o sulle fragilità? Come si fa a promuovere una eccellenza diffusa nella popolazione? Sono sufficienti maggiori investimenti, o è più importante una allocazione più razionale degli stessi? Bisogna investire nelle infrastrutture (scuole, università, centri di formazione) o nel capitale umano che vi opera (insegnanti, educatori, operatori)? Qual è il ruolo delle comunità educanti in tutto questo?

Le prove rivolte poi alla valutazione dei diversi sistemi scolastici nazionali, come in Italia le prove Invalsi, si portano dietro altri rischi specifici, come ad esempio l'effetto *teaching to the test*: dato che un alto punteggio alle prove aumenta l'attrattiva e il prestigio delle scuole (e la capacità di attrarre iscritti è fondamentale nella scuola dell'autonomia), molti insegnanti potrebbero essere tentati di addestrare i propri studenti con prove e simulazioni, quasi si trattasse di una materia curricolare a sé stante. Viceversa, la possibilità di ottenere dei finanziamenti pubblici a seguito della rilevazione di particolari situazioni di bisogno o di fragilità potrebbe indurre ad abbassare i risultati alle prove stesse.

Le grandi fonti di dati prodotti dai LSA agiscono da pungolo per i sistemi educativi, ma non possono da soli migliorarne i processi: questi hanno bisogno di iniziative culturali e di pratiche di lavoro locali (a livello didattico, amministrativo, tecnologico ecc.) efficaci, inclusive e durature nel tempo. Una condizione perché i risultati prodotti dai LSA possano contribuire al miglioramento della scuola è la presenza di momenti di appropriazione e riflessione sui dati da parte degli attori prossimali alle pratiche educative: dirigenti, insegnanti ma anche policy maker locali e/o nazionali [...] (Giancola e Lovecchio 2018, 215-216).

Dunque, anche a livello di policy, emerge la necessità di una valutazione sistemica che sia effettivamente negoziata e condivisa da tutti gli attori del sistema, nell'ottica di una valutazione educativa di quarta generazione che vada oltre la

mera misurazione dei risultati, l'analisi descrittiva delle condizioni operative o il giudizio di valore (Guba e Lincoln 1989). Per alcuni target, come quello degli individui con background migratorio, l'interpretazione dei dati può essere particolarmente complessa, perché i test standardizzati non vengono quasi mai tradotti nella lingua del Paese di origine, e quindi presuppongono una certa competenza nella lingua del Paese ospitante, che si va ad aggiungere e ad interferire con le competenze che si cercano di misurare. E quindi sarebbe necessario negoziare anche con gli insegnanti le metodologie valutative più opportune per evitare tale distorsione (Gamberoni *et al.* 2024) preservando la necessaria standardizzazione, o meglio, recuperando quella "strategia di standardizzazione moderata" promossa da Benadusi (2018), multifattoriale e integrata con altri dispositivi di natura più qualitativa. In questa direzione vanno i Rapporti di autovalutazione, se non diventano l'ennesimo adempimento burocratico a carico degli insegnanti.

Bisogna dire che molto è stato fatto, negli ultimi anni, per arrivare a un dispositivo di valutazione di sistema il più possibile accettato e condiviso, coinvolgendo insegnanti, dirigenti scolastici e ricercatori. Restano alcuni problemi di fondo, relativi all'interpretazione distorta che spesso viene fatta degli esiti delle prove, complice una restituzione non sempre corretta e a volte semplicistica da parte dei mezzi di comunicazione di massa. Al di là dell'allarmismo con cui tali risultati spesso vengono presentati, essi hanno l'indubbio merito di stimolare un dibattito proficuo su come conciliare autorevolezza ed esercizio dell'autorità, motivazione estrinseca data dalla valutazione intesa come voto e valutazione intrinseca agli apprendimenti, spirito critico e possesso di nozioni di base, saper fare e saper essere, selezione e inclusione, tradizione e innovazione didattica.

Tale dibattito è animato ad esempio anche dal Gruppo di Firenze per una scuola del merito e della responsabilità¹⁰. Diversi autori sostengono infatti che le riforme introdotte a seguito della rivoluzione del '68 e dei famosi scritti di Don Milani abbiano abbassato la qualità del nostro sistema scolastico (Ragazzini 2023; Mastrocola e Ricolfi 2021). Eppure, essendo state introdotte abbastanza recentemente (anno scolastico 2005-2006), le prove nazionali

non consentono alcun confronto con la scuola del '900, in termini di efficacia nella trasmissione e nell'acquisizione di competenze. Sul versante opposto invece si collocano gli autori e gli insegnanti che si riconoscono in una scuola inclusiva e democratica (Raimo 2024), nel solco di una storia che passa per il metodo montessoriano, la scuola media unica, l'eliminazione delle classi differenziali, la Scuola di Barbiana ecc. Per questi autori, l'inclusione scolastica è "un'opera composta da piccole azioni quotidiane, che diventano parte integrante del nostro fare scuola" (Passoni 2024, 134). Un'opera in cui acquistano sempre più voce in capitolo non solo chi nella scuola lavora quotidianamente, ma anche le 'generazioni successive' (Ghirmai 2020) che tale scuola l'hanno vissuta sulla loro pelle (Hakuzwimana 2024).

Pertanto, il divario tra studenti nativi e CNI nei risultati alle prove Invalsi non significa che la scuola dell'inclusione abbia fallito, o che la componente straniera, come qualsiasi altra componente svantaggiata, sia una zavorra o un ostacolo per il nostro sistema scolastico. Al contrario, la percentuale lusinghiera di eccellenze che si riscontra anche tra gli studenti con background migratorio è testimone di un lavoro encomiabile che è stato fatto in molte realtà scolastiche e territoriali per una reale inclusione di tali minoranze (Filosa e Gamberoni 2023), spesso con il supporto del Terzo settore e delle comunità educanti (Scialdone e Aru 2024). Le buone pratiche adottate per contenere lo svantaggio educativo e il rischio di dropout dei giovani migranti, sono state ampiamente descritte e documentate dal punto di vista qualitativo, sia a livello nazionale (Coccia *et al.* 2025) che internazionale (Colombo 2018).

Del resto, linee guida per un'educazione interculturale e non meramente assimilazionista sono state già tracciate dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022) del Ministero dell'Istruzione: potenziamento dell'italiano come L2, attività territoriali di accompagnamento all'inserimento e di aiuto allo studio nel tempo extra-scolastico, formazione dei docenti, valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale degli alunni provenienti da contesti migratori, reti tra scuole, centri di formazione e associazioni sono solo alcune delle pratiche suggerite

¹⁰ Si veda <https://gruppodifirenze.blogspot.com/>.

e promosse per colmare lo svantaggio educativo. “Cooperare con la comunità locale, ricercare alleanze di senso e prospettiva, per rendere più attuale ed efficace la propria proposta educativa e formativa per tutti gli allievi e per tutte le famiglie: questo è l’orizzonte interculturale in cui la scuola è chiamata a reinventarsi in quanto istituzione educante” (Luatti 2025, 112). Gli effetti di tali strategie educative, conseguenti all’attuazione di politiche autenticamente interculturali, richiedono però tempi lunghi, e non sempre sono misurabili meramente in termini di competenze acquisite, così come perimetrare, definire e operationalizzare dalle prove standardizzate.

Infine, una volta delimitate, implementate e valutate queste competenze funzionali al sistema produttivo di riferimento, sussiste comunque il rischio di non riuscire a trattenere chi riesce ad acquisirle nel Paese in cui si è formato, e che i giovani, italia-

ni e stranieri, portatori di tali competenze emigrino verso territori più attrattivi dal punto di vista della quantità e della qualità del mercato del lavoro, vanificando in tal modo gli investimenti nei sistemi istruzione e formazione e nei relativi dispositivi di valutazione. Da un’indagine Istat (2024, 2) risulta che solo il 37,9% dei ragazzi di 11-19 anni con cittadinanza straniera (e il 45,6% di quelli con cittadinanza italiana) vorrebbe vivere in Italia in futuro. La storia recente di migrazioni interne ed esterne all’Italia, con l’emorragia costante di giovani diplomati e laureati (AlmaLaurea 2024), di origine italiana (la cosiddetta fuga di cervelli) ma anche straniera (*brain waste*), è testimone di questa dinamica che rende drammatico il nostro inverno demografico e fragile il nostro sistema produttivo. Sempre che quest’ultimo richieda davvero cittadini competenti, e non piuttosto lavoratori a basso costo.

Bibliografia

- AlmaLaurea (2024), *XXVI Indagine. Condizione occupazionale dei Laureati. Rapporto 2024*, Bologna, Consorzio interuniversitario AlmaLaurea
- Argentin G. (2022), Le due facce della segregazione scolastica. Insegnanti e studenti nelle classi multiculturali, in Santagati M., Colussi E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società. Rapporto nazionale*, Milano, Fondazione Ismu, pp.59-70
- Benadusi L. (2018), Definizioni e polarità in tema di competenze, in Benadusi L., Molina S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino, pp.45-62
- Benadusi L., Molina S. (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino
- Coccia B., Di Sciullo L., Ricci A. (a cura di) (2025), *Orizzonti condivisi. L’Italia dei giovani immigrati e con background migratorio*, Roma, Centro Studi e Ricerche Idos
- Colombo M. (2018), The impact of ethnicity on school life: a crossnational post-commentary, *Italian Journal of Sociology of Education*, 10, n.3, pp.187-200
- Demaio G., Di Lecce F. (2024), Gli alunni stranieri in Italia: l’urgenza di rinnovare la scuola per accogliere tutti e tutte, in Addezio N., Coccia B., Cramerotti R., Demaio G., Di Sciullo L., Erminio D., Nanni M.P., Ricci A., Russo C., Sarallo S. (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2024*, Roma, Centro Studi e Ricerche Idos, pp.194-99
- Di Castro G., Ferri V., Filosa G. (2023), Studenti con background migratorio e merito: una sfida per una scuola inclusiva, *Pampaedia - Bollettino As.Pe.I.*, n.195, pp.120-136
- Ferri V., Di Castro G., Marsiglia S. (2023a), Exploring immigrant gaps in education: empirical evidence, *J-READING - Journal of Research and Didactics in Geography*, 12, n.1, pp.11-23
- Ferri V., Di Castro G., Marsiglia S. (2023b), Does the immigrant background affect student achievement? Cross-country comparisons of PISA scores, *Rivista Italiana di Economia, Demografia e Statistica*, n.3, pp.91-102
- Filosa G. (2022), Gli alunni con cittadinanza non italiana e le verifiche sugli apprendimenti, *AST - Ambiente, Società e Territorio*, n.3, pp.11-15
- Filosa G., Gamberoni E. (a cura di) (2023), *Una scuola inclusiva, Azioni per contrastare i rischi di dispersione di alunne e alunni di origine straniera*, Milano, Franco Angeli
- Gamberoni E., Tardiani M., Filosa G. (2024), *Il ritorno di Pigmalione: la valutazione di alunne e alunni con background migratorio tra selezione e inclusione scolastica*, presentato nel corso del IX seminario Invalsi “I dati del e per il sistema educativo: strumenti per la ricerca e la didattica”, Roma, 17-19 ottobre 2024, <https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/01/Didattica_14-Gamberoni_Tardiani_Filosa.pdf>
- Ghirmai I. (2020), Generazioni successive: identità e prospettive, *Pedagogia e Vita online*, n.1, pp.52-57

- Giancola O., Lovecchio D. (2018), Le indagini internazionali come standardizzazione delle competenze, in Benadusi L., Molina S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino, pp.123-152
- Green F. (2011), *What is skill? An inter-disciplinary synthesis*, London, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park (CA), Sage
- Hakuzwimana E. (2024), *Tra i bianchi di scuola. Voci per un'educazione accogliente*, Torino, Einaudi
- Inapp (2025), *PIAAC - Ciclo 2. Le competenze cognitive in Italia nel contesto internazionale. I fattori determinanti, i livelli e i rendimenti sociali ed economici*, Roma, Inapp
- Invalsi (2024), *Rapporto Invalsi 2024*, Roma, Invalsi
- Invalsi (2018), *Le prove Invalsi secondo l'INVALSI*, Roma, Invalsi
- Istat (2024), Indagine bambini e ragazzi. Anno 2023. Nuove generazioni sempre più digitali e multiculturali, *Statistiche Report*, 20 maggio
- Luatti L. (2025), Interculturalità a scuola: il cammino incompiuto verso un dialogo trasformativo, in Coccia B., Di Sciuolo L., Ricci A. (a cura di), *Orizzonti condivisi - L'Italia dei giovani immigrati e con background migratorio*, Roma, Centro Studi e Ricerche Idos, pp.105-112
- Mastrocola P., Ricolfi L. (2021), *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano, La nave di Teseo
- Milione A., Landri P. (2020), *L'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio nell'emergenza sanitaria covid-19: una battuta d'arresto?*, in Bonifazi C., Cadeddu M.E., Marras C. (a cura di), *Migrazioni di virus - Numeri e linguaggi*, Roma, Cnr Edizioni, pp.59-76
- Ministero dell'Istruzione e del merito (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2022/2023*, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, Roma, Ministero dell'Istruzione e del merito
- OECD (2024), *Survey of Adult Skills. Reader's Companion. 2023*, OECD Skills Studies, Paris, OECD Publishing
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I). The State of Learning and Equity in Education*, Paris, OECD Publishing
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (a cura di) (2022), *Orientamenti interculturali - Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma, Ministero dell'Istruzione
- Passoni R. (2024), Inclusione. Sono le azioni quotidiane che costruiscono un contesto inclusivo, in Raimo C. (a cura di), *Alfabeto della scuola democratica*, Bari-Roma, Laterza, pp.129-135
- Ragazzini G. (2023), *Una scuola esigente. Educazione, istruzione, senso civico*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino
- Raimo C. (a cura di) (2024), *Alfabeto della scuola democratica*, Bari-Roma, Laterza
- Santagati M. (2025), La scuola, in Zanfrini L., Pasini N. (a cura di), *30° Rapporto sulle migrazioni 2024*, Milano, Fondazione Ismu, pp.77-92
- Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2022), *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società - Rapporto nazionale*, Milano, Fondazione Ismu
- Scialdone A., Aru S. (a cura di) (2024), *Educare alla cittadinanza nei contesti interculturali*, Roma, Carocci
- Stanovich K. (2000), *Progress in Understanding Reading, Scientific Foundations and New Frontiers*, New York, Guilford Press
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano, Edizioni di Comunità
- Viteritti A. (2018), Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?, in Benadusi L., Molina S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino, pp.11-44

Giovanna Filosa

g.filosa@inapp.gov.it

Psicologa del lavoro e delle organizzazioni e psicoterapeuta dell'età evolutiva, PhD in Psicologia della comunicazione, socializzazione e interazione, tecnologa Inapp, ha scritto e curato diverse pubblicazioni riguardanti gli alunni con background migratorio, tra cui: con Gamberoni E. (a cura di) (2023), *Una scuola inclusiva. Azioni per contrastare i rischi di dispersione di alunne e alunni di origine straniera*, Milano, Franco Angeli, 2023; con Di Castro G., Ferri V., *Studenti con background migratorio e merito: una sfida per una scuola inclusiva*, *Pampaedia*, n.195, 2023.