

2017

Una lettera alla scuola, e a tutto ciò che questa parola significa oggi, dal punto di vista degli studenti e di chi vive ai margini. Un Atlante interamente dedicato alla sfida educativa, pieno di incontri, mappe, immagini, e parole chiave scritte da maestri, scrittori e altri compagni di avventura. Un viaggio appassionante nell'Italia che pensa al domani.

*Per stare utilmente in cattedra  
bisogna evitare di salirci.*

**Domenico Starnone**

*Quante volte ho imparato e capito qualcosa  
di nuovo ascoltando bambini e ragazzi  
con cui condivido tante ore in classe?*

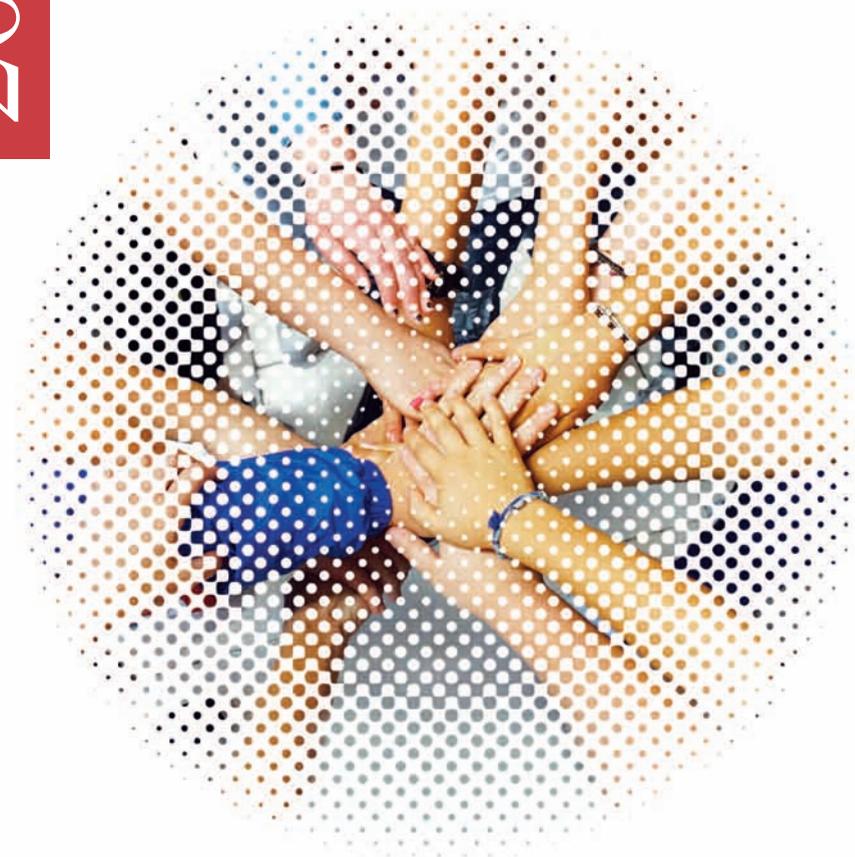
**Franco Lorenzoni**

*I bambini dipingono come vedono e  
come sentono il mondo, e portano i loro  
scarabocchi e poi i loro disegni alla  
mamma che indaffarata risponde  
«te li vedo domani», che vuol dire 'mai'.*

**Umberto Galimberti**

*Per incontrare veramente questa  
diversità dobbiamo scegliere il meglio,  
volare alti, solo così possiamo  
avvicinarci a essa in modo creativo.*

**Roberta Passoni**



# Atlante dell'infanzia a rischio

## Lettera alla scuola



TRECCANI  
LA CULTURA ITALIANA



Save the Children

Quest'anno l'Atlante dell'infanzia è dedicato alla scuola. Entra sul tema da un punto di vista preciso: quello dei bambini e degli adolescenti che sono nelle condizioni di maggior rischio e per i quali la scuola rappresenta, da sempre e in tutto il mondo, una delle poche ancora di salvezza.

Vi sono scuole che hanno svolto e svolgono un ruolo anticipatore, di avamposto, con un artigianato intelligente, un pensiero pratico.

Accanto a tante eccellenze, nelle scuole italiane si incontrano tuttavia situazioni inaccettabili, di analfabetismo didattico, precarietà organizzativa, carenze strutturali, deserti relazionali, vere e proprie discriminazioni e ingiustizie che fanno pagare un prezzo enorme proprio ai bambini più svantaggiati, così come testimoniano i dati su quella grave emergenza che Save the Children ha definito *povertà educativa*.

Com'è possibile che il meglio e il peggio coesistano nella più grande infrastruttura educativa del Paese? Come agire sulle cause delle diseguaglianze educative che segnano intere generazioni? Come rileggere, a partire da queste contraddizioni, l'autonomia scolastica, la distribuzione delle risorse, la formazione e lo statuto professionale degli insegnanti, e un tema spinoso come quello della valutazione?

Per riformare davvero la scuola si potrebbe cominciare investendo nella trasformazione delle zone più a rischio in *comunità educanti*, che nel concreto significa non lasciare da sola la scuola a combattere la povertà educativa. Con la costruzione di comunità educanti dove oggi regnano il degrado urbano e la criminalità si va a lavorare in frontiera: quella che segna l'orizzonte del nostro Paese e della nostra democrazia.

# Atlante dell'infanzia a rischio

## Lettera alla scuola

A cura di Giulio Cederna  
Fotografie di Riccardo Venturi



TRECCANI  
LA CULTURA ITALIANA



Save the Children

Proprietà artistica  
e letteraria riservata

©  
Save the Children

Istituto della Enciclopedia Italiana  
fondata da Giovanni Treccani

2017  
ISBN 978-88-12-00644-1

Testi di:  
Giulio Cederna

Ricerca e redazione:  
Giulio Cederna  
Diletta Pistono  
Elena Scanu Ballona  
Cristina Gasperin

Revisione dei testi:  
Sara Esposito

Fotografie:  
Riccardo Venturi

Elaborazioni mappe:  
Velia Sartoretti  
Antonio Natale  
(TeamDev)

Illustrazioni e grafica mappe:  
Alessandro Davoli  
(TeamDev)

Software:  
L'Atlante dell'infanzia è stato  
realizzato con ArcGIS  
for Desktop di Esri Inc.  
nell'ambito del Nonprofit  
Organization Program,  
gentilmente donato  
da Esri Italia S.p.a.



Coordinamento grafico:  
Laura Binetti  
Maria Stella Ruvolo

Grafica:  
Enrico Calcagno Design

Restyling progetto grafico:  
Polystudio

Stampa:  
Stamperia Artistica Nazionale  
Trofarello (Torino)

*In collaborazione con:*  
Istituto della Enciclopedia Italiana



## SI RINGRAZIANO PER LA COLLABORAZIONE E L'ELABORAZIONE DI DATI SPECIFICI:

### ISTAT

Istituto di Statistica Nazionale

#### Vittoria Buratta

Direttore centrale delle statistiche sociali e il censimento della popolazione

#### Luciana Quattrociochi

Dirigente di ricerca

#### Rosalba Bravi

Tecnologo

#### Valeria De Martino

#### Tania Cappadozzi

#### Manuela Michellini

#### Emanuela Bologna

#### Laura Zannella

#### Mariangela Sabato

#### Barbara Dattilo

Ricercatrici

### INVALSI

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

#### Patrizia Falzetti

Responsabile Servizio Statistico - Sistema Informativo Integrato

#### Donatella Poliandri

Responsabile area valutazione scuole

#### Sara Romiti

Elaborazione strumenti e formazione, valutazione scuole

#### Emanuela Vinci

Elaborazione dati, valutazione scuole

### MIUR

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

#### Gianna Barbieri

Direttore generale per i contratti, gli acquisti e per i sistemi informativi e la statistica

#### Angela Iadecola

#### Francesca Salvini

Funzionarie statistiche

### ISTITUTO SUPERIORE DELLA SANITÀ

#### Angela Spinelli

#### Paola Nardone

Sistema di sorveglianza Okkio alla Salute

## PER LA CONSULENZA E LA CONCESSIONE DI IMMAGINI:

### OPERA NAZIONALE MONTESSORI

#### Benedetto Scoppola

#### Elisabetta Beolchini

#### Maura Pellegrini Rhao

### FONDAZIONE DON LORENZO MILANI

#### Sandra Gesualdi

### CENTRO ALBERTO MANZI

#### Alessandra Falconi

## PER AVER PRESTATO IDEE E VOCE (IN ORDINE DI APPARIZIONE):

#### Roberto Farné

Ordinario di didattica generale all'Università di Bologna

#### Giancarlo Cavinato

Ex maestro e dirigente, segretario Movimento di cooperazione educativa

#### Marco Rossi-Doria

Maestro, esperto di politiche educative e sociali, già sottosegretario all'Istruzione

#### Paolo Landi

Ex allievo di don Lorenzo Milani a Barbiana

#### Domenico Starnone

Ex insegnante, scrittore

#### Luca Nisidi

#### Alice Fill

#### Luca Bonazzi

Studenti

#### Marco Blandini

Delegato nazionale Rete degli studenti medi

#### Donatella Poliandri

Dirigente dell'Area valutazione delle scuole di INVALSI

#### Sara Romiti

Area valutazione delle scuole di INVALSI

#### Giancarlo Cerini

Già maestro e Ispettore tecnico, oggi consulente del MIUR

#### Valentina Grion

Ricercatrice dell'Università di Padova, prospettiva Student voice

#### Franco Lorenzoni

Maestro elementare, ha fondato la Casa-laboratorio di Cenci (TR)

#### Matteo Bianchini

Maestro elementare alla Scuola-Città Pestalozzi, Firenze

#### Simonetta Muzio

#### Annalisa Callegaro

Insegnanti presso la Scuola Rinascita, Milano

#### Roberto Scema

Insegnante, Sindaco di Villa Verde (OR)

#### Vinicio Ongini

Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione del MIUR

#### Patrizia Mercuri

Dirigente IC "San Donato", Sassari

#### Vittorio Sanna

Dirigente IC "Monte Rosello Basso", Sassari

#### Anita Gramigna

Docente di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Ferrara

#### Giovanni Marciano

Dirigente all'IIS Galileo Ferraris di Vercelli

#### Simonetta Siega

Docente responsabile del Centro Territoriale per l'Inclusione di Domodossola

#### Patrizia Rossini

Dirigente del IC Circolo Japigia 1 - Verga (Bari)

#### Annalisa Frau

Dirigente dell'Istituto Comprensivo di Ales (OR)

#### Rosa Seccia

Dirigente 48° Circolo didattico Madre Claudia Russo, Napoli

#### Mariarita Trampetti

Dirigente Istituto Professionale Orfini di Foligno (PG)

#### Umberto Galimberti

Filosofo e psicanalista

#### Pino Tilocca

Dirigente dell'Istituto superiore De Castro di Oristano

#### Andrea Gavosto

Direttore Fondazione Giovanni Agnelli

#### Luciano Benadusi

Sociologo dell'educazione

#### Sandra Gesualdi

Fondazione Don Lorenzo Milani

#### Angela Iadecola

#### Francesca Salvini

Ufficio Statistica del MIUR

#### Gianluca Argentin

Sociologo, ricercatore presso l'Università Cattolica di Milano

#### Roberta Passoni

Insegnante di scuola elementare

#### Giulia Sganga

Studentessa

#### Marina Di Foggia

Vice-preside Istituto Luigi Einaudi di Roma

#### Laura di Pascasio

Educatrice

#### Filomena d'Amante

Dirigente dell'Istituto comprensivo G. Caloprese di Scalea

#### Ivan Tamietti

Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, Torino

#### Giovanni Gentile

Osservatorio sulla dispersione scolastica di Palermo

#### Sabina Banfi

Direttore Area servizi scolastici ed educativi del Comune di Milano

#### Giovanni del Bene

Ufficio Scuole aperte del Comune di Milano

#### Giulia Tosoni

Consulente per le politiche per l'istruzione Comune di Milano

#### Gianluca Cantisani

Associazione dei genitori Scuola di Donato, Roma

#### Michela Prest

Professore di Fisica all'Università dell'Insubria

#### Simone Poli

Presidente Fondazione Sicomoro

#### Piergiorgio Reggio

Presidente Fondazione Franco Demarchi di Trento

#### Corrado Celata

Direzione Welfare Regione Lombardia

#### Fabio Geda

Ex educatore, scrittore

#### Antonella Agnoli

Consulente bibliotecaria

#### Giovanni Solimine

Professore all'Università La Sapienza di Roma

#### Ugo Bressanello

Fondatore di Domus de Luna

#### Matteo Nucci

Scrittore

Tutti i ragazzi e le ragazze, gli insegnanti, i dirigenti incontrati durante il percorso

## PER LA PREZIOSA COLLABORAZIONE:

*Save the Children:*

#### Francesca Bilotta

#### Carlotta Bellomi

#### Camilla Bianchi

#### Francesca Giolivo

#### Paola Pellegrino

#### Francesca Tacchia

#### Valia La Rocca

#### Fosca Nomis

#### Antonella Inverno

#### Silvia Taviani

#### Lucia Ghebregiorges

#### Francesca Sangermano

#### Anna Rosaria Mariano

#### Marco De Amicis

#### Rossella Mele

#### Paola Marturano

#### Emanuela Mosca

I ragazzi e le ragazze dei progetti SottoSopra, Fuoriclasse e UndeRadio

Il dipartimento di Educazione e di Comunicazione di Save the Children.

*Istituto della Enciclopedia Italiana:*

#### Monica Trecca

#### Poste Italiane

Per la concessione dei CAP ZONE.



— Firenze, 15 settembre 2017.  
Pronti, partenza, via. Dopo la pausa  
estiva riaprono i cancelli della  
storica Scuola-Città Pestalozzi,

fondata nel 1945 dal grande  
pedagogista Ernesto Codignola.  
In tutta Italia tornano dietro i  
banchi poco più di 8 milioni e

mezzo tra bambini e bambine,  
ragazzi e ragazze, paritarie incluse.  
7.757.849, per l'esattezza,  
frequentano la scuola pubblica.



— Sassari, scuola primaria di Monte Rosello Basso, quartiere particolarmente colpito da crisi economica e disoccupazione.

Molto attiva la consulta dei genitori, che collabora all'organizzazione di eventi formativi e di recupero di spazi.

La scuola organizza laboratori di teatro, educazione ambientale, eventi formativi per la prevenzione del cyberbullismo, della violenza

di genere. In tutta Italia sono 2.538.095 gli alunni e le alunne della scuola primaria.

# Indice

- 12 Premessa
- 15 Introduzione

## **Prima della scuola** **Viaggio in Italia**

- 18 Avvertenza: questa non è una mappa
- 20 La cartella: penne, mappe, foto
- 22 Un viaggio in sei capitoli

## **Primo capitolo** **La lezione dei maestri**

- 26 Il bambino insegna
- 28 Non è mai abbastanza presto
- 33 Non è mai troppo tardi
- 38 Educazione e democrazia
- 42 Educazione è impegno civile
- 48 La comunità fa scuola
- 50 Tempi difficili
- 54 La pedagogia italiana contemporanea: una mappa  
*Roberto Farné*
- 56 Invito alla lettura  
**Parole chiave**
- 58 Cattedra  
*Domenico Starnone*
- 60 Cooperazione  
*Giancarlo Cavinato*

## **Secondo capitolo** **La scuola secondo noi**

- 68 Scuola, quante emozioni!
- 71 Studenti sull'orlo di una crisi d'ansia
- 77 I limiti della rappresentanza
- 82 Il cantiere Maffei
- 86 I questionari studenti VALeS e VM
- 90 Una valutazione da fare
- 95 La prospettiva Student Voice
- 100 Costruire ponti tibetani
- 104 Il bambino al centro
- 111 Insegnare dalla parte del banco  
**Parole chiave**
- 116 Dialogo  
*Franco Lorenzoni*
- 118 Relazione  
*Matteo Bianchini*
- 120 Democrazia  
*Luca Nisidi e Luca Bonazzi*

## **Terzo capitolo** **Figli del tempo**

- 128 Denatalità e scuolabus
- 134 Frammentazione e patti educativi
- 138 Diversità e intercultura
- 144 Connettività e robotica educativa
- 152 Nuove povertà e girabook
- 162 Nascere ai tempi della recessione

### **Parole chiave**

- 166 Orizzonte  
*Umberto Galimberti*
- 168 Spopolamento  
*Pino Tilocca*
- 170 Intercultura  
*Vinicio Ongini*

## **Quarto capitolo** **Politiche fuori sinc**

- 178 Viaggi nel passato
- 181 Follow the money
- 186 Entre les mures
- 190 Racconti di formazione (poca)
- 196 Dirigenti di carta
- 200 Sentieri interrotti
- 206 Divari territoriali  
**Parole chiave**
- 210 Formazione  
*Giancarlo Cerini*
- 212 Valutazione  
*Andrea Gavosto*
- 214 Futuro  
*Michela Prest*

## **Quinto capitolo** **Ritorno a Barbiana**

- 222 La conta dei persi
- 226 Sparare nel cespuglio
- 233 La rivoluzione dell'Anagrafe
- 239 L'impronta degli *early leavers*
- 242 Il nuovissimo conto dei dispersi
- 247 Passerotti senza ali
- 253 Giocare con il popolo sovrano
- 257 Incorniciati dai dati  
**Parole chiave**
- 262 Inclusione  
*Roberta Passoni*
- 266 Motivazione  
*Giulia Sganga*
- 268 Reti  
*Marco Rossi-Doria*

## **Sesto capitolo** **Tutti a scuola**

- 276 La sfida educativa
- 280 Il cammino si fa andando
- 284 Provaci ancora, Sam!
- 290 Non uno di meno
- 296 Maestri di strada
- 300 Perimetrare le priorità
- 305 Leggere gli stereotipi di genere
- 309 Uscire insieme nel mondo  
**Parole chiave**
- 312 Viaggio  
*Fabio Geda*
- 314 Autonomia  
*Antonella Agnoli*
- 316 Bibliodiversità  
*Giovanni Solimine*
- 318 Errori  
*Ugo Bressanello*
- 320 Scholè  
*Matteo Nucci*

## **Periscopio** **Stato di benessere di bambini e ragazzi in Italia nel 2017**

- 330 Quanti sono: demografia
- 334 Come stanno: salute
- 339 Minori particolarmente a rischio
- 344 Conclusioni
- 346 Mappe delle mappe, dei grafici e delle infografiche
- 350 Bibliografia, sitografia e webgrafia

---

## Premessa

---

La scuola è anzitutto il luogo ove si ‘liberano’ i bambini: si liberano dall’ignoranza e dalla strada, dalla povertà e dall’isolamento, talvolta dalla solitudine, spesso dalla fame e dalle malattie. Ma è anche il luogo dove vengono ‘liberate’ la loro fantasia, la loro voglia di conoscere, di capire le cose, di imparare a stare insieme. Negli anni i ragazzi sono così guidati lungo percorsi formativi sempre più articolati sicché, entrati a scuola piccoli e non ancora autonomi, ne escono adulti e responsabili, capaci di mettere a frutto le conoscenze acquisite e di affrontare la complessità del mondo. Per questo le società moderne investono nella scuola cospicue risorse finanziarie la cui percentuale sul PIL è uno dei principali indicatori dello sviluppo civile di un Paese.

La centralità dell’educazione è infatti l’esito di un progressivo e sostanziale cambiamento che ha caratterizzato i decenni successivi al secondo dopoguerra, facendo maturare la consapevolezza che i grandi mutamenti economici, sociali e culturali richiedevano una profonda trasformazione dei processi educativi e del sistema scolastico. L’Italia ha compiuto sforzi significativi, dopo gli anni Cinquanta del secolo scorso, per debellare con successo l’analfabetismo, poi per creare una scuola media unificata, una scuola dell’infanzia, per l’inserimento dei disabili, per l’integrazione dei figli degli immigrati.

Rimane tuttavia ancora forte l’abbandono scolastico, così come sono evidenti l’obsolescenza delle strutture edilizie, la debolezza degli istituti professionali, lo scarso accesso alle scuole superiori e all’università. Non mancano però segnali di un’altrettanto forte consapevolezza che solo la scuola può far crescere la società civile, ampliare l’accesso ai diritti fondamentali, creare i presupposti per un durevole sviluppo economico.

L’impegno educativo che caratterizza da sempre il lavoro di un’organizzazione internazionale come Save the Children come quello dell’Istituto della Enciclopedia Italiana – vincitore nel 2017 del Premio Möbius per la sua piattaforma on-line Treccani Scuola – si conferma e si sostanzia rinnovando per il secondo anno la collaborazione tra le due istituzioni per la pubblicazione del nuovo *Atlante dell’infanzia a rischio*. L’edizione 2017 intende offrire documenti, dati e strumenti per la comprensione della situazione della scuola in Italia, soprattutto relativamente al ciclo elementare e medio, fondamentale in tutto il percorso educativo, indicando il valore ancora forte delle lezioni dei grandi maestri del passato, la validità di alcuni esperimenti innovativi e l’importanza dell’intera comunità educante, ma senza nascondere i problemi tuttora esistenti né la presenza di lacune nel sistema scolastico e nella formazione. Nella convinzione che solo una panoramica così ricca possa aiutare a comprendere meglio quali strade continuare a percorrere e quali rinnovare, quali siano i miglioramenti necessari e quanti cambiamenti occorre ancora effettuare per avere una scuola, e quindi un futuro, migliori.

**Massimo Bray**

*Direttore generale dell’Istituto  
della Enciclopedia Italiana*



— Siderno (RC), Istituto professionale di Stato Industria ed Artigianato (IPSIA).

---

## Introduzione

---

L' *Atlante dell'infanzia a rischio* di Save the Children, giunto all'ottava edizione, quest'anno va a scuola. Lo imponevano i tanti bambini e ragazzi che incontriamo ogni giorno sulla strada o nei Punti Luce, segnati da ripetenze a raffica, fallimenti scolastici. Vittime di contesti difficili, scuole ghetto, città sbagliate, territori che offrono poche possibilità ricreative e culturali. Bambini e ragazzi in carne e ossa, non percentuali, frazioni di numeri. Ma lo richiedeva anche il lavoro che andiamo facendo da anni in centinaia di istituti scolastici di tutta Italia per contrastare la dispersione. Nelle scuole abbiamo avuto la possibilità di incontrare tanti presidi e insegnanti bravissimi che si fanno in quattro per far funzionare le scuole e includere tutti, ma abbiamo visto anche classi dove il diritto all'istruzione è solo un titolo, dove raccogliamo tristezze, malumori, delusione da parte di tanti ragazzi e ragazze. L' *Atlante* mostra, con abbondanza di dati, quanto poco sia stato fatto nei decenni per mettere la scuola nelle condizioni di funzionare bene: edifici a pezzi, poca formazione, nessun sistema di valutazione degli insegnanti, nessun orientamento, e si potrebbe continuare a lungo. Il luogo più strategico della nostra infanzia, dove i bambini trascorrono gran parte del loro tempo, imparano a scrivere e a socializzare, dove gettano le basi per il loro futuro, non è mai stato sostenuto da politiche nazionali decise, condivise e lungimiranti. Sembra strano, ma è così.

Tuttavia questo non può e non deve rappresentare un alibi per abdicare al compito educativo, come purtroppo avviene spesso. La scuola deve tornare a essere una comunità di dialogo, relazione, partecipazione, sviluppo delle capacità di ogni ragazzo, inclusione sociale. Perché questo succeda, però, bisogna che venga meno anche la logica contrapposta: in un contesto così segnato da tante povertà economiche ed educative, la nostra principale istituzione formativa non può e non deve diventare un capro espiatorio, e non deve essere lasciata da sola. Perché entrambe le cose avvengano la scuola deve aprirsi alle realtà del territorio, e i territori devono tornare a essere comunità educante. Solo in questo modo potremo contrastare, tutti insieme, le povertà educative e la dispersione scolastica. Save the Children è pronta a fare la sua parte.

**Valerio Neri**

*Direttore generale  
di Save the Children Italia*

## — Viaggio in Italia

Avvertenza: questa non è una mappa  
La cartella: penne, mappe, foto  
Un viaggio in sei capitoli



— Reggio Emilia,  
Istituto di istruzione superiore  
Leopoldo Nobili.

## Avvertenza: questa non è una mappa

La scuola italiana è un universo troppo grande e vario, statico come un monolite a guardarlo da fuori e in continua ebollizione appena ci entri dentro, per poterlo ridurre a una mappa o a una qualsiasi raccolta cartografica; un genere, l'Atlante, che fin dal titolo sembra accreditare l'idea che sia possibile restituire una visione oggettiva, piana e stabile del mondo, piena di confini tracciati in maniera netta ed evidente, una volta per tutte. L'impresa appare impossibile, a maggior ragione, se il termine *scuola*, come in questo lavoro, sottende l'idea assai più ampia di 'comunità educante', resa molto bene dal celebre detto africano, «per educare un bambino ci vuole un intero villaggio». Sotto questo aspetto è importante sottolineare fin dall'inizio che se l'oggetto principale di questa missiva è senz'altro la Scuola con la s maiuscola, la grande istituzione preposta all'educazione dei bambini (e in particolare la scuola dell'obbligo che per legge dovrebbe garantire pari opportunità a tutti i bambini indipendentemente dal loro cetto e dalla loro provenienza), tra i destinatari di questa lettera ci sono tutti coloro che, a vario titolo e in molti modi diversi, concorrono alla sfida educativa in Italia. Se dovessimo illustrare quest'idea allargata con una mappa, dovremmo rappresentare innanzitutto gli 8200 e passa istituti scolastici principali, e i 41.000 plessi disseminati lungo la penisola; quindi l'esercito di 680.000 docenti, 138.000 insegnanti di sostegno e 8500 dirigenti che li fanno funzionare, insieme a tutto il fondamentale personale di supporto (amministrativi, cuochi, funzionari dei servizi scolastici comunali, regionali, nazionali), oltre a un numero non quantificato di insegnanti, educatori, esperti, impegnati in attività di formazione professionale, tirocini, corsi e attività varie; una popolazione di bambini e ragazzi in formazione superiore a quella di Lazio e Calabria messe insieme; un plotone di genitori che li sveglia la mattina, partecipa agli incontri con gli insegnanti, elegge i rappresentanti di istituto; tutte le istituzioni e gli enti dei territori in rete con la scuola – biblioteche, teatri, musei –, migliaia di associazioni, società sportive, ecc., che contribuiscono a vario ti-



— Firenze, Scuola-Città Pestalozzi. Come vuole la tradizione, il nuovo anno scolastico si è aperto all'insegna del gioco e della partecipazione al laboratorio di benvenuto la «scuola che vorrei». Appena arrivati, i bambini sono stati invitati a partecipare a una specialissima caccia al tesoro, ovvero agli insegnanti, immobili come statue nel giardino, ma pronti a rianimarsi al primo battito di mani per mettere in scena un'emozione. I bambini sono stati quindi invitati a rappresentare in una scatola di cartone le loro emozioni a scuola. Nella foto, «la maestra manda fuori una bambina».

tolo, oltre alle aziende e a tutte le realtà coinvolte, ad es., nei percorsi scuola-lavoro. E infine, per dare un minimo di profondità alla mappa, saremmo chiamati a raffigurare un'altra dimensione fondamentale della scuola, il tempo: le ore di lezione, di ricreazione, di recupero, gli esami, le ore spese a correggere i compiti e preparare le lezioni. È del tutto evidente che una mappa del genere non entrerebbe mai in un unico foglio. Ci vorrebbe quantomeno un intero villaggio, non certo una pagina o un libro come questo.

L'ottavo *Atlante dell'infanzia a rischio* non ha quindi la pretesa di offrire una mappa e nemmeno le coordinate della scuola. Propone piuttosto un viaggio alternativo nei territori educativi, pieno di domande e con poche certezze, con un unico traguardo in mente: osservare e ascoltare la scuola, e tutto ciò che questa parola oggi significa (o non significa), dal punto di vista degli studenti. In particolare dalla prospettiva di coloro che vivono ai margini e che, anche per questo, rischiano costantemente la beffa di venire espulsi (anche) dalla scuola.

## La cartella: penne, mappe, foto

Una delle scommesse principali della sfida educativa è quella di riuscire a integrare competenze, ambiti, esperienze diverse, per ricollegare meglio la scuola al mondo. Nel suo piccolo ci prova anche l'Atlante 2017 facendo dialogare tra loro, in un unico palinsesto, strumenti e linguaggi diversi: interviste sul campo e indagini statistiche, mappe e immagini, scritti dei ragazzi e canzoni pop. Quest'anno, inoltre, il discorso si fa polifonico anche grazie (grazie!) a una ventina di autorevoli compagni di viaggio – maestri e maestre, dirigenti, esperti, ragazzi, pedagogisti, formatori, scrittori – che hanno accettato di scrivere per noi alcune parole chiave. Testi diversi tra loro, che riflettono età, biografie, percorsi, sguardi differenti sulla scuola, e proprio per questo ci aiutano a mettere meglio a fuoco, da diverse angolature e in tutta la sua ampiezza, la posta in gioco.

Accanto alle parole, ci sono come al solito i numeri e, nella migliore tradizione dell'Atlante, tante mappe che consentono una visione zenitale, simultanea, riassuntiva e comparativa dei fenomeni, aiutandoci a leggere i bisogni e a orientare scelte e programmi di intervento. I dati provengono come sempre da fonti ufficiali e autorevoli: un particolare ringraziamento va a ISTAT, con cui da tempo abbiamo attivato un'importante collaborazione, e agli uffici statistici del MIUR e di INVALSI che ci hanno fornito una serie di tavole molto preziose (grazie!).

La traduzione degli indicatori in mappe e grafici è avvenuta tramite il sistema GIS e i dati sono stati inseriti in un database, facilmente aggiornabile, accessibile in formato open all'indirizzo [datiatlante.savethechildren.it](http://datiatlante.savethechildren.it).

Ma le mappe sono una proiezione parziale e per definizione riduttiva della realtà: i dati che li hanno generati provengono talvolta da indagini campionarie o da metodologie di rilevazione certamente perfettibili e spesso incapaci di restituire gli aspetti qualitativi dei fenomeni. Ogni elaborazione cartografica è una libera aggregazione di insiemi più o meno arbitrari di numeri, e si sa che sono proprio le vi-



— Firenze, Scuola-Città Pestalozzi. «La scuola che vorrei», primo giorno di scuola. Laboratorio partecipato sulle emozioni in classe.

sioni d'insieme ad alimentare gli stereotipi, le visioni rigide dell'altro e del mondo.

Per non scambiare le mappe con la realtà, come ogni anno, abbiamo scelto allora di metterle in relazione con le immagini ad altezza di bambino raccolte sul campo da un grande fotografo. Un viaggio nel viaggio, tra scuole, progetti e territori, che ha il compito di portare in primo piano alcuni momenti significativi della relazione educativa nei contesti della scuola attiva. Realtà che cercano, tra mille difficoltà, di far funzionare meglio le cose e non lasciare indietro nessuno. Nel primo capitolo, ospitiamo alcune fotografie storiche provenienti dagli archivi dei grandi maestri: anche a loro va il nostro più sentito ringraziamento.

---

## Un viaggio in sei capitoli

---

Un altro libro sulla scuola, per giunta un Atlante, nell'anno del ricordo di don Milani, dopo decine di libri, articoli, reportage sull'argomento, scritti da insegnanti, dirigenti, gente che la scuola la vive e la conosce dall'interno, era un'impresa da far tremare i polsi. Per onorarla al meglio, prima ancora di metterci in viaggio, siamo tornati a studiare. Abbiamo letto libri, intervistato pedagogisti, esperti che hanno dedicato la vita alla scuola, chiesto aiuto a chi detiene l'eredità morale dei grandi maestri del passato: l'Opera Montessori, la Fondazione Don Lorenzo Milani, il Centro Alberto Manzi. Il resoconto di questa ricognizione si trova nel primo capitolo. Dove raccontiamo la genesi e l'evoluzione del bambino attivo, la messa a fuoco delle povertà educative, la nascita del concetto di comunità educante, e altre idee tuttora in circolo nel dibattito e nelle pratiche più all'avanguardia.

Parallelamente abbiamo organizzato una serie di laboratori con gli studenti per capire, con l'aiuto del gioco, come vivono e cosa pensano della scuola. Ne è uscito un mosaico di emozioni e di pensieri non sempre lusinghiero che riferiamo nel secondo capitolo, dove, tra le altre cose, si entra in un prestigioso liceo in autogestione, si va alla ricerca nelle scuole di esperienze di ascolto e partecipazione, si introduce il tema della valutazione degli insegnanti, e si ascoltano le parole di Franco Lorenzoni, Matteo Bianchini e altri maestri di oggi. Procedendo nella ricerca, alcuni nodi sono venuti al pettine. «Perché gli studenti di oggi sono così fragili e perennemente da un'altra parte?». «Non saranno proprio loro il vero problema della scuola?», ci hanno detto o fatto intendere alcuni insegnanti. Partendo da queste domande, il terzo capitolo ripercorre alcune trasformazioni epocali che in meno di cinquant'anni hanno cambiato faccia all'Italia (e ai nostri figli), investendo con problematiche nuove il mondo della scuola. E va alla ricerca delle risposte possibili già in atto in alcune scuole, da Oristano a Trento, passando per Bari, Napoli e Foligno. Almeno su una cosa, tuttavia, tutti sembrano d'accordo: il nostro Paese ha fatto molto poco, male

e in maniera discontinua, negli ultimi vent'anni (e anche prima), per aiutare la scuola a mantenersi al passo con i tempi. Lo dicono, nel quarto capitolo, le indagini internazionali, i revisori dei conti pubblici, INVALSI, la Fondazione Giovanni Agnelli, sociologi dell'educazione, presidi, insegnanti. Lo confermano tutte le nostre mappe su finanziamenti, processi e servizi della scuola.

L'esito del progressivo disinvestimento del Paese sul nostro sistema di istruzione si legge nei tanti dati poco lusinghieri pubblicati nel quinto capitolo. Dove ripartiamo dall'incredibile «conta dei persi» *ante litteram* compiuta da un manipolo di ragazzi guidati da un prete-insegnante visionario, per giungere a intervistare, nelle stanze del MIUR a viale Trastevere, le esperte che hanno elaborato i nuovissimi dati sulla dispersione. E dove constatiamo che, sebbene gli strumenti di rilevazione siano assai migliorati, il problema di fondo rimane sempre lo stesso: le ripetenze, gli abbandoni precoci continuano a colpire in misura maggiore gli alunni che appartengono a famiglie socialmente e culturalmente svantaggiate, o che vivono in alcune aree del Paese.

Il sesto capitolo ci ha permesso di scoprire scuole, progetti, reti, maestri che scendono in strada, esperienze in prima linea nel campo della prevenzione e del contrasto alla dispersione. Dove abbiamo incontrato tante persone diverse unite dallo stesso impegno: una preside che sperimenta le *flipped classrooms* a Scalea; un preside che chiama tutti gli studenti della scuola per nome; un insegnante che ha scelto di lavorare in una scuola popolare a Milano; una fisica che costruisce rivelatori di particelle al CERN e progetti per contrastare la dispersione a Como; un manager che ha lasciato il suo lavoro per realizzare case famiglia; e tante altre persone, esperienze, progetti che hanno molto da insegnarci se vogliamo rendere effettivo lo slogan «Tutti a scuola!».



## — La lezione dei maestri

**Il bambino insegna  
Non è mai abbastanza presto  
Non è mai troppo tardi  
Educazione e democrazia  
Educazione è impegno civile  
La comunità fa scuola  
Tempi difficili**

— Giugno 2017. La lezione continua della storica Casa dei bimbi di via dei Marsi. Fondata nel 1907 da Maria

Montessori nel quartiere San Lorenzo di Roma, recuperata a metà degli anni Sessanta dall'Opera Montessori, fa parte

oggi del VII circolo montessoriano. Ogni anno è meta di pellegrinaggio di insegnanti e pedagogisti da tutto il mondo.

## Il bambino insegna

**C**ara scuola, c'è un'Italia che tu conosci bene e alla quale tutti noi dobbiamo dire grazie. È l'Italia degli insegnanti che in 150 anni di istruzione pubblica si sono dati (e si danno) da fare, con impegno, passione e umiltà, nelle metropoli come nei paesini di campagna, per cercare di assicurare, giorno dopo giorno, il diritto all'istruzione a milioni di bambini e bambine. E all'interno di questo grande Paese ce n'è un altro al quale non possiamo non rendere omaggio, prima di cominciare il nostro viaggio nella scuola del Duemila. È l'Italia dei Grandi Maestri che nel corso del Novecento non si sono limitati a ripetere la lezione, ma hanno saputo ripensare modi e tempi del processo educativo, indicando la strada per arrivare al cuore e alla mente di tutti i bambini.

Persone e pratiche educative che hanno «lasciato un segno costruttivo nella propria comunità, inciso profondamente negli ambiti in cui hanno operato, tracciato percorsi innovativi che, per aspetti diversi, costituiscono esempi per gli insegnanti di oggi», recita il Protocollo di intenti per la costituzione di una Rete degli archivi storici dei Grandi Maestri. Promossa nel 2016 dall'Assemblea legislativa della Regione Emilia Romagna, l'iniziativa intende creare un coordinamento tra gli archivi di dieci insegnanti italiani del Novecento (alcuni celebri nel mondo, altri da riscoprire), con l'obiettivo di «rendere più accessibile la pedagogia 'made in Italy' e sostenere la formazione degli insegnanti». Maestre e maestri accomunati dall'impegno, «dentro e fuori la scuola, per creare condizioni di vita e di benessere diverse, dedicando loro stessi a migliorare i contesti educativi e le comunità in cui vivevano; spesso in solitudine, anche in ambienti che non li hanno sostenuti. Non si sono limitati a insegnare, ma hanno preparato i ragazzi ad essere uomini e cittadini» (Assemblea regionale Emilia Romagna, 2016). Il Protocollo ne nomina una decina, da Maria Montessori a Margherita Zobel, da Mario Lodi ad Alberto Manzi e Danilo Dolci.

L'opera degli insegnanti appena menzionati, e degli altri che abbiamo scelto di ricordare in queste pagine (attraverso una

🔍 **La scoperta della soggettività del bambino e della sua naturale inclinazione a imparare percorre tutto il pensiero novecentesco e innerva l'azione dei grandi maestri di cui diamo conto in queste pagine. Collocando il bambino al centro del processo educativo, il nuovo orientamento pedagogico – destinato purtroppo a restare minoritario nella pratica quotidiana della scuola italiana – ha indagato in maniera approfondita le condizioni in cui si realizza l'apprendimento fornendo risposte innovative alla domanda di inclusione e democrazia.**

😊 **«Il bambino non è un essere vuoto, che deve a noi tutto ciò che sa e di cui l'abbiamo riempito. No, il bambino è il costruttore dell'uomo, e non esiste uomo che non sia stato formato dal bambino che egli era una volta. Le grandi energie costruttive del bambino, che hanno attratto l'attenzione degli scienziati, sono rimaste finora celate sotto un complesso di idee formatesi intorno alla maternità. Si diceva: la mamma ha formato il bambino, essa gli insegna a parlare, a camminare, eccetera. Ora tutto questo non è affatto opera della madre, ma conquista del bambino. Ciò che la madre crea è il neonato, ma è il neonato che produce l'uomo».**

**Maria Montessori,**  
*La mente del bambino,*  
2016<sup>11</sup>, p. 14.

ricostruzione inevitabilmente parziale e incompleta), si fonda sul ribaltamento dell'immagine tradizionale del bambino: da essere debole, passivo, da proteggere, a soggetto 'attivo', ricco di potenzialità e di energie creative.

Il sovvertimento del principio stesso della scuola trasmissiva, *ex cathedra*. Un vero e proprio cambio di paradigma.

La scoperta della soggettività del bambino e della sua centralità nei processi di apprendimento affonda le radici nell'Ottocento (Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm Froebel) e percorre tutto il pensiero novecentesco nei campi più disparati: dalla pedagogia di inizio secolo (Pierre Bovet, John Dewey, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet) alla sociologia (ad es., la scuola di Chicago), dalla psicologia (Lev S. Vygotskij, Jean Piaget, Howard Gardner, Kenneth Kaye) fino alle neuroscienze. Collocando il bambino al centro della scuola, in quanto persona incline a conoscere, il nuovo orientamento pedagogico – destinato purtroppo a restare minoritario nella pratica quotidiana della scuola italiana – sposta l'accento dal verbo *insegnare* al verbo *imparare*. Il primo, dal latino *insignare* («segnare, imprimere, fissare», da *signum*, «sigillo» con il pref. *in-*), rimanda alla dimensione passiva di chi viene marchiato. Il secondo, composto dal latino *imparare* (da *in-* e *parare*, «procurare, acquistare»), presuppone un atteggiamento attivo e partecipe del soggetto che apprende.

Mettendo al centro della relazione educativa il bambino e la sua naturale predisposizione a imparare, la nuova pedagogia del Novecento ha potuto indagare in maniera approfondita le condizioni in cui si realizza l'apprendimento e fornire risposte innovative alla domanda di inclusione e democrazia. «Il composito movimento che ha saputo rispondere a questo quesito – nato dalle avanguardie pedagogiche dell'inizio del secolo scorso – ha elaborato in modi differenziati, una serie articolata di pratiche educative oggi riconosciute come profetiche» (*Reti contro la dispersione scolastica*, 2016, p. 17). Tali pratiche attribuiscono una speciale importanza alle condizioni ambientali e sociali in cui si attua la relazione educativa, alla costruzione della 'motivazione'. Affermano l'importanza della cooperazione, del lavoro in gruppo (si impara insieme) e, insieme, la necessità di rispettare le specificità di ognuno, di individualizzare la relazione educativa. Svelano il ruolo strategico del 'fare' nell'apprendimento: il bambino impara facendo, attraverso il suo agire sulla realtà. Infine, mettendo al centro dei percorsi la storia e le peculiarità di ciascun bambino, le pratiche della pedagogia attiva creano le condizioni per un'educazione più inclusiva. Concedono idealmente a ogni bambino la possibilità di trovare il proprio modo di fare, la propria strada nel mondo della conoscenza.

## Non è mai abbastanza presto

Il 6 gennaio 1907 Maria Montessori inaugura la prima Casa dei bimbi a Roma nel rione popolare e malfamato di San Lorenzo dove, *vox populi*, si passava solo da morti per raggiungere il vicino cimitero del Verano. L'iniziativa si inserisce in un vasto programma di riqualificazione urbanistica e sociale che prevede l'apertura nei nuovi caseggiati di diversi asili infantili. Maria Montessori, neuropsichiatra infantile già molto nota per i suoi brillanti studi sui bambini affetti da ritardi cognitivi, allora chiamati *frenastemici*, aveva accettato di farne parte per testare nel campo dell'intervento educativo – fino a quel momento a lei in gran parte ignoto – i materiali sperimentati con successo sui cosiddetti bambini deficienti.

Le sue ricerche di stampo scientifico-deduttivo nella scuola-laboratorio di via dei Marsi – dove ancora oggi sono attive, e meta di pellegrinaggio da tutto il mondo, due sezioni del settimo circolo Montessori – l'avrebbero portata a rileggere gli *anni vitali* del bambino, a comprendere l'importanza strategica dell'intervento precoce e a compiere una svolta inaspettata nella sua stessa carriera professionale, dalla medicina all'innovazione pedagogica.

«La scoperta che il bambino è dotato di una mente capace di assorbire ha prodotto una rivoluzione nel campo educativo – avrebbe scritto qualche decennio più tardi ne *La mente del bambino* (1949) – Si capisce ora facilmente perché il primo periodo dello sviluppo umano, in cui si forma il carattere, è il più importante. In nessuna altra età della vita si ha maggior bisogno di un aiuto intelligente come in questo e ogni ostacolo che si frapponga allora al bambino verrà a diminuire la possibilità di perfezionamento della sua opera creativa» (Montessori 2016<sup>11</sup>, p. 28). Per questa ragione, l'intervento educativo deve essere ripensato a partire da ciò che i bambini stessi ci insegnano fin dai primissimi istanti di vita. «Ecco la nuova via! Non è il professore ad applicare la psicologia ai bambini, ma sono i bambini stessi che rivelano la loro psicologia allo studioso [...]. Scoprimmo così che l'educazione non è ciò che il maestro dà, ma è un processo naturale che si

☺ «Se la società ritiene necessario impartire un'educazione obbligatoria, ciò significa che l'educazione deve essere data in modo pratico [...]. Tutti sono chiamati a collaborare, padri e madri debbono assumere la loro responsabilità; ma quando la famiglia non abbia possibilità sufficienti, la società è tenuta non solo ad impartire l'istruzione, ma anche a dare i mezzi necessari per allevare i bambini [...]. Vale a dire che il primo passo che la società dovrà compiere sarà quello di consacrare più larghi mezzi all'educazione».

Maria Montessori,  
*La mente del bambino*,  
2016<sup>11</sup>, p. 13.



— Maria Montessori a Londra nel 1951. Per gentile concessione dell'Opera Nazionale Montessori.

☺ «Motivazioni e interessi sono potenziali destinati a emergere e ad esplodere se i bambini sono aiutati a percepirsi come autori, a scoprire il piacere, il gusto dell'indagare – da soli e con gli altri – le cose fin lì ignote».

Loris Malaguzzi,  
*In cento linguaggi dei bambini*, 1995, p. 69.

svolge spontaneamente nell'individuo umano; che essa non si acquisisce ascoltando delle parole ma per virtù di esperienze effettuate nell'ambiente. Il compito del maestro non è quello di parlare, ma di preparare e disporre una serie di motivi di attività culturale, in un ambiente appositamente preparato» (p. 6), protetto e stimolante, capace di liberare i primi elementi del carattere. L'osservazione dei movimenti del bambino, ad es., svela il ruolo centrale dell'interesse nel processo educativo. «L'istinto di muoversi nell'ambiente, passando da una scoperta all'altra, fa parte della natura stessa e dell'educazione [...]. Il principio dell'esplorare (*scouting*) che oggi costituisce una distrazione e un riposo dallo studio, dovrebbe invece far parte della educazione stessa e incominciare più presto nel corso della vita. Tutti i bambini dovrebbero camminare così, guidati da ciò che li attrae; e in questo senso l'educazione può aiutare il bambino, dandogli una scuola, una preparazione [...]. Tutto ciò fornirà ragioni di interesse; più imparerà, più camminerà. Per esplorare il bambino dev'essere guidato da un interesse intellettuale che tocca a noi dargli» (p. 162). La crescita ricca e armonica della persona deve avvenire in un ambiente adatto, scientifica-

mente organizzato, e sotto la guida attenta, ma non coercitiva dell'adulto, capace di valutare scientificamente i bisogni dei bambini e gli ostacoli che si frappongono alla loro liberazione. A queste condizioni, seguendo il proprio disegno interiore di sviluppo e i suoi istinti-guida, il bambino accenderà naturalmente il proprio interesse ad apprendere, a costruire, a portare a termine le attività iniziate, a sperimentare le proprie forze, a misurarle e controllarle.

La fiducia nelle potenzialità nascoste del bambino e la riaffermazione dell'importanza strategica dell'intervento precoce animano l'opera di una giovane insegnante svizzera, giunta in Italia nell'immediato dopoguerra per portare soccorso alla popolazione stremata. Nel 1946 Margherita Zoebeli riesce ad avviare il Centro educativo italo-svizzero (CEIS) in una Rimini ridotta a un cumulo di macerie. Il centro comprende una scuola materna, una biblioteca e un laboratorio per adulti, ai quali si aggiungeranno una scuola elementare e un orfanotrofio. In un Paese dove gli 'asili infantili' erano merce rara e in gran parte gestiti da enti religiosi, l'iniziativa rappresenta una vera novità: «Mi sono chiesta spesso – dichiarerà la Zoebeli in una lunga intervista al pedagogista Raffaele Laporta – fino a che punto gli amministratori e i politici di allora riuscissero ad apprezzare la valenza, profondamente innovativa sul piano educativo e culturale, di una scuola per bambini dai tre ai sei anni e non fossero invece mossi prevalentemente da una logica di tipo assistenziale verso la famiglia» (*Una scuola, una città*, 2012). Le prime quattro sezioni della scuola materna vedono la luce all'interno di semplici baracche prefabbricate di legno inviate dalla Svizzera, organizzate nei minimi particolari per facilitare la vita collettiva e individuale dei bambini. Il centro opera secondo i principi dell'educazione attiva e diventerà presto un punto di riferimento per la scuola nuova in Italia, ospitando nel 1952 il primo congresso del CTS (*Cooperativa della Tipografia a Scuola*), futuro Movimento di cooperazione educativa, alla presenza del celebre pedagogista francese Freinet. Nell'immediato dopoguerra un altro maestro, Loris Malaguzzi, promuove scuole autogestite nei quartieri più poveri e difficili di Reggio Emilia, inaugura con il comune un Centro per bambini in difficoltà, e nel 1963 contribuisce ad avviare la prima scuola comunale per bambini dai tre ai sei anni, «battendo anni e anni di arroganti rifiuti da parte delle autorità governative», vincendo resistenze e diffidenza. «Molti occhi, non tutti benevoli ci seguivano. Dovevamo trovare una nostra identità culturale, raccogliere fiducia e stima» (Malaguzzi 1995, p. 53). L'esordio in un piccolo fabbricato di legno non è facile. Per far conoscere la scuola, una volta alla settimana caricano bambini e attrezzi su un camion

☺ **«Quando ripenso alle difficoltà delle giovani maestre che iniziarono a lavorare con me, provo un senso di grande imbarazzo e di rimorso perché non credo di aver potuto misurare in tutta la sua entità lo sconcerto che deve averle prese nei primi anni. Io tentavo di far crescere in loro un senso di fiducia e di sicurezza nella propria attività ma credo che esse dovessero compiere un enorme 'salto' psicologico perché si erano formate sull'idea che l'educazione fosse basata su continui interventi direttivi con l'obiettivo primario dell'ubbidienza: ora invece si partiva col dare fiducia al bambino e col riconoscergli tutta la libertà di cui aveva bisogno, nella convinzione che proprio su questa base cominciasse a responsabilizzarsi».**

**Margherita Zoebeli,**  
in R. Laporta, *Una scuola, una città*, 2012.

🔍 **Il successo delle scuole comunali di infanzia a Reggio Emilia, in un periodo caratterizzato da durissimi scontri parlamentari sul diritto stesso dello Stato e dei Comuni di istituire proprie scuole per i bambini, superando il monopolio delle scuole caritative e cattoliche, afferma con forza il diritto all'esistenza di una scuola infantile laica e di qualità. Pone le basi per la riforma della scuola statale materna del 1968-69 e per il varo, pochi anni dopo, del piano per i nidi comunali.**

e li portano in città. Fanno scuola all'aperto, nelle piazze, nei giardini pubblici. Dopo tre anni l'edificio va a fuoco, viene ricostruito in mattoni e cemento. Sono gli anni del boom demografico, dell'ascesa di nuovi ceti sociali, dei primi movimenti delle donne, dei consigli di gestione delle scuole. «Era un'epoca di febbre. Di aggiustamento e adattamento continuo delle idee, di selezione di progetti e tentativi che dovevano produrre molto bene e conciliando le attese dei bambini, quelle delle famiglie e le nostre competenze tutte ancora immature... Emergeva la necessità di produrre altre idee e altre strategie da accorpate in un progetto più definito e da mettere alla prova» (p. 53). Nel 1963 la scuola dei bambini conta 2 sezioni, nel 1970 sono già 24. Il successo delle scuole comunali di infanzia di Reggio Emilia, in un periodo caratterizzato da durissimi scontri parlamentari sul diritto stesso dello Stato e dei Comuni di istituire proprie scuole per i bambini, superando il monopolio delle scuole caritative e cattoliche, afferma con forza il diritto all'esistenza di una scuola infantile laica e di qualità. Pone le basi per la riforma della scuola statale materna del 1968-69 e per il varo, pochi anni dopo, del piano per i nidi comunali (1971).

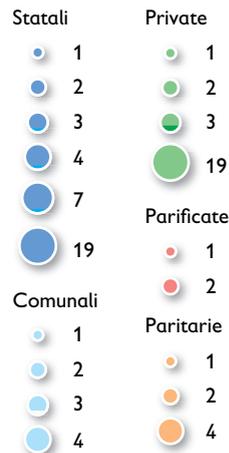
Anche per Malaguzzi, il rinnovamento del processo educativo parte dal capovolgimento dell'immagine stereotipata del bambino, non più *tabula rasa*, ma capace fin dalla nascita di «utilizzare attivamente una complessa rete di capacità e di apprendimento e di organizzare relazioni e mappe di orientamento personale, interpersonale, sociale, cognitivo, affettivo e persino simbolico» (p. 44). Sono loro, i bambini, a svolgere un ruolo attivo nella costruzione e nell'acquisizione del sapere e del capire.

**Scuole con metodo**

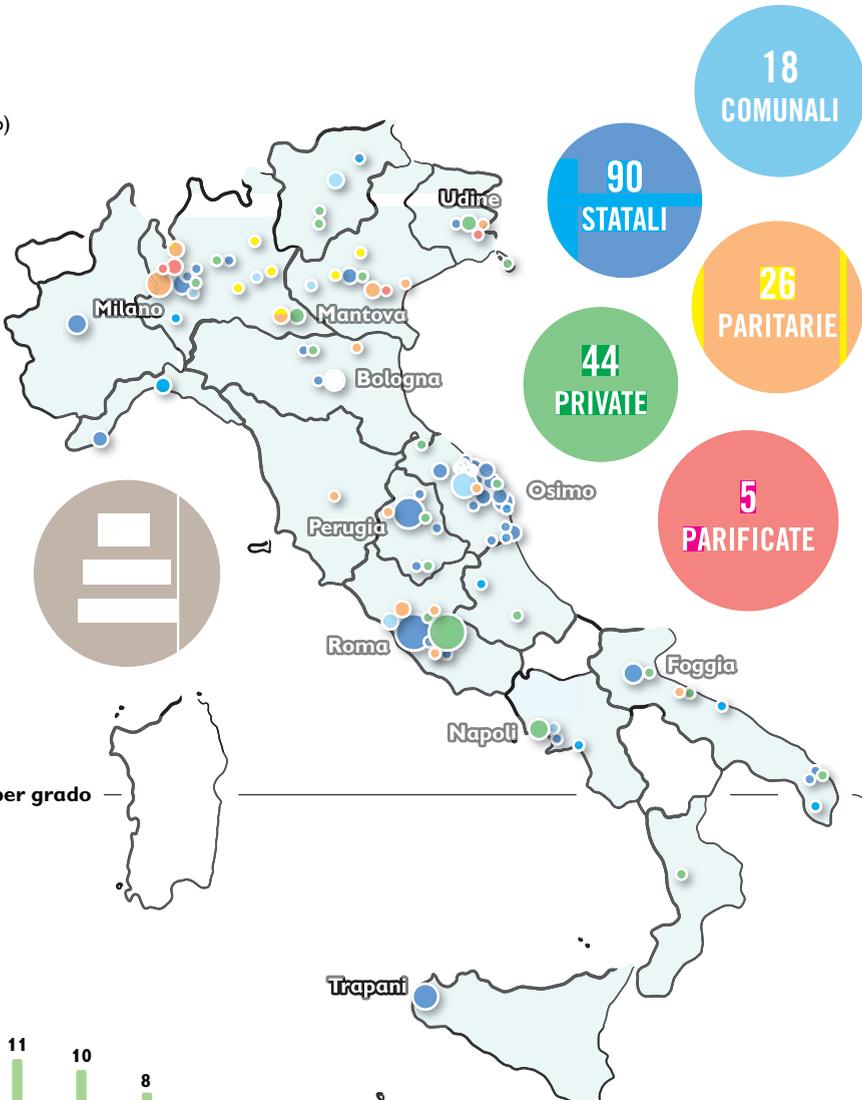
Diffusione scuole montessoriane in Italia.  
Anno: 2017.  
Fonte: Opera Montessori.

La mappa raffigura la presenza di sezioni o classi con insegnanti formati al metodo Montessori nei nidi e nelle scuole italiane nell'anno 2016-2017. In tutto si tratta di 325 classi, appartenenti a 176 istituti, a gestione pubblica o privata. 45 sono nidi, 112 scuole d'infanzia, 56 primarie e 6 secondarie di primo grado. Per le modalità di istituzione delle classi montessoriane si veda [www.operanazionalemontessori.it](http://www.operanazionalemontessori.it)

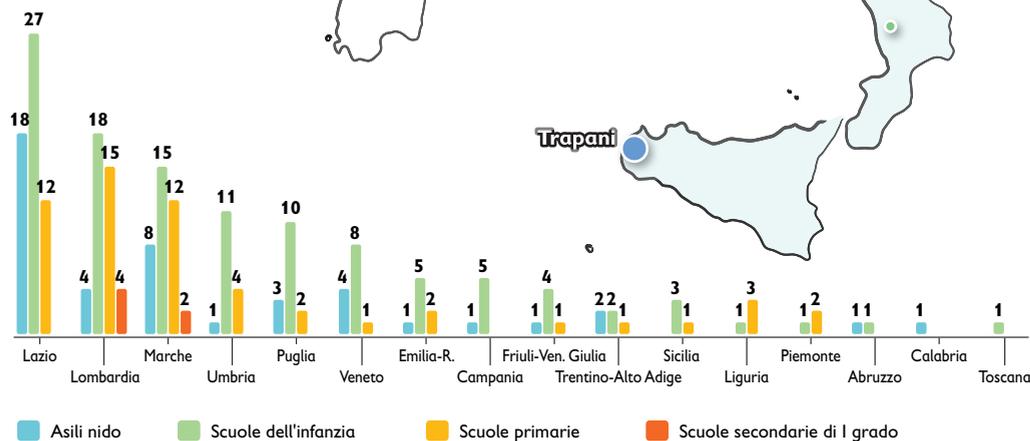
Scuole Montessori (numero)



In grassetto le località con il maggior numero di Scuole Montessori



Scuole Montessori per grado (numero)



# Non è mai troppo tardi

«Nel 1946, appena tornato dalle armi, l'esperienza decisiva me l'ha fatta fare il Ministro della Pubblica Istruzione, che mi ha sbattuto ad insegnare a una classe di 94 alunni nel carcere minorile Aristide Gabelli di Roma. Questi ragazzi andavano dai 9 ai 17 anni ed erano suddivisi non per grado di cultura, ma in base al loro reato e alla pena che dovevano scontare. È stata l'esperienza che mi ha costretto a progettare un modo nuovo di fare scuola, perché tra questi ragazzi c'erano sia gli analfabeti, sia alcuni che avevano frequentato il primo e il secondo anno di liceo».

**Alberto Manzi,**  
cit. in Farné 2011, p. 140.

All'inizio degli anni Sessanta, mentre un gran numero di ragazzi si appresta a varcare per la prima volta i cancelli della nuova scuola media unificata, un maestro dai modi garbati ha preso a entrare ogni pomeriggio nelle case degli italiani grazie alla televisione. Il programma si intitola *Non è mai troppo tardi*, va in onda dal lunedì al venerdì, e si rivolge a un pubblico di adulti analfabeti per contrastare un fenomeno che nel 1961 coinvolge ancora 8 italiani su 100 (e circa il 16% della popolazione ancora priva di un qualsiasi titolo di studio). Il progetto lanciato dal ministero della Pubblica Istruzione in accordo con la RAI è molto ben strutturato: oltre al programma TV, si organizzano 2000 posti d'ascolto in tutta la penisola (e molti altri nasceranno spontaneamente), dotati di un televisore e assistiti dalla presenza di un insegnante. Gli adulti analfabeti partecipano principalmente per vedere la televisione, una grande attrattiva per i tempi; chi vuole si trattiene per imparare. Il successo del programma, studiato in tutto il mondo, si deve però in primo luogo alle capacità comunicative e didattiche del suo conduttore, Alberto Manzi. Insegnante di scuola elementare presso l'istituto Fratelli Bandiera di Roma, Manzi aveva cominciato la sua carriera a soli 22 anni presso il carcere minorile Aristide Gabelli di Roma, un battesimo di fuoco che lo avrebbe costretto a sperimentare nuovi modi per fare scuola. Solo dopo un mese di fallimenti e di contrasti, riesce finalmente a coinvolgere i giovani detenuti improvvisando un racconto fantastico – la storia di un gruppo di castori in cerca della libertà, raccolta in volume un decennio più tardi con il titolo *Grogh, storia di un castoro* (Milano 1961) – e proponendo la composizione di un giornalino di classe, il primo realizzato con i ragazzi di un carcere minorile. «Dopo essersi laureato in pedagogia con Volpicelli, una delle figure più importanti della pedagogia italiana negli anni Cinquanta-Settanta, Manzi abbandona l'incarico alla scuola sperimentale della Facoltà di magistero di Roma e rinuncia alla carriera universitaria – racconta Roberto Farné, docente della facoltà di pedagogia di Bologna, au-



tore di un'approfondita intervista al maestro romano nel 1997, pochi mesi prima della sua scomparsa. – “Mi ero accorto – mi disse – che lì non si sperimentava niente”. Manzi voleva sperimentare e la scuola era il suo laboratorio». Il punto di partenza del suo lavoro con i bambini è la costruzione di una solida relazione con chi deve apprendere, funzionale a comprendere il livello di conoscenza di chi si ha davanti, e di instaurare un clima positivo per favorire l'apprendimento. «La scuola funzionava perché i bambini erano contenti, e questa per me era la cosa essenziale» (Farné 2011, p. 143). Consapevole che il centro dell'educazione non è il maestro ma l'educando, osservatore attento dei suoi alunni, costruisce i percorsi didattici cercando di tenere in conto soggettività e bisogni di ognuno. Studia i modi di formazione dei concetti sui testi di Piaget e Vygotskij. Nella didattica privilegia il dialogo alla lezione frontale, convinto che l'apprendimento non si realizzi con il trasferimento passivo o la memorizzazione delle idee, ma alimentando e mantenendo viva nei bambini la curiosità a conoscere. «Ciò che andavo scoprendo e che mi interessava era che dentro la scuola bisognava ottenere una tensione cognitiva, una curiosità che spinge i bambini a voler sapere» (p. 42). Per conoscere più a fondo i ragazzi e poter sollecitare la voglia di imparare, Manzi si affida al gioco, all'organizzazione di diverse attività parascolastiche (nuoto, pallacanestro, meteorologia, carto-

— Manzi al centro di un gruppo di scolari. In quegli anni, 1947-1948, è impegnato negli studi per la seconda laurea in pedagogia e psicologia. (Archivio Alberto Manzi)

☺ «Manzi è un attentissimo osservatore dei suoi alunni, la sua competenza psicologica è raffinata e delicata, il suo occhio clinico gli permette di costruire i percorsi didattici e le relazioni tenendo conto il più possibile delle soggettività di ognuno».

Roberto Farné,  
2011, p. 4.

— Il blocco di fogli su cui disegnare, la carta geografica alla parete. Il maestro Manzi in una foto dagli archivi RAI. (Archivio Alberto Manzi).

☺ «Le ho provate tutte per cercare di trasformare questa benedetta scuola, nel rispetto del bambino, perché questo è il punto fondamentale. Mi chiedevo, allora, per quale motivo la scuola ignorava gli studi di Piaget e di altri su temi come la formazione del concetto. Quando io dicevo che se volevo sollecitare la formazione di un concetto scientifico nel bambino, dovevo agire in un certo modo, i colleghi pensavano che io ero un insegnante un po' strano e non mi seguivano. Io comunque provavo con i miei ragazzi; loro sono stati un po' quelli che mi hanno aiutato a capire molte cose».

Alberto Manzi,  
cit. in Farné 2011, p. 142.



grafia, fotografia...) ed extrascolastiche, ad es. le uscite della classe per esplorare e conoscere nuovi ambienti. «Tutte queste attività sono gratuite per i ragazzi, ad eccezione del corso di nuoto. La somma che ogni ragazzo paga è di 3500 lire al mese. Tre ragazzi vengono ai corsi di nuoto gratuitamente, dato che non hanno le possibilità finanziarie. Le loro rette le paga il sottoscritto, che ritiene che non sia giusto lasciare dei ragazzi fuori da questa attività solo perché non hanno chi guadagna per loro[...]. Anche per le gite, le quote sono ridotte al minimo indispensabile, e quelli che non possono naturalmente non pagano» (p. 51). L'impianto pedagogico prescelto da Manzi, centrato da una parte su una visione olistica del processo educativo, dall'altra sul soggetto stesso come 'persona', lo porta a criticare i sistemi di valutazione scolastica. Nel 1975 motiva il suo rifiuto a dare un voto agli alunni perché «classificare significa educare alla divisione classista (bravi, più bravi, meno bravi, eccetera), significa



— Dal 1960 al 1968 Alberto Manzi realizza e conduce la trasmissione *Non è mai troppo tardi*, premiata dall'Unesco come uno dei più importanti programmi televisivi per

la lotta contro l'analfabetismo. In quegli anni Manzi è distaccato dal Ministero presso la RAI: percepisce lo stipendio di maestro elementare, ricevendo dalla RAI solo un

'rimborso camicia'. "Perché il gessetto nero che usavo per i disegni si attaccava ai polsini della camicia e li rovinava". (Foto Archivio Alberto Manzi)

☺ «L'anno successivo ero da capo con le schede; le dovevo fare e non le ho fatte, però mi feci fare un timbro che riportava questa scritta: "Fa quel che può. Quel che non può non fa". Un giudizio estremamente preciso, scientificamente esatto; nessuno avrebbe potuto dire che non lo era. Fui denunciato alla Procura della Repubblica e il giudice mi disse: "Maestro, ma lei questi giudizi li scrive col timbro... Così ci prende in giro!". Allora l'anno successivo scrissi a mano, ma sempre lo stesso giudizio. La cosa è finita lì. Poi, che cosa è successo? Che le schede di valutazione sono cambiate e ancora oggi stanno cambiando, perché ci si accorge che questo sistema non funziona e non si è ancora trovata la soluzione del problema di come valutare nella scuola».

Alberto Manzi,  
cit. in Farné 2011, p. 154.

selezionare, distruggere la personalità [...], distruggere il senso della comunità, dove ogni individuo deve imparare a vivere dando il meglio di se stesso non per lucro (ed anche il voto è un lucro) ma nell'interesse della comunità stessa e per il piacere personale che deriva dalla scoperta e dalla conoscenza» (Alberto Manzi. *Storia di un maestro*, 2009, p. 67). Per evitare di dare il voto, fabbrica perfino un timbro che appone uguale a tutte le schede: «Fa quel che può, quel che non può non fa». Nel 1981 il provveditore agli studi di Roma lo sospende per due mesi dall'insegnamento per la mancata compilazione delle schede di valutazione.

La sperimentazione, la ricerca, lo sforzo di non limitarsi a 'riprodurre' pratiche, formule acquisite, modelli, ma di guardare all'insegnamento sempre da angolazioni diverse, sono strumenti fondamentali nella didattica di Manzi: «le ho provate tutte per cambiare questa benedetta scuola, nel rispetto del bambino, perché questo è il punto fondamentale» (p. 67). «Se io dovessi tornare a scuola oggi – dichiara – non rifarei quello che ho fatto fino all'ultimo giorno di scuola, perché i bambini cambiano e cambiamo anche noi» (Farné 2011, p. 143). Solo una cosa deve necessariamente rimanere immutata nel tempo se non si vuole vanificare alla radice il processo educativo: l'impegno a conoscere chi si ha davanti – sia esso un bambino o un adulto analfabeta – costruendo una relazione paritaria, basata sul rispetto e sulla fiducia.



## Educazione e democrazia

L'insegnamento di Alberto Manzi si inserisce nell'alveo del Movimento di cooperazione educativa (MCE), costituito nei primi anni Cinquanta da un gruppo di maestri – Giuseppe Tamagnini, Anna Marcucci Fantini, Aldo Pettini, Ernesto Codignola, cui si aggiungono via via Bruno Ciari, Raffaele Laporta, Nora Giacobini, Mario Lodi, Albino Bernardini, Maria Luisa Bigiaretti e tanti altri – e ispirato al pensiero pedagogico di Freinet, padre della pedagogia popolare e dell'educazione cooperativa. In un Paese ancora tramortito dal ventennio fascista e dalla guerra, l'edificazione di una scuola popolare, capace di formare cittadini responsabili, rappresenta per molti giovani insegnanti l'unica garanzia di ricostruzione sociale e morale del Paese. Mario Lodi rievoca l'alba di quella stagione con queste parole. «Nel 1948, l'anno in cui veniva promulgata la Costituzione, io, giovane maestro ancora fresco di studi, ma inesperto sul piano didattico, venni mandato allo sbaraglio in una scuola ancora autoritaria e verticistica, con nel cuore e nella mente i valori della libertà, della democrazia e della partecipazione, che dovevano essere alla base della nuova società da costruire. Era un momento storico stimolante soprattutto per noi giovani docenti, diplomati in una scuola dove esperienze dirette non si facevano [...]. La libertà di pensiero e di parola, la democrazia, la partecipazione alla cosa pubblica non erano cose da imparare leggendo sui libri, ma momenti da vivere dentro la scuola, ancora rigidamente trasmissiva» (Lodi 1970, 2017, p. IX).

Registrato formalmente a Fano con il nome di Cooperativa della tipografia a scuola (CTS), il movimento di insegnanti si riunisce per la prima volta a Rimini presso il CEIS di Margherita Zoebeli, e si va via via organizzando in gruppi territoriali, estendendo la propria influenza prevalentemente nelle regioni del Centro-Nord. Le proposte del MCE, seguite con interesse da importanti pedagogisti del tempo (da Lamberto Borghi a Dina Bertoni Jovine, da Francesco De Bartolomeis ad Aldo Visalberghi a Giorgio Bini), per-

🔍 L'insegnamento di Alberto Manzi si inserisce nell'alveo del Movimento di cooperazione educativa (MCE), costituito nei primi anni Cinquanta da un gruppo di maestri e ispirato al pensiero pedagogico di Freinet, padre della pedagogia popolare e dell'educazione cooperativa. Registrato formalmente a Fano nel 1951 con il nome di Cooperativa della tipografia a scuola (CTS), il movimento di insegnanti si riunisce per la prima volta a Rimini presso il CEIS di Margherita Zoebeli, e si va via via organizzando in gruppi territoriali, estendendo la propria influenza prevalentemente nelle regioni del Centro-Nord.

☺ «**Distuggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno, questo è il dovere di un maestro, della scuola, di una buona società. Ma tutto questo non è facile perché non dipende solo dalla volontà.**»

Mario Lodi,  
*Il Paese sbagliato*,  
1970, 2017, p. 23.

seguono il rinnovamento della scuola attraverso la ricerca di nuove strategie organizzative – la cooperazione tra insegnanti e tra insegnanti e alunni, la formazione continua, la trasformazione degli spazi e dei tempi – e metodi di insegnamento. Partiti dall'introduzione della tipografia in classe secondo i dettami di Freinet, i maestri del MCE si aprono gradualmente alla sperimentazione di altre tecniche di base con l'obiettivo di rendere protagonisti i bambini. Basta sfogliare *Il paese sbagliato* (1970) di Mario Lodi, il diario della sua esperienza presso la scuola elementare di Vho alla metà degli anni Sessanta, per avere un campionario della varietà e della bellezza delle attività proposte in classe: si disegna e si drammatizza quello che si vede dalla finestra («in questa scuola non c'è niente [...] abbiamo però una finestra e da quella vediamo mezzo cielo»); si esprimono ad alta voce, si mettono in scena e si trascrivono piccole storie collettive; si realizza il giornalino a stampa in classe e si appendono le pagine sulle pareti grigie dell'aula; si fanno osservazioni meteorologiche e rappresentazioni grafico-cronologiche del cielo; si semina il grano e si annotano i progressi sui quaderni; si scrivono 'lettere parlate', registrate su nastri con un magnetofono, ai bambini della classe prima di Certaldo, dove insegna Bruno Ciari; si osserva e si rappresenta su un grande foglio la vita delle rondini; si scrivono insieme le dieci leggi della classe («1. Quando si vuole parlare si alza la mano. 2. Non si interrompe chi parla. 3. A scuola non si sta senza far niente...»), Lodi 1970, 2017, p. 125); si impara a realizzare una rappresentazione in scala, una mappa, delle strade del paese; si fa storia intervistando nonni e genitori, compilando schede sulla composizione delle famiglie e sull'alimentazione del tempo, e si compara la vita di ieri con quella di oggi realizzando tabelle e istogrammi. Punto di partenza del lavoro del maestro è però la destrutturazione dello spazio tradizionale dell'insegnamento, la temuta aula-cella con tanto di cattedra, pedana, armadio, banchi allineati, pareti spoglie, ideata per facilitare il classico rapporto a senso unico e giudicante del docente. «Pensavo a quante aule simili a questa ci sono ancora nel mondo per farci vivere bambini nell'età che più di ogni altra ha bisogno di spazio, di verde, di sole e di moto. C'è una terribile somiglianza fra le celle di una vecchia prigione e le aule delle scuole [...]. Nella sosta di mezza mattina, quando le scolaresche scendono nel cortiletto privo di verde, hai l'impressione di essere fra detenuti che prendono aria [...]. Per me, chi ha inventato le scuole simili a prigioni non pensava certo alla libertà del suo prossimo» (p. 16). Le aule dove operano gli insegnanti MCE raccontano una scuola diversa: la cattedra e l'armadio salutano e se ne van-

no, la pedana diviene lo spazio per le manifestazioni espressive della classe (teatro, canto, narrazione, pittura), gli angoli si diversificano assumendo nuove funzioni (l'angolo lettura, l'angolo per la composizione e la stampa, quello della documentazione, l'atelier per le attività espressive), mentre le pareti diventano la mostra permanente delle attività in corso: da quella espressivo-pittorica a quella documentaria dell'attività della classe (il piano periodico di lavoro collettivo, il regolamento e gli incarichi, la gestione della cooperativa di classe...). Nelle situazioni più articolate l'aula MCE viene ad assumere l'aspetto di un laboratorio artigianale attrezzato e la classe diviene una *comunità educativa operante e cooperativa*, secondo la definizione di Ciari.

A differenza di altre scuole di pratica educativa, il MCE non propone però un metodo codificato al quale devono

☺ «Ogni giorno il bambino dovrebbe sapere che cosa si farà. Inoltre ogni alunno dovrebbe prendere coscienza dei progressi che compie individualmente e che compie la classe mediante verifiche realizzate con la sua partecipazione attiva».

Mario Lodi,  
*Il Paese sbagliato*,  
1970, 2017, p. XVIII.

🔍 A differenza di altre scuole di pratica educativa, il MCE non propone un metodo codificato al quale devono formarsi i docenti, ma è fautore della *ricerca-azione* che dà valore alla rielaborazione consapevole e situata dell'insegnante. Fondamentale è la capacità dell'insegnante di saper interpretare il suo nuovo ruolo di *animatore-guida* del processo educativo.

formarsi i docenti, ma è fautore della *ricerca-azione* che dà valore alla rielaborazione consapevole e situata dell'insegnante. «Nessuna delle nostre tecniche è uno strumento di lavoro bello e pronto, automatico; ma tutte possono conseguire dei risultati soltanto se chi le impiega lo fa introducendo nel rapporto stabilito attraverso di esse con i suoi alunni e fra i suoi alunni un complesso di qualità umane indispensabili. Capacità di collaborazione, attitudine a comprendere, senso di equilibrio, fiducia nei ragazzi, costanza nell'azione didattica: queste sono alcune delle doti necessarie ad impiegare qualsiasi tecnica, e che nessuna tecnica da parte sua è in grado di dare». Fondamentale è quindi la capacità dell'insegnante di saper interpretare il suo nuovo ruolo di *animatore-guida* del processo educativo. Punto di riferimento e modello dell'alunno, il maestro deve poter stabilire con lui «un rapporto personale d'amico» (Lodi 1970, 2017, p. XVI), promuoverne la partecipazione attiva alla lezione e la libertà di pensiero. Per questa e altre ragioni, quello del maestro è un mestiere impegnativo. «Ricordiamo che l'insegnante non può promuovere lo 'star bene a scuola' se lui stesso non ci sta bene. È una scelta professionale che va al di là degli impegni burocratici e che si scontra con tanti ostacoli. Non è una scelta semplice ma penso che non ce ne sia un'altra possibile per una scuola che vuole essere a misura del bambino» (p. XVII).



— Rimini, Centro educativo italo svizzero (CEIS), primi anni Cinquanta. La mostra delle tecniche Freinet realizzata dalla Cooperativa della tipografia a scuola, futuro Movimento di cooperazione educativa (MCE).

## Educazione è impegno civile

**N**ell'agosto del 1963 un incontro casuale amplia gli orizzonti della pedagogia italiana. Un amico giornalista accompagna Mario Lodi, in vacanza in Toscana, a visitare la pieve di Barbiana, dove insegna don Lorenzo Milani. Il prete, scriverà Lodi dopo la sua prematura scomparsa, che ha «avuto il coraggio di elogiare la giusta disobbedienza – e di mettere se stesso e la parrocchia al servizio del suo popolo trasformandola in scuola. Una scuola dove non c'erano voti e nemmeno vacanze, ma dove i ragazzi si aiutavano, erano maestri gli uni degli altri» (Lodi 1970, 2017, p. 25).

Il maestro e il priore non si conoscono e sono agli antipodi: «uno figlio di impiegato, l'altro di possidente agrario, uno di cultura padana e contadina, l'altro cittadino di Firenze e altoborghese – ha scritto Franco Lorenzoni – Uno di tradizione laica e socialista, l'altro di famiglia ebraica, convertito ad un fervente cattolicesimo. Uno sosteneva che per educare alla Costituzione era necessaria la *parola gentile*, l'altro forgiava frasi affilate e contundenti, che per tutta la vita ha scagliato con veemenza [...]. Non potremmo immaginare due vite più diverse, se non per via della data di nascita e del mestiere scelto, perché tanto Mario Lodi che Lorenzo Milani furono maestri e si dedicarono ai loro ragazzi con straordinaria intelligenza e passione» (Lorenzoni 2017).

Lodi non ha letto *Esperienze pastorali*, pubblicato nel 1958 e subito ritirato dal commercio dal Sant'Uffizio, nel quale don Milani racconta la scuola serale avviata qualche anno prima a San Donato Calenzano, nella periferia operaia fiorentina, e la scoperta della povertà che gli avrebbe cambiato la vita. «Devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini cui ho fatto scuola – scrive – Quello che loro credevano di stare imparando da me, son io che l'ho imparato da loro. Io ho insegnato loro soltanto a esprimersi mentre loro mi hanno insegnato a vivere». La scuola popolare è luogo di incontro e di confronto, si impara tutti insieme, sono tutti maestri: si leggono i giornali, si analizzano criticamente le notizie, si fa scuola di quotidianità e di cittadinanza, si prendono posizio-

☺ «Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio a averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola».

Lorenzo Milani,  
1958, p. 236.

– Don Milani e i primi ragazzi davanti alla chiesa, febbraio 1958, foto Frighi. Archivio della Fondazione Don Lorenzo Milani.



☺ «Le distanze culturali tra i due maestri (Mario Lodi e Lorenzo Milani) non erano poche e non si hanno notizie di una qualche prosecuzione della loro relazione diretta. È significativo, tuttavia, che l'aver condiviso una pratica ritenuta decisiva per entrambi, abbia stabilito tra i due una collaborazione a distanza [...]. Mi viene da pensare che tra maestri e maestri che amano il proprio mestiere spesso accade così. Viene spontaneo cooperare e darci reciprocamente consigli, suggerimenti e strumenti operativi. Non so se è un'illusione, ma è come se la vita quotidiana che condividiamo con bambini e ragazzi ci spinga a pescare ovunque pratiche efficaci e idee capaci di allargare il respiro del nostro operare, senza tanto pensare a chi sia venuta per prima l'idea, che alla fine non si sa bene da dove sia scaturita. Proprio come nella scrittura collettiva».

Franco Lorenzoni, 2017.

ni chiare dinanzi alle ingiustizie, e questo schierarsi senza reticenze risulterà sgradito ai poteri locali. Di qui il provvedimento della curia fiorentina che, nel 1954, allontana il giovane sacerdote in una pieve sperduta tra i monti del Mugello. Una ventina di case sparpagliate nel bosco senza strade, acqua, luce, scuola.

Al confino di Barbiana da nove anni, Milani non conosce il Movimento di cooperazione educativa e il lavoro di Lodi. Per due giorni tempesta il maestro di domande. «Don Lorenzo voleva sapere com'era la nostra scuola, quante ore lavoravamo, se facevamo scuola anche la domenica, se facevamo delle attività extra che non si facevano a Barbiana. Insomma, tantissime domande per sapere com'era l'Italia al di fuori dei confini di quella piccola parrocchia trasformata in scuola. Spiegai tutte le cose che facevamo nel Movimento di cooperazione educativa, seguendo l'esempio di Célestin Freinet [...]. Anche se i nostri percorsi erano stati diversi, tutti e due avevamo lo stesso fine: creare un popolo libero, che sapesse ragionare, pensare, essere artefice del proprio futuro» (Lodi 2012).

In particolare don Milani si interessa alla pratica della corrispondenza scolastica e ragiona con il maestro sulla possibilità di intraprendere uno scambio di lettere tra i suoi ragazzi e i bambini di Piadena. «Alla fine dei due giorni, disse che doveva decidere se collaborare con noi oppure no. Era tentato dalla corrispondenza. Avrebbe voluto fare con i suoi ragazzi una prova dell'arte dello scrivere, come diceva lui, preparando una lettera nella quale trovassero posto i pensieri di tutti, dal più grande al più piccolo. Salutandoci disse:

“Siamo in agosto. Se decideremo di tenere una corrispondenza con voi, vi arriverà una lettera tra il Primo e il Quattro novembre”» (Lodi 2012).

La prima lettera dei ragazzi di Barbiana arriva puntualmente a novembre, accompagnata da un'altra del priore indirizzata al maestro di Piadena. «Caro Maestro, [...] La ringrazio d'averci proposto quest'idea perché me ne sono trovato molto bene. Non avevo mai avuto in tanti anni di scuola una così completa e profonda occasione per studiare coi ragazzi l'arte dello scrivere. Per noi dunque tutto bene anzi sono entusiasta della cosa» (<http://www.barbiana.it/LODI-MILANI.html>).

Per quanto destinata a rimanere episodica, la condivisione tra i due maestri nella ricerca intorno all'arte dello scrivere contribuirà a lasciare una traccia nella pedagogia italiana: la pubblicazione, quattro anni dopo, di *Lettera a una professoressa* (1967), il libro scritto in nove mesi di duro lavoro dai ragazzi di Barbiana sotto la regia attenta del priore, ma nello spirito della scrittura collettiva sperimentata con Lodi. «Noi dunque si fa così: per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un'idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola. Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i dopponi. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli [...]. Coi nomi dei paragrafi si discute l'ordine logico finché nasce uno schema [...]. Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola» (Scuola di Barbiana 1967, p. 161).

Paolo Landi, in seguito importante figura del sindacalismo e del consumerismo, allievo per due anni a Barbiana a metà degli anni Sessanta, ricorda con queste parole il procedimento utilizzato: «Don Lorenzo introduceva una questione, in genere a partire da una notizia letta sul giornale, e ci chiedeva di scriverne. I temi venivano corretti tutti insieme e le frasi più efficaci annotate su dei fogliettini. A quel punto, bisognava cercare di mettere in ordine le frasi in funzione del messaggio che si voleva dare. Una volta ottenuto un testo unico, ci chiedeva di analizzarlo per individuare le parole da eliminare – quando ci sono troppi aggettivi, diceva, vuol dire che la cosa non è vera – e le frasi da semplificare. Infine ci aspettava un ultimo passaggio: far leggere il testo ad altre persone e ascoltare i loro commenti. Gli unici consigli che non dovevamo prendere in considerazione erano gli inviti alla prudenza. Io partecipai alla stesura della *Lettera ai cappellani militari*, il manifesto dell'obiezione di coscienza – prosegue Landi – ma per *Lettera a una professoressa* andò grosso modo così: non c'è dubbio che lui avesse già in mente

☺ «La professoressa più accanita protestava che non aveva mai cercato e mai avuto notizie sulle famiglie dei ragazzi: “Se un compito è da quattro io gli do quattro”. E non capiva, poveretta, che proprio di questo era accusata. Perché non c'è nulla di più ingiusto quanto far le parti eguali fra diseguali».

Scuola di Barbiana,  
*Lettera a una professoressa*,  
1967, p. 55.



— Don Lorenzo Milani con i suoi ragazzi, intorno al 1964. Da sinistra a destra si riconoscono: Michele Gesualdi (il secondo, con la mano sulla spalla del bambino biondo), il volto della maestra Adele Corradi (con la mano sotto il mento) e Carla Carotti (con gli occhiali da sole). Per gentile concessione di Paolo Landi, in ginocchio nella foto.

dove volesse andare a parare, ma la stesura del testo era un'operazione che vedeva la partecipazione concreta di tanti ragazzi: il loro contributo, i loro approfondimenti sui singoli argomenti, erano una cosa importante e reale. Era l'arte dello scrivere, così la chiamava: esprimere un concetto universale con il minimo dei mezzi e il massimo dell'efficacia».

Riprendendo e sviluppando una tecnica forgiata nei cantieri della pedagogia attiva, e mettendola al servizio dei ragazzi di Barbiana, *Lettera a una professoressa* diventa allo stesso tempo un manifesto della protesta rispetto alla scuola così com'è e un'indicazione chiara (fin dal mittente) di che cosa e come dovrebbe essere: un luogo che attribuisce pari dignità alle diverse culture (ad es., a quella dei montanari) e restituisce la parola agli esclusi. «Perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli» (p. 96).

Con una forza espressiva e una radicalità mai ascoltate prima, la *Lettera* riporta al centro del campo visivo i problemi che «vede solo la mamma di Gianni, lei che non sa leggere», o chi «ha in cuore un ragazzo bocciato e la pazienza di metter gli occhi alle statistiche» (p. 35), ma che la «scuola dell'obbligo» finge di non vedere: le bocciature che fanno strage di poveri; la scuola che perde per strada una montagna di alunni l'anno e non torna a cercarli; la scuola «strumento di differenziazione sempre più irrimediabile»; la «poca scuola» che propone 185 giorni di vacanza e 180 di lezioni, danneggiando fatalmente chi trova meno assistenza e meno cultura a casa; la scuola fine a se stessa; la scuola che rivendica la scelta di non guardare in faccia nessuno, di premiare unicamente e

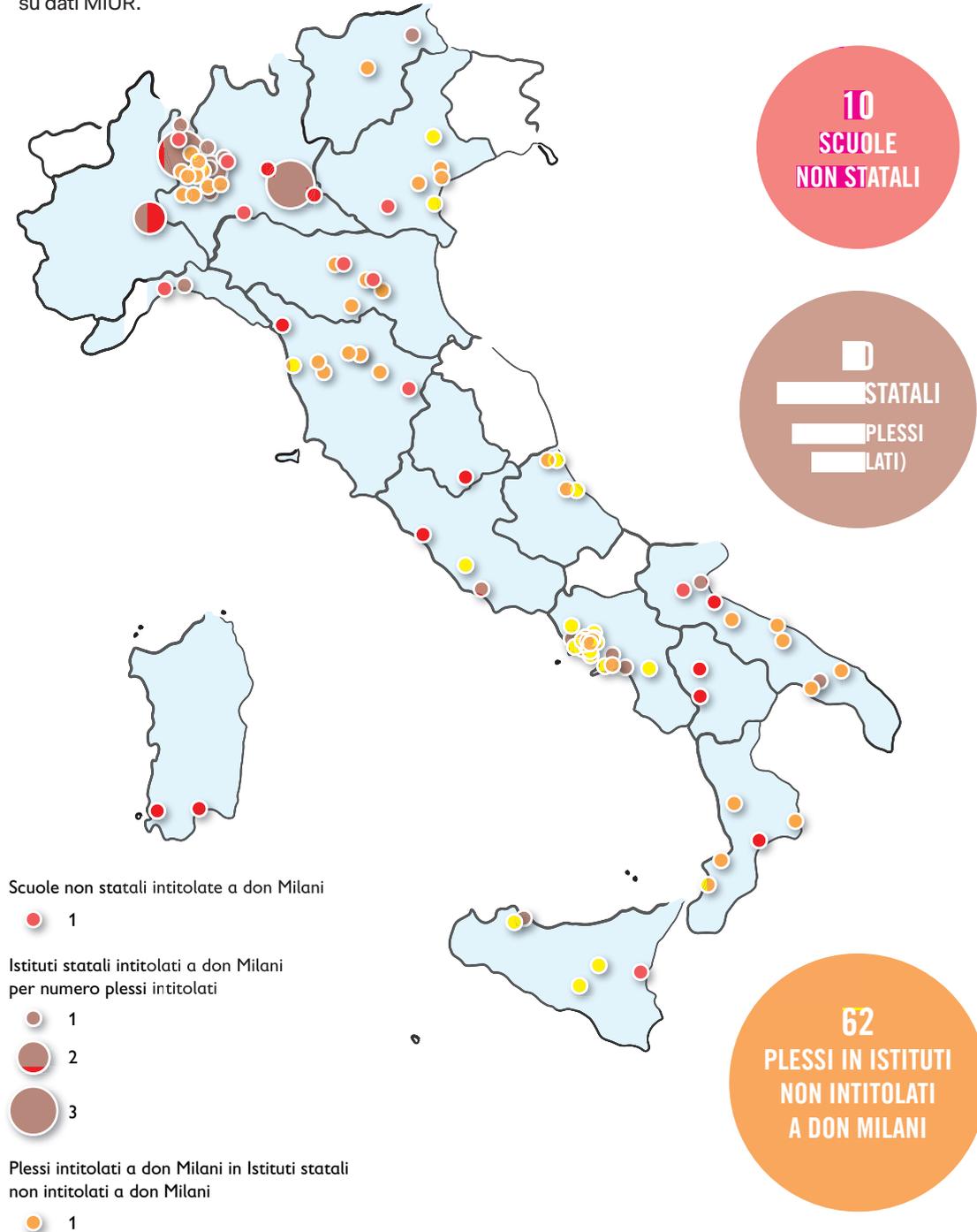
ipocritamente il merito. La lettera non risparmia neanche i *professoroni* di pedagogia. Insegnano senza bisogno di guardare i ragazzi, perché li conoscono tutti a mente. Eppure la pedagogia, se se ne facesse di più, ovvero se dalla teoria si passasse alla pratica, avrebbe forse qualcosa da insegnarci, dice la *Lettera* alludendo all'idea guida dei nuovi orientamenti educativi: «Che i ragazzi son tutti diversi, sono diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie... a Barbiana non passava giorno che non s'entrasse in problemi pedagogici, ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora» (p. 119). Al contrario del professore, il maestro deve poter guardare i suoi alunni negli occhi ed essere profeta, scrive nella *Lettera ai giudici*: «scrutare i 'segni del tempo', indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso» (Milani 1958). La vocazione del maestro Milani nasce dall'osservazione quotidiana della realtà: l'attenzione al sociale, la volontà di porre rimedio alle disuguaglianze, fanno scuola. Una scuola che, prima ancora di essere tecnica educativa, è relazione, interesse per l'altro. La vocazione di Lodi segue il percorso inverso, ma giunge alle medesime conclusioni: l'amore per la buona scuola, per i suoi ragazzi, non può non trasferirsi sul piano sociale, diventare impegno civile. «Ciò che siamo si rivela subito il primo giorno, quando di fronte ai bambini devi decidere come impostare il tuo lavoro – scrive Mario Lodi – Se scegli il metodo della liberazione senti nascere dentro di te una grande forza che è l'amore per i ragazzi, lo stesso amore che non può non trasferirsi sul piano sociale con l'impegno civile» (1970, 2017, p. 23). L'incontro casuale tra Lodi e don Milani mostra l'inevitabile e progressiva convergenza tra due mondi: da una parte, gli esponenti della scuola nuova che si aprono al mondo in nome di un'educazione più inclusiva; dall'altra, gli attivisti del sociale che ripensano l'intervento come pratica educativa e la scuola come strumento di emancipazione sociale.

🔍 L'incontro casuale tra Lodi e don Milani mostra l'inevitabile e progressiva convergenza tra due mondi: da una parte, gli esponenti della scuola nuova che si aprono al mondo in nome di un'educazione più inclusiva; dall'altra, gli attivisti del sociale che ripensano l'intervento come pratica educativa e la scuola come strumento di emancipazione sociale.

**In nome di don Milani**

Scuole intitolate a don Lorenzo Milani.  
Anno: 2017.  
Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Il segno lasciato da Lorenzo Milani nella scuola italiana è visibile anche nel gran numero di istituti scolastici, statali e non statali, o di singoli plessi a lui intitolati. La mappa evidenzia una maggiore concentrazione di scuole in Lombardia e in Campania. La divulgazione dell'opera del maestro di Barbiana è assicurata dalla Fondazione don Milani [www.donlorenzomilani.it](http://www.donlorenzomilani.it)



## La comunità fa scuola

**P**ubblicato in diecimila copie nel 1967, *Lettera a una professoressa* diventa subito un caso. E la scuola *sui generis* di Barbiana – la scuola che «quando arrivai non mi sembrò una scuola. Né cattedra, né lavagna, né banchi. Solo grandi tavoli intorno a cui si faceva scuola e si mangiava» (Scuola di Barbiana 1967, p. 12) – diviene il simbolo di una nuova sfida pedagogica. «Barbiana, come luogo appartato, esprime una caratteristica del mito educativo che li ha preso forma – ha scritto Piergiorgio Reggio (2014), educatore e pedagogista formatosi nei primi anni Settanta sull'esempio di don Milani – *È possibile educare in ogni luogo, non solo a scuola*, in famiglia e negli ambienti tradizionalmente dedicati a scopi educativi ma a condizione di prendere le distanze dal mondo, appartarsi per vederlo con sguardo critico e a esso tornare costantemente interrogandolo» (p. 36). D'altra parte sono le stesse proposte enunciate in *Lettera a una professoressa* a indicare la direzione.

Poca scuola giova solo ai bambini delle famiglie privilegiate; per i contadini, il tempo fuori dalla scuola sono ore di solitudine e silenzio che li fanno diventare sempre più timidi. Se si vuole cambiare questo stato di cose bisogna dare di più – ad es., il doposcuola – a chi parte con meno, ovvero assumere il principio della discriminazione positiva. «Buttiamo giù la maschera. Finché la vostra scuola resta classista e caccia i poveri, l'unica forma di anticlassismo serio è un doposcuola che caccia i ricchi [...]. Pierino non è nato di razza diversa. Lo è diventato per l'ambiente in cui vive dopo la scuola. Il doposcuola deve creare quell'ambiente anche per gli altri (ma d'una cultura diversa)» (p. 85). A partire dall'esperienza di Barbiana, dalla fine degli anni Sessanta si moltiplicano le esperienze educative in luoghi non tradizionalmente riconosciuti come tali. A Roma don Roberto Sardelli apre una scuola nella baracca numero 725 per gli accampati dell'Acquedotto Felice. A Milano, Cesare Sommariva, un altro prete operaio che aveva conosciuto Lorenzo Milani, inaugura una scuola popolare nei quartieri dell'hinterland. Doposcuola di quartiere vengono realizzati in appartamenti, centri sociali, associazioni, parrocchie, edifici abbandonati e occupati. Talvolta in vagoni ferroviari dismessi,

🔍 **A partire dall'esperienza di Barbiana, dalla fine degli anni Sessanta si moltiplicano le esperienze educative in luoghi non tradizionalmente riconosciuti come tali. A Roma don Roberto Sardelli apre una scuola nella baracca numero 725 per gli accampati dell'Acquedotto Felice. A Milano, Cesare Sommariva, un altro prete operaio che aveva conosciuto Lorenzo Milani, inaugura una scuola popolare nei quartieri dell'hinterland. Doposcuola di quartiere vengono realizzati in appartamenti, centri sociali, associazioni, parrocchie, edifici abbandonati e occupati. Talvolta in vagoni ferroviari dismessi, autobus riadattati. A Napoli si organizzano le mense proletarie per i poveri.**

☺ **«Lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta cioè nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità. E, prima ancora che da tutto ciò, lo sviluppo delle capacità linguistiche dipende da un buono sviluppo organico e, per dirla più chiaramente, da una buona alimentazione. Un bambino sradicato dall'ambiente nativo, che veda poco o niente genitori e fratelli maggiori, che sia proiettato in un atteggiamento ostile verso i compagni e la società, che sia poco e male nutrito, inevitabilmente parla, legge, scrive male».**

GISCEL, *Dieci tesi per l'educazione linguistica e democratica*, 1975.

autobus riadattati. A Napoli si organizzano le mense proletarie per i poveri.

Negli stessi anni la pedagogia si va interrogando sulla necessità della scuola di aprirsi al mondo. L'intera comunità territoriale nel suo tessuto di istituzioni e organizzazioni che ruotano intorno alla scuola deve farsi società educante, sostiene Raffaele Laporta, a patto che vengano individuate nuove fonti e nuove responsabilità in grado di orientare i processi formativi. Nel 1975 le *Dieci tesi per l'educazione linguistica e democratica*, scritte da Tullio De Mauro per il GISCEL (*Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*), sostengono che la scuola non è sola nel promuovere il pieno possesso degli usi parlati e scritti della lingua, e che la sua auspicabile azione deve convergere con quella delle altre agenzie e istituzioni culturali. «La complessità dei legami biologici, psicologici, culturali, sociali del linguaggio verbale; i suoi legami con altre forme espressive degli esseri umani; la stessa sua intrinseca complessità, evidente alle moderne scienze semiologiche e linguistiche, i suoi legami con la variabilità spaziale, temporale, sociale dei patrimoni e delle capacità linguistiche: ecco altrettanti motivi che inducono a capire e chiedere che non sia soltanto la scuola, e sia pure una scuola profondamente rinnovata e socializzata, cellula viva del tessuto sociale, a proporsi problemi e scelte dell'educazione linguistica. Altri momenti e istituti di una società democratica sono chiamati al grande compito di garantire una attivazione paritaria delle capacità linguistiche di tutti. Pensiamo, specie in un paese di persistente cronico analfabetismo come l'Italia, alla fondamentale importanza dei centri di pubblica lettura, ai centri di recupero, promozione e rinnovata utilizzazione sociale delle tradizioni etnico-culturali, alla maturazione e diffusione di una nuova e diversa capacità di partecipazione sia ricettiva sia anche produttiva, autonoma, decentrata alla elaborazione dell'informazione di massa, oggi delegata in modo fiduciario, o più spesso inconsapevolmente abbandonata alla gestione dei potentati dell'informazione».

Tentativi di apertura e svecchiamento dell'istituzione scolastica coinvolgono i maestri impegnati nei contesti più marginali. Nei primi anni Settanta il successo di *Diario di un maestro*, quattro puntate per la TV firmate da Vittorio De Seta, fa rivivere al grande pubblico l'esperienza didattica promossa qualche anno prima da Albino Bernardini a Pietralata, e mostra che una scuola nuova, attiva, spazio di sapere e costruzione di progetti di vita, è possibile anche nelle grandi periferie urbane. «Il sale dell'esperienza di Pietralata stava anche in ciò – ha scritto Tullio De Mauro – che il rinnovamento investiva e poteva investire la scuola pubblica, con tutti i suoi condizionamenti e le sue inerzie. Fu una rivelazione» (2004, p. 12).

## Tempi difficili

L'insegnamento dei maestri citati in queste pagine (e di tanti altri che in questa sede non hanno trovato spazio) ha esercitato un'indiscutibile influenza sulla scuola italiana a partire dalla metà degli anni Sessanta. Ha ispirato la nascita della scuola statale materna (1968), degli asili nido comunali (1971) e del tempo pieno (1971), favorito il processo di democratizzazione della scuola con il varo di nuovi ordini collegiali, la sperimentazione e la ricerca educativa, l'aggiornamento culturale e professionale (1974, Decreti delegati), l'abolizione delle classi differenziali (1977), l'introduzione dell'insegnante di sostegno (1984). E tuttavia il nuovo orientamento pedagogico è stato accolto con molta timidezza, se non con aperta ostilità, dalla scuola italiana, per una serie di ragioni che abbiamo cercato di ricostruire con l'aiuto di pedagogisti ed esperti.

«L'attivismo ha le sue radici in una cultura, prevalentemente anglosassone e nord europea, caratterizzata dalla dimensione empirica dell'educazione, in parte legata al positivismo – spiega Farné. – In un Paese profondamente cattolico che all'inizio del Novecento spazza via ogni barlume di cultura positivista per abbracciare l'idealismo, è chiaro che tutto ciò non poteva funzionare. Il bambino corporeo, fatto di sensi, movimento, è agli antipodi del bambino 'spirituale' descritto dalla pedagogia di orientamento idealista». L'esempio più eclatante è l'allontanamento della Montessori durante il fascismo. Il suo primo libro, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alle case dei bambini*, non a caso 'scientifica', immediatamente tradotto in inglese e in francese, nel nostro Paese non è diventato il testo su cui costruire la pedagogia com'è successo in tutto il mondo. «Malgrado ciò, a partire dal dopoguerra l'attivismo ha esercitato un forte ascendente sulle pratiche della scuola dell'infanzia, una fase della crescita del bambino nella quale è difficile ignorare il corpo, i sensi, il gioco, il suo naturale attivismo. Per questa ragione la scuola dell'infanzia, negli anni Settanta e Ottanta, è stata la scuola dove si è sperimentato di più – prosegue Farné – in parte ciò è accaduto anche nella scuola primaria, grazie so-

La lezione dei grandi maestri, spesso alternativa alla didattica dominante, è una testimonianza significativa, una fonte di ispirazione importante per la scuola del presente, ma allo stesso tempo è un'esperienza situata in un tempo e in un contesto determinato. Inoltre, malgrado numerosi riconoscimenti a livello nazionale e internazionale, la spinta propulsiva della nuova pedagogia sembra aver subito un rallentamento dalla fine degli anni Settanta.

«Il progressivo mutamento della struttura produttiva del nostro Paese ha determinato che le classi sociali abbiano subito profonde modifiche. A partire dagli anni Ottanta diversi autori hanno osservato un indebolimento generale dell'importanza delle classi nella vita economica, sociale e politica. [...] Anche l'élite intellettuale del ceto medio ha perso prestigio sociale. In particolar modo il settore degli insegnanti, da sempre considerato attore privilegiato del ricambio sociale, ha subito un ridimensionamento del suo ruolo nella società, soprattutto rispetto al prestigio sociale di cui godeva, grazie alla sua funzione educativa nei confronti delle nuove generazioni».

ISTAT, *Rapporto annuale* 2017, p. 73.

prattutto all'impegno del Movimento di cooperazione educativa, tanto che oggi le linee guida della scuola sono fortemente permeate di elementi che si richiamano all'attivismo. Ma attenzione, perché la cultura pedagogica di un Paese non si fa con le linee di indirizzo, ma con la formazione degli insegnanti. Per questo l'insegnamento continua ad essere tendenzialmente 'scolastico', nel senso tradizionale del termine. Ha anche i suoi pregi, all'attenzione ai contenuti e alla qualità dei saperi, ma certamente non mette al centro il bambino attivo».

La lezione dei grandi maestri, spesso alternativa alla didattica dominante, è una testimonianza significativa, una fonte di ispirazione importante per la scuola del presente, ma allo stesso tempo è un'esperienza situata in un tempo e in un contesto determinato. Inoltre, malgrado numerosi riconoscimenti a livello nazionale e internazionale, la spinta propulsiva della nuova pedagogia sembra aver subito un rallentamento dalla fine degli anni Settanta. Racconta Giancarlo Cavinato, segretario generale di MCE: «Negli anni Sessanta, quando ho cominciato a insegnare, i maestri palesavano il loro senso di inadeguatezza rispetto al compito educativo, avevano voglia di sperimentarsi, di aprirsi e unirsi in associazioni. Tra le stesse associazioni di insegnanti c'era competizione ma anche condivisione. Le insegnanti cattoliche dell'AIMS, ad es., sono state tra le prime a promuovere le classi aperte e a sperimentare l'abolizione delle bocciature. Dalla fine degli anni Settanta, invece, la ricerca didattica ha vissuto una fase di stanca, anche all'interno di MCE. Le cause di questo *décalage* sono legate in parte ad alcuni fenomeni che hanno attraversato la società italiana (ad es. il terrorismo, oppure la disillusione rispetto alle riforme mancate), in parte alla difficoltà strutturale di impostare pratiche innovative nella cornice, spesso rigida, della scuola italiana: il tempo pieno, l'organizzazione modulare, la composizione di classe della scuola media, richiedono forme di cooperazione tra docenti che è difficile mantenere nel tempo, a causa dei continui trasferimenti, missioni, pensionamenti, eccetera, del corpo docente. A tutto ciò bisogna aggiungere la sindacalizzazione del corpo docente che, se in un primo momento è stata fattore di coesione collegiale, si è sempre più trincerata nella difesa dei 'diritti' e in autoreferenzialità. E dei diritti dei minori chi si fa carico? Pesano infine il disorientamento e la demotivazione di molti insegnanti per il caotico susseguirsi di 'riforme' di cui ognuna azzera o riformula la precedente, aumentando via via i carichi di lavoro burocratici, senza migliorare le condizioni della didattica, e la conseguente perdita di riconoscimento sociale della professione docente, percepita ormai come un mestiere di ripiego, femminile».

Un dato pienamente confermato dal rapporto annuale ISTAT 2016: «Il progressivo mutamento della struttura produttiva del nostro Paese ha determinato che le classi sociali abbiano subito profonde modifiche. A partire dagli anni Ottanta diversi autori hanno osservato un indebolimento generale dell'importanza delle classi nella vita economica, sociale e politica [...]. Anche l'*élite* intellettuale del ceto medio ha perso prestigio sociale. In particolar modo il settore degli insegnanti, da sempre considerato attore privilegiato del ricambio sociale, ha subito un ridimensionamento del suo ruolo nella società, soprattutto rispetto al prestigio sociale di cui godeva, grazie alla sua funzione educativa nei confronti delle nuove generazioni» (ISTAT 2017, p. 73).

Negli ultimi anni, infine, sono fiorite letture alternative dei processi fin qui descritti. Ricostruzioni che imputano i limiti della scuola odierna – gli esiti insoddisfacenti nei test di valutazione, una minore padronanza della lingua italiana ecc., – alla riforma della media unificata, alla democratizzazione dei processi educativi, alle parole e alla pratica di don Milani e di chi come lui ha operato contro la scuola di classe del tempo. Come se quelle istanze, che nei decenni hanno arruolato una minoranza significativa e battaglia di docenti, ma pur sempre una minoranza, avessero esercitato un ruolo direttivo ed egemone sui destini della scuola italiana. Una ricostruzione respinta con forza da Marco Rossi-Doria, maestro di scuola elementare, grande esperto di lotta alla dispersione scolastica, e sottosegretario tecnico al Ministero dell'Istruzione nei governi Monti e Letta. «Io ho cominciato a insegnare il primo ottobre del 1976, quando la scuola era ancora in fase ascendente. Avevo vent'anni, volevo fare le cose per bene: studiavo italiano e matematica alla scuola attiva di MCE, oppure studiavo le nuove tecniche educative al CEMEA (come si fanno i balli, come si costruiscono le cose con il legno, come si manipola la creta). In una scuola di Torre Annunziata al mio secondo anno di insegnamento, un plesso secondario costruito davanti a uno scolo di fogna, ho avuto modo di conoscere la vituperata vecchia maestra. Insegnava nell'aula affianco alla mia, aveva il grembiule nero e la bacchetta, ma alla fine dell'anno doveti riconoscere che era un drago: prendeva dei bambini con i genitori analfabeti e con una sapienza tradizionale gli insegnava a leggere e scrivere. Allora insegnare era più facile: potevamo contare su un retroterra sociale tutto sommato sano, che conservava il senso della comunità e il presidio del limite, anche nelle periferie difficili dove ho sempre insegnato. Infatti quella scuola si basava su un unico principio: il terrore dei castighi. E tutti erano d'accordo: genitori e maestri. Nonostante alcuni importanti successi ottenuti dalla pedagogia attiva, negli anni

☺ «Oggi da più parti si fanno avanti i nostalgici della scuola di un tempo, rigorosa frontale, trasmissiva. Loro non vogliono coniugare rigore e inclusione, ma semplicemente vogliono tornare indietro, al sogno nostalgico di una scuola di élite, contro la difficile opera di riprendere la via di una scuola di tutti e di ciascuno che garantisca sapere e competenze a chi, nella vita, parte con meno. Ma così facendo non vedono le ragioni profonde della crisi della scuola oggi: il declino demografico, la crisi del patto educativo, l'indebolimento delle reti della comunità educante. Il maestro oggi è sempre più solo, tornare indietro non serve, bisogna andare avanti».

Marco Rossi-Doria,  
intervista.

🔍 Guardando al dibattito sulla scuola dalla prospettiva esterna di un'organizzazione come Save the Children che opera nei territori dell'esclusione sociale, delle diseguaglianze, delle povertà educative, possiamo azzardare un'ulteriore possibile concausa dello slittamento dall'agenda politica – dentro e fuori la scuola – di alcune delle istanze sostenute dai nuovi orientamenti pedagogici nati nel dopoguerra. La sistematica rimozione dal dibattito pubblico nel nostro Paese del dramma della povertà minorile.

successivi la scuola rigidamente trasmissiva, quella dei saperi che devi imparare a memoria, ha trionfato sulla scuola laboratoriale. La professoressa di don Milani ha resistito e continua tranquillamente a insegnare, soprattutto alle medie e alle superiori. E tuttavia non ha prevalso la scuola trasmissiva 'sciatta', perché attraverso progetti e progettini è passata spesso, non sempre, un'incompetenza pedagogica tout court: con la scusa che non si deve applicare il programma, che l'importante è accogliere, si è finiti per insegnare peggio. Oggi da più parti si fanno avanti i nostalgici della scuola di un tempo, rigorosa frontale, trasmissiva. Loro non vogliono coniugare rigore e inclusione, ma semplicemente vogliono tornare indietro, al sogno nostalgico di una scuola di élite, contro la difficile opera di riprendere la via di una scuola di tutti e di ciascuno che garantisca sapere e competenze a chi, nella vita, parte con meno. Ma così facendo non vedono le ragioni profonde della crisi della scuola oggi: il declino demografico, la crisi del patto educativo, l'indebolimento delle reti della comunità educante. Il maestro oggi è sempre più solo, tornare indietro non serve, bisogna andare avanti».

Guardando al dibattito sulla scuola dalla prospettiva esterna di un'organizzazione come Save the Children che opera nei territori dell'esclusione sociale, delle diseguaglianze, delle povertà educative, possiamo azzardare un'ulteriore possibile concausa dello slittamento dall'agenda politica – dentro e fuori la scuola – di alcune delle istanze sostenute dai nuovi orientamenti pedagogici nati nel dopoguerra. La sistematica rimozione dal dibattito pubblico nel nostro Paese del dramma della povertà minorile. Gli allarmi lanciati dai primi anni Novanta fino ad oggi circa le condizioni di svantaggio delle famiglie con bambini e dei bambini *tout court* non sono mai veramente stati presi sul serio. Con buona pace di don Milani e di tanti altri maestri con lui, in Italia le povertà dei bambini continuano a non fare scandalo. Nel 2017 siamo ancora in attesa di una misura nazionale di discriminazione positiva, rigorosa e articolata, a sostegno della popolazione più povera.

Roberto Farné

## La pedagogia italiana contemporanea: una mappa

Roberto Farné è ordinario di didattica generale all'Università di Bologna, dipartimento di scienze per la qualità della vita (Campus di Rimini). Insegna pedagogia del gioco e dello sport nel corso di studi in scienze motorie; è direttore della rivista «Infanzia». Nel 2011 ha pubblicato a Bologna «Alberto Manzi. L'avventura di un maestro».



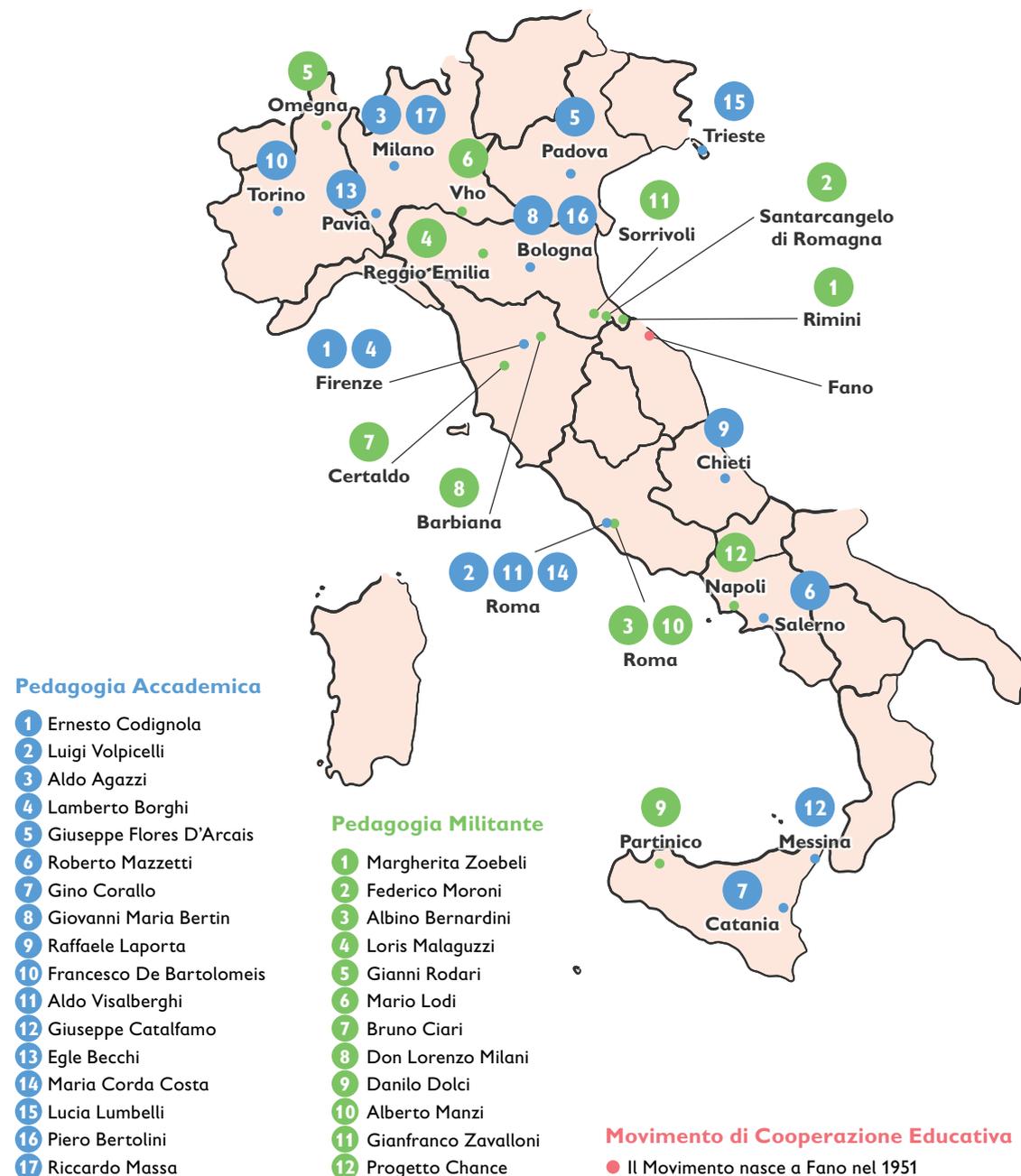
Questa Mappa pedagogica ha lo scopo di rappresentare in forma sintetica i principali punti di riferimento della pedagogia in Italia in un arco temporale recente: quello che ha dato i suoi più significativi contributi dalla seconda metà del secolo appena trascorso.

Parliamo di 'maestri' che hanno svolto la loro attività pedagogica nell'università o nella scuola, assumendo il termine *scuola* non solo nel suo significato istituzionale tradizionale. I due ambiti su cui abbiamo costruito questa mappa, quello accademico e quello della scuola o della pedagogia attiva, non si sono caratterizzati per il dialogo e l'interazione, a parte alcune significative eccezioni. Essi hanno operato perlopiù separatamente, ognuno sviluppando cultura pedagogica e didattica nel proprio campo, alimentando al tempo stesso una divaricazione fra teoria e pratica che tuttora permane nel campo dei saperi e delle professioni educative, danneggiando entrambi. Per la pedagogia accademica si sono

individuare, sulla base delle sedi universitarie, le principali figure di riferimento che hanno dato vita a 'scuole di pensiero' e a indirizzi di ricerca pedagogica. Dal punto di vista anagrafico si tratta orientativamente di figure nate fra il 1910 e il 1930. Alcune eccezioni come Ernesto Codignola e Luigi Volpicelli da una parte, Riccardo Massa dall'altra, si giustificano per lo specifico apporto scientifico nei contesti universitari di riferimento. Per la pedagogia militante si sono individuate quelle figure che hanno portato innovazione nella cultura pedagogica e didattica attraverso il loro lavoro in campo educativo e scolastico, la riflessione su di esso, la carica innovativa di cui sono stati protagonisti e che ha lasciato il segno. Si tratta di figure nate fra il 1912 e il 1924, anche qui con una eccezione necessaria, Gianfranco Zavalloni.

Professori e maestri che hanno lasciato il segno

Una mappa di Roberto Farné per Save the Children. Anno: 2017.



## Invito alla lettura

E. CODIGNOLA,  
*Un esperimento di scuola attiva: la scuola-città Pestalozzi*, Firenze 1954.

L. VOLPICELLI,  
*L'educazione contemporanea: aspetti e problemi*, 3 voll., Roma 1959-1966.

L. BORGHI,  
*Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze 1951.

G. FLORES D'ARCAIS,  
*Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*, Brescia 1987.

R. MAZZETTI,  
*Dewey e Bruner: il processo educativo nella società industriale*, Roma 1967.

G. CORALLO,  
*La didattica moderna negli Stati Uniti: origine e sviluppi*, Brescia 1958.

G.M. BERTIN,  
*Educazione alla ragione*, Roma 1968.

R. LAPORTA,  
*L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*, Scandicci 1996.

F. DE BARTOLOMEIS,  
*La ricerca come antipedagogia*, Milano 1969.

A. VISALBERGHI,  
*Scuola aperta*, Firenze 1960.

G. CATALFAMO,  
*I fondamenti del personalismo pedagogico*, Roma 1966.

E. BECCHI,  
*Storia dell'infanzia*, a cura, D. Julia, 2 voll., Roma-Bari 1996.

M. CORDA COSTA,  
*La formazione degli insegnanti*, Roma 1988.

L. LUMBELLI,  
*La comprensione come problema: il punto di vista cognitivo*, Roma-Bari 2009.

P. BERTOLINI,  
*L'esistere pedagogico, ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci 1988.

R. MASSA,  
*La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*, Milano 1992.

M. ZOEBELI,  
nel 1946 ha fondato e diretto a Rimini il CEIS (*Centro Educativo Italo-Svizzero*).

F. MORONI,  
*Arte per nulla*, Bologna 1964.

A. BERNARDINI,  
*Un anno a Pietralata*, Firenze 1968.

L. MALAGUZZI,  
nel 1980 ha fondato a Reggio Emilia il Gruppo nazionale nidi e infanzia.

G. RODARI,  
*Grammatica della fantasia*, Torino 1973.

M. LODI,  
*Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino 1970.

B. CIARI,  
*Le nuove tecniche didattiche*, Roma 1961.

L. MILANI,  
*Tutte le opere*, a cura di F. Ruozzi, A. Canfora, V. Oldano, S. Tanzarella, 2 voll., Milano 2017.

D. DOLCI,  
*Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, Torino 1973

A. MANZI,  
*Orzovei*, Firenze 1955.

G. ZAVALLONI,  
*La pedagogia della lumaca: per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna 2008.

Progetto Chance:

M. ROSSI-DORIA,  
*Di mestiere faccio il maestro*, Napoli 2009.

C. MELAZZINI,  
*Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo 2011.



— 21 giugno 2017. Paolo Landi lascia la chiesa di Barbiana, nel giorno in cui Papa Francesco ha reso omaggio a don Milani. "L'immagine, ci dice, mi ricorda

un passo di una lettera di don Lorenzo a un altro prete: "Questi ragazzi, man mano che crescono se ne vanno. Allora non mi appartengono più, né io appartengo

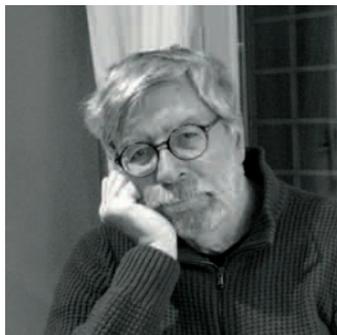
più a loro. Ci allontaniamo reciprocamente dai nostri orizzonti e ricominciamo da capo. Che vuoi, non c'è che la fede a dare continuità alle nostre speranze."

di **Domenico Starnone**



## Parole chiave Cattedra

*Domenico Starnone è nato a Napoli (1943). È stato insegnante per una trentina d'anni. Ha lavorato a lungo nella redazione del «Manifesto». Ha esordito come narratore con «Ex cattedra» (Feltrinelli 1987). Con «Via Gemito» (Feltrinelli 2000) ha vinto nel 2001 il premio Strega. L'ultimo suo libro è «Scherzetto» (Einaudi 2016).*



**Per stare utilmente in cattedra bisogna evitare di salirci. O meglio di sedercisi, visto che la cattedra è all'origine nient'altro che una sedia, e solo con il tempo si è aggiunto un tavolo, una pedana, cose che stanno lì un po' per la comodità di chi filosofeggia, pontifica, insegna, un po' per sottolinearne visivamente l'autorità.**

Ora qui, più che filosofare e pontificare, ci interessa l'atto di insegnare, verbo tutt'altro che di requie. L'insegnante deve imprimere sigilli invisibili, deve marchiare con marchi immateriali, cosa che richiede energia, passione, fantasia, una estrema mobilità della testa e l'arte ultracompetente del cesellatore. La conseguenza è che insegnare da seduti, da stravaccati in cattedra, è già un pessimo segno.

A quel modo si prescrive, si detta, si assegna, si impone, si sorveglia, si punisce, ma non si insegna. O forse sì, si insegna, ma poco o niente, e con toni sonnacchiosi a studenti sonnacchiosi che stanno nei banchi soprattutto perché il docente esibisce le insegne della sua autorità, e di fronte all'autorità, per non

ficcarsi nei guai, bisogna fare buon viso a cattivo gioco. Senonché montare in cattedra è appunto un cattivo gioco, che per funzionare presuppone discenti di spaventata subalternità. Tant'è vero che quando i discenti non sono né spaventati né subalterni, ecco che la cattedra stessa si degrada, viene ridotta a oggetto su cui battere pugni feroci o dalla quale lanciare anatemi: insomma uno strumento per incutere paura e quindi ottenere obbedienza.

Naturalmente l'insegnante prende questa china in buona fede, vuole fare il suo lavoro. Ma urla oggi, batti il pugno domani, diventi un castigamatti, ti vergogni di te, ti passa la voglia di lavorare. Forse allora il docente, per fare bene, non ha bisogno di studenti atterriti. E infatti nelle scuole elementari, nelle scuole medie, nelle università non si dice *atterriti*, si dice *rispettosi*. Ma poiché il rispetto non deriva direttamente dal fatto che si è in cattedra, ecco che la via più facile sembra quella del terrore («nella mia classe non vola una mosca»).

Pessima via. Pensate alle prime forme di istruzione, quando avete di fronte un neonato di pochi mesi e volete incoraggiare la sua trasformazione da bestiolina

a umano. Gli parlate con dolcezza. Il bambino (o bambina) sorride, agita gambe e braccia per la curiosità, per l'entusiasmo.

Voi afferrate un sonaglino, lo agitate, il bambino si esalta, ride, spalanca la bocca, prova con grande impegno vocalizzi. Fa sforzi lieti e terribili con tutto il corpo, tira fuori dalla gola, come un mago dal cilindro, grida di contentezza, vuole saltare entusiasta dentro il linguaggio e farsi capire.

A quel punto vi entusiasmate anche voi ed esagerate con la voce, esagerate con il sonaglino, tanto che il bambino si spaventa, batte le palpebre, irrigidisce tutto il corpo, non emette più suono, perde luce dagli occhi. Voi che fate? Ve ne compiaccete, dite: bene, così rigido, così silenzioso lo istruisco meglio? No, fate marcia indietro e tornate a una voce suadente, la smettete di agitare il sonaglio come se voleste colpirlo in testa, insomma vi date da fare per tirarlo fuori dalla paura e riportarlo alle lallazioni gioiose. Di sicuro l'ultima cosa che vi viene in mente, se non siete una carogna, è seguirlo a spaventarlo.

Anche perché lo spavento è sempre in agguato, nei minori e nei grandi. Ci portiamo dentro per tutta la vita una bolla di paura che

Parole chiave

era lì fin dalla nascita e che con la vecchiaia, invece che sgonfiarsi, si gonfia – qualche volta perfino con serena accettazione – sempre più. Bene, istruire significa anche mettere sotto controllo quella bolla.

Un insegnante questo deve fare, specialmente quando ci sono bambini, ragazzi, che non si portano dentro una regolare dose di spavento, ma hanno fatto esperienze dove il terrore sono stati o sono ancora il loro pane quotidiano.

La cattedra, lì, non solo non serve, ma è un segno di fallimento. Gridare dalla pedana, dal tavolo: «basta», «finiscila», «non ridere», «non ti agitare», «stai composto», «ora vengo lì e facciamo i conti», è una china che è meglio evitare.

Certo, si può dire che si tratta di bambini difficili, ragazzi aggressivi, senza rispetto. Ma le difficoltà non si superano tenendosi a distanza, e il rispetto implicito nel fatto puro e semplice che si è in cattedra ha scarsa aura. Il rispetto vero bisogna guadagnarselo giorno per giorno e forse, tanto per cominciare, il modo migliore è evitare di gridare rabbiosamente, minacciosamente: ora vengo lì e facciamo i conti, ma piuttosto andare lì subito – lì dove tutto è difficile sempre – lontano dalla cattedra, con curiosità, con dolcezza, con

Cattedra

comprensione, con un discreto bagaglio di competenze, e fare i conti da subito – contare, raccontare, farsi raccontare – per capire e lavorare di conseguenza. Se questo succede, può essere che nasca un rispetto non indotto dal timore: un rispetto devoto, persino affettuoso, l'unico in grado di ridare qualche lustro al brutto aggettivo *cattedratico*.

di Giancarlo Cavinato



## Parole chiave Cooperazione

Giancarlo Cavinato è nato a Venezia. Insegnante di scuola primaria, è stato tra i fondatori nel 1972 di una delle prime scuole a tempo pieno nate in provincia di Venezia, la Guglielmo Marconi di Torre di Fine Eraclea (Ve), dove è stato anche direttore didattico e infine dirigente scolastico. Dal 1971 è attivo nel Movimento di cooperazione educativa (MCE). Ha partecipato al gruppo nazionale lingua, al gruppo nazionale antropologia culturale, al collettivo educazione alla pace. Attualmente è segretario nazionale di MCE.



**da pesanti disuguaglianze e individualismi distruttivi, educare alla cooperazione è necessario per costruire equilibrio sociale, per combattere l'iniquità e l'ingiustizia, perché siano riconosciuti i diritti fondamentali a tutti gli esseri viventi e ognuno/a si assuma la responsabilità della loro realizzazione.**

In un mondo in cui troppo spesso il conflitto è la cifra dei rapporti sociali e il linguaggio delle armi risuona sempre più forte, è necessario educare alla cooperazione:

- per ritrovare interesse ai valori collettivi e dare senso alla vita, immaginare e costruire mondi migliori
- per costruire equilibrio sociale, per combattere l'iniquità e l'ingiustizia (dati ultimo rapporto ISTAT)

- per riconoscere diritti a tutti gli esseri viventi e salvaguardare la vita nel pianeta
- per una reale cultura della pace.

Cooperare, fin dai primi anni di vita, significa ri-conoscere sé e l'altro, sviluppare la capacità di ascolto, dare e ricevere fiducia, saper lavorare insieme a un progetto comune, essere accolti/e e riconosciuti/e con la propria identità e la propria storia ed essere arricchiti/e dal confronto con le identità e le storie degli/delle altri/e. Ampliare la percezione, costruendo solidarietà piuttosto che rinforzare la competizione e la disparità, evita che si formino rappresentazioni dei fatti sociali rigide e imm modificabili.

Nella scuola la cooperazione nasce se l'ambiente educativo è pensato per accogliere, far interagire, sviluppare relazioni di reciprocità nella concretezza dell'agire quotidiano, se da parte degli adulti vi è apprezzamento, curiosità e ascolto ed è bandito il giudizio. Per dare «a tutti, ossia a ciascuno, la possibilità di avere nella scuola il punto di incontro dei motivi più profondi della propria vita e della propria ricerca» (A. Canevaro, D. Ianes, *Quale qualità dell'integrazione scolastica*, in *Per una integrazione di qualità in Provincia di Ravenna*,

[http://cdhs.racine.ra.it/pubbl icazioni/materiali/ricerca\\_int egr\\_ra/integrazione.pdf](http://cdhs.racine.ra.it/pubbl icazioni/materiali/ricerca_int egr_ra/integrazione.pdf).

Il che significa, nel fare quotidiano, agire sugli spazi e sui tempi, istituire democraticamente un ordine dinamico da comporre e ricomporre, attuare una pedagogia della ricerca e della narrazione (un 'pensare per storie'), studiare strategie di valorizzazione di ciascuno/a che consentano di star bene insieme, provare il piacere del fare, l'emozione del conoscere, dell'agire in modo riflessivo e condiviso, per scoprirsi uguali e diversi. Significa attuare una scuola laboratorio sociale, palestra di democrazia, ma nello stesso tempo nuova agorà aperta al territorio, luogo di incontro, di pensiero e di cultura. Una scuola viva con un'IDENTITÀ, un sistema di memoria e documentazione, una propria cultura.

Solomon Asch (in *Psicologia sociale*, Torino 1989, p. 201): «l'azione di cooperazione è analoga alla formazione di un gruppo: il gruppo e il compito costituiscono un sistema, ed il cambiamento in una qualsiasi delle parti del sistema modifica tutte le altre parti». Célestin Freinet definiva la propria didattica come un insieme di 'tecniche' e sosteneva che ogni tecnica ha valenza formativa se è *tecnica di vita* inserita in un sistema

Parole chiave

di valori. L'insieme delle tecniche modifica l'impostazione, il ritmo, le norme della scuola attraverso pratiche, strumenti, messa a disposizione di condizioni operative, crea le condizioni per crescere insieme in una dimensione sociale superando i condizionamenti negativi, le diverse forme di emarginazione, la rigidità percettiva e culturale, gli stereotipi, l'etnocentrismo, l'assunzione di punti di vista parziali.

Intervenire su tali idee, ampliando la percezione, costruendo solidarietà piuttosto che rinforzare la competizione e la disparità, evita che le rappresentazioni dei fatti sociali siano rigide e imm modificabili. Fernand Oury, padre della pedagogia istituzionale, aggiungeva che le relazioni umane (sottostanti alle tecniche) sono educative in quanto arricchiscono le percezioni reciproche.

Una classe organizzata cooperativamente non è un mondo a sé, ma un sistema complesso e coerente in evoluzione, che crea proprie 'istituzioni', che funzionano grazie a strategie e a progetti non lineari o fondati su parametri di efficientismo, ma su una sensibilità 'ecologica'. Riflettere su come regolare la vita comune, su come tener conto dei pareri e dei diritti di tutti, è un percorso trasversale

Cooperazione

all'intera esperienza scolastica, forma cittadini/e attivi/e. Mario Lodi, commentando una seduta di bilancio della cooperativa nella sua classe, afferma l'importanza di 'render conto agli altri', della condivisione della responsabilità, dell'assumere il bene comune come valore.

In un Paese sottomesso al familismo amorale, alla deregulation, alla fase del capitalismo che Philippe Meirieu definisce *compulsivo*, la cooperazione è il modo e il fine della scuola, è l'utopia per una società più giusta.



— Milano, scuola secondaria di primo grado Rinascita-Livi. Ricreazione sull'albero.

Fondata dall'ANPI nel 1945 come convitto, scuola media dal 1958, Rinascita è diventata

statale nel 1974 con lo statuto di "Istituzione Sperimentale" ad orientamento musicale.

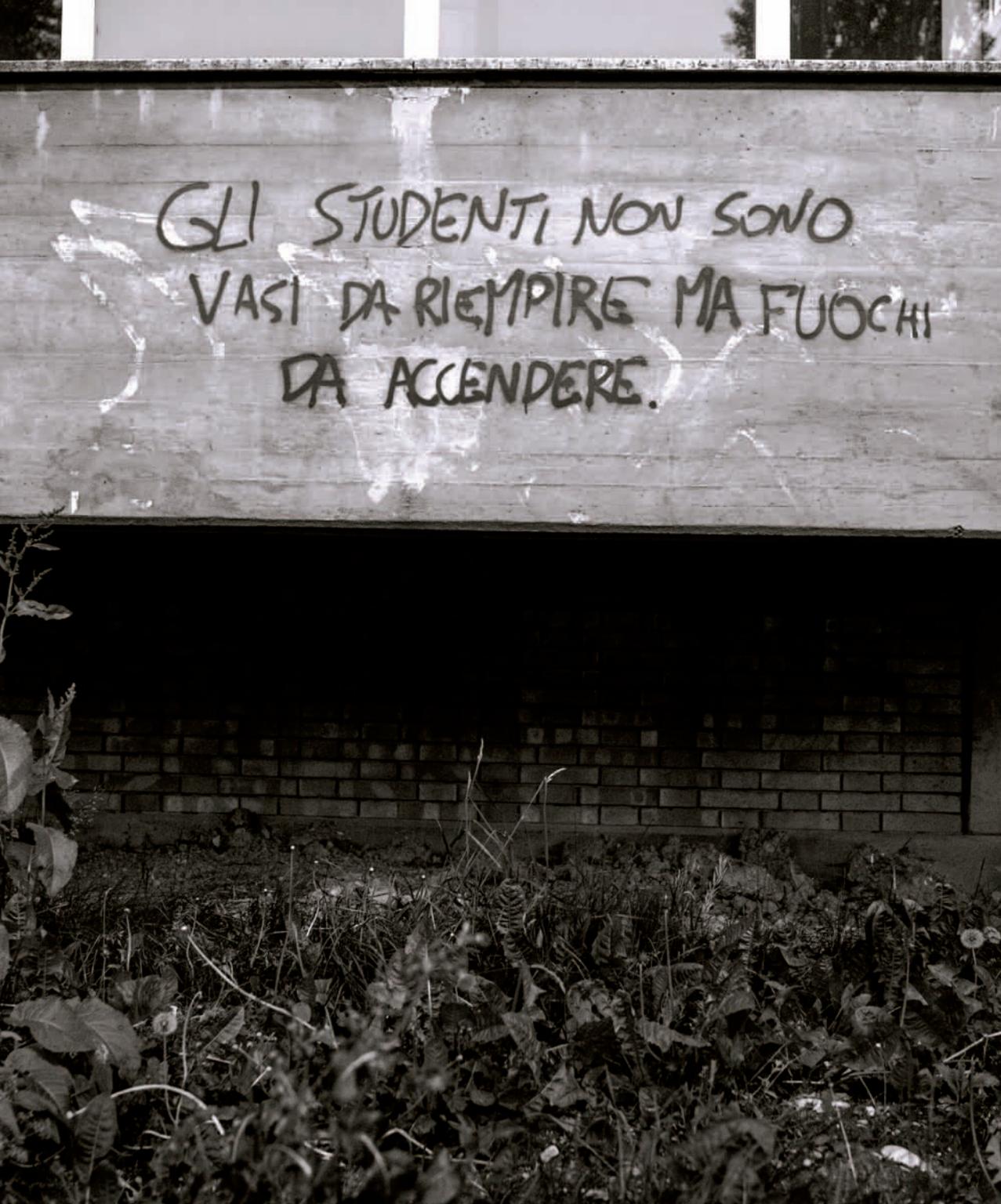


— Napoli, Istituto comprensivo statale «29 Miraglia - Sogliano». Uno studente assiste a un laboratorio di educazione

sentimentale organizzato in collaborazione con il progetto Fuoriclasse. Tre le proposte emerse quest'anno dagli studenti:

1) manutenzione dei bagni;  
2) diversificazione delle attività quando si hanno più ore consecutive;

3) tre giorni dello studente: organizzare attività didattiche diverse e partecipate insieme ai docenti.



### — La scuola secondo noi

Scuola, quante emozioni!  
Studenti sull'orlo di una crisi d'ansia  
I limiti della rappresentanza  
Il cantiere Maffei  
I questionari studenti VALeS e VM  
Una valutazione da fare  
La prospettiva Student voice  
Costruire ponti tibetani  
Il bambino al centro  
Insegnare dalla parte del banco

—Scritta su un balcone dell'Istituto di istruzione superiore Leopoldo Nobili di Reggio Emilia. Nato dalla fusione di tre storiche realtà

scolastiche reggiane (il tecnico industriale Nobili, i professionali per l'Industria e l'artigianato Lombardini e Galvani-Sidoli),

l'istituto offre una formazione tecnica, professionale e scientifica di base a circa 1700 studenti.

## Scuola, quante emozioni!

Cosa pensano gli studenti della scuola? Con quale spirito affrontano le lezioni? Quali emozioni vivono dietro i banchi, nelle aule destinate ad accoglierli duecento e passa giorni all'anno per oltre un decennio, in un periodo cruciale per la loro vita? Quali spunti, idee, proposte possono regalarci dal loro osservatorio privilegiato per contribuire a migliorare questo luogo strategico e fino a che punto sono ascoltati e ritenuti interlocutori autentici dagli adulti che fanno la scuola?

Il viaggio di Save the Children nella scuola italiana non poteva non partire anche da questi interrogativi, ovvero dal tentativo di capire come si articola, cosa ci dice e, soprattutto, se conta oggi il punto di vista di bambini e ragazzi sul nostro sistema di istruzione. Un compito, va detto subito, tutt'altro che facile: a livello di analisi macro e di sistema (prescindendo quindi da quanto di spontaneo ed eterogeneo accade al livello di singole scuole), la voce degli studenti non sembra interessare un granché. In un mondo sempre più attento alla *customer satisfaction*, le indagini e i programmi che prendono in considerazione le opinioni dei principali 'clienti' della scuola (ammesso che ci si voglia limitare a considerarli in maniera tanto riduttiva), si contano ancora sulla punta delle dita.

Per rompere il ghiaccio e cominciare a orientare la ricerca, abbiamo così deciso di promuovere una consultazione tra i ragazzi che ruotano intorno a Save the Children: un campione di bambini e adolescenti che partecipa al movimento dei giovani SottoSopra e ai progetti UndeRadio e Fuoriclasse attivi in diversi istituti scolastici lungo tutta la penisola. In questo modo abbiamo potuto raccogliere pareri, dubbi, suggestioni e suggerimenti dalla viva voce di circa 200 ragazzi e ragazze di un'età compresa tra gli undici e i diciassette anni, residenti in nove grandi città italiane. I laboratori hanno fatto ricorso a una metodologia ludica, con la realizzazione di diversi giochi di movimento, di gruppo e individuali – quali, ad es., 'la postina', 'il racconto emozionale', il 'twister delle emozioni' –, per favorire l'espressione libera dei ragazzi

Q “La scuola, che emozione!” è il titolo di un ciclo di laboratori promosso nel 2017 da Save the Children in nove città, ideato e realizzato da Cristina Gasperin con l'intento di raccogliere i pareri, i dubbi, e i suggerimenti degli alunni sulla scuola attraverso l'impiego di una metodologia incentrata sul gioco. Come insegna la *ludopedagogia*, utilizzare il gioco come strumento di lavoro con i giovani permette di accedere ad altri registri di sensibilità, che prendono in considerazione elementi come il clima affettivo, i vincoli interpersonali, la dimensione corporea, i meccanismi intuitivi e di cognizione affettiva. Il corpo ri-acquisisce così il ruolo di complemento essenziale della ragione.



— Una fase del laboratorio sulle emozioni: divisi in gruppi, i ragazzi sono chiamati a scegliere un'emozione, un testo e alcuni oggetti non necessariamente riconducibili alla vita in classe (punto esclamativo, apribottiglie, chiavi, nastro eccetera) per dire la loro sulla scuola e indicare cosa debba contenere la cassetta degli attrezzi per migliorare la didattica e le relazioni in classe. Un'attività ludica ben usata è un potente strumento di cambiamento. I giochi sono strumenti per generare l'allegria, e l'allegria, oltre ad avere un valore in sé, è uno strumento per generare la libertà.

ed evitare le due maggiori insidie presenti in questo tipo di ricerche, ossia ottenere risposte condizionate da «quello che ci si aspetta che si dica» e uscire dalla logica inservibile che «la scuola fa schifo a prescindere».

Il percorso di partecipazione ha fatto emergere un lessico emozionale variegato che tende a polarizzarsi intorno a due campi semantici opposti. Da una parte è affiorata la carica positiva della scuola che accende la *curiosità* di imparare nuove cose, il *piacere* di partecipare a una lezione diversa, la *gioia* di scoprire metodi di studio capaci di risvegliare l'interesse. Un bravo insegnante è capace di *sorprendere* aprendo nuove finestre di conoscenza. Sa procurare *solievo* ai suoi alunni coinvolgendoli e regalando loro un senso di *libertà* e di *confidenza* che li aiuta ad assumere responsabilità e a imparare più facilmente. «Mi sento libero di esprimere la mia opinione e mi sento *coinvolto* nel tema, *autonomo*». La scuola delle emozioni positive è anche soprattutto il luogo delle relazioni con i compagni di classe, dove si sperimenta la *gioia* delle nuove conoscenze, l'*allegria* dei momenti di ricreazione e di gioco insieme, la *felicità* di un incontro o di un innamoramento. Per questa stessa ragione la scuola è anche *nostalgia*

per i vecchi compagni di scuola, per la classe e gli insegnanti che ci si è lasciati alle spalle. A scuola i ragazzi provano *soddisfazione* quando raggiungono degli obiettivi, ad es. quando prendono buoni voti e conseguono il diploma. «Perché nonostante sia consapevole che la scuola è difficile, almeno per me, ogni volta che torno a casa mi sento soddisfatta di aver fatto una cosa importante, soprattutto quando ottengo quello che voglio».

All'estremo opposto, ma spesso in una situazione di conflittuale compresenza di sentimenti, c'è la carica negativa della scuola, incubatrice di preoccupazioni e paure: *ansia, tensione, frustrazione, tristezza*, perfino *odio*. È la scuola dei compiti in classe, delle interrogazioni alla lavagna, anche quando sai di aver studiato «perché tanto dipende da come si mette il Prof con noi studenti». È la scuola della *paura* di essere chiamati, perché non si sa mai su chi cadrà il dito sul registro, e a volte sai di non aver studiato o di non avere fatto i compiti. È la scuola delle solite spiegazioni *monotone, confuse, noiose*, degli insegnanti troppo veloci nel dettare o di quelli che ti fanno arrabbiare perché «li vedi entrare in classe già stressati per i fatti loro». È la scuola che ti fa *disperare* per il sovraccarico di compiti, perché devi studiare il pomeriggio per il giorno dopo, perché i professori non ti vengono incontro con il giorno della verifica, le verifiche si accumulano e torni a casa *arrabbiata, frustrata*, e poi capita che finisci pure per andare male. La scuola delle emozioni negative è la scuola dell'*incomprensione* e della *manca di comunicazione*, la scuola che provoca *disgusto* e *rabbia* davanti alle ingiustizie. Ad es., quando il professore ti prende di mira, oppure non ti considera perché sei la più timida, o ancora non ti risponde quando chiedi spiegazioni e poi ti rimanda pure a fine anno. È la *rabbia* per un brutto voto che si può accompagnare all'*invidia* per i tuoi amici che vanno meglio.

☹️ «Per me la scuola è tristezza quando penso che dovrò abbandonarla, perché mi piace imparare, anche se non si vede».

«Io a scuola provo rabbia perché noi studenti non veniamo ascoltati... un senso d'ingiustizia».

«Nella mia scuola c'è sollievo quando suona la campanella».

«I professori mi mettono ansia, sono troppo esigenti, ma in fondo ci insegnano molte cose. Soprattutto ci insegnano a vivere».

«Molti di noi invidiano il posto vicino alla finestra!»

«La cattedra mi trasmette paura. Alcuni insegnanti sono bravi, altri invece creano un clima di competitività tra i compagni».

🔍 PISA (*Programme for International Student Assessment*) è un'indagine promossa dall'OCSE nelle scuole con l'obiettivo principale di misurare le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura e *problem solving* collaborativo. Il terzo volume dell'indagine 2015 fornisce «un primo set di indicatori relativi al benessere scolastico degli alunni quindicenni, ovvero alla loro qualità della vita, sia riguardo a fattori negativi (come l'ansia), sia rispetto a quelli positivi (interesse, motivazione). Molti dei dati provengono dalle autovalutazioni degli studenti e ciò dà agli adolescenti la possibilità di esprimere come si sentono, cosa pensano e che aspirazioni hanno per il futuro» (OCSE 2017, 3° vol., p. 8).

## Studenti sull'orlo di una crisi d'ansia

Secondo un apposito questionario distribuito a un campione rappresentativo di 540.000 studenti quindicenni appartenenti a 72 Paesi nell'ambito dell'autorevole indagine internazionale PISA OCSE 2015 volta a indagare la dimensione del benessere scolastico ([www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto\\_2015\\_assemblato.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_2015_assemblato.pdf)), in Italia la scuola è sinonimo di ansia, paura e preoccupazione. La maggioranza degli alunni intervistati nel nostro Paese dichiara di studiare con grande tensione (56%), più di due su tre provano molta ansia prima di un test anche quando sono preparati (70%), quasi quattro su cinque diventano nervosi se non riescono a fare un compito a scuola (77%) o dichiarano di essere preoccupati di prendere brutti voti (85%).

Nell'apposito indice sintetico dell'ansia scolastica sviluppato dall'OCSE a partire da sei diversi indicatori, l'Italia si piazza al primo posto insieme al Portogallo. Seguono a distanza la Spagna, la Turchia e l'Inghilterra, mentre agli antipodi, con percentuali di preoccupazione più che dimezzate rispetto al nostro Paese, troviamo gli studenti di Finlandia, Paesi Bassi e Svizzera, tre Paesi nei quali gli esiti dei test sulle competenze sono in media nettamente migliori di quelli che si registrano in Italia. Per avere un termine di paragone, nei Paesi Bassi, Paese nel quale gli studenti ottengono in media nei test PISA in matematica oltre 20 punti in più dei loro coetanei italiani, solo il 14% degli studenti dichiara di essere molto teso quando studia e appena il 39% vive con ansia una verifica.

Dato per assodato che la conquista del sapere non è una passeggiata e costa fatica - una fatica sopportabile se si partecipa del piacere che questo genera - e che il percorso scolastico è fatto anche di prove d'opera che mettono in gioco un'ansia positiva circa la prova da superare, come si spiega questo eccesso di preoccupazione e di ansia nelle classi italiane, ben rappresentato dalla mappa pubblicata in queste pagine? È imputabile a fattori interni alla vita scolastica oppure a fattori culturali che con la scuola hanno poco a che fare, almeno in

prima battuta? Che in Italia e in altri Paesi dell'area mediterranea (Spagna, Portogallo) sia almeno in parte influenzato da un'organizzazione sociale storicamente 'familista', segnata da un rapporto più stretto e protratto nel tempo con i figli, da una concezione paternalista della funzione educativa e da una tradizione religiosa caratterizzata da una relazione complessa con il senso di colpa? In effetti, il rapporto PISA mostra come la qualità delle relazioni familiari tenda a esercitare un ruolo molto importante sui livelli di soddisfazione scolastica. Gli studenti che sono soliti parlare e discutere apertamente della scuola con i loro genitori hanno maggiori probabilità di ottenere alti livelli di soddisfazione scolastica e prestazioni migliori: il valore aggiunto nell'apprendimento delle scienze è stimato in un vantaggio di due terzi di anno scolastico rispetto agli altri studenti (OCSE, *PISA 2015 Results. Students' well-being*, 3° vol., 2017, www.keepeek.com/Digital-Asset-Management /oecd/education/pisa-2015-results-volume-iii\_9789264273856-en#page1, p. 48). L'interesse dei genitori nei confronti della vita scolastica ha un impatto più significativo sulle motivazioni e sulle performance dei figli, in particolare per i cosiddetti *low-performers* (gli studenti che ottengono prestazioni insufficienti) rispetto a quello esercitato dalla maggior parte delle risorse scolastiche e dagli altri fattori analizzati da PISA. Allo stesso tempo, anche un sovrainvestimento di energie e un'eccessiva pressione esterna dei genitori sui figli può essere dannosa. «I risultati di PISA mostrano che i paesi dove gli studenti sono fortemente motivati sono anche i paesi dove gli studenti tendono a provare più ansia rispetto ai test anche quando sono preparati. Genitori e insegnanti devono trovare dei modi per incoraggiare la motivazione ad apprendere e a migliorarsi senza generare un'eccessiva paura di fallire» (p. 43). I fattori scolastici, in particolare il comportamento dei docenti e le pratiche didattiche, giocano ovviamente un ruolo (almeno) altrettanto importante per garantire il benessere degli studenti, tenere sotto controllo i livelli di ansia e garantire il loro successo scolastico. I risultati PISA mostrano che le pratiche, il comportamento e la comunicazione dei docenti in classe sono associati con i livelli di ansia degli studenti. Gli studenti i cui docenti adattano la lezione ai bisogni e alle conoscenze della classe hanno meno probabilità di essere ansiosi per un test anche quando sono preparati o di diventare nervosi quando studiano. Gli studenti, inoltre, hanno meno probabilità di essere ansiosi se l'insegnante è disponibile ad aiutarli individualmente quando sono in difficoltà. «All'opposto, relazioni negative tra docenti e studenti minano l'autostima e conducono a

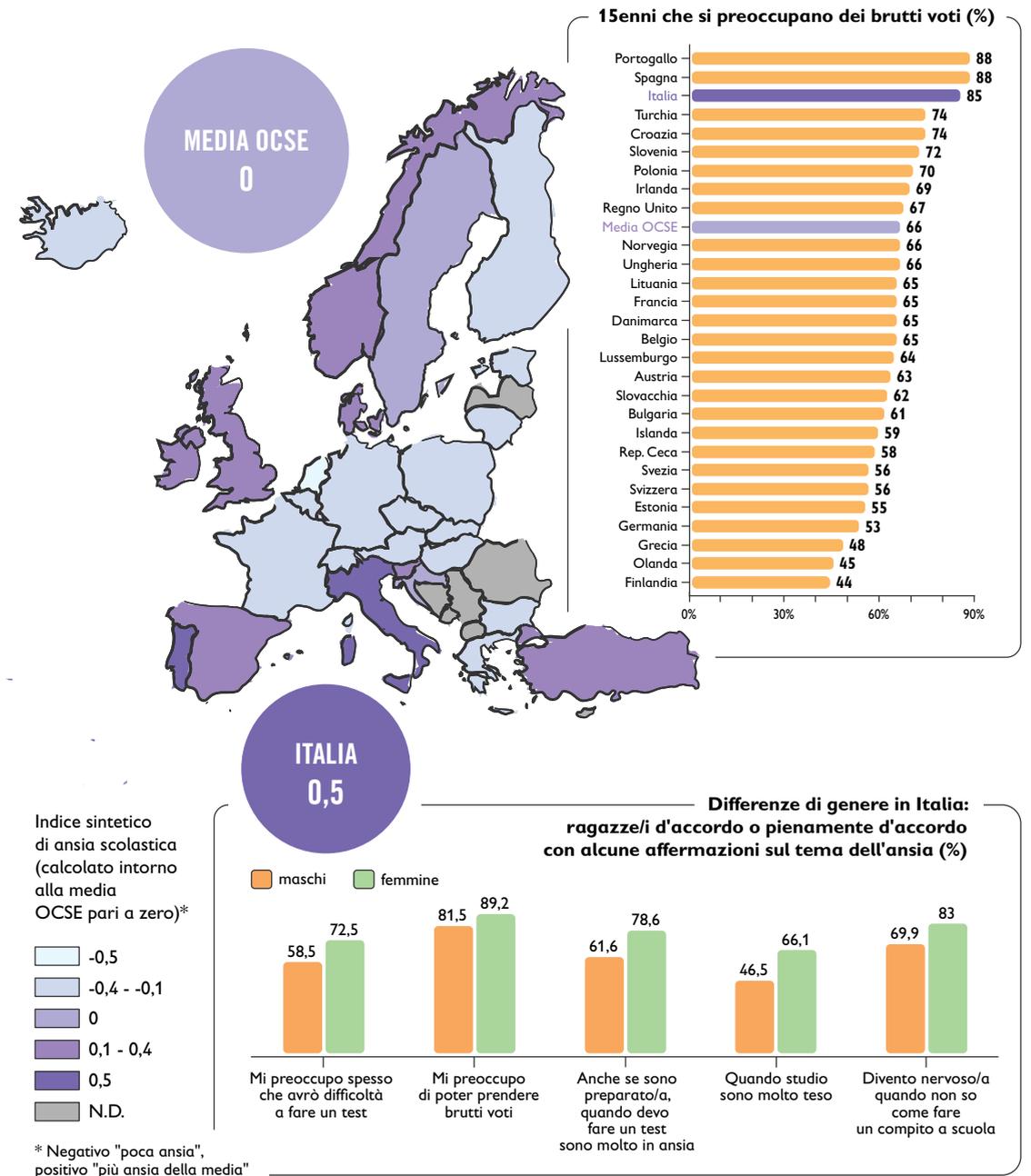
☹️ «I risultati delle indagini dimostrano che il divario tra le prestazioni di studenti con alti e bassi livelli di ansia verso la matematica è correlato direttamente agli effetti negativi dell'ansia sull'attivazione delle risorse cognitive. In altre parole, quando gli studenti sono ansiosi, in generale, il loro cervello non riesce a prestare l'attenzione sufficiente alla risoluzione dei problemi, poiché essi sono concentrati, appunto sulla preoccupazione verso quel compito specifico. L'ansia verso la matematica non è un mero fenomeno psicologico; gli studenti che vivono questo stato d'ansia generalmente evitano la disciplina, i corsi di matematica e quei percorsi professionali che richiedono la padronanza di specifiche competenze matematiche [...]. Nelle nazioni OCSE, in media, un maggiore sentimento di ansia verso la matematica è associato a un calo di prestazione pari a 34 punti, l'equivalente di almeno un anno di scuola».

OCSE PISA 2015, *Students' well-being*, 2017, p. 76.

**A scuola con ansia**

Il benessere degli studenti in Europa – indice sintetico di ansia scolastica. Anno: 2015. Fonte: OCSE PISA 2015 – Student Wellbeing.

La mappa fotografa l'esito del questionario sottoposto a 540.000 studenti quindicenni di 72 Paesi dall'indagine PISA 2015, per sondare alcuni aspetti emotivi, psicologici, relazionali della loro esperienza scolastica. L'Italia (vedi mappa) si colloca al primo posto con il Portogallo per ansia scolastica; l'indice è stato ricavato in base al grado di concordanza rispetto a 5 affermazioni (nel grafico in basso, con relative differenze di genere). Gli studenti italiani sono ai vertici della classifica anche in quanto a preoccupazione per i brutti voti (grafico in alto).



grandi stati d'ansia. In media nei Paesi OCSE gli studenti hanno il 60% in più di probabilità di diventare molto nervosi quando studiano, e circa il 29% di probabilità in più di provare ansia prima di un test, se percepiscono che il loro insegnante pensa che siano meno brillanti di quello che realmente sono» (p. 40). Per creare un clima sereno e le condizioni per il benessere degli studenti, i docenti devono sostenerli e aiutarli a sviluppare una buona comprensione dei loro punti di forza e di debolezza, rispondendo ai loro bisogni psicologici e sociali. La percezione di essere sostenuti dai docenti sembra essere un tratto caratteristico delle scuole dove gli studenti dichiarano di provare maggiore soddisfazione per la vita. «Naturalmente la maggioranza degli insegnanti si preoccupa di instaurare relazioni positive con i propri alunni – scrive Andreas Schleicher, direttore per l'educazione e le competenze dell'OCSE – ma alcuni possono non essere sufficientemente preparati per gestire le difficoltà degli studenti e dell'ambiente scolastico. Un focus approfondito sulla gestione della classe e delle relazioni nelle attività di formazione e sviluppo professionale potrebbe dare ai docenti strumenti migliori per connettersi con i loro studenti» (p. 5).

Un altro fattore che influenza il benessere scolastico e i livelli di ansia degli studenti è rappresentato dalla valutazione: in particolare dalla sua percezione più o meno minacciosa, nonché dalla pressione sociale per ottenere voti più alti ed evitare giudizi insufficienti. Un percorso in classe che comincia da obiettivi più accessibili e gradualmente aumenta il grado di difficoltà può aiutare gli studenti ad acquisire un senso di controllo, così come dà loro la possibilità di dimostrare le proprie capacità nei test preliminari prima di essere valutati in quelli che contano.

Sotto questo aspetto, l'Italia è uno dei pochissimi Paesi ad aver reintrodotta una decina di anni fa, in controtendenza con quanto accadeva nel resto del mondo, la ben nota scala di votazione che va da 1 a 10, un sistema di classificazione delle *performances* obsolete che contempla la possibilità di cinque voti sotto la sufficienza, lasciando quindi grande spazio alla discrezionalità dei docenti. In tutti i principali Paesi analizzati la scala è ristretta a 4-5 o massimo 6 voti, di cui soltanto uno o due insufficienti.

Ovviamente «ogni scuola ha il suo clima e non c'è una ricetta universale per creare una scuola felice». Quello che è certo, però, è che alti livelli d'ansia non sono un buon segno. «PISA 2015 mostra che l'ansia per i compiti e per le prove è negativamente associata alle prestazioni in matematica, lettura e scienze» (p. 40).

Considerazioni analoghe rispetto al clima scolastico sono emerse ripetutamente nel corso della consultazione realizzata

☺ «I genitori possono aiutare i figli a gestire l'ansia incoraggiandoli a credere nelle loro capacità di assolvere i diversi compiti scolastici. I risultati delle indagini PISA mostrano come, a parità di prestazione e di situazione socioeconomica, le ragazze che percepiscono la fiducia dei genitori nelle loro capacità hanno, in media tra i Paesi OCSE, il 21% di probabilità in meno di provare tensione quando studiano. Questa correlazione è più forte tra le ragazze che tra i ragazzi, cosa che potrebbe suggerire che i genitori hanno più difficoltà ad affrontare e indirizzare le insicurezze dei loro figli maschi».

OCSE PISA 2015, *Students' well-being*, 2017, p. 43.

☺ «Noi abbiamo scelto due parole per la cassetta degli attrezzi. La prima è nostalgia perché siamo consapevoli che, nel bene e nel male, gli anni che stiamo vivendo sono importanti e costruttivi. Stiamo imparando tanto, li ricorderemo per tutta la vita. La seconda parola è rabbia perché rimane una contraddizione tra ciò che ci viene detto e ciò che facciamo a scuola. Tra gli oggetti abbiamo scelto il punto esclamativo, perché siamo in uno stato di incertezza, non capiamo dove siamo adesso e dove andremo. L'apribottiglie l'abbiamo preferito alla chiave, perché quest'ultima decide cosa può aprire, mentre l'apribottiglie apre qualsiasi bottiglia. Siamo noi a decidere che cosa aprire, cosa approfondire».

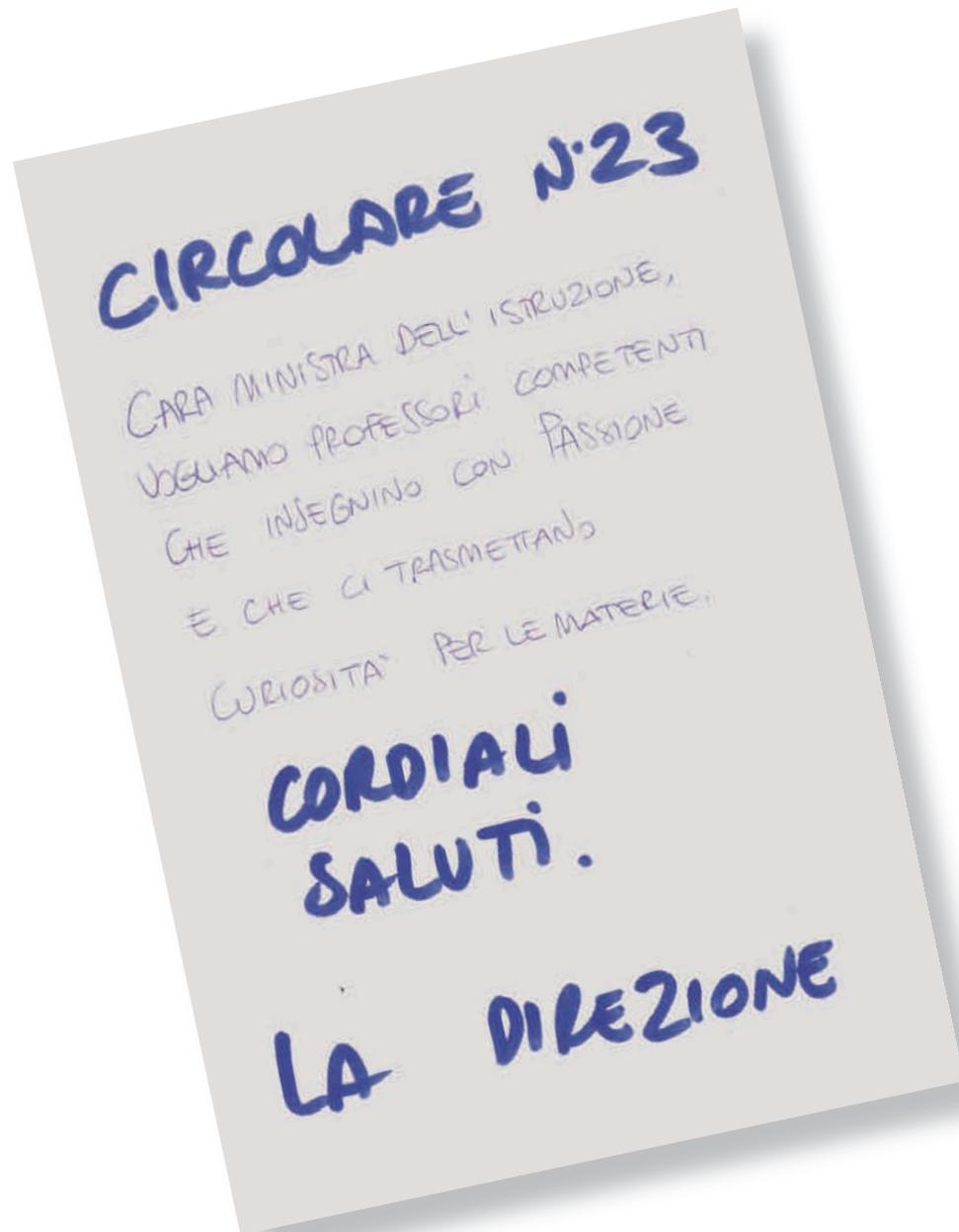
Studenti del Liceo Maffei. Laboratorio "La scuola, che emozione!". Verona, 20 aprile 2017.

per questo Atlante. «Spesso a scuola ci sentiamo in un luogo insicuro, di ansia e preoccupazione, come in un campo di battaglia – ha detto, ad es., Luca nel corso di un laboratorio organizzato durante un'autogestione presso il liceo ginnasio statale classico e linguistico Scipione Maffei di Verona, uno degli istituti più prestigiosi d'Italia –. C'è un professore che quando fa lezione ci assegna un elenco puntato suddiviso in sottocapitoli, e poi nel compito ci chiede esattamente quelle cose. All'inizio abbiamo protestato, ma poi ci siamo dovuti adeguare. Io credo che se questa persona mettesse nella stessa forma un compito sulla danza o su un mobile, sarebbe la stessa cosa, perché a volte la scuola si riduce a un teatro delle marionette: noi andiamo a scuola perché dobbiamo imparare e gli insegnanti insegnano perché devono insegnare, perché il programma è quello, e non per un fine più alto. Lasciamo perdere il fatto che la scuola dovrebbe insegnarci lo spirito critico, ma è chiaro che una cosa del genere è autoreferenziale al massimo e infatti in classe nostra a nessuno piace quella materia. Purtroppo non riusciamo a uscire dalla contrapposizione tra studenti e docenti: la scuola rimane l'unico posto dove sopravvive una vecchia categoria del potere. C'è qualcuno che lo detiene e qualcuno che ascolta. Questa persona è un monarca più o meno illuminato, ma non c'è una parità sostanziale, né formale. La scuola che ci deve insegnare la democrazia, ovvero farci sentire tutti pari, utilizza una logica di potere patriarcale, antiquata, non democratica». Aggiunge Elena, studentessa di prima liceo: «Spesso noi studenti viviamo molto male la scuola perché il nostro pensiero unico è: come andrà a finire? Quale sarà la nostra valutazione? E proviamo molta frustrazione. Invece bisognerebbe trovare un altro modo per spronare ciascuno studente a dare il massimo e a trovare la propria strada. Perché ognuno di noi è diverso e sa l'impegno che c'è dietro quel voto. Non conta solo il voto, ma il lavoro, lo sforzo, che ciascuno di noi fa per ottenerlo».

Che ansia e preoccupazione siano dati costitutivi e in qualche modo inevitabili di una scuola che pretende il massimo dai suoi allievi, d'altra parte, è convinzione assai diffusa presso il corpo docente, come conferma l'intervento di un'insegnante del Maffei nel corso del medesimo laboratorio: «La scuola deve prepararci alla flessibilità, al cambiamento, ma deve darci disciplina e ordine, a volte procurandoci anche qualche sofferenza. Non mi piace pensare che quando insegno posso procurare ansia, soprattutto se ansia significa noia, paura e disagio. Ma c'è anche un'ansia positiva che è indice di impegno e ricerca, e può voler dire che la scuola impegna, muove, provoca. Se faccio una cosa che non mi impegna è chiaro che non provo ansia. Per questo mi innervosisco

quando mi parlano della scuola finlandese, perché quella è 'una specie' di scuola: vai a lezione con il tablet, il Prof ti parla, fa la verifica su quello che ha detto, e tu gli dai il tuo parere. C'è un patto molto paritetico tra insegnante e studente. È chiaro che una scuola così non dà ansia, ma forse in Finlandia è più facile. Io non butterei via tutta la scuola italiana solo perché dà ansia».

— Circolare al ministro scritta da uno dei ragazzi nel corso del laboratorio "Scuola, che emozione!"



## I limiti della rappresentanza

☺ **Art. 1. Finalità generali.**  
**1. Le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, nell'ambito della propria autonomia, anche mediante accordi di rete [...] definiscono, promuovono e valutano, in relazione all'età e alla maturità degli studenti, iniziative complementari e integrative dell'iter formativo degli studenti, la creazione di occasioni e spazi di incontro da riservare loro, le modalità di apertura della scuola in relazione alle domande di tipo educativo e culturale provenienti dal territorio, in coerenza con le finalità formative istituzionali [...].**

D.P.R. 10-10-1996 n. 567,  
*Regolamento delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche.*

**S**ono numerosi gli alunni delle superiori che partecipano direttamente o indirettamente all'organizzazione della vita della scuola, contribuendo all'elezione degli organi collegiali o all'organizzazione di assemblee, autogestioni e occupazioni. Secondo una *web survey* realizzata nel 2015 da Skuola.net ([www.skuola.net/news/inchiesta/occupazione-autogestione-proteste-scuola.html](http://www.skuola.net/news/inchiesta/occupazione-autogestione-proteste-scuola.html)), su un campione di 2500 studenti delle superiori, almeno un quarto di loro avrebbe conosciuto una qualche forma di sospensione temporanea della didattica ordinaria da parte di studenti organizzati prevalentemente in autogestioni e cogestioni e più raramente in vere e proprie occupazioni.

La possibilità per gli studenti di partecipare attivamente alla vita collegiale delle scuole per rappresentare la propria voce davanti al corpo docente, organizzare assemblee e altre forme di intervento diretto, è una conquista dei primi anni Settanta. Con l'approvazione dei decreti delegati nel 1974 il governo intendeva rispondere alle rivendicazioni e alle proteste di piazza del 1968. Nelle intenzioni dei legislatori, l'istituzione e il riordinamento degli organi collegiali avrebbe dovuto contribuire a promuovere una scuola meno elitaria e verticistica, assicurando la partecipazione pacifica di studenti e genitori alle decisioni sulla scuola, seppure nel rispetto delle competenze di ciascuno. Malgrado l'importanza strategica e gli indubbi vantaggi di aver cominciato ad aprire nuovi spazi di dialogo nelle classi e negli istituti, da più parti si fa notare come a distanza di quarant'anni la spinta di quella riforma si sia in parte esaurita. I modi della partecipazione degli studenti e dei genitori alla vita della scuola necessiterebbero di un profondo rinnovamento.

Il decreto che regola i diritti dello studente e l'organizzazione delle autogestioni (DPR 567/96) prevede, ad es., che i giorni di interruzione della didattica ordinaria (in teoria una settimana, in pratica massimo due o tre giorni) debbano essere contrattati con la dirigenza e con i docenti della scuola e specificati all'interno dei piani triennali dell'offerta formativa (PTOF). Un'indicazione comprensibile, tesa a favorire la

diffusione e la positiva integrazione delle autogestioni all'interno della vita scolastica, ma destinata con il passare del tempo ad alimentare e perpetuare la partecipazione studentesca come semplice attività di routine. Allo stesso modo, l'istituzionalizzazione della rappresentanza degli studenti e degli stessi genitori all'interno degli organi collegiali, non sostenuta dall'individuazione di ruoli e modalità reali per incidere, rischia di risolversi in un atto formale, un mero adempimento burocratico, senza concrete ricadute sulla vita scolastica, come dimostrano i dati sulla scarsa affluenza dei genitori alle elezioni dei Consigli di istituto. Nel 2014 appena il 23% degli aventi diritto è andato a votare per eleggere i rappresentanti nel primo ciclo e soltanto uno su dieci ha votato nelle scuole del secondo ciclo (*I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal Questionario Scuola INVALSI e dalle sperimentazioni VALES e VM. Anni 2012-2015*, a cura di D. Poliandri, 2016, [www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto\\_Processi\\_2016.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf), p. 87). «L'impressione generale è che votare serva a poco perché gli eletti nei Consigli di istituto in molte scuole non hanno forme di contatto con i loro elettori, finendo spesso per rappresentare solo loro stessi e perché nella grande maggioranza dei casi contano pochissimo quando si tratta di prendere decisioni importanti per la scuola – sostiene Sara Romiti di INVALSI –. È un po' come se al momento della riforma, più di quarant'anni fa, si fosse lanciato il sasso e tirata indietro la mano, offrendo forme di rappresentanza formale ma senza dare un ruolo effettivo ai coprotagonisti della scuola».

La partecipazione studentesca agli organi collegiali presenta diversi limiti al livello dei singoli istituti, ma è assai problematica in termini di copertura su scala provinciale. «Molto spesso le consulte provinciali non funzionano perché il livello di rappresentanza non è assicurato a tutte le scuole del territorio», racconta Marco Blandini, 20 anni, ex rappresentante di istituto presso il liceo Quintiliano di Siracusa, oggi membro dell'esecutivo nazionale della Rete degli studenti medi, una delle sette associazioni nazionali riconosciute dal Forum delle associazioni studentesche istituito per decreto dal MIUR (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*) nel 2002. «Spesso i rappresentanti di una scuola di paese non hanno la possibilità di partecipare alle plenarie a causa delle distanze e dei trasporti pubblici malfunzionanti, e capita che il presidente della Giunta si dimentichi di informare i rappresentanti di ciò che è stato discusso in plenaria. In questo modo i collegamenti tra scuole si allentano e il livello di rappresentanza finisce per perdersi».

Un altro limite della rappresentanza è dovuto, secondo gli interlocutori intervistati, alla sfiducia crescente dei ragazzi

☺ «I dati suggeriscono una maggiore motivazione dei genitori a partecipare attivamente alle scelte della scuola, eleggendo i propri rappresentanti negli organi preposti, nella prima fase del percorso formativo dei propri figli, e una maggiore adesione in tale direzione nelle scuole del Sud e isole».

INVALSI, *I processi e il funzionamento delle scuole*, 2016, p. 87.

nei confronti delle possibilità di cambiamento della politica. «Vedendo chi si è candidato alle ultime elezioni – spiega ancora Luca, ex rappresentante del liceo Maffei – la mia sensazione è che ci siano pochi ideali. Si limitano a dire “noi siamo la vostra voce”, ma non hanno uno scopo: manca un'identità, una visione del mondo, un insieme di valori». «Purtroppo la rappresentanza studentesca va perdendo un po' della sua valenza – sostiene Marco – È brutto dirlo, ma il fatto che si sia fortemente depoliticizzata non ha aiutato. Spesso i candidati con più appeal hanno poco da dire sul miglioramento della scuola o sull'emendamento del regolamento di istituto. Prendono voti solo perché il loro programma prevede la realizzazione della festa di istituto in una discoteca famosa o cose simili, che saranno pure adatte a una popolazione di adolescenti, ma che hanno poco a che fare con la democrazia nella scuola e con quanto indicato dal decreto: “le

– 20 Aprile 2017, Verona, Villa Buri: un momento delle Assemblee riunite e organizzate dal Comitato studentesco del Liceo Scipione Maffei intorno al tema della democrazia. «Parleremo di democrazia - si legge nell'invito - Eppure, desideriamo esordire col testo di un autore che, seppur portatore di ideali forse persino troppo avanti rispetto al proprio tempo, Rousseau, la democrazia, in questo passo, la critica. Questo per dire come il nostro impegno non sia volto a una sterile valorizzazione, ma a un'analisi critica, consapevole, capace veramente di dare senso e di accendere la passione, perché la democrazia possa essere realtà a tutti i livelli, oggi come domani, e a partire proprio dall'interno della nostra scuola».



assemblee studentesche costituiscono occasione di partecipazione democratica per l'approfondimento dei problemi della scuola e della società in funzione della formazione culturale e civile degli studenti». Qualche anno fa a Parma è nata perfino una start-up di ex rappresentanti degli studenti che offre «assistenza agli utenti della community dei rappresentanti», mettendo a disposizione un database bell'e pronto di tematiche, relatori, consigli per la gestione delle assemblee degli studenti, e un servizio per il «dress student personalizzato che incrementa il senso di appartenenza alla scuola ed è apprezzatissimo dagli studenti. Tuttavia gestire quantitativi considerevoli di ordini di felpe o di qualsiasi tipo di vestiario è tutt'altro che semplice. Ecco perché MyInLine segue il rappresentante in ogni fase di questa iniziativa commerciale» (<http://www.myinline.it/>).

Agli antipodi della partecipazione che sfocia in impresa commerciale – ma per altri versi altrettanto problematica – c'è l'impresa di quei giovani che scelgono di contribuire alle decisioni sulla scuola dall'interno delle principali associazioni studentesche espressione più o meno diretta delle diverse anime politiche, culturali e sindacali del Paese da cui traggono sostegno e legittimazione, e con programmi inevitabilmente ispirati ai rispettivi gruppi di riferimento: il mondo cattolico e di centro (il MSAC, *Movimento Studenti di Azione Cattolica*, e il MSC, *Movimento Studenti Cattolici*), la sinistra (la Federazione degli studenti e l'UdS, *Unione degli Studenti*), il sindacato (la Rete degli studenti medi), il mondo liberale (SC, *StudiCentro*) e la destra (il Movimento studentesco nazionale, MSN). Associazioni formate a livello nazionale da aggregazioni di ex studenti e riconosciute a livello ministeriale, che concorrono, a loro volta, a diffondere nella scuola tutta una serie di suggerimenti operativi e indicazioni programmatiche agli aspiranti rappresentanti.

«Due anni fa abbiamo lanciato la campagna 'Finalmente sceglierai' per stimolare la crescita della rappresentanza studentesca, anche attraverso la distribuzione di guide e materiali per chi voleva candidarsi con noi – spiega Marco –. Negli ultimi mesi, come Rete degli studenti medi, oltre a lavorare per emendare i decreti attuativi della legge sulla Buona scuola, abbiamo lanciato una campagna sul lavoro con l'obiettivo di promuovere nei singoli consigli l'istituzione di commissioni paritetiche per monitorare i percorsi di alternanza scuola-lavoro. Abbiamo cercato di capire come migliorare le condizioni degli studenti lavoratori in stretto collegamento con il referendum della CGIL sulla questione dei voucher, mentre all'università portiamo avanti la battaglia sulla stabilizzazione dei tirocini e per il varo di nuovi corsi di laurea professionalizzanti...». Un'attività intensa e stimolante, fatta

Il Forum nazionale delle associazioni studentesche maggiormente rappresentative è il luogo dove le maggiori associazioni di studenti medi del Paese si confrontano tra loro, e tramite il quale rappresentano le proprie istanze presso il ministro dell'Istruzione e tutte le Istituzioni nazionali. È composto da 7 associazioni: Federazione degli studenti (FdS), Movimento studenti di Azione cattolica (MSAC), Movimento studenti cattolici (MSC), Movimento studentesco nazionale (MSN), Rete degli studenti medi (RSM), StudiCentro (SC) e Unione degli studenti (UdS). Ogni associazione porta valori, idee e orientamenti politici diversi, anche opposti; per questo il lavoro del Forum si articola in due canali: l'espressione delle posizioni e proposte di ciascuna associazione, e le posizioni e proposte unitarie come Forum, ovvero il minimo comune denominatore delle nostre singole linee politiche.

— I discorsi degli studenti candidati a rappresentanti dei "Consigli Fuoriclasse" nell'ambito del programma di contrasto alla dispersione scolastica promosso da Save the Children presso la scuola Daniele Manin. Roma, febbraio 2017.

di incontri e audizioni ai massimi livelli, ma destinata spesso, anche in questo caso, a lasciare l'amaro in bocca: «Le principali istituzioni nazionali e regionali intendono spesso la componente studentesca, le loro rappresentanze, come qualcosa che si può semplicemente lasciare inascoltato. Gli studenti non sono considerati una parte veramente attiva della società e raramente la loro voce viene presa sul serio. L'incontro del Forum con il Ministro in merito ai decreti attuativi è durato in tutto un'ora: dal momento che siamo otto associazioni abbiamo avuto circa 5 minuti ciascuno per esprimerci su otto decreti».

Ciao a tutti,  
 sono Filippo e Mi sono candidato come rappresentante di classe perché penso di avere le capacità e le idee per svolgere questo compito per rappresentare TUTTA LA CLASSE.  
 Credo che per eleggere un rappresentante sia importante conoscere cosa intende fare e quindi ho riflettuto sui problemi della classe e ho capito una serie di cose che devono essere rispettate da tutti e questo è il mio programma per migliorare la situazione della classe e anche della scuola:  
 Se mi votate ho intenzione di :

- 1) Ascoltare sempre i problemi di tutti e portarli se necessario all'attenzione dei professori;
- 2) Far si che intervengano tutti con educazione alle discussioni di classe e durante le lezioni;
- 3) Evitare di creare situazioni di conflitto, inutili litigi, battibecchi, polemiche che danno fastidio allo svolgimento delle lezioni e cercare di risolvere tutti i problemi fra di noi e con i professori in modo civile e rispettoso;
- 4) Controllare sempre che non ci siano giorni con un eccessivo carico di compiti o piu' verifiche;
- 5) Cercare di utilizzare il cortile, tempo permettendo, per la ricreazione;
- 6) Far rispettare la pulizia dei bagni e dei luoghi comuni.

### Rappresentante di classe

Buongiorno a tutti

Oggi vorrei dirvi quali sono le qualità che penso debbano dei buoni rappresentanti. I rappresentanti di classe hanno il compito di proporre ai docenti le istanze dei loro compagni, senza aver paura di ricevere un giudizio. Devono soprattutto rappresentare sia le maggioranze che le minoranze all'interno della classe, devono, cioè, essere imparziali nei confronti dei compagni e non devono lasciarsi influenzare dalle amicizie e/o dalle simpatie e dalle antipatie. Perciò devono prendere sul serio ogni iniziativa e proporre ai docenti anche le istanze che non gli piacciono. Devono inoltre essere fedeli alla classe e non devono quindi variare le iniziative

Se sarò eletto darò spazio a tutti i compagni di fare richieste e parlerò con gli insegnanti per esaudire tutte le domande perché io rappresento la classe e quindi ho il dovere di esaudire i suoi desideri. Cercherò di creare degli spazi per discutere apertamente su temi attuali nelle varie ore. Ho intenzione di aumentare la solidarietà della classe perché non avrebbe senso litigare per le cose più inutili e si deve essere tutti uniti e amici. Chi ritiene di essere trattato ingiustamente dagli alunni o dagli insegnanti si potrà rivolgere a me perché non si deve discriminare una persona per quello che ha fatto o per quello che è oppure per quello che sono o che fanno i genitori. Se ci sono persone meno brave in una materia io intendo trovare modi per farsi aiutare da persone più brave perché in questo modo rimangono sullo stesso punto e perché siamo tutti sulla stessa barca. Se questa è una proposta girolibro: cosa significa questo, sono piaciuti

## Il cantiere Maffei

Vista dalla prospettiva degli studenti che si mettono in gioco e scelgono di affrontare questi percorsi, l'esperienza della partecipazione alla vita collegiale degli istituti può costituire un importante momento di crescita e insieme un'occasione per riflettere sui limiti del processo di democratizzazione avviato nella scuola. Ascoltiamo nuovamente Luca, attivo in un istituto che in questo campo vanta una tradizione consolidata: «Fare il rappresentante di Istituto al Maffei significa coordinare una Giunta studentesca di 12-14 alunni, organizzare due giornate di autogestione l'anno, relazionarsi con il preside, con il Consiglio di istituto, con i docenti. Per quanto mi riguarda, è stata un'esperienza impegnativa che ha richiesto l'essere adulti: sapere quando parlare, quando tacere, cosa e come dire, a chi rivolgersi eccetera. Mi è piaciuto cercare di offrire qualcosa di mio alla Comunità Maffei di cui mi sento parte [...]. Il mio obiettivo era quello di cercare di innalzare il livello della partecipazione studentesca, però andando avanti mi sono reso conto che a livello di sistema, nella quotidianità scolastica, c'è qualcosa che ostacola l'assunzione di responsabilità da parte degli studenti».

Il meccanismo della rappresentanza presso il Maffei è particolarmente articolato rispetto ad altri istituti superiori: l'attività del Comitato studentesco, formato dai singoli rappresentanti di ciascuna classe, non è affiancata e resa operativa soltanto dall'azione dei quattro rappresentanti di istituto previsti dalla legge, ma da una vera e propria Giunta la cui composizione è cresciuta nel tempo e comprende oggi 14 esponenti tra rappresentanti di istituto, di sede, del biennio, presidente di Giunta, presidente di Comitato e membri della consulta provinciale. Il Comitato, un piccolo parlamento che delibera, si riunisce una volta al mese; la Giunta, l'organo di governo che ha il compito di rendere esecutive le decisioni, si incontra una volta alla settimana. I quattro studenti rappresentanti di istituto hanno inoltre la responsabilità di partecipare una volta al mese alle riunioni del Consiglio, insieme agli altri componenti previsti per legge: i

Il meccanismo della rappresentanza presso il Maffei è particolarmente articolato rispetto ad altri istituti superiori: l'attività del Comitato studentesco, formato dai singoli rappresentanti di ciascuna classe, è affiancata e resa operativa da una vera e propria Giunta la cui composizione è cresciuta nel tempo e comprende oggi 14 esponenti tra rappresentanti di istituto, di sede, del biennio, presidente di Giunta, presidente di Comitato e membri della consulta provinciale. Il Comitato, un piccolo parlamento che delibera, si riunisce una volta al mese; la Giunta si incontra una volta alla settimana.



— Verona, Villa Buri: Luca Nisidi, presidente della Giunta studentesca del liceo Maffei nell'anno 2016/17, ritratto durante le Assemblee riunite. «Sono attivo nel campo dei diritti umani e credo che un'educazione critica e per la vita sia necessaria alla democrazia di un Paese».

dirigenti, otto insegnanti, un componente del personale ATA, i rappresentanti dei genitori. «Qui nascono i problemi, visto che il Consiglio si limita a prendere decisioni di carattere amministrativo: paradossalmente noi studenti siamo chiamati a valutare bilanci e decisioni inerenti a progetti che riguardano la scuola, ma non possiamo mai discutere di didattica che resta materia esclusiva del Collegio docenti. Una situazione paradossale perché non si può tenere separato l'aspetto progettuale e amministrativo da quello didattico. Come rappresentanti di istituto siamo chiamati a deliberare se la scuola deve far parte o meno di reti, se è giusto attivare nuovi potenziamenti, e al massimo possiamo proporre migliorie banali come, ad esempio, spostare un totem da un piano all'altro. D'altra parte, il Consiglio di istituto si riunisce una volta ogni mese e mezzo con l'obbligo tassativo di rispettare l'ordine del giorno e, anche quando i problemi vengono a galla, si risolve tutto in un nulla di fatto dopo ore

di discussioni sterili durante le quali gli studenti sostengono il loro punto di vista, otto docenti sostengono otto tesi diverse tra loro e da quelle degli studenti, i genitori un altro punto di vista ancora, così come il preside [...]. Alla fine il presidente del Consiglio apre le votazioni e noi studenti non abbiamo la possibilità, né ci viene neanche in mente, di mettere i nostri punti all'ordine del giorno».

Malgrado questi limiti, quando negli istituti superiori con una tradizione studentesca rodada emergono ragazzi coinvolti, intraprendenti, capaci di interloquire con la dirigenza, il loro impegno può creare occasioni significative di dialogo e di crescita per tutta la scuola. Ne è una prova il questionario realizzato e distribuito on-line nel 2017 dalla Giunta studentesca del Maffei: un documento molto articolato, compilato da oltre ottocento alunni su mille, che offre una testimonianza significativa di quanta intelligenza i ragazzi possano mettere al servizio della scuola. Sotto questo aspetto è istruttivo osservare modalità, trama, finalità della ricerca, piuttosto di limitarci ad analizzare l'esito di risposte in gran parte tese a confermare la nomea di una scuola rigorosa e difficile. Ascoltiamo Alice Fill, diciotto anni appena compiuti, rappresentante di istituto: «Abbiamo preparato il questionario e lo abbiamo diffuso on-line in modo che i ragazzi potessero compilarlo con i loro smartphone, ma prima lo abbiamo presentato nelle classi per cercare di spiegare gli obiettivi a tutti, dai docenti agli allievi più piccoli. Il nostro intento era quello di fare emergere le criticità attraverso una raccolta di dati il più possibile comprensiva, in modo che i docenti prendessero consapevolezza del punto di vista degli studenti da riscontri oggettivi e fuori da ogni contingenza polemica. Dall'altra volevamo che gli studenti comprendessero la situazione e decidessero di fare qualcosa [...]. L'ultimo anno del liceo è quel particolare momento in cui ci si sente come in dovere di dare un contributo, seppur insignificante, per evitare quelle abitudini scolastiche che si tramandano senza che davvero abbiano più un senso, e che trasformano l'insegnamento in nozionismo e l'educazione nella ricerca del 'voto alto'». Il questionario, presentato con tanto di istogrammi ed elaborazioni grafiche, comprende una raccolta anagrafica degli studenti e una ventina di domande che toccano tutti gli aspetti della relazione educativa e del benessere scolastico. Relazione con gli insegnanti: «I docenti programmano verifiche e interrogazioni assieme alla classe?». Solo nel 30% dei casi. «I tuoi insegnanti sono disposti a cambiare le proprie posizioni?». Non tutti, dice l'87% dei rispondenti. Protagonismo e ruolo degli studenti: «Ritieni sensato che gli studenti esprimano il loro pensiero sull'operato degli insegnanti?». Il 95% ritiene di sì. «Ritieni di

🔍 Negli istituti superiori con una tradizione studentesca rodada emergono ragazzi coinvolti, intraprendenti, capaci di interloquire con la dirigenza, il loro impegno può creare occasioni significative di dialogo e di crescita per tutta la scuola. Ne è una prova il questionario realizzato e distribuito on-line nel 2017 dalla Giunta studentesca del Maffei: un documento molto articolato, compilato da oltre ottocento alunni su mille, che offre una testimonianza significativa di quanta intelligenza i ragazzi possano mettere al servizio della scuola.

☺ «**Che fare il Maffei non fosse una passeggiata era già cosa nota e parte della leggenda. Sono state poi però segnalazioni alla giunta studentesca di situazioni di particolare difficoltà all'interno delle singole classi a stimolarci ad affrontare di petto il problema: quale è il rapporto dei maffeiiani con la loro scuola? E cosa si può fare per migliorarlo? Su disposizione del comitato studentesco, sono stati istituiti degli appositi tavoli di lavoro, denominati "Progetto Qui ed Ora", ed è stato all'interno di questo progetto che si è deciso, per poter discutere proprio dei progetti più sentiti dagli studenti tutti e non rischiare di procedere per supposizioni, di diffondere proprio il questionario che è arrivato nelle vostre classi. Da qui il titolo di "Cantiere Maffei": l'auspicio di un Maffei che, alla ristrutturazione materiale, sappia correlare quella delle sue strutture umane».**

«Kagathos. Giornalino del Liceo Scipione Maffei», 2017, nr. 4, p. 5.

subire una ritorsione contrapponendoti agli insegnanti?». Sì, secondo il 78%. Relazione tra studio e resto della vita: il 66% dichiara di trascurare le amicizie a causa dello studio, il 57% il sonno regolare, il 56% la lettura. Motivazione per lo studio: uno su due dichiara di prepararsi alle verifiche solo attraverso uno studio finalizzato alla valutazione («Καγαθος», nr. 4 - aprile MMXVII, <https://it-it.facebook.com/kagathosmaffei/>).

La diffusione dei risultati del questionario non ha però modificato granché, dice con una punta di amarezza Luca: «Lato studenti è serpeggiato un po' di sconforto, ma è emersa anche l'indifferenza di chi dice "si sapeva". Noi siamo la generazione del "eh sì!". Ma anche tra gli insegnanti la pubblicazione del questionario non ha suscitato grandi reazioni: chi è cocciuto lo ha percepito come un attacco e si è trincerato dietro gli ottimi risultati del Maffei ai test INVALSI; chi vede i problemi ha risposto facendo professione di buona volontà: ci proverò, spiegherò meglio, farò lezioni più interessanti... Ma non è questo il punto. Manca il coraggio, forse la capacità, di pensare un piano serio, sistemico. Alla fine i docenti preferiscono rimanere sulle loro posizioni, perché così si fa da trent'anni. Mettersi in discussione è sempre più difficile». I rappresentanti degli studenti non chiedono la luna. Fanno proposte molto posate e concrete: il miglioramento dell'orario («il nostro fine non è studiare meno, ma imparare di più»), la gestione concordata delle prove («dover gestire i compiti rende gli studenti più responsabili, abbatte l'assenteismo e il menefreghismo negli studenti») e, soprattutto, la valutazione dei docenti. «Nel comitato di dicembre – spiega Alice – abbiamo approvato un radicale cambio di paradigma nel nostro rapporto con i docenti. Essere alleati e non 'nemici' significa riconoscere un obiettivo comune e mettersi dalla stessa linea del fronte, spalla a spalla. Per questo riteniamo fondamentale aiutare i docenti nell'esercizio della didattica, il mezzo per raggiungere il nostro fine comune: l'educazione dei ragazzi. Questo può essere fatto attraverso un'assemblea in cui ogni classe elabori un giudizio serio, completo e proattivo sul metodo didattico e relazionale che ogni classe intrattiene con i suoi docenti. Lo scopo è di migliorarsi, assieme». Si può sostenere che questa esperienza in fondo non dica granché perché riguarda una *élite* di studenti, in uno dei migliori licei italiani, di una delle aree più floride e istruite del Paese. Ma forse il dato più interessante è proprio questo: nella scuola italiana c'è ancora una parte del corpo docente, non tutti, che fa fatica a prendere sul serio il parere e le opinioni degli studenti *anche a queste particolari condizioni*.

## I questionari studenti VALeS e VM

Se c'è un aspetto che colpisce leggendo la letteratura sulla scuola, in particolare le statistiche ufficiali, è quanto poco si soffermi sul punto di vista degli studenti. Un importante e giustificato sforzo è stato profuso negli anni per cercare di comprendere a valle il loro andamento scolastico, i cosiddetti esiti e insieme i fattori che li determinano, grazie alla realizzazione di numerose prove di apprendimento e al perfezionamento delle metodologie di valutazione. Molteplici sono gli strumenti e le ricerche elaborate e promosse dal ministero e dagli altri organi preposti per raccogliere le percezioni di insegnanti e dirigenti. Invece, a livello di processi di analisi e valutazione, il punto di vista degli studenti è sempre stato marginato con grande circospezione e solo negli ultimissimi anni sono stati compiuti dei tentativi per cercare di ascoltare gli studenti a monte, e capire, in maniera più sistematica, quanto hanno da dirci sul sistema scuola.

Un significativo passo in avanti in questa direzione, ad es., è stato compiuto tra il 2012 e il 2014 da INVALSI con la sperimentazione di modelli di valutazione delle scuole finalizzati al miglioramento delle istituzioni scolastiche, il cui esito ha in parte informato la creazione del Sistema nazionale di valutazione e autovalutazione. I progetti Valutazione e Miglioramento (VM) e Valutazione e sviluppo scuola (VALeS) avevano infatti previsto, tra diversi altri strumenti, la predisposizione e la somministrazione di tre diversi questionari per raccogliere le percezioni di insegnanti, genitori e, appunto, studenti, «rispetto ad alcuni fattori considerati rilevanti per la qualità della scuola» (*I processi e il funzionamento delle scuole*, 2016, p. 117).

Il questionario studenti VALeS e VM – distribuito in due fasi distinte a oltre 60.000 tra bambini e ragazzi, in maggioranza appartenenti alla scuola primaria e alla secondaria di I grado, e appartenenti ai 1406 plessi scolastici coinvolti dai due progetti – prevedeva una serie di domande riguardanti le attività e le strategie didattiche svolte in classe. «Le domande per le attività fanno riferimento a come vengono svolti gli esercizi in classe, a come avviene la correzione dei compiti, e se gli stu-

❏ I progetti VALeS (Valutazione e Sviluppo Scuola) e Valutazione & Miglioramento (VM) hanno rappresentato un cantiere per la sperimentazione di procedure, protocolli e strumenti, funzionali alla realizzazione del Sistema nazionale di Valutazione. Il progetto VALeS è stato avviato dal MIUR in collaborazione con INVALSI nel 2012-13 e ha visto la partecipazione su base volontaria di 300 istituzioni scolastiche; VM, realizzato da INDIRE nell'anno scolastico 2013-14, ha coinvolto un campione rappresentativo di 407 istituti comprensivi e 25 scuole secondarie. Diversi i percorsi utilizzati: in VALeS l'autovalutazione è a monte della valutazione esterna che ha il compito di verificare la congruità del processo di autoanalisi; in VM la valutazione esterna precede l'autovalutazione, la quale ha invece l'obiettivo di approfondire i punti di debolezza emersi.

☺ «Nel Questionario Studenti sono state previste una serie di domande riguardanti le attività e le strategie didattiche svolte in classe. Le domande previste per le attività didattiche fanno riferimento a come vengono svolti gli esercizi in classe (se individualmente o in gruppo), a come avviene la correzione dei compiti e se gli studenti parlano tra loro di un argomento o fanno ricerche, progetto o esperimenti. Tra le strategie didattiche è stato chiesto ad esempio se gli insegnanti fanno riferimento a ciò che si imparerà in una nuova lezione, se danno indicazioni su come svolgere i compiti o se danno esercizi differenziati».

INVALSI, *I processi e il funzionamento delle scuole*, 2016, p. 117.

denti parlano tra loro di un argomento, o fanno ricerche, progetti o esperimenti. Tra le strategie didattiche è stato chiesto ad esempio se gli insegnanti fanno riferimento a ciò che si imparerà in una nuova lezione, se danno indicazioni su come svolgere i compiti, o se danno esercizi differenziati» (p. 117). L'obiettivo della ricerca era quindi quello di «aumentare la consapevolezza degli insegnanti rispetto alla possibilità di fare ricorso a strategie e pratiche che più di altre possono incidere sui processi di apprendimento, sul miglioramento delle competenze degli alunni». Per la prima volta anche attraverso il loro parere.

I risultati delle rilevazioni hanno confermato che le attività didattiche tradizionali continuano a fare la parte del leone, a cominciare dalla correzione degli esercizi e dei compiti effettuata da tutti gli insegnanti per quasi la metà degli intervistati (46,5%), mentre le pratiche più attive e dinamiche, generalmente associate alla creazione di un buon clima scolastico, ricorrono con minore frequenza. La maggioranza degli studenti (60%) ha dichiarato di realizzare ricerche e progetti solo con alcuni insegnanti, il 19% di non svolgere mai esercizi in coppia o in gruppo e il 65% di farli solo con qualche docente. In quanto a strategie, assai poco diffusa è risultata quella di differenziare gli esercizi per venire incontro, ad es., a interessi e bisogni educativi diversi: il 61% degli studenti ha dichiarato che nessuno degli insegnanti la mette in pratica, mentre il 29% ha riscontrato che è utilizzata solo da alcuni docenti. A prevalere – secondo quanto riportato dagli studenti – è una strategia tradizionale come fare domande per verificare la comprensione degli alunni. Accanto a questa va però evidenziata in positivo la diffusione di strategie di tipo formativo, ovvero fornire un feedback personalizzato in merito allo svolgimento degli esercizi e dare indicazioni su come fare i compiti a casa. Più raramente, invece, i docenti si sforzano di presentare gli obiettivi di apprendimento all'inizio di una nuova lezione: secondo il 41% degli studenti questa strategia, considerata molto importante ed efficace dalle ricerche internazionali per responsabilizzare e coinvolgere, è utilizzata solo da alcuni docenti. Come segnalato da INVALSI, l'indagine presentava alcuni limiti: ad es., non è stato possibile associare i questionari, e quindi non si sono potute mettere in relazione diretta le percezioni degli studenti con quelle degli insegnanti. E tuttavia alcuni confronti si possono fare: da entrambi i lati, ad es., emerge che l'attività meno praticata in classe è quella in piccoli gruppi al contrario di quanto auspicato da una vasta letteratura internazionale. «A tal proposito – osserva il rapporto INVALSI – da quando le ore di compresenza sono state ridotte o eliminate (DPR n. 89 del 20/03/2009), è molto diffusa la convinzione che l'organizzazione dei lavori in piccoli

gruppi sia scarsamente praticabile» (p. 118). In seguito alla conclusione dei due progetti pilota, l'indicazione di dare voce agli studenti è stata recepita dal nuovo Protocollo nazionale elaborato da INVALSI per disciplinare lo svolgimento delle visite di valutazione esterna negli istituti (ora pubblicato alla pagina [http://www.invalsi.it/snv/docs/ves/Programma\\_Protocollo\\_Valutazione\\_esterna\\_2016.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/ves/Programma_Protocollo_Valutazione_esterna_2016.pdf)). Il protocollo prevede che uno dei tre membri del Nucleo esterno di valutazione, il cosiddetto profilo B – spesso un ricercatore universitario – realizzi un *focus group* con una rappresentanza di alunni della scuola, selezionati dal dirigente scolastico, una intervista di gruppo e una serie di interviste individuali. Osserva Donatella Poliandri, responsabile dell'area Valutazione delle scuole dell'INVALSI: «Il protocollo dà mandato ai nostri valutatori di intervistare i ragazzi in quanto cogestori delle istituzioni scolastiche. Raccogliamo i loro pareri sul funzionamento delle scuole che visitiamo in quanto gli studenti sono 'testimoni privilegiati' dei processi che osserviamo. In questo modo possiamo triangolare il loro punto di vista con quello dei docenti e delle altre figure. Per la stesura delle tracce di intervista abbiamo cercato di coinvolgere direttamente anche i rappresentanti delle associazioni studentesche e discusso con loro il merito delle domande».

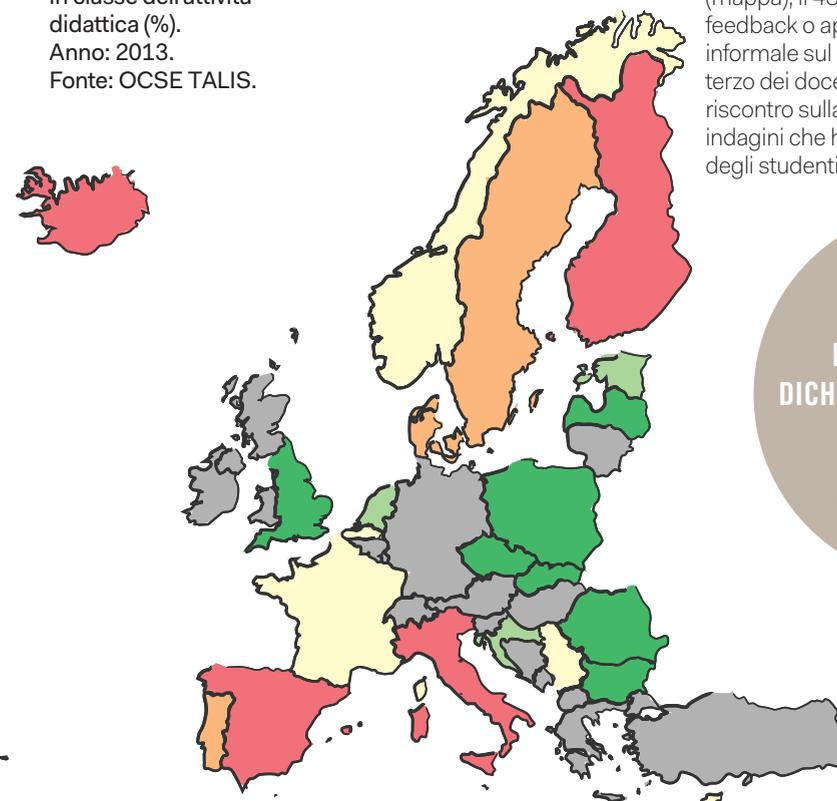
I valutatori esterni interpellano i ragazzi a 360 gradi, dal curriculum alla progettazione, dalla valutazione all'orientamento, dalla differenziazione all'inclusione. *Gli insegnanti vi dicono quali sono i loro criteri di valutazione? Cioè cosa tengono in considerazione per assegnare i voti? E ancora: Cosa ne pensate delle attività aggiuntive? A quale avete partecipato? Potete raccontarmi quali aspetti sono utili, interessanti per voi ragazzi? Come si potrebbero migliorare?* E tuttavia raccogliere il punto di vista degli studenti non è del tutto pacifico, nemmeno in questa sede: «Il parere dei ragazzi rischia di avere un peso inferiore rispetto a quello degli altri soggetti intervistati in sede valutativa – aggiunge Poliandri – Questo può essere dovuto in parte all'abitudine a confrontarsi più con altri interlocutori, ad esempio il Dirigente scolastico e gli insegnanti con ruoli di responsabilità, che con gli studenti. In questo modo si può indebolire il processo di ascolto e verifica. Il problema è che il punto di vista degli studenti è spesso critico e si teme che possa essere strumentalizzato, il che a volte è anche vero. Eppure non bisogna avere paura degli attori primari: come riconoscono i nostri valutatori, i ragazzi possono dare indicazioni molto utili e fare emergere aspetti che altrimenti rimarrebbero in ombra». Ammesso e non concesso che il punto di vista degli studenti venga preso sul serio, vi è poi un altro e più grave problema: la percentuale di scuole visitate ogni anno è per il momento molto contenuta.

☺ «Il protocollo di valutazione prevede che il Nucleo Esterno di Valutazione conduca interviste individuali e di gruppo con i genitori e gli studenti della scuola. Le interviste individuali hanno lo scopo di indagare il punto di vista di studenti e genitori su alcune aree relative ai processi didattici-educativi e ai rapporti scuola-famiglia. Le interviste di gruppo permettono di fare emergere la prospettiva della comunità scolastica rappresentata dagli studenti e dalle famiglie e il loro giudizio valutativo; permettono inoltre di raccogliere informazioni qualitative sui processi didattici e organizzativi».

INVALSI, *Programma e protocollo per le visite di valutazione esterna nel Sistema di Nazionale di Valutazione*, A.S. 2015-2016.

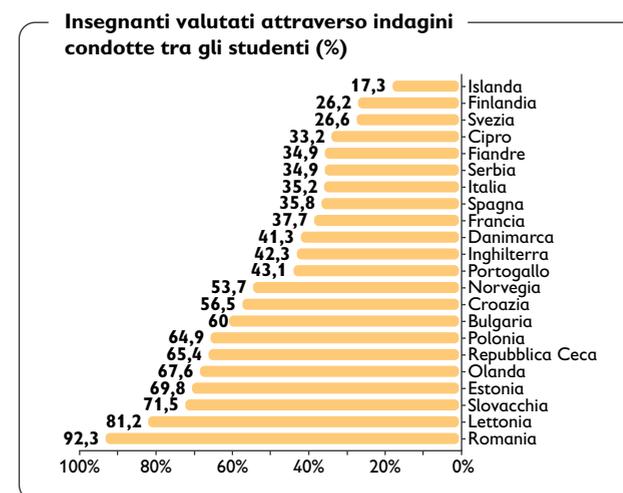
### Maestri senza feedback

Insegnanti di scuola media che hanno ricevuto un feedback attraverso l'osservazione diretta in classe dell'attività didattica (%). Anno: 2013. Fonte: OCSE TALIS.



L'indagine *Teaching and learning international survey* (TALIS) sugli insegnanti e l'insegnamento nei paesi OCSE, condotta nel 2013, fornisce un quadro piuttosto netto della mancanza di riscontri sperimentata dagli insegnanti italiani nello svolgimento della loro attività. L'assenza di un sistema di valutazione dei docenti è visibile nelle dichiarazioni degli insegnanti: assai rara risulta l'osservazione in classe (mappa); il 43%, non riceve alcun feedback o apprezzamento anche informale sul proprio lavoro, e solo un terzo dei docenti valutati ha avuto un riscontro sulla didattica attraverso indagini che hanno raccolto il parere degli studenti (grafico in basso).

**IN ITALIA IL 43% DEGLI INSEGNANTI DICHIARA DI NON RICEVERE ALCUN FEEDBACK SUL SUO LAVORO DI INSEGNAMENTO**



## Una valutazione da fare

**N**egli ultimi anni lo sviluppo del sistema di autovalutazione delle scuole ha fatto importanti passi in avanti. Lo dimostra l'entrata a regime dei rapporti di autovalutazione, realizzati ormai da quasi il 100% delle scuole italiane, e il discreto funzionamento del portale Scuola in chiaro che mette per la prima volta a disposizione degli utenti una molteplicità di dati a livello di singolo istituto (<http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>). Il sistema di osservazione e valutazione esterna, invece, continua a funzionare a scartamento ridotto. Il Protocollo messo a punto da INVALSI prevede visite di tre giorni nelle scuole da parte di équipe di tre valutatori: un ispettore che si intrattiene principalmente con il dirigente scolastico, gli insegnanti, gli uffici, le figure intermedie; un operatore del mondo della scuola (insegnante, dirigente) incaricato di intervistare varie tipologie di insegnanti (il profilo A); e il profilo B, di cui abbiamo già parlato, con il compito di raccogliere il punto di vista di studenti e genitori. «Tra le priorità strategiche del Sistema nazionale di valutazione, elencate dalla direttiva numero 11 del 2014, c'è l'indicazione di sottoporre a verifica 'fino a un massimo del 10% del totale per ciascun anno scolastico', senza specificare se nel totale debbano essere incluse anche le scuole paritarie (come di fatto è, visto che fanno parte integrante del SNV). E fa una bella differenza, visto che in Italia si contano circa 8500 scuole statali di primo e secondo ciclo e quasi 3000 istituzioni paritarie – spiega Poliandri –. Ma anche lasciando da parte per il momento queste ultime, per visitare ogni anno il 10% delle scuole statali, ovvero circa 850 istituzioni per anno scolastico, avremmo bisogno di un investimento maggiore in questo settore prevedendo un numero doppio di nuclei di valutazione, rispetto alla nostra disponibilità attuale. Per analizzare bene una scuola servono in media dieci giorni e bisogna ricordare che le équipe sono formate da personale che svolge anche altre attività e può visitare al massimo dalle sette alle otto scuole l'anno. Con le poche risorse di cui disponiamo siamo riusciti a valutare 370 scuole circa nell'anno scolastico

🔍 Negli ultimi anni lo sviluppo del sistema di autovalutazione delle scuole ha fatto importanti passi in avanti. Lo dimostra l'entrata a regime dei rapporti di autovalutazione, realizzati ormai da quasi il 100% delle scuole italiane, e il discreto funzionamento del portale *Scuola in chiaro* che mette per la prima volta a disposizione degli utenti una molteplicità di dati a livello di singolo istituto. Il sistema di osservazione e valutazione esterna, invece, continua a funzionare a scartamento ridotto. Nell'anno scolastico 2015-16 INVALSI è riuscita a valutare il 4% circa degli istituti statali, nel 2016-17 poco più del 2%.

😊 «Se lo guardiamo dal punto di vista di un insegnante, nella sua classe, con i suoi alunni, le sue materie eccetera, possiamo tranquillamente dire che oggi la nostra scuola, tranne sporadiche eccezioni, non ha feedback. È molto raro che un docente possa ricevere una visita, un parere, un suggerimento sulla didattica, positivo o negativo che sia, da parte di un collega, di un dirigente, di una figura intermedia. D'altra parte, se vogliamo realizzare un autentico sistema di valutazione e monitoraggio, orientato ad ascoltare, interagire e a costruire un'interlocuzione di elevato livello con le scuole, dobbiamo aumentare significativamente numero e professionalità di ispettori e valutatori esterni. Serve un investimento finanziario, ma ancor prima la convinzione politica e culturale che tutto ciò sia utile e importante per migliorare il sistema».

Giancarlo Cerini,  
intervista.

2015-2016, il 4% circa degli istituti statali, mentre nel 2016-2017 ci fermeremo a circa 220 scuole, poco più del 2%».

Per andare a regime, nel 2016 INVALSI ha promosso nuovi bandi e sta tagliando circa 5000 domande: «A breve andremo a selezionare 600 nuove persone – 300 profili A e 300 profili B – che sottoporremo a una formazione intensiva e contrattualizzeremo per tre anni. Rimane aperto però il problema dei coordinatori: attualmente in Italia si contano in tutto circa 120 ispettori, la metà dei quali impegnati a dirimere le situazioni critiche, oppure in attività di consulenza istituzionale e così via. Per recuperare terreno e andare a regime ci basterebbero 100-120 ispettori che fanno questo lavoro 'in via esclusiva', come prevede il decreto». Nel frattempo, il ritardo accumulato fa sì che una scuola possa ricevere una visita ogni 15-17 anni, contro i 4 anni delle scuole inglesi: una scansione temporale infinita che vanifica sul nascere la possibilità di costruire una relazione costruttiva con le scuole, compromettendo la possibilità di avviare un monitoraggio continuo e attendibile finalizzato al miglioramento. «Se lo guardiamo dal punto di vista di un insegnante, nella sua classe, con i suoi alunni, le sue materie eccetera, possiamo tranquillamente dire che oggi la nostra scuola, tranne sporadiche eccezioni, non ha feedback – sostiene Giancarlo Cerini, a lungo decano degli ispettori italiani, oggi in pensione –. È molto raro che un docente possa ricevere una visita, un parere, un suggerimento sulla didattica, positivo o negativo che sia, da parte di un collega, di un dirigente, di una figura intermedia. D'altra parte, se vogliamo realizzare un autentico sistema di valutazione e monitoraggio, orientato ad ascoltare, interagire e a costruire un'interlocuzione di elevato livello con le scuole, dobbiamo aumentare significativamente numero e professionalità di ispettori e valutatori esterni. Serve un investimento finanziario, ma ancor prima la convinzione politica e culturale che tutto ciò sia utile e importante per migliorare il sistema».

Una convinzione condivisa da numerosi interlocutori ascoltati per realizzare questo Atlante. «Prima di fare l'insegnante, professione che ho scelto dieci anni fa per passione, lavoravo in una grande multinazionale – racconta una docente di un istituto tecnico di Verona –. Ero abituata a fare riunioni, a confrontarmi con i colleghi per risolvere problemi, dare e ricevere suggerimenti sul lavoro fatto o da fare eccetera. Ricordo ancora la sensazione di sgomento che ho provato durante la mia prima settimana di insegnamento: ho realizzato all'improvviso che quando varca il cancello della scuola, prima ancora di entrare in classe, l'insegnante può fare affidamento solo su se stesso. Ci sono ovviamente momenti di incontro con i colleghi, riunioni di programmazione o di for-

mazione, ma nella mia esperienza sono per l'appunto 'occasioni' che non fanno parte di un sistema, di una vera e propria strategia e metodologia di lavoro».

L'indagine TALIS 2013, realizzata attraverso la distribuzione di questionari strutturati in almeno 200 scuole campione di 34 Paesi OCSE «con l'obiettivo di fornire in modo puntuale ed efficace indicatori internazionali solidi ed analisi utili alle politiche sugli insegnanti e sull'insegnamento» (MIUR, *TALIS 2013 Italia. Guida alla lettura del Rapporto internazionale OCSE. Focus sull'Italia*, 2014, [www.istruzione.it/alle\\_gati/2014/TALIS\\_Guida\\_lettura\\_con\\_Focus\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/alle_gati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf) p. 13), fornisce dati inequivocabili sulla percezione diffusa tra gli operatori della scuola: in Italia il 43% degli insegnanti dichiara di non avere «alcun feedback sul suo lavoro di insegnamento» e il 25% di ricevere un feedback da un'unica fonte, quasi sempre il dirigente. In Francia appena il 16% afferma di non ricevere feedback, nei Paesi Bassi il 6%, in Inghilterra soltanto l'1%. Secondo quanto riportato dagli stessi dirigenti delle scuole (e quindi con una possibile sovrastima delle reali pratiche valutative adottate), appena il 29% degli insegnanti, meno di uno su tre, riceverebbe una qualche forma di valutazione formale da parte del personale della scuola o da altri soggetti esterni, e di questi, poco più della metà sarebbero valutati anche con l'ausilio di questionari compilati dagli studenti, assai meno di quanto accada in Finlandia (85,3%), Svezia (91,5%) e Paesi Bassi (94,4%). Anche TALIS, quindi, conferma il ritardo tutto italiano nel riconoscere la valenza positiva del punto di vista degli studenti in materia di valutazione.

«Per quanto recente, la fotografia scattata dalla ricerca TALIS 2013 potrebbe essere, almeno in parte, superata – precisa Romiti di INVALSI –. A partire dall'anno scolastico 2016-17 la legge sulla Buona scuola ha introdotto anche in Italia una procedura di apprezzamento (*appraisal*) della professionalità degli insegnanti da parte del dirigente scolastico, con l'assegnazione di bonus sulla base di criteri definiti dai comitati di valutazione interni alle scuole. E tuttavia bisogna precisare che tale procedura ha il fine di offrire una valorizzazione economica degli insegnanti, senza prevedere alcun tipo di feedback o processo di riflessione volto al miglioramento delle pratiche di insegnamento». L'introduzione del bonus premiale ha creato grandi polemiche all'interno delle scuole: alcuni dirigenti si sono rifiutati di riunire le commissioni, molti insegnanti hanno contestato i criteri adottati per attribuire il bonus, alcune scuole hanno promosso l'osservazione in classe e la valutazione dei curriculum, altre sono ricorsi a metodi meno strutturati. Pur con tutti i suoi limiti, il provvedimento ha avuto il merito di tornare a far discutere

☺ «L'Italia appartiene a quella minoranza di paesi nei quali solo meno della metà dei docenti dichiara di ricevere il feedback sia dall'osservazione in classe che dall'analisi delle prove degli studenti. Il dato, lontano da quello della maggior parte dei Paesi TALIS, va inquadrato e letto alla luce della situazione italiana dove l'assenza di un sistema istituzionalizzato di valutazione dei docenti ha condizionato anche la pratica informale di valutazione e feedback del lavoro degli insegnanti. Questo, infatti, risulta più ispirato al principio costituzionale della libertà di insegnamento e all'autonomia didattica, che ad una logica di rendicontazione o di valutazione, seppur informale, per cui ne consegue che soltanto il 44% dei docenti avverte e "vive" l'analisi dei risultati delle prove degli studenti come feedback del proprio lavoro».

TALIS 2013. *Focus Italia, Guida alla lettura del rapporto OCSE*, p. 74.



— Firenze, Scuola-Città Pestalozzi. «La scuola che vorrei», primo giorno di scuola. Laboratorio partecipato sulle emozioni in classe.

il mondo della scuola sull'opportunità di adottare forme di osservazione e valutazione della didattica e sulla scelta dei criteri e degli indicatori più idonei per farlo. In qualche caso si è finito anche per discutere sull'utilità di prendere in considerazione il punto di vista degli studenti. «All'interno del consiglio docenti della nostra scuola – racconta un insegnante di un istituto superiore di Cesena – si è acceso un gran dibattito su questo punto. Alcuni docenti erano favorevoli, altri si sono professati contrari, sostenendo che sarebbe stata una perdita di tempo, che i ragazzi non sono maturi per valutare la didattica eccetera. Alla fine, il comitato di valutazione si è espresso per l'opportunità di dare la parola agli studenti, e ha elaborato un questionario *ad hoc* per raccogliere i loro pareri. Ma ai docenti che si erano mostrati contrari è stata data la possibilità di sottrarsi alla valutazione!». Il questionario prevede la possibilità per gli studenti di esprimere il loro accordo/disaccordo in merito a dieci affermazioni di questo tenore: *L'insegnante espone gli argomenti in modo chiaro ed efficace e/o si è dimostrato disponibile per eventuali chiarimenti; indipendentemente dal tuo rapporto con la materia, l'insegnante ha saputo stimolare il tuo interesse; l'in-*

segnante ha tentato di stabilire, da parte sua, un clima sereno e costruttivo all'interno della classe; l'insegnante, grazie al suo metodo didattico, favorisce lo sviluppo dello spirito critico degli studenti a aiuta a ragionare oltre che imparare e così via. «Si è trattato di un primo passo importante, i ragazzi hanno avuto la possibilità di dire la loro, anche se non si sono potuti esprimere su tutti i docenti – prosegue il docente –. Ma il questionario è stato interamente pensato e scritto dagli insegnanti all'interno del comitato di valutazione. Sarebbe stato più giusto e interessante, ma ci sarebbe voluto più tempo, dare la possibilità ai ragazzi di formulare le domande al termine di un percorso di *ricerca azione*».

Ovviamente, quello della valutazione degli insegnanti resta un tema difficile, da affrontare con responsabilità e metodo, soprattutto in un momento nel quale sembra essere venuto meno il patto educativo tra scuola e famiglie, come vedremo più avanti. «In Italia c'è un articolo della Costituzione che sancisce la libertà di insegnamento, abbiamo deliberato l'autonomia delle scuole e dato potere agli organi collegiali: ogni singola decisione, dal voto alla bocciatura, deve essere supportata da un gruppo di lavoro – fa presente ancora Poliandri –. È chiaro che in questo contesto è particolarmente difficile valutare l'azione del singolo insegnante. Inoltre non abbiamo saputo costruire negli anni una formazione dei docenti sugli standard, né sviluppato un *framework* per l'insegnamento, né previsto l'osservazione in classe come strumento sistematico di miglioramento dell'insegnamento, se non in via sperimentale. In base a quali criteri possiamo allora valutare i docenti? In Scozia, Germania e Belgio le classi hanno le pareti di vetro, chiunque può osservare una lezione perché si presuppone che il servizio offerto sia equivalente in tutte le classi. È l'esito di un processo strutturato che prevede molti anni di formazione e di tirocinio, e un'idea condivisa di che cosa debba essere la didattica [...] e non il risultato dell'azione individuale di un singolo docente. Nel nostro contesto anche il contributo degli studenti alla valutazione deve essere ben ponderato: non ci si può limitare a raccogliere i loro pareri o giudizi. Quella è opinione non valutazione. Bisogna piuttosto fare in modo di coinvolgerli nel processo, ad esempio nella definizione degli stessi criteri della valutazione».

☺ «Nel nostro contesto anche il contributo degli studenti alla valutazione deve essere ben ponderato: non ci si può limitare a raccogliere i loro pareri o giudizi. Quella è opinione non valutazione. Bisogna piuttosto fare in modo di coinvolgerli nel processo, ad esempio nella definizione degli stessi criteri della valutazione».

Donatella Poliandri,  
INVALSI.

## La prospettiva Student Voice

☺ «I significati assunti da Student Voice, a livello internazionale, sono molteplici, e tale espressione rappresenta oggi un "termine-ombrello" riferito a iniziative anche molto diverse fra di loro. Student Voice ha favorito il dibattito intorno alle metodologie della ricerca, nell'intento di creare spazi di reale ed effettiva integrazione delle prospettive degli studenti nella ricerca educativa; studenti non più considerati meramente come "oggetti" di ricerca, ma piuttosto come soggetti, co-ricercatori, collaboratori nella formulazione dei problemi da indagare, partner nella raccolta e nell'interpretazione dei dati e quindi importanti agenti di cambiamento».

Valentina Grion,  
*Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*,  
2015. p. 264.

Una riflessione approfondita sulla necessità di restituire centralità agli studenti e sui modi migliori per farlo è stata sviluppata negli ultimi tre decenni da Student Voice, un movimento nato in Inghilterra all'inizio degli anni Novanta e approdato da qualche tempo anche in Italia. «Con questo termine si intende una prospettiva di ricerca sulla scuola e sull'insegnamento che impegna tanti studiosi in tutto il mondo, in particolare nei Paesi anglosassoni – racconta Valentina Grion, ricercatrice dell'Università di Padova e autrice della prima monografia italiana sull'argomento –. È un movimento differenziato al suo interno ma che si riconosce in un principio comune ben rappresentato dalla ricercatrice americana Alison Cook-Sather in un articolo-manifesto pubblicato nel 2002 su *Educational Research*: «c'è qualcosa di fondamentale sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai ascolto a coloro per i quali verosimilmente si edifica tale sistema. L'inefficacia di questo approccio sta diventando sempre più evidente [...]. È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che hanno il diritto di partecipare sia alla riflessione critica sull'educazione sia al rinnovamento della stessa» (Cook-Sather 2013, pp. 27-28).

La metodologia Student Voice ha preso piede in sistemi scolastici lontani tra loro (Europa, Stati Uniti, Canada, Australia), coinvolto professionalità differenti (insegnanti, educatori, pedagogisti, psicologi) e si è intrecciata nel tempo con percorsi di ricerca che partono da assunti analoghi e prendono nomi diversi: *pupils voice*, *student participation*, *youth-adult partnership*, *youth activism*. In questa «ampia gamma di iniziative» e di «pratiche multiformi» i ricercatori italiani rintracciano almeno tre traiettorie principali (Grion, Dettori 2015, p. 852).

Le prime ricerche in prospettiva Student Voice, opera delle ricercatrici inglesi Jean Rudduck e Julia Flutter, si sono concentrate su un tema caro alla pedagogia italiana anni Sessanta del bambino attivo: l'importanza dell'ascolto degli studenti per migliorare gli apprendimenti e le pratiche d'insegna-

mento/apprendimento. Secondo questo filone di ricerca, il punto di vista privilegiato degli allievi fornisce indicazioni puntuali e costruttive sull'attività didattica e può offrire «ai giovani opportunità per riflettere e discutere sugli elementi costitutivi delle situazioni e dei processi d'insegnamento/apprendimento [producendo] un positivo effetto sullo sviluppo metacognitivo dei ragazzi» (Rudduck, Flutter 2004, p. 8).

Una seconda linea di ricerca, ispirata alla lezione del pedagogista americano John Dewey, tematizza il legame irrinunciabile tra scuola e democrazia. Se il fine dell'educazione è quello di formare cittadini democratici, la scuola non può che realizzarsi come laboratorio di democrazia. Allo stesso tempo, la partecipazione degli studenti alla vita e alle scelte della scuola esercita un ruolo positivo sul percorso scolastico degli allievi. Secondo uno studio del 2014 del Quaglia Institute for student aspirations, ad es., un maggior coinvolgimento all'interno dei processi decisionali sulla scuola avrebbe una correlazione diretta con gli esiti e inversa con l'abbandono.

La terza traiettoria delineata da Grion e Filippo Dettori punta invece sul coinvolgimento dei bambini come co-ricercatori, *students as researchers*. Secondo il modello sviluppato in Australia da Sara Bragg e Michael Fielding gli studenti diventano 'partner' degli adulti in azioni d'indagine collaborativa intorno a questioni d'interesse dei ragazzi stessi, e lavorano al loro fianco per condividere piani di ricerca e decisioni. Il rapporto di collaborazione non dissolve completamente le relazioni di potere tra adulti e giovani, ma l'asimmetria di potere, maturità, autorevolezza, si ricompono in una nuova simmetria etica, all'interno della quale il ricercatore riconosce le competenze dei giovani coinvolti e li identifica come possibili «agenti di cambiamento».

«In Inghilterra tutte le scuole hanno nei loro siti una sezione Student Voice o dei link al progetto, anche se poi non sempre l'ascolto è praticato in maniera genuina e corretta – continua Grion –. In Italia abbiamo creato un gruppo di studio nazionale riconosciuto dalla SIPED (*Società Italiana Pedagogia e Didattica*) e ci siamo confrontati in più occasioni per individuare linee di ricerca e momenti di incontro con realtà scolastiche e sociali. Ne fanno parte ricercatori dell'Università di Padova, Bari, Enna, Genova, Macerata, Milano Bicocca, Sassari, Trieste, Udine. Io sono partita dal mio campo di studio, la valutazione, chiedendomi come fosse possibile valutare le scuole senza tenere in conto il parere degli studenti. In Italia, come sappiamo, solo negli ultimi anni sono stati compiuti alcuni passi in questa direzione, ma agli studenti è dato esprimersi soltanto ex-post, sul già avvenuto. Non è previsto invece il loro coinvolgimento nella

☺ «Coinvolgendo tematiche come il potere, l'inclusione, le rappresentatività, tutti questi framework e, generalmente, la ricerca in ottica Student Voice, si rivelano pregni di implicazioni di tipo etico. Innanzitutto precauzioni etiche particolari si riferiscono al fatto che, in tali situazioni, le relazioni fra ricercatore e soggetti risultano non-paritarie. Il fatto che non sia possibile rimuovere, in questi casi, l'asimmetria di potere attribuibile allo status e alla maturità, ciò che risulta importante nel lavoro coi ragazzi è promuovere interazioni che assicurino giustizia e rispetto [...]. La simmetria etica dovrebbe, dunque, portare il ricercatore a riconoscere pienamente le competenze dei giovani coinvolti, i loro diritti ad essere portatori di un proprio particolare punto di vista».

Valentina Grion,  
Filippo Dettori,  
*Student Voice, Nuove traiettorie della ricerca educativa, in Pedagogia Militante, 2015. p. 855.*

☺ «Il silenzio può essere importante, la negazione dell'assenso, un atto politico. Il silenzio può significare che una voce non si manifesti perché non ne valga la pena o sia incerta se esprimersi. Può anche essere una scelta consapevole, da parte di chi, dopo aver tentato di parlare non è stato ascoltato [...]. Indipendentemente da come il silenzio venga interpretato e affrontato, esso è sicuramente un fattore essenziale di cui tenere conto nelle discussioni sulla "Voce"».

Alison Cook-Sather,  
*Legittimare il punto di vista degli studenti, in Student Voice, 2013.*

progettazione della vita scolastica, cosa che in altri ambiti avviene da anni, basti pensare alla progettazione urbana partecipata. In Italia poi non c'è ancora traccia dell'*assessment for learning*, una metodologia di stampo anglosassone che vede nella valutazione un'occasione per supportare l'apprendimento. Mentre la valutazione che arriva solo alla fine del percorso con un voto o un giudizio porta molto poco, la valutazione che coinvolge attivamente lo studente durante tutto il percorso scolastico lo aiuta a crescere, a confrontarsi con i problemi, magari a trovare strade diverse. Gli insegna a valutare. Una capacità oggi fondamentale».

L'approccio Student Voice è stato impiegato con successo anche nel campo della formazione. Il progetto Insegnare e apprendere insieme, promosso negli Stati Uniti da Alison Cook-Sather fin dal 1994, prevede un programma sulle metodologie di insegnamento per le scuole secondarie condotto da un insegnante assistito da uno studente della secondaria nella veste di consulente. «Queste coppie si scambiano settimanalmente messaggi ed e-mail su ciò che consente la creazione di un buon ambiente di classe, sulle esperienze di apprendimento, sui test eccetera. Inoltre, un insegnante di scuola tiene incontri settimanali per gli studenti della scuola secondaria che partecipano al progetto. Questi incontri settimanali sono videoregistrati e diventano materiale indispensabile per gli insegnanti in formazione» (Cook-Sather 2016, p. 12). L'analisi del progetto, sostiene la ricercatrice americana, ha mostrato come i docenti in formazione «riconoscono gli studenti come portatori di informazioni significative, riconoscono la loro autorità, e sviluppano strategie pedagogiche e didattiche a partire dagli input e dai consigli forniti dagli studenti», mentre gli studenti coinvolti «sviluppano la consapevolezza, il linguaggio, e la capacità di parlare di insegnamento e di apprendimento» (p. 12).



— Un telo, due pennelli, un segno che si snoda non si capisce bene guidato da chi, in un esperimento di pittura a due

fondato sull'attenzione reciproca. Istantanea del Villaggio educativo coordinato da Franco Lorenzoni e Roberta Passoni nella campagna

di Amelia. "La comunicazione e la condivisione di esperienze tra partecipanti di diverse età ha evocato in qualcuno l'idea del

villaggio. Un villaggio educativo dove forse qualcuno imparerà dalla notte, dal vento, dal bosco o dalle stelle. Qualcuno da un bambino o da un

anziano, qualcuno da se stesso, ritrovando la libertà di ascoltare nel silenzio il grande mondo degli esseri in cui noi viviamo".

## Costruire ponti tibetani

**L**a scuola è una noia! È una delle opinioni più condivise tra gli studenti. Emerge ogni volta che si chiede il loro parere. Non ha fatto eccezione il laboratorio organizzato appositamente per questo Atlante. «Bisognerebbe usare metodi di insegnamento affascinanti e interattivi per evitare la noia». «Nella mia scuola ideale gli insegnanti coinvolgono gli studenti facendo lezioni più divertenti che diano l'opportunità a tutti di capire e imparare, aiutandoli senza sottovalutarli». «Bisogna anche cambiare le aule, per ogni materia deve esserci un'aula che possiede oggetti che possono essere utili per l'insegnamento, così le lezioni saranno meno noiose e più produttive». Il refrain degli studenti contro la presunta noia e la monotonia delle lezioni, la mancanza di chiarezza e di vivacità delle «spiegazioni» non è certamente un dato nuovo ed è stato variamente interpretato nel tempo, spesso chiamando in causa una molteplicità di fattori extrascolastici: l'incapacità genitoriale, la più generale crisi educativa e la fine del limite in un mondo di figli unici, la ridotta capacità di attenzione e di concentrazione di una generazione di nativi digitali. Discorsi in parte plausibili (ne parleremo nel prossimo capitolo) che finiscono il più delle volte per produrre un esito paradossale: invece di convincerci a moltiplicare gli sforzi per ascoltarli, coinvolgerli, responsabilizzarli, hanno l'effetto di spingerci a screditare il loro punto di vista e di lasciarli ulteriormente all'angolo. Secondo la vulgata corrente, una generazione iperprotetta, sdraiata e multitasking non saprebbe più fare i conti con l'inevitabile fatica e ripetitività della scuola. Come ha scritto l'insegnante (e scrittrice) Paola Mastrocola in un celebre saggio, «la scuola, lo ridico, è questo: l'insegnante spiega, l'allievo studia, l'insegnante interroga e l'allievo ripete. C'è anche dell'altro, naturalmente, non temete: si discute, si scherza, si parla di tante cose. Ma il nucleo-base resta questo qua. È la scuola fondata sullo studio. Tutto normale. Il mondo (scolastico) va (ancora) così» (Mastrocola 2011, p. 23). E che le cose stiano (in gran parte) ancora così, lo confermano anche i dati della citata indagine TALIS (oltre a

Q Il refrain degli studenti contro la presunta noia e la monotonia delle lezioni, la mancanza di chiarezza e di vivacità delle «spiegazioni» non è certamente un dato nuovo ed è stato variamente interpretato nel tempo, spesso chiamando in causa una molteplicità di fattori extrascolastici: l'incapacità genitoriale, la più generale crisi educativa e la fine del limite in un mondo di figli unici, la ridotta capacità di attenzione e di concentrazione di una generazione di nativi digitali. Discorsi in parte plausibili che finiscono il più delle volte per produrre un esito paradossale: invece di convincerci a moltiplicare gli sforzi per ascoltarli, coinvolgerli, responsabilizzarli, hanno l'effetto di spingerci a screditare il loro punto di vista e di lasciarli ulteriormente all'angolo.

Q L'OCSE ha avviato nel 1997 uno specifico progetto di ricerca per giungere alla definizione e selezione delle competenze (DeSeCo). Al termine di questa ricerca, nel 2003, la competenza è stata definita, secondo un approccio funzionale, come «la capacità di adempiere alle richieste complesse in un particolare contesto attivando prerequisiti psicosociali (incluse le facoltà cognitive e non cognitive)». In tale prospettiva, «possedere una competenza significa non solo avere le risorse che la compongono, ma anche essere capaci di attivare adeguatamente tali risorse e di orchestrarle, al momento giusto, in una situazione complessa». (MIUR 2015, p.5) MIUR, Linee guida per la certificazione delle competenze nel Primo Ciclo di istruzione. Allegate alla Circolare Ministeriale numero 3 del 13 febbraio 2015.

quelli dei questionari VALeS già riportati in precedenza): solo il 32% degli insegnanti della scuola media, ad es., «fa lavorare gli studenti in piccoli gruppi per trovare soluzioni comuni ai problemi e ai compiti assegnati» contro una media OCSE del 47%, e l'85% dedica una parte significativa della lezione a controllare i quaderni o i compiti fatti a casa (il 72% nei Paesi OCSE). Sempre secondo questa indagine, i docenti italiani dedicherebbero in media due ore in meno alla preparazione delle lezioni rispetto ai loro colleghi (5 ore alla settimana contro 7; MIUR, *TALIS 2013 Italia*, cit.). In altre parole, a farla da padrone sarebbero ancora la classica lezione frontale e la cosiddetta didattica per contenuti, un modo di fare scuola che negli ultimi decenni è stato sottoposto a una severa critica non tanto dagli sbadigli degli studenti, ma da una vastissima letteratura internazionale. «La tradizione pedagogica occidentale – scriveva vent'anni fa Jerome Bruner, uno dei maestri della psicologia cognitiva e della pedagogia contemporanea – rende poca giustizia all'importanza dell'intersoggettività nella trasmissione della cultura [...]. Così il modello dell'insegnamento diventa quello del singolo docente, presumibilmente onnisciente, che racconta e mostra in maniera esplicita ad allievi presumibilmente ignari qualcosa di cui presumibilmente non sanno niente [...]. Sono convinto che uno dei più grandi regali che una psicologia culturale possa fare all'educazione sia la riformulazione di questa concezione ormai svuotata di significato. Solo una piccolissima parte del processo educativo avviene infatti per questa strada a senso unico, e si tratta probabilmente di una delle parti meno feconde di risultati» (Bruner 2016, p. 34). «L'approccio per contenuti ha al proprio centro il curriculum o più spesso, secondo una concezione ampiamente superata sia dalla normativa, sia dalla ricerca educativa *evidence based*, il programma – scrive, ad es., Franco Batini (2016) –. I soggetti diventano dunque passivi. È richiesto loro di inserirsi in un corpus piuttosto statico di conoscenze» (p. 73). «Le conoscenze sono rappresentate spesso come elenco di contenuti: date, vicende, formule, nomi, interpretazioni sintetiche. Obiettivo e azione didattica coincidono. L'obiettivo è il possesso di un determinato contenuto. La variabile relativa ai soggetti è secondaria. Nella didattica per competenze, al contrario, ci si concentra sugli obiettivi di apprendimento dei soggetti e da lì si parte per individuare le azioni didattiche appropriate. I soggetti ovviamente sono una variabile fondamentale: sono loro a dover acquisire le competenze obiettivo, e dunque occorre pensare a quali attività debba svolgere quel preciso gruppo di studenti per sviluppare, allenare, acquisire una determinata competenza» (p. 71).

I (tanti) fautori di queste tesi si guardano bene dall'affermare visioni dicotomiche – «l'approccio per competenze non rifiuta contenuti e discipline e non si pone in conflitto con loro, semplicemente mette l'accento sulla loro messa in opera» (p. 72) – ma invocano con forza una «rivoluzione copernicana: la scuola è fatta per gli alunni e le alunne che la frequentano» (p. 74).

D'altra parte, proprio guardando senza paraocchi gli alunni e le alunne che frequentano la scuola del Duemila, solo prendendoli per quello che sono e non per quello che vorremmo che fossero, è possibile comprendere tutta la portata della nuova sfida educativa. Una sfida che richiede passione, metodo e non ammette ritorni nostalgici al passato, alla tanto vagheggiata scuola (per pochi) di una volta: «Oggi il grande problema della scuola è che tra la cultura codificata, da una parte, e il singolo bambino, dall'altra, c'è un abisso – spiega il maestro Franco Lorenzoni –. Non c'è più nessun collegamento. Perché nella scuola elitaria di un tempo parlavi la stessa lingua che parlavi al liceo, l'insegnante di storia dell'arte era un amico dei tuoi genitori. Era un mondo piccolo, chiuso e di privilegiati. Oggi la scuola è per tutti, fortunatamente, ma è più difficile: per tantissimi alunni l'oggetto culturale – la letteratura, Omero, la matematica – è alieno, è fuori dal loro contesto e dalla loro motivazione. Per creare un aggancio devi costruire un ponte tibetano sopra l'abisso, perché sotto c'è il vuoto. Devi metterci una quantità di emozione enorme. L'unica possibilità di aggancio sono il dialogo e la bellezza».

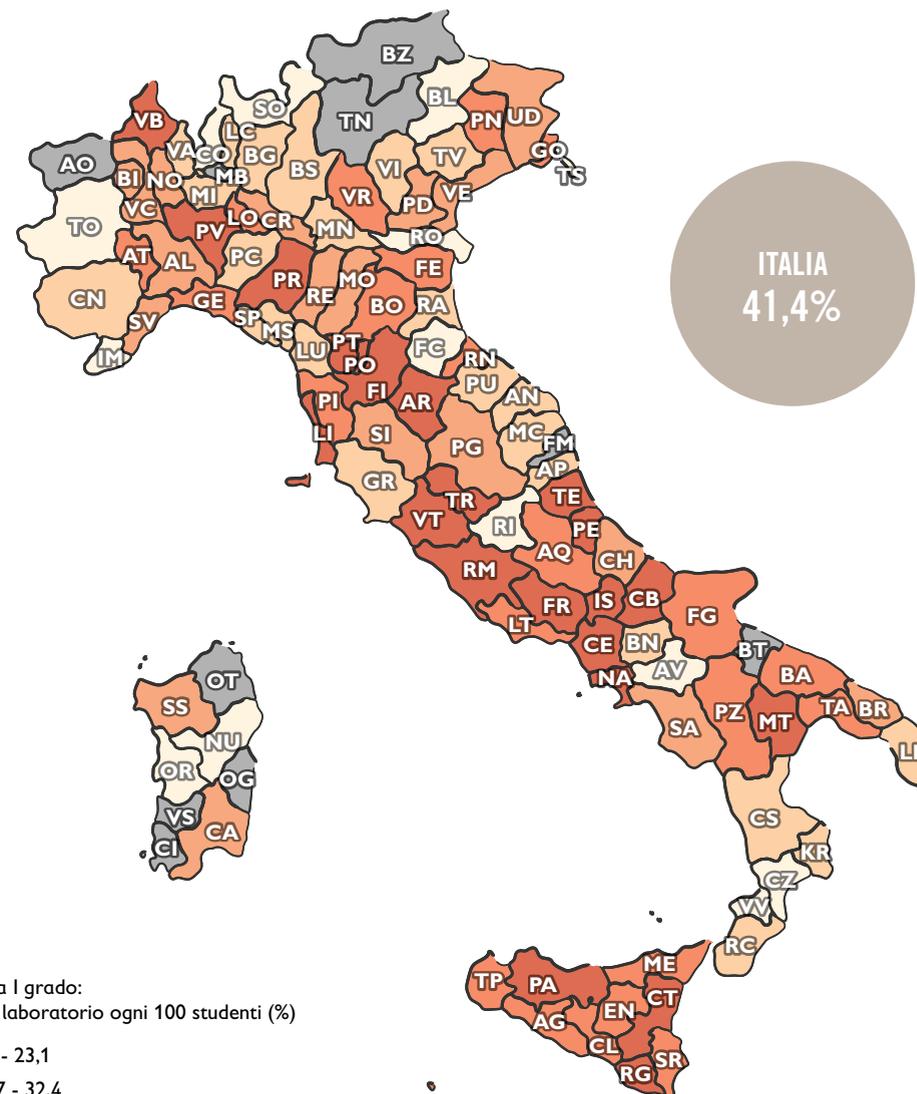
☺ «So che in questo mondo dove ci è capitato di vivere è assolutamente necessario fare esperienze, osservare tanto e frequentare il bello ovunque si trovi, per nutrire l'immaginazione nostra e dei bambini. E che questo dovrebbe essere il maggiore imperativo per un'istituzione che ha l'ambizione di formare le nuove generazioni».

**Franco Lorenzoni,**  
*I bambini pensano grande,*  
2013, p. 91.

**Laboratorio cercasi**

Scuole secondarie di I grado con basso numero di laboratori (meno di 1 ogni 100 alunni) (%).  
Anno scolastico: 2014/2015.  
Fonte: INVALSI – Questionario scuola.

La mappa elabora i dati del *Questionario scuole* realizzato da INVALSI e compilato da quasi tutte le scuole nella primavera del 2015. Rappresenta la percentuale di scuole secondarie di primo grado per provincia che dichiarano una scarsa dotazione di laboratori, ambienti di apprendimento che offrono agli studenti la possibilità di sperimentare nuove prassi didattiche e di lavorare in autonomia. Mediamente 4 scuole su 10 possono fare affidamento su meno di un laboratorio ogni 100 studenti (media nazionale), ma in alcune province di Sicilia, Campania, Lazio e Toscana la percentuale delle scuole sguarnite raggiunge il 50-60%.



Secondaria I grado:  
meno di 1 laboratorio ogni 100 studenti (%)

- 8,7 - 23,1
- 23,7 - 32,4
- 33,3 - 41,5
- 42,3 - 51,5
- 53,3 - 71
- N.D.



il tempo che trovano se non si agisce sulla cultura pedagogica». Per fortuna le eccezioni positive non mancano. Tantissime scuole in tutta Italia praticano metodologie innovative, sperimentano il *cooperative learning*, si cimentano con le *flipped classrooms* promosse da INDIRE, promuovono la partecipazione degli studenti. Ma la mappa della scuola che ascolta, include e abbatte la noia, è a macchia di leopardo, impossibile da (rin)tracciare. Dipende dalla presenza di singoli dirigenti illuminati, vogliosi di mettersi in gioco, o dalla passione e dallo spirito di iniziativa di tanti insegnanti nelle singole classi. Ancora una volta non è frutto di una visione, di un sistema, di un meccanismo virtuoso teso a favorire la capacità e a incentivare l'impegno. E il vettore pensato negli anni Settanta per provare a innovare la didattica dall'interno, con l'istituzione delle cosiddette scuole sperimentali, sembra essere stato dirottato da tempo su un binario morto. Le uniche scuole sperimentali rimaste in vita dopo la legge sull'autonomia del 2007 (unite insieme in un inedito istituto comprensivo transregionale) – tre istituti dalla storia gloriosa come la Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, il don Milani di Genova e Rinascita a Milano, continuano a sperimentare metodologie, organizzazione, didattiche, ma i risultati ottenuti negli anni e le buone pratiche messe a punto tardano a diventare patrimonio comune. Spesso non sono nemmeno conosciute, divulgate, discusse, condivise.

«Ogni anno riceviamo una quarantina di visite – ci racconta Matteo Bianchini, da dieci anni maestro alla Pestalozzi –. Nel novanta per cento dei casi sono insegnanti, educatori, giornalisti, politici, che vengono dall'estero, alcuni provengono da altre regioni, pochi dalla Toscana e nessuno da Firenze. Chi ci sta vicino dice che siamo troppo libertari: per preparare i ragazzi alla giungla di oggi, dicono, serve una scuola classica e performativa, ma su questo potremmo discutere per ore». Eppure la celebre Scuola-Città fondata nel 1946 da Ernesto Codignola in settant'anni di storia è sempre stata all'avanguardia: è stata la prima scuola a introdurre il tempo pieno, l'insegnamento dell'inglese, la didattica per competenze. La prima scuola a ospitare le classi miste, maschi e femmine insieme. Qui il blu unisex del grembiule ha sostituito per la prima volta il bianco femminile e il nero maschile: la leggenda vuole che la moglie di Codignola abbia trovato un certo quantitativo di stoffa jeans nel cascinaie che ospitava le prime lezioni, fino a poco tempo prima un avamposto degli alleati, e che con quello abbia confezionato i primi 160 grembiuli blu, passati in eredità a tutta la scuola italiana. Alla Scuola-Città Pestalozzi si è ispirata più di recente, ma solo nel suo impianto iniziale, la Legge 107, perché qui da tempo si sperimenta la chiamata diretta, quella 'vera',

Q Tantissime scuole in tutta Italia praticano metodologie innovative, sperimentano il *cooperative learning*, si cimentano con le *flipped classroom* promosse da Indire, favoriscono la partecipazione degli studenti. Ma la mappa della scuola che ascolta, include e abbatte la noia, è a macchia di leopardo, impossibile da (rin)tracciare. Dipende dalla presenza di singoli dirigenti illuminati, vogliosi di mettersi in gioco, o dalla passione e dallo spirito di iniziativa di tanti insegnanti nelle singole classi. Ancora una volta non è frutto di una visione, di un sistema, di un meccanismo virtuoso teso a favorire la capacità e a incentivare l'impegno. E il vettore pensato negli anni Settanta per provare a innovare la didattica dall'interno, con l'istituzione delle cosiddette scuole sperimentali, sembra essere stato dirottato da tempo su un binario morto.



– 15 settembre 2017, Scuola-Città Pestalozzi: un altro momento del laboratorio "La scuola che vorrei".

dei docenti con tanto di bando pubblico, la cui prova è basata sui titoli ma anche sul colloquio motivazionale. I prescelti verranno poi accompagnati e osservati in classe per due anni da un tutor senior. Solo al termine di questo percorso si decide se 'il matrimonio si ha da fare' e se il docente può effettivamente dare il suo contributo per potenziare l'offerta formativa. «Si chiama Scuola-Città perché era organizzata come una vera e propria città con i suoi assessori, la corte d'onore – giudici bambini eletti da tutti gli altri studenti che giudicavano i casi difficili e davano le sanzioni – e i ragazzi del gruppo cucina che facevano italiano e matematica scrivendo la lista della spesa o contando gli ospiti – continua Bianchini – non c'era campanella perché il suono rimandava alla sirena della fabbrica e perché si considera che la scuola non debba finire mai. Essendo una sorta di comunità educante non ci devono essere distinzioni tra interno ed esterno». Ancora oggi alla Pestalozzi non suona la campanella, se il docente trova la classe occupata dalla lezione precedente sa che deve aspettare: la gestione degli spazi e dei tempi è funzionale ai bambini, non al sistema. La partecipazione degli alunni inizia il primo giorno di scuola, con un grande labo-

ratorio di progettazione, intitolato *La scuola che vorrei*, che per quattro ore unisce tutti gli alunni, i piccoli appena entrati della primaria elementare e i più grandi dell'ultimo anno delle scuole secondarie di primo grado. «Ma l'idea stessa su cui si fonda la nostra scuola è che l'apprendimento si costruisce insieme e ha un carattere sociale. Ogni conoscenza passa attraverso la relazione. Per questo abbiamo ideato un curriculum di educazione affettiva e relazionale, perché pensiamo che l'analfabetismo non riguarda solo il leggere, lo scrivere e il far di conto, ma anche la sfera emotiva e relazionale. Bisogna aiutarli a capire per tempo chi sono anche attraverso quello che sentono. La scuola deve fare alfabetizzazione emotiva e relazionale perché è la prima e l'ultima agenzia dove si sta tutti insieme, bambini di ogni età, estrazione, provenienza».

La centralità e la partecipazione degli studenti sono l'obiettivo pedagogico di un'altra storica istituzione, la Scuola per l'innovazione Rinascita-Livi di Milano che nel 1974 ha raccolto il testimone del convitto Rinascita nato nel dopoguerra per garantire il diritto allo studio a chi non ne aveva la possibilità. «Il convitto prevedeva che le regole di convivenza e le modalità di lavoro dovessero essere decise in assemblea da insegnanti e alunni insieme – racconta Simonetta Muzio, docente di italiano, da tanti anni in forza a Rinascita –. Oggi recuperiamo quell'idea originaria pensandoci come 'scuola comunità' e realizzando tante attività che richiedono la partecipazione attiva dei ragazzi e degli stessi genitori, con i quali ci ritroviamo all'inizio dell'anno per firmare un patto di corresponsabilità. Un appuntamento al quale diamo grande importanza».

La partecipazione è una modalità di lavoro dal primo giorno di scuola: «Ci riuniamo e individuiamo con i ragazzi necessità e ruoli, con consegne precise e comunicazioni chiare. In questo modo la classe è gestita dagli alunni: c'è chi si occupa dell'organizzazione degli scaffali, della gestione dei materiali e così via, e i ruoli sono rinnovati mensilmente in base a un sociogramma fatto dai coordinatori». La partecipazione dei ragazzi alle decisioni sulla scuola è garantita da un Consiglio dei delegati, un organo rappresentativo formato da 30 alunni, due per classe. Il funzionamento dell'interscuola è gestito da commissioni supervisionate da tutor adulti: il gruppo incaricato della mensa, quello addetto alla raccolta differenziata o alle attività sportive e così via. Ogni settimana, infine, i ragazzi partecipano da protagonisti alle attività sociali e a una miriade di laboratori: c'è chi indaga i luoghi di Milano che offrono cura e attenzione verso gli altri («le cose che abbiamo in Comune»), chi realizza video e grafica, chi si dedica alla falegnameria o alla scenografia, chi tiene pulito lo stagno,

☺ «Un'esperienza recente, promossa da me e dai miei collaboratori, è la Scuola-Città Pestalozzi, aperta a Firenze nel gennaio del 1945 [...]. Più che una scuola, nel senso tradizionale della parola, essa vuole essere una comunità di lavoro, un alveare di spiriti operosi ed alacri, in cui tutti, a turno, partecipano a tutti gli aspetti della vita collettiva, dalle mansioni più utili (pulizia delle aule e dei gabinetti, cucina) alle più alte (organizzazione delle cariche civiche, della disciplina collettiva, dell'amministrazione della giustizia). Gli alunni, che stanno a scuola dalla prima mattina al tardo pomeriggio, imparano a considerarla come la loro effettiva casa e la loro effettiva città. Non sono mai passivi e inoperosi».

**Ernesto Codignola,**  
*Le "scuole nuove" e i loro problemi*, 1946, p. 85.

☺ «Da qualche anno la ricerca sui contesti di apprendimento si sta orientando verso la sperimentazione di forme innovative di gestione democratica della scuola che coinvolgono anche studenti e famiglie, con l'obiettivo di migliorare il clima e la motivazione all'apprendimento negli studenti e portare la scuola ad assumere un ruolo di centro culturale di educazione permanente formale e informale per i genitori e gli abitanti del territorio. La sfida è di realizzare una "Scuola aperta" alla società civile il cui centro motore, la regia delle iniziative rivolte al proprio territorio sia frutto di una progettazione e creatività di genitori, docenti e soprattutto studenti come compito di realtà anche per esplorare nuove strade per apprendere nella società della comunicazione e della partecipazione».

Scuola Rinascita-Livi, dal sito.  
[www.rinascitalivi.it/la-scuola/gli-organismi.html](http://www.rinascitalivi.it/la-scuola/gli-organismi.html)

chi cura l'orto, chi lavora alla redazione di Radio Rinascita o al progetto Riabbelliamo la scuola. Infine c'è chi documenta le attività per realizzare l'Annuario della scuola: «Tutti hanno un ruolo, c'è chi fa foto, c'è chi impagina, c'è chi scrive testi: insomma in questo laboratorio ci si diverte e ci si impegna davvero tanto perché il frutto del nostro lavoro è l'annuario scolastico dove immortaliamo i momenti più importanti della vita di Rinascita. Il frutto della nostra fatica lo avete in mano in questo momento, giudicate voi stessi il nostro operato» (*Un tappeto di avventure*, a.s. 2016-17, annuario scolastico a cura di A. Averion, L. Morana, L. Ragusa et al., 2017, p. 150).

Ovviamente anche qui non è tutto rose e fiori. Nel via vai di docenti, trasferimenti, scarsa formazione di base, che caratterizzano il nostro sistema di istruzione, anche Rinascita ha faticato a mantenere la continuità didattica. Ma Simonetta è felice della sua scelta: «Oggi la scuola rischia di essere anacronistica e inadeguata per tutti: insegnanti, famiglie e studenti. Per questo serve una scuola motivante, che dia un senso a chi la frequenta e a chi la fa, che sia rispettosa dell'intelligenza dei ragazzi e li veda come elementi attivi e partecipanti: vivono nel web, sono produttori di contenuti, non possiamo continuare a trattarli come bambini, non ha senso! Da noi forse si fatica di più, ma almeno non ci si ammala di frustrazione».



— Milano, Scuola Rinascita-Livi: la biblioteca scolastica e gli alunni che la gestiscono.

## Insegnare dalla parte del banco



— Firenze, Scuola-Città Pestalozzi: primo giorno di scuola, bambini e insegnanti si incontrano dopo lunghi mesi di vacanza.

Matteo Bianchini, maestro elementare della Pestalozzi, ex educatore di asilo nido, e tra i protagonisti del documentario

*Educazione affettiva*, abbraccia e viene abbracciato da un nugolo di alunni.

🔍 Dal 2011 il programma *Fuoriclasse* di Save the Children interviene al fianco di studenti, docenti e famiglie con attività a supporto della motivazione allo studio e dell'apprendimento, per garantire la piena attuazione del diritto all'istruzione, come sancito nella Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Elemento caratterizzante è il protagonismo dei ragazzi, attraverso l'attivazione dei Consigli Fuoriclasse, organi permanenti di dialogo tra studenti e insegnanti e il coinvolgimento di ragazzi in qualità di tutor, nel segno della *peer education*.

«Una scuola che si fa comunità educante non può prescindere dal riconoscere come pilastro fondante il diritto di partecipazione attiva degli alunni. In particolare la promozione della partecipazione contribuisce a contrastare alcune delle disfunzioni del sistema scolastico, come, ad es., la dispersione, agendo sul coinvolgimento degli studenti nella vita di ogni giorno e migliorando le performance educative dei minori, intese in maniera olistica» (Save the Children, *Scuola di qualità, educazione inclusione in comunità: protagonismo e lotta alla dispersione*. 2017, Savethechildren.it, p. 18). La convinzione espressa con forza da Save the Children nel suo manifesto nasce da un confronto serrato con il mondo della scuola, in particolare attraverso l'attivazione dal 2011 del programma Fuoriclasse oggi presente in oltre 150 scuole di tutta la penisola con l'obiettivo di promuovere il benessere, accendere la motivazione, contrastare la dispersione e i gap formativi, introdurre metodologie innovative e attività di educazione formali e non formali. L'intervento prevede un approccio integrato che coinvolge tutti gli attori interessati – studenti, docenti e famiglie – e trova nel protagonismo dei ragazzi il suo elemento caratterizzante. Tra le diverse azioni sviluppate, particolare importanza riveste l'organizzazione dei Consigli Fuoriclasse, ovvero l'istituzione di spazi di dialogo tra rappresentanze di studenti e docenti per individuare soluzioni condivise e concrete per il miglioramento della scuola, nonché di appositi incontri di restituzione per approfondire le dinamiche della partecipazione della classe. La risposta degli studenti a questa modalità di intervento è stata dappertutto positiva. «Il lavoro di consigliere mi fa sentire una persona più responsabile verso la scuola e i compagni – ha testimoniato un alunno di Bari – anche di quelli che ancora non frequentano la scuola ma grazie a noi la troveranno migliore». «Con i Consigli Fuoriclasse ho imparato a non pensare solo ai miei capricci ma anche per gli altri e a quello che veramente può servire per migliorare la scuola», ha scritto uno studente di Napoli. «Alcune cose non le ab-

biamo mai avute perché non abbiamo mai avuto lo spazio per chiederle... ora lo spazio c'è – gli ha fatto eco un alunno di Roma –. Dobbiamo rimboccarci le maniche e avere coraggio». Ma l'attivazione dei Consigli Fuoriclasse ha avuto un impatto altrettanto significativo sul versante degli insegnanti, in genere molto soddisfatti e 'sollevati' per l'apertura di nuovi canali di comunicazione e di nuove pratiche collaborative per il miglioramento della scuola e del clima nelle classi. «Molto spesso quello che manca non sono gli spazi e le strutture ma la motivazione – ha affermato un insegnante di Pontassieve –. E forse l'importanza dei Consigli Fuoriclasse è di fornire agli insegnanti stimoli e strumenti per convincerci che il cambiamento è possibile». «I Consigli sono in grado di innescare dinamiche di crescita per tutti, non solo per gli studenti», ha dichiarato un docente di Crotone.

Una delle principali lezioni del progetto – sottoposto a valutazione dalla Fondazione Giovanni Agnelli – è in fondo proprio questa: favorire la partecipazione e il coinvolgimento attivo dei ragazzi per il miglioramento della scuola, in un clima di collaborazione positiva e di ascolto reciproco con il corpo docente (e non di rivendicazione oppositiva e sterile scontro), significa rilanciare il comune senso di appartenenza all'istituzione scolastica – un altro indicatore che vede l'Italia in ritardo rispetto agli altri Paesi OCSE, come mostra PISA 2015 – e la motivazione di entrambi a cooperare in una prospettiva di crescita e di cambiamento. Dare credito agli studenti, favorirne l'ascolto, aiuta a fare emergere i problemi che finiscono per ostacolare la possibilità di insegnare e il diritto di apprendere nella scuola reale e può creare le condizioni per ricostruire su una base nuova la relazione educativa, fondata su una condivisione delle difficoltà e una maggiore responsabilizzazione degli attori coinvolti.

Per garantire uno sviluppo su scala della metodologia promossa da Fuoriclasse Save the Children ha avviato Fuoriclasse in Movimento, attraverso la costituzione di una rete di scuole per la promozione del benessere scolastico e la lotta alla dispersione. Nell'anno scolastico 2017-18 si prevede il coinvolgimento di oltre 2000 docenti, 20.000 studenti e oltre 30.000 beneficiari indiretti in tutte le regioni italiane. Perché la scuola possa assumere e valorizzare sempre meglio il prezioso controcampo degli studenti. Come ha ben sintetizzato un maestro di Bari, «l'insegnante Fuoriclasse è quello che non ha paura di mettersi in discussione per cambiare approcci, impostazione mentale e punti di vista. Ecco, il docente Fuoriclasse è quello che si siede, quasi sempre, dalla parte dei banchi».

☺ «Le lezioni potrebbero ispirarsi a partire dalle conoscenze e dalle passioni di noi studenti. È utile promuovere metodologie partecipative nella didattica, come i giochi di ruoli e i lavori di gruppo».

Fuoriclasse Milano.

☺ «Pensiamo sia importante prevedere gruppi di confronto per parlare dei problemi e per stabilire insieme le regole di convivenza».

Fuoriclasse Torino.

☺ «La scuola italiana sta perdendo molte delle competenze che una scuola dovrebbe offrire. Noi vorremmo una scuola più attiva, aperta all'esterno, che ci dia la possibilità di informarci e discutere riguardo a fatti accaduti e a quelli che accadono oggi».

SottoSopra Venezia.

## “Scuola ideale, scuola reale”: contenuti emersi dal laboratorio

	SCUOLA REALE	SCUOLA IDEALE
<b>Relazioni</b>	Panico, alcune relazioni sono facili altre difficili, razzismo, belle amicizie, <i>mai 'na gioia</i> , insulti tra ragazzi e professori, rabbia a scuola, progetti “amorosi” (progetti e laboratori che ci fanno stare meglio insieme), telefoni sempre accesi così stiamo in contatto tra di noi, episodi violenti che fanno arrivare la polizia.	Pausa/stop panico, progetti “amorosi”, niente rabbia, relazioni sempre “amorse”, tranquillità, niente parti rotte del corpo, telefoni sempre accesi, no agli episodi violenti, sempre polizia, mettere le magliette e i pantaloncini corti.
<b>Struttura</b>	Muri disegnati/scritti che fanno schifo, sedie piene di colla, tavoli piani di gomme da masticare, serrande rotte, acqua gialla che esce dai rubinetti, lavagne sporche, non si rispettano le regole, c'è la palestra e il laboratorio di arte, di scienze, di tecnica e di inglese, spazio esterno.	Distributori aperti ai ragazzi, classi pulite, sedie più comode, muri dipinti con i murales, vetri puliti, serrande non rotte, termosifoni puliti e riparati, acqua pulita, avere delle bottigliette di acqua, usare di più i laboratori, stare di più all'aria aperta, una scuola rotonda con colori vivaci, aule con parquet dove si può stare a piedi scalzi e pantaloni corti, finestre non rotte, divani e televisione, scuola con animali in classe.
<b>Didattica</b>	Noiosa perché solo sui libri, studiamo cose inutili, lezioni complicate, troppi anni di scuola, poca ricreazione (solo 10 minuti), si studia poco, poca educazione fisica, poche gite.	Lezioni divertenti (per es. scienze con utilizzo dello scheletro), verifiche sui tablet, tablet al posto dei libri, ricreazione con passeggiata in giardino esterno, uno studio migliore, più palestra, corsi extra (per es. Trinity gratis), scambi con scuole straniere, più film, più gite, campo scuola (camminare insieme), giochi estivi, 2 ricreazioni, niente zaini, lezioni a piacere.

– Le indicazioni degli alunni dell'Istituto comprensivo Melissa Bassi di Roma, raccolte da Save the Children nel corso di un laboratorio intitolato “Scuola ideale, scuola reale”. L'istituto si trova a Tor Bella Monaca, una tra le tante periferie semi abbandonate della capitale. Qui è stato girato *Lo chiamavano Jeeg Robot*, favola sur-realista pluripremiata al David di Donatello.

— Alcuni dei testi raccolti da Save the Children a conclusione del laboratorio sulle emozioni, realizzato tra aprile e giugno 2017. Nei loro pensieri sulla scuola, i ragazzi esprimono comprensione, preoccupazione, rassegnazione e molta ironia. C'è chi ha scritto una lettera al Ministro: «Importantissimo Ministro, laborioso ufficio, vi prego di spedire vostri incaricati ad accertarsi che gli alunni delle scuole italiane non lascino i loro sogni nel cassetto».

LA SCUOLA È IL LUOGO PIÙ IMPORTANTE PER LA FORMAZIONE DI UN INDIVIDUO, DATO CHE OCCUPA MOLTI ANNI E SOPRATTUTTO I PRIMI ANNI DI VITA. PER QUESTO È INDISPENSABILE CHE SIA ACCESSIBILE A TUTTI E SOPRATTUTTO CHE VI SI ATTRIBUISCA GRANDE IMPORTANZA. PURTROPPO OGGI PENSIAMO ALLA FIGURA DELL'INSEGNANTE COME A QUELLA DI UN LAVORATORE INSODDISFATTO, QUASI DI "MINORE" "CATEGORIA", TALVOLTA ANCHE INCOMPETENTE. MA PROPRIO L'INSEGNANTE COSTITUISCE IN PRATICA IL MODELLO DI CONOSCENZE E VALORI DI CUI I RAGAZZI FANNO TESORO PER LA LORO VITA FUTURA, ED È INDISPENSABILE QUINDI ACCERTARSI CHE SIANO IN GRADO DI RICOPRIRE TALE RUOLO E CHE VENGANO RICOMPENSATI ADEGUATAMENTE PER IL FONDAMENTALE COMPITO CHE SVOLGONO NELLA SOCIETÀ.

SCUOLA MOLTO ORGANIZZATA. FINESTRE CHE FANNO VEDERE QUELLO CHE C'È AL DI FUORI. MOLTI RAGAZZI INVIDIANO IL POSTO VICINO ALLA FINESTRA

La mia scuola ideale & sarebbe avere degli insegnanti che coinvolgono gli alunni facendo lezioni più divertenti e che danno l'opportunità a tutti di capire e imparare aiutandoli senza sottovalutarli. *Fos*

GENTILE MINISTRA DELLA SCUOLA, VORREI CHE LA SCUOLA FOSSE IN POSTO DOVE LE PERSONE VANNO VOLENTIERI e QUANDO ESCONO SENTONO IL LORO BAGAGLIO CULTURALE OGNI VOLTA PIÙ CARICO DI CONOSCENZE

IMPORTANTISSIMO MINISTRO, LABORIOSO UFFICIO, VI PREGO DI SPEDIRE VOSTRI INCARICATI AD ACCERTARSI CHE GLI ALUNNI DELLE SCUOLE ITALIANE NON LASCINO I SOGNI NEL CASSETTO PRIMA DI ANDARE A SCUOLA.

IN CASO DI MANCATO IMPEGNO, VOGLIA, PRESA DI INIZIATIVA E QUANT'ALTRO RENDA DORMIENTI GLI STUDENTI, CONSIDERATE L'EVENTUALITÀ DI PESANTI RICHIAMI A CHI DI DOVERE PER MANCATO STIMOLO DI FANTASIA.

di Franco Lorenzoni



## Parole chiave Dialogo

Franco Lorenzoni è maestro elementare, attivo nel Movimento di Cooperazione Educativa. Ha fondato in Umbria la Casa-laboratorio di Cenci, un luogo di ricerca educativa e artistica che si occupa di tematiche ecologiche, interculturali e di inclusione. Collabora a «Cooperazione educativa», «Gli asini», «La vita scolastica» e al supplemento culturale domenicale de «Il Sole 24 ore». Gli ultimi suoi libri sono «I bambini pensano grande» (2014) e «Orfeo. La ninfa Siringa e le percussioni pazze dei coribanti. Tre miti sull'origine della musica» (2017).



Chi è il padrone della parola nella scuola? Noi insegnanti, senza alcun dubbio, non solo perché abbiamo sempre l'ultima parola, ma perché è nostra anche la prima e spesso quasi tutte quelle che stanno in mezzo. In classe chiediamo a bambini e ragazzi non solo di ascoltarci, ma anche di farlo con attenzione, perché noi poi li si interroga su ciò che abbiamo detto e questo accresce enormemente il potere della nostra parola.

Parola che, oltre a informare e tentare di formare gli studenti, porta quasi sempre al guinzaglio il cane del giudizio, che a volte è imprevedibile o rabbioso e sempre, comunque, incute qualche timore. Così ragazze e ragazzi, persino quando ascoltano con desiderio, non dimenticano quasi mai il giudizio che verrà, perché è a lui che pensano di dover rispondere. In queste condizioni, come si può auspicare uno scambio autentico e reciproco?

La parola reciproca evoca il *recus* e il *procus*, cioè l'andare indietro e avanti e ancora indietro e avanti: un movimento, un respiro, che nasce dall'arretrare. Se io che insegno non faccio un passo indietro, se non faccio un po' di silenzio anche interiore, è impossibile che mi metta in

ascolto. Dunque, se ho il desiderio di proporre un dialogo, devo mettermi in ricerca, fare un *lavoro su me stesso* e domandarmi: quante volte ho imparato e capito qualcosa di nuovo ascoltando bambini e ragazzi con cui condivido tante ore in classe? Non qualcosa sulla loro vita e le loro esperienze, cosa che talvolta ci accade se non siamo completamente sordi, ma qualcosa su ciò che ho il compito di insegnare loro. Per molti anni, negli incontri proposti nella Casa-laboratorio di Cenci e in un'esperienza che ho avuto l'occasione di condurre a Palermo e poi a Modena insieme a Roberta Passoni, abbiamo ricercato attorno a una modalità di relazione di ascolto che abbiamo chiamato *cerchio narrativo*. Si tratta di un momento scolastico sottratto al giudizio. Ci diamo un tempo e ci ritroviamo in un luogo possibilmente diverso dalla classe (se non è possibile trasformiamo lo spazio della classe spostando i banchi), mettiamo le sedie in cerchio o ci sediamo a terra e poi, dopo avere compiuto questi piccoli gesti che evocano una sorta di *rito* laico, ci mettiamo a raccontare di noi a partire da un tema che a volte può apparire astruso come «una finestra che ricordo», «i miei capelli», «un trasloco». Inevitabilmente, inesorabilmente, tutti si mettono a raccontare fatti e accadimenti che talvolta non

hanno mai condiviso con nessuno perché il patto è che non ci sia alcun giudizio e che tutto ciò che diciamo resterà tra noi. Superata qualche difficoltà iniziale, il *cerchio narrativo* quasi sempre funziona e ragazze e ragazzi hanno l'occasione di scoprire aspetti inaspettati dei compagni e noi con loro. Impariamo ad attendere il nostro turno perché la regola è che non si interrompe e non si *taglia* mai la parola a chi parla. Questa pratica aiuta a mettere in gioco i ruoli reciproci, che spesso nella scuola si irrigidiscono creando sofferenze, ma non cambia la sostanza dell'educare. La sfida, infatti, sta nel trasformare una parte sempre maggiore dei momenti di apprendimento in momenti di dialogo e di ascolto reciproco. Se invece di dare la definizione di come si trova l'area di un triangolo ci scervelliamo insieme a capire come fare a misurare in quadratini una figura senza angoli retti, magari utilizzando spaghi, elastici e stecchini, è probabile che qualcuno azzarderà un'ipotesi e che qualcun altro la criticherà. Ne nascerà una discussione, ci sarà chi propende per una tesi e chi per un'altra «sfregando e limando i nostri cervelli gli uni contro gli altri», come suggeriva di fare Michel de Montaigne ben quattro secoli fa. Dopo avere avvitato tra loro alle estremità quattro stanghette di legno uguali a

Parole chiave

due a due, un giorno ci chiedevamo se *piegando* questa figura l'area restava uguale. A un certo punto Mario, a 8 anni, ha scoperto che dentro ai parallelogrammi che andavamo piegando c'era una *linea invisibile* che variava e ha concretizzato la sua idea mettendo un filo a piombo che cadeva perpendicolare alla base di legno che teneva in mano. Mario aveva visto l'altezza e da allora noi, in classe, andiamo cercando in tutte le figure la *linea invisibile* di Mario, perché quel modo di nominare l'altezza evoca una scoperta fatta da noi. Dovendo arrivare alla regola per calcolare l'area così Emilia, dopo avere ascoltato tanti suggerimenti, con straordinaria intuizione è arrivata infine a proporre: «Si prende un triangolo di cartone, se ne prende un altro uguale in modo da comporre con i due triangoli un parallelogramma e si moltiplica la base per la *linea invisibile* di Mario. Trovata l'area del parallelogramma, si toglie uno dei due triangoli, cioè si divide per due, ed ecco l'area del triangolo». È solo un esempio e ne potrei fare molti altri, raccontando del giorno di settembre in cui, partendo dalla domanda di un bambino di terza elementare su «perché si emigra?», abbiamo impostato una ricerca che è durata l'intero anno scolastico perché, per rispondere a quella domanda, abbiamo dovuto interpellare la

Dialogo

storia, osservare la geografia, calcolare la distribuzione dei redditi a nord e sud del Mediterraneo e cercare spunti nell'arte. Un intero anno a dialogare tra noi e a interpellare la realtà, ciascuno a partire dalle proprie predisposizioni e sensibilità, fino ad arrivare a una mostra matematica con grafici che rendevano evidente l'inevitabilità del migrare dal Sud al Nord e a uno spettacolo teatrale in cui abbiamo messo in scena una storia di emigrazione: i viaggi di andata e ritorno dall'Italia, narratici dal papà uruguayano di una bambina. Ma per praticare il dialogo dobbiamo avere il coraggio di scegliere, opponendoci alla proliferazione di argomenti imposti dai libri di testo. Dobbiamo recuperare la nostra capacità di decidere cosa è essenziale, costruendo un curriculum – che vuol dire carretto e insieme strada – interpellando i bambini e i ragazzi, sapendo cogliere e accogliere i loro suggerimenti e le loro ispirazioni. Dobbiamo darci il tempo di ascoltare sempre tutti e dunque, necessariamente, fare molte meno cose e sostare a lungo al bordo di argomenti e di domande fondamentali. Solo così creeremo le condizioni per costruire giorno dopo giorno una comunità che ricerca, condizione indispensabile per non separare la conoscenza del mondo dalla conoscenza di noi stessi.

di Matteo Bianchini



## Parole chiave Relazione

*Matteo Bianchini è docente di scuola primaria presso la Scuola-Città Pestalozzi di Firenze e tutor coordinatore presso il Dipartimento di scienze della formazione e psicologia dell'Università di Firenze. Cinefilo appassionato, è tra i creatori di un progetto di ricerca-azione da cui è nato il docufilm Educazione affettiva. È un curioso cui piace giocare; aspetti, questi, che lo spingono a pensare che, non potendo più tornare a essere bambino, fare il maestro sia il mestiere migliore del mondo.*



**Sono sempre stato affascinato dall'etimologia delle parole e mi aspettavo che relazione, avendo così tanti significati, rivelasse un'origine misteriosa e affascinante. Invece deriva semplicemente da un verbo latino e precisamente dal participio passato *relatus* del verbo *referre* («riferire»).**

Scorrendo il vocabolario scopro che «nel linguaggio sociologico la parola relazione indica le forme elementari, soggettive, coscienti e in genere limitate

a piccoli gruppi (caratteri che li distinguono dai rapporti sociali) di interconnessione tra due o più soggetti, individuali o collettivi (possono avere carattere affettivo, morale o intellettuale e sono determinate da variabili di tipo emozionale, motivazionale, educativo, ecc.)» (<http://www.treccani.it/vocabolario/relazione>). Tempo fa ho letto un libro in cui gli adolescenti sono definiti «gli sdraiati» (M. Serra, *Gli sdraiati*, 2013), e mi sono divertito a pensare che se dovessimo utilizzare la modalità posturale per definire gli stadi di sviluppo dell'età evolutiva, prima degli sdraiati ci sarebbero gli 'appoggiati' e prima ancora gli 'appiccicati'. Ogni giorno, quando arrivo a scuola, sono assalito da qualche bimbo che per salutarmi mi viene addosso e si appoggia a me come fossi un muro, un tavolo, un posto

insomma su cui poter posare il suo peso per un po', poi svanisce nel niente come se quel momento gli fosse servito per 'ricaricarsi'.

Un po' come succedeva nel film *Il pianeta verde* (*La belle verte*, 1996, di Coline Serreau) dove però erano gli adulti che ritrovavano l'energia abbracciando i neonati.

C'è un periodo della vita in cui i bambini si incollano all'adulto come paguri agli scogli, si sostengono a te, ma si appoggiano anche agli altri loro coetanei, hanno bisogno di questo contatto fisico. Li osservo in giardino che avanzano a schiere di 3-4 bambini attorcigliati tra di loro, 6-8 gambette che camminano in modo assolutamente asincrono andando ognuna in una direzione diversa eppure i loro corpi non si scollano, barcollano da una parte all'altra dello spazio che hanno a disposizione, sembra caschino per terra da un momento all'altro, e invece riescono a non cadere grazie a una legge fisica non ancora scoperta.

Tra qualche anno non si appoggeranno più e si lasceranno vincere dalla forza di gravità per diventare adolescenti ovvero 'gli sdraiati'. Prima di preferire la posizione orizzontale passano la fase degli 'appoggiati'.

Si abbarbicano soprattutto ai più grandi, non necessariamente agli adulti, non riesci a liberartene facilmente perché te li ritrovi in collo o sulle spalle senza sapere nemmeno come sia successo.

Ci sono momenti, come quello dell'inizio e della fine della giornata scolastica, che sono più sensibili all'assalto: la mensa è uno di questi, te li ritrovi ovunque mentre stai cercando di finire il tuo pranzo. La ricreazione è un altro dei momenti in cui devi stare attento alle imboscate, di solito c'è sempre quel bambino o quella bambina che quel giorno non riesce a giocare con i compagni, oppure è un po' giù di corda, e ti si abbranca come tu fossi l'ancora di salvezza della sua vita e non ti molla fisicamente per tutto il tempo dell'intervallo.

La maggior parte dei bambini nell'età dell'infanzia ha bisogno di 'tocchicciare', dare pizzicotti, agguantare, abbracciare, accarezzare, ha bisogno del contatto fisico, è per loro un modo per relazionarsi, ma anche per conoscere, i più piccoli la prima cosa che fanno appena afferrano qualcosa è mettercela in bocca: assaggiarla... Prima di essere 'gli appoggiati' i bambini sono 'gli appiccicati', non si scollano e protestano se

Parole chiave

qualcuno li lascia a loro stessi, s'incollano all'adulto nel senso che vogliono stare in collo non solo per un motivo di sicurezza ma anche di conoscenza. Attraverso il contatto fisico, lo sguardo, conosciamo noi stessi e gli altri.

La comunicazione non verbale, la prossemica, è molto più incisiva e importante di quella verbale. Si comunica molto più con lo sguardo o con la nostra postura che con le parole. Molto spesso i bambini mi osservano e si avvicinano a me indovinando il mio stato d'animo senza che io abbia proferito parola. All'inizio tentavo di ingannarli negando l'evidenza che loro coglievano dal linguaggio non verbale, ma con il tempo ho capito che stavo dando loro una comunicazione paradossale: dicevo che stavo in un modo con le parole ma con il corpo stavo dicendo l'esatto contrario, gli stavo insegnando a mentire.

Da qualche tempo non mi nascondo più dietro le parole, condivido con loro il mio stato d'animo e loro mi accolgono per come sono, per come sto... e io lo stesso cerco di fare con loro: che siano nella fase appiccicati, appoggiati o sdraiati... solo se riusciamo a essere autentici possiamo provare a tirar fuori ciò che i bambini sono altrimenti anziché educare addestreremo persone a comportarsi come

Relazione

gli altri si aspettano che ci si comporti... (la chiamiamo omologazione o mal-educazione?!?). La relazione educativa sono convinto debba essere innanzitutto una relazione affettiva, di cura, di accoglienza e di fiducia; ripenso all'etimologia della parola *relazione* e al suo significato: riferire e interconnettersi; riferirsi a qualcuno, poter contare su di lui, affidarsi. Interconnettersi, stabilire una connessione reciproca, collegarsi, unire reciprocamente.

Penso sempre che il mestiere del maestro sia mal pagato e sottovalutato, ma abbiamo un grande benefit: abbiamo 'l'analisi' già pagata, ogni giorno, quando entriamo in classe, una schiera di psicoanalisti in erba ci osserva, ci giudica e ci provoca proprio sui nostri punti deboli. Sta a noi insegnanti decidere se vogliamo metterci in discussione e raccogliere la sfida che puntualmente bambini e ragazzi ci lanciano. Se abbiamo il coraggio di non sottrarci a questo confronto siamo consapevoli del fatto che l'apprendimento è una costruzione sociale che avviene quando ci sono le condizioni per cui docenti e studenti sono motivati a imparare insieme, perché ogni tipo di conoscenza passa attraverso la relazione.

di Luca Nisidi e Luca Bonazzi



## Parole chiave Democrazia

*Luca Nisidi, classe '98, rappresentante degli studenti al liceo Maffei di Verona nell'anno scolastico 2015-16 e presidente della giunta studentesca nell'anno 2016-17. Mi sono iscritto a filosofia presso l'università di Padova, mi interesso di letterature classica e moderna. Credo che un'educazione critica e per la vita sia necessaria alla democrazia di un Paese.*

*Luca Bonazzi, classe '99. Frequento l'ultimo anno del Liceo Classico Maffei di Verona, nel quale sono stato rappresentante di sede e poi di istituto. Faccio parte di varie associazioni culturali tra cui l'associazione Amici della biblioteca Capitolare e Giovani amici dei teatri Filarmonico e Ristori.*



**Nella società contemporanea, la democrazia è un valore ovvio. Questo significa che riteniamo spontaneamente nostro amico chi sostiene la democrazia e nostro nemico chi la osteggia, ma il punto è che, ritenendola ovvia, ci siamo persi per strada il suo significato.**

Credo pochi saprebbero definire cosa sia la 'democrazia': tutte le nostre idee politiche si basano sul concetto di democrazia, ma non lo conosciamo affatto. Per noi essa è qualcosa di certamente buono: seguiamo chi si dichiara più democratico degli altri. Tuttavia, non sapendo veramente che cosa significhi

democrazia ci facciamo ingannare. I nemici della democrazia esistono eccome, semplicemente si travestono da suoi amici. È quindi il caso di descrivere che cosa sia la democrazia, e sottoporla a critica.

Innanzitutto, e a dire il vero tutta la democrazia è contenuta in questo, essa si fonda sulla dignità umana. Dignità umana significa che l'uomo è sempre considerato come un fine e mai esclusivamente come un mezzo. A prima vista questo può sembrare un principio vuoto, ma in realtà dice molto. Se l'uomo è il fine, egli non può essere asservito all'economia come accade nel capitalismo contemporaneo. Lavoriamo fino ai settant'anni per creare, vendere e comprare oggetti di cui non abbiamo bisogno, alla ricerca del tempo libero che passiamo a stordirci davanti a uno schermo qualsiasi. Il ruolo dell'uomo nel capitalismo contemporaneo è quello di produrre profitto e consumare beni, oltre a questo siano ridotti alle nostre funzioni vitali minime e a un intrattenimento che è come la morfina: tiene buoni e non fa pensare.

Dignità umana significa invece considerare l'umanità in ogni singolo come fine, e umanità è quella parte di me che pensa e che vuole, che dona, che crea, non quella che obbedisce alle pulsioni. È chiaro che la democrazia non può accordarsi con il

sistema economico attuale. Chi si dichiara democratico deve aver ben presente il coraggio che serve e il lavoro che si trova innanzi.

Passando alla scuola, è evidente la sua importanza all'interno di uno Stato democratico: solo la scuola, infatti, fornisce (o dovrebbe fornire) quei contenuti culturali utili a una partecipazione democratica autentica; solo la scuola, ancora, può insegnare il metodo critico che ogni cittadino democratico dovrebbe possedere come sua essenza nel momento in cui si rapporta al voto o alla discussione; solo la scuola, da ultimo, permette a un giovane di vivere la democrazia in prima persona, ossia di vivere all'interno di una sorta di 'Stato in miniatura' in cui poter esercitare i propri diritti e i propri doveri nella prospettiva di una partecipazione democratica alla società reale.

Perché, essenzialmente, quello di cui si deve decidere all'interno di una scuola, a tutti i livelli, come le decisioni politiche di uno Stato per il cittadino, riguardano direttamente lo studente. Lo dovrebbero quindi appassionare e interessare, che si tratti della vita della sua singola classe o delle attività dell'intero istituto.

La democrazia è sempre un sistema aperto alla messa in discussione e che non mira a

Parole chiave

meri fini materiali, perciò non si possono insegnare i contenuti della democrazia in modo dogmatico o con il fine di conseguire valutazioni, pena una forte contraddizione interna. Inutile poi aggiungere che, negli istituti dove le ore dedicate alle materie umanistiche scarseggiano, esse andrebbero aumentate, e queste materie insegnate con viva e vibrante passione. Sul lungo termine, i ragazzi rischiano altrimenti di essere preda delle demagogie e dei populismi, rischiano di essere esclusi da una partecipazione veramente democratica della vita politica.

Destino simile è quello della partecipazione studentesca: una scuola assoggettata alla raccolta di valutazioni viene vissuta dagli studenti come un'imposizione esterna priva di alcuna logica costitutiva, di alcuna finalità più alta, ragion per cui tutto ciò che non riguarda gli argomenti delle lezioni rischia di essere oggetto di un interesse ridotto.

Sempre meno sono infatti coloro che, dopo ore passate a far fronte a quella che percepiscono come una costrizione più grande di loro e dagli scopi ignoti, sono disposti a dedicare il loro tempo a qualcosa di davvero costruttivo, in quel solo spazio che potrebbe supplire all'eventuale assenza di un vero dialogo democratico all'interno delle classi e delle gerarchie scolastiche: la vita studentesca autentica viene

Democrazia

sacrificata a favore di un riposo che non è una pausa, ma è lo sfinimento comportato dallo stress e dall'ansia. Traete da soli le vostre conclusioni e scegliete liberamente se sostenere la democrazia, e come farlo.



— Roma, Istituto comprensivo Alberto Manzi, 30 giugno 2017. Nel cuore del Pigneto, all'interno della scuola intitolata al grande

maestro, si inaugura la nuova sede romana di Underadio, la web radio contro le discriminazioni promossa da Save the Children: «Siamo la

voce di circa 2000 studenti di tutta Italia delle scuole di Roma, Napoli e Torino. Ragazzi e ragazze di tre città profondamente diverse e

a chilometri di distanza fra di loro mettono insieme cuori ed energie formando un'unica grande redazione radiofonica. Tutti insieme

per dire a voce alta: «Noi non stiamo zitti, difendiamo i nostri diritti!». In classe, nei luoghi e nei quartieri delle loro città, attraverso la web-radio

promuoviamo la partecipazione dei giovani e diffondiamo un'informazione senza pregiudizi!». [www.underadio.it/](http://www.underadio.it/)



— Ales (Oristano), maggio 2017: alunni alla fermata dello Scuolabus. Il servizio è stato attivato dall'Unione dei comuni

dell'alta Marmilla «come intervento volto a concorrere all'effettiva attuazione del diritto allo studio, facilitando l'accesso alla scuola da

parte dell'utenza. Al servizio gestito dall'Unione aderiscono tutti i 20 comuni associati. I diversi piani di razionalizzazione previsti negli

ultimi anni dalla Regione e dal MIUR hanno determinato la scomparsa della scuola in alcuni comuni del territorio.

Al dimensionamento imposto dal MIUR è sopravvissuto solo l'Istituto comprensivo di Ales. Occorre pertanto trasportare gli studenti

verso i siti di accorpamento». [www.unionecomunialtamarmilla.it/servizi/trasporto-scolastico](http://www.unionecomunialtamarmilla.it/servizi/trasporto-scolastico)

### — Figli del tempo

Denatalità e scuolabus  
Frammentazione e patti educativi  
Diversità e intercultura  
Connettività e robotica educativa  
Nuove povertà e girabook  
Nascere ai tempi della recessione



— Domodossola. Due alunni con un robottino Blue Bot che esegue la loro sequenza di ordini. Anche il più semplice automa programmabile (come il BlueBot,

che non ha sensori e quindi non è un vero e proprio robot) permette ai bambini di mettere alla prova le proprie abilità di pianificazione, per es. le sequenze di passi da eseguire

per raggiungere un traguardo dal punto di partenza, e la padronanza dei concetti spazio-temporali alla base di ogni apprendimento curricolare.

## Denatalità e sciolabus

Quando si discutono gli esiti insoddisfacenti della scuola – i risultati poco incoraggianti delle prove, la scarsa motivazione degli alunni, la fatica crescente di insegnare – prima o poi c'è chi punta il dito in direzione del banco. Parte delle difficoltà attuali, secondo un'opinione largamente condivisa dentro e fuori le aule, sarebbe dovuta anche a loro, gli 'alunni di oggi', una nuova e diversa genia di bambini e adolescenti fragili, sdraiati, poco empatici, senza il senso del limite, incapaci di seguire una lezione per più di dieci minuti. E così via, in un crescendo di definizioni, diagnosi (sempre più spesso anche cliniche) e schemi interpretativi, talvolta estrapolati dalle conclusioni di autorevoli ricerche scientifiche, che ci presentano i nostri figli come se venissero da Marte e non dal mondo nuovo che abbiamo contribuito a costruire.

In questo capitolo proveremo a capire quanto c'è di vero in tali rappresentazioni evitando la classica aneddotica generazionale (X, Y, Q, Millennials ecc.) che rischia di coprire, con

☺ «Sono passate 1000 generazioni  
Dai rockabilli punk  
e capelloni  
I metallari i paninari  
e sorcini  
E ogni volta gli stessi  
casini  
Perché i ragazzi non  
si fanno vedere  
Sono sfuggenti come  
le pantere  
E quando li cattura  
una definizione  
Il mondo è pronto a una  
nuova generazione».

Jovanotti,  
*Non m'annoio*, 1992.

☹ «Se io dovessi tornare  
a scuola oggi non rifarei  
quello che ho fatto fino  
all'ultimo giorno di scuola,  
perché i bambini cambiano  
e cambiamo anche noi.  
Se penso a quei bambini  
che ho avuto trent'anni fa e  
a quante cose non  
sapevo... per questo è  
importante che ci sia una  
preparazione universitaria  
per l'insegnante di scuola  
elementare».

Alberto Manzi,  
13 giugno 1997,  
in *Farné* 2011, p. 142.

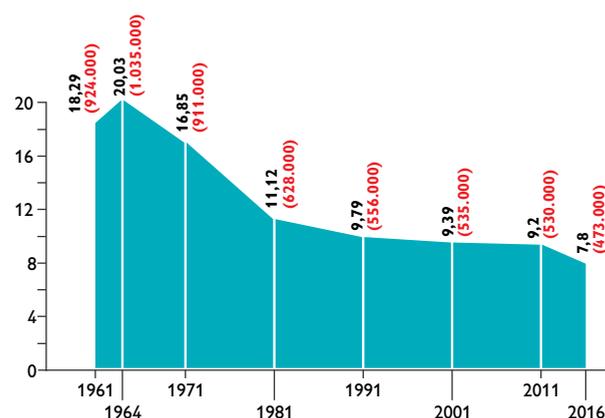
etichette e generalizzazioni più o meno calzanti, i bisogni e le difficoltà reali all'origine di singoli comportamenti che stentiamo a comprendere. Con l'aiuto di grafici, mappe e testimonianze, cercheremo piuttosto di ricostruire gli effetti sulla vita dei bambini di alcune profonde trasformazioni – demografiche, sociali e culturali – che segnano la nostra epoca, e che da sole impediscono qualsiasi paragone semplicistico tra la scuola di oggi e quella dei bei tempi andati.

Cominciamo dall'inizio, dalla prima grande rivoluzione che prende il nome di *denatalità*. In Italia i bambini sono molti di meno rispetto a cinquant'anni fa, vivono in una società che continua a invecchiare e devono fare i conti con un crescente vuoto relazionale. Nel 1964, mentre Loris Malaguzzi lavorava alla nuovissima scuola per l'infanzia di Reggio Emilia, l'Italia salutava il nuovo record di nascite: per la prima volta dalla guerra avevamo superato il traguardo di oltre un milione di bambini nati vivi. Da allora, però, il monte nascite ha cominciato a franare: 911.000 nati nel 1971, 628.000 (!) nel 1981, e così via fino ai 473.000 del 2016. Una discesa libera continua, solo momentaneamente interrotta all'inizio del Duemila grazie al contributo delle famiglie straniere.

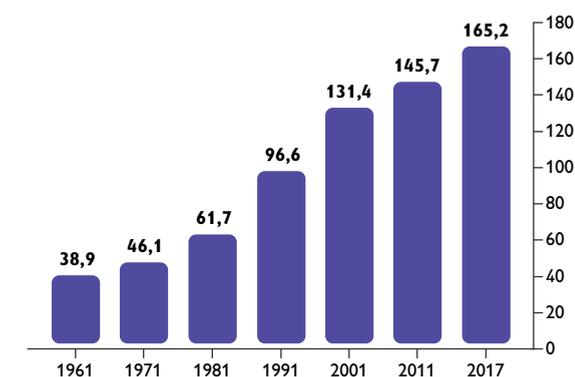
Le proporzioni di questo smottamento si possono cogliere nei piani inclinati dei grafici che riproduciamo in queste pagine. L'indice di natalità crolla dai 17,8 nati vivi del 1961 ai 7,8 del 2016, mentre quello di vecchiaia, per effetto del contemporaneo innalzamento dell'aspettativa di vita, si impenna da meno di 40 (1961) a ben 165 (2017) persone anziane su 100 bambini, rovesciando per sempre i rapporti di forza tra gioventù e vecchiaia.

Tasso di natalità (per 1.000 abitanti) e numero nati vivi

Fonte: ISTAT



Fonte: ISTAT



Quali sono gli effetti di questo cataclisma sulla scuola? Il primo, scontato, è rappresentato dalla violenta contrazione del suo bacino di riferimento: tra il 1961 e il 2017 si sono persi per strada quasi 4 milioni di bambini sotto i 15 anni (passati da 12 a 8 milioni), circa un terzo della popolazione in età dell'obbligo.

Dopo la tregua momentanea concessa dall'ingresso nel sistema scolastico di tanti bambini di origine straniera, le classi hanno ripreso a svuotarsi negli ultimi tre anni: tra l'anno scolastico 2015-16 e quello 2017-18 il MIUR (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*) ha rilevato una nuova contrazione di circa 100.000 alunni, 33.000 solo nell'anno in corso. Secondo le proiezioni dell'ISTAT sulla popolazione residente tra i 3 e i 18 anni, fra cinque anni potrebbero venir meno 361.000 alunni e fra dieci anni altri 774.000. Un tracollo che in prospettiva renderebbe difficile la conferma degli organici, portando nuove turbolenze sull'intero sistema scuola.

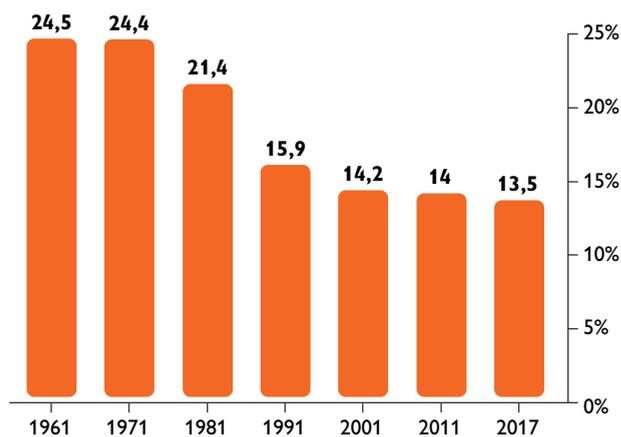
Gli scenari futuri sono già all'opera da tempo, e sotto gli occhi di chi li vuole vedere, in vaste aree del Paese: piccoli centri, campagne, aree montane, caratterizzate dalla presenza di numeri sempre più piccoli di bambini e ragazzi in età scolare, dall'aumento delle persone anziane, dal contemporaneo arretramento dei servizi pubblici, con la conseguente chiusura o accorpamento delle scuole. Le ricerche realizzate dal dipartimento delle Politiche per lo sviluppo offrono una panoramica generale dei problemi che devono fronteggiare cir-



🔍 Dopo la tregua momentanea concessa dall'ingresso nel sistema scolastico di tanti bambini di origine straniera, le classi hanno ripreso a svuotarsi negli ultimi tre anni: tra l'anno scolastico 2015-16 e quello 2017-18 il MIUR ha rilevato una nuova contrazione di circa 100.000 alunni, 33.000 solo nell'anno in corso.

**Percentuale 0-14enni sul totale della popolazione dal 1961 al 2017**

Fonte: ISTAT



— Ales, (Oristano) una fermata dello scuolabus. In un contesto segnato da forte spopolamento, invecchiamento e disoccupazione, si legge nel sito dell'Istituto comprensivo di Ales, «la scuola mantiene un ruolo fondamentale, da autentico punto di riferimento per Enti locali, famiglie, associazionismo, agenzie formative, che proiettano verso l'istituzione scolastica forti aspettative in termini di contributo alla creazione di comunità più coese, caratterizzate da un punto di vista identitario, radicate, ed allo stesso tempo attrezzate alla sfida globale del lavoro e della socialità. L'Istituto comprensivo di Ales, conscio di tale livello di aspettative, si impegna a sviluppare il proprio progetto formativo in armonia con i bisogni del territorio».

<http://istitutocomprensivodiales.gov.it/index.php/istituto/storia>

ca 13 milioni e mezzo di persone (e tra loro oltre un milione e mezzo di minorenni) nelle cosiddette aree interne. Territori difficilmente accessibili, estesi sul 60% della superficie nazionale e comprendenti il 50% dei comuni, caratterizzati dal graduale indebolimento dei servizi alla persona. I bambini che popolano queste aree possono fare affidamento su un'offerta scolastica più contenuta – le scuole medie sono presenti nel 60% dei comuni, le scuole superiori solo nel 20% – e talvolta di minore qualità, se è vero che devono condividere più spesso un'unica classe con bambini di età differenti: secondo le ultime stime, poco meno di una scuola su cinque (il 17%) è composta da pluriclassi, contro una media nazionale del 2,1% (Dipartimento delle Politiche per lo sviluppo 2015).

Roberto Scema, insegnante e sindaco di Villa Verde, un comune di 300 abitanti dell'alta Marmilla, in provincia di Oristano, fa i conti con questo fenomeno da oltre un decennio. «Noi abbiamo deciso di chiudere la scuola nel 2006 e oggi i nostri 15 bambini frequentano la primaria e la secondaria di primo grado ad Ales, a tre chilometri da qui. Non abbiamo difeso la scuola di paese a tutti i costi perché pensavamo che

fosse giusto far crescere i nostri figli insieme a quelli degli altri comuni, con la consapevolezza di appartenere a una comunità più ampia e diffusa rispetto a quella dove abitano, un unico territorio che condivide le medesime problematiche. Dire no alla pluriclasse è stata anche un'operazione culturale». Dover rinunciare alle scuole di paese ha richiesto un grande lavoro di riorganizzazione e razionalizzazione delle risorse: il servizio dei trasporti verso il polo scolastico di Ales e la mensa scolastica sono gestiti da anni a livello sovramunicipale dall'Unione dei comuni dell'Alta Marmilla, creata nel 2007 per unire le forze dei venti piccoli comuni del territorio. «Lavorare in rete ci permette di fare significative economie di scala, ma una valutazione solo finanziaria di questa operazione, di cui davvero non ci siamo pentiti, sarebbe limitante. Nel tempo abbiamo apprezzato i benefici per i nostri ragazzi anche sotto il profilo scolastico. Chi arriva alle medie dopo aver fatto le pluriclassi talvolta sembra mancare di quel bagaglio di socialità che si acquisisce inevitabilmente in un percorso scolastico con numeri più ampi e nei contesti idonei per fare una scuola di qualità. Lo dice la pedagogia più aggiornata: se le dinamiche di classe con numeri troppo grandi sono larghe e dispersive, quelle troppo piccole rischiano di diventare asfittiche e chiuse. Anch'esse di difficile governo».

I comuni dell'Alta Marmilla sono stati coinvolti qualche anno fa dal programma di studio e rilancio delle aree interne promosso dal dipartimento delle Politiche per lo sviluppo. Sono stati fatti studi e sviluppati progetti concreti per rimodulare la scuola ai tempi dello spopolamento: la riarticolazione dei poli scolastici, la semplificazione dei plessi, un'offerta più elevata, in termini sia di spazi sia di proposte didattiche (classi capovolte, spazi flessibili), e più collegata alla vocazione agricola del territorio. Il programma è ancora sulla carta e ad Ales continuano a sperare che possa diventare realtà. Intanto, dirigenti e insegnanti lavorano ogni giorno per costruire socialità e relazioni, organizzando iniziative per ridurre la frammentazione e rompere l'isolamento relazionale ed educativo: lavori di gruppo, uscite sul territorio, *outdoor education*, corsi di *orientering*, attività culturali. L'esperienza maturata in questo angolo remoto della Sardegna è una lezione per tutti in tempi di crescita *sottozero*.

☺ «Il fenomeno delle classi esigue può influire marcatamente sulla qualità della didattica delle scuole delle aree interne. In generale, classi troppo piccole non favoriscono lo scambio e la socializzazione tra gli alunni né assicurano un adeguato confronto tra i docenti, presente invece nell'ambito di scuole di dimensioni più consistenti».

Agenzia Coesione, Relazione annuale sulla Strategia per le Aree interne, dicembre 2016.

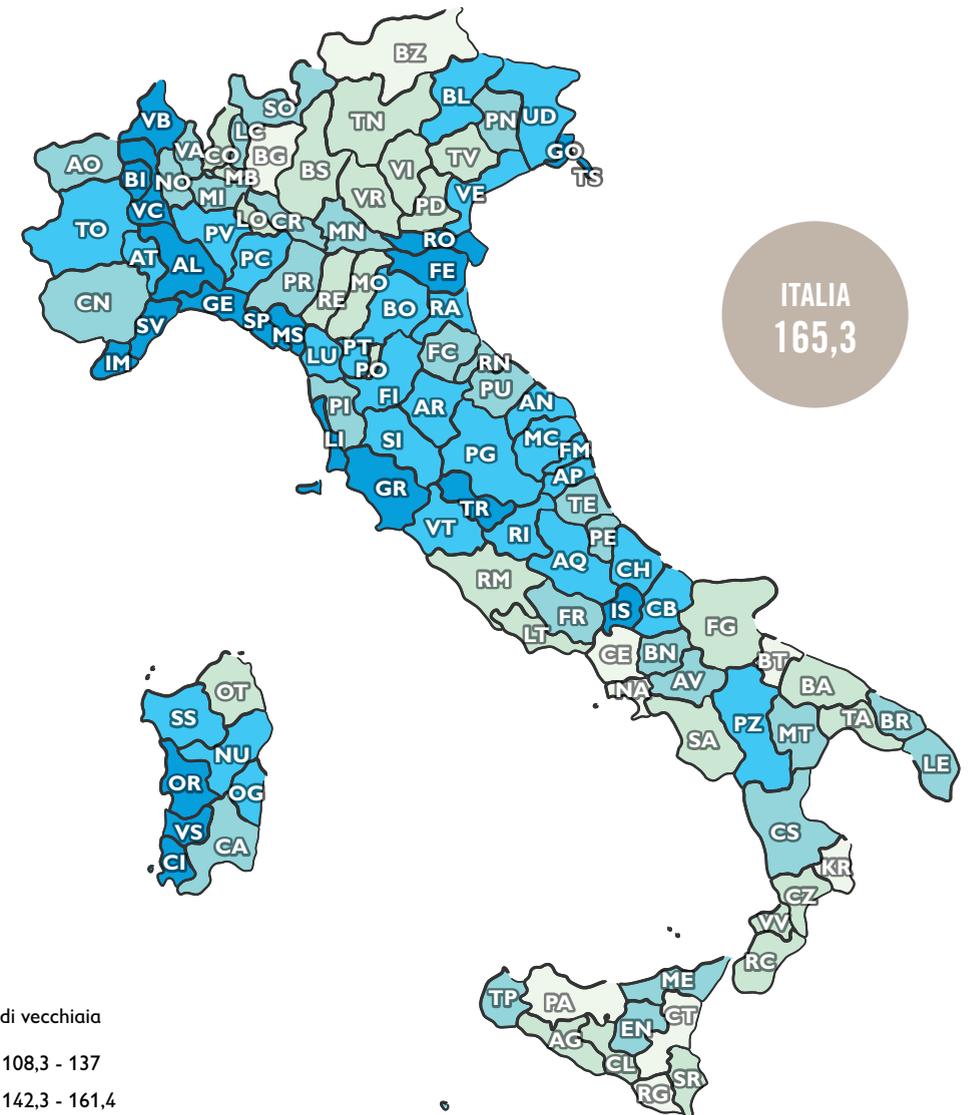
**Vecchia Italia**

Indice di vecchiaia per provincia: numero di ultra 65enni per ogni 100 bambini 0-14 anni.

Anno: 2017.

Fonte: Elaborazione Save the Children su dati ISTAT.

L'indice di vecchiaia descrive il rapporto tra la popolazione sopra i 65 anni e quella giovanile sotto i 15. Con un indice medio di oltre 165 anziani ogni 100 bambini 0-14 anni, l'Italia è diventato uno dei Paesi più vecchi al mondo. La mappa mostra chiaramente come dappertutto gli anziani superano sempre i bambini (l'indice non scende mai a 100) e che in diverse province della Sardegna occidentale, della Liguria, del Piemonte, e nelle province di Ferrara e Rovigo, gli over 65 'doppiano' gli under 15.



## Frammentazione e patti educativi

La seconda rivoluzione, strettamente imparentata alla prima, è rappresentata dalla progressiva frammentazione dei nuclei familiari. Oggi i bambini nascono in famiglie mediamente molto più piccole e variegata: dal 1961 la loro dimensione media si è ridotta di un terzo, mentre aumentano i figli che vivono con un solo genitore (15% delle famiglie). La posticipazione della vita riproduttiva, intanto, ha innalzato di quattro anni l'età media delle donne al parto e, anche per questo, continua a crescere il numero dei figli unici (37,5%), mentre è sempre più raro trovare bambini che convivano con tre o più fratelli (14,4%). All'origine di questa metamorfosi ci sono importanti conquiste civili e culturali, come l'accesso di milioni di donne al mercato del lavoro e un'incompiuta parità di genere, ma anche fattori meramente economici (crisi del reddito, precarietà lavorativa, penuria di servizi, difficoltà di conciliare affetti e lavoro,

🔍 Oggi i bambini nascono in famiglie più piccole e variegata: dal 1961 la loro dimensione media si è ridotta di un terzo, mentre aumentano i figli che vivono con un solo genitore. La posticipazione della vita riproduttiva ha innalzato di quattro anni l'età media delle donne al parto e, anche per questo, continua a crescere il numero dei figli unici.

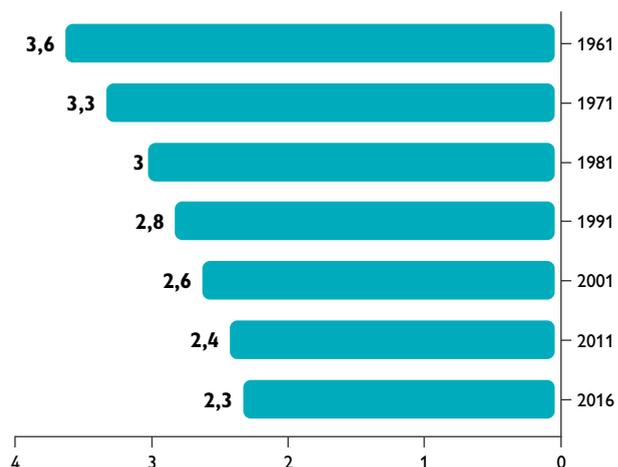
☹️ «Gli studenti che eravamo, oggi diventati genitori, si spingono sempre più dentro la scuola, animati da un sano desiderio di partecipazione, ma mettendo troppo spesso in discussione metodi, criticando valutazioni, creando veri conflitti di autorità».

Matteo Bussola,  
Sono puri i loro sogni,  
2017, p. 13.

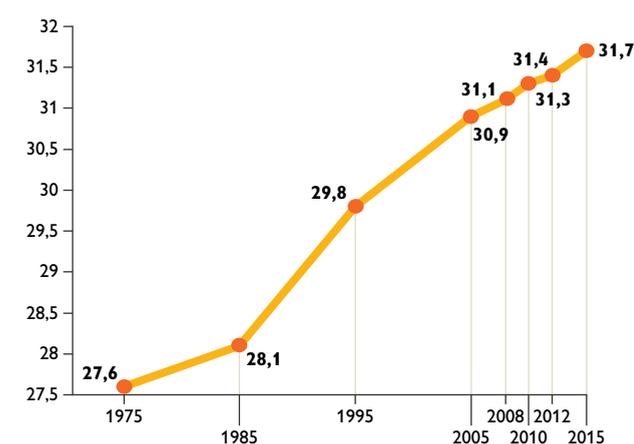
incertezza abitativa ecc.). Prosegue intanto la sperimentazione di nuove forme di convivenza (nel 2014 un bambino su tre è nato fuori dal matrimonio) mentre cresce l'instabilità familiare: nel 2015 circa 50.000 separazioni e 33.000 divorzi hanno riguardato coppie con figli minori, numeri quasi doppi rispetto a quelli che si registravano venti anni prima (ISTAT 2016).

È difficile dire in che modo e fino a che punto tutto ciò finisca per riflettersi sulla vita scolastica. Quel che è certo è che la scuola segnala da tempo la crisi diffusa della funzione genitoriale, ovvero la difficoltà crescente da parte di tanti genitori di definire e proporre coordinate educative e valoriali chiare. Spesso un'unica definizione, *incapacità genitoriale*, accomuna fenomeni diversi e in parte opposti. Genitori molto giovani e assenti, spesso poco istruiti: figli di inadempienti che con il loro esempio contribuiscono a crescere nuovi inadempienti. Genitori in carriera sempre attardati in ufficio o, al contrario, travolti dalla crisi del lavoro, che delegano interamente la funzione educativa alla scuola. O ancora, una schiera crescente di madri e padri ultra trentenni che concentrano tutte le loro aspettative, energie, proiezioni, sull'unico amatissimo figlio: accondiscendenti, complici e iperprotettivi, arrivano a scuola come furie quando il pargolo subisce un richiamo (o si presentano con l'avvocato). «Queste famiglie collusive cercano, spesso in modo scomposto, per i propri figli le regole dalla scuola – ha dichiarato in un'intervista Marco Rossi-Doria –, ma, al contempo, li difendono

Numero medio di componenti per famiglia dal 1961 al 2016  
Fonte: ISTAT



Età media delle donne al parto - Anni 1975-2015  
Fonte ISTAT



dalle regole della scuola stessa assumendo la loro parte emotiva che vuole risposte a bisogni immediati. La scuola, a sua volta, dà per scontato che le regole si sono stabilite a monte di sé, come era al tempo nel quale la maggioranza dei prof. andava a scuola (la media di età dei docenti italiani è tra le più alte del mondo). Ma non è più così. Perché i nostri padri e madri erano d'accordo con i prof, 'a prescindere' come diceva Totò. Ora non più. E allora bisogna dedicare tempo a un nuovo patto tra adulti» (E. Manera, *La lingua della vita. Rossi-Doria e la lettera dei 600*, «Doppiozero», 2017, <http://www.doppiozero.com/materiali/la-lingua-della-vita>).

La constatazione della perdita di prestigio e autorevolezza dell'istituzione scolastica, ha spinto molte scuole a sperimentare nuove strategie per avvicinare, coinvolgere, responsabilizzare le famiglie, a partire dalla ridefinizione dei tempi, degli spazi e dei rituali dell'accoglienza.

Nel maggio del 2008, il clamore suscitato da un odioso episodio di cronaca, l'aggressione da parte di una madre e di una figlia ai danni di una docente in un centro di formazione professionale di Trento, ha dato il via al progetto Campus, un intervento triennale di ricerca-azione, sviluppato in undici Centri di formazione della Provincia, volto a comprendere, monitorare e riaffermare in maniera nuova il presidio del limite, intercettando i bisogni e allargando l'offerta formativa. La proposta nasce dalla «necessità crescente di sottoscrivere con i genitori degli studenti una vera e funzionale alleanza educativa e formativa – ha scritto lo psichiatra Gustavo Pietropolli Charmet, coordinatore del progetto con Rossi-Doria – che segni i confini delle reciproche competenze ma renda esplicite, evidenti e riconoscibili le aree e le funzioni sulle quali scuola e famiglia possono riprendere un dialogo interrotto anche alle luce della crescente complessità del contesto socio-culturale all'interno del quale tentano di crescere gli adolescenti attuali e delle spettacolari novità con le quali interpretano il processo di soggettivazione e di nascita sociale [...]. Infatti il patto tra adulti per la presa in carico dei ragazzi oggi non è più un fatto implicito e assodato come era un tempo. E ha, dunque, bisogno di una nuova esplicita pattuizione e di un rituale, una liturgia formale che lo sancisca. Così è pure tra scuola e ragazzi. Il patto è, perciò, un documento scritto che consta fondamentalmente di due parti principali. Una prima parte contiene le regole generali inderogabili e non negoziabili che sono riassunte nel decalogo e una seconda parte che contiene gli elementi di eventuali personalizzazioni a fronte di esigenze didattiche, familiari o sociali che vanno prese in considerazione al fine di rendere effettivo il diritto di ciascun ragazzo all'apprendimento» (in *Progetto Campus. Un possibile modello per una scuola che accompagna*, 2015, pp. 47, 49-50).



– Napoli, Istituto comprensivo statale 29 Miraglia – Sogliano, giugno 2017. Laboratorio di educazione sentimentale organizzato su proposta dei Consigli Fuoriclasse 2016-2017 nel corso della *Tre giorni dello studente*.

Educare all'affettività, alla parità e alla non discriminazione, curare il clima relazionale tra studenti, sono premesse necessarie per prevenire violenza e bullismo. Il bullismo e il cyberbullismo (i confini sono sempre più labili) hanno una forte

natura sociale: riguardano anche chi assiste, silenziosamente o rinforzando l'azione persecutoria. Ogni ruolo dei membri del gruppo contribuisce in modo sostanziale alle dinamiche di prepotenza e vittimizzazione.

## Diversità e intercultura

Un altro potente fattore di trasformazione della società (e della scuola) si è cominciato a manifestare alla fine del secolo scorso quando, sulla doppia spinta della crescita economica e della globalizzazione, l'Italia da Paese di emigranti è diventata terra di immigrazione, e le persone arrivate in cerca di lavoro hanno iniziato a mettere su famiglia, così come avevano fatto per quasi un secolo i nostri conterranei nei Paesi d'approdo. Nel 1990 si contavano circa 11.000 ricongiungimenti familiari annui, nel 2009 avevano superato quota 100.000; nel 1993 ogni cento neonati veniva al mondo un solo figlio da genitori immigrati, nel 2015 uno ogni sette (14,8%).

Per effetto di questo innesto fecondo – che per la prima volta ha contribuito a invertire, all'inizio del Duemila, un trend demografico in forte passivo – il profilo dell'infanzia si è andato diversificando e arricchendo come mai prima grazie all'apporto di nuove identità, traiettorie familiari, lingue, culture, tratti somatici, punti di vista sul mondo. Un fenomeno già compiuto nella stragrande maggioranza dei Paesi europei che rende l'educazione interculturale una dimensione normale, diffusa e trasversale della scuola del nostro tempo, come recitava uno dei primi documenti ufficiali sul fenomeno (Ministero dell'Interno, Commissione nazionale per l'educazione interculturale, 1997).

Dal 1996 l'ingresso nel sistema scolastico di un numero crescente di alunni provenienti da tutto il mondo è documentato, anno dopo anno, dal rapporto *Alunni con cittadinanza non italiana* pubblicato dal MIUR nel 2016, cronistoria dettagliata del fenomeno: nel 1996 erano circa 60.000, meno dell'1% della popolazione scolastica; dal 2013-14 hanno superato quota 800.000 e rappresentano, anche in virtù del contemporaneo calo degli alunni con cittadinanza, il 9,2% degli utenti della scuola.

In questi vent'anni, la scuola italiana ha reagito con qualche affanno e momenti di comprensibile spaesamento, ma nel complesso ha dimostrato di saper accogliere il cambiamento, spesso unicamente grazie all'impegno e alla lungimiranza di

🔍 Negli ultimi vent'anni il profilo dell'infanzia si è andato diversificando e arricchendo come mai prima grazie all'apporto di nuove identità, traiettorie familiari, lingue, culture, tratti somatici, punti di vista sul mondo.

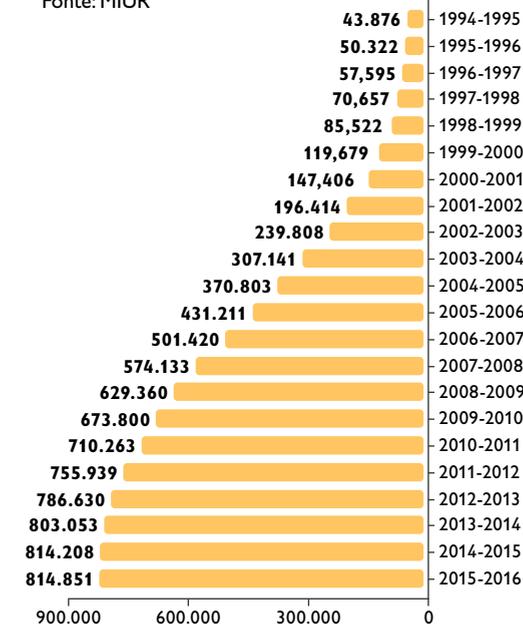
☹️ «La mia culla, l'isola Tiberina e non l'ho scelto io lo ha deciso la vita... Sto parlando di affrontare il futuro non avere paura guarda oltre quel muro il domani è arrivato è già adesso».

Amir Issaa,  
*Un Rap per lo Ius Soli*, 2017.

tanti funzionari, insegnanti e dirigenti, arrivando peraltro con largo anticipo laddove non è ancora giunta la politica. Nell'anno scolastico 2007-08 il sistema informatico del MIUR ha introdotto per la prima volta la distinzione tra *alunni stranieri nati in Italia* e *alunni di recente immigrazione*, due categorie con caratteristiche e problematicità molto diverse. Dieci anni dopo il Parlamento non riesce ancora a mettersi d'accordo sulla riforma che dovrebbe finalmente concedere il diritto di cittadinanza e uguali opportunità, «in presenza di chiari segnali di radicamento», ai bambini nati in Italia o arrivati da adolescenti prima del raggiungimento della maggiore età. Un ritardo gravissimo che continua a fare sentire 'fuori posto' nel Paese dove sono nati il 58,7% degli alunni senza cittadinanza presenti nelle nostre scuole, i compagni di classe dei nostri figli e i figli dei vicini di casa, alimentando la frustrazione e il risentimento di un'intera generazione di giovani italiani di fatto, come canta il rapper afro-italiano con accento bresciano Tommy Kuti: «Esulto quando segna SuperMario,/ non mangio la pasta senza il parmigiano./ Ho la pelle scura, l'accento bresciano,/ un cognome straniero e comunque italiano./ A volte mi sembra di essere qui per sbaglio,/ san poco di me, son loro bersaglio,/ ciò che ho passato loro non lo sanno./ È il mio passato, ormai

**Totale alunni con cittadinanza non italiana in tutti gli ordini di scuole - Anni 1994-2015.**

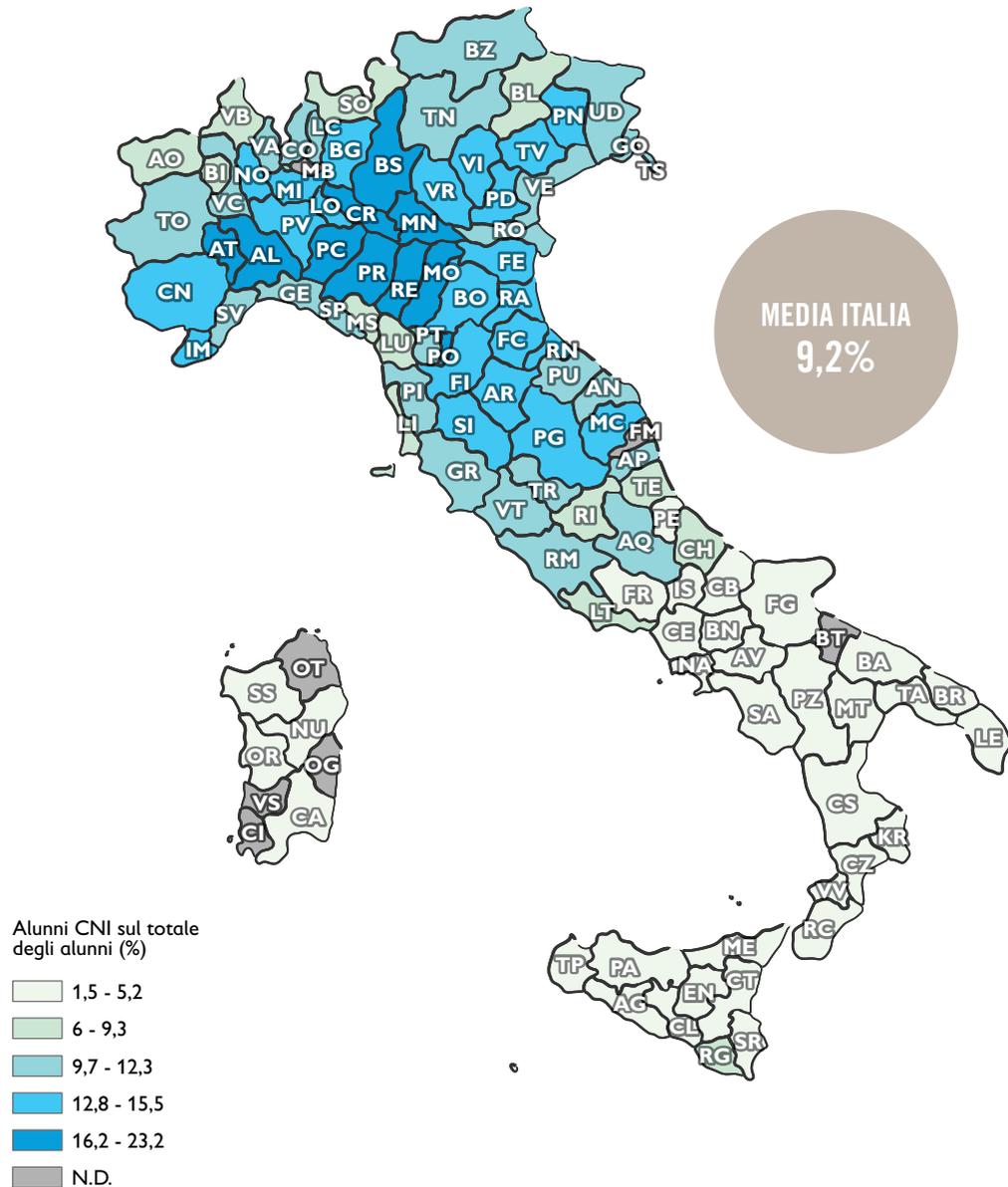
Fonte: MIUR



## Paesaggi dell'intercultura

Alunni di origine straniera (con cittadinanza non italiana, CNI) sul totale degli alunni (%), per provincia.  
Anno scolastico: 2015/2016.  
Fonte: MIUR – Ufficio di Statistica.

L'ufficio statistico del MIUR fornisce da anni con regolarità i dati sulla presenza di alunni con cittadinanza non italiana (CNI) presenti nelle nostre scuole. La mappa mostra per ciascuna provincia l'incidenza degli alunni CNI sul totale degli alunni, fornendo un quadro sempre più chiaro della loro concentrazione territoriale nelle province del Centro Nord. Il rapido e progressivo aumento di alunni CNI nel sistema scolastico – dai 50.000 degli anni Novanta agli 815.000 attuali – ha compensato il forte calo degli alunni con cittadinanza italiana. Negli ultimi tre anni questa dinamica positiva ha subito un arresto: contestualmente si è osservato un calo della popolazione scolastica di circa 100.000 studenti.



☹ **Per spingere il Parlamento ad approvare una legge sullo ius soli o ius culturae, il Movimento di cooperazione educativa ha lanciato un appello, 'Insegnanti per la cittadinanza'. « [...] Ci troviamo nella condizione paradossale di doverli educare alla 'cittadinanza e costituzione', seguendo le Indicazioni nazionali per il curricolo – che sono legge dello Stato – sapendo bene che molti di loro non avranno né cittadinanza né diritto di voto. Questo stato di cose è intollerabile. Come si può pretendere di educare alle regole della democrazia e della convivenza studenti che sono e saranno discriminati per provenienza? ».**

MCE, Appello Insegnanti per la cittadinanza, 2017.

capiranno./ Mi dai del negro, dell'immigrato, il tuo pensiero è un po' limitato./ il mondo è cambiato, non è complicato...» (#Afroitaliano, 2016). Secondo una recente indagine promossa dall'ISTAT nelle scuole della penisola (*L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, 2016), quasi un ragazzo di seconda generazione su quattro si sente straniero (23,7%) e solo un terzo (il 36%) esprime l'intenzione di rimanere a vivere nel nostro Paese una volta concluso il percorso scolastico.

Mentre la narrazione mediatica del fenomeno migratorio si andava facendo via via più grossolana, sotto la spinta di rappresentazioni miopi e rozze strumentalizzazioni, nel settembre del 2015 un documento ufficiale inviato alle scuole dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni promosso dal MIUR ha mandato in pensione per la prima volta dopo venticinque anni l'espressione «alunni stranieri», ritenuta ormai superata, sostituita da altre definizioni: «studenti con background migratorio», «figli di migranti», «alunni con origini migratorie».

Come si vedrà più avanti con l'aiuto dei principali indicatori sugli esiti scolastici, la strada per assicurare la piena integrazione o interazione di tutti gli alunni nella scuola – «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali», come vuole la Costituzione italiana – è tuttora in salita e aspetta ancora di essere adeguatamente sostenuta, non solo da ottime indicazioni di principio – ad es., le ultime proposte elaborate dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale del MIUR –, ma da politiche e investimenti continui e adeguati a garantire risorse professionali, tecniche e finanziarie, come non è accaduto nel recente passato. Un caso tra tutti è rappresentato dal ritardato inserimento nel percorso curricolare ordinario della figura strategica del mediatore interculturale, la cui presenza è tuttora discontinua e disomogenea perché affidata alla discrezionalità degli istituti. Bisogna invece stabilire le modalità di coinvolgimento dei mediatori a livello nazionale, e dare indicazioni precise agli Enti locali affinché prevedano anche questa risorsa nei piani di programmazione.

La scommessa interculturale è un'occasione reale per rinfrescare le procedure di accoglienza, rinnovare la didattica, avviare percorsi di formazione e ri-motivazione del corpo docente. La presenza di tanti alunni con background migratorio aiuta la scuola ad ampliare i suoi orizzonti perché porta punti di vista differenti sull'educazione, e perché da parte delle famiglie immigrate in Italia si riscontra in genere un'aspettativa e una fiducia nell'istruzione di cui noi abbiamo perso traccia. Perché la scuola interculturale – soprattutto

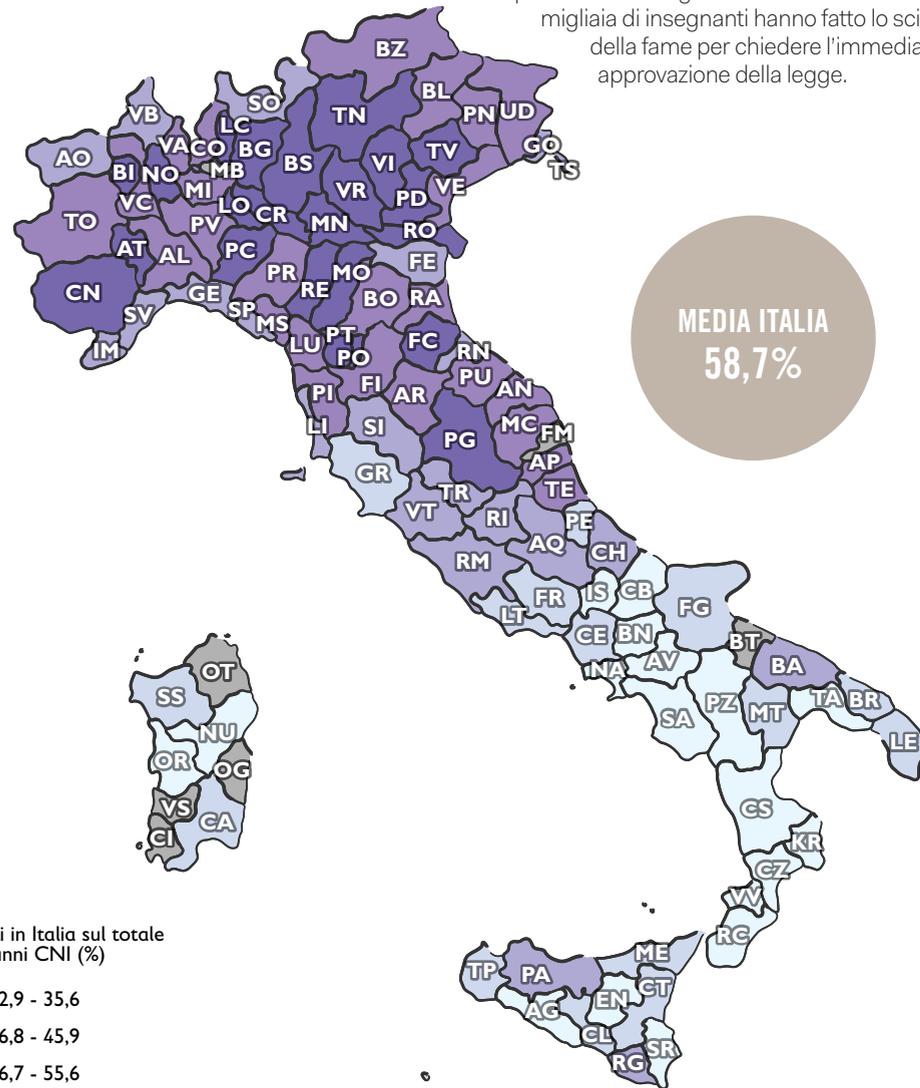
## Stranieri in patria

Incidenza alunni CNI nati in Italia sul totale alunni CNI (%).

Anno scolastico: 2015/2016.

Fonte: MIUR.

La mappa racconta la distribuzione nel nostro sistema scolastico di 480.000 alunni nati da noi ma tuttora sprovvisti della cittadinanza italiana. Ogni anno ci auguriamo di non doverla più realizzare, ogni anno i continui rinvii dell'approvazione della riforma dello ius soli – che dovrebbe consentirgli di diventare cittadini a pieno titolo – ci smentiscono, mostrando lo sfasamento tra le coordinate della politica e la realtà che innerva (anche) la nostra scuola. La percentuale di alunni biograficamente e linguisticamente italiani, ma ancora privi degli stessi diritti dei loro coetanei, è da anni maggioritaria a scuola (58,7%) rispetto al totale degli alunni CNI. A ottobre 2017 migliaia di insegnanti hanno fatto lo sciopero della fame per chiedere l'immediata approvazione della legge.



CNI nati in Italia sul totale degli alunni CNI (%)

- 22,9 - 35,6
- 36,8 - 45,9
- 46,7 - 55,6
- 56 - 62,7
- 63,4 - 72,5
- N.D.



— Sassari, scuola primaria "San Donato". Scuola storica della città, fa parte dell'omonimo Istituto Comprensivo e sorge nel centro antico. Frequentata da numerosi alunni di origine non italiana, realizza, tra gli altri, interventi ed iniziative centrati sui valori dell'accoglienza, dell'inclusione e dell'integrazione. In rete con altre scuole europee, partecipa a progetti internazionali finanziati dalla Commissione europea.

nel Centro e nel Nord – è un luogo strategico di educazione alle differenze tra bambini e tra famiglie, uno spazio di costruzione di ponti, in un momento purtroppo segnato da rigurgiti di intolleranza quando non di vero e proprio razzismo, in Italia e all'estero.

Una ricerca sulla discriminazione degli stranieri pubblicata nel 2011 da ISTAT (*Discriminazioni in base al genere e all'appartenenza etnica*) evidenziava come i giovani tra i 18 e i 34 anni mostrassero mediamente una maggiore apertura nei confronti degli immigrati a testimonianza del fatto, forse, che il percorso di reciproca conoscenza avviato nelle scuole cominciava a dare i suoi frutti e poteva favorire la pacifica convivenza della società di domani.

## Connettività e robotica educativa

Negli stessi anni in cui va in scena la rivoluzione interculturale, l'avvento di Internet – anch'esso battezzato dal prefisso *inter-*, il concetto cardine della nuova epoca fatta di interazioni e di scambi sempre più rapidi – e lo sviluppo istantaneo delle tecnologie digitali determinano un nuovo terremoto che scuote il mondo giovanile dalle fondamenta. Se l'invenzione della stampa aveva richiesto quattrocento anni per dispiegare tutti i suoi effetti sulla massa della popolazione, il ciclo dell'innovazione *hi-tech* brucia tutte le tappe e si propaga con una rapidità mai vista anche nella vita di milioni di bambini e ragazzi, rivoluzionando abitudini e comportamenti, e condannando all'invecchiamento precoce gli stessi dati con cui cerchiamo di descrivere il fenomeno. In soli quindici anni, dal 2001 al 2016, la percentuale degli utilizzatori minorenni di Internet è più che raddoppiata, è cresciuta sette volte quella dei frequentatori abituali (raggiunge il 70% nella fascia d'età tra i 14 e i 17 anni), mentre l'età media del possesso del primo smartphone si è abbassata anno dopo anno fino a raggiungere nel 2017 gli 11 anni e mezzo. Secondo un sondaggio realizzato da IPSOS per conto di Save the Children, la quasi totalità degli 11-17enni possiede uno smartphone, il 76% un tablet, il 93% un PC di famiglia e l'84% una console. Fatto ancora più significativo, i bambini iniziano a maneggiare e a utilizzare i dispositivi digitali in età sempre più precoce, come mostra un sondaggio, realizzato nel 2017 dal Centro della salute per il bambino onlus in collaborazione con i pediatri dell'Associazione culturale pediatri, sul rapporto fra infanzia e tecnologie digitali. Il 30% dei genitori intervistati dai pediatri dichiara di lasciare qualche volta o spesso il cellulare ai loro figli con meno di dodici mesi; un terzo dei genitori usa le tecnologie allo scopo di 'tenere buono' il bambino, percentuale che cresce rapidamente con l'età del bambino. È ancora presto per comprendere fino in fondo tutte le implicazioni di questa frequentazione massiccia delle tecnologie digitali da parte dei bambini. Numerosi studi

In soli quindici anni, dal 2001 al 2016, la percentuale degli utilizzatori minorenni di Internet è più che raddoppiata, è cresciuta sette volte quella dei frequentatori abituali, mentre l'età media del possesso del primo smartphone si è abbassata anno dopo anno fino a raggiungere nel 2017 gli 11 anni e mezzo.

## GENERAZIONE SMARTPHONE

Anno: 2017.  
Fonte: Ipsos-Save the Children.

Indagine basata su 804 interviste a un campione rappresentativo di 12-17enni italiani.

47%

11-17ENNI CONNESSI H24



11 ANNI E ½

IL PRIMO SMARTPHONE

Età media del primo smartphone (era 12 ½ nel 2015)

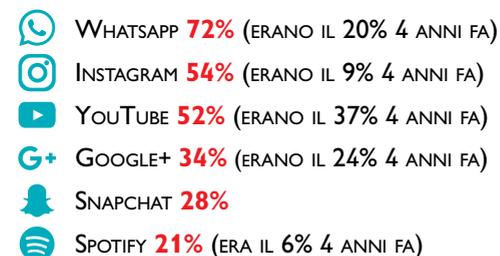


87%

(ALMENO) 1 PROFILO SOCIAL



LA VITA SOCIAL



CALANO LEGGERMENTE O RESTANO STABILI INVECE...

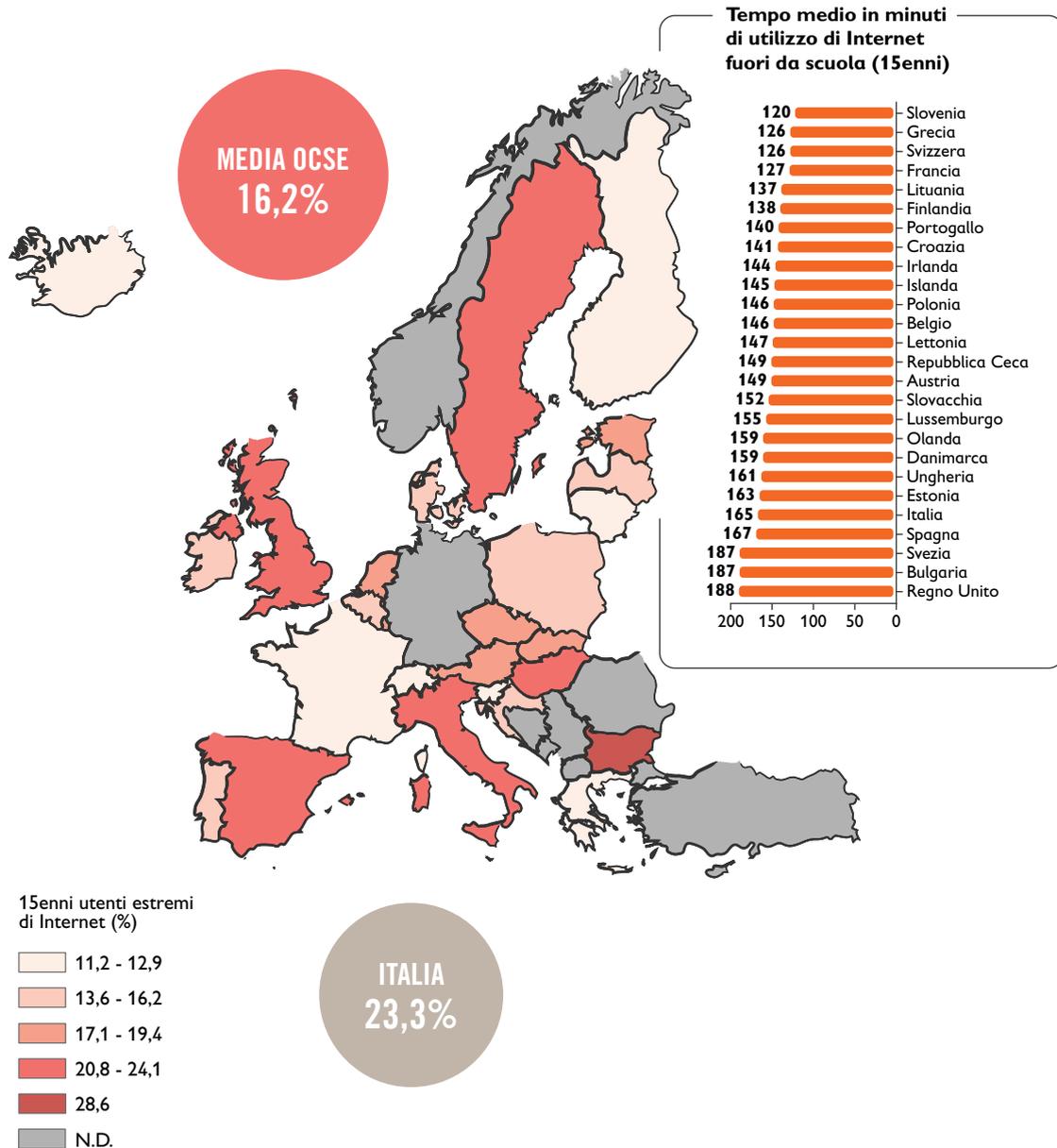


## Ultraconnessi

Studenti 15enni utenti estremi di Internet fuori dall'orario scolastico (%).

Anno: 2015.  
Fonte: OCSE PISA 2015 – Student Wellbeing.

La mappa fotografa la percentuale di studenti quindicenni 'ultraconnessi' che hanno partecipato al ciclo 2015 dei test OCSE PISA, compilando un questionario sulle attività svolte durante la settimana nelle ore extrascolastiche. In media, nei paesi OCSE, il 16,2% dei ragazzi è collegato a Internet, attraverso vari dispositivi digitali, più di 6 ore al giorno. In Italia gli 'utenti estremi' risultano essere quasi 1 su 4 (il 23,3%), ben al di sopra della media OCSE (mappa), per un totale di 165 minuti al giorno spesi su Internet (grafico). Secondo i ricercatori gli utenti estremi presentano risultati inferiori ai test di scienze e si dichiarano meno soddisfatti della vita rispetto a chi utilizza Internet moderatamente.

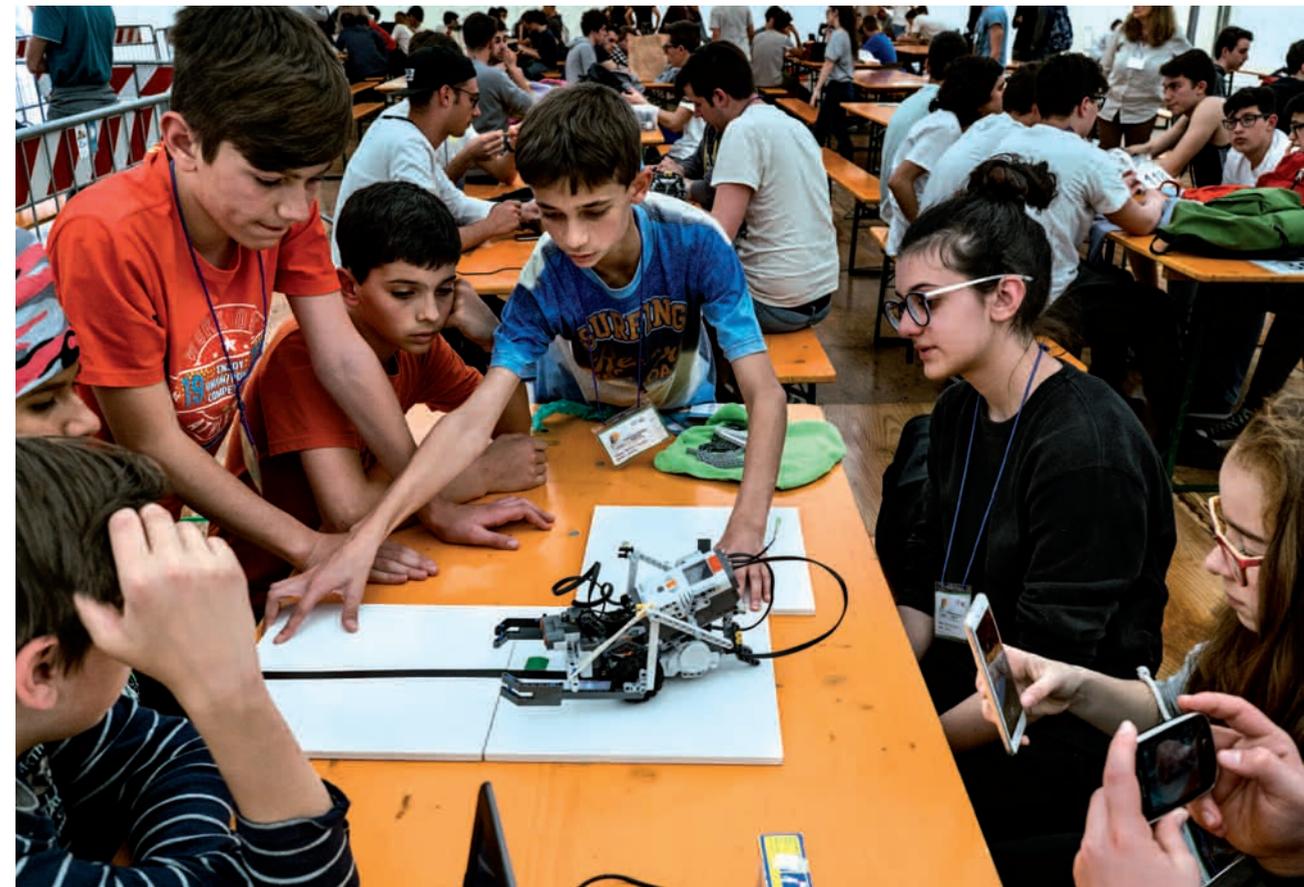


☺ «Siamo l'esercito del selfie  
Di chi si abbronzava con l'iPhone  
Ma non abbiamo più contatti  
Soltanto like a un altro post  
Ma tu mi manchi  
Mi manchi  
Mi manchi in carne ed ossa  
Mi manchi nella lista  
Delle cose che non ho...».

**Takagi & Ketra feat,**  
Lorenzo Fragola e Arisa,  
*L'esercito del selfie*, 2017.

— 3 maggio 2017, Foligno.  
Fasi preliminari della nona edizione di Robocup Jr.  
Fino alle ultime battute prima dell'avvio della gara, ragazzi e insegnanti programmano e mettono a punto i loro robot.

realizzati in questo campo mettono l'accento, com'è noto, sui rischi connessi a un uso precoce, prolungato o poco competente di questi dispositivi, prima e durante il periodo della scolarizzazione. «L'utilizzo eccessivo dei dispositivi digitali è stato correlato alla comparsa di disturbi del sonno e disturbi socio-emozionali, quali comportamenti aggressivi, ansia e irritabilità, e alla ridotta flessibilità mentale ed empatia. Le implicazioni dei nuovi media nello sviluppo del bambino sono state oggetto di molti studi riguardanti i problemi cognitivi e i rischi per l'apprendimento [...]. I nuovi media rendono i bambini capaci di multitasking riducendo però la loro capacità di attenzione e aumentando la difficoltà di concentrazione e di comprensione» (CSB onlus 2017, p. 1, <http://www.csbonlus.org/informati/pubblicazioni/tecnologie-digitali-e-bambini/>). Mentre le neuroscienze indagano le modalità con cui il nostro corpo si interfaccia con il mondo digitalizzato, per cercare di comprendere gli effetti profondi del ribaltamento delle proporzioni tra reale e virtuale, le osservazioni dirette nelle classi sembrano confermare che è in corso una vera e propria mutazione dei processi cognitivi. «Il modo di conoscere dei nostri ragazzi è diverso, così come diversi sono i loro bisogni formativi – sostiene Anita Gramigna, docen-



te di pedagogia all'Università di Ferrara – La consuetudine con tali meravigliosi apparati tecnologici li porta ad eleggere l'efficacia operativa a valore assoluto. Perché devo leggere questo saggio, ci chiedono, se su internet troviamo le stesse informazioni in pochi click? Una volta la conoscenza era utile di per sé, oggi c'è la tendenza a fermarsi al 'cosa serve', e la difficoltà a comprendere l'utilità di quanto si fa in classe mina la loro capacità di concentrazione. D'altra parte, oggi i ragazzi si lasciano innamorare dalle nuove tecnologie e dall'immaginario che veicolano, che è anche un potente fattore di costruzione dell'identità: in questi dispositivi, e nella letteratura e nelle cinematografie che ad essi si ispirano, ritrovano quel sentimento del meraviglioso e del magico che noi trovavamo nelle favole o nella letteratura. Quindi, se è vero che la scuola per motivare deve emozionare, oggi per poter raggiungere il suo scopo non può non attingere a questa grande risorsa di entusiasmo».

Il rapido, inarrestabile, processo di cambiamento in corso ha comunque il merito di evidenziare i limiti della didattica tradizionale e di indicare nuove strade per il suo rinnovamento. In un'epoca nella quale il sapere è già 'idealmente' accessibile in qualsiasi posto, e dove la scuola non è più l'unica cinghia di trasmissione delle informazioni, il maestro deve uscire necessariamente allo scoperto. Abbandonato il rifugio rassicurante delle nozioni-risposte, deve guidare i suoi studenti sulla strada del pensiero critico, stimolando la loro attitudine a interrogarsi e a porre domande, accendendo il loro protagonismo, anche attraverso il ricorso ai dispositivi tecnologici nei quali i ragazzi si mostrano più a loro agio. «Quando i ragazzi usano il computer o il cellulare, richiedono il corpo di un conducente in tensione attiva, non quello di un passeggero in rilassata passività – ha scritto il filosofo della scienza francese Michel Serres nel saggio *Petite Poucette* (2012) –. Provate a spingere questi ragazzi dentro un'aula: il loro corpo abituato a guidare non sopporterà a lungo di rimanere al posto del passeggero passivo; allora, senza una macchina da guidare i ragazzi cominceranno a fibrillare. Baccano. Date loro un computer e ritroveranno la gestualità del loro corpo-pilota. Ormai ci sono solo conducenti, c'è soltanto motricità; non ci sono più spettatori, e lo spazio del teatro si riempie di attori che si spostano qua e là. L'era dei decisori è finita» (trad. it. *Non è un mondo per vecchi*, 2013, p. 37). La potenzialità delle nuove tecnologie nel processo educativo era stata intuita a suo tempo dal matematico, informatico e pedagogista Seymour Papert, antesignano della robotica educativa. Collaboratore di Jean Piaget a Ginevra, Papert

☺ «**Ridotti al silenzio da tre millenni, i ragazzi producono in coro un rumore di fondo che sovrasta il megafono della scrittura. Perché chiacchierano, nel voci dei compagni chiacchieroni? Perché questo sapere annunciato ce lo hanno già tutti. Per intero. A disposizione. Sottomano. Accessibile tramite il web, Wikipedia, il palmare, con qualsiasi mezzo portatile. Spiegato, documentato, illustrato, con una quota di errori analoga a quella delle migliori enciclopedie. Non si ha più bisogno del portavoce di una volta, salvo che qualcuno abbia un guizzo inventivo originale, ma è raro. Fine dell'era del sapere».**

**Michel Serres,**  
*Non è un mondo per vecchi,*  
2013, pp. 31-32.

☺ «**I bambini adorano costruire oggetti, così, mi dissi, scegliamo un set di costruzioni e aggiungiamogli tutto quello che serve per creare dei modelli cibernetici. I bambini dovranno essere in grado di costruire una tartaruga dotata di motori e sensori e avere modo di scrivere programmi LOGO per guidarla; ma se desiderano fabbricare un drago o un camion o un letto ribaltabile, devono avere anche questa possibilità».**

**Seymour Papert,**  
*I bambini e il computer,*  
1994, p. 25.

promuove il 'costruzionismo' – ovvero l'idea che l'apprendimento è più efficace quando lo studente è messo nella condizione di partecipare da protagonista alla costruzione di artefatti significativi – e a partire dagli anni Sessanta si dedica alla realizzazione del primo linguaggio di programmazione per i più piccoli, il LOGO, e dei primi set di costruzione con il 'mattoncino intelligente', per realizzare piccoli robot.

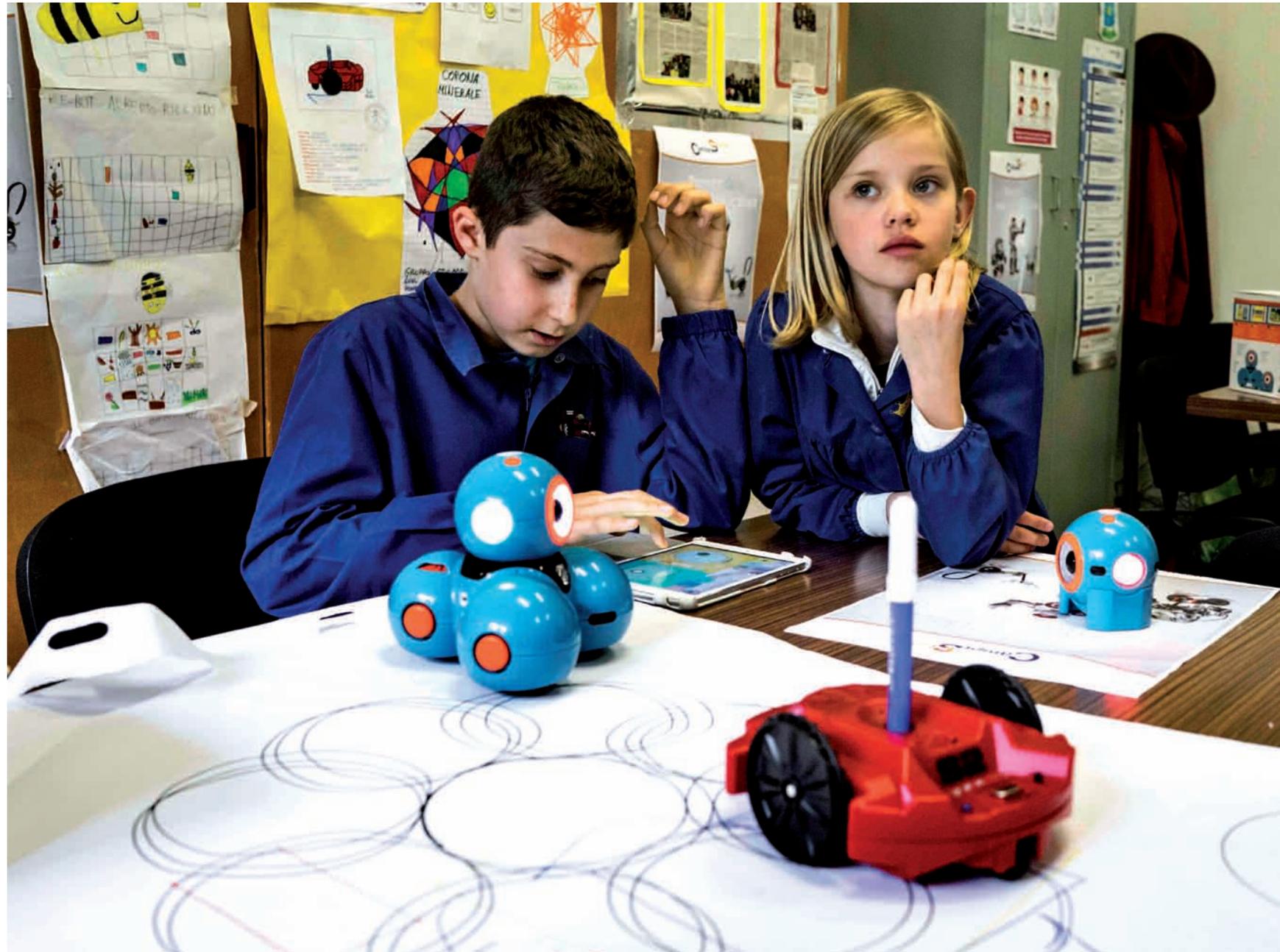
Negli ultimi vent'anni la robotica educativa ha fatto grandi passi avanti anche in Italia grazie alla disponibilità sul mercato, a prezzi sempre più contenuti, di nuove generazioni di robottini e hardware *open source* per bambini dagli otto anni in su, alla promozione di attività di formazione dei docenti e alle iniziative delle scuole stesse. Come quella organizzata dalla rete nazionale di istituti statali *Robocup Jr Italia* che raggruppa oggi quasi duecento scuole dal Piemonte alla Calabria, dal Trentino, all'Abruzzo, alla Puglia. «Dal 2009 organizziamo una gara annuale tra migliaia di studenti e di insegnanti – racconta Giovanni Marcianò, dirigente dell'IIS Galileo Ferraris di Vercelli, promotore nel 2008 e oggi capofila della rete nazionale –. I robot, programmati da team di ragazzi, devono ballare, soccorrere, giocare a calcio. Ovviamente l'importante non è vincere ma imparare, e ancor più socializzare e scambiare esperienze. Negli anni la collaborazione tra scuole attorno all'evento ci ha permesso di sviluppare programmi di aggiornamento dei docenti. Abbiamo sensibilizzato le scuole e i genitori alla prevenzione dei rischi derivanti dalle nuove tecnologie, promosso attività didattiche curriculari, realizzato prototipi autocostruiti».

Simonetta Siega, docente responsabile del Centro territoriale per l'inclusione di Domodossola, si dedica da anni ad applicare la robotica nella scuola primaria. «La nostra esperienza mostra come anche i più piccoli e gli alunni con difficoltà di apprendimento possano beneficiarne. Molti disturbi dell'apprendimento derivano da problemi di lateralizzazione (destra-sinistra) o di percezione del tempo (scansione temporale in step distinti e in sequenza ordinata). Un "ritmo" che va dato al pensiero di fronte alle cose che accadono nel fluire continuo degli eventi. Il costruzionismo di Papert, e l'applicazione del metodo Feuerstein all'interno del laboratorio di robotica, ci aiutano a sviluppare una didattica laboratoriale inclusiva. Ma ovviamente bisogna selezionare e studiare attentamente i nuovi prodotti che giungono sul mercato, valutandone gli impieghi più efficaci».

«Abbiamo sposato la robotica nel 2011 e nel 2016 abbiamo ospitato circa 1500 tra alunni e insegnanti venuti qui a Bari da tutta Italia per gareggiare – racconta Patrizia Rossini, di-

rigente dell'istituto comprensivo Circolo Japigia 1-Verga, una scuola che assomma circa 1200 alunni in uno dei quartieri più difficili della città – Il nostro motto riprende la celebre frase di Edgar Morin, 'una scuola per alunni dalla testa ben fatta' e invita i docenti a non riempire di informazioni la testa degli studenti: la cosa più importante è sviluppare le loro facoltà critiche, la capacità di interconnettere gli oggetti del sapere e contestualizzarli, per accompagnarli nella società della conoscenza». Basta assistere a una lezione di geometria della primaria con l'ausilio di un simpatico *Bee-bot*, robotino a forma di ape, per comprendere il contributo che questa tecnologia può dare al rinnovamento della didattica nel senso del *cooperative learning* e dell'inclusione di chi generalmente sta più in disparte. I bambini, in cerchio, preparano il set: dispongono per terra un grande cartone con una scacchiera segnata da numeri e lettere, pescano le domande da un'apposita busta e sistemano le risposte sul reticolo. La presenza della maestra è discreta, interviene solo per facilitare il processo. Giuliano legge la domanda: «quali sono gli elementi di un poligono?» Confabulano tra loro e una volta trovato l'accordo, il bambino programma l'ape che comincia a muoversi sul reticolo in direzione della risposta. Gli occhi dell'ape si illuminano: risposta esatta! Un bambino spiega: «la comandiamo noi per divertirci con la geometria. Ci piace perché ci divertiamo e perché lo facciamo tutti insieme. Per rispondere dobbiamo collaborare e andare d'accordo...».

«La programmazione del robot è un esercizio di *problem solving*, costringe a riflettere a ogni passaggio – spiega ancora la dirigente – il lavoro di gruppo li porta a prendere in considerazione il punto di vista dell'altro e a migliorare le capacità comunicative. I bambini con difficoltà si integrano meglio nel piccolo gruppo, insieme imparano dagli errori. Anche grazie a ciò, negli ultimi anni la scuola ha avuto un incremento notevole di iscrizioni, malgrado le difficoltà del contesto e l'alta presenza di alunni immigrati, in buona parte provenienti dal vicino campo Rom. La scuola italiana va cambiata, ma per farlo bisogna trovare il modo di innovare: spesso invece si resta ancorati alle vecchie metodologie, o ci si ferma al primo intoppo perché nessuno si assume mai la responsabilità del cambiamento».



– Secondo il metodo messo a punto dalla rete Robocup Jr, robot e bambini, guidati dall'insegnante del Laboratorio di robotica educativa (LRE), realizzano un 'ambiente di apprendimento'. Al centro i

bambini, il loro pensiero computazionale e creativo; al loro servizio le tecnologie, potente strumento didattico, che permettono di programmare, esplorare e creare. In primo piano, le spirografie realizzate, con l'uso

di cicli ricorsivi (coding), dal robot "scribacchino" Scribbler2, dai molteplici impieghi didattici. Un'evoluzione non solo virtuale della prima 'tartaruga' del LOGO creato da Seymour Papert.

## Nuove povertà e girabook

Insieme alla manifestazione di eventi sociali e culturali nuovi e dirimpenti, l'ultimo decennio ha visto l'aggravarsi delle povertà, in particolare quelle dei bambini e dei giovani in genere, un fenomeno mai veramente sopito in Italia, ma così trascurato dall'agenda politica e mediatica dell'Italia contemporanea da farci credere, erroneamente, che fosse un problema del passato. Tutto ha avuto inizio nel 2006, quando l'esplosione della bolla finanziaria dei mutui *sub-prime* ha scatenato un effetto domino su scala planetaria. La crisi ha raggiunto il nostro Paese già nel 2007, e in maniera più significativa a partire dal 2011: la disoccupazione ha iniziato a salire, il reddito disponibile delle famiglie ha cominciato a cadere insieme al potere di acquisto delle famiglie consumatrici, costringendo decine di migliaia di negozi e di imprese ad abbassare le saracinesche. Nello stesso arco di tempo, per effetto delle sforbiciate dello Stato ai bilanci degli enti locali (e della paralisi amministrativa che ha colpito centinaia di comuni in bancarotta), le famiglie con figli a carico hanno dovuto fronteggiare da sole la contrazione e il rincaro dell'offerta pubblica di servizi, in assenza di politiche universalistiche e significative a tutela dei nuclei con bambini.

Per questo insieme di ragioni, in Italia la recessione ha colpito soprattutto, e in maniera particolarmente severa, proprio i più piccoli, come mostra il grafico della *povertà assoluta*. Secondo l'indicatore elaborato dall'ISTAT per misurare l'impossibilità di accedere ad alcuni beni ritenuti essenziali, l'incidenza di famiglie con almeno un bambino in questa condizione è cresciuta ben cinque volte in soli dieci anni, passando dal 2% del 2006 al 9,9% del 2016, mentre il numero totale dei minorenni in questa condizione è raddoppiato tra il 2009 e il 2016, raggiungendo quota 1.292.000. Il conto della recessione globale lo hanno pagato in particolare i bambini nati all'interno delle famiglie tradizionalmente più fragili ed esposte alle turbolenze del mercato del lavoro: famiglie numerose, con genitori giovani, famiglie operaie colpite dalla chiusura delle fabbriche e/o di recente immi-

🔍 In Italia la recessione ha colpito soprattutto, e in maniera particolarmente severa, proprio i più piccoli. Secondo l'indicatore elaborato dall'ISTAT per misurare l'impossibilità di accedere ad alcuni beni ritenuti essenziali, la percentuale di famiglie con almeno un bambino in questa condizione è cresciuta ben cinque volte in soli dieci anni, passando dal 2% del 2006 al 9,9% del 2016.

☹️ «Parlo a nome di una generazione che qui non ha più niente ed è costretta a dipendere sempre dalla gente con la valigia in mano varchiamo una nazione che non dà opportunità o valore a quello che inventiamo».

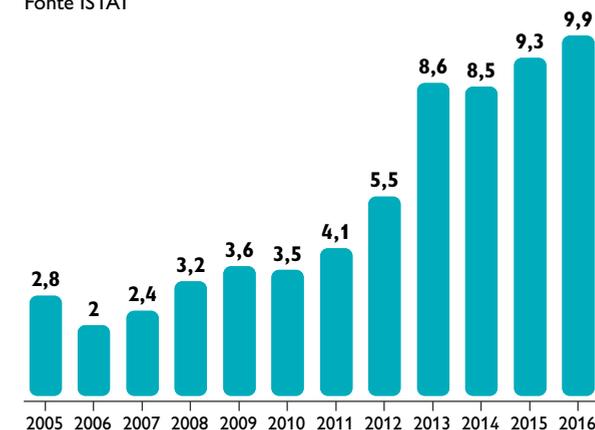
Clementino,  
O' vident, 2013.

grazione. Versano in povertà assoluta 4 famiglie su 10 di origine straniera con bambini. Il bacino delle povertà estreme si è andato ingrossando sia al Sud, in particolare tra le famiglie monoreddito e numerose, sia al Centro-Nord, in particolare tra i nuclei di recente immigrazione, e riguarda ormai circa 650.000 famiglie con bambini.

Parallelamente la fascia del disagio si è andata estendendo a un numero crescente di famiglie del ceto medio, fino a pochi anni fa lontane dalle soglie critiche: ISTAT ha calcolato che nel 2016 vivevano in condizioni di *povertà relativa* – ovvero con livelli di spesa significativamente inferiori alla media nazionale – ben 2.300.000 bambini e ragazzi, quasi un minorenni su quattro, e 1.200.000 famiglie. Un fenomeno preoccupante che coinvolge individui fino a poco tempo fa non collocabili entro i confini tradizionali delle povertà economiche, impreparati alla nuova situazione che vivono con sentimento di vergogna e senza sapersi muovere tra le reti di aiuto.

Stretto nella morsa di vecchie e nuove povertà, un numero crescente di famiglie con bambini è stato costretto a rivedere le abitudini di consumo e, in certi casi, a cambiare il proprio stile di vita, riducendo la quantità e la qualità della spesa alimentare, e rinunciando a beni e servizi fondamentali per la cura e l'educazione dei figli. Analizzando la spesa media delle famiglie con minore disponibilità (appartenenti cioè al primo e più svantaggiato decimo di dieci gruppi di spesa equivalente ordinati dal più scarso al più capiente), si osserva come il bilancio mensile sia quasi interamente assorbito dai cosid-

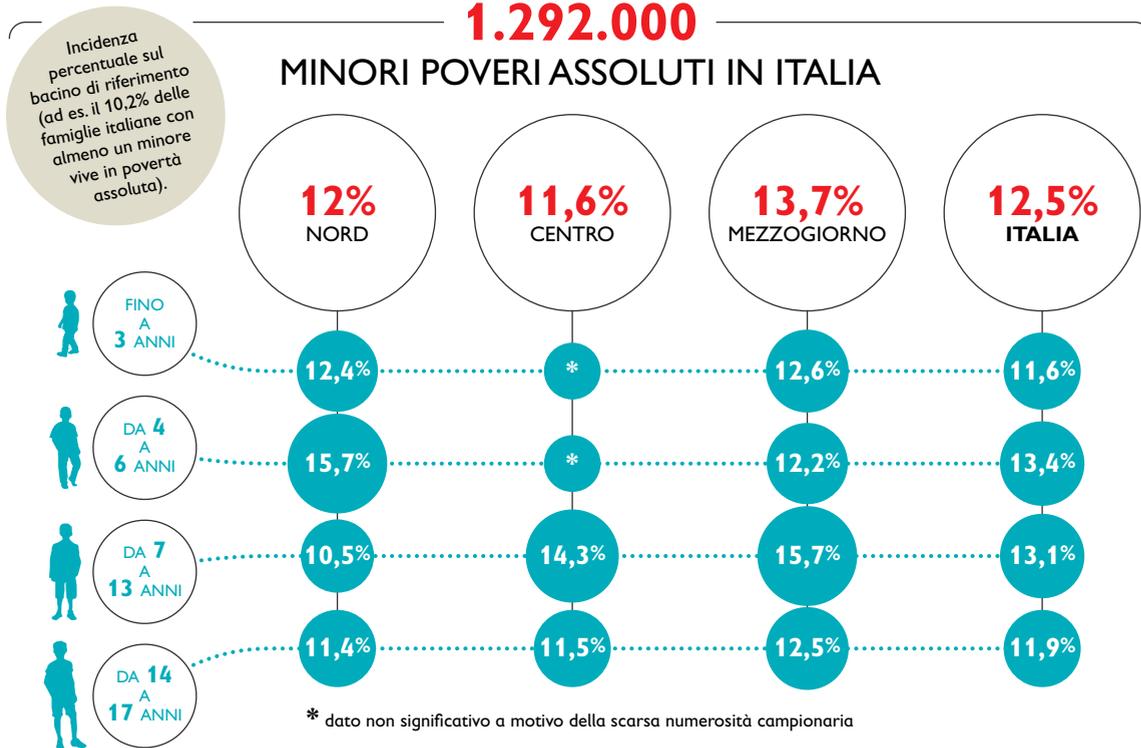
Incidenza della povertà assoluta nelle famiglie con almeno un minore (%) - Anni 2005-2016  
Fonte ISTAT



## POVERTÀ ASSOLUTA

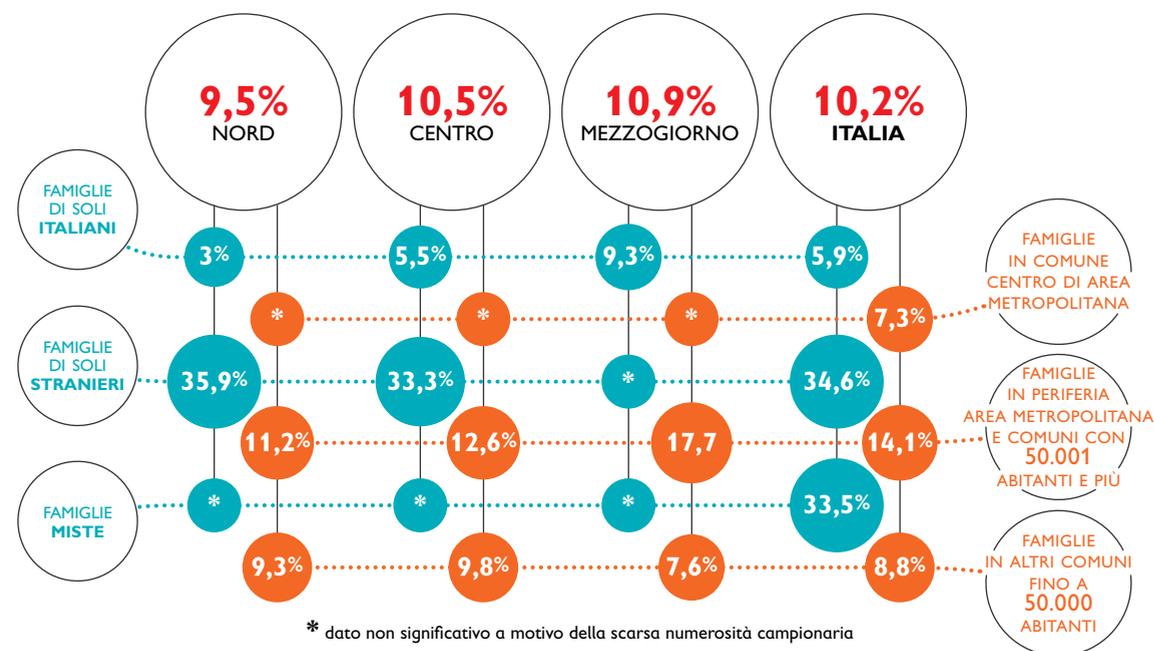
**1.292.000**

### MINORI POVERI ASSOLUTI IN ITALIA



**669.000**

### FAMIGLIE CON MINORI POVERE ASSOLUTE IN ITALIA



«La Povertà Assoluta, è una misura basata sulla valutazione monetaria di un paniere di beni e servizi considerati essenziali per evitare gravi forme di esclusione sociale: un'alimentazione adeguata, la disponibilità di un'abitazione – di ampiezza consona alla dimensione del nucleo familiare, riscaldata, dotata dei principali servizi, beni durevoli e accessori – e il minimo necessario per vestirsi, comunicare, informarsi, muoversi sul territorio, istruirsi e mantenersi in buona salute».

ISTAT, *La povertà in Italia*, luglio 2017.

detti costi non comprimibili (casa, spesa alimentare), mentre per la cultura e l'istruzione restano solo le briciole: meno di 40 euro al mese per la prima, e appena 7 euro e 60 centesimi per la seconda. Troppo poco per acquistare materiali didattici per i figli o per pagare le rette di attività e servizi essenziali (mense, gite, corsi), in assenza di esenzioni e sistemi funzionanti di tutela per le fasce più deboli.

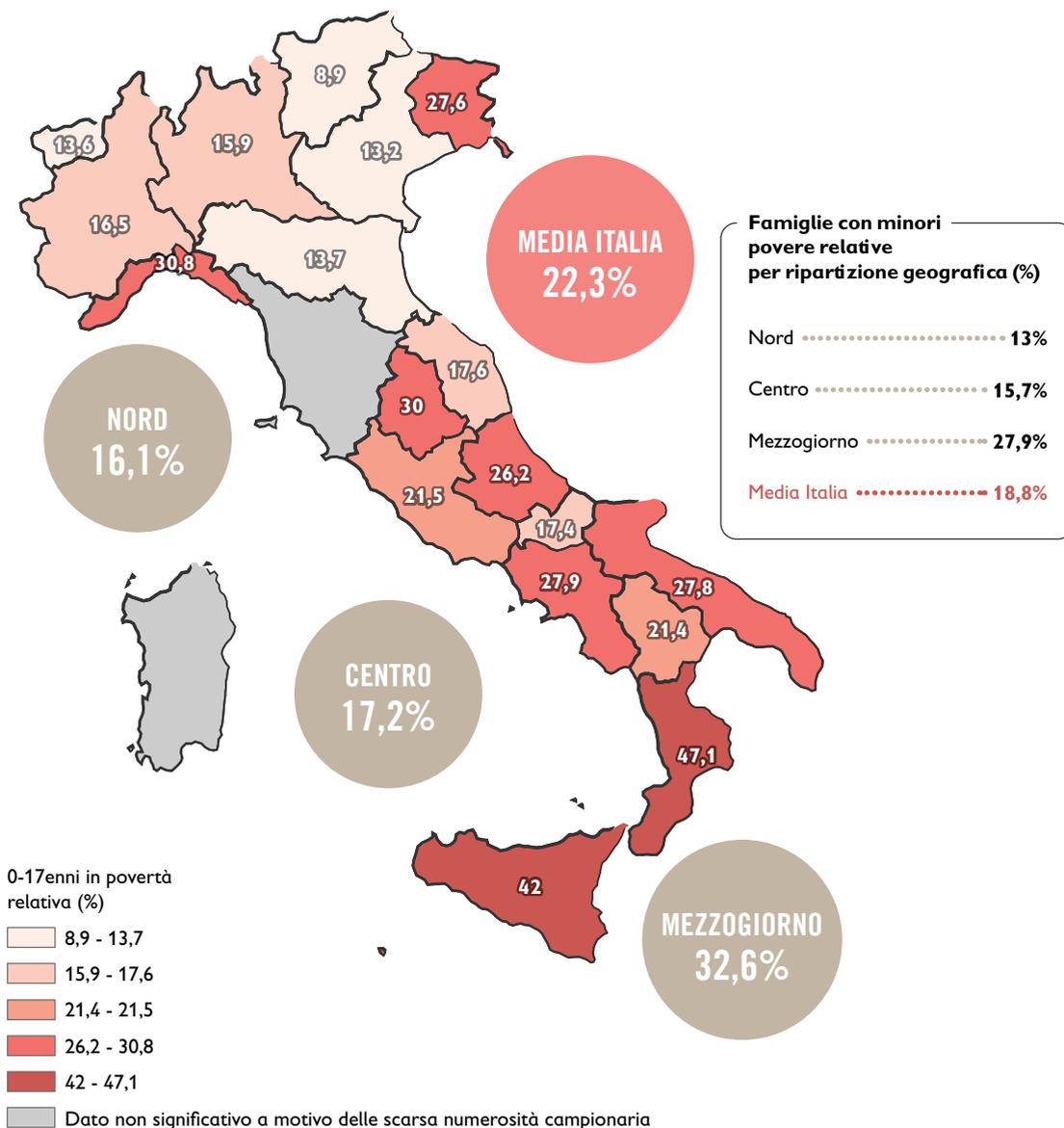
Se è vero che i dati sull'accesso dei bambini alle principali attività ricreative e culturali mettono generalmente tristezza – a dimostrazione del fatto che in Italia il bacino delle povertà educative eccede quello delle povertà economiche – il grafico relativo ai 'disconnessi' mostra lo svantaggio relativo dei bambini che crescono nelle famiglie con minori possibilità. Un altro dato che illustra il corto circuito tra impoverimento economico e opportunità educative è rappresentato dalla riduzione della quota di minorenni che possono permettersi una vacanza fuori casa di almeno quattro notti consecutive: erano il 39,5% nel 2008, sono saliti al 54,6% nel 2015. In Italia oltre 5 milioni di bambini e ragazzi vivono l'impossibilità di intraprendere viaggi di formazione.

Primo e principale terreno di confronto tra le famiglie e le istituzioni, da sempre osservatorio privilegiato del disagio, la scuola ha affrontato in questi ultimi anni, spesso a mani nude o con l'aiuto di piccoli secchielli, la marea montante delle difficoltà economiche, sociali e relazionali. Le interviste realizzate per questo Atlante nelle scuole danno corpo e senso a tutte queste cifre e illustrano le conseguenze dell'impoverimento sul percorso educativo di tanti ragazzi. «Chi vive il disagio in famiglia, lo porta automaticamente in classe – ci racconta Annalisa Frau, dirigente dell'Istituto comprensivo di Ales, in provincia di Oristano –. L'aria che respira ogni giorno a casa genera apatia, tristezza, demotivazione, ristrettezza di interessi, tendenza all'isolamento, a volte rabbia. Cresce il numero di alunni con necessità di supporto, bisogni educativi speciali, difficoltà di socializzazione, aumentano gli episodi di bullismo. Nelle nostre classi registriamo numerose situazioni di disagio economico e socioeconomico, un fenomeno che riguarda sicuramente tutte le scuole ma che qui merita un'attenzione particolare perché viviamo una realtà colpita da annosi problemi di disoccupazione, isolamento, carenza di centri culturali e ricreativi». Quest'area interna della Sardegna, conosciuta anche per aver dato i natali ad Antonio Gramsci, è un buon caso studio poiché si confronta da tempo con le cicatrici della povertà, riaperte anche ultimamente dall'ennesima chiusura annunciata degli impianti del Sulcis. I problemi datano dalla fine degli anni Ottanta con le prime crepe nel piano di industrializzazione, quando gli istituti superiori di Ales, Terralba e Mogoro, vo-

## La povertà minorile

Incidenza della povertà relativa sui bambini 0-17 anni, per regione (%). Anno: 2016. Fonte: ISTAT.

In Italia più di 1 minore su 5 vive in povertà relativa (il 22,3%), cioè in una famiglia con livelli di spesa decisamente inferiori alla media delle famiglie italiane. La mappa fotografa le forti disegualianze regionali, dalle regioni del Nord-Est in cui poco più di 1 minore su 10 sperimenta una condizione di povertà relativa a regioni come Calabria e Sicilia dove è povero quasi 1 bambino su 2. L'incidenza della povertà relativa tra le famiglie con figli minori è leggermente più bassa (18,8% in Italia) rispetto all'incidenza sui bambini 0-17 anni perché il fenomeno investe maggiormente le famiglie con 2 o più figli.



☺ «A strad a' rat n'at esam  
E nun m'par stran  
E man e man  
Che figlj nuost  
S'fann uommn primm  
e se fa ruoss  
Chest o'ssaje che va a  
Cerozz  
Io mo sto' cca co' fon  
mman  
Aspettan ca o'sang evapr  
Guardann e cunt e'tras  
E' tutt e frat mi  
Primm mpenn'n e po mor'n  
e s'abbrucian  
P' trament e rrim nost son'n  
E c' mann'n 1500 guardij e  
cchiu [mmerd]  
E' ffermn' man un e nuje  
Pcchè a famm alluc  
A' piett annur sacc' ca' a  
pace e n'utopia  
P' cchest io port a' rragg  
miezz a via  
P'chè sti tarandell  
s'magn'n a faccia mia  
E io nun so' stanc  
E cchiù me'ddan e cchiù  
me' ppiglio».

Cosang,  
Int'o Rione, 2017.

tati al nuovo credo, già sfornavano da anni schiere di diplomati che di lì a poco, con la chiusura delle fabbriche, sarebbero diventati, nel migliore dei casi, braccia per l'emigrazione. «Il disagio si riverbera sulla scuola anche quando è su scala più ampia, a livello di comunità, come nel nostro caso. In certe situazioni non è facile scuotere i ragazzi, guidarli a una reattività che possa capovolgere il loro vissuto emotivo: a scuola cerchiamo di stimolarli continuamente, proviamo ad ampliare gli orizzonti, ma le ristrettezze dei contesti sociali e familiari non aiutano. Per questo, al centro del progetto di rilancio della scuola, messo a punto con il Comitato aree interne, c'è l'idea di creare una vera e propria *scuola delle relazioni*, capace di riqualificare il rapporto alunni-docenti nell'ambito dell'attività didattica, e di aprirsi al territorio con la realizzazione di alcuni servizi (un auditorium, un teatro, una palestra) accessibili a tutta la cittadinanza. La relazionalità è uno degli aspetti su cui dobbiamo lavorare di più per fare reagire questi ragazzi». In questa landa remota della Sardegna il difficile compito della scuola è quantomeno agevolato dalla rete dei servizi sociali che è ben ramificata ed efficiente: 19 tra assistenti ed educatori per 19 comuni, uno per ciascuna realtà dell'Alta Marmilla. Un servizio indispensabile, a detta degli stessi operatori, del quale anche la scuola non potrebbe fare a meno.

Assai diversa è la situazione nella sesta municipalità di Napoli, una realtà agli antipodi sotto il profilo geografico, demografico e culturale, ma segnata anch'essa da una situazione cronica di disagio: «Il territorio è tra i più popolosi d'Italia (6000 abitanti per km<sup>2</sup>) e ospita tre quartieri (Barra, San Giovanni a Teduccio, Ponticelli), tre mondi a parte accomunati dall'alto rischio di esclusione, devianza e marginalità sociale – racconta Rosa Seccia, dirigente della scuola modello 48° Circolo didattico Madre Claudia Russo –. Qui i servizi sociali, per quanto si sforzino, hanno poche risorse da mettere a disposizione rispetto alla vastità dei bisogni che incontriamo ogni giorno a scuola. Noi le proviamo tutte per promuovere una didattica attiva e orientativa capace di aprire gli orizzonti dei bambini, monitorare i diversi segnali del disagio – ritardi, assenza, demotivazione, trasandatezza eccetera – e contrastare i fattori di rischio anche attraverso il coinvolgimento dei genitori. Lavoriamo a più livelli: abbiamo disegnato una struttura articolata – una docente che esercita la funzione strumentale a supporto degli alunni, e diversi referenti per i bambini con disabilità, per quelli con disturbi specifici dell'apprendimento, o con altri bisogni educativi speciali, e per la dispersione – e abbiamo un protocollo molto preciso per individuare e rispondere ai bisogni più urgenti. Quando le insegnanti osservano una si-

tuazione particolare, la segnalano con tanto di modulistica all'insegnante di riferimento, che si interfaccia con la funzione strumentale, che prova a contattare la famiglia. Se il tentativo non va a buon fine, intervengo io. Ma anche ammesso che i genitori si affidino e che la scuola riesca, per così dire, a portarli per mano... a un certo punto si apre un baratro: molte domande non trovano risposta neanche fuori dalla scuola, malgrado tutti i rapporti che cerchiamo di coltivare da anni con la rete inter-istituzionale».

Nelle 'periferie sociali' delle grandi aree metropolitane, corone urbane, hinterland, città satelliti, aree di recente conurbazione, molto spesso caratterizzati da un'elevata presenza di famiglie giovani, da tassi di natalità superiori alla media, dalla riduzione dei servizi e degli standard urbanistici e ambientali e da una povertà diffusa di spazi per la ricreazione e la cultura dei più giovani, il deficit crescente di capitale economico, sociale e culturale, il disagio abitativo, le difficoltà di conciliazione tra tempi di lavoro e tempi di cura, il diffondersi di zone grigie di microcriminalità o della stessa criminalità organizzata, alimentano spirali intergenerazionali di esclusione sociale e deprivazione culturale che non di rado si tramutano in disagio psicologico, con inevitabili e ovvie ripercussioni sulla qualità della vita delle famiglie e sui percorsi formativi di bambini e ragazzi.

E tuttavia, ai tempi della recessione, povertà e disagio esondano dalle riserve indiane delle cosiddette aree a rischio e si insinuano anche là dove non te lo aspetti, ad es. nei tranquilli comuni della provincia, al Centro come al Nord, sferzati anch'essi dal vento della crisi e della disoccupazione. «Fino a qualche anno fa insegnavo in un liceo classico e il quadro con cui mi confrontavo ogni giorno era diverso – racconta Mariarita Trampetti, da tre anni dirigente nell'istituto professionale Orfini di Foligno, in provincia di Perugia –. In questa scuola storica, uno dei primi istituti professionali in Italia, ho preso atto dell'esistenza di una realtà sociale più stratificata e complessa. Abbiamo un'utenza composita: 550 alunni, di cui 175 di origine straniera – in parte seconde generazioni di origine romena e albanese, ma anche nuovi arrivati dal Nord Africa –, una novantina di studenti con certificazioni DSA e 44 certificati con handicap. La cosa che mi ha colpita quando sono arrivata è che le classi si cominciano a formare a scuola iniziata, tra ottobre e dicembre: durante il primo e il secondo anno si gonfiano e si ingrandiscono per effetto dell'esodo da altri istituti. Ci considerano una scuola di serie B, un rifugio per chi incontra problemi altrove. Un altro aspetto che mi ha spiazzato è la situazione di povertà nella quale versano tante famiglie. I segnali sono numerosi: solo il 10% paga la tassa scolastica, mol-

🔍 Nelle 'periferie sociali' delle grandi aree metropolitane, corone urbane, hinterland, città satelliti, aree di recente conurbazione, molto spesso caratterizzati da un'elevata presenza di famiglie giovani, da tassi di natalità superiori alla media, dalla riduzione dei servizi e degli standard urbanistici e ambientali e da una povertà diffusa di spazi per la ricreazione e la cultura dei più giovani, alimentano spirali intergenerazionali di esclusione sociale e deprivazione culturale.



— Cagliari, Santa Teresa a Pirri. Colori e trame che ricordano i cesti sardi e una ragazzina che guarda il futuro. L'opera dei writers Davide Medda e Kofa si inserisce nel progetto di riqualificazione di uno dei quartieri più difficili delle città avviato nel 2013 da una realtà del privato sociale, la Fondazione Domus de Luna. L'iniziativa ha promosso la trasformazione dell'ex mercato comunale di Santa Teresa – abbandonato e divenuto nel tempo piazza di spaccio – in un importante centro ricreativo e culturale per i ragazzi del quartiere, l'ExMé.

[www.domusdeluna.it/exme.htm](http://www.domusdeluna.it/exme.htm)

ti non hanno i libri di testo e non viaggiano durante l'estate, tanti studenti del quarto superiore lavorano dopo la scuola – piccoli impieghi, camerieri, microattività – per aiutare le famiglie. Vista la situazione, abbiamo deciso di aprire uno sportello didattico per gli studenti e uno psicologico per ragazzi e famiglie. Stiamo cercando di costruire delle alleanze educative con i genitori per comprendere quali sono i problemi e se possiamo aiutarli. Abbiamo avviato il servizio *girabook* per garantire i libri di testo a chi non se li può permettere e la scorsa estate abbiamo attivato un progetto Erasmus che ha consentito a un'ottantina di alunni tra i meno abbienti di fare un'esperienza formativa nelle aziende portoghesi, spagnole, francesi, inglesi. Un gruppo di ragazze del corso di moda ha potuto lavorare presso le celebri cappellerie irlandesi, un'esperienza che ha rinforzato l'autonomia e ha permesso loro di potenziare l'inglese».

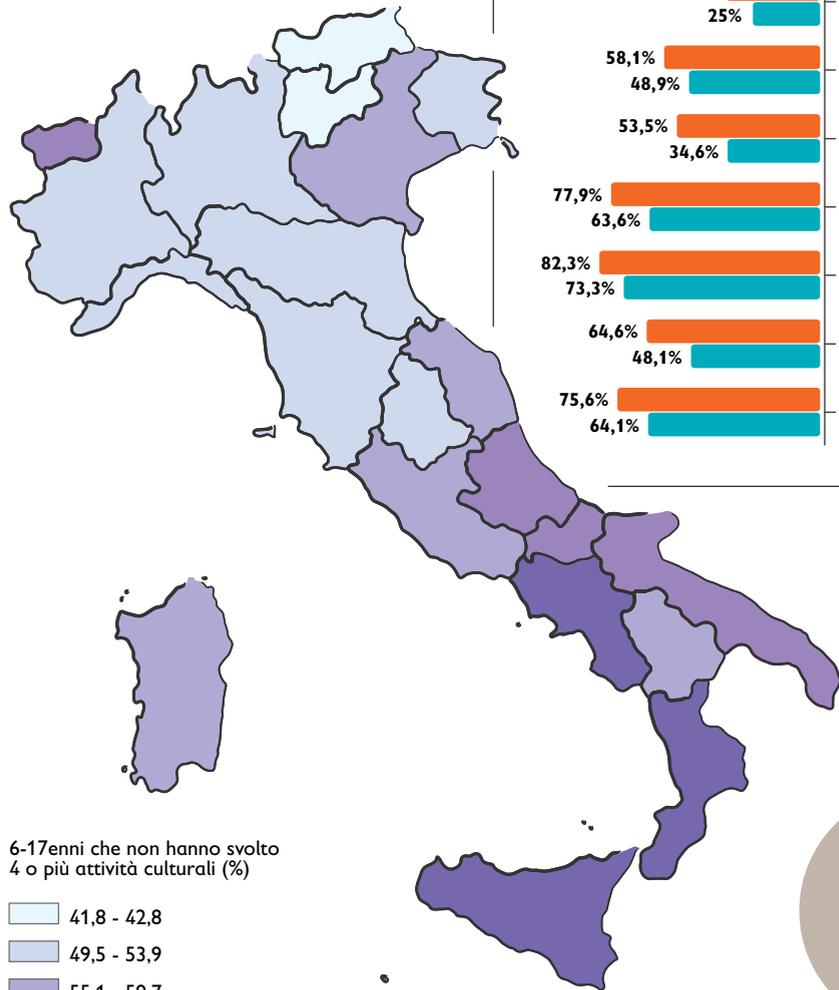
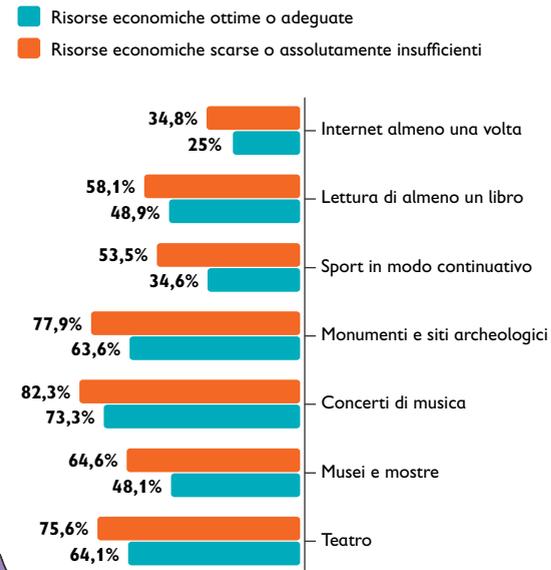
In assenza di efficaci politiche di sostegno per le famiglie più bisognose da parte dello Stato e degli enti locali, spesso sono le scuole illuminate a correre in soccorso a chi è più in difficoltà, e a volte gli stessi insegnanti in forma anonima e su base volontaria: «È raro che una mamma ci venga a parlare,

## Disconnessi

Ragazzi 6-17enni che non hanno svolto 4 o più attività culturali durante l'anno (%) tra le seguenti: Internet, lettura (almeno 1 libro), sport continuativo, concerti, monumenti e siti archeologici, musei e mostre, teatro.  
Anno: 2016. Fonte: ISTAT.

ISTAT e Save the Children hanno sviluppato un indice composito per misurare la deprivazione culturale e ricreativa dei bambini e ragazzi, calcolando la percentuale di chi non ha svolto, nell'arco dell'anno, almeno 4 delle 7 attività monitorate. La 'disconnessione' colpisce in media 6 ragazzi su 10 al livello nazionale, ma sono lampanti i baratri geografici. Il grafico mostra l'impatto delle risorse economiche della famiglia sulle possibilità di accesso dei bambini a queste attività.

### 6-17enni che non hanno svolto ciascuna attività per condizione economica familiare (%)



6-17enni che non hanno svolto 4 o più attività culturali (%)

- 41,8 - 42,8
- 49,5 - 53,9
- 55,1 - 59,7
- 63,2 - 70,1
- 75,5 - 78,2

MEDIA ITALIA  
59,9%

— Foligno, Istituto professionale Orfini, uno dei primi istituti di questo tipo in Italia. «Di fronte ad una società così articolata, mobile e in divenire, ostile eppure generosa, diviene sempre più indispensabile aiutare il soggetto a costruire la propria autonomia e libertà, dotandolo di una 'bussola di orientamento' che gli permetta, come un Ulisse, di procedere tra i flussi della complessità, ovvero la capacità di orientarsi per orientare».

[www.iisorfini.it/](http://www.iisorfini.it/)

con tutta franchezza, dei suoi problemi economici, perché c'è molta dignità da parte delle famiglie – ci racconta ancora Rosa Seccia del 48° Circolo di Napoli – Così capita che il genitore trovi mille scuse per non fare partecipare il figlio a un'attività che costa pochi euro. In questi casi, dove la scuola non può compensare, sono spesso le stesse insegnanti ad autotassarsi e a venire in aiuto, versando il contributo con molta discrezione, senza farlo notare alla famiglia. Nei limiti del possibile cerchiamo di non lasciare a casa nessuno».



# Nascere ai tempi della recessione

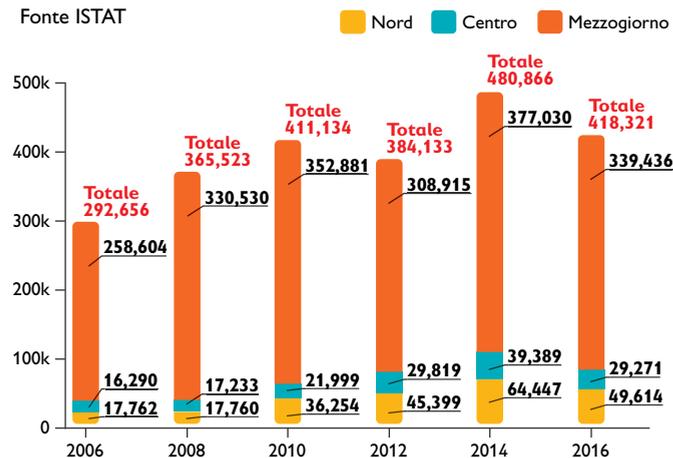
Per chi è nato all'inizio del Duemila non è sempre facile affrontare il percorso scolastico e avviare il delicato percorso di costruzione della propria identità proprio nel bel mezzo della grande recessione. Nell'epoca dell'incertezza globale, distinguere i propri interessi e proiettarli in avanti con determinazione diventa più difficile di quanto già non sia normalmente. Pietropoli Charmet, psicoanalista dell'età evolutiva, spiega così l'ulteriore, e più subdolo, cortocircuito della crisi sul sistema motivazionale: «Proprio perché il futuro è sinonimo di crescita della parte più autentica di se stessi, vederlo appannarsi e sparire nelle nebbie di un contesto sociale, economico e culturale che si schiera contro la sua realizzazione, colpisce al cuore il sistema motivazionale e crea un lutto doloroso: assieme al futuro muore la speranza, l'autenticità, il piacere di vivere per crescere e diventare se stessi» (Pietropoli Charmet 2012).

☹️ «Penso spesso che potrei farlo  
Andare via di punto in bianco  
Così altra città  
Altro Stato  
Potrei se avessi il coraggio  
Ho un orizzonte limitato  
È follia stare qua nel miraggio  
Che basti essere capaci  
Quanti ne ho visti scavalcarmi  
Rampolli Rapaci  
Raccomandati  
... Io della scuola ricordo un ficus  
Cioè la pianta che aveva il preside in ufficio  
Vale più un mio testo letto in diretta da Linus  
Il paese ha un virus  
Una paralisi da ictus  
Come prima più di prima».

Marracash,  
Sabbie mobili, 2012.

15-34enni inattivi scoraggiati (in migliaia).  
Anni 2006-2016

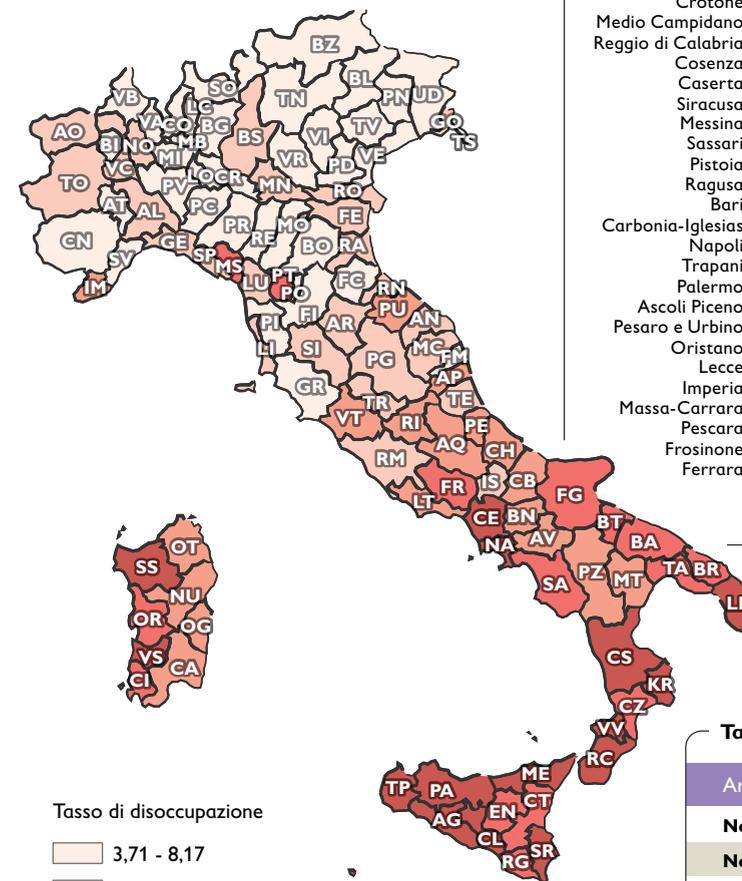
Fonte ISTAT



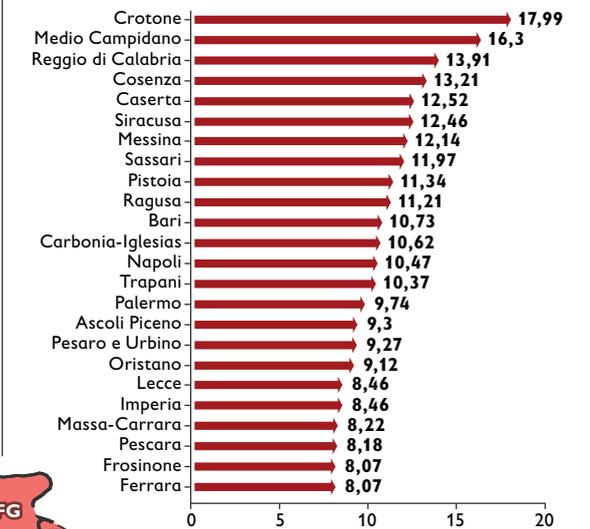
## Disoccupati

Tasso di disoccupazione per provincia.  
Anno: 2016. Fonte: ISTAT.

Gli studenti che frequentano oggi la scuola hanno vissuto più o meno profondamente la crisi economica, che, tra i tanti effetti negativi, ha prodotto un aumento della disoccupazione molto pronunciato, soprattutto in alcune aree del Paese. La mappa fotografa ampie differenze territoriali, con province al Sud e nelle isole in cui una persona in età lavorativa su 4 è tagliata fuori dal mercato del lavoro, spesso le stesse province in cui negli ultimi 10 anni il tasso di disoccupazione è cresciuto di oltre 10 punti percentuali (grafico). Mancanza di lavoro e prospettive tra gli adulti di riferimento generano nei bambini e adolescenti sfiducia e deterioramento del sistema motivazionale, aumentando il rischio del fallimento formativo.



Aumento del tasso di disoccupazione tra il 2007 e il 2016: le province più colpite



Tasso di disoccupazione per ripartizione

Area	Anno 2007	Anno 2016
Nord Est	3,12	6,77
Nord Ovest	3,75	8,15
Centro	5,28	10,43
Mezzogiorno	10,96	19,61
Italia	6,08	11,69

Gli effetti conclamati della recessione finiscono per trascinare nella polvere proprio le istituzioni che dovrebbero assicurare crescita, formazione e promozione sociale, come dimostra l'indebolimento del ruolo istituzionale della scuola nei territori più svantaggiati, oggetto spesso di attacchi, atti di vandalismo, tentativi di furto, e come sembrava indicare un'indagine qualitativa realizzata nel 2012 da ISFOL (*Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori*) su un campione di giovani dispersi. Secondo questo studio l'area dell'abbandono si stava progressivamente allargando anche a ragazzi senza particolari carenze affettive, relazionali o economiche, scoraggiati dalla crisi dei titoli di studio e sempre più attratti dai modelli mediatici del successo facile. «Osservano i fratelli diplomati e laureati che non lavorano, e contemporaneamente constatano come sia premiante essere in possesso delle conoscenze giuste e delle entrate adeguate».

Come dargli torto? Se si mettono in fila tutti i dati sulla crisi dell'occupazione giovanile c'è da mettersi le mani nei capelli. Tra il 2008 e il 2014 il tasso di occupazione è sceso di 8,6 punti percentuali nella fascia d'età tra i 15 e i 24 anni (da 24,2% a 15,6%) e di 12,6 punti nella fascia tra i 25 e i 29 anni (da 64,3% a 51,7%), mentre il calo medio complessivo è stato di 2,9 punti. Nel Mezzogiorno i cosiddetti NEET, ovvero i giovani che non studiano e non cercano un lavoro, sono più di uno su tre (34,2%), mentre al Nord-Est si attestano intorno al 15,5% (Istat 2017, <http://www.istat.it/it/archivio/16777>). Nel frattempo, il numero dei giovani cosiddetti scoraggiati tra i 15 e i 34 anni, che pur dichiarandosi disponibili a lavorare hanno smesso di cercare un'occupazione, è cresciuto del 43% in dieci anni: 340.000 scoraggiati sui 420.000 del 2016 vivono al Sud.

Secondo Eurostat, l'alto tasso di ragazzi che faticano a trovare una motivazione per continuare a cercare un impiego ha probabilmente la sua origine in un altro dato: l'Italia è il Paese con il maggior numero di regioni dove meno di un giovane laureato su due ha un lavoro. Nell'Unione Europea il 71,4% di chi ha terminato l'università trova un'occupazione, in Italia appena il 44,2%, nel Mezzogiorno il 26,7%. No, non è facile credere nella scuola ai tempi della recessione. Forse bisognerebbe tenere a mente anche questo prima di puntare il dito contro il banco.



— Milano, Scuola popolare di Gratosoglio. Fondata all'inizio del Duemila dai padri barnabiti alla periferia sud della città, offre una seconda opportunità a chi è andato

incontro a fallimenti scolastici (v. pag. 296). Oggi opera in rete con l'ufficio scolastico regionale ed è gestita dalla Fondazione Sicomoro.

di Umberto Galimberti



## Parole chiave Orizzonte

*Umberto Galimberti, filosofo e psicanalista, è stato professore di antropologia culturale (1976), poi, dal 1983, di filosofia della storia, di cui ha assunto la cattedra nel 1999, all'Università Ca' Foscari di Venezia, dove dal 2002 ha anche insegnato psicologia dinamica. È membro dal 1985 dell'International Association of analytical.*



**disponibilità che i genitori hanno di ascoltare i loro figli, non per cattiva volontà, ma per mancanza di tempo, che li costringe a risposte sbrigative quando invece i bambini hanno bisogno di grandi narrazioni.**

### Orizzonte prima infanzia

Non bisogna dimenticare che, a sentire Sigmund Freud, nei primi sei anni di vita si formano, pressoché in modo definitivo, le mappe cognitive e le mappe emotive che condizioneranno per tutta la vita il modo di 'conoscere' e 'sentire' il mondo. Lungo la vita si impareranno molte cose e si avvertiranno molte sensazioni, emozioni e sentimenti, ma la modalità di apprendere e di sentire è decisa in quei primi sei

anni che le neuroscienze, più severe di Freud, limitano a tre.

I bambini dipingono come vedono e come sentono il mondo, e portano i loro scarabocchi e poi i loro disegni alla mamma che indaffarata risponde «te li vedo domani», che vuol dire 'mai'. Il messaggio che arriva al bambino è che non ha fatto nulla d'interessante. Lo stesso messaggio che i più grandicelli ricevono quando, alla ricerca del principio di causalità, che consente loro di codificare e quindi di orientarsi nel mondo, chiedono il 'perché' di tutte le cose, ponendo domande non molto dissimili da quelle filosofiche. Spesso la risposta che ricevono è: «quando sarai grande capirai», anche se il bambino ha bisogno di capire subito per continuare il suo ordinamento del mondo.

Il risultato di questi comportamenti genitoriali è quello di mettere in crisi l'identità dei bambini, perché l'identità è il frutto del riconoscimento e, quando manca il riconoscimento, l'identità in costruzione s'incrina e la stima di sé si riduce. Questi danni da disattenzione si possono benissimo evitare. Per supplire a tutte le parole mancate, i genitori sommergono i figli con un'infinità di giocattoli che scartano con furia nelle ricorrenze festive e poi, incuranti, li abbandonano. Sono giocattoli molto

s sofisticati che il bambino non è assolutamente in grado di costruire e neppure di riparare. Sommerso da questi giochi estranei alla sua capacità di fare, il bambino sperimenta una sovrabbondanza di possibilità di giochi che non appartengono alla sua ideazione e che quindi gradatamente fuoriescono dai suoi interessi. Incomincia qui a fare la sua comparsa la 'noia per sovrabbondanza', che diventerà pericolosa nell'adolescenza, e che nell'infanzia sostituisce la 'noia per ideazione', tipica dei bambini che, non disponendo di giocattoli, se li inventano con i tappi delle bottiglie, i turaccioli e altri scarti di casa.

### Orizzonte età scolare

Quando i bambini vanno alla scuola primaria, i genitori, non si sa se per farsi vedere più bravi dell'insegnante o per quale altra ragione, cominciano a criticare la maestra davanti al bambino, procurando in tal modo un danno gravissimo, come tutti i danni che incidono sull'affettività che nessun ragionamento successivo è in grado di riparare. Il bambino, che fino allora aveva indirizzato ai genitori la sua affettività, quando va a scuola la rivolge anche alla maestra. Se questa figura viene disprezzata, si disprezza

Parole chiave

anche il canale affettivo del bambino indirizzato alla maestra. Il risultato è una scissione dell'affettività (sempre pericolosa come dimostra questo tratto tipico della schizofrenia), oppure una sfiducia di base rivolta sia alla maestra sia ai genitori come risoluzione del conflitto che non si sa in quale altro modo comporre. Dopo di che i genitori non possono lamentarsi quando, in età adolescenziale, i ragazzi non si fidano e quindi non si affidano più a nessuno.

### Orizzonte psicoapatico

Quando i bambini vanno a scuola, i genitori li impegnano in mille altre attività, sedotti dalla cultura americana dell'efficienza e dell'eccellenza nelle prestazioni, cui bisogna allenare i bambini fin da piccini. E allora oltre alla scuola c'è il calcio, il nuoto, lo sci, il computer, l'inglese, e per le bambine anche il pianoforte, la danza e tante altre belle cose che, se sono troppe, gettano i bambini nell'angoscia. Quell'angoscia che è tipica di chi è esposto a un eccesso di stimoli rispetto alla sua capacità di elaborarli. E come le persone anziane spesso non escono più di casa, anche se potrebbero, o se escono compiono sempre lo stesso percorso per non esporsi a stimoli insoliti che

Orizzonte

non saprebbero come contenere, così i bambini, di fronte a un eccesso di stimoli, per evitare l'angoscia, riducono la risonanza emotiva che questi stimoli producono in loro. In questo modo la loro psiche diventa apatica e loro psicoapatice. Per effetto della riduzione, talvolta fino all'azzeramento, della risonanza emotiva delle loro parole e dei loro gesti, i ragazzi non sanno più distinguere il bene dal male, che Immanuel Kant diceva che potremmo anche non definire perché ciascuno li «sente naturalmente da sé». Oggi non è più vero e non è raro che molti ragazzi non percepiscano la differenza tra insultare un professore o prenderlo a calci, tra fare la corte a una ragazza o stuprarla. Questa condizione psicoapatice che si manifesta nell'adolescenza, origina nell'infanzia quando, per salvarsi dall'angoscia indotta da un eccesso di stimoli che non si riesce a contenere e tantomeno a elaborare, si abbassa la sensibilità percettiva al punto che la psiche finisce con il non essere più in grado di valutare la portata delle proprie parole, dei propri gesti, degli atti e delle loro conseguenze. Questo è il peggiore dei mali che può accadere quando non si ha cura dei processi educativi nell'età della crescita.

di Pino Tilocca



## Parole chiave Spopolamento

*Pino Tilocca dirige da due anni l'Istituto di istruzione superiore S.A. De Castro di Oristano dopo essere stato per otto anni dirigente dell'Istituto comprensivo di Cabras. Per venticinque anni è stato docente di scuola primaria nella provincia di Oristano. Dirigente sindacale della FLC CGIL e attivista dell'associazione Libera, dal 2000 al 2005 è stato sindaco di Burgos, paese di circa 1000 abitanti situato nell'interno della Sardegna.*



**Gli ultimi decenni ci stanno consegnando un pesante problema sociale: aree marginali del nostro Paese sono interessate in misura critica da processi di spopolamento, fenomeno determinato in primo luogo da una caduta della natalità e da processi di inurbamento che appaiono inarrestabili.**

Ciò avviene in aree economicamente depresse, in particolare dove è in crisi il modello economico agricolo e in aree investite da processi di deindustrializzazione. Assistiamo quindi a un progressivo invecchiamento della popolazione che fa presagire un vero e proprio collasso demografico e antropologico; per dare idea della situazione, basti dire che in Sardegna si calcola che entro sessant'anni scomparirà circa il 10% dei 377 comuni oggi esistenti.

A questo fenomeno si accompagna un arretramento altrettanto massiccio del tessuto dei servizi pubblici, quelli sanitari e dell'istruzione in primo luogo, ma anche servizi postali, sicurezza, trasporti. Si realizza quindi una condizione per cui, a macchia

d'olio, zone sempre più vaste, in genere territori interni, mutano la composizione della loro popolazione: scompaiono quasi del tutto le persone in età scolare e aumentano gli anziani.

È chiaro che questa situazione va a impattare in maniera drammatica con l'organizzazione scolastica ereditata dagli anni Sessanta e Settanta, periodi di crescita demografica significativa. Allo stato attuale possiamo ben dire che la nuova situazione non è stata affrontata in maniera organica.

Anzi, in ossequio alle politiche di smantellamento del welfare, si è risposto alla diminuzione degli alunni con la semplice applicazione di parametri numerici uguali per tutte le regioni e le province d'Italia che hanno portato a tagli pesantissimi del personale, arrivando alla chiusura di numerosi presidi scolastici.

Tutto questo ha portato, in molte aree del nostro Paese, a una presenza illogica, direi anzi casuale, delle scuole la cui diffusione sul territorio non risponde ad alcun disegno finalizzato e funzionale. Assistiamo addirittura al ritorno alle pluriclassi, operazione spesso accompagnata da vagheggiamenti pseudopedagogici premoderni in cui non manca

il richiamo alla Scuola di Barbiana, di cui si mostra l'incapacità di cogliere il messaggio storico, sostituito da una riproposizione pedissequa che cinquant'anni dopo suona anacronistica e afasica.

In realtà i rischi della diffusione delle scuole di piccoli numeri sono molteplici e spesso non sufficientemente percepiti. Quasi sempre le piccole scuole, lungi dal costituire un servizio, diventano il luogo della doppia emarginazione, luoghi in cui, nell'orario scolastico, si riproducono gli stessi rapporti umani e sociali di quelli del tempo libero, limitati in qualità e quantità, condizionati da visioni identitarie chiuse e ristrette ai confini del proprio villaggio.

Questi contesti tendono a organizzarsi più secondo codici comportamentali parafamiliari anziché strutturarsi come ambienti di apprendimento formalizzati. Pertanto, la qualità didattica è spesso irrilevante, segnata anche dalla mancanza di continuità generata da una ridottissima stabilità dei docenti che ostacola la possibilità di costruire un progetto di scuola in grado di lavorare sul lungo periodo. In questo modo la periferia diventa ancor più marginale e non di rado si mantengono nelle piccole scuole solo le sacche di alunni le cui

Parole chiave

famiglie non hanno l'opportunità e le risorse per scegliere altre soluzioni. Da queste situazioni proviene una quota consistente di quella che viene definita dispersione scolastica che colpisce in questi contesti soprattutto l'utenza maschile.

Cambiare direzione non è semplice; è evidente che la scuola non crea il fenomeno spopolamento, ma lo subisce e pertanto, di per sé, la presenza generalizzata di plessi scolastici non lo contrasta e anzi, con la sua eccessiva frammentazione, marginalizza culturalmente le popolazioni che resistono ai processi di abbandono del territorio.

Una soluzione possibile, soprattutto per le scuole del primo ciclo, è quella dei poli scolastici, che raccolgono gli studenti di bacini sovracomunali e che funzionano secondo il modello del campus. Ciò presuppone investimenti consistenti, finalizzati alla costruzione di scuole moderne e attrezzate, in grado di accogliere per l'intera giornata gli studenti e di rispondere ai loro bisogni di apprendimento. Si parla quindi di una scuola dotata di spazi modulari, laboratori, impianti sportivi e mense, oltre che di trasporti efficienti.

Il problema della stabilità dei docenti si può risolvere con l'attribuzione di un incentivo

Spopolamento

che vincoli alla permanenza pluriennale nelle aree periferiche, riportando alla corretta logica l'utilizzo delle risorse per gli interventi nelle aree a rischio di dispersione. Questa proposta individua una possibile soluzione al problema scolastico ma certo non può essere in grado di arginare il complesso fenomeno dello spopolamento. Per quello occorrono riflessioni di più ampia portata; tuttavia una ipotesi risolutiva può già essere tratteggiata. Ci sono paesi vuoti e case disabitate e migliaia di migranti in cerca di stabilità, lavoro, serenità. Se si fosse meno miopi si lavorerebbe senza esitazioni su questa convergenza di fattori storici.

di Vinicio Ongini



## Parole chiave Intercultura

*Vinicio Ongini lavora alla Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione del ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e fa parte dell'Osservatorio nazionale per l'educazione interculturale. Autore di numerosi studi e ricerche, fra cui "Noi domani". "Un viaggio nella scuola multiculturale" (2011), e di libri per bambini, "Le altre Cenerentole. Il giro del mondo in 80 scarpe" (2009). Ha inventato la didattica dei 'personaggi ponte'.*



**La parola *intercultura* viene usata sempre più spesso: nei documenti ministeriali, nei libri di pedagogia, nei progetti educativi delle scuole, delle associazioni, da alcuni anni, anche in alcuni programmi di formazione aziendale e nella comunicazione di agenzie turistiche.**

Come tutte le parole molto diffuse rischia di diventare scontata, oppure banale o logora. Con quel prefisso, *inter-*, diventato a volte tic

linguistico, passepartout per tutte le situazioni: interfaccia, interscambio, interdipendente, interazione, internazionale. Ma *inter-* è un prefisso utile e da salvare, un evidenziatore della complessità del nostro tempo, perché indica le tante connessioni di cui è fatto il mondo e la dimensione di relazione e di scambi che c'è tra le persone. E di questo è fatta appunto la parola *intercultura*. Una scuola della periferia di Roma, la primaria Carlo Pisacane, ha una percentuale altissima di alunni 'stranieri' (in grande maggioranza nati in Italia!), al suo interno ci sono tante diversità: di lingue, di religioni, di punti di vista sull'educazione. Per questo motivo e anche per rispondere a chi pensa che una scuola con tanti 'stranieri' sia meno qualificata e meno

attraente delle altre, insegnanti e genitori insieme hanno deciso di definirsi, di autonominarsi 'scuola interculturale e internazionale'. Ma quando è nata la parola *intercultura*, quando si è cominciato a usarla in Italia? Forse i primi in Italia sono stati i fondatori dell'associazione Intercultura. Incontri che cambiano il mondo, una onlus che opera dal 1955 e promuove, con Paesi esteri, scambi di studenti delle scuole superiori che trascorrono periodi di vita e di studio, ospiti di famiglie. In seguito è stata usata anche in documenti europei e da studiosi e ricercatori. Se ne attribuisce alla Francia la prima messa a punto concettuale, alla fine degli anni Settanta. E nel 1984 il Consiglio d'Europa redasse una raccomandazione (nr. 84) sulla formazione degli insegnanti in contesti di migrazioni. Una successiva pubblicazione del Consiglio d'Europa precisa: «Chi dice interculturale dice: *interazione, scambio, apertura, reciprocità*. Dice anche, dando il suo pieno valore alla parola cultura, riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche alle quali si riferiscono gli esseri umani, individui e società, nelle loro relazioni con l'altro». È utile partire da queste parole, così chiare e determinate, a confronto con l'incertezza, la dissonanza di voci, l'afasia, l'ottusità sulla

questione dei migranti e dell'integrazione da parte dell'attuale Unione Europea. È del 1990 invece la prima indicazione segnaletica da parte del ministero italiano della Pubblica Istruzione: 26 luglio 1990, circolare ministeriale nr. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri: l'educazione interculturale*. Inizia da qui il viaggio dell'idea di 'educazione interculturale' nei documenti e nelle politiche educative del ministero dell'Istruzione. L'indicazione di principio è andata avanti in modo altalenante, senza mai tuttavia essere dismessa, tra indicazioni legislative diverse e disomogenee, nell'alternarsi di amministrazioni dai colori politici differenti, con momenti di stanchezza e, talvolta, di critiche all'idea di intercultura, e altri di rinnovata attenzione. Un'attività poco divulgata, non percepita dalle scuole come espressione di un disegno generale e convinto, di un modello condiviso, e tuttavia coerente almeno nel mantenere, fin dall'inizio, l'indicazione segnaletica, la pista pedagogica di una possibile via italiana alla scuola interculturale, cioè di una scuola che accoglie tutte le diversità nelle classi comuni, quando altri Paesi europei avevano invece, e qualcuno ha ancora, adottato le classi 'differenziali' per allievi stranieri. L'accompagnamento, la

Parole chiave

manutenzione dei principi e della normativa è stata però intermittente e non sempre alle indicazioni e raccomandazioni nazionali hanno fatto seguito azioni coerenti, sostenute da risorse, da valutazioni sull'efficacia e l'utilità delle pratiche, da programmi di formazione per insegnanti e dirigenti scolastici. Per questi motivi si può dire che l'educazione interculturale' compie quasi trent'anni, ma questa scelta di principio, questa indicazione segnaletica, ci mostra una strada in salita, un percorso ancora da compiere, con molte curve e muri e pregiudizi da superare. Quello degli studenti 'stranieri' è ancora, in parte, un percorso a ostacoli: sono in ritardo scolastico, cioè hanno uno o più anni in più dei compagni di classe italiani. Fioccano bocciature nel primo anno delle medie e nel biennio delle superiori nonostante la crescente stabilizzazione dell'immigrazione, l'incremento delle seconde generazioni e le forti aspettative di una parte delle famiglie immigrate verso l'istruzione, vista come la più importante leva di riscatto. C'è una rappresentazione superficiale e deformata che vede negli stranieri *solo* un gruppo fragile, in difficoltà, bisognoso di aiuto, vulnerabile. Un modo di pensare difensivo, l'idea di integrazione come aiuto ai più deboli: bisogna accoglierli,

Intercultura

insegnare la lingua, orientarli. È vero, ci sono alcuni aspetti di fragilità e dei deficit da colmare, ma una parte di questi bambini e ragazzi conosce le lingue e il mondo meglio di noi e dei 'nostri' studenti, sa resistere e adattarsi, porta punti di vista differenti sulla scuola e l'educazione e da parte delle loro famiglie c'è una fiducia nella scuola e una speranza nel futuro di cui noi abbiamo perso traccia. Anche se hanno accumulato ritardi scolastici, anche se sono arrivati senza conoscere la lingua italiana, anche se 'schiacciati' su scelte tecnico-professionali, una parte di loro non rinuncia a proseguire gli studi. Un chiaro segnale della spinta verso lo studio, della fiducia, del sogno, della speranza nel futuro da parte di alcuni gruppi di immigrati. Insomma alla parola *intercultura*, per come la usiamo, manca spesso proprio il prefisso *inter-*, cioè l'idea, la consapevolezza del possibile apporto dovuto alla presenza di allievi provenienti da storie e radici culturali differenti, dell'elemento dinamico e dell'occasione di cambiamento per tutti che possono rappresentare. L'intercultura ha bisogno soprattutto di domande. Queste, per es.: quanto abbiamo da guadagnare 'noi'?, come possiamo interagire?, come possiamo andare avanti insieme?



— Napoli, Istituto comprensivo statale «29 Miraglia - Sogliano». Laboratorio di educazione sentimentale.



— *Requiem per una scuola.*  
Per trent'anni ha costituito un punto di riferimento per i ragazzi del quartiere Case bianche di

Taranto, parata di casermoni popolari costruiti alla fine degli anni Settanta per ospitare i deportati del centro storico,

popolati oggi da circa 5.000 persone. Oggetto di ripetuti atti vandalici e furti, fu difesa fino all'ultimo dal vicario del preside,

Stefano Leogrande, che nei momenti critici non esitava a trascorrere la notte nell'istituto. Quando nel 2014 andò in pensione, la scuola fu chiusa

per restauri e appena una settimana dopo vandalizzata. "Con le porte e i banchi ci hanno fatto il falò di San Giuseppe", dice Mimmo, 13 anni. Si

chiamava Scuola media Ungaretti. Oggi i ragazzi fanno i doppi turni nella scuola elementare Falcone.

### — Politiche fuori sinc

Viaggi nel passato  
Follow the money  
Entre les mures  
Racconti di formazione (poca)  
Dirigenti di carta  
Sentieri interrotti  
Divari territoriali



— Roma, scuola secondaria Salvo d'Acquisto. Un momento del Laboratorio Tor Sapienza i-Lab, un progetto promosso da

Fondazione Pianoterra e Cooperativa sociale Antropos in uno dei quartieri più problematici della capitale.

Nel 2017 il laboratorio ha prodotto la video-inchiesta «T'imparano», v. pag. 261

## Viaggi nel passato

Quando varchiamo i cancelli di una scuola, il più importante incubatore di futuro del Paese, ci coglie spesso, improvvisa, la sensazione di viaggiare nel passato. Talvolta è un *déjà vu* sprigionato dal nostro vissuto o dal fatto di trovarci in una delle seimila strutture scolastiche edificate prima della Seconda guerra mondiale (il 15% di tutti i plessi disseminati lungo la penisola). Più in generale è una presa d'atto: mentre il mondo dell'infanzia (e la società italiana in genere) si muoveva alla velocità della luce, la scuola si aggiornava a passo di lumaca.

Che le cose stiano così è in parte nella natura delle cose. Il sistema scolastico è un organismo gigantesco che si muove a fatica e molto lentamente. Per avere un'idea della complessità della più imponente agenzia di sviluppo del Paese bastano solo alcuni numeri: nel 2017 si compone di 8221 istituzioni principali (tra istituti comprensivi, medie, superiori) e 41.060 diverse sedi scolastiche (di cui 13.398 per la scuola di infanzia, 15.037 per la primaria, 7237 per la scuola di primo grado e 5388 per la scuola di secondo grado), che danno vita a circa 370.700 diverse classi, attive grazie al lavoro quotidiano di 680.000 docenti, 138.000 insegnanti di sostegno e 8500 dirigenti (MIUR, *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale, a.s. 2017/2018"*, settembre 2017, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+Avvio+anno+scolastico+2017-2018/a4826bd1-c9d4-4c8c-a662-f133d79c9e0f?version=1.1>, pp. 5 e 11).

Il sistema attuale, peraltro, viene da lontano. È il risultato del grande, nobile, faticoso sforzo compiuto nell'ultimo secolo per dotare il Paese di un sistema di istruzione sempre più inclusivo, in linea con quello dei principali Paesi europei. Ripercorriamo brevemente le tappe principali: nel 1904 si estende l'obbligatorietà della scuola a 12 anni; nel 1923 la riforma Gentile riconosce il ruolo preparatorio della scuola materna e fissa l'obbligo a 14 anni; nel 1962 si istituisce la scuola media unica gratuita e obbligatoria per ragazzi dagli 11 ai 14 anni; nel 1968 è la volta della scuola materna statale; nel 1969 si favorisce l'accesso all'università; nel 2007 si eleva a 16 anni l'obbligo di

🔍 Ripercorriamo brevemente le tappe principali del faticoso sforzo compiuto nell'ultimo secolo per dotare il Paese di un sistema di istruzione sempre più inclusivo: nel 1904 si estende l'obbligatorietà della scuola a 12 anni; nel 1923 la riforma Gentile riconosce il ruolo preparatorio della scuola materna e fissa l'obbligo a 14 anni; nel 1962 si istituisce la scuola media unica gratuita e obbligatoria per ragazzi dagli 11 ai 14 anni; nel 1968 è la volta della scuola materna statale.

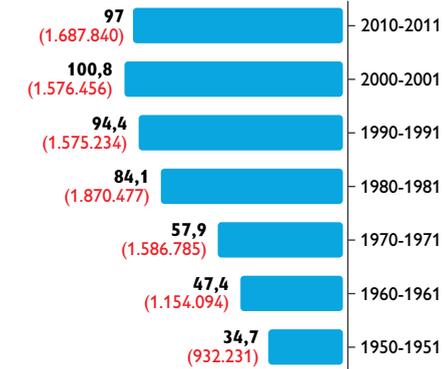
### La scuola che ha fatto l'Italia

Anni: 1950-2010.  
Fonte: SVIMEZ-ISTAT.

#### LA SCUOLA DELL'INFANZIA

Tasso di scolarità degli alunni tra 3 e 5 anni - Anni 1951-2011

In rosso il numero di alunni

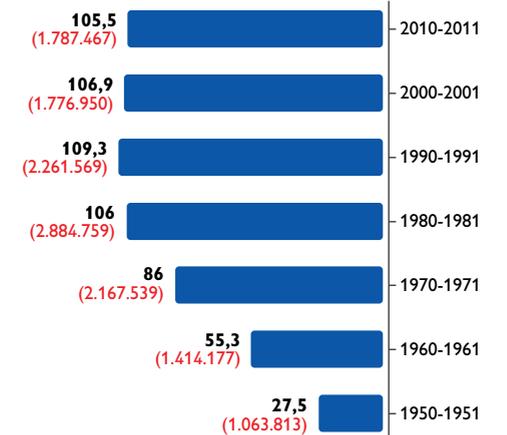


Nota: il tasso di scolarità è il numero di iscritti ogni 100 bambini 3-5 anni (può superare 100 perchè si iscrivono bambini che non hanno compiuto 3 anni).

#### LA SCUOLA MEDIA UNIFICATA

Tasso di scolarità degli alunni tra 11 e 13 anni - Anni 1951-2011

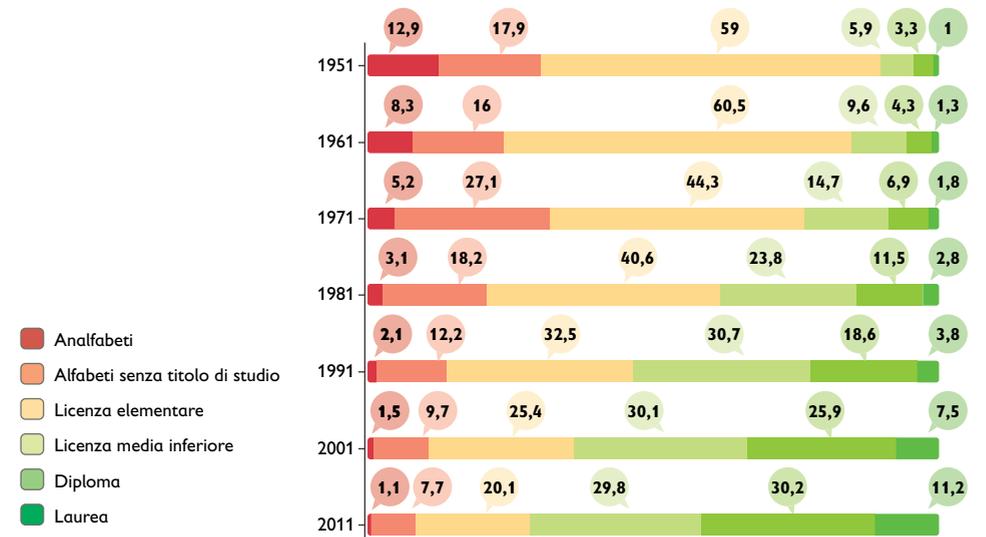
In rosso il numero di alunni



Nota: il tasso di scolarità è il numero di iscritti ogni 100 bambini 11-13 anni (può superare 100 perchè si iscrivono bambini che non hanno compiuto 11 anni e ripetenti di 14 anni e più).

#### LIVELLO DI ISTRUZIONE

Percentuale di popolazione dai 6 anni in poi per livello di istruzione - Anni 1951-2011





istruzione, mantenendo invariato l'obbligo formativo fino a 18 anni. Gli effetti di questi investimenti hanno contribuito più di ogni altra cosa al progresso sociale e civile del Paese e si possono leggere nella crescita degli indici di scolarizzazione: se nel 1951 solo un'esigua minoranza di bambini poteva aspirare al diploma (3,3%) o alla laurea (1%), sessant'anni dopo le proporzioni sono decuplicate (rispettivamente 30,2 e 11,2%). In particolare tra i più giovani (20-24enni), il titolo di istruzione superiore è ormai appannaggio di otto su dieci (79,7% nel 2015), una proporzione in continuo incremento nel tempo (nel 2004 erano il 72,1%).

Nell'ultimo secolo la scuola ha combattuto e sconfitto l'analfabetismo e ha contribuito a integrare il nostro Paese nel consesso dei Paesi europei. Talvolta ha recepito la lezione di grandi pedagogisti e maestri e si è modernizzata diventando più democratica e inclusiva: ha saputo includere i bambini con disabilità e più recentemente centinaia di migliaia di figli di immigrati. Altre volte si è arroccata in una stasi vischiosa, refrattaria al cambiamento, si è inceppata in tante riforme incompiute, persa in mille sentieri interrotti. Negli ultimi decenni, in particolare, non è stata sorretta da risorse adeguate e politiche lungimiranti, e non è stata messa nelle condizioni di poter reggere il passo dei tempi. In questo capitolo cercheremo di analizzare alcuni segnali e ragioni di tale ritardo.

— Torino, la palestra dell'Istituto comprensivo Leonardo da Vinci, nel quartiere di Falchera. La scuola, molto attiva sul territorio, presiede il Tavolo 13, una rete informale che include associazioni, cooperative sociali, gruppi informali ed enti istituzionali. La rete nasce per coordinare e rendere maggiormente organica ed efficace l'offerta educativa, formativa, aggregativa, sportiva, ricreativa e culturale verso i bambini e i ragazzi e le loro famiglie.

## Follow the money

🔍 L'OCSE mostra come negli anni della recessione l'Italia abbia ulteriormente stretto la cinghia della spesa pubblica destinata all'istruzione, passando dal 7,9% del 2010 al 7,1% del 2014, una fetta molto più esigua rispetto al 10% della media europea. In base alle stime del Tesoro (Ministero Economia) dell'aprile 2011, in seguito alla riforma Gelmini, sono stati realizzati tagli lineari per 8 miliardi di euro in 3 anni.

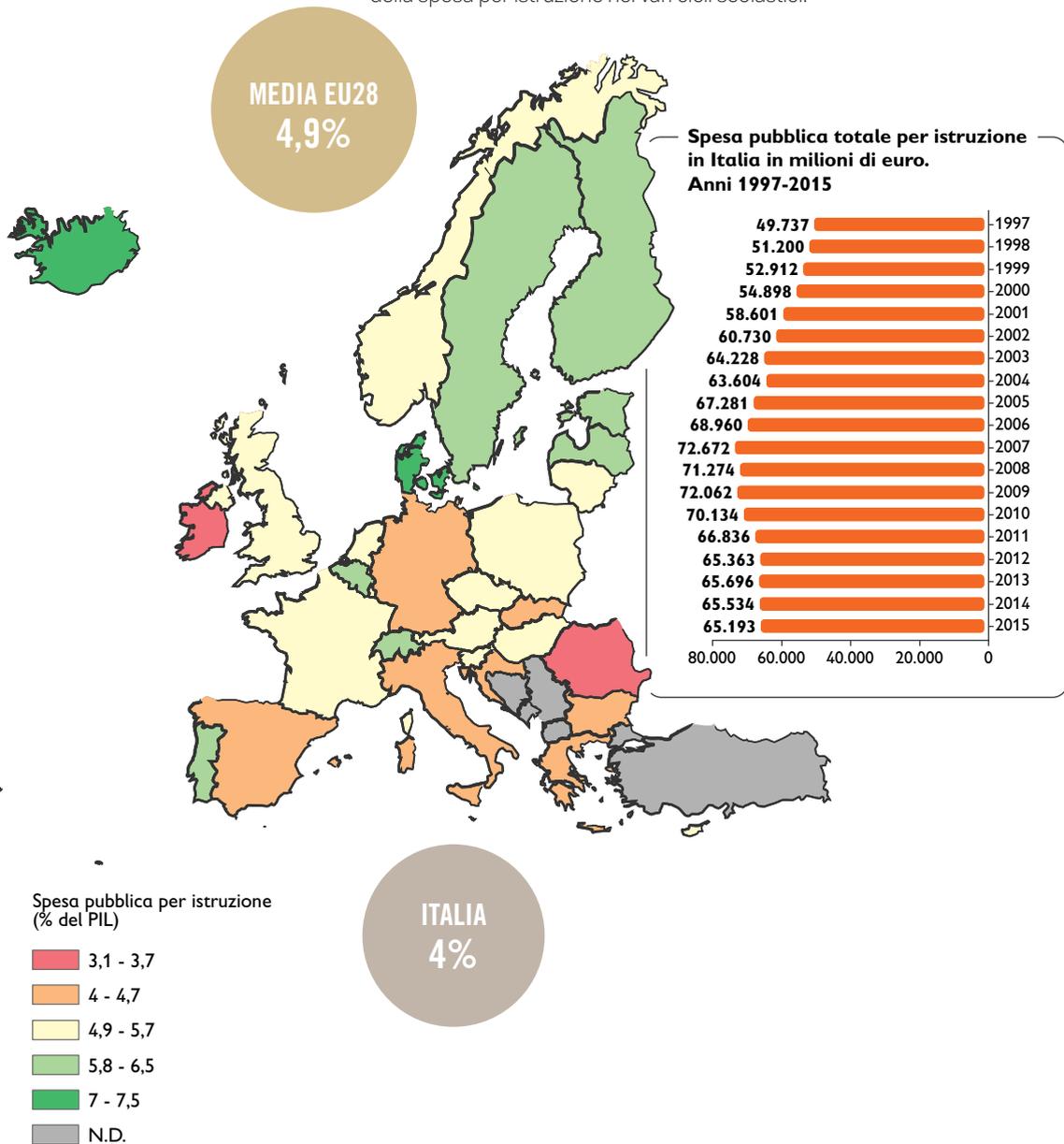
Partiamo dall'investimento economico, uno degli indicatori principali per comprendere se e come i governi che si sono alternati in questi decenni hanno saputo o voluto sostenere la scuola per adeguarla alle sfide del presente. Seguendo la pista dei soldi siamo, ad es., in grado di leggere, almeno fino a un certo punto, l'evoluzione del sistema scolastico nel nostro Paese. Ad es., sappiamo che la quota della spesa pubblica destinata al settore istruzione e cultura si è espansa da meno del 2% di inizio Novecento fino a oltre il 15% tra gli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta – raggiungendo punte del 19% tra il 1964 e il 1967, il periodo di massimo investimento sulla scuola – per poi regredire e stabilizzarsi attorno all'8% dagli anni Ottanta (Ministero dell'Economia e della Finanza – Ragioneria dello Stato, *La spesa dello Stato dall'Unità d'Italia. Anni 1862-2009*, gennaio 2011, [http://www.rgs.mef.gov.it/\\_Documenti/VERSIONE-I/Pubblicazioni/Studi-e-do/La-spesa-dello-stato/La\\_spesa\\_dello\\_Stato\\_dall\\_unit\\_d'Italia.pdf](http://www.rgs.mef.gov.it/_Documenti/VERSIONE-I/Pubblicazioni/Studi-e-do/La-spesa-dello-stato/La_spesa_dello_Stato_dall_unit_d'Italia.pdf)). L'OCSE (*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*) mostra come negli ultimissimi anni l'Italia abbia ulteriormente stretto la cinghia della spesa pubblica destinata all'istruzione, passando dal 7,9% del 2010 al 7,1% del 2014, tre punti percentuali in meno rispetto a quanto si rileva in media in Europa (OCSE, *Education at a glance 2017*, [https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017\\_eng.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf)).

Se poi cambiamo unità di misura e mettiamo a fuoco gli ultimi tre decenni secondo il metro del prodotto interno lordo (PIL), osserviamo come – proprio nel periodo in cui la scuola affrontava le grandi sfide del presente (demografia, intercultura, rivoluzione tecnologica) – la spesa per l'istruzione e l'università scendeva dal 4,8% del 1995 al 4,5% del 2000, fino a raggiungere il 4% nel 2013, oltre un punto di PIL in meno della media OCSE pari al 5,2% (OCSE, Database <https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm#indicator-chart>). Le stime proposte da Eurostat confermano il disinvestimento, in particolare negli anni della recessione: in seguito alla cosiddetta cura dimagrante della

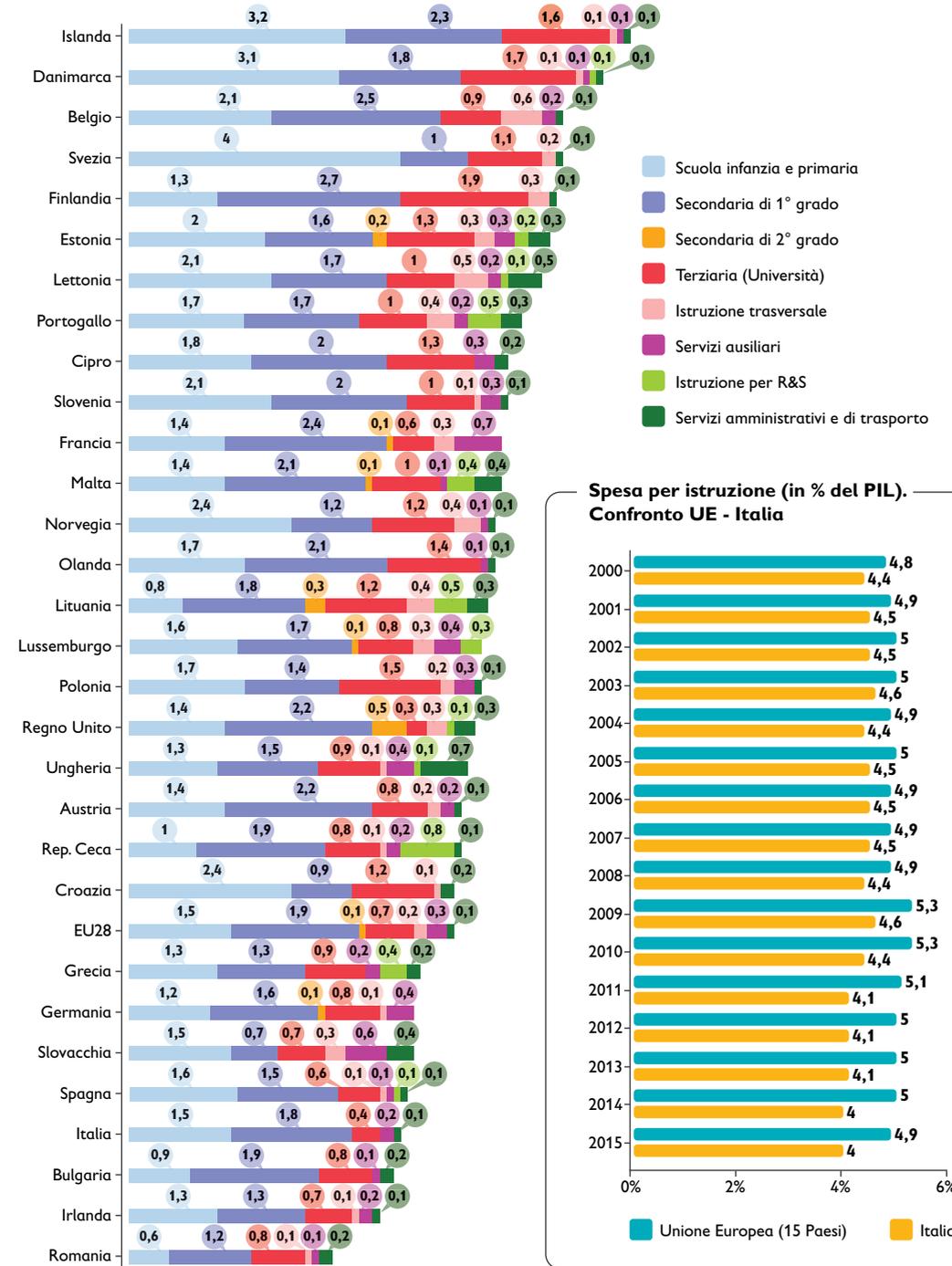
## L'Italia che ha disfatto la scuola

Spesa pubblica per istruzione in % del Prodotto interno lordo.  
Anno: 2015.  
Fonte: Eurostat.

Il confronto europeo mostra lo scarso investimento dell'Italia sulla scuola. In base alle stime Eurostat, l'Italia nel 2015 dedicava all'istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università, solo il 4% del Prodotto interno lordo, rispetto a una media europea del 4.9%. Nel 2000, l'Italia era più vicina all'Europa (destinava al settore istruzione il 4,4% del PIL, rispetto al 4,8%), ma dal 2010 in poi lo scarto è aumentato a circa 1 punto di PIL. La contrazione è visibile anche in termini assoluti, nella spesa espressa in milioni di euro (grafico sotto). Il grafico grande della pagina accanto mostra anche la scomposizione della spesa per istruzione nei vari cicli scolastici.



## Spesa per ciascun ciclo (in % del PIL). Paesi europei a confronto



riforma Gelmini del 2008 – 8 miliardi di tagli lineari in tre anni – la spesa per l'istruzione è crollata dal 4,6% del 2009 al 4,1% del 2011, fino al minimo storico del 4% del 2014-15. Nello stesso periodo molti Paesi europei sceglievano di rispondere alla crisi in maniera opposta portando gli investimenti nel settore istruzione e ricerca fino al 5,3% del PIL, per poi scendere intorno al 5% negli anni a seguire (Eurostat, *Government expenditure on education*, [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government\\_expenditure\\_on\\_education](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government_expenditure_on_education)). E che si sia trattato di una vera e propria scelta, e non di semplice *spending review* dovuta all'*austerità*, lo dimostra il fatto, segnalato dalla Commissione europea, che mentre l'investimento in istruzione scendeva del 10% dal 2007 al 2014, nello stesso periodo la spesa pubblica totale aumentava in misura proporzionale (Commissione europea, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016, Italia*, settembre 2016, [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/monitor2016-it\\_it\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/monitor2016-it_it_0.pdf), p. 7). L'amputazione si apprezza bene in termini assoluti: siamo passati dai 72,6 miliardi di euro del 2007 ai 65,2 miliardi di euro del 2015 (Eurostat, *Government expenditure on education*, cit.). Se dovesse restare qualche dubbio, basta andarsi a rileggere quanto ha scritto recentemente Carlo Cottarelli, massimo esperto di conti pubblici, incaricato della *spending review* dal governo Monti: «spendiamo 'troppo' in quasi tutti i settori, tranne in cultura e istruzione».

Seguire la partita degli investimenti sulla scuola non è peraltro cosa semplice se si scende di dettaglio con l'occhio rivolto agli ultimi sviluppi. Alle stime Eurostat, ad es., viene contestato generalmente di non riconoscere i circa 4 miliardi di euro che l'Italia destina ogni anno per l'inclusione di 220.000 alunni disabili, una voce di spesa che colloca il nostro Paese all'avanguardia in questo campo. A partire dal 2016 bisogna inoltre considerare le nuove risorse previste dalla riforma 107/2016 (La buona scuola), 3 miliardi annuali aggiuntivi per i prossimi anni. Un passo in avanti significativo che tuttavia non basterà a riallinearci alla media dei Paesi europei dopo le sforbiciate del recente passato: per passare dal 4 al 5% del PIL e recuperare il gap con l'Europa, la spesa in istruzione dovrebbe crescere all'incirca di 16 miliardi.

I nuovi fondi ordinari del bilancio dello Stato messi in campo dalla nuova legge – per finanziare il piano straordinario assunzioni, la formazione del personale, l'alternanza scuola-lavoro, la scuola digitale ecc. – sono inoltre accompagnati da altre risorse provenienti dai Fondi strutturali europei e in gran parte allocati al Programma operativo nazionale (PON) per la scuola (*Competenze e ambienti per l'apprendimento*) di

☺ **«Il Programma operativo nazionale (PON) del MIUR, intitolato "Per la Scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento", finanziato dai Fondi Strutturali Europei, contiene le priorità strategiche del settore istruzione e ha una durata settennale, dal 2014 al 2020. Le principali tematiche sulle quali si concentrano le azioni del Programma sono: Contrasto alla dispersione scolastica e formativa; Rafforzamento delle competenze chiave degli allievi; Sviluppo professionale dei docenti. A tali priorità sono dedicati circa 2 miliardi di euro. La relazione sullo stato di attuazione del PON Scuola riporta che al 31 dicembre 2016 il livello di impegni era di 100 milioni di euro, ma, nel 2017, grazie alle molteplici azioni attivate, il livello di impegni risulterà ben più elevato».**

MIUR,  
[www.istruzione.it/pon/ilpon.html#sec\\_cos](http://www.istruzione.it/pon/ilpon.html#sec_cos)

🔍 **I fondi sono molto importanti, ma, ammesso che arrivino, non possono certo garantire da soli il miglioramento: vanno preceduti e accompagnati da politiche condivise e sperimentate, capaci di indirizzarli sulla retta via. Un campo nel quale la politica italiana – divisa su tutto – non ha dato grande prova di sé disseminando il percorso di provvedimenti e riforme, talvolta contraddittorie e spesso finite nel nulla.**

competenza del MIUR, che destinerà una quota poco superiore ai 3 miliardi di euro per il settennio 2014-20 all'attuazione di un piano di interventi di piccola dimensione per migliorare infrastrutture e livello delle competenze, in gran parte nelle regioni più svantaggiate (Campania, Puglia, Basilicata, Calabria e Sicilia), con l'obiettivo di ridurre divari territoriali e dispersione scolastica.

Tuttavia, se si segue unicamente la pista dei soldi, a un certo punto si finisce fuori strada. Per fare un esempio, i fondi europei, risorsa straordinaria in tempi di crisi, hanno il limite di andare generalmente alle scuole più efficienti e capaci di rispondere ai bandi, e di raggiungere con minore frequenza le scuole che ne avrebbero più bisogno. Allo stesso tempo, è stato osservato da più parti come una quota importante dei nuovi fondi della legge 107/2016 sia servita a stabilizzare docenti precari senza un'opportuna valutazione dei livelli di formazione, nonché dei bisogni reali della scuola e in assenza di un più complessivo riordinamento. D'altra parte, come vedremo più avanti, tra le tante ragioni del ritardo accumulato dalla scuola italiana vi è sicuramente quella di aver investito poco e male nei settori strategici della formazione, valutazione e valorizzazione del corpo docente.

I fondi sono molto importanti, ma, ammesso che arrivino, non possono certo garantire da soli il miglioramento: vanno preceduti e accompagnati da politiche condivise e sperimentate, capaci di indirizzarli sulla retta via. Un campo nel quale la politica italiana – divisa su tutto – non ha dato grande prova di sé disseminando il percorso di provvedimenti e riforme, talvolta contraddittorie e spesso finite nel nulla. Dai numerosi confronti tra sistemi educativi al livello europeo e tra Paesi industrializzati emerge intanto, sempre più forte, l'esigenza di capire dove e come sono spesi i fondi, spingendo i governi ad assumere la responsabilità di monitorare e valutare le politiche e le azioni intraprese con le risorse investite (*accountability*). L'OCSE ha iniziato ad analizzare i sistemi di finanziamento della scuola nei vari Paesi (*The funding of school education - Connecting resources and learning*, 2017, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9117061e.pdf?expires=1504790556&id=id&accname=guest&checksum=D4343CBFE5A3731B46A2516E3F49AFEE>) partendo dall'idea che le risorse sono comunque scarse e che la definizione delle politiche di spesa in modelli di istruzione complessi, caratterizzati da una gestione multilivello tra governo centrale ed enti locali e con livelli di autonomia scolastica crescenti, devono essere efficaci, valutabili, eque.

## Entre les mures

La traccia più evidente di come, negli ultimi decenni, si sia investito poco e male è in bella vista nelle strutture fatiscenti e in tantissime aule spoglie frequentate ogni giorno da milioni di alunni. Bambini e ragazzi ai quali, in molti casi, non è stato garantito nemmeno il diritto alla sicurezza, se è vero che nel 2015 solo il 70% degli edifici era in possesso di un documento di valutazione del rischio e di un piano di emergenza. D'altra parte, secondo PISA 2015, con informazioni raccolte dai dirigenti scolastici attraverso un apposito questionario, l'Italia è l'unico Paese europeo, insieme ad Albania e Croazia, in cui ben uno studente su quattro frequenta una scuola che presenta carenze rilevanti (OCSE, *PISA 2015 Results*, 2° vol., *Policies and Practices for successful schools*, 2016, p. 187).

L'assenza di certificazioni o le 'carenze' negli edifici in cui uno studente su quattro trascorre almeno duecento giorni l'anno rivelano un problema molto più ampio che rischia di compromettere fin dall'inizio la possibilità di offrire una didattica al passo con i tempi. Come recitano le *Linee guida per l'Edilizia scolastica* redatte dal MIUR nel 2013 «per molto tempo l'aula è stata il luogo unico dell'istruzione scolastica, rispetto alla quale erano strumentali o accessori i corridoi, luoghi utilizzati solo per il transito degli studenti [...]. Ogni spazio era pensato per un'unica attività e restava inutilizzato per tutto il resto del tempo scuola. Oggi emerge la necessità di vedere la scuola come uno spazio unico integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, confort e benessere».

Negli ultimi anni si è cercato di correre ai ripari con piani straordinari e importanti investimenti statali. Anche singole scuole illuminate, ricorrendo a fondi europei o talvolta al *fundraising* presso le reti locali e familiari, si sono organizzate per trasformare il tradizionale *setting* delle aule, funzionale alla classica lezione frontale, in laboratori e spazi aperti, luoghi flessibili, più motivanti e interattivi. Ma il ritardo accumulato è

☺ «Il Progetto Architetture dell'Istituto nazionale di Documentazione, innovazione e ricerca educativa del MIUR (INDIRE) ha condotto alla proposta del modello degli 1+4 spazi educativi per il nuovo millennio. "1" – lo spazio di gruppo, l'ambiente di apprendimento polifunzionale del gruppo-classe, l'evoluzione dell'aula tradizionale che si apre alla scuola e al mondo. Un ambiente a spazi flessibili in continuità con gli altri ambienti della scuola. "4" – sono gli spazi della scuola complementari, e non più subordinati, agli ambienti della didattica quotidiana. Sono l'Agorà, lo spazio informale, l'area individuale e l'area per l'esplorazione».

INDIRE,  
www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/

☺ «Le biblioteche scolastiche dovrebbero essere un "luogo vivo di incontro tra interessi ed età diverse, fra carta e digitale, tra scuola e territorio, luogo per leggere (in qualsiasi momento qualunque contenuto in qualsiasi forma – anche graphic novel, documentari, musica, quotidiani e riviste in digitale) ma anche per discutere e per giocare", come spiega Gino Roncaglia, consulente scientifico del MIUR nella definizione dell'azione 24 del Piano Nazionale Scuola Digitale dedicata alle biblioteche scolastiche innovative».

Cfr.  
www.istruzione.it/scuola\_digital/prog-biblioteche-scolastiche-innovative.shtml

grande, e spesso finisce per rappresentare un vincolo strutturale (ma a volte forse anche un alibi) alla possibilità di ripensare la didattica. Il questionario on-line promosso da Invalsi nell'anno 2014-15 e compilato dalla quasi totalità delle scuole di I e II ciclo (al quale ricorreremo frequentemente in questo capitolo) ci aiuta a osservare in maniera più dettagliata i bisogni. In base a quanto dichiarato dai dirigenti, vediamo, ad es., come i laboratori siano ancora merce rara nel I ciclo (in media un laboratorio ogni 100 studenti) e in particolare nel Centro e nel Sud, una scuola su due afferma di poter fare affidamento su un basso numero di laboratori. La situazione migliora leggermente nel II ciclo, con percentuali più elevate di scuole che dichiarano la presenza di più di 2 laboratori ogni 100 alunni, in particolare al Sud (35%), probabilmente anche grazie ai progetti promossi negli ultimi anni con i fondi europei. Le biblioteche scolastiche, in parte disarticolate in seguito ai tagli del personale di qualche anno fa, sembrerebbero resistere in più della metà degli istituti. Il 55% delle scuole del I ciclo e il 70% delle scuole del II ciclo affermano di presentare i principali servizi di base: sala di consultazione, servizio di prestito, bibliotecario o referente. E tuttavia, solo una minima parte delle risorse librerie disponibili viene realmente fruito dagli utenti, in particolare da parte degli studenti del II ciclo (4,8%), a conferma della necessità di valorizzare e innovare il servizio anche con il ricorso alle nuove tecnologie. Quanto alle palestre, meno di un istituto su dieci nel I ciclo dichiara di esserne sprovvisto, ma il quadro peggiora se si osserva la situazione al livello di plessi: non dispongono di uno spazio fondamentale per l'esercizio fisico ben il 21,5% delle sedi del I ciclo, e il 31% di quelle del II ciclo. «Questa situazione – commenta INVALSI – limita nei fatti la fruizione da parte degli studenti di uno spazio importante in cui svolgere l'attività fisica così come altre attività ad essa connesse che dovrebbero essere piuttosto parte integrante dell'offerta formativa delle scuole» (*I processi e il funzionamento della scuola. Dati dal questionario INVALSI e delle sperimentazioni Vales e VM*, 2016, p. 17). Anche dal punto di vista dell'infrastrutturazione tecnologica si continuano a registrare ritardi e consistenti divari tra i territori, nonostante i robusti interventi degli ultimi anni: in diverse regioni la quota di aule didattiche disconnesse da Internet supera ancora il 30%, mentre in Calabria sfiora il 40% (Save the Children, *Futuro in partenza*, a cura di Christian Morabito, marzo 2017, p. 28). Centinaia di milioni di euro sono stati spesi per dotare le scuole di lavagne interattive e computer, ma non sempre le nuove tecnologie hanno trovato un corpo docente formato e in grado di utilizzarle per cambiare la didattica. La grande maggioranza delle scuole ha bisogno di interventi urgenti: servono risorse per farne dei luoghi più piacevoli e organizzati, in grado di agganciare e rimotivare gli studenti, in particolare chi a lezione ci va malvolentieri.

## Palestre e biblioteche

Anno scolastico: 2014-2015.

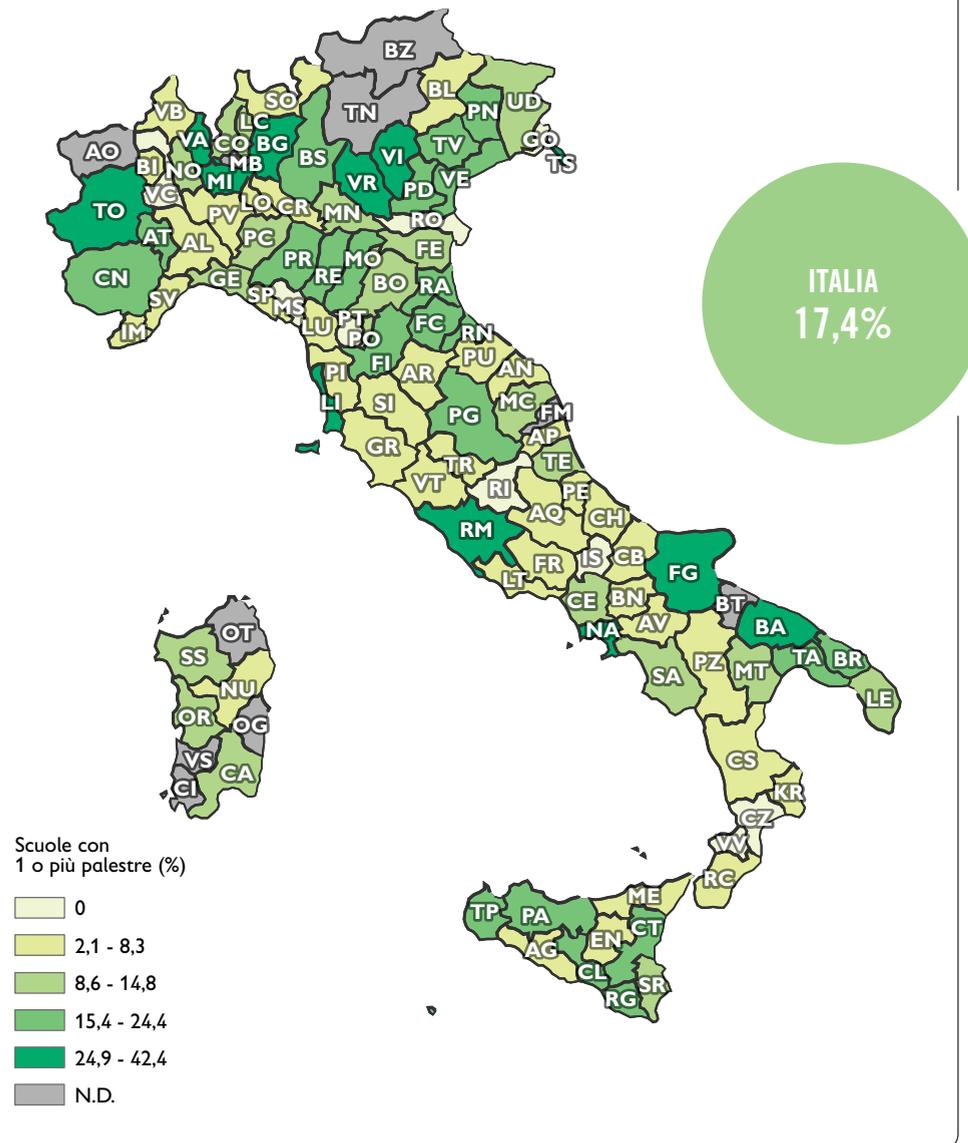
Fonte: Elaborazione INVALSI, Questionario scuole, a.s. 2014/2015 per Save the Children.

Grazie ai dati raccolti da Invalsi nel 2015, è disponibile una prima fotografia del numero delle palestre presenti nelle varie sedi e alcuni dati sulle biblioteche. Nel primo ciclo, le scuole sono composte in media da 4 sedi, ma in Italia solo 1 scuola su 6 dispone di almeno una palestra per ogni sede. Quasi tutte le scuole invece dichiarano di avere una biblioteca ma meno di una su due dà la possibilità di effettuare un servizio prestito e meno di un terzo del patrimonio librario è utilizzato

dagli studenti (mappe pagina accanto). Evidente il divario nord-centro-sud: al Sud solo un terzo delle biblioteche hanno almeno 3000 volumi, mentre al Nord sono in media 2 su 3.

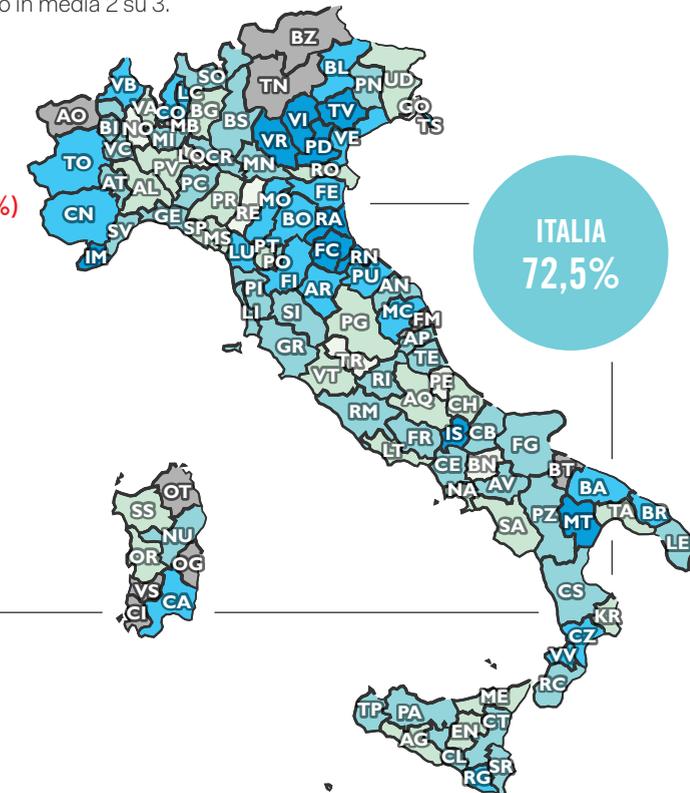
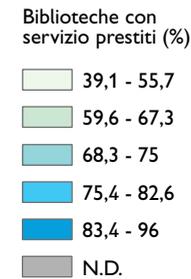
### DISPONIBILITÀ DI PALESTRE NEGLI ISTITUTI SCOLASTICI (% SCUOLE CON 1 O PIÙ PALESTRE PER CIASCUNA SEDE)

Anno scolastico 2014-2015



### BIBLIOTECHE CON SERVIZIO PRESTITI (%)

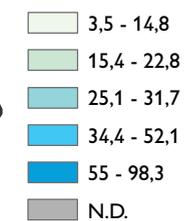
Anno scolastico 2014-2015



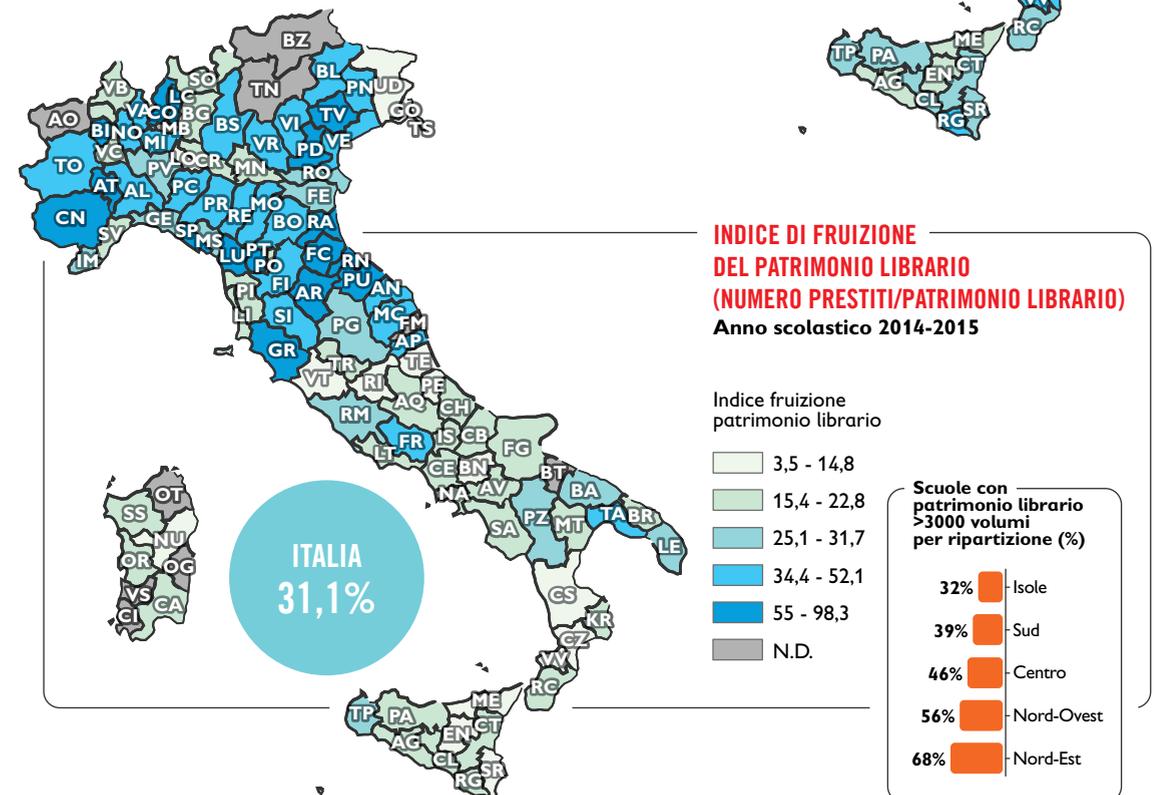
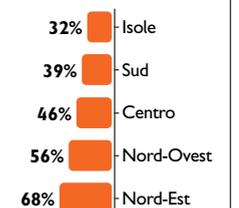
### INDICE DI FRUIZIONE DEL PATRIMONIO LIBRARIO (NUMERO PRESTITI/PATRIMONIO LIBRARIO)

Anno scolastico 2014-2015

Indice fruizione patrimonio librario



Scuole con patrimonio librario >3000 volumi per ripartizione (%)



## Racconti di formazione (poca)

Un'altra dimensione fondamentale dell'offerta scolastica dove si è investito male è quella umana. Anche in questo caso, i capelli imbiancati della maggioranza degli insegnanti di ogni ordine e grado sono solo il primo sintomo del ritardo della scuola rispetto al presente. L'età media dei docenti, circa 51 anni, è la più elevata d'Europa. La quota degli *over 50* raggiunge il 60% nella scuola primaria e il 71% alle superiori, percentuali quasi doppie rispetto alla media europea, rispettivamente del 33% e 42%. Anche lo sbilanciamento femminile è più accentuato che nel resto d'Europa, con il 96% di maestre alla primaria e il 66% di professoresse alle superiori (la media europea è dell'86% e del 61%; OCSE, *Education at a glance 2017*, cit.).

D'altra parte i nostri docenti scontano condizioni lavorative poco favorevoli, fattore che, com'è noto, non incentiva carriere, impegno e motivazioni, e finisce per concorrere alla «perdita di prestigio sociale» della professione (ISTAT, *Rapporto annuale 2017*, cit., p. 71). «Gli insegnanti italiani – ricorda il rapporto, già citato, della Commissione europea – hanno limitate prospettive di carriera. Questo perché il sistema delle carriere degli insegnanti offre un unico percorso con aumenti di retribuzione fissi basati unicamente sull'anzianità. I livelli retributivi stabiliti dalla legge sono inferiori alla media OCSE in ogni fase della carriera e inferiori a quelle di altri lavoratori con istruzione terziaria» (*Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016*, cit., p. 4). Guardando alle ore di lavoro contrattualizzate, si osserva una sorta di patto al ribasso: in cambio di uno stipendio modesto (bloccato dal lontano 2009), agli insegnanti italiani viene riconosciuto in busta paga un impegno orario più che dimezzato rispetto alla media dei colleghi europei (18 ore contro 40), quasi un incitamento al disimpegno che finisce per penalizzare proprio i tanti docenti che per garantire la completezza e la qualità della didattica devono necessariamente lavorare ben oltre il tempo pattuito.

Lo stanziamento di 200 milioni di euro previsto dalla riforma 107 – circa 23.000 euro a scuola – per premiare gli inse-

«Oltre all'attività di docenza, gli insegnanti devono svolgere molti altri compiti collegati alla gestione, all'organizzazione e alla pianificazione, alla valutazione degli studenti, ai rapporti con i genitori, gli studenti e gli altri soggetti interessati. Queste varie sfaccettature del loro lavoro non sono sempre rispecchiate (qualsiasi sia il motivo) nei contratti, e si basano prevalentemente su accordi taciti di ciò che ci si aspetta che gli insegnanti portino a termine come parte integrante della loro attività».

*La professione docente in Europa: pratiche percezioni e politiche*, 2017,  
[http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/La\\_professione\\_docente\\_in\\_UE\\_quaderno\\_eurydice\\_33.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/La_professione_docente_in_UE_quaderno_eurydice_33.pdf)



— Firenze, Scuola-Città Pestalozzi. Una maestra accoglie e rassicura una bambina in

lacrime: la costruzione della relazione affettiva tra docente e discenti al lavoro.

gnanti più ‘meritevoli’ a opera di un comitato di valutazione interno creato *ad hoc* – e non, come accade perlopiù all’estero, da parte di valutatori esterni –, oltre a creare contenziosi interminabili e spesso irrisolti all’interno delle scuole sui criteri stessi della valutazione, ha finito in molti casi per esasperare il malcontento degli insegnanti rispetto alle normali condizioni contrattuali. «Dal momento che riteniamo questo tipo di riconoscimento non in linea con l’etica e le peculiarità del nostro lavoro – ci hanno detto alcuni insegnanti – preferiremmo vederci riconosciuta una retribuzione adeguata che valorizzi anche le tante ore di lavoro sommerso di cui non si tiene mai conto».

L’impronta dei problemi che la scuola si trascina da tempo su questo versante si legge in parte nella mappa delle ore di assenza, anch’essa ricavata dalle risposte dei dirigenti al questionario INVALSI. In media nel 2014-15 ogni venti ore di lavoro una era di assenza (4,9%). Un quarto di tale ore di buco (24,3%) viene coperto da personale non retribuito, ovvero distraendo docenti dal loro compito istituzionale: si impiegano, ad es., docenti di sostegno, sottratti al lavoro con i disabili, e di potenziamento. Per questi ultimi l’impiego per la copertura delle supplenze fino ai dieci giorni dovrebbe essere residuale ma, a quanto si dice, è invece diffusissimo: ci sono scuole in cui i docenti di potenziamento sono utilizzati esclusivamente per le supplenze. Quasi un’ora su cinque (18,5%), infine, non viene coperta e gli alunni vengono smistati in altre classi determinando una vera e propria interruzione del servizio scolastico.

Il ritardo della scuola rispetto al presente si spiega inoltre con il deficit cronico nel campo della formazione degli insegnanti, iniziale e in servizio. In Italia questo luogo strategico di innovazione dell’offerta didattica è stato frequentato fino a oggi in modo intermittente e facoltativo, poiché le diverse affermazioni di principio (contratti, norme di legge) relative alla formazione quale elemento integrante della professione si sono tradotte raramente in procedure stabili e condivise. La particolarità del contesto italiano – elevata età media dei docenti, precarietà contrattuale – impedisce tuttavia di avere informazioni quantitative attendibili. L’indagine TALIS OCSE invita alla «cautela nell’assunzione e impiego dei dati relativi a questa complessa questione». Ad es., il rapporto sottolinea la distanza tra la percentuale di docenti a tempo indeterminato che riferiscono di aver partecipato a un programma formale di formazione in ingresso (*induction*), pari al 58,6%, rispetto a quelli con contratto a tempo determinato (9%). Colpisce inoltre la distanza tra la disponibilità di programmi di avvio alla professione riportata dai dirigenti (74%) e la partecipazione effettiva degli insegnanti, dovuta proba-

🔍 L'impronta dei problemi che la scuola si trascina da tempo si legge, almeno in parte, nella mappa delle ore di assenza. In media nell'anno scolastico 2014-15 ogni venti ore di lavoro una era di assenza (4,9%). Di queste ore, quasi un'ora su cinque (18,5%), non viene coperta e gli alunni vengono smistati in altre classi determinando una vera e propria interruzione del servizio scolastico.

☺ «La nostra conoscenza è in uno stato di “rivoluzione permanente” [...]. L’inevitabile obiettivo era, è e rimarrà in ogni epoca la preparazione di questi giovani alla vita nelle realtà a cui sono destinati ad accedere [...]. Per essere “utile” una scuola di qualità ha bisogno di essere esposta a, e di diffondere, apertura e non chiusura mentale».

Zygmunt Bauman,  
*Conversazioni  
sull’educazione*, 2012, p. 31.

bilmente al fatto che «gli insegnanti riportano un’esperienza di partecipazione alla formazione in ingresso che si situa – per una popolazione docente piuttosto anziana, come in Italia – in un *passato alquanto lontano nel tempo*, mentre i dirigenti scolastici riferiscono sull’esistenza di questi programmi nel *presente*» (TALIS 2013, [http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS\\_Guida\\_lettura\\_con\\_Focus\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf), p. 58). Tra i principali ostacoli alla fruizione delle opportunità di formazione, gli insegnanti riportano l’incompatibilità con l’orario di lavoro e l’assenza di incentivi a sostegno della partecipazione.

L’indagine TALIS segnala inoltre il basso tasso di partecipazione alle attività di formazione continua, dieci punti inferiore alla media dei Paesi presi in esame, dato confermato anche dalla raccolta di informazioni on-line promossa da Invalsi. Secondo quanto dichiarato dai dirigenti scolastici in merito ai corsi di formazione in servizio, nell’anno scolastico 2013-14 solo il 72% delle scuole italiane (75% nel I ciclo, 69% nel II) avrebbe scelto di investire nella formazione del corpo docente realizzando due/tre interventi durante l’anno, parte dei quali limitati però ad aspetti normativi, quali la sicurezza nei luoghi di lavoro. Tra i diversi dati forniti, colpisce la percentuale alquanto modesta di corsi dedicati alla metodologia e alla didattica (17%) e quella irrisoria (2%) dei corsi su un tema cruciale come quello dell’inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana, con percentuali decisamente esigue anche nelle regioni del Centro e del Nord dove è più elevata la presenza di alunni con background migrante.

Le risposte dei dirigenti nulla ci dicono invece sul tasso di partecipazione effettivo dei docenti, né sulla qualità dell’offerta formativa, un punto dolente sul quale più volte si è appuntata la critica di insegnanti e osservatori esterni. Per migliorare la qualità dei docenti, si sostiene da più parti, serve un nuovo sistema di reclutamento e formazione iniziale, e una formazione continua non sbilanciata solo sulle conoscenze disciplinari, ma in grado di sviluppare anche capacità didattiche, relazionali e organizzative, in una prospettiva professionale di crescita progressiva di responsabilità e retribuzione.

Un passo in questa direzione è stato fatto ultimamente con l’approvazione del Piano nazionale per la formazione dei docenti ([www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf)), promosso dalla legge 107. Il piano indica priorità e contenuti per la crescita professionale dei 750.000 docenti di ruolo, con un finanziamento complessivo che dovrebbe arrivare a 1,4 miliardi di euro in tre anni: un impegno di 325.000.000 per il triennio 2016-19 per la formazione in servizio, e 1,1 miliardi per tre anni per la Carta del docente (sulla quale riferisce a pagina 201 Giancarlo Cerini).

La riforma ha introdotto nuove regole per la formazione obbligatoria, con corsi riconosciuti dal MIUR, e per il reclutamento (d.m. nr. 59 del 13 aprile 2017): oltre a sostenere un concorso pubblico nazionale, i nuovi insegnanti dovranno seguire un successivo percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente, denominato FIT. Sarà poi necessario superare alcune valutazioni intermedie e finali. Per restituire valore e prestigio alla professione, sarebbe inoltre auspicabile riconoscere, anche in termini di contrattualizzazione di orario lavorativo, l'attività di programmazione didattica di gruppo e formazione tra pari; istituzionalizzare come programmazione obbligatoria la formazione del team di insegnanti, anche attraverso il fondo di istituto; rivedere gli schemi di premialità per i docenti spostando il focus dal risultato e dall'impegno individuale a quello di gruppo; stimolare momenti di confronto positivo tra gli insegnanti, che superino la logica del collegio docenti (che per numeri e tempistiche non funge più da luogo di confronto agile e costruttivo); coinvolgere e riattivare risorse importanti come i docenti in pensione con ruolo di *mentoring* e supporto per i colleghi; valorizzare lo spirito cooperativo e quelle capacità relazionali che ugualmente devono essere trasmesse agli alunni. Nel corso del 2017 la scuola si è mossa anche sul fronte dell'intercultura: il Piano di formazione dei docenti 2016-19 ha recepito le indicazioni del IV Piano nazionale infanzia (<http://www.gruppocrc.net/Il-Piano-Nazionale-Infanzia>) in merito alla formazione su questo tema di tutto il personale scolastico, per l'integrazione, le competenze di cittadinanza e la cittadinanza globale.

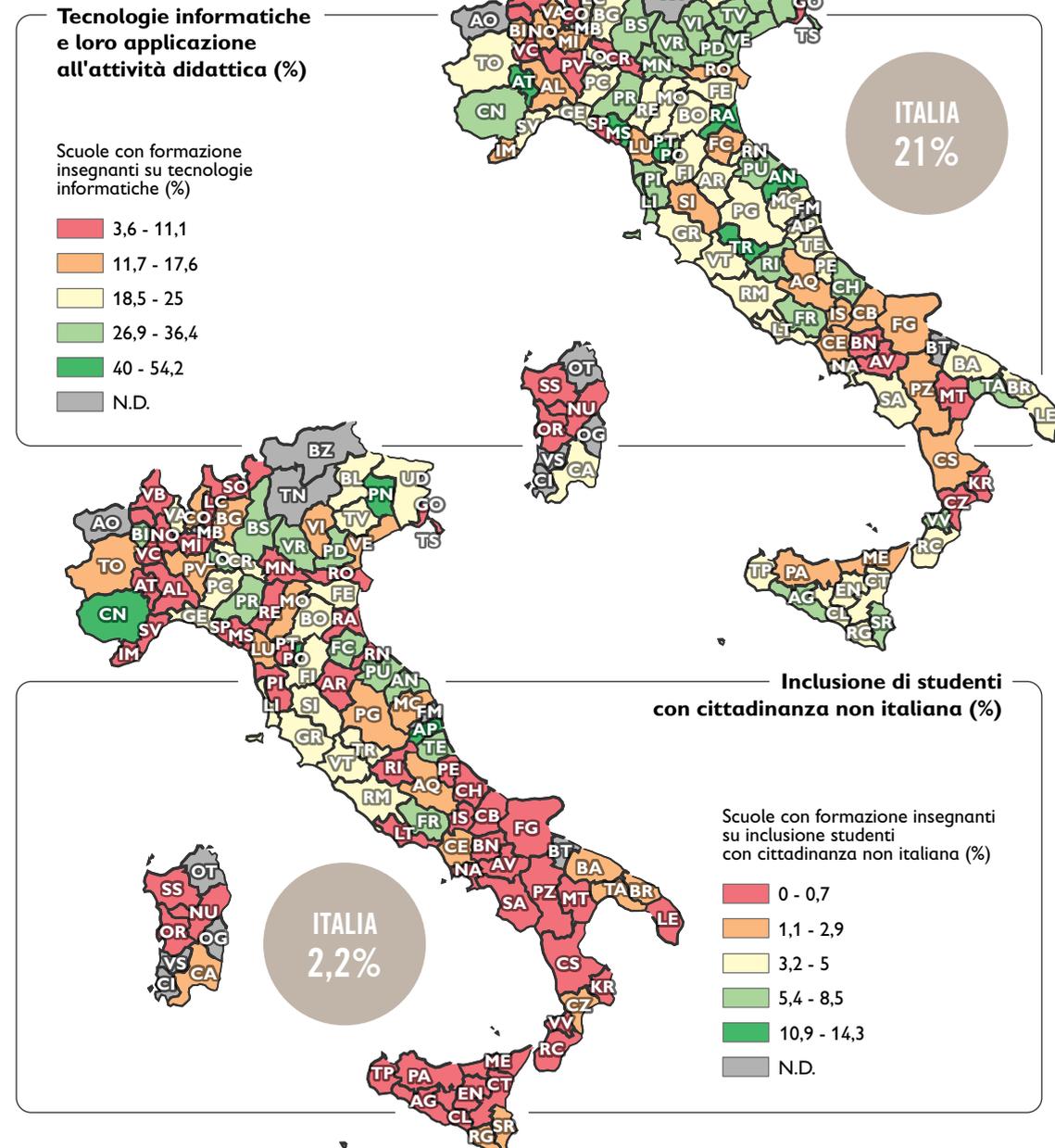
☺ «Se guardiamo il dato degli insegnanti italiani a tempo indeterminato che dichiarano di aver partecipato ad un programma di induction formale, occorre prestare attenzione alla formulazione stessa della domanda, e all'ambiguità per gli insegnanti italiani dell'espressione "primo rapporto di lavoro regolare come insegnante". In effetti, il "primo rapporto di lavoro regolare" poteva essere inteso anche come "primo impiego con regolare contratto", sebbene a tempo determinato, nel cui caso nessun programma formale di induction è prescritto dalla norma. Questa interpretazione è particolarmente possibile nel vissuto dei docenti italiani, caratterizzato da estesa precarietà e, talvolta, anche dall'impiego 'informale' di personale in istituti non statali per attività di docenza».

TALIS 2013, cit., p. 56.

**Formazione docenti**

Scuole del I ciclo in cui gli insegnanti vengono formati in alcune tipologie di argomento (%).  
Anno scolastico: 2013-2014.  
Fonte: INVALSI Questionario Scuole.

Una scuola su cinque del I ciclo ha indicato di aver attivato nel 2014-15 un corso di formazione in itinere nel campo delle tecnologie informatiche e della loro applicazione alla didattica (mappa in alto). La formazione degli insegnanti sull'inclusione degli studenti con CNi appare invece irrisoria, anche nelle aree del Centro-Nord caratterizzate da un'elevata presenza di alunni con background migratorio (mappa in basso).



## Dirigenti di carta

Un tentativo per smuovere la scuola italiana dalla palude, avvicinarla ai territori e renderla più reattiva al cambiamento, fu fatto, a dire il vero, con la cosiddetta riforma dell'Autonomia (d.p.r. nr. 275 dell'8 marzo 1999), quando a cavallo del nuovo secolo si scelse di abbandonare il modello centralistico per passare all'autonomia dei singoli istituti garantita nel titolo V della Costituzione. Il dibattito sull'applicazione e sugli effetti di quella rivoluzione è ancora aperto, e fa intravedere luci e diverse ombre. «Come spesso succede in Italia – ha scritto Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Giovanni Agnelli – in questi anni la pratica dell'autonomia non ha pienamente corrisposto alle intenzioni del legislatore: ad esempio, la possibilità di un 20% di flessibilità dell'offerta formativa a disposizione dell'istituto è stata raramente utilizzata a fini innovativi; i rapporti fra dirigente scolastico e collegio dei docenti non sono sempre fluidi; la carenza di risorse finanziarie ha limitato la possibilità di formazione e innovazione didattica. Soprattutto, l'autonomia scolastica in Italia è stata fino a oggi monca, perché non è mai stata autonomia di scelta delle risorse umane, arrestandosi sulla soglia della possibilità di selezionare i docenti più adatti alle esigenze della scuola» (Gavosto, in Cerulo 2015 [http://www.fga.it/uploads/media/Gli\\_equilibristi\\_-\\_Fondazione\\_Giovanni\\_Agnelli\\_-\\_Massimo\\_Cerulo.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/Gli_equilibristi_-_Fondazione_Giovanni_Agnelli_-_Massimo_Cerulo.pdf)).

L'applicazione della riforma, tra l'altro, è avvenuta in un periodo, a dir poco, sfavorevole dal punto di vista economico e ha dovuto pagare dazio alla logica dei tagli e del contenimento della spesa, come ci racconta Giancarlo Cerini, ex ispettore del MIUR, esperto come pochi dei meccanismi di funzionamento delle istituzioni scolastiche: «Sotto la spinta dell'efficienza economica diverse leggi finanziarie hanno aumentato gli standard della scuola: quando siamo partiti la taglia minima di un istituto con la sua autonomia doveva essere di 500 alunni, poi è stata portata a 700, infine nel 2011 lo standard è stato fissato in 1000 studenti. In questo modo, nell'arco di dieci anni si è raddoppiata quasi inconsapevolmente la dimensione media della singola istituzione scolastica, quell'unità scuola formata da un

🔍 **Autonomia:** Dal 2000 le istituzioni scolastiche, pur facendo parte del sistema scolastico nazionale, hanno una propria autonomia amministrativa, didattica e organizzativa. Operano comunque nel rispetto delle norme generali sull'istruzione emanate dallo Stato. Le istituzioni scolastiche sono dirette da un dirigente scolastico e si avvalgono di un apposito ufficio amministrativo (segreteria) anche per i rapporti con il pubblico. Ogni istituzione scolastica ha un proprio Piano dell'Offerta Formativa (POF), che rappresenta il piano di azione educativa e di istruzione della scuola. Le istituzioni scolastiche, per il loro funzionamento, hanno diritto di ricevere fondi dallo Stato e possono anche ricevere risorse finanziarie da Comuni, Province e Regioni o da altri enti e privati.

☹️ **«In nessuna delle scuole investigate dalla ricerca il dirigente è colto mentre discute con il collegio o i singoli docenti degli specifici indirizzi educativi della scuola, dei pregi o dei limiti delle attuali pratiche didattiche adottate (e come possibilmente rinnovarle). È difficile dire se questa scelta sia legata alla volontà di mantenere il 'quieto vivere' nella scuola, astenendosi dall'interferire in un ambito che è spesso percepito di stretta e unica competenza del corpo docente (così forzando i limiti e lo spirito della norma costituzionale sulla libertà d'insegnamento), oppure se più semplicemente ai Ds mancano il tempo, gli stimoli o le competenze per dedicarsi agli aspetti didattici».**

**Andrea Gavosto,**  
introduzione a M. Cerulo,  
*Gli equilibristi*, 2015.

dirigente, un collegio docenti eccetera. Avere elevato gli standard di funzionamento ha un po' contraddetto l'idea originaria della dimensione conviviale dell'autonomia, ovvero il fatto che l'istituto sia una comunità con delle relazioni, dei legami e la capacità di affrontare in maniera diretta problemi e questioni educative. In una scuola con 1500 ragazzi, 250 insegnanti, 100 tra amministrativi, bidelli eccetera, si rischia piuttosto di andare verso il prototipo del condominio anonimo, dove il dirigente riduce la sua capacità di attenzione per gli aspetti didattici e professionali del fare bene scuola. Il processo è stato guidato da meri criteri economici: è mancata a monte la riflessione su quali fossero i parametri ideali per far funzionare al meglio una scuola. Il movimento delle *small schools*, promosso da Bill Gates negli ultimi anni, si propone di migliorare la qualità dell'offerta didattica lavorando sulle relazioni e su una più ampia partecipazione di tutti quanti alla vita della scuola». L'elevazione degli standard della scuola, unita all'alleggerimento delle strutture intermedie (provveditorati ecc.) e alla crescente complicazione delle procedure burocratiche mutate dal sistema della contabilità generale dello Stato (che equiparano di fatto l'iter per l'acquisto di 1000 euro di carta igienica a quello degli appalti per i cantieri dell'autostrada Salerno-Reggio Calabria) hanno finito letteralmente per 'incartare' sotto una montagna di atti formali, carte bollate e responsabilità crescenti il ruolo e le funzioni del dirigente scolastico. Figura chiave della riforma, il preside è chiamato a guidare la programmazione della didattica e a garantire con efficienza e trasparenza l'adempimento di un'infinità di pratiche di grande importanza – dall'annoso problema della manutenzione e della sicurezza degli edifici scolastici, all'intricata questione della gestione del personale, con tanto di contenziosi, graduatorie, incarichi – con l'aiuto di un direttore amministrativo (DSGA, *Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi*), figura altrettanto strategica, ma che appare ancora piuttosto precaria nel panorama dell'autonomia incarnata: attualmente ci sono molti posti vacanti e nessun concorso in vista. Così come accade proprio sul versante dei dirigenti: mentre in Francia se ne tiene uno ogni anno, qui da noi sono bloccati dal 2010 e ben 1500 scuole devono fare affidamento sulle reggenze intermittenti di dirigenti di altri istituti chiamati al doppio incarico. «Equilibristi», così un'innovativa ricerca etnografica promossa dalla Fondazione Giovanni Agnelli ha ribattezzato i dirigenti italiani. L'autore, l'antropologo Massimo Cerulo, ha seguito «come un'ombra» quattro presidi di scuole secondarie superiori, restituendo un diario quotidiano, ricco di incontri, annotazioni, che mostra i dirigenti quasi sempre alle prese con occupazioni di carattere amministrativo, organizzativo, o relazionale con enti locali, studenti, genitori.



— Una delle 370.000 classi in una delle 41.000 sedi scolastiche di Italia, durante la pausa di ricreazione.

## Sentieri interrotti

La strada dell'innovazione della scuola è lastricata di intenzioni. Difficile dire se buone o cattive perché in larga maggioranza sono rimaste sulla carta, sepolte nei cassetti da crisi di governo, emendamenti, veti incrociati, sollevazioni di scudi, scioperi. Se ci si volta indietro, e si contempla il dibattito politico degli ultimi decenni, ci si imbatte in un vero e proprio cimitero di idee, progetti, proposte, disegni di legge, riforme, occasioni perse. Il caso più emblematico è quello delle tante proposte di riordino dei cicli, una stagione che Luciano Benadusi, sociologo dell'educazione, ha vissuto in prima persona. «La riforma della scuola media unificata del 1962 ebbe un impatto importante sia in termini di crescita della scolarizzazione, sia in termini di eguaglianza sociale delle possibilità. Su questo fronte l'Italia fu all'avanguardia nello scenario internazionale, anticipando di tre anni la *comprehensive school* inglese. Solo la Svezia fece prima e meglio, introducendo fin dall'inizio un'altra fondamentale innovazione: la creazione di un unico sistema comprensivo dai sei ai sedici anni, dalla primaria alla scuola superiore. La speranza di coloro che si erano battuti per la scuola media unificata era quella di riuscire a innescare un analogo processo di rinnovamento e unificazione della scuola superiore anche in Italia. Un primo biennio collegato ai segmenti precedenti, con una forte funzione di orientamento piuttosto che di selezione, avrebbe reso più graduale, motivato ed equo il *tracking*, ovvero il passaggio alla vera e propria canalizzazione nei percorsi paralleli (liceo, tecnico, professionale). I tanti tentativi fatti in questa direzione, tuttavia, non sono mai approdati a nulla perché da allora si è aperta una stagione di *non-decisione* politica che ha visto un susseguirsi di progetti e di riforme spesso fallite. Le leggi facevano continuamente la spola tra Camera e Senato, i governi cadevano e si doveva ricominciare da capo. La riforma della comprensivizzazione realizzata successivamente, fino ai quattordici anni, ha seguito una linea più moderata, a metà strada tra il modello selettivo

☺ «In Europa, l'età più comune in cui avviene il passaggio alla canalizzazione (*tracking*) è 16 anni: Danimarca, Estonia, Finlandia, Islanda, Lettonia, Norvegia, Polonia, Spagna, Svezia e Regno Unito. Un'analisi condotta sui test PISA 2012, ha mostrato come nei Paesi in cui la canalizzazione avviene precocemente, l'impatto del livello socioeconomico degli studenti sui risultati è maggiore rispetto ai sistemi comprensivi, in cui la scelta si compie a 16 anni».

OCSE, *PISA 2015 Results Vol. III, Policies and Practices for successful schools*, 2016. p. 166.

🔍 Creando un unico sistema comprensivo 7 + 5 (sette anni di scuola di base unitaria, di cui uno di orientamento, e cinque di scuola secondaria superiore) la riforma dei cicli avrebbe forse potuto contribuire al contrasto della dispersione scolastica, se è vero che il picco di abbandoni si rileva da sempre proprio a cavallo del passaggio tra I e II ciclo.

tedesco e quello comprensivo. Abbacinati dal dibattito interminabile sugli ordinamenti abbiamo poi finito per perdere di vista altri aspetti fondamentali: è passata in secondo piano la questione dei modelli pedagogici didattici e non si è fatto nulla in termini di politiche locali per combattere insieme le povertà educative e quelle sociali. Anche per questo oggi in fatto di uguaglianza delle opportunità siamo in coda a tutti i Paesi europei, insieme alla Spagna e alla Grecia».

La pietra tombale sul sogno di un riordinamento dei cicli capace di favorire l'integrazione verticale tra i percorsi scolastici di più lunga tradizione, la primaria e la superiore, è stata messa quasi vent'anni fa dall'approvazione in extremis da parte del governo uscente (Prodi) e dalla sua istantanea abrogazione da parte di quello entrante (Berlusconi), della riforma Berlinguer (legge nr. 30 del 10 febbraio 2000, poi abrogata dalla legge delega nr. 53 del 28 marzo 2003 e successivi decreti attuativi). Creando un unico sistema comprensivo 7 + 5 (sette anni di scuola di base unitaria, di cui uno di orientamento, e cinque di scuola secondaria superiore) la riforma avrebbe forse potuto contribuire al contrasto della dispersione scolastica, se è vero che il picco di abbandoni si rileva da sempre proprio a cavallo del passaggio tra I e II ciclo, e che i processi individuati per favorire la transizione degli alunni – la programmazione in continuità e l'orientamento – restano in parte inattuati. Guardiamo i dati disponibili, ricavati dalle risposte dei dirigenti scolastici al già citato questionario INVALSI.

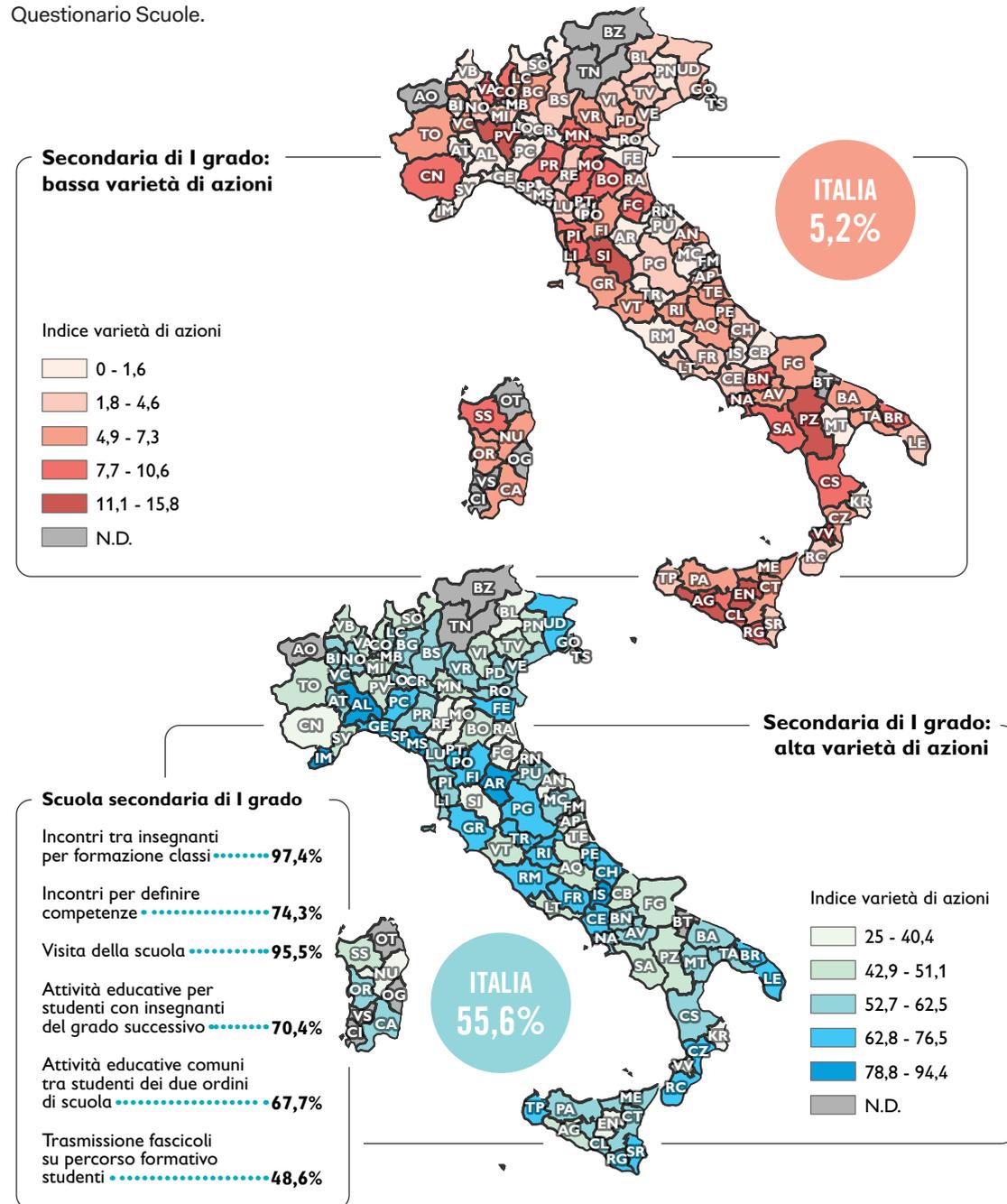
In Italia, poco più della metà (il 55,6%) delle scuole del primo ciclo (primarie e secondarie di I grado, le ex medie) dispiega un'alta varietà di azioni per garantire la programmazione in *continuità verticale*, contro un 5,2% di scuole che dichiara di ricorrervi in misura minore (bassa varietà di azioni): un risultato soddisfacente, in gran parte dovuto alla progressiva unificazione delle scuole in istituti comprensivi e alla positiva standardizzazione di alcune procedure. Tra le principali azioni svolte dalla quasi totalità delle scuole secondarie di I grado in collaborazione con la primaria, si evidenziano gli incontri tra insegnanti dei due segmenti per lo scambio di informazioni utili alla formazione delle classi, le visite presso gli istituti, la trasmissione dei fascicoli relativi al percorso formativo degli studenti, gli incontri tra insegnanti per definire le competenze in uscita e in entrata, le attività educative comuni.

Nel passaggio tra I e II ciclo, invece, la collaborazione tra scuole e insegnanti si fa assai meno strutturata: stando a quanto dichiarato dai dirigenti, appena il 40% prevede incontri tra insegnanti, il 41% attività educative comuni e il

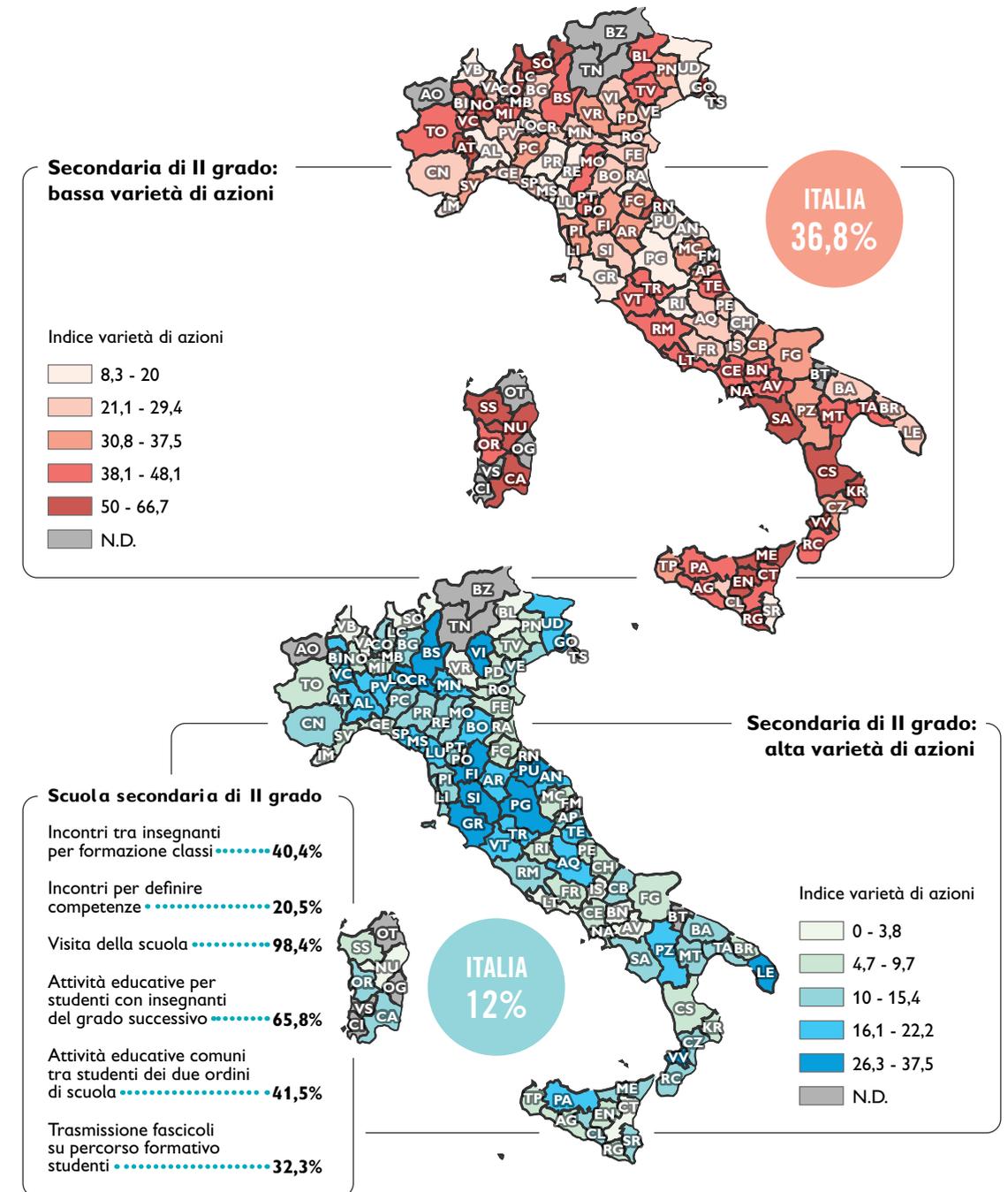
## Continuità

Varietà di azioni per la continuità (%). Anno 2015.  
Fonte: INVALSI, Questionario Scuole.

Nel passaggio tra la primaria e la scuola secondaria di I grado, le scuole possono mettere in atto molte azioni (le principali sono indicate nel box in basso a sinistra) per facilitare la transizione e rendere il processo di apprendimento unitario, graduale e progressivo. In Italia, il 57% delle scuole ha una programmazione di istituto in continuità



verticale, ma le mappe evidenziano come in alcune province siano messe in atto solo poche azioni, mentre in altre (colore scuro nella mappa in basso) un'elevata varietà di azioni per la continuità. Nelle mappe a destra si fotografa la bassa e l'alta varietà delle azioni per la continuità tra I e II ciclo.



32,3% la trasmissione di fascicoli. Più di una scuola su tre dichiara di mettere in opera soltanto una bassa varietà di azioni (36,8%). Un dato molto preoccupante anche perché l'altra strategia pensata per aiutare il passaggio consapevole degli alunni tredicenni alla scuola superiore, l'orientamento, è ancora in gran parte un rebus, come ammette Pino Tilocca, dirigente molto attivo del liceo classico De Castro di Oristano. «Le azioni di continuità che vengono svolte da gran parte delle scuole, se non altro per contrastare la concorrenza in fatto di iscrizioni, sostituiscono spesso l'azione di orientamento che non sappiamo fare e che non siamo strutturati per fare. Da ex preside di I ciclo posso dire che purtroppo le indicazioni delle scuole sulla destinazione delle superiori è molto elementare: quelli che prendono sei vanno alle professionali e poi via via a salire verso i tecnici e i licei. Il problema sta proprio nel passaggio repentino dal I al II ciclo in assenza di un serio intervento di orientamento». Il tutto in una fase di sviluppo dei ragazzi notoriamente critico (l'adolescenza!) e davanti a una scelta di vita cruciale per il loro futuro. Come si ricordava prima, nell'ordinamento attuale gli alunni sono chiamati a decidere buona parte del loro destino scolastico e professionale intorno ai tredici anni, in anticipo di due anni rispetto alla maggior parte dei Paesi europei, attraverso l'incanalamento in un percorso strutturato piuttosto rigido, con discipline uguali e poco flessibili per tutti i cinque anni, e da cui è difficile uscire pena la perdita degli anni di corso. Un sistema particolarmente iniquo secondo un'ampia letteratura in materia: «Al momento della scelta in ingresso le tre opzioni (liceo, tecnico, professionale) non sono egualmente disponibili per tutti gli studenti: le probabilità di frequentare i licei crescono per i figli delle classi superiori e più in generale per gli studenti che fino a quel momento hanno conseguito votazioni elevate (a loro volta condizionate dall'origine sociale e dai livelli culturali dei genitori)» (G.M. Cavalletto, A. Luciano, M. Olagnero, *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*, 2015, p. 23). A volte sono gli stessi insegnanti a comprimere l'ambizione e le visioni di futuro degli studenti provenienti da contesti più svantaggiati, in particolare se con background migratorio: «Sebbene la scelta di questi indirizzi (tecnici, professionali) sia spesso guidata da motivazione personali, economiche o modesti risultati scolastici, da varie ricerche emerge il ruolo giocato anche dal consiglio orientativo espresso dai docenti e dalle diverse politiche di accoglienza delle scuole. Gli studi sulle traiettorie scolastiche degli alunni di origine immigrata sono numerosi e rivelano in modo costante [...] la persistenza di iniquità sociali e disegualianze strutturali» (MIUR 2016, [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014\\_15.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf), p. 88).

🔍 Per aiutare il passaggio consapevole degli alunni tredicenni alla scuola superiore, è necessario l'orientamento, ma, come ammette Pino Tilocca, dirigente molto attivo del liceo classico De Castro di Oristano, «le azioni di continuità che vengono svolte da gran parte delle scuole, se non altro per contrastare la concorrenza in fatto di iscrizioni, sostituiscono spesso l'azione di orientamento che non sappiamo fare e che non siamo strutturati per fare».

☺ «Le prove nazionali di valutazione degli alunni stanno diventando sempre più importanti in Europa quale strumento per misurare e monitorare la qualità dell'istruzione, e per strutturare i sistemi educativi dei vari paesi. I risultati dei test nazionali sono utilizzati come uno dei criteri per la valutazione di istituti scolastici, insegnanti o autorità locali, o per il monitoraggio del sistema educativo nel suo insieme».

*Prove nazionali di valutazione degli alunni in Europa: obiettivi, organizzazione e uso dei risultati 2009, p. 7.*

Sulla scorta di quanto era già stato dibattuto, proposto e infine accantonato, si sarebbe dovuto ripensare per tempo la scuola dell'adolescenza, creando autentici percorsi di orientamento e rendendo più flessibili i percorsi di canalizzazione e così via (bisogna dire, tuttavia, che l'indagine è meramente quantitativa e non permette di far emergere elementi qualitativi che restituiscano dati certi sull'efficacia delle azioni svolte).

Ma di esempi di politiche schizofreniche, veri e propri zig zag di produzioni legislative e amministrative non sempre caratterizzate da una linea di coerenza, percorsi avviati e rapidamente bloccati prima ancora di essere generalizzati, sono lastricati tutti gli ambiti della scuola, dall'autonomia alla formazione. «Prendiamo quanto è accaduto in tema di valutazione – ci racconta Gavosto – un percorso iniziato nei primi anni Novanta per rispondere alla crescente richiesta di trasparenza e *accountability* (assunzione di responsabilità sui risultati ottenuti) intorno alle politiche pubbliche. Se guardiamo solo agli ultimi anni e sintetizziamo molto, abbiamo una legge che istituisce un Comitato, che promuove alcune sperimentazioni di segno opposto, una delle quali, senza aver nemmeno completato l'iter, viene posta alla base del decreto varato per regolamentare il sistema di valutazione, ultimo atto di un governo a fine mandato, recepito senza particolare entusiasmo dai governi successivi, uno dei quali vara una nuova legge sulla scuola che in fatto di valutazione aggiunge pezzi che non c'entrano niente con il resto, definendo criteri in parte in continuità, in parte inserendo elementi nuovi, alcuni dei quali vengono accantonati dal governo successivo, mentre INVALSI continua a lavorare su mandato del decreto, ma tuttora in assenza di un quadro di indicatori condivisi e definitivi [...] e questo è il punto dove ci troviamo oggi».

## Divari territoriali

**M**algrado le risorse per l'istruzione pubblica siano ripartite dal MIUR in maniera proporzionale sul territorio nazionale, l'offerta pedagogica e formativa appare spesso diseguale a livello delle singole regioni, province, comuni. Modelli di scuola teoricamente più ricchi, con più tempo pieno, più servizi (mense, biblioteche, palestre), più didattica innovativa capace di includere, sono insediati in realtà del Centro-Nord già floride dal punto di vista economico, sociale, culturale, mentre una discreta maggioranza di scuole del Sud presenta modelli di scuola più impoveriti, in contesti nei quali gli enti locali e il capitale sociale raramente riescono a stimolare o ad arricchire l'offerta educativa della scuola. Una contraddizione in termini che contribuisce a riprodurre i divari e le disegualianze esistenti fin dai primi anni di vita, alimentando il fallimento scolastico e il circolo vizioso delle povertà.

Anche in questo caso parlano i dati. Prendiamo il tempo pieno, potenziale fattore di crescita dei bambini se accompagnato a una didattica innovativa in ambienti scolastici idonei. In Italia l'offerta di questo servizio è complessivamente modesta – devono farne a meno il 68% delle classi della scuola primaria – ma è quasi inesistente in alcune regioni del Sud, come mostra bene la mappa. Non offrono tempo pieno il 92% delle classi in Sicilia e Molise, l'86% in Campania e l'83% in Puglia. In province a forte rischio di esclusione sociale come Napoli, Reggio Calabria e Palermo, dove la scuola può fare davvero la differenza, il servizio è garantito ad appena una classe su dieci.

Stesso discorso per le mense, importante momento educativo e di socializzazione. Secondo gli ultimi dati diffusi dal MIUR non accedono alla refezione percentuali altissime di alunni in Sicilia (80%), Puglia (73%), Molise (70%), Campania (65%) e Calabria (63%). E che si tratti di servizi importanti lo suggerisce la correlazione tra questi dati e quelli relativi alla dispersione scolastica: le regioni più penalizzate in quanto a disponibilità di tempo pieno e di mense sono le stesse dove si registrano i picchi di abbandono precoce.

☺ «La media vecchia era classista soprattutto per l'orario e per il calendario. La nuova non li ha mutati. [...] Però c'è un filo di speranza nell'art. tre. Istituisce un doposcuola di almeno dieci ore settimanali. Subito dopo lo stesso art. vi offre la scappatoia per non farlo: il doposcuola verrà attuato "previo accertamento delle possibilità locali"».

Scuola di Barbiana,  
*Lettera a una professoressa*  
1967, p. 31.



— Milano, scuola secondaria di primo grado Rinascita-Livi.

Q Per poter funzionare una scuola a tempo pieno deve avere alle spalle un ente locale che ci crede e ci investe, dei genitori che lo vivono positivamente e lo sostengono, degli insegnanti che ne scoprono la qualità didattica. Sono tutte cose che si costruiscono nel tempo, con molti anni di impegno. Spesso si è trattato di pratiche didattiche nate sul campo dal lavoro di sperimentazione di singoli maestri, raccolte ed estese su scala più ampia grazie all'interessamento di dirigenti, assessori, sindaci, comunità locali.

I divari territoriali relativi alla quantità e alla qualità complessiva dell'offerta scolastica ci aiutano a vedere meglio il funzionamento delle scuole su una scala più bassa, mostrando l'influenza che le risorse economiche, sociali e culturali dei territori possono esercitare sull'intero sistema. «Per poter funzionare una scuola a tempo pieno deve avere alle spalle un ente locale che ci crede e ci investe, dei genitori che lo vivono positivamente e lo sostengono, degli insegnanti che ne scoprono la qualità didattica – spiega Cerini –. Sono tutte cose che si costruiscono nel tempo, con molti anni di impegno, come dimostra la realtà storica dell'Emilia Romagna, della Lombardia e della Toscana, dove questo modello ha attecchito per primo alla fine degli anni Sessanta. Spesso si è trattato di pratiche didattiche nate sul campo dal lavoro di sperimentazione di singoli maestri, raccolte ed estese su scala più ampia grazie all'interessamento di dirigenti, assessori, sindaci, comunità locali. Pedagogisti militanti, li chiamo, che non si sono limitati a indicare modelli, ma che una volta chiamati in causa si sono spesi personalmente per cercare di fare funzionare nidi, tempi pieni, servizi per l'handicap, come fece ad esempio Sergio Neri a Modena». Per estendere l'apertura pomeridiana delle scuole e il servizio mense alle aree dove maggiore è la povertà educativa occorrono interventi legislativi (ad es., riqualificare la mensa

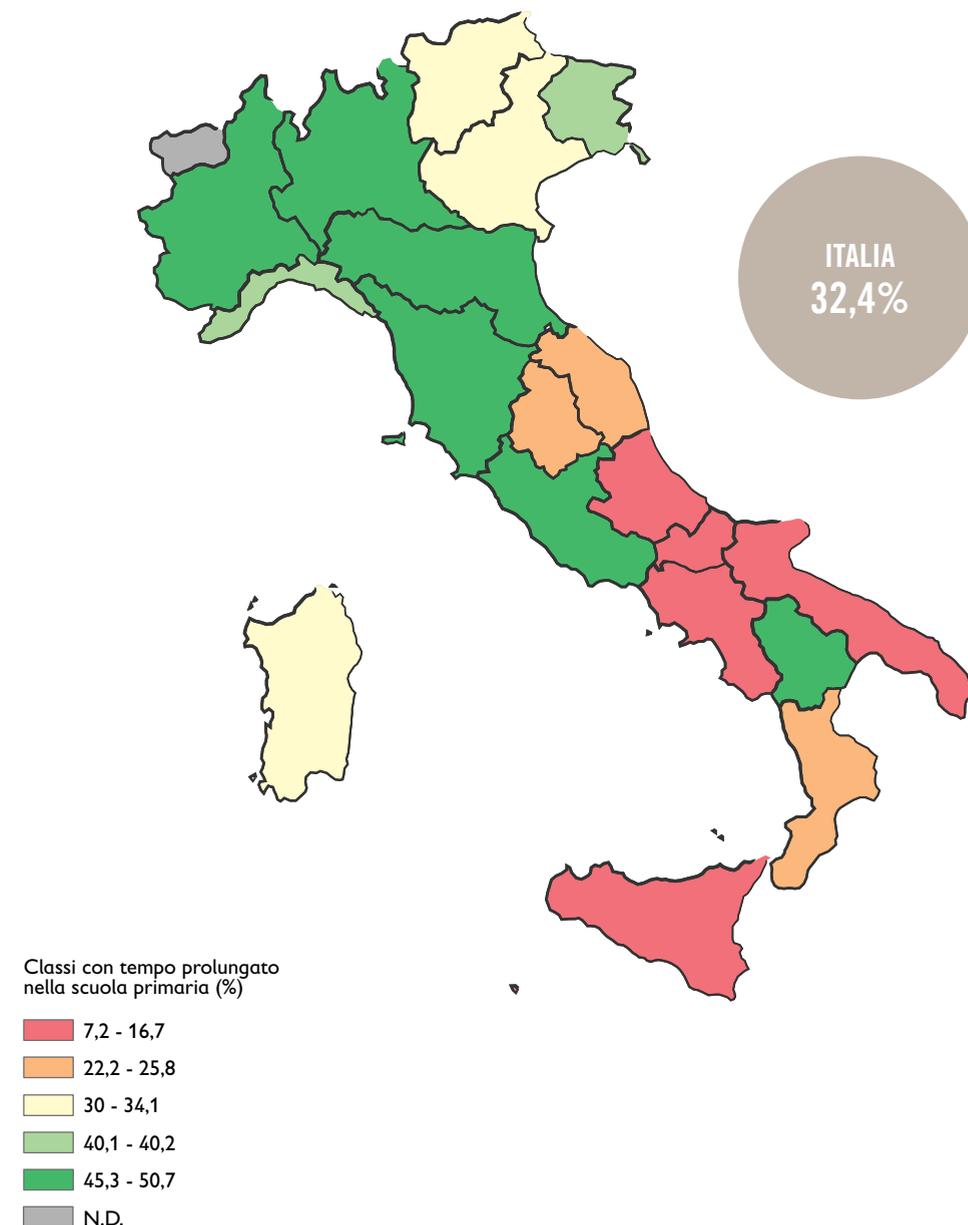
da servizio a domanda individuale a servizio pubblico essenziale, come indicato nel IV Piano nazionale infanzia), maggiori risorse a sostegno degli enti locali (da ricavare, ad es., dai fondi europei, come il FEAD, *Fund for the European Aid to the most Deprived*, o dalle risorse previste dal decreto Mezzogiorno) e delle famiglie in difficoltà per garantire uguali possibilità di accesso in tutti i territori. Ma prima ancora bisogna incentivare la ricerca e la sperimentazione didattica nei singoli territori e attivare le reti locali, valorizzando le risorse umane e culturali già disponibili. Un altro campo, quello della ricerca, nel quale siamo un po' sguarniti, sostiene ancora Cerini: «Attualmente manca una struttura di supporto e di ricerca alla scuola vicina ai territori. Fino a 10 anni fa ci si poteva avvalere dell'IRRE (*Istituto Regionale di Ricerca Educativa*), una realtà formata da una trentina di dirigenti che avevano il compito di fare ricerca, formazione, documentazione sui territori, ma fu abolita nel 2007 poiché non sempre funzionava a dovere. Oggi le uniche strutture tecniche di supporto alla scuola, dove si può pensare e innovare, sono nazionali, INVALSI e INDIRE, con l'eccezione del Trentino (dove è attivo l'IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione) manca una rete intermedia». Nei prossimi anni la capacità dei territori di adeguare la scuola al presente sarà testata dall'applicazione concreta del decreto (nr. 65 del 13 aprile 2017) che istituisce per la prima volta un sistema integrato di educazione 0-6 anni. Dopo aver fallito nel riordinamento dei cicli superiori, si cerca oggi di superare l'attuale disparità in quanto a offerta di servizi educativi per la primissima infanzia, all'interno di una visione che riconosce l'unitarietà del percorso educativo da 0 a 6 anni. La creazione di asili nido e interventi educativi precoci in aree deprivate, caratterizzate da penuria di servizi e alti tassi di povertà minorile, può costituire una grande occasione per restituire opportunità ai bambini, alle famiglie e all'intera comunità. Vedremo se questa volta la politica, locale e nazionale, si dimostrerà capace di sostenere il cambiamento.

La riforma della Buona scuola ha previsto l'istituzione di un sistema integrato di educazione e istruzione per la fascia 0-6 anni (legge 107/2015, art. 1, comma 181, lett. e) come Livello essenziale di prestazione (LEP) per tutto il territorio. Con legge 26 maggio 2016, nr. 89 sono state abrogate le parole "livelli essenziali" (in tutto il testo del comma 181, lettera e) e sostituite con "fabbisogni standard".

### Tempo scuola

Classi a tempo pieno:  
% di classi sul totale alla scuola primaria.  
Anno scolastico: 2015/2016.  
Fonte: MIUR.

Il tempo pieno è una risorsa educativa preziosa, uno strumento importante di contrasto alla povertà educativa nelle aree più deprivate e vulnerabili. In media, in Italia, solo un terzo delle classi della scuola primaria offre agli alunni il tempo prolungato, ma in alcune regioni, come Sicilia, Molise (8%), Campania (14%), Puglia (17%), il tempo pieno è un privilegio per pochi.



di Giancarlo Cerini



## Parole chiave Formazione

*Giancarlo Cerini è stato maestro elementare, dirigente scolastico e ispettore tecnico del MIUR. Impegnato nell'associazionismo professionale degli insegnanti, si occupa di attività editoriali, di formazione, di valutazione. Ha fatto parte di numerose commissioni nazionali di studio per le innovazioni nella scuola. Attualmente collabora con il MIUR per le Indicazioni curriculari per il primo ciclo e per il piano di formazione dei docenti.*



**Non ci può essere una scuola migliore dei suoi insegnanti. Questo aforisma, che si deve a Ed Miliband, già ministro laburista dell'istruzione inglese, bene esprime la visione strategica necessaria per imprimere una svolta di equità e di qualità alla scuola italiana, alle prese con vecchie e nuove criticità: dalla tradizionale frattura Nord/Sud alle enormi differenze tra classi e scuole; dal basso tasso di innovatività di metodi e strutture alla scarsa attrattiva che la scuola italiana sembra avere nei confronti degli adolescenti.**

La risorsa 'insegnante' è certamente il perno su cui costruire una svolta positiva per la nostra scuola. In questo senso, le affermazioni di principio non mancano, sia nelle prese di posizione governative e delle parti sociali e politiche, sia negli stessi documenti cui si sono ispirate recenti decisioni legislative. Ad es., il testo che delineava le prospettive di sviluppo della scuola italiana (*La buona scuola*, 4 settembre 2014) prefigurava un deciso cambiamento nella gestione del personale scolastico, ipotizzando radicali novità nella formazione iniziale, nel reclutamento e nella valorizzazione del merito, oltre a promettere il definitivo superamento del precariato di tanti docenti e delle lunghissime graduatorie per le assunzioni. Ma le realizzazioni pratiche

(con la legge 107/2015) si sono dimostrate al di sotto delle aspettative. Le assunzioni di personale *ope legis* (un classico della legislazione scolastica italiana) non sono sembrate corrispondere ai bisogni effettivi delle scuole, intasandone gli organici, e così pure i riavviati concorsi ordinari non sempre hanno coperto tutti i posti disponibili, soprattutto nelle discipline STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*; area scientifico-tecnologica).

In questo scenario deprimente (in cui emerge anche l'elevata età media dei docenti italiani) un passaggio innovativo è rappresentato dal nuovo modello di formazione iniziale e in servizio, prefigurato da alcuni articoli della legge 107/2015. I neodocenti (ma solo quelli della scuola secondaria) saranno formati attraverso un percorso triennale *post lauream* magistrale, fortemente intrecciato con la pratica didattica, da svolgersi prevalentemente a scuola, in collaborazione con Università, e già usufruendo di una retribuzione. I cambiamenti sono visibili anche in materia di formazione in servizio, quella che si rivolge a tutti i docenti. La formazione diventa «obbligatoria, permanente e strutturale», mentre oggi (sulla base del contratto di

lavoro) risponde a un evanescente diritto-dovere e i tassi di partecipazione dei docenti alla formazione sono tra i più bassi d'Europa.

Sono due i punti di attacco: 1) l'istituzione di una 'card' digitale del valore di 500 euro annui, per consentire a ogni docente di usufruire di un proprio borsellino elettronico con cui far fronte a spese professionali (libri, strumenti digitali, eventi culturali, ivi compresa la partecipazione a iniziative formative); 2) l'avvio di un Piano nazionale di formazione (2016-19) finanziato pubblicamente, articolato in nove priorità strategiche (digitale, lingue straniere, inclusione, integrazione, scuola-lavoro, competenze, autonomia, cittadinanza, dispersione), per rispondere ai bisogni delle scuole e dei docenti.

Con la card si intende stimolare la libera iniziativa degli insegnanti, in quanto soggetti che autodeterminano la propria traiettoria formativa, attraverso una pluralità di opportunità. Dai primi monitoraggi, tuttavia, sembra che la maggior parte delle spese dei docenti si sia riversata verso l'acquisto di dispositivi elettronici e digitali. Una scelta che evoca innovazione, ma non garantisce – in mancanza di una mediazione formativa – la sua traduzione in una diversa qualità della didattica

Parole chiave

e degli ambienti di apprendimento. Comunque si attendono controprove. L'attivazione della piattaforma digitale Sofia dovrebbe rendere più trasparente l'incontro tra domanda e offerta: tutti i soggetti 'accreditati' che producono formazione possono mettere in vetrina le loro proposte e i potenziali utenti possono prenotare i loro corsi ed essere accompagnati lungo tutto il percorso dal programma iniziale al rilascio dell'attestato finale.

Il Piano di formazione è ai suoi primi passi, ma già corre il rischio di scivolare nel formalismo e nella logica dell'adempimento, l'esatto contrario di quanto si preannuncia nel pregevole documento che descrive l'intero piano formativo (formalizzato con il d.m. 767/2016). È vero che i numeri sono imponenti (dovendo assicurare la formazione a 730.000 destinatari potenziali), che c'è carenza di 'formatori' qualificati (e non basta reclutarli con bandi pubblici), che ancora sono troppo diffuse le metodologie frontali, che l'approccio teorico prevale sulla dimensione pragmatica (quindi senza garantire un effettivo incremento di competenze nei docenti). Ma non ci si deve scoraggiare: già sono disponibili buone pratiche.

Formazione

Possiamo parlare di una formazione di qualità quando l'analisi dei bisogni formativi si trasforma in un vero bilancio di competenze, quando l'apprendimento realizzato si sedimenta in un portfolio professionale, quando una intelligente programmazione di rete consente di differenziare le opportunità di scelta dei docenti.

Si tratta di trasformare l'aggiornamento sporadico o una tantum in un progetto di sviluppo professionale, in cui la migliore formazione è la riflessione sull'esperienza didattica, che viene facilitata da un tutor, che si trasforma in pratica guidata, documentata e condivisa, e – magari – sfocia nella costruzione di gruppi, reti, piccole comunità di pratiche professionali tra i partecipanti. La qualità della scuola passa necessariamente di qui: dall'insegnamento vissuto come emozione della conquista della conoscenza, come 'arte della cortesia del dialogo' con gli allievi, come una conversazione animata sui saperi del mondo tra vecchie e nuove generazioni. Ma perché questo avvenga occorre che un docente oltre a insegnare continui a coltivare il desiderio di apprendere.

di Andrea Gavosto



## Parole chiave Valutazione

*Dal 2008 è Direttore della Fondazione Agnelli, specializzata nella ricerca su istruzione e formazione attraverso regolari rapporti sullo stato della scuola e dell'università in Italia. In precedenza è stato Chief Economist del Gruppo Fiat e di Telecom Italia e ha lavorato presso il Servizio Studi della Banca d'Italia. Ha studiato all'Università di Torino e alla London School of Economics; è stato visiting fellow del National Bureau of Economic Research. È autore di molteplici pubblicazioni scientifiche nel campo della macroeconomia, dell'economia del lavoro e dell'economia dell'istruzione, nonché di numerosi articoli e commenti sui principali quotidiani nazionali.*



**Nelle scuole italiane la valutazione ha sempre avuto una vita difficile. Come testimoniano i risultati della rilevazione TALIS dell'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), ancora nel 2013 il 90% degli insegnanti italiani – la percentuale più elevata nei Paesi avanzati – dichiarava di non esser mai stato oggetto di alcuna valutazione.**

Da allora si sono registrati indubbi progressi: in primo luogo, l'approvazione in quello stesso anno del d.p.r. nr. 80, che ha introdotto la valutazione delle scuole anche nel nostro Paese. La riluttanza dei docenti a sottoporsi a un giudizio esterno rimane, tuttavia, forte, come dimostra la scelta di molti di loro di boicottare le prove Invalsi o alterarne i risultati (*cheating*).

Le spiegazioni sono molteplici: il timore che gli esiti della valutazione determinino tagli salariali o di personale; l'idea (sbagliata, ma diffusissima) che nessun osservatore esterno sia in grado di capire la relazione che si stabilisce fra docente e discenti; la preoccupazione che un'eccessiva enfasi sulle

prove standardizzate – strumento fondamentale di una seria valutazione – possa condurre a un restringimento del curriculum, eliminando tutto quanto non sia direttamente misurabile. Eppure, la valutazione delle scuole è una risorsa insostituibile per migliorare la loro qualità, quella del sistema d'istruzione nel suo complesso e in ultima analisi gli apprendimenti degli studenti. Ciò è ancora più vero in Italia, dove le scuole presentano – e non è certo un bene – una variabilità dei risultati dei loro allievi fra le più elevate in Europa.

Queste differenze dipendono soltanto in misura limitata dalle caratteristiche degli studenti e dal background economico-sociale e territoriale in cui operano le scuole: molto è quindi imputabile alla qualità dei docenti e dei dirigenti scolastici, variabile da istituto a istituto. Di conseguenza, se il sistema deve garantire a tutti gli studenti livelli di apprendimento adeguati, elevandoli e attenuandone le differenze, occorre analizzare il funzionamento dei singoli istituti e intervenire sulle criticità. In altri termini, più le scuole sono autonome nella gestione e differenziate negli esiti, maggiore è la necessità di un regolare sistema di rendicontazione, condotto da enti esterni. Il sistema nazionale di valutazione definito dal d.p.r.

nr. 80, che nasce sulla scorta di sperimentazioni come VSQ (*Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole*) e VALeS (*VALutazione e Sviluppo scuola*), persegue l'obiettivo di miglioramento degli *outcome* delle singole scuole.

La scelta di campo iniziale era stata netta: si valutano le scuole, e in particolare il lavoro di 'squadra', non il contributo del singolo docente, peraltro difficilmente quantificabile e isolabile. Il processo dovrebbe iniziare con l'osservazione esterna da parte di un nucleo di valutazione, guidato da un ispettore del MIUR, che esamina gli esiti delle prove Invalsi e, in particolare, il progresso compiuto dagli studenti da una prova all'altra (valore aggiunto); i dati relativi all'istituzione scolastica provenienti dalle banche dati del ministero; quegli aspetti della vita della scuola (ad es., la capacità di inclusione) più difficilmente riducibili a misure oggettive, come risultano dall'esame dei processi amministrativi, dai colloqui con il personale, dalle risposte ai questionari di autovalutazione.

Da queste analisi emergono i punti di forza e le aree critiche della scuola, da sintetizzare in un rapporto ispettivo, al quale l'istituto dovrebbe rispondere con un piano di miglioramento in

Parole chiave

cui siano dettagliati gli obiettivi da raggiungere, redatto con l'aiuto dell'Indire (*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa*). Da quel momento, dovrebbe partire la strategia di miglioramento, che condiziona anche gli obiettivi e i premi retributivi del dirigente scolastico, attivando opportuni indicatori di autovalutazione dei progressi compiuti. Alla fine del ciclo, il nucleo ispettivo valuterebbe in che misura gli obiettivi siano stati realizzati.

Per quanto razionale nelle intenzioni originarie, nella pratica il sistema di valutazione ha dovuto scontare la scarsità di risorse economiche e umane, soprattutto di ispettori. Ciò ha indotto a modificare la sequenza dei passaggi, partendo dall'autovalutazione delle scuole, anziché dalla valutazione esterna. Così, però, viene a mancare una visione terza del funzionamento della scuola e sorge una domanda legittima: quanto è affidabile una valutazione che si basa prevalentemente sull'autovalutazione da parte della scuola stessa? Ulteriore confusione si deve alla legge 107 del 2015 (la Buona scuola), che ha introdotto due ulteriori livelli di valutazione: quello del dirigente scolastico, riprendendo una normativa del 2001, e quello dei

Valutazione

docenti, istituendo un premio economico assegnato dal dirigente ad alcuni di loro, sulla base di criteri fissati dal nucleo interno di valutazione. Il problema è che i tre livelli non sono necessariamente congruenti: ad es., il premio potrebbe essere assegnato ai docenti di matematica, anche quando la scuola mostrasse una particolare debolezza in quell'area.

Il Sistema nazionale di valutazione ha l'esplicito intento di governare il sistema scolastico, individuandone i fattori critici e indicando la direzione per rimuoverli. Esiste però una forma diversa di valutazione, cosiddetta orizzontale, che non va confusa con la prima e serve invece a guidare la scelta degli istituti da frequentare da parte delle famiglie. Un esempio è il portale Eduscopio.it della Fondazione Agnelli, che fornisce informazioni sugli esiti universitari e lavorativi delle scuole superiori. In questo caso, l'obiettivo è di allargare l'insieme di informazioni a disposizione dell'opinione pubblica, aumentandone anche l'interesse e l'attenzione nei confronti degli esiti scolastici.

di Michela Prest



## Parole chiave Futuro

*Fisico sperimentale delle particelle. Si occupa dello sviluppo di rivelatori innovativi nell'ambito della fisica delle alte energie, dello spazio e della fisica medica. Professore associato presso il Dipartimento di Scienza e Alta Tecnologia dell'Università degli Studi dell'Insubria, è delegato del Rettore per l'Orientamento, membro del Consiglio di Amministrazione dell'Università e di quello della Fondazione Provinciale della Comunità Comasca. È co-autrice di più di 250 pubblicazioni su riviste internazionali. È appassionata di divulgazione scientifica e organizza laboratori scientifici e corsi di formazione per docenti e studenti delle scuole di ogni ordine e grado.*



Sono un fisico sperimentale: studio e costruisco rivelatori di particelle, gli 'occhiali' con cui osserviamo la natura, l'infinitamente grande e l'infinitamente piccolo; gli 'occhiali' che ci aiutano a capire da dove veniamo, che

ci permettono di vedere dentro l'uomo e di curarlo, di leggere 'libri' scritti miliardi di anni fa, di conservare e studiare le opere d'arte. Insomma gli 'occhiali' che ci hanno cambiato la vita.

Non è solo un mestiere: è una passione, un modo di osservare ciò che mi circonda. La stessa passione che ritrovo negli occhi dei bambini che incontro nei tantissimi laboratori che faccio nelle scuole primarie. Mi sono sempre chiesta perché la scienza sia spesso considerata un tabù: complicata, arida, materia per esperti. I bambini ci insegnano che in realtà la scienza è prima di tutto curiosità: prima della formalizzazione matematica, dei teoremi, delle formule, la scienza è capacità di osservare, creatività, intuizione.

È parte integrante della nostra vita quotidiana. Entro in una classe terza di una scuola primaria, e vedo occhi che si accendono, menti che corrono a velocità incredibile. Ma nel corso degli anni questi occhi si spengono, la capacità di osservare sembra scomparire, non esistono curiosità e domande da soddisfare: al passare degli anni del percorso scolastico, assisto molto spesso a quella che ho soprannominato *mummificazione*. Anche i miei studenti all'università, che pure hanno scelto di diventare fisici, mi danno la stessa impressione: contenitori che il docente riempie di nozioni, formule, problemi. Hanno paura della valutazione, come se la valutazione fosse un giudizio

sulla loro persona e non sul compito che gli è stato assegnato: e allora meglio scegliere la via del silenzio.

Sono abituati a lavorare a 'cassetti': ogni disciplina è un cassetto diverso e all'interno della disciplina ci sono i sotto-cassetti, i capitoli del libro di testo. Ogni cassetto ha una sua metodologia e un suo linguaggio. Studiano in un contesto avulso dalla realtà: il moto parabolico si analizza disegnando una palla di cannone alla lavagna; ma chi di noi ha mai visto un cannone sparare?

Non può e non deve essere così. Come affermano Jacques Delors e la Commissione internazionale sull'educazione per il 21 sec., nel rapporto UNESCO del 1996 (*Learning: the treasure within*), la scuola dovrebbe essere un ambiente sicuro, accogliente, coinvolgente, il luogo in cui ogni individuo sviluppa completamente il suo potenziale creativo in tutta la sua ricchezza e in tutta la sua complessità. È il luogo in cui bambini e ragazzi devono sentirsi valorizzati e dove poter crescere come individui e membri della comunità. Non sono vasi da riempire. Sono uomini e donne. Sono il nostro FUTURO. Il docente non è il protagonista: è l'allenatore, il coach, il regista. I protagonisti sono i nostri studenti.

Parole chiave

Le linee guida per la didattica per competenze e l'immensa bibliografia di questi anni ci hanno fatto riflettere sui nostri punti di forza: la trasversalità del sapere (il sapere è UNO, non esistono cassette), gli strumenti laboratoriali (e l'incredibile potenzialità dei materiali poveri, del lavoro di gruppo, del fare e non solo dell'osservare), l'importanza della motivazione, i diversi processi di apprendimento che ognuno di noi mette in atto. Insegnare è un lavoro di équipe, che richiede ai docenti di mettersi in gioco in continuazione e di collaborare.

Insegnare significa calarsi nel mondo dei ragazzi e ascoltarli: solo ascoltandoli possiamo far emergere le concezioni ingenuie, quei saperi sbagliati che tutti abbiamo avuto (e abbiamo) che se non vengono alla luce e non vengono corretti rappresentano le fondamenta pericolanti su cui andiamo a costruire.

Ma per farlo, dobbiamo calarci nel loro contesto: non parliamo di palle di cannone, ma di una partita di calcio o di basket; andiamo in palestra, filmiamo corse e salti e poi li discutiamo; osserviamo il cielo con un telescopio e parliamo di storia, di geografia, di scoperte, di poesie. Costruiamo percorsi non seguiamo capitoli.

Futuro

È difficile? Sì lo è: noi non siamo stati formati così; abbiamo sempre lavorato a cassette, raramente abbiamo costruito percorsi. Ma se entrate in una classe della scuola primaria e guardate gli occhi di quei bambini, capite che è la strada giusta: il loro entusiasmo durante il *brainstorming*, il loro mettersi in gioco *hands-on*, la voglia di intervenire, di cercare quel fenomeno nel loro quotidiano e lo stupore nel ritrovarlo.

E quando, alla fine delle due ore, vi accorgete che stanno legando tra loro gli elementi come gli anelli di una catena e quando ritroverete tutto questo, magari mesi dopo come capita a me, capirete che ne è valsa la pena e che siete cresciuti insieme a loro. Quei bambini sono il 'futuro'. Noi siamo il mezzo che deve mantenere accesa la luce nei loro occhi. Sono un fisico perché penso che la scienza possa cambiare in meglio il mondo. Sono un docente perché non esiste regalo più bello che lavorare con il 'futuro'.



— Napoli, Istituto comprensivo statale «29 Miraglia - Sogliano». Laboratorio di riqualificazione dell'aula nell'ambito dell'iniziativa

'tre giorni dello studente', promossa dai Consigli Fuoriclasse di Save the Children.



— Milano. La scuola secondaria di primo grado Rinascita-Livi ospita una scuola di musica (R2000) che promuove diversi corsi in orario

extrascolastico, dal canto agli strumenti meno praticati. «Nella musica, si legge nel sito, coesistono sia la dimensione

razionale, attraverso il rigore dell'esercizio pratico e delle nozioni di tipo logico-matematico, sia la dimensione affettiva, attraverso

la creatività e l'espressione delle emozioni. La musica inoltre è un linguaggio universale che contribuisce ad attenuare le

diversità sociali e culturali, incoraggiando la conoscenza di mondi diversi dal proprio».

[www.rinascitalivi.it/images/rinascita2000/progetto\\_2016-17.pdf](http://www.rinascitalivi.it/images/rinascita2000/progetto_2016-17.pdf)

### — Ritorno a Barbiana

La conta dei persi  
Sparare nel cespuglio  
La rivoluzione dell'Anagrafe  
L'impronta degli *early leavers*  
Il nuovissimo conto dei dispersi  
Passerotti senza ali  
Giocare con il popolo sovrano  
Incorniciati dai dati



— Una lezione di tecnologia  
nella scuola di Barbiana intorno  
al 1958. Autore anonimo.

Per gentile concessione della  
Fondazione Don Lorenzo Milani.

## La conta dei persi

Uno dei tanti meriti di *Lettera a una professoressa* (1967) è stato quello di aver provato a ricostruire con l'aiuto dei numeri e in largo anticipo sui tempi quel fenomeno che oggi va sotto il nome di *dispersione scolastica*: «Il problema della scuola è uno solo: i ragazzi che perde» (p. 35). Un problema articolato e complesso che ancora oggi faticiamo a misurare in tutte le sue pieghe, nonostante i grandi progressi compiuti nel campo della raccolta dei dati e della ricerca sulla scuola.

In questo capitolo ripartiamo quindi da Barbiana, dal 'racconto in cifre' compiuto a metà degli anni Sessanta dagli alunni di don Milani (coordinati dal quindicenne Giancarlo, «uno di quei ragazzi di paese che voi avete sentenziato disadatto agli studi»), per provare a capire come stanno le cose ai giorni nostri. Prima di dedicarci al presente, vediamo chi erano e come furono calcolati i 'persi' di cui narra la *Lettera* grazie a un paziente lavoro di ricerca. «Decine di Annuari Statistici, decine di scuole visitate, altre raggiunte per corrispondenza, viaggi al Ministero e all'ISTAT per i dati mancanti, giornate intere alla calcolatrice. Altri prima di noi avranno fatto lavori del genere. Ma son quei poveretti che poi non sanno tradurre i risultati in lingua di ogni giorno» (p. 34). Un lavoro sorprendente, realizzato con l'aiuto di un giovane ricercatore e grazie alla cortesia dei vertici stessi dell'ISTAT che autorizzarono un gruppo di ragazzi pluribocciati e un prete di periferia a consultare in anteprima l'Annuario dell'Istruzione e a pubblicare tavole inedite di dati.

Il «problema della scuola» viene sviscerato nel primo capitolo a partire dalla distinzione tra persi alla classe e persi alla scuola. Per *persi alla classe*, il testo intendeva 1 milione e 31.000 alunni *bocciati* agli scrutini nell'anno scolastico 1963-64 o *ritirati* entro il mese di marzo («nel testo, per semplificare, chiamiamo bocciati anche i ragazzi che si sono ritirati durante l'anno», p. 39 nota 23), ai quali la normativa, ieri come oggi, concedeva la possibilità di rientrare in regola l'anno successivo dopo aver sostenuto un esame

☺ «**Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti. Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che 'respingete'. Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate.**

Scuola di Barbiana,  
*Lettera a una professoressa*,  
1967, p. 9.

🔍 All'inizio degli anni Sessanta le scuole non raccoglievano ancora i dati sugli alunni che abbandonavano in corso d'anno senza motivazione, categoria principe delle successive rilevazioni integrative sulla dispersione, né tenevano conto dei trasferimenti tra scuole, che in un'epoca di imponenti migrazioni interne finivano inevitabilmente per influenzare notevolmente il conteggio 'teorico' delle interruzioni. La conta dei persi era resa ancora più incerta dall'impossibilità di distinguere i ritirati dal novero dei ripetenti.

da privatisti. Una categoria, quella dei ritirati, talmente nutrita al tempo da destare qualche sospetto: «Meraviglia l'alto numero dei ragazzi che si ritirano durante l'anno (cioè la differenza tra il numero degli iscritti e quello degli scrutinati o esaminati) – si legge nella nota alla tavola A –. Ci è stata suggerita questa spiegazione del fenomeno: alcuni direttori e presidi gonfiano artificialmente le iscrizioni per evitare soppressioni di sezioni o per ottenere un maggior numero di insegnanti. L'intenzione di questi funzionari sarà anche buona, ma per colpa loro la cifra ufficiale degli iscritti diventa poco attendibile» (p. 147).

Con la locuzione *persi alla scuola*, invece, il testo indicava principalmente tutti quegli alunni che abbandonavano nel passaggio all'anno scolastico successivo, molto spesso dopo essere stati respinti. «Hanno assaggiato la prima bocciatura e non sono più tornati...» (p. 44). La cifra di 462.000 alunni persi alla scuola dell'obbligo era stimata dai ragazzi di Barbiana in maniera indiretta, a partire dal calcolo della «composizione teorica delle classi», ovvero sottraendo il numero di promossi, ritirati e bocciati dell'anno precedente agli iscritti dell'anno successivo. All'inizio degli anni Sessanta le scuole non raccoglievano ancora i dati sugli alunni che *abbandonavano* in corso d'anno senza motivazione, categoria principe delle successive rilevazioni integrative sulla dispersione, né tenevano conto dei *trasferimenti tra scuole*, che in un'epoca di imponenti migrazioni interne finivano inevitabilmente per influenzare notevolmente il conteggio 'teorico' delle interruzioni. La conta dei persi era resa ancora più incerta dall'impossibilità di distinguere i ritirati (ancora loro) dal novero dei ripetenti, come si legge nella nota alla tavola C: «il dato dei ripetenti è inservibile» perché il ministero considera tali «anche i ragazzi ritirati dopo il 15 marzo, ma non dice quanti di essi rispetto al totale» (p. 154). Il calcolo teorico poggiava inoltre sull'assunto, non verificabile al tempo, che tutti i promossi proseguono la scuola. «Se la nostra ipotesi non fosse del tutto vera, il numero dei ragazzi persi alla scuola sarebbe ancora maggiore di quello da noi denunciato» (p. 154). Per concludere *Lettera a una professoressa* menzionava i *renitenti*, coloro che non sono mai andati a scuola, un'altra categoria che sfuggiva alle rilevazioni del tempo: «Per costoro non esiste una rilevazione nazionale. Pare però che siano pochi».

Tra tante lacune e incertezze di calcolo, *Lettera a una professoressa* suggeriva di provare a osservare empiricamente l'effetto combinato dei dispersi (alla classe e alla scuola) il primo giorno di scuola, calcolando in ogni singola classe i posti lasciati vacanti dai compagni di classe bocciati o da co-



— «Tutti partono pochi arrivano: la Piramide della selezione. Il grafico evidenzia che la maggior parte di coloro che iniziano il percorso scolastico, dalle elementari all'università, abbandonano gli studi e questi sono sempre i figli dei poveri». Realizzata dai ragazzi di Barbiana nel 1963 e successivamente pubblicata in *Lettera a una professoressa*, aggiornata al 1967. Per gentile concessione della Fondazione don Lorenzo Milani

Q Il tratto più ardito e sperimentale della ricerca, e insieme più attuale visto con gli occhi di oggi, era quello di provare a passare dal piano meramente quantitativo della conta dei persi (e ai tempi meramente 'teorico') a quello qualitativo dell'analisi della correlazione, come diremmo oggi, tra fallimento scolastico e condizione sociale degli alunni.

loro che avrebbero dovuto ripetere l'anno ma non si erano presentati. Alunni destinati a rimanere militi ignoti della scolarizzazione poiché «l'insegnante non li conosce e non è responsabile della loro perdita...», e perché «chi manca ha il difetto che non si vede. Ci vorrebbe una croce o una bara sul suo banco per ricordarlo» (p. 41). E invece la scuola spesso non se ne cura, fugge avanti distratta. «Boccia e parte per il mare» (p.39). «Le maestre sono come i preti e le puttane. Si innamorano alla svelta delle loro creature. Se poi li perdono non hanno il tempo di piangere. Il mondo è una famiglia immensa. C'è tante altre creature da servire» (p. 41). «Per lei, che ne ha 32, un ragazzo è una frazione» (p. 41). «Non se ne dà pensiero [...] forse se li è già dimenticati» (p. 41). Com'è noto, l'inchiesta non si limitava a una generica conta dei persi, ma si proponeva di analizzarne le ragioni, corro-

borando con l'evidenza dei numeri la denuncia di una scuola allora «tagliata su misura dei ricchi. Di quelli che la cultura già ce l'hanno in casa e vanno a scuola solo per mietere diplomi» (p. 31). Il famoso «ospedale che cura i sani e respinge i malati». Il tratto più ardito e sperimentale della ricerca, e insieme più attuale visto con gli occhi di oggi, era quello di provare a passare dal piano meramente quantitativo (e, come abbiamo visto, meramente 'teorico') a quello qualitativo dell'analisi della *correlazione*, come diremmo oggi, tra fallimento scolastico e condizione sociale degli alunni. Un tentativo destinato a rimanere frustrato per l'assenza di informazioni a livello di scuola dell'obbligo: «A questo punto occorrerebbe una rilevazione del mestiere del babbo dei licenziati dalle medie. Ma l'ISTAT non l'ha fatta. Come poteva pensare che la scuola dell'obbligo facesse distinzioni di classe?» (p. 58). Un problema che, per ragioni molto diverse, ci trascina ancora oggi a livello di Anagrafe scolastica, come vedremo nel paragrafo finale.

Per colmare il vuoto, il gruppo di lavoro aveva promosso allora alcune rilevazioni originali nelle scuole. La prima, realizzata in quattordici istituti di diverse regioni (su un campione di 1960 ragazzi), aveva mostrato come «inesorabilmente» la bocciatura colpisse i ragazzi più vecchi, alunni ritardatari, spesso pluribocciati, «quelli che hanno il lavoro a portata di mano» (p. 50). La seconda, effettuata su un campione di trentacinque scuole elementari per 2252 bambini, aveva analizzato la provenienza sociale dei ritardatari: un figlio di contadino su quattro era risultato in ritardo di un anno, uno su dieci di due anni; l'86% dei pargoli di buona famiglia (la categoria 'Super', creata per l'occasione mettendo insieme i figli di impiegati, insegnanti, professionisti, imprenditori, dirigenti) era invece in regola con gli studi. «Bocciando i più vecchi, i professori hanno colpito anche i più poveri».

Un terzo carotaggio, questa volta in un comune dietro l'angolo, aveva infine mostrato come quasi l'80% dei ragazzi persi alla scuola fossero figli di contadini, il 15,8% di operai, il 3,9% di commercianti e artigiani e solo l'1,4% figli dei cosiddetti Super. I dati messi insieme dalla Scuola di Barbiana sotto la guida attenta di don Milani confermavano l'ipotesi di fondo di *Lettera a una professoressa*: la sopravvivenza, a pochi anni dall'inaugurazione della scuola media unificata, di una scuola classista che selezionava gli alunni più poveri a colpi d'ascia. «Ogni colpo una creatura che va a lavorare prima d'essere eguale» (p. 37). In barba alla Costituzione i figli dei contadini e degli operai potevano contare solo su «frazioni di uguaglianza».

## Sparare nel cespuglio

A mezzo secolo di distanza dalla scomparsa di don Milani, i principi che hanno ispirato le ricerche alla base di *Lettera a una professoressa* restano vivi e attuali, e continuano a operare, con il ricorso a nuove metodologie d'analisi, grazie al lavoro di migliaia di insegnanti, dirigenti, funzionari che collaborano alla raccolta di dati e all'attività di ricercatori e valutatori impegnati in tutto il mondo in calcoli sempre più sofisticati per cercare di comprendere vecchi e nuovi problemi della scuola. Perché se da una parte è inconfutabile che in Italia, e in gran parte dei Paesi del mondo, la scuola ha compiuto importanti passi avanti sulla strada del contrasto alla dispersione scolastica e dell'inclusione degli alunni più svantaggiati, dall'altra è altrettanto vero che «i barbaniesi non sono scomparsi, hanno solo cambiato pelle», come ci ricorda in un'intervista Sandra Gesualdi, figlia di uno dei primi allievi di don Milani e presidente della Fondazione a lui intitolata. Affermazione confermata da una mole impressionante di indagini, articoli, ricerche, a livello nazionale e internazionale. Ripercorrendo le analisi compiute dalla scuola del Mugello proviamo quindi a comprendere quanti e chi sono oggi gli alunni *persi alle classi*, quali nuovi significati ha assunto nel Duemila l'espressione *persi alla scuola*, in che modo operano le disuguaglianze sociali sulle carriere scolastiche degli alunni più svantaggiati, e cosa ci dicono le più recenti acquisizioni in merito ad alcuni dei temi affrontati in *Lettera a una professoressa*.

Prendiamo per cominciare i dati e le ricerche più aggiornate in relazione al tasso di bocciature e alla politica delle ripetenze nei sistemi di istruzione contemporanei in Italia e nei principali Paesi europei, politica messa pesantemente in discussione, al livello della scuola dell'obbligo, dalla Scuola di Barbiana: «Bocciare è come sparare in un cespuglio. Fino all'ottobre seguente non sapete cosa avete fatto. È andato a lavorare o ripete? E se ripete gli farà bene o male? Si farà le basi per seguitare meglio o invecchierà malamente su programmi non adatti a lui?» (p. 39). Il quinto capitolo dell'indagine internazionale PISA (*Programme for International*

🔍 Se da una parte è inconfutabile che in Italia, e in gran parte dei Paesi del mondo, la scuola ha compiuto importanti passi avanti sulla strada del contrasto alla dispersione scolastica e dell'inclusione degli alunni più svantaggiati, dall'altra è altrettanto vero che «i barbaniesi non sono scomparsi, hanno solo cambiato pelle», come ci racconta Sandra Gesualdi, presidente della Fondazione don Lorenzo Milani. Affermazione confermata da una mole impressionante di indagini, articoli, ricerche, a livello nazionale e internazionale.

☺ «La pratica della bocciatura può essere una politica costosa poiché generalmente aumenta la spesa per istruzione e ritarda l'ingresso degli studenti nel mondo del lavoro. Se questa pratica diventa diffusa, può compromettere il funzionamento del sistema scolastico [...]. Analizzando la percentuale di ripetenti e il punteggio medio in scienze per ogni paese, emerge che un alto tasso di bocciature prevale in paesi che mostrano punteggi più bassi».

OCSE, *Results Policies and practices for successful schools*, 2° vol., 2016.

*Student Assessment*) 2015, promossa dall'OCSE (*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*) su un campione di quasi mezzo milione di studenti di una sessantina di Paesi del mondo, restituisce un'immagine qualitativa e comparativa del fenomeno, desunta dalle risposte date dai ragazzi quindicenni a un apposito questionario. In media nei Paesi OCSE, poco più di un alunno quindicenne su dieci – l'11,3% degli studenti interpellati dalla ricerca – afferma di aver dovuto ripetere almeno un anno lungo il percorso che porta dalla primaria all'inizio della scuola secondaria di secondo grado. In media, il 6,2% è stato bocciato nel corso dei primi cinque anni di scuola dell'obbligo, il 5% durante le secondarie di primo grado e l'1,9% alla scuola superiore (ma il dato si riferisce a un campione di quindicenni, non alla totalità degli iscritti a scuola). Poco meno dell'1% è stato bocciato più di una volta alle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Passando dalla generalità del dato medio al particolare dei singoli Paesi, sorprende la grandissima varietà dell'incidenza delle bocciature da nazione a nazione, a testimonianza dell'«ampio spettro di politiche, tradizioni culturali e credenze sociali circa i benefici di questa strategia» (*PISA 2015 Results*, 2° vol., *Policies and practices for successful schools*, 2016, p. 161). Si va dalla totale assenza di ripetenti in Giappone e Norvegia, dove una pratica intitolata *promozione sociale* garantisce a tutti gli alunni della scuola dell'obbligo il passaggio automatico al grado successivo, ai picchi di bocciature rilevati in tredici Paesi OCSE con oltre il 30% degli alunni quindicenni, uno su tre, chiamati a ripetere l'anno almeno una volta tra la primaria e i primi anni della secondaria di secondo grado. In Europa i tassi più elevati di alunni quindicenni ripetenti si hanno in Belgio (34%), Spagna (31,3%) e Portogallo (31,2%). L'Italia fa registrare un tasso del 15,1% – il settimo più alto tra i Paesi UE, superiore di 4 punti alla media OCSE –, un dato che smentisce il luogo comune che, dopo *Lettera a una professoressa*, in Italia non si boccia più. È invece interessante osservare l'effetto benefico delle politiche promosse dal MIUR (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*) a livello di scuola primaria, anche in seguito alla denuncia di Barbiana: con l'1,2% appena di ripetenti l'Italia fa registrare il dato più basso in Europa in questo ordine di scuola dopo quello dell'Islanda. Preoccupa al contrario il dato elevato di alunni quindicenni che dichiarano di avere ripetuto più volte l'anno alla scuola secondaria di primo e/o secondo grado: sono l'1,3% contro una media OCSE dello 0,9%.

PISA 2015 permette inoltre di realizzare tutta una serie di elaborazioni sulla tipologia prevalente degli alunni chiamati

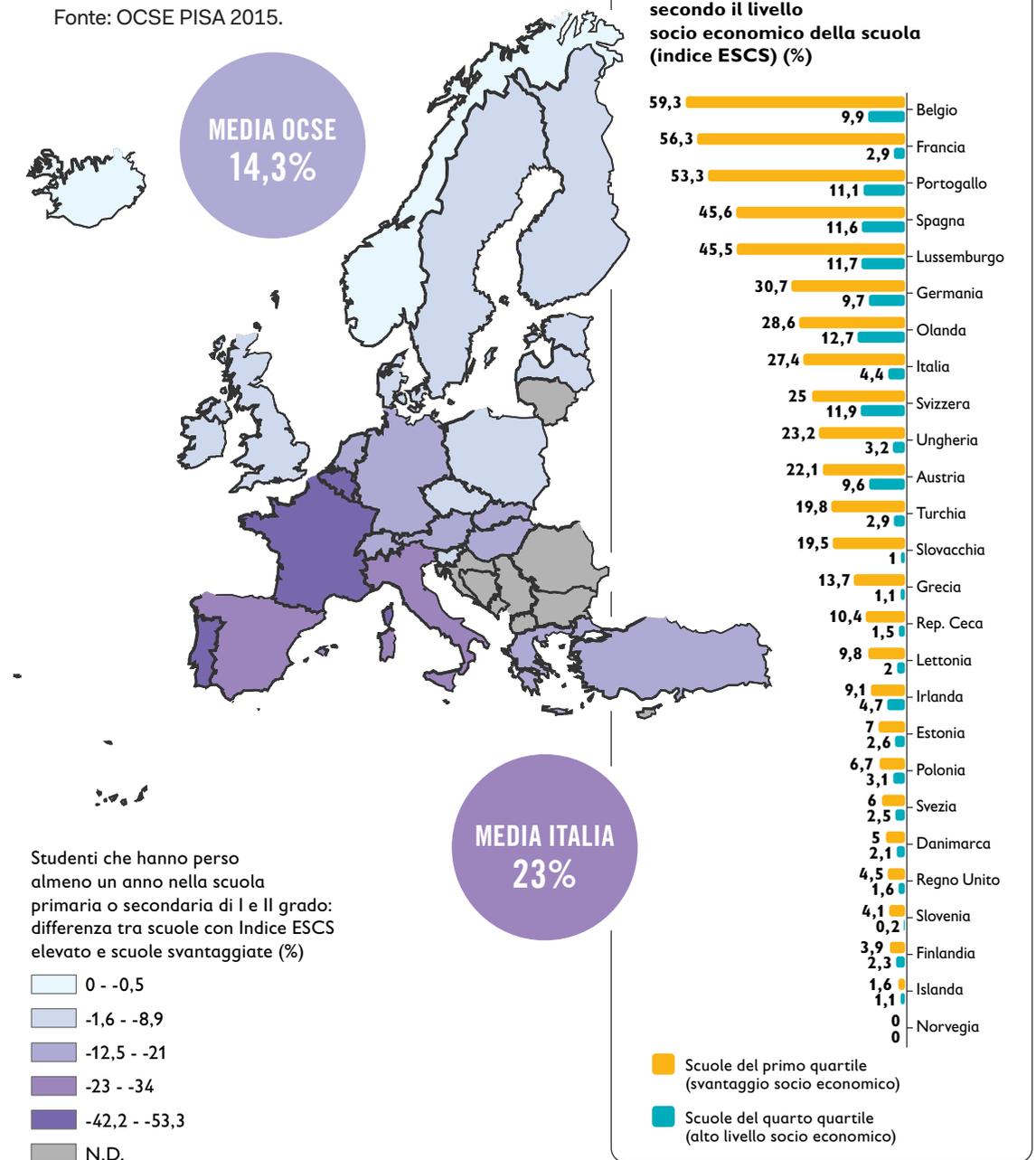
a ripetere l'anno e mostra inequivocabilmente la correlazione tra condizioni di svantaggio sociale e maggiore incidenza delle ripetenze. «In media nei paesi OCSE – si legge nel rapporto – gli studenti socio-economicamente svantaggiati, con un background migrante, in prevalenza maschi, hanno più probabilità di ripetere l'anno, anche a parità di risultati, motivazione e comportamento» (p. 156). Per poter osservare all'opera tali fattori, l'indagine PISA ha messo a punto un apposito indice di *status* socioeconomico culturale (ESCS, *Economic Social and Cultural Status*) che incrocia la variabile della professione dei genitori, utilizzata ai tempi anche dalla Scuola di Barbiana, con altri due indicatori: il livello di istruzione dei genitori e la dotazione in famiglia di beni e disponibilità culturali (libri, scrivania ecc.). A partire dalle risposte ai questionari distribuiti agli alunni, tale indice permette di calcolare lo *status* medio di ciascuna scuola, di suddividere gli istituti in quattro categorie (quarti), dal livello più basso a quello più elevato, e di istituire confronti e analisi. In Italia, ad es., il ricorso a questo espediente ci aiuta a vedere come nelle scuole caratterizzate da indice ESCS medio più basso (primo quarto) il tasso di ripetenze raggiunga il 27,4%, mentre nelle scuole contraddistinte da un indice elevato (quarto quarto) l'incidenza si ferma al 4,4%. Nelle prime viene bocciato più di uno studente su quattro, mentre nelle seconde a ripetere l'anno è appena uno studente su venti. In quanto a ripetenze, il distacco tra scuole *top* e scuole *bottom*, a tutto svantaggio di queste ultime, è di 23 punti percentuali, quasi 9 punti sopra la media OCSE (14,3%), uno dei differenziali più alti in Europa dopo Francia, Belgio Portogallo e Spagna (OCSE 2015, Annesso B1, tab. II.5.12). Rispetto agli anni Sessanta sembra invece essersi ridotto drasticamente in Italia il gap tra città e campagne: rispetto a quanto si osserva in altri Paesi, lo svantaggio delle seconde, in quanto a ripetenze o presenza di alunni ritardatari, è assai contenuto (+5,9% di ripetenti e +3,8% di ritardatari) e statisticamente poco significativo. In Francia e Belgio, PISA 2015 segnala l'esistenza di un vero e proprio baratro tra scuole di città e scuole di campagna, con un aggravio di ripetenti e di ritardatari in queste ultime intorno o superiore al 50%.

Come nella maggioranza dei Paesi OCSE anche in Italia il tasso di ripetenza è esplicitamente correlato ai risultati scolastici: si calcola che un aumento di 100 punti nei test di matematica sia associato al 56% di riduzione di probabilità di ripetere l'anno. Ma per il nostro Paese è stata individuata una correlazione ancora più elevata e statisticamente significativa tra tasso di ripetenze e i seguenti fattori: avere genitori migranti (+117% di probabilità), essere un maschio (+104%) ed essere arrivati a scuola in ritardo la mattina al-

Nell'indagine PISA, la definizione di scuole 'avvantaggiate' e scuole 'svantaggiate' deriva dalla suddivisione delle scuole in 4 gruppi in base al livello socioeconomico dei ragazzi, misurato dall'indice ESCS: l'indice è calcolato su 3 variabili relative al background familiare. Il livello di istruzione dei genitori, l'occupazione del genitore di livello più elevato, e una serie di beni posseduti a casa, come i libri presenti e altri che denotano il livello culturale e di benessere economico della famiglia.

**La strage dei poveri (50 anni dopo)**

Differenza nel tasso di ripetenti 15enni secondo il livello socioeconomico della scuola (indice ESCS). Anno: 2015. Fonte: OCSE PISA 2015.



Secondo PISA 2015, in Italia nelle scuole con l'indice socioeconomico (ESCS) più basso viene bocciato più di 1 alunno 15enne su 4 (27%); nelle scuole con l'indice più elevato solo 1 su 25 (4%). La mappa mostra come nel nostro Paese il fattore socioeconomico condizioni il tasso di ripetenze assai più che nella media dei Paesi OCSE (quasi 9 punti in più). La strage dei poveri continua.

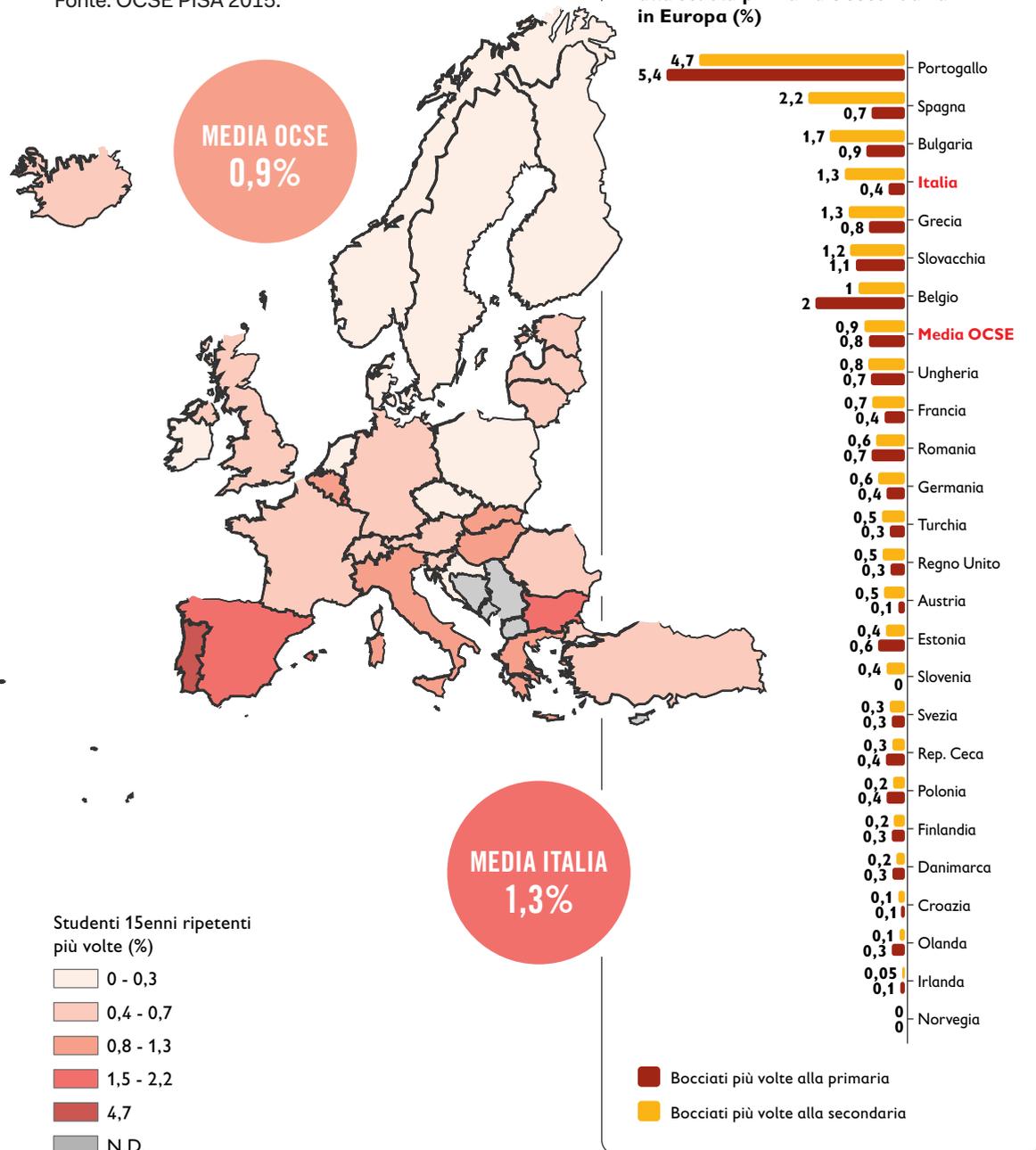
**Pluribocciati a rischio dispersione**

Studenti 15enni che hanno ripetuto 2 o più classi nella scuola secondaria (%).

Anno: 2015.

Fonte: OCSE PISA 2015.

La mappa mostra la percentuale di studenti 15enni che hanno partecipato ai test PISA 2015 da pluribocciati, dopo aver già ripetuto due o più classi tra gli 11 e i 15 anni. In media, nei Paesi OCSE, quasi 1 studente su 100 è in questa condizione, in Italia 1 studente su 75 (1,3%), con elevato rischio di 'perdersi' prima di conseguire un diploma.



☹ «Nell'ottica di questa vita sotterranea di emozioni, relazioni e sconfitte la bocciatura in prima media, e a maggior ragione la seconda bocciatura, acquista un significato dirompente: non è solo lo scacco sul tavolo delle prestazioni intellettive ma, ben più grave, uno scacco esistenziale, l'essere ricacciati nell'infanzia, perdere i propri punti d'appoggio, essere costretti a riferirsi a un gruppo che non è più di pari. è, come dicono i nostri ragazzi, stare in classe co' 'e creature (con i bambini)».

Carla Melazzini,  
*Insegnare al principe di Danimarca*,  
2011<sup>7</sup>, p. 63.

meno una volta nelle ultime due settimane prima del test. In Italia chi si attarda ha il 57% di probabilità in più di ripetere l'anno, più del doppio della media OCSE (24%). Infine, a parità di risultati, comportamenti e motivazioni, in Italia gli studenti svantaggiati sotto il profilo socioeconomico (ESCS) hanno il 22% in più di probabilità di ripetere l'anno rispetto agli studenti con profilo elevato, un dato leggermente superiore alla media OCSE del 18% (OCSE 2015, p. 164 e Tab. II.5.13).

PISA 2015 mette infine in luce il calo generalizzato nei Paesi OCSE del trend di ripetenti tra l'indagine 2009 e quella realizzata nel 2015: in soli sei anni il tasso dei bocciati è diminuito in ben trenta Paesi, riducendosi in media di 3 punti percentuali. In Francia (dove era altissimo) in soli sei anni è crollato di 16 punti percentuali, nei Paesi Bassi di 7, in Italia è sceso di un punto. Il rapporto, inoltre, si interroga sugli esiti di questa pratica, a mezzo secolo dalle osservazioni critiche di *Lettera a una professoressa*. In teoria, per i (tanti) sostenitori del provvedimento, ripetere la classe dovrebbe dare una chance ulteriore agli studenti deficitari, aiutarli a *mettersi in regola* e, in qualche modo, toglierli dall'imbarazzo. L'assunto alla base di questa decisione controversa, presa talvolta da insegnanti e dirigenti in accordo con i genitori, è che promuovere gli alunni *tout court*, anche in assenza di una loro effettiva padronanza dei contenuti, potrebbe mettere in difficoltà chi ha accumulato un ritardo sul programma, visto che in un curriculum cumulativo gli apprendimenti dipendono da una solida comprensione di quanto è stato insegnato in precedenza. Ma dal punto di vista del Gianni di don Milani, e di tutti gli altri bocciati, oggi come allora, la condizione del ripetente si carica di incertezze e di domande: chi è chiamato a ripetere l'anno è segnato dal «marchio del ritardo» (*Lettera a una professoressa*, cit., p. 38), «sradicato dalla classe e dai suoi affetti. Esiliato a invecchiare tra compagni sempre più giovani» (p. 41). In effetti PISA 2015, oltre a ricordare che «la politica delle ripetenze può essere costosa, perché generalmente richiede spese maggiori in educazione e ritarda l'ingresso degli studenti nel mercato del lavoro» (p. 160), non manca di segnalare come «negli ultimi decenni una gran mole di ricerche e di articoli in diversi campi abbia soprattutto evidenziato gli effetti negativi delle ripetenze sugli esiti scolastici. Gli studenti che hanno ripetuto l'anno mostrano spesso attitudini e comportamenti negativi e hanno più probabilità di abbandonare la scuola. Inoltre, ogni effetto positivo nel breve termine declina con il procedere del tempo» (p. 161).

Da tempo la ricerca pedagogica indica la strada stretta che attende ogni insegnante che voglia impegnarsi per recupe-

rare chi è in ritardo senza ricorrere a scorciatoie che si rivelano spesso controproducenti. Una strada che deve inevitabilmente ricollegare il rigore all'interesse, l'amore per lo studio all'autostima, e che va sotto il nome di *riparazione del danno motivazionale*. «Gli insegnanti non riconoscono e non comprendono la sofferenza che sempre si associa all'insuccesso scolastico, sottovalutando il "dolore psichico che accompagna la frustrazione del bisogno di ottenere amore e approvazione dalle persone emotivamente significative", poiché la scuola rappresenta, anche quando i comportamenti sembrano confermare il contrario, una realtà emotivamente significativa» (v. *L'abbandono scolastico: aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, a cura di O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti, 1999). Dunque, il compito davvero arduo per gli insegnanti è fare in modo che il percorso di apprendimento, pur senza rinunciare alla richiesta di impegno e di responsabilità, non confligga con una positiva immagine di sé, poiché questo metterebbe lo studente nella condizione di dover scegliere tra l'accettazione di un'esperienza scolastica svalutante e la salvaguardia della propria autostima.

In entrambi i casi il risentimento e la rabbia nei confronti di un'istituzione fonte di profonda frustrazione si tradurrebbero in bassissima autostima e in una diffusa aggressività che caratterizzano in particolare gli alunni in fase di dispersione e/o abbandono, ma che in misura implicita riguardano anche gli alunni in difficoltà» (S. Tabarelli, in M. Rossi-Doria, S. Tabarelli, *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*, 2016, p. 25).

☺ «La percezione di essere riusciti a ultimare un compito porta come conseguenza al desiderio di proseguire l'impegno, mentre la continua frustrazione determina la rinuncia ad accettare la sfida cognitiva nella convinzione di non essere capaci di controllare la situazione. Lo studente che vive continuamente situazioni di insuccesso nello studio impara di non essere capace; il suo concetto di sé accademico viene profondamente minacciato e, percependosi 'incapace', immagina di essere considerato anche dagli insegnanti, dai familiari e dai compagni in modo altrettanto negativo».

L. Ventriglia, F. Storace, A. Capuano,  
*La didattica inclusiva*,  
2015, p. 17.

## La rivoluzione dell'Anagrafe

🔍 L'Anagrafe nazionale degli studenti (ANS) è stata istituita, per il primo e secondo ciclo di istruzione, dall'art. 3 del d. l. 76 del 15 aprile 2005. Altri interventi legislativi hanno poi aggiunto nuove finalizzazioni all'Anagrafe: l'inclusione dei dati degli alunni frequentanti le scuole dell'infanzia; il trattamento, in una partizione separata, di dati sensibili idonei a rilevare lo stato di disabilità degli alunni; il prolungamento della conservazione delle informazioni concernenti gli esiti finali della scuola secondaria di secondo grado per un periodo non inferiore a un cinquantennio successivo alla conclusione di ogni ciclo scolastico. Il d. m. 692 del 25 settembre 2017 riordina in un unico provvedimento la normativa di carattere secondario adottata nel tempo per la gestione dell'Anagrafe.

[www.miur.gov.it/anagrafe-nazionale-studenti](http://www.miur.gov.it/anagrafe-nazionale-studenti)

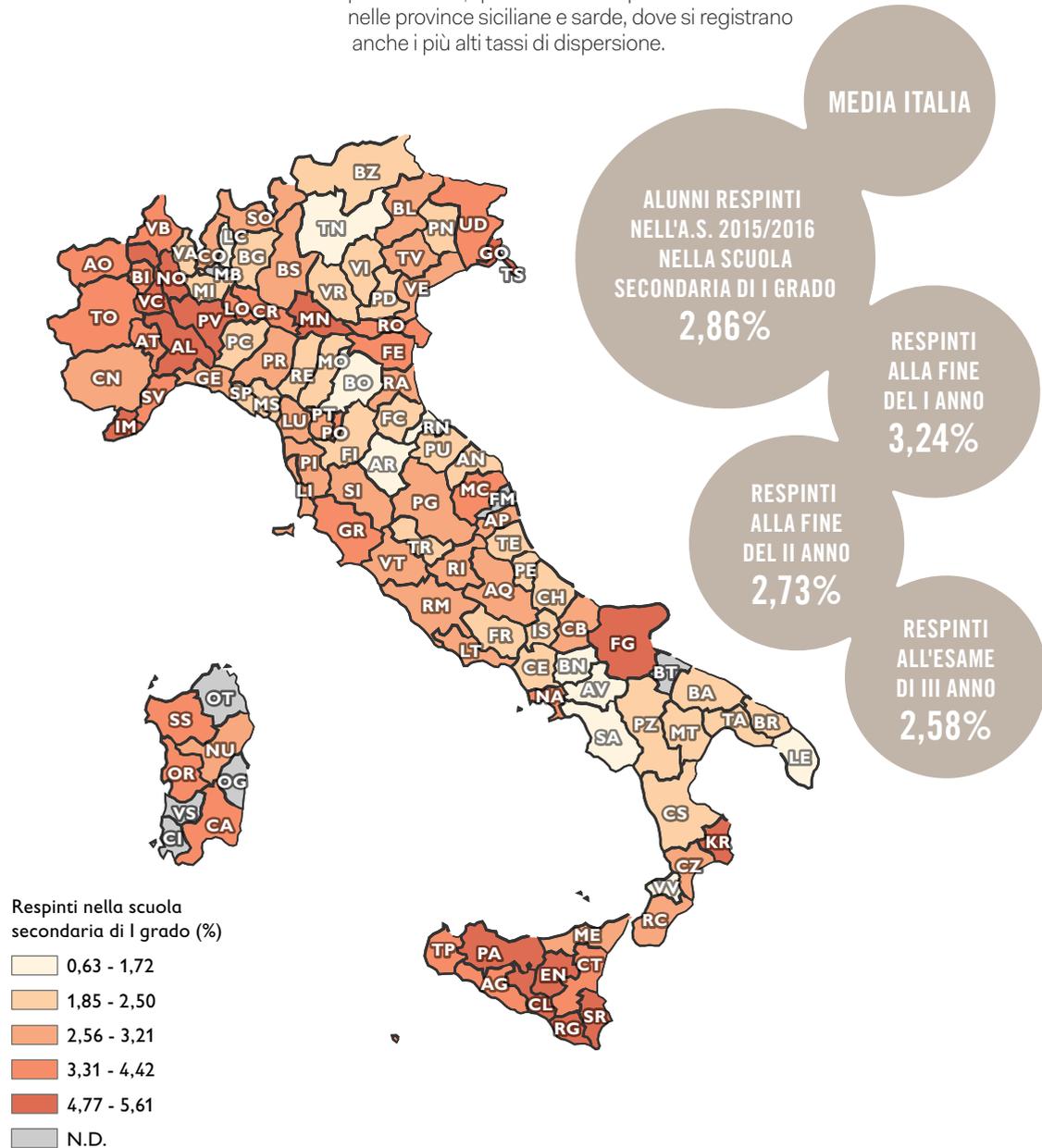
**N**egli ultimi decenni gli strumenti per analizzare gli esiti della scuola si sono fatti incomparabilmente più precisi. I dati raccolti ed elaborati oggi dal MIUR permettono, ad es., di ricostruire, senza i limiti e le inevitabili approssimazioni che caratterizzano la metodologia campionaria di PISA 2015 (alla quale abbiamo fatto ricorso nel paragrafo precedente), la mappa dettagliata dei persi alla classe. Ad es., sappiamo che nell'anno scolastico 2015-16, 52.000 alunni sono stati chiamati a ripetere la scuola secondaria di I grado nell'anno scolastico 2015-16, il 2,86% degli iscritti; 193.000 alunni sono stati bocciati nella scuola secondaria di II grado, il 9,15%; e 470.000 alunni sono stati rimandati a settembre, il 22,2%, quasi uno su quattro. Grazie ai nuovi dati di dettaglio possiamo istituire utili confronti territoriali: mappe alla mano osserviamo le province dove si boccia di più nella scuola di I grado (Alessandria, Imola, Novara a Nord; Caltanissetta, Palermo, Ragusa e Foggia al Sud), i baratri di insuccesso scolastico nei diversi ordini della scuola secondaria di II grado – il 5,3% in media nei licei, l'11,5% nei tecnici, il 14,2% nei professionali – oppure tra ordini di scuole e province diverse: ad es., tra i licei delle province di Trieste e Cosenza, che fanno registrare appena il 2% di ripetenti, i tassi più bassi di Italia, e i professionali delle province di Imola, Oristano e Pisa, dove si rilevano tassi dieci volte superiori, pari al 21%

In particolare, in seguito all'introduzione dell'*Anagrafe nazionale degli studenti* (ANS; d. l. nr. 76 del 15 aprile 2005 e d. m. nr. 74 del 2010), da alcuni anni il MIUR procede all'acquisizione sistematica di un ampio ventaglio di informazioni relative ai circa 7,2 milioni di studenti che ogni anno frequentano le scuole, statali e paritarie, del sistema nazionale di istruzione dalla primaria alla secondaria di secondo grado. A partire dall'anno scolastico 2016-17 l'Anagrafe è stata integrata con le informazioni sugli alunni frequentanti la scuola dell'infanzia (d. m. nr. 24 del 25 gennaio 2016; integrato dal d. m. nr. 595 del 26 luglio 2016). Oltre ai dati di carattere anagrafico – nome, cognome, data di nascita, codice

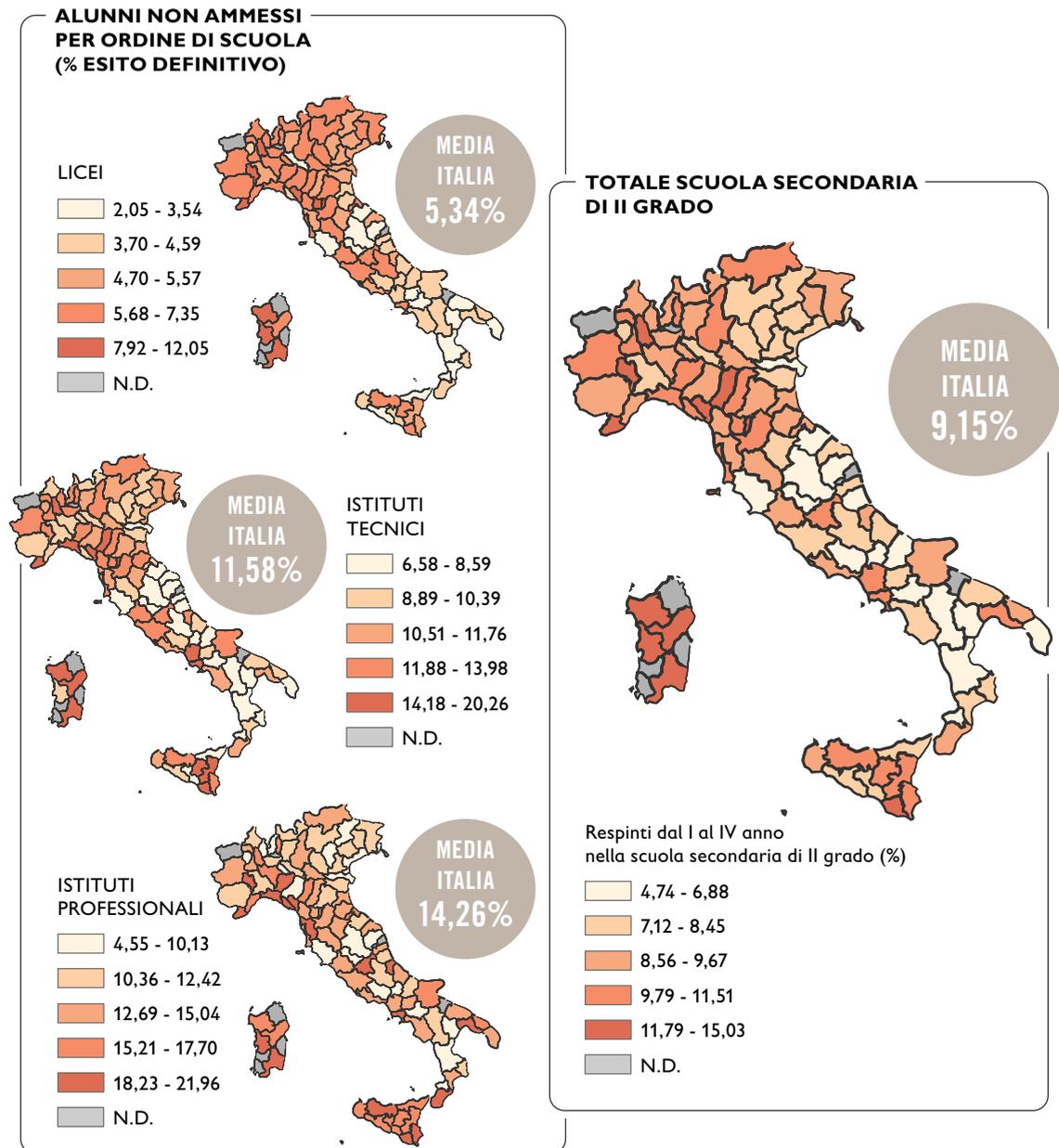
### Alunni che perdono l'anno

Alunni non ammessi alla classe successiva nella scuola secondaria di I grado per provincia (%).  
Anno scolastico: 2015/2016.  
Fonte: Elaborazione Save the Children su dati MIUR.

I dati forniti dall'Anagrafe degli studenti del MIUR permettono di calcolare le percentuali di respinti su tutto l'universo degli studenti (e non su base campionaria come nel caso dei dati OCSE). In Italia, nell'a.s. 2015/16, il 2,8% degli alunni della secondaria di I grado non è stato ammesso all'anno successivo (1 ogni 35 alunni). In alcune province del Piemonte e della Sicilia perde l'anno 1 alunno su 20, di Trento, Bologna e Lecce, caratterizzate da buoni sistemi scolastici, la bocciatura colpisce solo 1 alunno su 100. Alle superiori la media nazionale sale al 9,15%, ma colpisce la differenza tra licei, tecnici e professionali, questi ultimi con punte del 20% nelle province siciliane e sarde, dove si registrano anche i più alti tassi di dispersione.



Alunni non ammessi alla classe successiva nella scuola secondaria di II grado per provincia (%).  
Anno scolastico: 2015/2016.  
Fonte: Elaborazione Save the Children su dati MIUR.



fiscale, comune o Stato estero di nascita, sesso, cittadinanza, comune di residenza – e a una serie di indicazioni sulla composizione delle classi, l'indirizzo di studio, gli esiti degli esami ecc., le istituzioni scolastiche sono tenute ad aggiornare in tempo reale la frequenza scolastica, comunicando e motivando, quando possibile, eventuali interruzioni o trasferimenti ad altre scuole dell'alunno.

Prima di questa svolta, il sistema di acquisizione dei dati sull'abbandono precoce non era poi così diverso da quello utilizzato dagli statistici in erba di Barbiana, perfezionato a partire dagli anni Novanta dalle *Rilevazioni integrative sulle scuole* con la raccolta di dati sulle interruzioni di frequenza: le informazioni relative agli alunni iscritti e non scrutinati alla fine dell'anno (per «interruzione formalizzata», «non comunicata», «mancata validità dell'anno», «trasferimento») erano aggregate per scuola e venivano comunicate in maniera sintetica dalle segreterie al ministero attraverso la compilazione di un'apposita scheda.

L'Anagrafe degli studenti, al contrario, permette di acquisire i dati su base individuale: al momento della sua prima iscrizione all'ANS a ogni alunno viene assegnato un codice anonimo che lo seguirà per tutto il percorso scolastico. Per controllare la correttezza dei dati, il MIUR ha inoltre avviato una complessa operazione di validazione dei codici fiscali grazie a una convenzione con l'Agenzia delle entrate: quando l'Agenzia restituisce un'informazione di mancata validazione del codice o della data di nascita, la scuola è chiamata a verificare e correggere.

L'attuazione di questo articolato programma di raccolta, pulizia e sistemazione dei dati ha richiesto anni di rodaggio e un continuo processo di miglioramento delle modalità di acquisizione delle informazioni. L'imponente apparato burocratico della scuola italiana – ottomila istituti principali e decine di migliaia di sedi periferiche distaccate in tutta la penisola – ha faticato non poco a digerire un sistema che richiede continue operazioni da svolgere durante l'anno. Si comincia a settembre con la comunicazione degli alunni frequentanti; a gennaio e febbraio si raccolgono le iscrizioni per l'anno scolastico successivo attraverso il sistema delle *Iscrizioni on-line*; giugno e luglio sono dedicati alla comunicazione dei dati sugli scrutini e sugli esami di Stato della scuola secondaria di I e II grado. Senza contare le comunicazioni in tempo reale circa eventuali trasferimenti e interruzioni di frequenza che avvengono durante l'intero anno scolastico.

Nelle austere stanze della sede romana del ministero, i funzionari dell'Ufficio statistica e studi, sotto la Direzione generale per i contratti, gli acquisti e per i sistemi informativi e la statistica guidata dalla dottoressa Gianna Barbieri, tra

🔍 **L'Anagrafe degli studenti, al contrario, permette di acquisire i dati su base individuale: al momento della sua prima iscrizione all'ANS a ogni alunno viene assegnato un codice anonimo che lo seguirà per tutto il percorso scolastico. Per controllare la correttezza dei dati, il MIUR ha inoltre avviato una complessa operazione di validazione dei codici fiscali grazie a una convenzione con l'Agenzia delle entrate.**

☺ **«In tanti anni di insegnamento, fra scuole medie, licei, istituti tecnici, anche università, ma soprattutto professionali, il ripetente mi ha regalato il maggior numero di soddisfazioni. Non lo dico per il gusto del paradosso. La ragione è molto semplice: siccome parte da zero, basta poco per fargli compiere un movimento utile. Spesso si rifiuta di avanzare anche di un solo millimetro, ma proprio per questo bisognerebbe riconoscergli ogni minimo progresso. Di sicuro nella sua storia il ripetente non è stato gratificato. La mancanza del riscontro positivo, che in una personalità meno fragile della sua non avrebbe costituito un problema, lo ha fatto sprofondare nel gorgo».**

**Eraldo Affinati,**  
*Elogio del ripetente,*  
Milano 2013.

tante altre occupazioni (suggerite dalle numerose attribuzioni), lavorano di buona lena per fare sì che tutti i processi previsti dall'Anagrafe nazionale degli studenti avvengano nei tempi stabiliti. Il telefono squilla senza sosta ogni momento del giorno e tutto il personale non esita a impiegare il proprio tempo per dare assistenza e fare sensibilizzazione al personale delle scuole incaricato di comunicare i dati: «A volte sono proprio le segnalazioni delle scuole circa i problemi e le difficoltà incontrate – spiega Angela Iadecola, una delle funzionarie dell'Ufficio – ad aiutarci a rendere più preciso e fruibile il sistema di acquisizione. Negli anni abbiamo cercato di definire con maggiore precisione lo stato di frequenza: introducendo nuove voci, come ad esempio quella in istruzione parentale, e dettagliando sempre meglio le motivazioni, per rendere sempre più facile ed efficace il monitoraggio sull'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Altre volte siamo noi a chiamare le scuole per verificare i dati che ci sembrano anomali. Nel tempo abbiamo capito che costruire una relazione con le scuole è l'unica strada per ottenere dati sempre più completi e affidabili».

«Prima dell'introduzione dell'Anagrafe i dati raccolti avevano il difetto fondamentale di essere aggregati per scuola, e di fornire quindi una serie di informazioni poco dettagliate per una gamma molto ampia di fenomeni e cause diverse – spiega Francesca Salvini, addetta alle elaborazioni statistiche sulla dispersione –. In particolare, nell'ambito delle analisi sulla dispersione, quando un alunno lasciava la scuola non c'era modo di verificare se si trattava di un trasferimento o di un'uscita dal sistema scolastico: facevano testo solo le dichiarazioni delle famiglie alla scuola, e/o della scuola al ministero. Effettuando controlli direttamente presso le scuole, ad esempio, è emerso che diversi alunni trasferiti in altre scuole erano stati iscritti erroneamente alla voce abbandono e, viceversa, che molti annunciati trasferimenti si erano risolti in interruzioni di frequenza. Oggi, con l'Anagrafe degli studenti è possibile seguire il percorso scolastico di ogni singolo alunno e i suoi eventuali spostamenti. Ma non abbiamo certamente risolto tutti i problemi: in alcuni casi, ad esempio in occasione del passaggio di un alunno alla formazione professionale, la nostra osservazione si interrompe».

La complessa opera di costruzione dell'Anagrafe non si è ancora conclusa: in particolare, non è stata completata la tanto auspicata (e difficile) integrazione tra l'anagrafe nazionale e le anagrafi regionali che permetterà un giorno la condivisione di tutte le informazioni relative alla frequenza degli alunni ai corsi professionali, di competenza regionale, un insieme di dati decisivo per poter seguire la carriera degli alunni fino a valle. «I vecchi focus sulla dispersione contemplavano la

voce “passaggio alla scuola professionale”, ma era presa in considerazione e compilata da pochissime scuole – spiega Angela Iadecola – Da qualche anno, grazie agli accordi sottoscritti dal MIUR con le regioni che hanno aderito al programma di iscrizioni on-line per i corsi di formazione professionale (corsi IeFP per l’assolvimento dell’obbligo scolastico), abbiamo potuto integrare i dati delle iscrizioni alle scuole con queste ulteriori informazioni. Questa operazione ci ha permesso di individuare, tra coloro che non proseguono nel percorso scolastico alla fine della scuola secondaria di primo grado, un numero elevato di studenti che scelgono un percorso professionale e, se non altro al livello di iscrizione, non possono dirsi dispersi. Gradualmente, con l’adesione di altre regioni, i nostri dati diventeranno sempre più precisi e completi».

– Una scuola qualsiasi, di un giorno qualsiasi, in un momento così così.



## L'impronta degli *early leavers*

☺ «In questa sede il fenomeno dell’abbandono scolastico è stato analizzato dal punto di vista delle interruzioni di frequenza degli alunni nel corso dell’anno scolastico. Si è definito “rischio di abbandono” il fenomeno di fuoriuscita non motivata dal sistema scolastico; si parla di rischio in quanto tale interruzione non preclude la possibilità di un rientro da parte dello studente nel sistema scolastico negli anni successivi. Inoltre, parte degli alunni a rischio di abbandono, una volta usciti dal sistema scolastico, potrebbe decidere di assolvere il diritto-dovere all’istruzione scegliendo un percorso alternativo al canale dell’istruzione (formazione professionale regionale o apprendistato)».

MIUR, *Focus - La dispersione scolastica*, giugno 2013, p. 11.

I lavori in corso nel cantiere dell’Anagrafe hanno diradato negli ultimi tempi il flusso di comunicazioni del MIUR sull’abbandono. L’ultimo focus reso disponibile, *La dispersione scolastica 2013* – il primo elaborato dal ministero a partire dall’Anagrafe su dati relativi all’anno scolastico 2011-12 – si avvaleva di una base informativa di recentissima costituzione, in gran parte da consolidare e che non permetteva di effettuare confronti tra diversi anni scolastici.

Se cinquant’anni prima, *Lettera a una professoressa* azzardava il conteggio dei persi alla scuola nel passaggio da un anno all’altro (con tutti i limiti dei dati disponibili al tempo circa il calcolo ‘reale’ di iscritti, ritirati e ripetenti, e nell’impossibilità di verificare i singoli percorsi per depurare il dato dell’abbandono da eventuali trasferimenti, rientri tardivi ecc.), nel 2013 il MIUR si limitava a quantificare come «rischio dispersione» le sole interruzioni di frequenza in corso d’anno non riconducibili a un’interruzione formalizzata (trasferimento all’estero, trasferimento ad altra scuola, passaggio al sistema dell’istruzione e formazione professionale, istruzione parentale). «Con riferimento alla comunicazione dell’interruzione di frequenza, la scuola evidenzia anche la relativa motivazione. Nel caso in cui l’interruzione non sia oggetto di una formale comunicazione da parte dell’alunno o della famiglia, si concretizza il rischio di abbandono scolastico» (MIUR, Servizio statistico, *Focus “La dispersione scolastica”*, giugno 2013, [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus\\_dispersione\\_scolastica\\_5.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf) Miur 2013, p. 14). In via prudenziale il rischio di abbandono era stato calcolato su una fetta di popolazione ritenuta ragionevolmente consistente. Così circoscritto, il rischio di dispersione (nel corso dell’anno) sembrava riguardare un’esigua e tutto sommato trascurabile minoranza di studenti: appena 3409 ragazzi e ragazze nella scuola secondaria di I grado (lo 0,2% degli alunni iscritti a settembre) e 31.397 ragazzi e ragazze per il complesso dei cinque anni della scuola secondaria di II grado (1,2% degli alunni iscritti).

## L'abbandono secondo ELET

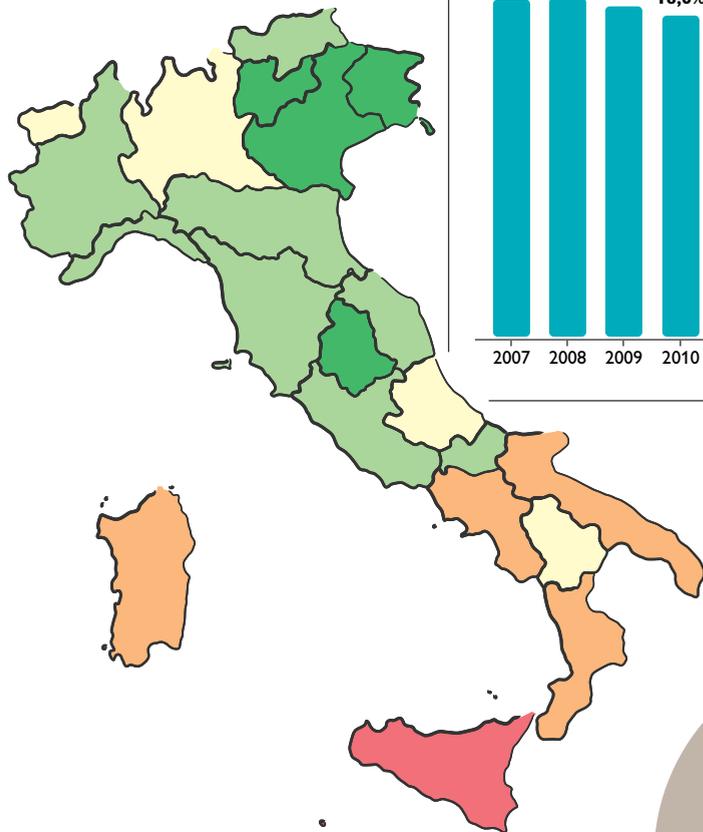
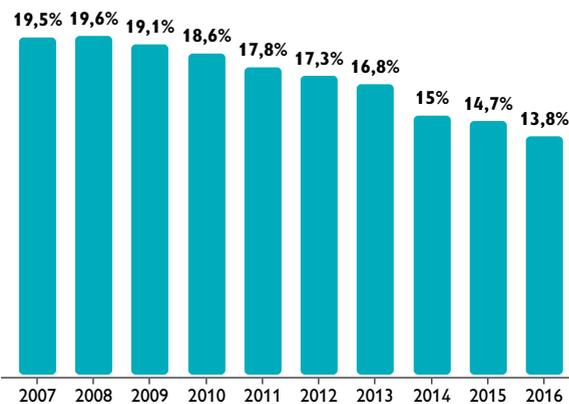
Giovani 18-24 anni che hanno abbandonato la scuola e non sono in formazione (%).

Anno: 2016.

Fonte: Eurostat.

L'espressione abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (*early leaving from education and training*, ELET) si riferisce all'indicatore europeo che misura l'uscita dal sistema scolastico a distanza di qualche anno e su base campionaria (di giovani 18-24enni). Nel 2016, l'Italia ha ridotto ancora il tasso di abbandono nell'accezione ELET al 13,8%, come mostra il grafico, seguendo una tendenza positiva di graduale ridimensionamento a partire dal 2008, quando il tasso sfiorava il 20%. La riduzione degli ultimi 10 anni ha coinvolto tutte le regioni, ma permangono forti differenze territoriali. Notevole è anche il divario di genere, che vede i maschi nettamente più colpiti delle femmine.

**Giovani che abbandonano prematuramente percorsi di istruzione e formazione professionale (%). Anni 2007-2016**



Early leavers (%)



MEDIA ITALIA

13,8%

MASCHI

16,1%

FEMMINE

11,3%

🔍 *Early leaving from education and training* (ELET): l'indicatore, assunto in ambito europeo per analizzare la dispersione nel confronto internazionale, calcolato dall'ISTAT attraverso la rilevazione delle forze lavoro, dà conto dell'abbandono precoce in maniera campionaria e indiretta, misurando il tasso di giovani 18-24enni usciti dal sistema scolastico con il solo titolo della secondaria di I grado, o una qualifica non superiore ai due anni, e non più in formazione.

Dal *Focus* del 2013, malgrado l'impegno profuso dalle scuole e dal ministero per aggiornare dati e metodi di rilevazione, il MIUR non ha più pubblicato dati sulla dispersione scolastica, e per misurare il fenomeno si è fatto unicamente riferimento all'indicatore calcolato dall'ISTAT sulla base dell'Indagine sulle forze lavoro. Parliamo del dato relativo agli *Early leaving from education and training* (ELET). L'indicatore, assunto in ambito europeo per analizzare la dispersione nel confronto internazionale, dà conto dell'abbandono precoce in maniera campionaria e indiretta, misurando il tasso di giovani 18-24enni usciti dal sistema scolastico con il solo titolo della secondaria di I grado, o una qualifica non superiore ai due anni e non più in formazione. Quantificando l'uscita prematura dal sistema scolastico a distanza di alcuni anni (attraverso la popolazione 18-24enne) e fotografando una situazione riferita a epoche pregresse, ELET fornisce per così dire l'impronta 'fossile' della dispersione e ha il limite di dirci poco o nulla su quanto accade in questo preciso momento nella scuola che frequentano i nostri figli. Ha tuttavia il merito di fornire ex post un ordine di grandezza attendibile del fenomeno e di permettere utili confronti a livello internazionale: in Italia nel 2015 il 14,7% dei giovani 18-24enni si trovava in questa condizione; nel 2016 il tasso di *early leavers* è sceso al 13,8%. Detto in numeri significa che nel 2015 si contavano circa 620.000 *early leavers*, un dato più alto della media europea (11%), ma sensibilmente più contenuto rispetto a quello rilevato dieci anni prima quando i giovani in questa condizione raggiungevano il 22,1%, a testimonianza degli indiscutibili progressi compiuti nella lotta alla dispersione.

## Il nuovissimo conto dei dispersi

**L**e recenti elaborazioni del MIUR, non ancora rese pubbliche nel momento in cui scriviamo (settembre 2017), forniscono una descrizione del fenomeno più rappresentativa rispetto al passato, ulteriormente perfezionabile quando sarà realizzata la tanto attesa integrazione dell'anagrafe nazionale con le diverse anagrafi regionali della Formazione professionale, prevista dal d. l. nr. 76 del 2005, ma ancora lontana dal diventare realtà del fenomeno.

Rispetto a cinquant'anni fa, infatti, l'obbligo scolastico è stato portato a dieci anni, e può essere assolto frequentando il primo ciclo di istruzione e i primi due anni delle scuole superiori o, in alternativa, percorsi di istruzione e formazione professionale presso strutture accreditate dalle Regioni; dopo i 16 anni, si può dare seguito all'obbligo formativo anche ottenendo una qualifica professionale. E la ricerca di cui diamo conto evidenzia un consistente spostamento di alunni dal sistema scolastico classico verso percorsi di formazione professionale e di apprendistato. Un passaggio che, per essere compreso in tutta la sua portata, richiede la creazione di un unico sistema di monitoraggio.

Al netto dei limiti evidenziati, la nuova base informativa dell'Anagrafe, ampliata nella popolazione di riferimento e nelle serie storiche, e per la prima volta collegata alle banche dati delle regioni che hanno aderito al programma delle Iscrizioni on-line, ha permesso agli esperti del ministero di compiere nuove promettenti analisi che aiutano a capire meglio quanti sono, chi sono e dove vanno a scuola i barbianesi del Duemila. In particolare, le nuove elaborazioni del ministero, relative agli anni scolastici 2015-16 e 2016-17, ci permettono di vedere gli abbandoni (e i rientri) che si verificano *nel passaggio dell'anno* – sia all'interno dello stesso ordine di scuola, sia nel passaggio tra cicli – oltre a quelli che avvengono *nel corso dell'anno scolastico* studiati nei precedenti Focus. Per spiegare il nuovo approccio, gli esperti del MIUR ricorrono alla metafora dei tasselli – gli alunni che abbandonano la scuola *nel corso dell'anno o nel passaggio all'anno successivo*, in diversi anni e ordini di scuola – che, uniti insieme,

Le nuove elaborazioni del ministero, relative agli anni scolastici 2015-16 e 2016-17, ci permettono di vedere gli abbandoni (e i rientri) che si verificano nel passaggio dell'anno – sia all'interno dello stesso ordine di scuola, sia nel passaggio tra cicli – oltre a quelli che avvengono nel corso dell'anno scolastico studiati nei precedenti Focus. Per spiegare il nuovo approccio, gli esperti del MIUR ricorrono alla metafora dei tasselli che, uniti insieme, vanno a comporre il puzzle degli alunni usciti precocemente dal sistema scolastico nazionale.

In particolare, i tasselli individuati sono composti dagli alunni che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima dell'anno nella scuola secondaria di I e di II grado (due tasselli); dagli alunni che abbandonano (nei due ordini di scuola) nel passaggio all'anno successivo dopo aver frequentato tutto l'anno (2 tasselli); e infine da coloro che lasciano nel passaggio alla scuola secondaria (1 tassello).

vanno a comporre il puzzle degli alunni usciti precocemente dal sistema scolastico nazionale. In particolare, i tasselli individuati sono composti dagli alunni che interrompono la frequenza senza valida motivazione *prima dell'anno* nella scuola secondaria di I e di II grado (due tasselli); dagli alunni che abbandonano (nei due ordini di scuola) *nel passaggio all'anno successivo* dopo aver frequentato tutto l'anno (2 tasselli); e infine da coloro che lasciano nel passaggio alla scuola secondaria (1 tassello). La base informativa dell'Anagrafe permette inoltre di calcolare quanti alunni «a rischio dispersione in corso d'anno» rientrano nel sistema scolastico a settembre e di pulire ulteriormente (ma solo nelle regioni che hanno condiviso le banche dati aderendo nel 2015-16 al programma di Iscrizioni on-line) il dato del rischio di abbandono da quello dei trasferimenti ad altri sistemi di formazione. Guardando per la prima volta che cosa accade dietro l'angolo dell'anno scolastico successivo, il nuovo approccio permette di scremare il rischio dispersione di quasi 42.000 alunni rientrati nel sistema di istruzione o di formazione professionale nei diversi tasselli individuati (in corso d'anno nella scuola secondaria di I e II grado, nel passaggio dal primo al secondo ciclo, tra i frequentanti che non si iscrivono all'anno successivo). In particolare, il sistema ha permesso di rintracciare ben 25.000 alunni (sui 34.000 dati per dispersi) che trasmigrano alla formazione professionale nel passaggio dal primo al secondo ciclo. In prospettiva, seguendo il percorso degli alunni durante un arco temporale più ampio, l'Anagrafe dovrebbe permettere di rilevare e approfondire anche il caso dei rientri tardivi, che avvengono a due o più anni dall'uscita dalla scuola.

Oltre a depurare il dato in uscita, la ricerca permette di rendere più robusto e verosimile il dato relativo all'ingresso di nuovi alunni nella condizione del rischio, calcolando nuove categorie che sfuggivano fatalmente alle rilevazioni aggregate. È il caso, ad es., dei ritirati entro il 15 marzo generalmente ascritti tra i rientranti nell'anno successivo: i dati individuali dell'Anagrafe mostrano, in realtà, come la maggioranza di questi ultimi non faccia ritorno a settembre (il 54% non rientra nella secondaria di I grado e il 68% nella scuola secondaria di II grado, in tutto quasi 14.000 alunni). Un nuovo monte di alunni a rischio è rappresentato dai «trasferiti non più frequentanti», ovvero da quegli alunni che, contrariamente a quanto comunicato ufficialmente alla scuola, non passano ad altro istituto ma fuoriescono dal sistema scolastico nel corso dell'anno. Circa il 70% degli alunni che comunicano di trasferirsi ad altra scuola nella secondaria di I e II grado senza completare il passaggio nel corso dell'anno, non rientrano nel sistema l'anno successivo (altri 15.000

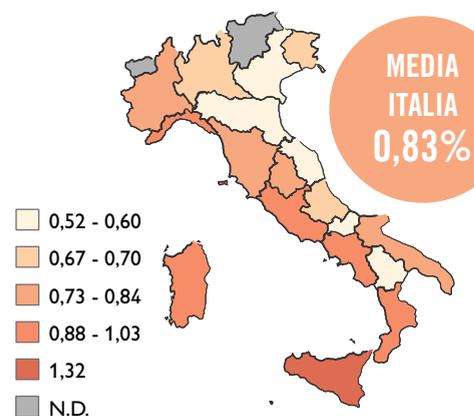
## I tasselli della dispersione

Studenti che abbandonano la scuola secondaria di I e II grado (%).  
Anno scolastico: 2015-2016 e passaggio all'a.s. 2016-17.  
Fonte: MIUR.

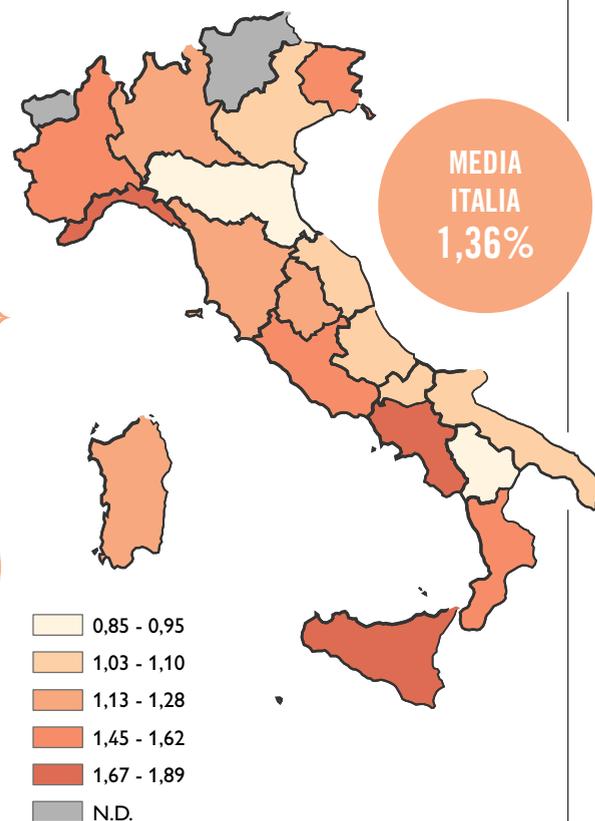
Tutte le mappe sono ugualmente importanti, ma questa lo è in maniera particolare. Per la prima volta, grazie al MIUR, siamo in grado di pubblicare una mappa più fedele e aggiornata della percentuale di alunni a rischio di abbandono in corso d'anno o nel passaggio al successivo. Il perfezionamento dell'Anagrafe dello studente permette, infatti, di seguire in tempo reale il percorso di ogni singolo alunno. Nella secondaria di I grado, lo 0,83% (1 su 120) ha lasciato durante l'anno o nel passaggio alla classe successiva, lo 0,52% nel passaggio tra 1° e 2° ciclo. La somma restituisce la percentuale complessiva di studenti di I grado per l'a.s. 2015/16 persi alla scuola (l'1,36%, ovvero 1 su 73).

La mappa in questa pagina fotografa la percentuale di ragazzi a rischio di dispersione nella scuola secondaria di II grado, in media il 4,29%, quasi 1 alunno su 20. Il divario tra regioni è notevole, ma non ricalca il divario nord-sud degli ELET (mappa p. 244) poiché parte dei dispersi, soprattutto nelle regioni settentrionali dove il sistema della formazione professionale funziona, rientrano successivamente e arrivano al conseguimento di una qualifica. I dati dell'Anagrafe saranno ancora più attendibili quando sarà realizzata la piena integrazione dell'anagrafe nazionale con quelle regionali che monitorano la formazione professionale.

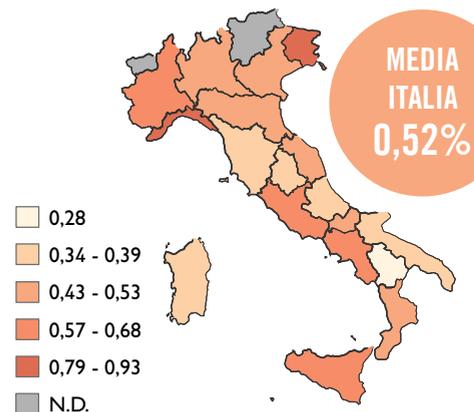
### Abbandono nella scuola secondaria di I grado. A.s. 2015-2016 / 2016-2017 (%)



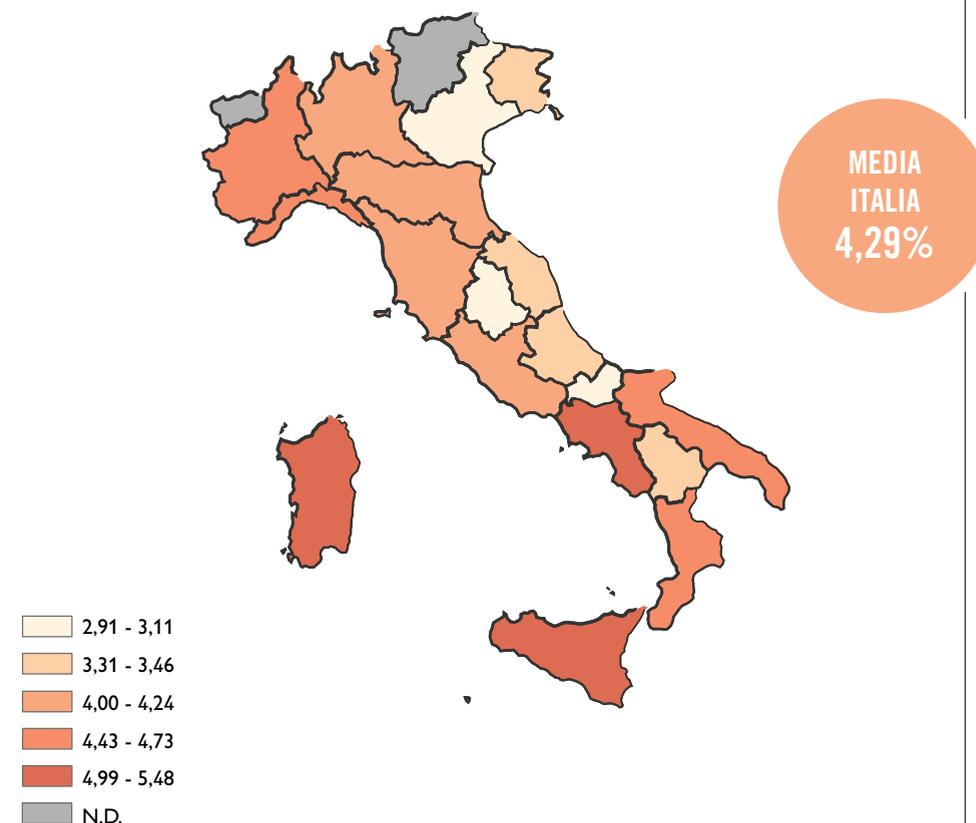
### Abbandono nella scuola secondaria di I grado a.s. 2015-2016 e passaggio all' a.s. 2016-2017 (%)



### Abbandono nel passaggio tra scuola secondaria di I e II grado (passaggio all'a.s. 2016-2017) (%)



### Abbandono nella scuola secondaria di II grado a.s. 2015-2016 / 2016-2017 (%)



alunni da aggiungere al conto). Vi è infine il caso di quegli alunni che, pur avendo concluso l'anno scolastico da frequentanti, non si presentano all'inizio di quello successivo senza fornire una valida motivazione alle scuole (che sono tenute a registrare l'evento all'Anagrafe e a ricostruirne le ragioni): 7000 alunni nei primi due anni della scuola secondaria di I grado e quasi 71.000 nei primi quattro anni della scuola superiore (con un picco nel primo biennio), anche loro da considerare nell'area grigia del rischio. Un dato quest'ultimo dei frequentanti regolari non iscritti all'anno successivo – né da ripetenti, né in regola – che mostra una volta per tutte l'estrema problematicità di ogni conteggio dei persi basato sulla semplice composizione teorica delle classi, profeticamente segnalata in *Lettera a una professoressa* («Se la nostra ipotesi non fosse del tutto vera...», p. 154).

In base a tutti questi calcoli per i diversi 'tasselli' individuati, e al netto dei rientri, la ricerca giunge a stimare la presenza in Italia di un tasso potenziale di abbandono, per il periodo considerato, dell'1,35% nella secondaria di I grado e del 4,3% nella secondaria di II grado. Un dato assai più consistente rispetto a quello presentato nel Focus precedente: in termini assoluti, 23.000 alunni a rischio dispersione nella secondaria di I grado, e 112.000 alunni a rischio nella scuola secondaria di II grado. Un dato da depurare da ulteriori eventuali trasferimenti non monitorati dal sistema, in gran parte ancora sfuggente, della formazione professionale, ma finalmente compatibile con l'ordine di grandezza suggerito dall'indicatore degli ELET (620.000 abbandoni precoci in un arco temporale di sei anni, per una perdita media di poco più di 100.000 studenti all'anno).

Ancora più interessante, la ricerca fornisce un primo identikit dei nuovi barbianesi. Per la scuola secondaria di I grado, gli alunni a rischio dispersione si trovano in numero maggiore nelle regioni del Mezzogiorno, soprattutto in Sicilia e Campania; sono in prevalenza maschi, di origine straniera (3,4% contro lo 0,6% degli alunni di cittadinanza italiana), in particolare coloro che sono nati all'estero. Come ai tempi di Barbiana, infine, l'abbandono colpisce soprattutto gli alunni ritardatari, confermando che le ripetenze sono l'anticamera della dispersione, un fattore che precede e spesso preannuncia l'abbandono.

🔍 **L'Anagrafe fornisce un primo identikit dei nuovi barbianesi. Per la scuola secondaria di I grado, gli alunni a rischio dispersione si trovano in numero maggiore nelle regioni del Mezzogiorno, soprattutto in Sicilia e Campania; sono in prevalenza maschi, di origine straniera, in particolare coloro che sono nati all'estero. Come ai tempi di Barbiana, infine, l'abbandono colpisce soprattutto gli alunni ritardatari, confermando che le ripetenze sono l'anticamera della dispersione, un fattore che precede e spesso preannuncia l'abbandono.**

🔍 **L'indagine PISA non valuta solamente la capacità degli studenti di ritenere le nozioni in matematica e lettura apprese a scuola, ma di estrapolarle e applicarle in contesti scolastici ed extrascolastici (*literacy*). I ragazzi di 15 anni che non raggiungono le competenze minime in lettura e matematica – i cosiddetti *low performers* – hanno capacità di *literacy* molto limitate. Non è detto che siano del tutto incapaci di eseguire operazioni matematiche o di interpretare testi di lettura, ma non sono in grado di applicare le loro limitate competenze nelle situazioni problematiche previste anche dai quesiti più facili.**

## Passerotti senza ali

**A** cinquant'anni da *Lettera a una professoressa*, il grande patrimonio di informazioni e di dati sul livello di competenze raggiunto dai bambini e dai ragazzi che frequentano la scuola del Duemila ci permette di aggiornare il significato del verbo utilizzato dalla Scuola di Barbiana per indicare il problema della scuola. Nell'era della ripetizione a intervalli regolari di tutta una serie di indagini e verifiche internazionali e nazionali, non possiamo più limitarci ad annoverare tra i «persi alla scuola» solo le vittime dell'abbandono precoce o di altre forme di dispersione formativa vera e propria, ma dobbiamo necessariamente comprendere tutti quei bambini e ragazzi che pur restando all'interno del sistema scolastico finiscono impantanati nelle sabbie mobili delle povertà educative.

Secondo PISA 2015, in Italia 1 alunno su 4 non raggiunge le competenze minime in matematica: ha grandi problemi a far di conto, elaborare dati, utilizzare le formule principali. Non va meglio in quanto a padronanza della lingua, l'unico vero strumento di emancipazione secondo la Scuola di Barbiana: «Egual è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. L'importante è che parli» (*Lettera a una professoressa*, cit., p. 96). Al contrario, nell'Italia contemporanea un quindicenne su cinque ha gravi difficoltà ad analizzare e comprendere il significato dei testi scritti, e un alunno su tre non raggiunge la sufficienza (livello 2) in almeno una delle tre discipline ritenute fondamentali da OCSE per l'esercizio del diritto di cittadinanza. L'obiettivo principe della scuola secondo don Milani, come ci ricorda Paolo Landi, suo allievo a Barbiana: «Per don Lorenzo la scuola non doveva limitarsi a trasmettere nozioni, ma doveva inculcare spirito critico, creare 'cittadini sovrani' in grado di ragionare con la propria testa... Altrimenti eri destinato a restare un 'pecorone', che era il suo insulto bonario. Solo quando il contadino andrà a esigere il suo diritto senza il cappello in mano, ripeteva, non lo chiameranno più contadino». E ancora: «Quando avete buttato nel mondo d'oggi un ragazzo senza istruzione, avete buttato in cielo un passerotto senz'ali». A cinquant'anni

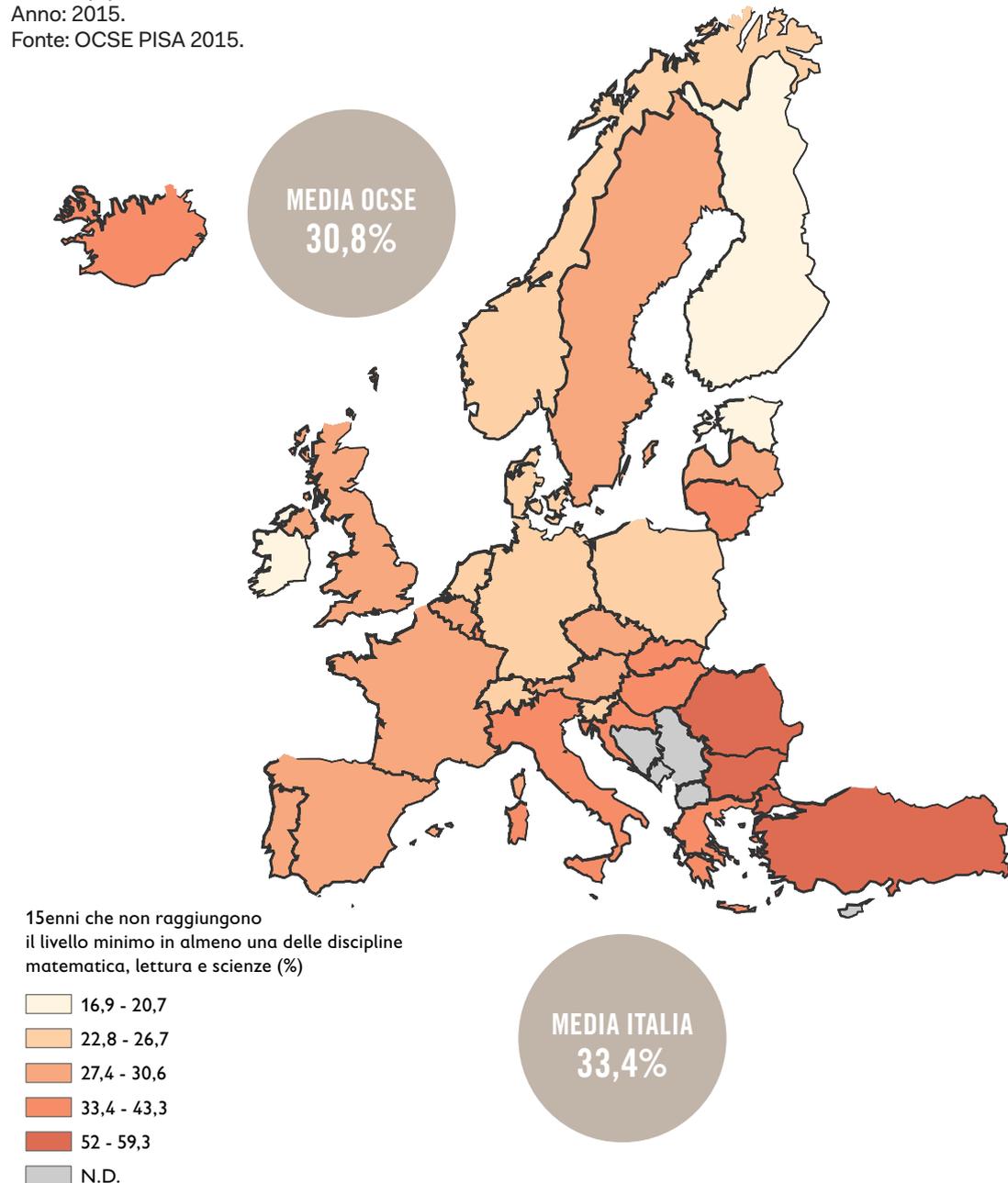
## Privi delle competenze di base

Studenti 15enni che non raggiungono la sufficienza in almeno una delle tre materie, lettura, matematica, scienze (%).

Anno: 2015.

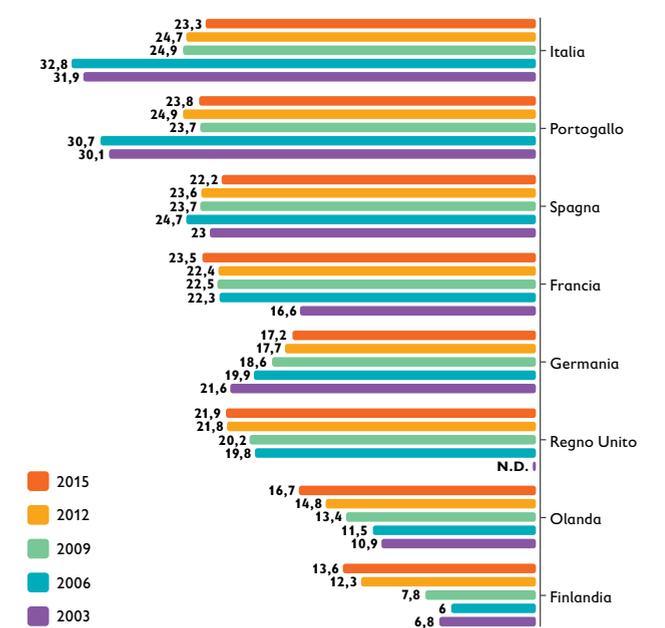
Fonte: OCSE PISA 2015.

La mappa mostra la percentuale di studenti 15enni che non raggiunge un livello di competenze sufficiente in almeno una delle 3 materie oggetto dell'indagine PISA: lettura, matematica, scienze. In Italia ben un terzo degli studenti si trova in questa condizione. Lungi dall'essere una misura perfetta, la quota dei 'low achievers' aiuta a valutare l'ordine di grandezza del problema. Rappresenta un indicatore dell'efficacia e della capacità di inclusione dei diversi sistemi.



Secondo PISA 2015 quasi un alunno quindicenne su due (47%) appartenente al primo e più disagiato quinto dell'indice socioeconomico non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura, otto volte tanto rispetto a un coetaneo che cresce in una famiglia dell'ultimo e più agiato quinto (6%).

Low achievers in matematica. Anni 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 a confronto (%)

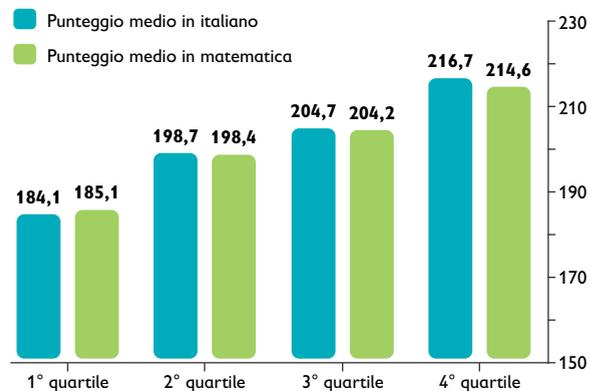


da Lettera a una professoressa, inoltre, tutte le ricerche continuano a mostrare il peso esercitato dalla condizione familiare di appartenenza sul livello di competenze raggiunto dagli alunni, e in definitiva sull'effettiva possibilità di esercitare il loro diritto di cittadinanza e di spiccare il volo. Secondo PISA 2015 quasi un alunno quindicenne su due (47%) appartenente al primo e più disagiato quinto dell'indice socioeconomico non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura, otto volte tanto rispetto a un coetaneo che cresce in una famiglia dell'ultimo e più agiato quinto (6%). Le forti oscillazioni territoriali suggeriscono inoltre che in alcune aree del Paese la scuola e gli altri interventi sociali sono in grado di compensare meglio le povertà di risorse delle famiglie. Nel Nord gli alunni svantaggiati che non raggiungono le competenze minime sono il 26,2% contro il 44,2% del Sud.

Risultati sostanzialmente confermati, su altri gradi e ordini di studio, dalle indagini condotte periodicamente dall'Istituto nazionale per la valutazione (INVALSI). Calcolando l'indicatore ESCS sul modello di PISA per gli studenti del quinto anno della scuola primaria e del secondo anno della secondaria di II grado (sulla base delle informazioni riportate nel questionario studenti), e disaggregando i punteggi medi in italiano

**Punteggio medio ai test INVALSI degli alunni del 5° anno della primaria per livello ESCS (livello socio economico). A.s. 2016-2017**

Fonte: INVALSI



e matematica degli studenti secondo la loro collocazione nei quattro quartili della distribuzione di ESCS (il primo quartile comprende valori fino al 25%, e il quarto i valori successivi al 75° percentile), INVALSI mostra come nei due diversi ordini di scuole il punteggio degli alunni cresca regolarmente dal primo al quarto livello. Ad es., nella quinta primaria si osserva un distacco di oltre 30 punti tra lo score medio in italiano dei bambini con l'indice ESCS più basso e quello dei più agiati (184,1 contro 216,7) e di 28 punti nella seconda classe della scuola secondaria di II grado (185,3 contro 213,9). «Per la seconda classe della secondaria di secondo grado – si legge nel rapporto – un ulteriore elemento a conferma dell'influenza delle condizioni socio-economiche sui livelli di apprendimento lo si può desumere da un semplice confronto tra il valore mediano dell'indice di status rispettivamente nei Licei, negli

**Valore mediano dell'indice ESCS (livello socio economico) per tipo di scuola superiore - A.s. 2016-2017**

Fonte: INVALSI



«Come ben noto dalla vastissima letteratura di ricerca sul tema, la qualità dell'ambiente familiare incide sul livello di apprendimento degli alunni e in generale sul loro successo a scuola».

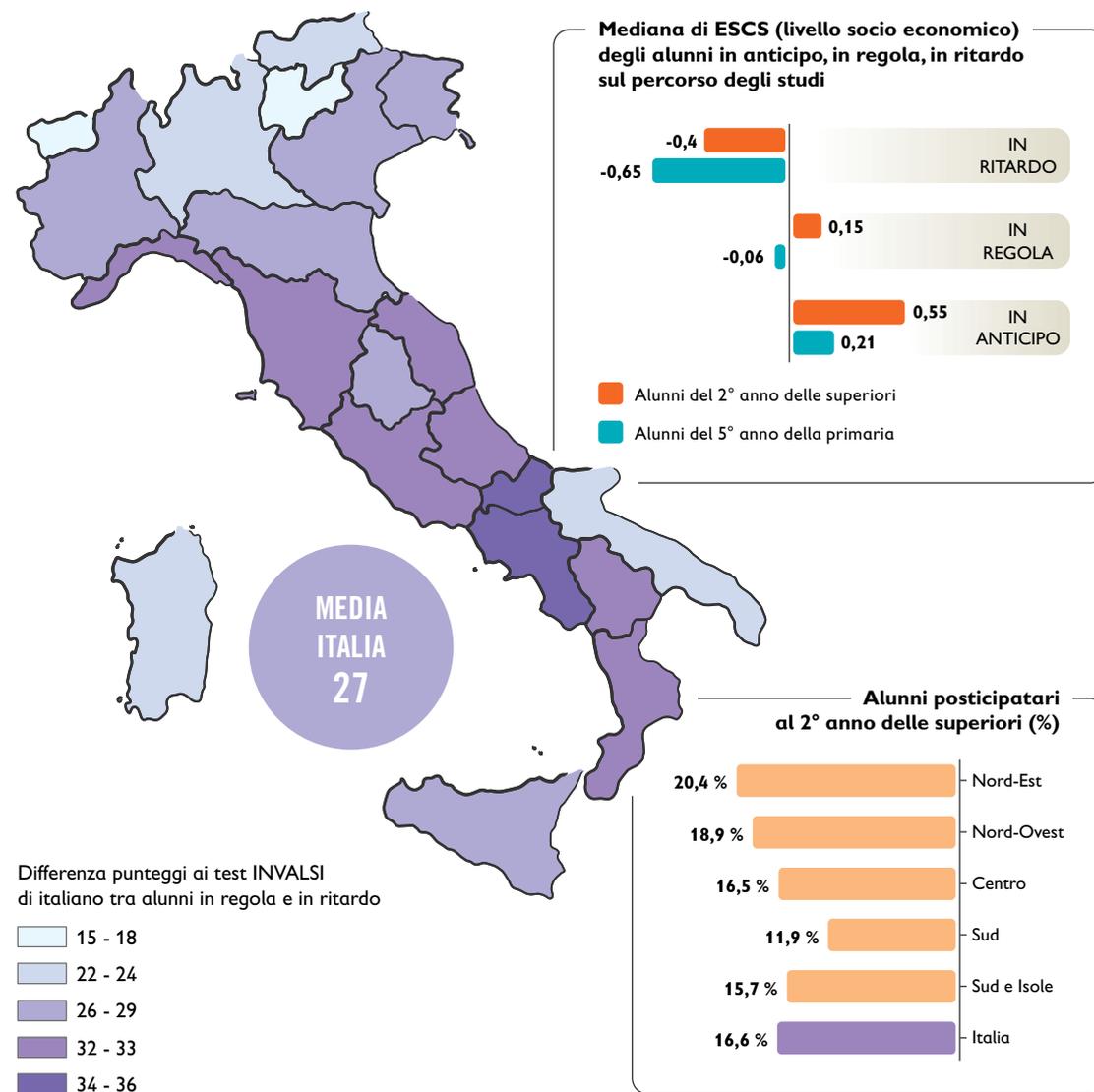
INVALSI, *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2016-2017, Rapporto Risultati*, p. 70.

**Ritardatari e svantaggiati**

Alunni del 2° anno delle superiori: differenza punteggi ai test INVALSI di italiano tra alunni in regola e in ritardo.

Anno: 2016/17.  
Fonte: INVALSI.

Alle prove INVALSI, in italiano, gli studenti al 2° anno di superiori totalizzano punteggi più elevati se appartengono al gruppo degli studenti in regola, cioè che non hanno mai ripetuto un anno di scuola, rispetto ai loro compagni in ritardo (che a Nord arrivano al 20%, grafico in basso). La differenza media è di 27 punti. Il grafico a destra mostra lo svantaggio socioeconomico (misurato con l'indice ESCS) dei ritardatari rispetto ai loro coetanei in regola.



Istituti Tecnici e negli Istituti Professionali [...] È evidente come il valore mediano dell'ESCS cresca in funzione del tipo di scuola, riflettendo la medesima gerarchia che si osserva nei risultati delle prove» (*Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Risultati*, 2017, p. 71). L'indice ESCS calcolato da INVALSI passa infatti da + 0,47 per i licei, a -0,14 per i tecnici, a -0,60 per gli istituti professionali.

È interessante notare come differenze analoghe si riscontrino nell'analisi di altre categorie che abbiamo già visto essere a rischio dispersione. Ad es., gli alunni cosiddetti posticipatari – in prevalenza perché ripetenti, ma in parte perché entrati in ritardo nel sistema di istruzione – presentano un indice ESCS più basso dei loro compagni anticipatari, spesso invece associati a una situazione familiare avvantaggiata (-0,65 contro +0,21 nella quinta primaria) e ottengono risultati medi nettamente inferiori: oltre 30 punti in meno in italiano sia nei confronti degli alunni in regola, sia nei confronti degli anticipatari (169 contro 201). Anche gli alunni di origine straniera ottengono in media risultati sistematicamente inferiori ai loro omologhi italiani, ma il divario è più ridotto per gli alunni nati in Italia: in quinta elementare il punteggio medio degli alunni con cittadinanza italiana raggiunge 204 punti, contro i 184 punti delle seconde generazioni e i 173 degli alunni senza cittadinanza italiana e nati all'estero. Il divario tra alunni con cittadinanza e seconde generazioni tende a diminuire fino alla fine del primo ciclo, per tornare leggermente a crescere nella scuola secondaria di II grado.

☺ «Per quanto riguarda i risultati delle prove, quelli degli alunni in ritardo sono sistematicamente al di sotto di quelli ottenuti dagli studenti regolari sia in Italiano, sia in Matematica e le differenze sono sempre statisticamente significative. A ciò concorre, oltre ad altre variabili, anche il basso status socio-economico delle famiglie di provenienza».

INVALSI, *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2016-2017, Rapporto Risultati*, p. 70.

## Giocare con il popolo sovrano

🔍 Se il circolo vizioso tra povertà, disagio sociale e istruzione appare un dato acquisito e difficilmente controvertibile, da alcuni anni si dibatte in Italia se il sistema di istruzione abbia definitivamente abdicato alla possibilità di rappresentare, come in un recente passato, un vettore di emancipazione per chi parte più indietro, un potenziale ascensore sociale, il fondamento della costruzione di una società che garantisca diritti e pari opportunità per tutti.

«V i è un forte legame bi-univoco tra povertà e istruzione e disagio socioculturale – ha affermato Marco Rossi-Doria, quando era sottosegretario all'Istruzione, in un'audizione alla Camera qualche anno fa –. La scuola emancipa dalla povertà ma le condizioni di partenza contribuiscono fortemente a determinare a loro volta il fallimento formativo» (*Audizione VII Commissione della Camera dei Deputati del sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca Marco Rossi-Doria in materia di dispersione scolastica*, 22 gennaio 2014, p. 19). Se il circolo vizioso tra povertà, disagio sociale e istruzione appare un dato acquisito e difficilmente controvertibile, da alcuni anni si dibatte in Italia se il sistema di istruzione abbia definitivamente abdicato alla possibilità di rappresentare, come in un recente passato, un vettore di emancipazione per chi parte più indietro, un potenziale ascensore sociale, «il fondamento della costruzione di una società che garantisca diritti e pari opportunità per tutti» (*Save the Children, Scuola di qualità, educazione in comunità: inclusione, protagonismo e lotta alla dispersione. Policy Scuola*, 2017, p. 1). E ci si chiede quanta responsabilità in questa rinuncia sia da attribuire alla scuola di oggi, al netto dei tanti fattori (economici, sociali, demografici, culturali ecc.) che contribuiscono a rendere sempre più incerta e difficile l'impresa educativa. Ad es., quanto pesano la demotivazione e l'assuefazione del personale scolastico? Nella scuola del Duemila sopravvivono quei pregiudizi e quelle pratiche che fecero gridare allo scandalo don Milani? «È comodo dire a un ragazzo: "per questa materia non ci sei tagliato". Il ragazzo accetta perché è pigro come il maestro. Ma capisce che il Maestro non lo stima Eguale» (*Lettera a una professoressa*, cit., p. 82). Ci sono ancora insegnanti che continuano a considerare 'spazzatura' i ragazzi difficili e non vedono l'ora di levarseli di torno, bocciandoli o indirizzandoli nelle sezioni H di una volta, le classi ghetto dove vengono messi a 'pascolare' gli alunni dati per persi ancor prima di iniziare? «Giocare il popolo sovrano è facile – si legge in *Lettera a una professoressa* –. Basta raccogliere in una sezione i ragazzi 'per bene'. Non importa conoscerli personalmente. Si

guarda pagella, età, luogo di residenza (campagna, città), luogo di origine (nord, sud), professione del padre, raccomandazioni. Così vivranno nella stessa scuola due, tre, quattro medie diverse. La A è la 'Media Vecchia', quella che fila bene. I professori più stimati se la leticano. Un certo tipo di genitori si dà da fare per metterci il bambino» (p. 32). Numerose testimonianze dalle scuole e un'ampia produzione di dati sembrano purtroppo confermare che la composizione delle classi continui talvolta anche oggi a essere assoggettata a logiche discriminatorie e inaccettabili, molto spesso alimentate dalle pressioni di 'certi genitori', che portano alla creazione di scuole o classi di serie A per i figli di 'buona famiglia' e di scuole o classi di serie B per i figli dei poveri e degli immigrati. «Tra le informazioni che l'INVALSI restituisce alle scuole c'è un dato relativo alla composizione delle classi – ha scritto Franco Lorenzoni, in una lettera al ministro dell'Istruzione Valeria Fedeli – normalmente le classi di una stessa scuola dovrebbero essere simili, cioè avere al proprio interno alunni più ricchi e più poveri, alunni più preparati e altri meno. In molte scuole, soprattutto al sud, non avviene [...] e si realizza una vera e propria segregazione per cui molti alunni sono raggruppati per condizioni socio-economiche simili. Sono dati raccolti da un ente di ricerca preposto alla valutazione del sistema scolastico, forniti al MIUR. Sarebbe importante che fossero pubblicizzati e diffusi» (*Ministra, basta classi ghetti*, «La Repubblica», 5 luglio 2017).

☹️ «Responsabili di questa palese ingiustizia sono i dirigenti scolastici, ma sappiamo bene che tale pratica profondamente immorale è attuata per la pressione di alcuni genitori e con la complicità degli insegnanti interessati a lavorare con ragazzi 'scelti'. Molte delle scuole che operano in tal senso si trovano al Sud o nelle periferie delle grandi città, dove più acuti sono i problemi sociali, come attestano i dati raccolti dall'INVALSI».

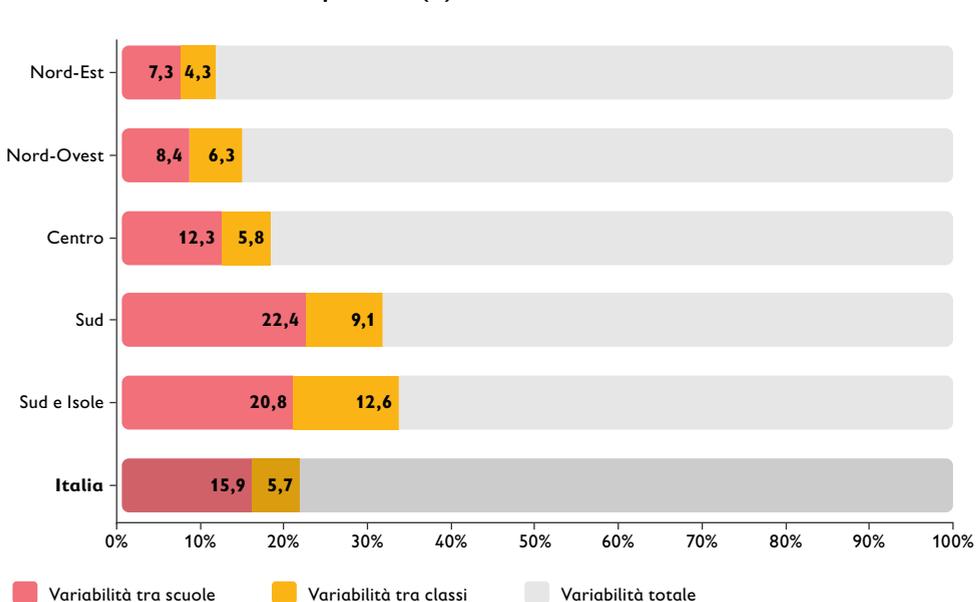
**Franco Lorenzoni**,  
Ministra, basta classi ghetto,  
La Repubblica, 5 luglio 2017.

☹️ «È il caso di sottolineare che la variabilità tra scuola e tra classi è un importante indicatore del grado di equità del sistema educativo, cioè della sua capacità di assicurare a tutti gli studenti eguali condizioni di insegnamento-apprendimento, almeno nel tronco comune del percorso scolastico, che in Italia corrisponde al primo ciclo di istruzione».

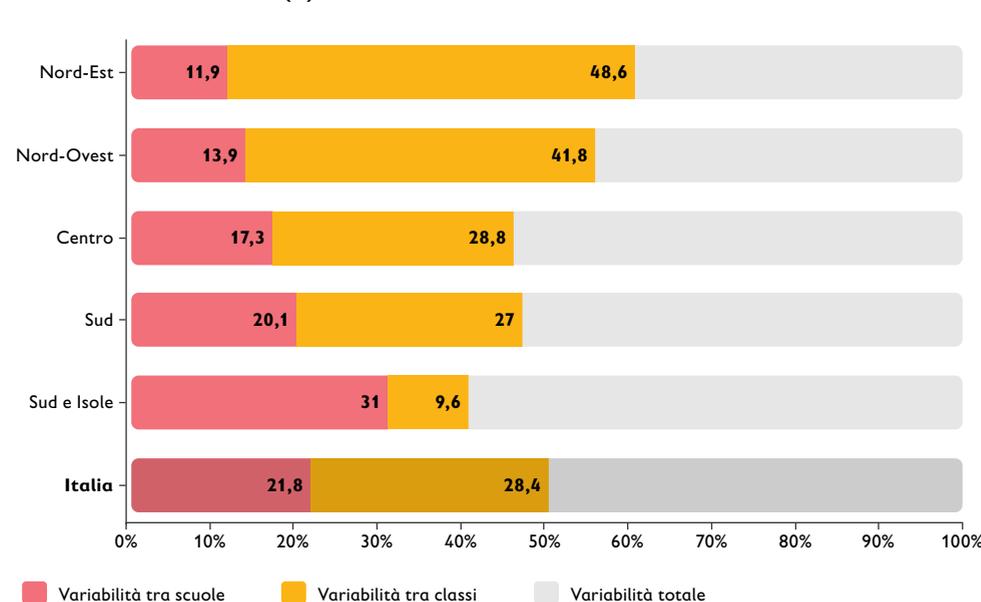
INVALSI, Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2016-2017, Rapporto Risultati, p. 78.

Cerchiamo allora di comprendere meglio questo indicatore, ritenuto dagli esperti un'importante misura del grado di equità del sistema educativo, cioè della sua capacità di assicurare a tutti gli alunni eguali condizioni di insegnamento-apprendimento, e di diffonderlo con l'aiuto, come al solito, di grafici e mappe. Da anni, INVALSI calcola, per ciascuna macroarea del Paese, il rapporto in percentuale tra la variabilità totale (o varianza) dei risultati ai test di ogni area e la variabilità totale a livello nazionale (resa uguale a 100). La variabilità complessiva viene quindi scomposta in tre parti: «La *variabilità tra scuole* fornisce una misura di quanto esse differiscono in termini di risultati medi prodotti (in Italia è in parte data dalla differenza tra aree geografiche). Tanto più è elevata tanto maggiore è il divario dei risultati medi di un'istituzione scolastica rispetto a un'altra. Fatte le debite modifiche, nello stesso modo può essere interpretata la *variabilità tra classi*, mentre la *variabilità interna alle classi (tra studenti)* è rappresentativa delle differenze tra gli alunni, per certi aspetti non eliminabili [...]. In un sistema ideale, la variabilità dei risultati si troverebbe soltanto tra gli studenti all'interno delle classi e delle scuole. Si avrebbe questa situazione se tutti gli studenti fossero assegnati in maniera completamente aleatoria indipendentemente dallo status sociale e dal grado di capacità di ciascuno [...]. Nella realtà diversi fattori e circostanze, controllabili e non, si oppongono

**Variabilità dei risultati ai test INVALSI tra scuole e classi. Alunni al 5° anno della scuola primaria (%)**



**Variabilità dei risultati ai test INVALSI tra scuole e classi. Alunni al 2° anno di liceo (%)**



al raggiungimento di questo ideale traguardo» (*Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Risultati*, 2017, p. 78). I dati elaborati da INVALSI a partire dalle prove realizzate nell'anno scolastico 2016-17 mostrano, ad es., come già a partire dalla scuola elementare, in particolare nelle scuole del Sud e delle Isole, si registri una notevole eterogeneità nei risultati sia tra scuole sia tra classi. Nella quinta classe della scuola primaria la variabilità in matematica tra le scuole del Sud-Isole (28,3%) è tre volte quella che si rileva nel Nord-Est (9,8%), mentre la variabilità tra classi (11,8%) è più che doppia rispetto al valore ritenuto fisiologico (5%). «In sintesi la componente di variabilità tra le scuole e le classi nella scuola primaria del Sud e Isole si avvicina a quella che si riscontra sul piano nazionale nella scuola secondaria superiore, cioè in un grado di istruzione dove gli studenti sono canalizzati in indirizzi diversi – sulla scelta dei quali pesano il livello di abilità e lo status sociale – e dove dunque un'alta variabilità tra scuole è conseguenza della struttura stessa del sistema scolastico» (p. 82). Proprio nelle scuole del Mezzogiorno e delle Isole – dove assai pressanti sono i problemi sociali e ancor di più servirebbe una scuola capace di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana», come prevede l'articolo 3 della Costituzione – un alunno su quattro è segregato in scuole di serie B, e più di un alunno su dieci si ritrova a coabitare in classi formate in larga parte da ragazzi che condividono i suoi stessi problemi. Alla lettera di Lorenzoni, che chiama in causa tutto il sistema scuola, ha risposto il ministro Fedeli: «Classi troppo omogenee, con alunne e alunni 'raggruppati' per 'bravura', rappresentano un fenomeno contrario ai principi della nostra Costituzione, che va arginato. Nei prossimi giorni, anche alla luce dei dati Invalsi, scriveremo ai dirigenti scolastici per invitarli, da un lato a respingere le pressioni di quelle famiglie che vogliono imporre la loro voce sulla formazione delle classi, dall'altro a farsi carico, insieme ai docenti, di scelte coerenti con la nostra Costituzione. Lavorare in classi disomogenee, come dice lei, è più difficile. Ma la missione della scuola è quella di fare di ogni differenza una ricchezza. Naturalmente non lasceremo sole le scuole in questo sforzo. Al Ministero ho istituito un gruppo di lavoro che avanzerà proposte concrete per sostenere insegnanti e dirigenti nella loro missione educativa, per un effettivo contrasto della dispersione scolastica» (*Basta con le classi ghetto: così oggi arginiamo le differenze*, «La Repubblica», 6 luglio 2017). È fondamentale che i provvedimenti che verranno assunti dall'ennesimo gruppo di lavoro in materia siano considerati prioritari e patrimonio di tutti, e non vengano revocati nella prossima legislatura.

Q **Proprio nelle scuole del Mezzogiorno e delle Isole – dove ancor di più servirebbe una scuola capace di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana», come prevede l'articolo 3 della Costituzione – un alunno su quattro è segregato in scuole di serie B, e più di un alunno su dieci si ritrova a coabitare in classi formate in larga parte da ragazzi che condividono i suoi stessi problemi.**

## Incorniciati dai dati

Q **Negli anni, le polemiche verso INVALSI hanno finito per dare vita a tutta una serie di manifestazioni di dissenso che rischiano di compromettere il buon esito delle indagini e di 'buttare il bambino con l'acqua sporca'. Il merito principale di INVALSI, così come di PISA e altre indagini condotte in questi anni all'interno delle scuole, è infatti quello di aiutarci a misurare, in maniera un po' più realistica e oggettiva, la temperatura del sistema.**

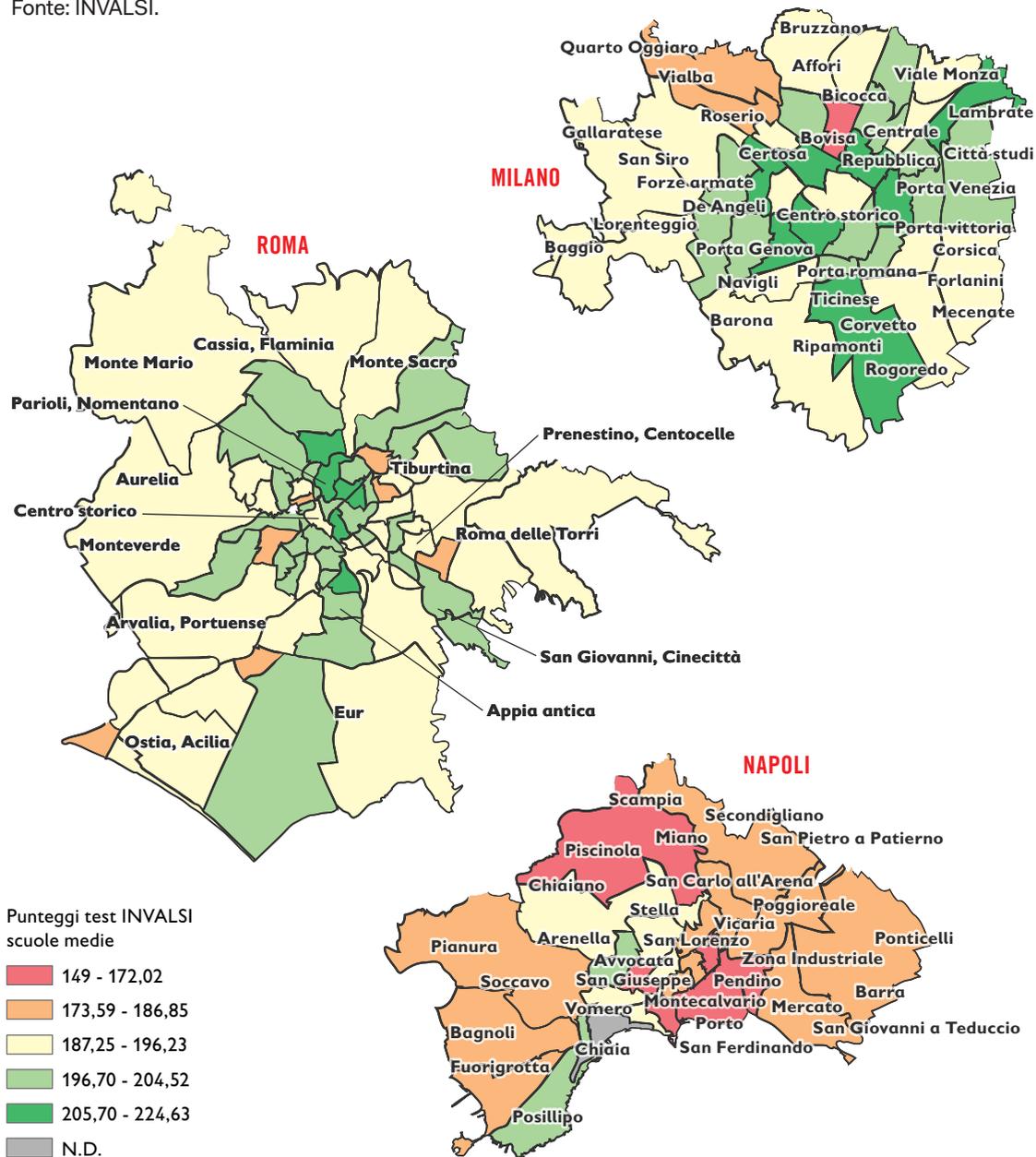
**L**a pubblicazione dei risultati INVALSI è accompagnata periodicamente da vivaci polemiche da parte del mondo della scuola. Molte e a volte fondate sono le critiche. «Come può una prova standardizzata valutare l'apprendimento nelle svariate condizioni che si presentano comunemente nella scuola italiana? – si chiede, ad es., il pedagogo Daniele Novara – Prove del genere possono solo verificare uno status quo rispetto a un modello generico e generale, o rispetto al livello complessivo della classe, ma per la verifica dell'apprendimento effettivo individuale sono più importanti i progressi compiuti che non il risultato assoluto. Questi sistemi valutativi concorrono a sviluppare sfiducia e disaffezione nei confronti del sistema scolastico e spesso creano negli alunni convinzioni disfunzionali che, invece di stimolare la naturale predisposizione infantile a imparare, la frenano e mortificano. Sono sistemi che discriminano perché incapaci di riconoscere gli sforzi compiuti dall'alunno nel corso della frequenza scolastica. Nel cinquantesimo di *Lettera a una professoressa*, non è esattamente di buon auspicio» (*Valutare in base ai progressi, Una proposta oltre l'illusione delle prove Invalsi*, «Avvenire», 3 maggio 2017). Negli anni, le polemiche verso INVALSI hanno finito per dare vita a tutta una serie di manifestazioni di dissenso, a volte fuori misura – insegnanti che aiutano gli alunni, assenteismo e scioperi il giorno delle prove – che rischiano di compromettere il buon esito delle indagini e di 'buttare il bambino con l'acqua sporca'. Il merito principale di INVALSI, così come di PISA e altre indagini condotte in questi anni all'interno delle scuole, è infatti quello di aiutarci a misurare, in maniera un po' più realistica e oggettiva, la temperatura del sistema (certamente meno quella del singolo alunno... ma, come abbiamo visto, anche i voti degli insegnanti possono non tenere nel dovuto conto gli apprendimenti e produrre esiti disfunzionali).

«Negli ultimi tempi la promozione di indagini periodiche e regolari dell'istruzione – spiega, ad es., il sociologo Gianluca Argentin, ricercatore presso l'Università Cattolica di Milano,

## L'importanza dei test INVALSI

Punteggio ai test di italiano al 3° anno della scuola secondaria di I grado per CAP. Anno: 2015-16. Fonte: INVALSI.

Nelle tre mappe possiamo osservare i risultati ottenuti dagli studenti di terza media nella prova INVALSI di italiano (la media nazionale è 200), disaggregati per CAP, nelle tre principali città italiane: Roma, Milano, Napoli. Lo zoom territoriale, reso possibile dal dettaglio dei dati INVALSI, consente di istituire confronti tra le diverse aree cittadine e a individuare le zone più vulnerabili, dove maggiore è la povertà educativa dei bambini, e su cui occorre concentrare gli interventi.



«L'Associazione italiana di valutazione - AIV - è stata fondata nel 1997 a Roma con l'obiettivo prioritario di diffondere la cultura della valutazione tra gli attori coinvolti nel processo di formulazione e attuazione delle politiche pubbliche. In un quadro sicuramente diverso si pongono oggi gli stessi interrogativi che erano di fronte ai fondatori. Come far crescere in Italia la cultura della valutazione e la qualità delle valutazioni? Come migliorare il loro impatto sui processi decisionali e come rendere la valutazione stimolo al miglioramento delle politiche pubbliche?»

[www.valutazioneitaliana.it](http://www.valutazioneitaliana.it)

Intervenendo al XX Congresso nazionale dell'Associazione italiana di valutazione (AIV) - ha significato un'esplosione inaudita di dati che ha consentito ai ricercatori sociali e ai valutatori di avviare una serie di studi su un tema sostanzialmente ancora poco esplorato nel panorama italiano e oggi ampiamente esplorabile: il funzionamento delle disuguaglianze all'interno della scuola che la scuola contribuisce a riprodurre. Questa enorme massa di dati ci offre oggi numerose possibilità di affrontare un tema così specifico sotto diversi aspetti».

Una ricerca di Argentin e Loris Tridenti, ad es., ha analizzato la relazione tra il voto dato degli insegnanti alla fine della scuola media e il punteggio INVALSI, anche secondo le caratteristiche degli studenti. «Tendenzialmente abbiamo visto che al Sud i voti sono più generosi, ma, cosa più interessante, abbiamo osservato che gli alunni con elevato background sociale sono avvantaggiati: se sei di buona famiglia, a parità di punteggio Invalsi, ottieni un voto più alto da parte dei tuoi insegnanti, un elemento che rinforza l'ipotesi legate alla teoria del capitale umano, dove vengono premiate pratiche che non sono strettamente quelle della competenza. Abbiamo visto inoltre che gli alunni di origine straniera sono tendenzialmente penalizzati dai docenti». La ricerca ha anche analizzato cosa succede nel corso del tempo e ha scoperto che il background sociale sembra pesare di più al livello della scuola primaria. Soprattutto nel caso degli alunni di origine straniera, lo svantaggio è grande nella primaria, si riduce un poco nella secondaria di I grado, fino quasi ad annullarsi nella scuola superiore. «Chi sopravvive i primi anni, alle superiori è tendenzialmente valutato in maniera più equa». Un altro lavoro realizzato insieme a Giovanni Maria Abbiati e Tiziano Gerosa, ha cercato di analizzare se il sistema di assegnazione insegnanti avviene equamente all'interno delle scuole o produce disuguaglianze. «Abbiamo calcolato una proxy di qualità dell'insegnante che chiamiamo 'contributo cumulativo dell'insegnante all'apprendimento': ci siamo riusciti perché abbiamo lo score dello stesso bambino con due insegnanti diversi, in italiano e matematica». Attraverso questi e altri calcoli lo studio mostra che nella scuola superiore, e soprattutto nei licei, l'attribuzione degli insegnanti è influenzata dai fattori ambientali. «Tanto più alto è il background familiare tanto più facilmente avrai insegnanti di migliore qualità». Un terzo studio, realizzato con Carlo Barone e Gianna Barbieri, mostra come i figli di laureati - a parità di tutte le caratteristiche sociodemografiche dello studente, dei voti presenti nell'anagrafe dello studente e dei punteggi INVALSI corretti per il cheating - abbiano più possibilità di sentirsi consigliare un liceo rispetto ai loro omologhi con un basso background

socioeconomico. «Gli insegnanti hanno delle aspettative di successo molto più alte per gli alunni con un background elevato. Anche a livello di iscrizioni effettive al liceo: dai nostri calcoli risulta che circa un quinto della differenza nel tasso reale di iscrizioni è mediato dal consiglio orientativo, che incorpora le aspettative degli insegnanti». Non solo. La ricerca ha cercato una verifica controfattuale analizzando il tasso di bocciature degli alunni che si sono iscritti al liceo malgrado il parere negativo della scuola. «La differenza nel tasso di ripetenze tra i liceali consigliati e sconsigliati è complessivamente piccola. Diventa statisticamente significativa solo per i figli dei laureati che hanno un tasso di bocciatura due volte superiore rispetto a quello dei loro pari di basso background. Molti ragazzi di bassa estrazione ai quali era stato sconsigliato il liceo vanno avanti senza problemi».

Il lavoro in questo campo è solo agli inizi e ancora tutto da approfondire. Naturalmente, come ricorda Argentin, il rischio dei ricercatori è quello di essere *incorniciati dai dati*. «Io elaboro dati quantitativi e faccio ricerca sui dati che trovo. Questo significa che volente o nolente, visto che i dati a disposizione attualmente sono in gran parte punteggi nei test, sono portato a studiare soprattutto le performance educative. È solo un pezzetto del fenomeno educativo e nemmeno completo, visto che le performance misurate sono ancora poche. Però dobbiamo fare attenzione: attualmente abbiamo strumenti deboli per misurare le competenze trasversali, il benessere scolastico è fuori dai nostri orizzonti, così come la marginalità è fuori dai radar dell'Anagrafe scolastica. Sono queste le frontiere su cui bisogna lavorare».

— Roma, scuola secondaria Salvo d'Acquisto. Uno dei protagonisti della video-inchiesta «T'imparano», durante il Laboratorio Tor Sapienza i-Lab promosso da Fondazione Pianoterra e Cooperativa sociale Antropos. Un breve viaggio, molto intenso, in una scuola di periferia dal punto di vista di chi la vive con difficoltà, tra interviste ai prof, sfoghi («se sono nervosi si sfogano con noi, e ce lo dicono pure»), pezzi rap, proposte di miglioramento (più ore all'aperto, più pratica, prof più divertenti), confessioni («l'unica cosa che ti fa venire a scuola sono gli amici») e rivelazioni («a scuola ti imparano le cose per costruirti un futuro, invece su youtube per passare il tempo oppure per cazzeggiare»). Dietro la videocamera, l'occhio sensibile del regista Suranga D. Katugampala, rivelazione del cinema italiano nel 2017 con il film «Per un figlio».



di Roberta Passoni



## Parole chiave Inclusione

Roberta Passoni è insegnante di scuola primaria. Ha promosso numerosi progetti di educazione alla lettura e guida stage di formazione sulla narrazione orale e l'integrazione di ragazzi e adulti portatori di disabilità. Nel 2016-17 è stata referente per l'inclusione e il contrasto alla dispersione scolastica per l'Ufficio scolastico regionale dell'Umbria. Ha scritto "A partire da un libro" (2013) e "Dove abita la poesia?" (2016). Collabora a Cooperazione Educativa, Gli Asini, La vita scolastica. Nel 2011 ha ricevuto il premio Lo Straniero per le attività promosse nella Casa-laboratorio di Cenci.



Ho iniziato a lavorare come insegnante di sostegno diversi anni fa. Ero stata assegnata a una classe in cui era iscritto un bambino affetto da un grave disturbo del comportamento che lo portava a essere molto aggressivo con i compagni e gli adulti. Ricordo che uno degli obiettivi che ci eravamo dati per i primi mesi di scuola era quello di fare in modo che Luca portasse lo zaino in aula al suo arrivo, perché si rifiutava categoricamente di entrare in classe.

Dopo mesi di inutili tentativi e altrettanti insuccessi, un giorno pensai che dovevo operare un vero e proprio ribaltamento di ottica. L'unica possibilità che avevo era quella di spiazzare Luca. Quindi una mattina, visto che lui arrivava sempre un po' in ritardo, ho detto ai bambini della classe che si sarebbe fatta lezione all'aperto. Nel cortile della scuola c'era una grande ruspa che attirava l'attenzione di Luca.

Quella mattina al suo arrivo Luca ci ha trovati tutti fuori, intorno alla grande ruspa a disegnare. Ricordo ancora la sorpresa nei suoi occhi; avevo spezzato un meccanismo che durava da mesi. Avevo accolto, anzi la scuola aveva accolto un bisogno di Luca.

Quante volte ci dimentichiamo dello sforzo di adattamento che chiediamo a tutti i nostri alunni e in particolare a quelli in difficoltà?

Come fare per avere uno sguardo attento e capace di innescare risposte creative? Ho un figlio con disabilità e spesso mi sono confrontata con operatori che si affrettavano a tranquillizzarmi dicendomi che Lorenzo sarebbe stato «trattato come tutti gli altri bambini». Rispondevo loro utilizzando le parole di don Milani, «non c'è peggiore ingiustizia del dare cose uguali a persone che uguali non sono», per sottolineare il fatto che essere giusti non significa dare a tutti le stesse cose, ma dare a ciascuno ciò che a lui è necessario. Per essere giusti bisogna quindi trattare diversamente.

Mi sono trovata a fare questo tipo di discussione anche con colleghe e colleghi quando, nelle classi in cui lavoravo, erano inseriti alunni con disabilità. «E gli altri?»: è una delle domande che più spesso mi sono sentita fare. Questo accade perché nella scuola a volte manca quella che mi viene da chiamare *cultura dell'inclusione*.

Ma cosa vuol dire fare cultura dell'inclusione oggi? Per prima cosa è bene ricordare che l'inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso

standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della piena partecipazione di tutti alla vita scolastica. Nella mia esperienza di insegnante ho vissuto situazioni che mi hanno profondamente messa alla prova, che mi hanno spaventata e messa di fronte alle mie fragilità. La chiave che ha aperto a un vero ribaltamento è stata quella di mettere effettivamente i bambini con disabilità *dentro* la classe non solo fisicamente. E soprattutto trovare la forza di mutare il mio sguardo, di togliermi le lenti che indossavo, quelle lenti che mi facevano cogliere solo ciò che io ero pronta a vedere.

Le nostre aspettative possono trasformarsi in pregiudizi e tutti sappiamo quanto può essere pericoloso perché i pregiudizi creano muri. Fare cultura dell'inclusione vuol dire allora prima di tutto non fermarsi a guardare solo ciò che manca. A volte rimaniamo *ingabbiati* all'interno delle diagnosi che ci vengono fornite e che spesso hanno la funzione di lenire la nostra frustrazione di fronte ai fallimenti che incontriamo. Diventano così uno strumento che, se non utilizzato nel modo appropriato, provoca una deresponsabilizzazione di noi docenti, spinti così a pensare 'non dipende da me', se non riusciamo a entrare in relazione con il bambino, se con lui non otteniamo i

Parole chiave

risultati che vorremmo, perché c'è una diagnosi che certifica il suo problema. Forse il problema sta nel nostro sguardo, nel nostro paragonare il bambino che abbiamo davanti con quello che abbiamo nella nostra mente, che ci fa dimenticare che porre la normalità come modello di riferimento significa negare le differenze in nome di un inesistente ideale di uniformità.

Un altro aspetto fondamentale nel processo d'inclusione è rappresentato dal contesto. Quando parlo di contesto intendo tutto ciò che entra in relazione con il bambino in difficoltà: quindi lo spazio, gli oggetti, i tempi, le modalità di lavoro, i compagni e io come insegnante. Mettere il mio modo di interagire con gli alunni, le mie strategie, il mio modo di parlare e di rivolgermi a loro all'interno dell'osservazione, ha significato per me un cambio di prospettiva importante.

Entrare nell'ottica che io come docente, non solo c'entravo, ma ero determinante rispetto ai comportamenti dei miei alunni, ha indirizzato e modificato la mia modalità di osservazione e anche di valutazione di tutti i miei alunni. Questo ribaltamento del punto di vista lo devo all'incontro con la classificazione ICF (*International Classification*

Inclusione

*of Functioning*). Secondo la classificazione ICF la disabilità viene definita come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. Qualunque persona in qualunque momento della vita può avere una condizione di salute che, in un ambiente sfavorevole, diventa disabilità. Questo vuol dire che diventa determinante l'organizzazione e la cura del contesto educativo. Una scuola attenta al contesto lo è in ogni momento e in ogni ambito e livello. Lo è perché a livello dirigenziale si dà una certa impostazione educativa attraverso scelte organizzative che riguardano tutti coloro che lavorano nella scuola. Lo è perché si costruisce una modalità di accoglienza capace di coinvolgere tutti. Lo è per come vengono gestiti i rapporti con le famiglie.

Lo è se la scuola si apre al territorio e alle altre agenzie educative. Lo è quando riusciamo ad adattare quotidianamente il progetto educativo al procedere e quindi ai cambiamenti e alle sorprese che incontreremo durante il cammino. È chiaro quindi che non può riguardare solo una categoria di alunni e solo alcuni insegnanti, ma deve assolutamente essere considerata un'*impresa collettiva*. Non a caso Alain Goussot afferma che

«l'educazione è di per sé inclusione» Alain Goussot a cura di), "Per una pedagogia della vita. Celestin Freinet. Ieri e oggi", 2016. Rendere vera e fattiva tale affermazione è veramente molto difficile, ma sono convinta che sia l'unica strada possibile. Per percorrerla credo che possiamo farci aiutare dall'arte e dalla bellezza di cui è portatrice. Spesso, quando si programma il lavoro per i bambini con disabilità, si è portati a ridurre, a semplificare esageratamente, a proporre più tardi ciò che gli altri fanno prima, guidati dall'idea che la disabilità porti a fare le cose in ritardo.

Nella mia esperienza ho sperimentato che la differenza non sta tanto nel riuscire a fare le cose dopo, ma nel fare le cose *in modo diverso*. Per incontrare veramente questa diversità dobbiamo scegliere il meglio, volare alti, solo così possiamo avvicinarci a essa in modo creativo. Mi piace ricordare un'esperienza compiuta da Franco Basaglia e dai suoi collaboratori, di cui c'è una documentazione filmata in *Matti da slegare* (1975), documentario girato da Silvano Agosti e Marco Bellocchio all'interno dell'ospedale psichiatrico di Colorno. Nei mesi in cui Basaglia riuscì a far uscire dall'Istituto psichiatrico i suoi pazienti, che da anni

vivevano in stato di segregazione, ottenne dall'Alitalia la possibilità di farli volare sui cieli di Trieste. Un'esperienza straordinaria e insieme un gesto simbolico per dire che anche i 'matti' avevano diritto al meglio e che in una delle prime volte che uscivano insieme da un luogo che era di reclusione prima che di cura avevano il diritto e la possibilità di guardare il mondo da cui erano stati esclusi dall'alto. Un altro aspetto che ho cercato di non dimenticare né come madre né come educatrice è stato sempre quello del piacere, della gioia. Quando ho saputo di aver avuto un figlio con la sindrome di Down, ho avuto paura che la mia rincorsa a farlo avvicinare il più possibile a ipotetici standard di normalità, trasformasse la sua vita in un susseguirsi di incessanti terapie. Ho cominciato a porre attenzione alla qualità della vita di mio figlio e ho capito che, se volevo che non si sentisse un malato, dovevo evitare di far sì che la terapia diventasse la sua vita.

Mi piace ricordare a questo proposito una bellissima citazione di Édouard Séguin, uno dei padri della pedagogia speciale: «Ogni giorno dobbiamo insegnare la cosa più vicina a quella che il bambino sa già o può sapere. Non dobbiamo dimenticarci di creare molte volte al giorno occasioni di gaiezza e

di allegria: la felicità è il nostro obiettivo quanto se non più del progresso e i bambini non soffrono se ridono» (Séguin, in P. Liporace, *Elementi di pedagogia speciale*, 2007).



— Amelia, Casa laboratorio di Cenci: L'abbraccio con un albero in un laboratorio sul tatto e la percezione.

di Giulia Sganga



## Parole chiave Motivazione

*Giulia Sganga, 20 anni, da quando è approdata all'Istituto professionale e per i servizi commerciali e turistici IIS Luigi Einaudi di Roma ha ritrovato motivazioni e passione per lo studio.*

*La foto la ritrae pochi giorni prima dell'esame di maturità che ha passato con ottimi voti.*



Secondo la mia esperienza, se c'è qualcosa che di solito è difficile da digerire, soprattutto se la cosa ci sta molto a cuore, è il fallimento! Per fallimento intendo il non aver superato

un esame, aver sbagliato completamente qualcosa, non aver centrato un obiettivo. Può avvenire in vari campi: quello lavorativo, sportivo o accademico.

Se si ritiene di aver fallito, il pericolo più grande è il calo della motivazione e, di conseguenza, la perdita di interesse nel raggiungere gli obiettivi prefissati.

Fallire non equivale a non essere abbastanza intelligenti o a non avere talento, perché alcune situazioni possono verificarsi per determinate variabili, che possono derivare, per es., anche da una forte emotività, da un fattore caratteriale.

È importante comprendere, però, che non esistono fallimenti, ogni esperienza è un'opportunità da cogliere per imparare, conoscere nuove cose, acquisire informazioni ed essere motivati nel migliorarsi sempre. Per me è stato così. Personalmente posso inquadrare la questione riguardante la motivazione solo nell'ambito scolastico facendo riferimento a un avvenimento che mi è accaduto. Uno dei momenti più difficili della mia vita è stato quando sei anni fa mi hanno detto che non avevo superato l'esame di riparazione scolastico per il passaggio alla 2ª classe del liceo.

Nell'arco vitale certamente non è uno degli avvenimenti più gravi, ma in quel momento sentivo di aver fallito e di aver deluso anche le persone vicine a me, nonostante mi fossi impegnata.

Questa, ovviamente, era la visione di una ragazza di soli sedici anni, che osservava la vita con ancora molta inesperienza, al contrario invece dei miei amici e parenti che hanno saputo aiutarmi gestendo la situazione nel modo più opportuno, aiutandomi ad affrontare il periodo e a ricominciare: grazie a loro in me è nata una forte spinta a riscattarmi.

La voglia di andare avanti negli studi, infatti, era scomparsa nel momento in cui mi sono ritrovata in conflitto con ciò che per me era momentaneamente essenziale: la scuola. Ho passato momenti in cui la mia motivazione era pari a zero, dove tutto sembrava perduto, ero arrabbiata e allo stesso tempo delusa da me stessa. Riflettendoci sopra adesso che sono cresciuta, mi rendo conto, che se non avessi vissuto quel periodo, ora sarebbe cambiato poco o niente, sarei rimasta in un ambiente scolastico che non mi piaceva e inoltre non avrei modificato alcuni aspetti importanti del mio carattere.

Ho deciso quindi di cambiare scuola e ricominciare, anche se inizialmente è stato difficile, ma l'obiettivo da raggiungere era molto più chiaro. Oggi sono felice di aver

Parole chiave

Motivazione

cambiato perché la nuova scuola mi ha offerto tante possibilità e sicuramente mi ha aiutato a crescere e ad affrontare della sfide, come vincere la timidezza, ed essere appunto più motivata. Ma la cosa più importante è che ha fin dall'inizio creduto in me. Nel mondo scolastico la motivazione conta molto.

Gli alunni, se falliscono, perdono la propria determinazione e autostima. Ciò provoca un senso di avversione nei confronti della propria scuola o ancora di più nei confronti del ruolo che l'istituzione scolastica ha nella società. La capacità di superare gli ostacoli e la persistenza, ovvero lo sforzo continuo verso un obiettivo e l'investimento significativo di tempo, energia e risorse al fine di raggiungere l'obiettivo prefissato nonostante le difficoltà, sono la base della motivazione.

di Marco Rossi-Doria



## Parole chiave

### Reti

*Maestro elementare dal 1975, ha insegnato nei quartieri difficili di Roma, Napoli, negli Stati Uniti, in Kenya, in Francia. Primo maestro di strada, ha fondato il progetto Chance - scuola pubblica di seconda occasione.*

*Esperto dei processi di apprendimento e delle politiche di inclusione, ha alternato il lavoro a scuola e per strada con l'impegno nelle istituzioni. Ha fatto parte delle Commissioni per la Riforma dei cicli d'istruzione, per l'obbligo d'istruzione, per il curriculum della scuola di base, della Commissione povertà, della Delegazione italiana all'ONU per l'applicazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia. È formatore dei docenti sui temi del contrasto della povertà educativa, dei bisogni educativi speciali, della didattica attiva, della transizione scuola-lavoro. Ha lavorato a Trento all'innovazione nella formazione professionale.*

*Dal 2011 al 2014 è stato Sottosegretario di Stato all'Istruzione e nel 2015 Assessore a scuola, gioventù e periferie di Roma. Tornato a scuola, è consulente del MIUR sulla povertà educativa. Autore, tra le numerose pubblicazioni, dei libri "Di mestiere faccio il maestro", "Con l'altro davanti", "La scuola è mondo".*



Il 13% di tutti i nostri ragazzi li ritroviamo a 25 anni senza diploma di scuola superiore né qualifica professionale. Almeno altrettanti escono dalla scuola sapendo molto

poco, spesso neanche le competenze alfabetiche 'di cittadinanza'. È questo il paesaggio del fallimento formativo precoce in Italia, che è in lenta diminuzione (dieci anni fa erano il 20%), ma che resta impressionante per tenuta nel tempo, a cinquant'anni da *Lettera a una professoressa*, tanto più in un Paese che fa pochi figli, tanto più perché pervicacemente correlato a povertà materiale e culturale delle famiglie e povertà di offerta educativa dei territori.

Ognuno di questi ragazzi accumula esperienze di esclusione che allontanano dalle opportunità della vita. È il più grave scandalo nazionale.

Ma cosa si è fatto per affrontare questo scandalo? Non si è fatta la cosa più importante. Non abbiamo avuto una costante azione pubblica, capace di superare le iniziative 'a singhiozzo', i troppi centri di decisione, gli investimenti polverizzati e incerti per dare vita a un'azione coordinata a livello nazionale, monitorata e valutata con regolarità da persone esperte (che abbiamo), dedicata alle diverse età della crescita, da 0 a 18 anni, che – una volta stabilite le zone di *educazione prioritaria* sulla base di dati certi (che abbiano) – fosse intervenuta, in via compensativa, con dispositivi a lungo termine e consolidando le buone pratiche esistenti nei diversi territori.

Ma mentre è mancata tale prospettiva, propriamente politica, di intervento ordinario che applicasse il comma 2 dell'articolo 3 della Costituzione per ogni bambino e ragazzo a rischio di esclusione, si sono fatte molte cose buone che, faticosamente, hanno pure avuto tassi significativi di successo. E la cosa più buona avvenuta, la più importante opera riparatrice del

fallimento formativo di questi anni è l'azione svolta dalle reti contro la dispersione scolastica.

Sono esattamente vent'anni – dall'avvio della legge nr. 285 nel 1997, poi 'pauperizzata' – che la lotta al fallimento formativo è uscita dall'esclusiva competenza della scuola per ridare forza ai Comuni in quanto responsabili dell'obbligo e diventare patrimonio di reti di persone che costituiscono *comunità educanti*, tra scuola e fuori scuola. In concreto, le reti riuniscono docenti delle scuole e della formazione professionale, educatori, servizi sociali dei Comuni, tribunali per i minori, agenzie del privato sociale, psicologi, trainer sportivi, assistenti sociali, artigiani, conduttori di laboratori educativi, musicali e creativi, volontari, sacerdoti. È un immenso cantiere basato sulla 'cooperazione tra competenti', capaci di agire e, insieme, di riflettere su come si agisce per dare opportunità di studio e formazione al di là dell'offerta standard della scuola e/o riportando a scuola e alla cura dell'apprendimento.

Le reti sono un grande esempio dell'Italia del riscatto. Si tratta di persone – che lavorano in modi diversi secondo i differenti territori e le diverse tradizioni

### Parole chiave

pedagogiche sedimentate nel tempo – che sono, tutte, abituate a operare secondo alcuni indirizzi ormai consolidati:

- riconoscere ogni ragazzo come la risorsa principale su cui contare, fondando una relazione educativa basata sul rispetto e operando una riparazione motivazionale dedicata a ciascuno;
- curare le nuove e diverse opportunità di apprendimento per ogni ragazzo attraverso una più ricca offerta formativa e un pacato presidio del limite, delle regole;
- condividere obiettivi comuni guardando in primo luogo al prioritario diritto di ogni ragazzo ad avere istruzione e insieme cura nella crescita per come ognuno è e non secondo un modello indifferenziato;
- mettere insieme ogni giorno competenze educative diverse in modo interprofessionale;
- costruire un lessico comune, capace di evitare di 'dire cose uguali con parole diverse o cose diverse con parole uguali'; prevedere forme stabili di riflessione, formazione e anche di supervisione di un lavoro delicato e così sorvegliare la 'propria parte in causa' da parte di ogni figura educante;
- lavorare insieme ai ragazzi e alle loro famiglie, sulla

### Reti

base di un esplicito patto educativo, non solo per 'riportarli a scuola' ma per cambiare la scuola affinché possano restarci, migliorando e allargando, al contempo, l'offerta educativa e didattica per tutti;

- intendere la risposta al bisogno educativo come qualcosa che usa appieno il territorio, oltre le mura della scuola, mettendo insieme apprendimento degli alfabeti e competenze per la vita;
- unire sempre mani e mente, operare e pensare, costruendo laboratori di qualità;
- costruire dispositivi educativi stabili dai 0 ai 18 anni, capaci di offrire sport, ripresa dello studio, occasioni creative, battendosi per una piena infrastrutturazione del proprio territorio.

Ora è il tempo della sfida decisiva: dare a queste reti stabilità, con finanziamenti costanti, monitoraggio dei risultati, rafforzamento delle pratiche migliori, coordinamento territoriale e nazionale.



— Torino, Istituto comprensivo Leonardo da Vinci. Studenti all'uscita.



— Milano, Scuola popolare di Gratosoglio. Lavoro in piccoli gruppi e diversa disposizione

dei banchi in una scuola di seconda opportunità.

### — Tutti a scuola

La sfida educativa  
Il cammino si fa andando  
Provaci ancora, Sam!  
Non uno di meno  
Maestri di strada  
Perimetrare le priorità  
Leggere gli stereotipi di genere  
Uscire insieme nel mondo



— Come tante altre educatrici, Laura collabora spesso con le scuole. Diverse le attività, dalla gestione delle dinamiche di classe,

al contrasto al cyberbullismo e bullismo, ai campi scuola, etc. Il suo lavoro integra quello dell'insegnante, a scuola ma

soprattutto durante il tempo della non-scuola, dove la scuola non arriva o con chi ne ha bisogno. «Quando sono a scuola mi

piacerebbe che ogni ragazzo-a fosse lasciato libero-a di essere se stesso-a, senza alcun giudizio. Se fossimo capaci di vederli come

ragazzi prima che come studenti e studentesse, tutto diventerebbe più semplice e bello, e anche a scuola io mi sentirei più a casa».

Spesso il sistema scolastico non è capace di coniugare entrambi i mondi dell'istruzione e dell'educazione.

## La sfida educativa

**M**algrado gli innegabili progressi compiuti negli ultimi vent'anni, la dispersione scolastica continua a mantenersi su livelli allarmanti, come abbiamo visto nel quinto capitolo con l'ausilio di nuovi dati del MIUR. Circa 130.000 alunni abbandonano precocemente la scuola ogni anno, tra I e II ciclo: a metterli tutti insieme formano un bastimento di quasi 6000 classi alla deriva. Per non parlare dei risultati non particolarmente felici di tanti nostri ragazzi nelle prove nazionali e internazionali.

Le ragioni di questa *débâcle* chiamano in causa una gran varietà di fattori, non solo squisitamente scolastici, come abbiamo cercato di argomentare in questo Atlante (riferendoci peraltro solo ad alcuni di essi), con l'aiuto di numerosi dati provenienti da fonti diverse e di tante testimonianze raccolte nelle scuole di tutta la penisola. Nel dibattito che accompagna la pubblicazione di questi dati, tuttavia, tendono a prevalere ricostruzioni schematiche e in gran parte fuori dal tempo, poiché basate sostanzialmente sul rimpianto della scuola elitaria di una volta. Secondo una tesi molto in auge dentro e fuori le aule scolastiche, ad es., la crisi di risultati sarebbe dovuta principalmente al fatto di aver abdicato alla selezione e al merito, ovvero alla pratica delle bocciature. In nome di una malintesa idea di inclusione, la scuola italiana sarebbe stata livellata verso il basso con l'obiettivo di rendere l'insegnamento accessibile a tutti, anche agli alunni più svantaggiati.

Il limite maggiore di questa interpretazione è quello di non trovare riscontri nella realtà. In primo luogo, come abbiamo visto nel quinto capitolo, in Italia si continua a bocciare assai più che nella media dei Paesi europei. In secondo luogo, le bocciature continuano a penalizzare gli alunni che provengono dalle famiglie più svantaggiate: alla faccia del supposto carattere inclusivo della scuola italiana il tasso di ripetenze è sei volte maggiore nelle scuole che presentano un indice socioeconomico e culturale più basso. In terzo luogo, un'ampia serie di articoli, ricerche internazionali, analisi longitudinali, mostrano da tempo come questa pratica non porti evidenti benefici per gli studenti e per i sistemi scolastici nel loro

🔍 **Nel dibattito che accompagna la pubblicazione di questi dati tendono a prevalere ricostruzioni schematiche e in gran parte fuori dal tempo, poiché basate sul rimpianto della scuola elitaria di una volta. Secondo una tesi molto in auge dentro e fuori le aule scolastiche, la crisi di risultati sarebbe dovuta al fatto di aver abdicato alla selezione e al merito.**

🔍 **Corollario inevitabile della lettura semplificata della crisi dei sistemi educativi è il tentativo di addebitare il fallimento della scuola proprio a coloro che negli anni si sono battuti per rinnovarla e renderla più equa.**

complesso. Non solo ogni effetto positivo nel breve termine declina con il procedere del tempo, ma le ripetenze sono universalmente considerate uno dei segnali predittivi della dispersione scolastica. D'altra parte, nei due Paesi (Giappone e Norvegia) in cui è in vigore la *promozione sociale*, che garantisce a tutti gli alunni il passaggio automatico al grado successivo, gli esiti complessivi del sistema scolastico (in termini di abbandono, *low performer* ecc.) sono migliori del nostro.

Corollario inevitabile della lettura semplificata della crisi dei sistemi educativi è il tentativo di addebitare il fallimento della scuola proprio a coloro che negli anni si sono battuti per rinnovarla e renderla più equa. Sul banco degli imputati non finiscono i continui tagli di risorse alla scuola, il deficit di strutture e spazi idonei per l'insegnamento, il ritardo cronico dei sistemi di formazione dei docenti, il conseguente mancato aggiornamento delle metodologie scolastiche, l'assenza di un sistema di valutazione degli insegnanti, lo sterile dibattito sul riordinamento scolastico, le gravi lacune nel campo della formazione permanente che ci collocano ai primi posti nella speciale classifica dell'analfabetismo funzionale, né tantomeno gli effetti delle trasformazioni epocali – demografiche, culturali, mediatiche, economiche – che hanno rivoluzionato la nostra società in pochi decenni. Niente affatto. I vizi odierni della scuola sarebbero da attribuire in prima battuta a chi mezzo secolo fa predicava l'urgenza di riqualificare la scuola per poter ampliare la sua offerta e raggiungere tutti i bambini senza distinzioni di classe. In nome del buon senso, della Costituzione, del fondamento stesso di un Paese democratico che vuole rimuovere gli ostacoli per garantire pari opportunità ai suoi cittadini.

Basta andarsi a rileggere senza paraocchi *Lettera a una professoressa* e i tanti materiali (libri, lettere, dispense) che ci hanno lasciato i grandi maestri degli anni Sessanta e Settanta, traboccanti di idee, lavoro, passione, impegno, metodologie valide ancora oggi, per capire che non è così. Non è possibile confondere le derive del 6 politico, la progressiva svalutazione e burocratizzazione della professione del docente, il suo crescente corporativismo, con la straordinaria lezione della scuola più impegnata, dal Movimento di cooperazione educativa allo stesso don Milani, che insegnava 365 giorni l'anno, sabati e domeniche incluse. Una lezione che, a partire dagli anni Ottanta, è stata progressivamente relegata ai margini del campo educativo in nome della restaurazione del vecchio modo di fare scuola (v. primo capitolo). Questo genere di interpretazioni si fondano solitamente sull'applicazione meccanica di un sillogismo sbagliato: dal momento che la scuola elitaria di un tempo – focalizzata solo sulle eccellenze – determinava la dispersione della grande

maggioranza degli alunni svantaggiati, la scuola teoricamente inclusiva di oggi, che cerca di tenere tutti dentro e di non disperdere, deve necessariamente penalizzare gli alunni che meritano. La pedagogia più aggiornata e una miriade di esperienze di successo, in Italia e nel mondo, dimostrano invece, più semplicemente, che l'impresa difficile di valorizzare tutti i diversi talenti senza disperdere è possibile solo a patto di creare le condizioni per riconnettere la scuola al presente. Come sanno bene tutti coloro che si occupano in concreto di lotta alla dispersione in Italia, fuori e dentro le aule, la sfida che la complessità e le grandi contraddizioni del mondo attuale lanciano alla scuola – alla sua stessa possibilità di tornare a essere efficace e inclusiva – richiede qualcosa di più e di diverso rispetto all'eterna riproposizione delle bocciature, alla vuota celebrazione dell'importanza della fatica dello studio o al rimpianto dell'autorità perduta. Il modo di gran lunga migliore per sostenere gli studenti con difficoltà di apprendimento, e più in generale tutti i loro compagni di banco, anche quelli più geniali, è quello di offrire loro una scuola amica e flessibile, capace di individualizzare i percorsi e più aperta al mondo, con più qualità, più ore di insegnamento, più occasioni di apprendimento. Allo stesso tempo, tutti gli studi in questo campo mostrano che la scuola non può essere lasciata da sola a fronteggiare la dispersione, un fenomeno così complesso e multidimensionale che investe ambiti e competenze, dai servizi per la prima infanzia alla formazione professionale, dalle politiche sociali a quelle abitative e del lavoro: se si vuole fare davvero qualcosa, servono interventi e politiche integrate a vari livelli, e una cabina di regia che metta insieme e coordini governo, regioni, comuni, direzioni generali del ministero.

In questo capitolo ripartiamo da qui: da quello che abbiamo imparato grazie alla ricerca pedagogica e ai tanti progetti sperimentali promossi in questi anni nel campo del contrasto e della prevenzione del fallimento scolastico.

☺ «L'abbandono precoce rappresenta una sfida complessa a livello individuale, nazionale ed europeo. I giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione sono spesso svantaggiati sia dal punto di vista sociale che da quello economico rispetto a coloro che li portano avanti e ottengono le qualifiche utili per riuscire nella vita. Per affrontare questa situazione è fondamentale riconoscere che, se all'apparenza l'abbandono precoce è un problema che riguarda i sistemi di istruzione e formazione, le sue cause primarie sono da ricercare in contesti sociali e politici più ampi. In sostanza, l'abbandono precoce è influenzato da politiche di più ampio respiro relative all'economia, all'occupazione, agli affari sociali, alla sanità e così via».

Eurydice, *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa*, 2014, p. 11.  
[www.indire.it/lucabas/lkmw\\_img/eurydice/Q\\_Eurydice\\_31.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/Q_Eurydice_31.pdf)



— Milano, Scuola popolare di Gratosoglio. Lezione di geografia.

## Il cammino si fa andando

Il punto di partenza di una didattica per tutti e per ciascuno è un'osservazione tanto elementare quanto ricca di implicazioni decisive, se assunta come chiave di volta del lavoro quotidiano in aula. Una classe non è un ambiente omogeneo, ma un organismo complesso, fatto di persone con bisogni, comportamenti, sensibilità, competenze diverse. L'ascolto degli alunni e la decodificazione dei loro bisogni formativi sono il primo, fondamentale, passaggio per poter personalizzare le proposte, differenziare i percorsi, rendere flessibile la didattica, e insieme per attivare quella relazione significativa, quel clima di fiducia reciproco, che costituiscono l'unica garanzia di apprendimento. Sotto questo aspetto riveste cruciale importanza il momento dell'accoglienza: se ascoltati e riconosciuti nei loro bisogni, gli alunni tendono a sentirsi parte del gruppo e a mettersi in gioco. «Quello che chiedo con forza ai miei docenti il primo mese è di dedicarsi anima e corpo alla costruzione della relazione – spiega Filomena d'Amante, dirigente dell'Istituto comprensivo G. Caloprese di Scalea – La classe non è fatta da 4 pareti e 20 banchi, ma dalla relazione affettiva che si instaura, senza la quale non c'è apprendimento». In questa fase, assume particolare importanza la rilevazione precoce e il monitoraggio di eventuali ostacoli che gli studenti incontrano nel processo di apprendimento e che, se non identificati, possono trascinarsi e produrre effetti deleteri. «Gli interventi di rilevazione precoce delle difficoltà di apprendimento condotti nei primi anni della scuola primaria confermano l'efficacia delle azioni diagnostiche nell'aiutare gli insegnanti a definire lo spazio di *sviluppo prossimale* di ciascuno studente e non solo a individuare gli alunni 'a rischio DSA'» (Rossi-Doria, Tabarelli 2016, p. 27).

Per poter diventare una risorsa, le differenze devono essere messe al centro della didattica con l'assunzione di approcci alternativi alla classica lezione frontale: il *cooperative learning*, il tutoraggio, la *peer education* (l'insegnamento reciproco tra ragazzi), la didattica laboratoriale, il procedere per problemi. Spiega la dirigente di Scalea: «don Milani ci ha

☺ «Una didattica inclusiva deve ripensare il setting delle aule e la didattica, innovare la scuola con la creazione di nuovi spazi di ascolto, luoghi di decantazione dove gli studenti in difficoltà possano ritrovare tranquillità e affiancamento da parte di adulti preparati, e il tempo per rielaborare insicurezze e fatiche percepite nell'aula. Inoltre, appare fondamentale l'istituzionalizzazione della figura di tutor per l'affiancamento peer to peer tra studenti».

Save the Children, *Scuola di qualità, educazione in comunità: inclusione, protagonismo e lotta alla dispersione*, 2017, p. 13.

☺ «L'idea-base della 'flipped classroom' è che la lezione diventa compito a casa mentre il tempo in classe è usato per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. In questo contesto, il docente non assume il ruolo di attore protagonista, diventa piuttosto una sorta di "mentor", il regista dell'azione pedagogica. Nel tempo a casa viene fatto largo uso di video e altre risorse e-learning come contenuti da studiare, mentre in classe gli studenti sperimentano, collaborano, svolgono attività laboratoriali».

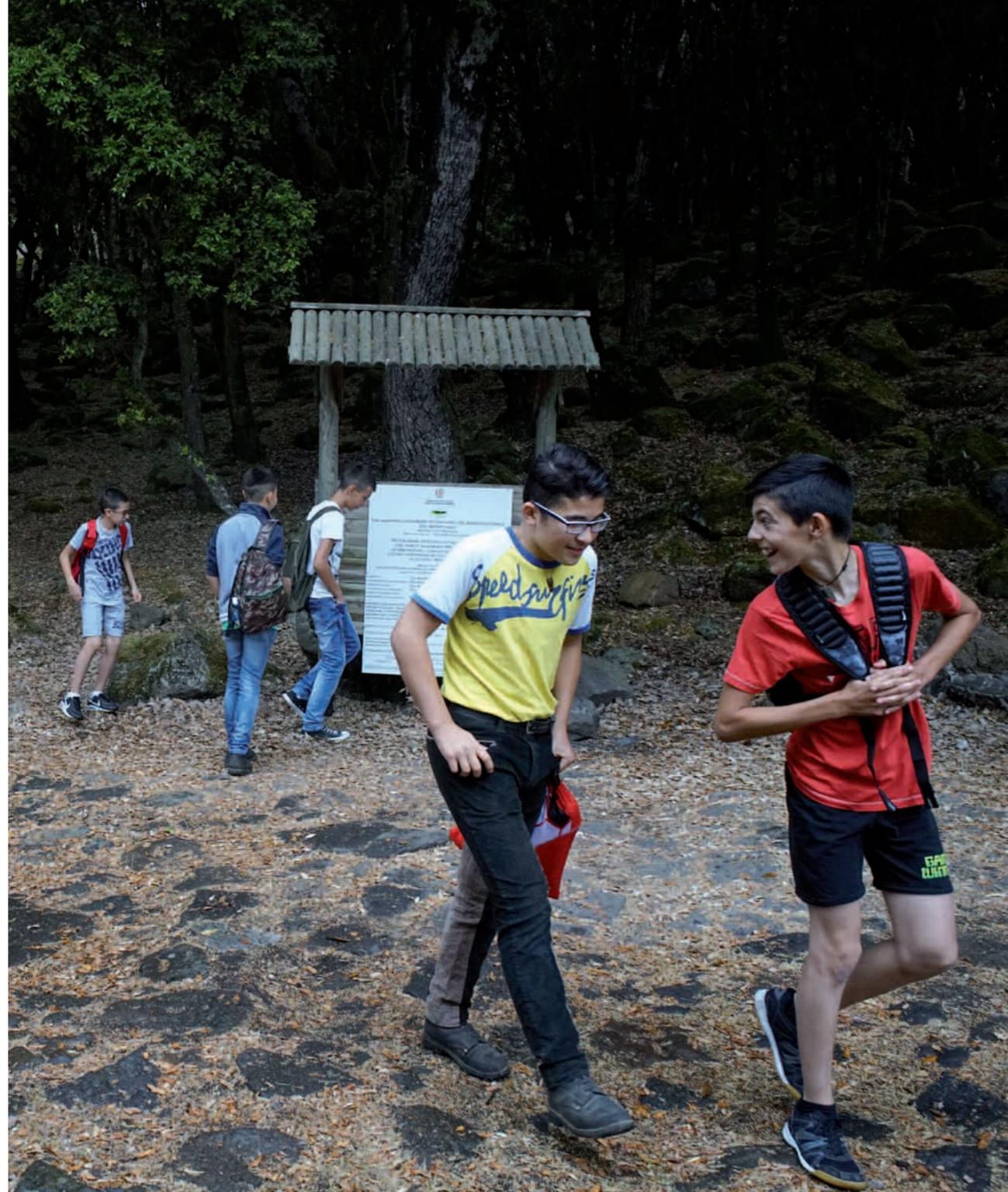
INDIRE,  
[http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/AE\\_flipped.pdf](http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/AE_flipped.pdf)

insegnato il valore del rispetto che dobbiamo portare, sempre e comunque, per chi si ha davanti. L'importanza della relazione e l'attenzione da prestare, sul piano didattico, alle biografie, ai ritmi di apprendimento. Non posso applicare a tutti, in maniera indistinta, un programma pensato altrove. Io docente devo curarmi sulle esigenze dei ragazzi, e non viceversa, come ancora troppo spesso avviene oggi: in concreto significa che devo saper introdurre l'argomento parlando in modo comprensibile a tutti, ma poi devo differenziare i percorsi attraverso il ricorso ad altre metodologie. In questo modo, chi è più avanti avrà il tempo di approfondire e di arrivare all'eccellenza; chi è più indietro dovrà poter raggiungere, se non altro, gli obiettivi minimi – 'bruttissima espressione' – per vivere e orientarsi nella società di domani. Ovviamente non è tutto così semplice. Ad esempio, le linee guida del ministero ci spingono in questa direzione, ma rimane una discrasia di fondo: fino a che punto posso differenziare i percorsi, tenendo conto dei diversi ritmi di apprendimento, se poi agli esami di Stato gli alunni vengono ancora valutati su quelle conoscenze lì, piuttosto che sulle competenze? Anche il rinnovamento della didattica, un vero e proprio imperativo nella scuola di oggi, è un percorso lungo. Noi l'anno scorso abbiamo dedicato un corso di formazione alla *flipped classroom*, la classe capovolta, e avviato una sperimentazione. Abbiamo osservato che, negli ambiti dove si applica, dà dei buoni risultati, specialmente con i ragazzi in difficoltà perché permette loro di sganciarsi dai ritmi dell'insegnante, dà spazio ai lavori di gruppo e ai tutoraggi eccetera. Il corso però è stato frequentato solo dalla metà dei docenti e la sperimentazione è proseguita solo con una parte di loro!».

Ovviamente, riqualificare la didattica è impresa ancora più complessa nelle scuole dove si tende a concentrare tutto il disagio, proprio i contesti che avrebbero più bisogno di ricerca e innovazione. «La dispersione si concentra nelle aree periferiche, nei tecnici e nei professionali, perché molto spesso la selezione avviene già in uscita dalla terza media – ci racconta Pino Tilocca, da due anni dirigente dell'Istituto di istruzione superiore De Castro di Oristano, Mogoro, Terralba e Ales – Chi va peggio viene indirizzato verso quelle scuole, mentre il liceo resta una predestinazione. Nel classico di Oristano rileviamo un tasso di abbandono residuale, intorno al 2%, mentre nei tecnici industriali di Terralba e di Ales quando sono arrivato ho trovato livelli di abbandono altissimi: il 30-40% degli alunni non si era mai fatto vedere durante l'anno, un altro 40% era stato bocciato. Non a caso in questi istituti abbiamo tassi molto elevati di pendolarismo (tanti ragazzi lasciano casa alle sette meno un quarto del mat-

tino e arrivano a scuola dopo un'ora e un quarto di pullman), e circa un quarto di alunni che, tra disabilità e certificazioni, partono da situazioni di fragilità. In queste condizioni la scuola rischia di diventare un parcheggio dove si sosta senza grandi speranze educative e nessuno più si stupisce degli alti livelli di dispersione. Eppure negli ultimi due anni abbiamo capito che anche in queste scuole, con un'utenza così complicata che a volte ti viene la voglia di perderla, si possono fare molte cose quando c'è un progetto educativo ben strutturato e si lavora in una prospettiva di istruzione di base e di cittadinanza, piuttosto che di forte caratterizzazione professionalizzante. Due anni fa, in stretta collaborazione con il PLUS di Mogoro, Terralba e Ales – che prevede anche un servizio educativo –, abbiamo avviato un progetto per il tecnico industriale di Ales intitolato *Il cammino si fa andando*, basato sulla formazione intensiva di tre docenti di ciascuna delle sette classi del primo biennio del tecnico industriale, sulla definizione per ciascuna classe di protocolli di lavoro settimanali molto precisi ed evidenti, sulla proposta di attività capaci di stimolare consapevolezza e la capacità di lavorare in gruppo, anche proponendo spostamenti di classe per seguire i modelli più positivi all'interno dell'istituto. Anziché proporre attività pomeridiane extra o altro, abbiamo portato il cambiamento dentro la scuola ordinaria, con l'intervento diretto degli insegnanti e una consulenza di alto livello che ci ha aiutato a gestire le problematiche d'aula. I risultati di questo lavoro non sono immediati, ma oggi, a differenza di ieri, se non altro abbiamo idea di dove stiamo andando».

🔍 I Piani unitari locali dei servizi alla persona (PLUS) sono strumenti di programmazione integrata promossi dalla regione Sardegna. Nascono dall'esigenza di creare un lavoro coordinato e sinergico fra le strutture che operano nel sociale, le istituzioni e i cittadini, con lo scopo di poter mettere in rete nel territorio un servizio integrato di presa in carico della persona nella sua totalità ([www.regione.sardegna.it/j/v/25?s=39572&v=2&c=16&t=1](http://www.regione.sardegna.it/j/v/25?s=39572&v=2&c=16&t=1)).



— Dintorni di Ales, Oristano. Attività di «orienteering» organizzata dalla scuola.

Un'occasione per fare incontrare gli studenti e per riscoprire insieme il territorio.

## Provaci ancora, Sam!

Un caso studio di grande interesse per tutti coloro che si battono per una scuola più inclusiva viene da Torino, dove è ancora attivo uno dei primi interventi di contrasto alla dispersione scolastica promossi in Italia, vero e proprio laboratorio a cielo aperto di sperimentazioni, aggiustamenti in corso d'opera e nuove messe a fuoco. Promosso dal Comune nel 1989 in risposta a un grave episodio di cronaca che sconvolse la città – il ritrovamento su una panchina di un ragazzino morto per overdose durante l'orario scolastico – *Provaci ancora, Sam!* si sviluppò inizialmente con l'impiego di educatori di strada nei quartieri, e si strutturò qualche anno dopo con l'apertura delle prime scuole di seconda opportunità.

«All'inizio si lavorava sui singoli soggetti a rischio – spiega Ivan Tamietti, referente del progetto per la Fondazione per la scuola – Poi, piano piano, si comprese che l'intervento individuale non bastava. Se si voleva contrastare il fenomeno, bisognava prevenirlo lavorando all'interno della scuola. Perché la dispersione scolastica si può vincere soltanto favorendo l'inclusione dei ragazzi più fragili, partendo quindi dalla creazione del gruppo classe, dalla formazione dei docenti e favorendo un miglioramento complessivo della relazione educativa all'interno della scuola. Così all'inizio del Duemila fu varato il cosiddetto *PAS preventivo*».

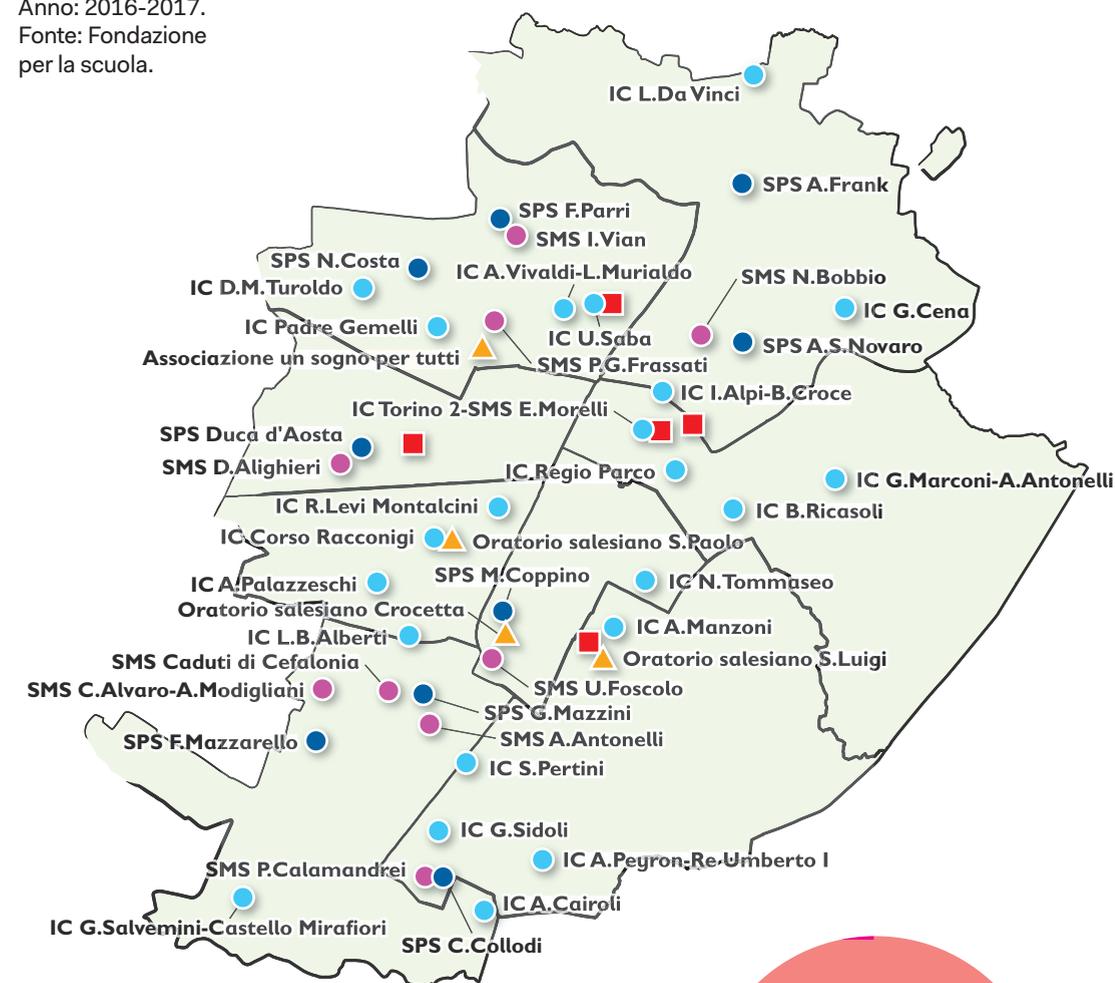
Una volta messa a punto la seconda fase, il progetto è proseguito in una trentina di istituti principali e oltre un centinaio di classi, principalmente ex scuole medie. «Fino all'anno scolastico 2013/2014, quando abbiamo proceduto a una revisione critica del progetto. Il lavoro di osservazione e analisi ha fatto emergere diversi problemi: in alcune scuole non c'era consapevolezza da parte di tutti i docenti degli obiettivi o della stessa esistenza del progetto; l'intervento rischiava di rimanere episodico, troppo centrato sulle motivazioni del docente; la durata annuale era insufficiente per avviare cambiamenti significativi e anche la fascia d'età non risultava ben tarata. Per questo insieme di ragioni, i risultati non erano esaltanti. Così abbiamo chiamato Marco Rossi-Doria e

L'Osservatorio sulla dispersione scolastica di Palermo si è strutturato nel 1989 su iniziativa di Giovanni Gentile, uno psicologo che inizia a studiare il fenomeno all'indomani dell'omicidio del generale Carlo Alberto dalla Chiesa. Ampliato successivamente all'intera regione, l'intervento ha promosso la creazione di una rete di 51 osservatori di area, 16 dei quali a Palermo, presidiati da docenti di ruolo selezionati, inseriti in un percorso di formazione triennale e distribuiti nelle scuole più difficili. Il servizio psicopedagogico individua i soggetti più esposti nelle secondarie di primo grado e li accompagna nel loro percorso con un'operazione di tutoring (<https://osdspace.jimdo.com/>).

### La rete di Provaci ancora, Sam!

Torino: il network delle istituzioni scolastiche principali, dei CPIA, e le sedi della tutela integrata, che aderiscono al network PAS. Anno: 2016-2017. Fonte: Fondazione per la scuola.

La mappa mostra 'soltanto' il telaio scolastico dello storico programma torinese di lotta alla dispersione. Oltre ai gangli visibili (31 istituti scolastici, tra comprensivi, primarie e medie, 4 sedi per la tutela e 5 sedi CPIA), bisogna immaginare i luoghi e le forme dell'intervento di tante associazioni, oratori, realtà, del territorio, che completano e rendono innovativo il progetto nel senso della costruzione di una comunità educante.



Sedi del progetto Provaci ancora, Sam!

- IC - Istituto Comprensivo
- SPS - Scuola Primaria Statale
- SMS - Scuola Media Statale
- ▲ Sede PAS recupero
- CPIA

ANNO SCOLASTICO  
2016-2017

31 RETI DI SCUOLE  
PER UN TOTALE DI  
129 CLASSI

con il suo contributo abbiamo ridisegnato l'intervento». I lineamenti principali della terza vita di *Provaci ancora, Sam!* si possono leggere nel protocollo d'intesa sottoscritto nel 2016 dalla città di Torino con la Compagnia di San Paolo, la fondazione per la scuola è Compagnia di San Paolo, l'Ufficio Pio e l'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte. Le principali innovazioni consistono nella sperimentazione «di un nuovo modello di intervento preventivo, dalla Scuola Primaria fino alla Scuola Secondaria di primo grado, a partire dalla costruzione/valorizzazione di un curriculum verticale e trasversale», nell'elaborazione di un curriculum per «nuclei essenziali», nell'adozione di strategie didattiche inclusive, nonché nel rafforzamento della «sinergia con le risorse dell'extrascuola al fine di consolidare la 'comunità educante'». Il progetto è stato suddiviso in due ambiti d'intervento: la *prevenzione primaria* e la *prevenzione secondaria*. La *prevenzione primaria* ha allargato l'intervento alla quarta e quinta elementare, per curare con più attenzione il passaggio alle medie, e ha integrato meglio la scuola nel quartiere assegnando a ciascuna classe, per quattro ore a settimana, uno o più educatori provenienti dalla rete civica del territorio (associazioni, oratori, enti). L'ingresso e le modalità di lavoro degli educatori nella scuola, nonché l'uscita pomeridiana di alcuni ragazzi nei territori (generalmente i soggetti più a rischio, ma non solo loro), sono l'esito di un lungo lavoro di coprogettazione e di scambio tra docenti e associazioni. L'educatore non si limita a curare le relazioni del gruppo per facilitare, tra le altre cose, l'inserimento dei ragazzi più fragili, ma svolge a sua volta, pur nel rispetto delle reciproche competenze, anche molto lavoro didattico interdisciplinare. Allo stesso tempo i docenti sono coinvolti nella progettazione delle attività nell'extrascuola che ambisce a essere ricerca didattica e non semplice doposcuola. «I primi risultati della valutazione in itinere sono confortanti – spiega ancora Tamietti –. Da un lato stiamo scoprendo che i ragazzi traggono particolari benefici dalle uscite nel territorio con gli educatori che conoscono in classe, e tendono a riportare a scuola ciò che apprendono fuori. Diventano loro stessi potenziali vettori di cambiamento. Dall'altro, l'intervento degli educatori in classe si sta rivelando molto utile: porta un altro punto di vista, nuovi stimoli, una diversa attenzione alla cura del gruppo e alla valorizzazione dell'attività laboratoriale». L'area della prevenzione secondaria, invece, riprende la vocazione originaria di *Provaci ancora, Sam!*, con l'obiettivo di rimettere sui binari della formazione professionale i ragazzi e le ragazze già deragliati dalla scuola. Il progetto si prende carico, con programmi differenziati, di tre tipologie distinte di alunni ad alto rischio di dispersione: i ragazzi di

☺ «**“Provaci ancora, Sam!” è un Progetto integrato e interistituzionale volto a contrastare la dispersione, un fenomeno complesso che investe aspetti diversi, dal contesto scolastico-formativo a quello familiare e socioambientale. Per questo è necessaria una stretta collaborazione tra i soggetti istituzionali: istruzione, coordinamento politiche per la multiculturalità e per l'integrazione e politiche sociali, l'Ufficio scolastico regionale, la Compagnia di San Paolo, l'Ufficio Pio, la Fondazione per la scuola e una rete territoriale di organizzazioni per creare sinergie significative tra scuole, servizi e territorio.**»

Protocollo di intesa per l'attuazione del progetto Provaci ancora, Sam!, Torino 2016.

— Torino, quartiere Falchera. «Flower», il ragazzo nella foto, è responsabile e gestore di Falklab, un centro aggregativo situato di fronte alla sede della scuola Leonardo da Vinci. È aperto tutti i pomeriggi dai giovani di Yepp Falchera che organizzano attività ricreative, culturali e formative rivolte ad adolescenti. Yepp è un progetto europeo che mette in rete le diverse realtà del protagonismo giovanile: a Falchera, la scuola, il centro El Barrio, il Falklab, la biblioteca civica, associazioni e istituzioni locali.

14-15 anni, pluriripetenti, segnalati dalle varie scuole, dai servizi sociali, dalle comunità alloggio, fuoriusciti dalla scuola prima ancora di conseguire la licenza media; e i ragazzi quindicenni, in età dell'obbligo, che hanno completato il primo anno e conseguito la licenza media, ma necessitano di un ulteriore accompagnamento o sono scomparsi dai radar della scuola superiore; i ragazzi iscritti ai Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), di età tra i 16 e 18 anni (il 90% dei quali di origine straniera e di recente arrivo, per la metà minori stranieri non accompagnati) e che devono conseguire la licenza media.

Nel primo caso, il progetto interistituzionale (ministero dell'Istruzione, Ufficio scolastico territoriale, Comune di Torino, Ufficio Pio e Fondazione per la Scuola della Com-



pagnia di San Paolo, agenzie di formazione professionale) propone la 'tutela integrata' a una sessantina di allievi, suddivisi in quattro moduli di 12 -15 ragazzi ospitati in quattro diverse strutture (in genere sedi delle associazioni), ma afferenti a un unico istituto comprensivo, il David Maria Turollo, dove a fine percorso sono chiamati a sostenere l'esame di terza media. Ogni gruppo di ragazzi è seguito giornalmente in compresenza da un insegnante e da un educatore professionale, in un percorso dall'orario contenuto e dal forte carattere laboratoriale. E poiché il problema, per questi ragazzi, rischia di riproporsi una volta conseguita la licenza (una buona metà rischia di perdersi già il primo anno), chi conclude positivamente l'anno viene gradualmente accompagnato nella prima superiore, chi non si dimostra ancora pronto è invitato a partecipare al secondo anno sotto tutela. Il progetto *Provaci ancora, Sam!* è molte altre cose ancora: borse di studio e borse lavoro per i più meritevoli; programmi fortemente individualizzati per i quindicenni a rischio e per i minori stranieri accompagnati e non, in collegamento con i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA); una cabina di regia e un comitato tecnico di coordinamento, e un nuovo sistema di indicatori che permetterà di monitorare e valutare i risultati concreti del progetto nel medio e nel lungo periodo, anche eventualmente per raddrizzare la barra. È un progetto che «ha in cuore un ragazzo bocciato e la pazienza di metter gli occhi alle statistiche» (Scuola di Barbiana 1967, p. 35), e non vuole perdere nessuno, con la consapevolezza acquisita nel tempo che per riuscirci bisogna necessariamente sperimentare, e a volte sbagliare. Un progetto che mette in gioco, e alla prova, l'idea di rete, un'altra parola chiave della sfida educativa. «La rete non nasce né si mantiene spontaneamente. Per il suo funzionamento, ha bisogno di un 'atto fondativo', un 'accordo di programma' in cui si scrivono le ragioni del suo esistere e in cui si concordano le modalità di interazione della rete. Soprattutto ha bisogno di risorse professionali in termini di conoscenze e abilità di comunicazione e di gestione delle dinamiche di gruppo, di utilizzare tecniche di negoziazione, di predisporre convenzioni e accordi. Si tratta di conoscenze e abilità presenti ancora in maniera insufficiente nelle scuole» (Rossi-Doria, Tabarelli 2016, p. 33). Un progetto reso possibile dall'alleanza strategica tra Comune e istituzioni cittadine vigili e funzionanti, e tra scuola e le associazioni radicate nei territori. «Chiaramente – conclude Tamietti – ci sarebbe molto altro da fare. Noi ci occupiamo di un piccolo territorio, il comune; là fuori c'è tutta la provincia. L'obiettivo della Fondazione della scuola è quello di promuovere sperimentazioni che possano diventare politiche pubbliche».

Il CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) è una struttura del ministero dell'Istruzione che realizza un'offerta formativa per adulti e giovani adulti che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione o che non hanno assolto l'obbligo di istruzione. Costituisce una tipologia di Istituzione scolastica autonoma dotata di uno specifico assetto organizzativo e didattico ed è articolato in una Rete Territoriale di Servizio, dispone di un proprio organico, di organi collegiali al pari delle altre istituzioni scolastiche, seppure adattati alla particolare utenza; è organizzato in modo da stabilire uno stretto contatto con le autonomie locali, con il mondo del lavoro e delle professioni.

### Il progetto Fuoriclasse a Torino

Scuole aderenti al progetto Fuoriclasse di Torino.

Anno: luglio 2017.

Fonte: Save the Children.

Il progetto Fuoriclasse di Save the Children, attivo anche a Torino dal 2014, nel 2017 ha raggiunto 20 scuole. Promuove attività educative preventive per contrastare la dispersione scolastica, in collaborazione con la cooperativa sociale CISV Solidarietà: laboratori motivazionali, campi scuola, consigli Fuoriclasse, percorsi di inclusione e accompagnamento allo studio, a Torino, collabora con il progetto Provaci ancora, Sam! e lavora in rete attivamente ai tavoli territoriali. Dal 2016 è stata avviata la sperimentazione di borse educative.



**NEL COMUNE  
DI TORINO  
20  
SCUOLE ADERISCONO  
AL PROGETTO  
FUORICLASSE**

Grado della scuola

● Scuola primaria

● Scuola secondaria di I grado

## Non uno di meno

I numeri dell'Area servizi scolastici ed educativi del Comune di Milano fanno impressione. Limitandoci alla scuola (senza cioè contare 300 tra nidi e scuole dell'infanzia e 3000 educatrici), il Comune gestisce 75 istituti comprensivi e 250 scuole che accolgono una popolazione paragonabile a quella di Brescia: una città nella città formata da 120.000 alunni, 80.000 della primaria e 40.000 della scuola secondaria di I grado. Inoltre, ha in carico ciò che rimane delle scuole civiche, alcuni corsi di idoneità non paritari per cercare di aiutare chi fuoriesce anzitempo dal percorso formativo, il servizio del diritto allo studio che insieme al trasporto scolastico garantisce assistenza educativa ai bambini con disabilità, e il SEAD (*Servizio educativo adolescenti in difficoltà*), [www.comune.milano.it](http://www.comune.milano.it), impegnato nelle scuole per contrastare le difficoltà di apprendimento, il bullismo il cyberbullismo, così via. A tutto ciò bisogna aggiungere, la gestione mista dei cosiddetti servizi di supporto, un formidabile antidoto alle povertà educative per chi cresce nelle famiglie più svantaggiate: 8500 bambini inseriti nei centri estivi tra giugno e luglio; 8000 nelle attività di pre-post scuola durante tutto l'anno, 5000 nelle cinque case vacanze dal Comune per soggiorni residenziali di dodici giorni al mare, al lago o montagna dal 12 giugno ai primi di settembre, 15.000 tra bambini e ragazzi coinvolti ogni anno nel progetto Scuola Natura che, da quarant'anni, organizza le uscite didattiche delle scuole sul territorio alla scoperta dell'ambiente e del paesaggio. «I servizi educativi del Comune di Milano – spiega Sabina Banfi, direttrice dell'Area – hanno una storia prestigiosa. Fin dall'Unità d'Italia le autorità municipali di Milano hanno ideato e gestito servizi scolastici sussidiari all'offerta statale: basti pensare alla creazione del primo Istituto di istruzione femminile, la scuola civica Alessandro Manzoni, o alle scuole serali che nel dopoguerra permisero a tanti che non avevano potuto frequentare le scuole da ragazzi di prendere un diploma. Oggi continuiamo a fare del nostro meglio per preservare questo straordinario patrimonio della città, ma ogni anno diventa sempre più difficile

Il Servizio educativo adolescenti in difficoltà (SEAD) del Comune di Milano agisce nella fascia di età dai quattordici ai ventuno anni con interventi individuali e di piccolo gruppo. Si pone come finalità principale la prevenzione del disagio, della dispersione e/o dell'abbandono scolastico, dei comportamenti a rischio e della conflittualità. Il servizio si occupa anche del reinserimento sociale dei minori sottoposti a procedimento penale e dell'area amministrativa, e degli interventi di sostegno alla scolarizzazione e al successo formativo dei minori stranieri e Rom in età di obbligo scolastico residenti nel Comune di Milano.

La direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione ha promosso una linea di lavoro intitolata "Le periferie al centro". Queste le domande che ispirano la ricerca: "La scuola ad alta presenza di alunni 'stranieri' in un contesto di periferia urbana è necessariamente una scuola fragile, 'a rischio'? O al contrario, proprio per questa sua complessità, la scuola della periferia multiculturale può avvalersi di risorse, di energie, di idee nuove? Come si può passare da una situazione 'difensiva', di svantaggio, ad una situazione di scuola 'normale', o più interessante e più attraente proprio in virtù della sua complessità?" (MIUR, *Le periferie al centro, Milano, 24 novembre 2017*).

garantire la loro sostenibilità: nel tempo abbiamo conosciuto una drastica riduzione di risorse, fondi economici ma anche servizi. Ad esempio, i miei predecessori avevano nei loro organici dei pedagogisti, oggi queste figure non ci sono più. In un momento, tra l'altro, in cui il quadro sociale si va facendo più complesso: le analisi ci dicono che andiamo incontro a situazioni di segregazione scolastica».

Uno studio realizzato in collaborazione tra Comune di Milano e il Dipartimento di studi urbani del Politecnico di Milano mostra con l'ausilio di numerose mappe la progressiva concentrazione di alunni con background migratorio in alcuni istituti e bacini scolastici della città, un fenomeno che è possibile osservare mettendo a confronto la popolazione di origine straniera iscritta nelle scuole con quella effettivamente residente nei bacini corrispondenti. Secondo gli esperti il fenomeno è spiegato principalmente dalla scelta delle famiglie italiane: «Dato che le iscrizioni non sono vincolate ad un bacino, la famiglie italiane tendono a fuggire prevalentemente dalle aree in cui la quota di stranieri o l'intensità del disagio sociale è più elevata, e a preferire scuole non localizzate in aree di evidente svantaggio socioeconomico e dove la percentuale di residenti di origine straniera è più bassa» (Pacchi, Ranci Ortigosa, 2017, p. 6). Questa tendenza centripeta, dalle scuole di periferia a quelle del centro, rischia di portare alla creazione di ambienti scolastici sempre più omogenei e separati tra loro, e in prospettiva di indebolire il ruolo di promozione dell'inclusione e della mobilità sociale proprio della scuola. «Fino a qualche tempo fa le risorse a nostra disposizione riuscivano a garantire una serie di servizi per tutti, ma oggi la coperta è sempre più corta. Una delle idee su cui stiamo ragionando è quella di utilizzare la leva dei servizi – che non saremo più in grado di assicurare dappertutto – per rendere più attrattive le scuole di periferia e favorire quel mix sociale, economico e culturale che garantisce un apprendimento migliore. D'altra parte io credo che noi, come ente locale, abbiamo il dovere di erogare i servizi innanzitutto alle scuole che ne hanno più bisogno: non si possono utilizzare le risorse in modo uguale per tutti, *se il punto di partenza non è lo stesso per tutti*». Una traduzione attuale del principio di «discriminazione positiva», teorizzato negli anni Sessanta dallo studioso francese Bertrand Schwartz, e sperimentata da tempo in Francia, Inghilterra e in altri Paesi europei. Nel frattempo l'assessorato alle politiche educative del Comune di Milano dedica tempo ed energie per far funzionare meglio la rete, attraverso la creazione di occasioni di coordinamento e progettazione comune tra dirigenti, e per trovare strade nuove per restituire centralità e prestigio alle scuole. Nel 2014 ha inaugurato il primo ufficio interamente dedicato

## Milano, scuole aperte!

La rete degli istituti milanesi aderenti al progetto Scuole aperte secondo i diversi canali di finanziamento.

Anno: marzo 2017.

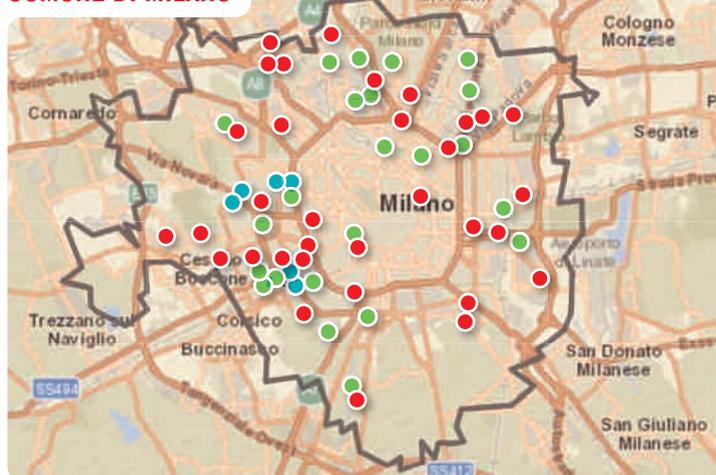
Fonte: Comune di Milano.

L'Assessorato alle politiche educative del Comune di Milano, il primo in Italia ad aver aperto un ufficio dedicato al progetto Scuole aperte, implementa le capacità progettuali degli istituti scolastici. Il risultato si può leggere in questa mappa. La prima sperimentazione è stata avviata da Comune nel 2014 con il bando Concilia scuola; altri 23 istituti hanno beneficiato dei bandi per il contrasto alla dispersione scolastica (ex legge 285/97); mentre 39 scuole si sono aggiudicate il primo bando Scuola al centro del MIUR (luglio 2016).

## Scuole al centro (MIUR)

IC Cardarelli Massaua  
IC Ciresola  
IC Marcello Candia  
Scuola Elementare Statale di Via Trilussa  
IC Via Val Lagarina  
IC M. Teresa di Calcutta  
IC Riccardo Massa  
IC Via Pareto  
IC Via Scialoia  
IC Fabio Filzi  
IC Iqbal Masih  
IC Via Zuara  
IC Via Giacosa - Casa del Sole Parco Trotter  
IC Locatelli - Quasimodo  
IC Via de Andreis  
IC Ilaria Alpi  
IC Via Palestro  
IC Via Vespri Siciliani  
IC Piazza Sicilia  
IIS Cremona  
IIS Pareto  
IIS Frisi  
IIS Galilei-Luxemburg  
IIS Giorgi  
CPIA 5 Milano  
Liceo Scientifico Marconi  
Liceo Scientifico Donatelli - Pascal  
IPSA Cavalieri  
IP Kandinsky  
Itas Giulio Natta  
IT Maggiolini  
Istituto Tecnico Statale "Pier Paolo Pasolini"  
ICS L. Enaudi - G. Pascoli

## COMUNE DI MILANO



### Tipologia di rete

- Scuole al centro (MIUR)
- Progetti legge 285
- Scuole Aperte - ConciliaScuola

## Progetti legge 285

IC Sorelle Agazzi  
IC Di Vona - Tito Speri  
Scuola Secondaria di I° Grado Govone - Pavoni  
Istituto Comprensivo Don Orione  
IC Capponi  
IC Luigi Cadorna  
IC Cabrini  
IC Calvino  
IC Galvani - Casati - San Gregorio  
Associazione Rinascita 2000  
Gorla - Crispi  
IC Arcadia  
IC Borsi  
IC Sant'Ambrogio  
IC Francesco D'Assisi  
IC Via Palmieri  
Le Radici e Le Ali  
IC Mandelli - Rodari

IC Via Maffucci - Bodio - Guicciardi  
Scuola media Pascoli  
IC Cavalieri  
IC Narcisi  
Scuola media Cassinis

## Scuole Aperte - concilia scuola

IC Rinascita Livi  
IC Calasanzio  
IC Nazario Sauro  
Liceo Scientifico Vittorio Veneto  
Istituto Tecnico Industriale Statale Ettore Conti  
Scuola primaria ex civica S. Giusto

🔍 L'Associazione genitori scuola Di Donato di Roma è nata nel 2003 dalla decisione di un gruppo di genitori di ripristinare i vecchi seminterrati in disuso. La riapertura degli spazi ha innescato un circolo virtuoso che ha fatto convergere le energie di tanti, dentro e fuori la scuola. Oggi l'Associazione gestisce alcuni spazi in orario extra scolastico, organizza attività sportive, ricreative, culturali, ed è diventata un punto di riferimento per la vita del quartiere Esquilino ([www.genitorididonato.it/](http://www.genitorididonato.it/)).

al progetto Scuole aperte affidato all'intraprendenza di Giovanni Del Bene, ex dirigente dell'Istituto comprensivo Cadorna, che teneva aperto fino a sera per ospitare corsi, dibattiti, proiezioni, mercatini. «Il punto d'attacco è stato quello di tornare a considerare la scuola, come un bene comune e socialmente condiviso: centro di istruzione ma anche laboratorio di sperimentazione, luogo di aggregazione, partecipazione e cittadinanza attiva, aperto ben oltre l'orario canonico, snodo fondamentale della vita di un quartiere – spiega Del Bene – In questa prospettiva, i genitori possono tornare ad avere un ruolo attivo e propositivo, sia come attivatori di relazioni tra scuole e associazioni locali, sia creando vere e proprie organizzazioni, gruppi o comitati, auspicabilmente in rete con le altre realtà già operanti sul territorio, in un processo che ovviamente deve essere governato. Ad esempio i genitori che forniscono dei servizi devono fornire il curriculum e sostenere un colloquio. La collaborazione è regolata da una convenzione e può avvenire all'interno del Piano dell'offerta formativa, una scelta che garantisce dei vantaggi ma che significa minore autonomia, richiede il tempo (e la volontà) indispensabili a ogni processo di gestione condivisa. Ma in questi anni abbiamo visto quanto sia utile, anzi necessario, alla scuola aprirsi al territorio, rendersi più trasparente e meno autoreferenziale».

Tutti i diversi attori beneficiano della collaborazione: le scuole tornano al centro della città, guadagnando occasioni didattiche, collaborazioni, volontariato, bandi; i genitori e le realtà del territorio si assicurano nuovi spazi di partecipazione e di impegno civico; il Comune – quando c'è e facilita il processo, come accade a Milano – ottiene a costo zero la valorizzazione di uno spicchio di città. La progettazione comune per rispondere ai bandi (come accaduto in occasione della legge 285 e dei progetti del MIUR Concilia scuola e Scuole al centro) fa affluire alle scuole nuove risorse e possibilità didattiche che vengono attuate in collaborazione con le stesse realtà del territorio, in un circolo virtuoso che rinsalda l'alleanza civica tra scuola e quartiere, pubblico e privato.

Che l'idea di riaprire le scuole alla città sia vincente lo dimostra d'altra parte la fioritura in tutta la penisola di una miriade di esperienze, censite per la prima volta da Gianluca Cantisani, ingegnere, presidente nazionale del Movimento di volontariato italiano (MOVI), padre di due figli e in prima fila nell'Associazione genitori della scuola Di Donato di Roma, una delle realtà scolastiche che in questi anni più hanno sperimentato la «ricerca di soluzioni creative tra le istituzioni (i dirigenti scolastici in primis) ed i cittadini (i genitori in primis) [...]». Una possibile strada nuova per il futuro fondata sul principio di amministrare la scuola il più possibile insieme

in quanto bene comune» (*“Scuole aperte” luoghi della partecipazione*, a cura di G. Cantisani, 6 dicembre 2014, <https://la-buonascuola.gov.it/area/a/17976/>).

Una visione incredibilmente articolata di scuola aperta alla qualificazione della didattica, all’inclusione sociale e alla lotta alla dispersione, arriva da Como, dove nel 2014 ha preso il via il progetto NONUNODIMENO ([www.nonunodimeno.eu](http://www.nonunodimeno.eu)), promosso dalla Fondazione provinciale della comunità comasca, che vede tra i suoi ‘motori’ Michela Prest, una scienziata che divide la sua vita tra l’Università dell’Insubria e il CERN, dove ha realizzato un rivelatore gamma di nuova generazione, il cuore dell’astrorivelatore gamma a immagini leggero (AGILE) lanciato nello spazio il 23 aprile 2007 dalla base indiana di Sriharikota, uno dei fiori all’occhiello della comunità scientifica italiana. «Sono un fisico delle particelle con una passione per la scuola – ci racconta – sviluppo sistemi di rivelazione per la fisica delle alte energie e da tanti anni mi occupo di formazione. Il discorso della dispersione scolastica mi tocca direttamente perché i bambini, che alle elementari sono l’entusiasmo fatto persona, crescendo subiscono un graduale processo di mummificazione. Quando a 18 anni arrivano all’Università devo cominciare a togliergli le bende dagli occhi perché riescano a ritrovare quella capacità di osservazione, quell’entusiasmo che hanno perso. Qualche anno fa l’Ufficio scolastico regionale mi ha chiamata a far parte di un gruppo di lavoro che si occupava di formare i formatori in ambito di didattica laboratoriale per competenze, un’esperienza illuminante che mi ha permesso di incontrare un mondo di insegnanti e dirigenti che hanno davvero voglia di rendere la scuola un ambiente migliore. Nel marzo 2014 la Fondazione provinciale per la comunità comasca ci ha riuniti tutti quanti in un’enorme stanza e da questo lavoro è nato il progetto NONUNODIMENO».

L’iniziativa, si legge nella descrizione del progetto, «nasce dall’esigenza concreta di limitare il dilagante fenomeno della dispersione scolastica nella provincia di Como», e prevede tutta una serie di azioni mirate «dalla culla alla carriera». Si interviene nella rete dei servizi per la prima infanzia; in tutti gli istituti comprensivi, dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di primo grado, con un’azione specifica dedicata ai ragazzi del biennio delle superiori che trasforma le classi in ‘squadre inclusive’ sotto la guida di *educatori coach*. Particolare attenzione è dedicata alla raccolta e all’analisi dei dati, di cui manca una reale cultura nel mondo della scuola e che invece potrebbero permettere di identificare indicatori di dispersione per prevenire piuttosto che curare. L’iniziativa si estende su tutto il territorio provinciale, un’area molto ampia caratterizzata da una varietà di scuole con problematiche e

🔍 **Scuola Aperta vuole essere un’esperienza di comunità capace di mobilitare le risorse attive o attivabili della cittadinanza (di cui le Associazioni Genitori sono un esempio). Elemento centrale e innovativo è poter coniugare le potenzialità insite nella Scuola con le risorse provenienti dalla Comunità sociale affinché si realizzi una comunità educante capace di accompagnare i propri giovani a un futuro sereno e soddisfacente (<http://nonunodimeno.eu/scuole-aperte/>).**

🔍 **Youthbank è la banca dei giovani. È formata da un gruppo di ragazzi under 25 che hanno a disposizione risorse economiche provenienti dalla Fondazione Comasca, da destinare al finanziamento di progetti d’utilità sociale elaborati e gestiti da loro coetanei. Chi vuole essere uno YOUTHBANKER entra a far parte del gruppo di giovani che si occupa di scrivere un bando e valutare i progetti scritti ed ideati da altri coetanei (<http://nonunodimeno.eu/youthbank/>).**

contesti spesso differenti tra loro, attraverso la sperimentazione di un ampio ventaglio di interventi e azioni spesso molto innovative. Il progetto NONUNODIMENO, ad es., dei *community raiser*, o promotori del dono, figura di cerniera tra la scuola, le associazioni dei genitori, le famiglie e le altre realtà locali, con il compito di coinvolgere e stimolare dirigenti e insegnanti, restituire valore sul territorio alla sfida educativa, e organizzare iniziative di senso per attivare la responsabilità e le risorse dei cittadini sul grave problema della dispersione scolastica e sulle sue cause: una marcia contro il bullismo; una campagna di raccolta fondi in occasione di San Valentino realizzata dagli alunni e dai docenti dell’ex setificio Paolo Carcano, scuola di eccellenza del territorio, tramite vendita di biscotti donati da un’azienda locale e coinvolgimento dei ragazzi in tutte le fasi di confezionamento del prodotto. Il progetto NONUNODIMENO ha inoltre avuto il merito di promuovere, primo in Italia, la *Youthbank*, una tipologia di attivazione della rete giovanile sperimentata per la prima volta in Irlanda nei primi anni Novanta: i giovani che fanno parte dei cinque comitati aperti in provincia, rigorosamente di età compresa tra i 16 e i 24 anni, hanno il compito di scrivere i bandi e i criteri di valutazione più appropriati per rispondere ai bisogni e alle priorità dei giovani del territorio, di promuoverli tra i giovani, valutarli, selezionarli e renderli contabili nel tempo. Grazie a questo meccanismo negli ultimi due anni sono stati avviati decine e decine di progetti, e mobilitati centinaia di migliaia di euro, per iniziative nel campo della promozione culturale, dell’integrazione sociale, della riqualificazione e del recupero di spazi di aggregazione, uno dei temi più sentiti anche nella provincia di Como: corsi extrascolastici di graffiti, deejay e teatro collegati al recupero di un parco; la realizzazione di doposcuola tra pari; la promozione di attività sportive e di teatro con il coinvolgimento di persone disabili e molto altro ([www.fondazione-comasca.it/youth-bank](http://www.fondazione-comasca.it/youth-bank)).

«Malgrado l’Italia sia piena di esperienze all’avanguardia, purtroppo spesso ignote, negli ultimi decenni abbiamo lasciato troppo sola la scuola. La nostra esperienza ci insegna che se vogliamo combattere la dispersione dobbiamo innanzitutto ricreare una comunità sensibile, che si prenda cura dei propri figli, dal cortile al mondo del lavoro, e ci aiuti a combattere la povertà. Dobbiamo ricreare un’alleanza forte tra tutti gli attori del territorio, come abbiamo cercato di fare nel nostro progetto, mettendo insieme i servizi e le scuole, lavorando con le famiglie, restituendo protagonismo ai giovani, mettendo insieme associazioni e realtà produttive dei territori».

## Maestri di strada

Nelle periferie infelici, «ognuna diversa dalle altre, che sono altrettanto infelici ma ciascuna nel suo modo peculiare» (Melazzini 2011, p. 225), nei quartieri segnati da disoccupazione, criminalità, spaccio e alti livelli di abbandono scolastico, il maestro può decidere di lasciare l'aula con tutte le sue certezze per scendere in strada e impegnarsi in prima persona, da educatore, nelle 'terre di mezzo'. Accade a Napoli nel 1998 quando un gruppo di insegnanti (Marco Rossi-Doria, Angela Villani, Carla Melazzini, Cesare Moreno) porta la sfida educativa alle sue estreme conseguenze. Con l'apertura del progetto Chance alcuni maestri di Napoli scelgono di battere le strade di una didattica che va alla ricerca di nuove pratiche e spazi per restituire parola e cittadinanza ai ragazzi, e arricchire la lezione in classe. «Approfondendo sempre più la nostra relazione con i ragazzi e i loro ambienti di vita – ha scritto Carla Melazzini in *Insegnare al principe di Danimarca*, straordinario resoconto dell'avventura educativa –, ci siamo resi di quanto possa essere claustrofobico lo spa-

– Napoli, il "Bronx".  
 «Quando leggete o ascoltate i nomi di Barra, San Giovanni e Ponticelli, per prima cosa sostituite questi nomi con quelli di Bronx 2001, Bronx 2002, case gialle, Lotto O (da leggere 'zero', come hanno fatto i suoi abitanti fin dall'inizio), e così via. Sono le enclaves dalle quali proviene la quasi totalità dei nostri alunni, fuggitivi dalla scuola; nei colloqui di selezione spesso registriamo che la storia di queste famiglie inizia con un trauma di trasferimento. Perché il trasferimento ha avuto i connotati della deportazione: approfittando del terremoto, migliaia di famiglie sono state sradicate dai loro quartieri, scaricate alla rinfusa e là dimenticate, come le ecoballe». Carla Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, 2011, p. 226

☺ «Anni fa ci siamo detti che Chance avrebbe scosso e ridefinito la nostra identità di insegnanti, e non ci immaginavamo quanto: qualcuno non ha retto all'urto, qualcuno ha eretto difese, tutti abbiamo continuato a chiederci: 'ma io sto facendo l'insegnante o sto solo aiutando dei ragazzi ad acquistare un minimo di fiducia in sé e nella vita attraverso la relazione personale che ho stretto con loro?'. Se oggi ci siamo messi al lavoro per migliorare il nostro modo di essere insegnanti è perché siamo convinti che quello che abbiamo fatto è scuola vera».

Carla Melazzini,  
*Insegnare al principe di Danimarca*, 2011, p. 166.

zio della strada, palcoscenico di copioni di vita rigidamente predeterminati ed escludenti. Da tutto ciò ha preso le mosse una didattica itinerante, in un pendolare movimento dentro fuori, nella quale la funzione rassicurante e protettiva è svolta principalmente dalle persone adulte, docenti ed educatori, in quanto depositari della fiducia e quindi accompagnatori deputati dei ragazzi lungo strade che non sono quelle della propria nicchia antropologica ma sono tutte le strade della città. Nessun percorso mentale fatto sui libri e quaderni può essere innescato dentro le aule scolastiche – almeno per i ragazzi come i nostri, ma non solo – se il cammino di piedi materiali su strade non conosciute non sblocca le emozioni da una paura paralizzante» (p. 144).

Nato grazie ai fondi della legge 285 come progetto di recupero in una scuola media, Chance si è ampliato nel tempo alla promozione di progetti integrati, percorsi di consolidamento e sviluppo delle competenze, formazione, orientamento e accompagnamento professionale, diventando a tutti gli effetti una scuola di seconda opportunità. «In verità, già il primo anno, dopo un mese esatto di scuola si trova messo a verbale che è indispensabile assicurare una continuità di rapporto con i ragazzi anche dopo il termine stabilito dal progetto. Ciò significa che nel giro di 4 settimane Chance ha smesso di essere un progetto di recupero scolastico per il conseguimento della terza media, e sta diventando qualcos'altro» (p. 155). L'esperienza si è conclusa nel 2010 quando il Comune di Napoli ha fatto mancare il suo sostegno, ma l'impegno prosegue attraverso l'Associazione dei maestri di strada che propone la sua metodo-



logia originale (METIS – *Metodologie Educative Territoriali di Inclusione Sociale*) basata sull'integrazione tra ciò che si apprende nel territorio e ciò che si apprende nelle istituzioni scolastiche.

Come insegnano i maestri di strada, in determinati contesti la scuola da sola non può bastare. La sfida educativa deve essere portata necessariamente nei quartieri, mettendo in rete tutte le risorse e le alleanze possibili, inventando nuovi modi di accogliere e di fare scuola. È il caso delle scuole popolari o di seconda opportunità, un insieme di esperienze molto variegata e diverse tra loro, unite dall'impegno comune di dare una nuova occasione alle ragazze e ai ragazzi più fragili, in difficoltà nel loro percorso di crescita. Un esempio tra i più strutturati è fornito dalla scuola popolare di Gratosoglio, fondata quindici anni fa da padre Eugenio Brambilla della congregazione dei barnabiti in un oratorio di periferia a Milano e attiva da due anni in un plesso messo a disposizione dal Comune, tramite un accordo quadro triennale che le consente di operare in rete con l'ufficio scolastico provinciale: la scuola popolare lavora prevalentemente con gli alunni difficili inviati da cinque istituti secondari di primo grado della periferia sud; la didattica si tiene in classi formate al massimo da dodici alunni, grazie al lavoro congiunto degli insegnanti distaccati dalle scuole e dello staff del progetto (educatori professionali, psicologi). «La dispersione diventa palese alle superiori ma di fatto le sue fondamenta si strutturano nella secondaria di primo grado: per questo abbiamo deciso di concentrarci sui casi di abbandono conclamati e sulle situazioni a rischio nella scuola media – ci dice Simone Poli, direttore della Fondazione Sicomoro, incaricata dal 2012 di curare lo sviluppo della scuola di Gratosoglio – Il nostro progetto segue, durante tutto l'anno scolastico, gli alunni dai tredici anni in su, bocciati o non, che ci vengono inviati dalle scuole, facendoli entrare in un vero e proprio *setting* scolastico. Siamo convinti che sia possibile riscolarizzare anche questi ragazzi, segnati sempre da esperienze fallimentari, mettendoli in una condizione di successo e di riuscita, ma facendo loro 'scuola'. Altri, e ispirati a principi anche molto diversi, sono i modelli possibili. Clap, la Classe aperta, lavora all'interno di un Istituto di formazione professionale a Trento, il Sandro Pertini, per garantire un percorso educativo annuale, personalizzato, a ragazzi rimasti scottati dalla scuola. Anno Unico è una proposta didattica promossa a Saronno per ragazzi dai 14 ai 19 anni, tre mattine alla settimana dalle 9 alle 12: un'offerta ricchissima di laboratori di orientamento (OCP, Orientamento e sviluppo del gruppo e delle capacità personali),

🔍 Anno Unico, a Saronno, è una realtà scolastica originale per i ragazzi che hanno lasciato la scuola tradizionale e desiderano portare avanti il percorso di studi o di preparazione al lavoro in una situazione differente, in cui possano sperimentarsi in attività coinvolgenti, accompagnati da insegnanti ed educatori attenti alle loro risorse e criticità. Anno Unico è un'equipe di insegnanti ed educatori attenti al percorso dei singoli allievi; una scuola in cui sono valorizzati come ambienti di apprendimento fenomeni culturali a cui i giovani sono appassionati come l'hip-hop, i videogiochi, i fumetti, le anime ([www.associazionepadremoniti.it/interne.php?id=175](http://www.associazionepadremoniti.it/interne.php?id=175)).

🔍 La Fondazione Franco Demarchi è stata costituita a Trento nel 2013 in evoluzione e sviluppo dell'Istituto Regionale di studi e ricerca sociale (IRSRS). Ha l'obiettivo di promuovere e realizzare, in forma diretta o indiretta, la formazione e la ricerca in ambito sociale, educativo e culturale a beneficio delle comunità locali e del loro sviluppo, nonché a supporto delle competenze di operatori e di cittadini. La Fondazione è luogo di incontro, confronto, riflessione, innovazione e verifica, aperto a tutti i soggetti coinvolti nella rete sociale, educativa e culturale: istituzioni, privato sociale, soggetti del volontariato, cittadini, famiglie ([www.fdemarchi.it/ita](http://www.fdemarchi.it/ita)).

artistici, espressivi, dalla grafica alla fotografia, dalla cucina al rap, e l'insegnamento delle materie di base «affrontate in modo che possano suscitare passione e desiderio di apprendere». O ancora un altro progetto intitolato Non uno di meno, avviato nel 2009 in forma sperimentale questa volta a Trieste con l'obiettivo di sostenere i ragazzi fuoriusciti dai percorsi scolastici tradizionali fino al conseguimento del diploma di terza media, oggi inserito a pieno titolo nei Piani di zona del Comune di Trieste e in rete con il Servizio sociale territoriale.

Insegnanti ed educatori di queste e altre realtà si sono incontrati nell'aprile 2017 a Rovereto, nell'ambito del Festival Educa, su invito della Fondazione Franco Demarchi di Trento. Un'occasione di confronto e di scambio di esperienze pratiche e metodologie, conclusa da una lettera al ministro, un invito a prestare più attenzione a una realtà importante ma poco riconosciuta: «Siamo insegnanti, educatori, volontari e veniamo da esperienze molto diverse: tra noi ci sono una scuola pubblica, cooperative sociali che lavorano grazie a contributi pubblici e privati [...]. Accogliamo dentro le nostre aule gli studenti che hanno perso la fiducia nell'istituzione scolastica e negli adulti, quelli rimasti intrappolati dietro la maschera del silenzio o del gesto eclatante e cerchiamo di intercettare il desiderio nascosto in ciascuno di loro. Accogliamo noi perché la scuola non ha ancora imparato ad includere chi diverge dallo 'standard'. Molto spesso non sappiamo se quello che stiamo facendo domani morirà perché le risorse verranno destinate altrove. Le scuole di 'seconda opportunità' sono apprezzate da chi le frequenta e conosce direttamente; poco conosciute e riconosciute dalla società e dalla scuola italiana» (Insegnanti ed educatori delle scuole di seconda opportunità, Rovereto 7 aprile 2017).

## Perimetrare le priorità

Ogni scuola affaccia su una strada, un quartiere, un mondo con il quale, volente o nolente, deve dialogare ogni giorno, non fosse altro per il via vai degli alunni che la frequentano. Il fenomeno della dispersione scolastica è strettamente correlato alla difficoltà della scuola di aprirsi, farsi comunità educante e mettersi in rete con i propri territori di appartenenza. E in certe aree del Paese questo accade con maggiore frequenza che altrove: in Italia, come cerca di mostrare questo Atlante, i territori sono segnati da profonde differenze in termini di spazi, servizi, attività culturali e produttive, condizioni occupazionali, culturali, sociali. Veri e propri baratri in certi casi, che hanno il potere di condizionare le stesse regole di ingaggio della sfida educativa, contribuendo a perpetuare i divari e di proiettare le diseguaglianze sul futuro.

Le risposte fornite dalla quasi totalità dei dirigenti al questionario INVALSI ci dicono, ad es., che le scuole del Sud e delle Isole, segnate da livelli più marcati di dispersione, fanno maggiore fatica a stare in rete: in Campania 1 scuola su 100 aderisce a 5 o più reti, in Veneto 1 su 2. Molto diverse, d'altra parte, sono le possibilità (o le capacità) delle scuole ai due capi dell'Italia di attingere concretamente ai finanziamenti per poter lavorare insieme. Rispetto alle reti che si costituiscono al Sud, quelle del I ciclo attive nel Nord-Est sono mediamente più supportate dallo Stato (64,9% contro 51,3%), dalla Regione (25,8% contro 12,3%), da altri enti e istituzioni pubbliche (35,1% contro 11,3%), da privati (17,1% contro 3,8%) e da risorse proprie delle scuole (62,5% contro 28,4%). In Emilia Romagna il 54,1% delle reti riceve finanziamenti da enti locali, il 34,6% da fondi privati; in Veneto quasi l'80% delle reti si autofinanzia. Una risorsa aggiuntiva per le reti del Sud è rappresentata invece dai fondi europei (12,6% nel I ciclo e 21,6% nel II), grazie ai tanti progetti PON (*Programma Operativo Nazionale*) avviati negli ultimi anni nelle cosiddette regioni Obiettivo convergenza. D'altra parte, nel Sud solo il 15% degli istituti superiori dichiara di aver stipulato livelli

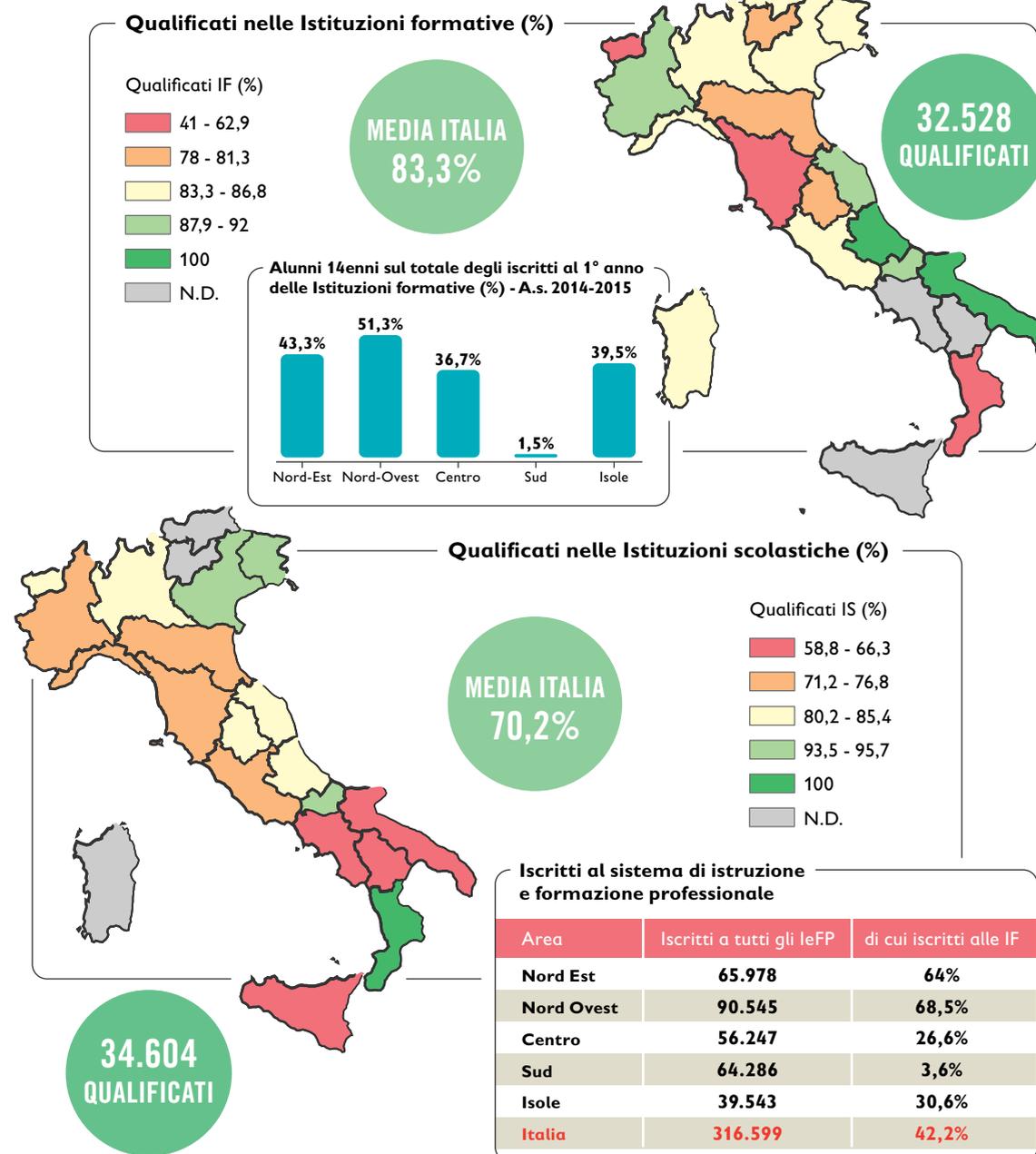
☺ «Uno dei motivi delle difficoltà della nostra istruzione e formazione professionale risiede nella debolezza del rapporto che esiste in Italia tra scuola ed impresa, anche in ragione del modello di sviluppo del nostro sistema produttivo, che, [...], si è basato sempre più largamente sulle piccole e piccolissime imprese, che cercano professionalità immediatamente utilizzabili e manifestano difficoltà strutturali ad investire sulla formazione e sulla ricerca. Questa situazione differenzia l'Italia da altri Paesi, come la Germania, dove il sistema produttivo è strutturato su dimensioni d'impresa più consistenti, e nelle quali pertanto il sistema produttivo investe di più, sia nei confronti della formazione, che della ricerca».

Ass. Treille, Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, *Accendere i fari sull'istruzione e formazione professionale*, 2016, p. 31.

### Qualificati

Qualificati sul totale degli iscritti al 3° anno nelle Istituzioni Formative (IF) e nelle Istituzioni Scolastiche (IS) (%). Anno: 2014-15. Fonte: ISFOL - MLPS.

Il monitoraggio dell'ISFOL sui percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP) di durata tri-quadriennale e competenza regionale, mostra come le Istituzioni formative (IF) rappresentino un'opzione molto diffusa a Nord, dove in quasi tutte le regioni riescono a conseguire la qualifica almeno 4 ragazzi su 5. L'opzione degli Istituti Professionali Scolastici (IS) è più diffusa al Centro-sud, ma la quota dei qualificati è minore (in particolare al Sud).



medio-alti di convenzioni (da 22 in su) con imprese, enti e associazioni del territorio nell'ambito dell'alternanza scuola/lavoro, contro il 60-70% delle scuole del Nord. Il dato rivela la grande fragilità del tessuto produttivo del Mezzogiorno, un fenomeno strutturale ben noto che in queste regioni ha ricadute depressive sul funzionamento dell'intero sistema della formazione professionale: mentre al Nord la strada della qualifica presso le istituzioni formative (IF) rappresenta spesso una scelta (il 51,3% degli iscritti alle IF nel Nord è in regola) nella speranza concreta di un ingresso precoce nel mondo del lavoro, per la stragrande maggioranza dei ragazzi del Sud si conferma quasi esclusivamente un'alternativa tardiva all'abbandono dagli esiti peraltro ancora incerti, come mostra sia il basso numero di iscritti alle IF, sia il modesto numero di qualificati in regola nelle istituzioni scolastiche. Eppure, malgrado i continui allarmi sui livelli altissimi di abbandono scolastico in alcune regioni o nella aree più deprivate delle grandi metropoli, nonostante i continui proclami lanciati a livello nazionale e locale da esperti e autorità, nell'ultimo decennio le politiche di contrasto alla dispersione hanno continuato a procedere in maniera discontinua per la frammentazione delle competenze tra Stato, Regioni ed Enti locali, e in gran parte episodica a causa del meccanismo di finanziamento per bandi. Un sistema 'cieco', inevitabilmente impossibilitato a distinguere priorità e bisogni, che finisce per premiare le maggiori capacità e possibilità progettuali delle scuole già connesse, e per penalizzare, ad es., quel 24% di scuole di I ciclo e 20% di II ciclo al Sud che non aderiscono ad alcuna rete e quindi con minore consuetudine alla progettazione. E non è solo questione di risorse: ad es., le regioni meridionali hanno avuto a disposizione finanziamenti da fondi europei, eppure li hanno spesi in modo differente e con esiti diversi. Dalle analisi della Fondazione RES emerge che in Puglia – dove gli esiti dei test PISA sono migliori – vi è stata una maggiore attenzione a investire direttamente sulle attività didattiche, mentre in Sicilia e Campania si è puntato di più sulle attrezzature o sull'acquisto di altri beni e servizi (Fondazione RES, 2015).

Non deve stupire quindi se il rapporto PISA 2012 rileva come «in Italia, le scuole con una maggiore popolazione di alunni svantaggiati tendono ad avere meno risorse rispetto alle scuole con una popolazione più favorita di studenti».

Il nostro Paese, infatti, malgrado i palesi squilibri che lo caratterizzano, non ha mai sperimentato nessuna seria strategia nazionale per rispondere ai bisogni di queste scuole. Un timido tentativo era stato fatto, a dire il vero, alla fine del secolo scorso con il progetto Aree a rischio, ma si è risolto fin da subito in una distribuzione a pioggia in vaste aree del Pae-

🔍 **Molte delle risorse in campo per il contrasto alla dispersione sono di provenienza europea. A livello nazionale, il Programma operativo nazionale (PON) per la scuola, di competenza del MIUR, offre opportunità direttamente alle scuole in termini sia di infrastrutture sia di competenze. Il nuovo PON ha una dotazione di poco superiore ai 3 miliardi per il 2014-2020, in misura maggiore destinati alle cosiddette regioni 'meno sviluppate' (2.1 miliardi di euro). Molti e diversi tra loro sono i programmi regionali, al Sud finanziati da fondi europei POR (Puglia, Campania, Lazio); mentre al Nord, ad es. in Friuli, da risorse proprie. Al Centro-Nord i bandi sono destinati principalmente alla formazione professionale, mentre al Sud hanno un maggior focus sulla dispersione per le fasce d'età inferiori.**

🔍 **Il governo francese ha indicato 14 misure per rilanciare le scuole svantaggiate:**  
 1) enfasi sull'educazione pre-scolare;  
 2) compresenza con lo schema "più insegnanti che classi";  
 3) doposcuola per gli alunni negli ultimi due anni delle superiori (16-18enni);  
 4) software educativi personalizzati per tutti;  
 5) incoraggiare curiosità e ambizione;  
 6) strutture di convitto;  
 7) più tempo al lavoro di gruppo e ai consigli;  
 8) formazione continua per i docenti;  
 9) incentivi per gli insegnanti;  
 10) progetti di rete basati su principi comuni;  
 11) istituire un fondo finanziario;  
 12) collaborazione con i genitori;  
 13) presenza di più assistenti sociali e sicurezza;  
 14) un infermiere extra nelle scuole difficili ([www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html](http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html)).

se (tutte le regioni del Mezzogiorno e tutte le grandi metropoli, scuole d'*élite* incluse) di pochi spiccioli utili per micro-progetti didattici. Nulla di paragonabile a quanto si è cercato di fare negli ultimi decenni a più riprese in Inghilterra (ad es., con il programma Every Child Matters), e ancora prima in Francia, fin dagli anni Ottanta, con l'istituzione delle celebri aree ZEP, le Zone ad alta priorità educativa, per contrastare i divari educativi e rendere il sistema scolastico più democratico e inclusivo.

Questi ampi interventi di discriminazione positiva, in quartieri segnati da gravi situazioni di emarginazione sociale e culturale, non sempre hanno dato i risultati sperati. Ma rappresentano comunque un laboratorio fondamentale di politiche e pratiche, sostenuto da tutti i governi e implementato nel tempo, da cui dovremmo andare tutti a scuola. Nel 2014, sotto la presidenza di François Hollande, il governo ha cambiato nuovamente attraverso l'istituzione delle Reti a priorità educativa (REP), tra cui alcune definite 'a più elevata priorità', REP+. L'approccio territoriale è lo stesso che ha orientato il programma fin dai suoi primi passi, ma i criteri per individuare le scuole più a rischio sono stati resi più obiettivi e più equi, cioè non solo legati alla performance ma al contesto: numero di studenti socialmente svantaggiati, 'ritardatari', con borsa di studio, residenti in aree sensibili, dette ZUS (*Zones Urbaines Sensibles*). Nelle scuole REP+ agli insegnanti è riconosciuta doppia indennità, maggior tempo per il lavoro in team, e maggior presenza di altre figure professionali, come assistenti sociali, infermieri.

L'esperienza maturata negli anni ha indotto le autorità a selezionare meglio i dirigenti, a potenziare le attività di coordinamento tra docenti e l'insegnamento in compresenza, a fornire nuovi strumenti digitali per gli studenti, a dedicare più ore di ricevimento per coinvolgere maggiormente i genitori, e soprattutto a innovare la didattica. L'intervento di ristrutturazione delle REP è stato accompagnato dall'Ope-razione scuole aperte: il programma funziona su base volontaria, da parte sia del personale scolastico che lo organizza sia degli studenti che partecipano, e mira a rendere tutte le scuole del Paese luoghi più attraenti, inclusivi, aperti anche nelle settimane di vacanza attraverso il coinvolgimento delle associazioni e delle diverse realtà del territorio. Nel 2015 avevano partecipato 785 scuole, il 65% delle quali in zone svantaggiate (ZUS).

Interventi come questi non possono risolvere da soli tutti i problemi delle scuole nei territori più fragili, che richiedono interventi integrati di lotta alla povertà, politiche abitative e del lavoro. Non esistono soluzioni semplici e scorciatoie. Ma certamente rappresentano un tentativo ve-

ro, da parte di un Paese civile, di basare la definizione di robuste politiche pubbliche sulla conoscenza dei bisogni dei territori, e non a casaccio com'è stato fatto perlopiù in Italia negli ultimi decenni. Su questo fronte il nostro Paese deve recuperare anni di ritardo. Per questa ragione, sulla scorta dell'esperienza francese, Save the Children ha proposto al governo l'istituzione di un gruppo di lavoro, guidato dall'ISTAT, che definisca i parametri misurabili e gli indicatori per individuare le aree di esclusione sociale e le zone prioritarie di Contrasto alla povertà educativa (CoPE) e promuovere interventi mirati.

In un quadro generale segnato da molte debolezze, merita una citazione a parte un'importante iniziativa varata dal governo nel 2016, con l'istituzione del primo Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Il fondo è generato da un meccanismo di finanziamento innovativo. Le fondazioni di origine bancaria che alimentano il fondo possono fruire di un credito di imposta sulle somme versate. Per il 2016, l'adesione di 72 fondazioni ha consentito di mettere in campo 120,2 milioni di euro che sono stati già in parte assegnati, attraverso il meccanismo dei bandi, a partenariati formati da associazioni e realtà territoriali, con l'obiettivo di rinsaldare le reti della comunità educante. In questo contesto proprio le scuole vengono ad assumere giustamente un ruolo strategico, come ricorda ad es. l'ultimo avviso in ordine di tempo, per la fascia 5-14 anni. «Le iniziative dovranno prevedere e integrare in maniera efficace e funzionale elementi chiave quali: la promozione della scuola, come attore centrale nel sostenere la crescita dei minori e delle loro famiglie, in forte integrazione con il Terzo settore e le forme di auto-organizzazione di cittadini e genitori, e come “scuola aperta”, ovvero spazio fisico accogliente e sicuro, aperto alla comunità come luogo di apprendimento, confronto, socializzazione e crescita; la cura degli spazi comuni, in cui sperimentare modelli positivi di utilizzo del tempo libero e di promozione della cittadinanza e della legalità, prevenendo l'affermarsi di atteggiamenti devianti e sviluppando il senso di riappropriazione degli spazi, valorizzando l'impegno e l'effettivo protagonismo dei ragazzi coinvolti nel progetto; azioni di rafforzamento del ruolo di tutti gli attori del processo educativo (genitori, insegnanti, operatori sociali), che consentano sia lo sviluppo di una migliore interazione con i destinatari, sia la diffusione di metodologie di apprendimento e strumenti didattici innovativi» (<http://www.conibambini.org/bando-nuove-generazioni-5-14-anni/>).

🔍 **Costituita nel 2016 per dare attuazione ai programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, 'Con i Bambini' è un'impresa sociale, interamente partecipata dalla Fondazione CON IL SUD, ente non profit privato nato dieci anni fa dall'alleanza tra le Fondazioni di origine bancaria e il mondo del Terzo settore. La Fondazione CON IL SUD sostiene, tra le altre cose, interventi 'esemplari' per l'educazione dei ragazzi alla legalità e per il contrasto alla dispersione scolastica. La Fondazione ha sostenuto 825 iniziative, tra cui la nascita delle prime 5 Fondazioni di Comunità del Mezzogiorno, coinvolgendo 5.000 organizzazioni e centinaia di migliaia di cittadini, soprattutto giovani, ed erogando oltre 153 milioni di euro ([www.conibambini.org](http://www.conibambini.org)).**

## Leggere gli stereotipi di genere

☺ **«Leggere senza stereotipi è un itinerario tra i libri, le parole, le figure, le storie. Libri capaci di raccontare i sentimenti, libri coraggiosi. Libri che dichiarano la diversità come preziosa risorsa, in cui valgono, prima di tutto, i valori delle relazioni affettive. E al centro di tutto questo c'è l'infanzia, un'infanzia che merita di vivere in una società capace di andare oltre l'apparenza, che merita occasioni e opportunità, che merita buoni libri».**

**Silvana Sola,**  
premessa a *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, 2015, p. 8.

**U**na delle lezioni imparate in questi anni da chi opera, dentro e fuori dalle scuole, per contrastare l'abbandono scolastico è l'importanza strategica della gestione delle dinamiche di gruppo, in una fase della vita nella quale la formazione dell'identità sessuale e la ricerca dell'autonomia tendono ad acquistare un peso centrale. Non è un caso che, in uno dei periodi più complessi del percorso scolastico, proprio i fattori di genere, alimentati dalla persistenza di disuguaglianze e stereotipi, finiscono per condizionare in maniera rilevante la riuscita scolastica dei ragazzi e delle ragazze. Prendiamo i dati relativi agli *early school leavers*, i giovani 18-24 anni che hanno lasciato la scuola o la formazione prima di ottenere un diploma: in Italia, nel 2016, i ragazzi dispersi erano il 16% del totale, le ragazze l'11%. In Italia, come in quasi tutti i Paesi OCSE, il rischio di 'perdersi', di non sviluppare competenze minime in lettura, matematica e scienze, e di fallimento formativo e abbandono, è maggiore tra i ragazzi.

Come si spiega questo divario? Una risposta viene da un'indagine molto accurata realizzata analizzando i dati PISA 2012 e pubblicata in italiano con il titolo *L'ABC dell'uguaglianza di genere nell'istruzione*. Secondo l'OCSE «le differenze di genere negli atteggiamenti verso la scuola e l'apprendimento sembrano essere fortemente condizionate dal modo in cui ragazze e ragazzi, crescendo, hanno assimilato le nozioni sociali di comportamenti e attività 'maschili' o 'femminili'. Per esempio, diverse ricerche suggeriscono che per i ragazzi non è accettabile essere visti come interessati alle attività scolastiche» (*L'ABC dell'uguaglianza di genere nell'istruzione*, a cura di F. Batini, 2016, p. 55). Nella ricerca svolta dall'OCSE, si evidenzia come il gruppo dei 'disaffezionati' o 'disimpegnati' sia popolato principalmente dai maschi: ragazzi, più spesso delle ragazze, arrivano tardi a scuola o saltano interi giorni, esprimono valutazioni negative sull'utilità della scuola, dell'apprendimento e dell'impegno scolastico. E questi ragazzi sono quelli che presentano anche minori capacità di autoregolamentazione e risultati peggiori ai test somministrati a quell'età (15 anni). Alcuni studi citati dall'OCSE rilevano che i ragazzi, nel campione

analizzato, «hanno minore capacità di riuscire a posporre le loro gratificazioni, di pianificare il futuro, di porsi obiettivi, continuando ad alimentare frustrazioni e insuccessi» (p. 57).

Una risposta in parte simile si cela dietro lo svantaggio delle ragazze in matematica. Nei Paesi industrializzati, e in Italia in particolare, le loro performance scolastiche sono in genere migliori di quella dei ragazzi. Tuttavia, nella maggior parte dei Paesi, le performance in matematica di questi ultimi risultano migliori di quelle delle ragazze (ad es., nei test PISA somministrati ai 15enni), e in Italia in modo più accentuato. Il quadro è confermato anche dall'ultima rilevazione INVALSI 2017 (*Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17*, luglio 2017, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2017.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf)) in cui i punteggi medi in italiano sono maggiori per le ragazze, e i punteggi medi in matematica sono più alti per i maschi, con una differenza che si va ampliando nel corso del percorso scolastico. Quanto pesano i condizionamenti culturali in questo divario? Perché così poche ragazze raggiungono l'eccellenza in matematica alle superiori, o così tante in alcuni contesti rinunciano a capire la matematica?

A livello nazionale, lo scarto tra ragazzi e ragazze, 20 punti in più nel punteggio medio, è il secondo più alto di tutti i Paesi OCSE (dopo l'Austria). Ma è interessante notare che, sebbene in media i Paesi OCSE presentino un gap in favore dei ragazzi (8 punti), vi sono molti Paesi in cui questo vantaggio è nullo o addirittura rovesciato: in Svezia, Norvegia, Finlandia il piccolo gap è a favore delle ragazze (OCSE, *PISA 2015 Results*, 1° vol., *Excellence and equity in education*, dicembre 2016, [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i\\_9789264266490-en;jsessionid=ngblf3v431m5.x-oecd-live-03](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en;jsessionid=ngblf3v431m5.x-oecd-live-03)). In PISA 2015 il divario di genere in scienze ha confermato quanto già emerso nel 2012 per la matematica: la relazione robusta tra risultati e *self-efficacy*, ovvero la fiducia nelle proprie capacità e impegno, attitudine di cui sembrano più dotati i ragazzi. Secondo l'OCSE, anche la motivazione a intraprendere una carriera nelle materie scientifiche è più accentuata tra i maschi, grazie a una maggior sicurezza e senso di gratificazione acquisiti nell'adolescenza.

Difficile non pensare a un condizionamento culturale, in cui gli stereotipi di genere anche a scuola giocano purtroppo un ruolo non trascurabile.

Molti fattori, sin da piccoli, influenzano il processo di costruzione dell'identità di genere. In Italia, le bambine e i bambini, a casa, oltre ad avere giochi che riproducono gli stereotipi più comuni, fanno riferimento e ricevono cure soprattutto da mamme e nonne, a scuola trovano ad accoglierli maestre (il 96% degli insegnanti alla primaria sono donne), che hanno il compito di educarli, e di accudirli in età prescolare, e che in

### Il giorno medio

Anno: 2013-2014.

Fonte: ISTAT.

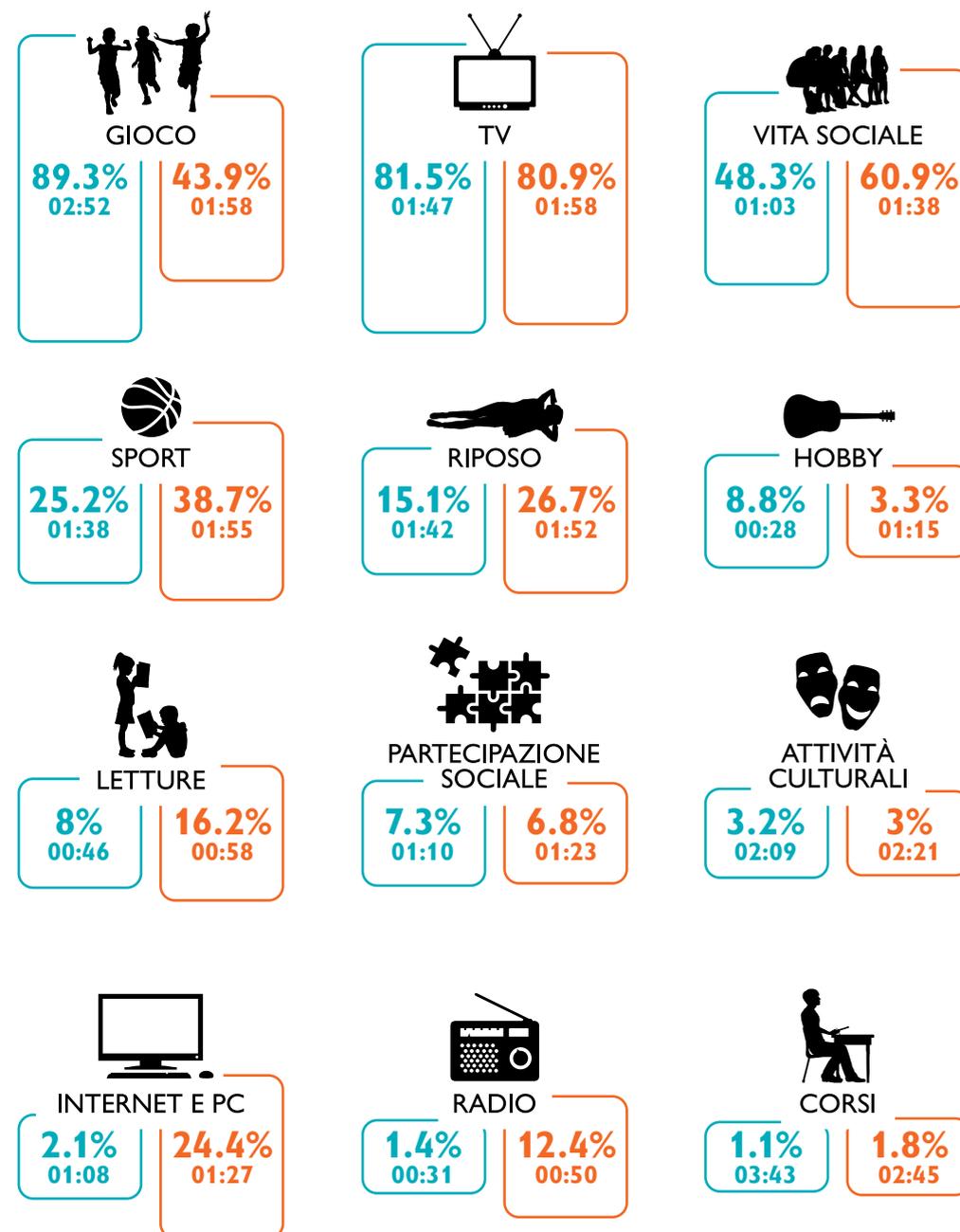
Nell'economia di un giorno medio settimanale, quasi un quinto del tempo di bambini e ragazzi (il 17,6%) è dedicato alla scuola e ai compiti a casa. Ma come impiegano il loro tempo libero? L'importante indagine ISTAT sull'"Uso del tempo" (ISTAT, 23 novembre 2016), offre un quadro orientativo delle occupazioni più comuni e del tempo medio che assorbono. L'infografica a lato mostra i risultati per due fasce d'età: da notare il pochissimo spazio/tempo per attività culturali e il ruolo ancora preponderante della televisione. L'indagine fa emergere come già nei tempi di bambini e ragazzi emergono differenze di genere su lavoro familiare e disponibilità di tempo libero che si acuiscono all'aumentare dell'età. Il lavoro familiare mediamente coinvolge le femmine per 30' in più dei maschi: a partire dalla sostanziale parità tra i bambini fino a 10 anni, che vi dedicano solo 20' a prescindere dal genere, la differenza inizia a evidenziarsi tra gli 11 e i 14 anni (+13' per le femmine), fino a raggiungere i 59' in più tra i 15 e i 24 anni. Questa differenza incide negativamente sul tempo libero delle ragazze, che hanno 36' in meno rispetto ai maschi.

## TEMPO LIBERO

### IL GIORNO MEDIO

TEMPO TRASCORSO DAI BIMBI 3-10 E 11-17 ANNI IN ATTIVITÀ DI TEMPO LIBERO IN UN GIORNO MEDIO SETTIMANALE

(Giorno teorico calcolato su base annua come media dei tipi di giorni feriale, prefestivo e festivo)



media, come confermano le indagini ISTAT, dedicano poi molto tempo al lavoro familiare e domestico. Oltre alle aspettative e alle attese che si vengono a creare in ambito familiare circa la definizione dei ruoli da assolvere nella vita, ci sono i libri di testo, la storia e la letteratura, popolate ancora troppo spesso – sebbene negli ultimi anni si sia posta molta più attenzione a questo aspetto – da protagonisti maschili, e da punti di vista maschili, trasmessi agli alunni come fatti, nozioni, accademici ‘neutrali’. E naturalmente, oltre la scuola, i bambini e ancor più gli adolescenti, sono immersi nel loro mondo di stimoli, informazioni, suggestioni, film, videogiochi, e degli adulti intorno a loro. E in alcuni contesti più marginali, lo stereotipo che prevale è quello del maschio impegnato a farsi largo nella polis, per cui la scuola è mero luogo di passaggio, in cui sono richieste qualità ‘poco maschili’: essere diligente, pronto a rispettare regole e fare un passo indietro impegnandosi giorno dopo giorno nello studio.

La persistenza di stereotipi e disegualanze di genere, e i loro effetti evidenti (anche) sui percorsi scolastici, spiegano l'importanza decisiva già a partire dalle scuole primarie di una didattica capace di leggere e decostruire gli stereotipi, evitando ogni forma di discriminazione. L'educazione alla parità è una strada obbligata se si vuole favorire l'inclusione, contrastare le povertà educative. Eppure anche in questo campo l'Italia è in ritardo: la legge 107/2015 (cfr. art. 1, 16° co.; sul tema della parità e non discriminazione il MIUR ha promosso da ultimo la campagna <http://www.noha.tespeech.it/>) sul tema ‘dell'educazione alla parità di genere’ – e implicitamente, alle competenze relative all'educazione affettiva – ha in parte colmato un vuoto legislativo chiarendo che il personale scolastico deve essere formato su questi temi, ma si attende la pubblicazione delle linee di indirizzo necessarie a orientarne l'attuazione. Se, da un lato, questa iniziativa rappresenta un passo importante, considerando il vuoto legislativo preesistente, dall'altro, andrà inquadrata in un *framework* più ampio che tenga conto di tutte le dimensioni relative alla sfera della sessualità e dell'affettività, in grado di sviluppare negli insegnanti le competenze necessarie a proporre percorsi didattici strutturati e declinati su bisogni reali dei ragazzi e delle ragazze nel corso di tutto l'iter scolastico. Un'educazione all'affettività è necessaria per favorire l'*empowerment* degli alunni, fornendo loro informazioni, competenze e valori positivi per comprendere la propria sessualità, intrattenere relazioni sicure e gratificanti, contrastare il terreno coltura del bullismo e del cyberbullismo, due fenomeni a loro volta strettamente imparentati alla dispersione scolastica.

☺ **«Gli esperti affermano che dove l'educazione alla sessualità è garantita e di buona qualità, la parità di genere è più rispettata, la diffusione dell'HIV è minore, così come le gravidanze precoci. Dall'osservazione dei sistemi educativi, è emerso che il Benelux e i Paesi Nordici forniscono i migliori standard di educazione sessuale, mentre i Paesi dell'Est e del Sud dell'Europa hanno programmi scadenti o inesistenti di educazione sessuale, con l'eccezione di Portogallo e Spagna».**

Parlamento Europeo, DG Internal Affairs, 2013, *Policies for sexuality education in the European Union*, p. 11. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/Join/2013/462515/IPOL-FEMM\\_NT%282013%29462515\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/Join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT%282013%29462515_EN.pdf)

## Uscire insieme nel mondo

🔍 Dal 2017 è attivo in Lombardia, il Protocollo di Intesa tra Regione, Prefettura di Milano e Ufficio Scolastico Regionale finalizzato allo sviluppo e al consolidamento delle buone prassi per la piena applicazione in ambito scolastico delle leggi in materia di tossicodipendenze, con l'obiettivo di prevenire il fenomeno e limitare l'ingresso traumatico delle forze dell'ordine all'interno degli istituti. «Il Protocollo, formalizzato a livello regionale per essere attuato in ogni territorio, – spiega Corrado Celata, della Direzione Generale Welfare Regione Lombardia – è un importante strumento per le scuole lombarde, che potranno beneficiare di una policy condivisa con la rete dei Servizi sociosanitari e le Forze dell'Ordine per prevenire e affrontare il tema dell'uso delle sostanze nei contesti scolastici». ([http://www.promozionesalute.regione.lombardia.it/shared/ccurl/840/275/allegato\\_dgr\\_protocollo.pdf.p7m.tsd.pdf](http://www.promozionesalute.regione.lombardia.it/shared/ccurl/840/275/allegato_dgr_protocollo.pdf.p7m.tsd.pdf)).

Secondo alcuni, parte dei problemi della scuola sarebbero dovuti alla sua propensione di proiettarsi all'esterno e di disperdere le sue limitate energie verso una quantità di attività, iniziative, interessi, che finiscono per distoglierla dai suoi scopi principali. Tuttavia, come sanno bene gli insegnanti, la scuola non è una torre d'avorio. Anche volendo chiudere a doppia mandata i cancelli, le scuole stanno nel mondo e il mondo entra ogni giorno, e nei modi più impensati, all'interno delle quattro pareti di un'aula. Con i ragazzi entrano i pregiudizi di genere, le discriminazioni, i conformismi del gruppo, come abbiamo appena visto. Entrano i titoli a effetto della cronaca nera veicolati in tempo reale dalle nuove tecnologie. Entra sempre più spesso, in certi contesti già a partire dalle scuole medie, il mercato delle sostanze stupefacenti in mano alla criminalità organizzata. Per orientare i ragazzi e le ragazze davanti alle intemperie del mondo, e aprire gli occhi sulle sue risorse inattese, tante scuole hanno scelto negli anni di fare entrare a scuola anche esperti, associazioni, professionisti, giornalisti e di aderire a programmi di informazione e reti di prevenzione nei più diversi ambiti. Iniziative di educazione alla salute, come quella proposte in Lombardia dallo sviluppo della Rete delle scuole che promuovono salute. Attività di educazione alla legalità e per il contrasto alle mafie, promosse dal MIUR a partire dal 1996, come la ricerca-azione con le scuole promossa dal Piccolo Atlante della corruzione di Libertà e giustizia. Programmi di educazione ai diritti dei bambini, educazione ambientale o alla cittadinanza attiva, realizzati da tante associazioni diverse in tutte le scuole italiane. Si tratta in genere di iniziative accolte con grande entusiasmo e favore dai bambini, perché capaci di vivificare le lezioni collegandole alle sfide del presente, di stimolare lo spirito critico, generare nuovi interessi e passioni, e dagli stessi insegnanti che si sentono sostenuti nel loro compito educativo. Se il mondo entra ogni giorno nella scuola, la pedagogia contemporanea insegna che fin dalla prima infanzia, la scuola (contrariamente a quanto afferma l'opinione riferita sopra)

dovrebbe uscire molto di più nel mondo. Come fanno notare Roberto Farné e Francesca Agostini, «è sotto gli occhi di tutti come la condizione dell'infanzia, soprattutto nei contesti urbani, negli ultimi decenni sia sempre più scivolata verso una rigidità nella programmazione dei time budget del bambino tale da collocarlo nell'arco della giornata e della settimana in una molteplicità di contesti e spazi che si differenziano per tipologie di attività e figure di riferimento, ma le cui caratteristiche comuni sono di essere spazi chiusi, controllati, sicuri, finalizzati a specifiche attività e quindi 'direttivi'. Questa condizione dell'infanzia determina una crisi oggettiva dell'educazione per ciò che riguarda lo sviluppo di un vasto arco di competenze psicomotorie, cognitive, sociali ed emozionali dei bambini» (R. Farné, R. Agostini, 2014, p. 9). Una strategia per rispondere a questi problemi prende il nome di *outdoor education*, un insieme di teorie e pratiche educative (scolastiche ed extrascolastiche) che riconoscono nell'ambiente esterno il luogo privilegiato della formazione. Caratteristica comune di queste esperienze, pensate prevalentemente per l'infanzia ma che possono essere allargate all'adolescenza, è quella di considerare il limite come condizione e fondamento dell'impegno educativo.

I bambini imparano facendo, accompagnati a crescere secondo i principi dell'autonomia e della creatività, e nella prospettiva dell'educazione ambientale, non perseguibile solo con lezioni astratte.

Un'altra pratica di straordinario interesse, che aiuta a ripensare tutto il territorio come immenso «campo educativo», prende il nome di «service learning», «l'attività che consente agli studenti di acquisire conoscenze e competenze disciplinari impegnandosi in prima persona in una progettazione che individua, definisce e cerca di risolvere un problema reale della comunità» (S. Pirozzi 2016, p. 46). Gli esempi concreti in questa direzione sono tanti: adozioni di monumenti, riqualificazione di spazi del quartiere, eccetera. L'aspetto più importante di questa pratica didattica è quello di creare un ponte tra saperi disciplinari e impegno sociale. Per difendere un bene comune, gli studenti devono conoscerlo, dunque studiarlo a fondo: il lavoro in favore della comunità si lega al curriculum scolastico. Allo stesso tempo, il Service Learning educa i ragazzi alla responsabilità, alla democrazia e alla partecipazione, riconoscendo dignità al loro protagonismo nella cornice della pubblica piazza.

Uscire nel mondo con la scuola in attività di *outdoor education*, *service learning*, o più semplicemente per andare a teatro, al cinema o in biblioteca, visitare un museo, grazie alle gite organizzate dagli insegnanti, incontrare un progetto, può costituire per tanti ragazzi svantaggiati, esclusi spesso

☺ «Il territorio è campo educativo, con la possibilità di uno spettro di apprendimento di abilità adattive, indispensabili alla crescita, di regole da apprendere attraverso comportamenti, e non prediche e regolamenti... Il territorio come aperto e luogo di avventura (visto dalla parte dei ragazzi) si coniuga con il dovere di una forte programmazione degli obiettivi (da parte degli adulti), luogo privilegiato per progettare queste esperienze».

**Salvatore Pirozzi,**

*Se il territorio entra nella scuola...* (in Rossi-Doria, Tabarelli 2016, p. 43).

☺ «La diffusione dell'alternanza sul territorio continua a procedere a macchia di leopardo: a casi d'eccellenza registrati in Lombardia, Veneto, Piemonte, Lazio, Toscana, Liguria, Umbria, si contrappongono situazioni di maggiori criticità, specie da Roma in giù, dove, a eccezione della Puglia, la situazione resta difficile (anche per via dello scarso coinvolgimento di territori ed enti pubblici) [...]. La formazione "on the job" deve però ancora decollare, in primis nei licei; e sono molti gli oneri in capo agli imprenditori (visita medica, sicurezza e costi organizzativi). A fronte di appena 100 milioni di finanziamenti annui previsti dalla legge 107, a cui il MIUR ha aggiunto i 140 milioni del PON Scuola (sono arrivate circa 1.800 domande)».

Articolo 19 ottobre 2017 su Scuola24, <http://www.scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2017-10-18/alternanza-900mila-studenti-194412.php?uid=AEi cLJrC&cmpid=nlqs>

dalla fruizione di beni e attività culturali, un'esperienza unica e memorabile, un'opportunità di crescita autentica.

Un'altra strada a disposizione degli studenti per uscire nel mondo, in questo caso il mondo del lavoro, è rappresentata dall'Alternanza scuola/lavoro, resa obbligatoria dalla legge 107 del 2015 che permette ai giovani del triennio di svolgere un monte ore consistente presso imprese, aziende, associazioni sportive e di volontariato, enti culturali, istituzioni e ordini professionali. Un provvedimento condivisibile, pensato per «favorire la crescita e la formazione di nuove competenze, contro la disoccupazione e il disallineamento tra domanda e offerta nel mercato del lavoro» ([http://www.istruzione.it/alternanza/cosa\\_alternanza.shtml](http://www.istruzione.it/alternanza/cosa_alternanza.shtml)) ma lanciato senza una adeguata preparazione, «senza risorse, senza organizzazione, sperando nell'iniziativa spontanea e volontaria di insegnanti e imprese», ha scritto Maurizio Ferrera sul «Corriere della Sera» (*I nostri giovani che sono in trappola*, 9 ottobre 2017 [http://www.corriere.it/opinioni/17\\_ottobre\\_10/i-nostri-giovani-che-sono-trappola-544b454c-ad1a-11e7-a5d5-6f9da1d87929.shtml](http://www.corriere.it/opinioni/17_ottobre_10/i-nostri-giovani-che-sono-trappola-544b454c-ad1a-11e7-a5d5-6f9da1d87929.shtml)), con il rischio di diventare mero adempimento burocratico e in certi casi vero e proprio sfruttamento, come denunciato dalla Rete degli studenti. «La gestione dell'alternanza sta diventando un incubo – ci racconta Pino Tilocca, dirigente ad Oristano - a volte gli insegnanti ti vorrebbero bruciare. E in contesti come il nostro, con un sistema imprenditoriale poverissimo, devi fare i salti mortali per inventare dei percorsi di senso: in tutta la Sardegna le aziende che si sono dichiarate disponibili sono 7 o 8, neanche una presso la camera di commercio di Oristano. Hai una fortissima richiesta, 22 classi, circa 300 alunni, decine di migliaia di ore, e non hai posti dove collocarli. Quindi i corsi devi inventarteli. Però qualcosa di interessante siamo riusciti a fare: abbiamo inserito i ragazzi del tecnico in un'impresa che realizza sistemi domotici per malati di SLA e in un'azienda femminile di Terralba che fa un commercio online, dalla realizzazione del prodotto alla vendita. Ai ragazzi del liceo abbiamo proposto un percorso sul volontariato con la Caritas, e un tirocinio nelle classi di formazione per adulti e per stranieri che si concluderà con una giornata in un centro di accoglienza». Gli esempi positivi non mancano, ma anche in questo caso servono urgentemente regole e forse nuove idee.

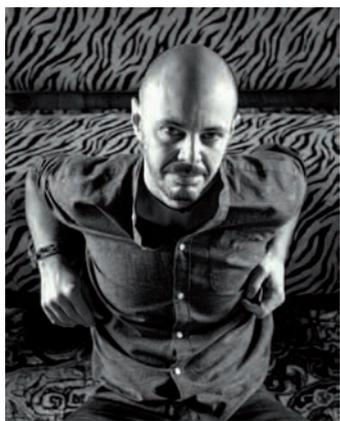
Il problema è sempre lo stesso: decidere quali mappe dare agli studenti per uscire nel mondo.

di Fabio Geda



## Parole chiave Viaggio

*Fabio Geda è nato a Torino, dove vive. Si è occupato per anni di disagio minorile lavorando prima come educatore di territorio, poi in comunità alloggio e, infine, trasferendo questa passione nella narrazione. I suoi romanzi affrontano temi legati al crescere, all'educare e al dialogo tra le generazioni. La scrittura, come ama spesso dire, è per lui una lampada, un modo per illuminare le periferie dell'esistente. Ha pubblicato diversi romanzi e reportage narrativi, tra cui: "Nel mare ci sono i coccodrilli" (2010), storia vera di un ragazzino afgano arrivato in Italia a quattordici anni; "Se la vita che salvi è la tua" (2014); "Anime scalze" (2017) e la saga "Berlin" scritta insieme a Marco Magnone.*



**Si spostano per sentire sul volto un vento nuovo, per nutrirsi di cibi insoliti e imparare lingue straniere.**

Hanno fame di panorami, forme e colori. E di esperienza. Di fare esperienza di sé e dell'altro, di sé a contatto con l'altro, di sé quando l'altro sei tu. Viaggiare è educare il senso e il gusto aprendosi alla complessità. Diceva Umberto Eco che ogni fascismo si genera da una forma di pigrizia, dal voler semplificare e incasellare: il viaggio è chiaramente un antidoto; obbliga ad allargare i confini e a mettere in gioco le certezze, obbliga a ricalibrarsi alla ricerca di un equilibrio nuovo che affondi le radici nella consapevolezza che siamo tutti esseri pluri-identitari, matrioske: chessò,

nati nella contrada dell'Oca e quindi senesi e quindi toscani e quindi italiani e quindi europei, ma magari di origini asiatiche o scandinave e poi vegetariani e protestanti e amanti della montagna e dei videogiochi e del punk rock e via così.

Ma come diceva Marcel Proust il vero viaggio di scoperta ha bisogno di nuovi occhi tanto quanto di nuove terre, e allora allo spostamento geografico, in superficie, deve corrisponderne uno intimo, in profondità. Viaggiare è un modo per formulare con maggiore precisione la domanda: chi sono io? Per questo resiste, nonostante la sbornia socializzante della rete, il bisogno di ritrovare, nel tempo del viaggio, il tempo della solitudine.

Da poco un adolescente mi ha mostrato la sua foto preferita tra tutte le foto di sé che possiede e c'è lui in quella foto, nel deserto, che lancia della sabbia rossissima verso un cielo cobalto; attorno non ha nulla e si percepisce il suo desiderio, il suo stupore bambino, ancora intatto, aleggiare immobile sopra le dune. Negli anni in cui ho lavorato da educatore, poche volte ho percepito di fare qualcosa di scandaloso, di sconvolgente, per i miei ragazzi, come quando li ho portati a camminare in montagna, a montar la tenda davanti a un rifugio, regalando loro un risveglio

Parole chiave

Viaggio

con la brina sul sovratelo, immersi in un silenzio capace di raccogliere qualunque confessione, perdonare tutto, e restituirti alla pianura con un senso di verginità ritrovata.

La mappa della Terra, quella riprodotta sui libri di scuola e appesa alle pareti delle classi e delle agenzie di viaggio, è una patacca; è una proiezione cartografica conforme e cilindrica proposta nella seconda metà del Cinquecento dal geografo fiammingo Gerhard Kremer.

La mappa di Mercatore (è questo il nome con cui la conosciamo) mantiene costante la scala delle distanze, ma distorce la dimensione e la forma delle superfici. Per dirne una: sulla mappa di Mercatore la Groenlandia e l'Africa sembrano grandi uguali mentre in realtà l'Africa è quattordici volte più grande; questo perché le superfici, sulla mappa di Mercatore, aumentano di dimensione a mano a mano che ci si allontana dall'equatore e ci si avvicina ai poli. Quindi: mai credere alle mappe. Il viaggio è un modo per far entrare lo spazio attraverso i piedi e gli occhi e le orecchie, un modo per cartografare emotivamente e culturalmente il pianeta. Ciò che conta del viaggio culturale, del viaggio di scoperta, è lo spostamento: più della partenza, più dell'arrivo.

Anche la letteratura è viaggio, lo sono anche il cinema, la pittura, la musica. Non tutti possiamo sganciarci dai luoghi cui il destino ci ha assegnato e per molti l'unico modo per esplorare il mondo è farlo usando i libri, i film, le canzoni per aprire delle porte magiche, come quelle di cui parla C.S. Lewis nella serie di romanzi *Cronache di Narnia* o, con altri obiettivi, Mohsin Hamid in *Exit west* (2017). Già, perché il diritto di viaggiare è uno dei molti diritti violati, che mette insieme gli impedimenti economici (i biglietti, i pernottamenti) con quelli burocratici e giuridici (l'impossibilità di ottenere i visti necessari alla partenza e all'accoglienza). Di viaggio ha parlato Banksy disegnando una spiaggia caraibica che, con l'efficacia del *trompe-l'oeil*, induce a vedere, in uno dei muri della Striscia di Gaza, uno strappo che invita all'attraversamento.

Di viaggio ha parlato Bruce Springsteen andando a cantare il 19 luglio 1988 davanti al muro di Berlino. «Sono venuto a suonarvi il rock'n roll nella speranza che un giorno tutte le barriere possano essere abbattute». Attaccò *Chimes of freedom* e la folla impazzì. Il viaggio, da sempre, è anche una fuga. Viaggiano i migranti economici. Viaggiano i richiedenti asilo.

di Antonella Agnoli



## Parole chiave Autonomia

Consulente bibliotecaria e membro del Consiglio superiore dei beni culturali e paesaggistici del Mibact. Ha realizzato biblioteche in varie città italiane, collaborando a numerosi progetti per la costruzione e ristrutturazione di edifici e servizi di biblioteche di nuova concezione. A questo lavoro sul campo affianca attività di formazione e di scrittura: ha pubblicato "La biblioteca per ragazzi" (1999), "Le piazze del sapere" (2009), "Caro Sindaco, parliamo di biblioteche" (2011), "La biblioteca che vorrei" (2013), "Un viaggio fra le biblioteche italiane" (2016), oltre a saggi e interventi in volumi collettivi. Dal luglio 2017 è assessore alla Cultura, creatività, valorizzazione del patrimonio culturale del Comune di Lecce.



Ma quando avevate 13 anni, avreste voluto degli adulti tra i piedi? Per quanto ricordo io, l'attività principale della giornata era la ricerca fin dal mattino di posti dove di adulti non ce ne fossero: dagli angoli meno frequentati del parco, al bar dove si poteva fumare di

nascosto, alla piazzetta fuori dal controllo dei vigili urbani. A quanto vedo oggi, questa ricerca di autonomia da parte degli adolescenti è più forte che mai.

Un esperimento interessante è quindi quello di Oslo e Stoccolma, dove gli amministratori hanno creato due biblioteche dove gli adulti non sono ammessi. Non le mamme, non i padri, non le zie, non gli allenatori di basket, né i professori di musica: «No adults, period». La BiblioToyen di Oslo e la Tio Tretton di Stoccolma sono aperte solo ai ragazzini dai 10 ai 14 anni. Il progetto parte dall'idea che dai 10 anni in poi inizia la

crisi del rapporto con la lettura: anche i piccoli lettori più accaniti a questa età cominciano a leggere e a frequentare meno la biblioteca tradizionale. Secondo i bibliotecari scandinavi, quella tra i 10 e i 15 anni è un'età trascurata, schiacciata tra i bambini più piccoli e gli adolescenti più grandi, un'età a cui mancano servizi specifici. Spesso si tratta dei ragazzi che hanno più tempo libero, meno occupati, con meno attività e meno luoghi stimolanti da frequentare, in un momento dello sviluppo in cui è essenziale acquisire più conoscenze e competenze per consolidare la propria autonomia come giovani adulti.

Sono due luoghi pieni di libri, ma anche di tantissime cose da fare, in libertà. Luoghi neutri in cui non si deve continuamente cercare le risposte o il consenso degli adulti, una comunità speciale, libera, dove costruire la propria identità attraverso tentativi, errori, riflessioni e dove crescere insieme a persone che hanno i tuoi stessi problemi. Un'idea di servizio totalmente nuovo e differente. Il progetto è stato modellato sulle esigenze emerse nei *focus group*: i futuri giovani utenti sono stati ascoltati, hanno detto cosa avrebbero voluto trovare e fare, sono stati i protagonisti del processo partecipativo, insieme agli

operatori e al gruppo di progettazione. Per una volta, invece di immaginare noi cosa i ragazzi 'vorrebbero' leggere e fare, sono stati loro a decidere. Ne è uscito un luogo molto particolare, dove gli operatori sono bibliotecari, informatici, artisti, designer: grande attenzione viene data all'utilizzo del mondo digitale, al passaggio da consumatori a creatori.

A Oslo lo spazio più cool dove leggere è il vano motore del camion Volvo, il banco del prestito è un flipper ancora funzionante, l'angolo dove fare una piccola riunione è un pezzo di giostra, gli spazi per gli workshop sono due vecchi Ape Piaggio color arancio, la cucina è un furgone Volvo rosa, le stanze per fare i compiti o giocare a scacchi stanno in vecchie cabinovie svizzere, le pareti sono state decorate da un graffitario tedesco, all'ufficio si accede attraverso una cabina telefonica e poi ci sono una poltrona da barbiere, le sdraio, i divani, tutto rigorosamente *vintage*. Un grande alce di legno è stato trasformato in libreria, le pareti che non contengono i libri, film o cartoni animati sono grandi spazi dove realizzare graffiti, costruzioni Lego. Una grande parete Wunderkammer contiene oggetti da prendere in prestito: tablet, giochi, droni, eBook e poi alcove, cuscini,

Parole chiave

orsacchiotti, nicchie, specchi deformanti. I tubi di ventilazione si adattano bene alla nicchia con oblò ispirata al sottomarino Nautilus di *Ventimila leghe sotto i mari*, alcune pareti scorrono su binari sul soffitto per creare spazi riunioni, laboratori. La lettura rimane al centro dei compiti della biblioteca ma questo accade in uno spazio pieno di oggetti inusuali: un palco per concerti, incontri con l'autore, o piccoli spettacoli, una cucina funzionante dove imparare a cucinare, uno spazio computer, stampanti 3D, costruzioni Lego, nicchie e cuscini un po' ovunque dove rifugiarsi a chiacchierare con l'amica del cuore. Una biblioteca che è anche una grande officina del fare come aggiustare il telefonino, costruire nuovi oggetti con materiali riciclati, imparare a cucire, realizzare CD musicali.

I libri sono circa 3000, scelti con grande cura e organizzati per percorsi originali, pensati con i ragazzini per stimolare la curiosità e l'esplorazione libera, piuttosto che l'ordine alfabetico o tematico. Quindi sugli scaffali troviamo 'libri sottili', 'pelle d'oca', 'super colpii', 'cambiano la vita'. I romanzi di fantascienza stanno accanto ai libri scientifici sui razzi o sullo spazio, poi troviamo naturalmente i più classici fumetti, o i libri sugli animali e l'alimentazione.

Autonomia

La filosofia del progetto è che il desiderio di leggere può solo essere spontaneo, non può crescere per imposizione dell'adulto: il ragazzino prenderà un libro in mano se si sentirà bene, se troverà l'angolo o la sedia giusta, in autonomia. Molto è determinato dallo stato d'animo del momento: se vuoi stare solo sceglierai una sedia-bozzolo che ti avvolge, ti protegge, ti isola, altrimenti userai spazi più conviviali come il salotto, il bar, la cucina, considerata il vero luogo dove mescolarsi e mescolare, sbagliare, sperimentare.

I bibliotecari e i bambini si chiamano tutti per nome, le storie individuali sono quelle che si creano in biblioteca e a nessuno viene chiesto di raccontare di sé o di quello che sta leggendo. I bibliotecari spesso si siedono a leggere, a fare la maglia o l'uncinetto, se non sanno qualche cosa la studiano insieme ai ragazzi, lo sforzo è di essere in tutti i modi antiautoritari. Il sogno di Maria Montessori rinasce a queste fredde latitudini.

di Giovanni Solimine



## Parole chiave **Bibliodiversità**

*Giovanni Solimine insegna presso l'Università di Roma La Sapienza e presiede la Fondazione Bellonci, attiva nel campo della promozione della letteratura italiana contemporanea e organizzatrice del premio Strega. È stato componente del Consiglio superiore dei Beni culturali e paesaggistici e fondatore del Forum del libro, di cui è attualmente presidente onorario. Dirige «Biblioteche oggi Trends. Rivista di studi e ricerche». Ha dedicato i suoi ultimi volumi – “L'Italia che legge” e “Senza sapere” (editi da Laterza) – alle pratiche della lettura e alla sua evoluzione in ambiente digitale, al rapporto fra la lettura e gli altri interessi culturali, e all'impatto che i livelli di istruzione e di accesso alla conoscenza hanno sulla partecipazione civica e sulla coesione sociale.*



**esprimersi, se vuole coltivare il pluralismo delle idee e se vuole davvero stimolare la curiosità dei cittadini.**

Limitandoci qui al settore della produzione libraria diviene naturale parlare di *bibliodiversità*. L'editoria italiana produce ogni anno circa 60.000 nuovi titoli ed è ovvio quindi che al suo interno ci sia di tutto: libri di ogni genere e argomento, libri di ogni prezzo, ma anche libri belli e libri brutti. Si potrebbe pensare che, secondo le leggi di mercato, la circolazione dei libri e delle idee in essi contenute si sappia autoregolamentare. Così non è: le illusioni sulla

razionalità dei mercati sono svanite da tempo e il settore librario non fa eccezione. Dopo le recenti concentrazioni, il primo gruppo editoriale ha una quota di mercato che vale più del triplo del secondo *competitor*; oltre l'80% dei circa 2000 editori italiani sono di piccole e medie dimensioni e producono circa un quarto dei libri stampati, ma spesso fanno molta fatica ad arrivare in libreria, non disponendo di una distribuzione vera e propria; in circa 700 comuni sopra i 10.000 abitanti (pari a circa 13 milioni di cittadini) non esiste una libreria; oltre 2000 comuni non dispongono di una biblioteca; mezzo milione di ragazzi frequenta scuole prive di biblioteca.

Le biblioteche non rispondono a logiche commerciali, non si limitano a un passivo appiattimento su best seller e mera produzione di consumo, e hanno una naturale vocazione alla *bibliodiversità*: propongono percorsi interdisciplinari, pluralità di linguaggi, testimoniano in modo tangibile la multiformità dei saperi, danno risposte alle domande ma sollevano al tempo stesso nuovi dubbi, forniscono chiavi di lettura della realtà e stimolano nel pubblico lo sviluppo di strumenti di appropriazione critica. Aggirandosi tra gli

scaffali, il lettore dovrebbe trovare 'i suoi libri', quelli che sta cercando, ma anche fare incontri imprevedibili con libri che all'improvviso possono richiamare la sua attenzione: dallo scaffale, mentre si cerca un classico o un libro consigliato da un amico, spunta fuori un autore emergente, mentre si cerca un'opera fondamentale della letteratura scientifica ci capitano tra le mani volumi che aprono nuovi filoni di pensiero e nuove interpretazioni.

Anche nelle biblioteche scolastiche i ragazzi possono trovare nuovi stimoli educativi: perché il bello di una biblioteca, grande o piccola che sia, dove si possa camminare liberamente tra i libri esposti, sta nella scoperta improvvisa di un tesoro inaspettato, nel fascino di imbattersi in quello che non ti aspetti e che ti apre mondi nuovi, come in un'imprevedibile avventura.

Muoversi tra i libri infatti è una straordinaria esperienza formativa, in cui ci si può accostare liberamente alla conoscenza. Un bravo libraio o un bravo bibliotecario possono essere una guida esperta e appassionata, non meno efficace di tanti insegnanti.

Le biblioteche sono un servizio pubblico e le loro finalità sono strutturalmente

Parole chiave

diverse rispetto a quelle delle librerie, per cui spetta a loro in primo luogo il compito di garantire un'offerta più variegata e non condizionata dalle logiche di mercato, dando spazio anche ad autori esordienti e piccoli editori e a pubblicazioni che non siano di facile consumo. Senza snobismo e senza per questo coltivare temi stravaganti o gusti di nicchia, la biblioteca è per definizione il luogo della molteplicità. Vi si possono trovare libri *ever green* e tante edizioni ormai fuori commercio, e, quando esse dispongono di risorse sufficienti per un'attenta selezione delle nuove acquisizioni, divengono anche una vetrina per i libri pubblicati da piccoli editori non facilmente rintracciabili nei circuiti commerciali. Sulla base delle statistiche dei principali sistemi bibliotecari territoriali, si può dire che di solito i nuovi acquisti non superano il 10% dei libri posseduti e del 15% dei libri prestati; almeno il 40% degli acquisti riguarda libri non presenti nelle classifiche di vendita.

Anche la fisionomia del patrimonio delle biblioteche pubbliche è piuttosto differente rispetto ai generi editoriali più venduti in libreria: gli acquisti in libreria si orientano per il 60% sulla narrativa, che in biblioteca copre circa il 40%.

**Bibliodiversità**

Le richieste si distribuiscono su un numero molto elevato di volumi: il libro più letto raggiunge solo il 2% dei prestiti effettuati in biblioteca, mentre un best seller può totalizzare l'8% per numero di copie vendute nei canali commerciali, mentre in molte librerie il 40% dell'incasso deriva dal 5% dei titoli, venduti in un elevato numero di copie. Di particolare interesse è poi il settore dei libri per ragazzi, spesso la sezione più creativa e frequentata di una biblioteca, dove si svolgono attività di animazione della lettura di grande qualità.

Autori, editori e illustratori che si rivolgono ai ragazzi lavorano con grande passione e producono libri molto belli: non a caso, pur in momenti di forti difficoltà, si tratta dell'unico comparto dell'editoria in crescita.

Prendiamo questo dato come un auspicio per un futuro con più libri e più lettori.

di Ugo Bressanello



## Parole chiave Errori

*Ugo Bressanello, manager e imprenditore di media e telco in Europa e Stati Uniti, è stato tra i primi a occuparsi di Internet in Italia.*

*Nel 2004 ha lasciato per un anno sabbatico che da allora si rinnova di anno in anno.*

*Fondatore di Domus de Luna, ha realizzato in Sardegna comunità di accoglienza e cura per bambini e madri, centri di aggregazione e imprese sociali.*



**Io sono di passaggio. Per definizione, forse come tutti. Devo cercare di fare bene il mio, imparare in fretta da chi ne sa di più e capire se c'è qualcosa da migliorare. Provare a cambiare, controllare se funziona e partecipare tutto con chi ha lo stesso interesse, condividendo metodo e strumenti, in trasparenza.**

Copyleft in versione impresa sociale. Grazie a un approccio *trial and error* in modalità campidanese, cioè protetta, come le case di campagna che nella Sardegna del sud sono aperte ma ti abbracciano con i loro muretti intorno.

Così mi sono detto quando ho mollato tutto. Con mia moglie Petra abbiamo pensato di essere fortunati a poterci permettere un anno sabbatico e tentare un nuovo sistema di accoglienza e di cura per quei piccoli e meno piccoli che nel giro di poco sarebbero usciti dagli Istituti (era il 2004, la chiusura per legge entro al massimo due anni). Ho imparato poi che ci sono strade che quando inizi a percorrere difficilmente le rifai al contrario.

Facendo si sbaglia, per me è sempre stato vero. L'errore, controllato, rimane il modo che uso per imparare a fare cose nuove e sistemare cose vecchie che magari dopo funzionano meglio. Sapendo poi che c'è sempre un nuovo errore che può mettere in discussione quello che hai appena imparato, a suggerire un cambiamento possibile e continuo.

In questi anni di Domus de Luna abbiamo sbagliato spesso, per fortuna mai troppo. Con umiltà e rispetto, a bilanciare lo spirito verso il nuovo e il diverso. Perché non ne sai mai abbastanza e perché devi sempre pensare alle ricadute che hanno le tue scelte sulla vita degli altri.

Certo, quando hai a che fare con la vita delle persone, soprattutto quando hai tra le mani gioie e dolori di un bambino, vorresti tanto non farne mai di errori. Peccato che non sia possibile, non esistono verità assolute su cui costruire organizzazioni, strumenti e soluzioni che valgano per tutti e per sempre.

C'è poco da fare, i risultati che durano nel tempo si raggiungono solo quando nel tuo metodo ci metti l'errore e ci metti gli altri. Se accetti di poter sbagliare sempre. Cioè se intendi l'errore come principio del cambiamento e il cambiamento come

necessario al miglioramento, di tutto e di tutti, sempre. E se giochi in squadra, ascolti e ti confronti. Senza abdicare la responsabilità della scelta, ma arricchendola di contributi e critiche. Allora, in questo modo, è più facile che si raggiungano e soprattutto si mantengano, i risultati. Non sempre ma spesso. Soprattutto quando sono previsti meccanismi di controllo, esterni, di persone che non fanno parte del quotidiano ma partecipano ogni tanto. E che ne sanno parecchio di una cosa in particolare, che siano i numeri di un bilancio, gli ingredienti di una ricetta, i comportamenti di un bambino.

Con i bambini ha cominciato a operare Domus de Luna, con una comunità nuova che li accogliesse e li curasse quando feriti dall'incuria, dal maltrattamento, dagli abusi di chi avrebbe dovuto proteggerli, Casa delle Stelle. Oggi le comunità sono diventate quattro e ospitano anche le mamme con i loro piccoli. Si basano su un metodo che funziona, e che deve continuare a migliorare. Sugli errori del dopo comunità è nata la Locanda dei Buoni e Cattivi, un ristorante con camere e appartamenti in cui persone in situazioni di grave disagio e fragilità trovano il proprio riscatto, attraverso la formazione e un lavoro che

Parole chiave

restituisce senso e dignità alle persone. E pensando e provando percorsi in alternativa o complementari alla comunità, Domus de Luna ha aperto l'Exmè. Tanti progetti, inizialmente itineranti, hanno così cominciato ad avere sede stabile in un ex mercato civico abbandonato per tanti anni alla droga e alla violenza, dove la musica e l'arte hanno preso il posto dello spaccio e delle scommesse sugli incontri clandestini di cani, talvolta di ragazzi.

L'Exmè è diventato anche il posto dove si discute, in seminari che scelgono temi importanti e diversi rispetto a quanto viene proposto nei circuiti culturali tradizionali, che portano in questa periferia della periferia, fino a poco tempo fa quasi sigillata alle contaminazioni esterne, nuovi stimoli e opportunità. Un luogo dove si fa formazione ad alti livelli e si realizzano opere importanti con *writers* che da mezza Europa vengono a dipingere i palazzi grigi. Ma dove si gioca anche a biliardino, ci si tuffa nella piscina fuori terra, si fa social zumba e ci si allena alla Nuova scuola popolare di calcio. All'Exmè ci sono sempre le porte aperte, ospitalità e sostegno anche ad altre organizzazioni sociali amiche che usano il centro per le loro attività, dandogli nuova forza e vita.

Errori

Questi sono i luoghi dove opera oggi Domus de Luna in uno scambio continuo, dove l'esperienza fatta, l'errore da cui si è imparato, si può e si deve mettere a fattor comune. Perché la condivisione, i cassetti aperti, il confronto, l'uso costruttivo della tecnologia come strumento di rete e di efficienza, diventino abitudine e patrimonio genetico, da trasmettere magari a chi verrà dopo di noi. Che siamo di passaggio.

di Matteo Nucci



## Parole chiave Scholè

Matteo Nucci è nato a Roma nel 1970. Ha studiato il pensiero antico, tradotto e curato il Simposio di Platone e scritto un saggio romanzato sul pianto degli eroi omerici (*Le lacrime degli eroi*, 2013). Ha pubblicato racconti e romanzi “Sono comuni le cose degli amici”, (2009); “Il toro non sbaglia mai”, (2011); “È giusto obbedire alla notte”, (2017). I suoi reportage escono regolarmente su *Il Venerdì di Repubblica* e sono ripubblicati on-line da *minima & moralia*.



Quando entrate in un caffè nel centro di Atene, chiudete gli occhi. Ascolterete due suoni che s'intrecciano e si confondono. Voci di uomini e donne che discutono animatamente. E il rimbalzare di dadi tra le barriere di legno di una tavola da gioco mentre le pedine scivolano veloci. Ticchettii e parole. Gli stessi suoni che dominavano duemilacinquecento anni fa nell'agorà, nei ginnasi, nei luoghi pubblici. Nulla è cambiato.

Quello che oggi i greci chiamano *tavli* e gli europei *backgammon* si chiamava *petteia*. Era il gioco in cui l'intelligenza doveva confrontarsi e adeguarsi alla sorte. Proprio come nella vita accade con l'intelligenza astuta di Atena, capace della polimorfia necessaria a fare i conti con le contingenze della quotidianità. Quanto alle chiacchiere che oggi ascoltiamo in un caffè, generalmente i temi sono due: la politica, ossia tutto ciò che ha a che fare con la polis, la città o lo Stato o il Paese in generale (che un tempo era infatti la città-Stato) e la nostra ricerca inesauribile di felicità. Dunque quei dialoghi in cui si esercitava in maniera sublime un uomo di nome Socrate e che sono passati alla storia come esercizio della più grande conquista

del pensiero occidentale: lo spirito critico. Sempre sottoporre a critica. Sempre domandarsi perché. Sempre chiedersi se vada bene o male, se ci sembri giusto o sbagliato, se non ci sia forse un modo migliore per...

Tutto quel che oggi ascoltiamo e vediamo scorrere nelle ore che riempiamo di apparente nulla un caffè greco, tutto quel che accadeva nell'Atene che tutti consideriamo madre della nostra storia (una storia di democrazia, pensiero, dibattiti, ricerche e, su tutto, appunto, critica), è quel che per i nostri antichi padri prendeva forma nei momenti più perfetti che l'essere umano sappia creare, ossia quelli liberi dalle necessità materiali e soprattutto dalle necessità del lavoro. I due grandi pensatori che seguirono l'esempio di Socrate, ovvero Platone e Aristotele, lo sottolinearono in molte occasioni. L'essere umano si realizza al massimo grado quando non è costretto a lavorare e non è oppresso da necessità che lo distolgono da quella che è la sua massima qualità, ovvero la tensione verso il vero, la ricerca del sapere, l'amore appassionato di tutto ciò che ancora non conosciamo. La filosofia, insomma. Quel desiderio, quell'amore, quella tensione (*philèin* in greco antico significa

appunto «amare», «aver caro») verso il sapere (la *sophia*) che nella sua perfezione noi non possiamo mai conquistarci perché è quella una dimensione riservata semmai agli dèi. Ma la ricerca, lo studio, l'amore e la passione che ci spingono a cercare risposte e a formulare domande, a definire una via da percorrere e indicare una strada verso la felicità, bene quella ricerca è certo la questione più importante per noi e per la nostra realizzazione come esseri umani. E si tratta di una ricerca impossibile mentre lavoriamo o mentre siamo dominati da necessità che ci impongono altre occupazioni o stati mentali.

Quella libertà assoluta in cui realizzare le nostre migliori ambizioni costituiva per i greci il momento perfetto della nostra vita, una dimensione a tal punto ambita che fortunato era chi poteva riempirne le proprie giornate, fortunato chi riusciva a dare alla propria vita quella meravigliosa impronta. La parola per definire quello stato meraviglioso (meraviglioso in un doppio senso: 'capace di destare meraviglia' ma anche 'momento in sé di meraviglia') era una parola apparentemente dimenticata e lontana che suonava così: *scholè*. Il tempo libero, il tempo per il riposo dunque, il tempo in cui si realizzava

Parole chiave

la propria identità, si riusciva a tenersi in mano, si era in possesso di se stessi (da *echèin*). A questa parola positiva, di grande potere e forza, si contrapponeva un termine negativo, il termine in cui tutto ciò che la *scholè* permetteva veniva invece meno: l'*ascholia*, il lavoro. Oggi, una storia secolare di protestantesimo ci spinge a pensare che sia il lavoro la dimensione in cui l'uomo trova la propria realizzazione e la propria dignità. Mentre l'ozio e il riposo sono termini negativi. Chi vagabonda pensando tra sé è spesso ritenuto un tipo strambo.

Chi riesce a vivere con poco pur di avere tempo per realizzare la propria identità e pensare alla sua vita, è spesso ritenuto un dissipatore, un filosofastro o al limite un inetto. Chissà perché il denaro si è sostituito al tempo, unica vera ricchezza a cui in realtà dovremmo dedicare tutte le nostre forze. Chissà perché si insiste a ignorare che è il tempo l'unica ricchezza finita che dobbiamo utilizzare nella maniera migliore, mentre il denaro, apparentemente infinito, viene comunque meno quando il nostro tempo finisce. Forse dovremmo ricominciare a dirci che non è vero quel che sostenne con l'autorità che tutti gli riconoscevano Benedetto Croce. Non è vero che non

Scholè

possiamo non dirci cristiani. Noi non possiamo non dirci greci. Per sostenerlo fino in fondo forse dobbiamo ripartire da quel termine apparentemente lontano e dimenticato.

Apparentemente. Solo apparentemente. Perché *scholè* non si è perso affatto. Non è scomparso dalla nostra storia. C'è una parola assai somigliante all'originale greco che noi adoperiamo costantemente. Scuola. È nella scuola che ragazzi e ragazze, liberi dal lavoro e dagli impegni materiali, possono realizzare al più alto grado ciò che ci distingue dagli animali. È nella scuola che s'impara ad amare il sapere, a essere filosofi. È nella scuola che creiamo la nostra identità perché scopriamo di appartenere a noi stessi, di possederci, di avere a disposizione la nostra vita. Forse allora potremmo fare di quella vita qualcosa di meraviglioso. Nel doppio senso di meraviglia, ovviamente.



— Roma, foce del Tevere. Gli allievi dell'Asilo nel Bosco, il primo realizzato in Italia, esplorano le rive del fiume. Nato dal modello tedesco nelle campagne di Ostia, ospita

bambini dai 2 ai 6 anni. Le aule maggiormente utilizzate sono i giardini, il bosco, la campagna, il fiume. Le basi del progetto pedagogico e didattico sono: una

relazione amorevole tra educatori e bambini, l'esperienza diretta e il gioco come strumenti didattici, lo sviluppo integrale dell'individuo, la valorizzazione dell'«essere unico e

irripetibile». Il gruppo di lavoro è composto da diverse figure con competenze particolari: educativa, ambientale e artistica. Secondo diverse ricerche, i bambini che

vivono all'aria aperta oltre ad ammalarsi di meno, sono più autonomi, hanno una maggiore autostima e una socialità più ricca e meno conflittuale. Le prime «scuole

giardino» sono nate in Italia agli inizi del secolo scorso e si sono sviluppate in tutta Europa col nome di «Asili nel Bosco» dagli anni Cinquanta. In Germania se ne contano più di 1500.



— Milano, Scuola Rinascita - Livi.  
Lezione di violino.



— Roma, quartiere Garbatella. Tutte le ricerche dimostrano che leggere fin da piccoli fa bene alla testa ed è un antidoto alla povertà.

L'analisi dei test PISA mostra ad esempio che i ragazzi in famiglie economicamente svantaggiate ma con una disponibilità tra 11 e 25

libri raggiungono competenze in lettura e matematica superiori rispetto a chi vive in case con meno libri. La scarsa propensione alla

lettura è un indice di difficoltà di accesso anche ad altre risorse e opportunità culturali.

## — Stato di benessere di bambini e ragazzi in Italia nel 2017

Quanti sono: demografia  
Come stanno: salute  
Minorenni particolarmente a rischio



## Periscopio Quanti sono: demografia

In Italia, nel 2017, si contano poco meno di 10 milioni (9.910.710) di bambini e ragazzi minori di 18 anni, appena il 16,4% della popolazione totale pari a circa 60 milioni 600 mila residenti in Italia. La situazione nel panorama nazionale è naturalmente variegata: si va dalla provincia di Napoli, la più "giovane" d'Italia, in cui quasi un residente su 5 (19,4%) è under 18 a quella di Carbonia-Iglesias, dove ad essere minorenni è poco più di uno su 10 (12,4%). Poco più di 1 milione dei bambini e ragazzi che vivono in Italia è figlio di immigrati (1.038.046) e rappresenta il 10,5% del totale dei minori e il 20,6% della popolazione senza cittadinanza italiana presente nel nostro Paese (Demoistat 2017). I giovani con background migrante

vivono soprattutto nelle regioni del Nord e del Centro, nelle quali la presenza straniera è maggiormente radicata. Tra i più di 200 mila cittadini che nel 2016 hanno acquisito la cittadinanza italiana, circa un terzo era minorenne (ISTAT, 13 giugno 2017, p. 13).

Prosegue la diminuzione delle nascite: nel 2016 ammontano a 473.438, 12.342 neonati in meno rispetto al 2015 (- 2,5%). Il fenomeno si registra in tutte le ripartizioni ma che è più accentuato nelle Isole (- 4,1% rispetto al 2015). Complessivamente, dal 2008 al 2016, in meno di dieci anni, si evidenzia un calo di circa 100 mila nuove nascite. Come è noto, la natalità in Italia è sostenuta anche dal numero di nati di origine non

italiana; anche in questo versante, però, il 2016 fa registrare un'inversione di tendenza rispetto al passato: se i 69.379 nati di origine straniera nel 2016 rappresentano il 14,7% del totale, è pur vero che, dal 2012 (anno di maggior picco di nascite di bambini di origine straniera, circa 80 mila), si registrano più di 10.500 nati in meno in questa fascia della popolazione (ISTAT, 13 giugno 2017, p. 4).

Se la diminuzione delle nascite durante gli anni della crisi economica è comune a molti paesi europei (Eurostat 2013), l'ISTAT osserva che in Italia gli effetti prodotti da questa si assommano a modificazioni importanti della popolazione femminile: da un lato, escono dall'età riproduttiva le numerose generazioni del *baby boom*; dall'altro, le donne in età fertile sono meno numerose, a causa del calo delle nascite registrato a partire dalla metà degli anni Settanta.

I dati ci mostrano una fotografia in cui è sempre più raro vedere i giovani, e sempre più spesso i nonni (o bisnonni): ci raccontano un paese che riesce ad assicurare ai propri cittadini una longevità che li contraddistingue a livello internazionale, (ISTAT, *Rapporto annuale 2017*, p. 96), ma in cui al contempo le donne diventano madri sempre più tardi (nel 2015,

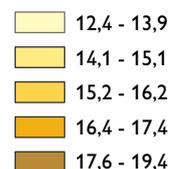
### L'Italia d'oro

0-17 residenti in Italia sul totale della popolazione (%). Anno: 2016 (al 1° gennaio 2017).  
Fonte: Elaborazione Save the Children su dati Demoistat.

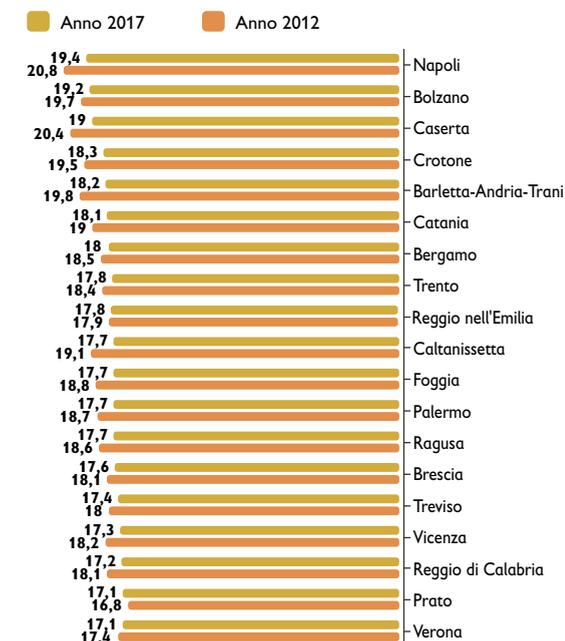


MEDIA ITALIA  
16,4%

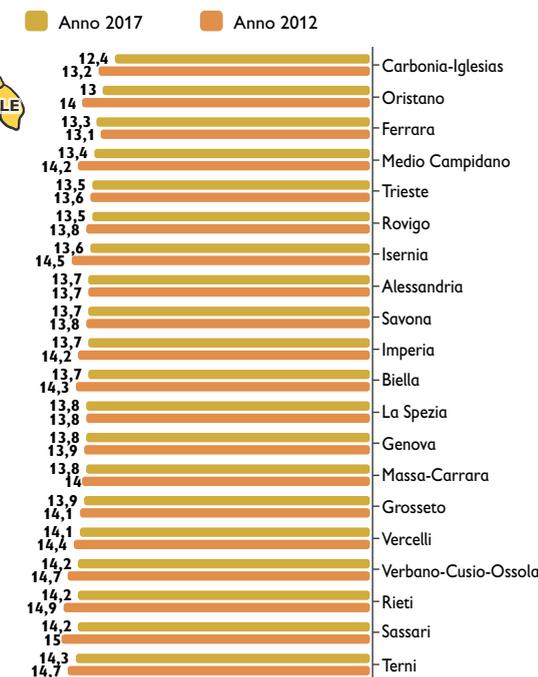
0-17 anni  
su totale popolazione (%)



### Le province più giovani



### Le province meno giovani



l'Italia era in testa alla classifica europea per età delle neomadri, con una media di 30,8 anni alla nascita del primo figlio, rispetto a quella UE di 28,9) (Eurostat 2017, p. 3). Il quoziente di natalità cala nel 2016 al 7,8‰ (era al 9,8‰ nel 2008), con variazioni territoriali che vanno dal 9,5‰ del Trentino al 6,3‰ della Liguria (Demoistat 2017b).

L'età media al parto cresce, attestandosi a 31,7 anni ("acquistando", così, ben 2 anni dal 1995, quando era di 29,8); rispetto alla media generale, l'età media al parto risulta superiore se si guarda alle sole madri italiane (32,3 anni), ed inferiore se si guarda alle sole madri straniere (28,7). Aumenta anche la percentuale dei nati da madri con più di 40 anni: nel 2015 erano quasi 1 su 10 (8,3%, nel 2008 la percentuale si attestava al 5,6%). Anche in questo caso, la media risulta più alta se si considerano le sole madri italiane (9,3%), mentre risulta più bassa se si considerano le sole straniere (4,2%). Le nascite da madri con età inferiore ai 25 anni, nel 2015, corrispondono al 10,3% del totale (l'8,2% se si considerano le sole madri italiane). Calano invece le nascite da madri minorenni: nel 2015 erano 1739 rispetto alle 3142 del 1995 (ISTAT, 28 novembre 2016, pp. 6-7).

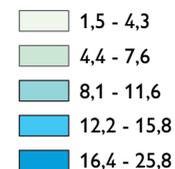
Decresce anche il numero medio di figli per donna: se nel 2010 corrispondeva a 1,46, nel 2016, declinando negli anni, giunge a 1,34; osservando il dato nelle ripartizioni territoriali, si nota che al Nord è di 1,40, al Centro di 1,31 e nel Sud di 1,29 (1,28 nelle Isole). Mentre la popolazione 0-14 anni in Italia al 1 gennaio 2017, si attesta al 13,5% (era al 14,1% nel 2011), più di un residente su 5 ha più di 65 anni; il 6,8% è over 80. L'indice di vecchiaia raggiunge un nuovo record, attestandosi a 165,3. I centenari hanno raggiunto, nel 2017, la ragguardevole cifra di 17.630 persone (Demoistat 2017).

**Cittadini di domani**

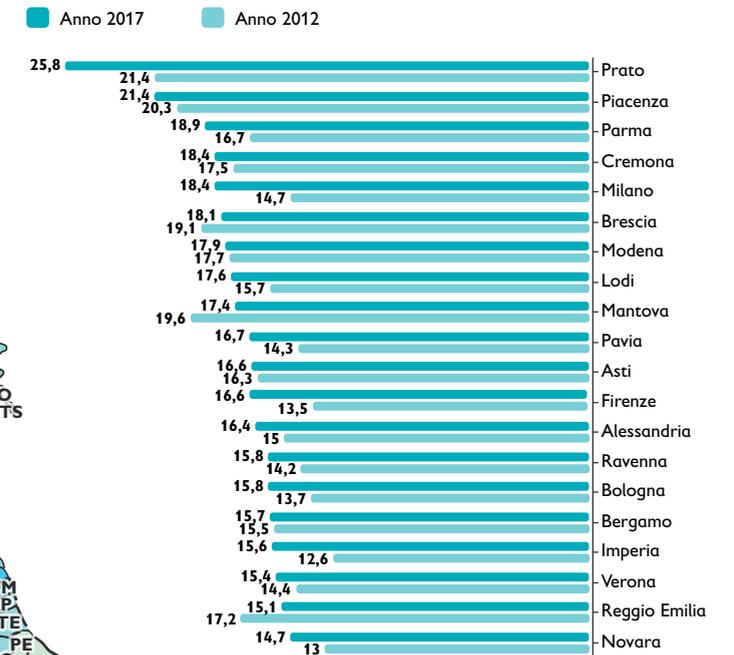
0-17enni nati senza cittadinanza italiana sul totale degli 0-17enni per provincia (%). Anno: 2016 (al 1° gennaio 2017). Fonte: Elaborazione Save the Children su dati Demoistat.



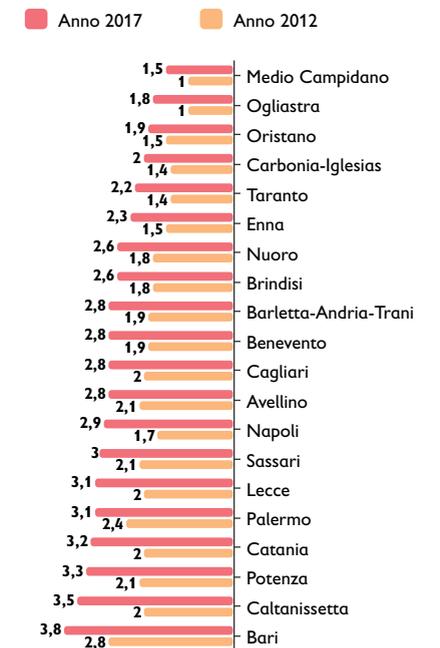
0-17enni di origine straniera sul totale minorenni (%)



**Le province più multiculturali**



**Le province meno multiculturali**



## Periscopio Come stanno: salute

Rispetto alle generazioni che li hanno preceduti, bambini e ragazzi godono oggi di condizioni generali di salute incomparabilmente migliori: l'accesso alle cure mediche, la maggiore consapevolezza sull'importanza dell'adozione di sani stili di vita, l'abbondanza alimentare hanno fatto sì che l'Italia registrasse notevoli progressi nella cura e nel benessere. Il tasso di mortalità infantile, definito dall'ISTAT «importante indicatore del livello di sviluppo e benessere di un paese» (ISTAT, 14 aprile 2017, [www.istat.it/it/archivio/198846](http://www.istat.it/it/archivio/198846)), è in lento ma costante miglioramento: nel 2014 si attesta in Italia al 2,8‰ (era 3,7‰ 10 anni prima, nel 2004, e al 3,4‰ nel 2009), raggiungendo valori tra i più bassi in Europa, dove la media è del 3,7‰ (Eurostat 2017). Il parto è oggi un evento

molto più sicuro rispetto al passato. I dati riferiti al 2014 ci dicono che le nascite in Italia avvengono in prevalenza in istituti di cura pubblici o equiparati (88,8% dei casi) e l'11,2% in case di cura private; 6 parti su 10 si svolgono in una delle 179 strutture dove si registrano più di 1000 parti l'anno (il parametro standard cui tendere, secondo le linee guida nazionali), mentre il 7,5% si svolge in strutture che ne accolgono meno di 500. Sui 513 punti nascita analizzati dal Ministero della Salute, 128 sono dotati di Unità di Terapia Intensiva Neonatale; 204 strutture sono dotate di Unità Operative di Neonatologia (Ministero della Salute, CEDAP 2014, marzo 2017, p. 16). Se il maggior benessere della popolazione italiana ha fatto sì che malnutrizione, denutrizione e rachitismo

siano pressoché scomparsi dall'orizzonte sanitario dell'infanzia odierna, ci si trova però ad affrontare problematiche di senso opposto, correlate al sovrappeso, all'obesità e a stili di vita sedentari e poco attivi, situazioni che è necessario monitorare con attenzione, perché potenzialmente connesse all'insorgenza futura di numerose patologie croniche. L'indagine "Okkio alla Salute" fornisce una panoramica nazionale della situazione ponderale dei bambini di 8-9 anni di età e evidenzia i progressi registrati nel tempo. Secondo i dati dell'ultima rilevazione (2016), che ha coinvolto quasi 50 mila bambini in oltre 2.600 classi sul territorio nazionale, 3 bambini su 10 hanno problemi di eccesso ponderale. In meno di 10 anni, l'eccesso ponderale nei bambini (costituito dalla somma di sovrappeso più obesità) è diminuito del 13%, passando dal 35,2% del 2008/2009 al 30,6% del 2016 (Istituto Superiore di Sanità, *Okkio alla Salute 2016*, [www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/dati2016.asp](http://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/dati2016.asp)).

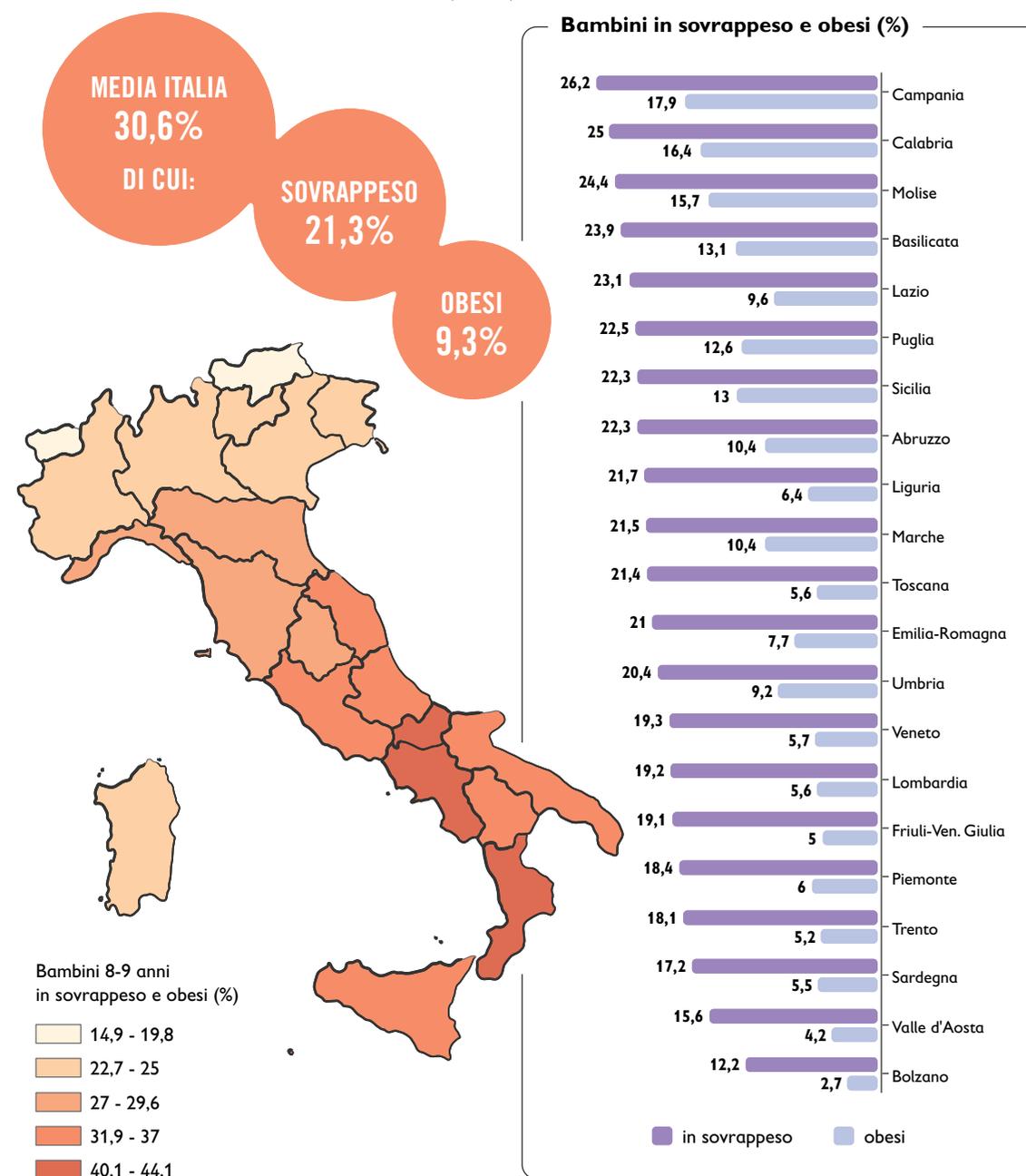
I dati mostrano che all'aumentare del grado di istruzione dei genitori decresce la quota di figli in eccesso ponderale: si va dal 37% dei figli di genitori privi o con basso titolo di studio al 31% con titolo di studio medio, al 26% con titolo di

### Okkio al sovrappeso

Bambini di 8-9 anni in sovrappeso e obesi (%). Anno: 2016.

Fonte: Istituto superiore di Sanità – Indagine Okkio alla salute.

Il sistema di sorveglianza "Okkio alla Salute", promosso dal Ministero della Salute e coordinato dall'Istituto Superiore di Sanità, analizza lo stato ponderale dei bambini in Italia. L'indagine 2016 ha coinvolto 2.604 classi di tutto il territorio nazionale, per un totale 48.946 bambini di 8-9 anni. I risultati mostrano che nel 2016 quasi 1 bambino su 3 è in questa condizione: più di 1 su 5 è sovrappeso, quasi 1 su 10 è obeso. I picchi maggiori si registrano in Campania (44,1%), Calabria (41,4%) e Molise (40,1%).



studio alto; la quota di bambini in eccesso ponderale è inoltre maggiore nelle famiglie che dichiarano difficoltà economiche (Nardone 2017). Come nelle precedenti rilevazioni, permangono le differenze territoriali: se al Nord l'eccesso ponderale ha ovunque valori pari o inferiori al 25% dei bambini, al Centro la percentuale sale a valori tra il 25 e il 34%, mentre al Sud (con l'esclusione della Sardegna) le percentuali sono superiori al 35% in tutte le regioni, con punte massime in Campania e Calabria. Allargando lo sguardo alla fascia d'età 6-17 anni, secondo le rilevazioni dell'ISTAT, l'eccesso ponderale riguarda circa un giovane su 4, con una prevalenza nella fascia d'età 6-10 anni e tra il genere maschile. Anche considerando questa fascia di età più ampia, si rilevano le differenze territoriali già menzionate: sono in sovrappeso infatti un bambino o ragazzo su tre al Sud, circa uno su quattro nelle Isole e al Centro e circa uno su cinque al Nord (ISTAT, 6 luglio 2017, tav. 9).

Come segnalato dalla letteratura scientifica, per il benessere generale della persona è necessario che a sane abitudini alimentari siano associati movimento ed attività fisica. Non sempre però i bambini e ragazzi in

Italia seguono questi principi: secondo i risultati di Okkio alla Salute, neppure un bambino su 5 (il 18%) ha svolto attività fisica nel giorno precedente alla rilevazione, meno di 1 studente su 3 (il 26,9%), va a scuola a piedi o in bicicletta (Istituto Superiore della Sanità 2017).

Nel 2016, poco più della metà di bambini e ragazzi 6-17enni in Italia ha praticato sport con continuità, ma più di 1 su 5 non ha praticato né sport né attività fisica. Secondo i dati diffusi dal CONI, la fascia d'età giovanile in cui maggiore è la pratica sportiva continuativa è quella 6-10 anni, che vede impegnato il 59,7% dei bambini italiani; al progredire dell'età, decresce la percentuale di giovani che si dedica assiduamente allo sport. Permane costante il gap di genere, in tutte le fasce d'età: a praticare sport nella fascia 6-10 anni è il 62,5% dei bambini contro il 56,6% delle bambine, nella fascia 11-14 il 65,2% dei bambini contro il 51,3% delle bambine e in quella 15-17 il 59,6% dei ragazzi contro il 45,8% delle ragazze (CONI 2017, p. 2).

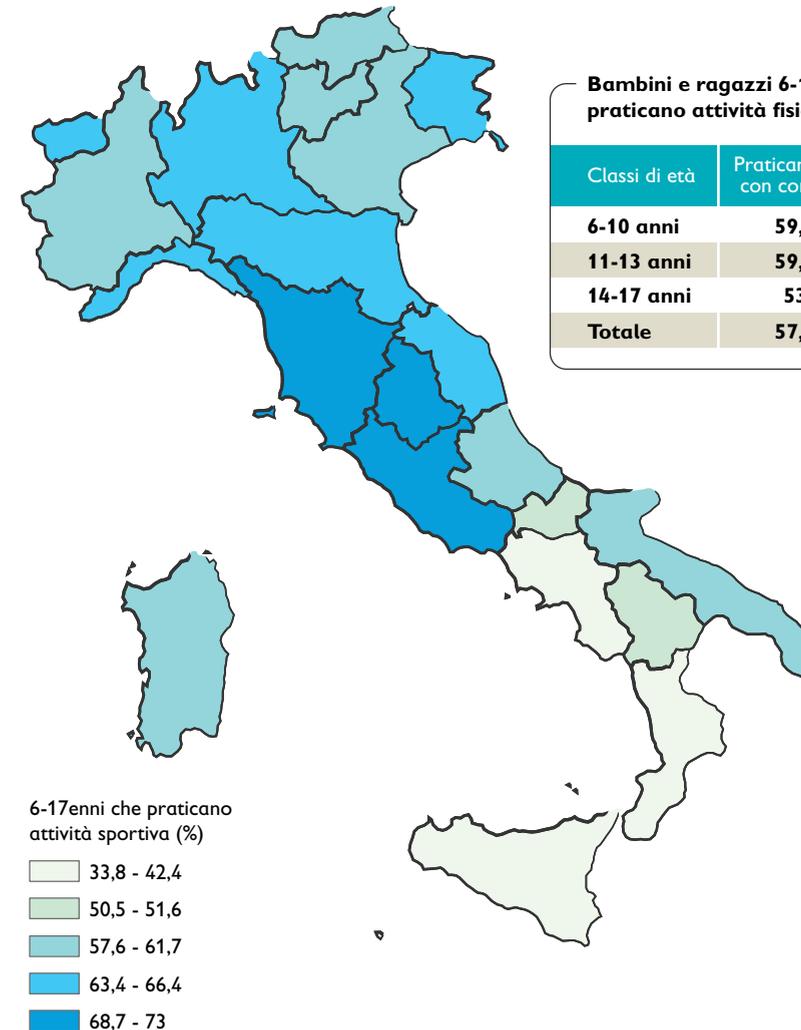
L'analisi dei corretti stili di vita, di salute e prevenzione considera anche i comportamenti a rischio, messi sotto osservazione da una serie di ricerche sovente condotte anche a livello europeo. Dall'ultima rilevazione dell'indagine ESPAD (2015), risulta che il

**Sportivi (e non)**

6-17enni che nel tempo libero praticano attività sportiva per 100 coetanei della stessa regione (%). Anno: 2016. Fonte: ISTAT.

L'attività motoria è considerata un elemento fondamentale per il benessere generale della persona, mentre la sedentarietà costituisce un fattore di rischio per la salute. Le mappe mostrano che in Italia più della metà dei 6-17enni pratica sport con regolarità; le incidenze maggiori si registrano in Lazio (73%), Toscana (69,4%) e Umbria (68,7%). All'opposto, 1 bambino o ragazzo su 5 conduce una vita sedentaria, con medie particolarmente elevate in Sicilia (37,8%), Campania (35,8%) e Calabria (33%).

**OKKIO ALLA SALUTE**  
Il sistema di sorveglianza nazionale Okkio alla Salute, promosso dal Ministero della Salute/Ccm e coordinato dall'Istituto Superiore di Sanità in collaborazione con il Ministero della Salute, il MIUR e le Regioni, ha l'obiettivo di raccogliere su tutto il territorio nazionale informazioni sugli stili di vita dei bambini della scuola primaria (classe terza), sul loro stato ponderale e sulle iniziative scolastiche che favoriscono una sana nutrizione e uno stile di vita attivo. L'ultima indagine (la 5a), condotta nel 2016, ha coinvolto 48.946 bambini di 2.604 classi e 48.464 genitori.



**Bambini e ragazzi 6-17 anni che nel tempo libero praticano attività fisica o sport**

Classi di età	Praticano sport con continuità	Non praticano sport né attività fisica
6-10 anni	59,7%	23,2%
11-13 anni	59,6%	17,9%
14-17 anni	53%	19,8%
Totale	57,4%	20,7%

**MEDIA ITALIA**  
57,4%

58% degli adolescenti italiani ha sperimentato almeno una volta nella vita l'**uso del tabacco**, percentuale più alta rispetto alla media dei paesi considerati (46%) (ESPAD 2015, 2016, p. 36), ma in diminuzione rispetto al passato: nel 1995 infatti la percentuale italiana corrispondeva al 64%, a riprova dell'efficacia delle campagne di contrasto e prevenzione. Più di un intervistato italiano su tre nel 2015 (37%, contro una media europea del 21%) riferisce di avere fumato negli ultimi 30 giorni. Per quanto concerne il **consumo di alcol** tra gli adolescenti italiani, si registra un calo: se nel 2006 quasi 1 adolescente su 3 (29%) tra gli 11 e i 17 anni dichiarava di aver consumato bevande alcoliche nel corso dell'anno precedente, questa percentuale riguardava 1 adolescente su 5 (20,4%) nel 2016. Il *binge drinking* (cioè il consumo di 6 o più bicchieri di bevande alcoliche in un'unica occasione) tra gli 11-17enni concerne il 3,5% degli intervistati; ma se si guarda alle fasce d'età, subisce un'impennata tra i 16 e i 17 anni, quando arriva a toccare quasi un adolescente su 10 (9,2%) (ISTAT, 6 luglio 2017, tav. 16). Per quanto concerne il **gioco d'azzardo** tra gli adolescenti, secondo i dati dell'osservatorio Young Millennials Monitor realizzato da Nomisma che

ha condotto nell'a.s. 2015-2016 una ricerca tra 11 mila studenti 14-19enni, il 49% ha tentato la fortuna almeno una volta, dichiarando (nel 72% dei casi) di sostenere una spesa media settimanale inferiore ai 3 euro. Ad attrarre maggiormente i giovanissimi è il Gratta & Vinci (34% dei minorenni) e le scommesse sportive in agenzia (21%). Ad essere allettati dal gioco sono i ragazzi più che le ragazze, i residenti al Centro Italia più che al Nord; gli studenti di istituti tecnici (58%) più che i liceali (42%), chi fa parte di famiglie dove si gioca (64%) più che di famiglie dove non si gioca (9%) (NOMISMA, *Abstract "Young Millennials Monitor"*, 2017, pp. 1-2).

## Periscopio Minorenni particolarmente a rischio

Tanti bambini e ragazzi vivono nel nostro Paese in condizioni di estrema vulnerabilità. Sono ragazzi che hanno deciso di intraprendere da soli un "viaggio della speranza" per sfuggire guerre o situazioni invivibili nei proprio paesi, oppure che subiscono violenza, o che entrano troppo giovani nel circuito della giustizia minorile. In tutti i casi, sono sempre e comunque bambini e ragazzi che richiedono tutta la nostra attenzione perché esposti a situazioni particolarmente difficili o di vero e proprio pericolo che potrebbero comprometterne seriamente il benessere presente e futuro.

### Giunti in Italia

L'umanità è in movimento. Carestie, siccità, guerre, dittature, povertà, portano le persone a lasciare le loro case, il loro paese, per inseguire la sopravvivenza ed il sogno di una vita migliore. Il viaggio che i migranti intraprendono è difficile ed irto di pericoli; talora ha un esito tragico: secondo le stime dell'OIM, nel solo 2016, 5.098 persone avrebbero perso la vita nel Mediterraneo (OIM 2017a, p. 2), mentre nei primi 7 mesi del 2017 si conterebbero 2.389 vittime (OIM 2017b, p. 2). Nel 2015, 31 milioni di minorenni nel mondo vivevano fuori dal proprio paese d'origine, tra cui 11 milioni di richiedenti asilo o rifugiati (Unicef 2016, p. 6). L'Italia ha attratto negli

ultimi anni un numero crescente di persone in arrivo via mare; nel 2016 si contavano 181.436 arrivi tra cui 28.223 minorenni (il 15,5% del totale dei migranti giunti via mare). Tra questi, 25.846 (il 91,6%) erano non accompagnati, cioè senza adulti di riferimento che avessero cura di loro durante il viaggio (Ministero dell'Interno 2017). Tra i minori non accompagnati giunti via mare nel 2016, si contano quasi 50 differenti nazionalità (Save the Children, giugno 2017). Nel 2016 il Ministero per le Politiche Sociali ha censito 17.373 i minori stranieri non accompagnati (MSNA) presenti nel sistema di accoglienza del nostro Paese, per la maggior parte adolescenti (il 92,4% ha tra i 15 e i 17 anni), ma anche più giovani (il 7,4% ha tra i 7 e i 14 anni). Preoccupa particolarmente il destino di 6.561 ragazzi irrimediabilmente, il segmento maggiormente vulnerabile. (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017, p. 3). Il trend non accenna a diminuire: nei primi 6 mesi del 2017, infatti, risultano presenti e censiti 17.864 MSNA, e 5.226 irrimediabilmente (Ministero delle Politiche Sociali 2017, p. 4).

🔍 **ESPAD**, acronimo della *European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*, è un'indagine campionaria che raccoglie dati (su base volontaria e anonima) sui comportamenti a rischio degli studenti 15-16enni. L'indagine è realizzata ogni 4 anni dal 1995. L'ultima rilevazione, del 2015, ha coinvolto 96.043 studenti di 35 paesi, di cui 24 Stati membri dell'Unione europea. La prossima rilevazione è prevista per il 2019.

**Vittime di tratta e sfruttamento**

È molto difficile quantificare con esattezza il fenomeno della tratta, nascosto e difficilmente tracciabile. L'OIM, che dal 2002 registra i casi di vittime di tratta assistite dall'Organizzazione, ne conteggia circa 7.000 ogni anno a livello globale (OIM 2017c, p. 5). Secondo l'ONU, metà delle vittime di tratta, a livello mondiale, sono donne; quasi 1 su 3 (28%) minorenni (il 20% bambine/ragazze, l'8% bambini/ragazzi) (UNODC 2016, p. 7). Per quanto attiene al versante europeo, con riferimento agli anni 2013-2014, la Commissione europea riferisce di 15.846 vittime registrate (accertate o presunte), di cui almeno il 15% minorenni. Secondo una ricerca pubblicata da Save the Children, «i quattro principali ambiti in cui molti minori stranieri sono impiegati in condizioni servili o parasschiavistiche sono l'agricoltura, la ristorazione, la prostituzione e l'accattonaggio. Un universo sommerso, marcato dalla sopraffazione, in cui anche l'Italia mostra un protagonismo crescente come area di sfruttamento. Tra le vittime, spiccano per vulnerabilità e invisibilità i minori migranti non accompagnati». In particolare, lo sfruttamento lavorativo dei minori migranti rappresenta nel nostro paese

un segmento rilevante del fenomeno tratta. Le vittime minorenni di tratta inserite in percorsi di protezione (quindi una parte minima rispetto al totale), emerse e censite dalle statistiche, nel 2016 sono 111 (di cui 93 ragazze e 18 ragazzi). Dei minori rilevati dal Dipartimento per le Pari Opportunità, circa la metà è sfruttato sessualmente, il 9,9% nelle economie illegali come lo spaccio, il 5,4% sul lavoro, il 3,6% nell'accattonaggio e lo 0,9% in matrimoni forzati (Save the Children luglio 2017, pp. 5 ss.).

**Vittime di abuso e violenza**

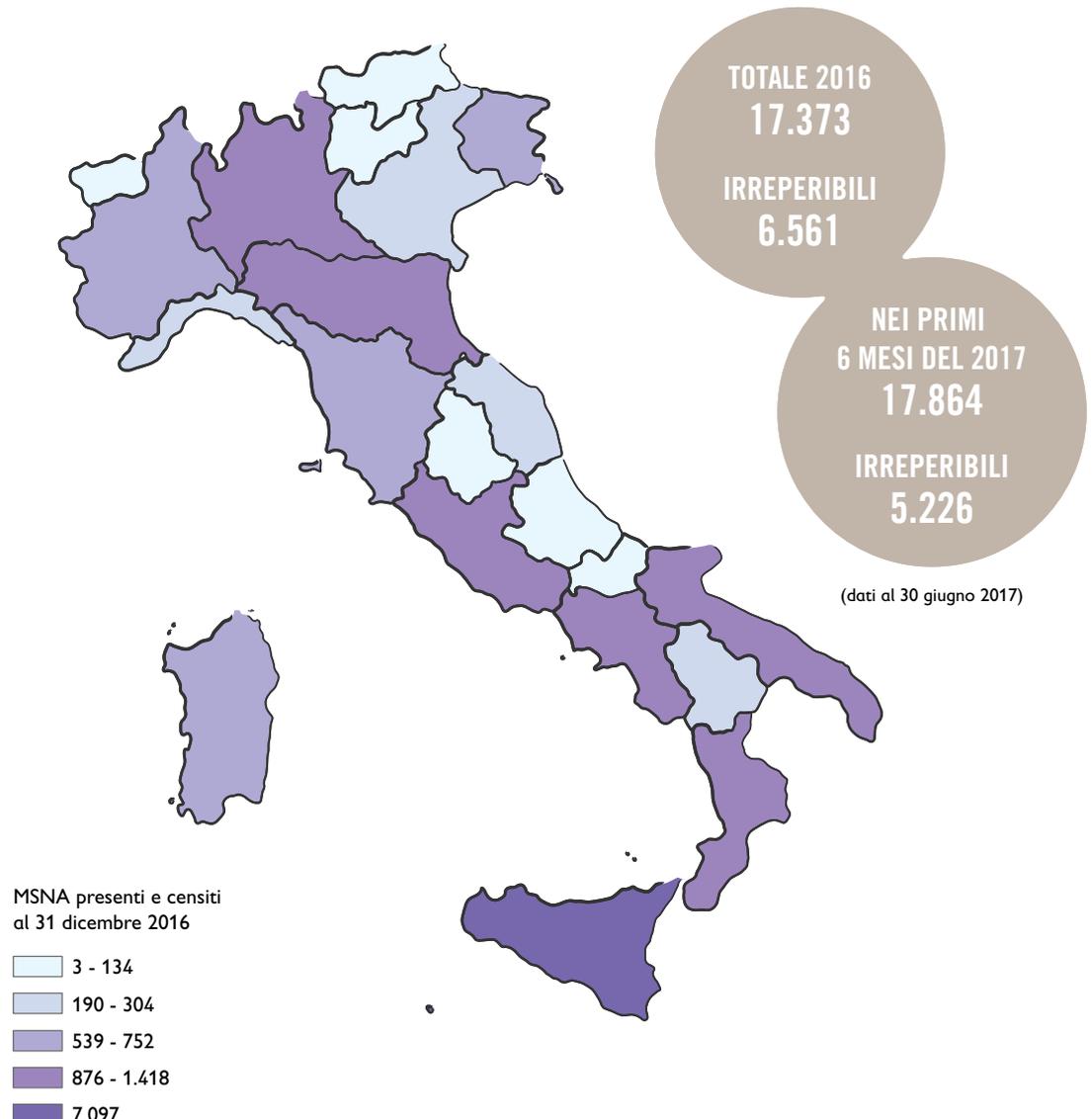
La violenza è purtroppo un fenomeno spesso sommerso e di difficile quantificazione, ma presente; quando perpetrata all'interno della famiglia, può colpire i bambini, anche in maniera indiretta: assistere alla violenza, spesso ripetuta, di un familiare su un altro è una forma di abuso che segna per tutta la vita. La stima della portata del fenomeno è complessa, e da molto tempo si segnala la necessità di colmare il vuoto informativo che lo circonda. Un tentativo di far luce su questi temi è stato condotto dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza con Cismai e Terre des Hommes, tramite una ricerca condotta nel 2015, che mirava a quantificare le vittime di maltrattamento e abuso e ad analizzarne le tipologie. Secondo la ricerca, si

stimavano in più di 90 mila i minorenni in carico ai Servizi Sociali nel 2013 vittime di una qualche forma di maltrattamento (Autorità garante dell'Infanzia, Cismai, Terre des Hommes 2015). Un altro fenomeno che coinvolge in maniera diretta o indiretta anche i loro figli, sfuggente e difficile da quantificare perché in gran parte sommerso è quello della violenza sulle donne, che spesso non denunciano le violenze subite, anche in famiglia, per vergogna o "per il bene dei figli". Secondo le stime dell'ISTAT la violenza sulle donne è un fenomeno ampio e diffuso: quasi una donna su tre ha subito, nella propria vita, qualche forma di violenza fisica o sessuale, e una donna su 10 prima di compiere i 16 anni. Alle violenze perpetrate sulle donne, spesso assistono i loro figli: l'istituto di statistica stima che ciò avvenga nel 65,2% dei casi, ed in un caso su 4 (25%) ne sono coinvolti (ISTAT, 2015, pp. 4-5). In supporto delle donne e dei loro figli, in Italia è presente una rete di centri antiviolenza (156 quelli mappati dalla Casa delle donne di Bologna), dislocati su tutto il territorio nazionale, cui le donne possono rivolgersi in caso di necessità (Rete DIRE – Donne in Rete contro la violenza 2017). In Italia, negli ultimi 5 anni, sono stati commessi 774 omicidi di donne, una media di 150 all'anno, cioè circa una donna

**Minori non accompagnati accolti in Italia**

Ripartizione di MSNA per regione di accoglienza in Italia.  
Anno: 2016.  
Fonte: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

I dati diffusi dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ci dicono che, al 31 dicembre 2016, erano 17.373 i minori stranieri non accompagnati (MSNA) presenti e censiti sul territorio italiano. La Sicilia è la regione italiana che ne ospita il maggior numero (circa il 40, 9% del totale) nelle proprie strutture di accoglienza, seguita a distanza da Calabria (8,2%) ed Emilia Romagna (6,2%). Mancano al conto, e alla mappa, 6561 ragazzi che in quell'anno si sono resi irreperibili.



uccisa ogni due giorni (Bartolomeo 2017). Si stima che dal 2000 al 2016 siano 1.628 gli orfani di crimini domestici, a volte minori, che hanno dovuto affrontare le tragiche conseguenze degli omicidi perpetrati in ambiente familiare (Camera dei Deputati 2016).

**Fuori dalla propria famiglia di origine**

Nei casi in cui le famiglie attraversano un periodo di particolare difficoltà, e si trovino nell'impossibilità temporanea di prendersi cura dei propri figli, questi possono essere affidati per un periodo a un centro o a un'altra famiglia, in grado di aiutare il bambino o ragazzo nel transitorio momento di difficoltà. Come rileva l'Autorità Garante per l'Infanzia non esiste a tutt'oggi un'anagrafe dei minori non esiste a tutt'oggi un'anagrafe condivisa che raccolga dati relativi ai minori che vivono fuori della famiglia d'origine presso le diverse istituzioni che se ne occupano quelli disponibili non sono confrontabili, in quanto si riferiscono a periodi temporali e fonti differenti (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza 2017). Gli ultimi dati disponibili del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, riferiti al 2012, stimano che i minori fuori dalle famiglie di origine fossero 28.449, di cui 14.194

in affidamento familiare e 14.255 collocati in servizi residenziali (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2014 p. 22). L'ISTAT fornisce i dati relativi ai minorenni accolti nei presidi residenziali e socio-assistenziali, che nel 2013 ammontavano a 17.586; l'Istituto rileva come "Oltre la metà degli ospiti sotto i 18 anni (10.825) non presenta problemi specifici ma piuttosto legati a condizioni di grave disagio nella famiglia" (ISTAT 2015b, p. 9). Dati relativi al 2014, infine, sono forniti dall'indagine realizzata dal Garante per l'Infanzia, che rileva come i bambini e ragazzi ospiti delle 3.192 strutture residenziali dislocate sul territorio nazionale ammontassero a 19.245 (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza 2015, p. 7).

**Nel circuito della giustizia**

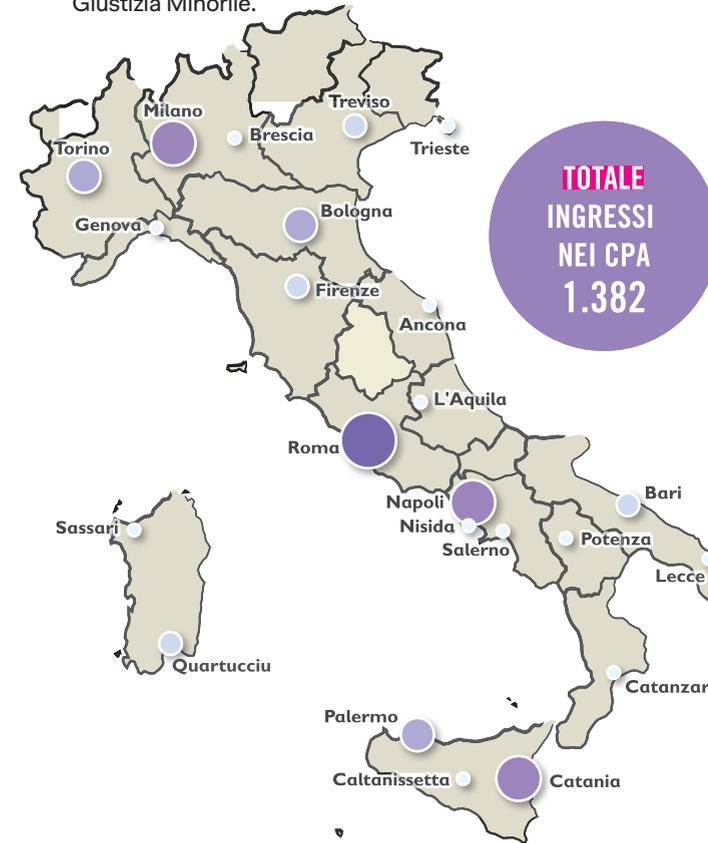
Quando i minori commettono reati, il sistema di giustizia minorile italiano (facente capo al Ministero della Giustizia) si attiva con l'obiettivo di coniugare le esigenze della giustizia con quelle della tutela dei diritti del minorenne. Nel 2016, la maggior parte dei minori autori di reato risultava in carico agli USSM (Uffici di servizi sociali per i minorenni) nell'ambito di misure esterne, in quanto per loro la detenzione assume carattere residuale rispetto a percorsi e risposte alternativi di carattere

penale. I minori e giovani adulti (fino a 25 anni) in carico erano 21.848, per la maggior parte italiani (16.363) e maschi (19.183). La maggior parte dei reati commessi è contro il patrimonio (in particolare, furto e rapina). I Centri di prima accoglienza hanno registrato 1382 ingressi (compresi i trasferimenti tra CPA), con una preponderanza di adolescenti (375 16 enni e 608 17 enni). Per quanto concerne i collocamenti in comunità di minori e giovani adulti nel 2016, essi ammontano a 1.823, con una forte preponderanza maschile (91%) e adolescenziale. Negli ultimi anni, secondo quanto riportato dal Dipartimento di Giustizia minorile e di comunità, la tendenza è quella ad una "sempre maggiore applicazione del collocamento in comunità, non solo quale misura cautelare, ma anche nell'ambito di altri provvedimenti giudiziari, per la sua capacità di contemperare le esigenze educative con quelle contenitive e di controllo". Gli Istituti Penali per i Minorenni hanno registrato 1565 ingressi (compresi i trasferimenti tra IPM). Dei 462 presenti al 31/12/2016, 179 erano minorenni, di cui 19 nella fascia di età 14-15 anni e 160 in quella 16-17 (Ministero della Giustizia 2017).

**Ragazzi nel circuito penale**

Soggetti in carico ai servizi della Giustizia Minorile – Ingressi nei Centri di prima accoglienza (CPA).

Anno: 2016. Fonte: Ministero della Giustizia, servizi per la Giustizia Minorile.



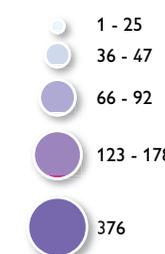
Il Dipartimento Giustizia minorile e di comunità diffonde annualmente i dati relativi ai minori e giovani adulti inseriti nel circuito penale.

La mappa e la tabella mostrano, rispettivamente, gli ingressi nei Centri di Prima Accoglienza (CPA) per sede (compresi i trasferimenti tra CPA), e negli Istituti Penali Minorili (IPM) nel 2016; il grafico dà conto della serie storica di ragazzi e giovani adulti in carico agli Uffici di Servizio Sociale per i minorenni (USSM) negli anni 2007-2016.

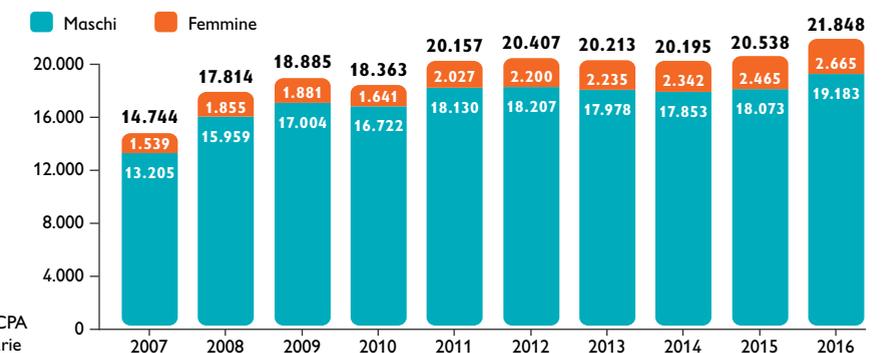
**Ingressi negli Istituti Penali per i Minorenni (IPM) per sede (compresi trasferimenti tra IPM)**

Località	Ingressi negli IPM
Roma	262
Milano	190
Nisida	149
Torino	126
Bologna	101
Bari	96
Catania	96
Pontremoli	85
Airola	85
Palermo	79
Treviso	65
Catanzaro	63
Quartucciu	63
Acireale	59
Caltanissetta	28
Potenza	18
<b>Totale</b>	<b>1.565</b>

Ingressi nei CPA (numero)



**Minorenni e giovani adulti in carico agli Uffici di Servizio Sociale per i minorenni (USSM) - Anni 2007-2016**



Nota: a Brescia e Trieste CPA svolti in strutture comunitarie private convenzionate

---

## Conclusioni

---

Quest'anno l'Atlante dell'Infanzia è dedicato alla scuola. Entra sul tema da un punto di vista preciso: quello dei bambini e degli adolescenti che sono nelle condizioni di maggior rischio e per i quali la scuola rappresenta, da sempre e in tutto il mondo, una delle poche ancore di salvezza. Nel confronto con altri sistemi educativi, la nostra scuola ha tanti punti di forza. Ha dato negli anni un grande contributo alla crescita del Paese, con la sconfitta dell'analfabetismo diffuso, la costruzione dell'Italia unita, il superamento delle classi speciali per i bambini con disabilità. Oggi tante scuole, anche con pochi mezzi e strumenti, continuano a dare questo contributo su tematiche di vitale importanza, basti pensare all'impegno profuso per la piena inclusione di quasi un milione di bambini, "italiani di fatto" ma senza cittadinanza, figli di genitori stranieri. Di fronte a questi e altri problemi sociali irrisolti, vi sono scuole che hanno svolto e svolgono un ruolo anticipatore, di avamposto, con un artigianato intelligente, un pensiero pratico e una capacità di *problem solving* da far impallidire molti top manager.

Accanto a tante eccellenze, nelle scuole italiane si incontrano tuttavia situazioni inaccettabili, di analfabetismo didattico, precarietà organizzativa, carenze strutturali, deserti relazionali, vere e proprie discriminazioni e ingiustizie che fanno pagare un prezzo enorme proprio ai bambini più svantaggiati, così come testimoniano i dati su quella grave emergenza che Save the Children ha definito "povertà educativa". Come è possibile che il meglio e il peggio coesistano nella più grande infrastruttura educativa del paese a volte a pochi metri di distanza? Come agire sulle cause delle disuguaglianze educative che segnano intere generazioni? Come rileggere, a partire da queste contraddizioni, l'autonomia scolastica, la distribuzione delle risorse, la formazione e lo statuto professionale degli insegnanti, e un tema spinoso come quello della valutazione?

Ogni scelta che si fa sulla scuola mette in gioco elementi fondanti della nostra cultura pubblica, e arriva a toccare, implicitamente, le corde più profonde del nostro modo di intenderci in quanto esseri umani, la nostra visione del mondo, il rapporto con gli altri, con il futuro. Un dibattito "alto", ma volte un po' disconnesso rispetto a ciò che avviene dentro le aule, nella concreta realtà di ogni giorno.

Un dibattito che spesso resta alla larga dalle scuole che, con un brutto termine, chiamiamo "di frontiera". Dove non si deve contrastare solo il vuoto educativo, ma anche quella che Giacomo Panizza in un recente libro chiama "pedagogia mafiosa", una contro-educazione che miete le sue vittime tra i più giovani. Mentre per riformare davvero la scuola sarebbe probabilmente necessario partire proprio da lì, investire nella trasformazione delle zone più a rischio in *comunità educanti*, che nel concreto significa non lasciare da sola la scuola a combattere la povertà educativa, ma mobilitare attorno a questo obiettivo tutti gli attori del territorio, pubblici, privati e non profit, in un'area di intersezione tra politiche sociali, educative, culturali, urbane, di promozione della salute. Con la costruzione di *comunità educanti* dove oggi regnano il degrado urbano e la criminalità si va davvero a lavorare in frontiera: quella che segna l'orizzonte del nostro paese e della nostra democrazia.

Nelle scuole delle zone deprivate opera Save the Children con "Fuoriclasse", un progetto di contrasto alla dispersione scolastica che oggi ha dato vita ad un vero e proprio movimento, di docenti e di studenti, che vogliono trasformare la scuola a partire dalla partecipazione diretta e consapevole di chi la scuola la fa e la vive, come studente, insegnante, personale ausiliario, tecnico e amministrativo, genitore, amministratore locale, educatore territoriale. "Fuoriclasse" è uno dei tanti movimenti dal basso che oggi si fanno largo nella scuola italiana e che l'Atlante ha cercato di intercettare. Non i grandi movimenti di un tempo, quelli con la emme maiuscola, ma una miriade di gruppi, reti, comunità di pratiche, che si incontrano e si riconoscono, e che sono alla ricerca di un modo di fare scuola che sappia accogliere, includere, colmare le distanze, far fiorire talenti e capacità.

Ce la faranno – ce la faremo – a trasformare la scuola italiana, smettendola di stupirci per le buone pratiche e le eccellenze, perché queste saranno finalmente diventate la norma, e lo squallore e la sciattezza che oggi in troppi casi circonda i bambini e i ragazzi negli anni più importanti della loro crescita saranno ormai solo un ricordo del passato?

Qualche secolo fa Voltaire invitava a guardare lo stato delle carceri per comprendere lo stato di una nazione. Anche un viaggio all'interno delle scuole potrebbe servire a raggiungere lo stesso obiettivo. L'Atlante quest'anno ci propone questo viaggio, con poche risposte e molti interrogativi aperti.

**Raffaella Milano**

*Direttrice programma Italia-Europa  
Save the Children Italia*

# Mappe delle mappe, dei grafici e delle infografiche

## Primo capitolo La lezione dei maestri

### MAPPE

**Scuole con metodo**  
Elaborazione Opera Montessori per Save the Children, 2017.

**In nome di don Milani**  
Elaborazione MIUR per Save the Children, 2017.

**Professori e maestri che hanno lasciato il segno**  
Una mappa di Roberto Farné per Save the Children, 2017.

## Secondo capitolo La scuola secondo noi

### MAPPE

**A scuola con ansia**  
OCSE – PISA 2015 Results, 3° vol., *Students' well-being*, 2015, Figure III.4.1, p. 85, [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/occd/education/pisa-2015-results-volume-iii\\_9789264273856-en#.Wd83gFu0PIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/occd/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en#.Wd83gFu0PIU).

**Maestri senza feedback**  
*Teaching and Learning International Survey*, TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

**Laboratorio cercasi**  
Elaborazioni INVALSI – Questionario scuola per Save the Children.

## Terzo capitolo Figli del tempo

### MAPPE

**Vecchia Italia**  
Fonte: Demoistat, *Indicatori demografici*, marzo 2017, tav. indicatori di struttura, <http://demo.istat.it/altridati/indicatori/index.html>.

**Paesaggi dell'intercultura**  
Fonte: MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.s. 2015/2016*, marzo 2017, serie storica 1, pag. 50, [http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario\\_alunni\\_Stranieri\\_nel%20sistema\\_scolastico\\_italiano\\_15\\_16.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf).

**Stranieri in patria**  
Fonte: MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.s. 2015/2016*, marzo 2017, App.4 pagg 56-57, [http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario\\_alunni\\_Stranieri\\_nel%20sistema\\_scolastico\\_italiano\\_15\\_16.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf).

**Ultraconnessi**  
Fonte: OCSE – PISA, *PISA 2015 Results – Students' well-being, vol. III*, 2015, tav. III.13.7, pag. 474, Figure III.13.3 pag.223,

[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/occd/education/pisa-2015-results-volume-iii\\_9789264273856-en#.Wd83gFu0PIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/occd/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en#.Wd83gFu0PIU).

**La povertà minorile**  
Fonte: ISTAT, *La povertà in Italia*, luglio 2017, [https://www.istat.it/it/files/2017/07/Report\\_Povert%C3%A0\\_2016.pdf?title=La+povert%C3%A0+in+Italia+-+13%2Fflug%2F2017+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf](https://www.istat.it/it/files/2017/07/Report_Povert%C3%A0_2016.pdf?title=La+povert%C3%A0+in+Italia+-+13%2Fflug%2F2017+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf).

**Disconnessi**  
Fonte: ISTAT, elaborazione per Save the Children.

**Disoccupati**  
Fonte: ISTAT, *Disoccupati, livello provinciale*, anni 2007-2016, <http://dati.istat.it/>.

### GRAFICI

**Tasso di natalità (per 1000 abitanti) e numero dei nati vivi**  
Fonte: ISTAT, *Serie storiche*, tav. 2.3 (anni 1961-2001), <http://seriestoriche.istat.it/>; Demoistat, *Indicatori demografici*, marzo 2017, tav. quoziente di natalità (anni 2011 e 2016), <http://demo.istat.it/altridati/indicatori/index.html>.

**Indice di vecchiaia dal 1961 al 2017**  
Fonte: ISTAT, *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche*

*storiche 1861-2010*, 2011, [http://www3.istat.it/dati/catalogo/20120118\\_00/](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20120118_00/), pag. 100 (anni 1961-2001); Demoistat, *indicatori demografici*, marzo 2017, tav. indicatori di struttura (anni 2011 e 2016), <http://demo.istat.it/altridati/indicatori/index.html>.

## Percentuale 0-14enni sul totale della popolazione dal 1961 al 2017

Fonte: SVIMEZ, *150 anni di statistiche italiane: Nord e Sud 1861-2011*, Il Mulino, 2011, pag. 60 (anni 1961-2001); Demoistat, *Indicatori demografici*, marzo 2017, tav. indicatori di struttura (anni 2011 e 2016), <http://demo.istat.it/altridati/indicatori/index.html>.

## Numero medio di componenti per famiglia dal 1961 al 2016

Fonte: ISTAT, *Serie storiche*, tav. 3.1 (anni 1961-2011), <http://seriestoriche.istat.it/>; ISTAT (anno 2016).

## Età media delle donne al parto

Fonte: SVIMEZ, *150 anni di statistiche italiane: Nord e Sud 1861-2011*, Il Mulino, 2011, pag. 105 (anni 1975-1995); Demoistat, *Indicatori demografici*, marzo 2017, tav. età media al parto (anni 2005-2015), <http://demo.istat.it/altridati/indicatori/index.html>.

## Totale alunni con cittadinanza non italiana in tutti gli ordini di scuole, anni 1994-2015

Fonte: MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.s. 2015/2016*, marzo 2017, serie storica 1, pag. 49, [http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario\\_alunni\\_Stranieri\\_nel%20sistema\\_scolastico\\_italiano\\_15\\_16.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf).

## Incidenza della povertà assoluta nelle famiglie con almeno un minore, anni 2005-2016

Fonte: ISTAT, elaborazione per Save the Children.

## 15-34enni inattivi scoraggiati (in migliaia), anni 2006-2016

Fonte: ISTAT, <http://dati.istat.it/>.

### INFOGRAFICHE

## Generazione Smartphone

Fonte: sondaggio IPSOS per Save the Children, 2017 (<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/comunicati/SID%202017%20-%20IPSOS%20PER%20SAVE%20THE%20CHILDREN%20-%20PERCEZIONE%20E%20CONSAPPEVOLEZZA%20SUL%20CONSENSO%20IN%20AMBIENTE%20DIGITALE%20-%20final%20doc.pdf>).

## Povertà assoluta

Fonte: ISTAT, elaborazione per Save the Children, 2017.

## Quarto capitolo Politiche fuori sinc

### MAPPE

## L'Italia che ha disfatto la scuola

Fonte: Eurostat (COFOG), [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government\\_expenditure\\_on\\_education](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government_expenditure_on_education).

## Palestre e biblioteche

Fonte: Elaborazione INVALSI, Questionario scuole, a.s. 2014/2015 per Save the Children.

## Formazione docenti

Fonte: Elaborazione INVALSI, Questionario scuole, a.s. 2014-2015 per Save the Children.

## Continuità

Fonte: Elaborazione INVALSI, Questionario scuole, a.s. 2014-2015 per Save the Children.

## Tempo scuola

Fonte: Elaborazione MIUR, a.s. 2015-2016.

### GRAFICI

## La scuola dell'infanzia

Fonte: SVIMEZ, *150 anni di statistiche italiane: Nord e Sud 1861-2011*, Il Mulino, 2011, (anni 1961-2001); ISTAT, *Serie storiche*, (anni 1961-2011), <http://seriestoriche.istat.it/>; ISTAT (anno 2016).

## La scuola media unificata

Fonte: SVIMEZ, *150 anni di statistiche italiane: Nord e Sud 1861-2011*, Il Mulino, 2011, (anni 1961-2001); ISTAT, *Serie storiche*, (anni 1961-2011), <http://seriestoriche.istat.it/>; ISTAT (anno 2016).

## Livello di istruzione

Fonte: ISTAT, *Serie storiche, livello di istruzione e analfabetismo*, <http://seriestoriche.istat.it/>.

## Quinto capitolo Ritorno a Barbiana

### MAPPE

## La strage dei poveri (50 anni dopo)

Fonte: OCSE, *PISA 2015 Results*, 2° vol., *Policies and practices for successful schools*, dicembre 2016, Table II.5.12 pag. 370, [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/occd/education/pisa-2015-results-volume-ii\\_9789264267510-en#.Wd9RDVU0PIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/occd/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en#.Wd9RDVU0PIU).

### Pluribocciati a rischio dispersione

Fonte: OCSE, *PISA 2015 Results*, 2° vol., *Policies and practices for successful schools*, dicembre 2016, [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/occd/education/pisa-2015-results-volume-ii\\_9789264267510-en#.Wd9RDVU0PIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/occd/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en#.Wd9RDVU0PIU).

### Alunni che perdono l'anno

Fonte: Elaborazione Save the Children su dati MIUR, a.s. 2015-2016.

### L'abbandono secondo ELET

Fonte: Eurostat Early leavers from education and training by sex (tsdsc410), <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables>.

### I tasselli della dispersione

Fonte: Elaborazione MIUR a.s. 2015-2016, 2016-2017.

### Privi delle competenze di base

Fonte: OCSE, *PISA 2015 Results*, 1° vol. – *Equity and Excellence in education*, dicembre 2016, Table I.2.10° pag.332, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816061e.pdf?expires=1508427555&id=id&accname=guest&checksum=9F0AF43743600F11C44A26E9A3F9C0B7>.

### Ritardatari e svantaggiati

Fonte: INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17*, luglio 2017, tav. A.12 pag. 77, Tavola 4.4 pag. 69, tav. 4.3 pag. 67, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2017.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf).

### L'importanza dei test INVALSI

Fonte: Elaborazione INVALSI per Save the Children.

### GRAFICI

#### Punteggio medio ai test INVALSI degli alunni del 5° anno della primaria per livello ESCS, a.s. 2016-2017

Fonte: INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17*, luglio 2017, tav. 4.5 pag. 71, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2017.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf).

#### Valore mediano dell'indice ESCS per tipo di scuola superiore, a.s. 2016-2017

Fonte: INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17*, luglio 2017, tav. 4.6 pag. 71, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2017.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf).

#### Variabilità dei risultati dei test INVALSI tra scuole e classi – Alunni al 5° anno della scuola primaria

Fonte: INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17*, luglio 2017, Figura 5.3 pag. 81, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2017.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf).

#### Variabilità dei risultati ai test INVALSI tra scuole e classi – Alunni al 2° anno di liceo

Fonte: INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17*, luglio 2017, Figura 5.5 pag. 84, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2017.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf).

## Sesto capitolo Tutti a scuola

### MAPPE

#### La rete di Provaci ancora, Sam!

Fonte: Elaborazione Fondazione per la Scuola per Save the Children, <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/adolescenti/sam/index.html>.

#### Il progetto Fuoriclasse a Torino

Fonte: Save the Children, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/fuoriclasse>.

#### Milano, scuole aperte!

Fonte: Comune di Milano, [http://www.comune.milano.it/wps/portal/ist/it/vivicitta/qualita/vita/scuole\\_aperte](http://www.comune.milano.it/wps/portal/ist/it/vivicitta/qualita/vita/scuole_aperte).

#### Qualificati

Fonte: ISFOL e Ministero del Lavoro e Politiche Sociali, *Istruzione e formazione professionale a.f. 2014-15*, *XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, febbraio 2016, <http://bw5.cineca.it/bw5ne2/opac.aspx?web=INAP&opac=Default&ids=20733>.

### INFOGRAFICA

#### Tempo libero – Il giorno medio

Fonte: ISTAT, *I tempi della vita quotidiana Anno 2014*, novembre 2016, [https://www.istat.it/files/2016/11/Report\\_Tempidivita\\_2014.pdf?title=Cambiamenti+nei+tempi+di+vita+-+23%2Fnov%2F2016+-+Report\\_Tempidivita\\_2014.pdf](https://www.istat.it/files/2016/11/Report_Tempidivita_2014.pdf?title=Cambiamenti+nei+tempi+di+vita+-+23%2Fnov%2F2016+-+Report_Tempidivita_2014.pdf).

## Periscopio Stato di benessere di bambini e ragazzi in Italia nel 2017

### MAPPE

#### L'Italia d'oro

Fonte: elaborazione Save the Children su dati Demoistat.

#### Cittadini di domani

Fonte: elaborazione Save the Children su dati Demoistat.

#### Okkio al sovrappeso

Fonte: Istituto Superiore di Sanità, indagine *Okkio alla Salute*, [http://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_notizie\\_2935\\_listaFile\\_itemName\\_4\\_file.pdf](http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_notizie_2935_listaFile_itemName_4_file.pdf).

#### Sportivi (e non)

Fonte: elaborazione ISTAT.

#### Minori non accompagnati accolti in Italia

Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Report mensile *I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Dati al 31 dicembre 2016*, <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-31122016.pdf>.

#### Ragazzi nel circuito penale

Fonte: Ministero della Giustizia, Dipartimento Giustizia minorile e di comunità Ufficio I del Capo Dipartimento Servizio Statistica, *I servizi della Giustizia minorile, anno 2016*, aprile 2017, [https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/dgmc\\_dati\\_servizi\\_minorili\\_anno\\_2016.pdf](https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/dgmc_dati_servizi_minorili_anno_2016.pdf).

## Bibliografia, sitografia e webgrafia

### Primo capitolo La lezione dei maestri

T. DE MAURO, prefazione ad A. BERNARDINI, *Un anno a Pietralata*, Nuoro 2004.

R. FARNÉ, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna 2011.

Alberto Manzi. *Storia di un maestro*, a cura di F. Genitoni, E. Tuliozi, Bologna 2009.

GISCEL, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975, HYPERLINK "http://www.giscel.it/?q=conten t/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica" http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica.

ISTAT, *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese*, <https://www.istat.it/it/archivio/199318>.

M. LODI, *Il maestro Lodi alla scuola di Barbiana* (testimonianza raccolta da Sandro Lagomarsini il 18 aprile 2009), «L'Avvenire», 28 maggio 2012, <https://www.avvenire.it/agora/pagine/il-maestro-lodi-alla-scuola-di-barbiana>

M. LODI, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino 1970, 2017.

F. LORENZONI, *Mario Lodi, don Milani e la scrittura collettiva. La capacità generativa di un incontro*, 16 maggio 2017, <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/a-tu-per-tu-con-l-esperto/i-bambini-pensano-grande/mario-lodi-don-milani-e-la-scrittura-collettiva/>.

L. MALAGUZZI, *La storia, le idee, la cultura*, in *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, a cura di C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, Azzano San Paolo 1995, pp. 43-110.

L. MILANI, *Esperienze pastorali*, Firenze 1958.

L. MILANI, *Corrispondenza tra il priore e Mario Lodi*, 1963, <http://www.barbiana.it/LODI-MILANI.html>.

L. MILANI, *Lettera ai giudici*, 1965, [http://www.barbiana.it/opere\\_i\\_1/letteraGiudici.html](http://www.barbiana.it/opere_i_1/letteraGiudici.html).

M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, Milano 2016.

P. REGGIO, *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, Trento 2014.

M. ROSSI-DORIA, S. TABARELLI, *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*, Trento 2016.

SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze 1967.

*Una scuola, una città: colloquio tra Margherita Zoebeli e Raffaele Laporta*, 2012, <http://www.educareallaliberta.org/una-scuola-una-citta-marsilio-colloquio-tra-margherita-zoebeli-e-raffaele-laporta/>.

### Secondo capitolo La scuola secondo noi

F. BATINI, *Insegnare e valutare per competenze*, Torino 2016.

J. BRUNER, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano 2015.

E. CODIGNOLA, *Le "scuole nuove" e i loro problemi*, Firenze 1946.

A. COOK-SATHER, *Legittimare il punto di vista degli studenti. Nella direzione della fiducia, del dialogo, del cambiamento in educazione*, in *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, a cura di V. Grion, A. Cook-Sather, Milano 2013.

A. COOK-SATHER, *Ho intenzione di ascoltarli. Esempi internazionali e buone pratiche di Student voice*, in *C'era una volta un pezzo di legno*, a cura di M. Bartolucci, F. Batini, Milano 2016.

*Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative / Student voice*, a cura di C. Gemma, V. Grion, Barletta 2015.

V. GRION, F. DETTORI, *Student voice. Nuove traiettorie della ricerca educativa*, in *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° Convegno nazionale SIPED, Catania... 2014*, a cura di M. Tomarchio, S. Ulivieri, Pisa 2015.

F. LORENZONI, *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Palermo 2014.

P. MASTROCOLA, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Parma 2011.

J. RUDDUCK, J. FLUTTER, *How to improve your school: giving pupils a voice*, London 2004.

### Terzo capitolo Figli del tempo

V. BALBINOT, G. TOFFOL, G. TAMBURLINI, *Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita*, «Medico e Bambino», 2016, 10, pp. 631-36, [http://www.csbonlus.org/fileadmin/user\\_upload/ALLEGATI/Tecnologie digitali/MEDICO\\_E\\_BAMBINO\\_tecnologie\\_digitali\\_e\\_bambini.pdf](http://www.csbonlus.org/fileadmin/user_upload/ALLEGATI/Tecnologie digitali/MEDICO_E_BAMBINO_tecnologie_digitali_e_bambini.pdf).

DEMOISTAT, *Indicatori demografici 2017*, marzo 2017, <http://demo.istat.it/altridati/indicatori/index.html>.

DEMOISTAT, *Previsioni della popolazione, anni 2016-2065*, <http://demo.istat.it/uniprev2016/index.php?lingua=ita>.

R. FARNÉ, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna 2011.

IPSOS per Save the Children, *Indagine su Il consenso in ambiente digitale: percezione e consapevolezza tra i teen*, Safer Internet Day, febbraio 2017, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/comunicati/SID%202017%20-%20IPSOS%20PER%20SAVE%20THE%20CHILDREN%20-%20PERCEZIONE%20E%20CONSAPEVOLEZZA%20SUL%20CONSENSO%20IN%20AMBIENTE%20DIGITALE%20-%20final%20doc.pdf>.

ISFOL, *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, 2012, <http://bw5.cineca.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=INAP&IDS=18674>.

ISTAT, *Indagine sulle discriminazioni in base al genere, all'orientamento sessuale e all'appartenenza etnica, anno 2011*, aprile 2015, <https://www.istat.it/it/archivio/137544>.

ISTAT, *Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo*, 2017, <http://www.istat.it/it/archivio/16777>.

ISTAT, *La povertà in Italia*, luglio 2017, [https://www.istat.it/it/files/2017/07/Report\\_Povert%C3%A0\\_2016.pdf?title=La+povert%C3%A0+in+Italia+-+13%2Fflug%2F2017+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf](https://www.istat.it/it/files/2017/07/Report_Povert%C3%A0_2016.pdf?title=La+povert%C3%A0+in+Italia+-+13%2Fflug%2F2017+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf).

ISTAT, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni, anno 2015*, marzo 2016, <https://www.istat.it/it/files/2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf?title=Integrazione+scolastica+degli+stranieri+-+15%2Fmar%2F2016+-+Testo+integrale.pdf>.

ISTAT, *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, 2011, [http://www3.istat.it/dati/catalogo/20120118\\_00/](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20120118_00/).

ISTAT, *Matrimoni, separazioni e divorzi, anno 2015*, novembre 2016, <http://www.istat.it/it/files/2016/11/matrimoni-separazioni-divorzi-2015.pdf?title=Matrimoni%2C+separazioni+e+divorzi+-+14%2Fnov%2F2016+-+Testo+integrale.pdf>.

E. MANERA, *La lingua della vita. Rossi Doria e la lettera dei 600*, «Doppiozero», 2017, <http://www.doppiozero.com/materiali/la-lingua-della-vita>.

MIUR, *Alumni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale. A.s. 2014/2015*, gennaio 2016, [http://www.miur.gov.it/documents/20182/239710/Rapporto-Miur-Ismu-2014\\_15.pdf/a82a462a-55b2-47b8-bfa5-bc6d1322c91e?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/239710/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf/a82a462a-55b2-47b8-bfa5-bc6d1322c91e?version=1.0).

MIUR, Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale. Anno scolastico 2017/2018", settembre 2017, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+Avvio+anno+scolastico+2017-2018/a4826bd1-c9d4-4c8c-a662-f133d79c9e0f?version=1.1>.

MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.s. 2015/2016*, marzo 2017, [http://www.miur.gov.it/documents/20182/239689/Notiziario\\_alunni\\_Stranieri\\_nel+sistema\\_scolastico\\_italiano\\_15\\_16.pdf/777cc2d8-1bf3-42df-9814-2539f777c3d0?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/239689/Notiziario_alunni_Stranieri_nel+sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf/777cc2d8-1bf3-42df-9814-2539f777c3d0?version=1.0).

OCSE, *Pisa 2015 Results*, 3° vol., *Students' well-being*, 2015, [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/pisa-2015-results-volume-iii\\_9789264273856-en#.Wd83gFu0PIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en#.Wd83gFu0PIU).

S. PAPERT, *I bambini e il computer. Nuove idee per i nuovi strumenti dell'educazione*, Milano 1994.

G. PIETROPOLLI CHARMET, *Progetto Campus. Un possibile modello per una scuola che accompagna*, Trento 2015.

M. SERRES, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Torino 2013.

#### Quarto capitolo Politiche fuori sinc

Z. BAUMAN, *Conversazioni sull'educazione*, Trento 2011.

G.M. CAVALETTI, A. LUCIANO, M. OLAGNERO, R. RICUCCI, *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*, Torino 2015.

COMMISSIONE EUROPEA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016, Italia*, settembre 2016, [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-it\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-it_it.pdf).

EUROSTAT, *Government expenditure on education*, febbraio 2017, [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government\\_expenditure\\_on\\_education](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government_expenditure_on_education).

EURYDICE, *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*, 2016, <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/La-professione-docente-in-Europa.pdf>.

A. GAVOSTO, prefazione a M. CERULO, *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*, Soveria Mannelli 2015, [http://www.fga.it/uploads/media/Gli\\_equilibristi\\_-\\_Fondazione\\_Giovanni\\_Agnelli\\_-\\_Massimo\\_Cerulo.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/Gli_equilibristi_-_Fondazione_Giovanni_Agnelli_-_Massimo_Cerulo.pdf).

INVALSI, *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal Questionario Scuola INVALSI e dalle sperimentazioni Vales e VM. Anni 2012-2015*, 2016, [http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto\\_Processi\\_2016.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf).

ISTAT, *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese*, <https://www.istat.it/it/archivio/199318>.

MINISTERO DELL'ECONOMIA E DELLE FINANZE, RAGIONERIA DELLO STATO, *La spesa dello Stato dall'Unità d'Italia. Anni 1862-2009*, gennaio 2011, [http://www.rgs.mef.gov.it/\\_Documenti/VERSIONE-I/Pubblicazioni/Studi-e-do/La-spesa-dello-stato/La\\_spesa\\_dello-Stato\\_dall\\_unit\\_d'Italia.pdf](http://www.rgs.mef.gov.it/_Documenti/VERSIONE-I/Pubblicazioni/Studi-e-do/La-spesa-dello-stato/La_spesa_dello-Stato_dall_unit_d'Italia.pdf).

MIUR - ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale. A.s. 2014/2015*, 2016,

[http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014\\_15.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf).

MIUR, *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale. Anno scolastico 2017/2018"*, settembre 2017, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+Avvio+anno+scolastico+2017-2018/a4826bd1-c9d4-4c8c-a662-f133d79c9ef?version=1.1>.

MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.s. 2015/2016*, marzo 2017, [http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario\\_alunni\\_Stranieri\\_nel%20sistema\\_scolastico\\_italiano\\_15\\_16.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf).

MIUR, *Linee guida per l'edilizia scolastica*, 2013, [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8130e730-2e8c-4b03-ab12-e37ab5d59849/cs110413\\_al11.pdf%20](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8130e730-2e8c-4b03-ab12-e37ab5d59849/cs110413_al11.pdf%20).

MIUR, *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf).

MIUR, *Teaching and Learning International Survey (TALIS). Guida alla lettura del Rapporto internazionale OCSE. Focus sull'Italia*, 2014, [http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS\\_Guida\\_lettura\\_cofn\\_Focus\\_ITALIA.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_cofn_Focus_ITALIA.pdf).

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *IV piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, 2017, [http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/iv-piano\\_azione-infanzia.pdf](http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/iv-piano_azione-infanzia.pdf).

OCSE, *Education at a glance 2017*, settembre 2017, [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/education-at-a-glance-2017\\_eag-2017-en#.Wd9NgFu0PIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#.Wd9NgFu0PIU).

OCSE, *PISA 2015 Results*, 2° vol., *Policies and practices for successful schools*, dicembre 2016, [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/pisa-2015-results-volume-ii\\_9789264267510-en#.Wd9RDV0PIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en#.Wd9RDV0PIU).

OCSE, *The funding of school education. Connecting resources and learning*, giugno 2017, [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/the-funding-of-school-education\\_9789264276147-en#.Wd9Pz1u0PIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/the-funding-of-school-education_9789264276147-en#.Wd9Pz1u0PIU).

SAVE THE CHILDREN ITALIA, *Futuro in partenza?*, marzo 2017, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf>.

SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze 1967.

#### Quinto capitolo Ritorno a Barbiana

E. AFFINATI, *Elogio del ripetente*, Milano 2013.

G. ARGENTIN, M. TRIVENTI, *The North-South divide in school grading standards: new evidence from National Assessments of the Italian student population*, «Italian Journal of sociology of education», 2015, pp. 157-85, [http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2015\\_2\\_7.pdf](http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2015_2_7.pdf).

CAMERA DEI DEPUTATI, *Commissione VII. Audizione del sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la*

*ricerca*, Marco Rossi Doria, in *materia di dispersione scolastica*, 22 gennaio 2014, <http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/audiz2/audizione/2014/01/22/leg.17.stencomm.data20140122.U1.com07.audiz2.audizione.0006.pdf>.

V. FEDELI, *Basta con le classi ghetto: così ora arginiamo le differenze*, «La Repubblica», 6 luglio 2017, [http://www.repubblica.it/scuola/2017/07/06/news/lettera\\_fedeli\\_classi\\_ghetto-170106063/](http://www.repubblica.it/scuola/2017/07/06/news/lettera_fedeli_classi_ghetto-170106063/).

INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Rapporto risultati*, 2017, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2017.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf).

ISTAT, *Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo*, 2017, <http://www.istat.it/it/archivio/16777>.

*L'abbandono scolastico: aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, a cura di O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti, Milano 1999.

F. LORENZONI, *Ministra, basta classi ghetto*, «La Repubblica», 5 luglio 2017, <http://invececoncita.blogautore.repubblica.it/articoli/2017/07/05/ministra-basta-classi-ghetto/>.

MIUR, *Focus "La dispersione scolastica"*, giugno 2013, [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus\\_dispersione\\_scolastica\\_5.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf).

D. NOVARA, *Valutare in base ai progressi. Una proposta oltre l'illusione delle prove INVALSI*, «Avvenire», 3 maggio 2017, <https://www.avvenire.it/opinioni>

</pagine/valutare-gli-studenti-in-base-ai-progressi>.

M. ROSSI-DORIA, S. TABARELLI, *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*, Trento 2016.

SAVE THE CHILDREN ITALIA, *Scuola di qualità, educazione in comunità: inclusione, protagonismo e lotta alla dispersione. Policy scuola*, 2017, [https://issuu.com/savethechildrenit/docs/posizionamento\\_stc\\_scuola\\_3\\_](https://issuu.com/savethechildrenit/docs/posizionamento_stc_scuola_3_)

SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze 1967.

L. VENTRIGLIA, F. STORACE, A. CAPUANO, *La didattica inclusiva. Proposte e metodologie didattiche per l'apprendimento*, Torino 2015.

#### Sesto capitolo Tutti a scuola

ASSOCIAZIONE TREELLE, FONDAZIONE PER LA SCUOLA, *Accendere i fari sull'istruzione e la formazione professionale*, Quaderno n. 12, giugno 2016, <http://www.treelle.org/files/III/Quaderno%2012.pdf>.

*"Scuole aperte" luoghi della partecipazione*, a cura di G. Cantisani, dicembre 2014, <https://labuonascuola.gov.it/area/a/17976/>.

CITTÀ DI TORINO, USR PIEMONTE, UFFICIO PIO, FONDAZIONE PER LA SCUOLA DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO, *Protocollo d'intesa per la promozione e la realizzazione di attività congiunte in attuazione del progetto "Provaci ancora, Sam!"*, 2016, [http://www.comune.torino.it/servizieducativi/orientamento/doc/protocollo\\_sam.pdf](http://www.comune.torino.it/servizieducativi/orientamento/doc/protocollo_sam.pdf).

EURYDICE, *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di formazione e istruzione in Europa*, Quaderni di Eurydice, n. 31, 2014, [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_img/eurydice/Q\\_Eurydice\\_31.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/Q_Eurydice_31.pdf).

Outdoor education. *L'educazione si-cura all'aperto*, a cura di R. Farné, F. Agostini, Parma 2014.

M. FERRERA, *I nostri giovani che sono in trappola*, Corriere della Sera, 9 ottobre 2017, [http://www.corriere.it/opinioni/17\\_ottobre\\_10/i-nostri-giovani-che-sono-trappola-544b454c-ad1a-11e7-a5d5-6f9da1d87929.shtml](http://www.corriere.it/opinioni/17_ottobre_10/i-nostri-giovani-che-sono-trappola-544b454c-ad1a-11e7-a5d5-6f9da1d87929.shtml).

FONDAZIONE RES, *L'istruzione difficile. I divari di competenze tra Nord e Sud*, Donzelli Editore, 2015.

INDIRE, *Flipped Classroom (la classe capovolta)*, Avanguardie educative 10/2014, [http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/AE\\_flipped.pdf](http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/AE_flipped.pdf).

INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17*, luglio 2017, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2017.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf).

ISFOL e MINISTERO DEL LAVORO E POLITICHE SOCIALI, *Istruzione e formazione professionale a.f. 2014-15, XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, febbraio 2016, <http://bw5.cineca.it/bw5ne2/opa.c.aspx?web=INAP&opac=Default&ids=20733>.

ISTAT, *I tempi della vita quotidiana Anno 2014*, novembre 2016, [https://www.istat.it/it/files/2016/11/Report\\_Tempidivita\\_2014.pdf?title=Cambiamenti+nei+tempi+di+vita+-+23%2Fnov%2F2016+-+Report\\_Tempidivita\\_2014.pdf](https://www.istat.it/it/files/2016/11/Report_Tempidivita_2014.pdf?title=Cambiamenti+nei+tempi+di+vita+-+23%2Fnov%2F2016+-+Report_Tempidivita_2014.pdf).

C. MELAZZINI, *Insegnare al principe di Danimarca*, a cura di C. Moreno, Palermo 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *De la maternelle au baccalauréat. L'éducation prioritaire*, (consultato il 19 ottobre 2017), <http://www.education.gouv.fr/cid1871-educationprioritaire.html>.

OCSE, *L'ABC dell'uguaglianza di genere nell'istruzione*, I quaderni della Ricerca 32, Loescher ed., 2016.

OCSE, *Risultati PISA 2012, Nota Paese Italia*, 2014, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-italy-ITA.pdf>.

OCSE – PISA 2015 Results, *1° vol. – Equity and Excellence in education*, dicembre 2016, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816061e.pdf?expires=1508427555&id=id&acname=guest&checksum=9F0AF43743600F11C44A26E9A3F9C0B7>.

PACCHI, E. RANCI ORTIGOSA, *Segregazione territoriale e scolastica a Milano. Dinamiche socio-spaziali, effetti urbani, politiche*, Roma 2017.

PARLAMENTO EUROPEO, *Policies for Sexuality Education in the European Union*, 2013, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/462515/IPOL-FEMM\\_NT\(2013\)462515\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT(2013)462515_EN.pdf).

S. PIROZZI, *Se il territorio entra nella scuola...*, in M. ROSSI-DORIA, S. TABARELLI, *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*, Trento 2016.

REGIONE AUTONOMA DELLA SARDEGNA, *Piani Locali Unitari dei Servizi alla Persona – PLUS*, (consultato il 19 ottobre 2017), <http://www.regione.sardegna.it/j/v/25?s=39572&v=2&c=16&t=1>.

M. ROSSI-DORIA, S. TABARELLI, *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*, Trento 2016.

SAVE THE CHILDREN ITALIA, *Scuola di qualità, educazione in comunità: inclusione, protagonismo e lotta alla dispersione. Policy scuola*, 2017, [https://issuu.com/savethechildrenit/docs/posizionamento\\_stc\\_scuola\\_3\\_](https://issuu.com/savethechildrenit/docs/posizionamento_stc_scuola_3_).

SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze 1967.

S. SOLA, in *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Cagliari 2015.

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER LA SICILIA, Osservatorio provinciale sul fenomeno della dispersione scolastica, *Una rete interistituzionale per contrastare la dispersione scolastica e promuovere il successo formativo*, (consultato il 19 ottobre 2017), <https://osdspa.jimdo.com/>.

## Periscopio Stato di benessere di bambini e ragazzi in Italia nel 2017

AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *La tutela dei minorenni in comunità. La prima raccolta dati sperimentale elaborata con le Procure della Repubblica presso i Tribunali per i minorenni*, novembre 2015, <http://garanteinfanzia.s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/La%20tutela%20dei%20minorenni%20in%20comunit%C3%A0.pdf>.

AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, CISMAI, TERRE DES HOMMES, *Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia. Risultati e prospettive*, 2015, [http://garanteinfanzia.s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/documenti/Indagine\\_maltrattamento\\_TDH\\_Cismai\\_Garante\\_mag15.pdf](http://garanteinfanzia.s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/documenti/Indagine_maltrattamento_TDH_Cismai_Garante_mag15.pdf).

AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *Relazione al Parlamento, anno 2016*, giugno 2017, <http://garanteinfanzia.s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/documenti/RELAZIONE%202016%20%281%29.pdf>.

F. BARTOLOMEO, *Le sentenze per omicidio al femminile, slides presentate al Convegno ISTAT La violenza sulle donne: i dati e gli strumenti per la conoscenza statistica*, 28 marzo 2017, <https://www.slideshare.net/slides/stat/f-bartolomeo-le-sentenze-per-omicidio-al-femminile>.

*Inchiesta con analisi statistica sul femminicidio in Italia*, a cura di F. Bartolomeo, 2017, <https://webstat.giustizia.it/Analisi%20e%20ricerche/Femminicidio>

%20in%20Italia%20-%20Inchiesta%20statistica%20(2010%20al%202016).pdf.

CAMERA DEI DEPUTATI, *Proposta di legge. Istituzione di un Fondo per l'indennizzo delle vittime di reati di violenza di genere e di un Fondo per l'indennizzo degli orfani delle vittime di reati di violenza di genere*, 3 maggio 2016, [http://documenti.camera.it/apps/CommonServices/getDocumentoDoc=lavori\\_testo\\_pdl\\_html&codice=17PDL0041980&idLegislatura=17](http://documenti.camera.it/apps/CommonServices/getDocumentoDoc=lavori_testo_pdl_html&codice=17PDL0041980&idLegislatura=17).

COMMISSIONE EUROPEA, *Relazione 2016 al Parlamento europeo e al Consiglio sui progressi compiuti nella lotta alla tratta di esseri umani*, COM (2016) 267 final, 19 maggio 2016, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0267&rid=1>.

CONI, *I numeri della pratica sportiva in Italia*, febbraio 2017, <http://www.coni.it/images/1-Primo-piano-2017/CONIok2017.pdf>.

DEMOISTAT, *Indicatori demografici 2017*, marzo 2017, <http://demo.istat.it/altridati/indicatori/index.html>.

DEMOISTAT, *Popolazione residente al 1° gennaio 2017*, <http://demo.istat.it/>.

EUROPEAN MONITORING CENTRE FOR DRUGS AND DRUG ADDICTION, *ESPAD report 2015. Results from the European School survey project on alcohol and other drugs*, 2016, <https://www.ifc.cnr.it/images/spotlight/2016/ESPAD%202015%20Report.pdf>.

EUROSTAT, *Demography, infant mortality rate*, 2016, <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00027&plugin=1>.

EUROSTAT, *Over5 millions babies born in the EU in 2015. Women first became mothers at almost 29 in average*, newsrelease 41/2017, marzo 2017, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7898237/3-08032017-AP-EN.pdf/b17c1516-faad-4e65-b291-187826a7ac88>.

IOM, *La tratta di esseri umani attraverso la rotta del Mediterraneo Centrale: dati, storie e informazioni raccolte dall'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni*, 2017, [http://www.italy.iom.int/sites/default/files/news-documents/RAPPORTO\\_OIM\\_Vittime\\_di\\_tratta\\_0.pdf](http://www.italy.iom.int/sites/default/files/news-documents/RAPPORTO_OIM_Vittime_di_tratta_0.pdf).

IOM, *Migrant deaths and disappearances worldwide: 2016 analysis*, nr. 8, marzo 2017, [http://publications.iom.int/system/files/pdf/gmdac\\_data\\_briefing\\_series\\_issue\\_8.pdf](http://publications.iom.int/system/files/pdf/gmdac_data_briefing_series_issue_8.pdf).

IOM, *The Central Mediterranean route: migrant fatalities. January 2014-July 2017*, 2017, <https://missingmigrants.iom.int/sites/default/files/C%20Med%20fatalities%20briefing%20July%202017.pdf>.

ISTAT, *Bilancio demografico nazionale, anno 2016*, giugno 2017, <http://www.istat.it/it/files/2017/06/bilanciodemografico2017.pdf?title=Bilancio+demografico+nazionale+-+13%2Fgiu%2F2017+-+Testo+integrale.pdf>.

ISTAT, *Fattori di rischio per la salute: fumo, obesità, alcol e sedentarietà*, luglio 2017, tavola 9, <https://www.istat.it/it/archivio/202040>.

ISTAT, *Il consumo di alcol in Italia, anno 2016*, aprile 2017, [https://www.istat.it/it/files/2017/04/Consumo\\_alcol\\_in\\_Italia\\_2016.pdf?title=Consumo+di+alcol+-+12%2Fapr%2F2017+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf](https://www.istat.it/it/files/2017/04/Consumo_alcol_in_Italia_2016.pdf?title=Consumo+di+alcol+-+12%2Fapr%2F2017+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf).

ISTAT, *I presidi residenziali socio-assistenziali e socio-sanitari al 31 dicembre 2013*, dicembre 2015, [http://www.istat.it/it/files/2015/12/Presidi-residenziali\\_2013.pdf?title=Presidi+residenziali+-+17%2Fdic%2F2015+-+Testo+integrale+e+nota+metodologici+ca.pdf](http://www.istat.it/it/files/2015/12/Presidi-residenziali_2013.pdf?title=Presidi+residenziali+-+17%2Fdic%2F2015+-+Testo+integrale+e+nota+metodologici+ca.pdf).

ISTAT, *La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia. Anno 2014*, giugno 2015, [https://www.istat.it/it/files/2015/06/Violenze\\_contro\\_le\\_donne.pdf?title=Violenza+contro+le+donne+-+05%2Fgiu%2F2015+-+Testo+integrale.pdf](https://www.istat.it/it/files/2015/06/Violenze_contro_le_donne.pdf?title=Violenza+contro+le+donne+-+05%2Fgiu%2F2015+-+Testo+integrale.pdf).

ISTAT, *Natalità e fecondità della popolazione residente. Anno 2015*, novembre 2016, <https://www.istat.it/it/files/2016/11/Statistica-report-Nati.pdf?title=Natalit%C3%A0+e+fecondit%C3%A0+-+28%2Fnov%2F2016+-+Testo+integrale+e+nota+metodologici+ca.pdf>

ISTAT, *Noi Italia. 100 statistiche per capire il paese in cui viviamo – Edizione 2017*, aprile 2017, <https://www.istat.it/it/archivio/198846>.

ISTAT, *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese*, <https://www.istat.it/it/archivio/199318>.

ISTAT, *Rapporto annuale 2014. La situazione del paese*, <http://www.istat.it/it/files/2014/05/Rapporto-annuale-2014.pdf0>.

ISTITUTO SUPERIORE DI SANITÀ, *Okkio alla Salute. I dati nazionali 2016, 2017*, <http://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/dati2016.asp>.

G. LANZIERI, *Towards a 'baby recession' in Europe? Differential fertility trends during the economic crisis*, 2013, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5585916/KS-SF-13-013-EN.PDF/a812b080-7ede-41a4-97ef-589ee767c581>.

MINISTERO DELLA GIUSTIZIA, DIPARTIMENTO GIUSTIZIA MINORILE E DI COMUNITÀ, *I servizi della giustizia minorile. Anno 2016*, aprile 2017, [https://www.giustizia.it/resource/s/cms/documents/dgmc\\_dati\\_ser\\_vizi\\_minorili\\_anno\\_2016.pdf](https://www.giustizia.it/resource/s/cms/documents/dgmc_dati_ser_vizi_minorili_anno_2016.pdf).

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Affidamenti familiari e collocamenti in comunità al 31/12/2012*, dicembre 2014, [http://sitiarcheologici.lavoro.gov.it/Strumenti/StudiStatistiche/sociale/Documents/Quaderni%20Ricerca%20\\_Sociale%20\\_31%20Report%20MFFO%202.pdf](http://sitiarcheologici.lavoro.gov.it/Strumenti/StudiStatistiche/sociale/Documents/Quaderni%20Ricerca%20_Sociale%20_31%20Report%20MFFO%202.pdf).

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Dati al 31 dicembre 2016*, <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-di-monitoraggio-MSNA-31-dicembre-2016.pdf>.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Report mensile minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Dati al 30 giugno 2017*,

<http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report%20MSNA%2030-06-2017.pdf>.

MINISTERO DELLA SALUTE, *CEDAP, Certificato di assistenza al parto. Analisi dell'evento nascita. Anno 2014*, marzo 2017, [http://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_pubblicazioni\\_2585\\_allegato.pdf](http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2585_allegato.pdf).

P. NARDONE, M. BUONCRISTIANO, L. LAURIA, *OKkio alla Salute: risultati 2016 sugli stili di vita dei bambini*, 2017, 4 maggio 2017, [http://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_notizie\\_2935\\_listaFile\\_itemName\\_4\\_file.pdf](http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_notizie_2935_listaFile_itemName_4_file.pdf).

NOMISMA, *Young Millennials. Abstract 2017*, [http://www.unipol.it/sites/corporate/files/event\\_related\\_documents/abstract-young-millennials-nomisma\\_gioco-d-azzardo-2017-23-01.pdf](http://www.unipol.it/sites/corporate/files/event_related_documents/abstract-young-millennials-nomisma_gioco-d-azzardo-2017-23-01.pdf).

NOMISMA, *Young Millennials Monitor - Giovani e gioco d'azzardo 2017*, 23 gennaio 2017, [http://www.nomisma.it/images/COMUNICATISTAMPA/2017-01-23\\_Nazionale\\_Nomisma\\_23.01\\_def.pdf](http://www.nomisma.it/images/COMUNICATISTAMPA/2017-01-23_Nazionale_Nomisma_23.01_def.pdf).

SAVE THE CHILDREN ITALIA, *Piccoli schiavi invisibili*, luglio 2017, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/piccoli-schiavi-invisibili-2017.pdf>.

SAVE THE CHILDREN ITALIA, *Prima di tutto bambini. Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia*, 2017, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/AtlanteMinoriMigranti2017.pdf>.

UNICEF, *Uprooted. The growing crisis for refugee and migrant children*, settembre 2016, [https://www.unicef.org/publications/files/Uprooted\\_growing\\_crisis\\_for\\_refugee\\_and\\_migrant\\_children.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf).

UNODC, *Global Report on Trafficking in persons 2016*, dicembre 2016, [http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/glotip/2016\\_Global\\_Report\\_on\\_Trafficking\\_in\\_Persons.pdf](http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/glotip/2016_Global_Report_on_Trafficking_in_Persons.pdf).

Ulteriori dati e informazioni sono stati forniti dall'Assemblea regionale dell'Emilia Romagna con il *Protocollo di intenti per la costruzione di una rete tra gli archivi dei grandi maestri del '900* (2016) e dal ministero dell'Interno, Dipartimento della Pubblica Sicurezza, Direzione generale dell'immigrazione e della Polizia di frontiera con il *Riepilogo per nazionalità delle persone sbarcate. Anno 2016* (2017).



— Dopo una cena del Villaggio educativo di Cenci, allestita in modo che due gruppi possano

guardarsi negli occhi, un ragazzo resta solo nella notte con il suo lumino.

Noi di Save the Children crediamo che ogni bambino meriti un futuro. In Italia e nel resto del mondo lavoriamo ogni giorno per dare ai bambini ciò che ognuno di loro merita: l'opportunità di nascere e crescere sani, di ricevere un'educazione e di essere protetti. Quando scoppia un'emergenza, e i bambini sono i più vulnerabili, siamo tra i primi ad arrivare e fra gli ultimi ad andare via. Ci assicuriamo che i loro bisogni vengano soddisfatti e la loro voce ascoltata. Miglioriamo concretamente la vita a milioni di bambini, compresi quelli più difficili da raggiungere. Save the Children dal 1919 lotta per salvare la vita dei bambini e garantire loro un futuro, a ogni costo.

**[savethechildren.it](http://savethechildren.it)**

Tra le principali istituzioni culturali del nostro Paese, l'Istituto della Enciclopedia Italiana, come stabilito dal suo Statuto, ha come compito non solo la realizzazione della Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti e delle opere che si richiamano alla sua esperienza, ma anche quello di rispondere a «esigenze educative, di ricerca e di servizio sociale». Fondato nel 1925 da Giovanni Treccani, svolge da allora un fondamentale ruolo nella diffusione del sapere con le sue opere, enciclopediche e saggistiche, le sue edizioni di pregio, le edizioni del suo Vocabolario, la nuova piattaforma on-line Treccani Scuola e le sue numerose iniziative intese a valorizzare il nostro patrimonio culturale e artistico.

**[treccani.it](http://treccani.it)**