EQUITÀ TRA FRAGILITÀ NEGLI APPRENDIMENTI ED ECCELLENZE: DUE FACCE DELLA STESSA MEDAGLIA

VIII Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica"

a cura di
Patrizia Falzetti

FrancoAngeli

INVALSI

INVALSI PER LA RICERCA
STUDI E RICERCHE

INVALSI PER LA RICERCA

La collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA si pone come obiettivo la diffusione degli esiti delle attività di ricerca promosse dall'Istituto, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze con il mondo accademico e scolastico.
La collana è articolata in tre sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio, e "Rapporti di ricerca e sperimentazioni", le cui pubblicazioni riguardano le attività di ricerca e sperimentazione dell'Istituto e non sono sottoposte a revisione.

Direzione: Roberto Ricci

Comitato scientifico:
• Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
• Gabriella Agrusti (Università LUMSA, sede di Roma);
• Cinzia Angelini (Università Roma Tre);
• Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma);
• Carlo Barone (Istituto di Studi politici di Parigi);
• Maria Giuseppina Bartolini (Università di Modena e Reggio Emilia);
• Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano);
• Francesca Borgonovi (OCSE•PISA, Parigi);
• Roberta Cardarello (Università di Modena e Reggio Emilia);
• Lerida Cisotto (Università di Padova);
• Alessandra Decataldo (Università degli Studi Milano Bicocca);
• Patrizia Falzetti (INVALSI);
• Michela Freddano (INVALSI);
• Martina Irsara (Libera Università di Bolzano);
• Paolo Landri (CNR);
• Bruno Losito (Università Roma Tre);
• Annamaria Lusardi (George Washington University School of Business, USA);
• Alessia Mattei (INVALSI);
• Stefania Mignani (Università di Bologna);
• Marcella Milana (Università di Verona);
• Paola Monari (Università di Bologna);
• Maria Gabriella Ottaviani (Sapienza Università di Roma);
• Laura Palmerio (INVALSI);
• Mauro Palumbo (Università di Genova);
• Emmanuele Pavolini (Università di Macerata);
• Donatella Poliandri (INVALSI);
• Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano di Venezia);
• Jaap Scheerens (Università di Twente, Paesi Bassi);
• Paolo Sestito (Banca d'Italia);
• Nicoletta Stame (Sapienza Università di Roma);
• Gabriele Tomei (Università di Pisa);
• Roberto Trinchero (Università di Torino);
• Matteo Viale (Università di Bologna);
• Assunta Viteritti (Sapienza Università di Roma);
• Alberto Zuliani (Sapienza Università di Roma).

Comitato editoriale:
Andrea Biggera; Nicola Giampietro; Simona Incerto; Francesca Leggi; Rita Marzoli (coordinatrice); Daniela Torti.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (http://bit.ly/francoangeli-oa).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: Pubblica con noi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

EQUITÀ TRA FRAGILITÀ NEGLI APPRENDIMENTI ED ECCELLENZE: DUE FACCE DELLA STESSA MEDAGLIA

VIII Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica"

a cura di
Patrizia Falzetti

INVALSI

FrancoAngeli

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Le opinioni espresse in questi lavori sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare i contributi contenuti nel volume non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Francesca Leggi.

Isbn: 9788835181156

Isbn e-book Open Access: 9788835189282

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore
ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0
Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM),
AI training e tutte le tecnologie simili.

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera
accetta tutte le condizioni della licenza
d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Indice

Introduzione
di *Patrizia Falzetti* pag. 7

1. Gli studenti ad alto potenziale cognitivo nel sistema di istruzione: identificazione, sfide e strategie. Per un uso combinato e complementare di dati da strumenti qualitativi e Prove INVALSI
di *Paolo Barabanti*, *Brunella Fiore* » 9

2. Equità, qualità e inclusione nella scuola della Provincia autonoma di Trento: esempi di buone pratiche
di *Anna Maria Ajello*, *Paolo Barabanti*, *Chiara Tamanini* » 37

3. Saper leggere la fragilità educativa per intervenire. Esplorare il contesto scolastico per un'attenta personalizzazione dei percorsi di apprendimento
di *Francesco Mammarella*, *Ettore D'Agostino*, *Roberta Franchi*, *Carla Lavista* » 65

4. Studentesse e studenti fragili e top performer in ambienti coesistenti: un caso studio su equità di genere e percorsi educativi
di *Alessia Cividin* » 79

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

5. L'inclusione scolastica: bisogni educativi speciali e senso di appartenenza degli studenti attraverso i dati IEA TIMSS e il RAV
di *Francesco Annunziata*, *Laura Palmerio* » 105

Gli autori » 119

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Introduzione

di Patrizia Falzetti

Negli ultimi anni il sistema educativo italiano è stato chiamato a confrontarsi con sfide sempre più complesse, che spaziano dalla valorizzazione dei talenti alla gestione delle fragilità, dall'inclusione alla promozione dell'equità. La scuola, luogo di incontro tra diversità e potenzialità, si trova oggi al centro di un dibattito che intreccia dimensioni pedagogiche, psicologiche e sociali, con l'obiettivo di garantire a ogni studente opportunità di apprendimento significative e di successo formativo.

Questo volume nasce dalla raccolta di alcuni tra i contributi presentati durante le giornate dell'ottava edizione del seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica" tenutosi a Roma dal 23 al 26 novembre 2023. Al termine dell'evento si è avuta l'esigenza di approfondire alcune delle questioni più rilevanti per la ricerca educativa e per la pratica didattica e lo si è fatto attraverso i contributi sotto descritti. Questi offrono prospettive complementari e basate su evidenze empiriche.

Il primo capitolo esplora il fenomeno della plusdotazione, gli autori evidenziano come il riconoscimento degli studenti *gifted* e la predisposizione di strategie efficaci per valorizzarne il talento rappresentino ancora una sfida aperta per il sistema scolastico.

Il secondo capitolo analizza il caso della Provincia autonoma di Trento, che si distingue per la stabilità dei risultati nelle prove INVALSI e per la ridotta dispersione scolastica. Gli autori si interrogano sui fattori che contribuiscono a tali esiti.

Il tema del terzo capitolo sono le fragilità emotive, sociali e relazionali degli studenti. Gli autori indagano l'impatto di interventi mirati alla motivazione e al benessere psicologico come leve per migliorare gli apprendimenti.

L'autrice del quarto capitolo affronta il tema dell'equità educativa e della parità di genere, in linea con gli Obiettivi dell'Agenda 2030, attraverso un

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

caso studio che mette in relazione fragilità, performance scolastica e percorsi di sensibilizzazione.

Nel quinto e ultimo capitolo vengono approfondite le strategie di inclusione per gli studenti con Bisogni educativi speciali (BES), evidenziando punti di forza e criticità delle pratiche adottate dalle scuole e il ruolo della comunità educativa nel promuovere ambienti realmente inclusivi.

L'intento del volume è quello di offrire spunti di riflessione e strumenti operativi per docenti, dirigenti scolastici, ricercatori e decisori politici, nella convinzione che il miglioramento della qualità dell'istruzione passi attraverso un approccio integrato, capace di coniugare merito e inclusione, innovazione e equità.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

1. Gli studenti ad alto potenziale cognitivo nel sistema di istruzione: identificazione, sfide e strategie. Per un uso combinato e complementare di dati da strumenti qualitativi e Prove INVALSI

di Paolo Barabanti, Brunella Fiore

Il tema della plusdotazione sta conoscendo un rinnovato interesse; tuttavia, il riconoscimento dei *gifted* e l'adozione di strategie efficaci per ottimizzare il loro talento sono ancora sfide rilevanti per il sistema educativo. Poiché numerose ricerche hanno messo in luce come la plusdotazione non si accompagni necessariamente a elevate prestazioni scolastiche, in particolare quando i docenti non hanno a disposizione strumenti e modelli di identificazione per riconoscerla opportunamente, il rischio di dispersione e di drop-out diviene maggiore. Diventa quindi cruciale poter contare su modalità di lettura adeguata dei dati, per riconoscere gli alunni con plusdotazione e mettere a fuoco strategie per valorizzare questa tipologia di studenti all'interno del contesto di classe. Questo capitolo si propone di esplorare il tema degli studenti *gifted* all'interno del sistema di istruzione, stimolando la riflessione in relazione alle ultime ricerche e le migliori pratiche in merito alla loro identificazione.

There is renewed interest in the topic of giftedness; however, recognising giftedness and adopting effective strategies to optimise it remain major challenges for the education system. Since numerous studies have shown that giftedness does not necessarily correlate with high academic performance – particularly when teachers lack the necessary tools and identification models – the risk of students dropping out increases. Therefore, it is crucial to be able to interpret data appropriately in order to identify gifted pupils and implement strategies to support them in the classroom. This chapter aims to explore the issue

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

of gifted students within the education system by stimulating reflection on the latest research and best practices regarding their identification.

1. Introduzione

Seppure non sia facile individuare una definizione circoscritta e completamente esaustiva, poiché si fa riferimento a un fenomeno che non ha tratti fissi e costanti (Ceci e Williams, 1997), possiamo sintetizzare (e semplificare) identificando come "plusdotati" (*gifted*) o "ad alto potenziale" coloro che, rispetto ai pari, mostrano o hanno il potenziale per mostrare un'abilità sorprendente in un determinato momento e in specifiche aree considerate di rilievo nella propria cultura di appartenenza (Pfeiffer, 2012). Non si tratta solo di possedere un'intelligenza particolarmente spiccata (alto quoziente intellettivo, d'ora in poi QI) ma anche di avere un'eccezionale creatività e alti livelli di motivazione in tratti specifici (Sternberg e Davidson, 2005). Gli alunni[1] ad alto potenziale o plusdotati[2] mostrano un potenziale cognitivo eccezionale e capacità straordinarie in uno o più campi del sapere o in altri domini, tra cui quelli artistici o non cognitivi (Zanetti, 2021).

Il tema della plusdotazione sta conoscendo un rinnovato interesse tra ricercatori e formatori a seguito dell'attenzione data alla questione del merito dei singoli studenti e alle modalità per poter valorizzare questi talenti al fine di avere positive ricadute non solo sul singolo ma sull'intera società, in termini di bene collettivo. Tuttavia, il riconoscimento della plusdotazione, secondo standard condivisi e non riconducibili a particolarismi o a considerazioni arbitrarie, e l'adozione di strategie efficaci per ottimizzarne il talento sono ancora sfide importanti da affrontare per il sistema educativo italiano. Queste considera-

[1] Il contributo vorrebbe adottare un lessico rispettoso nei confronti del genere femminile e maschile. Ai soli fini di una maggiore fruibilità della lettura si è scelto di adottare il maschile. Ci scusiamo se questo potrà urtare alcune sensibilità.

[2] Nella consapevolezza che alcune piccole sfumature non rendono perfettamente sovrapponibili le due caratteristiche e non vi sia unanimità tra gli esperti, per mere necessità espositive d'ora in poi utilizzeremo talvolta il termine plusdotazione (*giftedness*) mentre altre volte l'espressione "ad alto potenziale" considerandoli come sinonimi.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

zioni valgono soprattutto nel contesto italiano dove solo ultimamente si sta avviando una politica sistemica e strutturata per la valorizzazione degli studenti ad alto potenziale.

Poiché numerose ricerche hanno messo in luce come la plusdotazione non si accompagni necessariamente a elevate prestazioni scolastiche e quando, al tempo stesso, i docenti non hanno a disposizione strumenti e modelli di identificazione per riconoscere in modo opportuno la *giftedness*, il rischio di dispersione scolastica e di drop-out diviene maggiore (Snyder e Linnenbrink-Garcia, 2013). Diventa quindi cruciale poter contare su modalità di lettura adeguata dei dati, per riconoscere gli alunni con plusdotazione e per mettere a fuoco strategie di valorizzazione, già a partire dal quotidiano contesto di classe (Ryan e Deci, 2017; Barabanti, 2018; Barabanti *et al.*, 2025).

Questo capitolo si propone di esplorare il tema della plusdotazione all'interno del sistema di istruzione, stimolando la riflessione in relazione alle ultime ricerche e alle migliori pratiche in merito al riconoscimento dei tratti dell'alto potenziale. Il contributo si concentra sulle sfide che emergono nel contesto dell'istruzione di fronte ad alunni *gifted*, tra cui la necessità di personalizzazione il percorso di apprendimento, la gestione delle aspettative degli studenti e degli insegnanti e la promozione di un ambiente inclusivo. L'obiettivo è quello di fornire spunti di riflessione sulle possibili strategie di identificazione e di misurazione della plusdotazione basate anche, ma non solo, sull'utilizzo dei dati proveniente dalle Rilevazioni nazionali INVALSI e dalle indagini internazionali.

2. Studenti *gifted*, plusdotati, ad alto potenziale, con talento, cognitivamente forti, top performer, eccellenti: un po' di chiarezza

Prima di entrare nello specifico del tema, ci sembra molto importante fare chiarezza sui termini spesso utilizzati come sinonimi e ritenuti facilmente "interscambiabili" ma che, in realtà, a volte richiamano costrutti diversi, fanno maggiormente leva su specifiche dimensioni e caratteristiche, sono più utilizzati in certi ambiti disciplinari anziché in altri. Nella consapevolezza che i confini non sono sempre

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

così netti e condivisi (per esempio tra *plusdotazione*[3] e *alto potenziale*) e si farà leva su sfaccettature più o meno marcate tra diversi approcci disciplinari, riteniamo in questa sede che il vantaggio di comparare e sintetizzare, talvolta semplificando, i diversi termini possa però aiutare a generare meno confusione e a fare luce su un tema così multidimensionale ma ancora scarsamente conosciuto nel nostro Paese e foriero di molteplici pregiudizi.

La differenza tra *plusdotazione* e *alto potenziale* è più o meno marcata e di natura formale o sostanziale a seconda che si faccia leva sul parametro del QI oppure sulla diversa sfumatura di significato che deriva dai termini utilizzati. Su base psicometrica, l'espressione *alto potenziale* viene generalmente associato a un QI > 120 mentre con *plusdotazione* ci si riferisce a un QI > 130 (Milan, 2023). La base semantica sposta invece l'attenzione sul grado di manifestazione delle capacità. Infatti, se con il termine *plusdotazione* si vuole sottolineare la natura già visibilmente manifesta e "in atto" di queste capacità eccezionali, con l'espressione *ad alto potenziale* si fa invece leva sulla possibilità, appunto, "in potenza" ossia sul fatto che queste capacità potrebbero non essersi ancora dimostrate in modo completo o costante.

Analogamente, se con *alto potenziale* si sottolineano le attitudini e le abilità naturali, con *talento* si vuole porre invece l'accento sulla dimensione della padronanza a un grado molto elevato di una o più abilità che si stanno potenziando o che sono state sviluppate in maniera sistematica. Inoltre, il termine *talento* rimanda a una capacità difficilmente misurabile. Nel contesto scolastico la differenza tra abilità naturali (dono) e talento si osserva come differenza tra il potenziale e la possibile realizzazione o fra attitudine e il risultato raggiunto (Gagné, 2015).

Il concetto di *funzionamento cognitivo forte* (*cognitive strong functioning*) richiama maggiormente una dimensione *norm-referenced* legata al proprio contesto classe e scuola in quanto, al di là di soglie, range e valori standard, individua in uno specifico gruppo quel 10% di studenti con le più elevate capacità cognitive e le migliori prestazioni.

[3] Con studenti *gifted* o, più in generale, *giftedness* si intende il corrispettivo del termine italiano plusdotazione.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Diversamente per l'uso di studente top performer che richiama le valutazioni su larga scala (LSAs – *Large scale assessments*) ossia strumenti standardizzati utili per monitorare a livello nazionale e internazionale specifici domini e settori di conoscenze e competenze al fine di raccogliere dati comparabili per mettere in luce la qualità e l'efficacia dei sistemi educativi e per guidare le politiche in campo educativo. Questo termine sta a indicare uno studente che è stato in grado di conseguire un risultato molto positivo e che quindi ha ottenuto una prestazione particolarmente brillante in una prova INVALSI oppure in un'indagine internazionale, come PIRLS, TIMMS oppure PISA (Barabanti *et al.*, 2024). Pertanto, seppure possano esserci casi di studenti sia top performer sia plusdotati/ad alto potenziale, questi termini non possono essere utilizzati come sinonimi, in quanto le caratteristiche associate al primo non si sovrappongono necessariamente a quelle relative al secondo.

In ultimo, gli studenti ad alto potenziale/plusdotati non possono essere necessariamente considerati nemmeno *studenti eccellenti*. In sociologia, disciplina in cui non mancano approcci pionieristici al tema, si fa strada una visione polisemica di eccellenza che emerge dalle opinioni di dirigenti scolastici e docenti (Santagati, 2019) e che sembra confermare quanto oltre mezzo secolo fa aveva già evidenziato Talcott Parsons (1972) in riferimento ai "buoni allievi". Viene considerato eccellente (Barabanti, 2018) quello studente che si distingue positivamente fra i suoi compagni poiché in possesso di un elevato livello di abilità e di competenze sia cognitive e prestazionali sia, contestualmente, specifiche caratteristiche comportamentali, sociali e morali, in uno o più particolari momenti del percorso scolastico. Se si condivide questa definizione, viene allora da sé considerare potenzialmente inadatto il termine *eccellente* se riferito alla *giftedness*. Infatti, talvolta i *gifted* possono fallire in alcuni apprendimenti, non andare bene a scuola, avere un rendimento scadente (Reis e McCoach, 2000) oppure dimostrare una sorta di *social handicap* che può tradursi in difficoltà di socializzazione con compagni o adulti, in disinteresse nel voler andare a scuola e in problemi del comportamento (Neihart, 1999).

Betts e Neihart (1988) pubblicarono una ricerca in cui proposero sei differenti profili di bambini plusdotati, tra cui uno caratterizzato da alti livelli di autoefficacia e ben adattato a livello sociale (defini-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

to come *the autonomous learner* ovvero "autonomo nell'apprendere") e un altro contraddistinto da disaffezione scolastica, tendenza al drop-out e comportamenti antisociali (*the dropouts*, tradotto in articoli italiani come "a rischio"). Pertanto, seppure possano esserci casi di alunni eccellenti e, al tempo stesso, *gifted*, non si fa necessariamente riferimento a studenti con caratteristiche sovrapponibili.

3. Il ruolo dei fattori individuali, scolastici e contestuali

Nel trattare il tema degli studenti ad alto potenziale cognitivo è necessario premettere che, oltre agli aspetti psicometrici e didattici, entrano in gioco molteplici dimensioni che influiscono sulla possibilità di intercettare, riconoscere e valorizzare efficacemente le eccellenze. In questa sede, non ci sarà sufficiente spazio per soffermarsi in modo sistematico su ciascuno di questi aspetti, ma riteniamo utile offrire al lettore alcuni elementi relativi a una cornice interpretativa più ampia, utile a comprendere la complessità del fenomeno. Possiamo distinguere almeno tre livelli di influenza: i fattori individuali, i fattori scolastici e quelli contestuali.

I fattori individuali includono le caratteristiche cognitive, motivazionali e relazionali del singolo alunno. Come osservato da Pfeiffer (2012), il potenziale può non essere immediatamente visibile né pienamente espresso, poiché soggetto a processi di sviluppo disomogenei e spesso dipendenti dall'interazione tra attitudini, emozioni e ambiente. Non è raro, per esempio, che studenti *gifted* manifestino tratti di disadattamento scolastico o sociale (Neihart, 1999) che rischiano di offuscare le loro competenze effettive.

A questi si affiancano i fattori scolastici, in particolare la presenza o meno di ambienti didattici capaci di offrire sfide adeguate e sostegni personalizzati. In tal senso, la figura del docente assume un ruolo cruciale. L'insegnante non è solo un trasmettitore di conoscenze ma anche un mediatore culturale e un "attivatore di potenzialità". In linea con la teoria della riproduzione sociale di Bourdieu e Passeron (1970), la scuola può infatti agire sia come spazio di emancipazione sia, paradossalmente, come luogo in cui le disuguaglianze vengono perpetuate. Il capitale culturale pregresso degli studenti – legato all'ambiente fa-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

miliare di provenienza – incide profondamente sulla loro possibilità di emergere e di essere riconosciuti nel sistema educativo, soprattutto se quest'ultimo adotta criteri impliciti di valutazione che privilegiano stili comunicativi o comportamentali omogenei alla cultura dominante. Inoltre, non sono da sottovalutare i meccanismi – spesso inconsapevoli – attivati dagli insegnanti, come l'effetto Pigmalione: le aspettative che i docenti maturano nei confronti dei propri alunni sono influenzate da caratteristiche personali degli studenti (quali genere, etnia, condizione socio-economica, comportamento, tratti caratteriali e fisici) e possono incidere concretamente sul loro rendimento scolastico (Rosenthal e Jacobson, 1968; Jussim e Harber, 2005).

Il contesto socio-economico e culturale rappresenta infine una cornice imprescindibile: lo status familiare è un potente predittore degli esiti scolastici. Famiglie con maggiore capitale economico e culturale offrono maggiori opportunità di stimolo, accesso a risorse extra-curricolari e supporto nelle transizioni scolastiche. Al contrario, studenti provenienti da contesti svantaggiati possono non ricevere il riconoscimento delle loro potenzialità, né dalla scuola né dal contesto familiare; gli studenti che provengono da un background familiare caratterizzato da uno svantaggio socio-economico e culturale sono tra quelli più a rischio di mancato riconoscimento (Coleman *et al.*, 1966; Bourdieu e Passeron, 1970).

È quindi fondamentale che la scuola sia consapevole della dimensione strutturale che attraversa il concetto di "merito" e che i docenti – come attori centrali del sistema educativo – siano formati non solo su strumenti di rilevazione e tecniche didattiche, ma anche su competenze riflessive e critiche, in grado di interpretare le disuguaglianze invisibili. Il rischio, altrimenti, è che la *giftedness* venga riconosciuta solo quando si manifesta in forme culturalmente codificate e facilmente leggibili, lasciando in ombra quei talenti sommersi che non rientrano nei canoni tradizionali dell'eccellenza scolastica. Il riconoscimento del potenziale non può che avvenire all'interno di una rete di sguardi plurali e di un contesto educativo equo, che tenga insieme le dimensioni soggettive, relazionali e strutturali. È solo attraverso una lettura integrata e intersezionale che la scuola può realmente assolvere al suo mandato formativo e democratico.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

4. La ricerca sulla plusdotazione

Lo sguardo sulla plusdotazione è mutato nel tempo. All'inizio del XX secolo veniva considerata come un tratto innato e non mutevole nel corso della vita. Questo primo approccio coincise con lo sviluppo dei test di intelligenza e la relativa misurazione attraverso scale validate. Nel 1904, lo psicologo francese Alfred Binet, all'interno della corrente teorica dell'attivismo, fu tra i primi a produrre un test sulla misurazione del QI secondo una prospettiva ritenuta affidabile e valida. A seguito di questo primo test, si aggiunsero successivamente molti altri test di intelligenza, tra cui i famosi test di Wechsler comunemente utilizzati in Europa. I modelli scientifici successivi continuarono a mettere ancora al centro capacità o abilità cognitive ma all'interno di un modello più esteso in cui giocano un ruolo più ampio anche vari fattori e in cui le potenzialità cognitive tendono via via a essere sempre più viste come un processo dinamico (Marsili, 2024).

Recentemente, le visioni più avanzate nel riconoscimento della plusdotazione adottate all'interno delle scuole sottolineano la necessità di non etichettare gli studenti come *plusdotati*. L'apprendimento è infatti un percorso non lineare che può incontrare fasi di maggiore accelerazione e fasi in cui si avverte la necessità di rallentare. L'etichettamento di studente plusdotato, in questo senso, potrebbe determinare un'eccessiva aspettativa sia del contesto (famiglie, docenti e gruppo dei pari) che dello stesso studente con il conseguente rischio di avvertire uno stato di malessere legato alla necessità di apparire iper-performante a discapito di un sereno percorso di crescita e di apprendimento. Vari fattori che interagiscono possono, infatti, stimolare oppure inibire lo sviluppo delle eccezionali potenzialità di uno studente.

In generale, ciò che si intende esattamente per alto potenziale dipende in gran parte dal modello utilizzato. Ogni esperto che conduce ricerche in questo campo ha una propria visione e utilizza uno specifico modello interpretativo (Renzulli, 2002; Milan, 2021), nella consapevolezza che nessuno potrà mai cogliere l'intero fenomeno ma che in modo complementare ciascun modello può condurre a costruirne una definizione più nitida.

La letteratura ha riconosciuto l'esistenza di alcune tipologie di studenti che rendono meno facilmente riconoscibili le caratteristiche della plusdotazione:

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

– bambine e ragazze sono a maggior rischio di mancato riconoscimento (Lavrijsen *et al.*, 2020);
– gli studenti non autoctoni che parlano un'altra lingua o sono immersi in altre culture;
– i cosiddetti *double gifted*, ossia studenti con doppia eccezionalità: da un lato hanno una certificazione di disabilità e dall'altro un riconoscimento di plusdotazione;
– gli studenti che provengono da un background familiare caratterizzato da uno svantaggiato socio-economico e culturale (Bourdieu e Passeron, 1970).

Nella parte che segue si andrà a proporre quello che, secondo il parere degli autori, rappresenta un modello di successo e un possibile apristrada per il riconoscimento e la gestione della plusdotazione anche in Italia.

5. Il modello apripista della rete di scuole del Belgio fiammingo

Sono numerose le reti sovranazionali che si occupano di plusdotazione. Tra queste citiamo le esperienze statunitensi della National Association for Gifted Children (NAGC) e della World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC), quella inglese della National Association for Gifted and Talented Children (NAGC-UK) e alcuni enti/progetti a livello Europeo, come l'European Talent Support Network (ETSN) e l'European Council for High Ability (ECHA). In Italia non possiamo non citare LabTalento, "Bambini plusdotati e ragazzi: laboratorio universitario italiano", dell'Università degli Studi di Pavia[4].

Un'importante esperienza che integra aspetti qualitativi e quantitativi nel riconoscimento degli studenti all'interno delle scuole è quella adottata dalla rete di scuole nelle Fiandre nel corso degli ultimi dieci anni (Acar *et al.*, 2016). La maggior parte delle esperienze realizzate in Europa adotta una prospettiva in cui i sistemi scolastici affidano la valorizzazione degli studenti plusdotati a centri esterni in grado di offrire approfondimenti specifici su determinati ambiti disciplinari, anche al fine di facilitare in un futuro più o meno prossimo l'acces-

[4] https://labtalento.unipv.it/.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

so all'istruzione terziaria; diversamente, il modello belga propone un cambiamento dello sguardo sulla plusdotazione a partire dal protagonismo degli stessi docenti.

Nel maggio 2024 un gruppo composto da cinque professionisti (due ricercatori, due docenti e una dirigente scolastica) ha partecipato grazie al progetto Erasmus+ a un'esperienza di *visiting* con finalità di osservazione di buone pratiche per riconoscere e valorizzare la plusdotazione.

Esattamente come accaduto in Italia, nelle Fiandre fino a dieci anni fa la plusdotazione era un tema affrontato solo sporadicamente: l'attenzione verso casi di studenti plusdotati avveniva solo a seguito di buone pratiche implementate per iniziativa di singoli docenti volenterosi all'interno di un quadro più generale che poneva una grande attenzione per l'inclusione di studenti fragili e in difficoltà (questo è il caso, per esempio, di Irlanda e Ungheria). Anche l'Italia, nel frattempo, ha visto sorgere iniziative e riflessioni da parte di alcune università e centri di ricerca che hanno portato ad attivare iniziative prevalentemente di natura locale, soprattutto grazie all'impegno di associazioni di genitori interessate a dare risonanza al tema della plusdotazione.

5.1. La formazione della rete

Il Dipartimento dell'Istruzione fiammingo negli ultimi dieci anni ha investito molte risorse per avviare iniziative basate su un accordo di reti tra scuole, sulla base di due premesse:

– la politica sull'educazione dei talenti nelle scuole si sarebbe dovuta basare su prove, dati ed evidenze scientifiche;
– le scuole avrebbero dovuto imparare l'una dall'altra condividendo conoscenze ed esperienze.

Il Governo fiammingo ha selezionato il Centro di ricerca TALENT[5] (presso la Katholieke Universiteit di Leuven) per partecipare e coordinare il programma. Ciò ha rappresentato una scelta strategica perché l'affidarsi a un centro universitario ha significato legittimare il progetto e offrire maggiore credibilità di fronte alle scuole. La collaborazio-

[5] Per approfondire: https://ppw.kuleuven.be/talent.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

ne con un centro di ricerca in cui lavorano esperti nel settore è stata la chiave per convincere dirigenti scolastici, docenti ed educatori a partecipare al programma.

Il Dipartimento dell'Istruzione fiammingo ha così selezionato nove scuole primarie e quattro scuole secondarie come "scuole di riferimento" (*anchor schools*). Queste scuole rappresentano istituti scolastici già in precedenza sensibilizzati al tema della plusdotazione e in cui si erano già avviate politiche e buone pratiche. Insieme al centro di ricerca TALENT è stata così predisposta la formazione di tredici reti di apprendimento in tutte le Fiandre.

Nelle esperienze di scuole e docenti, il ruolo della formazione e la partecipazione a conferenze internazionali dello European Council for High Abilities (ECHA) a Lubiana (*Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age*, 2014) e Dublino (*Lavorare con studenti dotati nel 21° secolo*, 2018) ha assunto una rilevanza crescente. Gli input delle conferenze sono stati condivisi con tutti gli insegnanti delle scuole; le conferenze hanno offerto la possibilità di creare i contatti con l'Università di Leuven nella figura, nello specifico, della docente universitaria Karine Verschueren (responsabile progetto TALENT) e che il gruppo di *visiting* ha potuto incontrare nel corso del soggiorno fiammingo.

Nel secondo anno del progetto, altre scuole hanno poi potuto unirsi volontariamente a queste reti, con un massimo di venti scuole in ciascuna Rete di apprendimento, prevedendo incontri mensili per approfondire alcune aspetti tematici o presentare e riflettere su specifici studi di caso. Ospite dei seminari è stata la pedagogista Tessa Kieboom, punto di riferimento scientifico all'interno del Centro di ricerca TALENT. Molte figure all'interno di questo Centro, inoltre, hanno trovato una formazione specifica in ECHA e i legami con questa rete, negli anni successivi, si sono notevolmente intensificati[6].

[6] https://echa-site.eu/.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

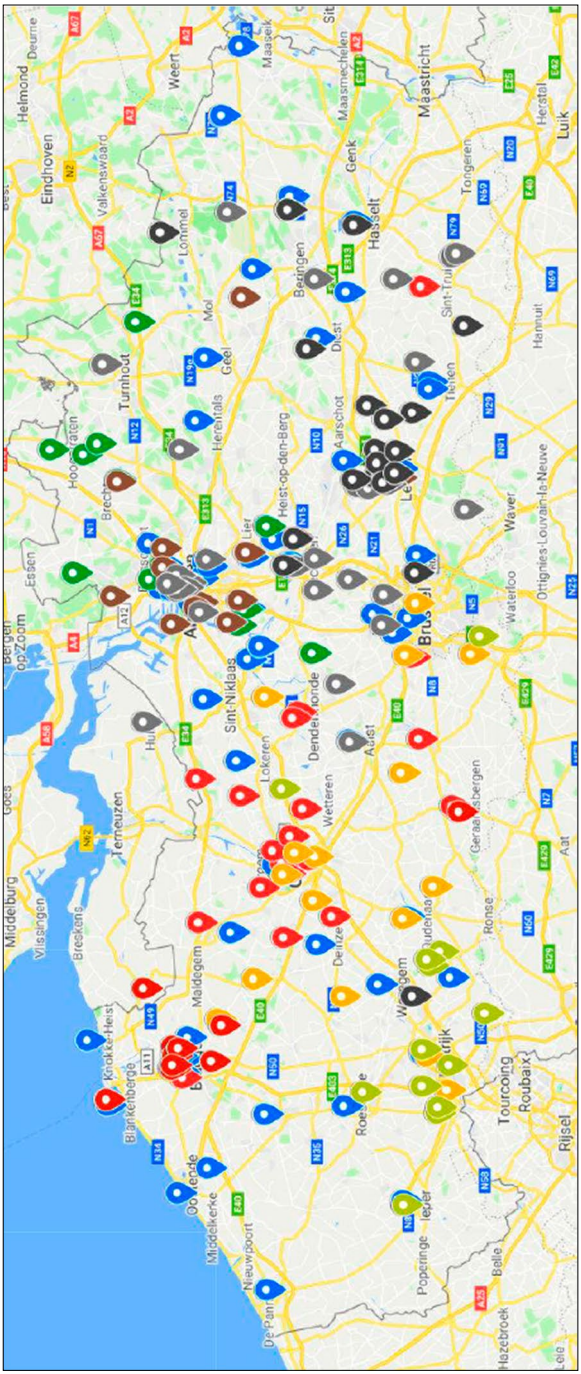

Fig. 1 – Reti delle scuole secondarie dell'area fiamminga

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Nel terzo anno del progetto, le reti di apprendimento hanno continuato con la formazione sul tema ma, al tempo stesso, le scuole di riferimento hanno avviato un nuovo ciclo di Reti di apprendimento per le neo-scuole interessate. Dopo tre anni, oltre trecento scuole (ovvero il 10% di tutte quelle nelle Fiandre) si sono dimostrate interessate e hanno aderito alla rete (fig. 1).

5.1.1. Il target

Il gruppo target del programma è definito con gli studenti con un funzionamento cognitivo forte (d'ora in poi FCF) (fig. 2). In pratica, ciò significa che questo progetto si concentra nello specifico su quegli studenti che rientrano in quel 10% che necessita di ulteriori sfide cognitive durante il loro percorso scolastico. L'approccio è bottom-up e la domanda sottostante l'intervento può essere sintetizzata in: di quali interventi educativi ha bisogno questo bambino/ragazzo in questo momento e in queste circostanze per poter pienamente soddisfare le sue specifiche esigenze di apprendimento?

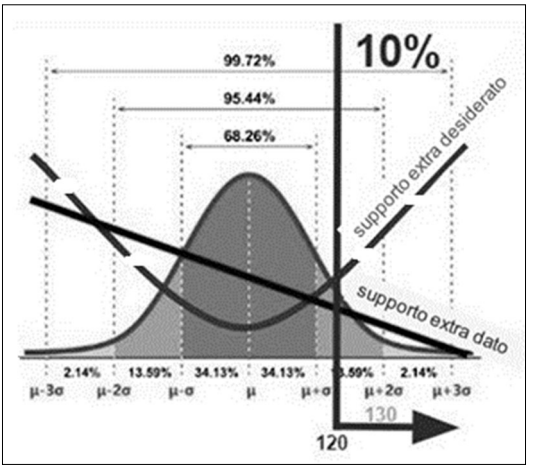

Fig. 2 – Curva normale della distribuzione delle performance degli studenti

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Il grafico (fig. 2) mostra la distribuzione del campione in base al quoziente intellettivo. Solitamente, quando si parla di *giftedness* ci si riferisce a una piccolissima percentuale (a destra) tra coloro che hanno un QI superiore a 130 (circa il 2% degli studenti). Diventa però più interessante osservare all'interno delle scuole quegli studenti con un QI superiore a 120: si tratta di una percentuale intorno al 10%.

La retta diagonale discendente sulla curva normale evidenzia gli studenti in difficoltà: anche in Italia è ormai prassi tra gli insegnanti intervenire con una pianificazione didattica personalizzata, anche a seguito di prescrittive richieste normative. La parabola rovesciata a linea spezzata sulla curva normale individua invece quegli studenti che necessiterebbero di un supporto aggiuntivo ma a cui non sempre viene fornito. L'obiettivo diventa allora quello di passare dal potenziale di apprendimento degli studenti all'effettiva valorizzazione di tale potenziale.

Gli elementi alla base del potenziale riguardano fattori sia personali sia ambientali. Le abilità degli studenti sono il fattore predittivo più importante nel raggiungimento di un determinato risultato di apprendimento. È ragionevole ipotizzare che studenti con QI più elevato abbiano maggiori possibilità di ottenere voti più alti. È però importante tener presente che questo pesa solo per il 20%: infatti, il 20% dei risultati è correlato alle abilità cognitive mentre l'80% proviene da altre esperienze come, per esempio, dal contributo dei genitori e della famiglia, dei docenti e della scuola, dal modo in cui riescono a concentrarsi su ciò che studiano e dalla capacità di essere creativi.

Il modello belga cerca di superare alcune delle discussioni semantiche che nascono intorno alla plusdotazione: per partecipare ai programmi educativi proposti all'interno di questo tipo di progetto non è infatti necessario avere una certificazione di alunno plusdotato. Il concetto di FCF abbraccia una prospettiva non vincolante per gli studenti: questi ultimi possono scegliere se aderire o meno alle proposte offerte dall'istituzione scolastica.

La prospettiva adottata dalla rete ritiene di fondamentale importanza focalizzarsi sulle condizioni di apprendimento: una volta che gli insegnanti interiorizzano la necessità di dover differenziare, ritengono di poter intervenire per aiutare concretamente gli studenti già all'interno della classe e del contesto scolastico. In ogni caso, la com-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

prensione di alcuni aspetti più teorici rispetto a cosa sia la plusdotazione è considerata una premessa fondamentale all'intervento degli insegnanti stessi.

5.1.2. Lo screening

L'obiettivo dello screening è quello di poter poi fornire e adottare interventi adeguati didattici già in classe. Su questo, il modello belga prevede uno scambio di pratiche e saperi in modo continuo tra le scuole della rete. La mission dichiarata della rete è il rispetto della diversità e l'inclusione attraverso un percorso di valorizzazione che passa per gli studenti definiti come cognitivamente forti e attraverso un'ampia serie di azioni: differenziazione, arricchimento, compattazione e accelerazione, come verrà in seguito approfondimento. Gli interventi sono personalizzati sui singoli studenti e intendono effettuare il riconoscimento attraverso una pluralità di azioni mirate che includono il coinvolgimento degli stessi studenti, dei genitori e dei docenti.

A seguito del percorso intrapreso con ECHA, il consiglio dei docenti è stato sensibilizzato alla formazione, al riconoscimento e al ripensamento delle proprie pratiche.

L'identificazione degli studenti con FCF avviene seguendo uno specifico iter:

- il referente, nel mese di dicembre, ossia verso la metà dell'anno scolastico, effettua una prima selezione e individua il 10% dei ragazzi che hanno la media scolastica più elevata sulla base delle valutazioni degli insegnanti. Il primo screening è, quindi, prettamente cognitivo e rimanda a valutazioni (locali o standardizzate) sul modello di Renzulli (1990);
- il referente incontra i docenti della classe per analizzare le singole situazioni dei ragazzi e per capire insieme agli insegnanti se ci sono elementi che possano in qualche modo ricondurre all'alto potenziale;
- il referente parla con lo studente per comprendere quali sono i suoi bisogni rispetto all'apprendimento;
- il referente incontra poi i rispettivi genitori per discutere della situazione, così da conoscere anche il loro punto di vista e per poter

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

proporre uno specifico percorso personalizzato. Anche in questa occasione, viene chiesto ai genitori se hanno avuto modo di intravedere segnali di alto potenziale;
– il referente rileva il parere di eventuali altri professionisti che sono entrati in contatto con il ragazzo (tra cui: psicologi, pedagogisti, coach sportivi o esperti musicali).

In generale, agli insegnanti e alle scuole che vogliono iniziare a utilizzare questo metodo vengono fornite le seguenti indicazioni:
– è bene iniziare con un piccolo numero di studenti e già in possesso di caratteristiche molto marcate e facilmente riconoscibili;
– non fare false promesse;
– in caso di dubbio, provare comunque ad agire e a intraprendere una strada, seppure migliorabile;
– dialogare con gli studenti perché questo aumenta riflessione e motivazione;
– fare rete.

Il punto di partenza, dunque, sono i test QI o comunque test/valutazioni che rilevano l'abilità cognitiva "dichiarata/realizzata". Tuttavia, questo modello "a cascata" dai test verso la conferma dei segnali può essere invertito: si può infatti partire anche da una segnalazione dei docenti al referente. I docenti, sulla base dei segnali che hanno imparato a riconoscere, possono contattare il referente per indicare specifiche situazioni. Inoltre, i docenti possono indicare una particolare eccezionalità anche solo su una singola disciplina. Per esempio, se uno studente è madrelingua inglese, i docenti possono informare il referente così che questo alunno venga "alleggerito" da certi insegnamenti e temi perché inutili in quella specifica situazione.

Al momento del colloquio chiesto dal referente per chiarire la situazione, si chiede al docente di compilare una check-list con le seguenti voci:
– non vedo (ancora) niente di speciale;
– vedo qualcosa in classe in alcuni momenti o in determinate situazioni;
– vedo spesso qualcosa in classe;
– vedo spesso qualcosa in classe e un intervento è desiderabile;
– vedo spesso qualcosa in classe e un intervento è necessario.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Tab. 1 – Modello di identificazione di Renzulli (1990)

Criteri di valutazione dei risultati dei test (circa il 50% del pool di talenti)	Step 1	**Valutazioni basate sui risultati dei test** (automatizzate e fondate su norme locali) dal 92° al 99° percentile	Il campione totale di talenti corrisponde approssimativamente al 15% della popolazione generale
Criteri di valutazione non basati sui risultati dei testi (circa il 50% del pool di talenti)	Step 2	**Valutazione degli insegnanti** (automatizzate a eccezione dei casi in cui gli insegnanti sono supervisionati da altri insegnanti)	
	Step 3	Percorso alternato → Caso di studio	
	Step 4	Valutazioni speciali → Caso di studio	
	Step 5	Segnalazione dei genitori	
	Step 6	Valutazioni legate azioni informative	

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Lo screening avviene per mezzo di una valutazione quantitativa e qualitativa, ovvero sulla base sia di test cognitivi sia di valutazioni non prettamente cognitive.

Gli interventi sono sempre discussi (in anticipo) con lo studente, i suoi genitori, gli insegnanti e i docenti (Boncque *et al.*, 2020).

Quali sono i segnali che i docenti devono riconoscere? Si tratta di aspetti cognitivi forti legati a:

– velocità di pensiero;
– preferenza per il pensiero creativo e/o astratto;
– buona memoria;
– problem solving creativo e flessibile;
– curiosità e interesse nel fare domande (anche fuori dagli schemi);
– un'apparente distrazione (per esempio disegna o non sta fermo) ma che non corrisponde a disattenzione.

Gli insegnanti sono sensibilizzati nel prestare una specifica attenzione alle ragazze, agli studenti con background migratorio e a coloro che hanno una doppia eccezionalità (perché, per esempio, anche con DSA o con tratti di autismo) (Barbier *et al.*, 2022). A conclusione di questo percorso di sensibilizzazione, si attivano modalità didattiche improntate sulla flessibilità anche nella trasmissione di contenuti.

5.1.3. Le strategie di potenziamento

A seguito del processo di identificazione proposto, vengono adottate alcune delle seguenti modalità didattiche:

– *differenziazione (scuola dell'infanzia e scuola primaria)*. Vengono individuati quattro livelli. Il primo livello attribuisce compiti ed esercizi più semplici per i bambini più in difficoltà; vi è poi un livello intermedio diviso in due parti di difficoltà progressiva e, infine, un livello alto che prevede richieste più complesse.

Tale metodologia non viene vissuta dai bambini come competizione perché il modello di attribuzione del livello è:

– reversibile: gli insegnanti non etichettano gli alunni e ai bambini è permessa una capacità di apprendimento variabile durante il percorso;
– offre un'ampia scelta: ai bambini è data la possibilità di scegliere tra i quattro livelli quello che preferiscono per sé.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Gli insegnanti hanno interiorizzato che il percorso non è lineare ma può prevedere momenti di eccellenza e momenti di "normalità". Gli alunni non sembrano, quindi, vivere la frustrazione di non essere sempre molto performanti in una classe dove l'eccellenza viene riconosciuta e prevede attività di differenziazione (Hornstra Bakx *et al.*, 2020; Lavrijsen *et al.*, 2022):

– *arricchimento e compattazione (scuola secondaria).* A seguito del processo di screening, viene stabilito, insieme allo studente e ai suoi docenti, se è possibile e proficuo decidere di non far frequentare per un semestre una specifica disciplina così da "compattarne" il programma (ad eccezione di quelle discipline che prevedono un numero esiguo di ore). In questo caso, lo studente viene esonerato dalle lezioni in classe ed è tenuto a un approfondimento (arricchimento) di studio su uno specifico argomento concordato e non necessariamente legato alla disciplina "saltata". Per ogni ora svolta in questa modalità gli studenti devono compilare un diario in cui indicano: a) cosa hanno svolto; b) quali problemi hanno incontrato; c) come intendono proseguire. Al termine dell'anno scolastico sono tenuti a sostenere un esame per mostrare di essere comunque rimasti "al passo" e di non avere lacune nei contenuti della disciplina per la quale sono stati esonerati;
– *accelerazione (già a partire dalla scuola dell'infanzia).* In questo caso si fornisce la possibilità di accorciare il percorso scolastico, "facendo saltare" uno o più anni scolastici. In Belgio, alcune delle proposte fatte dalle scuole di riferimento e dal centro TALENT sono diventate poi legge nel 2022. L'accelerazione non risulta essere sempre la migliore opzione; tuttavia, nei casi per i quali un percorso di differenziazione e arricchimento curricolare approfondito si rivela insufficiente, l'accelerazione può essere un modo molto efficace. All'età di diciotto anni, circa l'1,5% (circa 6.000) degli studenti nelle Fiandre ha saltato almeno un anno scolastico.

Gli effetti a lungo termine del progetto e della legislazione sono sotto monitoraggio scientifico. Sebbene sia prematuro trarre conclusioni definitive, l'esperienza belga condotta sinora rileva che alcune preoccupazioni non si sono avverate. A oggi non ci sono numeri elevati di nuove richieste di accelerazione. Per coloro che partecipano, i risultati possono essere molto positivi, come mostrano gli studi internazionali

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

che indicano che la maggior parte degli studenti nei percorsi di accelerazione supervisionati professionalmente ha più amici di prima, è più sicura di sé, ha imparato maggiormente rispetto a un corso ordinario e si sente più felice. Gli studi dei ricercatori universitari di Leuven[7] si sono focalizzati molto sull'impatto emotivo-relazionale dell'accelerazione, evidenziando come il fenomeno del mismatch tra benessere relazionale e cognitivo sia in realtà un mito privo di fondamenta scientifiche (Alabbasi *et al.*, 2020; Lavrijsen *et al.*, 2021).

Allo stato attuale non tutte le scuole hanno fatto proprie le indicazioni offerte dalla rete ma c'è un clima di fiducia e si respira aria disponibilità al cambiamento.

6. L'uso dei dati INVALSI come primo strumento di riflessione

Il modello del Belgio fiammingo, come visto nel paragrafo 3.2, identifica una strategia articolata di screening che utilizza anche dati derivanti dagli esiti "quantitativi" dei risultati scolastici, come i voti degli insegnanti.

Per il caso italiano, un primissimo utile strumento potrebbe derivare dall'utilizzo complementare e integrato delle valutazioni dei docenti, visione soggettiva e contestuale, unitamente a un'informazione fornita da un dato esterno, ovvero quella raccolta grazie alle Rilevazioni nazionali INVALSI. Infatti, nell'area di restituzione dati INVALSI a disposizione di ogni istituto scolastico è possibile scaricare un file Excel chiamato "Microdati" grazie al quale raccogliere informazioni aggiuntive su ogni singolo studente (questo file è disponibile per i profili del dirigente scolastico, del referente per valutazione e dei docenti di classe).

Con la prova INVALSI somministrata al termine della classe II di scuola primaria, tramite il file dei micro-dati è possibile venire a conoscenza della categoria di punteggio, una per Italiano e una per Matematica, assegnata a ogni bambino. Queste categorie sono state definite da INVALSI sulla base della media dei risultati nazionali e sono cinque:

[7] https://www.projecttalent.be.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

– categoria 1 (la più bassa): punteggio minore o uguale al 75% della media nazionale;
– categoria 2: punteggio compreso tra il 75% e il 95% della media nazionale;
– categoria 3: punteggio compreso tra il 95% e il 110% della media nazionale;
– categoria 4: punteggio compreso tra il 110% e il 125% della media nazionale;
– categoria 5 (la più alta): punteggio maggiore del 125% della media nazionale.

Se, per esempio, il punteggio medio nazionale è pari a 80, a chi ha conseguito il punteggio di 83 sarà assegnata la categoria 3 mentre a chi ha ottenuto 92 punti la categoria 4.

In questo modo (tab. 2) si possono facilmente individuare gli alunni che hanno ottenuto un punteggio nettamente sopra la media (categorie 4 e 5) in una o in entrambe le prove.

Tab. 2 – Esempio di utilizzo del file Excel di micro-dati[8] *per la seconda primaria*

Codice SIDI	*Categoria Italiano*	*Categoria Matematica*
20698218	1	4
13922436	4	2
68568570	5	4
76333454	1	5
76090954	3	5
66136284	2	4

Similmente si può fare per le classi quinte di scuola primaria (tab. 3), per le quali è possibile anche avere l'informazione sulla prova di Inglese (Inglese-lettura, ovvero *Reading*, e Inglese-ascolto, ovvero *Listening*) per cui il riferimento è il livello A1 del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per l'apprendimento delle lingue) che corrisponde, secondo le Indicazioni nazionali per il curricolo, al raggiungimento del livello obiettivo al termine della scuola primaria.

[8] Il codice SIDI fornito è meramente inventato perché solo a titolo di esempio. Pertanto, non è stato selezionato tra nessuno studente reale.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Tab. 3 – Esempio di utilizzo del file Excel di micro-dati per la quinta primaria

Codice SIDI	*Categoria Italiano*	*Categoria Matematica*	*Livello Reading*	*Livello Listening*
20698218	5	1	Pre-A1	A1
13922436	4	5	A1	Pre-A1
68568570	4	4	A1	A1
76333454	5	1	Pre-A1	A1
76090954	2	1	Pre-A1	A1
66136284	2	4	Pre-A1	A1

Per le prove di scuola secondaria di primo e di secondo grado, nel pieno rispetto delle richieste stabilite dalla normativa, INVALSI ha modificato le modalità di svolgimento delle prove: da cartacee a computer (prove CBT). Tra i vari vantaggi, vogliamo qui evidenziare la possibilità di restituire gli esiti anche per mezzo di una scala legata ai traguardi di apprendimento. Per Italiano e Matematica, la scala è stata costruita da INVALSI e si articola su cinque livelli: il livello 1 (il più basso) e il livello 2 identificano un risultato non in linea con i traguardi previsti, il livello 3 rappresenta un esito della prova sostanzialmente adeguato ai traguardi, il livello 4 e il livello 5 (il più alto) rappresentano il pieno raggiungimento dei risultati di apprendimento e indicano gli esiti più elevati.

I risultati di Inglese sono invece espressi mediante la scala del QCER: per la terza secondaria di primo grado sono "Livello pre-A1", "Livello A1" e "Livello obiettivo – Livello A2" mentre per l'ultimo anno di secondaria di secondo grado sono "Livello B1 non raggiunto", "Livello B1" e "Livello obiettivo raggiunto"[9].

La tabella 4 fornisce un esempio di screening per mezzo dei micro-dati per la terza secondaria di primo grado e la tabella 5 per l'ultimo anno di secondaria di secondo grado.

Poiché la prova di Inglese, come da normativa, non è prevista per le classi II di scuola secondaria di secondo grado (così come per le classi seconde di scuola primaria), per il grado 10 le informazioni ottenute

[9] Si tratta del livello B2 per i licei e gli istituti tecnici e il livello B1+ per gli istituti professionali e gli IeFP.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

sono relative solo ai livelli raggiunti nelle prove di Italiano e Matematica (tab. 6).

Tab. 4 – Esempio di utilizzo del file Excel di micro-dati per la terza secondaria di primo grado

Codice SIDI	*Livello Italiano*	*Livello Matematica*	*Livello Reading*	*Livello Listening*
20698218	4	3	Pre-A1	A2
13922436	2	2	A1	Pre-A1
68568570	3	2	A2	A1
76333454	3	5	Pre-A1	A2
76090954	4	3	A2	A1
66136284	5	5	A2	A2

Tab. 5 – Esempio di utilizzo del file Excel di micro-dati per l'ultimo anno di secondaria di secondo grado

Codice SIDI	*Livello Italiano*	*Livello Matematica*	*Livello Reading*	*Livello Listening*
20698218	4	4	Livello obiettivo raggiunto	Livello obiettivo raggiunto
13922436	1	1	B1	B1 non raggiunto
68568570	5	5	Livello obiettivo raggiunto	Livello obiettivo raggiunto
76333454	2	4	B1 non raggiunto	Livello obiettivo raggiunto
76090954	2	3	Livello obiettivo raggiunto	B1
66136284	4	1	B1	Livello obiettivo raggiunto

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Tab. 6 – Esempio di utilizzo del file Excel di micro-dati per la seconda secondaria di secondo grado

Codice SIDI	*Livello Italiano*	*Livello Matematica*
20698218	3	2
13922436	1	3
68568570	3	1
76333454	5	4
76090954	4	5
66136284	3	2

Nella consapevolezza che la plusdotazione non si accompagna necessariamente a elevate prestazioni scolastiche e che non sia automatico poterla rilevare tramite prove standardizzate, l'utilizzo dei dati INVALSI può comunque costituire uno degli strumenti, oltretutto già a disposizione delle scuole senza dover impegnare altre risorse o richiedere ulteriori sforzi per ottenere dati simili.

7. Alcune considerazioni e prospettive future

Alla luce delle analisi svolte e delle considerazioni fatte, è possibile avanzare alcune indicazioni e suggerimenti per l'implementazione del modello proposto in una declinazione possibile sul sistema scolastico italiano. La strada che sembra indicare il modello fiammingo è quella di utilizzare un approccio multi-metodo e multi-contesto. Rispetto alla pluralità di tecniche da utilizzare, le Prove INVALSI costituiscono un punto di partenza importante e rilevante per comprendere alcune dinamiche sia a livello di singolo studente che di classe. A queste tecniche di rilevazione legate alle abilità più individuali, il modello proposto riconosce l'importanza dell'azione sinergica e incrociata di tutti gli attori che si muovono all'interno del contesto dello studente: gli insegnanti, la famiglia, il gruppo dei pari, gli eventuali ulteriori esperti e le relative caratteristiche di status socio-economico e culturale.

È fondamentale riconoscere come questo modello metta la scuola e gli insegnanti al centro: è un cambiamento importante che attribuisce

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

al docente ruolo cruciale nell'indirizzare e accompagnare il percorso di apprendimento, oltre a garantire un certo stato di benessere complessivo dei propri studenti.

Riferimenti bibliografici

Acar S., Sen S., Cayirdag N. (2016), "Consistency of the performance and non-performance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review", *Gifted Child Quarterly*, 60 (2), pp. 81-101.

Alabbasi A.M.A., Ayoub A.E.A., Ziegler A.O. (2020), "Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis", *High Ability Studies*, 32 (2), pp. 189-217.

Barabanti P. (2018), *Gli studenti eccellenti nella scuola italiana. Opinioni dei docenti e performance degli alunni*, FrancoAngeli, Milano.

Barabanti P., Cardone M., Campodifiori E. (2024), "La dimensione cognitiva dello studente eccellente. Uno studio attraverso l'analisi dei risultati delle Rilevazioni nazionali INVALSI 2022", in P. Falzetti (a cura di), *Lavorare con i dati INVALSI. VII Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e per la didattica"*, FrancoAngeli, Milano.

Barabanti P., Cutro A., Fiore B. (2025), *Inclusione ad alto potenziale. Strategie didattiche e organizzative per la plusdotazione*, Sanoma Italia, Milano-Torino.

Barbier K., Struyf E., Donche V. (2022), "Teachers' beliefs about and educational practices with high-ability students", *Teaching and Teacher Education*, 109, 103566.

Betts G.T., Neihart M. (1988), "Profiles of the gifted and talented", *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), pp. 248-253.

Boncquet M., Soenens B., Verschueren K., Lavrijsen J., Flamant N., Vansteenkiste M. (2020), "Killing two birds with one stone: The role of motivational resources in predicting changes in achievement and school well-being beyond intelligence", *Contemporary Educational Psychology*, 63 , 101905.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Firenze.

Ceci S.J., Williams W.M. (1997), "Schooling, intelligence, and income", *American Psychologist*, 52 (10), pp. 1051-1058.

Coleman J.S., Campbell E.Q., Hobson C.J., McPartland J., Mood A.M., Weinfeld F.D., York R.L (1966), *Equality of Educational Opportunity*,

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Washington DC.
European Commission – Directorate General for Education (2024), *Youth, Sport and Culture, 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.
Gagné F. (2015), "From Genes to Talent: A DMGT/CMTD Perspective", *Revista de Educación*, 368, pp. 12-37.
Hornstra L., Bakx A., Mathijssen S., Denissen J.J.A. (2020), "Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective", *Learning and Individual Differences*, 80, 101871.
Jussim L., Harber K.D. (2005), "Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies", *Personality and Social Psychology Review*, 9 (2), pp. 131-155.
Lavrijsen J., Preckel F., Verachtert P., Vansteenkiste M., Verschueren K. (2020), "Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both?", *Personality and Individual Differences*, 171, 110558.
Lavrijsen J., Sypré S., Verschueren K. (2022), "Avvio rapido: predittori precoci delle capacità cognitive nei bambini in età prescolare", *Studi pedagogici*, 99, pp. 1-18.
Lavrijsen J., Vansteenkiste M., Boncquet M., Verschueren K. (2021), "Does motivation predict changes in academic achievement beyond intelligence and personality? A multitheoretical perspective", *Journal of Educational Psychology*, 114 (4), pp. 772-790.
Marsili F. (2024), "Gifted education between meritocracy and inclusion: paradigmatic tensions and pedagogical implications", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12 (1), pp. 233-243.
Milan L. (2021), *Lo sviluppo del talento e dell'alto potenziale*, Erickson, Trento.
Milan L. (2023), *Chi sono gli studenti gifted e come riconoscerli?*, testo disponibile al sito https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/chi-sono-gli-studenti-gifted-e-come-riconoscerli, data di consultazione 10/12/2024.
Mönsk F.J., Katzko M.W., Van Boxte H.W. (1992), "Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues", *European Meetings on Educational Research*, part A – 28 (4).
Neihart M. (1999), "The Impact of Giftedness on Psychological Well-being: What Does the Empirical Literature Say?", *Roeper Review*, 22 (1), pp. 10-17.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Parsons T. (1972), “La classe scolastica come sistema sociale”, in V. Cesareo (a cura di), S*ociologia dell’educazione. Testi e documenti*, Hoepli, Milano.
Pfeiffer S.I. (2012), *Serving the Gifted: Evidence-Based Clinical and Psycho-Educational Practice*, Routledge, New York.
Renzulli J.S. (1990), “A practical system for identifying gifted and talented students”, *Early Childhood Development*, 63, pp. 9-18.
Renzulli J.S. (2002), “Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century”, *Exceptionality*, 10 (2), pp. 67-75.
Reis S.M., McCoach D.B. (2000), “The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?”, *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), pp. 152-170.
Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils’ intellectual development*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
Ryan R.M., Deci E.L. (2017), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Press, New York.
Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.
Snyder K.E., Linnenbrink-Garcia L. (2013), “A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement”, *Educational Psychologist*, 48 (4), pp. 209-228.
Sternberg R.J., Davidson J.E. (*eds.*) (2005), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge, 2nd ed.
Zanetti M.A. (2021), *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*, Carocci, Roma.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

2. Equità, qualità e inclusione nella scuola della Provincia autonoma di Trento: esempi di buone pratiche

di Anna Maria Ajello, Paolo Barabanti, Chiara Tamanini

Gli studenti delle scuole della Provincia autonoma di Trento mantengono fin dai primi anni delle rilevazioni INVALSI buone prestazioni pur con risultati che ogni anno si discostano con variazioni limitate da quelli delle annate precedenti. Altra costante che emerge dalle prove INVALSI è la situazione di equità che si registra, in particolare nel primo ciclo, e la ridotta dispersione scolastica implicita in entrambi i cicli di istruzione. Le ragioni di questa sostanziale tenuta temporale nei livelli di apprendimento testimoniata dai dati quantitativi sono di certo complesse e potrebbero avere a che fare con le politiche scolastiche provinciali, con le riforme strutturali e con gli interventi sulla didattica e sulla formazione.

In questo capitolo si vogliono analizzare gli esiti positivi degli studenti della Provincia autonoma di Trento conseguiti anche da studenti in condizioni di difficoltà e fragilità negli apprendimenti, individuando alcuni possibili fattori e misure volte a fronteggiarle, anticipando modalità di intervento che talvolta sul piano nazionale hanno assunto un carattere pionieristico. Le evidenze quantitative indagate fanno riferimento ai dati INVALSI e, sulla base degli stessi, sono state condotti poi approfondimenti qualitativi mediante focus group, in merito a specifici aspetti emersi come meritevoli di ulteriore analisi.

Since the early years of INVALSI tests, students of the Autonomous Province of Trento have kept good performances. Another continuous element, highlighted thanks to INVALSI data, is the positive situation about equity, especially for schools of the first cycle of education, and

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

the decreasing hidden drop-out rate, in both cycles. The reasons for this substantial temporal stability in learning levels are certainly complex and may deal with the school policies of the province, the structural reforms and to the interventions on teaching and training as elements which might be instrumental in those results.

This chapter tries to analyse the positive performances in INVALSI tests of the students of the Autonomous Province of Trento also achieved by the ones with learning fragility and difficulties, to then detect possible factors and measures aimed at tackling them, anticipating actions which have taken a pioneering character on the national level.

1. Introduzione

Uno dei principali obiettivi a cui rispondono le indagini standardizzate su larga scala è quello di misurare gli esiti di apprendimento degli studenti e, così facendo, tenere monitorato lo stato di salute del sistema scolastico nazionale o sub-nazionale, a volte anche con confronti tra Paesi.

Per la loro natura (cadenza regolare e confrontabilità tra diversi aggregati, in un'ottica di *benchmarking* e non di *ranking*) simili prove suscitano l'interesse, per esempio, dei decisori politici che guardano ai loro risultati in vista dell'attuazione di specifiche riforme che possano rendere i sistemi educativi più efficaci (Giancola e Lovecchio, 2018). Infatti, risultati a livello locale particolarmente inferiori o superiori rispetto al dato complessivo nazionale sono una molla importante per spostare il dibattito anche a livello politico (Argentin *et al.*, 2024).

Seppure per altre finalità, anche il mondo della ricerca guarda a queste divergenze territoriali: sono infatti utili a indagare e individuare quei potenziali fattori di contesto che hanno un forte impatto sul successo scolastico. Utilizzare dati standardizzati derivanti da prove su vasta scala per capire cosa genera una marcata differenza territoriale nel rendimento degli alunni è il primo passo, in un approccio *evidence-based*, per riflettere su come poter migliorare i risultati scolastici. Questo, tuttavia, a volte non basta; spesso si necessita anche di approfondimenti qualitativi che, sebbene non riescano, per loro natura, a

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

individuare il nesso causale dei fattori, possono però aiutare a riflettere, a contestualizzare meglio il fenomeno e, perché no, a individuare buone pratiche.

Nel presente capitolo si vuole riflettere sulle ragioni che portano studenti e studentesse della Provincia autonoma di Trento (d'ora in poi PAT) a conseguire esiti positivi e complessivamente stabili nel tempo, individuando i possibili fattori e misure volte a favorire il successo scolastico di tutti e a fronteggiare situazioni di svantaggio. Un risultato particolarmente interessante è che per la PAT la rilevazione post pandemica del 2021 ha presentato una situazione ben diversa rispetto a quanto complessivamente emerso nel Paese (tab. 1), così come già evidenziato nel Rapporto nazionale INVALSI del 2021.

Tab. 1 – Differenza di punteggio per gli studenti delle classi campione di grado 8 e di grado 13 in Italia e nella PAT tra coorte del 2018/19 e coorte del 2020/2021

	Grado 8		*Grado 13*	
	Italia	*Trento*	*Italia*	*Trento*
Italiano	-3	+5	-10	-4
Matematica	-7	-2	-9	-3
Inglese-lettura	0	+9	-2	+4
Inglese-ascolto	0	+10	+2	+5

Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI

Dopo una prima analisi quantitativa e longitudinale sull'esito delle prove INVALSI per la provincia trentina in confronto al complessivo trend nazionale (par. 2), si illustrano le motivazioni che rendono interessante proporre un primo approfondimento sulle strategie adottate per fronteggiare alcune problematiche che pur esistono anche nella scuola trentina (par. 3). Nei paragrafi 4 e 5, dopo avere spiegato la metodologia di indagine, si espongono i risultati dei focus group con i dirigenti scolastici che hanno discusso su come si possano spiegare i risultati INVALSI nel Trentino e si propongono alcune riflessioni conclusive.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

2. Il caso della Provincia autonoma di Trento

Una delle costanti che i risultati delle prove INVALSI annualmente mettono in luce, e che non passa inosservata sia alla stampa sia a vari stakeholder, esperti e studiosi del mondo della scuola, è la positiva fotografia scattata per la PAT. Infatti, studenti e studentesse riescono a mantenere buoni risultati che ogni anno si discostano solamente con variazioni limitate da quelli delle rilevazioni precedenti in termini di punteggi medi complessivi e di quota di coloro che riescono a raggiungere almeno i traguardi minimi. A questo si aggiunge pure il fatto che quanto emerge non solo denota una condizione migliore rispetto a quella generale delle altre scuole italiane ma talvolta anche positiva in confronto alle provincie confinanti e a quelle simili per il livello di background socio-economico e culturale delle famiglie degli studenti (Argentin *et al.*, 2024). Inoltre, i risultati sembrano far emergere anche una minore incidenza della pandemia da Covid-19 (chiusura parziale/totale delle scuole e relativa didattica a distanza) in termini di risultati di apprendimento.

La figura 1 mostra la differenza di punteggio medio (espresso sulla scala di Rasch con valore di riferimento posto a 200) tra alunni della PAT rispetto al dato complessivo nazionale dall'avvento delle prove *computer-based* (CBT) nell'a.s. 2017/2018, al termine del primo ciclo di istruzione, ovvero al grado 8 (classe terza secondaria di primo grado). Seppure con punteggi più o meno ampi a seconda dell'oggetto della prova, emerge chiaramente il netto divario a favore degli studenti trentini.

Questa tendenza viene confermata anche al termine del secondo ciclo di istruzione con la prova di grado 13 (somministrata all'ultimo anno di secondaria di secondo grado), introdotta nell'a.s. 2018/19 (fig. 2).

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

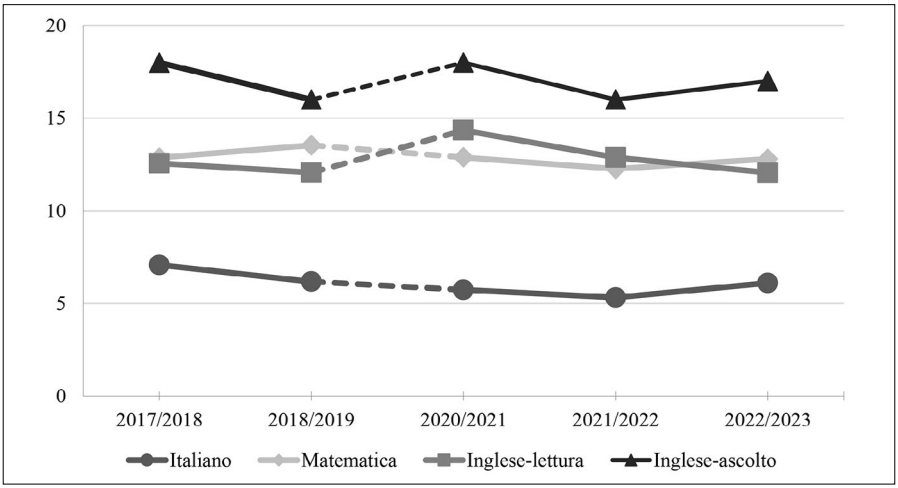

Fig. 1 – Differenza tra punteggio medio degli studenti della PAT sul totale di tutti gli studenti d'Italia al grado 8, per prova somministrata. Serie storica: aa.ss. da 2017/2018 a 2022/2023

Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI

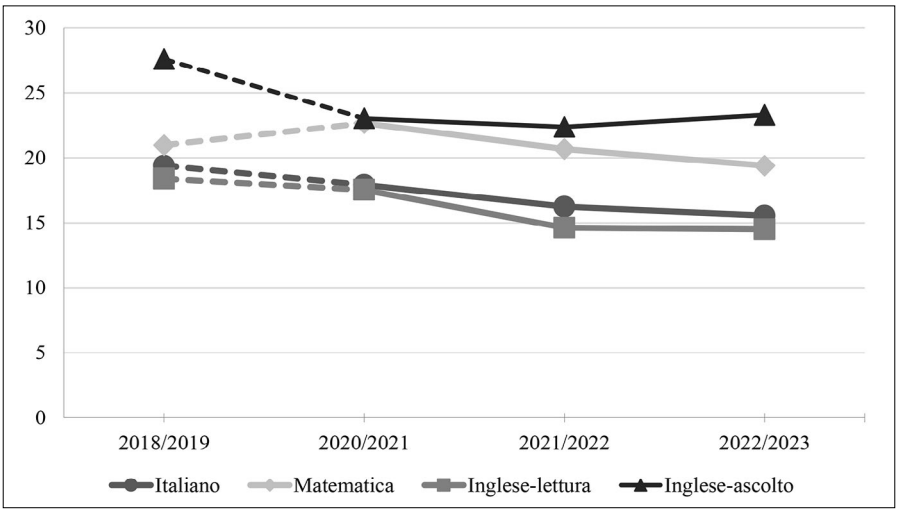

Fig. 2 – Differenza tra punteggio medio degli studenti della PAT sul totale di tutti gli studenti d'Italia al grado 13, per prova somministrata. Serie storica: aa.ss. da 2018/2019 a 2022/2023

Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Se spostiamo il focus dal punteggio medio alla quota di studenti in grado di raggiungere almeno i traguardi minimi stabiliti dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee guida e richiesti al termine della scuola del primo (fig. 3) o del secondo ciclo (fig. 4)[1], la fotografia continua a non presentare particolari zone di ombra: gli studenti che riescono a conseguire esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dal legislatore nella PAT sono in proporzione maggiore rispetto al dato complessivo italiano, in particolare in Matematica e in Inglese-ascolto. Al termine del secondo ciclo di istruzione tale divario si amplifica rispetto a quanto già emerge dopo otto anni di scolarità.

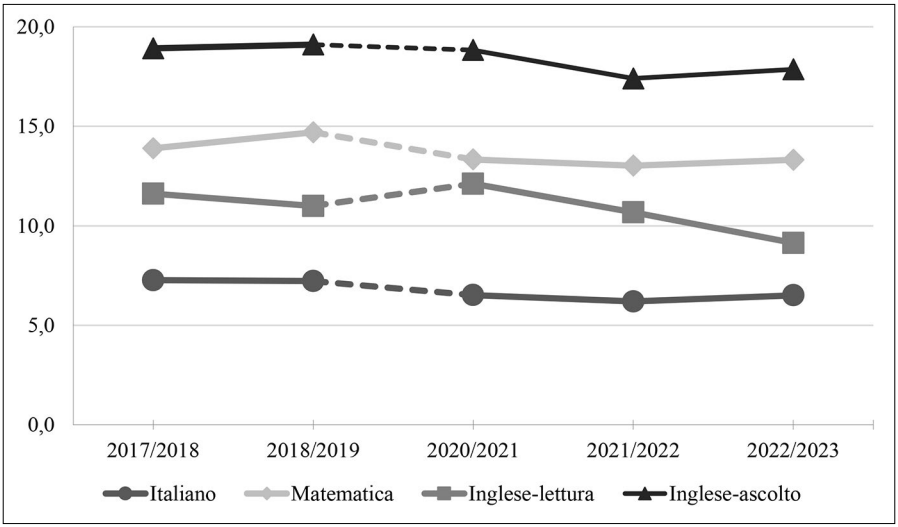

Fig. 3 – Differenza (in punti percentuali) tra la quota di studenti che raggiungono i traguardi previsti della PAT sul totale di tutti gli studenti d'Italia al grado 8, per prova somministrata – Serie storica: aa.ss. da 2017/2018 a 2022/2023

Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI

[1] Per approfondire: INVALSIopen (2022).

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

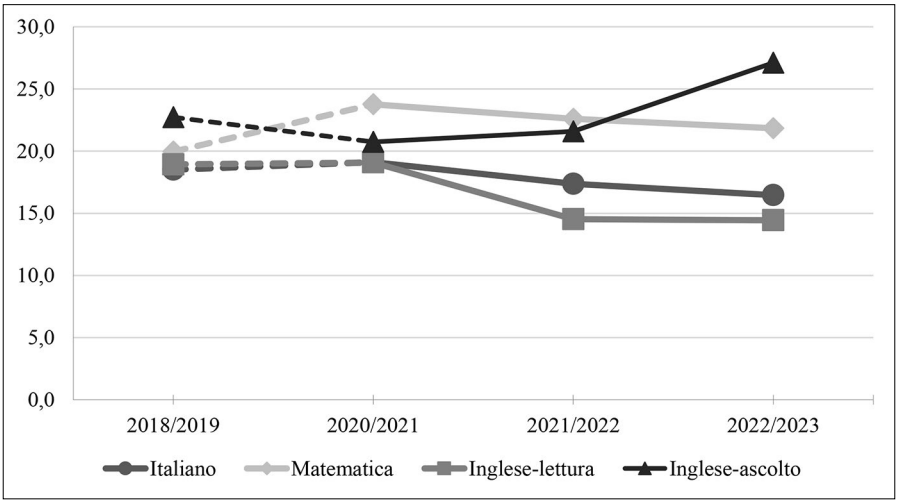

Fig. 4 – Differenza (in punti percentuali) tra la quota di studenti che raggiungono i traguardi previsti della PAT sul totale di tutti gli studenti d'Italia al grado 13, per prova somministrata – Serie storica: aa.ss. da 2018/2019 a 2022/2023

Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI

Gli studenti che in tutte le prove somministrate raggiungono livelli al di sotto dei traguardi di apprendimento previsti al termine del primo o del secondo ciclo di istruzione sono rispettivamente considerati studenti a rischio (grado 8) o in condizione di dispersione implicita (grado 13)[2]. Risulta importante tenere monitorato questo gruppo di studenti perché, seppure conseguano un titolo di studio al termine di uno specifico ciclo di istruzione, non riescono a raggiungere quei traguardi minimi richiesti dopo otto o tredici anni di scolarità. In Italia (fig. 5) tale quota è sempre maggiore (circa il doppio al grado 8 e il quintuplo al grado 13) rispetto a quella della provincia trentina.

[2] Uno studente viene considerato a rischio di dispersione implicita (grado 8) o in condizione di dispersione implicita (grado 13) se nelle prove INVALSI consegue il livello 1 o 2 sia in Italiano sia in Matematica, ma anche per il grado 8 il livello Pre-A1 o A1 o per il grado 13 il livello "Non raggiunge il B1" in entrambe le prove di Inglese (Inglese *Reading* e in Inglese *Listening*). Per approfondire INVALSI (2023).

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

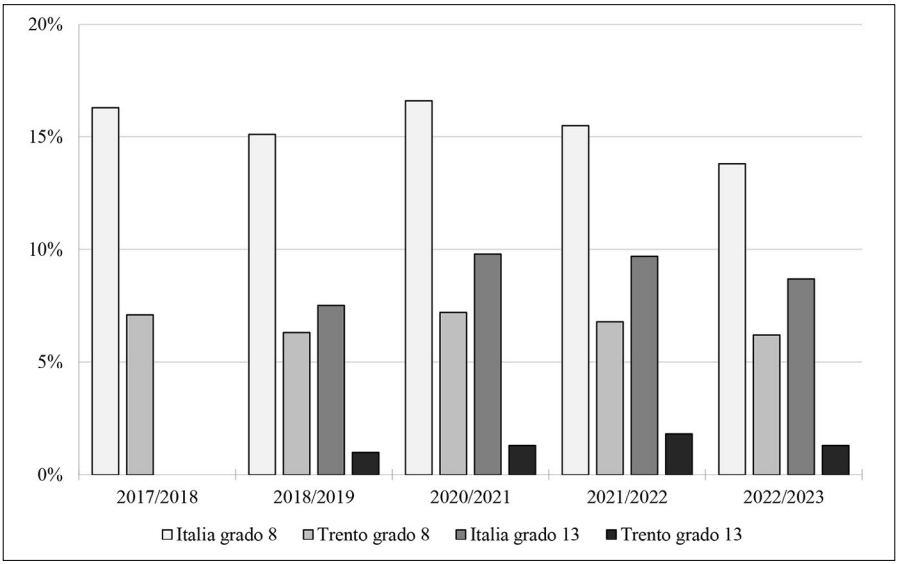

Fig. 5 – Studenti a rischio (grado 8) o in condizione di dispersione implicita (grado 13) in Italia e nella PAT. Valori percentuali – Serie storica: aa.ss. da 2017/2018 a 2022/2023

Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI

Nella situazione opposta si trovano gli studenti accademicamente eccellenti – ovvero coloro che riescono a raggiungere risultati molto buoni in tutte le prove INVALSI somministrate[3] – altro gruppo che merita una particolare attenzione. Infatti, una scuola equa non dovrebbe solo permettere a tutti gli studenti di conseguire almeno i risultati minimi di apprendimento, ma dovrebbe farsi carico anche di valorizzare e potenziare i talenti degli alunni particolarmente brillanti (Benadusi e Niceforo, 2010; Santagati, 2011; Barabanti, 2018). Anche in questo caso (fig. 6), la condizione trentina è preferibile a quella complessiva nazionale: nella PAT la quota è superiore di circa un terzo al termine del primo ciclo di istruzione e del doppio alla fine del secondo ciclo.

[3] Uno studente viene considerato accademicamente eccellente se nelle prove INVALSI consegue il livello 4 o 5 sia in Italiano sia in Matematica e per il grado 8 il livello A2 o per il grado 13 il livello B2 in entrambe le prove di Inglese (Inglese *Reading* e in Inglese *Listening*). Per approfondire Desimoni (2018); Ricci (2019); INVALSI (2023).

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

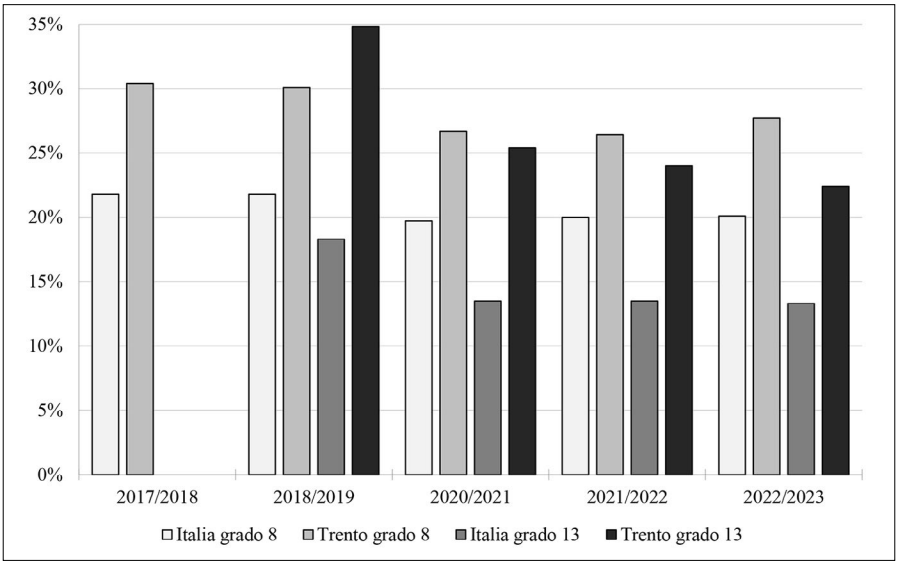

Fig. 6 – Studenti accademicamente eccellenti ai gradi 8 o 13 in Italia e nella PAT. Valori percentuali. Serie storica: aa.ss. da 2017/2018 a 2022/2023

Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI

Al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione (tab. 2), gli studenti accademicamente eccellenti sul totale degli alunni sono nella provincia trentina in proporzione maggiore sia per maschi e femmine sia per studenti con cittadinanza italiana o non italiana (unica eccezione, poco marcata, è per gli alunni di origine immigrata di seconda generazione al grado 8). In riferimento ai macro-indirizzo di scuola secondaria, la tendenza resta simile, con una quota doppia a Trento negli istituti tecnici e quadrupla nell'istruzione e formazione professionale.

Per questo ultimo dato, è opportuno tenere conto della riforma scolastica, unica a livello nazionale, che ha introdotto nel 2011 un sistema duale: sono stati eliminati gli istituti professionali, poi confluiti nel percorso degli istituti tecnici, ed è stato via via rafforzato il sistema di istruzione e formazione professionale per permettere agli studenti con esiti meno soddisfacenti di assolvere l'obbligo di istruzione e agli studenti interessati a qualifiche professionali di intraprendere percorsi

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

che li possano inserire nel mondo del lavoro o li accompagnino all'istruzione tecnica superiore. In questo modo si contrasta la dispersione scolastica e si favorisce una più alta percentuale di scolarizzazione nella fascia di età successiva al diploma di licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione (Tamanini *et al.*, 2021).

Tab. 2 – Quota di studenti accademicamente eccellenti ai gradi 8 e 13 in Italia e nella PAT, per sesso, cittadinanza e macro-tipologia di indirizzo – a.s. 2022/2023 (%)

	Grado 8		*Grado 13*	
	Italia	*Trento*	*Italia*	*Trento*
Tutti	20	28	13	22
Maschi	20	26	13	23
Femmine	20	29	13	22
Nativi	22	32	14	24
Stranieri prima generazione	5	8	6	11
Stranieri seconda generazione	11	10	9	12
Liceo	–	–	21	32
Istituto tecnico	–	–	6	12
Istituto professionale**	–	–	1	4

** Il riferimento è ai due unici istituti professionali presenti nella PAT che sono stati mantenuti in quanto il loro indirizzo di insegnamento non era assorbibile da alcun indirizzo tecnico (ovvero: servizi per la sanità e assistenza sociale).

Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI

Con la tabella 3 si conferma il fatto che negli anni la PAT mantiene un'ampia quota di scuole con almeno il 30% di studenti accademicamente eccellenti: per l'a.s. 2022/2023 sono il 39% al grado 8 e il 17% al grado 13. Rispetto al totale delle scuole eccellenti in Italia, qui se ne concentrano sempre una quota significativa.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Tab. 3 – Percentuale di istituti scolastici che hanno almeno il 30% di studenti accademicamente eccellenti ai gradi 8 e 13 in Italia e nella PAT. Serie storica: aa.ss. da 2017/2018 a 2022/2023

	Scuole con almeno il 30% di studenti accademicamente eccellenti				*Scuole eccellenti trentine con almeno il 30% sul totale delle scuole eccellenti in Italia*	
	Grado 8		*Grado 13*		*Grado 8*	*Grado 13*
	Italia	*Trento*	*Italia*	*Trento*		
2017/2018	23	50	–	–	2,2	–
2018/2019	22	52	10	21	2,3	2,4
2020/2021	15	34	18	33	2,4	1,9
2021/2022	16	29	10	21	1,8	2,3
2022/2023	17	39	10	17	2,4	1,9

Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI

Veniamo ora a confrontare la situazione trentina con quella delle sei province confinanti e delle sei province con il valore di backgound familiare più simile[4]. Il punteggio medio Trentino (fig. 7) è sempre superiore alle province con un valore molto simile di indice di background familiare, con una differenza più accentuata per la prova di Inglese-ascolto e meno marcata in Italiano, in particolare per il grado 8. Seppure con divari più lievi, anche il confronto con le province confinanti vede emergere una condizione maggiormente positiva per la PAT, con un solo caso non divergente (Inglese-lettura per il grado 13).

Spostando il focus dai punteggi medi alla quota di studenti che raggiungono i traguardi previsti (fig. 8), la fotografia non si differenzia particolarmente: nella PAT la percentuale di alunni in questa condizione è sempre maggiore sia rispetto alle province con valori di background familiare simile sia a quelle limitrofe, con l'unica eccezione, anche in questo, caso per la prova di Inglese-lettura nel grado 13 (Gavosto e Romano, 2021).

[4] Le sei province confinanti sono: Verona, Bolzano, Brescia, Belluno, Vicenza e Sondrio. Le sei province con il valore di ESCS più simile per il grado 8 sono Udine, Savona, Genova, Terni, La Spezia e Rimini mentre per il grado 13 sono La Spezia, Pisa, Genova, Siena, Firenze e Milano.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

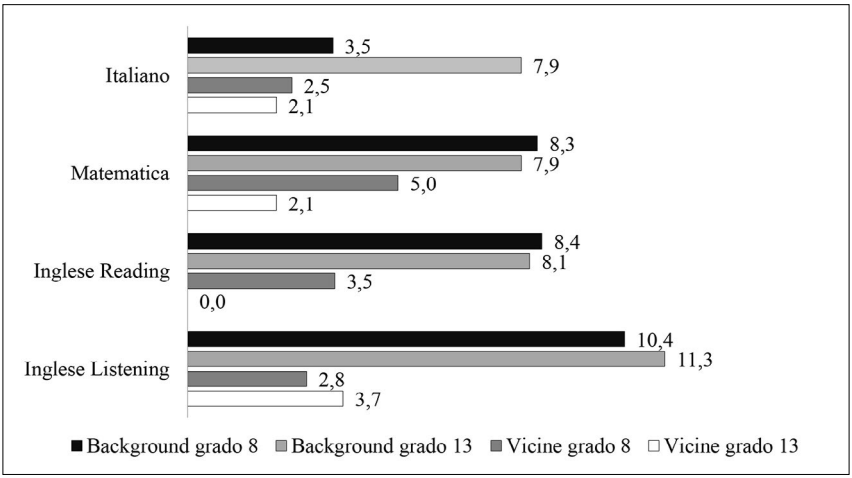

Fig. 7 – Differenza di punteggio tra studenti della PAT rispetto alle province con indice di background familiare simile o territorialmente confinanti (vicine) ai gradi 8 e 13 – a.s. 2022/2023

Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI

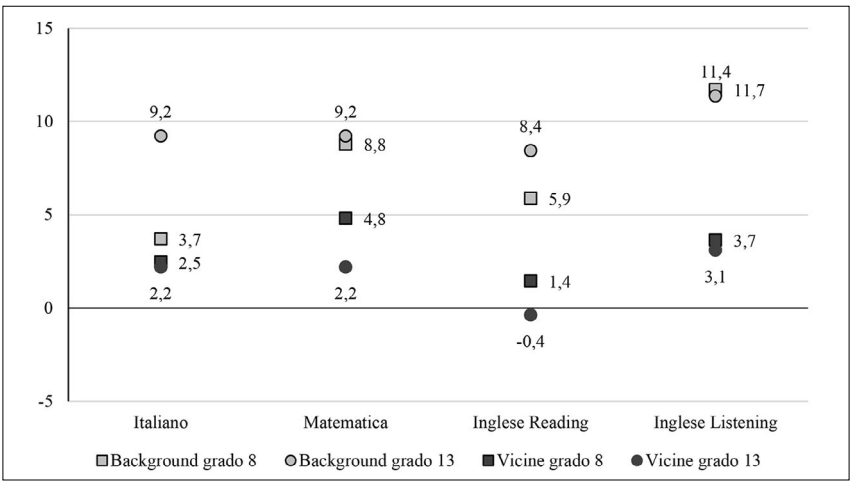

Fig. 8 – Differenza in punti percentuali tra quota di studenti che raggiungono i traguardi previsti nella PAT rispetto alle province con background familiare simile o territorialmente confinanti (vicine) ai gradi 8 e 13 – a.s. 2022/2023

Fonte: nostre elaborazioni su dati INVALSI

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Quali sono le caratteristiche alla base di questi risultati? Cosa rendere il Trentino un costante caso positivo nel sistema scolastico italiano? Cosa si può imparare da questo territorio, in ottica di buone pratiche, da poter trasferire in altri contesti e per migliorare la governance nazionale del sistema scolastico? Si proverà a rispondere a questi interrogativi nel prosieguo del capitolo.

3. Le ragioni di un sistema educativo di successo

Il quadro complessivo che emerge dai dati appena presentati indica un sistema scolastico ben funzionante in cui c'è un numero maggiore di studenti eccellenti, una minore dispersione implicita, un minor peso della componente socio-economica famigliare e del contesto rispetto ai dati nazionali.

Spesso si fa risalire alla politica illuminata della sovrana Maria Teresa d'Austria, che nel 1774 impose l'obbligo di istruzione per bambini e bambine dai 6 agli 12 anni, gli effetti di questa sedimentata attenzione per la scuola nel Tirolo storico. Ma, sebbene il fattore storico non sia da sottovalutare[5], c'è da ritenere che nel tempo si sia sostenuto questo interesse con misure adatte a promuovere lo sviluppo del sistema formativo e qui si richiama di solito l'autonomia della PAT le cui politiche educative hanno avuto effetti positivi e hanno spesso rivestito un ruolo di apripista per le politiche nazionali (Antonelli, 2013, 2023). Come si è già richiamato, nel 2011 la riforma che ha introdotto il sistema duale ha potenziato la formazione professionale – un settore ben radicato nella PAT e con una ricca e articolata competenza formativa – come canale di indirizzo per studenti accademicamente più deboli e/o orientati a ottenere qualifiche professionali assolvendo all'obbligo di istruzione: questa misura si è rivelata un intervento

[5] Un fenomeno analogo si è avuto nell'Università Sapienza di Roma. Nel 1881 viene inaugurato a Roma il nuovo Istituto di Fisica a via Panisperna, edificato su progetto di Pietro Blaserna, che aveva compiuto studi nell'Università di Vienna e di Parigi ed era professore di Fisica sperimentale presso la Sapienza; l'istituto, costruito sulla base di una concezione fortemente innovativa, diviene il primo in Italia dotato di spazi destinati ai laboratori di ricerca e all'insegnamento che ne hanno direttamente influenzato le prospettive di successo.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

appropriato e lungimirante[6]. Il varo del trilinguismo poi, ha indotto la promozione di una più solida acquisizione delle lingue straniere a scuola[7]; infine un'attenzione precoce al digitale (AA.VV., 2002; Gui *et al.*, 2015) seguita da una formazione rivolta al personale della scuola[8] ha costituito, come hanno mostrato gli esiti degli studenti, una solida barriera rispetto all'irruzione della pandemia e della conseguente didattica a distanza.

C'è un elemento comune che innerva tutte queste misure ed è la loro permanenza nel tempo, malgrado gli avvicendamenti politici e istituzionali che si sono registrati nella Provincia; la loro continuità, cioè l'accordo di fondo tra le forze politiche, ha in buona parte ostacolato gli smantellamenti che sono invece più frequenti nella politica educativa nazionale.

Queste considerazioni, tuttavia, si collocano sul piano delle politiche di sistema, vale a dire rivolte complessivamente alle scuole; ci si potrebbe chiedere come queste misure siano implementate e, in quale modo, considerate le variazioni che anche nella PAT si registrano nei diversi territori che la compongono: zone di montagna, colline e laghi con forte vocazione turistica, città e periferie con problemi molto simili a quelli di altre città italiane. A ciò si aggiunga poi che anche nella PAT sono presenti in alcune scuole esiti insoddisfacenti e difficoltà di varia natura, come per esempio la presenza in classe di studenti appartenenti a etnie diverse e la gestione della loro inclusione[9].

[6] Per approfondimenti si veda il sito https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Istruzione-e-Formazione-Professionale-IeFP.

[7] Sul tema si veda la scheda: *Trentino trilingue: sistema di potenziamento dell'insegnamento delle lingue*, disponibile al sito https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Trentino-Trilingue-sistema-di-potenziamento-dell-insegnamento-delle-lingue.

[8] Su questo aspetto si veda il capitolo "Tecnologie informatiche a scuola" alle pagine 23-153 nel Rapporto del Comitato provinciale di valutazione del 2012*, Mettere a sistema le qualità delle scuole del trentino*, consultabile all'indirizzo https://www.vivoscuola.it/content/download/3975/123375/file/Mettere%20a%20sistema%20le%20qualit%C3%A0%20delle%20scuole%20del%20Trentino.pdf.

[9] Al 1° settembre 2023 gli studenti stranieri iscritti alle scuole di ogni ordine e grado erano il 12% e sono in costante aumento. Cfr. https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Dati-e-statistiche/Tabelle-e-grafici/Alunni-e-alunne-per-cittadinanza.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Poiché, malgrado questi problemi, i dati negativi sono contenuti, è interessante indagare ulteriormente, esaminando le strategie e le modalità che le diverse scuole adattano per fronteggiare questi aspetti. Si tratta, in altri termini, di realizzare un primo approfondimento che consenta di mettere a punto ipotesi di lavoro per un'indagine sistematica e ad ampio raggio.

In ciò che segue esporremo più specificamente le domande di ricerca di questa prima esplorazione che sono: In che modo le scuole della PAT affrontano i diversi problemi? Quali sono le strategie scelte dai dirigenti scolastici?

4. La metodologica di indagine

4.1. Il focus group

Per indagare come le scuole trattino i diversi problemi, sono stati scelti come interlocutori i dirigenti scolastici. La ragione di questa scelta risiede nella necessità di avere un panorama dell'organizzazione scolastica in quanto tale e, nello stesso tempo, di non rivolgersi direttamente ai docenti la cui diretta responsabilità didattica ed educativa avrebbe potuto comportare risposte troppo legate a esperienze e riflessioni specifiche.

Nello stesso tempo, si è ritenuto opportuno indagare a livello di scuola quali potevano essere le specifiche prassi adottate dai docenti e dall'organizzazione scolastica per focalizzare proprio ciò che era alla portata dei singoli docenti e dirigenti, mettendo in pratica specifiche azioni. Il dirigente scolastico, inoltre, avendo una visione complessiva del funzionamento dell'istituzione che dirige, può aiutare a evidenziare i diversi modi con cui i docenti fronteggiano le difficoltà, indicare i limiti entro cui si muove la sua stessa azione, mettere in luce come fronteggiare le situazioni che richiedono miglioramenti. Detto altrimenti, l'indagine qualitativa ha avuto lo scopo di evidenziare ciò che le singole scuole realizzano proprio in vista di una loro possibile trasferibilità, pur sapendo che non sono mai del tutto adeguate a situazioni diverse anche se simili e richiedono comunque un adattamento come è ben indicato dalla nozione di *curriculum script*

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

(Leinhard e Putnam, 1986; Leinhardt, 1993) per alludere a questa necessaria variabilità.

Dal punto di vista metodologico, la scelta è caduta sul focus group come strumento atto a far elicitare i diversi punti di vista e le relative strategie scelte dai dirigenti. Si è ritenuto inoltre opportuno costituire due gruppi di dirigenti – l'uno di scuola primaria e secondaria di primo grado, l'altro di scuola secondaria di secondo grado con diversi indirizzi – perché in tal modo si sarebbe realizzata una interazione più equilibrata e si sarebbero discussi i problemi più tipici dei diversi gradi scolari.

I focus group sono stati realizzati il 6 ottobre 2023 nella sede dell'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (d'ora in poi IPRASE); i due gruppi erano costituiti da sette dirigenti di istituti comprensivi e da otto dirigenti di istituti di istruzione secondaria di diversi indirizzi; la scelta dei dirigenti è avvenuta in accordo con IPRASE al fine di avere una rappresentanza mista, vale a dire situazioni con esiti di apprendimento medi o insoddisfacenti e dirigenti che fossero da qualche anno in quella scuola; in alcuni casi i dirigenti hanno coinvolto anche il docente responsabile per la scuola dei risultati INVALSI.

Ogni focus group è durato non meno di 2 ore; la conduzione è stata affidata a due ricercatori, uno che coordinava gli interventi e dava la parola, l'altro che prendeva appunti e interveniva più raramente. Il primo ricercatore aveva, tra le altre, anche un'esperienza di direzione di scuole e questo è stato considerato utile perché sia il lessico che le domande di chiarimento, potevano contare sulla famigliarità con i problemi che venivano via via trattati.

Si è preferito non registrare per mettere a proprio agio i dirigenti con i quali non vi erano state relazioni in precedenza e con cui, conseguentemente, non si erano consolidati i necessari rapporti di fiducia che consentono le registrazioni.

Le domande di avvio per ciascun focus group sono state: "Come si spiegano i risultati INVALSI che hanno prodotto in Trentino un limitato *learning loss* e, dopo la pandemia, una sostanziale tenuta degli esiti?", "Vale per tutte le scuole i cui dirigenti sono presenti oppure no?".

Come si vede, si è scelto un tema molto specifico, che in qualche modo abilitava i dirigenti in quanto esperti di scuola a proporre le pro-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

prie considerazioni, ma, al tempo stesso, si intendeva aprire la riflessione ai diversi aspetti che influenzano gli esiti di apprendimento degli studenti, senza agevolare la fuga verso "i massimi sistemi", situazione molto frequente quando si affrontano temi che riguardano la scuola.

Si è inoltre proposto un tema per il quale i ricercatori non hanno indicato una propria interpretazione o ipotesi di lavoro, conferendo ai dirigenti il ruolo di esperti da consultare; in più questo dichiarato interesse ha fornito l'opportunità ai dirigenti di esprimere le loro considerazioni riportando anche le esperienze che le sostenevano.

Per quanto, infine, il tema fosse ampio e non si sarebbe sviluppato sulla base di domande semi-strutturate, gli esiti delle prove standardizzate delle scuole rappresentate dai dirigenti erano noti ai ricercatori e ciò faceva da contraltare alle considerazioni che venivano espresse; in tal modo, pertanto, i ricercatori potevano valersi di questa conoscenza per integrare e comprendere meglio quanto veniva via via proposto nella discussione e porre domande opportune.

4.2. L'analisi dei dati

Subito dopo la fine di ciascun focus group i due ricercatori hanno condiviso l'elenco dei temi emersi. Alla conclusione dei due focus group è stata poi condotta un'analisi sistematica degli appunti presi nel corso delle due discussioni e sono stati evidenziati i temi che concordemente risultavano rispondere alle domande di ricerca. Si è preso atto in primo luogo del fatto che, effettivamente, le due domande iniziali, come ci si aspettava, hanno fatto emergere un insieme di aspetti tutti collegati agli interventi educativi a scuola e al miglioramento degli esiti di apprendimento.

4.2.1. Risultati delle prove standardizzate: quali conseguenze

Per quanto riguarda i risultati delle prove INVALSI, tutti i dirigenti scolastici hanno affermato che sono stati presi in carico e in taluni casi hanno costituito una scossa per i docenti tale da mobilitarli per cambiare la situazione; da notare, per inciso, che non si procede per

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

addestramento alle prove, ma si individuano in quegli esiti delle spie di abilità e competenze non ben apprese.

Sono stati segnalati tuttavia, anche casi di opposizione alle prove INVALSI, in base alla quale alcuni docenti svolgono una sorta di proselitismo rispetto ai colleghi e inducono gli studenti a smettere la partecipazione alle prove dopo dieci minuti da inizio somministrazione.

I risultati delle prove INVALSI costituiscono per alcuni collegi docenti un motivo di lavoro comune; tra gli elementi che possono costituire un primo collante per il lavoro insieme dei docenti, infatti, c'è la comprensione del testo che rappresenta una competenza che innerva l'insegnamento di diverse discipline; si è preso atto che anche la Matematica risulta penalizzata negli esiti quando questa competenza è carente e/o non ben consolidata. A fronte di un'abitudine al lavoro da soli o al massimo con il/la collega amico/a, la necessità di collaborazione è stata quindi percepita riconoscendo questo obiettivo comune. Un problema più volte segnalato dai dirigenti riguarda infatti proprio la scarsa abitudine dei docenti – soprattutto di quelli più carenti sul piano professionale – a lavorare in team.

4.2.2. Superare la didattica trasmissiva: come

Indicato da tutti i dirigenti è stato l'obiettivo di far superare la didattica trasmissiva e promuovere attività laboratoriale, mentre specifiche sono le modalità con cui i dirigenti avviano e sostengono questi processi di cambiamento[10].

Realizzare modalità didattiche condivise tra docenti: questa la strategia indicata per cambiare il modo tradizionale di far lezione; la pro-

[10] Le Linee guida per i Piani di studio provinciali, introdotte nell'a.s. 2010/2011, sono improntate alla «didattica per competenze che promuove approcci operativi alla conoscenza, valorizza l'esperienza, l'esplorazione, la scoperta, l'apprendimento collaborativo e la consapevolezza del proprio modo di apprendere» e sostituiscono «una didattica centrata sulle materie d'insegnamento e sulla trasmissione dei contenuti». L'introduzione dei nuovi piani di studio è stata accompagnata, specialmente per il primo ciclo, da una intensa formazione per docenti e dirigenti finalizzata al superamento della didattica trasmissiva. Cfr. https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Piani-di-studio-PRIMO-CICLO.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

mozione di attività di collaborazione tra docenti, la realizzazione di dipartimenti, l'uso di prove parallele, costituiscono pertanto modalità che favoriscono il miglioramento degli esiti di apprendimento, anche se sono talora con piccoli incrementi perché anche nel Trentino ci sono casi difficili per contesto socio-economico e culturale di provenienza degli studenti, per zone di insediamento delle scuole (periferie della città). È necessario inoltre mantenere una continuità nelle innovazioni o soltanto nelle modifiche che si propongono. Per quanto riguarda la costruzione dei dipartimenti, si nota poi una certa fatica a istituire e far funzionare quelli di italiano ("Quelli di matematica fanno prima" ha detto una dirigente) e questa caratteristica fa pensare anche a modalità didattiche idiosincratiche più tipiche di questo ambito disciplinare.

Un caso, ben più diffuso, riguarda la presenza nel corpo docente di alcuni che sono inadeguati alla professione per ragioni diverse. Questo problema è molto avvertito dai dirigenti scolastici che affermano di "avere le mani legate" perché non possono né licenziare, né trasferire in funzioni diverse i docenti in questione; tuttavia, sono stati indicati alcuni espedienti che a loro dire hanno limitato i danni.

Le prove per classi parallele, i dipartimenti e le aule disciplinari sono, infatti, utili anche per agganciare docenti meno capaci e coinvolgerli in azioni didattiche comuni; nel caso delle aule disciplinari, per esempio, la predisposizione di materiali messi a punto da altri colleghi induce il docente inadeguato a servirsene e perciò a imitare la didattica dei colleghi più competenti.

Queste strategie organizzative e didattiche utilizzate da varie scuole nella PAT richiedono una mentalità che, accanto alla lezione frontale, promuove una didattica basata sull'apprendimento attivo e laboratoriale. Per alcune di esse non si necessita di dotazioni di tecniche e tecnologie particolari: possono diventare pratiche più diffuse anche in aree del Paese che presentano divari più significativi negli esiti di apprendimento e con background socio-economico più svantaggiato.

Sempre a proposito del necessario lavoro di team che dovrebbe rappresentare l'attività dei docenti, vi sono casi positivi in cui la collaborazione si è consolidata fino a creare rapporti di fiducia tali da avviare forme di osservazione videoregistrata in classe da parte dei docenti a turno in modo che si possa poi analizzare e riflettere insieme su quanto accade e sulla gestione della classe da parte del docente.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

4.2.3. L'apprendimento della Matematica: esiti e memoria organizzativa

I dirigenti degli istituti comprensivi hanno segnalato che i dati registrano migliori esiti per la Matematica rispetto a quelli dell'Italiano.

Per esemplificare questo trend positivo si è richiamato l'esempio della sperimentazione "Matematica transalpina" che è stata avviata sin dal 2005 in una scuola primaria. L'interesse ulteriore di questo dato risiede nel fatto che tale sperimentazione si è mantenuta malgrado gli inevitabili cambiamenti di dirigenza, di docenti e di altro personale che in quasi venti anni si sono avvicendati negli istituti scolastici. Ciò rimanda, per contrasto, a una caratteristica molto diffusa nelle scuole che è quella di non avere memoria organizzativa, per cui l'avvicendarsi dei docenti coincide solitamente con la perdita delle innovazioni che si sono realizzate.

Ci si potrebbe chiedere anche se tale continuità sia opera dei docenti che rimangono e del loro lavoro condiviso oppure sia dovuta a una cultura didattica diffusa, sostenuta anche da istituzioni esterne che accompagnano l'attività delle scuole, come per esempio IPRASE, università o altri enti, che di fatto hanno consentito il mantenimento di quella innovazione[11]. È un aspetto che andrebbe ulteriormente approfondito; rimane comunque il fatto che quella sperimentazione – condotta per anni e non come episodio isolato – può essere riconosciuta come una pratica che ha consolidato il buon andamento dei risultati in Matematica.

4.2.4. Eccellenze e fragilità negli esiti di apprendimento

Un altro aspetto diffuso e frequentemente segnalato dai dirigenti è la maggiore frequenza dei maschi nel grado di eccellenza nei risultati INVALSI malgrado le ragazze generalmente abbiano complessivamente migliori rendimenti scolastici; questa divaricazione, anche se

[11] Un esempio in questo senso è il progetto "Facciamo Matematica davvero" iniziato dal liceo scientifico "Leonardo da Vinci" nel 2016, ancora in vigore, e accompagnato negli anni dall'IPRASE e dall'Università di Trento. Cfr. https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni/volumi-scientifici/facciamo-matematica-davvero.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

non è tanto marcata come quella presente negli esiti di studenti di altre regioni, è comunque un dato importante che andrebbe preso in carico con maggiore attenzione. Si tratta, infatti, di riconoscere in primo luogo in che modo la stereotipia di genere si determini precocemente e come si possa fronteggiare con interventi educativi appositi. Ciò che è apparso evidente è la necessità di proporre esperienze coinvolgenti sin dalla scuola dell'infanzia e di monitorare con cura il mantenimento di interesse da parte delle bambine senza indulgere in minori aspettative incentivate da quelle stereotipie.

Analogamente all'altro estremo sono stati richiamati i problemi collegati a studenti più fragili per i quali sono state indicate diverse strategie; tra quelle più efficaci sono state ricordate quelle messe a punto e sperimentate mediante modalità compensative, come, per esempio, utilizzando fondi appositi, nell'ultima settimana di agosto si sono realizzati corsi di recupero con l'obiettivo di riallineare la preparazione anche di quegli studenti che hanno esiti più carenti[12].

4.2.5. Il ruolo di organismi esterni alle scuole

Abbastanza frequentemente, infine, i dirigenti hanno fatto cenno alle attività svolte con IPRASE. Ci si potrebbe chiedere quanto questo istituto, rappresentando la continuità di diverse occasioni formative, possa aver influito positivamente nel consolidare i risultati, nel costituire la memoria organizzativa delle scuole e nel fare da argine a derive negative, anche durante la pandemia. Poiché organismi simili sono stati operanti anche in altre zone del nostro Paese, ma non sempre con risultati esaltanti, sarebbe anche qui opportuno approfondirne le modalità di funzionamento al fine di mettere in luce quelle che sortiscono migliori risultati.

Un ulteriore riferimento riguarda l'università e il suo ruolo nel sostenere la continuità di progetti rivolti alla scuola. Molto probabilmente ciò si collega anche alla terza missione che più di recente le si

[12] In Trentino, diversamente dal resto del Paese, non ci sono gli esami di riparazione a settembre e le scuole si impegnano a recuperare le carenze con corsi e attività apposite durante l'anno scolastico.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

richiede; va comunque rilevato il fatto che un simile impegno è stato assunto nella PAT più precocemente rispetto a quando questo obbligo è stato sancito nel resto del Paese.

4.2.6. Sintesi dei risultati dell'analisi

L'analisi dei temi emersi dai focus group mostra in primo luogo la presa in carico seriamente dei risultati delle prove standardizzate. Pur non tacendo delle opposizioni a queste prove da parte di gruppi di docenti, ottiene un apprezzamento poiché molla stimolante per i processi di miglioramento.

La continuità delle sperimentazioni rappresenta poi un punto di forza perché costituisce la memoria organizzativa delle scuole e la conseguente trasmissione tra diverse generazioni di docenti; a questo obiettivo contribuiscono in maniera determinante due diversi organismi, IPRASE e università. Questo supporto esterno individua una funzione fondamentale per poter mantenere i risultati positivi e c'è da sottolineare che tutto questo rappresenta un elemento indispensabile per il miglioramento del sistema di istruzione nella PAT.

L'analisi ha anche messo in luce una sorta di ipotesi di lavoro che costituisce il filo rosso delle azioni dei dirigenti scolastici che è quella di considerare prioritario superare la didattica trasmissiva. Per raggiungere questo obiettivo sono state messe in atto diverse strategie realizzate contemporaneamente che sono la costituzione di dipartimenti, la promozione del lavoro in team da parte dei docenti, le prove parallele, la predisposizione di aule di apprendimento. Quest'ultima strategia rappresenta anche il modo con cui si coinvolgono i docenti "inadeguati" in una didattica attiva avendo messo a loro disposizione i materiali proposti da colleghi più esperti.

Analogamente, per quanto riguarda gli studenti più fragili negli esiti di apprendimento, si sono predisposte per loro attività nell'ultima settimana di agosto per compensare gli apprendimenti carenti; come si vede si rivolge attenzione ai singoli "fragili" siano essi studenti o docenti individuando procedure che ne riducano le difficoltà.

Un'ultima questione che appare un punto su cui c'è bisogno di ulteriore riflessione e attenzione generalizzata riguarda le eccellenze che

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

in Matematica sono prevalentemente maschili, anche se non si tratta di divaricazioni molto ampie rispetto alle femmine, e la minore presenza di queste ultime nelle materie scientifiche. Si è palesato quindi un fenomeno che implica stereotipie di genere che andrebbero fronteggiate già all'inizio della scolarizzazione con un attento monitoraggio delle esperienze e della motivazione a imparare da parte delle bambine.

5. Conclusioni

L'analisi quantitativa focalizzata sugli esiti delle prove INVALSI a partire dall'a.s. 2017/2018 e il parallelo approfondimento qualitativo, riferito alla presa in carico dei risultati delle prove nazionali prima e dopo l'epidemia di Covid-19 da parte di dirigenti scolastici del primo e del secondo ciclo scolastico, mostrano un quadro articolato fatto di luci e ombre, ma nel complesso positivo del sistema scolastico trentino. Questa "tenuta" nella qualità del sistema educativo non è certo scontata ed è frutto di confronti e dibattiti che sono tuttavia sempre confluiti in negoziazioni autentiche e disposizioni condivise.

La sostanziale continuità degli esiti di apprendimento si basa anche sulla funzione di apripista avuta dalla PAT, tramite la sua organizzazione scolastica, rispetto a una serie di innovazioni che sono state oggetto di attenzione e studio anche in altre regioni e a livello nazionale. La disponibilità di risorse dovute allo statuto di autonomia sono state utilizzate specialmente a partire dagli anni Settanta del secolo scorso per fondare e rafforzare istituzioni universitarie, centri di ricerca tecnologici e umanistici e per diffondere, rioganizzare e costruire su un territorio, pur geograficamente articolato, sedi scolastiche con spazi e ambienti favorevoli all'apprendimento.

L'attenzione e la cura verso diversi aspetti del mondo culturale in generale ha vivacizzato l'ambiente scolastico. Tutto ciò in un contesto economico in cui il prodotto interno lordo ha mostrato una crescita significativa e in cui il background socio-economico si differenzia in modo marcato da quello del Sud Italia[13]. Gli aspetti evidenziati hanno

[13] Negli ultimi 50 anni, il prodotto interno lordo (PIL) del Trentino ha mostrato una crescita significativa, passando da circa 2 miliardi di euro nel 1975 a oltre 25,5

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

costituito uno sostrato favorevole all'introduzione e alla manutenzione di innovazioni e esiti positivi in ambito scolastico. Bisogna tener presente che tale contesto ha richiamato e rese protagoniste personalità esperte di scuola a livello nazionale – e talvolta internazionale – che hanno portato competenze e hanno potuto realizzare più agevolmente che altrove sperimentazioni e innovazioni. Di converso, l'esperienza trentina di molti esperti di didattica e metodologie scolastiche, di statistica, di formatori e professori universitari di alto livello hanno contribuito a segnalare e diffondere anche fuori dal territorio trentino le sperimentazioni e innovazioni attuate.

L'attenzione e la cura a diversi aspetti e la manutenzione delle innovazioni realizzate fa certamente da sostrato saldo per il mantenimento degli esiti positivi; proprio la versatilità di tali innovazioni rappresenta una specificità a cui non si può non guardare con interesse per le implicazioni a cui hanno dato luogo. Ci si riferisce nello specifico alla:

– sperimentazione dell'inserimento della lingua straniera dapprima nella primaria con il tedesco (anni Settanta del secolo scorso) e successivamente dell'inglese anche nella secondaria che ha preparato il forte intervento legislativo nei primi due decenni del nostro secolo e ha introdotto in modo sistematico lo studio delle lingue nel sistema scolastico;
– parallela precoce attenzione verso le tecnologie dell'informazione, successivamente messa al centro della XIII legislatura (2003) che ha permesso di dotarsi di strumentazioni avanzate nelle scuole – le LIM in prima battuta – e di garantire al territorio una solida rete di connessione;
– realizzazione nel 2011 di un sistema scolastico duale per cui l'IeFP, da sempre molto valorizzata in provincia, entra fare parte strutturale del sistema scolastico provinciale;
– costituzione nel 1990 di un Comitato provinciale di valutazione che ha accompagnato l'efficacia del sistema educativo provinciale.

Un ulteriore aspetto riguarda la stabile attenzione, anche con forti investimenti, alla formazione dei docenti e alla ricerca in campo edu-

miliardi di euro nel 2023. Cfr. http://www.statistica.provincia.tn.it/binary/pat_statistica_new/conti_economici/StimaAnticipataPilTrentino2023.1719566282.pdf; http://www.statistica.provincia.tn.it/.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

cativo, oltre che, come già sottolineato, alla sperimentazione. In questo senso la creazione, dal 1990 dell'IPRASE ha garantito una sistematica formazione dei docenti e dei dirigenti ispirata a strategie didattiche aggiornate e ricerche valorizzate anche a livello nazionale. L'istituto inoltre ha sempre seguito, accompagnato e restituito al mondo scolastico gli esiti delle Rilevazioni nazionali INVALSI e delle indagini internazionali OCSE e IEA. Il mantenimento in Trentino – mentre nel resto d'Italia gli IRRSAE venivano soppressi – di un ente "intermedio" tra gestione centrale e mondo della scuola è stato e rimane utile allo scopo di rilevare e anticipare problemi e per diffondere indirizzi e indicazioni che vanno nel senso di dare centralità agli studenti e alla didattica per competenze. Sono molte infine le realtà che in Trentino hanno garantito un'attenzione plurima e costante nel tempo al mondo della scuola, con riferimento in prima battuta all'università, a realtà economiche e finanziarie, ad associazioni di insegnanti e genitori, a associazioni culturali di vario tipo e al volontariato. Ciò garantisce circolarità di interventi, di posizioni e discussioni a volte contrastanti e faticose che però danno dinamismo confermando l'interesse al mondo della scuola.

In una riflessione sulla continuità degli esiti degli apprendimenti delle prove standardizzate e in coerenza con l'intento di questo articolo di segnalare buone pratiche concretamente attuabili nel mondo della scuola ha primaria importanza il ruolo degli insegnanti che, pur in mezzo alle difficoltà e contraddizioni proprie della loro professione e alle problematiche sempre più complesse delle classi, riescono in buona misura a stare al passo con le innovazioni didattiche e a garantire buoni risultati medi e a volte eccellenti nei vari gradi scolastici (Argentin, 2021).

Volendo in sintesi accennare alla trasferibilità delle prassi realizzate nella PAT, ci preme segnalare alcuni elementi che, seppure non costituiscono una peculiarità, possono certamente vedere applicazioni in atre realtà che sono:

– il superamento della didattica trasmissiva, perno che induce il cambiamento più profondo nelle prassi abituali quotidiane;
– la continuità delle sperimentazioni, malgrado l'avvicendarsi dei docenti, che rimanda a una radicata cultura organizzativa della scuola dove sono realizzate;

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

– la presa in carico dei "fragili" siano esse studenti o docenti; per i primi si sono realizzate settimane di recupero alla fine di agosto, per i docenti si è cercato di fondare una professionalità centrata sulla condivisione (di esperienze, materiali e strategie didattiche) e sul lavoro collegiale.

Va infine ricordata la funzione di comunità educante che, a partire dai docenti, viene realizzata in quanto si mantengono rapporti continui e regolari con le università e gli altri stakeholder; così facendo, la scuola non solo educa ma svolge anche una funzione culturale più ampia nella comunità a cui appartiene.

Riferimenti bibliografici

Antonelli Q. (2013), *Storia della scuola trentina. Dall'umanesiomo al fascismo*, Il Margine, Trento.

Antonelli Q. (2023), *Scuola e società in Trentino. Una storia (1945-2006)*, Società di Studi Trentini di Scienze Storiche, Trento.

Argentin G. (2021), *Nostra scuola quotidiana*, il Mulino, Bologna.

Argentin G., Tamanini C., Vergolini L. (2024), "Better than whom? Methodological and substantial considerations emerged while going beyond a plain comparison of school performance in Trentino and in nearby provinces", in P. Falzetti (a cura di), *Surveys on students: INVALSI national and international tests*, FrancoAngeli, Milano.

AA.VV. (2002), "Strumenti per crescere, nuove tecnologie a scuola", *Didascalie Dossier*, testo disponibile al sito https://www.vivoscuola.it/content/download/4486/137287/file/strumenti%20per%20crescere%20pdf%20completo.pdf, data di consultazione 10/12/2024.

Barabanti P. (2018), *Studenti eccellenti nella scuola italiana. Opinioni dei docenti e performance degli alunni*, FrancoAngeli, Milano.

Benadusi L., Niceforo O. (2010), *Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità*, Working Paper, n. 27, Fondazione Giovanni Agnelli.

Desimoni M. (2018), *I livelli per la descrizione degli esiti delle Prove INVALSI*, testo disponibile al sito https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Livelli_INVALSI_g8.pdf, data di consultazione 10/12/2024.

Gavosto A., Romano B. (2021), "The impact of the Covid-19 pandemic on Italian schools and universities: the challenge of distance learning", in G. Bellettini, A. Goldstein (a cura di), *The Italian Economy after Covid-19*, Bononia University Press, Bologna.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Giancola O., Lovecchio D. (2018), "Le indagini internazionali come standardizzazione delle competenze", in L. Benadusi e S. Molina (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, il Mulino, Bologna.
Gui M., Micheli M., Tamanini C. (2015) (a cura di), *I media digitali nella vita dei sedicenni delle scuole del Trentino: usi e competenze*, Provincia Autonoma di Trento-IPRASE, Trento.
INVALSI (2021), *Che cos'è il Learning Loss e perché è importante misurarlo*, testo disponibile al sito https://www.invalsiopen.it/misurare-learning-loss/, data di consultazione 10/12/2024.
INVALSI (2023), *Rapporto INVALSI 2023*, testo disponibile al sito https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf, data di consultazione 10/12/2024.
INVALSIopen (2022), *Quanti studenti raggiungono i livelli adeguati nella Scuola secondaria?*, testo disponibile al sito https://www.invalsiopen.it/quanti-studenti-raggiungono-livelli-adeguati-scuola-secondaria/, data di consultazione 10/12/2024.
Leinhardt G., Putnam R.T. (1986), "The skill of learning from classroom lessons", *American Educational Research Journal*, 24 (4), pp. 557-587.
Leinhardt G. (1993), "On teaching", in R. Glaser (*ed.*), *Advances in instructional psychology*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
Ricci R. (2019), *La dispersione scolastica implicita*, Fabrizio Serra, Pisa.
Santagati M. (2011), "Il sistema formativo", in L. Zanfrini (a cura di) *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Zanichelli, Bologna.
Tamanini C., Oliviero M., Covi L. (2021), "Vocational Education and Training Courses in Trentino Using INVALSI", in P. Falzetti (a cura di), *INVALSI data to investigate the characteristics of students, school, and society*, FrancoAngeli, Milano.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

3. Saper leggere la fragilità educativa per intervenire. Esplorare il contesto scolastico per un'attenta personalizzazione dei percorsi di apprendimento

di Francesco Mammarella, Ettore D'Agostino, Roberta Franchi, Carla Lavista

Lo studio parte dai dati INVALSI sulla fragilità degli apprendimenti relativi alla rilevazione del 2022 e dai risultati scolastici dell'a.s. 2021/2022 con l'obiettivo di comprendere quanto e come le fragilità emotive, sociali e relazionali possano incidere sul processo di apprendimento degli studenti e, al contempo, quali effetti ha sugli esiti di apprendimento l'attivazione di interventi che stimolino la motivazione, la ri-motivazione, la personalizzazione. A tale fine, il percorso scolastico degli studenti con fragilità è stato monitorato durante il loro inserimento in percorsi progettuali e ambienti di apprendimento formali, informali e non formali in cui il benessere psicologico rappresentasse una leva strategica per migliorare gli apprendimenti. Gli interventi messi in campo dalla scuola sono stati orientati sia su singole classi sia su singoli studenti, rilevando le correlate evidenze empiriche al fine di strutturare un sistema scolastico equo in cui merito e inclusione, sviluppo dei talenti e supporto agli studenti fragili a rischio di dispersione scolastica diventino integrati e miranti allo sviluppo di buone pratiche.

The study uses INVALSI data on learning weaknesses relating to the 2022 survey and school results from the 2021/22 school year. The aim is to understand the impact of emotional, social and relational fragilities on students' learning and the effects of interventions that stimulate motivation and personalisation. To this end, the academic progress of students experiencing fragility was monitored during their participation in formal, informal, and non-formal projects and learning environments, where psychological well-being was recognised as a key factor

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

in enhancing learning. The school implemented interventions oriented towards both individual classes and students, noting the related empirical evidence, in order to structure a fair school system in which merit, inclusion, talent development and support for vulnerable students at risk of dropping out of school are integrated to develop good practices.

1. Introduzione

L'istituto omnicomprensivo di Città Sant'Angelo (provincia di Pescara) si articola in scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e liceo con cinque indirizzi: scienze umane, linguistico, scienze umane economico-sociale, scientifico scienze applicate e scientifico sportivo. Lo studio, partendo dai dati INVALSI sulle fragilità negli apprendimenti relativi alla rilevazione del 2022 e dai risultati scolastici dell'anno scolastico 2021/2022, si propone l'obiettivo di leggere due fenomeni polari quali il fenomeno della fragilità negli apprendimenti e quello dell'eccellenza in studenti[1] che presentano, tuttavia, fragilità emotive, sociali e relazionali, a prescindere dal loro livello di apprendimento. A tale fine, il percorso scolastico di questi studenti è stato monitorato e analizzato, in itinere e al termine, stimolando e favorendo la loro "immersione" in percorsi progettuali e ambienti di apprendimento forma-

[1] Interessante e illuminante il pensiero di Cambi, per il quale la pedagogia «non può affatto tacere. Anzi deve parlare a gran voce facendosi interlocutrice forte e dei politici e degli intellettuali tutti e degli stessi cittadini individualmente presi. Sì, poiché ha da esercitare richiami (e per valorizzare quell'"uomo umano" caro alla grande tradizione dell'Occidente, culturale, religiosa e anche politica) e fissare compiti inaggirabili e capaci di rifondare meglio il nostro vivere in società (come pure la nostra coscienza personale). Questo compito risulta urgente e complesso, articolato su più fronti e tutti necessari e forse possibili, oggi più di ieri, da raggiungere. E che toccano molti punti del nostro vivere privato e pubblico: dallo stile di vita a un ripensamento dei valori-guida, da un rinnovamento della politica a un rilancio del ruolo della cultura (e anche e proprio di quella più alta e nobile), dalla coltivazione del sé (di quel foro interiore dell'io che la pandemia col suo isolamento ha rimesso al centro e di fatto e di diritto), guardando anche a una ridefinizione della nostra idea di civiltà nel suo complesso: tutti temi squisitamente pedagogici in senso "grande", a cui nell'emergenza si è più volte accennato. Si tratta però di svilupparli con decisione e in teoria e in pratica fino a farli essere una strategia di alto respiro» (Cambi, 2020, pp. 55-57).

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

li, informali e non formali che potessero potenziare la consapevolezza delle loro migliori abilità e risorse, ponendo il benessere psicologico come leva strategica per migliorare gli apprendimenti.

Tali interventi sono stati orientati sia su singole classi (6 classi terze del liceo nel loro passaggio quindi dal biennio dell'obbligo al triennio finale) sia su singoli studenti, rilevando le correlate evidenze empiriche. Il fine è quello di tendere l'azione educativa verso un sistema scolastico equo che integri merito e inclusione, sviluppo dei talenti e supporto agli studenti fragili a rischio di dispersione scolastica, in una dinamica di ricerca e interscambio costruttivo e comparativo.

2. Inquadramento teorico

La tematica della fragilità educativa rappresenta un crocevia rilevante tra pedagogia, psicologia dello sviluppo e sociologia dell'educazione, focalizzando l'attenzione sulle vulnerabilità che possono compromettere i processi formativi sia a livello individuale che collettivo. La fragilità educativa rappresenta un fenomeno dinamico che emerge quando le risorse personali e contestuali risultano inadeguate a sostenere l'apprendimento, la crescita e l'integrazione sociale.

Urie Bronfenbrenner[2], attraverso il suo Modello ecologico dello sviluppo umano, teorizza che ogni individuo sia il risultato dell'interazione continua tra fattori individuali e ambientali. La fragilità educativa, in questa prospettiva, nasce da squilibri o carenze nei microsistemi (famiglia, scuola) o nei macro-sistemi (cultura, politiche educative). Anche Vygotskij, 1934, con il concetto di zona di sviluppo prossimale, sottolinea come l'apprendimento dipenda in larga parte dall'interazione sociale e dal supporto ricevuto: laddove questo manca, l'educazione si fa fragile.

Un ulteriore contributo importante viene anche dalla pedagogia critica di Paulo Freire (2024), che denuncia le condizioni di oppressione e disuguaglianza che spesso generano marginalità educativa, sottoline-

[2] Secondo la *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*, lo sviluppo umano è influenzato da più sistemi ambientali interconnessi, dai microsistemi (famiglia, scuola) fino al macro-sistema (valori culturali, leggi, politiche).

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

ando come l'educazione assume le connotazioni di libertà nella misura in cui è pratica della libertà, e non della dominazione. All'interno di contesti sociali ed economici svantaggiati, infatti, la fragilità educativa si manifesta spesso come esclusione, difficoltà relazionali, abbandono scolastico e bassa autostima.

Nella stessa direzione sembrano andare anche studi recenti, come quelli di Alessandro D'Avenia[3] o di Franco Cambi[4], che riflettono su un'educazione che deve saper accogliere la fragilità, trasformandola in occasione di relazione e costruire una didattica capace di cura, invitando a ripensare il ruolo dell'insegnante inteso come mediatore di senso. In tale ottica, riconoscere la fragilità educativa come una componente strutturale della condizione umana, e non solo come emergenza o deficit, è il primo passo per costruire una pedagogia realmente inclusiva e trasformativa.

3. Oggetto di intervento e obiettivo di ricerca

L'oggetto dell'intervento è rappresentato dal processo di individuazione e implementazione di tipologie di interventi che possano contribuire a supportare la crescita educativa degli studenti, sia di coloro che partono da fragilità di apprendimento pregresse, sia di coloro che invece mostrano eccellenti risultati nelle rilevazioni standardizzate e scolastiche utilizzate per la ricerca. L'obiettivo della ricerca consiste nel verificare se mirati interventi messi in atto dalla scuola, supportata dalla comunità educante, possano contribuire a compensare eventuali fragilità a più livelli (emotive, relazionali e sociali) e se il loro superamento porti anche a miglioramenti a livello educativo e nell'apprendimento. Il numero esiguo di casi analizzati, ovviamente, non permette di raggiungere risultati rappresentativi a livello statistico, ma sottoli-

[3] Alessandro D'Avenia ha trattato il tema della fragilità educativa in vari interventi della rubrica "Ultimo Banco", sul *Corriere della Sera*. Per esempio, nel suo articolo "Fragile: maneggiare con cura" (2020), esplora come la fragilità degli studenti debba essere affrontata con attenzione e comprensione da parte degli educatori.

[4] Franco Cambi, nel volume *Per una pedagogia della fragilità* (2020), esplora il concetto di fragilità come componente strutturale dell'esperienza umana, proponendo una pedagogia che riconosca e valorizzi la vulnerabilità come risorsa educativa.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

neano, comunque, l'importanza di un uso virtuoso dei dati INVALSI, intrecciandoli ad altri dati della scuola, per individuare situazioni di fragilità/eccellenza e poi intervenire sul fronte didattico.

Nello stesso tempo il lavoro intende analizzare quanto questo processo di riequilibrio delle fragilità incida anche su coloro che mostrano eccellenti risultati nel processo educativo poiché, lo sviluppo sano di un individuo, come sottolinea lo psicologo Michael Pluess[5], prevede necessariamente una riorganizzazione continua del proprio funzionamento globale, al fine di aumentare il livello di adattamento alle richieste ambientali, adattamento che si esprime in termini di maggiore autonomia e capacità di regolazione emozionale e comportamentale.

4. Dati utilizzati

I dati utilizzati durante l'analisi sono stati: 1) i risultati delle rilevazioni INVALSI dell'anno 2022 e i conseguenti dati relativi alla fragilità negli apprendimenti nelle discipline oggetto di rilevazione; 2) le valutazioni dei singoli alunni espresse dai Consigli di classe al termine dell'anno scolastico 2021/2022; 3) le rilevazioni delle fragilità emotive, relazionali e sociali negli studenti sia in difficoltà di apprendimento che con eccellenti risultati durante i Consigli di classe di ottobre 2022, incontri con la psicologa d'istituto, il monitoraggio bimestrale dei coordinatori di classe e i risultati del Team Emergenza; 4) le valutazioni dei singoli alunni espresse dai Consigli di classe al termine dell'anno scolastico 2022/2023.

[5] Le teorie sulla permeabilità all'ambiente hanno portato al quadro teorico generale dell'*Environmental sensitivity* (Pluess, 2015, pp. 138-143) e hanno in comune l'attenzione verso quelle caratteristiche personali che possono influenzare, aumentando o diminuendo, l'impatto delle condizioni ambientali sull'individuo. Secondo l'*Environmental sensitivity*, la sensibilità definisce il grado in cui gli individui elaborano gli stimoli del loro ambiente e il modo in cui li processano per rispondere in modo adattivo. La sensibilità viene meglio descritta dal concetto di *Sensory processing sensitivity* (Aron, Aron e Jagiellowicz, 2012, pp. 262-282) che descrive un tratto fenotipico nel quale sono implicati diversi aspetti dell'individuo. Nonostante il tema sia stato molto approfondito negli ultimi anni, il concetto di sensibilità non è ancora ben definito e in letteratura sono presenti concettualizzazioni della SPS e della sensibilità diverse tra loro (Cadogan *et al.*, 2022).

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

5. Metodo

L'approccio metodologico impiegato in questo lavoro è stato quello della ricerca-formazione e della didattica metacognitiva attraverso tre grandi interventi:

- PCTO classe terze: i percorsi di PCTO delle classi terze del liceo dal titolo "Andare a scuola come insegnanti" sono stati svolti nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola primaria del nostro istituto, essendo un istituto omnicomprensivo, e nella scuola dell'infanzia di un altro istituto, secondo varie azioni quali per esempio l'osservazione del processo sia d'insegnamento sia di apprendimento e l'analisi del percorso con il datore di lavoro per permettere agli studenti di conoscere il valore di essere professionisti riflessivi, avere negli occhi il futuro, consapevoli che l'opera dei docenti e del personale ATA richiede tempo, studio, innovazione e soprattutto attenzione in ogni cosa che si fa e nei confronti di ciascun alunno;
- attivazione di PON legati alla sfera dello sviluppo dell'autonomia e della conoscenza del sé quali Erasmus in azione, L'Angolino in stampa, InAcquediverse, Sportivamente coinvolti, Diversamente insabbiati, Civil…mente, Animazione matematica. Ogni PON ha stimolato le dimensione della socialità e dell'accoglienza, attraverso l'immersione in contesti di apprendimento di comunità e una rilettura del proprio vissuto esperienziale ed emozionale;
- incontri motivazionali: gli incontri sono stati svolti da docenti di Scienze motorie e sono stati basati su attività di coaching motivazionale con piccoli gruppi di massimo quattro studenti al fine di lavorare su ognuno in modo personalizzato e avere al termine del ciclo di incontri un quadro preciso di coloro verso cui la scuola ha dovuto successivamente indirizzare ulteriori azioni tese a salvaguardare il diritto allo studio, il successo formativo di ogni studente, la valorizzazione delle eccellenze.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Fig. 1 – Attività messe in atto dalla scuola

Si è partiti dall'analisi generale della classe per passare poi a una attenta e sistematica azione di monitoraggio delle situazioni dei singoli studenti per analizzare quanto le fragilità di vario genere riducano in modo più o meno accentuato la capacità di mantenere il senso dell'interezza e di centratura interna.

Per quanto riguarda gli studenti monitorati, sono stati incrociati i dati degli studenti delle classi seconde di secondaria di II grado con fragilità negli apprendimenti rilevate da INVALSI nel 2022, studenti delle classi seconde con più di una insufficienza allo scrutinio finale (da una a tre) nell'anno scolastico 2021/2022 e studenti delle classi terze con fragilità emotive evidenziate dai docenti durante i Consigli di classe nell'ottobre 2022. L'incrocio dei dati ha portato a individuare tre tipologie di studenti indentificati come Studente Giallo, Studente Rosso e Studente Verde.

Lo stesso incrocio di dati è stato effettuato con gli studenti eccellenti delle classi seconde di secondaria di secondo grado che avevano raggiunto i livelli 4 e livelli 5 in tutte le prove INVALSI 2022, studenti delle classi seconde con una media dei voti superiore a 8 nello scrutinio finale dell'anno scolastico 2021/2022 e studenti delle classi terze di secondaria di secondo grado che erano stati segnalati per fragilità emotive durante i Consigli di classe nell'ottobre 2022. Dall'incrocio dei

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

dati sono risultati due studenti che rientravano nei tre gruppi selezionati a cui sono stati dati i nomi di Studente Inghilterra e Studente Svezia.

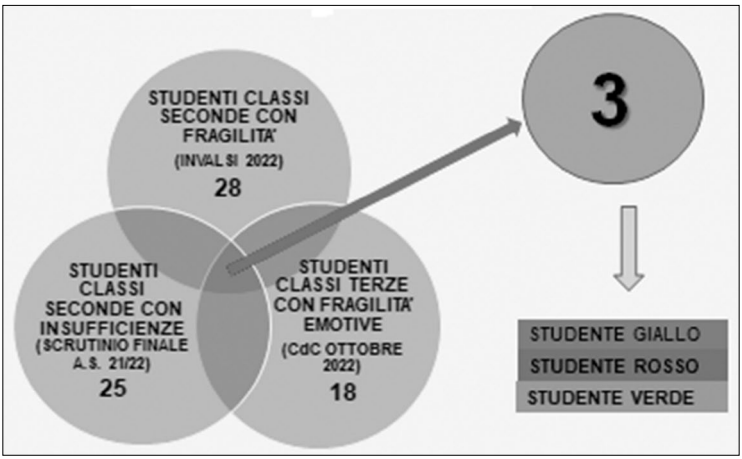

Fig. 2 – Studenti con esiti di apprendimento negativi

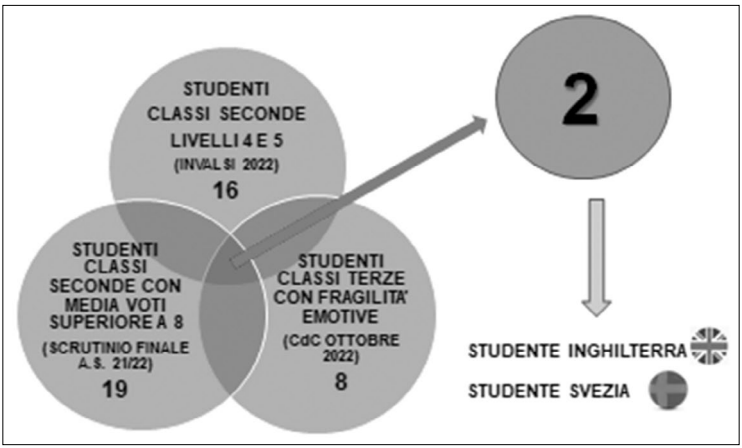

Fig. 3 – Studenti con esiti di apprendimento eccellenti

6. Risultati

Al termine degli interventi (con ulteriori dati a disposizione quali le valutazioni disciplinari degli scrutini di fine anno 2022/2023), il

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Nucleo di autovalutazione, con l'appoggio dei docenti che hanno seguito il corso di formazione INVALSI "Comunicare e gestire le relazioni nel processo valutativo", ha analizzato il percorso degli studenti che erano stati individuati come rilevanti ai fini della ricerca ed è stato pertanto monitorato e analizzato il loro percorso scolastico svolto sullo sfondo dei tre grandi interventi in cui erano stati inseriti: PCTO, PON e incontri motivazionali, al fine di delineare quali interventi avevano contribuito in modo sostanziale al superamento delle fragilità emotive, relazionali o sociali riscontrate a inizio anno scolastico, se tale superamento aveva portato cambiamenti nel percorso educativo degli studenti e in che termini tali cambiamenti si erano manifestati.

I risultati ottenuti hanno evidenziato che gli studenti con esiti di apprendimento più critici avevano tutti migliorato il profitto scolastico generale, con aumenti sostanziali rispetto a quanto mostrato dalla media dei loro compagni di classe, come evidenziato dalle figure sottostanti.

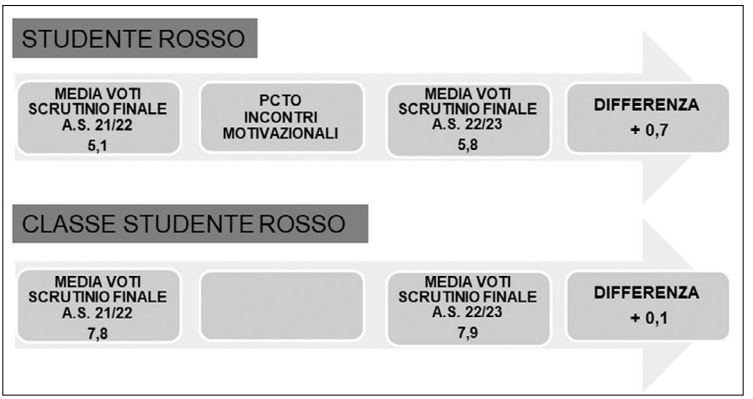

Fig. 4 – Risultati di apprendimento Studente Rosso al termine dell'anno scolastico confrontati con il resto della classe

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Fig. 5 – Risultati di apprendimento Studente Verde al termine dell'anno scolastico confrontati con il resto della classe

Fig. 6 – Risultati di apprendimento Studente Giallo al termine dell'anno scolastico confrontati con il resto della classe

L'analisi dei risultati degli studenti monitorati che partivano da esiti di apprendimento eccellenti ha mostrato incrementi nel profitto di minore entità rispetto agli studenti che invece all'inizio del monitoraggio presentavano risultati scolastici negativi, confermando come sia più ampia la possibilità di miglioramento degli esiti in caso di situazioni poco positive di partenza rispetto a chi ha già risultati avanzati. Permaneva comunque un miglioramento di gran lunga superiore a quello fatto riscontrare in media dal resto della classe.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

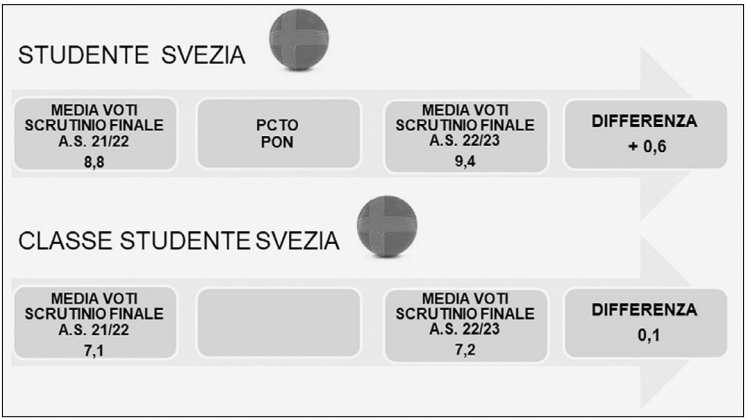

Fig. 7 – Risultati di apprendimento Studente Svezia al termine dell'anno scolastico confrontati con il resto della classe

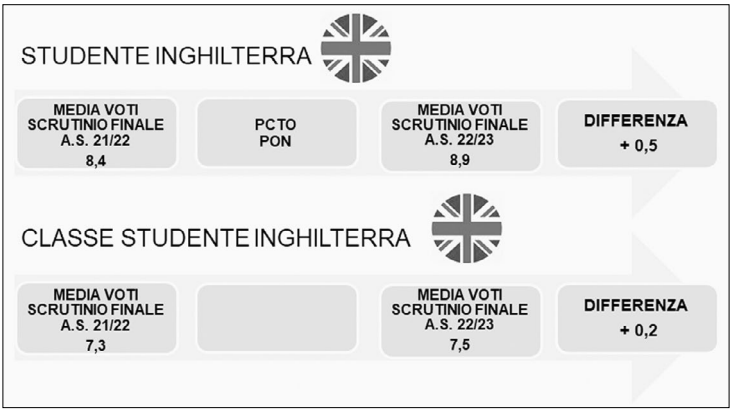

Fig. 8 – Risultati di apprendimento Studente Inghilterra al termine dell'anno scolastico confrontati con il resto della classe

Analizzando in sintesi i dati raccolti e confrontandoli tra di loro, è stato riscontato che a livello generale il miglioramento degli studenti con esiti negativi all'inizio del percorso era stato di +0,9 decimi mentre per quelli con esiti eccellenti l'aumento era di 0,6 come mostrato dalla figura seguente.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

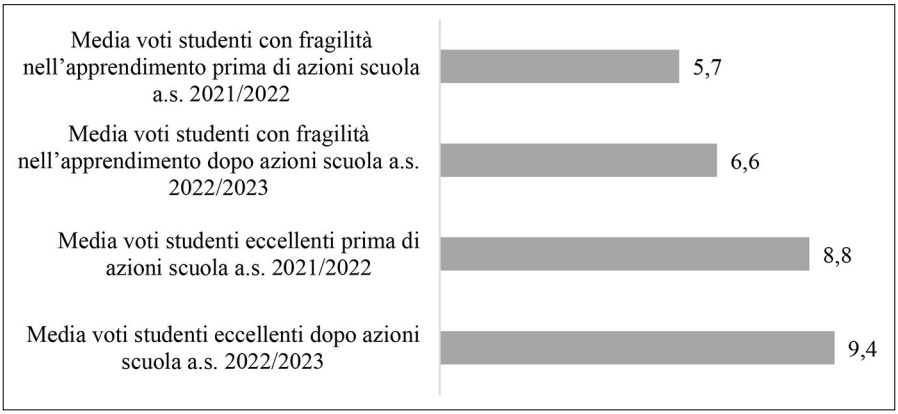

Fig. 9 – Riepilogo risultati

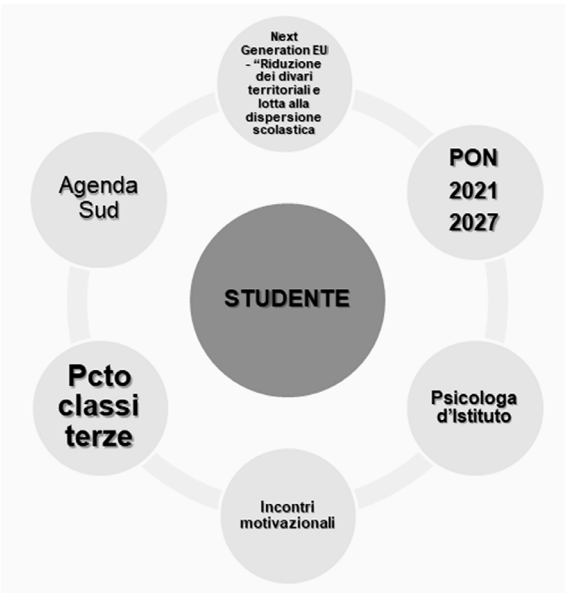

Fig. 10 – Attività attivate nell'anno scolastico 2023/2024

Sulla base di tali risultanze, pertanto, il NIV (Nucleo interno di valutazione) ha relazionato al Collegio docenti su quanto svolto al fine di progettare le attività risultate efficaci per l'anno scolastico successivo in una continua ricerca-azione e disseminazione di buone prassi. Dall'analisi dei risultati è stato rilevato che tutte le attività

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

programmate avevano avuto un impatto importante sul processo di miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti, con miglioramenti più evidenti negli studenti che erano stati coinvolti in tutte le attività promosse.

Riferimenti bibliografici

Aron E.N., Aron A., Jagiellowicz J. (2012), "Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity", *Personality and Social Psychology Review*, 16 (3), pp. 262-282.

Bronfenbrenner U., Morris P. A. (2006), "The bioecological model of human development", in W. Damon, R. Lerner, *Handbook of Child Psychology*, Wiley, Hoboken, 6th ed., vol. 1, pp. 793-828.

Cadogan E., Murphy M., Lionetti F., Setti A. (2022), *The Effect of Environment on Psychological Outcomes of the Highly Sensitive Person: A Systematic Scoping Review*, testo disponibile al sito https://osf.io/preprints/psyarxiv/edy7k, data di consultazione 12/12/2024.

Cambi F. (2020), "Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica", *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23 (1), pp. 55-57.

D'Avenia A. (2020), "Fragile: maneggiare con cura", testo disponibile al sito https://www.corriere.it/alessandro-davenia-letti-da-rifare/20_marzo_16/28-fragile-maneggiare-cura-8b84d8e2-66d7-11ea-a26c-9a66211caeee.shtml, data di consultazione 12/12/2024.

Freire P. (2024), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mimesis.

Pluess M. (2015), "Individual Differences in Environmental Sensitivity", *Child Development Perspectives*, 9 (3), pp. 138-143.

Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

4. Studentesse e studenti fragili e top performer in ambienti coesistenti: un caso studio su equità di genere e percorsi educativi

di Alessia Cividin

A partire dalla pubblicazione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, e in particolare dagli Obiettivi 4 e 5 relativi all'equità educativa e alla parità di genere, si è progressivamente affermato un orientamento delle pratiche educative e didattiche verso la promozione dell'inclusione e dell'uguaglianza all'interno dei contesti scolastici. Il presente contributo illustra un caso studio condotto presso un istituto comprensivo della città di Trieste, finalizzato ad analizzare – a partire dalla restituzione dei dati INVALSI relativi ai livelli di fragilità – la correlazione tra fragilità e performance scolastica e la partecipazione a percorsi educativi centrati sull'equità di genere. La ricerca ha coinvolto le studentesse e gli studenti delle classi quinte della scuola primaria e delle classi terze della scuola secondaria di primo grado dell'istituto che hanno partecipato alle prove INVALSI nell'anno scolastico 2022/2023. L'indagine, di tipo qualitativo, è stata supportata dai dati provenienti dalle prove standardizzate, da focus group e da questionari rivolti a studentesse, studenti e docenti. L'analisi ha preso in esame variabili quali il genere, la partecipazione a iniziative didattiche ed educative inerenti il benessere scolastico e l'equità di genere, l'ansia da prestazione e le dinamiche relazionali tra pari. I risultati emersi evidenziano tendenze significative nella distribuzione della condizione di fragilità di studentesse e studenti e suggeriscono possibili connessioni tra la partecipazione a percorsi di sensibilizzazione sulle tematiche di genere e il miglioramento degli esiti scolastici. Il contributo intende alimentare il dibattito scientifico sull'efficacia di pratiche educative e didattiche orientate all'equità, rivolte sia alle studentesse e agli stu-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

denti sia ai docenti, come leva per il sostegno per coloro che sono in condizione di fragilità e per la valorizzazione dei top performer.

Since the publication of the 2030 Agenda for Sustainable Development – and in particular Goals 4 and 5 concerning educational equity and gender equality – there has been a growing orientation in teaching practices toward the promotion of inclusion and equality within school contexts. This contribution presents a case study conducted in a comprehensive school in the city of Trieste, aimed at analysing – starting from the INVALSI data on levels of student fragility the correlation between educational fragility, academic performance, and participation in educational pathways focused on gender equity.

The research involved students from the fifth grade of primary school and the third year of lower secondary school who took part in the INVALSI standardized tests during the 2022/2023 school year. The qualitative investigation was supported by data from standardized tests, focus groups, and questionnaires administered to students and teachers. The analysis considered variables such as gender, participation in educational and didactic initiatives concerning school well-being and gender equity, performance anxiety, and peer relationship dynamics.

The results highlight significant trends in the distribution of educational fragility and suggest possible connections between participation in gender-awareness programs and improved school outcomes. This contribution seeks to enrich the scientific debate on the effectiveness of equity-oriented educational and teaching practices – addressed both to teachers and to students – as a lever for supporting those in conditions of fragility and for enhancing the potential of top performers.

1. Premessa

Questo contributo nasce a seguito della restituzione dei dati INVALSI circa la condizione di fragilità negli apprendimenti delle studentesse e degli studenti all'interno di un istituto di Trieste: l'istituto comprensivo "Roiano Gretta" e durante l'esperienza sviluppata in

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

qualità di referente per la valutazione d'istituto, funzione strumentale per la valutazione e coordinatrice di progetti didattici sugli stereotipi di genere.

Il testo è suddiviso in due parti: la prima è dedicata agli aspetti teorici e metodologici di analisi mentre la seconda presenta il caso studio. L'istituzione scolastica è composta da due plessi di scuola secondaria di primo grado, due plessi di scuola primaria e un plesso di scuola dell'infanzia e ha pianificato percorsi educativo-didattici sull'equità di genere. Questi percorsi sono stati articolati attraverso la promozione di iniziative e progetti volti a contrastare gli stereotipi di genere, orientati all'inclusione delle persone LGBTQAI+ e a riflessioni condivise nell'istituto su tutti gli ordini di scuola. La pianificazione degli interventi è iniziata dalla condivisione di riflessioni da parte della dirigente scolastica e di alcune/i docenti sui dati restituiti da INVALSI sulla fragilità nell'anno scolastico 2021/2022.

L'analisi delle dinamiche educative legate alla condizione di fragilità e alle elevate performance scolastiche si colloca all'interno del più ampio dibattito sull'equità educativa, tema centrale dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. In particolare, l'Obiettivo 4 richiama la necessità di garantire un'istruzione di qualità, equa e inclusiva per tutte e tutti (UNESCO, 2015), mentre l'Obiettivo 5 sottolinea l'urgenza di eliminare le disuguaglianze di genere e ogni forma di discriminazione. In questa prospettiva, l'equità non si limita a garantire pari condizioni di accesso, ma implica la capacità dei sistemi educativi di riconoscere le differenze, redistribuire risorse e opportunità e promuovere contesti di apprendimento capaci di rispondere ai bisogni eterogenei della popolazione studentesca (OECD, 2012).

La condizione di fragilità negli apprendimenti da parte di studentesse e studenti si riferisce a condizioni caratterizzate da difficoltà persistenti nel processo di apprendimento (Barabanti, 2018). All'interno di questo quadro, il concetto di fragilità rimanda a una condizione che coinvolge aspetti cognitivi, emotivi e socio-relazionali, includendo sia la vulnerabilità negli apprendimenti rilevata attraverso prove standardizzate – come indicato dagli indicatori INVALSI – sia i fattori psico-sociali che influenzano negativamente l'esperienza scolastica, tra cui ansia da prestazione, bassi livelli di autostima e difficoltà nelle relazioni tra pari (Girelli e Bevilacqua, 2018). La fragilità dunque è un

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

fenomeno che emerge dall'interazione tra caratteristiche personali e contesti educativi.

È significativo osservare che, nell'analisi dei dati INVALSI, si considerano le variabili di genere, mentre non viene preso in esame l'orientamento sessuale delle studentesse e degli studenti[1]. La scuola ha comunque ritenuto rilevante riflettere su alcune differenze emerse nella restituzione dei dati, in particolare quelle legate al genere, che possono costituire un potenziale fattore di disuguaglianza.

A partire da osservazioni condivise[2] su come le studentesse e gli studenti nel loro percorso scolastico sperimentano appartenenza di genere, forme di discriminazione o equità e il peso degli stereotipi di genere, la scuola si è proposta di considerare l'ambiente scolastico stesso come un contesto nel quale si possono sviluppare progettualità che pongono attenzione ad aspetti legati all'orientamento sessuale e connessi all'apprendimento (Hawrylak *et al.*, 2022), di cui tener conto nel percorso educativo e didattico di studentesse e studenti ma anche nei percorsi formativi del corpo docente.

[1] Riguardo al linguaggio usato nel testo, pur riconoscendo la prassi linguistica che attribuisce al genere maschile il ruolo di standard neutro, il presente documento si distanzia da tale tradizione. Al fine di evitare l'impiego di costruzioni linguistiche complesse, come l'utilizzo dell'asterisco o la ripetizione bipartita dei generi, e con l'intento di favorire un linguaggio maggiormente inclusivo, si è optato di privilegiare nel testo l'ordine femminile seguito da quello maschile. Questa scelta intende contribuire a una prassi linguistica che miri all'inclusività, pur consapevoli della possibilità che la scelta appartenga a un linguaggio a sostegno di una prospettiva eteronormativa (Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo del MIUR, testo disponibile al sito http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee_Guida_+per_l_uso_del_genere_nel_linguaggio_amministrativo_del_MIUR_2018.pdf/3c8dfbef-4dfd-475a-8a29-5adc0d7376d8?version=1.0).

[2] La condivisione riguarda la rappresentazione dell'oggetto sul quale costruire successivamente il sistema di iniziative e attività. Come evidenziato da Weiss (1997), i diversi attori si danno rappresentazioni differenti dell'appartenenza a un genere o a un altro e dell'esperienza di discriminazioni piuttosto che di equità, la condivisione di osservazioni e la valutazione delle osservazioni ha rappresentato uno strumento utile per confrontare i concetti e offrire una ricostruzione sintetica agli attori coinvolti che interpretano spesso le dinamiche e gli obiettivi in maniera inconsapevole e implicita, privilegiando, come sostiene Weiss, queste modalità di lavoro per la loro finalità pratica e per l'esser utili a orientare l'azione.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Il termine top performer si riferisce a studentesse e studenti che raggiungono livelli di eccellenza nelle prove standardizzate, in modo conforme alle definizioni adottate da UNESCO (2019). In letteratura emerge come la performance elevata non derivi unicamente da competenze cognitive, ma da un intreccio di fattori motivazionali, relazionali e ambientali, inclusa la qualità del clima scolastico e il supporto degli adulti significativi (Graglia, 2019). Graglia attribuisce agli stereotipi di genere un ruolo cruciale e li riconosce come elementi in grado di influenzare significativamente sia il benessere scolastico sia la performance evidenziando come aspettative sociali e credenze implicite su maschilità e femminilità possano condizionare la motivazione allo studio e l'orientamento verso specifiche discipline, contribuendo alla riproduzione di divari di genere nei risultati scolastici. La scuola, in quanto ambiente formativo, può decostruire tali stereotipi attraverso pratiche inclusive, linguaggi non discriminatori e percorsi di educazione alle pari opportunità. Analizzando fragilità e performance elevata nello stesso contesto è possibile cogliere la loro coesistenza e le condizioni ambientali che ne favoriscono o ostacolano l'espressione.

Questi riferimenti teorici sostengono la tesi che interventi educativi mirati – focalizzati su equità, inclusione e consapevolezza di genere – possano incidere sia sulla riduzione delle condizioni di fragilità sia sulla valorizzazione delle potenzialità degli studenti ad alta performance. Il caso studio presentato si inserisce in questa cornice, contribuendo al dibattito scientifico sugli effetti delle pratiche educative orientate all'equità e sul ruolo della scuola come contesto trasformativo capace di affrontare disuguaglianze, sostenere i soggetti vulnerabili e, al contempo, promuovere performance elevate.

La scuola ha scelto di esaminare gli Obiettivi 4 e 5 dell'Agenda 2030 da una prospettiva organizzativa, al fine di promuovere pratiche educative capaci di interrogare criticamente gli stereotipi di genere, intesi come credenze e rappresentazioni socialmente costruite che assegnano rigidamente ruoli e comportamenti a maschi e femmine, influenzando interazioni scolastiche e scelte formative (Bourdieu, 1999). In un'ottica di equità, l'istituto mira a contrastare tali stereotipi favorendo percorsi che sostengano la costruzione di identità plurali e non prescrittive.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Benché si tratti di termini ampiamente diffusi in tutti gli ambienti scolastici e codificati dalle istituzioni, in particolare in questo testo si fa riferimento al termine equità in ambito educativo come «la capacità di garantire a tutti gli studenti pari opportunità di accesso all'istruzione, di partecipazione e di successo» (OCSE, 2018, pp. 13-21).

2. Quadro teorico di riferimento

L'analisi dei dati INVALSI relativi alla condizione di fragilità negli apprendimenti offre l'occasione per collocare la riflessione dell'istituto comprensivo "Roiano Gretta" di Trieste all'interno di un quadro teorico centrato sui principi di equità educativa, sugli Obiettivi dell'Agenda 2030 e sul ruolo degli stereotipi di genere nei percorsi scolastici. In ambito pedagogico, il concetto di equità rimanda alla capacità dei sistemi formativi di garantire a tutte e tutti opportunità effettive di accesso, partecipazione e successo, tenendo conto delle differenze individuali e delle condizioni socio-culturali che influenzano esperienza e rendimento scolastico (Linee guida nazionali del MIUR, 2015). L'equità, dunque, non coincide con l'uguaglianza formale, ma implica una distribuzione differenziata delle risorse per sostenere bisogni eterogenei (Eurydice, 2021).

All'interno di questa cornice si colloca il concetto di fragilità, intesa come condizione multidimensionale che riguarda difficoltà cognitive, emotive e relazionali e che può emergere nelle prove standardizzate, così come nel vissuto scolastico quotidiano. La fragilità non è una caratteristica innata, ma il risultato dell'interazione tra caratteristiche personali e contesti educativi, e richiede pertanto approcci didattici capaci di riconoscere e valorizzare le differenze. Simmetricamente, la categoria di top performer identifica studentesse e studenti che raggiungono livelli elevati nelle rilevazioni standardizzate. La letteratura mostra come tali risultati derivino non solo da competenze disciplinari consolidate, ma anche da fattori motivazionali, dal clima di classe e dal supporto degli adulti (Graglia, 2019, pp. 165-167). L'analisi congiunta di fragilità e performance elevata permette di evidenziare come entrambe le condizioni siano sensibili alle dinamiche socio-relazionali e alle aspettative che permeano l'ambiente scolastico.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Un ruolo cruciale è svolto dagli stereotipi di genere, ovvero quell'insieme di credenze e rappresentazioni che attribuiscono a maschi e femmine ruoli e comportamenti prescrittivi, incidendo sulle scelte formative e sul benessere scolastico. Gli Obiettivi 4 e 5 dell'Agenda 2030 offrono un riferimento normativo e pedagogico essenziale per contrastare tali dinamiche, affermando la necessità di un'istruzione inclusiva e della riduzione di ogni forma di discriminazione di genere.

In questa prospettiva, l'intervento educativo diviene uno strumento strategico per ridurre le condizioni di vulnerabilità e promuovere, al contempo, il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascuna e ciascuno.

3. Da dove siamo partiti?

Lo studio si concentra sulle studentesse e sugli studenti in condizione di fragilità e sui top performer dell'istituto restituiti dalla rilevazione INVALSI. L'individuazione delle fragilità è avvenuta utilizzando il file sulla condizione di fragilità degli studenti e la relativa "Guida alla lettura del file.csv" forniti da INVALSI, nell'ambito delle 3.198 scuole beneficiarie dei finanziamenti previsti dal D.M. 170 del 24 giugno per la prevenzione della dispersione scolastica. La restituzione dei dati INVALSI, avvenuta dall'anno scolastico 2021/2022, ha stimolato domande e osservazioni inizialmente tra la dirigente scolastica e le sue collaboratrici, e successivamente con il Collegio dei docenti.

Il tema sul quale ci si è concentrati è la condizione di fragilità negli apprendimenti di studentesse e studenti, intendendo far rientrare in questa condizione coloro che sono definiti nella Guida alla lettura «in base al livello raggiunto nella prova INVALSI di Italiano o di Matematica, lo studente può rientrare (oppure no) in una condizione di fragilità». In particolare riferendosi alla classe quinta di scuola primaria si ha condizione di fragilità se la studentessa/lo studente ha raggiunto il livello 1 o il livello 2, si ha rischio di fragilità se ha raggiunto il livello 3 e non si ha la condizione di fragilità se ha raggiunto il livello 4 o il livello 5 o il livello 6. Riferendosi alla prova di classe terza di scuola secondaria primo grado, si ha condizione di fragilità se ha raggiunto il livello 0 il livello 1 o il livello 2, si ha la condizione di rischio di

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

fragilità se ha raggiunto il livello 3, nessuna fragilità se ha raggiunto il livello 4 o il livello 5.

L'indagine ha mirato a elaborare un quadro interpretativo capace di chiarire i fattori che contribuiscono alla fragilità e all'eccellenza negli apprendimenti, nonché di fornire indicazioni utili alla progettazione di iniziative rivolte a studentesse, studenti e docenti nell'ottica dell'equità di genere.

All'interno di questo quadro che ha messo in evidenza informazioni su studentesse e studenti fragili e top performer, cercando di rilevare criticità e bisogni, è emersa la necessità da parte della scuola di comprenderne le implicazioni e progettare interventi mirati. L'istituto, avviando la riflessione, si è posto le seguenti domande di ricerca: chi sono le studentesse e gli studenti identificati come fragili e quelli considerati top performer? Quali interventi la scuola ha già attivato per loro e quali potrebbe sviluppare in futuro per rispondere ai loro bisogni?

Stando all'interno del sistema scolastico e mossi dalla ricerca di un'educazione di qualità – intendendo con questo termine quanto la comunità internazionale costituita dai paesi membri dell'ONU ha evidenziato con la pubblicazione nel 2015 dell'Agenda 2030[3] dichiarando tra i traguardi da raggiungere entro il 2030 quello relativo «all'importanza di un'istruzione e di una formazione di qualità per migliorare le condizioni di vita delle persone, delle comunità e delle società» (Agenda 2030, Obiettivo 4) – non si può non avvertire che all'interno dei contesti educativi, è fondamentale riconoscere come esperienze didattiche rigidamente organizzate attorno a categorie interpretative precostituite possano ostacolare la possibilità di un autentico processo formativo. Quando le pratiche pedagogiche si limitano a riprodurre schemi consolidati senza aprirsi alla complessità e alla singolarità delle situazioni educative, rischiano di non promuovere il benessere degli studenti e di impoverire la dimensione creativa e generativa dell'apprendimento (Mortari, 2003, pp. 54-55). In tali condizioni, l'apprendimento perde la sua valenza trasformativa, riducendosi a una

[3] L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'ONU nel 2015, è un programma d'azione globale che definisce 17 obiettivi interconnessi volti a promuovere uno sviluppo equo, inclusivo e sostenibile. In ambito educativo, l'Obiettivo 4 sottolinea il ruolo chiave di un'istruzione di qualità nel ridurre le disuguaglianze e nel garantire benessere individuale e collettivo (United Nations, 2015).

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

pratica ripetitiva che compromette la possibilità stessa di sviluppare conoscenze autentiche e significative. Sulle considerazioni di sesso e di genere nel sistema scolastico e, come il tema della parità di genere è trattato nelle pratiche educative e didattiche, si fa riferimento alle buone prassi da conoscere e da adottare evidenziate da Graglia (2019), tra cui quella del linguaggio inclusivo, che sappia cioè riconoscere tramite l'uso dei termini corretti le identità di genere e quindi favorendo nella comunità scolastica relazioni di rispetto. Tale approccio dà modo alla comunità scolastica di cogliere le forme e le relazioni attraverso le quali il fenomeno della fragilità e delle/dei top performer si manifesta.

Come sottolinea Mortari, ricondurre l'esperienza educativa al di fuori di schemi d'azione precostituiti permette di comprendere più accuratamente i fenomeni educativi e adottare un principio epistemico implica costruire uno sguardo di sistema capace di generare un *frame experiment* per rileggere situazioni problematiche e comprenderle, fine a cui la scuola ambisce.

Per la fase di raccolta e analisi dei dati si è scelto un approccio fenomenologico[4] poiché questo approccio consente elaborazioni radicate nel contesto valorizzando le modalità con cui il fenomeno si rende conoscibile (Mortari, 2003). Mantenere un atteggiamento ricettivo, libero da manifestazioni pre-ordinate permette infatti di cogliere il fenomeno nella sua specifica manifestazione. Questo processo di sospensione dei pregiudizi consente di restituire le caratteristiche essenziali dell'esperienza indagata.

[4] L'approccio fenomenologico propone di esplorare l'esperienza educativa partendo dai significati che essa assume per i suoi protagonisti, evitando di imporre categorie interpretative precostituite. Come chiarisce Mortari (2007), l'indagine fenomenologica si fonda su una descrizione rigorosa della datità originaria dell'esperienza vissuta, ottenuta attraverso la sospensione dei pregiudizi e delle teorie preesistenti, per consentire al fenomeno di emergere nella sua autenticità. Questo metodo favorisce un accesso fedele alla soggettività dell'esperienza, valorizzando i significati attribuiti dai partecipanti e permettendo di cogliere l'essenza dei processi educativi.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

4. La lettura del fenomeno attraverso la lente dei dati

Le considerazioni iniziali sono state stimolate a partire dalla restituzione dei dati INVALSI dell'anno scolastico 2021/2022, tra questi è presente un file identificato col codice meccanografico di istituto e col termine "fragilità" in formato csv riguardante la condizione di fragilità delle studentesse e degli studenti e accompagnato da una guida alla lettura attraverso cui è possibile leggere, identificando per ogni studentessa e studente, il codice meccanografico d'istituto, il codice meccanografico del plesso, il codice SIDI, la classe frequentata nell'anno scolastico, il grado di riferimento dei dati (classe e ordine di scuola in cui la studentessa/lo studente ha svolto la prova INVALSI più recente, ovvero quella più prossima all'anno scolastico esaminato), l'anno di rilevazione (anno in cui è stata svolta la prova INVALSI più recente da parte della studentessa o dello studente), il livello raggiunto/la categoria raggiunta nella prova INVALSI di Italiano o di Matematica più recente (in base all'informazione delle colonne "Grado riferimento dati" e "Anno rilevazione"). Le categorie, utilizzate per le prove di scuola primaria, sono costruite suddividendo i punteggi delle studentesse e degli studenti, dal più basso (1° percentile) al più alto (100° percentile), in sei gruppi. I livelli sono così ripartiti:

– livello 1 – Molto basso (fino al 5° percentile compreso);
– livello 2 – In via di prima acquisizione (Dal 5° al 25° percentile compreso);
– livello 3 – Base (dal 25° al 50° percentile compreso);
– livello 4 – Intermedio (dal 50° al 75° percentile compreso);
– livello 5 – Intermedio (dal 75° al 95° percentile compreso);
– livello 6 – Avanzato (dal 95° percentile).

Per la prova di classe terza di scuola secondaria primo grado, così come quelle previste per il secondo ciclo d'istruzione, viene assegnato a ogni studentessa e ogni studente un livello di apprendimento, da livello 1 (più basso) a livello 5 (più alto). La scala costruita da INVALSI per la prova di Italiano o di Matematica si costruisce alla luce di quanto previsto nei traguardi di apprendimento delle Indicazioni nazionali per il curricolo e viene definita come segue:

– livello 0 – La studentessa/lo studente non ha risposto correttamente ad alcun quesito;

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

– livello 1 – Risultato molto debole, corrispondente ai traguardi di apprendimento in uscita dalla quinta primaria;
– livello 2 – Risultato debole, non in linea con i traguardi di apprendimento posti al termine del primo ciclo d'istruzione;
– livello 3 – Adeguato;
– livello 4 – Risultato buono;
– livello 5 – Risultato molto buono (rif. INVALSI, 2022, Guida alla lettura file studenti con fragilità).

Le riflessioni della scuola hanno riguardato in particolare i livelli 1 e 2 in tutte le prove, i livelli 4 e 5.

Al termine di questa analisi sono emerse alcune considerazioni di rilievo. La prospettiva di interesse verso percorsi didattici specifici sembra essere una caratteristica distintiva di studentesse e studenti in condizione di fragilità negli apprendimenti. Inoltre, si conferma che l'indice di status socio-economico e culturale (ESCS) influisce positivamente sui risultati delle/dei top performer.

Le studentesse e gli studenti in condizione di fragilità, come sostenuto da Mortari (2003), possono superare le difficoltà educative se vengono garantite opportunità eque di apprendimento e sostenuta la loro motivazione e fiducia. In linea con questo quadro epistemologico legato all'esperienza, l'educazione non è mera trasmissione di contenuti, ma pratica che valorizza vissuti, emozioni ed esperienze individuali. L'apprendimento avviene quando la scuola offre occasioni in cui l'esperienza personale diventa risorsa conoscitiva. Superare la fragilità dipende dall'attivazione di processi formativi che promuovano il senso del sé, la fiducia e la partecipazione attiva, fondamentali per sviluppare pienamente il potenziale.

Occorre quindi che le istituzioni scolastiche favoriscano progetti specifici, offrendo effettive opportunità alle studentesse e agli studenti che altrimenti non dispongono di adeguati sostegni all'interno dell'ambito scolastico e che la scuola sviluppi iniziative di informazione, sensibilizzazione e formazione rivolte anche al personale scolastico.

Una rassegna della letteratura sulla salute della popolazione LGBTQAI+ mostra come, soprattutto tra le/gli adolescenti, aumentino i rischi di disturbi dell'umore, depressione e ansia, mentre il sostegno sociale di docenti ed educatori rappresenta un importante fattore protettivo (Graglia, 2019, pp. 155-159). Da quanto evidenziato emer-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

gono i benefici derivanti da contesti educativi inclusivi e da progetti scolastici orientati all'equità di genere sul benessere della popolazione scolastica. Risulta quindi necessario che le istituzioni scolastiche promuovano iniziative mirate, offrendo reali opportunità a chi non dispone di adeguati sostegni e sviluppando azioni di informazione, sensibilizzazione e formazione rivolte anche al personale scolastico.

5. Le prospettive di ricerca

I temi su cui si è concentrata l'indagine sono l'equità di genere e la condizione di fragilità e di top performer.

Il concetto di studentessa e studente top performer, benché in uso da tempo, ha iniziato a delinearsi verso la fine del XX secolo includendo le studentesse e gli studenti eccellenti come non bisognosi di attenzioni speciali. Più recentemente a queste categorie sono state riconosciute le necessità di un sostegno adeguato al loro livello e di particolari bisogni didattici (Mönks e Pflüger, 2005).

Per il termine equità di genere si fa riferimento alla definizione riportata nel Quadro di attuazione dell'integrazione di genere (UNESCO, 2003) che intende l'equità di genere come un processo di equità verso uomini e donne e specifica che per garantire l'equità, spesso è necessario adottare misure per compensare gli svantaggi storici e sociali che impediscono a donne e uomini di operare in condizioni di equità.

Il termine fragilità è stato oggetto di molteplici trattazioni sia nella normativa scolastica (decreto legge n. 22 dell'8/4/2022) sia nella letteratura scientifica di ambito educativo e didattico (si veda Girelli e Bevilacqua, 2018). Nello specifico la condizione di fragilità costituisce un tema di rilievo rispetto alla restituzione dei dati delle prove standardizzate alle scuole. La ricezione del documento sulle fragilità consente alla scuola di sviluppare riflessioni consapevoli sulle studentesse e sugli studenti in condizione di fragilità e di valutare l'allocazione delle proprie risorse, sia sul piano formativo sia a livello istituzionale. Il documento offre inoltre un'occasione per riconoscere le progettualità già attivate nella realtà scolastica, valorizzarne gli elementi di trasferibilità e rafforzare la consapevolezza della possibilità di progettare e realizzare strumenti e processi mirati.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

6. La popolazione considerata

La popolazione considerata in questa indagine è rappresentata dalle studentesse e dagli studenti dell'istituto comprensivo "Roiano Gretta" di Trieste, appartenenti alle classi non campione delle prove standardizzate INVALSI del 2023 nello specifico le classi quinte della scuola primaria e le classi terze della scuola secondaria di primo grado che hanno svolto le prove INVALSI. Le classi di grado 8 sono cinque e le classi di grado 5 sono sei. Sono esclusi le studentesse e gli studenti assenti a una o più prove.

I dati utilizzati sono quelli presenti nel file in formato cvs sulla condizione di fragilità delle studentesse e degli studenti e i risultati delle prove accessibili sulla piattaforma INVALSI con accesso in qualità di referente per la valutazione (si veda la Guida alla lettura del file cvd sulla condizione di fragilità degli studenti, 2022).

7. Le fasi della ricerca

Ogni fase della ricerca ha coinvolto in modo diverso i partecipanti mettendo in atto azioni di tipo diverso. Il momento della definizione dell'oggetto di studio è avvenuto in alcuni incontri preliminari tra la dirigente scolastica e otto docenti nei mesi di giugno e ottobre 2022, il primo tavolo di lavoro con la dirigente scolastica, le/gli otto docenti (referenti per la valutazione, docenti con funzioni strumentali, collaboratrici della dirigente) si è svolto nel mese di novembre ed è stato finalizzato all'identificazione delle studentesse e degli studenti fragili e top performer e alla definizione del programma.

Nella programmazione sono state definite le tematiche e le tempistiche come presentate nella seguente tabella (tab. 1).

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Tab. 1 – Elenco dei tipi di attività, dei temi e dei periodi di svolgimento

Tipologia di attività	*Tema*	*Periodo*
Incontri di approfondimento	Calendario delle proposte educative e didattiche rivolte alle studentesse e agli studenti	Dicembre-gennaio
Incontri di approfondimento	Calendario delle proposte educative e didattiche rivolte alle/ai docenti dell'istituto	Dicembre-gennaio
Somministrazione dei questionari cartacei	Questionario	Gennaio
Focus group classi terze scuola secondaria di primo grado	Equità, benessere a scuola	Gennaio-aprile
Focus group classi quinte scuola primaria	Equità, benessere a scuola	Gennaio-aprile
Svolgimento delle attività educative e didattiche dedicate	Progetti	Febbraio-maggio

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

I focus group hanno coinvolto alcuni docenti di classe.

Obiettivi principali:

– coinvolgere la popolazione indagata e legittimare il processo di ricerca;
– raccogliere dati qualitativi utili per definire lo studio;
– individuare testimoni privilegiati per approfondimenti successivi.

Tutte le attività e i focus group si sono concluse all'inizio di maggio.

L'indagine ha analizzato la fragilità delle studentesse e degli studenti, definendo fragile chi mostra difficoltà nelle prove sia di Italiano sia di Matematica (Rapporto INVALSI, 2023). I livelli 1 e 2 indicano fragilità, il livello 3 rischio di fragilità, mentre i livelli 4-6 segnalano assenza di fragilità, con i livelli 5 e 6 identificati come top performer. Lo studio ha considerato anche genere e partecipazione a iniziative di equità. Gli indici valutati – motivazione interna ed esterna, impegno nello studio, benessere a scuola, ansia da test e rapporto con i docenti – sono stati rilevati tramite un questionario strutturato, sviluppato secondo le fasi di definizione dei costrutti, elaborazione degli item e validazione interna. La scala Likert a quattro livelli ha permesso di evitare risposte neutre, calcolare medie e individuare correlazioni tra fragilità, eccellenza e plessi, garantendo un'analisi replicabile delle dimensioni soggettive di motivazione, benessere e relazioni nel contesto educativo.

Tab. 2 – Elenco degli indici considerati

Indice	*Numero di item Grado 5*	*Numero di item Grado 8*
Motivazione interna allo studio	4	4
Motivazione esterna allo studio	4	4
Impegno nello studio	4	4
Benessere a scuola	4	4
Ansia da test	4	4
Rapporto tra studenti e docenti	4	4

Per analizzare le fragilità, sono state considerate variabili raccolte dalla scuola e diversi indicatori relativi al benessere scolastico, al rapporto con i docenti, all'ansia da test e alle relazioni tra pari. Questi sono stati costruiti utilizzando le informazioni raccolte attraverso i progetti d'istituto attivati durante l'anno scolastico 2022/2023 (tab. 3).

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Tab. 3 – Restituzione livelli di fragilità anno 2022

Livello Italiano	*Fragilità Italiano*	*Livello Matematica*	*Fragilità Matematica*
Livello 3	A rischio di fragilità	Livello 3	A rischio di fragilità
Livello 5	Nessuna fragilità	Livello 3	A rischio di fragilità
Livello 3	A rischio di fragilità	Livello 4	Nessuna fragilità
Livello 3	A rischio di fragilità	Livello 3	A rischio di fragilità
Livello 3	A rischio di fragilità	Livello 3	A rischio di fragilità
Livello 2	Fragilità	Livello 4	Nessuna fragilità
Livello 5	Nessuna fragilità	Livello 5	Nessuna fragilità
Livello 2	Fragilità	Livello 5	Nessuna fragilità
Livello 2	Fragilità	Livello 3	A rischio di fragilità
Dato mancante	Dato mancante	Livello 2	Fragilità
Dato mancante	Dato mancante	Dato mancante	Dato mancante
Livello 2	Fragilità	Livello 3	A rischio di fragilità
Livello 5	Nessuna fragilità	Livello 4	Nessuna fragilità
Livello 1	Fragilità	Livello 2	Fragilità
Dato mancante	Dato mancante	Livello 2	Fragilità
Livello 3	A rischio di fragilità	Livello 2	Fragilità
Livello 2	Fragilità	Livello 3	A rischio di fragilità
Livello 3	A rischio di fragilità	Livello 4	Nessuna fragilità
Livello 3	A rischio di fragilità	Livello 3	A rischio di fragilità
Livello 3	A rischio di fragilità	Livello 2	Fragilità
Livello 5	Nessuna fragilità	Livello 5	Nessuna fragilità
Livello 4	Nessuna fragilità	Livello 5	Nessuna fragilità
Livello 2	Fragilità	Livello 1	Fragilità

Abbiamo analizzato le quote di studentesse e studenti top performer e con fragilità secondo i risultati INVALSI 2023. I top performer risultano concentrati maggiormente in un plesso rispetto all'altro, mentre le studentesse e gli studenti fragili sono distribuiti in modo uniforme. Dall'analisi emerge che la fragilità educativa è più pronunciata tra le studentesse e gli studenti provenienti da contesti familiari con marcate disuguaglianze di genere, rispetto a chi cresce in famiglie che riconoscono e valorizzano l'equità di genere. Ciò suggerisce che le condizioni socio-familiari e la percezione di equità di genere influenzano significativamente il rischio di fragilità scolastica.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Tab. 4 – Caratterizzazione delle fragilità (aggregazione Italiano e Matematica)

Conteggio di Codice SIDI	*Classe*			*Totale*
Fragilità Italiano_Matematica	*1*	*2*	*3*	*generale*
Dato mancante	11	16	16	43
No	73	68	62	203
Non disponibile	3			3
Non presente alla prova di quinta primaria	1	4		5
Sì	8	12	5	25
Totale generale	96	100	83	279

8. I focus group

Le studentesse e gli studenti hanno partecipato a focus group condotti in classe dal referente per la valutazione, con la presenza di un docente, e articolati in tre sezioni tematiche. Le risposte, registrate e trascritte, sono state analizzate concentrandosi sull'eguaglianza di genere, indagando il suo impatto sull'apprendimento, l'attenzione del corpo docente e le iniziative scolastiche a sostegno dell'equità. È stato considerato anche il pensiero di cambiare classe o scuola come possibile indicatore di rischio di fragilità, trattato come variabile indipendente. Le affermazioni sono state codificate, raggruppate in aree concettuali omogenee e sintetizzate in percentuali di distribuzione.

Si riporta la traccia dei focus group svolti nelle classi terze.

Obiettivo: esplorare percezioni, esperienze e significati attribuiti dalle studentesse e dagli studenti alla condizione di fragilità a scuola, alle disuguaglianze di genere e alle iniziative educative presenti nella scuola.

Esperienza scolastica e senso di appartenenza

Quali elementi del vostro percorso scolastico vi hanno fatto sentire più supportati o, al contrario, vi hanno portato a pensare di cambiare classe o scuola?

(Domanda utile per far emergere eventuali condizioni di fragilità percepite.)

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Percezione delle disuguaglianze di genere nel contesto scolastico

Ritenete che il genere possa influenzare il percorso scolastico, le opportunità o il modo in cui ci si sente valutati e riconosciuti? In che modo?

(Domanda finalizzata a comprendere se e come le disuguaglianze di genere siano percepite come un fattore che incide sull'apprendimento e sulla realizzazione scolastica.)

Ruolo della scuola e dei docenti

Come valutate l'attenzione di docenti e personale scolastico nei confronti dell'equità di genere e delle situazioni di fragilità? Quali comportamenti o pratiche vi hanno fatto sentire ascoltati? Quali non ascoltati?

(Domanda che permette di esplorare percezioni, criticità e aspettative riguardo al ruolo della scuola e degli insegnanti.)

Conoscenza e valutazione delle iniziative per l'equità di genere

Quali attività o progetti conoscete che affrontano il tema dell'equità di genere nella vostra scuola? Quali interventi ritenete più utili?

(Domanda per far emergere consapevolezza, lacune informative e possibili piste di miglioramento.)

9. I risultati

I risultati restituiscono la mappatura degli studenti fragili e dei top performer e una condivisione di linee interpretative tra docenti, con l'obiettivo di sviluppare progetti educativi e didattici dedicati e interventi sul benessere. Tuttavia la fragilità educative si manifesta come difficoltà persistente nel raggiungimento dei livelli avanzati, ed è in correlazione con motivazione, impegno, ansia da test, relazione con i docenti e limitata esposizione a pratiche inclusive.

In risposta a questo, l'istituto ha attivato percorsi formativi extrascolastici e strumenti per sensibilizzare sull'equità e la cultura di genere, ha promosso l'attenzione verso un linguaggio inclusivo, consolidando prassi didattiche inclusive e supportando la popolazione studentesca nella condizione di fragilità, con particolare attenzione ai livelli 4 e 5.

Nella tabella 5 è riportata la scheda di progetto di un'iniziativa promossa e attuata dall'istituto.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Tab. 5 – Esempio di scheda di progetto attivato a favore delle studentesse e degli studenti con fragilità, progetto denominato "Taglia e cuci versus copia e incolla"

Titolo esperienza	*Progetto "Taglia e cuci versus copia e incolla"*
Realtà promotrice del progetto	Comune di Trieste
Scuola/istituto in cui è stato implementato	Scuola secondaria di primo grado (2 plessi)
Destinatari	30 alunni della (individuati dai vari CdC), inseriti in fascia 4 e 5 con scarsa motivazione alle attività scolastiche e con difficoltà relazionali e di rispetto della convivenza nel contesto classe
Periodo di attivazione	Febbraio 2012-maggio 2023 – 2 ore a settimana
Motivazioni da cui è nata l'esperienza	L'attività di taglio e cucito assieme alla progettazione in forma digitale di scenografie per il teatro risulta essere una risorsa per la formazione della persona e per la riflessione sugli stereotipi di genere. Modalità di apprendimento interdisciplinare
Finalità e obiettivi dell'esperienza	Riuscire a coinvolgere in attività laboratoriali i ragazzi, motivandoli alla partecipazione ad attività a carattere interdisciplinare Saper aggiustare parti di tessuti, utilizzando concetti legati alla geometria. Diventare esperti, per poi diventare supporto ad altri nelle varie occasioni della quotidianità
Fasi e azioni in cui si è articolata l'esperienza	Il progetto è incentrato sull'utilizzo di ago e filo in momenti di laboratorio
Eventuali criticità incontrate	In questo momento i materiali di base a disposizione per il laboratorio di taglio e cucito non sono sufficienti a favorire un ambiente ricco di progettualità e creatività
Risultati dell'esperienza	La maggior parte dei ragazzi ha dimostrato lungo tutto il periodo del progetto interesse e motivazione. Alcuni ragazzi di terza hanno approfondito gli argomenti trattati per predisporre un intervento con il quale avviare il colloquio orale agli esami finali

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

10. Suggestioni tratte da passaggi qualitativi della ricerca

Al termine della fase di raccolta dati, che ha compreso la restituzione dei risultati dell'indagine nazionale sui livelli di apprendimento riguardanti le fragilità, le osservazioni sistematiche dei docenti nel corso dell'anno, i focus group e la somministrazione di un questionario alle studentesse e agli studenti partecipanti ai progetti attivati, si è avvertita l'opportunità di approfondire ulteriormente i risultati ottenuti. A tale scopo, sono state realizzate interviste esplorative con i referenti dei progetti, con i docenti referenti per l'inclusione dell'istituto e con alcuni docenti selezionati sulla base del loro interesse verso il tema dell'equità di genere.

In particolare riguardo agli obiettivi e alle modalità di conduzione attraverso le interviste si è inteso approfondire la comprensibilità e le aspettative sui progetti attivati dall'istituto sulle tematiche proposte.

Per l'organizzazione delle interviste, la scuola ha preventivamente individuato la necessità di coinvolgere alcune figure chiave individuate tra il personale scolastico considerando i seguenti criteri:

- funzione all'interno dell'istituto;
- interesse manifestato nei confronti delle tematiche trattate.

Sono stati così individuate le seguenti figure:

- dirigente scolastica (n. 1);
- DSGA (n. 1);
- docente funzione strumentale per l'inclusione (n. 1);
- docente funzione strumentale per la valutazione (n. 1);
- docenti appartenenti allo staff della dirigente scolastica (n. 2);
- docenti che hanno già avviato in precedenza progetti educativi e didattici sulle tematiche dell'equità di genere (n. 2, di cui n. 1 di scuola primaria e n. 1 di scuola secondaria di primo grado).

Ciascuna intervista ha previsto un tempo massimo di due ore, e su espressa indicazione della dirigente scolastica avrebbero potuto essere coinvolti ulteriori docenti qualora ci fosse stata una manifestazione di interesse.

Le interviste si sono svolte secondo le seguenti modalità: nella giornata programmata per l'intervista presso i locali della scuola (istituto principale sede della segreteria), indipendentemente dal plesso di provenienza del personale e fuori dall'orario delle attività didattiche.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

I lavori sono iniziati con il contatto con la dirigente scolastica e la presentazione da parte dell'intervistatrice dell'azione ai partecipanti (15 minuti circa), sono proseguiti con la presentazione del file sulle fragilità (45 minuti circa) e con l'approfondimento sui progetti proposti (45 minuti circa).

I materiali necessari per l'intervista sono stati un PC portatile per appunti da prendere sul campo e una copia del file sulle fragilità da proiettare attraverso un monitor. Al termine dell'intervista tutti i commenti e tutti i materiali utilizzati sono stati raccolti.

La traccia utilizzata per le interviste è stata articolata in tre domande aperte, finalizzate a raccogliere esperienze e pratiche relative al tema delle fragilità negli apprendimenti. Le risposte sono state annotate su un'apposita scheda. La discussione si è sviluppata a partire da una riflessione condivisa sulle diverse forme di fragilità rilevate sia nella scuola primaria sia nella secondaria di primo grado, attenzione è stata posta al lessico affinché fosse adeguato al contesto di riferimento. L'obiettivo delle interviste era di far emergere, in modo partecipato, le questioni ritenute più significative e di costruire una definizione condivisa del concetto di fragilità e possibili azioni di intervento. Inoltre, a ciascun partecipante è stata data la possibilità di esprimersi in merito al file contenente i dati relativi alle fragilità nell'istituto restituito da INVALSI così da integrare l'analisi con le interpretazioni soggettive e contestuali fornite dai docenti e dal personale referente. Lo scopo principale di queste interviste era comprendere il processo di elaborazione delle informazioni da parte di ciascun partecipante. Dalle risposte fornite sono emerse ulteriori riflessioni, non precedentemente emerse dal questionario, che richiedono un'analisi approfondita e la revisione del processo di restituzione dei dati.

Si riportano alcuni tratti di interviste in forma di discorso diretto, riportando le idee principali e i concetti chiave riguardo alle modalità con cui ciascun docente organizza la propria prassi quotidiana in relazione alla gestione di studentesse e studenti fragili:

> Sono la referente per i bisogni educativi speciali da diversi anni. Questo significa che ho accesso e condivido dati con il coordinatore di classe. Ci incontriamo regolarmente in modo formale, e altre volte di più, specialmente durante la preparazione degli esami di terza. Ho un registro storico e man-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

tengo un collegamento stretto con il coordinatore di classe e la dirigente scolastica è informata costantemente. Se vi state chiedendo da dove ho ottenuto queste informazioni, provengono dai miei file e dalla mia memoria. Ogni anno, costruiamo un database in cui elenchiamo tutte le classi e io annoto accanto a ciascuna di esse le informazioni rilevanti. Per esempio, verifico la presenza di servizi sociali, interventi educativi extra-scolastici, e il tipo di progetti attivati.

In generale, il ruolo centrale del referente è coordinare la raccolta e la gestione delle informazioni per rispondere in modo efficace ai bisogni degli studenti con fragilità. Questo compito è più complesso in alcune realtà scolastiche particolarmente frammentate, dove le procedure e le visioni possono variare. Non abbiamo avuto un confronto a livello di istituto per definire una visione comune sulle fragilità, quindi ho dovuto raccogliere dati da diversi plessi e trovare risposte univoche per ogni domanda.

Durante le interviste, sono emerse varie motivazioni che hanno portato la scuola a distinguere coloro che sono inseriti nei livelli di fragilità 1 e 2 da coloro inseriti nel livello di fragilità 3. Alcuni interventi sono stati più estemporanei, come per esempio gli incontri con le famiglie.

I docenti sentono di dover fare un lavoro di analisi per individuare le fragilità e spesso devono prendersi carico della situazione.

È importante scrivere e documentare per avere una migliore comprensione dei singoli casi e per rispondere in modo consapevole. È fondamentale partire dai punti di forza delle studentesse e degli studenti e dare loro il tempo di adattarsi. Scrivere le strategie proposte a livello familiare ed extra-scolastico è essenziale per comprendere appieno la situazione degli studenti e fornire loro il supporto necessario.

I focus group hanno messo in evidenza che una parte significativa delle studentesse e degli studenti ha pensato di cambiare classe o scuola, collocandosi in una fascia di fragilità maggiore rispetto a chi non ha mai considerato tale scelta. Gli intervistati percepiscono che le disuguaglianze di genere incidono sui percorsi scolastici, percezione più marcata tra chi ha pensato di cambiare classe o scuola. Ciò suggerisce che le disuguaglianze di genere influenzano la realizzazione scolastica e l'apprendimento. Inoltre, una buona parte di studentesse e studenti

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

segnalano scarsa attenzione all'equità di genere da parte di docenti e personale scolastico, percezione più intensa tra chi ha considerato il cambiamento di classe o scuola. La maggior parte degli studenti non è a conoscenza di iniziative scolastiche sull'equità di genere. In generale, il dialogo con l'insegnante è considerato il principale strumento di promozione dell'equità, mentre i progetti curricolari sono riconosciuti in questo ruolo da chi non ha mai pensato di cambiare classe o scuola.

L'adozione di un approccio fenomenologico e del paradigma della riflessione critica ha consentito la necessità, come sottolinea Mortari (2024), che il pensiero educativo debba distanziarsi da interpretazioni precostituite e coltivare uno sguardo capace di cogliere le sfumature del vissuto scolastico. In questa direzione, i dati sulle fragilità forniti da INVALSI sono stati assunti come punti di partenza per interrogare le pratiche, i linguaggi e le relazioni educative all'interno della scuola.

L'analisi integrata dei dati INVALSI e delle azioni progettuali dell'istituto ha evidenziato un nesso rilevante tra fragilità educativa ed equità di genere. È emerso che studentesse e studenti in condizione di fragilità percepiscono un supporto istituzionale insufficiente, soprattutto rispetto alla promozione dell'equità di genere. Tale dato mette in luce una carenza strutturale di pratiche capaci di sostenere chi sperimenta vulnerabilità legate non solo a fattori didattici, ma anche a dinamiche sociali e culturali.

Riconoscendo la necessità di un intervento mirato, la scuola ha attivato percorsi formativi extra-curricolari a partecipazione volontaria, finalizzati a contrastare la cultura discriminatoria legata al genere, a promuovere l'uso di linguaggi inclusivi e a rafforzare le competenze del personale scolastico su tali tematiche. Le iniziative sono state progettate come risposta educativa alla lettura critica dei dati INVALSI, considerati non solo come strumenti di misurazione della performance, ma come base informativa per orientare azioni educative fondate sul principio dell'equità.

In questa prospettiva, i momenti di restituzione e discussione dei dati hanno assunto una funzione trasformativa per la comunità scolastica, favorendo la costruzione condivisa di significati e l'emersione di una maggiore consapevolezza riguardo alle connessioni tra genere, esiti di apprendimento e condizioni di fragilità.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

11. Conclusioni

Il caso studio mostra come l'integrazione tra dati INVALSI e approcci qualitativi – focus group, questionari e interviste – rappresenti uno strumento efficace per analizzare fragilità ed eccellenza scolastica in ottica di equità di genere. I risultati evidenziano che la fragilità educativa non è un fenomeno puramente individuale, ma radicato in dinamiche relazionali, culturali e strutturali, spesso amplificate da disuguaglianze di genere trascurate nelle pratiche educative quotidiane.

L'analisi evidenzia una distribuzione disomogenea della condizione di top performer tra i plessi, mentre la fragilità risulta più omogenea, suggerendo che contesto e pratiche didattiche incidono in modo differente sui percorsi degli studenti. In particolare, la scarsa esposizione a progettualità inclusive è correlata alla fragilità, soprattutto in caso di esperienze di discriminazione o disuguaglianza percepita legata al genere.

L'assenza o la marginalità di attività educative sull'equità di genere e la limitata attenzione da parte del corpo docente costituiscono fattori critici per la vulnerabilità di alcune fasce di studenti. Al contrario, la partecipazione a percorsi su stereotipi e cultura di genere agisce come fattore protettivo, migliorando benessere, motivazione e impegno scolastico.

Le evidenze indicano inoltre che i top performer richiedono attenzione educativa specifica: contrariamente alla percezione di studenti "autonomi", necessitano di spazi formativi che sostengano le loro potenzialità e prevengano disaffezione, in particolare quando convivono con isolamento sociale o ansia da prestazione.

In conclusione, la ricerca evidenzia la necessità di leggere i dati INVALSI non solo come indicatori valutativi, ma come strumenti capaci di orientare cambiamenti nelle pratiche scolastiche. La progettazione educativa deve radicarsi nella complessità delle esperienze reali, valorizzando un uso critico dei dati e adottando approcci inclusivi che favoriscano relazioni educative significative e contesti di apprendimento equi.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Riferimenti bibliografici

Barabanti P., Tortora V.F. (2016), *Uno studio sugli studenti top performer attraverso le prove INVALSI 2015*, Working Paper INVALSI, 30.

Biemmi I., Marbelli B. (2023), *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Mondadori education, Milano.

Bourdieu P. (1999), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.

Commissione Europea, *Employment and Social Developments in Europe, Annual Review*, testo disponibile al sito http://ec.europa.eu/social/main.jsp?-catId=738&langId=en&pubId=8030&furtherPubs=yes, 2016, data di consultazione 12/12/2024.

Consiglio dell'Unione europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*.

Girelli C., Bevilacqua A. (2018), *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire*, IPRASE, Trento.

Graglia M. (2019), *Le differenze di sesso, genere e orientamento*, Carrocci, Roma.

Eurydice Italia (2021), *L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti*, I Quaderni di Eurydice Italia, Firenze.

INVALSI (2023), *Rapporto prove INVALSI 2023*, Roma.

Fernández Hawrylak M., Alonso Martínez L., Sevilla Ortega E., Ruíz Ruíz M.E. (2022), "Inclusión de la Diversidad Sexual en los Centros Educativos desde la Perspectiva del Profesorado: Un Estudio Cualitativo", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11 (2), pp. 81-97.

Hatzenbuehler M.L. *et al.* (2014), "Protective School Climates ans Reduces Risk for Suicide Ideation in Sexual Minority Youths", *American Journal of Public Health*, 104, pp. 279-286.

MIUR (2018), *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo del MIUR*, testo disponibile al sito http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee_Guida_+per_l_uso_del_genere_nel_linguaggio_amministrativo_del_MIUR_2018.pdf/3c8dfbef-4dfd-475a-8a29-5adc0d7376d8?version=1.0, data di consultazione 1/12/2025.

MIUR (2015)*, Linee guida nazionali, Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, art. 1 comma 16 legge 107/2015.

Mönks F.J., Pflüger R. (2005), *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*, Radboud University Nijmegen, Nijmegen.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Carrocci, Roma.
OECD (2018), *Equity in Education: Breaking down barriers to social mobility*, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/10/equity-in-education_g1g96efd/9789264073234-en.pdf, data di consultazione 01/12/2025.
UNESCO (2019), *Guidelines for Gender-Inclusive Language*, Annex to *Priority Gender Equality Guidelines. Participation Programme Prepared by Division for Gender Equality Cabinet of the Director-General*.
United Nations (2015), *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, testo disponibile al sito https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981, data di consultazione 1/12/2025.
Università di Trieste (2019), *Dichiarazione d'intenti per la condivisione di buone pratiche per un uso non discriminatorio della lingua italiana*, EUT, Trieste.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

5. L'inclusione scolastica: bisogni educativi speciali e senso di appartenenza degli studenti attraverso i dati IEA TIMSS e il RAV

di Francesco Annunziata, Laura Palmerio

La promozione dell'inclusione degli studenti con Bisogni educativi speciali (BES) rappresenta un obiettivo cruciale nel sistema scolastico italiano. Questo contributo esplora il ruolo della scuola nel favorire il senso di appartenenza degli studenti con BES e analizza le strategie di inclusione adottate dalle istituzioni scolastiche. Utilizzando dati provenienti da un'analisi quantitativa condotta su 196 studenti e dai Rapporti di autovalutazione (RAV) di 35 scuole, emerge una varietà di attività e strumenti impiegati per promuovere l'inclusione. Tuttavia, sono evidenziate anche criticità, come la necessità di personale qualificato e il coinvolgimento limitato delle famiglie. I punti di forza identificati includono il lavoro di gruppo e il lavoro in classe, mentre i punti di debolezza riguardano la carenza di personale qualificato e il coinvolgimento delle famiglie. L'impegno congiunto di tutti gli attori della comunità scolastica è cruciale per promuovere un ambiente scolastico inclusivo e garantire il benessere degli studenti con BES. La sensibilizzazione e l'educazione della comunità possono contribuire a ridurre le barriere all'inclusione e a promuovere una maggiore inclusione scolastica, creando un ambiente scolastico che sia veramente inclusivo e che offra opportunità di apprendimento significative per tutti gli studenti.

Promoting the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) is a crucial objective in the Italian school system. This paper examines the role of schools in fostering the sense of belonging of students with SEN and analyses the inclusion strategies adopted

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

by educational institutions. Using data obtained from a quantitative analysis of 196 students and the self-assessment reports (RAV) provided by 35 schools, it is possible to see a variety of activities and tools used to promote inclusion. The strong points are the team and classroom work, while the weak points are the lack of qualified staff and the limited involvement of families. The joint efforts of all members of the school community are crucial to promote an inclusive school environment and ensure the well-being of students with SEN. Raising awareness and educating the community can help reduce barriers to inclusion and promote greater school inclusion, creating a school environment that is truly inclusive and offers meaningful learning opportunities for all students.

1. Introduzione

Come previsto dalla legge 104/1992 (art. 12), uno degli obiettivi principali del sistema scolastico italiano è promuovere l'inclusione, garantendo a tutti gli studenti, indipendentemente da eventuali disabilità fisiche o funzionali, il diritto di sviluppare appieno il proprio potenziale e sperimentare una crescita individuale e sociale. Da un rapporto dell'ISTAT (2020), emerge che i coetanei rivestono un ruolo cruciale nel processo di inclusione scolastica, influenzando significativamente le relazioni e l'apprendimento degli studenti.

La scuola, in particolare, gioca un ruolo chiave nel promuovere il senso di appartenenza degli studenti con Bisogni educativi speciali (BES), garantendo un ambiente inclusivo e favorevole allo sviluppo individuale (MIUR, 2012; D'Alonzo, 2012). Affinché gli studenti con disabilità possano essere completamente integrati, sarebbe vantaggioso che tutte le attività didattiche si svolgessero in classe insieme ai loro coetanei (D'Alonzo, 2012).

Nel 2010, con l'emanazione della legge 170, è stato introdotto l'obbligo di redigere annualmente un Piano educativo individualizzato (PEI) per gli studenti con disabilità, includendo la specificazione di strumenti compensativi e misure dispensative. Il PEI si articola in quattro dimensioni con obiettivi specifici (socializzazione e interazione; comunicazione e linguaggio; autonomia e orientamento; cognitiva, neuropsicologica

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

e degli apprendimenti). Ciascuna dimensione del PEI prevede la definizione di obiettivi, risultati attesi e l'implementazione di azioni didattiche e metodologiche, strutturate in attività, strategie e strumenti.

Il decreto n. 66/2017, successivamente aggiornato con il decreto 96/2019, rappresenta l'ultimo tassello per favorire l'inclusione scolastica, sottolineando il ruolo centrale del PEI come strumento chiave per garantire tale inclusione.

Il decreto interministeriale n. 182 del 2020 ha definito le procedure per l'assegnazione delle misure di sostegno, mentre l'approccio all'inclusione mira a ridurre il numero di studenti con Bisogni educativi speciali (BES) in ogni classe.

Il Bisogno educativo speciale comprende l'insieme delle difficoltà educative e di apprendimento che possono interessare gli alunni, includendo problematiche come le disabilità mentali, fisiche e sensoriali, oltre ai disturbi specifici dell'apprendimento, come la dislessia e il disturbo da deficit di attenzione (Ianes e Macchia, 2008). La normativa richiama una consolidata tradizione internazionale sui bisogni educativi speciali, usando il termine "svantaggio scolastico" per evidenziare che l'allievo potrebbe essere svantaggiato solo nell'ambiente scolastico e non necessariamente in altri contesti (Milani, 2017). Tuttavia, sono emerse criticità sull'efficacia di questo approccio, con il rischio che il termine "speciale" possa stigmatizzare gli alunni rispetto a quelli "normali". Questo approccio può portare a una lettura burocratica e classificatoria anziché promuovere la diversità e le potenzialità degli individui, rischiando di perdere di vista la persona (Favella e Zappella, 2019).

Purtroppo, a causa della pandemia di Covid-19, l'aspetto relazionale e l'interazione con i coetanei sono notevolmente diminuiti, colpendo in particolare gli studenti con disabilità. L'attenzione educativa si è concentrata sulle risposte di emergenza alla crisi, mettendo a rischio gli studenti vulnerabili, che sono stati maggiormente colpiti dalle disuguaglianze nell'uso degli strumenti digitali. Diversi Paesi hanno implementato azioni mirate a superare queste difficoltà (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). È evidente che la scuola riveste un ruolo cruciale nella creazione di un senso di appartenenza per tutti gli studenti, inclusi quelli con BES. Questa importanza diventa ancora più rilevante nel contesto post-pandemico da Covid-19.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Per garantire un ambiente inclusivo e favorevole allo sviluppo di ciascun individuo, è necessario adottare approcci mirati, quali il supporto personalizzato, il coinvolgimento attivo degli insegnanti, la partecipazione dei genitori e la promozione di attività extra-curriculari.

2. Senso di appartenenza a scuola

La comprensione del coinvolgimento degli studenti all'interno del contesto scolastico è fortemente influenzata dal concetto di "senso di appartenenza scolastica", il quale si riferisce alla percezione degli studenti rispetto al loro grado di accettazione all'interno della scuola. Gli studenti con BES spesso sperimentano sensazioni di rifiuto, traducendosi in un aumento della loro percezione di solitudine. Studi recenti, come quello condotto da Cullinane nel 2020, confermano una minore sensazione di appartenenza tra gli studenti con BES rispetto ai loro coetanei. In letteratura esistono diverse definizioni di senso di appartenenza (per esempio, Allen e Bowles, 2012; Allen *et al.*, 2018; Slaten *et al.*, 2016).

Un forte senso di appartenenza si manifesta attraverso un'elevata motivazione, una partecipazione attiva e un maggior successo scolastico, contribuendo alla creazione di un ambiente sicuro in cui gli studenti possono crescere e migliorarsi. Goodenow (1993), infatti, descrive l'appartenenza come la percezione di essere accettati, rispettati, inclusi e sostenuti dagli altri nella scuola.

Il collegamento tra il senso di appartenenza e la motivazione degli studenti è enfatizzato da Furrer e Skinner (2003), che indicano come influenzi le performance attraverso la "funzione energia", stimolando l'entusiasmo e la volontà di partecipare attivamente alle attività scolastiche. D'altro canto, la mancanza di appartenenza è associata a sintomi depressivi, sottolineando il ruolo cruciale della connessione emotiva nell'influenzare la motivazione e i risultati scolastici (Mcgraw *et al.*, 2008).

Un'indagine su studenti con BES condotta in Irlanda ha mostrato che, mediamente, questi studenti stabiliscono meno amicizie e affrontano dinamiche relazionali più negative rispetto a quelli senza BES (Banks *et al.*, 2018). Studi simili condotti in Norvegia (Frostad e Pijl, 2007) e nei Paesi Bassi (Koster *et al.*, 2010), confermano che gli stu-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

denti con BES tendono a creare meno legami amicali e a essere meno coinvolti in gruppi sociali. È fondamentale sottolineare, comunque, che la quantità di amicizie potrebbe non riflettere necessariamente sulla qualità delle relazioni o sul livello di accettazione degli studenti con BES. Inoltre, Pendergast *et al.* (2018), in alcune ricerche svolte in Australia, hanno identificato cinque temi principali correlati al senso di appartenenza scolastica, tra cui relazioni, clima in classe, approcci educativi, programmi specifici e attività extra-curriculari.

Considerando le implicazioni delle difficoltà scolastiche sulla vita quotidiana degli studenti, è evidente che tali sfide influenzino anche gli adulti di riferimento, soprattutto insegnanti e genitori (Favella e Zappella, 2019).

Un questionario condotto su 216 insegnanti disciplinari della scuola secondaria in fase di formazione ha evidenziato la crescente necessità di un ruolo di coordinamento tra docenti specializzati e disciplinari, al fine di favorire una migliore integrazione nel sistema scolastico e nelle opportunità di apprendimento extra-scolastiche. Questo ruolo è stato individuato nel docente referente per i BES, incaricato di facilitare la collaborazione organizzativa e la mediazione curricolare tra specialisti e docenti di materia (Tessaro, 2014).

L'importanza di stabilire una rete di supporto è stata evidenziata anche da Ciletti e Borgonovi (2018) e Damiani (2016), i quali hanno presentato pratiche efficaci di assistenza per gli studenti con BES. Secondo uno studio condotto da Antonietti e Bertolini (2015), l'interazione con gli studenti con BES pone sfide riguardanti l'adattamento dell'insegnamento e la gestione del rapporto docente-studente, suggerendo la necessità di interventi formativi specifici. Gli insegnanti, come evidenziato da Damiani (2018), necessitano di una migliore comprensione e approfondimento dei bisogni educativi speciali.

In aggiunta, il ruolo della famiglia nell'influenzare il comportamento dei bambini e dei ragazzi è di fondamentale importanza. Una famiglia attenta e coinvolta può diventare un valido alleato nel favorire una collaborazione efficace con le istituzioni scolastiche, contribuendo così al successo formativo degli alunni (Girelli e Bevilacqua, 2018).

Le sfide e le strategie di adattamento per i bambini con disabilità mettono in luce l'importanza di sentirsi a casa, poiché la percezione di esclusione sociale può essere più impattante delle limitazioni fisiche.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

3. Il metodo

3.1. Obiettivi, domande e ipotesi di ricerca

L'obiettivo principale di questo studio è comprendere in che modo il contesto scolastico italiano contribuisca a favorire il senso di appartenenza negli studenti con BES, con particolare attenzione alle pratiche inclusive adottate e al coinvolgimento della comunità scolastica. L'indagine si propone di analizzare le strategie messe in atto dalle istituzioni scolastiche, individuando i punti di forza e le criticità percepite, e valutando il loro impatto sul benessere scolastico degli studenti con BES.

A partire da questi intenti, la ricerca si sviluppa attorno a tre domande fondamentali: quali pratiche inclusive vengono effettivamente adottate dalle scuole per promuovere il senso di appartenenza degli studenti con BES? Quali sono i principali punti di forza e le criticità rilevate nel percorso verso un ambiente scolastico realmente inclusivo? E infine, in che modo queste pratiche influenzano la percezione di appartenenza da parte degli studenti?

3.2. Partecipanti e dati

Per indagare il senso di appartenenza degli studenti siamo partiti dai dati ottenuti dall'analisi quantitativa di uno studio approfondito precedente (Annunziata, Caponera e Palmerio, 2024). Questo studio coinvolgeva un sottogruppo di 196 studenti di quarta primaria partecipanti all'indagine internazionale TIMSS[1] (*Trend in International Mathematics and Science Study*) 2019 e i dati sono stati raccolti attraverso

[1] L'indagine IEA TIMSS valuta l'apprendimento in Matematica e Scienze degli studenti di quarta primaria e terza secondaria di primo grado a livello internazionale. È promossa dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e si svolge ogni quattro anni con l'obiettivo di confrontare i sistemi educativi dei paesi partecipanti e monitorarne l'evoluzione nel tempo (https://www.iea.nl/studies/iea/timss; https://timssandpirls.bc.edu/). Per l'Italia l'indagine è curata dall'Area Indagini internazionali dell'INVALSI (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/Timss2019/index.php?page=timss2019_it_04).

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

il questionario studente. Nello specifico sono stati coinvolti 97 studenti che hanno svolto la prova regolarmente; b) 30 studenti con Disturbi specifici dell'apprendimento, d'ora in poi DSA, che hanno svolto la prova con l'utilizzo di ausili speciali e c) 69 studenti con particolari condizioni di svantaggio (PCS) esonerati dalla prova, tutti frequentanti le stesse classi. Per verificare l'esistenza di eventuali differenze nel senso di appartenenza percepito tra i tre sottogruppi, è stata effettuata un'analisi della varianza (ANOVA). I risultati hanno evidenziato differenze statisticamente significative: in particolare, gli studenti con PCS hanno riportato un senso di appartenenza sensibilmente inferiore rispetto agli studenti con DSA (valore medio PCS = -0,24; DSA = 0,35). Questo dato è particolarmente rilevante, in quanto suggerisce che, pur condividendo lo stesso contesto scolastico, gli studenti con PCS si sentono meno parte integrante della comunità scolastica rispetto ai loro compagni con DSA (Annunziata, Caponera e Palmerio, 2024). Al fine di ottenere una comprensione più approfondita delle strategie di intervento all'interno dell'istituto scolastico, in questa fase, è stata introdotta l'analisi dei Rapporti di autovalutazione (d'ora in poi RAV) delle 35 scuole coinvolte nello studio, appartenenti ai 196 studenti dello studio quantitativo.

3.2.1. RAV

Come stabilito dall'art. 6 del Decreto del Presidente della Repubblica n. 80 del 28 marzo 2013, l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche costituisce la fase iniziale del processo di valutazione del Sistema nazionale di valutazione. Il dirigente scolastico e il Nucleo di valutazione interno, composto da un gruppo selezionato di docenti, redigono e compilano il RAV.

Il RAV fornisce una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento e costituisce la base per individuare le priorità di miglioramento.

Nel processo di autovalutazione è opportuno che il dirigente scolastico e il Nucleo interno di valutazione (d'ora in poi NIV) si adoperino per favorire e sostenere il coinvolgimento diretto di tutta la comunità scolastica, incoraggiando la riflessione interna e promuovendo mo-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

menti di incontro e di condivisione degli obiettivi e delle modalità operative dell'intero processo di autovalutazione.

Il RAV è articolato in 4 sezioni. Nella prima sezione, dal titolo "Contesto e risorse", sono presenti indicatori relativi alla popolazione scolastica, al territorio e al capitale sociale, alle risorse economiche, materiali e professionali. La seconda sezione, "Esiti", è relativa ai risultati scolastici, ai risultati nelle prove standardizzate, alle competenze chiave europee e ai risultati a distanza. La terza sezione, "Processi", si focalizza sull'analisi delle modalità operative messe in atto dalle istituzioni scolastiche per promuovere l'efficacia dell'azione educativa. Essa si articola in due ambiti distinti ma complementari: da un lato le pratiche educative e didattiche, dall'altro le pratiche gestionali e organizzative. L'ultima sezione, invece, riguarda l'individuazione delle priorità e la definizione di traguardi e obiettivi di processo[2].

Nel RAV, viene dedicata un'intera sezione alla valutazione della qualità dei processi di inclusione, denominata "Inclusione e differenziazione". Questa area considera gli aspetti legati alle strategie adottate dalle scuole per favorire l'integrazione, rispettare la diversità, valorizzare le differenze culturali e adeguare la didattica mediante attività di recupero e potenziamento. L'area è divisa in due sotto-aree: "Inclusione" e "Recupero e potenziamento". Dopo aver fornito la definizione operativa, la struttura prevede indicatori specifici per inclusione, potenziamento e recupero, accompagnati dai relativi descrittori. Questi sono dettagliati in una serie di azioni messe in atto dalla scuola per favorire i processi correlati di inclusione, recupero e potenziamento.

I dati raccolti attraverso il Questionario scuola, a livello centrale, permettono alle istituzioni scolastiche di confrontare la propria situazione con valori di riferimento esterni, riportati a livello provinciale, regionale e nazionale. Gli indicatori e i descrittori sono stati regolarmente aggiornati in conformità con le disposizioni del d.lgs. 13 aprile 2017, n. 66 e del d.lgs. 7 agosto 2019, n. 96. Durante l'analisi dei propri processi, la scuola ha la possibilità di generare ulteriori elementi di valutazione, dati e indicatori, arricchendo così la base informativa su cui basare il confronto. Alcune domande stimolo specifiche supportano il NIV nel processo di riflessione critica sulla re-

[2] https://www.invalsi.it/snv/.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

alizzazione autonoma della scuola, evidenziando le scelte operative e i modelli di intervento diversificati in risposta ai bisogni formativi identificati.

Per ciascuna area del RAV, la valutazione si fonda su una serie di indicatori che offrono dati quantitativi o qualitativi in grado di descrivere aspetti rilevanti del funzionamento scolastico. Gli indicatori sono accompagnati da descrittori, ovvero enunciati che illustrano i diversi livelli di qualità raggiungibili dalla scuola rispetto a ciascun indicatore. I descrittori sono graduati su una scala che permette al NIV di attribuire un giudizio motivato (INVALSI, *Guida al RAV*, 2022). A supporto di quest'analisi, la Rubrica di valutazione a sette passi consente di esprimere una valutazione complessiva per ciascun ambito osservato, con livelli che vanno da situazioni critiche a pratiche consolidate e di eccellenza. Ogni livello è descritto in modo analitico, permettendo alla scuola di posizionarsi con consapevolezza e trasparenza (Giampietro e Pillera, 2022). Questo strumento è pensato per orientare le scelte di miglioramento, identificare le aree su cui intervenire e valorizzare le pratiche efficaci già in atto (*RAV – Rapporto di autovalutazione*, 2023).

A conclusione di questo processo di valutazione, si inserisce una Rubrica di valutazione a sette passi che consente alla scuola di esprimere un giudizio complessivo, argomentando i risultati ottenuti e identificando punti di forza e di debolezza (Giampietro e Pillera, 2022).

3.3. Misure

In questo studio è stato considerato l'indicatore del RAV "Inclusione e differenziazione", nel quale si focalizza l'attenzione sulle strategie adottate per la promozione di processi di inclusione e di insegnamento-apprendimento adeguati ai bisogni formativi degli studenti, nel rispetto e valorizzazione delle diversità nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative. Nello specifico, nella sotto-area relativa all'"Attività di inclusione" sono stati considerati i descrittori "Tipo di azioni realizzate per l'inclusione" e "Strumenti per l'inclusione", l'individuazione dei punti di forza e di debolezza e la Rubrica di valutazione di questa sezione.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

I primi due descrittori comprendono una serie di attività, per le quali le scuole sono tenute a indicare la presenza o l'assenza di ciascuna di esse, nello specifico:

- *tipo di azioni realizzate per l'inclusione:*
  - percorsi formativi specifici per i docenti in funzione delle caratteristiche di alunni/studenti;
  - attività formative sull'inclusione rivolte al personale della scuola;
  - attività di sensibilizzazione sui temi della diversità, dell'inclusione, del riconoscimento di stereotipi e pregiudizi rivolte ad alunni/studenti e/o docenti;
  - attività di sensibilizzazione sui temi della diversità, dell'inclusione, del riconoscimento di stereotipi e pregiudizi rivolte a famiglie e/o al territorio;
  - attività di continuità specifiche per alunni/studenti con BES;
  - attività di orientamento specifiche per alunni/studenti con BES;
  - percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) specifici per studenti con BES;
  - altre azioni per l'inclusione;
  - non sono state realizzate azioni per l'inclusione scolastica;
- *strumenti per l'inclusione:*
  - utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione; adozione di misure e strumenti finalizzati a garantire accessibilità e fruibilità di risorse e attrezzature;
  - adozione di misure e strumenti finalizzati a garantire accessibilità e fruibilità di strutture e spazi;
  - utilizzo di software specifici per la comunicazione e l'apprendimento degli alunni con disabilità (per es. per la comunicazione aumentativa alternativa, Braille, sintesi vocale);
  - utilizzo di software compensativi;
  - versione accessibile dei libri di testo adottati per disabili sensoriali (per es. formato digitale, audio, Braille);
  - utilizzo di un protocollo di accoglienza per gli studenti disabili, con DSA, stranieri ecc.;
  - altri strumenti per l'inclusione;
  - non sono previsti strumenti per l'inclusione.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

4. Risultati

In merito al *tipo di azioni realizzate per l'inclusione*, dalla lettura dei RAV emerge che le attività indicate dalla maggior parte delle scuole sono: "attività di continuità specifiche per studenti con BES" (29/35); "attività di sensibilizzazione sui temi della diversità, dell'inclusione, del riconoscimento di stereotipi e pregiudizi rivolte a studenti e/o docenti" (28/35).

Al contrario, vengono indicate da meno del 50% delle scuole, le attività di: "sensibilizzazione sui temi della diversità, dell'inclusione, del riconoscimento di stereotipi e pregiudizi rivolte a famiglie e/o al territorio" (14/35) e "orientamento specifiche per alunni/studenti con BES" (16/35).

In merito agli *strumenti per l'inclusione*, dalla lettura dei RAV emerge che gli strumenti maggiormente diffusi sono: "utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione" (32/35); "adozione di misure e strumenti finalizzati a garantire accessibilità e fruibilità di risorse e attrezzature" (31/35); "utilizzo di un protocollo di accoglienza per gli studenti disabili, con DSA, stranieri ecc." (30/35). In numero leggermente inferiore ritroviamo: "utilizzo di software compensativi" (27/35); "adozione di misure e strumenti finalizzati a garantire accessibilità e fruibilità di strutture e spazi" (27/35) e infine, poco più della metà delle scuole dichiarano di utilizzare una "versione accessibile dei libri di testo adottati per disabili sensoriali, per es. formato digitale, audio, Braille" (18/35).

Dalla lettura dei *punti di forza* della sezione relativa alla differenziazione dell'inclusione, il "lavoro di gruppo" emerge come un elemento principale. Per esempio, si sottolinea la collaborazione con gli insegnanti curricolari, finalizzata a condurre osservazioni sistematiche e attuare adattamenti necessari. Gli incontri periodici tra gli insegnanti di tutti gli ordini scolastici, mirati a garantire una continuità didattica efficace. Un aspetto fondamentale risiede nella sinergia tra insegnanti curriculari e di sostegno, che collaborano con successo nell'implementazione delle principali metodologie per la didattica inclusiva, quali il cooperative learning e il tutoring.

Altro elemento di rilievo è il "lavoro in classe", che racchiude la realizzazione di laboratori, attività per piccoli gruppi e la personalizza-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

zione degli obiettivi e dei requisiti, estendendo tali pratiche anche agli alunni con BES non certificati. Si evidenzia, inoltre, la costruzione di percorsi di studio partecipativi e coinvolgenti, oltre alla valorizzazione dei differenti stili di apprendimento, sfruttando appieno le potenzialità degli alunni.

Dalla lettura dei *punti di debolezza* della sezione relativa alla differenziazione dell'inclusione, emerge come criticità la "Necessità di personale qualificato". Si segnalano problematiche a livello nazionale, quali la carenza di insegnanti di sostegno specializzati e di ruolo, compromettendo la possibilità di un lavoro continuo con gli studenti nel corso degli anni. La presenza di insegnanti con contratti a tempo determinato rappresenta un ulteriore aspetto negativo, minando la continuità educativa e didattica per gli alunni.

Un altro punto chiave è rappresentato dal "coinvolgimento della famiglia", evidenziando la necessità di un impegno più profondo. Si sottolinea la necessità di coinvolgere le famiglie degli alunni particolarmente svantaggiati, favorendo una percezione positiva degli interventi di sostegno e integrazione. Si denota, tuttavia, una scarsa partecipazione da parte di numerose famiglie nel fornire supporto e partecipare alle decisioni riguardanti l'organizzazione delle attività educativo-didattiche.

Infine, dalla lettura della *Rubrica di valutazione delle scuole*, emerge un percorso comune adottato da tutte le scuole coinvolte: la prima fase di questo percorso consiste nella differenziazione dei percorsi scolastici, seguita da una successiva verifica dei risultati ottenuti. Subito dopo, vengono attuati interventi in itinere e differenziati, con l'obiettivo di adattare le strategie in base alle esigenze individuali degli studenti.

Tuttavia, ciò che risulta evidente dalla lettura delle rubriche di valutazione compilate dalle scuole partecipanti a questo studio è che meno della metà di esse dichiara di aver condotto o condurre periodicamente attività di intervento differenziate in base ai risultati ottenuti.

5. Discussione e conclusioni

I risultati quantitativi relativi all'inclusione degli studenti con particolari condizioni di svantaggio sembravano indicare che questi stu-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

denti si sentono meno integrati nella scuola rispetto agli studenti con DSA, che invece mostrano un maggiore senso di appartenenza alla scuola (Annunziata, Caponera e Palmerio, 2024).

La lettura dei RAV delle scuole coinvolte nello studio ha permesso di valutare le strategie di inclusione adottate. I risultati evidenziano una varietà di attività e strumenti utilizzati per promuovere l'inclusione, con un'attenzione particolare alla continuità per gli studenti con BES. Tuttavia, alcune criticità emergono, come la necessità di personale qualificato e di un coinvolgimento più profondo delle famiglie.

Le scuole coinvolte hanno evidenziato punti di forza, come il lavoro di gruppo e il lavoro in classe, che contribuiscono in modo significativo alla promozione dell'inclusione. D'altra parte, la carenza di personale qualificato e il coinvolgimento limitato delle famiglie rappresentano sfide da affrontare per migliorare ulteriormente l'ambiente inclusivo.

In conclusione, l'analisi integrata dei dati quantitativi e dei RAV delle scuole offre uno sguardo approfondito sulla situazione attuale e suggerisce possibili vie per migliorare l'inclusione degli studenti con BES. È fondamentale continuare a implementare strategie di inclusione, coinvolgendo attivamente tutti gli attori della comunità scolastica (studenti, insegnanti, famiglie ecc.). Solo attraverso un impegno congiunto, basato su dati concreti e valutazioni periodiche, sarà possibile promuovere un ambiente scolastico inclusivo.

Il benessere scolastico e l'inclusione degli studenti con svantaggio sono fattori fondamentali e richiedono un monitoraggio e un sostegno costanti.

Un limite del presente studio è che si tratta di uno studio correlazionale e quindi fornisce un'istantanea di un particolare momento. Uno studio futuro trarrebbe vantaggio da un campione più ampio che consentirebbe un confronto tra i vari gradi scolastici, con un'attenzione particolare al punto di vista degli insegnanti e degli studenti.

Nonostante queste limitazioni, ci auguriamo che i risultati di questo studio possano fare da apripista a ulteriori studi sul senso di appartenenza degli studenti con bisogni educativi speciali. Questo potrebbe avvenire attraverso l'utilizzo di dati su larga scala, di solito orientati verso studenti che non presentano specifici svantaggi, al fine di approfondire la comprensione di tali questioni.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Riferimenti bibliografici

Allen K.A., Bowles T. (2012), "Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents", *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, pp. 108-119.

Allen K., Kern M.L., Vella-Brodrick D., Hattie J., Waters L. (2018), "What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis", *Educational Psychology Review*, 30, pp. 1-34.

Annunziata F., Caponera E., Palmerio L. (2024), "Sense of belonging at school and students with special educational needs: evidence from TIMSS 2019", in P. Falzetti (a cura di), *Surveys on Students: the INVALSI national and international tests*, FrancoAngeli, Milano, pp. 86-104.

Antonietti M., Bertolini C. (2015), "L'incontro con i BES: una sfida cruciale nelle testimonianze di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3 (1), pp. 135-150.

Banks J., McCoy S., Frawley D. (2018), "One of the gang? Peer relations among students with special educational needs in Irish mainstream primary schools", *European Journal of Special Needs Education*, 33 (3), pp. 396-411.

Ciletti L., Borgonovi E. (2018), *La rete pubblico-privato per l'inclusione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali: Teorie, legislazione e buone pratiche di leadership*, FrancoAngeli, Milano.

Cullinane M. (2020), "An Exploration of the Sense of Belonging of Students with Special Educational Needs", *Journal of Inclusive Education in Ireland*, 33 (1), pp. 2-12.

D'Alonzo L. (2012), *Didattica e inclusione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano.

Damiani P. (2016), "Un'idea di 'Buona Scuola': la scuola estesa. Dalle prospettive emergenziali alle prospettive di sviluppo e di apprendimento 'For All'", *Formazione & Insegnamento*, 14 (2 Suppl.), pp. 137-144.

Damiani P. (2018), "A 'Beautiful mind': genio o BES? Una sfida per il miglioramento della didattica", *Formazione & Insegnamento*, 16 (2), pp. 67-73.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021), "The Impact of Covid-19 on Inclusive Education at the European Level", in C. Popescu (*ed.*), *Literature Review*, Odense, Denmark.

Favella C.D., Zappella E. (2019), "Vedere con occhi nuovi il rapporto tra scuola e famiglia in presenza di alunni con Bisogni educativi speciali": un'analisi esplorativa in quattro regioni italiane", *Formazione & Insegnamento*, 17 (3), pp. 303-318.

Frostad P., Pijl S.J. (2007), "Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with spe-

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

cial needs in mainstream education", *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), pp. 15-30.
Furrer C., Skinner E. (2003), "Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance", *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), p. 148.
Giampietro L., Pillera G.C. (2022), "Autovalutazione e contesti scolastici multiculturali: percorsi, risorse e opportunità per l'inclusione", in G. D'Aprile (a cura di), *Formare alla cura interculturale università e scuola in dialogo*, Pensa Multimedia, pp. 113-127.
Girelli C., Bevilacqua A. (2018), "Se 'da soli non ce la fanno'. Come supportare le famiglie di bambini e ragazzi con fragilità educative", *Annali online della didattica e della formazione docente*, 10 (15-16), pp. 362-379.
Goodenow C. (1993), "The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates", *Psychology in the Schools*, 30 (1), pp. 79-90.
Ianes D., Macchia V. (2008), *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Edizioni Erickson, Roma.
INVALSI (2022), *Guida alla compilazione del Rapporto di autovalutazione (RAV)*, Roma.
ISTAT (2020), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018-2019*, Roma.
Koster M., Pijl S.J., Nakken H., Van Houten E. (2010), "Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands", *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), pp. 59-75.
Mcgraw K., Moore S., Fuller A., Bates G. (2008), "Family, peer and school connectedness in final year secondary school students", *Australian Psychologist*, 43 (1), pp. 27-37.
Milani L. (2017), "L'inclusione in prospettiva sociale. Oltre le 'mura scolastiche'. The inclusion in social perspective. Beyond the 'school walls'", *CQIA Rivista*, 7 (20), pp. 69-78.
MIUR (2012), *Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 – Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
MIUR (2023), *RAV – Rapporto di autovalutazione*.
Pendergast D., Allen J., McGregor G., Ronksley-Pavia M. (2018), "Engaging marginalized, 'at-risk' middle-level students: A focus on the importance of a sense of belonging at school", *Education Sciences*, 8 (3), p. 138.
Slaten C.D., Ferguson J.K., Allen K.A., Brodrick D.V., Waters L. (2016), "School belonging: A review of the history, current trends, and future

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

directions", *The Educational and Developmental Psychologist*, 33 (1), pp. 1-15.
Tessaro F. (2014), "Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro", *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne, Roma, vol. 1, pp. 321-328.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Gli autori

Anna Maria Ajello, professoressa ordinaria di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione della Sapienza Università di Roma, in quiescenza. Ha svolto ricerche relative all'apprendimento, alle competenze e alla valutazione. Per due mandati Presidente INVALSI e, nella Provincia autonoma di Trento, Presidente del Nucleo di valutazione del Fondo sociale europeo.

Francesco Annunziata, laureato in Sociologia e politiche per il territorio presso l'Università degli studi di Salerno, lavora nell'area Indagini internazionali dell'INVALSI, si occupa del supporto alla somministrazione delle prove internazionali, monitoraggio delle prove e verifica della congruenza dei dati per le indagini OCSE e IEA.

Paolo Barabanti, PhD in Valutazione dei sistemi e dei processi educativi. È stato insegnante di scuola primaria e attualmente è ricercatore in INVALSI e docente universitario a contratto su temi legati alla didattica, alla valutazione degli apprendimenti e alla metodologia della ricerca.

Alessia Cividin, docente di scuola secondaria di primo grado e referente per la valutazione, dottore di ricerca in pianificazione territoriale e politiche pubbliche. I suoi interessi di ricerca sono i contesti interculturali e le metodologie didattiche per l'apprendimento in ambienti tecnologici e l'analisi di contesti socio-culturali complessi.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Ettore D'Agostino è docente di Matematica e Fisica. Come membro del team di innovazione digitale contribuisce all'informatizzazione dei processi scolastici e alla raccolta ed elaborazione di dati relativi a indagini statistiche attuate nell'istituto.

Brunella Fiore è professoressa associata all'Università di Milano Bicocca, dove insegna Sociologia della famiglia e Sociologia dell'educazione. I principali interessi di ricerca si focalizzano sulla valutazione delle dinamiche familiari e di quelle relative all'istruzione, sulla didattica e l'uso delle tecnologie, con specifica attenzione agli apprendimenti.

Roberta Franchi insegna Lingua e Letteratura italiana. Da tre anni ricopre il ruolo di collaboratore del dirigente. Durante gli anni dell'università ha lavorato come giornalista free-lance per *Il Messaggero*. Ha una grande esperienza nella gestione di progetti PON.

Carla Lavista ha lavorato per molti anni come docente di scuola primaria e dall'anno scolastico 2021/2022 insegna Scienze umane.

Francesco Mammarella è docente di Inglese. Attualmente ricopre la carica di collaboratore del dirigente. Durante gli anni dell'università ha lavorato come giornalista free-lance per *Il Messaggero*. Ha una comprovata esperienza nel coordinamento di progetti scolastici internazionali.

Laura Palmerio, ricercatrice senior dell'INVALSI, è responsabile dell'area Indagini internazionali. È responsabile per l'Italia dei progetti OCSE e IEA. È attualmente membro del Consiglio scientifico dell'INVALSI. Principali interessi di ricerca: equità nell'istruzione, relazioni tra literacy in Lettura e in Matematica.

Chiara Tamanini, laureata in Filosofia e Storia, collabora con l'I-PRASE occupandosi principalmente delle Rilevazioni INVALSI e di didattica per competenze. Ha collaborato da molti anni con INVALSI in varie attività tra cui i progetti Vales e V&M, come esperta nei NEV e nella costruzione di prove per la secondaria di secondo grado. È curatrice e autrice di libri e articoli.

opyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189282

Questo

LIBRO

ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione

VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?

ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER SEGUICI SU:

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.

Management, finanza, marketing, operations, HR
Psicologia e psicoterapia: teorie e tecniche
Didattica, scienze della formazione
Economia, economia aziendale
Sociologia
Antropologia
Comunicazione e media
Medicina, sanità

Architettura, design, arte, territorio
Informatica, ingegneria
Scienze
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Politica, diritto
Psicologia, benessere, autoaiuto
Efficacia personale
Politiche e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Negli ultimi anni il sistema educativo italiano è stato chiamato a confrontarsi con sfide sempre più complesse, che spaziano dalla valorizzazione dei talenti alla gestione delle fragilità, dall'inclusione alla promozione dell'equità. La scuola, luogo di incontro tra diversità e potenzialità, si trova oggi al centro di un dibattito che intreccia dimensioni pedagogiche, psicologiche e sociali, con l'obiettivo di garantire a ogni studente opportunità di apprendimento significative e di successo formativo.
Questo volume nasce dalla raccolta di alcuni tra i contributi presentati durante le giornate dell'ottava edizione del seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica" tenutosi a Roma dal 23 al 26 novembre 2023. Il suo intento è quello di offrire spunti di riflessione e strumenti operativi per docenti, dirigenti scolastici, ricercatori e decisori politici, nella convinzione che il miglioramento della qualità dell'istruzione passi attraverso un approccio integrato, capace di coniugare merito e inclusione, innovazione ed equità.

Patrizia Falzetti, Dirigente tecnologa, è Responsabile del Settore della ricerca valutativa dell'INVALSI; è inoltre responsabile dell'Ufficio Statistico per il SISTAN e del Servizio Statistico INVALSI che cura l'acquisizione, l'analisi e la restituzione dei dati riguardanti le rilevazioni nazionali e internazionali (OCSE e IEA) sugli apprendimenti. Coordina e gestisce il processo di restituzione dei dati e delle analisi statistiche alle singole istituzioni scolastiche e al Ministero dell'Istruzione e del Merito.

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze