ATLANTE DELL'INFANZIA (A RISCHIO) IN ITALIA 2026

A cura di **Daniele Biella**
con **Diletta Pistono**

SCUOLA liberatutti



Save the Children
RICERCA

SCUOLA liberatutti

ATLANTE DELL'INFANZIA (A RISCHIO) IN ITALIA 2026

Save the Children
RICERCA

A cura di:
Daniele Biella

Con:
Diletta Pistono

Progettazione e supervisione:
Antonella Inverno
Raffaela Milano

Revisione testi:
Michela Lonardi
Patrizia Luongo

Coordinamento grafico:
Silvia De Silvestri

Progetto grafico:
Enrico Calcagno Design

Elaborazioni mappe e infografiche:
Velia Sartoretti (TeamDev)

Illustrazioni e grafica mappe e infografiche:
Alessandro Davoli

gisAction by 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.

esri Italia
THE SCIENCE OF WHERE

Stampa:
STR PRESS srl

Pubblicato da Save the Children
Novembre 2026

Proprietà artistica e letteraria
© Save the Children

ISBN
9791298579675

FSC RICICLATO Carta prodotta da materiale riciclato FSC® C117195

Si ringraziano

PER LA COLLABORAZIONE E IL CONTRIBUTO DI DATI SPECIFICI

ISTAT
Istituto Nazionale di Statistica

Emanuela Bologna
Miria Savioli

insieme a
Donatella Grassi
Barbara Baldazzi
Raffaella Cascioli
Claudia Busetti
Claudia Di Priamo
Alessandra Battisti

Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM)

Angela Iadecola
Francesca Salvini

CNR Istituto di Fisiologia Clinica ESPAD® Italia

Corrado Fizzarotti
Sabrina Molinaro

Università di Bologna

Alberto Zanardi

PER LA COPROGETTAZIONE, LA CONCESSIONE DI IMMAGINI E CONTRIBUTI

Anselmo Roveda
Martina Russo
Barbara Schiaffino
Andersen – Mensile di letteratura e illustrazione per il mondo dell'infanzia

Le case editrici
La Nuova Frontiera
Lupoguido
Terre di mezzo Editore
Topipittori

PER IL CONTRIBUTO AUTORIALE

Marco Erba
Docente e scrittore
Franco Lorenzoni
Maestro, pedagogista e fondatore Casa Laboratorio Cenci, Amelia (TR)

PER AVERCI ACCOLTO

Dirigenti scolastici, docenti e studenti delle scuole
Istituto Comprensivo Capitano B. Puglisi
Acate (RG)
Istituto Comprensivo Cariteo Italico
Napoli
Istituto Comprensivo G. Micheli
Parma
Istituto Comprensivo G. Rodari
L'Aquila
Istituto Comprensivo Grimaldi Lombardi
Bari
Istituto Comprensivo M. Bassi
Roma
Istituto Comprensivo Pestalozzi
Catania
Istituto Comprensivo Praia a Mare
Praia a Mare (CS)
Istituto Comprensivo R. Massa
Milano
Istituto Comprensivo Sestri Est
Genova
Istituto di Istruzione Superiore E. Amaldi
Roma
Istituto di Istruzione Superiore Giolitti Bellisario Paire
Mondovì (CN)
Istituto Statale di Istruzione Superiore Oscar Romero
Albino (BG)
Istituto Tecnico Commerciale Galiani
Napoli
Istituto Tecnico Tecnologico Panetti Pitagora
Bari
Polo Liceale Scalea/Praia a Mare
Scalea (CS)

PER GLI SPUNTI E LE RIFLESSIONI

Barbara Balconi
Prof.ssa Progettazione didattica e valutazione, Università Milano-Bicocca
Francesca Bastagli
Responsabile Ricerca e Policy, Fondazione Agnelli
Marta Berti
Responsabile progetto SCooP - Scuola Cooperativa di Prossimità
Alessia Campo
Coordinatrice Associazione I Tetti Colorati, Marina di Acate (RG)
Roberto Castaldo
Prof. I.S.I.S. Europa, Pomigliano d'Arco (NA)
Giusto Catania
Dirigente scolastico I.C. G. Saladino (PA)
Giulio Cederna
Direttore Fondazione Paolo Bulgari
Marina Cei
Dirigente scolastica I.C. G.M. Gisellu, Dorgali (NU)
Elio Cesari
Presidente CNOS - Centro Nazionale Opere Salesiane

Stefania Cornacchia
Ambassador Avanguardie Educative INDIRE
Luciano Covi
Direttore IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (TN)
Chiara Crivelli
Presidente nazionale AGe – Associazione Genitori
Alfonso D'Ambrosio
Dirigente scolastico I.C. Lozzo Atestino (PD)
Anna D'Auria
Già Segretaria nazionale MCE - Movimento di Cooperazione Educativa
Sara De Carli
Giornalista VITA non profit magazine
Italo Fiorin
Presidente EIS - Scuola di Alta Formazione LUMSA (RM)
Maria Pia Foresta
Dirigente scolastico I.C. R. Levi Montalcini (RM)
Andrea Garavaglia
Prorettore Orientamento, carriere e tirocini, UniPegaso
Antonello Giannelli
Presidente ANP - Associazione Nazionale Presidi
Anna Guerrieri
Presidente Coordinamento CARE
Marco Gui
Prof. e direttore Centro di ricerca Benessere digitale, Università Milano-Bicocca
Dario Ianes
Presidente Fondazione Scuola e Ricerca Dario Ianes ETS
Raffaele Mantegazza
Pedagogista e prof. Scienze pedagogiche, Università Milano-Bicocca

Elisabetta Nigris
Prof. Progettazione didattica e valutazione, Università Milano-Bicocca

Rahma Nur
Maestra, scrittrice e poetessa

Cristiana Paladini
Sociologa e direttrice Centro studi Socialis (BS)

Daniela Pampaloni
Coordinatrice nazionale Rete Scuole Senza Zaino

Chiara Panciroli
Prof.ssa Didattica e tecnologie, Università di Bologna

Giulia Pastori
Prof.ssa e coordinatrice Centro di Ateneo per la Formazione Insegnanti Università Milano-Bicocca

Antonio Piscopo
Direttore Generale Teach For Italy ETS

Christian Raimo
Prof. e scrittore

Pier Cesare Rivoltella
Pedagogista e prof. Didattica e tecnologie dell'educazione, Università di Bologna

Arianna Ronchi
Presidente Aeris Cooperativa Sociale, Vimercate (MB)

Giovanni Rossi
Referente promozione e relazione con territori e scuole Associazione Rondine Cittadella della pace, Rondine (AR)

Marco Rossi-Doria
Presidente Impresa Sociale Con i Bambini

Luca Solesin
Responsabile Programmi Education Ashoka Italia

Maddalena Tedeschi
Presidente Reggio Children (RE)

Angela Verdecchia
Coordinatrice nazionale Rete Studenti Medi

Alberto Zanardi
Economista e prof. Scienza delle finanze, Università di Bologna

CON IL CONTRIBUTO ALLA RICERCA DI:

Giorgio Brunello
Lorenzo Rocco
Economisti e prof. Politica economica, Università di Padova

UN RINGRAZIAMENTO PARTICOLARE

Dirigenti scolastici

Maria Rosaria Autiero
Maddalena Carlini
Donatella Garello
Marcello Masci
Chiara Palù
Milena Piscozzo
Alessandra Scamardella

Docenti

Rita Amelio
Sara Amendola
Sara Amidoni
Simona Bartolotta
Valentina Billo
Ermanno Bosco
Ferdinando Bosisio
Jonathan Bussoleni
Giovanna Canzi
Massimo Carcheri
Marta Cervi
Daniela Cirrincione
Grazia Cosentino
Antonio Curci
Daniela Melucci
Duilio Fenzi
Silvia Frezza
Marco Fumagalli
Giuseppe Galiano
Matteo Ghislotti Bonaldi
Riccardo Giuliano
Nicola Lapenta
Manuela Massa
Walter Monti
Patrizia Motta
Eugenia Pennacchio
Maura Radaelli
Stefania Radaelli
Maria Raspatelli
Marco Redaelli
Agata Ronsivalle
Alfio Sironi
Stefania Soldani
Emiliano Viscardi

PER L'IMMERSIONE NELLE REALTÀ CHE SOSTENGONO GLI ADOLESCENTI

Lo staff e i ragazzi e le ragazze di:

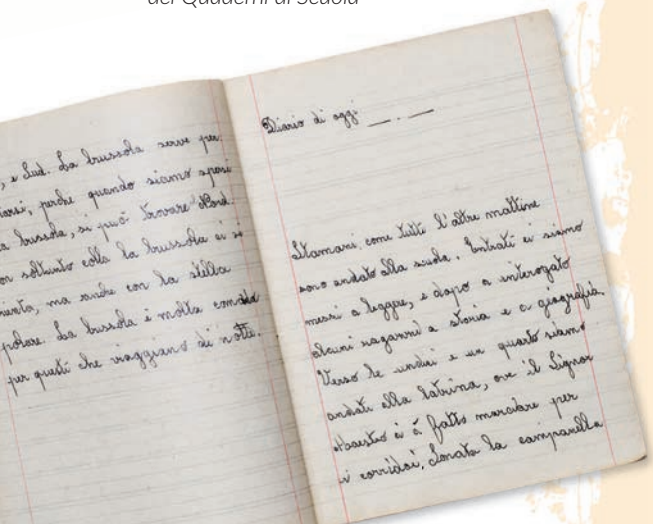
Punto Luce Bari
Punto Luce Catania
Punto Luce Milano Gallaratese
Punto Luce Milano Giambellino
Punto Luce L'aquila
Punto Luce Scalea
Movimento Giovani Napoli
Movimento Giovani Scalea

Un grazie speciale alle colleghe e ai colleghi di Save the Children Italia per la preziosa collaborazione



Le immagini che accompagnano le aperture dei capitoli di questo volume provengono dal **Museo dei Quaderni di Scuola** e presentano una selezione di quaderni scolastici del passato. Attraverso esercizi, temi e disegni, offrono uno sguardo sulla vita scolastica di generazioni di bambine e bambini

Per gentile concessione del Museo dei Quaderni di Scuola



INDICE

Prefazione 6
Introduzione 8

Geografia: le mappe disuguali

Una cartolina da... Napoli 12
Sempre di meno. Ma è ora della riscossa 15
Tempo pieno, ma non per tutti 18
Focus: Il tempo a scuola 25
di Giorgio Brunello e Lorenzo Rocco
Il 'vero' orientamento 27
La zavorra del tracking 31
Focus: L'età della scelta 36
di Giorgio Brunello e Lorenzo Rocco
Dal paese al mondo 38
Pluriclassi, comunità in movimento 40

Matematica

Una cartolina da... Marina di Acate e Catania 46
I conti in tasca alla scuola 49
La scuola che si restringe 56
Docenti tra impegno e crisi di riconoscimento 61
Di motivazione e (vera) formazione 67
Contare i dispersi 71
Doppia sfida: assenze e competenze di base 76

Italiano e storia

Una cartolina da... Praia a Mare e Scalea 82
Meno diritti, meno lettori 85
Focus: Scuola, cosa custodire e cosa abbandonare 93
di Franco Lorenzoni
Il riscatto sociale delle scuole controcorrente 94
Trasformazione silenziosa 97
Futuro passato 100
Il peso di un numero 105
Dare un voto o dare un valore? 110
Del crescere, dei libri e della scuola 112
a cura della rivista Andersen

Scienze

Una cartolina da... Roma 124
Evadere dal giudizio 127
Docenti empatici, non psicologi 130
Social, bullismo e devianza: quando la relazione si spezza 140
La prossima ora? Genere e affettività 145

Educazione civica

Una cartolina da... Mondovì	154
Una scuola per tutti	156
Il sostegno indispensabile	162
La classe conta	168
Quando le scuole separano	179
Partecipare: riprendersi lo spazio per contare	184
Service learning e impegno 'politico'	186

Tecnologia

Una cartolina da... Bari	192
La strada dell'educazione digitale	195
Intelligenza Artificiale	203
L'Intelligenza Artificiale e la scuola *Indagine Save the Children - Ipsos*	209

Arte e immagine

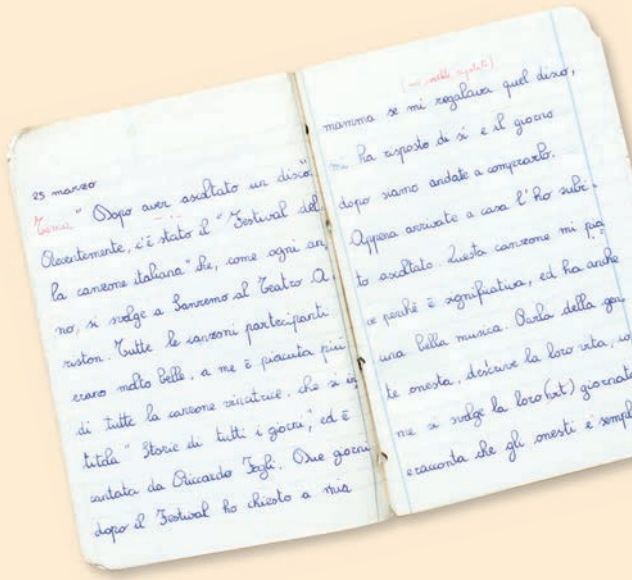
Una cartolina da... L'Aquila	214
Il paradosso dell'edilizia scolastica	218
La bellezza dopo una porta aperta	229

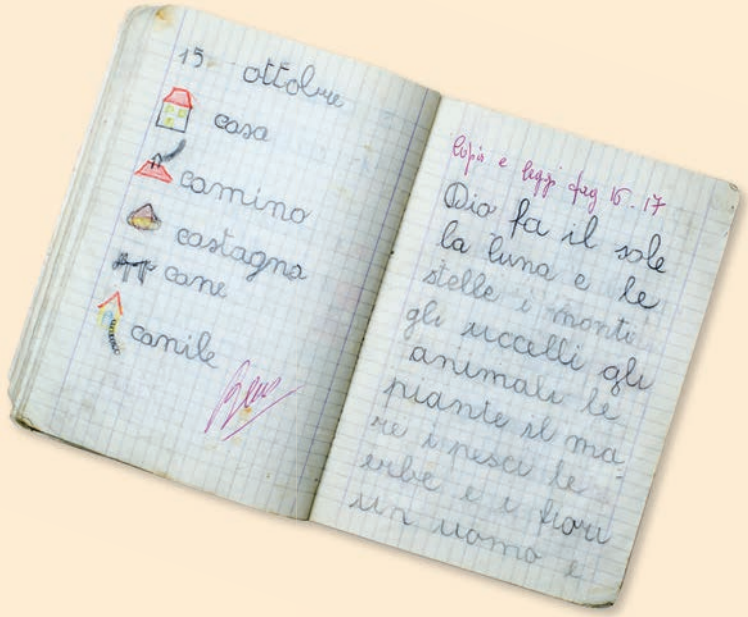
Educazione fisica

Una cartolina da... Milano	238
Il corpo sotto il banco	241
Sportivi ma sedentari	246

Musica

Una cartolina da... Parma	254
Territori ad alta alleanza educativa	256
La scuola che vorremmo	261
Focus: Insegnare è imparare *di Marco Erba*	266
Conclusioni	268
Note	270





Ulteriori approfondimenti dell'Atlante 2026 sono disponibili qui

Prefazione

“I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”.

C’è una parola, nell’articolo 34 della nostra Costituzione, sulla quale vale la pena tornare a riflettere. Non è “meritevoli”, ma “anche”. Un avverbio di appena cinque lettere che però racchiude un’intera idea di giustizia sociale: riconoscere il talento ovunque si manifesti, senza che le origini, la ricchezza o la povertà della famiglia in cui si nasce possano determinarne il destino.

Un testo che volutamente non contrappone il merito all’uguaglianza. Al contrario, riconosce che il primo rischia di rimanere un privilegio se la seconda non viene resa effettiva.
E soprattutto che affida allo Stato una responsabilità precisa: creare le condizioni perché ciascuno possa sviluppare le proprie capacità, indipendentemente dal punto di partenza.

Quasi ottant’anni dopo, questa promessa ci interroga con una forza crescente. Perché il problema non è stabilire se il merito debba essere riconosciuto, ma chiederci quale significato possa avere in una società nella quale le opportunità continuano a essere distribuite in modo profondamente diseguale. E soprattutto, quale significato assume nella scuola e come guarda al domani.

Siamo di fronte a una trasformazione che non riguarda soltanto il sistema scolastico, ma l’idea stessa di conoscenza, di lavoro e di cittadinanza. L’intelligenza artificiale sta modificando il rapporto tra le persone e il sapere, mettendo in discussione competenze e professioni che fino a ieri consideravamo consolidate. La crisi climatica ridisegna i territori, le economie, le condizioni materiali dell’esistenza. Le guerre, le migrazioni, le fratture geopolitiche interrogano le società democratiche sulla loro capacità di tenere insieme libertà, sicurezza, solidarietà.

In questo scenario, la scuola si trova davanti a una sfida molto significativa: da un lato deve preparare bambini e adolescenti a un mondo che ancora non conosciamo, dall’altro deve riuscire a garantire a tutti gli strumenti per abitare pienamente quello che già esiste. E questa tensione rischia di diventare ancora più profonda: le grandi trasformazioni non distribuiscono automaticamente nuove opportunità, ma anzi possono accentuare le distanze. Non basta, dunque, domandarsi quali competenze serviranno ai lavoratori di domani, ma dovremmo chiederci quale autonomia avranno i cittadini di domani. Chi sarà

L’articolo 34 della Costituzione italiana

La scuola è aperta a tutti.
L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.
I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.
La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

capace di interrogare un algoritmo anziché affidargli le proprie decisioni, ma anche chi potrà riconoscere la disinformazione, comprendere la complessità, partecipare alle scelte collettive. Chi avrà gli strumenti per immaginare alternative a ciò che viene presentato come inevitabile.

Ed è proprio questa crescente distanza tra la velocità delle trasformazioni e la capacità di offrire prospettive credibili alle nuove generazioni che aiuta a comprendere una parte delle tensioni che attraversano oggi il mondo dell'istruzione. E c'è una questione che riguarda oggi molte democrazie: il rapporto tra la promessa di emancipazione affidata all'istruzione e la possibilità concreta di mantenerla. Le società contemporanee chiedono ai giovani di essere sempre più preparati, flessibili, competitivi. Eppure, proprio mentre aumentano le aspettative, diventano più evidenti le differenze nelle condizioni offerte per soddisfarle.

La domanda da cui non possiamo prescindere è: quanto può reggere la promessa del merito, se le condizioni per dimostrarlo non sono uguali per tutti? Ed è una domanda che riguarda direttamente anche l'Italia e alla quale questo Atlante dell'Infanzia prova a dare sostanza attraverso i dati, le storie, le esperienze raccolte nelle scuole del Paese.
Oggi, per i bambini e ragazzi, gli ostacoli non sono solo quelli economici, ma sono anche culturali e attraversano le appartenenze, le origini, il riconoscimento dei diritti: è il caso, ad esempio, delle centinaia di migliaia di bambini e adolescenti di origine straniera. La necessità di garantire a tutti un adeguato apprendimento della lingua italiana e condizioni efficaci di insegnamento è una questione reale, che richiede risorse, personale formato, mediazione linguistica e culturale. E allora l'art.34 torna a chiederci che cosa significa garantire a tutti il diritto all'istruzione se non siamo disposti a riconoscere fino in fondo la pluralità delle bambine e dei bambini che oggi abitano le nostre scuole.

La distanza tra i principi costituzionali e la loro realizzazione non si misura soltanto nelle leggi o nei bilanci pubblici, ma si misura nelle traiettorie delle vite, nelle possibilità che si aprono, in quelle che si restringono, nelle aspirazioni che trovano ascolto e in quelle che vengono abbandonate troppo presto. La scuola è il luogo nel quale una società dovrebbe rendere possibile ciò che la nascita non garantisce, ed è dalla scuola che dobbiamo cominciare se vogliamo misurare la tenuta della nostra democrazia.

Daniela Fatarella

Direttrice Generale Save the Children Italia





Introduzione

«La scuola non è un posto, la scuola la devi sentire nelle mani, nella testa, nel cuore». Quanto suonano attuali queste parole, che il maestro rivolge allo sconfortato Riccardo appena espulso dalla scuola "normale" per finire in una "differenziale"? Siamo a inizio anni '70, la scena è del film *La classe degli asini* - ispirato al pionieristico impegno educativo della docente e preside Mirella Casale - ma nel 2026 la frase potrebbe risuonare in ogni persona che vive o ricorda il suono della campanella della prima ora. Il problema è che oggi la scuola non è da salvaguardare. È proprio da salvare: da una società votata alla performance che lascia per strada l'equità e i diritti; da chi la ritiene il capro espiatorio della violenza giovanile e fa di tutti gli insegnanti un fascio; da un mondo in continua, disorientante trasformazione tecnologica. A quasi un decennio dalla *Lettera alla scuola* dell'Atlante 2017, siamo tornati nelle aule e nei corridoi degli Istituti scolastici d'Italia. Se è difficile, o quasi impossibile, uscirne con una fotografia nitida, si possono però affrontare in profondità le tensioni che la attraversano.

Tra la primavera e l'estate del 2026, abbiamo viaggiato in 13 regioni, entrando in 26 plessi scolastici, realizzando almeno 150 interviste dal vivo e poi un centinaio a distanza: studenti, docenti, presidi ma anche famiglie, sociologi, pedagogisti e psicologi. Abbiamo visto come gli studenti entrino in aula spinti da un bisogno autentico di socialità, divenuto ancora più estremo dopo la pandemia e nell'epoca delle sirene dell'iperconnessione. "Meno nozioni, più emozioni", chiedono le alunne e gli alunni. "Il 90% di loro arriva alle superiori con la lampadina spenta, carenti ma bisognosi di entusiasmo e desiderio". Parola di Roberto Castaldo, docente campano di riferimento internazionale per l'innovazione degli ambienti didattici e la promozione del benessere scolastico.

Oggi la scuola è da salvare, dicevamo. Non dovrebbe essere così. Vorremmo che fosse, invece, il pilastro di una società che investe nel suo futuro. Anche perché abbiamo toccato con mano gli esempi che funzionano. Con insegnanti e presidi che, nonostante tutti i problemi, mettono in campo enormi energie. Con genitori che cercano di risolvere "con" (non "contro") la scuola anche le questioni più delicate legate ai propri figli. Con reti civiche che interagiscono con l'ambiente scolastico in modo virtuoso. C'è una trasformazione silenziosa in atto, fatta di azioni straordinarie (dovrebbero diventare ordinarie!) capaci di sconfiggere l'apparente immobilismo dell'istituzione scolastica.

La raccontiamo, in questo Atlante, con mappe, grafici e dati raccolti un po' ovunque, alcuni forniti appositamente da Istat e MIM - che però non pubblica i consueti report da un paio d'anni - e un indice che parte dalle materie della scuola secondaria di primo grado – le medie, per molti i tre anni più "bui" del sistema educativo nostrano – elevandole a metafora delle grandi questioni aperte: *Geografia e Lingue* per fare il punto su divari territoriali, orientamento e canalizzazione; *Matematica*, per fare i conti in tasca alla scuola tra fondi nazionali e PNRR, e le annose questioni di precariato, formazione e retribuzioni del corpo docente; *Italiano e Storia* come spunto sia per entrare nel cuore della povertà educativa sia per capire la strada compiuta tra riforme e indicazioni nazionali; *Scienze*, la fragilità di bambini e adolescenti e la loro urgente richiesta di ascolto; *Educazione Civica*, il sistema tra i più inclusivi al mondo e il pressante tema del sostegno ma anche la segregazione e la messa a fuoco di partecipazione studentesca e protagonismo degli studenti; *Tecnologia*, ovviamente le sfide dell'intelligenza artificiale (con un'indagine ad hoc Save the Children-Ipsos) e dell'innovazione didattica nel mondo digitale; *Arte e Immagine*, con l'ampio, stringente argomento dell'edilizia scolastica e gli esempi di chi sta "costruendo" un nuovo ecosistema a partire da aule e spazi; la spinta, in *Educazione fisica*, a superare la visione di una scuola "statica" e più trasmissiva che pedagogica; *Musica*, infine, ovvero l'armonia possibile: quella dei Patti educativi capaci di generare vere comunità educanti.

"Grazie a te e alla scuola ho trovato il coraggio di parlare liberamente", ha detto un'alunna tra le più timide a Rahma Nur, maestra a Pomezia.
La ragazza si è sentita vista. Ma anche la maestra. In un mondo troppo veloce, la scuola può essere un luogo che rallenta e "sconnette", pur rimanendo connesso. Ma anche un ponte tra passato e futuro, tra una generazione e l'altra, per permettere a ogni studente, ora più che mai, di fabbricare le proprie ali per spiccare il volo verso l'età adulta. Ascoltiamo con attenzione i diretti interessati, che vivono la scuola ogni giorno. Perché in fondo, partendo da queste pagine, puntiamo a ribaltare un luogo comune: è la società che deve essere lo specchio della scuola, non viceversa.

Ovest, e Sud. La bussola serve per orientarsi, perche quando siamo sperzi colla bussola, si può trovare il Nord. Non soltanto colla la bussola ci si orienta, ma anche con la stella polare. La bussola è molta comoda per quelli che viaggiano di notte.

Diario di oggi

Stamani come tutte l'altre mattine sono andato alla scuola. Entrati ci siamo messi a leggere, e dopo a interrogato alcuni ragazzini a storia e a giografia. Verso le undici e un quarto siamo andati alla latrina, ove il Signor Maestro ci à fatto marcare per i corridoi. Sonata la campanella

SCUOLA liberatutti

QUANTO PUÒ CAMBIARE L'ESPERIENZA SCOLASTICA - E NON SOLO - GRAZIE A UNA SCELTA, UN VIAGGIO O UN INCONTRO?

Geografia: le mappe disuguali

Le coordinate del possibile

Una cartolina da... Napoli

L'ingrediente speciale per una scuola capace di lasciare il segno? "Il viaggio. Essere cittadini del mondo partendo da queste aule. Il viaggio formativo, che insegna a essere autonomi, a superare le paure". Siamo all'inizio di via Don Bosco a Napoli (a poche centinaia di metri dall'aeroporto), sede dell'Istituto Superiore Galiani, e chi parla è Antonella Barreca, dirigente scolastica dal 2019 dell'Istituto, che ha visto nel 2024 l'accorpamento con il Da Vinci: 1.200 studenti che hanno di fronte un'offerta formativa variegata, da Amministrazione-Finanza-Marketing a Turismo, dai Licei economico-sociale e di Scienze applicate al Polo tecnologico (chimica, biotecnologie, oppure elettrotecnica, automazione, tessile), quest'ultimo anche con la recente opzione del 4+2. Arrivano alunni da diversi quartieri, tra cui la Sanità e Secondigliano.



Daniele Biella per Save the Children

"E sia chiaro, cerchiamo di dare a tutti la possibilità di partire, compresi gli alunni più difficili, perché abbiamo visto che per loro è fortemente educativo relazionarsi con gli altri in contesti nuovi. Ovviamente poi c'è chi riesce a cogliere l'opportunità, chi invece no". Si va via in media per due settimane, anche a lezioni ferme, soprattutto con Erasmus VET (*Vocational, Education and Training*), il programma UE dedicato alla formazione professionale. Anche i docenti, con il *Job Shadowing*, vanno a confrontarsi con i modelli scolastici di altre nazioni europee. "Poi ci sono le gite, che cerchiamo di fare nonostante sia una grande assunzione di responsabilità per i docenti", ci racconta con un sorriso Giancarlo Capecchi, il docente più longevo - e benvoluto - della scuola, che insegna scienze motorie e organizza un partecipatissimo torneo di pallavolo tra Istituti di Napoli. Vediamo in diretta la sfida tra il Galiani e un Liceo classico della

zona, il tifo è acceso ma in un'ottima atmosfera: "si supera la retorica della lontananza tra Licei, Tecnici e Professionali, perché ci si conosce e si fa amicizia".

Camminando lungo i corridoi della scuola saltano all'occhio due aspetti rari in Italia ma diffusi altrove: gli armadietti alle pareti - uno per ogni studente – e l'assenza del nome della classe fuori dalle porte: "dal 2024-25 stiamo lavorando per adottare il modello DADA (Didattiche per ambienti di apprendimento), ogni aula è attrezzata per la disciplina che vi si insegna e gli alunni si spostano da una all'altra prevedendo tempi appositi", spiega Daniela Melucci, docente di lettere e referente dei progetti per la partecipazione studentesca*.

Qui l'innovazione è una scelta ben chiara: "senza uscire dai vincoli e condividendo con i docenti le idee, come dirigente posso scegliere percorsi didattici diversi in cui si supera la vecchia maniera, ovvero lezione frontale, interrogazione, voto: da noi l'insegnante, pur possessore dei contenuti della materia, accompagna lo studente facendo *coaching*, diventando un adulto di riferimento che ascolta lo studente, oggi a rischio isolamento sociale, ancor più con la presenza dei social network".



Daniele Biella per Save the Children

L'impostazione attuale della presidenza e, di conseguenza, dei professori del Galiani non è facile da ritrovare altrove, come ci dicono una decina tra ragazze e ragazzi dai 14 ai 20 anni del Movimento Giovani per Save the Children - che frequentano altre scuole del circondario, a parte un ragazzo che ha interrotto gli studi da meno di un anno a causa dell'ansia eccessiva - incontrati poco dopo in un parco della Sanità, a fianco dell'affascinante Chiesa di San Giovanni a Carbonara. Giovani che fanno attivismo sociale, la metà di loro di seconda generazione, e che hanno a cuore l'istruzione, ma che raccontano di episodi negativi vissuti in prima persona: l'altra faccia della medaglia, infatti, è trovare "docenti a cui importa solo seguire il programma", dice Andrea, 16 anni, e "che arrivano a dirci che è un nostro problema se non capiamo la spiegazione" (Sharon, 15), "non rispettano chi ha origini straniere" (Federico, 17) oppure "non mi danno gli strumenti compensativi

* Tra i vari progetti, la scuola aderisce a Fuoriclasse, promosso da Save the Children. Qui il link alla pagina della scuola in cui viene spiegato il metodo DADA: www.isgalianidavinci.edu.it/public/files/art_3315/organizzazione_dada_galiani_.pdf

nonostante abbia la certificazione, dicendomi che sono intelligente e non mi servono", aggiunge Rosa, 16enne. L'immagine, a Napoli come in tutta Italia, rischia di essere quella che quasi ogni genitore pensa: è una *roulette*, può andare bene e il figlio finisce nella classe bella, oppure il contrario. "Ma non dovrebbe essere così", ci dice Carla, 20 anni, uscita da scuola dopo una bocciatura e un delicato cambio di scuola da Liceo linguistico ad artistico dove le difficoltà incontrate in precedenza, sia nei voti che nella relazione con i compagni, sono svanite.

Per l'ultima visita della nostra tappa a Napoli scendiamo di età, ovvero ci rechiamo alla scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Cariteo Italico nel quartiere Fuorigrotta, Napoli Ovest, nei pressi dello stadio. Nonostante gli alti numeri - 750 studenti divisi in 36 classi, 12 per anno, che occupano ogni spazio disponibile - cogliamo fin da subito un clima frizzante e positivo, arrivando tra l'altro nel pieno delle lezioni. Ci accoglie il docente di lettere Riccardo Giuliano, che ci fa incontrare alcune alunne di terza che aderiscono a Fuoriclasse – pronte per affrontare i licei della zona "nonostante l'ansia che cresce" e molto coinvolte nelle attività scolastiche che favoriscono relazione e collaborazione tra studenti, come "il teatro, le lezioni nel laboratorio informatico e ovviamente i viaggi di istruzione". Giuliano - il quale ha realizzato, grazie al progetto Quadrifoglio, che ben 18 studenti su 26 della sua classe terza raccontano di non fare colazione al mattino - spiega che l'Istituto ha deciso di puntare molto sul benessere di tutti, studenti in primis: "sono il primo a rimanere più del dovuto quando una ragazza o un ragazzo ha bisogno di un confronto: sappiamo tutti che le difficoltà emotive sono in crescita e noi possiamo fare la differenza". Arianna, che sente le parole del prof, si inserisce: "è proprio così, quest'anno gli ho fatto una testa così con le mie ansie e la paura di non essere all'altezza. Ora va molto meglio e sono pronta alle superiori".

La scuola - che ha 3 classi musicali e aderisce all'Orchestra Verticale Territoriale Junior, progetto regionale per la promozione delle arti e il contrasto alla dispersione - ha anche un docente ad hoc che ha svolto studi sia su cyberbullismo che ritiro sociale, "e programma momenti di ascolto individuale e *circle time* in classe, quando succedono episodi che necessitano una rielaborazione delle dinamiche personali", spiega la preside Maria Cristina Scala, che incontriamo con la vice Alessandra Scoppetta, referente inclusione e figura storica dell'Istituto, che aggiunge: "l'Istituto si trova in uno dei quartieri più popolosi di Napoli, dove il tessuto sociale ha origini operaie e la scuola rappresenta un valore. Viene molto considerata dalla gran parte dei genitori e dalla cittadinanza, anche perché ci mettiamo sempre a disposizione". Un'alleanza scuola-territorio che premia tutti e che punta a non lasciare indietro nessuno: "già nel 2015 abbiamo aperto uno sportello autismo per le famiglie del territorio, e oggi abbiamo un Piano per l'Inclusione che favorisce la presa in carico dello studente da parte di tutto il consiglio di classe, oltre al supporto in aula di assistenti all'autonomia e alla comunicazione", specifica Scoppetta mentre ci mostra il metodico calendario delle assegnazioni orarie. Da fuori arriva il suono della campanella di fine giornata e, quasi simultaneamente, il vociare degli alunni in uscita. È il momento dei saluti anche per noi, con una consapevolezza ben chiara: abbiamo percorso corridoi e aule di una Napoli all'avanguardia, specchio di un'Italia scolastica che può migliorarsi e migliorare la società.

Sempre di meno. Ma è ora della riscossa

Per la scuola è arrivato il momento di darsi una scrollata e uscire dall'angolo. Smetterla di essere il capro espiatorio. "Colpa della scuola": quante volte questa frase attraversa i discorsi tra adulti, i commenti sui social network, i pensieri che si annidano in superficie, non solo di fronte ai casi di cronaca nera legati al mondo giovanile. Che la scuola italiana possa, anzi debba, essere qualcos'altro rispetto all'immagine opaca troppo spesso riprodotta su scala nazionale ce l'ha confermato la gran parte delle persone che abbiamo incontrato per preparare questo Atlante. Dirigenti scolastici, docenti, pedagogisti, personale educativo, genitori. Ma, prima ancora, studentesse e studenti: "Voglio desiderare di rimanere a scuola, perché significherebbe che ci sto bene. Invece ora quando suona la fine dell'ultima ora penso solo a scappare". Federico ha 16 anni e



iStock.com

quando ci rivolge questa frase ci fissa intensamente. Secondo i canoni della scuola del 'si è sempre fatto così' lui verrebbe etichettato come uno degli ultimi della classe: di frequente svogliato, qualche assenza strategica in vista di interrogazioni e verifiche, testa altrove. È al secondo anno del liceo ma non è ancora sicuro che sia la sua strada. "Quando riusciamo a coinvolgerlo diventa un'altra persona. E cambia sguardo", racconta la sua professoressa di lettere. Ci crediamo, perché è lo sguardo che abbiamo intravisto poco prima.

Non che sia facile uscire dall'angolo. Anche perché i numeri, a prima vista, emettono già una chiara sentenza: da tempo il sistema scolastico sta vivendo una profonda trasformazione soprattutto in seguito al calo demografico. Nell'arco di un decennio, dal 1° gennaio 2016 al 1° gennaio 2026, la popolazione fino a 14 anni è diminuita del 16,7%, passando da 8,2 milioni a 6,9 milioni[1], con una diminuzione nelle scuole che era già di oltre 800mila alunne e alunni tra il 2014-15 e il 2024-25[2]: alla scuola dell'infanzia (da 1 milione 637mila a 1 milione 250mila, -387mila iscritti) e alla primaria (da 2 milioni 821mila a 2 milioni 433mila, -388mila iscritti) in modo più marcato, ma anche gli alunni di secondaria di primo grado sono diminuiti da 1 milione 739mila a 1 milione 642mila (-97mila), mentre alla secondaria di secondo grado, in controtendenza motivata dalla riduzione degli abbandoni scolastici, gli iscritti sono aumentati da 2 milioni 689mila a 2 milioni 710mila (+21mila, con il numero di ripetenti che è sceso da poco più di 202mila a 154mila).
Le stime per il futuro sono tutt'altro che rosee: secondo il rapporto SVIMEZ 2025[3], entro il 2035 la sola scuola primaria italiana perderà oltre mezzo milione di alunni rispetto al 2024, e quasi 200mila di essi nel Mezzogiorno (le previsioni peggiori in Sardegna, -35%, e Abruzzo, -25,8%), con 3mila Comuni a rischio chiusura dell'unica primaria, il 46% al Sud e nelle Isole. Quale scenario? La denatalità pone la scuola - e, prima ancora, la politica - davanti a un bivio: trasformare la diminuzione degli studenti in una corrispondente riduzione di classi, docenti e risorse, oppure utilizzare quello stesso calo come un 'dividendo demografico', aumentando le risorse educative disponibili per ciascun alunno. Tra chiusure e accorpamenti, la riduzione è già in atto, come raccontiamo in apertura del prossimo capitolo - Matematica - nel provare a fare 'i conti in tasca' alla scuola. Ma esiste un'altra strada, alternativa, fatta di classi più piccole, più tempo scuola e compresenze, maggiore personalizzazione, spazi migliori. La sociologa Chiara Saraceno già nel 2024 aveva tracciato la linea con chiarezza in un'audizione in Senato: "Prima di 'riempire' alcune scuole, svuotandone altre, sarebbe meglio verificare se le aule eventualmente in esubero non possano essere riconvertire in laboratori e in biblioteche accessibili magari anche alla comunità locale, in locali che possano essere utilizzati anche per attività extra-curriculari

"Persi" 2,5 milioni di studenti in 50 anni

La serie storica degli iscritti alla scuola primaria dal Dopoguerra ad oggi racconta di oscillazioni tra i 4,3 milioni di alunni e i 5 milioni fino alla fine degli anni '70 (il picco nell'anno scolastico 1972-73 con 4 milioni 974mila iscritti) e una lunga discesa dagli anni '80 al nuovo millennio (minimo: 2 milioni 761mila nell'a.s. 2002-03). Dopo una lieve rimonta grazie ai flussi migratori fino ai 2 milioni 821mila iscritti del 2014-15, si scende nuovamente con la stima per l'anno 2025-26 che arriva a meno di 2 milioni 380mila iscritti, meno della metà del 1973.

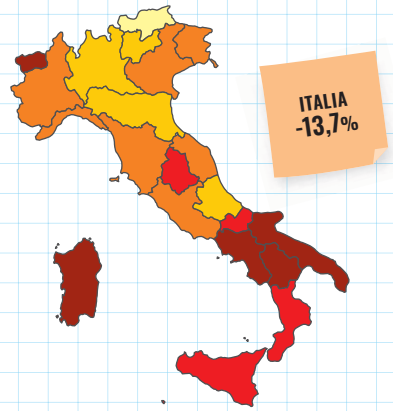
Fonte: https://esploradati.istat.it/databrowser/#/it/dw/categories/IT1,Z0820EDU,1.0/DCIS_SCUOLE/IT1,52_1045_DF_DCIS_SCUOLE1_5,1.0

Demografia scolastica

A causa del calo demografico, uno dei più drammatici d'Europa, l'Italia ha già perso il 13,7% degli alunni della primaria nell'ultimo decennio e il prossimo, secondo le previsioni ISTAT, vedrà un calo di circa un quinto della popolazione scolastica (primaria e medie). Le mappe mostrano le variazioni provinciali, segnalando dove l'emergenza è più o meno grave.

Alunne/i iscritte/i alla scuola primaria per regione. Variazione tra il 2015 e il 2024

Anni: 2015 e 2024 - Fonte: Istat



Variazione iscritti alla scuola primaria (%)

- -0,2 - -8,6
- -8,7 - -12,3
- -12,4 - -15,6
- -15,7 - -18,2
- -18,3 - -20,7

Quoziente di natalità (nuovi nati per mille abitanti)

Anno: 2025 - Fonte: Istat

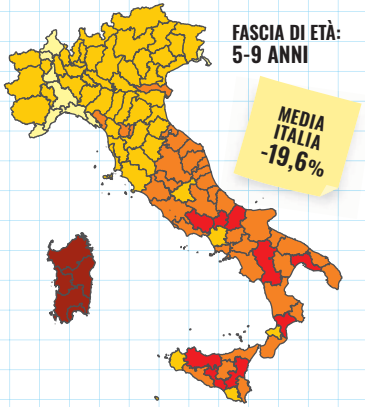


Quoziente di natalità (‰)

- 3,8 - 4,4
- 4,5 - 5,4
- 5,5 - 6,1
- 6,2 - 6,8
- 6,9 - 8,6

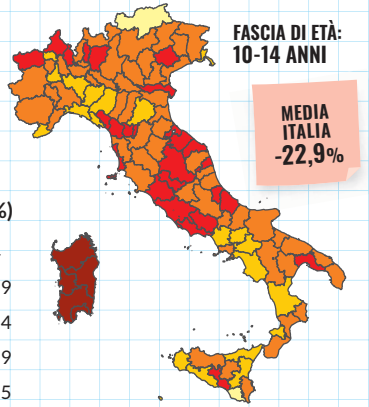
Variazione prevista al 2036 del numero di bambini per due fasce di età: 5-9 anni e 10-14 anni (%)

Anni: 2025-2036 (previsione) - Fonte: Istat



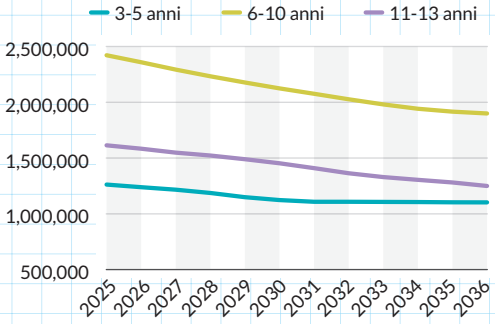
Calo demografico (%)

- -6,0 - -12,4
- -12,5 - -18,9
- -19,0 - -25,4
- -25,5 - -31,9
- -32,0 - -38,5



Previsioni della popolazione nel prossimo decennio

Anni: 2025-2036 (previsione) - Fonte ISTAT



con la collaborazione di soggetti esterni, specie là dove queste opportunità mancano. Non va, infatti, trascurato, il fatto che in molti contesti – non solo in zone isolate - è l'unico presidio pubblico esistente, che va difeso e valorizzato, aprendosi anche al territorio"[4].

Stiamo parlando di un ribaltamento di prospettiva che colloca la scuola in prima fila per contrastare alcune delle dinamiche di disagio giovanile in atto, tra cui la disaffezione studentesca ma anche l'isolamento sociale di cui abbiamo parlato a fondo in 'Senza Filtri', l'Atlante 2025 dedicato alle complessità dell'essere oggi adolescente[5]. Marco Gui, professore associato di Sociologia dei media e responsabile scientifico della nuova prova Invalsi sulla competenza digitale degli studenti, ci descrive con efficacia questo ribaltamento: "la scuola deve rispecchiare quello che c'è fuori o deve essere un modo in cui la società prova a migliorarsi? Punto a quest'ultima, perché con questo approccio, quello che c'è fuori può essere influenzato dalle buone pratiche che costruiamo a scuola". Tra le proposte legate al rafforzamento della qualità della didattica, in prima fila c'è il potenziamento del tempo pieno alla primaria, una posizione ampiamente condivisa da chi studia le politiche scolastiche e confermata dagli investimenti mirati del PNRR, Piano Nazionale Ripresa e Resilienza. "Restare a scuola per tempi prolungati contribuisce allo sviluppo delle competenze non cognitive, sociali ed emozionali, fondamentali per crescere ed avere una vita attiva in un mondo sempre più 'connesso' ed in costante mutamento", conferma il rapporto 'Alla ricerca del tempo perduto'[6]. "Il tempo pieno, soprattutto se garantito ai minori più svantaggiati, risulta quindi essere una delle misure più efficaci per combattere la dispersione scolastica".

Tempo pieno, ma non per tutti

Nel nostro viaggio tra le scuole d'Italia, narrato nelle Cartoline in apertura dei capitoli, abbiamo trovato un arcobaleno di esperienze legate al tempo scuola: tempo pieno o prolungato, ore di lezione che possono durare 60 come 45 minuti, scuole che non hanno spazi per l'intervallo o per la mensa, bagni utilizzabili solo durante le lezioni (spesso per 'punizione collettiva' dopo singoli atti di vandalismo), ma anche strutture scolastiche che si trasformano in palestre sia per gli studenti che per il resto della cittadinanza o in biblioteche per il quartiere. Tutto ruota intorno a quanto un singolo Istituto decide di tenere ragazze e ragazzi a scuola: se il tempo ordinario tradizionalmente è di 27 ore settimanali alla primaria (che dall'a.s. 2022-23 sono diventate 29 in quarta e quinta con l'aggiunta dell'educazione motoria affidata a



iStock.com

specialisti), 30 alla secondaria inferiore e fino a 32 alla superiore, con la riforma dell'autonomia scolastica, dai primi anni 2000, ogni Consiglio d'Istituto può scegliere cosa fare. È in questo solco che, soprattutto alla primaria (alle medie c'è il modello prolungato a 36 ore, di solito con due 'rientri' pomeridiani, ma ha diffusione limitata, ovvero lo sceglie poco più di una scuola su 10), il tempo pieno ha preso sempre più piede, venendo richiesto a gran voce da un numero crescente di famiglie. C'è la versione a 30 ore (dati dell'a.s. 2024-25), che coinvolge 38.312 classi su 134.677, il 28,4% del totale, ma ad avere sempre più diffusione è la scuola primaria a 40 ore, oggi al 40,3%, 54.225 classi in tutto. L'aumento di 7.625 classi in 10 anni (erano 46.600 nel 2013-14, il 31,7%) risulta ancora più significativo se confrontato con il calo del numero di classi totali, sceso da 147mila a meno di 135mila. A livello regionale, la media del Centro-Nord è decisamente più alta ma, in netta controtendenza, con il 59,3% è la Basilicata attualmente la Regione con la percentuale più alta di classi a tempo pieno, seguita da Lazio (58%) e Toscana (55,3%). All'ultimo posto troviamo il Molise (11%) e la Sicilia (15,4%), mentre Abruzzo, Campania e Puglia arrivano a circa il 25%[1].

Fin qui i numeri. La sostanza è, invece, ben descritta da Franco Lorenzoni, maestro e formatore[2]: "Il tempo pieno è un grande grimaldello di democrazia, è alla base della scuola democratica. [...] Nel tempo pieno così organizzato, quindi, si fanno 4 ore la mattina, poi una pausa per mangiare e giocare e poi si riprende fino alle 16. È un

Province a tempo pieno

Tra le province con più tempo pieno alla primaria Milano è in testa, con l'87,9%, seguita da Lodi (85,4%), Monza Brianza (83,6%) e Prato (80,5%). In fondo alla graduatoria, troviamo Isernia con solo 3 classi su 100 e Palermo all'8,1%, seguita da Siracusa (12,9%) e Catania (13,4%). Per quanto riguarda le classi a 30 ore, è interessante notare che la Valle d'Aosta è al 100%, con alle spalle le rimarchevoli percentuali di Oristano (81,6%), Campobasso (78,1%), Bergamo (73,6%) e Vibo Valentia (71,5%).

Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati MIM, a.s. 2024-2025

tempo più disteso”[3]. I bambini vivono esperienze nettamente diverse: l’offerta di tempo pieno alla primaria ha creato un solco profondo soprattutto lungo un’asse Nord-Sud ma non solo: da un lato, i grandi Comuni del Centro-Nord con almeno 3 classi su 4 a tempo pieno, due genitori occupati, bambini con livelli di istruzione più elevati, ma anche competenze sociali e livelli di integrazione interculturale e inclusione maggiori; dall’altro, i Comuni medio piccoli soprattutto nel Mezzogiorno, in cui la maggioranza dei bambini torna a casa a pranzo, in genere ha un solo genitore occupato e vive in contesti che offrono meno opportunità educative, sportive, creative. E se un tempo questo significava socializzare al di fuori della scuola, giocando in cortile o in strada con altri bambini e sviluppando una forte autonomia, oggi questo “tempo scolastico ridotto” significa invece trascorrere ore pomeridiane in casa davanti a uno schermo, più soli e più vulnerabili ai rischi del mondo digitale esplorato precocemente. Oltre al fatto che, alla fine del ciclo, questi bambini è come se avessero perso un intero anno scolastico rispetto a chi frequenta il tempo pieno, non beneficiando quindi dell’“effetto perequativo” del tempo pieno rilevato nello studio ‘Il tempo a scuola’, svolto dagli economisti e ricercatori dell’Università di Padova Giorgio Brunello e Lorenzo Rocco per questo Atlante mettendo a confronto diversi sistemi scolastici internazionali.

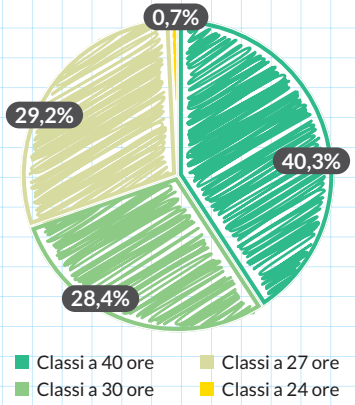
Rimane comunque evidente che “la differenza non la fa solo la quantità di tempo trascorso a scuola, ma soprattutto la qualità delle attività e dei modelli didattici”, ragiona con noi Sara De Carli, giornalista di Vita.it, esperta di tematiche scolastiche, “i modelli innovativi ci sono, manca un dibattito pubblico per metterli a sistema”. Attività creative, imparare l’inglese in modo ludico, giochi educativi che richiedono concentrazione (scacchi, costruzioni, giochi di società che sviluppano abilità), trascorrere più tempo all’aria aperta con gli strumenti dell’*outdoor education*: il tempo pieno funziona se segue questa strada, anche con il supporto delle realtà sociali del territorio. “Grazie al Patto di Comunità, ampliamo l’offerta formativa della primaria con laboratori extracurricolari concepiti come opportunità di crescita: percorsi di teatro, educazione alimentare, musica, sport e manualità. Nella secondaria di primo grado, invece, puntiamo sulla co-progettazione, in ambito curricolare, tra i nostri docenti e i nostri partner. Così realizziamo laboratori di micologia, biologia marina, astronomia, cinema, fotografia e altri ancora. Iniziative che arricchiscono studenti e insegnanti”, ci dice Marina Cei, dirigente dell’Istituto comprensivo G. M. Gisellu di Dorgali e Cala Gonone, in Sardegna. A Palermo uno dei pochi presidi che sta riuscendo a promuovere il tempo pieno è Giusto Catania nell’Istituto comprensivo G. Saladino al Cep, zona periferica e problematica: “anche alle medie, riducendo a 50 minuti l’orario, stiamo

L'ora del tempo pieno

Dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di 1° grado, è ormai chiaro che l'istruzione e l'apprendimento hanno bisogno di tempo, tempo pieno. Tra il 2021 e il 2024, le classi a tempo pieno (40 ore) sono passate dal 36,9% al 40,3% e sono leggermente aumentate anche le classi che offrono 30 ore (+4p.p.).

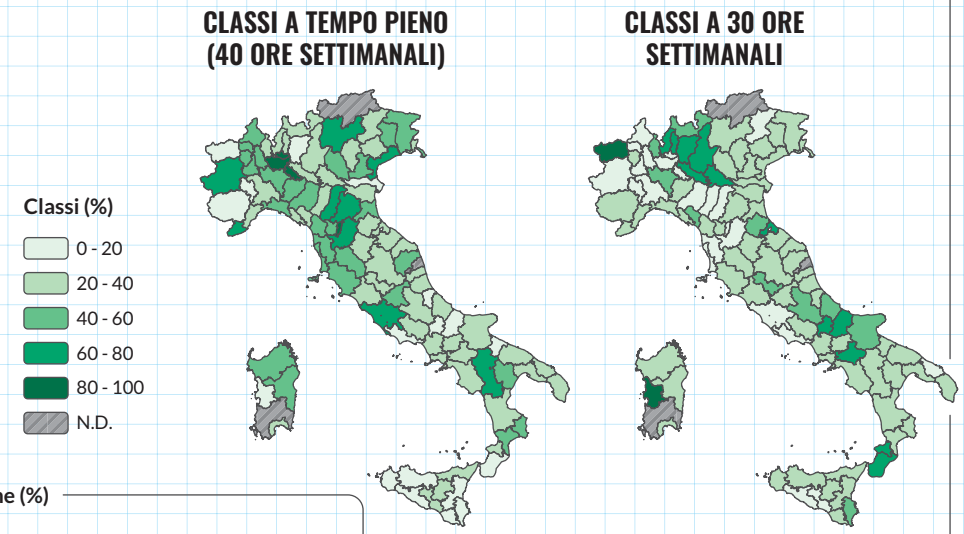
Classi della scuola primaria a tempo pieno, parziale e altre modalità (%)

Anno: 2024-2025 - Fonte: Elaborazione su dati MIM



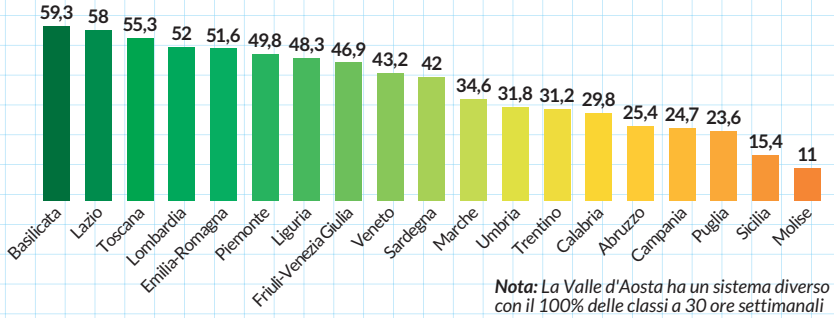
Classi della scuola primaria a tempo pieno e a 30 ore settimanali, per provincia (%)

Anno: 2024-2025 - Fonte: elaborazioni Save the Children su dati MIM



Classi della scuola primaria a tempo pieno, per regione (%)

Anno: 2024-2025 - Fonte: Elaborazione su dati MIM



***Nota:** La Valle d'Aosta ha un sistema diverso con il 100% delle classi a 30 ore settimanali*

TOTALE CLASSI 134.677

CLASSI A TEMPO PIENO 54.225 (40,3%)

CLASSI A 30 ORE SETTIMANALI 38.312 (28,4%)

riuscendo a permettere la compresenza di docenti e a promuovere diverse attività che coinvolgono ragazze e ragazzi facendoli appassionare alla scuola", spiega il dirigente scolastico. Quest'anno nella sua scuola le attività sono iniziate una settimana prima delle altre scuole. Anche nel quartiere San Leonardo di Parma, come vedremo – Cartolina in apertura dell'ultimo capitolo – il mix tra qualità e innovazione didattica ha portato sia all'aumento di iscritti che alla riduzione del *learning loss* estivo, in una nazione come l'Italia in cui c'è sia il record di giorni di permanenza a scuola - 200, come la Danimarca, mentre è al minimo in Grecia, a 160[4] - sia la pausa estiva più lunga d'Europa.
Tempo pieno, infine, significa anche pranzo a scuola: "la mensa è un grande momento educativo, se fatta bene, cioè in locali non troppo rumorosi e possibilmente con la



iStock.com

Contrasto al learning loss

Per "perdita di apprendimento" si intende la diminuzione temporanea o permanente del livello di competenze e abilità accumulate dagli studenti. Sempre più scuole o agenzie educative stanno proponendo iniziative estive gratuite - il periodo in cui più avviene il *learning loss*, in particolare dove è maggiore la povertà educativa - per attenuare questa perdita: le escursioni di più giorni nelle montagne del lecchese condotte dai docenti stessi e i corsi di acquaticità a Taranto promossi per alunni con Bisogni educativi speciali ("Bes-t Community in best practice") sono due tra i tanti esempi: l'offerta è ampia e sparsa lungo il territorio nazionale.

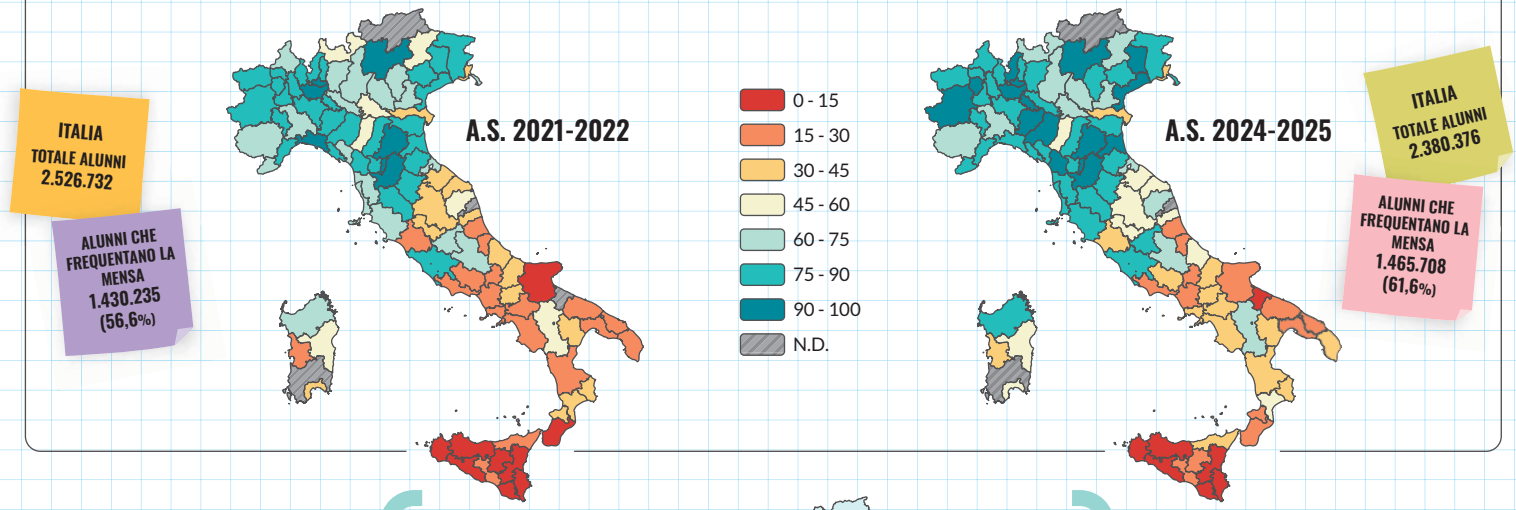
cucina interna. Mangiare con i compagni è un'esperienza importante ed allevia anche le famiglie da un'incombenza", rimarca Lorenzoni. Il fatto che il costo gravi sulle famiglie crea disagio a chi ha basso reddito, mitigato a volte da agevolazioni tariffarie comunali ma anche, come nel caso della scuola al Cep, fondi europei: "dall'infanzia alle medie, entro l'anno prossimo passeremo dal 40% all'80% di studenti che andranno nella nostra mensa, grazie ai fondi Programma Nazionale 2021-27 e anche ai fondi PNRR. Una volta finiti questi fondi, però, rimane un punto di domanda sulla copertura e, in un quartiere come il nostro dove molti genitori non trovano lavoro, stiamo facendo capire alle famiglie l'importanza di fare pressione sul Comune per prendersi carico della questione", ci spiega il preside. A conti fatti, in Italia sempre più bambini della primaria mangiano almeno qualche giorno alla settimana a scuola e la maggior parte, ma non tutti, ha la possibilità di pranzare insieme in una vera e propria mensa con una cucina scolastica oppure con cibo portato da imprese di servizi di refezione scolastica. Gli ultimi dati del MIM forniti per questo Atlante, relativi al 2024-25, dicono che oltre 3 alunni su 5 (il 61,6%), frequentanti il tempo pieno o prolungato, fruivano della mensa scolastica, in aumento rispetto al 2021-22, quando erano il 56,6%. Questo per effetto sia della diminuzione degli alunni della primaria in generale (da 2 milioni 527 mila a 2 milioni 380mila) sia per l'aumento effettivo degli alunni che utilizzano la refezione scolastica, da 1 milione 430mila ad 1 milione 465mila. Nonostante, anche in questo caso, gli enormi divari territoriali – nelle province di Prato, Trento, Lodi, Firenze e Milano il 95% dei bambini ha il servizio mensa, nelle province di Palermo, Ragusa, Catania e Siracusa solo l'11-12% - la tendenza è in aumento tra il 2025 e il 2026, grazie anche all'impegno dei singoli Comuni e alla spinta, appunto, del PNRR[5]: nel 2024, risultavano infatti finanziati dal PNRR ben 994 progetti per costruire, ampliare mense o cucine scolastiche, per un totale di 445 milioni, cui si sono aggiunti altri 88 milioni stanziati dai Comuni beneficiari, arrivando a 533 milioni di euro. La questione del reddito familiare è centrale: le rette comunali chieste alle famiglie per garantire il servizio talvolta non prevedono esenzioni per chi ha redditi familiari bassi, sotto una soglia Isee. In molti Comuni del Nord i costi elevati per la mensa hanno spinto i genitori in difficoltà economiche a rinunciare alla scuola dell'infanzia per i loro figli, dal momento che le scuole dell'infanzia statali nell'86% dei casi sono a tempo pieno con 5 pasti a settimana.

Pranzo a scuola

Senza un servizio di refezione scolastica per i bambini da 3 a 13 anni la scuola non è in grado di offrire adeguate opportunità educative in un tempo lungo. Tra il 2021 e il 2024, qualche progresso c'è stato, soprattutto nelle province del Mezzogiorno, con un +5% di alunni della primaria a mensa nella media nazionale. Ma il miglioramento è ancora troppo lento e i Comuni devono essere sostenuti per garantire ad ogni bambino/a questo servizio essenziale.

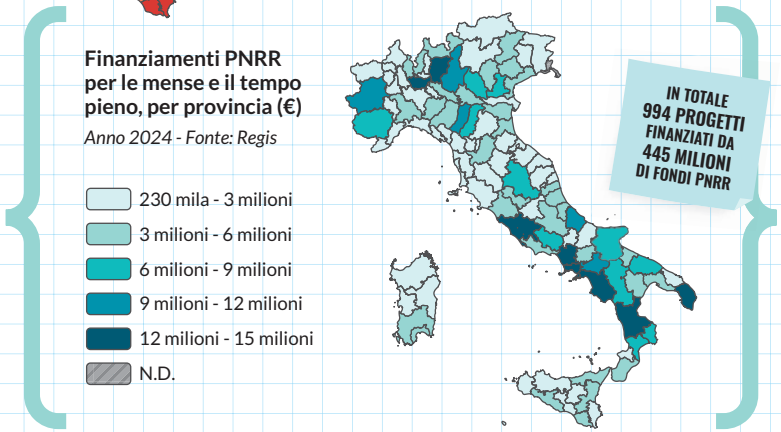
Alunni della scuola primaria che frequentano la mensa, per provincia (%). Confronto anni scolastici 2021-2022 e 2024-2025

Fonte: MIM



Finanziamenti PNRR per le mense e il tempo pieno, per provincia (€)

Anno 2024 - Fonte: Regis



FOCUS

Il tempo a scuola

Ore di lezione, calendario scolastico e il "summer learning loss"(SLL): cosa dice la ricerca internazionale sui risultati degli studenti

Giorgio Brunello e **Lorenzo Rocco**,
Università di Padova

Uno degli elementi di inerzia del sistema scolastico in Italia è quello del calendario (con la più lunga pausa estiva in Europa e non solo), quasi immutato dal secolo scorso, insieme al tempo scuola e all'orario scolastico. Anche se dagli anni '90 e '2000 è via via aumentato il tempo pieno alla scuola dell'infanzia e alla primaria, a partire dalla secondaria, l'orario è pensato ancora per liberare il pomeriggio agli adulti che lavorano nella scuola e per delegare a studenti e famiglie una parte consistente di apprendimento oltre l'orario scolastico. La necessità di molte più ore di studio individuale e la lunga pausa estiva rendono più profonde le disuguaglianze nelle condizioni socio-culturali di partenza. Di seguito una sintesi dell'analisi svolta dagli studiosi su questo tema, disponibile integralmente inquadrando il Qrcode presente nell'indice.

Il paper sintetizza i risultati più robusti della ricerca economica internazionale sugli effetti del tempo scolastico — ore di lezione, durata dell'anno scolastico e durata della pausa estiva— sull'apprendimento degli studenti. Risulta evidente che il tempo a scuola conta.

Ogni ora aggiuntiva di lezione settimanale per materia produce un guadagno medio compreso tra 0.03 e 0.07 deviazioni standard nei test standardizzati internazionali.* L'ora aggiuntiva produce più effetti dove il punto di partenza è basso, il passaggio dalla mezza giornata alla giornata intera (tempo pieno) produce i guadagni maggiori. In Cile, l'introduzione del tempo pieno ha aumentato il tasso di conseguimento del diploma superiore di 1.5 punti percentuali per ogni anno aggiuntivo di tempo pieno, e i redditi degli adulti di 3.8 punti percentuali. Negli Stati Uniti, la scuola dell'infanzia a tempo pieno ha migliorato i punteggi di lettura di 0.31 deviazioni standard in media, con effetti fino a 0.65 deviazioni standard tra i bambini di origine ispanica. In particolare, il tempo pieno orientato al recupero tende a ridurre le disuguaglianze. Meroni e Abbiati (2016) valutano l'impatto del Progetto PQM (Progetto Qualità e Merito, nato per innalzare i livelli di competenza degli studenti in due aree macro-disciplinari chiave: Italiano e Matematica) nelle scuole medie del Sud Italia e trovano che un'ora addizionale ogni settimana migliora i risultati di 0.12 deviazioni standard in matematica ma non ha effetto sulla lettura. Gli autori interpretano il risultato argomentando che la matematica dipende in modo più diretto dall'istruzione formale, mentre

* In questo rapporto, la dimensione di un effetto è spesso misurata in deviazioni standard, cioè come il rapporto tra la differenza nelle medie del gruppo trattato e del gruppo di controllo e la deviazione standard. Seguendo la classificazione proposta da Kraft (2020), consideriamo un effetto piccolo se tale rapporto è minore o uguale a 0.05, medio se è tra 0.05 e 0.20 e grande se è maggiore o uguale a 0.20.

la padronanza linguistica si sviluppa anche attraverso canali informali (lettura in famiglia, conversazione). È importante sottolineare che questi effetti riguardano ore di lezione per materia, non ore generiche di presenza a scuola.

Secondo le rilevazioni annuali della rete *Eurydice* della Commissione Europea che coprono 37 paesi europei**, la durata dell'anno scolastico va da 160 giorni in Grecia ad un massimo di 200 giorni in Danimarca e Italia. In Italia è elevato anche il numero di ore di insegnamento minimo raccomandato per il curricolo obbligatorio, pari a 917 ore alla primaria e a 990 ore alla secondaria di 1° grado (solo Spagna e Danimarca prevedono più ore obbligatorie di lezione). La variazione tra paesi nella durata della pausa estiva è ancora più marcata, e spazia da poco più di 40 giorni in Germania, nei Paesi Bassi e in Svizzera, ad almeno 90 giorni a Malta, in Lettonia e in Italia, dove la pausa estiva dura 99 giorni (con variazioni tra regioni). L'Italia concentra in estate un'interruzione scolastica senza pari in Europa.

Ogni estate, per milioni di bambini e ragazzi la scuola si interrompe per molte settimane. Quanto di quello che hanno imparato durante l'anno viene perduto durante l'estate? Si chiama *Summer Learning Loss* e all'estero è molto studiato. In Italia, l'unica evidenza causale disponibile viene dal programma *Arcipelago Educativo*, promosso nel 2020 da Save the Children Italia e Fondazione Agnelli. Il programma offre 88 ore di laboratori didattici in piccoli gruppi (ispirati ai concetti di *peer education* e all'apprendimento cooperativo) più 12 ore di tutoraggio personalizzato, per un totale di 100 ore durante il periodo estivo. Il target dell'iniziativa sono gli studenti delle ultime due classi della scuola primaria e delle classi della secondaria di primo grado segnalati dalle scuole come vulnerabili. Azzolini et al. (2023)*** valutano l'edizione 2022 con uno studio randomizzato su 1.038 studenti in nove città italiane (Milano, Torino, Venezia Marghera, Ancona, Aprilia, Bari, Napoli, Rosarno, Palermo). I risultati principali sono i seguenti: gli studenti del gruppo di controllo (senza programma estivo) hanno perso nel corso dell'estate 2022 circa 0.09 deviazioni standard in matematica e 0.06 deviazioni standard in italiano; gli studenti del gruppo trattato hanno mantenuto o migliorato leggermente le proprie competenze durante l'estate (+0.03 deviazioni standard in matematica, +0.08 in italiano); l'effetto causale (*intention-to-treat*) del programma è di +0.17 deviazioni standard in italiano (statisticamente significativo) e +0.10 in matematica (non statisticamente significativo), equivalente a circa +7% in italiano e a +5.8% in matematica. L'effetto sulla comprensione del testo è di +9%. Gli effetti sono concentrati tra gli studenti della scuola primaria e tra quelli con bisogni educativi speciali (BES).

** European Commission: European Education and Culture Executive Agency, Balcon, M.-P. and Antonello, D., *Tempi di insegnamento annuali raccomandati nell'istruzione obbligatoria a tempo pieno in Europa 2024/2025*, Birch, P. and De Lel, G. (eds), Publications Office of the European Union, 2025, https://data.europa.eu/doi/10.2797/5235263

*** Azzolini, D. et al. (2023). *Perdite di apprendimento e programmi estivi: evidenza sperimentale dall'Italia*. IRVAPP Working Paper 2023-05.; Azzolini, D. et al. (2023, lavoce.info). A scuola d'estate si impara meglio. Lavoce.info, 23 maggio 2023.

Il ‘vero’ orientamento

C’è una parola che più di tutte viene confusa quando si entra nel mondo della scuola: è “orientamento”. Se la nostra mente la associa subito con la scelta delle superiori o delle opportunità post diploma, perdiamo di vista il punto di partenza. “Bisogna partire dalla Direttiva ministeriale 478 del 1997, che definisce l’orientamento come ‘parte integrante di curriculum di studio e più in generale del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell’infanzia’”, rimarca Simone Giusti, professore associato di Letteratura italiana all’Università di Siena e direttore di percorsi abilitanti per insegnanti, dopo essere stato docente alla secondaria per vent'anni. Stiamo parlando quindi di un’attenzione concreta e continua al “personale progetto di



iStock.com

La “pietra miliare” per l’orientamento

L’orientamento “si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l’ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile”, recita l’art. 1 della Direttiva 487/1997: un provvedimento basilare per definire il processo orientativo, che racchiude un concetto molto più ampio delle singole esperienze in cui viene oggi declinata la parola (dal “consiglio orientativo” alle “giornate di orientamento” scolastiche o universitarie fino a singoli progetti orientativi degli Istituti).



iStock.com

vita" dello studente, anche in rapporto all'ambiente attorno a sé: "un processo che praticamente attraversa tutti i gradi scolastici, non soltanto gli ultimi mesi delle medie per il passaggio alle superiori", aggiunge Anna D'Auria, segretaria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). "Una scuola che sviluppa pensiero critico, che fa sentire ognuno pertinente all'interno di un contesto sicuro sul piano cognitivo e sul piano relazionale e affettivo, è una scuola che orienta. Quindi le pratiche orientative stanno dentro la didattica, non si aggiungono ad essa". Partendo da questo punto di vista, che nella sostanza ci è stato confermato anche da dirigenti e docenti nella maggior parte delle nostre visite scolastiche per l'Atlante, acquisisce ancora più importanza capire che gli strumenti in atto devono essere concepiti con una funzione educativa continua: stiamo parlando, per esempio, dei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro (FSL, gli ex PCTO e Alternanza scuola-lavoro), ma anche dei moduli curricolari di orientamento formativo di 30 ore annuali (istituite a fine 2022 con il D.M. 328) introdotti dall'a.s. 2022-23 lungo tutta la secondaria - contestualmente alla nascita, sulla piattaforma Unica[1] - dell'e-portfolio, strumento online in cui ciascuno studente può caricare le certificazioni utili al proprio curriculum insieme alla produzione di un 'capolavoro' annuale.
Nella stessa direzione deve essere visto il consiglio orientativo (con il quale i docenti

Il capolavoro e i docenti tutor

Nella scuola secondaria uno studente prepara ogni anno scolastico un "Capolavoro" per raccontare una o più esperienze significative del proprio percorso. Non deve essere necessariamente il lavoro "migliore": può essere un progetto, una ricerca, un'attività artistica, sportiva o di volontariato, purché permetta di riconoscere competenze acquisite e progressi compiuti. Il Capolavoro viene inserito nell'e-portfolio, lo strumento digitale che accompagna il percorso di orientamento. In questo processo ha un ruolo importante il docente tutor, chiamato ad aiutare gli studenti a rileggere esperienze, capacità e interessi, favorendo scelte consapevoli sul futuro scolastico e professionale e mantenendo un dialogo anche con le famiglie.

indirizzano uno studente in uscita dalle medie), su cui la situazione è a macchia di leopardo, con estremi contrapposti: ci sono situazioni in cui rimane un parere non troppo considerato sia dai genitori che dai docenti delle superiori, altre in cui le scuole di fatto vincolano l'iscrizione dell'alunno a tale consiglio. "Si è passati dal non dare nessun consiglio al darne uno che è poi vissuto e a volte reso vincolante.
E può diventare un fenomeno selettivo assurdo in cui rischiano di uscire stereotipi, in particolare verso gli studenti più vulnerabili – spesso con background migratorio – a cui, che sia per iperprotezione o pregiudizio, vengono consigliate scuole meno impegnative anche a fronte di esiti scolastici eccellenti", avverte Giulia Pastori, professoressa ordinaria e coordinatrice del Centro di Ateneo per la Formazione Insegnanti dell'Università di Milano-Bicocca.

Anche per le 30 ore annuali di orientamento, in particolare per le superiori, il riscontro degli studenti è eterogeneo: a fronte degli alunni di alcune scuole che hanno apprezzato "uscite formative sul territorio sia in realtà lavorative che sociali", più volte è prevalsa la sensazione – soprattutto nei licei – di vivere "ore in più di lezione senza particolare valore aggiunto". Abbiamo affrontato il tema con Maria Raspatelli e Antonio Curci, docenti dell'Istituto Panetti-Pitagora di Bari, vincitori nell'a.s. 2025-26 del prestigioso Global Education Award Dubai rispettivamente come "docente ispiratrice" e "leader pedagogico" dell'anno (nella Cartolina del cap. 6 raccontiamo l'incontro con loro e la redazione studentesca di Radio Panetti). "Orientare un alunno significa fargli pensare innanzitutto a che tipo di persona vuole essere, quali sono i suoi valori, come si vede nel futuro, prima come uomo e solo dopo come lavoratore. È con attività che servono a farlo proiettare verso il futuro che il ragazzo può scegliere con equilibrio", ragiona Raspatelli. A cui si aggiunge il collega: "L'orientamento scolastico non può ridursi a percorsi in cui vengono le università o le aziende e spiegano cosa fanno, piuttosto si inviti un pedagogista, uno psicologo a spiegare come si può arrivare a una scelta". Nello stesso Decreto di creazione dell'e-portfolio, oltre ai docenti tutor del 'capolavoro' di ogni studente, il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) ha previsto per il triennio delle superiori la figura del 'docente orientatore' – uno per ogni Istituto - per favorire l'incontro tra le competenze degli studenti, l'offerta formativa superiore (università, ITS) e la domanda di lavoro, gestendo anche la scansione delle 30 ore orientative all'interno dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa[2].

FORMAZIONE SCUOLA LAVORO

Secondo il *Rapporto sul profilo dei diplomati 2025* di AlmaDiploma[3], il 76,8% dei diplomati ha svolto attività di orientamento riconosciute nell'ambito della Formazione Scuola Lavoro (FSL), già denominata PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): la quota sale all'84,4% nei licei, mentre scende al 70,1% negli istituti tecnici e al 58,1% nei professionali. Il 59,1% ha inoltre partecipato ad attività di formazione sulla salute e la sicurezza nei luoghi di lavoro. Molto differenti sono le esperienze di stage: le ha svolte nel triennio il 91% dei diplomati professionali e l'84,2% dei tecnici, contro appena il 35,4% dei liceali. All'interno dei licei, però, si sale al 54,9% nelle scienze umane, al 49,5% nel linguistico e al 47,9% nell'artistico. Più limitata la diffusione delle altre esperienze. Le attività di Impresa in Azione hanno coinvolto l'11% dei diplomati, con una maggiore presenza nei tecnici (13,3%) rispetto a licei (9,7%) e professionali (9,4%). L'Impresa Formativa Simulata riguarda invece il 9,4% dei diplomati: 12,1% nei tecnici, 9,3% nei professionali e 7,6% nei licei.



L'8,5% ha partecipato a FSL/PCTO di carattere culturale – dalle attività come guide turistiche e museali ai laboratori, dal teatro alla musica e alla grafica – più diffusi nei licei (11,2%) rispetto a professionali (5,5%) e tecnici (5,3%). Un'esperienza all'estero ha interessato almeno una volta il 15,3% dei diplomati: il 10,2% dei professionali, il 14,3% dei tecnici e il 16,7% dei liceali, con un picco del 38,2% nei licei linguistici. Infine, il 73% di chi ha partecipato alla FSL dichiara di aver svolto le attività esclusivamente durante l'orario scolastico: 71,9% nei licei, 72,5% nei professionali e 75,1% nei tecnici. All'opposto, il 19,8% le ha svolte soltanto durante i periodi di sospensione delle attività didattiche.

La Formazione Scuola Lavoro "così com'è concepita, non è uno strumento per prospettive lavorative sane e stabili, ma abitua alla precarizzazione, trasformando gli studenti in manodopera gratuita e sfruttabile, soprattutto negli istituti tecnici e professionali", è il giudizio critico della Rete degli Studenti Medi, che abbiamo raccolto dalla coordinatrice Angela Verdecchia. Nei primi 7 mesi del 2026 l'Inail riportava 597 denunce di infortunio che hanno coinvolto studenti impegnati nei percorsi FSL. Il dato risulta in forte diminuzione - l'Istituto invita a leggere con cautela i dati, soggetti a consolidamento - rispetto allo stesso periodo del 2025, quando le denunce erano state 1196: un calo di circa il 50%[4].



iStock.com

La zavorra del tracking

I dati Istat[1] offrono il panorama delle scelte di ragazze e ragazzi per la secondaria di secondo grado: con l'attuazione della riforma del 2010, nota come "riordino" del secondo ciclo di istruzione, e la contemporanea diversificazione dei percorsi liceali, le preferenze degli studenti hanno progressivamente modificato gli equilibri tra i diversi indirizzi: tra l'a.s. 2008-09 e il 2023-24, gli Istituti professionali (compresi i percorsi IeFP - Istruzione e Formazione Professionale) e tecnici hanno registrato un graduale calo delle iscrizioni, rispettivamente dal 20,5% al 16,3% per i primi, dal 33,7% al 31,7%, più contenuto, per i secondi. Hanno invece guadagnato terreno alcuni percorsi liceali, soprattutto l'artistico, le scienze umane e il linguistico: il liceo artistico ha incrementato la propria quota di iscritti dal 3,7% al 4,9%, lo scientifico dal 22,7% al 23,1% e le scienze umane (ex indirizzo psicopedagogico) dall'8,1% al 9,7%. Ancora più evidente è l'espansione del liceo linguistico, che da meno dell'1% ha raggiunto il 7,5%. Il liceo classico ha invece seguito una traiettoria inversa, con una diminuzione delle iscrizioni dal 10,7% al 5,6%. Dal punto di vista del genere, tra le femmine prevale

nettamente l'opzione liceale, scelta da poco più di 6 su 10; tra i maschi, invece, le preferenze risultano distribuite in modo quasi opposto, con l'area tecnico-professionale che raccoglie il 60,2% e quella liceale il restante 39,8%. Dal Piemonte alla Sicilia, nel nostro viaggio abbiamo visto come, nel concreto, le differenze di qualità tra istituti non dipendono dal nome ma da impegno e alleanze di scuola e comunità educante. All'Alberghiero Giolitti-Belisario di Mondovì (Cartolina del cap. 4), per esempio, da anni la dispersione è in calo e sono in crescita le iscrizioni all'Università: "mi spiace che nella società italiana persista un forte pregiudizio contro i professionali, che porta molti ragazzi a scegliere il liceo pur non essendo la loro vocazione, per poi cambiare scuola. È necessario un orientamento anticipato e più realistico", ci dice la preside Donatella Garello.

Quando parliamo con Alessia, 19enne da pochi giorni, ha appena finito la maturità: "È andata bene, sono soddisfatta. Ma, tornassi indietro, non sceglierei questa scuola", ci rivela. "Avrei voluto più tempo per capire, farlo a 14 anni è troppo presto". È l'effetto della precocità del *tracking*, la canalizzazione, ovvero il momento in cui i percorsi scolastici degli studenti si separano tra chi vi viene avviato a percorsi accademici e chi verso percorsi professionali e tecnici. Gran parte degli studenti con cui abbiamo parlato sposa l'idea di "almeno un anno in più", e non sono pochi i docenti che guardano positivamente alle esperienze di 'quarta media' che ci sono in altre nazioni. In Italia molti addetti ai lavori hanno vivo il ricordo della Riforma strutturale proposta nel 2000 dai ministri Luigi Berlinguer e Tullio De Mauro, poi naufragata pochi mesi dopo per diverse scelte politiche: prevedeva due cicli di studi (in tutto un anno in meno), inglobando le medie nel primo ciclo e prevedendo nel primo biennio del secondo ciclo insegnamenti comuni tra le varie opzioni e facilità nel cambiare indirizzo, di fatto portando almeno a 15 anni il momento della scelta più specifica. "Uno dei maggiori motivi di ansia è proprio la scelta della scuola secondaria", riportano Gianna Fregonara e Paola Riva nel loro libro 'Non sparate sulla scuola'[2] citando il Rapporto Almadiploma del 2023: solo 3 studenti su 5 rifarebbero lo stesso percorso scolastico. E 6 su 10 dicono di avere seguito prevalentemente le indicazioni dei genitori. Oggi, ogni genitore sa che tra ottobre e dicembre del terzo anno della secondaria di primo grado si entra in una condizione febbrile di visite a open day delle superiori, incontri orientativi con esperti a scuola o in altri contesti – anche i Comuni si muovono per organizzare momenti informativi – in vista della scadenza imminente della preiscrizione, da effettuare a gennaio. "Si tratta della prima vera scelta della vita. A ragazze e ragazzi dico: siate protagonisti. Ascoltate pure il consiglio orientativo, la vostra famiglia, ma nel frattempo chiedetevi: cosa desidero? Cosa mi piace fare e mi fa sentire me stesso al 100%? Anche noi adulti dobbiamo fare loro queste domande, non provare a dare già le

E dopo il diploma?

Analizzando i dati sui diplomati, gli abbandoni e i laureati, Istat ha elaborato delle stime sui percorsi futuri di chi si è iscritto al primo anno delle superiori nell'a.s. 2023-24. L'83,5% arriverà al diploma, e di questi il 64,9% proseguirà gli studi: il 55,6% si iscriverà ad una laurea triennale o AFAM (laurea di indirizzo musicale o artistico), il 7,3% ad una laurea a ciclo unico e il 2% ad un ITS. Lo studio del 2026 "La scuola vista dai giovani" del Censis, inoltre, rileva che tra chi intende continuare gli studi, solo il 25,5% ha già individuato il corso al quale iscriversi; il 32,3% conosce soltanto l'ambito di interesse, il 32,2% è indeciso tra più opzioni e il 10% non ci ha ancora pensato.

Fonte: Censis, https://www.censis.it/la-scuola-vista-dai-giovani-tra-bisogni-del-presente-e-scelte-del-futuro/

risposte", sottolinea Marco Erba, docente liceale e scrittore[3] che viene invitato nelle scuole d'Italia per il suo approccio nell'orientare gli studenti. "Non esistono scuole di serie A o B, un CFP vale quanto un Liceo classico perché oggi più che mai il pezzo di carta prestigioso non porta la felicità. E se uno è felice facendo il pasticcere o il barman è meglio di un medico o un direttore di banca arrabbiato o stressato".

Il livello di istruzione dei genitori continua ad avere un peso rilevante nelle scelte formative: sempre Istat (dati del 2024)[4] rileva che quando i genitori possiedono al massimo un titolo di scuola media, 2 figli su 3 si indirizzano verso un istituto tecnico o professionale. Se almeno uno dei genitori ha un diploma, circa un giovane su 2 sceglie invece il liceo. Nelle famiglie in cui i genitori sono laureati, infine, il percorso liceale



iStock.com

Ragazze e ragazzi a confronto

La quota di donne laureate provenienti da famiglie con genitori non laureati è pari al 34%, contro il 19,8% tra i maschi. Anche nella scelta delle superiori il divario è ampio: sceglie il liceo l'83,6% delle ragazze delle famiglie con istruzione elevata, contro il 44,5% di quelle con bassi livelli di istruzione; tra i maschi la differenza è maggiore (68, 2% contro 18,9%). Nei percorsi di laurea, in particolare nelle discipline STEM, la quota di laureate passa dal 13,7% quando i genitori possiedono al più un titolo secondario inferiore, al 19,5% quando almeno un genitore è laureato. Tra i maschi resta invece stabile al 39%, indipendentemente dal livello di istruzione dei genitori.

Fonte: https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2026-la-situazione-del-paese/

interessa ben 3 giovani su 4. Nel prosieguo degli studi, tra i 25-34enni con un diploma liceale, il 65,8% consegue almeno una laurea di primo livello e il 40,7% una laurea magistrale o a ciclo unico. La percentuale scende al 23,9% tra chi possiede un diploma tecnico e all'11,5% per i diplomati degli Istituti professionali. La probabilità di scegliere un liceo, per chi ha almeno un genitore laureato, è quasi 8 volte più alta. Nelle famiglie in cui nessuno dei genitori ha conseguito un titolo di scuola secondaria superiore, il 35,1% dei figli tra i 25 e i 34 anni non possiede un diploma, mentre soltanto il 12,8% riesce a raggiungere un titolo di istruzione terziaria. Invece, se almeno uno dei genitori è diplomato, la percentuale dei figli che non conseguono un diploma scende al 6,8%, mentre quella dei laureati sale al 43,4%. Con almeno un genitore laureato, la quota senza diploma si riduce al 2,6% e il 64,7% si laurea. "Il risultato del tracking precoce è quello di replicare ed ampliare, con il passare degli anni, la forbice delle disuguaglianze esistenti", rileva Francesca Bastagli, Responsabile Ricerca della Fondazione Agnelli, che promuove strumenti orientativi gratuiti, come la piattaforma per studenti, studentesse e docenti FUtuRI, e che si occupa regolarmente di divari territoriali e sociali di istruzione. "Nel contesto attuale, nel quale i divari di apprendimento si formano nei primi anni di scuola e crescono nel tempo, bisogna inserirsi prima, già dall'infanzia, per garantire a tutti di acquisire le competenze di base nelle fasi precedenti alla scelta dell'indirizzo di studio ed evitare che i percorsi di orientamento rafforzino pregiudizi socioeconomici e di genere".

Gli economisti Rocco e Brunello hanno approfondito il tema del tracking precoce con un'ulteriore ricerca per l'Atlante dal titolo 'L'età della scelta. Tracking scolastico, equità e futuro dei ragazzi in Europa'. "La distribuzione geografica della canalizzazione in Europa nel 2025 è nitida: i paesi dell'Europa centrale e germanofona si collocano all'estremità del tracking precoce. All'opposto i paesi nordici, anglosassoni e gran parte del Mediterraneo. L'Italia occupa una posizione mediana, insieme a Francia e Portogallo", riportano i ricercatori. Dallo studio emerge che ritardare la scelta dei percorsi scolastici migliora i risultati degli studenti svantaggiati senza produrre perdite per gli studenti più capaci, mentre scegliere ad un'età precoce amplifica il divario di competenze legato all'origine socioeconomica di circa 6,9 punti nei test standardizzati, aumentando la quota di studenti con basse competenze, senza vantaggi misurabili sulla performance media. "Rinunciare all'equità non compra qualità", rimarcano. Ancora, i dati PISA 2022[5] per 28 paesi europei mostrano che un aumento dell'età in cui inizia il tracking da 10 a 16 anni è associato a una riduzione dell'effetto delle condizioni socioeconomiche sui risultati scolastici del 26%. In Italia, la riforma del 1962 – che, istituendo la scuola media unica e obbligatoria[6], ha spostato la prima selezione dall'età

I "futuri" dopo le medie

Il portale "FUtuRI" (www.futuri.education) è uno strumento a disposizione dei docenti per aiutare gli alunni nella scelta delle superiori. È promosso dalla Fondazione Agnelli, che tramite la ricerca "I divari scolastici in Italia" (in collaborazione con Fondazione Rocca), fa emergere che i divari territoriali contano nello scegliere il proprio futuro: "hanno un impatto eccessivo, per limitare il quale sarebbe bene, da subito, rafforzare nella scuola media l'orientamento alla scelta di studio successiva. In prospettiva, serve forse ripensare la struttura didattica della scuola superiore, per dare a tutti un più robusto e comune livello di competenze di base, indipendentemente dall'indirizzo", indica Andrea Gavosto, direttore di Fondazione Agnelli.

di 11 a 14 anni – "fu una scelta corretta, confermata dall'evidenza internazionale. Il sistema secondario superiore italiano presenta tuttavia problemi seri", aggiungono Rocco e Brunello.

Forte stratificazione per origine sociale, qualità disomogenea degli istituti tecnici e professionali (soprattutto nel Mezzogiorno), permeabilità limitata tra percorsi, e una quota quasi nulla di formazione post-secondaria professionalizzante: tra i 25-34enni, in Spagna e Francia questi corsi rappresentano il 29,2% e il 22,5% dei titoli terziari, mentre in Italia meno dell'1%[7].
"Le politiche che puntano a ridurre queste disuguaglianze strutturali - investendo nella qualità dei percorsi professionali, costruendo transizioni reali e riducendo il peso dell'origine sociale nell'orientamento - hanno basi scientifiche solide". In diverse nazioni c'è una prassi a oggi inedita in Italia: l'elasticità dei curricula, ovvero la possibilità di personalizzarli. La ricerca riporta diversi vantaggi per chi (Finlandia in primis) segue questo modello scolastico: permette di adattare l'istruzione alle attitudini individuali, riduce il rischio di errori di scelta nel percorso, accresce la motivazione e può fornire a studenti svantaggiati strumenti per superare ostacoli specifici. Invece, il curriculum italiano è ritenuto rigido: "Una volta iscritto al suo track, lo studente segue un programma sostanzialmente fisso: non ci sono materie opzionali rilevanti, non ci sono moduli da combinare, non ci sono corsi a scelta" concludono i due ricercatori.
Gli studenti italiani, interpellati dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, avevano le idee chiare in merito già nel post pandemia: per l'85% del campione la prima riforma da attuare sarebbe la possibilità di "affiancare a un gruppo di insegnamenti comuni alcune materie a scelta"[8]. A giudicare da quello che ci hanno detto ragazze e ragazzi nei nostri incontri, la percentuale potrebbe essere ancora più elevata.

Le "passerelle"

Per gli studenti che, durante la scuola secondaria di secondo grado, decidono di passare a un diverso indirizzo di studi, sono previsti i cosiddetti "corsi passerella", percorsi pensati per accompagnare il cambiamento e colmare eventuali differenze tra i programmi. Le attività vengono definite dai docenti dell'indirizzo di destinazione e sono generalmente organizzate nel pomeriggio o al di fuori dell'orario curricolare. Il riferimento normativo risale al Decreto Ministeriale 323/1999, inserendosi successivamente nel più ampio principio di flessibilità dei percorsi formativi, rafforzato dal DM 139/2007. Secondo gli ultimi dati ministeriali disponibili, circa il 3% degli studenti cambia indirizzo di studi tra il primo e il secondo anno delle scuole superiori.

FOCUS

L'età della scelta

Tracking scolastico, equità e futuro dei ragazzi in Europa.
Cosa ci insegna la ricerca internazionale sull'età in cui la scuola divide i percorsi educativi.

Giorgio Brunello e **Lorenzo Rocco**,
Università di Padova

Riflettiamo da molti anni sul nostro vecchio e datato sistema di incanalamento che impone una scelta del percorso scolastico a soli 13-14 anni. Basti guardare i dati sulle bocciature raccolti dall'indagine PISA 2025, che rilevano che in Italia il 7,6% dei 15enni è stato bocciato al primo anno delle superiori, triste primato europeo, e che negli istituti professionali i bocciati al primo anno nel 2025 risultavano il 19% (11% nei tecnici e 5% nei licei) per porsi qualche domanda. Abbiamo quindi chiesto a due studiosi di approfondire questo tema in chiave comparativa. Qui vi raccontiamo alcune analisi e considerazioni emerse; il paper integrale è disponibile inquadrando il Qrcode presente nell'indice.

In quasi tutti i sistemi scolastici del mondo esiste un momento in cui i percorsi scolastici degli studenti si separano: c'è chi viene avviato verso percorsi accademici generalisti e chi verso percorsi professionali e tecnici (*vocational*). A seconda del sistema scolastico, la scelta delle famiglie e degli studenti è libera oppure è condizionata dalle raccomandazioni degli insegnanti, che possono avere valore vincolante (come avviene in alcuni Länder tedeschi) oppure no (come nel caso del consiglio orientativo italiano). Questa separazione — in inglese *tracking* — è tra le decisioni più importanti che uno studente o una studentessa impegnati nel percorso educativo possa compiere. L'età in cui avviene, e il modo in cui è organizzata, ha conseguenze profonde non soltanto sui destini individuali degli studenti, ma sull'uguaglianza delle opportunità nell'intera società.
Nell'Italia del 1962, una riforma storica — la legge istitutiva della scuola media unica e gratuita — posticipò la prima grande separazione tra percorsi educativi dall'età di 11 anni a quella di 14. Fu una scelta coraggiosa, che aveva a che fare non soltanto con la pedagogia ma con l'idea di Paese: un Paese in cui il futuro di un bambino non fosse scritto prima che avesse terminato le scuole elementari. Quella riforma ci avvicinò ai sistemi nordici, tra i più equi d'Europa. Il punto in cui ci troviamo oggi — con un sistema di istruzione secondaria superiore tra i più stratificati d'Europa e la canalizzazione che comincia ancora a 14 anni — solleva interrogativi urgenti: la scelta del percorso formativo a 14 anni avviene troppo presto? La qualità dei percorsi professionali è all'altezza del compito? La possibilità di cambiare rotta è reale? Quanto pesa il contesto familiare nel determinare il percorso scolastico dei ragazzi?
Negli ultimi trent'anni, la ricerca economica e sociologica internazionale ha cercato di rispondere a queste domande con strumenti sempre più rigorosi. Nella disamina degli studi sugli effetti dell'età in cui avviene la prima separazione dei percorsi scolastici, emerge in

modo chiaro come un'età precoce di inizio del *tracking* ampli le disuguaglianze senza migliorare i risultati medi. L'evidenza causale che deriva dalle riforme fatte in Finlandia, Polonia, Francia e Svezia è coerente: ritardare la prima scelta dei percorsi scolastici migliora i risultati degli studenti svantaggiati senza produrre perdite per gli studenti più capaci.

La ricerca indica e misura anche come la qualità dei percorsi professionali è cruciale per il benessere di lungo periodo degli studenti che li percorrono; e che la permeabilità tra percorsi — la possibilità di cambiare strada senza perdere troppo terreno — è un fattore di equità almeno tanto importante quanto l'età stessa del *tracking*.

In Europa, il sistema di *tracking* varia da Paesi come Germania, Austria ed altri che selezionano gli studenti già a 11 anni, fino ai Paesi nordici e anglosassoni dove i percorsi si divaricano a 16 anni.

Per capire se l'età in cui inizia il *tracking* nuoce all'equità dei sistemi scolastici, la ricerca economica contemporanea si è affidata a variazioni quasi-sperimentali — situazioni naturali in cui il momento di introduzione di una riforma, o un meccanismo di assegnazione basato su soglie di punteggio o date di nascita, crea confronti credibili tra gruppi di studenti per altri aspetti simili. In Finlandia, la riforma che ritardò l'età della scelta del percorso curricolare da 11 a 16 anni si è tradotta in guadagni significativi nei risultati dei test cognitivi — misurati nei maschi sottoposti alla leva militare — dei figli di genitori con bassa istruzione, senza perdite rilevabili per gli studenti provenienti da famiglie più istruite (Kerr, Pekkarinen e Uusitalo, 2013*). In Polonia, la riforma del 1999 che introdusse dopo la scuola primaria una scuola secondaria comune di tre anni (gimnazjum), ritardando così l'età dell'inizio del *tracking* di un anno, produsse miglioramenti nelle valutazioni PISA concentrati tra gli studenti che probabilmente sarebbero finiti nei percorsi professionali prima della riforma (Jakubowski et al., 2016**). In Francia, la riforma del 1977–78 che ritardò la separazione tra baccalaureato accademico e professionale produsse tassi di diploma superiori e salari più alti — circa il 6% in più a metà carriera — per le coorti esposte alla riforma (Canaan, 2020***). L'effetto del *tracking* sull'abbandono scolastico è meno definito rispetto agli effetti sulla disuguaglianza, ma l'effetto netto dipende dalla qualità e dalla permeabilità dei percorsi professionali: un sistema che offre percorsi alternativi di qualità trattiene gli studenti.

La "permeabilità" tra un percorso e l'altro è fondamentale: il costo di commettere errori nella selezione è ben più rilevante quando non esistono possibilità di rimediare cambiando percorso, oppure quando il cambio di percorso è troppo costoso.

---

*Kerr, S. P., Pekkarinen, T., & Uusitalo, R. (2013). School tracking and development of cognitive skills. *Journal of Labor Economics*, 31(3), 577–602

**Jakubowski, M., Patrinos, H. A., Porta, E. E., & Wiśniewski, J. (2016). The effects of delaying tracking in secondary school: Evidence from the 1999 education reform in Poland. *Education Economics*, 24(5–6), 557–572.

***Canaan, S. (2020). The long-run effects of reducing early school tracking. *Journal of Public Economics*, 189, 104206.

Dal paese al mondo

Alzi la mano chi non ricorda, anche a distanza di decenni, almeno un viaggio di più giorni con la propria classe. Un'esperienza che per molti studenti, sia nel primo che nel secondo ciclo, può rivelarsi - soprattutto per chi ha meno possibilità economiche per viaggiare con la famiglia - il primo vero salto dal luogo in cui si sta crescendo al mondo: un esempio della didattica orientativa di cui parlavamo poco più sopra. Ma i tempi sono cambiati: oggi è più difficile partire per gite di più giorni. Per i costi sempre più elevati di trasporti e alloggio (per gli alunni che non possono permetterselo, si cerca di fare il possibile con appositi fondi d'Istituto) ma ancora di più per responsabilità personale: purtroppo in diversi casi il corpo docente non porta la classe in gita per i rischi legali che accompagnano eventuali situazioni spiacevoli legate ai comportamenti degli studenti. Nell'a.s. 2025-26, riporta l'Osservatorio di Skuola.net[1], quasi la metà degli studenti delle scuole medie e superiori ha rinunciato al tradizionale viaggio di istruzione, quello con pernottamento (il 44%, di cui il 38% per decisione della scuola, il 6% per scelta personale o familiare). In ogni caso, le forme per un viaggio d'istruzione sono varie e comprendono anche soggiorni in famiglia, in campus e durate che variano a seconda del progetto in cui è inserita l'esperienza. Nel Rapporto AlmaDiploma sul profilo dei diplomati nel 2025[2], troviamo alcuni dati interessanti sui soggiorni all'estero (per il 70% dei casi di durata inferiore a 15 giorni). Il 23,1% dei diplomati del 2025 ha effettuato un viaggio durante il corso di studio, il 16,8% partecipando a programmi di studio organizzati dalla scuola e il 6,3% su iniziativa personale (per esempio il soggiorno di studio estivo): queste esperienze sono più diffuse tra i diplomati liceali (26,3%) rispetto ai tecnici (20,3%) e ai professionali (15,2%). Nel 2024, l'anno precedente, la quota di diplomati che aveva effettuato viaggi di studio all'estero era più contenuta (18,4%) ed era nettamente più bassa la quota di chi aveva partecipato a programmi di studio scolastici, solo l'11,2%, segno di una maggiore vitalità attuale delle scuole.

Un fenomeno positivo che si sta affermando sempre di più è l'aumento degli scambi internazionali del programma Erasmus+[3]: attivo soprattutto alle superiori ma in crescita anche alle medie e in alcuni casi persino alla primaria, è un programma finanziato dall'Unione Europea e comporta bassi esborsi per le famiglie, ovvero il costo dell'accoglienza in casa dello studente straniero, di solito per poco meno di una settimana (che precede o segue un periodo equivalente all'estero dell'alunno italiano). Dal 2021 al 2025, sono partiti dall'Italia quasi 72mila studenti, di cui oltre un terzo,

In gita? Uno su due

Secondo l'Osservatorio 2026 di Skuola.net, condotto su 1.500 studenti delle secondarie, il 44% non parteciperà a un viaggio d'istruzione con pernottamento. A frenare le partenze sono soprattutto l'indisponibilità dei docenti, scoraggiati da responsabilità e da problemi disciplinari, e i costi: nel 29% dei casi la scuola rinuncia per prezzi troppo elevati o per l'insufficiente numero di adesioni. La spesa media è salita da 424 euro nel 2025 a circa 440 nel 2026. L'Italia resta la meta principale (60% del totale), con Firenze, Roma e Napoli in testa; all'estero, scelto dal 40%, prevalgono Vienna, Berlino e Atene.

Fonte: https://www.skuola.net/news/skuola-originals/gite-scolastiche-saltano-mancanza-prof-costi-ansia-sociale.html



Francesco Alesi per Save the Children

26.110, soltanto nel 2025. La maggior parte ha preso parte a mobilità di gruppo (62.310) con una durata di 5-6 giorni, 5.262 alunni a mobilità individuali di breve durata (10-14 giorni) e 4.414 di lungo periodo (30-34 giorni). Spagna, Francia e Germania rappresentano le prime tre destinazioni sia per i gruppi sia per le esperienze individuali, seguite da Portogallo e Irlanda. Sempre tra il 2021 e il 2025, oltre 35mila docenti e membri dello staff scolastico hanno partecipato a iniziative di formazione strutturata (21.304), *job shadowing* (14.161) e attività di insegnamento all'estero (151). Nel 2025, sono stati finanziati 1.930 progetti per 70 milioni di euro, un quinto in più rispetto ai 57 milioni del 2024[4].

Rimarchiamo un paio di particolarità dell'Erasmus+: la prima è l'avere l'inglese come lingua franca, ovunque sia lo scambio: per gli studenti italiani è un'ottima leva per superare il *gap* di conoscenza dell'inglese che, secondo il rapporto English Proficiency

Viaggiare per studiare

In generale, le ragazze partecipano di più ai viaggi di studio all'estero, in tutti e 3 gli indirizzi di diploma: sono oltre una su 4, il 27,3%, rispetto al 18,3% dei maschi, meno di 1 su 5. I Paesi di destinazione più frequenti sono Spagna (19% delle esperienze), Irlanda (16,4%), Regno Unito (16,1%), Stati Uniti (9%) e Francia (8,8%), con alcune differenze per tipo di diploma: ad esempio, i diplomati tecnici si recano molto più dei professionali e dei liceali in Spagna (rispettivamente 24,3%, 17,2% e 16,4%), mentre i professionali più in Francia (19,3%). L'esperienza di trascorrere il quarto anno delle superiori all'estero ha coinvolto l'8,1% dei diplomati nel 2025, un diplomato su dieci nel caso dei liceali (9,7%).

Fonte: https://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/profilo2025/00_Intero-Rapporto.pdf

Index 2025 dell'organizzazione internazionale Education First (EF)[5], attualmente vede l'Italia in coda ai Paesi europei: 35° su 37, e 59° a livello mondiale su 123 nazioni analizzate (prima in assoluto l'Olanda). La seconda peculiarità è che tra i criteri di selezione - di solito parte qualche decina di studenti per ogni scuola: il numero di chi va è lo stesso di chi viene ospitato – assume molta importanza la motivazione, oltre all'impegno scolastico, e in un'ottica dichiaratamente inclusiva un alunno con disturbi specifici dell'apprendimento ha un punteggio aggiuntivo valido per la graduatoria finale. "Abbiamo concluso lo scambio con 8 alunni di una scuola di Barcellona, mentre tra qualche giorno arrivano 14 francesi, stiamo organizzando l'accoglienza. Le famiglie sono entusiaste dell'esperienza, gli alunni hanno creato rapporti molto forti tra loro, con abbracci e lacrime alla partenza. Molti ragazzi migliorano anche nel comportamento proprio perché vedono nello scambio un obiettivo concreto. Per noi insegnanti è un'importante leva educativa, soprattutto con gli studenti più fragili o meno motivati", racconta Maria Scaramella, vicepreside dell'Istituto comprensivo Rodari dell'Aquila, quando ci rechiamo in visita. "Ci viene richiesta parecchia documentazione ma ne vale la pena: i benefici non riguardano soltanto chi parte. Vengono coinvolte anche le famiglie ospitanti e gli studenti che restano a scuola, perché partecipano all'organizzazione, alle attività culturali e alle visite sul territorio".

Pluriclassi, comunità in movimento

In modo diverso dalle gite e dai soggiorni di studio, anche il viaggio per andare a scuola incide sulla vita di alunne e alunni. C'è chi ci arriva facendo cento passi da casa, chi deve prendere un aliscafo e si alza ogni giorno all'alba (come racconta, dalle isole Eolie, il podcast Scuola di frontiera[1]). E l'esperienza scolastica cambia molto se la tua classe è nella città con i suoi rumori o in un paese d'alta montagna dove dalla finestra vedi i cerbiatti che corrono[2]. Nel 2024, il 36,5% dei minori di 15 anni vive nelle città, il 41,5% nei comuni di cintura e nei territori provinciali vicini ai poli, e il 22% nelle aree interne. In queste ultime, la fascia 0-14 rappresenta l'11,8% della popolazione (nel 2002 erano il 14,8%)[3]. Sono alunne e alunni delle cosiddette 'Piccole scuole' d'Italia, termine promosso da Indire attraverso un progetto omonimo di sostegno e monitoraggio delle scuole a rischio chiusura. Al 2020-21, queste scuole erano 11.627 con 648.111 alunni in tutto[4]. "Studentesse e studenti che provengono dalle aree interne sono maggiormente esposti al rischio di insuccesso formativo" e "vivono una condizione di svantaggio nell'accesso alle opportunità educative", scrive la

Le possibilità di Erasmus+

Nell'ambito dei progetti Erasmus sta riscuotendo interesse la formula Erasmus+ VET, rivolta all'istruzione e formazione professionale: permette a studenti, apprendisti, neodiplomati e personale di svolgere esperienze formative all'estero anche per un mese. Tirocini e periodi di apprendimento in imprese o enti diventano così occasioni per acquisire competenze professionali, linguistiche e personali. Sempre collegato alle possibilità offerte dalla UE con l'Erasmus, c'è il *job shadowing*, con cui docenti e personale scolastico possono trascorrere un periodo in una scuola o in un'organizzazione di un altro Paese europeo, osservandone metodi e pratiche per riportarli nella propria realtà.

ricercatrice Laura Parigi nel libro 'Alfabeto della scuola democratica'[5]. Nelle piccole scuole, quando il numero di alunni di un'annata scende sotto le 10 unità, se non vengono stabilite deroghe, può nascere - soprattutto nella primaria - una pluriclasse, classe formata da 8 a 18 studenti di età diverse. Il calo demografico ha fatto aumentare negli ultimi anni il numero delle pluriclassi. Dalle 2.002 primarie dell'a.s. 2018-19 si è passati alle 2.197 del 2024-25 (diffuse su 1.453 Comuni), con una quota sul totale delle classi che è passata dall'1,4% all'1,6% e con un aumento degli alunni che le frequentano da 26.680 a 28.744 (dall'1% degli iscritti alla scuola primaria all'1,2%). La Regione che ha visto aumentare maggiormente il numero di pluriclassi è il Piemonte (+111), seguito poi da Lombardia (+56), Sardegna (+53) e Toscana (+51)[6]. In Calabria, ad Aieta, siamo entrati in una scuola con tre pluriclassi, due di primaria e una di medie (si veda Cartolina del cap. 3) e abbiamo capito fin da subito quanto sia un



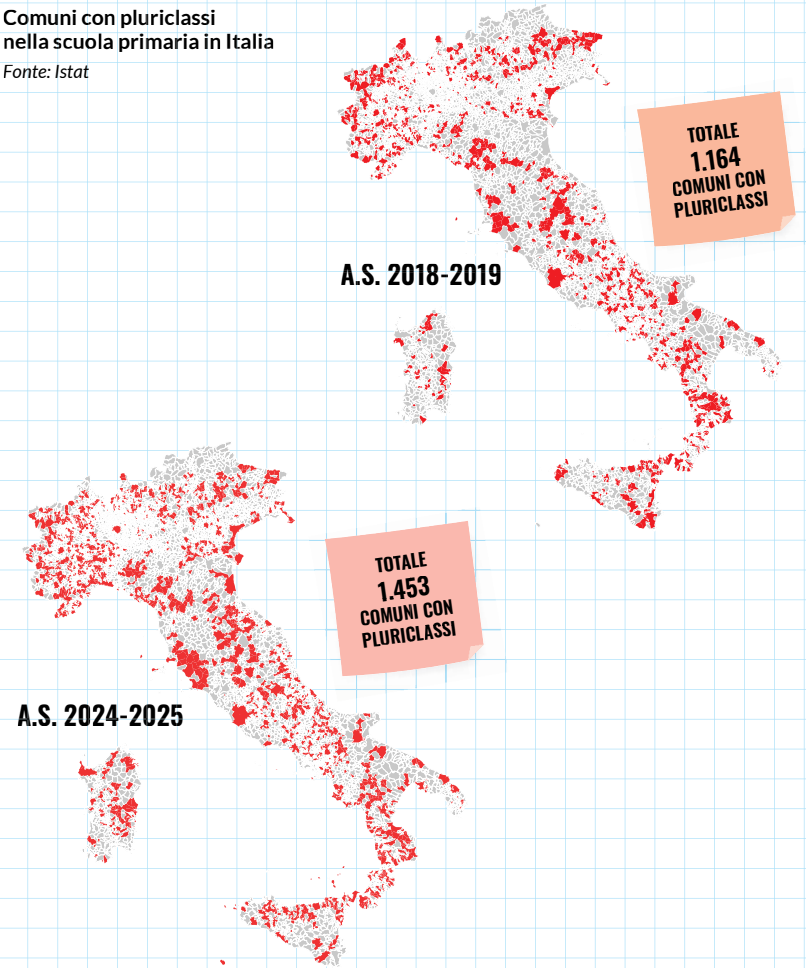
iStock.com

Pluriclassi

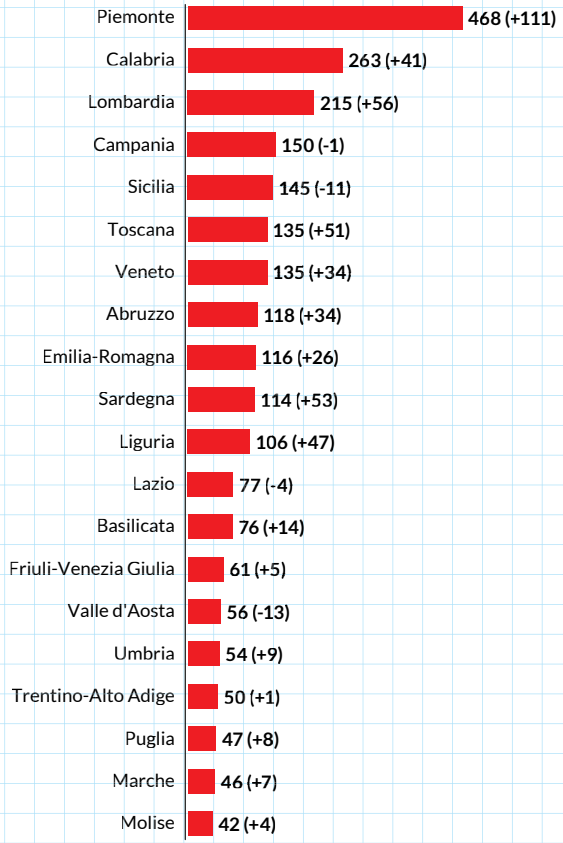
Tra il 2018-19 e il 2024-25, in Italia si è passati da 1.164 a 1.453 pluriclassi (classi della primaria con alunni/e di età diverse raccolti in un'unica classe), coinvolgendo anche Comuni non appartenenti alle aree interne spopolate. Le Regioni maggiormente interessate sono la Valle d'Aosta (17%), Calabria (4,8%), Piemonte e Molise (4,6%). I Comuni di Pasian di Prato e Catanzaro hanno il numero maggiore di pluriclassi, 14, seguiti da Sessa Aurunca (10) Lauria, Reggio Calabria e Messina (9).

Comuni con pluriclassi nella scuola primaria in Italia

Fonte: Istat



Numero di pluriclassi per a.s. 2024-2025 e differenza con a.s. 2018-2019



modo di fare scuola del tutto speciale, dalla didattica (le ore di lezione devono essere strutturate in modo tale da coprire i programmi dei singoli anni) alla gestione degli spazi, fino alla relazione con le famiglie, necessariamente molto più partecipi alla vita scolastica. "Spesso si genera un forte legame tra amministrazioni, scuola, associazioni locali e anche privati".

Quando la pluriclasse è in un contesto ben strutturato favorisce il benessere di tutti. Anche dei docenti che, sentendosi protagonisti in un progetto condiviso, sono motivati a restare. "*Peer tutoring* e forme di apprendimento cooperativo e autonomo sono caratteristiche comuni di queste classi", spiega Stefania Cornacchia, maestra per 25 anni e dirigente per 20 nell'Istituto comprensivo di Montecastrilli, in Umbria. Oggi è Ambassador[7] della rete delle Avanguardie educative Indire. Sta seguendo come referente delle Scuole Senza Zaino[8], un progetto di ricerca sulle pluriclassi come comunità di apprendimento, proprio in collaborazione Avanguardie educative e il Movimento Piccole scuole. "La cooperazione emerge soprattutto attraverso riferimenti al lavoro a coppie, in piccolo gruppo o in gruppi misti. L'inclusione e la partecipazione sono tematizzate soprattutto attraverso *circle time*, discussioni, momenti comunitari e attenzione al clima di classe. L'autonomia compare mediante piani di lavoro, materiali autocorrettivi, autocorrezione e autovalutazione", viene spiegato dal gruppo di lavoro di INDIRE in un articolo pubblicato ad aprile 2026 sulla rivista internazionale QTimes[9].

In Basilicata, maestre e maestri di 15 pluriclassi della Val d'Agri e del Vulture Alto Bradano hanno raccolto le loro esperienze nel libro ricco di aneddoti (scaricabile gratuitamente) 'Pluriclasse per scelta', ideato per raccontare i risultati del progetto di contrasto alla povertà educativa 'Uno e sette'[10]. "È il terzo anno che lavoro in una pluriclasse. Uno degli esempi più significativi che mi viene in mente risale ai primi giorni di scuola dell'anno, quando stavamo facendo un ripasso. C'era un bimbo di seconda che non riusciva a ricordare i colori per distinguere le unità dalle decine. Allora un suo compagno si è alzato e ha detto: 'Mae' non ti preoccupare, ci parlo io con Vittorio'.

Ed è andato a spiegargli con molta dedizione come doveva svolgere il lavoro. Alla fine, si sono capiti tra loro, ha funzionato, hanno continuato insieme", racconta Patrizia, maestra della pluriclasse di San Martino D'Agri.

L'eterogeneità delle età che diventa risorsa pedagogica: le preziose specificità di queste esperienze dovrebbero essere riconosciute e sostenute dalle politiche nazionali. Ma a fronte delle piccole scuole 'resistenti' che portano al recente aumento delle pluriclassi, il dimensionamento scolastico previsto dal PNRR (Missione 4, Riforma 1.3) punta ad accorpare sempre più autonomie scolastiche, generando anche un contenzioso tra Stato e Regioni. È materia del prossimo capitolo.

Il Movimento "Piccole Scuole"

Dal 2017 Indire promuove il Movimento delle Piccole Scuole una rete che riunisce oggi almeno 600 istituti e valorizza il ruolo dei presìdi educativi nei territori meno popolati. Sono definite "piccole" le scuole dell'infanzia con una sola monosezione, le primarie fino a 125 alunni e le secondarie di primo grado con non più di 75 iscritti. Una realtà che non riguarda soltanto le aree interne: il 57,5% si trova in Comuni a bassa urbanizzazione, il 31,3% in centri di medie dimensioni e l'11,2% nelle periferie delle grandi città. Il Movimento mette in rete queste esperienze, sostenendo ricerca, innovazione didattica e confronto tra scuole.

Fonte: https://piccolescuole.indire.it/ricerca/la-piccola-scuola-in-numeri/

1 Ottobre 1971

Cronaca di vita scolastica.

Oggi si sono riaperte le scuole: ai nostri occhi si è offerta la solita scena della folla di mamme e di bambini raccolta davanti ai portoni dell'edificio scola-

SCUOLA liberatutti

QUANTO "VALE" DAVVERO LA SCUOLA
PER IL FUTURO DEL PAESE?

Matematica

Il conto che non torna

Una cartolina da... Marina di Acate e Catania

Quando arriviamo a **Marina di Acate** e percorriamo in auto qualche strada tra le serre con i tetti in plastica degli 80 chilometri di Fascia Trasformata della provincia di Ragusa (dedicata alle coltivazioni intensive di ortofrutta), ce ne rendiamo conto subito: qui, lontano da tutto e da tutti, la dispersione scolastica raggiunge i massimi livelli d'Italia. Ovviamente non ci sono cifre ufficiali: le ultime inchieste parlano di 4mila minori che vivono e spesso lavorano nelle serre; il rapporto Piccoli schiavi invisibili* racconta alcune delle loro storie - ma operatori sociali e personale scolastico del territorio vedono con i loro occhi la piaga dell'abbandono degli studi. "Del resto, la scuola più vicina è a 12 chilometri dalle coltivazioni qui attorno e molti vivono in abitazioni precarie, anche senza infissi, nei terreni dei padroni delle serre: come possono arrivarci in modo autonomo, soprattutto i più piccoli? Qualche decina riusciamo a trasportarli noi, d'accordo con scuole e famiglie, con un minivan in più viaggi", ragiona con noi Alessia Campo, coordinatrice dell'associazione I Tetti Colorati, ente nato proprio a Marina di Acate che oggi gestisce il Centro Orizzonti a Colori promosso da Save the Children, dove ci incontriamo.



Daniele Biella per Save the Children

Un luogo bello, colorato, in cui vari ragazzi delle serre trovano svago, serenità e relazione, oltre che un appoggio per lo studio e spazio di ascolto (a due passi da quel mare che per la maggior parte di loro rimane solo sullo sfondo delle loro vite precarie). "Dal 2023-2024 è anche sede dell'unica classe di scuola dell'infanzia della zona: quest'anno ci sono stati 29 iscritti, un italiano e il resto di diverse nazionalità, soprattutto da Tunisia e Romania", continua. Sì, perché la caratteristica di questa zona - così come di altre nel Belpaese in cui emergono

dinamiche di sfruttamento lavorativo – è la presenza massiccia di stranieri. Magari in regola con il permesso di soggiorno, a volte ottenuto in Comuni distanti dalla serra in cui vivono, ma in difficoltà sia economiche (40 euro al giorno per anche 10 ore di lavoro, e spesso affitti cari nonostante i luoghi fatiscenti) sia anagrafiche, in primis quelle per l'iscrizione dei figli nelle scuole.

Al Centro conosciamo Anas, ragazza tunisina 15enne, mentre spiega agli operatori che a causa del suo ritorno temporaneo in Tunisia, ora con la scuola italiana sta avendo problemi burocratici per non dover ripetere la prima superiore. Con lei c'è un gruppo di ragazze e ragazzi, soprattutto di seconda e terza media, che ci raccontano come vivono la scuola: "troviamo docenti comprensivi della nostra situazione, altri invece meno. Una, in particolare, tratta in modo peggiore noi stranieri", racconta Mariam, 13 anni. "Alcuni compagni fanno ironia sul fatto che arrivo a scuola con la sabbia addosso, ma io passo oltre, voglio finire gli studi e trovare un vero lavoro", sottolinea Roman, 12. Sono giovanissimi con sogni concreti: "dentista ma anche sindaca, forse all'estero", "pittrice e insegnante di inglese", "maestra d'asilo", "impiegato di banca" e l'immancabile "calciatore professionista".

Più tardi raggiungiamo l'aula di presidenza dell'Istituto Comprensivo di Acate (un migliaio di alunni), dove il dirigente scolastico Salvatore Panagia ci accoglie dopo aver parlato con una coppia di genitori appena arrivati dalla Romania con 5 figli da inserire a settembre: "abbiamo chiesto a un padre di un altro ragazzo connazionale che vive qui da tempo di tradurre, perché mediatori non ci vengono dati, l'unica risorsa sono le 9 ore settimanali di una docente di lingua italiana L2", racconta. Il territorio è accogliente, riporta Panagia, "ognuno fa quel che può per aiutare. Certo che le complessità sono tante, a partire dalle procedure burocratiche, ma l'importante è garantire il diritto allo studio". Il quale, però, è fortemente a rischio con l'età che cresce: "non c'è continuità formale tra medie e superiori e la dispersione aumenta molto, la fatica ad adattarsi porta spesso a lasciare dopo la fine dell'obbligo scolastico, finendo a lavorare nelle serre", aggiunge il preside. Con il PNRR sono arrivati dei fondi per contrastare la dispersione, "con laboratori di pittura, teatro, IA, sport teniamo agganciati i ragazzi, e con la rete territoriale e l'implementazione del Decreto Caivano** siamo riusciti a recuperare 150 casi di dispersione solo nell'ultimo anno", spiega la maestra Stefania Carnemolla, referente inclusione e abbandono scolastico dell'Istituto.

Ci spostiamo a **Catania**, Villaggio Sant'Agata, nel quartiere di Librino: un colle costellato da palazzoni popolari con vista sul mare e sull'Etna – che troviamo in una delle sue fasi turbolente - per recarci in una scuola altrettanto in fermento: è l'Istituto Omnicomprensivo Pestalozzi, finito nelle news nazionali a fine novembre 2025 per un incendio doloso della nuova biblioteca scolastica, "dedicata ad Alessia, una bambina deceduta prematuramente al quarto anno di primaria, realizzata con cura ed entusiasmo da alunni e docenti nei mesi precedenti", ricorda Simona Bartolotta, docente di lettere alle medie, che è anche funzione strumentale per il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e della continuità didattica tra ordini scolastici. Il dolo, ancora senza movente certo, ha fatto sorgere un'ondata di solidarietà e non ha scalfito l'animo degli studenti, che con docenti e famiglie "hanno

* https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/piccoli-schiavi-invisibili-2023.pdf

** La Legge n. 159/2023 introduce norme urgenti contro la criminalità minorile e prevede il carcere fino a 2 anni per i genitori che eludono l'obbligo scolastico.



Daniele Biella per Save the Children

manifestato in Piazza Duomo per rivendicare l'importanza della legalità". Ancora non agibile il piano superiore e con spazi riorganizzati, l'edificio - in cui manca la palestra - è diretto dalla preside Elena Di Blasi, che con un gruppo di docenti rodato nel tempo ("anche se il problema del turnover è significativo", specifica Bartolotta) fa buon viso a cattivo gioco verso diverse questioni delicate, come povertà educativa e alto rischio dispersione: "spesso i genitori sono giovani e con poca istruzione. Ma li coinvolgiamo il più possibile e si fidano della scuola", ci dice la docente di lettere, incontrata ad anno scolastico appena terminato. "Abbiamo alunni molto sfidanti e spesso anche portarli in gita è arduo - l'assenza di adeguate tutele normative e l'incombenza della responsabilità oggettiva scoraggiano la disponibilità di molti insegnanti - ma cerchiamo di farlo il più possibile, perché paradossalmente in viaggio diventano più responsabili, si calmano e apprezzano quello che vedono". Il Pestalozzi, *nomen omen* (porta il nome del celebre innovatore pedagogico svizzero), oggi ha 850 studenti tra infanzia, primaria e i due gradi della secondaria. L'istituto sfrutta l'autonomia scolastica per portare dentro le aule in modo programmato la tecnologia – tramite un vero e proprio team digitale di insegnanti – e promuove la pratica diffusa a livello internazionale dell'educazione socio-emotiva, accogliendo anche docenti di Teach for Italy, rete nata per potenziare le scuole nei contesti più svantaggiati.

Una volta finita la secondaria di primo grado, tra inefficienza dei trasporti e difficoltà economiche per spostarsi, molti studenti scelgono l'unica superiore della zona: l'alberghiero poco lontano - che fa parte dello stesso Omnicomprensivo - rinunciando a volte ad aspirazioni differenti.
"In ogni caso, è una scuola che offre numerose attività pratiche concentrandosi molto sull'orientamento e l'inclusione, favorendo la partecipazione a concorsi, eventi enogastronomici e di accoglienza. È dotata di laboratori specializzati e di un bar didattico, e ha aggiunto un indirizzo innovativo di gestione delle acque, anche reflue, presente solo qui e in poche altre città", spiega Bartolotta, mentre ci accompagna alla struttura. Anche qui le lezioni sono concluse ma il collaboratore ci fa entrare a dare un'occhiata: ci catturano le diverse scritte in inglese sulle pareti: l'Erasmus+ è molto gettonato, qui come alla scuola media.

I conti in tasca alla scuola

Si spende poco o tanto per il sistema dell'istruzione in Italia, sancito dall'art. 34 della nostra lungimirante Costituzione? Buone e cattive prassi alla mano, una via per trovare concretezza è ampliare la prospettiva: oltre a quanto si spende o si taglia, che analizziamo ora, bisogna focalizzarsi sul come si spende. Conti alla mano, nel 2024, l'Italia ha speso (o meglio investito) 89 miliardi nel sistema di istruzione, che spazia dalla scuola dell'infanzia all'università. Occorre contestualizzarli per capire se sono pochi o tanti. Sono pochi per investire nel futuro se si pensa che nello stesso anno il nostro Paese ha pagato la stessa cifra per interessi sul debito pubblico (88 miliardi), sono pochi se rapportati al PIL (dal 2015 al 2024 la spesa per istruzione è sempre rimasta intorno al 4% del PIL – con un aumento temporaneo al 4,3% e al 4,2% nel 2020 e 2021 quando il PIL è sceso con la crisi pandemica). Contemporaneamente la Germania ha investito circa il 4,5% e la Francia il 5% del PIL[1]. Sono pochi anche se



iStock.com



iStock.com

proiettati sul totale della spesa pubblica italiana, perché la spesa per istruzione occupa solo una fetta dell'8%, ed era pari al 9,4% ad inizio anni '2000, e in Europa la media UE27 è del 9,7%[2]. Naturalmente la composizione della spesa pubblica riflette anche la demografia, perché l'Italia in questi ultimi decenni è sempre più sguarnita di giovani e bambini rispetto alla continua espansione della popolazione anziana.

Se guardiamo poi come si spende per l'istruzione, il grosso di questa spesa per istruzione è destinato a pagare il personale scolastico - e resta davvero poco per investimenti più strutturali, e pochissimo per la gestione ordinaria delle scuole, per ampliare l'offerta formativa extrascolastica, rinforzare l'insegnamento dell'italiano L2 dove serve o il sostegno psicologico, per far viaggiare gli alunni, acquistare materiale scolastico, fare riparazioni - e quindi una parte di queste risorse in realtà rientra dalla finestra nelle casse pubbliche come tasse e contributi (e nelle mani di insegnanti e personale scolastico resta ben poco). Negli ultimi anni (nel 2023 e nel 2024 perché non abbiamo ancora i dati 2025) sappiamo però che qualche progresso è stato fatto: almeno la spesa per gli investimenti è aumentata, grazie alla spinta del PNRR (+36,5% nel 2023 e +11,6% nel 2024), ma anche per il personale con i rinnovi contrattuali (+2,5% nel 2023 e +4,7% nel 2024)[3]. Il PNRR è stata anche un'occasione unica per le scuole (secondarie in particolare) poiché sono moltissime ad aver ricevuto somme ingenti, cioè centinaia di migliaia di euro ciascuna, per organizzare corsi pomeridiani, tutoraggio individuale, sostegno psicologico a scuola, rinnovare laboratori, trasformare



Lorenzo Pallini per Save the Children

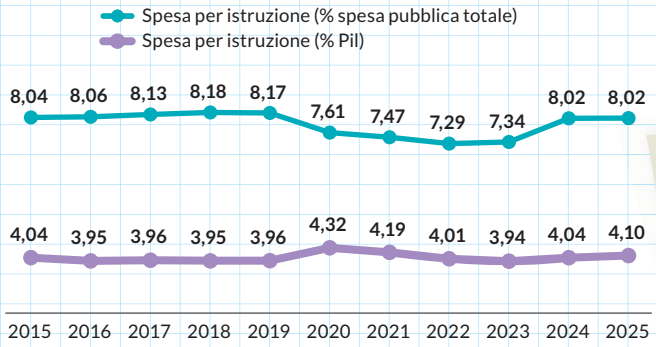
spazi in aule innovative. Gli unici conti che reggono, alla fine, sono quelli che sommano tutta la spesa per l'istruzione e la dividono per il numero di studenti, che si restringe ogni anno, facendo apparire la spesa pro capite in aumento e più in linea con gli altri Paesi, soprattutto alla primaria – per l'università invece i conti sono fuori linea, con un sottofinanziamento notevole. Se consideriamo i dati elaborati da Eurostat (sistema UOE) sulla spesa pubblica per alunno[4], il dato per l'Italia è stimato a 5.976 euro annui nel 2016 e sale a 8.407 nel 2023; nel confronto con i principali partner europei, tutti con spesa per alunno in crescita, l'Italia ha speso più della Spagna (da circa 5mila a quasi 7mila euro tra il 2016 e il 2023), ma meno di Francia (da 7.897 a 9.530), Germania (da 8.880 a 11.500) e Olanda (da 9.900 a 13.674). Se ci addentriamo nella spesa per alunno in ciascun ordine di scuola, si nota come l'Italia (8.722 euro annui nel 2023) spenda all'incirca come Francia e Germania per la scuola primaria, ma ha una spesa per alunno nettamente inferiore per la scuola secondaria di secondo grado (8.181 euro, come la Spagna, rispetto a 11.561 euro della Francia, 13.517 euro della Germania), Paesi in cui gli adolescenti passano anche le ore pomeridiane a scuola, usufruendo di attività extra e sport a costi molto ridotti.
Se guardiamo oltre la spesa pubblica gestita dal Ministero, una caratteristica peculiare del nostro sistema educativo è la forte disomogeneità territoriale, poiché competenze e risorse sono anche decentrate verso le Regioni, per il diritto allo studio, e soprattutto sono a carico dei Comuni alcune spese e funzioni importanti come la mensa, il trasporto scolastico, gli assistenti educativi all'autonomia e alla comunicazione e soprattutto le amministrazioni comunali sono proprietarie degli edifici scolastici e dovrebbero occuparsi della pulizia, manutenzione, rifacimenti e ristrutturazioni, anche degli spazi verdi, e poi della costruzione di nuove scuole.

Investire nella scuola

Nel 2024, in Italia, sono stati investiti 89 miliardi per l'istruzione, pari al 4% del PIL (la media dell'UE è del 4,8%) e pari a solo l'8% della spesa pubblica (la quota più bassa dell'UE). Queste risorse includono i circa 10 miliardi per l'Università (davvero pochi) e altri 17 circa spesi dagli enti locali.

Spesa pubblica per istruzione rispetto alla spesa totale e al PIL (%)

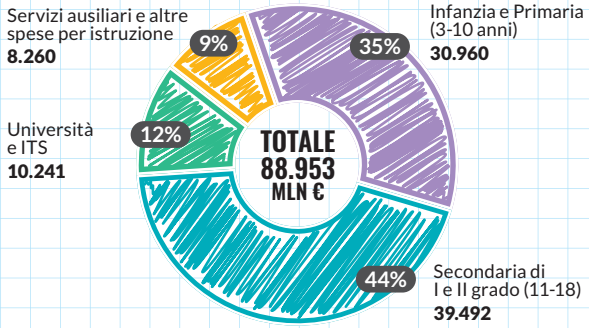
Anni: 2015-2025 - Fonte: Istat



MEDIA UE SPESA ISTRUZIONE
9,7% DELLA SPESA PUBBLICA TOTALE
E
4,8% DEL PIL

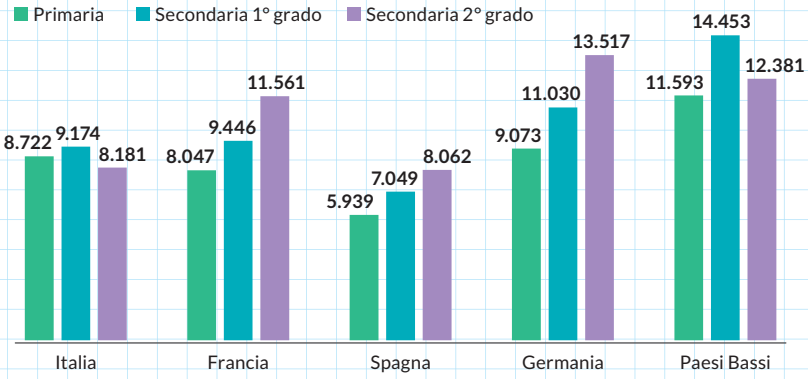
Spesa per istruzione (milioni di €)

Anno: 2024 - Fonte: Istat



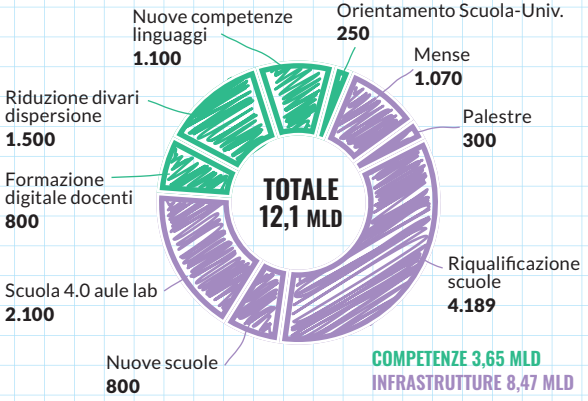
Spesa per alunno - Confronti tra Paesi e ordini di scuole (€)

Anno: 2023 - Fonte: Eurostat



PNRR Missione 4 - Linee di investimento (milioni di €)

Anno: 2026 - Fonte: Italia Domani



COMPETENZE 3,65 MLD
INFRASTRUTTURE 8,47 MLD

PNRR - Missione 4 C1

IL PNRR HA SPINTO LA SCUOLA VERSO IL FUTURO?

Il PNRR ha dato all'istruzione un peso importante (circa 20 miliardi di sovvenzioni sui 194,4 totali). Nella Missione 4, alla scuola - dal nido alle superiori – e all'Università risultano destinati 17 miliardi (di cui 3,77 per gli asili nido) cui si sono aggiunti altri 3,2 miliardi di fondi nazionali[5]. I fondi PNRR destinati alla scuola dell'obbligo risultano 12,1 miliardi per 9 linee di investimento: 8,47 miliardi in infrastrutture e 3,65 miliardi per le competenze (riduzione divari territoriali, 1,5 miliardi; nuove competenze nuovi linguaggi, 1,1 miliardi; didattica digitale e formazione docenti, 800 milioni; orientamento scuola-università 250 milioni).

Per capire il peso di questo ingente finanziamento straordinario, consideriamo che la spesa complessiva per istruzione nel 2024 ha raggiunto 89 miliardi (di cui 10 per l'Università) – il 4% del Pil e l'8% della spesa pubblica – cifra che include anche il grosso contributo di Comuni (9,1 miliardi) Regioni (4,6 miliardi) e Province (3 miliardi). Quindi i 17 miliardi del PNRR e gli altri 3,2 di fondi nazionali, spalmati su 4 anni (2023-2026), rappresentano un finanziamento consistente nel quadro dell'investimento complessivo in istruzione. Grazie al PNRR, la quota di investimento (edilizia scolastica) sul totale della spesa per istruzione, nel 2024, ha raggiunto il 6,7% (era solo il 3,6% nel 2019). Più difficile calcolare il sostanziale contributo del PNRR alla spesa corrente per progetti gestiti dalle singole scuole per migliorare le competenze, ridurre la dispersione, orientamento, tutoraggio, sostegno psicologico. Si stima che nel 2025 la spesa complessiva per l'istruzione sia 92,5 miliardi (4,1% del Pil e sempre 8% della spesa) e anche il 2026 ha sicuramente beneficiato del PNRR, dopo cosa accadrà? Secondo la Corte dei Conti[6], il MIM avrà ancora da spendere (la previsione è tutta concentrata nel 2027) circa di 2,1 miliardi delle risorse PNRR, ma dal 2028 la previsione è che tutti i fondi PNRR siano stati spesi.

Le maggiori incognite sulla conclusione del PNRR riguardano le linee di investimento sulle "competenze", con un flusso diretto alle scuole inedito e che (dal 2028) non sarà più disponibile. Diversamente dai fondi strutturali europei, il PNRR è un modello *performance-based* ossia il pagamento delle rate da parte della UE è condizionato al conseguimento di obiettivi e riforme concordati: per la Missione 4 questi sono stati più volte rimodulati in modo tale da essere conseguiti con certezza per non perdere le risorse anche dopo la scadenza dell'obiettivo. Secondo il MIM (che ha appena pubblicato un resoconto dei risultati raggiunti con il PNRR[7]) tutti i target per gli investimenti nell'istruzione risultano raggiunti quindi il pericolo di perdere fondi è sventato.

Permane tuttavia un certo grado di opacità sullo stato di avanzamento del Piano rispetto ai dati pubblicati (sulla piattaforma Regis), che non consentono di verificare il raggiungimento di tutti gli obiettivi. Ad esempio, nel capitolo 6 abbiamo esaminato lo stato dell'arte dell'investimento Scuola 4.0, che è andato a finanziare 17.362 progetti (presentati da altrettanti istituti scolastici) con 1,88 miliardi dei 2,1 previsti. A giugno 2026, risultano conclusi 7.215 progetti e in corso di realizzazione poco più di 10mila, ma il MIM assicura che il target di almeno 100mila aule innovative o laboratori entro fine 2025 è già stato raggiunto e ampiamente superato (156mila aule innovative e 7.700 laboratori).

Ancor più complesso analizzare il caso dell'investimento di un miliardo e mezzo per ridurre i divari territoriali nelle competenze e la dispersione, soprattutto sarà necessario fare una valutazione seria e longitudinale sull'impatto effettivo dell'investimento, per individuare i fattori di maggior successo e di conseguenza definire gli interventi da rendere strutturali e permanenti con risorse ordinarie. Ripercorriamo le tappe principali: nel 2022, sono stati assegnati 500 milioni a 3.200 istituti scolastici secondari. Nel 2023, alcuni milioni di euro sono stati uniti a fondi europei del PON Scuola e PN Scuola per realizzare "Agenda Sud", intervento mirato e più strutturato su 245 scuole primarie e medie ben selezionate da Invalsi, cui sono stati assegnati 140 mila euro ciascuna per tenere aperte le scuole tutto il giorno con attività extracurriculari e promuovere didattica innovativa e laboratoriale (Agenda Sud e poi Agenda Nord sono via via state ampliate e rifinanziate e rappresentano una best practice riconosciuta anche dall'Ocse, cui sono stati dedicati solo 100 milioni di fondi PNRR). Nel 2024, sono stati assegnati altri 750 milioni a tutte le scuole secondarie con cui organizzare percorsi di mentoring, orientamento e supporto. Guardando ai risultati delle prove Invalsi, l'unico effetto positivo lo possiamo ravvisare nel Mezzogiorno, al 5° anno di superiori, dove tra il 2023 e il 2026 c'è stata una riduzione di 6-8 punti percentuali nella quota di studenti al di sotto dei livelli adeguati. Un quadro più accurato dell'efficacia di questi interventi emergerà analizzando i microdati sull'abbandono calcolati dal MIM di anno in anno "in tempo reale". Il problema di questi interventi è che potranno avere un impatto di lunga durata a condizione che le buone pratiche sperimentate si consolidino all'interno di una programmazione ordinaria. Secondo il MIM sono stati raggiunti 2,4 milioni di alunni in 3 anni[8]. Il problema non è quanti ma quali e come sono stati sostenuti da questo ingente investimento.

La scuola che si restringe

Quello che senza dubbio sta portando un cambiamento sociale, come abbiamo visto nel capitolo precedente, è la demografia: nel 2025, certifica Istat, le nascite in Italia sono state 355mila contro le 370mila del 2024 (1,14 figli in media per donna)[1]. Ovvero 15mila bambini in meno, l'equivalente numerico di circa 750 classi che verrebbero a mancare. Un 'vuoto' dolente: nella speranza di un dividendo demografico[2] che punti più sulla qualità dell'offerta formativa, il tema degli accorpamenti delle autonomie scolastiche – che non significa per forza chiusura della scuola[3], piuttosto la perdita dell'autonomia amministrativa, con la nomina di un reggente al posto del preside e il venir meno della figura amministrativa del DSGA[4] - è sulla bocca di molti dirigenti e docenti che abbiamo incontrato lungo tutto il Paese, non solo nelle aree interne. Quasi con la calcolatrice alla mano: "Se scendiamo sotto i 600 alunni forse ci accorpano, siamo al limite", ci dicono in una scuola media lombarda.



Lorenzo Pallini per Save the Children

Meno autonomie scolastiche, più istituti comprensivi

Le autonomie scolastiche nell'a.s. 2026-27 sono 7391, 85 in meno (-1,1%) rispetto alle 7.476 dell'anno scolastico precedente. Da non confondere con gli Istituti comprensivi, che riuniscono infanzia, primaria e secondaria di primo grado e che erano 4.684 nell'a.s. 2025-26 e che raggiungono il 60% delle unità amministrative statali, in aumento rispetto al 56% del 2015-16. Sostenuta anche la crescita degli Istituti omnicomprensivi, che includono anche le superiori: da 96 a 136 (+42%), pari all'1,8% del totale. Stabili al 34% gli Istituti formati soltanto da secondarie di II grado.

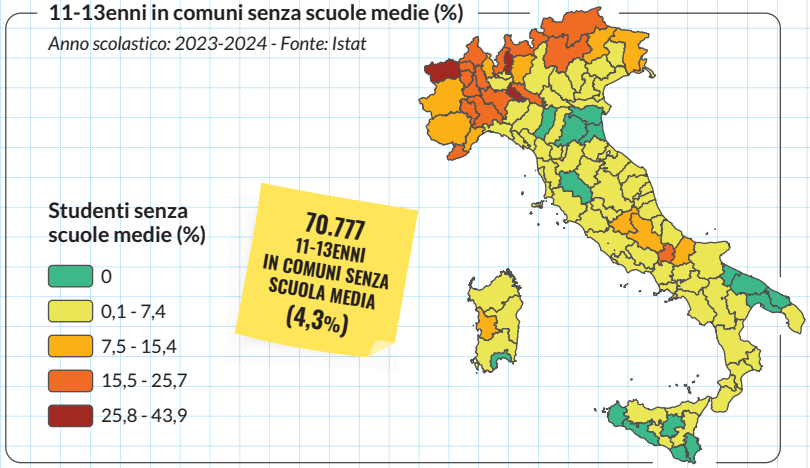
Fonte: https://www.ilsole24ore.com/art/istituti-comprensivi-statali-continua-crescita-superano-60percento-totale-AJPWqxp

Scuole che chiudono

In soli 10 anni, dal 2014 al 2024, il numero delle scuole statali dell'infanzia si è ridotto di 665 unità, le primarie hanno perso 627 scuole, 38 le scuole medie in meno e 108 le scuole superiori in meno (nonostante il numero di alunni sia leggermente aumentato per le superiori). Sono 70.777 gli 11-13enni che vivono in Comuni senza scuola media, con punte intorno al 30% nelle province di Lodi e Lecco.

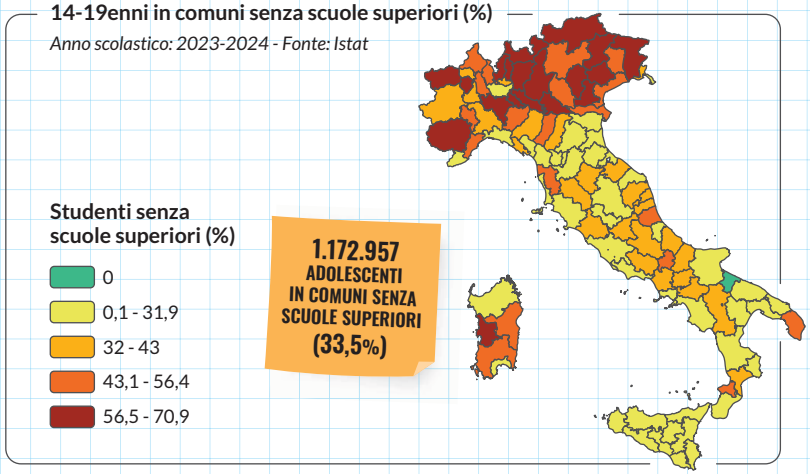
11-13enni in comuni senza scuole medie (%)

Anno scolastico: 2023-2024 - Fonte: Istat



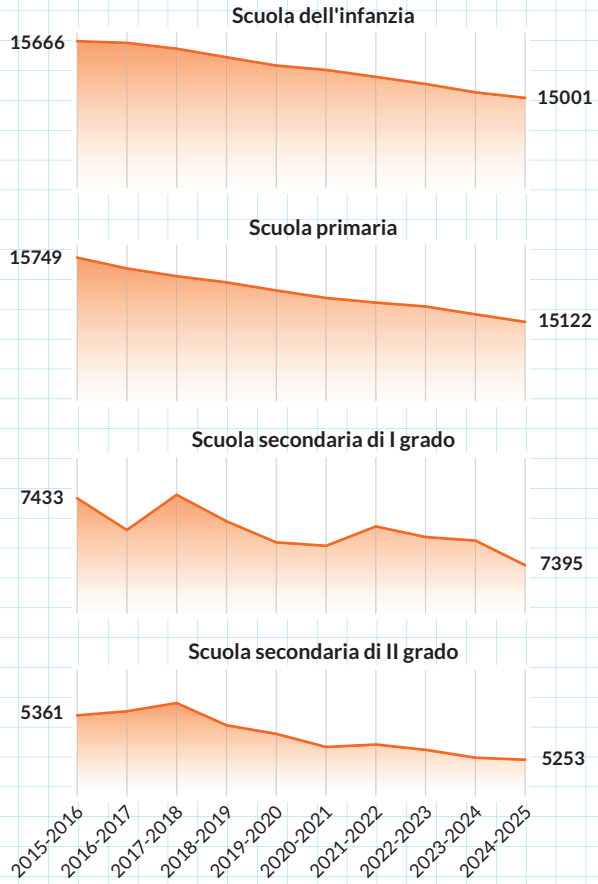
14-19enni in comuni senza scuole superiori (%)

Anno scolastico: 2023-2024 - Fonte: Istat



Numero di scuole pubbliche dall'a.s. 2014-2015 all'a.s. 2024-2025

Fonte: Istat



Forse, perché dopo le nuove norme legate al PNRR (Legge di bilancio 2022 e Decreto Interministeriale 127/2023 che ha stabilito il 'Piano di dimensionamento della rete scolastica'[5]), la soglia dei 600 (400 per comunità montane e piccole isole) non è più vincolante: ora conta il rapporto tra numero di alunni e scuole. Su base regionale: sotto i 938 alunni per scuola può scattare l'accorpamento, che compete alla singola Regione, però su imposizione ministeriale. La chiusura, invece, dipende dal numero minimo di studenti di una classe, che si attesta a 18 sia all'Infanzia che alle medie, 15 alla primaria e 27 alle superiori[6]. Il tema è talmente caldo che 4 regioni sono state 'commissariate' dal governo nel gennaio 2026 per non avere rispettato il Piano di dimensionamento: Sardegna, Emilia-Romagna, Umbria (dove il Comune di Città di Castello, insieme a genitori e sindacati, a fine maggio ha vinto un ricorso al Tar contro l'accorpamento di due Istituti) e la Toscana, dove la Regione ha "sospeso in via cautelativa" 16 accorpamenti. Ma altrove l'azione è stata portata a compimento a volte nonostante vive proteste, come a Terni[7]. A livello nazionale, dal 2015-16 al 2026-27, le sedi scolastiche sono diminuite di 1.571 unità[8], la maggior parte delle quali in Campania (-277), Calabria (-263), Puglia (-174) e Sicilia (-172).
Soprattutto dopo un accorpamento, può succedere che un preside arrivi a gestire anche migliaia di studenti: "Anche in termini di partecipazione e conoscenza tra le persone, ma come fanno dei dirigenti a conoscere a fondo scuole da 1800 studenti e magari nel frattempo hanno in reggenza un'altra scuola? Il tema della dimensione delle scuole andrebbe affrontato dal punto di vista pedagogico: puoi essere molto bravo, attorniarti di un valido staff con cui dividersi i compiti, ma c'è un numero oltre il quale non riesci a creare un clima 'familiare' con tutti", sottolinea la docente dell'Università di Milano-Bicocca, Giulia Pastori. Per quanto riguarda, invece, gli Istituti statali che hanno subito la vera e propria chiusura, dal 2015-16 al 2024-25[9] c'è stata una riduzione di 665 scuole dell'infanzia a gestione pubblica (con 257.330 alunni in meno), 627 scuole primarie a gestione pubblica (361.507 iscritti in meno), e 38 scuole secondarie di primo grado a gestione pubblica (con un calo di iscritti di circa 103mila). Alle superiori invece hanno chiuso 108 scuole ma risultano circa 1.600 alunni in più (perché nel decennio la dispersione si è ridotta, e la fascia d'età dei nati tra il 2000 e il 2010 è più numerosa, cioè nel 2008 sono nati 577mila bambini). Nell'a.s. 2023-24, 1 milione 173mila adolescenti 14-19enni vivevano in Comuni senza una scuola secondaria di secondo grado, un terzo del totale, e quasi 71 mila 11-13enni in Comuni senza scuole secondarie di primo grado, il 4,3%. Particolarmente carenti le province dell'arco alpino oltre a Lodi, Asti e Verbano mentre nelle province di Reggio Emilia, Ferrara, Ravenna, Bologna, Siena, Taranto, Brindisi, Barletta-Andria-Trani, Bari, Trapani, Agrigento, Enna, Ragusa, Siracusa e Cagliari il 100% dei Comuni han almeno una scuola media[10].

Presidi in calo

Dal 2015 le posizioni di dirigenza scolastica si sono ridotte del 13%, fino alle 7.391 previste per il 2026-27. Una diminuzione molto più marcata rispetto a quella delle scuole statali, diminuite nello stesso periodo del 3,8%, da 41.284 a 39.713. La maggiore accelerazione è arrivata nel 2024 con i nuovi criteri di dimensionamento previsti dal PNRR, che in un solo anno hanno ridotto di oltre 400 le autonomie scolastiche. La contrazione è poi proseguita, ma a un ritmo inferiore: 124 dirigenze in meno nel 2025-26 e altre 85 nel 2026-27.

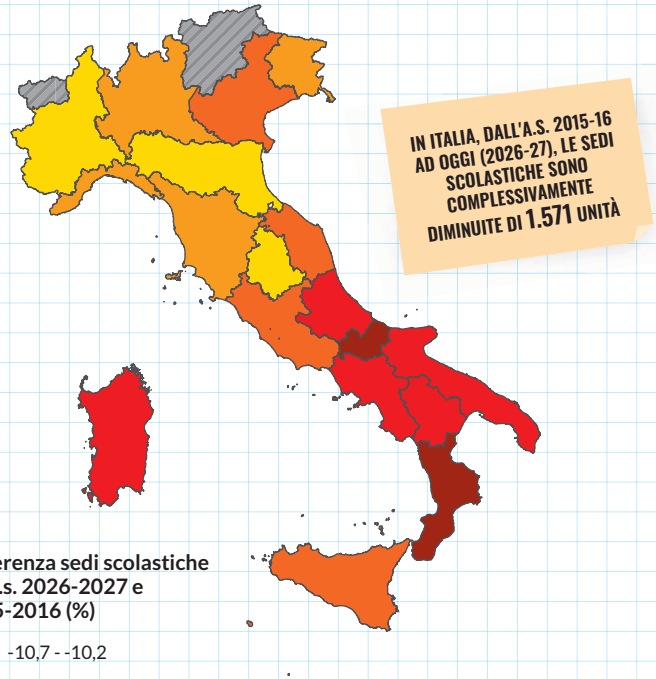
Fonte: Enrico Schlitzer (2026), https://www.ilsole24ore.com/art/sempre-meno-scuole-e-sempre-piu-grandi-54-sedi-ogni-preside-AJHOXwp

Calcolo aggiornato delle sedi scolastiche

Il calo demografico ha ridotto le sedi scolastiche di 1.571 unità dal 2015 al 2026 (dato aggiornato calcolato dal Portale del MIM). Molise e Calabria hanno subito il taglio più consistente (oltre un decimo delle sedi scolastiche).

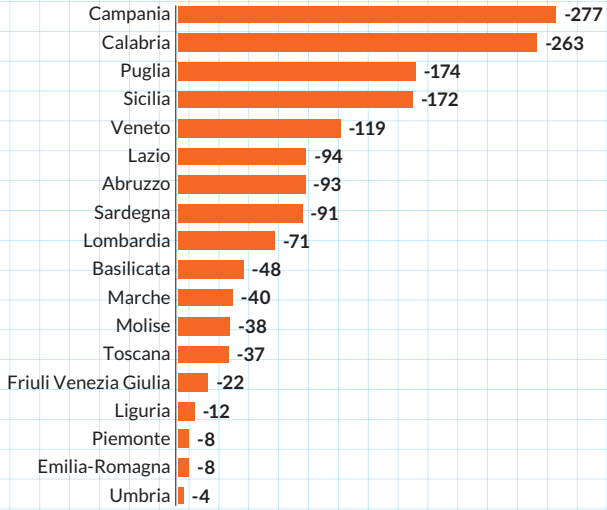
Differenza nel numero di sedi scolastiche, per scuole statali, tra l'anno scolastico 2026-2027 e 2015-2016, per regione (%)

Fonte: elaborazioni Save the Children su dati MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito

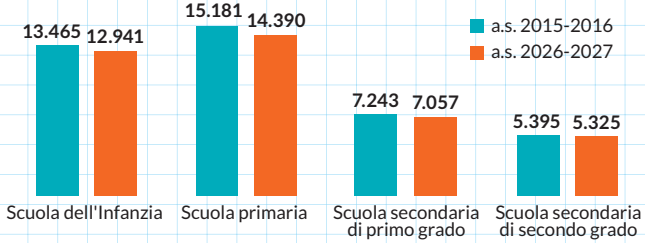


Differenza nel numero di sedi scolastiche, per scuole statali, tra l'anno scolastico 2026-2027 e 2015-2016, per regione

Fonte: elaborazioni Save the Children su dati MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito



Numero sedi scolastiche - Confronto a.s.2015-2016 e 2026-2027



La riorganizzazione del sistema scolastico è una delle 6 riforme previste dalla Missione 4 del PNRR dedicata all'istruzione - per "contribuire a mettere il sistema scolastico al centro della crescita del Paese, integrandolo pienamente alla dimensione europea", si legge sul sito ufficiale pnrr.istruzione.it - che prevede anche 10 linee di investimento, 6 per le infrastrutture, 4 per le competenze, per un totale di 17,59 miliardi di euro. Fondazione Agnelli ha istituito un osservatorio nel 2024 per monitorare l'avanzamento dei progetti PNRR nel settore: "comprendere se il PNRR per l'istruzione abbia davvero raggiunto i suoi obiettivi è difficile, anche a causa della poca trasparenza del Governo nel comunicare i dati di avanzamento dei progetti e della spesa" ci spiega la Responsabile Ricerca della Fondazione, Francesca Bastagli. "Gli ultimi dati resi pubblici ci dicono che a metà giugno 2026 risultavano spese circa il 50% delle risorse europee per l'istruzione. Anche mettendo in conto ritardi di rendicontazione da parte degli enti attuatori, è difficile pensare che tutti i progetti siano stati portati a termine entro la scadenza del piano". La scadenza inderogabile per la rendicontazione finale dei progetti PNRR della scuola è stata fissata al 15 ottobre 2026, pena la revoca dei fondi. Nei nostri incontri con dirigenti scolastici di tutta Italia, non abbiamo trovato eccezioni alla preoccupazione di "cosa avverrà dopo" la fine del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, prevista al 31 dicembre 2026. "Abbiamo usato più fondi possibili", è la frase più ricorrente tra i presidi che hanno spesso lavorato su più fronti tra le principali aree di azione possibili.
Fatti i primi conti, in Italia più che di fondi mancanti è un problema di gestione oculata delle risorse, anche rispetto ad altri Paesi, (come approfondiremo nel prossimo paragrafo, nel confrontare i modelli internazionali di spesa attorno al corpo docente). L'autonomia finanziaria delle scuole pubbliche è ridotta, spesso, a finanziamenti da enti privati. Dall'immediato Dopoguerra fino a fine anni '60 la spesa pubblica per scuole e università è aumentata sensibilmente fino al 20% della spesa totale; mentre in una seconda fase, dagli anni '70 fino ai primi anni '80 è via via scesa sotto al 10% della spesa pubblica, indipendentemente dalla demografia (in quegli anni alunne e alunni affollavano le scuole come mai prima). Questo perché hanno ricoperto un peso crescente le altre componenti della spesa, come previdenza e salute. Dagli anni '80 in poi è rimasta costante, ma aumentando la parte di risorse pubbliche destinata alla protezione sociale, si è verificato uno sbilanciamento[11]: i dati Eurostat per gli ultimi 25 anni (dal 2000 al 2024)[12], mostrano una lenta discesa fino al 7,3% nel 2022-23 ed una ripresa all'8% nel 2024.

Futura, il PNRR istruzione

Oltre alla riorganizzazione del sistema scolastico, le altre 5 riforme del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza dedicato all'istruzione riguardano: Istituti Tecnici e Professionali; ITS (Istituti Tecnici Superiori); orientamento; reclutamento personale docente; Scuola di Alta Formazione e formazione continua.
Il PNRR, e in particolare i 10 piani di finanziamento, sono stati modificati e rimodulati nel corso degli anni, tra successive revisioni e risorse complementari.
A questo link il documento ufficiale di Futura: pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2023/12/PNRR_Istruzione_presentazione.pdf

Docenti tra impegno e crisi di riconoscimento

"La qualità degli insegnanti è il fattore che più incide sugli apprendimenti scolastici. Le differenze tra un docente e l'altro sono grandi, e solo in minima parte si riflettono nei titoli e nell'anzianità di servizio". Quando gli economisti Lorenzo Rocco e Giorgio Brunello ci sottopongono questo ragionamento, a conclusione del loro lavoro di ricerca 'Politiche per gli insegnanti e apprendimenti degli studenti' realizzato per questo Atlante, il nostro pensiero va alle decine di maestre, maestri, professoresse e professori incontrati lungo l'Italia: sono loro, assieme a dirigenti illuminati, che in tempi burrascosi stanno orientando la scuola nel portare agli studenti quel fuoco che, usando le parole dello psicanalista Massimo Recalcati, "accende in loro il desiderio di sapere"[1]. Donne e uomini *in missione*: appassionati, disposti ad accollarsi montagne di burocrazia per realizzare progetti educativi di ogni sorta e nello stesso tempo attenti ai cambiamenti della società e degli alunni. Attenzione, però. Non è affatto uno spoiler dire che non tutti gli insegnanti sono così: c'è chi si ferma al minimo indispensabile e non collabora con i colleghi, chi mortifica gli alunni con voti punitivi e non si rende conto che, se fosse un tentativo di suscitare



iStock.com

qualche reazione d'orgoglio, di fatto provoca l'effetto opposto. I racconti di ragazze e ragazzi (in particolare alle superiori), pur nella logica del 'è sempre stato così', a volte lasciano a bocca aperta e ricordano le parole del filosofo Rudolf Steiner sui "maestri che distruggono psicologicamente i loro discepoli"[2], spegnendo gli spiriti e consumando le speranze. Questi docenti sono la minoranza, ma ci sono. "Mi sconforta dirlo, ma ne ho visti troppi di docenti non così motivati nel portare avanti il proprio lavoro, e il problema è che se ne accorgono anche gli studenti, a volte me lo vengono anche a dire", ragiona una docente da una vita in aula, prossima alla pensione suo malgrado[3]. Il tema è ancora più sentito dai dirigenti scolastici che operano in contesti sociali difficili: "Il collegio docenti è composto da uno zoccolo duro di persone motivate, alcune prossime alla pensione, ma tanti altri prendono l'incarico a settembre o durante l'anno e rimangono il tempo di trovare un altro incarico", illustra Alessandra Scamardella, preside dell'Istituto comprensivo Melissa Bassi nel problematico quartiere di Tor Bella Monaca a Roma. "Sono soprattutto supplenti e spesso provengono da altri settori, in ogni caso il problema è che per molti la scuola è diventata una sorta di 'rifugio', un impiego comodo anziché essere una vocazione: arrivano con le necessarie certificazioni ma mancano di competenze pedagogiche, didattiche e relazionali, in particolare nell'insegnamento del sostegno" (tema del cap. 5).

Un sentimento condiviso da diversi presidi, dagli stessi insegnanti ma anche dagli studenti: "i contratti precari dei docenti, oltre ad avere ricadute dannose per la loro vita, hanno un impatto negativo per il percorso di studi degli alunni. Le supplenze, a volte di breve durata, non permettono di creare legami con il docente e rendono l'apprendimento discontinuo, lacunoso", ci riporta Angela Verdecchia, coordinatrice nazionale della Rete Studenti Medi. Ridurre il precariato tra i docenti e accelerare le assunzioni stabili è una raccomandazione che l'Europa ha rivolto in diversi documenti all'Italia[4]. I dati aiutano a capire la portata della questione: nel 2024-2025 i docenti erano 107.901 alla scuola dell'infanzia, di cui il 21% supplenti, alla scuola primaria 315.847, con il 25% di supplenti, alla scuola secondaria di primo grado sono 212.813, di questi il 26,7% supplenti, mentre alle superiori si contano 330.554 docenti, con il 23,8% di supplenti. In totale i supplenti erano pari a 235.646[5], quasi un quarto (il 24,4%) dei 967.115 insegnanti d'Italia (di questi, 261mila sono di sostegno[6]). Tanti, troppi: il precariato rimane per molte persone, un macigno insormontabile che non permette di pianificare il futuro. Come si vede dalle mappe, il ricorso ai supplenti è massiccio in varie province del Centro-Nord, Lombardia e Piemonte in particolare, mentre è ai minimi al Sud, in primis Sardegna.

Pagare di più in zone difficili

Una delle leve introdotte in Paesi come la Francia per evitare "fughe" dalle scuole inserite in contesti disagiati è anche quella dell'aumento salariale per chi ci lavora, come sottolinea la ricerca svolta per questo Atlante da Giorgio Brunello e Lorenzo Rocco. L'ordinamento italiano consente di riconoscere incentivi economici ai docenti che operano in scuole caratterizzate da particolare disagio educativo, povertà socioeconomica, dispersione o altri fattori di rischio, per esempio con Agenda Sud (legge 159/2023). Nel Bilancio del MIM per il 2026, ad esempio, 20 milioni sono destinati ai "docenti in zone disagiate".

L'età media, riporta lo studio della Commissione Europea TALIS 2024[7], è 48 anni, maggiore di quella dei Paesi OCSE (45 anni), ma appena inferiore al dato dell'indagine 2018 (49 anni), con il 49 % che ha un'età maggiore o uguale a 50 anni (media OCSE 37%) e il 3 % meno di 30 anni (OCSE al 10%). Il 77 % del corpo docenti è composto da donne (OCSE: 70%), percentuale invariata tra il 2018 e il 2024. Ancora, il 67 % degli insegnanti ha esperienze lavorative che non rientrano nel campo dell'istruzione (media OCSE 57%). La proporzione di insegnanti di "seconda carriera" (con almeno 10 anni di esperienza lavorativa non legata all'istruzione) è pari al 15%, quasi il doppio della media OCSE, 8%. Il MIM nel 2023 ha utilizzato un programma della Commissione Europea di supporto tecnico per elaborare previsioni sul fabbisogno di insegnanti ed eventuali carenze[8]: nel documento pubblicato nel 2025, il contesto italiano è così sintetizzato "Il sistema educativo italiano deve affrontare diverse criticità, tra cui la carenza di docenti in alcune aree e materie d'insegnamento - soprattutto scientifiche - e il loro esubero in altre, oltre a problemi quali la distribuzione disomogenea degli insegnanti, l'invecchiamento del



Lorenzo Pallini per Save the Children

L'algoritmo e gli interpelli

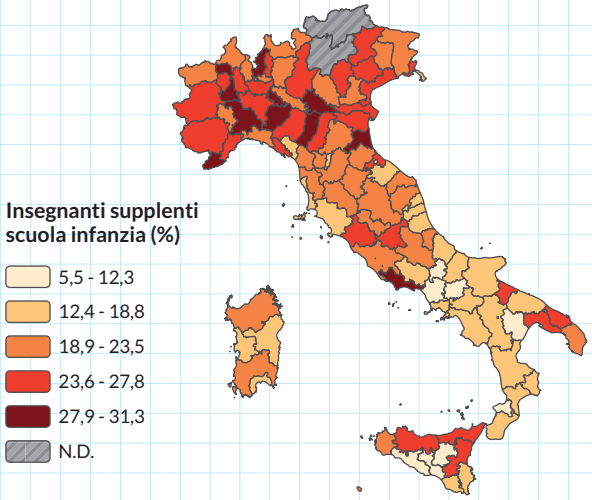
L'algoritmo delle supplenze e gli "interpelli" intervengono in momenti diversi nell'assegnazione dei contratti a tempo determinato ai docenti, compresi quelli di sostegno. L'algoritmo gestisce le nomine attraverso le graduatorie, incrociando disponibilità dei posti, posizione e preferenze espresse dagli aspiranti. L'interpello entra invece in gioco quando le graduatorie sono esaurite: la scuola pubblica la disponibilità e raccoglie le candidature di docenti interessati. Dal 2024-25 questa procedura ha sostituito di fatto il precedente ricorso alle MAD, le domande di Messa a disposizione. Un meccanismo necessario per coprire i posti vacanti, che evidenzia però una criticità soprattutto nel sostegno, dove continuità e specializzazione sono particolarmente importanti.

I mutamenti del corpo docente

Tra il 2015 e il 2024 il numero complessivo di insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria è aumentato (48mila unità in più alla primaria), ma sono diminuiti gli insegnanti di ruolo (6mila in meno alla primaria): la crescita che si osserva, quindi, è dovuta interamente all'incremento degli insegnanti con contratto a tempo determinato (+54mila alla primaria)

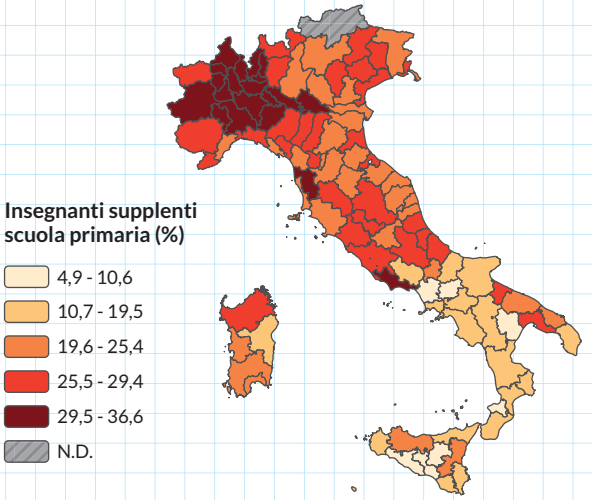
Insegnanti supplenti sul totale degli insegnanti nella scuola dell'infanzia, per provincia (%)

Anno scolastico: 2024-25 - Fonte: elaborazioni Istat per Save the Children

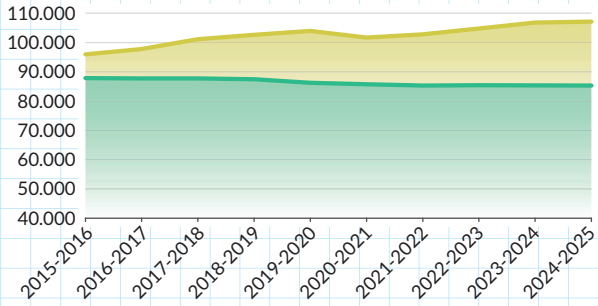


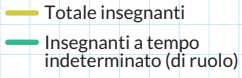
Insegnanti supplenti sul totale degli insegnanti nella scuola primaria, per provincia (%)

Anno scolastico: 2024-25 - Fonte: elaborazioni Istat per Save the Children

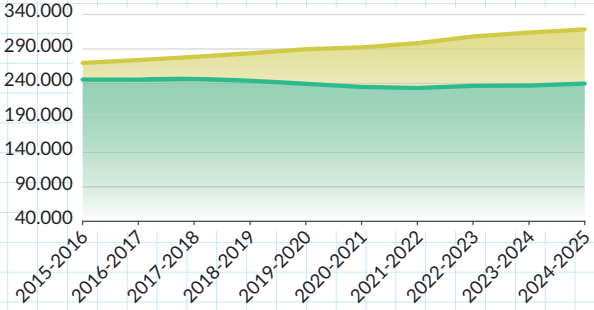


Numero di insegnanti alla scuola statale dell'infanzia





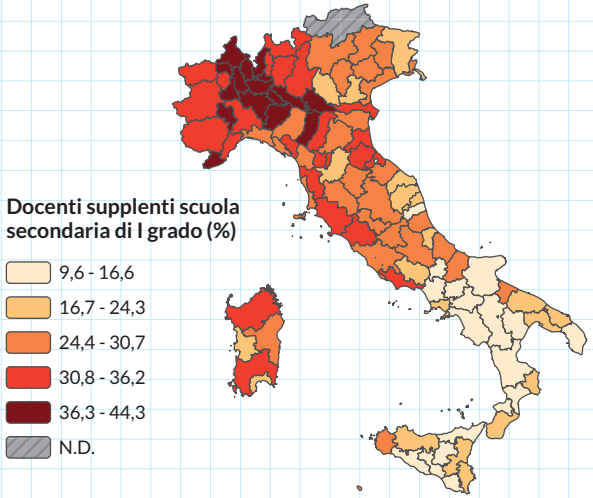
Numero di insegnanti alla scuola statale primaria



Le mappe mostrano come la carenza di docenti e il ricorso ai supplenti siano più diffusi al Centro-Nord e in particolare nel Nord-Ovest per la primaria. Alla secondaria, sono aumentati sia gli insegnanti in generale (alle superiori 54mila in più) sia gli insegnanti di ruolo (+10mila), ma il ricorso alle supplenze è aumentato, in province come Asti, Lodi e Viterbo fino a coinvolgere un terzo del corpo docente.

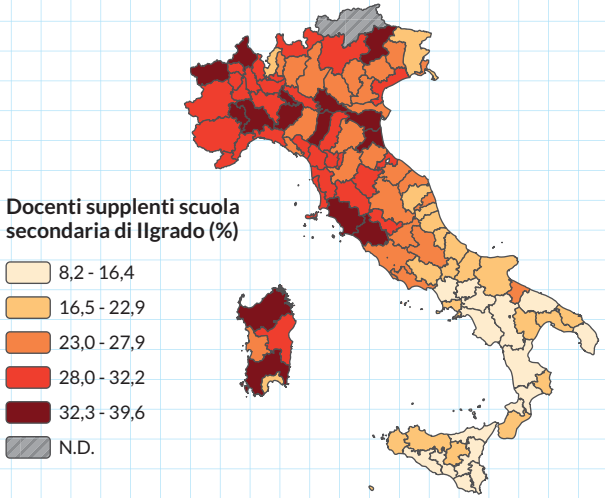
Docenti supplenti sul totale degli insegnanti nella scuola secondaria di I grado, per provincia (%)

Anno scolastico: 2024-25 - Fonte: elaborazioni Istat per Save the Children

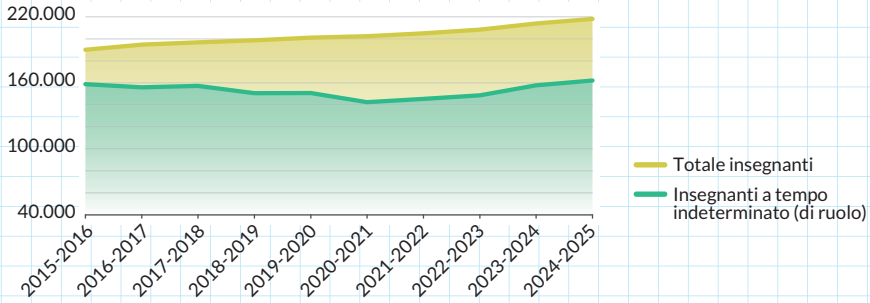


Docenti supplenti sul totale degli insegnanti nella scuola secondaria di II grado, per provincia (%)

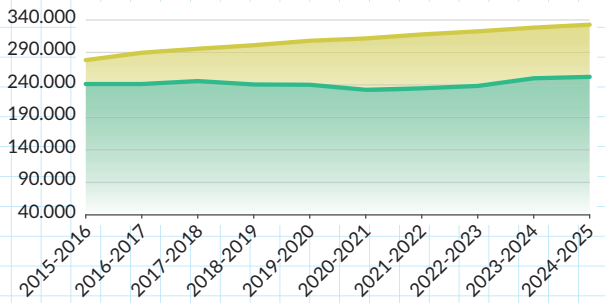
Anno scolastico: 2024-25 - Fonte: elaborazioni Istat per Save the Children



Numero di insegnanti alla scuola statale secondaria di I grado



Numero di insegnanti alla scuola statale secondaria di II grado



personale (quasi la metà ha almeno 50 anni) e la diminuzione della popolazione studentesca. Le basse retribuzioni e le limitate opportunità di carriera riducono ulteriormente l'attrattività della professione". Anche aver ritardato sempre più l'età del pensionamento ha bloccato il ricambio generazionale e non aiuta a ridurre l'uso diffuso di contratti precari.

L'alto numero totale di docenti in Italia – uno ogni 11 alunni sia nella scuola primaria che secondaria, leggermente meglio della media UE ma solo per la primaria (13), mentre non ci sono differenze rispetto alla secondaria di I grado - impone un costo ingente per la loro retribuzione: in Italia il 70% della spesa per l'istruzione finanzia il personale scolastico (comprese quindi le figure ATA: Amministrativi, Tecnici e Ausiliari), rispetto ad una media europea del 63%, che varia dall'82% in Belgio al 43% in Svezia, dati 2024. Questa fetta include anche i contributi e le tasse che in parte rientrano nelle casse dell'erario. Se consideriamo che gli stipendi dei docenti italiani sono del 33% più bassi di quelli medi delle altre tipologie di lavoratori con pari livello di istruzione (quasi il doppio della media OCSE, al 17%), recuperare questo divario comporterebbe, allo stato attuale, un esborso statale enorme: un problema che i governi tamponano con aumenti 'limitati' nei rinnovi contrattuali. A ben vedere, l'Italia presenta una situazione che non ha paragoni in Europa: la tensione tra soddisfazione per il proprio lavoro da una parte e frustrazione per retribuzione e condizioni di lavoro - collegate alla considerazione dell'opinione pubblica – dall'altra. Sempre TALIS 2024, nella scheda dedicata alla professione docente in Italia, riporta che la soddisfazione lavorativa dei docenti italiani è tra le più alte al mondo ma soltanto il 22,6% è appagato dallo stipendio (ben al di sotto della media europea del 37,3%), con un elevato livello di stress: il 56,2% soffre per l'eccessivo carico amministrativo, il 44,2% per problemi di disciplina in classe. Entrambi i dati sono peggiorati rispetto al 2018. La condizione contrattuale può contribuire a spiegare la combinazione di soddisfazione professionale e preoccupazione occupazionale: il 78,8% degli insegnanti ha oggi un contratto a tempo indeterminato (4% in più rispetto al 2018 tuttavia ancora sotto la media UE dell'82,3%) ma il sistema si avvale inoltre di contratti annuali a tempo determinato e di supplenze di breve durata, assegnati attraverso graduatorie regionali e interpelli a livello di istituto, che contribuiscono a determinare una certa discontinuità nell'insegnamento.

La questione contrattuale è tanto delicata quanto la relazione tra docenti e società: in Italia, solamente il 14 % degli insegnanti si dimostra "d'accordo" o "molto d'accordo" sul fatto che gli insegnanti siano apprezzati nella società. Tra il 2018 e il 2024, questa quota è aumentata del 2% ma rimane ben al di sotto della media OCSE (22%). Inoltre, solo il 6 % degli insegnanti è "d'accordo" o "molto d'accordo" sul fatto che le opinioni degli

"Basso" rapporto numerico studenti-docenti

Nonostante in alcuni territori persistano classi con un numero molto elevato di alunni, il rapporto complessivo tra studenti e docenti colloca l'Italia sotto la media europea. Secondo Eurostat, nel 2024, considerando insieme scuola primaria e secondaria, in Italia si contavano circa 10,5 alunni per docente, contro una media UE di 12,2. Il rapporto raggiungeva 16,1 nei Paesi Bassi e 14,8 in Francia, mentre era di circa 12,7 in Finlandia e scendeva a 8,2 in Grecia. Il dato è condizionato dalla presenza di insegnanti di sostegno.

Fonte: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_perp04/default/table?lang=en

insegnanti siano apprezzate dai decisori politici nel proprio Paese (quasi 3 volte meno della media OCSE: 16%). "Un più elevato status sociale della professione docente può aiutare ad attrarre candidati di alto livello nella professione e a trattenere insegnanti esperti", considerano gli esperti di TALIS 2024. A cui si aggiunge con determinazione Massimo Recalcati, nel suo ultimo libro 'La luce e l'onda': "la violenza di cui gli insegnanti sono vittime non è solo quella esercitata dalle famiglie incivili, ma è anche quella più diffusa del discredito sociale: penalizzati economicamente, denigrati come lavoratori privilegiati, declassati nel loro prestigio pubblico, irrisi per la loro preparazione"[9]. Sono lontani i tempi in cui "l'insegnante era un'autorità educativa, punto fermo per la nostra vita collettiva". Come uscirne? Con tanta formazione, ognuno partendo dal proprio ruolo: i docenti con l'aggiornamento continuo, che approfondiamo qui sotto, mentre come società con l'implementazione di patti educativi di comunità al passo con i tempi – le esperienze non mancano, si veda il cap. 9 – e partendo dalle parole pronunciate qualche anno fa da un'instancabile maestra elementare, Rosaria Gasparro[10]: "Conosco il potere dell'errore, la sua carica creativa e il ridimensionamento di ogni delirio d'onnipotenza. Lavorare sulla dimensione della fallibilità, in un mondo assillato dalla perfezione e dalla vittoria, ci permette d' imparare l'umanissima arte del perdere e paradossalmente ci rende meno vulnerabili".

Di motivazione e (vera) formazione

Il tema delicato della valutazione dei docenti, presente in molti Paesi esteri ma non in Italia, ritorna spesso in molte nostre interviste. Anche nello studio di Brunello e Rocco per questo Atlante si trovano dei ragionamenti basati sul confronto con altri modelli: "Le evidenze della ricerca suggeriscono due priorità strategiche: introdurre un meccanismo di valutazione formativa (ispirato al modello francese, basato su osservazione della lezione da parte di un "ispettore" ministeriale, confronto con l'insegnante e feedback professionale) ed elevare le retribuzioni di base, precondizione indispensabile per rendere praticabile ogni ulteriore riforma". Sulla valutazione, l'assunto di base - condiviso da presidi, non pochi insegnanti e associazioni di genitori - è che "valutare gli insegnanti significherebbe poter poi contare sui più motivati". Del resto, dal 2024-25 il MIM ha reso operativo il 'Sistema nazionale di valutazione dei risultati dei dirigenti scolastici' (legge n. 106/2024 e Decreto ministeriale 47/2025). "È un'azione molto importante, realizzata dopo almeno 25 anni di dibattito. Invece, uno strumento simile per i docenti non è all'orizzonte. Peccato, perché permetterebbe di far uscire parecchi di loro dalla zona di comfort", sottolinea Chiara Palù, preside dell'Istituto

Soddisfatti, nonostante tutto

Il rapporto della Commissione Europea TALIS 2024 riporta che solo il 6 % degli insegnanti di età inferiore ai 30 anni intende lasciare l'insegnamento entro i prossimi 5 anni, a fronte della media OCSE che è quadrupla, al 20%. Inoltre, l'87,5% dei docenti italiani ha risposto positivamente alla domanda "se tornassi indietro, sceglieresti sempre il lavoro di docente?": si tratta della percentuale più alta nella UE (media 76,5%; al secondo e terzo posto Spagna, 86,9% e Romania, 85,7%) e della seconda tra i 49 Paesi del mondo oggetto dell'indagine (media al 74,9%), superata solo dal Vietnam, con l'89,3%.

Fonte: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en/full-report/list-of-tables-available-online_d5b208db.html



Lorenzo Pallini per Save the Children

comprensivo Micheli di Parma, in cui nel giro di pochi anni ha invertito il trend negativo delle iscrizioni alla scuola, superando il fenomeno del *white flight* (lo spostamento dei propri figli in scuole con minore percentuale di alunni con background migratorio, vedi cap. 5). Lo stesso è riuscita a fare, valorizzando la formazione continua dei 206 docenti della sua scuola - senza distinzione tra precari e di ruolo - Milena Piscozzo, prima maestra ora dirigente scolastica (con un master di Management in tasca) all'Istituto Massa nella periferia nord di Milano e membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), organo consultivo del MIM. "Oltre alle competenze disciplinari, un insegnante oggi deve avere competenze metodologiche, relazionali e psicopedagogiche. Se vedo qualcuno che fa fatica lo accompagno e promuovo il tutoraggio tra pari: in una comunità di pratiche, si fa rete attorno al singolo", spiega. Molti presidi e docenti sono concordi nell'idea che oggi abbia più peso l'aggiornamento continuo che i titoli di studio iniziali: "Anche perché solo dopo un anno, con i cambiamenti attuali, molte nozioni imparate durante gli studi sono superate", ci ribadisce più di un insegnante. Il problema sta anche a monte: l'accesso alla professione oggi viaggia su due binari: per diventare maestri c'è il corso universitario abilitante di Scienze per la formazione primaria, 3+2 anni, mentre per le medie e superiori non c'è un percorso di studi ad hoc: sulla base delle ultime indicazioni legislative (DPCM del 4 agosto 2023) gli aspiranti professori, in possesso di una laurea magistrale specifica per la disciplina di insegnamento, devono aggiungere almeno 60 CFU (Crediti Formativi Universitari) con frequenza mista in presenza e online, il superamento di un concorso e un periodo annuale di prova. "Siamo di fronte a un

L'abilitazione, dalle SSIS al TFA Sostegno

Le SSIS, Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, attive dalla fine degli anni Novanta al 2009, offrivano ai laureati un percorso biennale universitario per diventare docenti, con lezioni, laboratori e tirocinio, fino all'abilitazione. Dopo la loro abolizione si sono succeduti diversi modelli – TFA, PAS, FIT e oggi percorsi abilitanti da 60 CFU – rendendo meno lineare l'accesso alla professione. In questo quadro, una formazione specifica riguarda il sostegno: il "TFA (Tirocinio Formativo Attivo) Sostegno" è un percorso universitario a numero programmato, della durata di almeno otto mesi e articolato in 60 CFU tra insegnamenti, laboratori e tirocinio, che porta alla specializzazione per lavorare con gli alunni con disabilità.

problema di carattere strutturale: la scuola secondaria di primo grado è chiamata a costruire una forte continuità educativa e curricolare con la scuola primaria, ma i docenti arrivano alla professione attraverso percorsi molto differenti, soprattutto per quanto riguarda la preparazione pedagogica. Tale frammentazione può avere conseguenze importanti anche sulla didattica e sulla continuità del percorso educativo degli studenti: ci vorrebbe un sistema di formazione e reclutamento più omogeneo", indica Italo Fiorin, presidente della Scuola di Alta Formazione EIS dell'Università LUMSA di Roma.

Dalle nostre visite sul campo nelle scuole, emerge che la necessità di formazione continua - promossa da personale competente – è in cima alle priorità dei docenti. Seguita da altri due temi: diminuire l'eccessiva burocrazia e modificare le responsabilità penali verso gli alunni che stanno limitando fortemente l'adesione degli insegnanti ai viaggi di istruzione. Sulla formazione professionale, i dati TALIS 2024 mostrano che una larga maggioranza degli insegnanti italiani (82,9%) considera la formazione professionale svolta nell'anno precedente come efficace e rilevante per la propria attività didattica, una percentuale significativamente superiore alla media UE, pari al 56%. Allo stesso tempo, la mancanza di incentivi, i vincoli di tempo e le sovrapposizioni con l'orario di servizio continuano a rappresentare importanti ostacoli alla partecipazione alle attività di formazione professionale, anche per gli insegnanti alle prime esperienze. La 'Quarta indagine sui docenti italiani' (uscita a maggio 2026 e curata dal sociologo Gianluca Argentin) rileva che "i corsi di formazione/aggiornamento con più lezioni/unità sono le attività più frequentate sia online sia in presenza. L'86% dei rispondenti, negli ultimi due anni, ha partecipato, almeno una volta, a questi corsi online. Le attività di formazione e aggiornamento sono state svolte, nel 66% dei casi, su iniziativa personale mentre poco più della metà delle iniziative offerte sono state finanziate dal PNRR (59%)"[1]. Il 62% degli insegnanti che ha cambiato scuola negli ultimi 5 anni, inoltre, ha partecipato ad attività di inserimento, formali o informali. Un valore che, pur inferiore alla media OCSE (72%), è cresciuto di ben 42 punti percentuali rispetto al 2018, segno di un investimento in questo ambito da parte delle istituzioni scolastiche italiane. "Sono tante le decisioni da prendere, in situazioni complesse: avere accompagnamento e consulenza in servizio è fondamentale, anche per il caleidoscopio di situazioni che ci sono nelle aule oggi, se pensiamo alle diverse provenienze culturali o alle neurodivergenze e ai Bisogni Educativi Speciali (BES) in generale", indica Giulia Pastori, che ha anche collaborato all'indagine sui docenti, vera e propria analisi a 360 gradi del mestiere. "Anche dalla ricerca emerge che c'è un problema di collegialità decrescente: all'infanzia e alla primaria si progetta molto di più

Carta del docente

La Quarta indagine sui docenti italiani, curata da G. Argentin, ('In costante divenire: Insegnare tra molteplici impegni in contesti plurali', Bologna, Il Mulino 2026) riporta che "l'opportunità fornita dalla Carta del Docente sembra invece un'occasione poco colta, da un punto di vista formativo. Nonostante il 75% dei rispondenti abbia speso almeno parte di tali fondi, l'orientamento è stato fortemente verso l'acquisto delle dotazioni hardware (48%) e in misura molto minore verso libri didattici (18%). Corsi di formazione, biglietti per eventi culturali, software, abbonamenti e altri libri risultano voci di spesa ancora meno utilizzate, spesso in misura marginale".

insieme rispetto alle medie e, soprattutto, alle superiori". Nella speranza di decisioni future ad ampio raggio che rendano ancora più lineare il percorso formativo degli insegnanti, le iniziative apripista non mancano. Per esempio all'Istituto comprensivo di Lozzo Atestino (700 alunni su 9 plessi), in provincia di Padova, "sono previste 10 ore di formazione obbligatorie interne, integrate con un minimo riconoscimento economico per le ore extra - oltre le 40 annuali previste per legge - svolte da formatori certificati e comprensive di argomenti importanti come i DSA, Disturbi Specifici dell'Apprendimento e l'APC, Alto Potenziale Cognitivo", ci racconta il dirigente scolastico Alfonso D'Ambrosio, che si dedica da 20 anni alla formazione per docenti. Questo sistema ha dimostrato di motivare maggiormente gli insegnanti dell'Istituto, assieme a un coinvolgimento che parte dal primo giorno di scuola anche per i neoarrivati: "facciamo l'onboarding, anziché il classico collegio docenti, ovvero un laboratorio di design thinking ognuno di noi si presenta con i propri valori e le competenze trasversali", spiega D'Ambrosio, che ha introdotto un vero e proprio indice di soddisfazione del corpo docente chiamato FIL, Felicità Interna Lorda[2]. Risultato? "Un bassissimo turnover e molte richieste per venire a insegnare nella scuola".



Francesco Alesi per Save the Children

Quale formazione?

Le aree in cui i docenti italiani rilevano una maggiore esigenza di aggiornamento sono: tecniche per sostenere lo sviluppo socio-emotivo degli studenti (21%), gestione della classe in relazione ai comportamenti (20%) e insegnamento in contesti multiculturali o multilingue (17%). Gli stessi docenti ritengono che i maggiori ostacoli alla fruizione della formazione siano la mancanza di incentivi (63%), il carico di lavoro e altri impegni (61%) e la sovrapposizione con l'orario di insegnamento (53%).

Fonte: https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/10/TALIS_Nota_Paese_OCSE.pdf

Contare i dispersi

"La scuola non mi faceva stare bene. Troppi pensieri di essere bocciato. Alcuni professori con la scusa dell'esperienza trattano male gli studenti e non fanno esprimere le idee: quando accadeva io mi arrabbiavo e... finiva male. Ero pure lontano, per arrivare prendevo la metro ogni mattina, poi la bocciatura è arrivata e mi ha pesato tanto perché secondo me non meritavo. Volevo continuare la scuola, quest'anno ho ricominciato da un'altra parte ma poi ho lasciato. So che dovrei ritornare perché serve il diploma per andare a lavorare. Anche se non è quello che voglio nel futuro, un lavoro e basta. Voglio altro". Denis, 17 anni, napoletano di seconda generazione, è un fiume in piena quando ci parla della sua esperienza alle superiori, transitata prima da un liceo poi da un tecnico, con la prospettiva di una scuola serale. Oggi fa attivismo sociale cittadino con altri ragazzi, compone musica, ma lo scorgiamo perso più che 'disperso', abbandonato dagli adulti che lui sente "troppo lontani da noi giovani". Come non pensare alla scuolina di Barbiana e a don Lorenzo Milani, che già nel 1967 metteva in guarda contro una scuola che "cura i sani e respinge i malati". Un approccio che Daniel Pennac, noto scrittore e insegnante francese, ma ancora prima studente a rischio dispersione scolastica, ribadisce a chiare lettere nel libro 'Diario di scuola': "guardiamoci bene dal sottovalutare l'unica cosa sulla quale possiamo agire personalmente e che risale alla notte dei tempi pedagogici: la solitudine e il senso di vergogna del ragazzo che non capisce, perso in un mondo in cui gli altri capiscono".

Alla fine di questo capitolo sui numeri della scuola, parliamo quindi di chi in classe non ci va. Ma anche di chi va a fatica tra malessere, rischio di ritiro sociale – temi approfonditi in 'Senza Filtri. Voci di adolescenze', l'edizione 2025 dell'Atlante - e ricadute di una vita in povertà educativa: negli ultimi anni le analisi distinguono, infatti, tra dispersione esplicita e implicita. La misura più diffusa quando si parla di dispersione, o meglio di abbandono precoce del sistema scolastico, è quella degli Early leavers from Education and Training (ELET), cioè dei giovani tra i 18 e i 24 anni che non hanno conseguito un diploma e non studiano né sono in formazione professionale. È una misura standard per confrontare anche il fenomeno nei vari Paesi europei pur essendo una fotografia 'tardiva': se un giovane di 24 anni non ha terminato la scuola superiore può averla abbandonata anche diversi anni prima, quindi è un indicatore a posteriori, che rappresenta quanto accaduto negli anni precedenti. In ogni caso l'Italia, in base a questa misura, ha mostrato una riduzione continua negli

Abbandoni (non più) in tempo reale

Fino a qualche anno fa, il MIM pubblicava annualmente un'istantanea sugli abbandoni "in tempo reale", cioè riferiti all'anno scolastico precedente, così da poter quantificare quanti studenti e studentesse avessero lasciato gli studi precocemente in un dato anno. In base ai dati sulla dispersione scolastica relativi alla scuola secondaria di primo e secondo grado, nell'a. s. 2023-2024 il 4% degli alunni è uscito dal sistema educativo.

Fonte: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Rapporto-annuale-2026-Ebook-9giugno2026.pdf

ultimi anni, riuscendo a centrare in anticipo l'obiettivo dell'UE di ridurre la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente gli studi a meno del 9% entro il 2030. Nel 2025, infatti, il tasso di giovani che non hanno completato il percorso di formazione in Italia è sceso all'8,2%, risultato per la prima volta migliore della media europea del 9,1%, in decrescita dal 2024, quando era al 9,8%, ancora più netta se si confrontano i dati del 2020 (14,2%) e del 2005, quando era al 22,1%, ovvero quasi il triplo. In questi venti anni, le ragazze hanno sempre fatto registrare tassi di dispersione più bassi rispetto ai ragazzi, ma la discesa e il miglioramento sono stati decisi in entrambi i casi: le giovani uscite precocemente dal sistema scolastico sono scese dal 18,4% del 2005 al 6,2% del 2025 - una giovane su 16 - mentre i giovani maschi sono diminuiti dal 25,8% al 10,1%, ovvero un giovane su 10. Ancora, il tasso di abbandono – ai minimi nella scuola secondaria di primo grado (0,42%) – nelle superiori varia molto in base all'indirizzo: più marcato per gli Istituti Professionali (5,3%) e gli Istituti Tecnici (3,7%) rispetto a quanto registrato nei Licei (1,3%).

Per spiegare come il tasso di Early Leavers sia diminuito così tanto negli ultimi 5 anni, possiamo avanzare almeno 3 ragioni di natura economica: la spinta degli investimenti del PNRR, di cui capiremo l'ampia o più ridotta portata nel prossimo periodo, visto che l'estate 2026 ha segnato la chiusura delle linee di finanziamento; l'impatto a medio-lungo termine dei progetti PON/PN, grazie ai quali molte scuole - alcune le abbiamo viste direttamente - hanno dato vita ad azioni comunitarie che hanno coinvolto il territorio attorno alla scuola, dalle famiglie alle associazioni, come agente di 'cura' e supporto dell'Istituzione scolastica; l'introduzione, nel 2016, del Fondo di contrasto della povertà educativa minorile, che nel tempo sta supportando centinaia di progetti mirati in contesti difficili lungo tutta l'Italia. A questi motivi aggiungiamo alcune considerazioni: il minor ricorso alle bocciature (di cui parleremo nel prossimo capitolo, con il tema della valutazione) può aver trattenuto alcuni studenti che se bocciati avrebbero abbandonato; e più in generale, a livello culturale, la scuola è considerata sempre più un bene comune che deve includere il più possibile e non selezionare la classe dirigente come era vista un tempo. Anche lo shock provocato dalla chiusura prolungata delle scuole in seguito al lockdown per la pandemia ha fatto rivalutare la sua importanza nella vita di bambini e adolescenti.

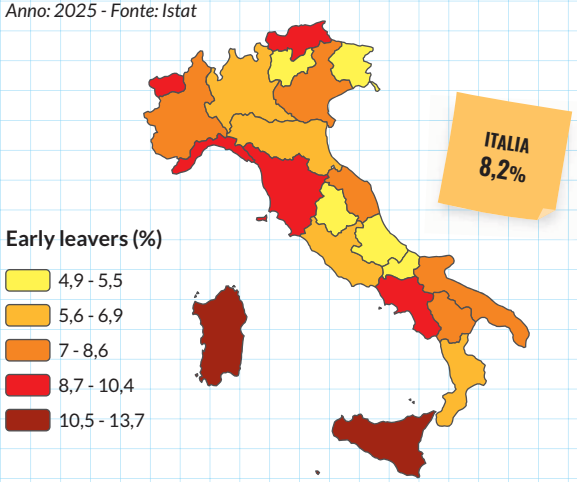
In ogni caso, guai ad abbassare la guardia: perché più ci si addentra nei territori e nella composizione sociale della nostra società, maggiore è la consapevolezza che l'abbandono scolastico rimane ancora una piaga sociale. Per molti: in Sicilia e Sardegna,

Formazione interrotta

La quota di 18-24enni che lascia la scuola o i percorsi di formazione senza arrivare ad un diploma è calato drasticamente negli ultimi 10 anni fino a raggiungere, nel 2025, un valore (8,2%) inferiore alla media UE (9,1%). I valori sono ancora elevati tra i giovani con cittadinanza non italiana (CNI; oltre il triplo della media, 26,2%) e quelli con genitori con al più la licenza media.

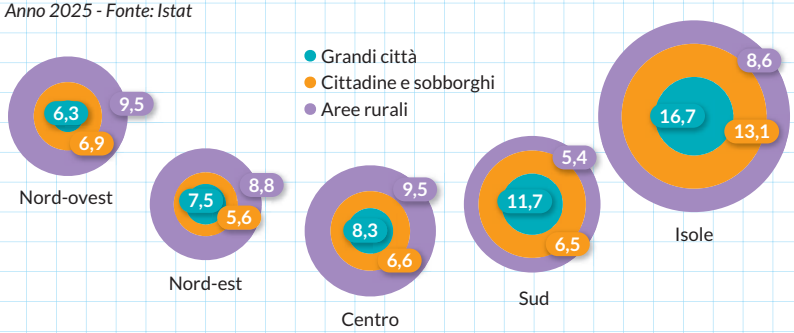
Giovani 18-24enni che hanno abbandonato precocemente gli studi (ELET), per regione (%)

Anno: 2025 - Fonte: Istat



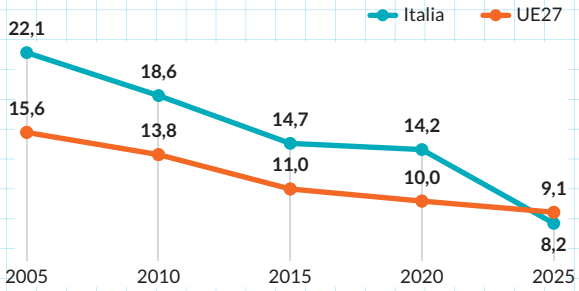
Giovani 18-24enni che hanno abbandonato precocemente gli studi, per ripartizione geografica e grado di urbanizzazione (%)

Anno 2025 - Fonte: Istat



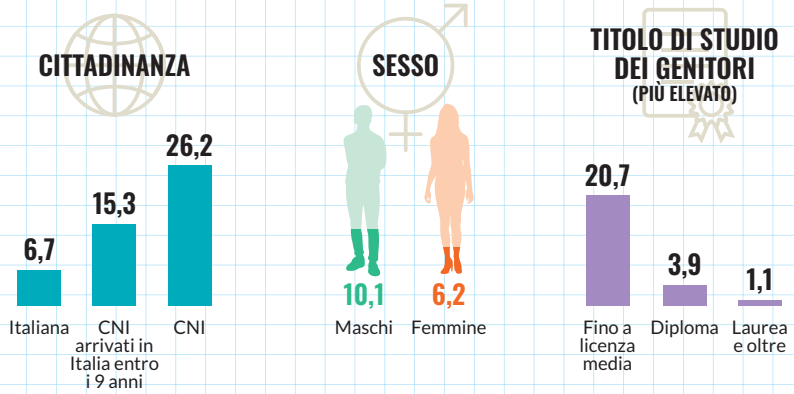
Giovani 18-24enni che hanno abbandonato precocemente gli studi, in Italia e nella media UE (%)

Anni 2005-2025 - Fonte: Istat



Giovani 18-24enni che hanno abbandonato precocemente gli studi (ELET), per cittadinanza, sesso e titolo di studio dei genitori (%)

Anno 2025 - Fonte: Istat



dove si registrano i numeri più alti d'Italia, hanno abbandonato la scuola rispettivamente il 13,7% e il 13,6% degli studenti. Un solco enorme, se rapportato al 4,9% dell'Umbria, al 5,2% della Provincia Autonoma di Trento o al 6,8% di tutto il Nord Est. Con un'ulteriore dinamica in atto: al Centro Nord l'abbandono appare più elevato nelle aree rurali, minimo nelle cittadine o sobborghi e medio nelle grandi città (a parte le città del Nord Ovest dove è meno rispetto al resto del territorio); nel Sud e nelle Isole, invece, il massimo si registra nelle grandi città, mentre il minimo è nelle aree rurali. Il divario diventa enorme tra chi ha cittadinanza italiana e chi non l'ha: tra i giovani con CNI (Cittadinanza non italiana), il 26,2% ha abbandonato precocemente la scuola o la formazione professionale rispetto al 6,7% dei giovani con cittadinanza; se però l'alunno con CNI è arrivato in Italia prima dei 9 anni, la percentuale di dispersi scende al 15,3%. Allargando la lente, infine, indipendentemente dalla cittadinanza pesa



iStock.com

ancora molto il livello di istruzione dei genitori, visto che un giovane su 5 (20,7%) ha abbandonato la scuola e la formazione se ha genitori con al massimo la licenza media, mentre se almeno un genitore ha conseguito un diploma la quota di early leavers crolla al 3,9% e con un genitore laureato è solo dell'1,1%. Questo dato esplicita la trasmissione dello svantaggio tra generazioni e la fotografia di una scuola che spesso 'estranea', allontanandolo, chi non ha un supporto in famiglia. Di contraltare, pur nel far emergere le criticità, in questo Atlante proviamo a raccontare i contesti educativi realmente inclusivi, capaci di valorizzare ogni studente e di contrastare isolamento, disagio e disuguaglianze.

LE DOTI EDUCATIVE

Uno strumento efficace per contrastare la povertà educativa e la sua ricaduta sulla crescita di ragazze e ragazzi: stiamo parlando della "dote educativa", un intervento di sostegno personalizzato rivolto a minori in difficoltà socio-economica promosso da Save the Children anche grazie al sostegno dell'Istituto buddista italiano Soka Gakkai e a Intesa Sanpaolo. Tra gennaio 2025 e settembre 2026 sono state assegnate doti a 1055 destinatari, 295 dei quali hanno ricevuto direttamente beni o servizi per il proprio diritto allo studio: per esempio kit scolastico, testi e materiale informatico e tecnologico, aiuto per i costi del trasporto o della mensa. I minori assegnatari vengono segnalati dalla scuola o dai servizi sociali una volta comprovata la vulnerabilità socio-economica. Ci sono tre tipologie di doti educative: Le *Doti Punti Luce*, per i 6-17enni che frequentano uno dei Punti Luce (spazi ad alta densità educativa) attivi in diverse città, finanziano beni per lo studio, attività sportive, culturali e artistiche, campi estivi e viaggi d'istruzione. Le *Doti di Crescita*, rivolte ai 13-18enni di famiglie vulnerabili, mirano a prevenire l'abbandono scolastico, accompagnando i ragazzi nelle scelte formative e, tra i 16 e i 18 anni, anche nel reinserimento in percorsi scolastici o professionalizzanti. Infine, le *Doti di Comunità*, dedicate ai 6-17enni che vivono in territori svantaggiati, attivano percorsi educativi individualizzati costruiti attraverso la collaborazione tra scuole, servizi sociali e reti territoriali.



Doppia sfida: assenze e competenze di base

Come arginare ulteriormente il fenomeno della dispersione esplicita? Considerando i fattori predittivi. In primo luogo le assenze, già dalla scuola primaria, su cui tra l'altro il Governo ha deciso di intervenire con il Decreto Caivano (DL 123/2023 poi convertito in Legge 159/2023), che inasprisce le pene per i genitori o tutori - previsto anche il carcere fino a 2 anni - in caso di mancata frequenza scolastica. In attesa di dati ufficiali nazionali sulla sua efficacia, 'parlano' i territori: ne abbiamo incontrati, di maestre e maestri che si recano personalmente a casa dell'alunno che marca assenze ripetute o 'anomale' per avvertire i genitori prima dell'eventuale denuncia. "Spesso di fronte a questa nostra azione, le famiglie capiscono che devono darsi da fare. A volte, però, il bambino o la bambina non ha 'nessuno' a casa che lo segue: questi sono i casi più complicati", ci dice una maestra della periferia romana. I dati PISA 2022 mostrano che in Italia, rispetto agli altri Paesi europei, i 15enni che avevano fatto almeno un giorno di assenza nelle due settimane precedenti all'intervista erano il 60%, 3 su 5, mentre nella media Ocse erano solo il 20%, 1 su 5. Ora i nuovi dati PISA 2025 certificano questa 'anomalia' poiché risulta che ancora 3 adolescenti su 5 (63%) sono stati assenti almeno un giorno nelle due settimane precedenti al test, il triplo della media OCSE, del 22% (come nel 2022).
Un altro fattore considera i pluriripetenti, vale a dire chi viene respinto più di una volta, come Denis: i numeri ufficiali non si riescono a raccogliere, ma per gran parte di loro l'abbandono è dietro l'angolo. Anche negli Uffici Scolastici Regionali e Territoriali del MIM (gli ex Provveditorati) il tema è sentito in particolare dalle figure-ponte tra scuola e ministero, ovvero i docenti in 'distacco' o 'comando', che non sono più nelle classi e tra le varie mansioni hanno anche quella di supportare studenti e famiglie nei cambi di scuola e nel riorientamento: abbiamo visto direttamente un esempio di solerzia nel vagliare ogni possibile strategia al momento della segnalazione di un alunno che aveva appena ricevuto la seconda bocciatura. "I corpi degli studenti in dispersione chiedono un sistema diverso", scrive Pietro Savastio, ricercatore sociale e docente di scuola media a Napoli, nel suo contributo all'Alfabeto della scuola democratica'. "La loro 'devianza' ci dice moltissimo su di noi. [...] Occorre creare un ambiente educativo nel quale sia possibile fare e lavorare, dunque attivarsi, ma anche appartenere e decidere, dunque prendere parola". A Palermo, nel quartiere Cep, nel cuore della regione con il record di abbandoni, c'è l'Istituto comprensivo G. Saladino che "dall'a.s. 2025-26 è a dispersione zero", ci dice il preside Giusto Catania. Nessuna formula magica, piuttosto "ambiente scolastico accogliente con il

Le assenze

I dati dell'indagine PISA 2025 rilevano che, in Italia, il 72,7% dei 15enni ha saltato almeno un giorno di scuola nelle due settimane precedenti i test, oltre il doppio della media Ocse (33%) e in aumento rispetto alla rilevazione 2022 (61%). Anche le ultime indagini Espad rilevano che compiere almeno 3 assenze in un mese sembra essere comune a molti studenti o studentesse della scuola superiore, circa il 64% nel 2024 (Espad Italia, CNR IFC, ottobre 2025) e il 66% nel 2025 (Espad Italia, CNR IFC, rapporto in uscita).

cancello di scuola sempre aperto, lezioni attrattive anche con corsi al pomeriggio e d'estate, borse di studio promosse da un'associazione di docenti e personale scolastico, scuola vista dalle famiglie come parte integrante del quartiere per esempio diventando una sede di licenza media anche per adulti: oltre a non avere studenti che lasciano durante le medie, li seguiamo alle superiori e vediamo che tra licei, tecnici o professionali nessuno abbandona nel passaggio di scuola, come invece avveniva in passato".

Sempre in Sicilia, ma spostandoci da Palermo nelle campagne della Fascia Trasformata a serre tra Gela e Ragusa, ricordiamo la determinazione di Roman e il sogno di Mariam (vedi cartolina in apertura di capitolo), che ha appena conseguito la licenza media e vuole diventare "dentista ma anche sindaco", non per forza in Italia. Li incontriamo proprio nelle attività pomeridiane del Centro giovanile Orizzonti a colori, gestite dall'associazione I Tetti Colorati con cui gli Istituti comprensivi della zona hanno stretto rapporti proprio per l'importanza di avere qualcuno che si occupi del contrasto alla dispersione dei 'figli delle serre', coloro che vivono in situazioni abitative disagiate all'interno dei campi di lavoro dove i genitori fanno i braccianti. Non è facile recarsi a scuola, fare i compiti e stare al passo con gli apprendimenti dei compagni in luoghi come questo, dove la povertà educativa si somma alla povertà estrema: alla già elevata dispersione esplicita si somma quella implicita:



Gianfranco Ferraro per Save the Children

Docenti distaccati

I cosiddetti docenti "distaccati" o "comandati" sono insegnanti – e in parte dirigenti scolastici – temporaneamente utilizzati presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito e gli Uffici scolastici regionali, invece che nelle scuole, per compiti connessi all'attuazione dell'autonomia scolastica. L'istituto è disciplinato dall'articolo 26, comma 8, della legge 448 del 1998 e comporta il collocamento fuori ruolo. Il contingente, inizialmente più ampio e progressivamente ridotto, è oggi fissato in un massimo di 150 docenti e dirigenti complessivi. La circolare MIM n. 71700 del 9 maggio 2025 ha disposto le assegnazioni per tre anni scolastici, dal 2025-26 al 2027-28: 74 posti sono destinati all'Amministrazione centrale e i restanti 76 agli Uffici scolastici regionali.

quest'ultima definisce quegli alunni che rimangono a scuola ma non raggiungono le competenze di base per proseguire un ciclo di studi idoneo all'età di alunne e alunni. Stiamo parlando dei *low performer*, studenti che non raggiungono i livelli minimi di competenza previsti nelle prove standardizzate di italiano, matematica e inglese. I dati Invalsi 2026 riportano, come per quella esplicita, un miglioramento: dall'8,7% del 2025 al 6,3% del 2026, la percentuale più bassa dal 2019 (dovuto come vedremo nel prossimo capitolo al miglioramento degli esiti nei test di inglese, più che nella lettura e matematica). Tuttavia, ritroviamo anche qui un'Italia a due marce per disuguaglianze socio-territoriali: la quota peggiore è in Campania, con il 12,6%, seguita dalla Sardegna con l'11,6%, al minimo invece la Provincia Autonoma di Trento, all'1,3%, il Friuli Venezia Giulia, all'1,7% e il Veneto, all'1,9% (tra le diverse macroaree, la percentuale più bassa si registra nel Nord-Est con il 2,5% ma la diminuzione più ampia c'è stata al Sud, passato dal 14,1% del 2025 al 10,2% del 2026). Ragazze e ragazzi che rimangono nel circuito scolastico, ma che avrebbero bisogno di supporto, "che invece è spesso carente anche a causa di una formazione dei docenti insufficiente a praticare una didattica più inclusiva e personalizzata", specifica Francesca Bastagli, Responsabile Ricerca di Fondazione Agnelli. Arrivano così a superare formalmente l'esame di terza media, però "privi dei livelli adeguati di competenza per affrontare il ciclo successivo sia in italiano, sia in matematica. Negli otto anni del primo ciclo la scuola non riesce a porsi come elemento di riequilibrio sociale, anzi cristallizza o persino amplifica le disuguaglianze esistenti, che oggi cominciano a manifestarsi già dalla scuola primaria", riporta Andrea Gavosto, direttore della Fondazione. Il rischio è che "le difficoltà si acuiscano alle superiori, fino a diventare veri e propri crolli". Rimane evidente che sia positivo il rimanere in classe dei ragazzi rispetto all'abbandono - ancora di più in questo periodo storico di forte isolamento sociale e iperconnessione che può creare dipendenza e alienazione - ma il campanello d'allarme sta già risuonando nel vasto mondo delle comunità educanti e di chi, come l'esperto di politiche socio-educative e insegnante Marco Rossi-Doria, ha passato un'intera vita a studiare e implementare nuovi paradigmi: "per il lungo accumularsi nel tempo del fallimento formativo, causa sia degli abbandoni espliciti della scuola sia della dispersione implicita dovuta ad un apprendimento troppo povero, si è sviluppata in un numero enorme di adulti italiani quella che possiamo definire 'onda lunga della povertà educativa'". Il risultato? "Un'ignoranza diffusa che si riproduce attraverso le generazioni, minando l'economia, la coesione sociale e la partecipazione democratica consapevole". Uno scenario preoccupante, verso il quale il sistema scolastico italiano può contrapporre anticorpi, alcuni dei quali sono già in circolo – non senza fatiche - nelle autonomie scolastiche da Nord a Sud del Paese (come vedremo nelle pagine che seguono), "laddove c'è continuità tra dentro e fuori scuola: con quest'ultima che ha il ruolo di presidio irrinunciabile della Repubblica e si pone al centro di un sistema comunitario gestito da adulti che collaborano in modo consapevole", ci sottolinea Rossi-Doria.

Il "costo" della dispersione

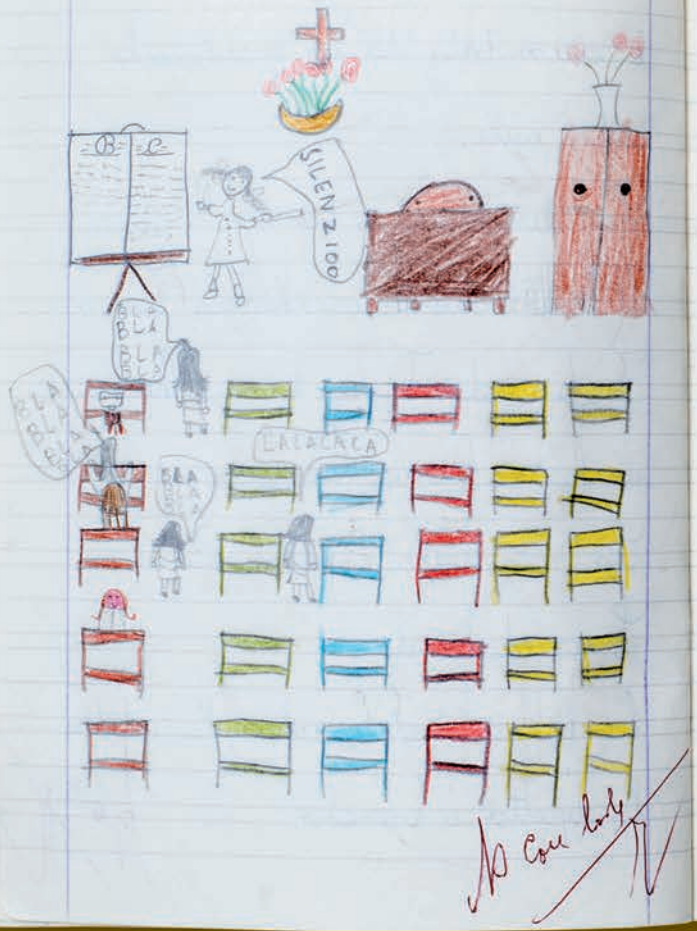
Quanto costa la dispersione scolastica? Non esiste per l'Italia una cifra ufficiale unica. Le stime economiche più recenti mostrano però un ordine di grandezza rilevante: applicando ai dati italiani la metodologia sviluppata dagli economisti Giorgio Brunello e Lorenzo Rocco in uno studio (https://docs.iza.org/dp17296.pdf) realizzato per l'UNESCO, un solo punto percentuale di dispersione scolastica in meno può essere associato a benefici economici complessivi nell'ordine dell'1% del PIL: ovvero, rapportato al PIL italiano del 2024, circa 22 miliardi di euro. Si tratta di una stima controfattuale degli effetti di lungo periodo - produttività, redditi, fiscalità e costi sociali - e non di un risparmio annuale direttamente iscrivibile nel bilancio dello Stato.

OLTRE LA SOGLIA UNIVERSITARIA

C'è un momento nel percorso di uno studente nel quale, nel giro di pochi mesi, cambiano quasi tutte le regole. Finisce la scuola, con classi, orari, verifiche e insegnanti che accompagnano quotidianamente il percorso; comincia l'università, dove bisogna organizzare il proprio tempo, scegliere come studiare, affrontare esami distanti tra loro. È una soglia più delicata di quanto raccontino le statistiche sulle immatricolazioni. Secondo il Rapporto ANVUR 2026[1], da un lato sono aumentate le iscrizioni all'università (tra il 2018-19 e il 2024-25 del 6,6%, oltre 100mila giovani), dall'altro nelle università statali il 13,3% degli iscritti a una laurea triennale nel 2023-24 ha abbandonato tra il primo e il secondo anno, circa uno studente su sette. Nelle università non statali la quota è del 6,4%, nelle telematiche sale al 18,8%. Entro 6 anni, complessivamente, il 26,4% interrompe gli studi.

Che cosa succede in quei primi mesi? I docenti universitari incontrati nel nostro percorso trovano studenti spesso più spaesati: ragazzi ai quali non manca la capacità di studiare, ma che faticano a orientarsi di fronte al cambiamento. Alfio Sironi, professore di Geografia politica ed economica, parla provocatoriamente di una "scuolizzazione" dell'università: domande molto basilari, difficoltà nell'affrontare la fatica e una crescente richiesta di essere guidati anche in passaggi affidati alla propria responsabilità sono fattori comuni a diversi studenti. Barbara Balconi, docente di Progettazione didattica e valutazione all'Università di Milano-Bicocca osserva: "le difficoltà delle ragazze e dei ragazzi più fragili diventano ancora più evidenti davanti all'insuccesso o quando il tirocinio li porta dall'aula, all'interno di situazioni reali, nel nostro caso, a scuola. C'è un aumento esponenziale della richiesta di frequentare lezioni in modalità sincrona o asincrona da casa, anche negli atenei non telematici". Il Covid ha lasciato il segno, ma alcune radici vengono da più lontano: un percorso di apprendimento insufficiente che può iniziare già nei primi anni di scuola e trasformarsi poi in perdita di motivazione. A ciò si aggiungono le storie personali: famiglie assenti, lutti che lasciano il segno, disturbi alimentari, ritiri sociali.
La difficoltà del primo anno può essere l'ultimo anello di una catena iniziata molto prima.

Una strada per migliorare la situazione non è rendere l'università più facile, ma rendere meno brusca la soglia. Il lavoro deve cominciare prima: nella scuola secondaria serve attenzione pedagogica alla gestione del tempo, alla responsabilità delle scelte, alla capacità di affrontare un insuccesso e chiedere aiuto.
Il PNRR ha destinato 250 milioni all'orientamento scuola-università: è importante capire cosa ha funzionato e replicarlo nelle scuole. Anche l'università deve riconoscere le fragilità e chiedersi quali competenze relazionali e comunicative siano necessarie ai docenti. Perché dopo la maturità, per chi prosegue gli studi, si è ancora nel pieno del percorso educativo.



26 ottobre 1970

Esercizio

Trova alcuni nomi derivati da:

muro, mare, campana, fiore, legna, braccio, vetro, latte pane, acqua.

Esecuzione

muro - muratore

mare - marinaio

campana - campanile

fiore - fioraio

SCUOLA liberatutti

SE FATICHIAMO A COMPRENDERE CIÒ CHE “LEGGIAMO”,
COME POSSIAMO COMPRENDERE IL MONDO?

Italiano e storia

Le parole che aprono le porte di ogni epoca

Una cartolina da... Praia a Mare e Scalea

La scuola di Aieta appare dopo 20 minuti di salite e curve in auto da **Praia a Mare**, provincia di Cosenza: contrariamente alla precedente, è una scuola di nuova costruzione che si trova fuori dal centro abitato (censito tra i Borghi più belli d'Italia, 701 abitanti al maggio 2026), con rammarico anche degli anziani del paese che ora durante il giorno non vedono più il via vai di bambini e ragazzi, portati su e giù dalle case a scuola tramite un piccolo bus che vediamo all'ingresso. In ogni caso, appena entriamo nel plesso di Aieta dell'Istituto Comprensivo Praia a Mare, è un tripudio di colori: al pian terreno c'è la scuola dell'infanzia e la maestra Gemma Capicollo, in servizio da 40 anni, ci accoglie con entusiasmo presentandoci gli alunni e il loro mondo creativo. "Qualcuno dalle finestre vede la sua casa lassù sui colli", ci dice mentre i bambini fanno a gara a indicarla, "anche se sono sempre meno". Siamo infatti in un territorio dove lo spopolamento è già realtà e dove, al piano superiore, troviamo due pluriclassi che racchiudono i cinque anni di scuola primaria, mentre al piano superiore troviamo la scuola secondaria di primo grado unificata in una sola pluriclasse - 15 studenti in tutto - che visitiamo mentre il professore supplente di storia Mario Durante parla di evoluzione e ricerca della felicità suscitando l'interesse collettivo. "Non è facile dividere sempre le lezioni in tre parti in poco tempo", riporta.
A turno si affronta il programma di ciascun anno mentre gli altri svolgono esercizi. "Se riusciamo, ascoltiamo: ci incuriosisce sapere quello che verrà dopo", spiega Omar, alunno di prima.



Daniele Biella per Save the Children

Studiare in una pluriclasse nel mezzo delle colline significa anche sentirsi "un po' lasciati indietro: spesso facciamo più difficoltà rispetto a chi è in città a partecipare

a iniziative e gite", racconta Bianca, 13 anni. Studenti e docenti, insieme, si danno da fare per rendere gli spazi piacevoli, come si vede dalla biblioteca allestita di recente anche grazie al progetto di protagonismo giovanile Fuoriclasse in Movimento.
"Ci sentiamo come una piccola famiglia, non è spiacevole stare insieme tra età diverse", aggiunge Francesca, prossima all'esame di terza.
Ad Aieta la collaborazione tra famiglie e scuola rappresenta una vera e propria risorsa virtuosa, aspetto che a volte manca nei centri abitati più grandi. La dirigente scolastica, Marilena Salsano – che incontriamo nella sede centrale dell'Istituto Comprensivo, proprio a Praia a Mare – lavora in costante sinergia con tutti i genitori nel promuovere una solida alleanza educativa. "A volte è difficile fare fronte comune", in particolare su temi delicati come il cyberbullismo e l'uso dei cellulari, che "assorbono tempo ed energie degli alunni, portando a meno capacità di attenzione e più disagio emotivo. Cerchiamo di guidarli a un uso consapevole e di qualità delle tecnologie". Le criticità del contesto digitale, unite alla diminuzione delle nascite e quindi delle iscrizioni, rischiano tuttavia di lasciare il segno. Come arginare questo impoverimento educativo?
"Promuovendo la formazione continua dei docenti" e "mantenendo la scuola più aperta possibile d'estate, stringendo alleanze con il territorio, per supportare chi è più in difficoltà e contrastare il *learning loss*".

Poco dopo, quando entriamo in una classe quinta del plesso di Praia a Mare - in un edificio con ampio giardino, biblioteca e aula relax per gli alunni più fragili - la maestra Rita Amelio sta scherzando con gli studenti (di 6 nazionalità diverse) su chi piangerà di più all'ultimo giorno di scuola. Il ricordo più bello? "La gita migliore è stata quella a vedere i Bronzi di Riace", sottolinea Antonio nell'assenso generale. Anche la maestra, che ha scelto di tornare in Calabria dopo diversi anni in Lombardia, rimarca "l'importanza della rete territoriale, in particolare sul tema dell'inclusione, con educatori che tramite i servizi sociali affiancano gli alunni a scuola come a casa, e associazioni con i cui membri si è creato un forte rapporto umano".

Un esempio virtuoso lo vediamo nella limitrofa cittadina di **Scalea**, nel cui Punto Luce (centro giovanile) operano gli educatori dell'associazione Gianfrancesco Serio, che porta il nome di un ragazzo investito in moto e ucciso da un gruppo di bulli e che si dedica alla promozione del benessere giovanile: quando arriviamo il centro è pieno di giovanissimi tra i 14 e i 18 anni del Movimento Giovani per Save the Children, intenti ad ascoltare una psicologa del consultorio che risponde alle loro domande legate alla sfera sessuo-affettiva.
"Dovremmo parlarne molto di più anche a scuola", ci dicono alcuni ragazzi e ragazze una volta finita l'attività. Rimaniamo con loro fino a sera inoltrata, hanno voglia di dire la loro nonostante siamo a fine maggio e il giorno dopo, per molti, ci sono le interrogazioni decisive per scongiurare debiti. Il tema più gettonato è il rapporto con i docenti: "in futuro vorrei insegnare nella scuola dove sono ora, scienze umane, usando più empatia di quella che a volte ho ritrovato nel mio percorso scolastico", ci dice Sara, 17 anni, mentre Leonardo propone una piccola-grande rivoluzione: "selezionare gli insegnanti non solo per le loro qualifiche accademiche, ma anche per le loro capacità comunicative, l'empatia e l'abilità di rendere le materie interessanti".

La mattina dopo concludiamo il viaggio lungo la Riviera dei Cedri con la visita del Polo Liceale Scalea/Praia a Mare, alla periferia sud di Scalea. Lavorava qui come docente di sostegno Ilaria Sollazzo, 31enne vittima di femminicidio in città nel



Daniele Biella per Save the Children

2022, ancora oggi nei cuori dei colleghi e degli studenti che l'hanno conosciuta. Dalle finestre ci salutano tre ragazzi incontrati la sera prima al Punto Luce, mentre ci accoglie Giuseppe Galiano, vicepreside e insegnante di matematica ma anche focal point del Movimento Giovani: ci porta nella 1ªB dello Scientifico, dove troviamo ragazze e ragazzi agguerriti nel condividere la loro idea di scuola vincente.
I primi due ingredienti: "Vorremmo aule dedicate per ogni materia, in cui siamo noi a spostarci, come accade nei campus all'estero" (sta prendendo piede anche in Italia, per esempio con il modello DADA che citiamo nella cartolina del cap. 1), dice Giulia. "Daremmo meno importanza ai voti, ansiogeni e stressanti, a favore di una valutazione più discorsiva e meno orientata sul numero", incalza Vincenzo.

Su questo tema la sponda arriva nientemeno che dalla dirigente scolastica Laura Tancredi, che incontriamo poco dopo: "valorizzerei non solo i contenuti disciplinari ma l'*habitus* mentale, le competenze emozionali e relazionali dell'alunno, perché se viene valutato il 'modo' con cui si vive la scuola, una persona mette in atto strategie diverse rispetto al solito, ovvero viene più contenta, più determinata a star bene". Anche a questo proposito, nella scuola studenti più esperti fanno da tutor *peer-to-peer* ai più giovani durante l'anno. Prima di venire via incrociamo docenti a dir poco appassionati: il docente di arte e architetto Domenico De Rito, che organizza anche eventi culturali a cui porta studenti "per riscoprire la ricchezza storica e artistica del territorio" e la docente di storia e filosofia che è al Metastasio dal 2007, Tania Paolino: "ho attraversato tante riforme della scuola, ritengo fondamentale che l'intera comunità percepisca il reale valore della scuola e dell'insegnamento.
In tempi di crisi di credibilità, in primis noi docenti dobbiamo essere consapevoli dell'enorme responsabilità verso le scelte di vita dei ragazzi". Essere coerenti e da esempio, "in un luogo che offre sempre meno ai giovani e li sta perdendo".

Molti degli alunni che abbiamo incontrato, infatti, si immaginano, loro malgrado, un futuro al Nord, dove si può sognare più in grande. "Dobbiamo dare loro più strumenti possibili per fare nascere nuove prospettive, dato che qui i giovani si confrontano principalmente con coetanei o anziani, perché la fascia media è emigrata altrove", conclude Sara Amendola, docente di lettere che tramite metodologie didattiche innovative ha raggiunto alti livelli di *aura* (popolarità, tradotto per *boomer*) tra gli studenti.

Meno diritti, meno lettori

La fotografia è di quelle che non vorremmo vedere: il corpo-scuola in Italia, nonostante le buone prassi, l'impegno di migliaia di docenti, presidi ma anche molti altri che gravitano attorno al mondo scolastico, continua a precludere a troppi alunne e alunni che provengono da contesti fragili - più di un minore su 4 a rischio esclusione sociale[1] - le opportunità educative per spezzare il circolo vizioso delle povertà e immaginare e realizzare percorsi di vita diversi che permetterebbero di uscire dalla condizione di disagio. Giovanissimi che rimangono ancorati alla povertà educativa, fenomeno socioeconomico e culturale che rappresenta una serie di diritti negati, dall'apprendimento al gioco, dalle mancate esperienze allo sviluppo delle proprie capacità. Marco Rossi-Doria, attuale presidente dell'Impresa sociale Con i



Daniele Biella per Save the Children

Bambini, è lapidario: "Siamo di fronte a un fallimento formativo di massa". Le condizioni di vita ai blocchi di partenza pesano come un macigno sul rischio di fallimento scolastico e di povertà culturale negli anni successivi alla scuola: nel 2024, il 26,7% dei bambini e ragazzi fino a 16 anni era a rischio povertà ed esclusione sociale, riporta Istat, con livelli ancora più elevati nel Mezzogiorno (43,6%). Tra i minorenni i cui genitori hanno al massimo la licenza media, più della metà (il 51,8%) è a rischio povertà o esclusione sociale - una percentuale di oltre 5 volte superiore rispetto a quanti hanno almeno un genitore laureato (10%) - e tra quelli di origine straniera poco più di 2 su 5 è a rischio (il 43,6%), 20 punti percentuali in più rispetto ai coetanei con cittadinanza italiana (23,5%)[2]. Quindi proprio nelle famiglie con genitori più deboli economicamente e minori diritti di cittadinanza è elevato il rischio di trasmettere queste fragilità alla generazione successiva, in particolare nei territori più deprivati: "È una povertà di aspirazione. Cerchiamo di colmarla in tutti i modi, con ogni risorsa a disposizione, per aprire orizzonti laddove non se ne vedono", spiega Maria Pia Foresta, preside dell'Istituto Comprensivo Levi Montalcini di Roma, che riesce a far compiere miracoli alla scuola rivoluzionando la didattica attraverso l'apertura al territorio e alla costruzione di un patto di comunità con genitori, associazioni e altri enti della zona, "perché da soli non ce la facciamo". È proprio la scuola, che pur è in estrema difficoltà, il punto da cui deve partire la rivoluzione: "ci diciamo che per crescere un bambino serve un villaggio. Ma se manca il villaggio perché lo abbiamo distrutto noi adulti?", chiede Rossi-Doria. "È necessario reinventare in contesti moderni - meno gerarchizzato che in passato - un sistema di senso simbolico, con ritualità e passaggi, che riconosca le conquiste dei bambini e dei ragazzi. Esempi ci sono, andrebbero seguiti: scuole che festeggiano inizio, fine anno ed esami, studenti che conoscono e raccontano ai cittadini il proprio quartiere, manutenzione collettiva delle strutture come azione comunitaria e altri momenti in cui genitori di provenienze e sensibilità diverse lavorano insieme, orti sociali". Invece, soprattutto nelle aree svantaggiate, diverse esperienze fondamentali di crescita vengono meno, "come imparare a nuotare o avere significative immersioni nella natura". Per non parlare della prima spia che fa scattare l'allarme rosso: la disaffezione verso la lettura e la cultura. È efficace il messaggio che ci rivolge una docente con alle spalle un'infanzia svantaggiata in una periferica cittadina lombarda, che oggi insegna spagnolo ed è referente dei Progetti Erasmus in una scuola superiore: "da piccola la cultura mi affascinava e un po' mi intimoriva, adesso in molti studenti vedo che non rappresenta più uno strumento di riscatto sociale a cui ambire".

E pensare che fin dall'inizio del '900 l'Italia ha fondato gran parte del suo sviluppo su un sistema scolastico pubblico e accessibile che ha sconfitto passo dopo passo l'analfabetismo e ha unificato culturalmente il Paese. Nel 1904 è stato stabilito

Scuola media per tutti

Prima dell'introduzione della scuola media gratuita obbligatoria - avvenuta con la legge n.1859 del 31 dicembre 1962 (governo Fanfani IV, con ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui) - solo il 55% si iscriveva alle medie e molti bambini iniziavano a lavorare ed essere sfruttati subito dopo la scuola elementare, anche a 11 anni. Arrivavano all'età adulta sapendo a malapena leggere e scrivere, spesso "analfabeti di ritorno" come genitori e nonni. Nel 1951, il 31% della popolazione non aveva la licenza elementare ed era per lo più analfabeta, mentre nel 1971 la quota degli analfabeti era scesa al 5,2% e nel 1981 al 3,1%, con il 100% degli 11-13enni iscritto a quella che oggi viene chiamata scuola secondaria di primo grado.

Fonte: https://www.istat.it/it/files/2019/03/cap_7.pdf



iStock.com

l'obbligo scolastico fino a 12 anni, nel tentativo di garantire che tutte e tutti conquistassero la licenza elementare e fossero in grado di leggere, di scrivere e di fare di conto. Quasi vent'anni dopo, nel 1923, l'obbligo sale a 14 anni con la riforma Gentile, poi nel 1962, nell'Italia in boom economico, arriva l'introduzione della scuola media unica gratuita e obbligatoria, capace di superare l'impianto classista dell'epoca che precludeva l'istruzione generalista a chi proveniva da famiglie povere. È in questo scenario che libri di ogni genere iniziano a entrare nelle case e soprattutto nelle stanze di buona parte delle ragazze e dei ragazzi, aprendoli a nuovi mondi e riducendo il divario tra sogni e realtà. Oggi, più di mezzo secolo dopo e in particolare proprio dall'età della scuola media in avanti, il binomio giovani-lettura è in discesa: dal 2006, quando la quota di ragazzi e ragazze tra i 13 e i 17 anni che non leggeva mai (a parte libri scolastici) era 'solo' del 37%, la percentuale è aumentata superando la metà (52%) nel 2016 e raggiungendo un picco prima della pandemia, per poi ridiscendere verso il 46% negli anni successivi alla pandemia[3]. Nel 2024 l'indagine "Cittadini e tempo libero" mostrava invece come tra gli 11 e i 14 anni (l'età della secondaria di primo grado) la quota di non lettori (circa il 32%) fosse la più bassa tra tutte le fasce di età, e tra i 15 e i 17 anni risultasse essere del 41%. Tra gli 11-14enni che leggevano nel tempo libero, il 15% dichiarava di leggere tutti i giorni, mentre la percentuale di lettori appassionati scendeva al 9% tra i 15-17enni. Le ragazze mostrano sempre maggiore propensione alla lettura (il 17,4% di 11-14enni lettrici assidue e il 14% tra le 15-

17enni) rispetto ai ragazzi, che in un terzo dei casi - tra coloro che dicono di leggere nel tempo libero - ammettono di leggere solo raramente. Una ragazza su 15 tra gli 11 e i 17 anni, inoltre, dichiara di aver provato a scrivere un libro (romanzo o poesia): parliamo di circa 140mila aspiranti scrittrici, mentre i ragazzi sono 80mila[4]. In un Paese dove troppi adulti scrivono libri che nessuno legge (perché si legge poco), l'aspirazione creativa a scrivere nell'età della trasformazione e della ricerca di sé è un fenomeno che la scuola dovrebbe assecondare, perché abbiamo visto (nell'Atlante 2025 abbiamo raccontato, per esempio, dell'esperienza toscana del Porto delle Storie[5]) che scrivere è terapeutico e formativo a questa età. Il fatto che comunque rimangano tanti bambini e adolescenti che non leggono libri extrascolastici e non frequentano biblioteche



iStock.com

sicuramente ha un impatto negativo sulla propensione alla lettura in età adulta. I dati sulla lettura tra adulti, infatti, confermano che lettrici e lettori in Italia si riducono con l'avanzare dell'età e sono di meno rispetto ad altri Paesi europei.

Si legge di meno e, di conseguenza, diminuiscono le competenze di lettura (in inglese *reading literacy*), aumentando le diseguaglianze tra studenti, come certificano i dati di due indagini diverse tra loro: PISA (dell'OCSE), una valutazione comparata di studenti e studentesse 15enni, a cadenza triennale, sulle competenze a livello mondiale, e INVALSI, valutazione annuale nazionale in diversi gradi scolastici. Il punteggio medio raggiunto da ragazze e ragazzi 15enni in Italia ai test PISA, calato tra il 2015 e il 2018, poi è risalito nel 2022 ed è rimasto più o meno costante nel 2025, ultima rilevazione. Nell'insieme dei Paesi OCSE, nel 2025, il punteggio medio è calato di 28 punti rispetto alla rilevazione precedente (2022)[6]. L'Italia, come punteggio medio, risulta in buona posizione tra i Paesi europei (meglio di Germania, Portogallo, Francia, Spagna e Paesi Bassi, che sono peggiorati rispetto al 2022). In Italia, comunque, se la percentuale nazionale di studenti con rendimento insufficiente (con punteggi inferiori al livello 2) è rimasta la stessa, circa un quarto (24%), si sono però riaffermati i forti divari territoriali: la quota di studenti fragili in lettura è minima al Nord Ovest, 16,2%, e massima al Sud, al 34,2%, più del doppio. Ma il divario più critico è tra gli indirizzi scolastici: nei licei, solo il 9% non raggiunge le competenze di base in lettura mentre negli istituti professionali la percentuale arriva al 60%, un dato drammatico questo che sollecita una riflessione sul tracking a 13-14 anni di cui abbiamo parlato nel primo capitolo[7].

Per approfondire il discorso sulle competenze in lettura, occorre guardare anche ai risultati dei test Invalsi, in particolare per il grado 8 (terza media) e l'ultimo anno delle superiori. I dati 2026[8] sono indicativi anche per osservare gli effetti della pandemia (nel 2020, con le scuole chiuse, i test non si sono svolti): al terzo anno della secondaria di 1° grado, la quota di studenti che ha raggiunto livelli 'adeguati' è passata dal 65% del 2019, al 61-62% nel triennio post-Covid (2021-2023), per poi calare ulteriormente negli ultimi 3 anni (60%, 59%, 57%). Al 5° anno delle superiori, la percentuale di studenti con almeno il Livello 3 è passata dal 64% del 2019 al 52% del 2021-22, al minimo del 51% nel 2023, per poi recuperare nel 2024 (56%) e di nuovo calare nel 2025 (52%) e risalire leggermente nel 2026, quando si è registrato il 54%. I dati Invalsi consentono anche di osservare l'andamento delle percentuali di studenti che hanno raggiunto i traguardi previsti in lettura dalle indicazioni nazionali nelle diverse aree del Paese: a fine primo ciclo, Nord Est, Nord Ovest e Centro Italia hanno visto una costante ed omogenea riduzione da circa il 71% del 2018 via via fino al 60%

"Misurare" la lettura

I test PISA OCSE hanno tra i principali obiettivi quello di misurare la reading literacy, cioè la competenza nella lettura (https://www.oecd.org/en/topics/reading-literacy.html), cartacea e sulle piattaforme digitali: "comprendere, utilizzare, valutare e riflettere sui testi per raggiungere obiettivi personali, ampliare conoscenze, capacità e contribuire alla società". Al livello 2, considerato sufficiente, i 15enni sanno individuare l'idea principale di un testo di media lunghezza, trovare informazioni sulla base di criteri espliciti e riflettere su finalità e forma dei testi. Ai livelli 5 e 6, gli studenti sanno comprendere testi estesi, dedurre informazioni, sviluppare ragionamenti causali, svolgere riflessioni critiche e gestire concetti astratti o controintuitivi.

Libri sempre

Secondo i dati ISTAT, nel 2024, tra i 6-16enni, 3 su 5 avevano una biblioteca o uno spazio dedicato ai libri a scuola, al Nord 2 su 3. Circa il 15% dei bambini di 6-10 anni e dei preadolescenti di 11-14 anni legge libri ogni giorno nel tempo libero. Legge il 50% dei bambini della primaria, il 60% alle medie, il 52% a 15-17 anni, le femmine leggono più dei maschi.

Bambine/i e adolescenti 6-16 anni che hanno una biblioteca o uno spazio dedicato ai libri nella loro scuola (%)



6-16enni che hanno una biblioteca a scuola (%)

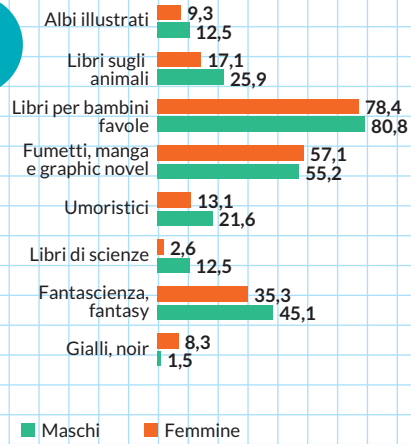
- 54,2
- 63,2
- 66



Che tipi di libri leggono nel tempo libero?

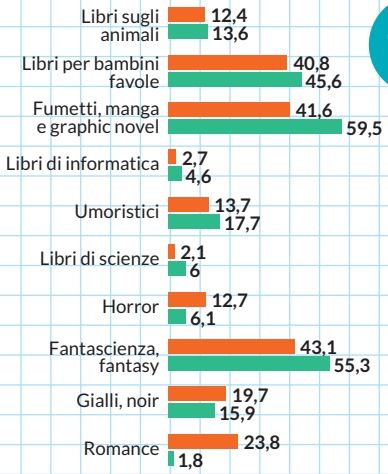


BAMBINE E BAMBINI 6-10 ANNI (%)

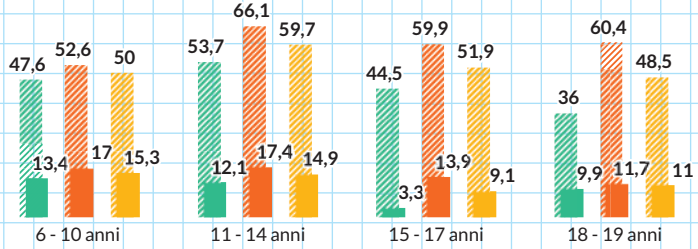




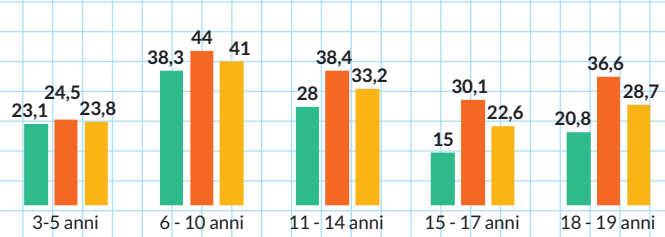
RAGAZZE E RAGAZZI 11-14 ANNI (%)



Bambine bambini e adolescenti che leggono libri (oltre ai libri di scuola) e che leggono tutti i giorni (%)



Bambine bambini e adolescenti che frequentano la biblioteca (%)



Anno: 2024 - Fonte: ISTAT

Competenze in italiano

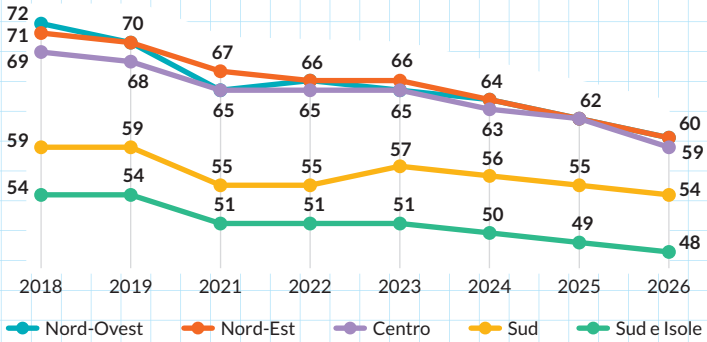
Ogni anno, alunni e alunne di 3ª media, 2° e 5° anno di superiori svolgono prove Invalsi per una valutazione della comprensione di testi in italiano. Se nel 2019 raggiungeva un livello adeguato il 65% degli studenti/esse di 3ª media, il 70% di 2° superiore e il 64% di 5° superiore, dopo la chiusura prolungata delle scuole per la pandemia, queste quote si sono ridotte fino al 51%, 61% e 54% nel 2026.

Prove Invalsi Lettura (italiano)

Fonte: Invalsi

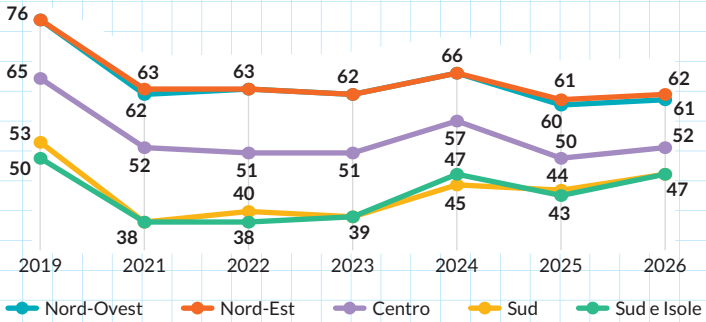
Alunne/i di 3ª media che raggiungono almeno il Livello 3, per macroarea (%)

Serie storica 2018-2026



Alunne/i di 5° superiore che raggiungono almeno il Livello 3, per macroarea (%)

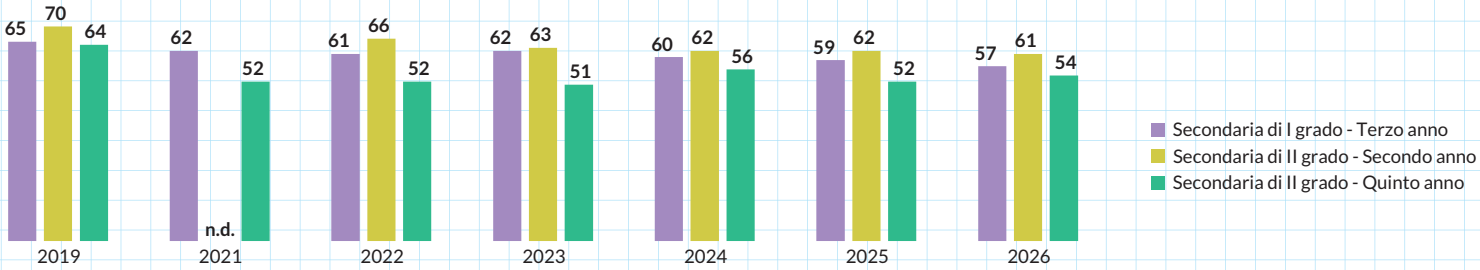
Serie storica 2019-2026



Note: *Sud si riferisce a Abruzzo, Molise, Campania e Puglia; Sud e Isole si riferisce a Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.*

Alunne/i di 3ª media, di 2° e 5° superiore che raggiungono almeno il Livello 3, media italiana (%)

Serie storica 2019-2026



del 2026; al Sud (Invalsi raggruppa Abruzzo, Molise, Campania e Puglia) il calo è stato meno lineare e più contenuto, dal 59% al 54%, mentre nel gruppo di Regioni Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna, la percentuale di studenti con adeguate competenze è scesa di più, partendo da livelli molto bassi (dal 54% al 48%, meno della metà). Alla fine del secondo ciclo, l'andamento nelle 5 aree mostra un calo e oscillazioni del tutto simili, e il divario iniziale che nel 2019 toccava i 25 punti percentuali (76% a Nord, 65% al Centro, appena sopra il 50% nel Mezzogiorno) nel 2026 si riduce a 15: 62% al Nord, 52% al Centro e 47% nel Mezzogiorno, dove da un minimo storico del 38% nel 2021-22 si registra un recupero di competenze in lettura, proprio negli stessi anni in cui la dispersione esplicita è scesa sensibilmente (quindi il fatto che la scuola a Sud abbia trattenuto più alunni fino al diploma non ha coinciso con un calo di alunni con competenze adeguate).

L'allontanamento dai libri, al di là delle competenze, scava ancora più in profondità: "Il problema non è soltanto 'quanti libri leggono i ragazzi', ma se il libro continui a essere uno dei luoghi nei quali un adolescente fa esperienza di sé e del mondo", si chiede lo scrittore e docente di scuola superiore Christian Raimo. Del resto, in uno dei più celebri romanzi di formazione del XX secolo - 'Il giovane Holden' di J.D. Salinger - il protagonista è chiaro: "Quello che più lascia senza difese è un libro che, non appena l'hai finito, ti fa desiderare di avere chi l'ha scritto tra i tuoi migliori amici"[9]. Quanti docenti oggi portano nelle aule questo approccio alla lettura? Non pochi, ma non la maggioranza. A giudicare anche dai tanti studenti incontrati, a cui abbiamo chiesto di farci l'elenco dei testi letti durante l'anno oppure assegnati come compiti estivi. La disaffezione nasce anche attorno ai programmi scolastici. In classe, "posto che leggere è importante, come si educa alla lettura?", ragiona nel saggio 'Didattica. Decostruire prassi consolidate ma non democratiche"[10] Giulia Addazi, docente di Lettere e Latino alle superiori. "Le antologie sono spesso il modo migliore per farti passare la voglia di leggere. Lacerti di testi correlati di sbrigative e vaghe presentazioni", osserva. Di certo sull'amore per la lettura incide molto l'ambiente familiare, ma che il ruolo della scuola rimanga centrale ce lo conferma il maestro elementare, autore del libro 'Educare controvento' (Sellerio 2023) e fondatore della Casa-Laboratorio di Cenci[11] Franco Lorenzoni: "In un mondo tutto orizzontale, connesso, che va di fretta, è fondamentale quando in classe si riesce a rallentare e dedicare molto tempo a un libro, un'opera d'arte, una questione scientifica, offrendo la possibilità a tutte e tutti gli alunni di esprimersi e sostare insieme dentro ad alcune domande suscitate da quell'incontro lento e prolungato. Ne gioveremmo tutti". Una visione di scuola che garantisca a qualunque bambino e adolescente di coltivare ed esprimere le sue capacità. E le sue aspirazioni.

Divari tra scuole

I test Invalsi confermano le differenze tra tipologie di scuole: i divari nelle competenze di italiano, che comprendono la comprensione della lettura, sono profondi tra i diversi indirizzi scolastici: per quanto riguarda il Grado 13, ovvero gli alunni dell'ultimo anno delle superiori, nel 2026 raggiunge almeno il livello 3, considerato adeguato, il 77,1% degli studenti dei licei classici, scientifici e linguistici, mentre la quota scende al 52% negli altri licei, al 41% negli istituti tecnici e appena al 20.3% nei professionali.

Fonte: https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Rapporto-Prove-INVALSI-2026.pdf

FOCUS

Scuola, cosa custodire e cosa abbandonare

di **Franco Lorenzoni**

DA ABBANDONARE:

- **Insegnanti poco curiosi o che disprezzano i giovani:** Questa attitudine danneggia gravemente la relazione educativa.
- **L'isolamento professionale:** Le e gli insegnanti che non hanno avuto esperienze lavorative esterne o che non hanno occasioni di ricerca rischiano di restare confinati in una logica autoreferenziale.
- **Mancanza di empatia:** L'assenza di cura per la relazione e per il benessere emotivo di studentesse e studenti, soprattutto nelle scuole medie e superiori, genera uno scollamento profondo.
- **La "segregazione scolastica":** La creazione di classi o scuole di serie A e B, spesso basata su criteri socio-economici o sulla presenza di studenti stranieri, mina l'idea democratica della scuola come luogo di incontro e rimozione degli ostacoli (Art. 3 Costituzione).
- **Eccessiva pressione e paura:** La paura di denunce da parte dei genitori derivante dalla responsabilità penale ostacola le uscite didattiche e limita la libertà di azione degli insegnanti.

DA CUSTODIRE:

- **La cura della relazione:** Bisogna prendere spunto dalla scuola dell'infanzia e primaria, dove la relazione diretta con i bambini è fondamentale ed esigente.
- **La passione per la disciplina:** Sono necessari insegnanti che amano la propria materia e sanno trasmettere questa loro passione agli studenti.
- **L'interessamento al mondo interiore:** La letteratura, la filosofia, la storia ma anche la matematica e le scienze, devono aiutare a comprendere l'uomo e i suoi problemi, non essere proposte come materie neutre e inerti.
- **La scuola come "presidio di democrazia":** La scuola ha il delicato ma fondamentale compito di proteggere i diritti dei minori, anche dalle famiglie, ricordando che i figli non sono “proprietà dei genitori”.
- **La collaborazione:** Le attività collaborative (cantare in coro, fare teatro, preparare una mostra) sono importantissime perché costituiscono occasioni in cui tutti ci tengono a che ciascuna e ciascuno dia il meglio di sé, supportandosi a vicenda: esperienze fondamentali per trasformare ogni classe in una comunità che ricerca.

Il riscatto sociale delle scuole controcorrente

L'Italia è divenuta negli anni la nazione dell'Europa occidentale che attrae meno talenti e che disperde i suoi migliori cervelli, e gli investimenti nell'istruzione terziaria, dove permane una cultura accademica classista e diffidente verso i più giovani, non sono paragonabili a quelli di altri Paesi. La scuola, invece, ha beneficiato soprattutto negli ultimi anni di maggiori risorse (grazie al PNRR ma non solo, come abbiamo visto nel capitolo precedente) e politiche di contrasto alla dispersione, ampliando gli organici e inserendo insegnanti giovani – tra questi, ne abbiamo incontrati alcuni più che motivati - nel sistema. Il punto di domanda sul futuro della nostra società ci fa tornare sul tema dei risultati dell'Invalsi anche nelle altre materie (lasciando per ora da parte le competenze digitali, oggetto del cap. 6): inglese e matematica. Se nella lingua straniera i risultati degli studenti sono incoraggianti e hanno molto a che fare con la loro vita *onlife* sulle piattaforme digitali, piena di sollecitazioni e contenuti in inglese, quelli di matematica confermano e amplificano la preoccupazione derivante dai risultati di italiano. Nelle prove Invalsi di matematica, alla fine del primo ciclo (in terza media), prima della pandemia il 60% degli alunni e delle alunne raggiungeva livelli adeguati, mentre a partire dal 2021 e in modo costante fino al 2026, questa percentuale si è ridotta fino all'attuale 55%: una perdita netta e prolungata che richiama forte l'esigenza di un'innovazione nella didattica anche nel curricolo di primaria e medie. Alla fine del secondo ciclo, la quota di ragazze e ragazzi che hanno risultati 'adeguati' è scesa ancora di più, dal 61% al 52%. Con un divario regionale enorme: il Nord Est, in cima, è passato dal 75% di alunni almeno al livello 3 al 63% attuale, mentre il Sud e Isole da un già basso 44% pre-pandemia è sceso al 32% nel 2021 per poi risalire all'attuale 41%, ovvero ancora più della metà degli studenti al di sotto dei risultati ritenuti adeguati. I divari più impressionanti sono tra indirizzi: nei licei scientifici l'85% raggiunge i traguardi previsti in matematica, negli altri licei la percentuale scende al 43%, negli istituti tecnici è al 49% e nei professionali precipita al 20%.

Ci sono scuole, però, che pur in contesto di povertà educativa, riescono a ribaltare le aspettative che le vedrebbero con i punteggi Invalsi peggiori: dopo avere incrociato i dati analizzando anche quelli disponibili su 'Scuola in chiaro'[1], siamo andati a visitarle - alcune le troviamo nelle Cartoline - per capire quali fossero le leve del loro 'riscatto'. Le parole piene di senso con le quali possiamo descriverle sono *cura* del benessere, *partecipazione* collettiva e *apertura* al territorio. Esemplare il caso dell'Istituto Comprensivo Sestri Est:

L'inglese nei test Invalsi

Le prove Invalsi di inglese confermano un trend di miglioramento. Alla fine della scuola media, nel 2026 l'83% degli studenti raggiunge il livello A2 nella comprensione scritta e il 70% in quella orale: rispetto al 2018 sono rispettivamente 9 e 16 punti percentuali in più. Alla fine delle superiori raggiunge invece il traguardo previsto - B2 per licei e tecnici, B1+ per i professionali - il 63% nel reading e il 48% nel listening, in netto aumento rispetto al 55% e al 44% del 2025.

Fonte: https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Rapporto-Prove-INVALSI-2026.pdf

metà alunni con il livello socioeconomico più basso della scala ma con punteggi Invalsi di italiano (194) e ancor più matematica (205) sopra la media, con poca variabilità tra classi[2]. Siamo nella periferia a Ponente di Genova, 715 alunni dall'infanzia alle medie nell'a.s. 2025-2026 di cui 373 con famiglia autoctona e 378 (il 51%) con background migratorio (spesso di recente arrivo e nella maggior parte di origine bengalese: 148 studenti, i cui padri lavorano soprattutto nella vicina fabbrica Fincantieri) che sta facendo parlare di sé come modello di integrazione e rilancio della comunità circostante. "Era una zona ambita e prospera, ora il cambiamento sociale porta famiglie italiane a spostare i figli altrove, anche se vengono riconosciuti i risultati scolastici e la professionalità del personale scolastico", ci spiega la preside Maddalena Carlini accogliendoci nel suo ufficio, al piano terra di una struttura d'epoca con aule ampie e colorate anche se al massimo della capienza: "visti i numeri dovremmo richiedere una classe in più ma nel caso dobbiamo ancora stabilire dove metterla". Quando le chiediamo le caratteristiche che lo rendono un Istituto modello secondo i canoni Invalsi, ci fa un quadro piuttosto chiaro: "In particolare dopo il Covid abbiamo deciso di rafforzare la vocazione sociale della scuola, agendo come hub o centro civico che va oltre la mera trasmissione di competenze. Per esempio, offriamo corsi di italiano alle madri straniere durante il mattino, con impatto positivo sul coinvolgimento familiare; siamo in partnership con fondazioni territoriali, per progetti didattici che prendono spunto da esperienze del Nord Europa; concediamo le due palestre scolastiche ad associazioni sportive in cambio di attività gratuite per i ragazzi, compreso il servizio di pre-scuola, e supporto nella manutenzione; collaboriamo con i Rotary Club della zona, con figure professionali che rispondono ai bisogni della scuola e con il vicino Punto Luce di Save the Children per doposcuola e supporto compiti". In tutto questo, "il basso ricambio del personale contribuisce ad affrontare le difficoltà in un clima scolastico positivo e costruttivo", conclude la preside.

Un numero sempre crescente di scuole, a macchia di leopardo - come spesso accade per le buone prassi – sta combattendo svantaggi culturali ed esclusione sociale con successo. Un ulteriore passo in avanti è quando riescono a fare rete tra loro e con altri enti istituzionali e

Allenarsi al futuro

L'IC Sestri Est di Genova è tra le scuole inserite nel programma 'Allenarsi al futuro' dell'associazione Futuri Probabili, che analizza condizioni di vita e sfide educative degli studenti del Nord-Ovest in rapporto a povertà e tecnologia.

Fonte: https://www.futuriprobabili.it/allenarsi-al-futuro



Giuliano Del Gatto per Save the Children

non: come nel caso del 'Manifesto per le scuole di periferia urbana'[3] elaborato nel 2021 da dirigenti scolastici, ricercatori e associazioni aderenti all'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura[4], organo ministeriale che raccoglie le metodologie vincenti sperimentate sul campo. 'Spazi di opportunità', 'plurilinguismo', 'alleanze', 'bellezza' sono tra le parole chiave del testo. Ancora, un esempio positivo di attenzione al tema, sempre con forte tensione educativa ma questa volta proveniente dall'esterno dell'apparato scolastico, è l'azione di Teach for Italy, ente del terzo settore che nell'a.s. 2025-2026 ha portato in 90 scuole - distribuite in 17 regioni - 195 docenti formati per lavorare con metodologie innovative didattico-pedagogiche in contesti svantaggiati o a rischio abbandono scolastico.

DOCENTI A SCUOLA CON TEACH FOR ITALY

Portare docenti formati dove insegnare è più difficile e dove i divari educativi pesano di più: è il terreno sul quale dal 2019 lavora l'ente del Terzo settore Teach For Italy (inserito nella rete mondiale Teach For All), che seleziona ogni anno almeno 60 insegnanti e li accompagna per due annualità scolastiche. Circa un terzo di loro è già docente di ruolo, gli altri entrano nelle scuole attraverso i normali canali del sistema scolastico, dalle GPS (Graduatorie Provinciali per le Supplenze) ai concorsi.
"Vengono orientati verso scuole in territori svantaggiati individuati anche attraverso dati ISTAT", spiega Antonio Piscopo, direttore generale di Teach for Italy. Particolare attenzione viene rivolta alla secondaria, "dove si perdono i ragazzi per strada". Diminuisce la motivazione e diventano più evidenti gli effetti negativi di canalizzazione, segregazione scolastica e divari territoriali. L'obiettivo dell'ente è "rafforzare la capacità educativa della scuola dall'interno". Una volta inserito, il *fellow* continua infatti a essere accompagnato: coach e *program manager* osservano le lezioni tre volte l'anno, mentre una piattaforma raccoglie evidenze sul lavoro svolto. Anche studenti e famiglie partecipano attraverso questionari anonimi su benessere, motivazione, clima della classe e relazione educativa. "Manteniamo alte le aspettative: senza negare le condizioni di partenza, puntiamo a evitare che diventino un destino", sottolinea il direttore di Teach for Italy. "Occorre costruire negli studenti la capacità di appropriarsi del proprio percorso. Un percorso in cui formazione dei docenti, benessere e contrasto alle disuguaglianze finiscono per incontrarsi".

Trasformazione silenziosa

C'è uno strumento potentissimo (dalla sigla per nulla agevole da pronunciare, PTOF) che ogni Istituto scolastico può utilizzare per promuovere al meglio la propria strada educativa: è il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Una vera e propria carta d'identità o, ancor di più, come abbiamo visto nei nostri viaggi tra le scuole italiane, un baluardo di autonomia. Di fatto il nome da utilizzare è proprio quello, autonomia scolastica: la libertà data alle scuole di organizzare didattica, progetti e orari, istituita nel 1997 con la legge Bassanini (divenuta operativa con il DPR 275/1999) e rimodulata con la legge 107/2015 (nota come 'La buona scuola') che ha sostituito agli iniziali Piani annuali (POF) quelli triennali attuali. È grazie ai PTOF che ogni preside, in collaborazione con il Collegio Docenti e chiedendo poi l'approvazione al Consiglio di Istituto - formato anche da rappresentanti dei genitori e, alle superiori, degli studenti - può decidere quali strategie attuare: è qui che nascono le sperimentazioni, le aperture al territorio, gli scambi culturali all'estero, che, pur in un mare di burocrazia (come ci sottolinea chiunque incontriamo) stanno portando aria fresca a una parte della scuola italiana. "La scuola che 'potrebbe essere' si pratica già per frammenti, per isole, per tentativi. Sparsi in tutta Italia, a volte estesi a un intero istituto, a volte in una singola scuola, spesso relegati in una singola classe"[1], fotografa Federica Lucchesini, docente, ricercatrice e direttrice della rivista Gli Asini. "Questa ricerca tuttavia non può nasconderci la misura di quanto la scuola sia ancora oppressiva verso i più poveri e deboli", avverte. Siamo di fronte a una profonda 'trasformazione silenziosa' che ha delle caratteristiche comuni ma che deve fare i conti con il divario di cui abbiamo parlato anche nelle pagine precedenti tra scuole all'avanguardia e scuole che rimangono indietro, quelle in cui il contesto socioeconomico e territoriale, unito alla mancanza di stabilità (alto *turnover* di docenti e dirigenti scolastici, per esempio) non permettono visioni a lungo termine.

"Cresce la preoccupazione che la scuola non riesca più a svolgere la sua funzione di riscatto sociale, riproducendo invece le disuguaglianze", rimarca Marco Rossi-Doria. A fine 2015 è stato istituito il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, importante strumento nato da un Protocollo d'intesa tra Governo, Terzo settore e Fondazioni bancarie. "Il problema principale oggi è la mancanza di un'agenda educativa forte e di un dibattito politico incentrato sulle nuove generazioni. La politica si concentra su aspetti tecnici e sindacali, pur importanti, ma lasciando in secondo piano il cuore del problema: la scuola deve tornare a essere un luogo dove i ragazzi imparano insieme, con un approccio universalistico all'apprendimento". Dopo le spinte degli anni Settanta verso

Fuoriclasse

Nata nel 2017 dall'esperienza di Save the Children contro la dispersione scolastica, "Fuoriclasse in Movimento" è una rete nazionale che coinvolge 250 scuole del primo ciclo e ha raggiunto negli anni circa 70mila studenti e 18mila docenti. Al centro ci sono i "Consigli Fuoriclasse", nei quali studenti e insegnanti individuano insieme proposte concrete per migliorare la scuola. Gli interventi riguardano quattro ambiti: spazi scolastici, didattica, relazioni tra pari e con gli adulti e collaborazione con il territorio. L'obiettivo è fare della partecipazione degli studenti uno strumento per aumentare il benessere scolastico e prevenire la dispersione.

https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/fuoriclasse-movimento

una scuola più pedagogica da una parte e, dall'altra, verso una democratizzazione dell'istruzione, culminata con l'introduzione, nel 1973, delle 150 ore per il diritto allo studio inserito nei contratti di lavoro – che portò almeno un milione e mezzo di adulti a completare gli studi obbligatori, ovvero la licenza media – in seguito "la scuola dell'Italia repubblicana non riuscì, di fatto, a trovare un progetto operativo condiviso. [...] Molti dei nodi riformatori di quel periodo sono venuti al pettine alla fine del Novecento, con almeno 25 anni di ritardo"[2], contestualizza Pietro Causarano, professore di Storia dell'educazione all'Università di Firenze. Tra questi nodi, la difficoltà a mettere in pratica l'autonomia scolastica, ma anche la formazione dei docenti, l'elevamento dell'obbligo d'istruzione (che solo nel 2007 venne innalzato da 14 a 16 anni), il rapporto tra istruzione generalista e professionalizzante: temi ancora oggi all'ordine del giorno, oggetto di riforme e discussioni, in una continua tensione tra 'vecchio' e 'nuovo' che ha portato, con il nuovo secolo "a un susseguirsi di frenesia riformatrice, spesso inefficace, segno di un'incapacità a



Daniele Biella per Save the Children

Competenze in matematica

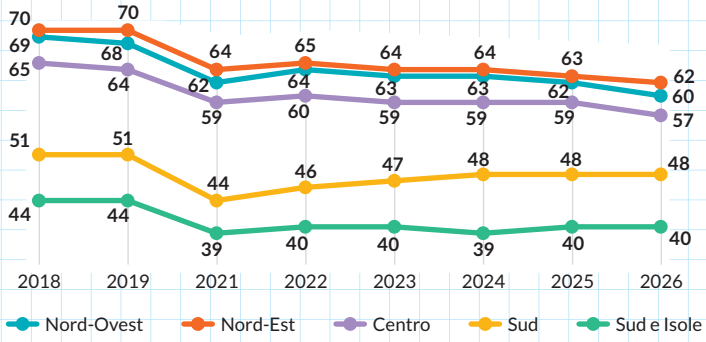
Le competenze numeriche e matematiche misurate da Invalsi hanno fatto registrare una sensibile discesa della quota di alunni con un livello adeguato di competenze, causata dalla chiusura delle scuole per la pandemia e mai recuperata al Centro-Nord, mentre nel 5° anno delle superiori nel Mezzogiorno si nota un recupero di 10 p.p. tra 2021 e 2026. Nonostante la traiettoria più favorevole permane, tuttavia, un divario notevole tra livelli di competenze nelle scuole del Nord-Est e scuole del Sud e Isole.

Prove Invalsi Matematica

Fonte: Invalsi

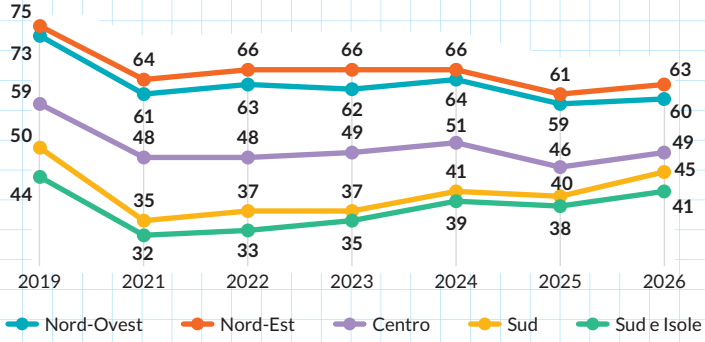
Alunne/i di 3ª media che raggiungono almeno il Livello 3, per macroarea (%)

Serie storica 2018-2026



Alunne/i di 5° superiore che raggiungono almeno il Livello 3, per macroarea (%)

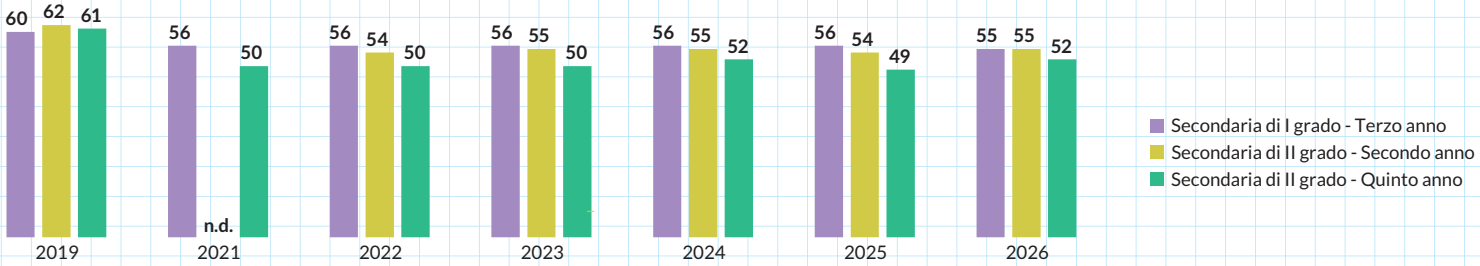
Serie storica 2019-2026



Note: *Sud si riferisce a Abruzzo, Molise, Campania e Puglia; Sud e Isole si riferisce a Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.*

Alunne/i di 3ª media, di 2° e 5° superiore che raggiungono almeno il Livello 3, media italiana (%)

Serie storica 2019-2026



trovare un punto di equilibrio", rimarca Causarano. È iniziata così l'epoca dei tagli governativi all'istruzione motivati dal contenimento della spesa pubblica, verso una visione di scuola neoliberista, protesa maggiormente verso il mercato e il mondo del lavoro – la stessa denominazione del ministero, dal 1999 in poi, non riporta più la dicitura "pubblica istruzione", che resisteva dalla caduta del Fascismo - e meno concentrata sui processi educativi. Nel frattempo, è subentrato, a fianco dell'insoddisfazione crescente dei docenti, il tema del disagio giovanile (in passato, con l'obbligo non ancora alzato a 16 anni e un quarto dei 14enni che non proseguiva gli studi, il malessere si disperdeva di più al di fuori delle aule scolastiche). Esploso ancora di più con la pandemia tanto da obbligare la politica, più nolente che volente, a rimettere al centro chi della scuola dovrebbe beneficiarne: gli studenti. Da dove ripartire? "Dal fatto che la scuola può e deve essere salvata partendo dal passaggio intergenerazionale di conoscenze, più che dalle sole competenze", riprende Rossi-Doria. Entro i 14 anni, ovvero la fine del primo ciclo scolastico, le conoscenze fondamentali come la buona lettura, la comprensione della propria lingua e di una lingua straniera, la matematica, la geografia, le basi scientifiche, la capacità di argomentare e ascoltare, fino a saper scrivere in corsivo per i suoi benefici cognitivi, rappresentano "uno zoccolo duro di conoscenze irrinunciabili per assicurare il diritto di continuare a imparare per tutta la vita, anche lavorativa, e sapere affrontare le grandi questioni dell'umanità, come il cambiamento climatico, la pace, la sicurezza alimentare". La cornice è quella del superamento della diatriba tra il rigore anche punitivo dell'apprendimento, prioritario in passato, e l'accoglienza di un modo di insegnare *student-learning centered*, che sta dando risultati positivi nel mondo proprio perché mette al centro la capacità dello studente di porsi i problemi, nelle tre dimensioni del 'sapere, saper fare, saper essere'. "Se io so insegnare matematica significa che, nel fargli comprendere argomenti anche difficili, trovo le modalità per entrare in relazione con lui, cooperando e discutendo. Un metodo di insegnamento che permette a ragazze e ragazzi di sviluppare competenze sociali, come il non sentirsi soli o inefficaci, e il rifiuto di comportamenti negativi come bullismo e violenza", indica Christian Raimo.

Futuro passato

Dalle aule di tutta Italia il messaggio arriva forte e chiaro e potremmo riassumerlo così: "non ne possiamo più della scuola puramente trasmissiva". E le lezioni frontali dovrebbero appartenere al passato? I libri di testo servono ancora? "Se vediamo passione nel prof mentre legge o spiega, e se poi ci fa discutere, non siamo per eliminarla", ci dice Andrea, 17 anni, mentre gli altri tre compagni con cui stiamo parlando annuiscono.

Libri di testo, tra presente e futuro

Continuare a utilizzare i libri di testo oppure no? "Eliminare i libri di testo non significa necessariamente innovare", ci dice il sociologo Marco Gui, che invita alla cautela: "il manuale offre agli studenti una struttura lineare del sapere, un riferimento comune e una base stabile da cui partire per approfondire e creare collegamenti. Toglierlo può invece generare disorientamento". Una strada diversa è quella di Book in Progress, nato nel 2009 all'IISS Majorana di Brindisi: una rete di scuole in cui sono i docenti a produrre e condividere i materiali didattici. Oggi BookinProgress.ai evolve quel modello integrando l'intelligenza artificiale, che adatta contenuti, esercizi e spiegazioni ai diversi ritmi e bisogni degli studenti.

È l'insegnamento-imbuto che diventa insegnamento-collaborazione. La didattica trasmissiva non coinvolge gli studenti e non tiene conto dei cambiamenti portati da Internet e Intelligenza artificiale. "È come andare dal dentista, lo devo fare anche se non mi va", ci dice una studentessa, tra l'altro con voti alti. Ecco, la scuola non deve essere questo: "la lezione deve essere un'esperienza unica, oggi più che mai un valore aggiunto rispetto all'apprendimento online", sottolinea Raffaele Mantegazza, docente di Scienze pedagogiche all'Università di Milano Bicocca che si occupa anche di orientamento e, oltre a diverse pubblicazioni, nel 2023 ha scritto a quattro mani con Simone Spreafico (a quel tempo studente delle superiori) il libro 'Nella terra di mezzo. Viaggio di un adulto alla scoperta della generazione Z'[1]. Invece, 'finire il programma' della materia, alla secondaria,



iStock.com



iStock.com

rimane in moltissimi casi il mantra a cui sono sottoposti gli insegnanti – pur controvoglia, in alcuni casi – e, quindi, gli studenti. Un mantra declinato nel "ti spiego, studi, ti interrogo". È tutto qui? No. Perché c'è uno strumento che parte proprio dall'accesso al sapere di tipo emancipatorio e non puramente nozionistico: sono le Indicazioni Nazionali. Sono linee guida ministeriali per la formulazione del curricolo – finalità, traguardi, obiettivi specifici di apprendimento – che ogni Istituto scolastico poi 'traduce' nel proprio curricolo. Nell'affrontare il tema con molti insegnanti di ogni ordine e grado nelle visite alle scuole per questo Atlante, abbiamo registrato un indirizzo di lavoro piuttosto chiaro: le Indicazioni rappresentano un quadro di riferimento importante ma non costituiscono un programma rigido da applicare in modo uniforme, tale da limitare la libertà di scelta dei percorsi e delle metodologie, ossia l'autonomia di ciascun insegnante.

Le prime Indicazioni Nazionali sono state introdotte con il Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007. A esse è seguita la revisione del 2012[2] e un documento di indirizzo ('Indicazioni nazionali e nuovi scenari'[3] del 2018), prima delle vere e proprie nuove indicazioni promosse dall'attuale Ministero dell'Istruzione e del Merito e adottate con il DM del 9 dicembre 2025[4] (entrate in vigore a febbraio 2026). Questo nuovo testo ha

portato a una serie di prese di posizione e a un ampio dibattito. In particolare, il confronto sulle nuove Indicazioni Nazionali riguarda anche il diverso modo di intendere il ruolo di quelle conoscenze di cui abbiamo parlato poco più sopra. Nel nuovo impianto torna in primo piano la necessità di trasmettere un patrimonio culturale orientato alla storia occidentale: l'insegnante, nella figura del *magister*, seleziona contenuti, costruisce connessioni e guida gli studenti nella comprensione. Non basta 'imparare a imparare': per sviluppare capacità critica occorre avere conoscenze sulle quali esercitarla. La tradizione delle Indicazioni precedenti, difesa da pedagogisti come Italo Fiorin e Franco Lorenzoni, non nega il valore dei contenuti, ma sposta l'accento sul modo in cui vengono appresi e sul "rischio che la visione apologetica dell'Occidente trascuri l'importanza del contesto multiculturale delle classi e la complessità contemporanea", rimarca proprio Fiorin, che è stato il coordinatore delle Indicazioni Nazionali del 2007 e del documento del 2018. La conoscenza quindi non dovrebbe essere soltanto ricevuta, ma incontrata attraverso domande, esperienze, ricerca, confronto e lavoro sulle fonti. L'insegnante rimane essenziale, ma soprattutto come progettista di situazioni nelle quali gli studenti possano costruire significati e collegamenti. La distanza fra i due approcci non è dunque tra una scuola che insegna e una che rinuncia a farlo, ma riguarda il suo baricentro: da una parte una maggiore fiducia nella trasmissione e nella mediazione culturale del docente, dall'altra nella partecipazione attiva dell'alunno alla costruzione della conoscenza.

Oltre alle Indicazioni per l'infanzia e il primo ciclo, il MIM nella primavera 2026 ha diffuso la proposta di nuove Indicazioni Nazionali per i licei, elaborata dalla Commissione ministeriale coordinata, come per il primo ciclo, dalla docente di Pedagogia dell'Università di Bari Loredana Perla. Dopo una consultazione con scuole, studenti e associazioni disciplinari, il testo è stato modificato e nel luglio 2026 ha ottenuto il parere del CSPI, il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione. Inoltre, è un periodo di forte fermento normativo per gli altri percorsi di studi superiori: se dall'a.s. 2024-2025, con la legge 121/24 è nata formalmente la filiera tecnologico-professionale del 4+2 (alla cui analisi è dedicato il report 'Attraversamenti' pubblicato nel settembre 2026 da Save the Children[5]), con l'avvio dell'anno scolastico 2026-27 è entrata in vigore per le nuove classi prime la riforma degli Istituti tecnici. Normata inizialmente dalla Legge 79/2025, è stata riformulata in parte in avvio di anno scolastico, il 3 settembre 2026[6], dopo le osservazioni di sindacati e mondo della scuola, in particolare legate al numero di ore del curricolo delle varie discipline che, alla fine, non sono state convertite in quota di flessibilità curricolare autonoma (ovvero a discrezione del singolo Istituto) come era originariamente previsto dalla nuova riforma.

Il parere del CSPI sulle indicazioni per i licei

Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), nel suo parere sulle nuove Indicazioni per i licei, condivide la necessità di una solida preparazione disciplinare, ma segnala alcuni rischi. Chiede innanzitutto maggiore chiarezza nel rapporto tra conoscenze, abilità e competenze e tra contenuti obbligatori ed esemplificativi. Un eccesso di prescrizioni potrebbe infatti comprimere l'autonomia didattica e spingere verso una scuola troppo trasmissiva. Il Consiglio invita invece a valorizzare laboratorio, ricerca, collaborazione e partecipazione attiva degli studenti. Richiama inoltre la necessità di considerare le reali condizioni degli adolescenti, le fragilità e le disuguaglianze, coniugando merito ed equità. Per leggere il parere:

https://www.edscuola.eu/wordpress

SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE: COSA MANCA PER UNA SCUOLA DAVVERO INCLUSIVA E PARTECIPATA

Le Nuove Indicazioni Nazionali 2025 per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione definiscono il quadro di riferimento per i percorsi educativi e didattici. Il documento dedica attenzione a temi importanti, tra cui discipline STEM, alfabetizzazione digitale, sicurezza, protezione e privacy e Intelligenza Artificiale. Per Save the Children, tuttavia, restano alcune questioni centrali da rafforzare, a partire da partecipazione, inclusione, intercultura e ruolo della comunità educante.

Una scuola inclusiva è prima di tutto una scuola partecipata. Le Indicazioni dovrebbero riconoscere bambine e bambini come soggetti competenti e attivi, capaci di contribuire alla costruzione del proprio percorso educativo e alla vita della comunità scolastica.

Il protagonismo di alunne e alunni rafforza senso di appartenenza e benessere e può contribuire a prevenire la dispersione scolastica.

In questa prospettiva va ripensato anche il ruolo dell'insegnante: non solo trasmettitore di conoscenze, ma facilitatore dei processi di apprendimento, capace di utilizzare metodologie che permettano ad alunne e alunni di sperimentare, formulare ipotesi, sbagliare, collegare conoscenze e trovare soluzioni creative.

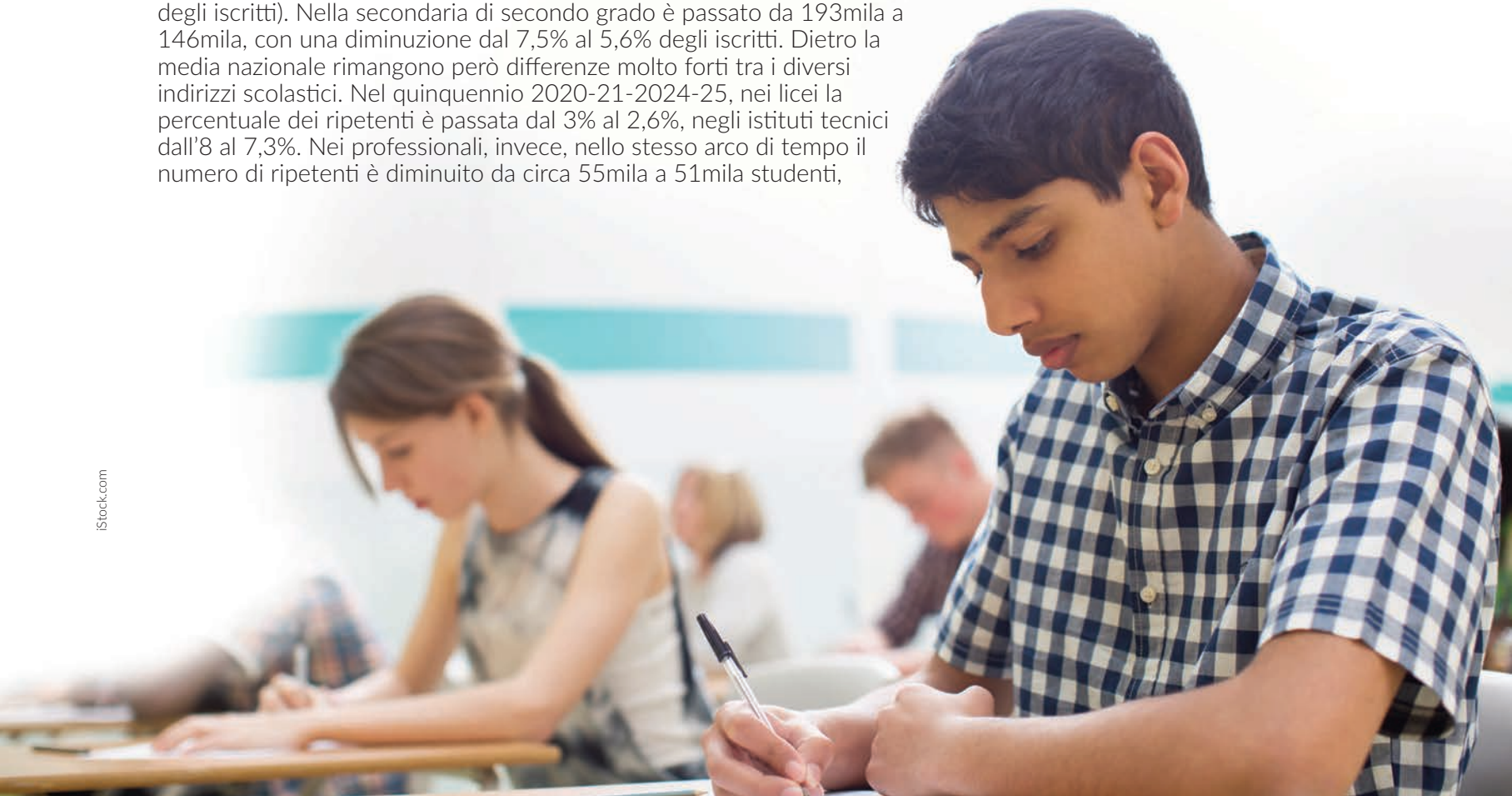
Un secondo nodo riguarda la comunità educante. L'alleanza educativa non può esaurirsi nel rapporto tra scuola e famiglia: educatori, educatrici, allenatori, volontari, associazioni e Terzo settore svolgono una funzione educativa importante e dovrebbero essere riconosciuti come parte di un sistema di responsabilità condivisa. Anche i Patti di corresponsabilità dovrebbero diventare strumenti di coprogettazione, coinvolgendo non solo gli adulti, ma anche alunne e alunni.

Infine, le Indicazioni dovrebbero rafforzare la dimensione interculturale e l'educazione alle differenze. In una scuola frequentata da quasi un milione di bambine, bambini e adolescenti con background migratorio, una visione prevalentemente centrata sulla storia e sulla cultura occidentale rischia di non restituire la complessità delle società contemporanee. Educare alle differenze significa valorizzare pluralità culturali e linguistiche e contrastare discriminazioni legate a genere, origine, lingua, religione, orientamento sessuale e disabilità. In questo quadro, va dato spazio anche all'educazione alle relazioni, all'affettività e alla sessualità, come strumenti di prevenzione delle discriminazioni e della violenza di genere.



Il peso di un numero

La bocciatura è un'ultima *ratio* ma anche, probabilmente, il momento in cui il potere della valutazione scolastica si manifesta in modo dirompente. Un giudizio non si limita più a dire quanto un ragazzo conosca una materia, ma interviene direttamente sul suo percorso: stabilisce che quell'anno deve essere ripetuto. In pratica certifica e sanziona l'insuccesso, ma non è detto che abbia un potere dissuasivo e quindi preventivo. Nella scuola italiana questo provvedimento è diventato progressivamente meno frequente. Nella secondaria di primo grado, tra il 2015-16 e il 2024-25, il numero dei ripetenti è sceso da circa 54mila a 24mila (dal 3,2% all'1,56% degli iscritti). Nella secondaria di secondo grado è passato da 193mila a 146mila, con una diminuzione dal 7,5% al 5,6% degli iscritti. Dietro la media nazionale rimangono però differenze molto forti tra i diversi indirizzi scolastici. Nel quinquennio 2020-21-2024-25, nei licei la percentuale dei ripetenti è passata dal 3% al 2,6%, negli istituti tecnici dall'8 al 7,3%. Nei professionali, invece, nello stesso arco di tempo il numero di ripetenti è diminuito da circa 55mila a 51mila studenti,

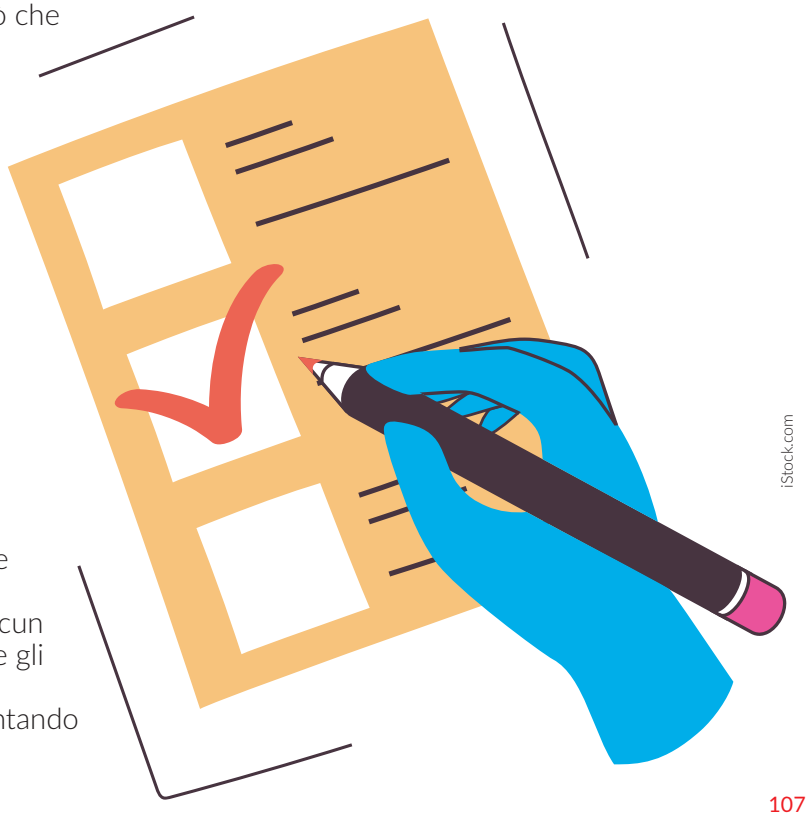


iStock.com

ma la percentuale è leggermente aumentata, dall'11,3 all'11,7%, anche per effetto del calo degli iscritti[1]. Il confronto internazionale suggerisce però che la bocciatura non sia una conseguenza inevitabile dell'insuccesso scolastico. Secondo PISA 2022, il 9% dei quindicenni dei Paesi OCSE ha ripetuto almeno una classe. Ma esistono sistemi nei quali la ripetenza non è prevista nella scuola primaria e secondaria inferiore: "in Giappone, Norvegia, Regno Unito, le bocciature vengono sostituite da un sistema modulare", scrivono gli alunni della 3°M dell'Istituto Amaldi di Roma nel loro libro 'Lettera alla scuola', scritto a più mani con il docente Christian Raimo[2]. Anche in Islanda, Israele, Corea e Messico vige il principio della promozione automatica: lo studente prosegue con il proprio gruppo di età e le difficoltà devono essere affrontate senza fargli ripetere l'intero anno. Non significa che non esistano insufficienze o apprendimenti da recuperare, piuttosto la risposta scelta dal sistema è diversa, tra sostegno individualizzato o in piccoli gruppi, attività di recupero mirate sulle discipline in cui si ha difficoltà, supporti aggiuntivi durante l'anno successivo. Nei sistemi con promozione automatica aveva ripetuto una classe il 3,6% degli studenti nella primaria, contro il 6,7% nei sistemi dove la ripetenza è ammessa con restrizioni e il 7,6% dove è ammessa senza restrizioni; nella secondaria inferiore le percentuali sono rispettivamente 3,1%, 4,8% e 5,6%[3]. La differenza è significativa perché mostra come la bocciatura sia anche una scelta pedagogica e organizzativa.

L'OCSE, nell'indagine PISA 2022, rileva, inoltre, che nei sistemi nei quali la bocciatura è più diffusa, i risultati tendono a essere inferiori e il rendimento maggiormente legato alla condizione socioeconomica degli studenti. Dove emergeva una combinazione di risultati elevati e maggiore equità, soltanto il 4,5% degli studenti[4] aveva ripetuto almeno una classe, una quota sensibilmente inferiore a quella degli altri sistemi scolastici. Se una parte di questi sistemi ritiene possibile certificare le insufficienze e intervenire sulle difficoltà senza far ripetere l'anno, resta allora una domanda: che cosa si vuole ottenere quando bocciamo uno studente? Lo scrittore e docente liceale Marco Erba riconosce alla bocciatura una valenza formativa. "È un 'duro colpo' che, in alcune circostanze, può permettere a un ragazzo di riprendere in mano il timone della propria esistenza". Ma da questa interpretazione nasce un distinguo del tutto personale: se per qualcuno la bocciatura significa possibilità di ricominciare, per molti rimane ed è intesa come una punizione per una prestazione insufficiente. È qui che entra in gioco il voto numerico, che ha un indubbio vantaggio: è semplice. Un 7 è meglio di un 6 e peggio di un 8. Permette di costruire medie, stabilire soglie, confrontare risultati e dà l'impressione di trasformare qualcosa di complesso come l'apprendimento in una misura precisa.

Ma che cosa significa davvero quel numero e quanto distingue ciò che uno studente sa dalla sua capacità di dimostrarlo davanti a un insegnante? Elisabetta Nigris, docente di Didattica generale all'Università di Milano Bicocca, individua qui uno dei nodi storici della scuola italiana. "Il dibattito, rimasto 'tabù' per molti anni nonostante la bocciatura fosse praticata intensamente, ha oscillato fra chi considera la valutazione inevitabilmente selettiva e chi ritiene invece indispensabile il voto per motivare gli studenti. Due posizioni apparentemente opposte che condividono però un presupposto: valutazione e voto sarebbero la stessa cosa". È proprio questo automatismo che la ricerca pedagogica ha progressivamente messo in discussione: "Alla valutazione *dell'apprendimento*, che stabilisce il risultato raggiunto, si è affiancata la valutazione *per l'apprendimento"*: osservare ciò che accade durante il percorso per permettere allo studente di capire che cosa ha acquisito, dove incontra difficoltà e come può procedere. Fino ad arrivare alla valutazione *come apprendimento*, nella quale il ragazzo impara a osservare il proprio lavoro, riconoscere un errore e individuare ciò che deve migliorare. Vista così, la valutazione non diminuisce, ma diventa più frequente e complessa. Nigris - che nel 2020 ha coordinato il gruppo di lavoro ministeriale che ha portato alla sostituzione del voto numerico con un giudizio descrittivo per le scuole primarie - parla della valutazione come "ponte tra insegnamento e apprendimento: ciò che non ha imparato uno studente dice qualcosa anche all'insegnante. Se una parte consistente della classe non comprende un passaggio, la domanda non può riguardare soltanto quanto abbiano studiato i ragazzi, ma anche come quel contenuto sia stato insegnato".



iStock.com

Il pedagogista Raffaele Mantegazza, in questa prospettiva, propone un ulteriore spunto di riflessione che parte dall'osservazione di decine di contesti scolastici: "Nelle classi nuove non si dovrebbe dare alcun voto fino alla fine di ottobre: prima bisogna conoscere gli studenti e lasciarli ambientare, poi iniziare a valutare". Siamo entrati in scuole superiori che stanno sperimentando

l'assenza di voti numerici fino a fine anno scolastico, sostituiti alla fine del trimestre da un giudizio descrittivo. "Funziona, ci sentiamo più tranquilli ma non stiamo studiando di meno di prima", ci viene detto. L'apparente oggettività del numero può essere problematica anche per chi insegna: abbiamo incontrato, in un paio di occasioni, docenti che ci hanno raccontato di quanto sia stato difficile, anche a livello di equilibrio mentale personale, dare un significato ai voti in un contesto nel quale alcuni colleghi consideravano quelli molto bassi - anche 1 o 2 - un valido strumento di "correzione". La loro esperienza porta allo scoperto qualcosa che la scala numerica tende a nascondere: dietro ogni numero rimane un atto interpretativo. L'insegnante decide che cosa verificare, come farlo, quali errori pesano maggiormente e quale soglia separa un voto buono da uno negativo.

A questo punto emerge un'altra questione: il peso assegnato all'errore. Se ogni errore si trasforma immediatamente in perdita di punti o di media, sbagliare diventa qualcosa da evitare. Eppure, l'apprendimento procede anche attraverso tentativi, errori e correzioni. "Dobbiamo recuperare il significato del valutare come 'dare valore' al percorso. Se uno studente sbaglia, comprende perché, torna sul problema e riesce infine a risolverlo, quale dei due momenti racconta meglio ciò che ha imparato?", chiede Maria Raspatelli, insegnante dell'Istituto tecnico Panetti-Pitagora a Bari che ricordiamo anche come vincitrice dell'edizione 2022 del Global Teacher Award[5]. Come abbiamo visto nell'Atlante 2025 sull'adolescenza, oggi più che in passato la frustrazione per il "non essere all'altezza" e il "non corrispondere alle aspettative", familiari in primis, ha fatto aumentare notevolmente ansie e attacchi di panico nelle scuole. "Abbiamo l'ambulanza fuori da scuola almeno una volta ogni due giorni, soprattutto per ragazze che si sentono male proprio per le crisi d'ansia", ci dice un professore di un Istituto tecnico della periferia milanese. Un problema aggiuntivo è l'abbassarsi dell'età: "nei miei studenti di scuola primaria, oltre a difficoltà crescenti nell'ascolto e nella lettura, noto una crescente paura di commettere errori, dentro una mentalità orientata alla 'prestazione'", racconta Rahma Nur, maestra in un Istituto comprensivo poco fuori Roma.

Docimologia

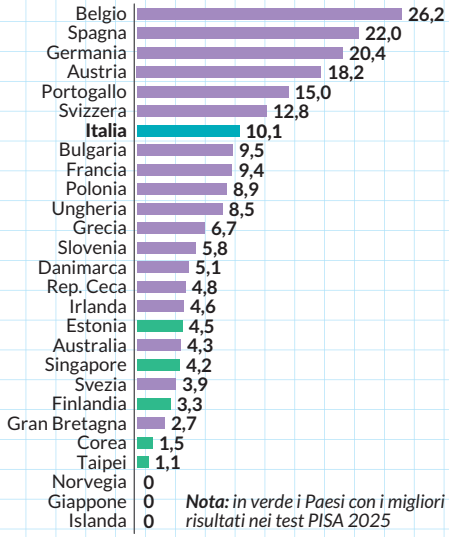
La docimologia è la disciplina che studia metodi, criteri e strumenti utilizzati per valutare e misurare l'apprendimento scolastico e formativo. Tra i docimologi italiani più attivi anche nella divulgazione c'è Cristiano Corsini, docente di Pedagogia sperimentale all'Università Roma Tre. Nel 2025 ha pubblicato per Laterza La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola, nel quale mette in discussione l'efficacia del voto come strumento educativo: «Il voto fa quel che può, quel che non può non fa: produce classifiche di attività, contesti e individui, ma nulla ha da dire sulle attività, sui contesti e sugli individui oggetto di giudizio».

Ripetere l'anno scolastico

Al livello internazionale, l'indagine PISA dell'OCSE rileva se i 15enni che partecipano sono ripetenti (grafico in alto a sinistra), 1 su 10 in Italia, e anche se sono stati bocciati all'inizio delle superiori (qui l'Italia è in cima). Risulta evidente che i ripetenti si concentrano tra alunni con background migratorio (in Italia la quota è di 18,8 p.p. maggiore) e alunni di famiglie con svantaggio socio-economico (+14,5 p.p.). Nei grafici a destra, l'andamento delle bocciature alle superiori, quasi del tutto bandite nell'a.s. 2020-21.

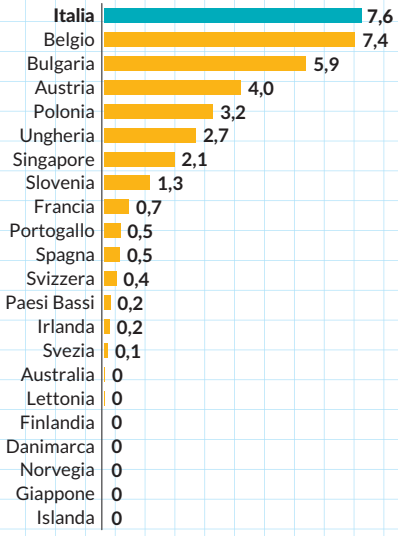
15enni che sono stati bocciati almeno una volta negli anni di scuola (%)

Anno: 2025 - Fonte: OCSE PISA



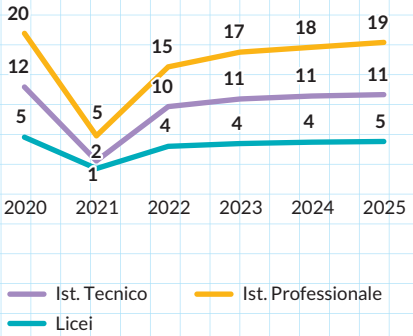
15enni bocciati nel 1° o 2° anno delle superiori (%)

Anno: 2025 - Fonte: OCSE PISA



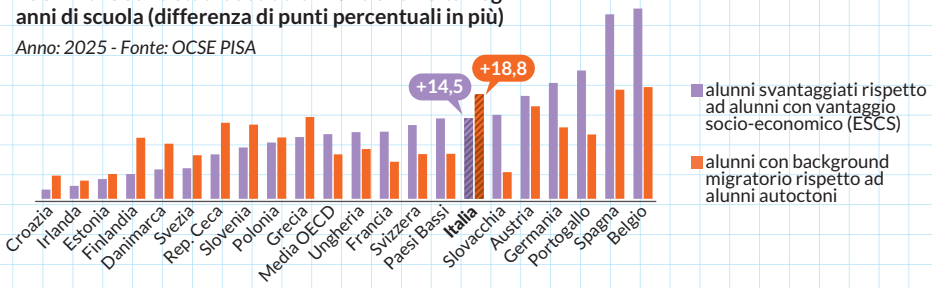
Studenti che ripetono il primo anno (per 100 studenti del primo anno delle superiori)

Serie storica 2020-2025 - Fonte: Istat



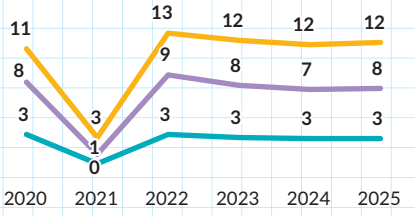
15enni che sono stati bocciati almeno una volta negli anni di scuola (differenza di punti percentuali in più)

Anno: 2025 - Fonte: OCSE PISA



Studenti che sono stati bocciati l'anno precedente in tutti gli anni delle superiori (per 100 studenti delle superiori)

Serie storica 2020-2025 - Fonte: Istat



109

Dare un voto o dare un valore?

Il rapporto con l'errore mostra quanto la discussione sulla valutazione vada oltre l'alternativa fra numero e giudizio. Franco Lorenzoni critica il voto numerico "perché restituisce una rappresentazione totalmente parziale dell'apprendimento" e alla logica sanzionatoria contrappone feedback descrittivi e autovalutazione "con l'obiettivo di rendere progressivamente più autonomi studenti e studentesse". Non si tratta di abolire lo sguardo dell'insegnante, ma di far sì che il suo giudizio contenga informazioni utilizzabili da chi lo riceve. Daniela Pampaloni, cofondatrice della Rete Scuole Senza Zaino (che nel 2026 conta su 357 Istituti, elenco su senzazaino.it/rete) racconta che l'autovalutazione può iniziare già nei primi anni: "Se in prima e in seconda primaria imparano a dire: su questo io mi devo allenare, oppure questo lo so fare, vuol dire averli dentro l'apprendimento". Il bambino non aspetta semplicemente che un adulto stabilisca quanto vale, ma comincia a capire da solo dove si trova. Il movimento ha chiamato questa impostazione 'Valutazione mite'[1], dove mite non significa indulgente, né che tutti i risultati siano equivalenti. Significa spostare il focus dalla classificazione della persona alla comprensione del percorso, attraverso osservazioni, feedback e autovalutazione. La sperimentazione è arrivata anche nella secondaria: "Abbiamo scuole medie che stanno sperimentando, che hanno tolto i voti durante tutto l'anno", racconta Pampaloni, pur riconoscendo che "non tutte le scuole hanno il coraggio di andare in questa direzione".
Nel 2020, come dicevamo, nella primaria il voto numerico introdotto nel 2008 dall'allora ministra Letizia Moratti venne sostituito da una valutazione basata su giudizi descrittivi e livelli di apprendimento. Ma solo quattro anni dopo la normativa è cambiata nuovamente, introducendo giudizi sintetici come ottimo, distinto, buono, discreto, sufficiente e non sufficiente. Il punto diventa allora ciò che accade prima e dopo il giudizio: quali informazioni riceve lo studente, se può utilizzarle e se ha la possibilità di correggere e riprovare. Qui emerge però una tensione che non può essere risolta semplicemente eliminando i voti. La scuola svolge due funzioni differenti: deve accompagnare lo studente mentre impara, permettergli di sbagliare e aiutarlo a migliorare; ma è anche un'istituzione pubblica chiamata, a un certo punto, ad attestare ciò che quello studente ha effettivamente imparato. Deve quindi sostenere l'apprendimento e insieme certificarne gli esiti: un diploma, una promozione o l'accesso a un percorso successivo richiedono che venga accertato il raggiungimento di determinati apprendimenti. Da questo punto di vista anche la semplicità del voto svolge una funzione. Un numero comunica rapidamente un risultato e permette di

collocarlo rispetto a una soglia. Il problema nasce quando questa funzione certificativa occupa tutto lo spazio della valutazione e il voto, anziché rappresentare la sintesi di un percorso, diventa il principale strumento attraverso cui quel percorso viene costruito. "Educare significa anche mettere un ragazzo di fronte alle conseguenze delle proprie scelte, ma una conseguenza educativa e una sanzione non sono la stessa cosa: la prima dovrebbe aprire una possibilità successiva, la seconda rischia di limitarsi a registrare un fallimento", sottolinea Marco Erba.

La diversa distribuzione delle bocciature porta, infine, al tema dell'equità. Elisabetta Nigris richiama l'attenzione sulle condizioni di partenza: "la scuola ha una normativa che tutela – anche con strumenti compensativi - alcune difficoltà riconosciute, come i disturbi specifici dell'apprendimento, mentre è spesso meno attrezzata quando lo svantaggio nasce dalla condizione sociale, economica o culturale della famiglia. Invece, sia la valutazione che la progettazione didattica dovrebbero tenere conto del contesto specifico di ogni alunno". La valutazione quindi non riguarda la semplice scelta fra voto numerico, giudizio sintetico, livello o descrizione, ma l'idea stessa di scuola: si tratta di garantire a ciascuno gli strumenti necessari per imparare. Cambia, in questa prospettiva, anche il ruolo dello studente. Nel modello più tradizionale è prevalentemente l'oggetto del giudizio: svolge una prova e attende che qualcun altro stabilisca il valore di ciò che ha fatto. Nella valutazione formativa dovrebbe diventarne progressivamente soggetto: ricevere un riscontro, comprenderlo, riconoscere l'errore e decidere che cosa fare per migliorare. Autovalutarsi non significa scegliersi il voto, ma imparare a osservare il proprio apprendimento. La transizione verso la valutazione descrittiva richiede tempo e formazione degli insegnanti: modificare la valutazione significa intervenire su una delle strutture più radicate del mestiere docente. Non basta cambiare la pagella se rimangono identiche interrogazioni, verifiche e rapporto con l'errore. E non basta eliminare il voto se al suo posto compare semplicemente un'altra etichetta gerarchica. Si torna così alla domanda iniziale: perché valutiamo? Volendo tracciare una linea, se lo scopo è certificare il raggiungimento di uno standard, una valutazione sintetica svolge una funzione difficilmente eliminabile. Ma se valutare significa anche aiutare qualcuno a imparare, quella sintesi da sola dice invece troppo poco. "Una scuola che rinunciasse semplicemente alla valutazione non sarebbe per questo una scuola migliore", ci dice Alessia, 18 anni, alunna di un liceo calabrese. Osservare, restituire informazioni, permettere di correggere e riprovare non elimina la responsabilità del giudizio finale: dovrebbe, semmai, renderlo più fondato.

ANDERSEN
rivista e premio

Del crescere, dei libri e della scuola

di Anselmo Roveda

Le politiche di scolarizzazione e alfabetizzazione, strettamente connesse a quelle di igiene e di contrasto al lavoro minorile, sono state (fin dalla seconda metà dell'Ottocento) il vero cardine di una rivoluzione: l'irruzione in senso moderno dell'infanzia come età a cui destinare cure, socialità e tempo utili alla crescita fisica e intellettuale; liberando l'età evolutiva dall'ignoranza, dalla fatica, dai ristretti orizzonti. La scuola, alla sua istituzione come pubblica e obbligatoria, è stata non solo occasione di apprendere (il vecchio "leggere, scrivere e far di conto"), ma anche di apertura al gruppo dei pari, al gioco, al tempo libero; e ciò grazie all'affrancarsi dal lavoro, pur quando d'ambito famigliare (domestico e agricolo). Una rivoluzione che ha coinciso anche con l'affermarsi di un'autonoma letteratura per l'infanzia; prima, con bimbi lavoratori analfabeti, inimmaginabile.

Non è un caso che i primi libri per l'infanzia dell'Italia unita guardino al mondo della scuola: la serie di "Giannettino" (1877-1890) e lo stesso *Pinocchio* (1883) di Collodi; il *Cuore* (1886) di Edmondo De Amicis. Sono passati decenni, quasi due secoli, e molto, per fortuna, nell'ambito della letteratura per l'infanzia è cambiato, liberandola da tensioni immediatamente didattiche, pedagogiche e morali. La vita a scuola resta però esperienza fondante dell'infanzia; la scuola stessa, con le sue dinamiche, si offre come specchio della società e dei tempi e dunque fonte d'ispirazione per autrici e autori.

I suggerimenti di lettura raccolti nella bibliografia *La scuola che vorrei. Libri per raccontare la scuola, per viverla, per osservarla e riderne un po'*, curata da Martina Russo, sono suddivisi in quattro macroaree tematiche capaci di cogliere aspetti peculiari dell'esperienza che i bambini incontrano nel vivere la scuola: il rapporto con gli insegnanti ("La maestra, il maestro"); la scuola come tempo che segna svolte del crescere ("Un nuovo inizio"); la connessione dell'esperienza individuale con la dimensione collettiva ("Uno spazio da vivere"); e come questo intreccio costituisca, ancora una volta, uno dei terreni fondanti della proiezione verso le altre età della vita ("Crescere (anche a scuola)"). Un percorso mosso e ricco che potrà dare occasione, anche in relazione delle diverse età dei lettori ideali destinatari (si va da albi per i più

piccoli a graphic novel per adolescenti), di ulteriori implementazioni – penso, per esempio, all'albo illustrato *Il maestro* (Orecchio Acerbo, 2020) di Fabrizio Silei e Simone Massi, ispirato alle vicende di don Milani – da parte degli insegnanti. Per loro, per chi ha la responsabilità dell'educazione in ambito scolastico, si potrà poi aggiungere almeno un suggerimento di Barbara Schiaffino, direttrice di «Andersen»: *A chi insegna. Promemoria piccolo* (Settenove, 2024) di Cristina Bellemo, con 56 carte illustrate da Marianna Balducci. Un originale strumento per riflettere e agire a scuola.



Illustrazione tratta da "Caterina. La vita comincia alle medie" di Alice Butaud - trad. di Silvia Turato, La Nuova Frontiera, 2026. Per gentile concessione di La Nuova Frontiera.

DENTRO al libro

Libri per raccontare la scuola, per viverla, per osservarla e riderne un po'

Bibliografia a cura di Martina Russo

La maestra, il maestro

- **COME FUNZIONA LA MAESTRA** di Susanna Mattiangeli e Chiara Carrer, Editrice Il Castoro.
  Un buffo compendio sulla natura delle maestre si apre davanti agli occhi dei lettori, stupiti e divertiti: le maestre sono adulti come tutti gli altri, ma con qualcosa in più. Hanno dentro sé i numeri, le lettere, sono a righe e a quadretti, parlano piano, forte, scandendo le sillabe, cantando... Con ironia, sguardo bambino e un ficcante spirito di osservazione, Mattiangeli racconta la scuola attraverso il primo dei riferimenti per gli alunni. Ad accompagnarla in questa esplorazione Chiara Carrer che gioca con le forme e i materiali, con esiti tanto affascinanti quanto esilaranti.

- **CHE COS'È LA SCUOLA** di Luca Tortolini e Marco Somà, Terre di mezzo Editore.
  Con incedere poetico Luca Tortolini racconta la sua idea di scuola, in perfetto dialogo con le illustrazioni di Marco Somà, in cui animali molto umani raccontano la loro quotidianità tra i banchi di una scuola un po' surreale. Una scuola che è innanzitutto composta dalla pluralità dei suoi alunni, ognuno dei quali ha le proprie caratteristiche e particolarità. Ma se gli individui sono tanti il gruppo, unito è uno: la scuola è esperienza di squadra, di classe, in cui scambiarsi pensieri, le penne, le gomme...

- **COME VA LA SCUOLA?** di Mario Ramos – trad. di Federica Rocca, Babalibri.
  Non siamo tutti uguali, questo a Ciccio e ai suoi compagni è chiaro. E sembra chiaro anche a Lu, unico lupacchiotto in una classe di porcellini, silenzioso e apparentemente distaccato. Quello che è meno chiaro, invece, è che le differenze sono ciò che rende possibile il confronto, la comprensione, l'empatia con il resto del mondo. Ciccio e Lu sono grandi amici anche se non sempre si capiscono alla prima. E quando la scuola brucia e Lu ha una scatola di fiammiferi con sé, è facile dare per scontato cosa sia successo. O forse no?

- **LA MAESTRA È SCOMPARSA!/ LA MAESTRA È TORNATA!** di Harry Allard e James Marshall – trad. di Sergio Ruzzier, Lupoguido.
  Nell'aula 207 regna il caos: i bambini sono ingestibili nonostante la maestra Dolcina provi a interessarli in ogni modo, anche leggendo loro le storie più belle. Non c'è nulla da fare, a un certo punto la maestra è



Illustrazione tratta da "La maestra è scomparsa!" di Harry Allard e James Marshall – trad. di Sergio Ruzzier, Lupoguido, 2024. Per gentile concessione di Lupoguido.

stufa. Al suo posto arriva Acquamarcia, che ha tutto un altro approccio pedagogico, rigido e inflessibile. I bambini iniziano a rendersi conto del guaio combinato: rivogliono la loro maestra! La quale, forse, è più vicina di quanto non sembri...
Nel secondo dei due albi la maestra Dolcina, ormai tornata di ruolo, deve assentarsi per qualche giorno: al suo posto non c'è la terribile supplente ma il Preside in persona. I bambini avranno così modo di sperimentare una nuova esperienza, quella... della noia.

- **AMO QUEL CANE/ ODIO QUEL GATTO** di Sharon Creech - trad. di Riccardo Durante e Andrea Molesini, Mondadori.
  Questo libro è ormai un classico contemporaneo, che di recente è stato ripubblicato in un'edizione che raduna questo dittico in versi. La storia di Jack e del suo progressivo avvicinamento al linguaggio della poesia - grazie a un'insegnante illuminata - è infatti raccontata in questo romanzo in versi, di grande tenerezza e al tempo stesso brillante. Se inizialmente Jack si rifà alle poesie apprese in classe per seminare piccoli indizi di sé, successivamente il linguaggio poetico spalanca le porte del suo cuore, restituendoci sulla pagina una toccante fotografia delle sue emozioni. Nel secondo volume i componimenti di Jack partono dall'osservazione di un gatto che sembra proprio averlo scelto e che, in principio, non sembra stare granché a genio al ragazzino.

- **LA SCUOLA** di Britta Teckentrup - trad. di Maria Carla Dallavalle, Uovonero.
  La scuola è fatta di storie, quella di tutti i bambini che la animano, la vivono, la muovono e la smuovono. Britta Teckentrup raccoglie qui una serie di ritratti di studenti delle scuole secondarie, alle prese con le difficoltà del crescere. A raccontarli le parole - che tradiscono emozioni, fatiche, sorprese e sorrisi - ma anche le espressioni del volto, gli sguardi, i colori scelti dall'autrice per riempire le pagine di vita brulicante.



Illustrazione tratta da "La maestra è scomparsa!" di Harry Allard e James Marshall – trad. di Sergio Ruzzier, Lupoguido, 2024.
Per gentile concessione di Lupoguido.



Illustrazione tratta da “Manco per sogno” di Beatrice Alemagna, Topipittori, 2021. Per gentile concessione di Topipittori.

Un nuovo inizio

- **L'ESTATE DI GARMANN** di Stian Hole - trad. di Bruno Berni, Donzelli Editore.
  Per Garmann è tempo di pensare alla scuola: questa è l'ultima estate prima dell'inizio della scuola primaria. E mentre al solo pensiero lo assale un pizzico di agitazione, Garmann si chiede cosa voglia dire davvero crescere. A dargli qualche indizio sono le tre prozie che ogni estate vengono in visita: un tripudio allegro di rughe e dentiere capace di cogliere il bello del tempo che passa, con la stessa lucidità dei più piccoli. A dialogare con il testo la tecnica di sovrapposizione fotografica e segno di Stian Hole, che gioca a rendere concrete metafore e modi di dire, proprio come farebbe un bambino. Così tra zie in skateboard e farfalle nello stomaco viste ai raggi X, seguiamo l'estate di Garmann fino alla sera prima dell'inizio della scuola e, dunque, di una nuova avventura.

- **MANCO PER SOGNO** di Beatrice Alemagna, Topipittori.
  Pasqualina - vivace pipistrella che incontriamo anche in *Il top del top* e *Chi dei due?* - deve andare a scuola. L'idea però non le piace proprio per niente. Tanto che a un certo punto il suo urlo deciso scatena l'imprevedibile: mamma e papà sono diventati minuscoli come noccioline e Pasqualina può portarli con sé sotto le ali. La scuola in fondo non è poi così male: Pasqualina è tranquilla, anche se spesso deve rimproverare i suoi genitori per i pasticci che combinano. Loro, d'altro canto, non se la passano male, tanto che potrebbero fare un pensierino a tornare anche il giorno dopo. La risposta di Pasqualina? Manco per sogno!

- **CATERINA. LA VITA COMINCIA ALLE MEDIE** di Alice Butaud - trad. di Silvia Turato, La Nuova Frontiera.
  Il primo volume della serie della Banda dei Tonni è dedicato a Caterina, detta Cat, la cui vita è stravolta non solo dall'inizio della scuola secondaria, ma anche dal fratellino nato tre mesi prima. Molte, troppe novità per una ragazzina piuttosto restia al cambiamento. Urge abituarsi al nuovo ritmo, a scuola, nel confrontarsi coi nuovi compagni, ma anche a casa, dove deve convivere con un bebè che strilla ininterrottamente e due genitori estremamente assonnati.

Uno spazio da vivere

- **LA SCUOLA È FINITA** di Yves Grevet, trad. di Fabrizio Meni, Sonda.
  In un mondo distopico dove a contare è solo la ricchezza, Lila si iscrive ad una scuola clandestina, con l'obiettivo di cambiare, dal basso, un mondo dove solo chi ha possibilità economiche può studiare, mentre tutti gli altri sono forza lavoro in fabbriche alienanti. Al suo fianco c'è Albert, insperato complice, sodale contro la repressione della polizia. Una storia potente, un grido d'aiuto toccante per una riflessione sulla scuola come spazio di formazione, crescita e relazione, e sull'idea che le nuove generazioni non sono solamente parte di un ingranaggio capitalista e sfruttatore.

- **ASCOLTA IL MIO CUORE** di Bianca Pitzorno, Mondadori.
  Difficile trovare una scrittrice italiana capace di raccontare meglio la quotidianità dell'infanzia e di farlo anche quando la storia che racconta è calata in un

tempo ormai piuttosto lontano. Bianca Pitzorno fotografa - mese dopo mese da settembre a giugno - la vita di tutti i giorni di tre bambine, Prisca, Elisa e Rosalba. Siamo agli inizi degli anni Cinquanta, in pieno boom economico, dopo la fine della Guerra, di cui comunque sono ancora forti gli echi. E di questa vita quotidiana fa parte anche la scuola, quella quarta elementare che le tre bambine iniziano scontrandosi fin da subito con la maestra Argia Sforza, ribattezzata Arpia Sferza. La classe è poi divisa in rigidi schieramenti tra file di banchi ("leccapiedi", "maschiacci" e "conigli") che ben fotografano la realtà sociale di quegli anni, ma anche l'indole imprevedibile delle bambine.

- **NON HO FATTO I COMPITI PERCHÉ...** di Davide Cali – Benjamin Chaud, Franco Cosimo Panini.
  I compiti sono parte integrante della quotidianità dei bambini: un esercizio importante, certo, ma anche una discreta fonte di noia. Ecco allora che Davide Calì e Benjamin Chaud compilano una raccolta di surreali scuse intorno all'impossibilità di svolgere quanto assegnato: insomma, può sempre capitare si debba passare il pomeriggio dal veterinario dal momento che il proverbiale cane che ha ingoiato i compiti sia stato ingoiato da un altro cane, no?

- **LA SCUOLA DEGLI ANIMALI** di María José Ferrada e Issa Watanabe - trad. di Marta Rota Núñez, Topipittori.
  Esiste una scuola ideale? Forse no, ma quella immaginata in questi sette racconti da María José Ferrada e Issa Watanabe un po' ci si avvicina. La scuola degli animali non è poi così diversa da quella dei cuccioli umani, anche se viene insegnata una materia un po' diversa: il Futuro. Non in senso performativo: insieme si discute di come si vuole divertare, di quanto si possa incidere sull'esistenza degli altri e di come si possa, insieme, migliorare il mondo.

- **LA BUCA** di Emma AdBåge - trad. di Samanta K. Milton Knowles, Camelozampa.
  I bambini di questa scandinava scuola elementare di Emma AdBåge giocano continuamente su burroni infuocati, capanne, orsi: si trovano tutti nella cavità del terreno che si trova in cortile. L'albo vincitore del Premio Andersen 2020 come miglior libro 6-9 anni racconta in modo efficacissimo il peso della creatività nei giochi dell'infanzia, che fanno della semplicità un punto di partenza per avventure incredibili. Certo è che gli adulti non sempre riescono a stare tranquilli di fronte a un luogo poco "normato" e che, in potenza, potrebbe nascondere il pericolo di un ginocchio sbucciato.

Crescere (anche a scuola)

- **WONDER** di R. J. Palacio - trad. di Alessandra Orcese, Giunti.
  Caso editoriale del 2013, tuttora molto conosciuto, il romanzo di R.J. Palacio racconta la storia di Auggie, che, affetto dalla sindrome di Treacher-Collins, si appresta a iniziare la scuola dopo anni di educazione casalinga, protezione da parte della famiglia e molteplici operazioni. Un'impresa non semplice per il ragazzo che si scontra quotidianamente con la curiosità, gli sguardi, le domande delle persone intorno a lui. A maggior ragione alle scuole medie, dove tutti, compresi i suoi nuovi amici, sono alle prese con le fatiche del crescere.

- **LOST & FOUND** di Brigit Young - trad. di Alessandro Peroni, Feltrinelli.
  Tillie, tra i corridoi della scuola, la riconosci subito. È quella con la macchina fotografica sempre a tracolla, tenuta come uno scudo sul petto, per rendersi il più



Illustrazione tratta da "Che cos'è la scuola" di Luca Tortolini e Marco Somà, Terre di mezzo Editore, 2021. Per gentile concessione di Terre di mezzo Editore.

impossibile invisibile pur temendo di esserlo davvero. I suoi scatti, che catturano tutto il vorticoso mondo della scuola, le fanno guadagnare il soprannome di Ufficio Oggetti Smarriti: nessuno sembra ricordare il suo nome, ma tutti sanno che devono rivolgersi a lei se vogliono trovare qualcosa. Così lo fa anche Jake. Il classico amico di tutti, a tratti logorroico, spesso agitato. Jake non ha perso le cuffiette o un bigliettino d'amore: ha perso suo papà, e vuole che Tillie lo aiuti a ritrovarlo.

- **UGLY GIRLS** di Johanna Lindbäck - Sara Ohlsson - Lisa Bjärbo – trad. di Samanta K. Milton Knowles, Beisler.
  La comparsa di un account Instagram chiamato "Ugly girls" scatena a scuola una serie di reazioni. Il profilo infatti si propone come una ricca collezione di scatti venuti male in cui sono ritratte le ragazze dell'istituto, messe alla gogna per i loro difetti. La reazione delle ragazze però non si fa attendere: Tilde, Jasmine ed Eleni uniscono per prime le forze per scoprire chi si celi dietro l'anonimo profilo, ma non sono sole. Ben presto un'ondata di solidarietà e alleanza si alza forte, in una risposta compatta capace di abbattere i pregiudizi più radicati.

- **ASFALTO** di Sara Grimaldi, Giacobelli.
  Caterina, ha quindici anni e la incontriamo proprio sull'asfalto, dove è atterrata dopo un volo dal terzo piano. Si è buttata giù dopo una lunga programmazione, dopo aver pensato per molti mesi a quale senso potesse avere la sua esistenza. Un'esistenza che, capitolo dopo capitolo, si sussegue in una serie di rocamboleschi equivoci, errori di valutazione e soprattutto una profonda profondissima incomunicabilità con il mondo degli adulti. E questo accade a casa, ma anche a scuola, dove la ragazza deve fare i conti con la cieca performatività di insegnanti con la testa altrove e con i compagni, spesso tutto fuorché sodali. Per Caterina crescere non ha senso, l'età adulta non porta nulla di nuovo o di buono rispetto all'ordinaria infelicità dell'adolescenza. Non c'è nulla che sembra smentirla e, infatti, razionale e analitica, si lancia dal terrazzo, come preventivato. Ma forse c'è ancora qualcosa di buono che si è salvato. E che può salvarla.

- **UN RAGAZZO È QUASI NIENTE** di Lisa Balavoine, trad. di Eleonora Armaroli, Terre di mezzo.
  Romeo ha sedici anni e non ne può più di sentirsi un pesce fuor d'acqua. I compagni, rigidamente incasellati in ruoli di genere, non si pongono i suoi stessi dubbi e problemi, anzi. Come il ragazzo di Justine, che la seduce e poi la umilia di fronte a tutta la scuola, senza porsi il minimo scrupolo. Romeo non ci sta e rivendica la necessità di pensare con la sua testa, di non seguire il branco, di non omologarsi. Un romanzo in versi profondo e toccante, capace di lasciare spazio a un'ampia gamma di riflessioni sull'adolescenza in genere.

- **DRILLA** di Andrew Clements - trad. di Beatrice Masini, Rizzoli.
  Un romanzo che ben fotografa uno spaccato di scuola e che è ormai un classico contemporaneo della letteratura per l'infanzia: Nick è un bambino che con le parole ci sa fare, fin troppo. Lo incontriamo in quinta elementare e la sua fama di bontempone è più che assodata. Complice la severità della nuova insegnante di lettere (che anziché soddisfare la sua curiosità gli affibbia una ricerca sulla definizione delle parole), Nick ha una delle sue idee e, trovata per caso una penna per terra, decide che d'ora in avanti la parola "penna" sarà sostituita da "drilla". Inutile dire che, nonostante l'opposizione di Mrs. Granger, la nuova parola diventa subito virale...



Illustrazione tratta da “Manco per sogno” di Beatrice Alemagna, Topipittori, 2021. Per gentile concessione di Topipittori.

15 ottobre


casa


camino


castagna


cane


canile

Copia e leggi pag 16 - 17

Dio fa il sole
la luna e le
stelle i monti
gli uccelli gli
animali le
piante il ma-
re i pesci le
erbe e i fiori
un uomo e

SCUOLA liberatutti

COME CI SI PRENDE CURA
DI CHI STA CRESCENDO?

Scienze

Gli anni fragili

Una cartolina da... Roma

Linea C della metropolitana di Roma, fermata Torre Gaia. Sono le 7.30 di una fresca mattina di primavera quando percorriamo la strada che ci porta verso il quartiere Tor Bella Monaca: ci troviamo nel mezzo di uno sciame di ragazze e ragazzi che diventa sempre più consistente man mano che ci avviciniamo al Liceo Amaldi, situato all'estremità Nord di TBM - acronimo usato in zona – frequentato oggi da circa 2mila studenti (tra sede centrale e distaccata) che scelgono tra classico, scientifico e linguistico. In attesa della campanella della prima ora, c'è chi chiacchiera, chi ascolta musica, chi studia o fa compiti seduto al bar lì vicino: si avvicina l'ultimo giro di interrogazioni prima dei giudizi finali, che in alcune classi come quella di Lucas, 19enne in vista della maturità al Classico, hanno un sapore speciale: "riceveremo voti numerici, che durante l'anno sono sempre stati sostituiti da valutazioni descrittive, per scelta dei docenti, che hanno stabilito un periodo unico senza la divisione tra trimestre e pentamestre", ci racconta quando lo incontriamo in un'aula studio assieme ad Arianna e Davide, entrambi al terzo anno di scientifico e rappresentanti d'Istituto. "Non avere la pressione dei voti nelle interrogazioni - chi aveva difficoltà ha comunque fatto corsi di recupero a gennaio - ha abbassato notevolmente l'ansia in classe", aggiunge Lucas, ragazzo di seconda generazione che alle medie si è trovato in difficoltà "per irrequietezza e bullismo subìto per il colore della pelle, ma poi alle superiori è cambiato tutto".



Daniele Biella per Save the Children

All'Amaldi, scuola ambìta proprio per le attenzioni con cui affronta i cambiamenti sociali in atto, gli alunni si spostano alla fine dell'ora e ogni professore ha la sua aula

(metodo DADA): "la nostra visione è una scuola aperta, che culturalmente dà e riceve stimoli", ci spiega prima di lasciarci con gli studenti la preside Maria Rosaria Autiero, prossima alla pensione dopo una vita dedicata alla docenza - dall'infanzia alle superiori, in diverse zone sempre complesse del Municipio 6, in cui ci troviamo - e dirigente scolastica dal 2014, prima in un Istituto Comprensivo a Ponte di Nona e dal 2017 in questo liceo.

"La maggior parte di noi viene da fuori Tor Bella, ma stiamo cercando di creare più legami con la comunità locale", spiega Davide.
Anche attraverso la Formazione Scuola-Lavoro (ex PCTO): "aiuto nei compiti gli alunni delle medie qui vicino, e mi accorgo del disagio sociale che c'è, soprattutto per le famiglie straniere, in difficoltà per la lingua e per garantire spazi e attenzioni adeguate ai figli", riporta Arianna. Poi i tre adolescenti sottolineano il tema della salute mentale: "il carico di studio e le aspettative generano malessere in molti di noi", come dimostra un articolato sondaggio appena fatto nelle quinte*, da cui emerge che il 45% delle ragazze fatica a gestire l'ansia e il 55% dei maschi sente di non avere un insegnante che si interessi davvero a lui. "Menomale che è stata rimossa la media totale dei voti sul registro elettronico, che generava ancora più pressione", aggiungono prima di tornare in classe.

Noi ci spostiamo invece nell'auletta adibita a vicepresidenza dove i docenti di lunga data Giuseppe Ilacqua (scienze motorie), Paola Chiacchio (matematica) e Pamela Cerulli (lettere classiche) sono intenti a dare il proprio contributo alla macchina scolastica, "in particolare le emergenze legate ai docenti assenti, l'organizzazione di orientamento e Formazione Scuola-Lavoro". Pur nelle difficoltà - "quest'anno non sono arrivati i fondi per lo psicologo scolastico, abbiamo dovuto farlo noi, spesso senza competenze adeguate". È stato attivato un servizio di *mentoring* nella succursale e rimane forte motivazione: "la crescente fragilità dei ragazzi e delle famiglie, meno solide di prima, ci spinge a darci da fare". Per esempio "con progetti sul benessere attivati con fondi PNRR".

Anche la preside, con la quale giriamo in seguito l'Istituto (la cui biblioteca scolastica intitolata a Pasolini è inserita nella Rete comunale), rimarca varie difficoltà di gestione, tra cui l'essere "scesi da 11 a 9 docenti di potenziamento, nonostante un aumento del numero di classi e il 20% di alunni stranieri, molti senza sostegno linguistico". Passione e cura vibrano nell'aria anche quando parla dell'inclusione: "da noi ci sono 51 alunni con gravi disabilità, siamo riconosciuti come punto di riferimento cittadino per famiglie e Asl".

Spostandoci meno di due chilometri, nel cuore di Tor Bella Monaca, lungo la famigerata via dell'Archeologia - dove, tra le case popolari in ristrutturazione, lo spaccio è visibile in pieno giorno e ne siamo testimoni al passaggio, con l'arrivo di una pattuglia che tenta di fermarlo - sorge la scuola probabilmente più di frontiera d'Italia: l'Istituto Comprensivo (dall'infanzia alle medie) Melissa Bassi. All'ingresso, dopo due parole con il giovane professore di scienze motorie William Azzawi, stimato da molti nel quartiere perché tre pomeriggi a settimana è anche allenatore di calcio con un'associazione "per togliere i ragazzi dalla strada", la dirigente scolastica Alessandra Scamardella ci dà subito il polso della situazione: dei 730 alunni, "il 48% è di origine straniera e quasi

* Promosso dal Municipio 6 in collaborazione con IREF, nell'ambito di una ricerca sul benessere fisico-sociale nelle quinte delle scuole superiori del territorio, raccogliendo dati socio-demografici anonimi sullo stato di agio o disagio studentesco. Gli esiti del sondaggio non sono al momento pubblici.



Daniele Biella per Save the Children

7 studenti su 10 hanno una certificazione". Numeri importanti, a cui chi lavora in queste aule - spesso per scelta - dà risposte altrettanto importanti: "Rifiutiamo il vittimismo: ogni giorno siamo a fianco di alunni e delle loro famiglie, in stretta collaborazione con le forze dell'ordine e gli enti locali per trovare soluzioni concrete alle difficoltà. La scuola pubblica può fare la differenza: deve essere espressione del territorio in cui vive, affinché chi lo abita possa riconoscersi in essa", afferma con determinazione. Tra le varie azioni l'Istituto promuove il progetto Scuole Aperte, offrendo attività pomeridiane anche a scuola finita e aprendosi al territorio "anche grazie al supporto di associazioni e di una neo-nata associazione di genitori". Oltre alle partnership con enti esterni, tra cui Fondazione Bulgari, che tramite percorsi partecipativi ha riqualificato diversi spazi tra cui una notevole aula giardino didattica, in cui incontriamo tre docenti e funzioni strumentali: due delle medie (Angelica De Arcangelis, che segue i progetti, e Simona Braga, coordinatrice del sostegno) e una della primaria (Maria Assunta Bonini, referente dei rapporti con le famiglie). "L'inclusione è pratica quotidiana, si tratta di accogliere le persone con le loro storie complesse", ci dicono. Ancora: "molti alunni non hanno mai lasciato il quartiere, non si sentono a Roma e quando andiamo in gita in centro o a dormire in un albergo per loro è una scoperta incredibile.
La dispersione da noi è in diminuzione e non arriviamo quasi mai alla segnalazione introdotta dal Decreto Caivano: è il risultato di sforzi diretti con le famiglie, con cui l'unica strada è costruire una relazione di fiducia". Nonostante tutto, non è raro che un genitore sia in carcere.

E gli alunni? Torniamo nel quartiere proprio nel momento in cui alcuni di loro stanno facendo gli esami di terza media: parliamo con tre ragazze e un ragazzo supportato da un amico ex alunno che, dopo una bocciatura, è al secondo anno di un professionale non lontano. Tutti gli esaminandi sono risoluti riguardo al futuro - due ragazze faranno il liceo, gli altri il tecnico, "ma avremmo bisogno di almeno un anno in più per scegliere meglio", concordano – e l'ultima a essere chiamata è Tina, ragazza nata in Italia da genitori stranieri, la prima in famiglia, su sei figli, a diplomarsi: è vestita con la giacca e molto emozionata, chiede di stare con noi "per abbassare la tensione". Mentre ci racconta i possibili temi - da Primo Levi a Van Gogh, dai disturbi alimentari al sistema solare e Frida Kahlo - arriva la chiamata. Dopo meno di mezz'ora rieccola, con un sorriso sgargiante e occhi lucidi:
"È andata benissimo!".

Evadere dal giudizio

L'anno scolastico 2025-26 è agli sgoccioli, siamo in un Istituto tecnico di Monza. Alessandra, 16 anni, è alla fine del secondo anno. Ci fa leggere il suo ultimo tema, con traccia introspettiva sulla quotidianità tra le mura scolastiche: "Penso che la scuola sia un posto che un po' ti chiuda, l'ansia che ti crea non ti fa stare tranquilla, le paure, le delusioni dopo una valutazione negativa, il fatto di non sentirsi bene a livello di classe, di non sentirsi all'altezza: queste sono l'insieme di cose per cui la scuola è definita 'carcere'. Penso che debba invece tener più conto delle situazioni di ogni singolo studente". La scuola come un carcere non è un'immagine nuova: da generazioni gli studenti chiamano prigione l'edificio nel quale sono obbligati a



iStock.com

trascorrere le mattine, contano i giorni che mancano alle vacanze, aspettano il suono della campanella come quello di una liberazione. Ma quando l'immagine del carcere ritorna nelle parole di ragazze e ragazzi di oggi – tra post pandemia e scenari mondiali tutt'altro che rassicuranti - vale la pena capire che cosa ci stanno dicendo. Perché il carcere non è soltanto il luogo dal quale non si può uscire. È anche un luogo nel quale altri hanno deciso il tempo, lo spazio, ciò che si deve fare e il momento in cui farlo. Le parole di Alessandra possono essere liquidate come uno sfogo oppure possono essere prese sul serio, senza considerarle per questo una descrizione della scuola italiana: la questione non è stabilire se abbia ragione, ma perché una studentessa arrivi a rappresentare così il luogo nel quale dovrebbe incontrare possibilità che ancora non conosce.

La scuola nasce anche per liberare: dalle disuguaglianze di partenza e dalla ristrettezza dell'esperienza individuale che filtra il mondo soltanto attraverso ciò che si è avuto la fortuna o la sfortuna di incontrare. Il sapere dovrebbe allargare il campo del possibile. Ma se viene percepito come qualcosa che viene unilateralmente consegnato, memorizzato, restituito e valutato, può accadere il contrario. Il maestro e scrittore Franco Lorenzoni ci mostra un'immagine sfidante: parla di una *scuola tribunale* e le contrappone una *scuola forno*. "Il forno è il luogo della trasformazione: vi entrano farina e acqua bene impastate e ne esce qualcosa che prima non esisteva e che nutre. Invece il tribunale è il luogo del giudizio: una scuola tribunale sarebbe insopportabile anche per noi adulti". Lorenzoni invita gli adulti a "immaginare che cosa significhi trascorrere ogni giorno molte ore in un luogo nel quale si venga continuamente giudicati, confrontati con gli altri, richiamati su ciò che non si sa o non si è riusciti a fare". Per alcuni adolescenti, più abili o "con le spalle larghe", è possibile sostenerlo, "per altri la sofferenza del sentirsi costantemente giudicati si aggiunge a quella che esiste già fuori dalla scuola e che si è amplificata dopo il Covid in modo impressionante". La "scuola tribunale" è lontana da una scuola in cui si impara ad esercitare libertà e diritti, nel rispetto di regole date e condivise. È qui



iStock.com

che entrano in modo dirompente parole come ansia, stress, solitudine. Enrico Galiano, scrittore molto seguito sui social network, e professore delle medie, racconta spesso di quanti studenti incontra che possiedono grandi capacità ma sono bloccati dall'insicurezza o da pressioni esterne. "Vittime della storia sbagliata", li chiama, "perché credono di non essere all'altezza o che le loro passioni non siano perseguibili nella vita reale". Ma non dovrebbe essere così. Allo stesso modo, non possiamo considerare il malessere diffuso come prova inconfutabile di una generazione più fragile. L'adolescenza è sempre stata un'età di trasformazioni profonde, ma oggi queste avvengono dentro un ambiente saturo di stimoli, confronti e richieste: ragazze e ragazzi chiedono a noi adulti ascolto, prima di tutto. Le nostre risposte finora non sono adeguate, se docenti di varie parti d'Italia ci parlano di una precocizzazione dell'ansia e di atteggiamenti autolesivi che compaiono già nella scuola primaria e si protraggono fino all'università, dove è diventata prassi tranquillizzare studenti prossimi al panico prima di un esame. Gli ultimi dati HBSC[1] relativi al benessere a scuola restituiscono una tendenza significativa. A 15 anni soltanto il 6,5% degli studenti italiani dichiarava di amare molto la scuola, contro una media internazionale del 20%. In Europa, l'Italia, con Portogallo e Inghilterra, mostra i valori più elevati di pressione per l'impegno scolastico percepita dalle ragazze, con l'82% delle 15-enni molto o abbastanza stressate rispetto ad una media del 62%[2].

Gli insegnanti incontrati nel nostro viaggio raccontano spesso di disturbi alimentari, ritiro sociale, crisi psicologiche, abbandoni. "Ormai quasi ogni classe presenta almeno una situazione di una certa gravità", riporta Massimo Carcheri, docente di un Istituto tecnico in provincia di Savona. Per alcuni alunni - soprattutto ragazze - le cui fragilità hanno necessitato il ricovero, lui e altri colleghi hanno svolto ore di insegnamento in ospedale. La pandemia ha accentuato fragilità già presenti, le pressioni familiari spesso sono insostenibili e la pervasività dei social impedisce a molti ragazzi di avere momenti di tregua in cui riflettere su se stessi. Il risultato? Ragazze e ragazzi con analfabetismo emotivo: "mostrano difficoltà nel riconoscere le proprie emozioni e tendono ad andare in crisi. A questo punto la via da percorrere è il rapporto umano, anche attraverso la condivisione di esperienze di vita tra insegnante e alunno", aggiunge il docente. Attribuire il disagio soltanto al Covid, ai social o alle famiglie, di fatto, collocherebbe tutte le cause fuori dalle mura scolastiche. Propone invece di guardare anche 'dentro' Giulia Pastori, docente all'Università degli Studi di Milano Bicocca. Sulla base di almeno 15 anni di lavoro con la *Student voice*[3], approccio di ricerca basato sulla piena partecipazione degli studenti ai ragionamenti sulla scuola, incontra studenti che spesso descrivono la scuola secondaria come un "non luogo", riprendendo l'espressione dell'antropologo Marc Augé: "uno spazio da attraversare, al quale non si sente di appartenere". Pastori introduce una sorta di 'crisi di presenza': "i ragazzi sono a scuola, ma non necessariamente sentono di avere un posto

Reality in classe

FOMO – Fear of Missing Out, docuserie RaiPlay del 2026, nasce da un esperimento particolare: per un intero anno scolastico Pietro Daviddi e David Gallerano hanno seguito una quinta del liceo linguistico Vittoria Colonna di Roma, dal primo giorno fino alla maturità. Una piccola troupe entrava a scuola in media tre giorni alla settimana, seguendo i ragazzi anche fuori dalle aule, fino a rendere quasi invisibile la presenza della telecamera. Senza copione e senza attori, FOMO mescola documentario e teen drama: lezioni, feste, amori, ansie, chat e social compongono così il diario reale di un gruppo di diciottenni alle prese con il futuro.

dentro ciò che vi accade. La loro non è soltanto una domanda di empatia o cura, ma una richiesta di senso e partecipazione". Chiedono di essere considerati interlocutori, non soltanto destinatari dell'istruzione. Per esempio a Crema, in Lombardia, gran parte degli studenti delle secondarie di secondo grado cittadine sono stati raggiunti da un questionario sul benessere preparato da un'equipe di studenti stessi, accompagnati in un percorso - dal nome 'Preziose cicatrici' - da Socialis[4], Centro studi legato all'Università di Brescia. "Hanno preparato e somministrato il questionario per poi tornare nelle scuole a esporre i risultati. Il tema del benessere non è stato definito a priori, è emerso dagli stessi studenti come prioritario", ci spiega Cristiana Paladini, sociologa e direttrice del Centro studi.

Docenti empatici, non psicologi

Ascoltare non significa però essere alla pari. La relazione educativa è destinata a rimanere asimmetrica: l'insegnante decide, valuta, pone limiti e chiede anche fatiche allo studente. La questione è se quell'autorità produca progressivamente autonomia oppure soltanto obbedienza. "Vorrei poter incidere di più in classe, ma la maggior parte delle volte mi blocco. Ovviamente con alcuni docenti va meglio, con altri non ci provo proprio", è lo sguardo di Jonas, 17 anni, liceale di Parma. Incidere significa fare una domanda, stare nella discussione, lavorare con gli altri, assumersi una responsabilità. Il ruolo dell'adulto resta ma, nel fare un passo indietro, può rendere l'alunno che 'discerne' meno dipendente dal suo giudizio. "Bisogna saper affascinare", consiglia agli insegnanti lo psicologo Umberto Galimberti[1]. "Se puntiamo solo a trasmettere contenuti rischiamo di non provocare negli studenti il desiderio di scoprire, per questo preferisco vedere l'insegnamento come un 'pezzo di strada' da fare assieme, docenti e alunni", indica Nicola La Penta, professore di informatica in una scuola superiore dell'Emilia-Romagna al confine con le Marche e per molti anni formatore di giovani in partenza per il Servizio Civile. È nella direzione di questa 'condivisione' che si colloca anche il Social Emotional Learning (SEL), o Apprendimento socio-emotivo: la teoria diffusa a livello internazionale che considera le competenze emotive e relazionali parte del processo educativo. In Trentino-Alto Adige questa idea ha preso la forma del docente FaBER, Facilitatore del Benessere Emotivo e Relazionale, un insegnante formato per operare nella propria comunità scolastica su competenze SEL, appunto. Dopo due anni di sperimentazione, oggi c'è almeno un FaBER per ogni scuola di Trento e provincia. Non è uno psicologo: lavora perché la scuola sappia riconoscere il disagio e perché le competenze socio-emotive non entrino in gioco soltanto quando qualcosa non funziona.

L'attimo fuggente, nel 2026

Il legame profondo che si può creare tra studenti e insegnanti è cristallizzato anche dai "saluti" al pensionamento dei docenti. Nel giugno 2026, tre momenti emozionanti - condivisi anche sui social - sono avvenuti: al liceo scientifico Salvemini di Bari, con gli studenti che salutano il professor Vincenzo Capriati, prossimo alla pensione, salendo sui banchi al grido di "O capitano! Mio capitano!", come nel film L'attimo fuggente; A Foggia, al liceo artistico Perugini, Antonello Allamprese attraversa un corridoio di studenti e colleghi che lo applaudono dopo 36 anni di insegnamento; all'ISIS Foresi dell'Isola d'Elba, infine, gli studenti hanno salutato tre professoresse (Nicoletta Minelli, Tina Tutino e Laura Mazzei) in pensione con applausi, una lettera e fiori.



Daniele Biella per Save the Children

Disegni all'interno di Rondine Cittadella della Pace

Un'altra strada è quella delle Sezioni Rondine, nate dall'esperienza di Rondine Cittadella della Pace, realtà pluridecennale dedicata all'educazione e alla risoluzione nonviolenta dei conflitti che ha la sede vicino ad Arezzo, in Toscana. In questo metodo specifico, che ha preso piede in scuole di diversi gradi in varie regioni, le discipline si intrecciano con un lavoro sulla conoscenza di sé, sulla relazione con gli altri e sulla capacità di attraversare i conflitti personali, e gli studenti sono supportati da alcuni docenti della classe o della scuola che, appositamente formati, hanno il ruolo di tutor e facilitatore. FaBER e Rondine indicano, con modalità diverse, un filo rosso comune: emozioni e relazioni non sono soltanto lo sfondo dell'apprendimento, ma possono diventarne parte. In questo senso, anche la modalità stessa del 'fare lezione' entra nel discorso. Alfio Sironi, professore di geografia in un Istituto tecnico della Brianza e docente a contratto all'Università Statale di Milano, ci dice che da quando ha trasformato il modello di lezione tradizionale – la sequenza elementare 'io spiego, tu studi, io interrogo' - verso una didattica collaborativa, trova studenti molto più motivati e partecipi di prima: modificare la distribuzione della parola e della responsabilità in classe restituisce allo studente la possibilità di incidere sul tempo che trascorre a scuola. I suoi studenti, per esempio, pianificano in piccoli gruppi uscite didattiche, diventando all'occorrenza guide per i cittadini del territorio (per esempio nelle giornate di visita delle dimore storiche del FAI, Fondo Ambiente Italiano) o per i propri compagni nel caso di viaggi d'istruzione anche

"Ero una di quelle studentesse che spesso vengono definite "difficili". Ma dietro quella parola non c'era una ragazza cattiva. C'era una ragazza che non stava bene con se stessa. Il primo anno si è concluso con uno dei fallimenti più duri della mia vita scolastica: sono stata bocciata. Perdere un anno fa male. Eppure oggi posso dire che quel fallimento, in qualche modo, mi ha salvata. Perché proprio lì la sperimentazione Rondine aveva già iniziato a piantare dentro di me dei semi importanti. Oggi sono rappresentante della mia classe. Un ruolo che richiede ascolto, equilibrio e capacità di mediare i conflitti. Ed è quasi incredibile pensare che un tempo ero proprio io a crearli".

Alessia, 19 anni, quinta superiore, ISIS Romero di Albino (BG)

all'estero. L'attivazione degli alunni da parte del docente è un toccasana per uno dei campanelli d'allarme più riscontrati negli ultimi anni: ragazze e ragazzi sono sempre meno autonomi e più fragili, spesso anche per l'iperprotezione familiare, ed emerge una difficoltà sempre maggiore a 'fare fatica'. Una scuola nella quale si sta bene non è necessariamente una scuola facile: imparare significa anche incontrare qualcosa che resiste, scoprire di non sapere, fare uno sforzo del quale non sempre si comprende subito l'utilità. Sono tanti gli studenti incontrati che vorrebbero docenti più attenti al loro benessere psicofisico: nel lamentarsi per il carico eccessivo di compiti a casa, per esempio, riscontriamo in loro più malessere ("arrivo a sera che sono distrutto, e a volte devo saltare anche l'attività sportiva per finire di studiare") che svogliatezza. Diversi docenti prossimi alla pensione o già pensionati, del resto, hanno sottolineato che i loro colleghi più giovani, diciamo quelli che sono entrati nella scuola negli ultimi 10 anni, sono spesso molto preparati a livello didattico ma meno sul piano relazionale, quasi in difficoltà nell'entrare in empatia con i ragazzi. "Per quello che ho potuto vedere, raramente si mettono a discutere in classe di argomenti sociali, condividendo anche la propria opinione. Forse per la paura di eventuali ripercussioni sui social network?", si chiede Ferdinando Bosisio, docente di storia e filosofia ritiratosi pochi anni fa dopo 30 anni di fila all'Agnesi di Merate, uno dei licei più richiesti della provincia di Lecco.
A conti fatti, resta una parte del benessere studentesco che nessuno psicologo può costruire al posto della scuola: la qualità dei rapporti tra insegnante e alunno, il modo in cui viene esercitata l'autorità, la possibilità di prendere parola, lo spazio concesso alla curiosità. Tra le testimonianze raccolte ritornano quelle di studenti apparentemente disinteressati che cambiano atteggiamento quando si accorgono che qualcuno vuole davvero sapere cosa pensano. Senza ricavarne il mito del professore carismatico a tutti i costi: una scuola non dovrebbe affidare alla fortuna di incontrare l'insegnante giusto la possibilità di sentirsi riconosciuti. Solo il 21% delle 15enni e il 30% dei 15enni in Italia dice di sentirsi sostenuto dai propri insegnanti, una delle percentuali più basse in Europa[2].
Un insegnante, del resto, ha anche il compito di portare gli studenti dove spontaneamente non sarebbero andati e la differenza sta nel destino della fatica che ne deriva: può generare curiosità e autonomia oppure essere vissuta soltanto come una prestazione da superare. Inoltre, più docenti ci hanno riferito che, al momento di 'fermare la didattica' ed entrare in punta di piedi nei vissuti dei ragazzi, spesso il risultato è sorprendente: Enrico Galiano lo trasmette nei suoi libri oltre che tra i banchi, così come Marco Erba: "L'insegnante è principalmente un educatore, che usa la materia per toccare la vita degli studenti e accompagnarli come "consigliere" che stimola domande. La scuola, invece, non sta al passo quando gli insegnanti si concentrano solo sulla prestazione, il voto e il programma, ignorando il vissuto e le fatiche dei ragazzi". Conoscere chi si ha

A scuola tutto bene

"A scuola tutto bene" è un'iniziativa sperimentale promossa da Save the Children Italia, rivolta agli studenti delle scuole secondarie di primo grado. Il progetto coinvolge istituti di Milano, Torino, Prato, Roma e Napoli e non si limita allo sportello psicologico: propone laboratori di alfabetizzazione emotiva, percorsi di sostegno tra pari, formazione dei docenti e coinvolgimento delle famiglie. L'obiettivo è intercettare precocemente fragilità e disagio, ma soprattutto rendere la scuola un ambiente capace di promuovere benessere, relazioni positive e competenze emotive degli adolescenti.

https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/a-scuola-tutto-bene

davanti, per un docente, non significa sottrarre necessariamente tempo alla didattica: può aiutarlo a capire perché, in alcuni momenti, quella didattica non riesce ad arrivare a destinazione. Ma l'insegnante non è uno psicologo e, francamente, non gli si può chiedere di diventarlo. Molti insegnanti chiedono corsi di formazione pedagogica che, come abbiamo visto nel secondo capitolo, finora non sono stati introdotti in modo diffuso, nonostante le necessità impellenti.
Le scuole hanno comunque provato a rispondere alla crescita del disagio introducendo sportelli di ascolto e la figura dello psicologo scolastico, in particolare dal rientro in aula dopo la pandemia. I fondi però provenienti da bandi o finanziamenti statali non bastano. In più Istituti abbiamo registrato la presenza di un solo psicologo, per poche ore alla settimana, a fronte di un numero di alunni e alunne di gran lunga superiore alle mille unità. "Oltre ad essere insufficienti le ore a disposizione rispetto ai casi che si presentano, la scuola si sente spesso sola nel gestire situazioni gravi, a causa della difficoltà a coordinare gli interventi con i servizi sanitari esterni", ci spiega Donatella Garello, preside dell'Istituto di Istruzione Superiore Giolitti Belisario di Mondovì, provincia di Cuneo.
La difficoltà di fare rete con l'esterno è una questione urgente da trattare, perché si rileva



Housedada per Save the Children

Psicologo e genitori

Riferendosi ai periodi di lockdown, l'indagine PISA 2022 rileva che il 63% dei 15-enni ha ritenuto gli insegnanti disponibili quando ce n'era bisogno (poco sotto la media OCSE del 67%), mentre il 37% si è sentito solo e il 16% molto solo durante la pandemia e la DAD. (Fonte: https://doi.org/10.1787/a97db61c-en).
Per favorire il benessere comunitario, negli ultimi anni, in aggiunta allo psicologo scolastico - che, come rilevato, non è una figura sempre presente - anche le varie sedi territoriali dell'AGe (Associazione Genitori) stanno promuovendo servizi di supporto psicologico nelle scuole e consulenze ai genitori tramite professionisti.

La bacheca dello studente

Abbiamo chiesto a ragazze e ragazzi incontrati nelle varie scuole secondarie lungo l'Italia di dirci cosa servirebbe alla scuola per diventare un luogo più "a misura di studente".
Ecco qualche spunto.



Più materie "sociali", di attualità, per stare al passo con il mondo.



Materiale didattico migliore, che sia cartaceo o digitale.



Laboratori più sofisticati!



Frequenti attività di gruppo, anche extrascolastiche.



Non solo il voto numerico, scriveteci anche consigli su come migliorare.



Vorremmo vedere nuove scuole anche in luoghi meno "popolari".



Vogliamo fare scuola in edifici ben ristrutturati.



L'orario iniziale posticipato ci rende più svegli, non più oziosi.



Cari docenti, metteteci maggiore cura nella relazione con noi studenti.



Uscite didattiche (o comunque lezioni fuori dalla scuola) più numerose.



a macchia di leopardo in varie zone d'Italia, a fronte invece di situazioni migliori dovute a una comunità territoriale che si rende disponibile per la stessa scuola. In mancanza di decisioni politiche coraggiose riguardo al potenziamento dello psicologo scolastico, in alcune scuole si fa da sé, come il Liceo Righi a Roma che nel pomeriggio apre le porte all'associazione (Centro culturale Boncompagni[3]) creata da ex studenti e studenti attuali per gestire diverse attività tra cui un'ulteriore presenza della psicologa scolastica, quindi fuori dall'orario delle lezioni. Un altro esempio arriva proprio dall'Alberghiero del Giolitti Belisario: siamo stati accolti da un gruppo di studenti *peer* dell'ultimo biennio il cui ruolo è affiancare compagni di scuola in difficoltà anche emotiva: "non credevo di poter essere così utile a un mio coetaneo a scuola", ci dice Giorgia, 18 anni. Tante le testimonianze di attenzione tra pari trovate lungo l'Italia: abbiamo parlato con una ragazza di terza media che ha intercettato i disturbi alimentari di un'amica aiutandola a rivolgersi a una docente di fiducia e, successivamente, alla famiglia. Ancora, un gruppo di ragazzi del primo anno di superiori ha capito che le troppe assenze del compagno erano sospette e l'hanno aiutato a scacciare pensieri suicidari - un tema delicato, come del resto l'autolesionismo, purtroppo oramai presente in quasi tutte le scuole – e a uscire dal ritiro sociale.

Esiste infine un luogo nel quale adattare la scuola a chi la frequenta non è una scelta pedagogica, ma una necessità: la Scuola In Ospedale (SIO). Tempi e modalità dell'insegnamento devono misurarsi con terapie, ricoveri e condizioni individuali. "È una realtà ancora poco conosciuta anche tra chi si prepara a insegnare, priva di uno specifico percorso nazionale di abilitazione o di una qualifica – c'è solo un master non abilitante a Firenze - e segnata da forti differenze territoriali", ci racconta Barbara Balconi, docente di Progettazione didattica e valutazione all'Università di Milano Bicocca. La SIO è un caso limite che rende evidente una questione più generale: nel contesto ospedaliero è inevitabile che non sia lo studente ad adattarsi alla scuola, bensì la scuola allo studente. Dovrebbe valere anche fuori dalle corsie ospedaliere: non per delegittimare studio, regole e fatica, che fanno parte della vita, ma per evitare loro la sensazione di trascorrere anni fondamentali della propria crescita dentro un luogo sul quale si ha pochissimo potere decisionale. La richiesta che emerge dalle voci degli studenti, ribadiamo, non sembra quella di una scuola più facile o più indulgente. Chiede qualcosa di più ardito: adulti capaci di esercitare la propria autorità senza occupare tutto lo spazio, una scuola nella quale sia possibile avere voce senza che venga meno la fatica di imparare. Perché il contrario della scuola-carcere non è una scuola senza regole, valutazioni o conflitti. È una scuola dalla quale si possa uscire più liberi di quando si è entrati, anche perché nel frattempo si è scoperto qualcosa che non si sapeva ancora di voler conoscere.

Scuola in ospedale, quali numeri?

Nell'anno scolastico 2023/24 il MIM ha realizzato un monitoraggio nazionale della Scuola in Ospedale e dell'Istruzione Domiciliare attraverso gli Uffici scolastici regionali. I dati aggregati sono richiamati dal portale nazionale dedicato (https://scuolainospedale.mim.gov.it/), che al momento di questa pubblicazione è rimasto aggiornato ai dati di quell'a.s.: 254 sezioni ospedaliere, 998 docenti per 62.812 studenti. Nello stesso 2023-24, nel solo Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma sono stati seguiti 4.476 alunni.

FABER E RONDINE, A SCUOLA DI COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE

Stare bene a scuola per poter imparare meglio. È da questa idea, semplice solo in apparenza, che sono nate in Italia le esperienze dei *docenti FaBER* e delle *sezioni Rondine*.

I DOCENTI FABER

FaBER è il progetto che in Trentino porta nelle scuole una nuova figura: il docente Facilitatore del Benessere Emotivo e Relazionale. Non uno psicologo né uno specialista esterno, ma un insegnante della scuola formato per contribuire alla costruzione di un ambiente nel quale studenti e adulti possano sviluppare competenze emotive e relazionali. La figura è stata introdotta nel sistema educativo della Provincia autonoma di Trento e il progetto è accompagnato da IPRASE, l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa. L'obiettivo raggiunto è la presenza di almeno un docente FaBER in ogni istituzione scolastica e formativa, con la possibilità di aumentare il numero in base alla complessità dell'istituto. Il docente lavora soprattutto per diffondere l'Apprendimento Socio-Emotivo (SEL) e creare un ecosistema scolastico capace di favorire lo sviluppo di capacità come riconoscere e gestire le emozioni, costruire relazioni, affrontare le difficoltà e collaborare. Sono competenze socio-emotive, strettamente connesse e altrettanto importanti di quelle cognitive", ci spiega Luciano Covi, direttore di IPRASE.

A ottobre 2026 sono 188 - 160 donne e 28 uomini - i docenti FaBER a partire dall'a.s. 2024-25, in cui è iniziata la sperimentazione: 61 alla primaria, 67 alle medie e 60 alle superiori. Ai FaBER vengono riconosciute ore dedicate e la loro funzione è preventiva: "Il FaBER non è uno psicologo, lavora sul contesto, crea sensibilità tra i colleghi e contribuisce a far emergere per tempo eventuali fragilità", precisa Covi. Può confrontarsi direttamente con gli studenti e promuovere attività con le classi, ma l'obiettivo è costruire intorno ai ragazzi una rete capace di intercettare bisogni e risorse: è quindi un cambiamento che riguarda l'intera comunità scolastica. Intorno ai docenti sta inoltre nascendo una vera comunità di pratiche, nella quale scambiarsi esperienze, strumenti e progetti. "Il benessere non è qualcosa da aggiungere alla scuola, ma rappresenta una delle sue condizioni basilari".

SEZIONI RONDINE

Alla Cittadella della Pace di Rondine, borgo alle porte di Arezzo, oltre alla possibilità per una trentina di studenti provenienti da tutta Italia di frequentare il quarto anno delle superiori in un percorso centrato sulle relazioni, sulla conoscenza di sé e sullo 'stare' nel conflitto, è nata dal 2020 la sperimentazione delle Sezioni Rondine, che porta il metodo direttamente nelle scuole italiane: è un modo 'diverso' di fare scuola. Prevede un periodo

di formazione per l'intero consiglio di classe che coprogetta un percorso che, attraverso lo studio delle varie discipline, si sviluppa su 3 cardini: la relazione, la gestione creativa dei conflitti e l'uscita dall'indifferenza, con l'ambizioso obiettivo di ridurre a zero l'abbandono scolastico. Nell'anno scolastico 2026-27 sono 58 gli istituti coinvolti, con 97 classi attive, in 15 regioni, dai licei ai tecnici e professionali fino alle scuole medie, con la volontà di introdurlo anche nelle classi della primaria. Centrale è la presenza di un tutor, formato attraverso un percorso di alta specializzazione. "È un facilitatore relazionale, un 'costruttore' in classe", spiega Giovanni Rossi, cofondatore del progetto. L'idea alla base è "rafforzare la capacità della scuola di riconoscere e affrontare anche attraverso le relazioni quelle difficoltà che possono ostacolare l'apprendimento".

Una delle scuole che ha scelto questa strada è l'Istituto Romero di Albino (BG), 1.400 studenti tra licei, tecnici e professionali. Qui la ricerca di coesione nella comunità scolastica attraversa anche l'organizzazione: gli indirizzi non sono separati fisicamente in blocchi e, quando possibile, gli stessi docenti insegnano in indirizzi diversi. L'obiettivo, è che "i ragazzi si sentano tutti parte integrante di una comunità e che gli insegnanti imparino a confrontarsi con approcci didattici e relazionali differenti", spiega il dirigente scolastico Salvatore Inglima. È in questo contesto che è nata la Sezione Rondine, la N del liceo delle Scienze umane. I docenti formati al metodo lavorano sul conflitto come occasione di crescita e accompagnano la classe anche attraverso incontri, dibattiti e attività di riflessione sulla conoscenza di sé, sui punti di forza e sulle fragilità. Fragilità che alla Romero, come in altre scuole, non sono un concetto astratto: i professori raccontano di difficoltà relazionali tra pari, un rapporto problematico con i social e riportano qualche iniziale episodio di bullismo.

Per questo educare alla relazione diventa parte del mestiere di insegnare: "servono tantissimo l'empatia, la relazione, la fiducia. Il docente apprezzato è quello che, pur severo, viene riconosciuto come più umano", racconta Elisabetta Mazza, docente di economia aziendale.

Il lavoro in una sezione Rondine – come scrive Alessia a pag. 131 – porta con sé la risposta alla domanda di ragazze e ragazzi di una scuola più vicina al loro vissuto quotidiano: non immaginare una scuola senza conflitti o fragilità, ma una scuola capace di attraversarli, facendo della relazione non qualcosa che viene prima o dopo l'apprendimento, ma una delle condizioni che lo rendono possibile.



Dal mio punto di banco

La scuola vista dagli studenti non è tutta bella e non è tutta da cambiare. È il luogo dei voti che pesano e delle amicizie che restano, delle regole che a volte sembrano incomprensibili e delle scoperte che aprono nuovi mondi.

È il desiderio di essere ascoltati, valorizzati e capiti, ma anche la gioia di una risata condivisa, di un progetto, di una conversazione che lascia il segno.

Nelle parole di studentesse e studenti di terza media, raccolte in queste pagine, convivono critiche, aspettative, entusiasmo e gratitudine. Insieme compongono il ritratto di una scuola reale: imperfetta, viva e complessa, che continua a essere uno dei luoghi più significativi nella vita quotidiana di ragazze e ragazzi.



Non mi piace che la scuola diventi un obbligo ad essere perfetti.



Non mi piace quando ti valorizzano con dei numeri, quando fai una verifica e poi gli altri si vantano perché hanno un voto più alto del tuo.



A scuola non mi piace la qualità della struttura perché spesso le sedie sono rotte, i bagni sono sporchi e i muri spesso sono con dei buchi.



Io mi concentrerei di meno sulle materie e farei più educazione civica, per capire come stanno le persone e aiutarle a migliorare.



Della scuola non mi piace il fatto che si creino gruppi e quando la classe si confronta si ha vergogna e paura del giudizio degli altri.



Non mi piace che l'intervallo duri troppo poco.



Non mi piace quando caratteristiche diverse dalle proprie vengono trattate con superficialità o vengono ignorate.



Odio come alcune professoresse non sembrano provare empatia nei nostri confronti, caricandoci con più lavoro di quanto riusciamo a svolgere. Degli alunni, non mi piace come la

maggior parte si nasconde dietro la massa, conformandosi.



Non mi piace che i professori parlino solo di cose successe nel passato; noi stiamo crescendo e quindi dobbiamo pensare al futuro.



Amo quando all'intervallo io e i miei amici stiamo insieme senza fingere nulla. Forse la scuola qualcosa di felice lo dà.



Quando vado a scuola imparo cose importanti anche se alcune lezioni sono noiose. Ogni giorno mi porto a casa conoscenze più o meno preziose.



Mi piace la mia classe perché è inclusiva. Mi piace anche perché i prof non sono troppo severi ma il giusto.



A me piace la scuola quando usciamo fuori con tutte le classi dalla 1° alla 3° per un progetto scolastico o una gita.



Mi piace quando posso confrontarmi e capire altri punti di vista. Consultarmi su quello che sta succedendo nel mondo è il momento che mi fa tornare ogni giorno.



Mi piace le rare volte in cui siamo un grosso gruppo di amici che ridono con la prof e non solo "conoscenti".



Mi piace perché molte volte le connessioni e le amicizie che si creano a scuola rimangono per molto tempo, anche dopo la fine della scuola.



Mi piace la scuola perché trovo sempre chi riesce a strapparmi un sorriso in ogni momento.



Mi piace quando riesco a far ridere le mie compagne e i miei compagni perché mi fa sentire originale.



Mi piace quando entra una vespa in classe e succede il DELIRIO.

Social, bullismo e devianza: quando la relazione si spezza

Se il benessere - di studenti e personale scolastico - è una delle condizioni perché la scuola possa funzionare, esiste anche il suo rovescio: ciò che accade quando le relazioni diventano difficili, conflittuali, persino violente. Oggi una parte crescente di queste dinamiche nasce o prosegue fuori dall'aula, ma finisce inevitabilmente per entrarvi. Succede attraverso uno smartphone, una chat di classe, una fotografia condivisa senza consenso, un'esclusione da un gruppo, una provocazione diventata pubblica. Avviene negli atti di bullismo, nelle risse, nei comportamenti antisociali. E, nei casi estremi, nelle storie dei ragazzi che finiscono nel circuito della giustizia minorile. Abbiamo tutti in mente almeno tre gravi episodi avvenuti nel 2026: il 18 settembre, a Roma, l'accoltellamento di



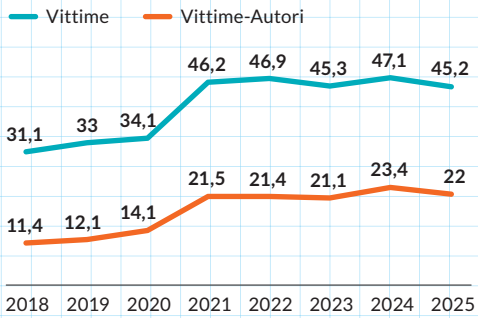
iStock.com

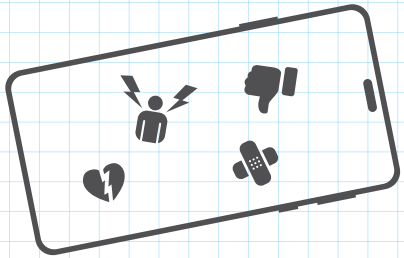
Comportamenti a rischio

Le vittime e le vittime-autori di cyberbullismo sono aumentate molto dopo la pandemia (nel 2025 il 45% dei 15-19enni è stato vittima di atti di cyberbullismo), perpetrati soprattutto da compagni di classe, in particolare negli Istituti professionali. L'indagine ESPAD quest'anno ha rilevato per la prima volta anche l'autolesionismo, compiuto nel 2025 dal 22% delle adolescenti e dall'11% dei coetanei.

15-19enni vittime e vittime e allo stesso tempo autori di cyberbullismo (%)

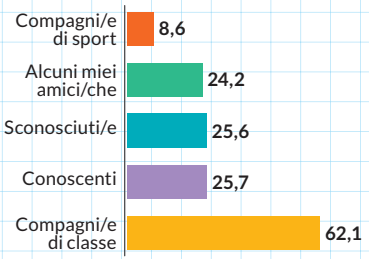
Serie storica 2018-2025 - Fonte: ESPAD CNR IFC





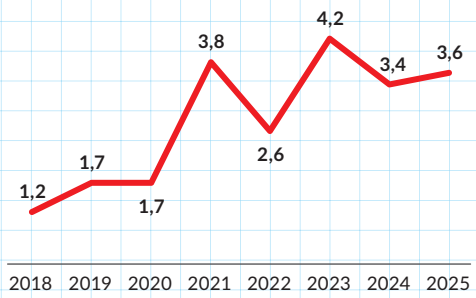
Sono stato/a cyberbullizzato/a da... (%) (risposte multiple)

Anno: 2025 - Fonte: ESPAD CNR IFC



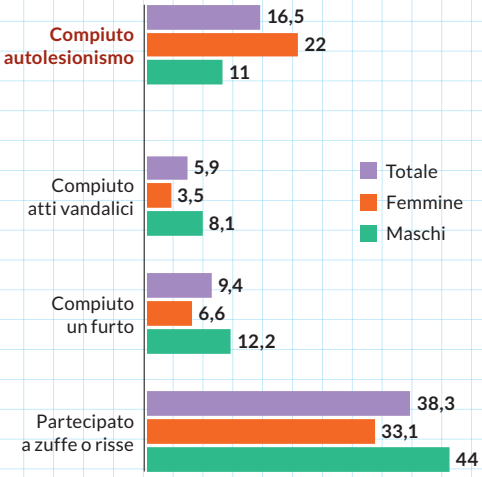
15-19enni che dichiarano di aver colpito un/a insegnante (%)

Serie storica 2018-2025 - Fonte: ESPAD CNR IFC



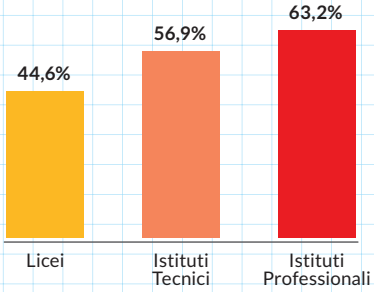
15-19enni che nell'ultimo anno dichiarano di aver... (%)

Anno: 2025 - Fonte: ESPAD CNR IFC



Studenti/esse del 3°, 4°, 5° anno di superiori che hanno assistito ad episodi di bullismo o cyberbullismo (%)

Anno: 2026 - Fonte: Censis



una professoressa delle medie vicina alla pensione da parte di un ragazzo 13enne, riuscito solo in parte per l'intervento provvidenziale di un compagno; a marzo, un'altra docente accoltellata da uno studente 13enne, con al collo il cellulare che riprendeva in diretta, nel corridoio prima dell'inizio delle lezioni a Trescore Balneario (provincia di Bergamo) - fortunatamente la docente si è salvata - e, a gennaio, invece, la violenza è sfociata in tragedia: in una scuola superiore di La Spezia, l'uccisione con una coltellata del 18enne Youssef Abanoub da parte di un compagno di scuola di 19 anni, per una foto postata sui social dalla vittima in cui appariva un'amica dell'accoltellatore.

La distinzione tra mondo reale e mondo digitale, soprattutto per chi oggi è adolescente, è sempre meno significativa. Le relazioni attraversano continuamente entrambi gli ambienti. I dati ESPAD Italia 2025 del CNR raccontano quanto questa dimensione sia ormai



Alessio Romenzi per Save the Children

pervasiva[1]: il 14,9% degli studenti delle superiori presenta un profilo di uso di Internet considerato a rischio, ovvero quasi 370 mila adolescenti iperconnessi con un rischio dipendenza che fa trascurare sonno e compiti (17,4% delle ragazze rispetto al 12,3% dei ragazzi). Tra chi presenta un profilo di uso problematico della rete si osservano con maggiore frequenza anche assenze scolastiche, rendimento più basso, consumo di sostanze, un ricorso più frequente a psicofarmaci e comportamenti devianti. A giugno 2026, l'Istituto Superiore di Sanità ha organizzato un evento scientifico sul problema della mancanza di sonno tra gli adolescenti, molto legato all'utilizzo serale dei dispositivi, ma anche all'aumento della pressione scolastica e alla mancanza di sostegno agli studenti. Tra gli effetti del "social jet lag" degli adolescenti, diversi studi scientifici dimostrano che insoddisfatti bisogni di sonno (durata, quantità, sonnolenza diurna) si associano fortemente a un peggiore rendimento scolastico, depressione, irrequietezza. Insomma un circolo vizioso che è importante spezzare. Tra le diverse azioni da intraprendere, alcuni studi mostrano l'efficacia dei programmi di posticipo dell'orario scolastico[2].

È importante però non confondere una correlazione con una causa: non è lo smartphone, da solo, a produrre disagio. Piuttosto, fragilità differenti sembrano accumularsi nelle stesse persone. Spesso la prima manifestazione è relazionale: il 38% degli studenti dichiara di controllare frequentemente il telefono anche mentre è in compagnia, il cosiddetto *phubbing* (fenomeno che, in ogni caso, coinvolge anche i genitori che usano il telefono durante i momenti con i figli, causando disconnessione emotiva: il *parental phubbing*), e quasi il 29% racconta di avere subito il *ghosting*, cioè l'interruzione improvvisa di una interazione online senza spiegazioni. Ancora più significativo è il cyberbullismo. Nel 2025 il 45% degli studenti dichiara di averne subito almeno un episodio negli ultimi dodici mesi e quasi il 30% afferma di averne commessi. Circa il 22% appartiene contemporaneamente alle due categorie, vittima e autore. La distinzione tradizionale tra bullo e vittima diventa quindi meno netta[3]. Nelle relazioni adolescenziali può accadere che chi subisce una violenza ne eserciti a sua volta un'altra, che l'escluso di una chat diventi autore di un'aggressione altrove, che un conflitto cominci nel quartiere, prosegua online e arrivi il mattino dopo in classe.

È proprio ciò che emerge anche dal rapporto '(Dis)armati', del marzo 2026[4]: nelle scuole si incontrano episodi di bullismo, conflitti nati fuori che vengono riportati nelle aule e una difficoltà diffusa nella gestione del rifiuto, della rabbia, della frustrazione e delle relazioni, spesso con lo smartphone sullo sfondo. In alcuni gruppi il confine tra bullismo e vera e propria devianza diventa ancora più sottile. Le condotte più frequenti non sono necessariamente i reati più gravi: predominano le vessazioni ai danni dei

Privazione del sonno negli adolescenti

Uno studio HBSC su 212.613 adolescenti di 11-15 anni in 40 Paesi ha rilevato un'associazione tra uso intenso o problematico dei social e difficoltà di addormentamento, segnalate dal 27,1% delle ragazze e dal 20,8% dei ragazzi (https://doi.org/10.1002/jad.12321). In Italia, i dati HBSC presentati dall'Istituto Superiore di Sanità nel 2026 mostrano inoltre come la carenza di sonno aumenti con l'età: la quota di adolescenti che dormono meno di sei ore per notte passa dal 4,6% degli undicenni al 22,6% dei diciassettenni: in pratica, quasi un ragazzo su quattro a 17 anni dorme meno di sei ore.

Fonte: https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/webinar-2026/Daniela_PIERANNUNZIO.pdf

coetanei, insieme a risse, percosse, lesioni e atti vandalici. Il gruppo può offrire identità, protezione, reputazione e un senso di appartenenza che altrove manca. Anche qui i numeri richiedono cautela, ma sono significativi. L'indagine ESPAD 2025 rileva che circa il 43,4% dei 15-19enni intervistati dichiara di avere messo in atto almeno uno dei comportamenti considerati violenti: il 50% dei ragazzi e il 37% delle ragazze. Il 38,3% ha partecipato a zuffe o risse, percentuale che sale al 44% tra i maschi; il 16% dei ragazzi e l'8% delle ragazze dichiara inoltre di avere preso parte a risse tra gruppi. Il 5% dei ragazzi e il 2% delle ragazze ammettono di aver colpito un insegnante e l'8% degli studenti e il 3,5% delle studentesse dichiara di aver compiuto atti vandalici (riferendosi agli ultimi 12 mesi)[5]. Non significa che quasi un adolescente su due sia un "delinquente", perché tali categorie comprendono comportamenti molto diversi per frequenza e gravità. Ma dicono quanto aggressività, conflitto fisico e prevaricazione siano presenti nell'esperienza di una parte tutt'altro che marginale degli studenti. È però un altro dato a illuminare ancora di più le fragilità dei ragazzi e delle ragazze: tra gli adolescenti che dichiarano comportamenti violenti, il 48% afferma di avere difficoltà con gli amici, contro il 24% tra chi non presenta tali comportamenti. Il 43% segnala problemi con i genitori, contro circa il 21%. E soprattutto il 48% dichiara problemi con gli insegnanti, contro appena il 19,5% degli altri studenti. Si scorge quindi una sovrapposizione tra comportamenti problematici e difficoltà relazionali: con i coetanei, con la famiglia e anche con gli adulti della scuola, che spesso prende forma negli ambienti scolastici incidendo anche sui percorsi formativi. Nelle storie dei ragazzi entrati nel circuito penale minorile tornano con grande frequenza percorsi scolastici frammentati: sospensioni, assenze, bocciature, cambi di indirizzo, espulsioni e abbandoni anche molto precoci. La scuola, per alcuni di loro, ha progressivamente perso attrattività ed è stata vissuta più come luogo di giudizio che come risorsa. Spesso i loro problemi – che sovente non nascono a scuola - arrivano all'attenzione degli adulti quando la frattura è già profonda. Da qui la necessità, che abbiamo riscontrato anche nelle visite per questo Atlante, di rafforzare la capacità dell'istituzione scolastica di leggere prima i segnali, lavorando per e con gli studenti insieme a famiglie, servizi sociali e Terzo settore.
"È necessario tracciare nuove traiettorie pedagogiche, capaci di integrare in modo trasversale temi come il rispetto, l'empatia, la gestione delle emozioni, le relazioni interpersonali e la parità, superando interventi frammentari e disciplinari per adottare una prospettiva sistemica e di lungo periodo", ci dice Antonietta Portarapillo, preside dell'Istituto comprensivo F. Russo di Napoli. Nella collaborazione tra soggetti diversi sta probabilmente uno dei nodi della "scuola che vorremmo": non una scuola chiamata a risolvere da sola problemi sociali enormi, ma una scuola capace di accorgersi, chiedere aiuto e costruire alleanze prima che la frattura diventi definitiva.
A ben vedere, infine, c'è un paradosso che emerge proprio dopo quella frattura: per

alcuni ragazzi e adulti è infatti il carcere, laddove ci sono le condizioni, a restituire alla scuola un valore che aveva perso fuori. Nel 2025 secondo dati ministeriali, erano 547 i partecipanti a percorsi scolastici o professionali negli IPM, Istituti Penali per i Minorenni[6]. Di questi, oltre il 70% frequentava corsi scolastici e circa il 30% laboratori professionali. In tutto, adulti compresi, la scuola in carcere nell'a.s. 2024-2025 aveva 19.391 detenuti-studenti[7]. "Nella scuola carceraria, chi sceglie di frequentare può farlo anche per ragioni legate alla buona condotta, ma spesso manifesta un'autentica motivazione ad apprendere. Cambia soprattutto il rapporto con l'insegnante: in carcere il docente gode di un'autorevolezza e di un rispetto che nella scuola esterna sono diventati assai più difficili da ottenere", racconta Giovanna Canzi, docente che ha insegnato per 4 anni nella Casa circondariale di Monza per poi passare al CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) cittadino. Studio e inserimento lavorativo stabile, del resto, risultano associati a una riduzione del 37% del rischio di reiterazione del reato[8]. Il problema risiede nel fatto che il diritto all'istruzione in carcere non è sempre garantito: capita che i ragazzi, soprattutto in alcuni IPM, non vengano portati nelle sale adibite a classi per carenza di personale o per problemi di ordine e sicurezza. E anche quello della formazione professionale, in alcuni territori, appare un problema insormontabile, visto che gli appositi fondi delle Regioni non arrivano in tempo utile per avviare i corsi[9]. Inoltre, la meta fissata dal nuovo Ordinamento penitenziario minorile del 2018, che prevede la possibilità di frequentare corsi scolastici all'esterno del carcere (art. 18 del Decreto Legislativo 121/2018) non è nemmeno all'orizzonte. "Quando arrivi a difendere un ragazzo in tribunale è già tardi. Credo che la vera battaglia sia qui, in classe", rimarca ai colleghi la docente protagonista del film Freedom Writers[10], alle prese con molti alunni nei guai con la giustizia. Non significa che la scuola possa 'curare' da sola la devianza, ma indica il suo possibile ruolo protettivo quando riesce a ricostruire prospettive, interessi e legami.

#Facciamoloinclasse

Con la campagna "#Facciamoloinclasse", Save the Children chiede una legge nazionale che introduca percorsi obbligatori adeguati alle diverse età e ispirati agli orientamenti internazionali sulla Comprehensive Sexuality Education. L'Italia è infatti uno degli otto Paesi europei in cui questi percorsi non sono obbligatori. La proposta, sostenuta dal Movimento Giovani dell'organizzazione, prevede attività dalla scuola dell'infanzia alle superiori, condotte da esperti esterni insieme ai docenti, con la partecipazione attiva degli studenti.

La prossima ora? Genere e affettività

C'è un secondo territorio nel quale il confine tra ciò che avviene dentro e fuori la scuola è ormai difficile da tracciare: quello dell'identità di genere, dell'affettività e della sessualità. Relazioni sentimentali, gelosie, immagini condivise e stereotipi appartengono alla vita privata degli studenti, ma entrano quotidianamente nelle aule, nelle chat di classe, nei rapporti tra compagni. Il

pedagogista Dario Ianes, ragionando sul compito educativo della scuola, pone una domanda apparentemente semplice: “Perché vai a scuola per imparare la matematica e non sai chi sei?”. Il ragionamento conduce direttamente all’educazione sessuo-affettiva: interessi, paure, corpo e relazioni costituiscono una parte fondamentale dell’esperienza infantile e adolescenziale, pur trovando uno spazio molto variabile nel percorso scolastico. Eppure i ragazzi ne parlano: la scuola è quindi già uno dei luoghi nei quali questi temi emergono, durante una lezione o un progetto, ma anche informalmente tra compagni. Ragazze e ragazzi possiedono spesso un vocabolario articolato: parlano di catcalling, discriminazione, identità, molestie. I docenti notano però poca preparazione, a fronte di molta consapevolezza: conoscere una definizione non significa necessariamente riconoscere una dinamica quando coinvolge noi stessi. Anche perché tra gli alunni il confine del consenso non appare ancora così netto: tra i 14 e 19 anni, un adolescente su 5 non considera una forma di violenza toccare o baciare una persona senza il suo consenso e uno su 3 non considera violenza dire alla propria partner quali vestiti indossare[1]. Inoltre, in un’altra recente indagine su un campione di 14-18enni, il 32% ha affermato di essere stato geolocalizzato dal partner e il 29% di essersi sentita/o almeno una volta costretta/o a compiere atti sessuali indesiderati[2]. Oltre ai comportamenti violenti e disfunzionali nelle relazioni affettive tra adolescenti, bisogna sempre poi considerare il fenomeno della violenza fisica e sessuale che continua a colpire bambine e ragazze. La più ampia (e complessa) indagine sulla violenza contro le donne, condotta in Italia dall’Istat nel 2025[3] (la precedente era stata realizzata nel 2014), fissa alcuni numeri per comprendere la portata del fenomeno e l’urgenza di intervenire al livello educativo. La ricerca innanzitutto ha rilevato che tra le giovani italiane tra i 16 e i 24 anni, il 13,7% dichiara di aver subito una forma di violenza fisica prima dei 16 anni, quindi durante l’infanzia o l’adolescenza, e il 9,5% una forma di violenza sessuale prima dei 16 anni[4].

Una parte di queste esperienze rimane invisibile agli adulti. Un’altra può lasciare tracce proprio a scuola: isolamento, conflitti tra compagni, immagini che circolano sul cellulare con derisione o forme di controllo che proseguono durante l’orario scolastico, ma gli adulti che incontrano ogni giorno tra aule e corridoi gli adolescenti non riescono, spesso, a riconoscere queste tracce. Il digitale rende il confine più poroso, ed è qui che si apre uno dei dibattiti più delicati ma centrali di questo periodo storico, riguardante la sfera sessuo-affettiva di bambine e bambini, ragazze e ragazzi. Angela Verdecchia, coordinatrice della Rete degli Studenti Medi, è chiara: “L’educazione sessuo-affettiva deve essere introdotta in modo strutturale fin dai primi anni di scuola, calibrata per età e affidata a figure con competenze specifiche, per esempio attraverso i consultori: è un

Amicizia a scuola

Un'indagine del Censis condotta tra 8mila studenti degli ultimi 3 anni delle superiori nel 2026, mostra che 9 adolescenti su 10 ritengono che la scuola sia prima di tutto un ambiente dove fare nuove amicizie, anche se questo può far aumentare "ansia sociale" (7 ragazze su 10 indicano l'ansia come stato d'animo prevalente a scuola, soprattutto al liceo, sia per la relazione tra pari ma anche per la prestazione scolastica ecc). Tra gli aspetti che "fanno sentire meglio" gli adolescenti a scuola il più citato è il rapporto con i compagni di classe (54%), poi i momenti di socialità a ricreazione (23,3%) e il rapporto con gli altri compagni di scuola (21,4%).

Fonte: https://www.censis.it/la-scuola-vista-dai-giovani-tra-bisogni-del-presente-e-scelte-del-futuro/

mezzo importante per fornire conoscenza di sé e promuovere relazioni sane". Alcuni tra i recenti casi di femminicidio, del resto, hanno coinvolto minorenni. Christian Raimo aggiunge che gli insegnanti stessi, con adeguata preparazione, possano svolgere una funzione importante in tal senso. Entrambe le posizioni pongono soprattutto il problema delle competenze e della continuità. Uno studio su un campione di 14-18enni evidenzia che meno della metà degli adolescenti ha svolto a scuola percorsi di sessuo-affettività, mentre il 79% degli intervistati nel 2026[5] ritiene che per contrastare la violenza di genere sarebbe utile un corso obbligatorio. Il quadro normativo italiano si è però mosso in una direzione differente. Nel giugno 2026 è stata approvata la legge n. 104 sul consenso informato in ambito scolastico, integrata poi da una nota del MIM[6], che individua precisamente quali apprendimenti sulla sessualità rientrano nel curricolo di Scienze e quindi non richiedono il consenso preventivo dei genitori e quali invece lo rendono necessario, assieme alla consultazione dei materiali utilizzati. Parallelamente restano all'esame parlamentare proposte per introdurre percorsi strutturali di educazione affettiva e sessuale (DDL 294, 943 e 979, tra gli altri): il confronto rimane quindi aperto sul ruolo di scuola e famiglie, sull'età alla quale iniziare, sui contenuti e sulle competenze necessarie, mentre nella maggioranza dei Paesi europei l'educazione sessuale e affettiva è obbligatoria fin dalla più tenera età. "Vorrei dire agli adulti che l'educazione sessuo-affettiva ha un senso molto più ampio rispetto all'idea che sia solo un momento nel quale 'parlare di sesso'", è il pensiero che ci affida Ester, 16 anni. È imparare a nominare le emozioni, riconoscere i confini propri e altrui, affrontare un rifiuto, comprendere il consenso, distinguere amore e possesso, conoscere e rispettare le differenze.



iStock.com

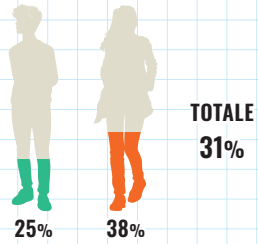
Comportamenti vessatori

Nelle Tavole di queste pagine abbiamo raccolto alcuni dei dati più significativi tratti dalle indagini ESPAD 2025 condotta dal CNR e Censis 2026. Interessante sottolineare che una quota maggiore di ragazze (il 38% rispetto al 25% dei ragazzi) chiede esplicitamente che l'educazione sessuo-affettiva divenga materia curriculare. Le ragazze, che risultano più iperconnesse (che fanno un uso problematico del digitale), sono però molto spesso anche quelle prese più di mira da comportamenti vessatori agiti più dai maschi. Questo si riflette anche negli stati d'animo prevalenti a scuola – ansia per le ragazze e noia per i ragazzi e nella percezione di fragilità (43% le ragazze e 30% i ragazzi).

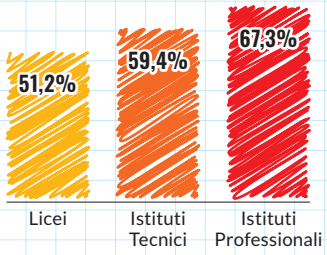
Poco rispetto poca empatia

Le indagini ESPAD del CNR e Censis 2026 ricostruiscono il clima e i comportamenti lesivi violenti prevaricatori tra adolescenti a scuola: la metà dei ragazzi ammette di aver preso in giro o insultato altri studenti, il 16,7% di aver picchiato altri studenti, e le vittime principali dei comportamenti vessatori sono studenti con cittadinanza non italiana o ripetenti.

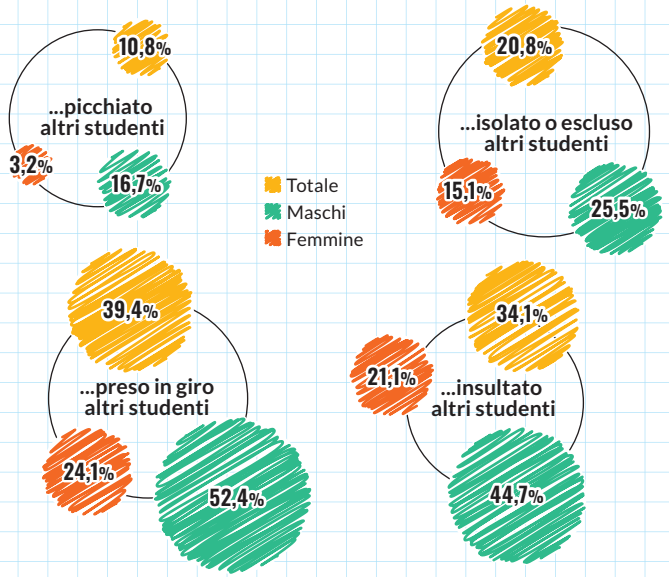
Studenti/esse del 3°, 4°, 5° anno di superiori che vorrebbero l'educazione sessuo-affettiva come materia curriculare (%)



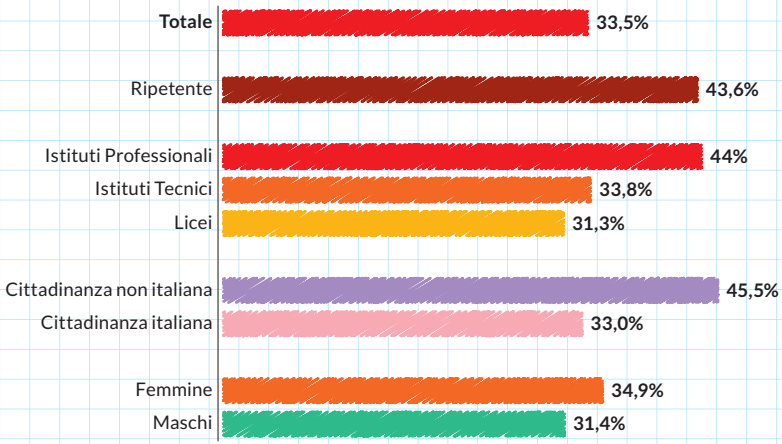
Studenti/esse del 3°,4°,5° anno di superiori che hanno assistito ad atti di discriminazione (%)



Studenti/esse del 3°, 4°, 5° anno di superiori che ammettono di aver... (%)

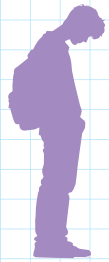


Studenti/esse del 3°,4°,5° anno di superiori vittime di comportamenti vessatori (violenza fisica o psicologica, bullismo o cyberbullismo, atti di discriminazione) (%)



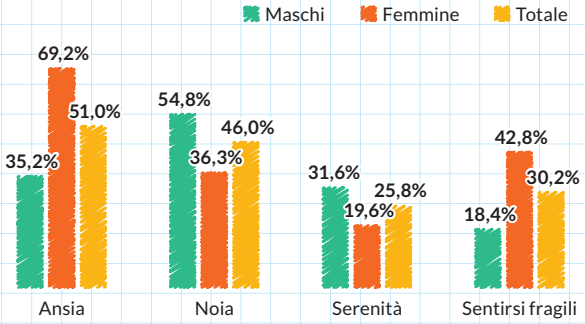
Anno: 2026 - Fonte: Censis





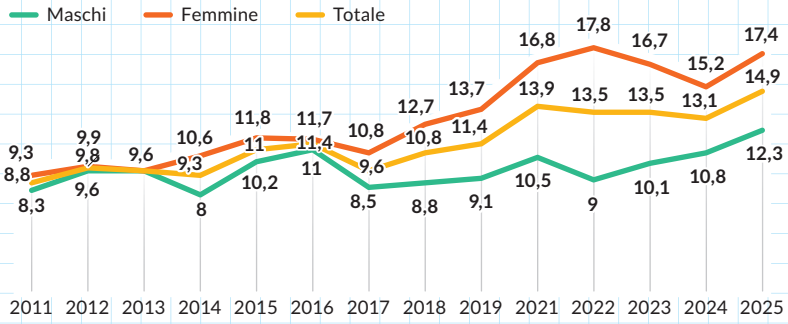
Stati d'animo prevalenti a scuola tra studenti/esse del 3°,4°,5° anno di superiori (%)

Anno: 2026 - Fonte: Censis



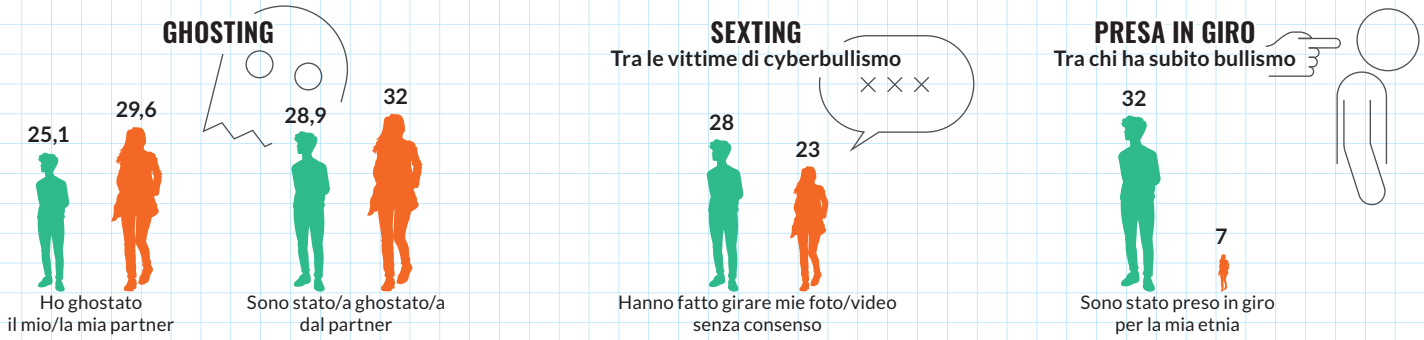
15-19enni con profilo di internet a rischio (%)

Serie storica: 2018-2025 - Fonte: ESPAD CNR IFC



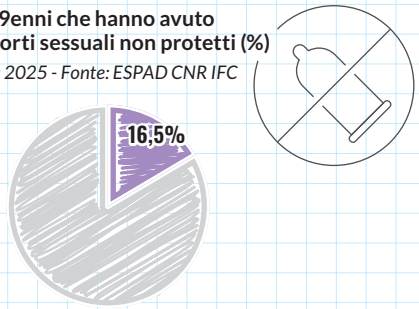
Differenze tra maschi e femmine (%)

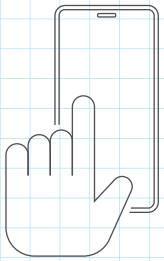
Anno: 2025 - Fonte: ESPAD



15-19enni che hanno avuto rapporti sessuali non protetti (%)

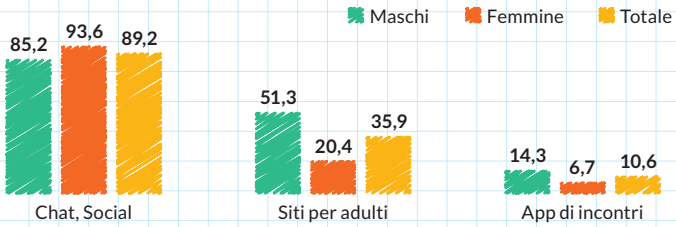
Anno: 2025 - Fonte: ESPAD CNR IFC





15-19enni che svolgono attività online durante un giorno di scuola (%)

Anno: 2025 - Fonte: ESPAD CNR IFC



A proposito di differenze, sulle questioni di genere nel mondo scolastico siamo di fronte a un terreno più complesso di quello delle pur presenti disparità di opportunità di studio e professionali. Le donne, infatti, sono ormai maggioranza nelle università italiane: nell'anno accademico 2024-25 rappresentano il 56% dei nuovi immatricolati. Restano però forti differenze nelle scelte: sono il 78% degli immatricolati nelle discipline umanistiche e appena il 28% in Ingegneria e Tecnologia. Tra le nuove studentesse soltanto il 19% sceglie un percorso STEM, contro il 40% degli uomini. Nelle scelte scolastiche le 'gabbie di genere' - che funzionano per le alunne e per gli alunni - pesano di più sul pieno sviluppo delle bambine. Eppure abbiamo visto come le ragazze siano meno soggette a fallimento formativo (abbandonano molto meno la scuola e hanno meno ripetenze) e soprattutto si laureano più dei ragazzi, 58% contro 42%[7]. All'inizio di questo capitolo però abbiamo anche parlato dello stress maggiore che le adolescenti provano a scuola: spesso percependo che il sentiero verso le opportunità di lavoro è in salita. Ma proprio questo modo di vivere la scuola, le rende più insicure dei loro coetanei nella matematica (sono invece più competenti in lettura e italiano, dove emerge impegno e dedizione allo studio): gli esiti delle ultime rilevazioni PISA 2025, mostrano che sia in matematica che nel *problem solving* computazionale - che non riguarda soltanto l'uso della tecnologia, ma la capacità di utilizzarla in modo consapevole per interpretare situazioni complesse e trovare soluzioni - il divario di genere tra 15enni è di 17 e 22 punti a favore dei ragazzi[8]. Negli ultimi 10 anni, dalle prove 2015, il gap in matematica è costante (sono però peggiorati i punteggi medi sia delle ragazze che dei ragazzi di 24 punti). In lettura invece le ragazze hanno ampliato il vantaggio (arrivato a 28 punti) mantenendo un punteggio medio stabile nell'ultimo decennio, mentre quello dei ragazzi è diminuito di circa 12 punti[9]. Queste differenze negli apprendimenti ricalcano sia pregiudizi e stereotipi di genere presenti anche tra insegnanti e genitori, sia il tracking che abbiamo visto (cap. 1) che conduce le ragazze più verso i licei, con gli indirizzi di scienze umane, linguistico, artistico e classico a netta prevalenza femminile, e meno verso l'istituto tecnico e lo scientifico: Istat mostra che nel 2023-24[10], il 65% delle ragazze frequenta un liceo**,** contro il 40% dei ragazzi; soltanto il 20,5% frequenta invece un istituto tecnico, contro il 42,4% dei maschi. Il 20% delle ragazze frequenta un liceo scientifico, il 16% un liceo scienze umane (dove si indirizza soltanto il 3,7% dei maschi) e il 12% al linguistico; tra i ragazzi che frequentano un liceo, invece, quasi due su tre (65,6%) sono allo scientifico. Tornando ai risultati dell'indagine PISA 2025, però, rileviamo che il miglioramento nei punteggi medi ottenuti nella prova di scienze dalle ragazze nell'ultimo decennio (11 punti) ha azzerato il gap con i maschi. Ragazze che spesso si dirigono verso un lungo e faticoso percorso universitario per studiare medicina, l'unica facoltà STEM in cui le giovani sono più numerose dei giovani (68%)[11].

(Poche) donne ai vertici

Il divario di genere riemerge quando dalla formazione si passa alle posizioni di vertice. Nel sistema universitario italiano le donne (fonte: MUR) rappresentano il 57% degli studenti e il 48% di chi consegue un dottorato, ma nel 2023 erano appena il 28% dei professori ordinari e il 13% delle persone a capo delle istituzioni universitarie. Una dinamica simile si osserva nelle imprese: secondo gli ultimi dati Inps elaborati nel Rapporto Donne 2026 di Manageritalia (https://www.manageritalia.it/ricerca/rapporto-donne-2026), nel 2024 le donne rappresentavano il 22,7% dei dirigenti del settore privato. La presenza femminile è in crescita – dal 2008 le dirigenti sono più che raddoppiate – ma rimane ancora nettamente minoritaria nei ruoli apicali.

Gli stereotipi sembrano resistere non solo nella scelta degli studi ma anche nella sfera emotiva. Una ragazza può quindi crescere sentendosi dire che nessuna professione le è preclusa e incontrare, allo stesso tempo, modelli che associano ancora al femminile cura, disponibilità e sacrificio. Un ragazzo può riconoscere pienamente la parità tra uomini e donne, ma confrontarsi con modelli di mascolinità nei quali mostrare vulnerabilità o chiedere aiuto risulta più difficile. La scuola partecipa a questa costruzione insieme alla famiglia, ai coetanei, ai media e ai social. Educazione digitale, educazione affettiva, consenso e contrasto agli stereotipi finiscono così per incontrarsi attorno a una stessa questione: imparare a stare con gli altri. Una delle sfide più grandi che la scuola si trova ad affrontare è, a fronte di questi temi delicati, il ruolo che può assumere. Non deve trasformarsi in una clinica o in un servizio sociale, caricando gli insegnanti di ogni problema della società, ma neppure rifugiarsi nell'idea che tutto ciò che non appartiene alle discipline tradizionali debba restare fuori. Perché nella vita degli studenti non resta fuori affatto: entra ogni mattina in classe insieme a loro.



iStock.com

"Squilibri orari" in famiglia

Nel 2023, le donne di 25 anni e più dedicavano al lavoro familiare in media 4 ore e 44 minuti al giorno, a fronte di 2 ore e 6 minuti degli uomini, con un divario pari a 2 ore e 38 minuti. Anche quando entrambi i genitori lavorano, lo squilibrio resta forte, ed è l'esempio che ragazze e ragazzi assorbono ogni giorno: "le differenze permangono anche se si guarda alle coppie di 25-64 anni con entrambi i partner occupati: gli uomini, nel 2023, dedicano al lavoro familiare 1 ora e 48 minuti al giorno, contro le 4 ore e 10 minuti delle donne", spiega Istat nel Rapporto annuale 2026.

Fonte: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Capitolo-3-9giugno2026.pdf

Genova, 25-10-1967

Tema

Il nostro nuovo compagno

Quest'anno siamo in terza, ed abbiamo tutto nuovo: banchi nuovi, aula nuova, piano nuovo ed alcuni il grembiule nuovo.

Abbiamo anche un compagno nuovo: Felice.

Felice è di carnagione rosea, capelli quasi biondi ed è il più grande della classe sia di statura sia d'anni. Felice ha due anni più di noi perchè è stato bocciato. Felice è anche un poi vivace. Si può dire che è nuova anche Enrica dato che l'anno scorso ha trascorso la scuola

SCUOLA liberatutti

LA SCUOLA RIESCE ANCORA A ESSERE IL LUOGO IN CUI SI IMPARA A CONVIVERE?

Educazione civica

Vivere insieme

Una cartolina da... Mondovì

Arrivano da ogni dove, a Mondovì. Le vedi già dalle 7 del mattino, poi nel primo pomeriggio: sono le migliaia di studenti che ogni giorno di scuola raggiungono gli Istituti superiori di secondo grado che si trovano a Piazza, la parte alta, storica della città, salendo da Breo (la parte bassa) con l'affascinante funicolare costruita nel lontano 1886. Siamo in provincia di Cuneo, Piemonte, ma molti arrivano anche dalla non lontana Liguria, così come dai paesini incastonati nelle colline circostanti. Alcuni trovano posto in convitto, altri mettono la sveglia prima dell'alba. "Io ci metto un'ora, alcuni compagni anche il doppio", ci dice Sandra, 18 anni, ultimo anno di Alberghiero dell'I.I.S. Giolitti Bellisario Paire, "ma è una scuola che mi piace". La motivazione, già da adolescenti, è tutto: ci vuole però un ambiente scolastico che attrae.



Daniele Biella per Save the Children

È proprio all'Istituto alberghiero che passiamo una mattinata tra studenti e docenti, guidati da Donatella Garello, dirigente scolastica dell'Istituto (che ha una sede anche a Barge, a 70km di distanza), dal settembre 2012. All'entrata troviamo una copia di "Voci di corridoio", il giornale della scuola, che racconta di una raccolta fondi per un veicolo per il trasporto di alunni disabili, del servizio formativo di caffetteria promosso dagli alunni a chi arriva nella hall della scuola, ma anche di discussioni su IA, disturbi alimentari ed educazione sessuo-affettiva, confronto tra studenti di origini diverse e ricette, oroscopi, consigli per lo studio. Nell'aria c'è grande fermento, perché pochi giorni prima del nostro arrivo la squadra di Baskin (basket integrato) della scuola ha vinto a Roma i Campionati studenteschi nazionali*. L'attenzione all'inclusione si tocca con mano anche quando assistiamo a un

momento di scambio tra alunni e docenti su un'attività di gruppo appena terminata: "apprezzo la sincerità delle prof", "sento di aver acquisito strumenti che prima non avevo", sentiamo dire. I dati che ci elenca la vicepreside Alessandra Cerrito, referente dei 90 docenti di sostegno dell'Istituto, confermano l'approccio: nell'a.s. 2025-26, su 924 studenti totali - 300 con Bisogni Educativi Speciali (BES) - 112 erano alunni con disabilità (Legge 104), 15 dei quali in modo grave, spesso seguiti con un rapporto uno a uno. "Ci siamo impegnati, anche tramite la formazione, per far sì che tutti i docenti curricolari capissero l'importanza del sostegno in un'ottica di responsabilità condivisa, sulla scia dei Gruppi di Lavoro Operativo (GLO), promossi dal Ministero e dedicati proprio all'inclusione", spiega Cerrito, lei stessa insegnante di sostegno.

Non distante dalla scuola c'è la sede della Fondazione Cucine Colte, che sostiene studenti e diplomati nell'orientamento al lavoro: tra le iniziative nate, il servizio di catering "Bundamangé" e "Senza macchia", la lavanderia inclusiva aperta all'inserimento socio-lavorativo di ex alunni ma anche di cittadini con fragilità. L'impegno verso ogni studente è a 360 gradi, dinamico: "i primi 3 mesi di scuola per le prime c'è il *periodo zero*, in cui lo studente viene conosciuto e inserito in una valutazione di plesso, non di risultato", ci racconta la preside, arrivata alla dirigenza dopo aver insegnato lingue in varie superiori del Piemonte. "Tra stage in Italia e all'estero, alternanza scuola-lavoro, Erasmus e viaggi di conoscenza ma anche attenzione alle materie STEM e progetti di solidarietà sul territorio, portiamo ragazze e ragazzi a mettere in campo le loro competenze al di là del curriculum e delle materie". Negli anni sono state visitate cucine e strutture alberghiere di Perù, Argentina, Capo Verde, grazie anche a contatti alberghieri dei docenti stessi, in primo luogo Rudy Mamino, ex alunno negli anni '80 poi subito dopo docente, oggi di cucina, nonché referente degli ex alunni e tutor degli attuali, anche per quanto riguarda il programma ministeriale dei *capolavori* del triennio da caricare sulla piattaforma Unica. Si è in una scuola professionalizzante - che ha resistito anche a una frana nel 2017 - ma "l'obiettivo è calare nel mondo reale quello che insegni, per fare capire loro il motivo dello studio. Per esempio, parlare dei ristoranti significa affrontare il tema della rivoluzione francese, la scintilla che li ha fatti nascere", approfondisce Mamino. Quando incontriamo un gruppo di studenti, tutti a loro agio con la divisa dell'Alberghiero, siamo quasi sorpresi dell'energia, in tempi di disaffezione generale: "i problemi ci sono così come le migliorie che vorremmo, certo", ci dicono, "per esempio le troppe verifiche a ridosso degli stage, o il fatto che non si parli di temi politici in senso lato anche se siamo oramai maggiorenni", interviene Carla, alle soglie della maturità, "ma più di tutto vediamo la crescita personale che ci ha permesso questa scuola". Alla fine, con cura e competenza, due ragazze e un ragazzo ci guidano per i luoghi culturali di Mondovì: "ci piacerebbe lavorare nel turismo, oltre a tante altre cose", è la frase, piena di speranza in tempi difficili, con cui ci salutano.



Daniele Biella per Save the Children

*https://www.giolittibellisario.it/pagine/la-squadra-di-baskin-del-giolitti-bellisario-campione-ditalia-ai-giochi-della-giovent-di-roma

Una scuola per tutti

"Caro signor Vernon, accettiamo il fatto di aver dovuto sacrificare un intero sabato in punizione per quello che abbiamo fatto di male, ma pensiamo che tu sia pazzo a costringerci a scrivere un tema dicendoti chi pensiamo di essere. E a te che importa? Tu ci vedi come vuoi vederci: in termini comodi, o definiti con convenienza. Ma quello che abbiamo scoperto è che ognuno di noi è un cervello, un atleta, una testa matta, una principessa, un criminale. Risponde alla tua domanda?" Nel film The Breakfast Club era il 24 marzo 1984, quando i 5 alunni – 3 maschi e 2 femmine, rinchiusi nella biblioteca scolastica a 'redimersi', del Liceo Schermer, in Illinois, scrissero questa lettera al preside. Altri tempi, altra scuola. Ma una base di partenza che ritroviamo anche oggi: la diversità, la disomogeneità che rende le aule scolastiche il luogo più efficace per rappresentare la società contemporanea. In questa diversità, in Italia come altrove, rientrano anche caratteristiche fisiche, origini, estrazione sociale che, volente o nolente, influenzano la crescita di uno studente. Nella storia recente della scuola italiana l'idea di inclusione è stata in primo luogo associata alla disabilità e c'è stato un momento in cui tale idea ha smesso di essere solo un principio per diventare una scelta concreta: mettere nella stessa classe bambini e ragazzi diversi tra loro. La pedagogista e docente universitaria Anna Granata, nel suo nuovo libro 'La scuola inclusiva ha fallito'[1], ricorda con efficacia una preside pioniera, Alessandra Ginzburg, capace nel 1970 di introdurre "25 bambini con deficit intellettivo nella scuola dell'infanzia che dirigeva a Roma, fino ad allora riservata ai bambini cosiddetti normali. Un esperimento radicale, che rompe uno schema consolidato e apre una possibilità nuova". Da lì a pochi anni la rivoluzione si compie con la legge 517 del 1977, che sancisce il superamento delle classi differenziali e l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni, inserendo di fatto la figura dell'insegnante di sostegno. Dietro quella svolta ci furono anni di sperimentazioni, associazioni – una delle prime fu il Movimento di Cooperazione Educativo (MCE), di cui la stessa Ginzburg fece parte - famiglie e insegnanti. Tra le figure che con l'attivismo contribuirono maggiormente a costruire quel modello ci fu anche Mirella Antonione Casale[2], prima docente poi dirigente scolastica in una media a Torino, madre di una bambina con disabilità che prima della riforma era stata rifiutata dal mondo della scuola. "La presenza di alunni con disabilità è un vantaggio per la scuola, che può porsi in una situazione di ricerca", scriveva nel 1979 il pedagogista Andrea Canevaro[3]. Quasi 50 anni dopo, quella legge rimane uno dei tratti più riconoscibili del nostro sistema

Viaggi d'istruzione

Nel primo capitolo si è parlato dell'importanza di aprirsi al mondo e dei viaggi di istruzione per tutte e tutti: per quanto riguarda la partecipazione degli alunni con disabilità alle uscite didattiche, nel rapporto Istat 2026 'L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità' si rileva che la partecipazione è quasi totale (il 95% degli studenti e studentesse) se le uscite sono senza pernottamento, mentre se le gite di istruzione prevedono una notte fuori casa si riduce sensibilmente (59%), soprattutto nelle regioni del Mezzogiorno (al 46%). Rispetto, invece, alle attività extra-didattiche svolte durante l'orario scolastico, come per esempio laboratori artistici, musicali, scacchi e teatro, solo la metà degli alunni e alunne con disabilità è coinvolta, mentre quasi tutti (il 94%) partecipano all'attività motoria curricolare.

educativo: quanto siamo riusciti davvero a costruire una scuola nella quale tutti possano imparare insieme? I numeri raccontano innanzitutto una scuola profondamente cambiata: nell'anno scolastico 2024-25 gli alunni e le alunne con disabilità certificata erano quasi 377mila, il 4,8% degli iscritti (nella primaria e nella secondaria di primo grado si arriva al 6%), in aumento del 5% rispetto all'anno precedente. Un decennio prima erano il 2,6%[4]. Istat spiega questa crescita attraverso fattori diversi: una maggiore capacità di individuare e certificare le disabilità, una domanda più forte di assistenza da parte delle famiglie e una crescente sensibilità del sistema scolastico. Alle superiori la presenza di studenti con disabilità scende al 3,7%[5] del totale (l'anno prima era al 3,5%): non è facile per chi ha una neurodivergenza o un 'disturbo evolutivo dello sviluppo psicologico' essere inclusi nella scuola superiore, il rapporto tra pari si complica e anche la possibilità di apprendere e di essere seguiti adeguatamente[6].



iStock.com

Quante ore in classe?

Alla scuola dell'infanzia la percentuale di alunni con disabilità nell'a.s. 2024-25 era contenuta, al 3,4%, soprattutto perché la certificazione viene effettuata più tardi (in particolare per disturbi dello spettro autistico o disabilità cognitive). In ogni ordine scolastico, gli alunni con disabilità trascorrono la maggior parte dell'orario scolastico in classe con i compagni: nella scuola dell'infanzia le ore settimanali dedicate all'attività fuori dalla classe sono 8,2 in media, mentre negli altri ordini non superano le 3 ore; in presenza di forti limitazioni, però, il numero di ore aumenta in tutti gli ordini: 9,6 nella scuola dell'infanzia, 9 alle superiori, 7,4 alle medie e 5,1 nella primaria.

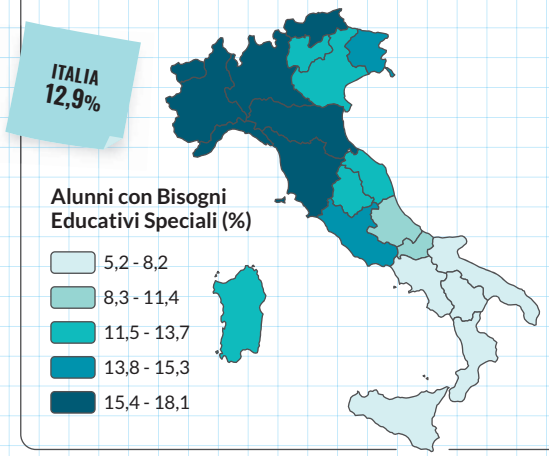
Fonte: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Statistica-Report_Alunni-con-disabilita_AS-24-25.pdf

Bisogni educativi e disabilità

Tra i 2014 e il 2024, gli alunni con disabilità inseriti nella scuola sono aumentati dal 2,6% al 4,8%, con differenze tra gradi: alla primaria e secondaria di 1° grado si è arrivati al 6% mentre alle superiori l'accoglienza è più bassa, seppur aumentata dal 2,1% al 3,7%. I dati Istat sull'inclusione a scuola riportano che nella scuola dell'infanzia ogni alunno riceve 21 ore di sostegno (19,5 a Nord) e al Centro-Nord oltre la metà degli alunni con il sostegno riesce a partecipare ad attività extrascolastiche.

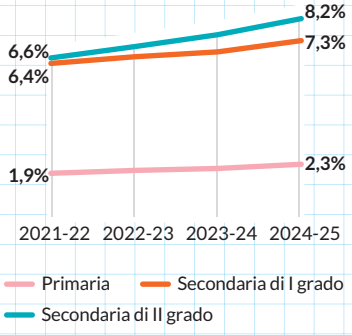
Alunni della Scuola Secondaria di I° grado con Bisogni Educativi Speciali (%)

Anno scolastico: 2024-25 - Fonte: ISTAT su dati MIM



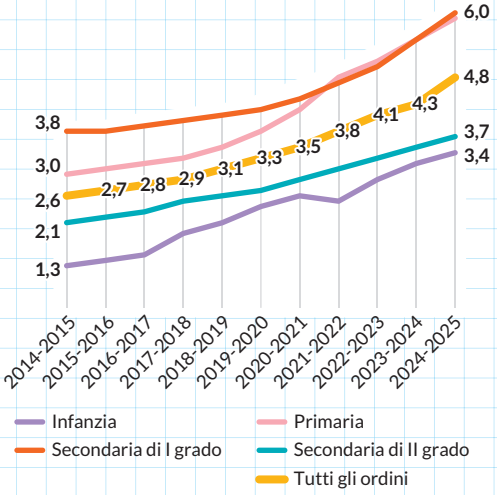
Alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) (%)

Serie storica anni scolastici 2021-2022 - 2024-2025 - Fonte: elaborazioni Save the Children su dati MIM



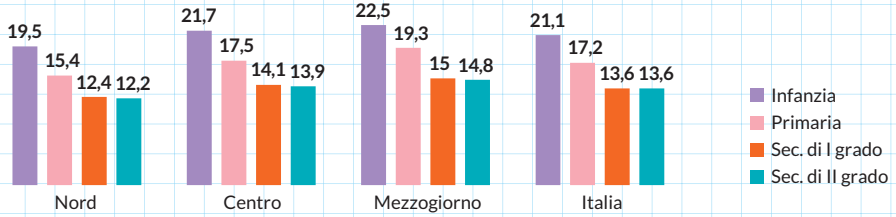
Alunni con certificazione di disabilità per ordine di scuola (%)

Serie storica anni scolastici 2014-2015 - 2024-2025 - Fonte: elaborazioni Istat su dati MIM



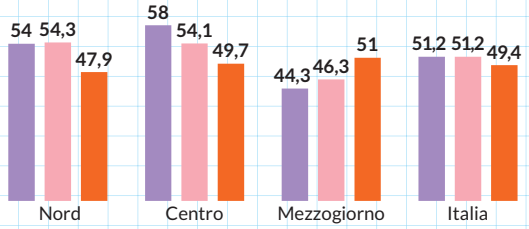
Numero medio di ore settimanali di sostegno per alunno con disabilità

Anno scolastico 2024-2025 - Fonte: elaborazioni Istat su dati MIM



Alunni con disabilità che partecipano ad attività extra didattiche (%)

Anno scolastico 2024-2025 - Fonte: elaborazioni Istat su dati MIM



Il 98% dei 377mila alunni con disabilità (in prevalenza maschi: i disturbi del neurosviluppo sono più diffusi tra i bambini rispetto alle bambine) oggi è in possesso di una certificazione di disabilità o di invalidità, che consente l'attivazione del sostegno scolastico. Il 2% rimanente rappresenta situazioni *borderline* o in attesa di certificazione per cui la scuola si attiva con le risorse disponibili. La disabilità fisica coinvolge una minoranza dei bambini e delle bambine con disabilità (la disabilità motoria riguarda il 9% e quella visiva o uditiva circa il 7%), mentre oltre un terzo (il 35,5%) presenta disabilità intellettiva, un altro 36% disturbi dello sviluppo psicologico e il 19% ha un disturbo dell'attenzione e del comportamento[7].

Le scuole sono tenute a predisporre per tutti gli alunni con disabilità il Piano Educativo Individualizzato (PEI), strumento fondamentale che permette allo studente di partecipare pienamente alla vita scolastica e realizzare il proprio potenziale. Viene redatto dal GLO, il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione, nel quale la scuola incontra la famiglia e le altre figure coinvolte. Per l'anno scolastico 2024-2025 il PEI è stato redatto per il 97% degli studenti con certificazione. Affinché lo strumento raggiunga la massima efficacia dovrebbe essere discusso e approvato nelle prime settimane dell'anno scolastico ma per il 17% degli alunni, alla data del 31 ottobre 2025, il PEI non era ancora stato predisposto (al Centro Italia, nella scuola superiore, la punta massima di ritardo al 24%). Alla fine del percorso delle superiori, nell'a.s. 2024-25, l'alunno con il sostegno è arrivato a un diploma con un percorso ordinario, analogo a quello dei coetanei senza disabilità, nel 16% dei casi; per un ulteriore 46% si è previsto un percorso personalizzato con prove equipollenti che consentono il conseguimento del titolo di studio; per il restante 37% è stato adottato un percorso differenziato con prove non equipollenti[8].

Fermarsi alle certificazioni restituirebbe un'immagine piuttosto parziale della classe contemporanea, dove sono presenti alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), che nel 2023-2024 raggiungevano l'8,6% del totale[9]. La metà sono alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) certificati da specialisti, per esempio neurodivergenze come dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia. Se nel 2021-22 gli alunni con DSA erano circa 334mila, sono via via aumentati arrivando a 391mila nel 2024-25, e la percentuale rispetto al totale degli alunni è salita dal 4,8% al 5,9%[10]. In questo caso, conta molto la preparazione e la capacità dei docenti di gestire le diverse situazioni, dato che questi alunni non sono affiancati dall'insegnante di sostegno e solo in alcuni casi è presente un 'educatore', ovvero l'assistente educativo (o all'autonomia e comunicazione)[11] scolastico fornito dagli enti locali.

Disturbi dell'apprendimento

La presenza di alunne e alunni con DSA cresce lungo il percorso scolastico: nell'a.s. 2024-25 (fonte: elaborazioni Save the Children su dati forniti dal MIM) si passa dal 2,3% nella primaria al 7,3% nella secondaria di primo grado e all'8,2% nelle superiori, dove le difficoltà emergono con l'aumento delle competenze richieste. Nelle superiori non statali uno studente su dieci ha un DSA, contro il 6,9% delle statali. Forti anche le differenze territoriali, legate all'efficienza delle scuole e dei servizi sanitari nelle diagnosi: gli studenti con DSA sono il 9,7% nel Nord-Ovest, l'8% al Centro, il 7,1% nel Nord-Est e appena il 3% nel Mezzogiorno. Differenze che riflettono anche le disuguaglianze nell'accesso alle valutazioni specialistiche.

Ma la 'diversità' nelle aule non si ferma qui: c'è chi ha alto potenziale cognitivo, chi presenta difficoltà linguistiche, fragilità sociali e familiari, situazioni temporanee di disagio o differenze che non corrispondono necessariamente a una difficoltà (chi apprende meglio ascoltando o costruendo, chi ha bisogno di più o meno tempo). È nella somma di tutte queste situazioni che la parola inclusione mostra contemporaneamente la sua forza ma anche un suo limite. Dario Ianes, già docente di Pedagogia all'Università di Bolzano e oggi presidente della Fondazione Scuola e Ricerca, propone un cambio di paradigma: "Inclusione continua a far pensare a qualcuno che si trova fuori e che qualcun altro deve fare entrare. Sarebbe invece necessario ragionare in termini di universalità ed equità: progettare fin dall'inizio una scuola destinata ai bisogni e ai desideri del 100% degli studenti", ci dice. Non significa negare le differenze ma, al contrario, significa assumerle come condizione normale di ogni classe. Cambia la domanda di partenza: da "come includiamo chi è diverso?", a "come costruiamo una scuola pensando fin dall'inizio che nessuna classe sia omogenea?". Ianes propone un disegno universale per l'apprendimento: offrire più linguaggi e più modalità per accedere alle conoscenze, elaborarle e restituirle. Una spiegazione orale può convivere con un testo, un'immagine, un video, un'attività pratica cooperativa, laboratoriale, superando le barriere fisiche e mentali, e introducendo sempre di più, per esempio, la differenziazione didattica: proporre in classe diverse modalità di svolgimento di un compito a seconda delle attitudini dei singoli alunni[12]. "È con gli studenti neurodivergenti, dagli svariati ritmi di apprendimento, che scopriamo il valore di riconoscere a ciascuno il tempo necessario per imparare, senza cedere alla tentazione della standardizzazione. È col disabile motorio che ci rendiamo conto dell'inadeguatezza dei nostri ambienti scolastici, spesso poco accessibili a chi non riesce a muoversi sulle proprie gambe"[13], sottolinea Anna Granata. Nella pratica, la qualità dell'accoglienza degli alunni con BES continua a dipendere dalla capacità delle persone di mettersi in gioco, come emerge dai nostri incontri sul campo e dalla ricerca 'Le voci dell'inclusione'[14], pubblicata nel giugno 2026 e condotta interrogando 800 insegnanti: l'elemento indicato come decisivo non riguarda una tecnica o un metodo, pur importanti, ma è "la relazione interpersonale tra colleghi e con i genitori e i ragazzi stessi, in termini di collaborazione, comunicazione e coesione". È qui che entra in gioco una figura sempre più centrale nella scuola italiana: l'insegnante di sostegno.

Barriere architettoniche

L'aumento dell'attenzione all'inclusione scolastica non va di pari passo con l'accessibilità degli edifici scolastici, di responsabilità dei Comuni e delle Province in qualità di proprietari degli immobili. Nell'a.s. 2024-25, solo il 40% delle scuole, 2 su 5, erano accessibili e prive di barriere architettoniche (erano il 32% nell'a.s. 2017-18). Circa il 20%, una su 5, non ha fornito informazioni sull'accessibilità. La situazione peggiore è in Liguria, Calabria e Campania. A livello provinciale, a Belluno e La Spezia solo un quinto delle scuole sono accessibili mentre la Valle d'Aosta e la provincia di Bergamo possono contare sul 62-63% di scuole accessibili. (Fonte: elaborazioni Istat per Save the Children).

INCLUSIONE ESEMPLARE

Per capire cosa significa concretamente fare spazio ai bisogni e alle possibilità di una persona, ci aiutano i due esempi che seguono, storie recenti molto diverse, per luogo, età e percorso. La prima riguarda una bambina della scuola dell'infanzia e una disabilità che deve ancora essere riconosciuta e accettata dalla famiglia; la seconda uno studente arrivato alla fine delle superiori, per cui la possibilità di conseguire il diploma sembra scontrarsi con burocrazia e procedure. In entrambe l'inclusione diventa qualcosa di concreto: costruire intorno a ogni bambino e ragazzo le condizioni perché possa proseguire il proprio percorso.

Nel primo caso siamo a Tor Bella Monaca, a Roma, in una delle scuole dell'infanzia coinvolte in "Bella! Fateci spazio", progetto dell'associazione Pianoterra. Le maestre osservano in una bambina segnali riconducibili a un possibile ritardo cognitivo.
La famiglia, già alle prese con difficoltà economiche e isolamento sociale, fatica però ad accettarlo. La scuola segnala il caso ai servizi, ma inizialmente non riceve risposta. Interviene allora lo sportello sociale di Pianoterra, che nelle scuole mette in relazione famiglie, insegnanti e territorio. Katarina, assistente sociale, riesce a sollecitare la presa in carico, ma il lavoro più delicato viene dopo: conquistare la fiducia dei genitori. Non parte dalla diagnosi, ma dalla bambina, dai suoi giochi e dalla sua quotidianità. Solo quando la famiglia è pronta spiega il significato della valutazione neuropsichiatrica. La diffidenza lascia spazio alle domande, fino a quando sono gli stessi genitori a chiedere l'avvio delle terapie. Oggi la bambina ha un'insegnante di sostegno e segue il percorso più adatto a lei.

Al Polo liceale di Scalea, invece, includere ha significato interrogare la rigidità delle procedure nel caso di uno studente con una grave disabilità fisica e un lieve ritardo cognitivo, che secondo la documentazione avrebbe dovuto terminare la scuola con un attestato.
Il consiglio di classe, conoscendone capacità e percorso, ha scelto però di accompagnarlo verso il diploma. "Se non ci fosse stato un consiglio di classe così unito, non si sarebbe mai diplomato: eravamo tutti concordi sul fatto che il ragazzo potesse farcela", racconta la professoressa Sara Amendola. Quel diploma gli ha aperto una possibilità che le procedure rischiavano di precludergli: oggi è iscritto all'università, a Scienze della comunicazione. Due esperienze che ricordano come diagnosi, protocolli e procedure siano necessari, ma non sufficienti. L'inclusione comincia quando, dentro quelle regole, qualcuno riesce a vedere prima di tutto la persona.



Il sostegno indispensabile

Nell'anno scolastico 2024-25 erano oltre 261mila gli insegnanti per il sostegno impiegati nelle scuole italiane - quasi 250mila nella scuola statale e più di 11mila nella scuola non statale - il 6% in più rispetto all'a.s. 2023-24. Nel decennio l'aumento di questa figura è stato notevole, se pensiamo che nell'a.s. 2014-15 il MIM stimava circa 79mila insegnanti di sostegno. Nella scuola pubblica c'è un insegnante di sostegno ogni 1,4 alunni con disabilità e ciascuno di loro è affiancato in media 15,8 ore settimanali (erano 15,3 nell'a.s. 2021-22): il valore è più elevato nella scuola dell'infanzia e nella primaria (rispettivamente 21,1 e 17,2 ore), mentre diminuisce nella scuola secondaria di primo e di secondo grado (13,6 ore)[1].



iStock.com

Oltre tre quarti degli insegnanti di sostegno (78%) sono docenti specializzati, cioè con una preparazione specifica, mentre il resto sono insegnanti curricolari assegnati al sostegno per far fronte alla carenza di figure specializzate (nel 2024-25 erano circa 57mila). Nel 2019-20 la quota di insegnanti di sostegno specializzati si fermava al 63%, meno di 2 su 3, quindi negli ultimi anni la situazione è migliorata (al corso TFA, tirocinio formativo attivo, di specializzazione che dura almeno 8 mesi e dà 40 CFU si è aggiunto il percorso Invalsi che dà 40 CFU e abilita chi ha all'attivo 3 anni di insegnamento)[2]. A livello territoriale la quota di non specializzati varia fortemente, dall'11% nel Mezzogiorno a quasi 1 su 2 nelle province di Asti e Alessandria in Piemonte, Lucca e Massa Carrara in Toscana[3]. Un nodo più critico, che resta irrisolto negli anni, è senz'altro quello della stabilità e continuità della figura di sostegno, visto che il 58% degli studenti con disabilità nel 2024-25 aveva cambiato insegnante per il sostegno rispetto all'anno precedente (con un massimo del 70% nella scuola dell'infanzia) e circa 1 su 10 aveva cambiato insegnante per il sostegno nel corso dello stesso anno scolastico. Non solo, il 22% degli insegnanti di sostegno non era presente ad inizio anno perché non ancora assegnato e circa 1 su 10 non era ancora in classe al 10 di ottobre 2024[4]. In avvio dell'a.s. 2026-2027 abbiamo testimoniato direttamente come, dall'infanzia in poi, la mancanza tempestiva dell'assegnazione ha accorciato le ore dei primi giorni di scuola, con disagi per le famiglie che in alcuni casi hanno protestato con i presidi. Questo problema del ritardo di assegnazione riguarda tutta l'Italia, soprattutto a Nord, dove la carenza generale di insegnanti è molto più incisiva. Nella provincia di Milano si registra la situazione più critica (il 19% degli insegnanti di sostegno ancora non assegnato a un mese dall'inizio della scuola), anche le province di Verona e Barletta (16-17% ancora mancanti al 10 ottobre), Trieste, Prato, Roma, Nuoro e altre province lombarde (14-15%)[5]. Dal 2025-2026, comunque, per Decreto ministeriale la famiglia può chiedere la continuità del docente di sostegno a tempo determinato. L'anno scolastico 2026-27 è iniziato con un ulteriore tentativo di stabilizzazione (DPR del 7 agosto 2026[6]): sono state autorizzate 10.810 immissioni in ruolo sul sostegno, nell'ambito di complessive 46.642 assunzioni a tempo indeterminato di docenti. Ma non si raggiunge l'intero fabbisogno reale: una parte consistente del sostegno continua infatti a essere coperta attraverso contratti a tempo determinato e, nelle prime settimane dell'anno scolastico, diversi istituti sono costretti a ricorrere agli 'interpelli' per trovare docenti sui posti rimasti scoperti.

Per un bambino o un ragazzo con disabilità, soprattutto quando la relazione costruita nel tempo è parte essenziale del percorso educativo, ricominciare ogni settembre con una o più nuove figure educative può significare perdere molto più di qualche

Quale inclusione

La ricerca *Le voci dell'inclusione* evidenzia una tendenza significativa: nel 2023 il 17% dei docenti intervistati era favorevole a un sistema educativo "a tre vie" separato: articolato in scuole speciali, classi speciali e inclusione piena per le disabilità lievi. Nel 2025 la percentuale è salita al 27%. Un cambiamento che sembra riflettere la distanza tra valori e pratica: sebbene il 95-96% dei docenti riconosca il valore dell'inclusione, quasi la metà la considera molto difficile, problematica o quasi impossibile da realizzare. Una stanchezza e un disincanto che rischiano di indebolire la fiducia nel modello inclusivo.

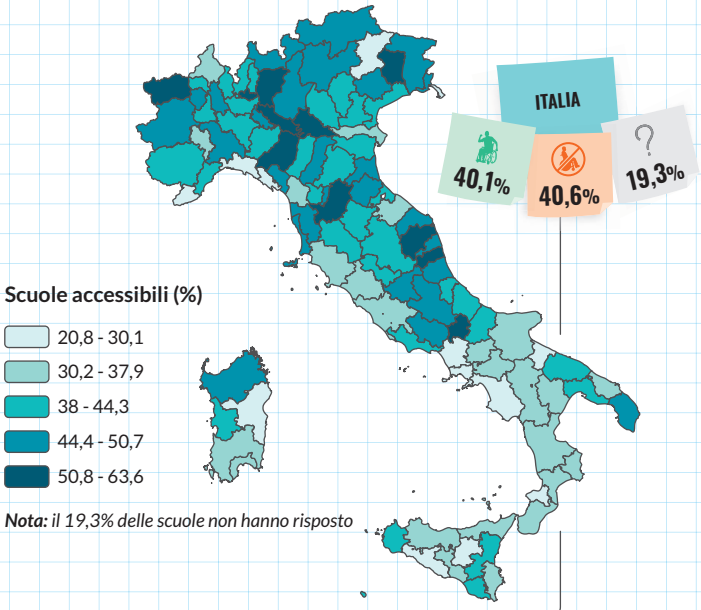
https://issuu.com/edizionierickson/docs/report_la_q_25?fr=sZTFhYTg4NDIONDc

Barriere visibili e non

I dati MIM dell'anagrafe scuole mostrano che due scuole su cinque hanno ancora barriere architettoniche, con una situazione particolarmente grave nel Mezzogiorno e in Liguria. Molto più variabile la presenza di assistenti comunali all'autonomia e comunicazione per gli alunni con disabilità, con il Nord-Est e la Toscana che appaiono più carenti.

Scuole statali e non statali accessibili per provincia (%)

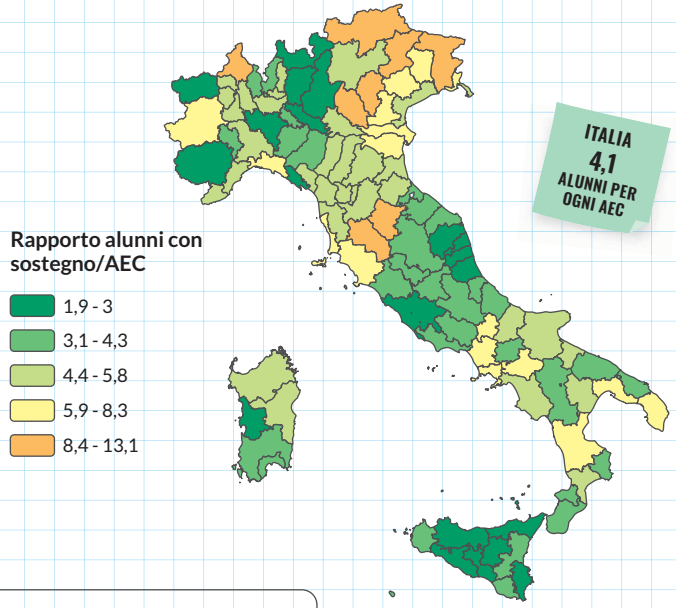
Anno scolastico: 2024-2025 - Fonte: Istat



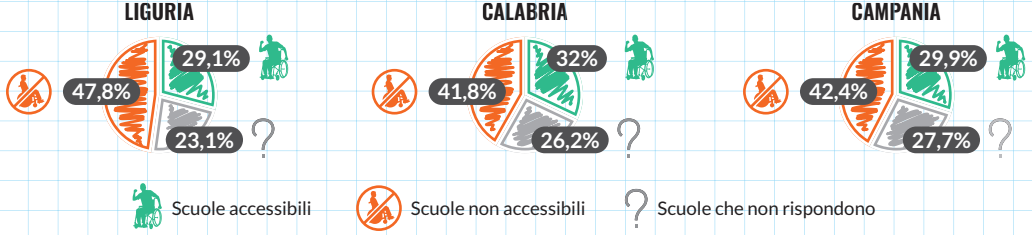
***Nota:** il 19,3% delle scuole non hanno risposto*

Rapporto alunni con sostegno/assistenti all'autonomia e alla comunicazione (AEC), per provincia

Anno scolastico: 2024-2025 - Fonte: Istat



Le tre regioni meno accessibili



settimana di programma. Bisogna ricostruire una conoscenza reciproca, capire modalità comunicative e autonomie, riconoscere interessi e difficoltà. Lo stesso rischio si presenta nei passaggi tra un ordine scolastico e il successivo: le famiglie conoscono bene questa fragilità. Il Garante nazionale dei diritti delle persone con disabilità Maurizio Borgo, ha ricordato come l'Italia rappresenti un'esperienza avanzata per la scelta compiuta nel 1977 di superare le classi speciali, ma anche come l'inclusione non sia ancora una realtà omogenea in tutte le classi, avendo ricevuto dalla sua istituzione, cioè dal gennaio 2025 al settembre 2026 (18 mesi), ben 2.500 segnalazioni di problemi da parte delle famiglie[7]. Tra le questioni più urgenti c'è quella delle ore di sostegno effettivamente riconosciute. Secondo l'Istat, nel 2024-25 il 3,8% delle famiglie di studenti con disabilità aveva presentato ricorso al TAR per ottenere le ore di sostegno, quota che nel Mezzogiorno raggiungeva il 5,3%[8]. Numeri a parte, ci potrebbe essere un cambiamento in meglio se cambiasse l'approccio all'idea dell'insegnante di sostegno, perché la legge e la pedagogia scolastica affermano da tempo che è un docente della classe. "Ma nella vita quotidiana continua invece a essere frequentemente percepito come l'insegnante del singolo ragazzo", ci sottolinea una docente di sostegno di ruolo con 14 anni di esperienza, che dopo gli anni di precariato ha preferito rimanere sul sostegno anziché insegnare la materia di formazione specifica. Da una parte la classe con i suoi docenti; dall'altra lo studente con disabilità con il "suo" insegnante. Nei casi peggiori questa separazione - alunno con sostegno da una parte, classe con docente della materia dall'altra - diventa anche fisica: l'uscita dall'aula, l'attività separata in quella che viene impropriamente chiamata 'aula di sostegno'. "Si lavora al meglio dove insegnante di sostegno e figure educative sono considerati al pari degli altri docenti del consiglio di classe", sottolinea la docente.

Dario Ianes ha promosso una proposta di docente di sostegno come co-curricolare: "non una figura che prende in carico individualmente un alunno liberando gli altri da quella responsabilità, ma un docente che aumenta le possibilità didattiche dell'intera classe: co-progetta, prepara materiali differenti, organizza gruppi, rende possibile un laboratorio, accompagna l'apprendimento cooperativo". Il preside Alfonso D'Ambrosio nella sua scuola di Lozzo Atesino (Padova) ha accolto tale proposta da 3 anni: "in particolare all'infanzia e alla primaria, dove l'insegnante di sostegno è un docente inserito nella coprogettazione e nella scelta dei tempi e dei materiali scolastici, una risorsa per la classe, non è visto solo come il maestro del singolo studente con disabilità". Una classe inclusiva, quindi, richiede di rimettere in discussione il lavoro di tutti i docenti, non può essere il risultato del lavoro del solo docente di sostegno o delle altre risorse educative (tra cui, tra l'altro, si sta facendo strada una nuova interessante figura, chiamata 'educatore di plesso': ne parliamo nel box di pag 168).

Alto potenziale cognitivo

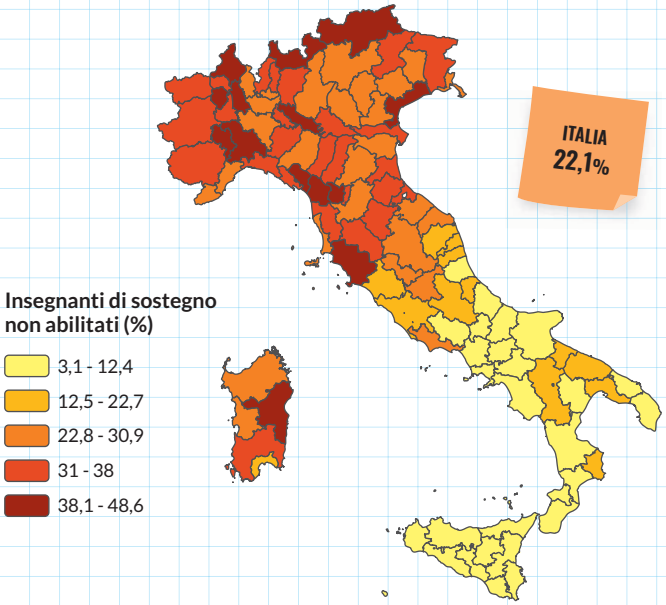
Bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo (APC) hanno capacità intellettive elevate, spesso associate a sensibilità emotiva e attitudini logico-matematiche o artistiche. La scuola non sempre ne riconosce i bisogni: considerarli "geni" o assegnare più esercizi può alimentare frustrazione, isolamento e rischio di ritiro sociale. Ricompresi nei BES dalla nota ministeriale 562/2019, sono al centro del DDL 180/2025, che promuove didattica personalizzata e formazione dei docenti. Tra le esperienze dedicate, c'è il progetto Potenziale in azione dell'Università di Padova (https://www.spgi.unipd.it/potenziale-in-azione) e i laboratori gratuiti di Talent Tree a Treviso, rivolti alla valorizzazione delle loro capacità e alla socializzazione.

Sostegno a scuola

Negli ultimi anni, anche in relazione alla maggior accoglienza di alunni con disabilità nella scuola pubblica, è aumentato il numero di insegnanti di sostegno, soprattutto al Nord. Molti sono inseriti in corso d'anno e non all'avvio della scuola a settembre (1 su 10 nella media nazionale, 1 su 7 in Lombardia e 1 su 8 nel Lazio) e più del 30% al Nord e Toscana non sono abilitati come insegnanti di sostegno.

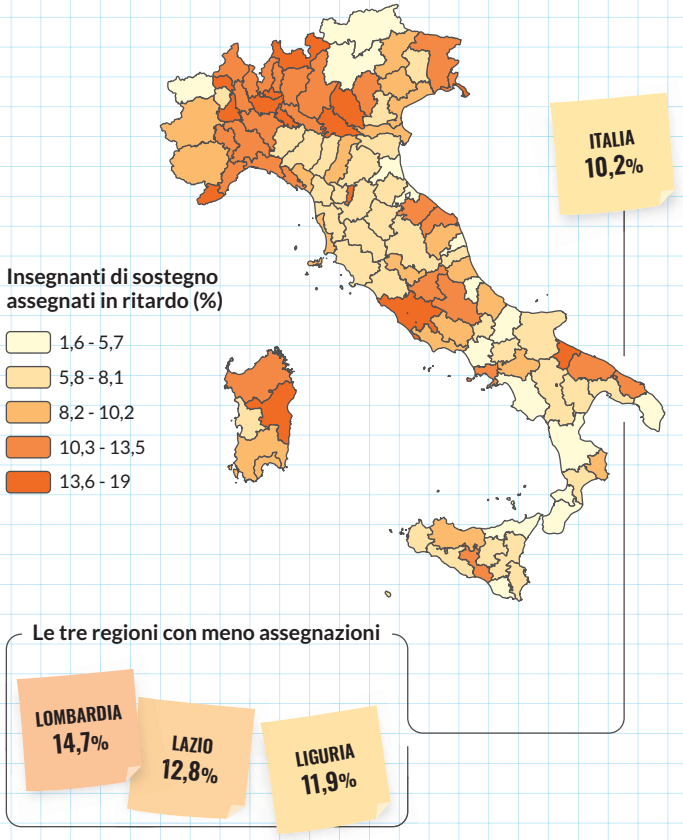
Insegnanti per il sostegno selezionati dalle liste curricolari (non abilitati) per provincia (per cento insegnanti della stessa provincia)

Anno scolastico: 2024-2025 - Fonte: Istat



Insegnanti per il sostegno non ancora assegnati alla data del 10 ottobre 2024 per provincia (per cento insegnanti della stessa provincia)

Anno scolastico: 2024-2025 - Fonte: Istat



Una soluzione pensata per chi incontra maggiori difficoltà può migliorare la scuola anche per gli altri. La psicologa Daniela Lucangeli sintetizza il principio con una frase radicale: "quando un bambino non ce la fa, tutta la classe non ce la fa"[9]. Non significa che tutti debbano raggiungere gli stessi risultati o percorrere la stessa strada: significa che il successo educativo non può essere misurato soltanto contando quanti studenti riescono ad adattarsi alla scuola così com'è, piuttosto è la scuola che impara ad adattarsi. "Voglio proporre ai docenti della mia classe di fare più attività di *role playing*, le poche volte che è successo tutta la classe ne ha beneficiato, non solo gli alunni che fanno più fatica nella lezione normale", ci dice Lidia, 13enne all'ultimo anno delle medie. Vale per il lavoro a piccoli gruppi, il gioco di ruolo, appunto, ma anche per la comunicazione aumentativa, per i laboratori: è la possibilità di restituire ciò che si è imparato attraverso linguaggi differenti. Essere nella stessa stanza, infatti, non significa necessariamente partecipare. Si può trascorrere un'intera mattinata nella propria classe ed esserne sostanzialmente fuori. Lo raccontano anche gli studenti. Nelle loro parole convivono esperienze opposte. Ci sono ragazzi che descrivono una scuola incapace di accogliere, nella quale, quando riescono, sono gli stessi compagni a doversi organizzare per aiutare chi resta indietro. Ma esistono anche classi nelle quali la presenza di un compagno con una disabilità importante cambia le relazioni, obbliga tutti a inventare nuovi modi per comunicare e rende il gruppo più capace di accogliere le differenze. Come ci hanno insegnato i grandi maestri del Novecento (ci si può immergere nel loro pensiero nell'Atlante "Lettera alla scuola"[10]), e come scriveva nel 2013 Alain Goussot, "il gruppo, il collettivo è il luogo in cui si costruisce la possibilità di crescere e di accedere alle conoscenze [...] ed è proprio la possibilità di collaborare con gli altri che ci permette di riconoscerci e di riconoscere l'altro diverso da sé, e quindi di educarci al pluralismo e alla varietà"[11]. La scuola come luogo di cura: non in senso terapeutico, ma come cura delle relazioni e del rapporto con il sapere, rallentando i tempi, modificando i linguaggi. È un'idea che ha a che fare non solo con la disabilità: riguarda il bambino con un disturbo dell'apprendimento ma anche la ragazza arrivata da poco in Italia; chi cresce in una famiglia che può pagare ripetizioni e chi non possiede nemmeno una stanza tranquilla nella quale studiare. Una scuola per tutti non fa scomparire le differenze, è una scuola che non le trasforma automaticamente in disuguaglianze.

Insegnare tra emozione e razionalità

Potenziare l'insegnamento per stimolare il pensiero critico e trasformare le nozioni in competenze durature: questo è l'approccio su cui si basa la *warm cognition*, una cognizione che integra emozione e razionalità, teorizzata e promossa dalla psicologa Daniela Lucangeli, che nel libro "La scuola che vorrei (Erickson, 2025)" cita un esempio di lavoro in classe: "invece di spiegare una formula matematica in modo sterile, perché non raccontare la storia della sua scoperta? [...] Questa prospettiva valorizza il processo più che il risultato". Lucangeli contrappone tale approccio alla didattica che sovraccarica gli studenti fino ad arrivare a un "ingozzamento cognitivo che aumenta il malessere a scuola".

L'EDUCATORE DI PLESSO

Gli assistenti educativi, all'autonomia e alla comunicazione in Italia erano 85mila nel 2024-2025, il 7% in più dell'anno precedente, con una presenza media di circa 9 ore a settimana (11 nei casi più gravi)[12]. In media un assistente ogni 4,1 alunni, con sensibili differenze tra comuni e tra province: da uno ogni 2 alunni con sostegno (città di Brescia e Agrigento) a province dove il rapporto è 1 a 13 (Verbano) e 1 a 10-11 (Belluno, Udine, Arezzo)[13]. Tali figure entrano nelle scuole, come da accordi legislativi, inviati dagli enti locali anche se spesso sono dipendenti di cooperative sociali. Proprio dalla cooperazione sociale è nata negli ultimi anni la figura dell'educatore di plesso: non più una risorsa assegnata esclusivamente al singolo studente, ma una professionalità ben inserita nella scuola che interviene sui contesti scolastici progettando insieme ai docenti attività inclusive pensate per tutto il gruppo classe, evitando il rischio di isolare il bambino certificato.

A livello nazionale sono attive diverse esperienze: dal 2021 sul Comune di Ravenna, dal 2022 in Lombardia nei territori attorno a Vimercate (MB) e Trezzo sull'Adda (MI), dove Aeris Cooperativa Sociale ha sviluppato INNOVAES®, modello pedagogico e organizzativo alimentato dalla ricerca e verificato dall'esperienza empirica maturata attraverso osservazione, sperimentazione e progressiva valutazione delle metodologie applicate. Tale modello è nato in 17 plessi nell'a.s. 2022-2023, e si è consolidato arrivando nel 2025 a coinvolgere 77 sedi scolastiche, dall'infanzia alle superiori. Il fulcro è il Referente di Plesso: un punto di riferimento che coordina il team di educatori all'interno di ogni scuola, fa da ponte con docenti e famiglie e garantisce continuità anche quando cambiano le figure educative coinvolte. Si tratta di un cambio di paradigma condiviso e collaudato insieme alle scuole, come abbiamo visto sul campo: un nuovo modello che valorizza la specificità del ruolo educativo, integrandola con un presidio gestionale fondato sulla conoscenza dei contesti scolastici e su una progettazione condivisa. "Ciò che va bene e aiuta l'alunno fragile è qualcosa che porta lo stesso beneficio all'intero gruppo classe. Non c'è apprendimento senza benessere", sottolinea Arianna Ronchi, presidente di Aeris Cooperativa Sociale.
Il cambiamento è stato accompagnato da un percorso formativo per gli educatori, condivisione con i docenti di pratiche di differenziazione didattica e introduzione di dispositivi educativi flessibili, scelti di volta in volta in base a caratteristiche della classe e potenzialità degli studenti. La figura dell'educatore di plesso nelle scuole è implementata anche da varie realtà che a inizio 2025 si sono unite nella 'Rete Nuova Educativa Scolastica', promossa da Fondazione Scuola e Ricerca e Città metropolitana di Torino a cui si sono aggiunti altri enti operanti in diverse zone d'Italia tra cui Firenze, Bologna, Rimini, Empoli e San Donato Milanese (MI).

La classe conta

Una scuola può guardare uno studente per quello che sa fare, oppure attraverso ciò che sa già di lui: la famiglia da cui proviene, la lingua che parla a casa, il quartiere in cui vive, il titolo di studio dei genitori. Nessun insegnante compila consapevolmente una graduatoria di questo tipo, eppure origine sociale e background migratorio continuano a pesare sulle carriere scolastiche, sull'orientamento, sulla probabilità di arrivare al diploma o all'università. È una delle contraddizioni più difficili da affrontare quando si parla di merito: valutiamo individui diversi come se le condizioni nelle quali hanno potuto costruire quel merito fossero uguali. Invece, nella scuola italiana di oggi, quello che abbiamo visto è netto e va ribadito: l'ascensore sociale fatica più che mai, e il figlio di genitori di classi sociali svantaggiate o fragili avrà una ridottissima possibilità di tramutare in realtà il sogno di una vita migliore. Ancor di più se l'Italia è una meta raggiunta proprio per cercare un riscatto sociale. Nel 2024, era in povertà assoluta il 40,5% delle famiglie composte esclusivamente da stranieri con figli minorenni, contro l'8% delle famiglie di soli italiani con minorenni[1]. Significa



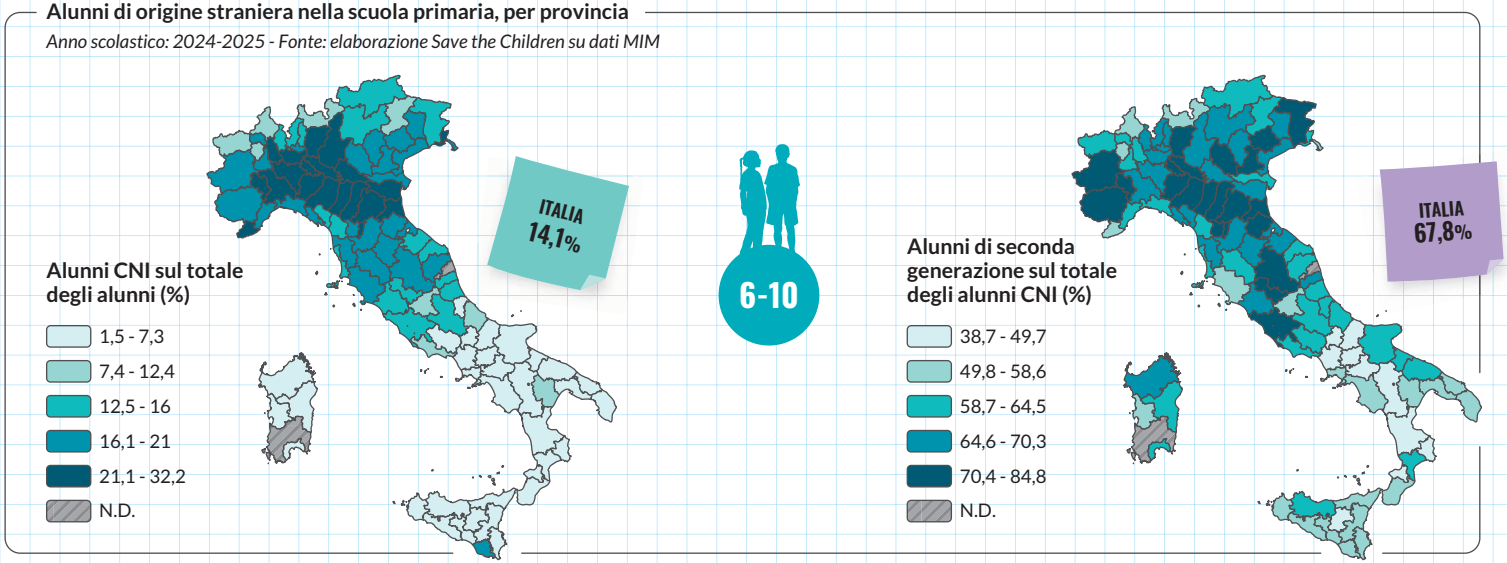
Lorenzo Pallini per Save the Children

Straniero a chi?

Alla scuola primaria risulta il 14,1% di alunni con cittadinanza non italiana (CNI), ma oltre 2 su 3 sono nati in Italia ("seconda generazione"), concentrati per lo più nelle province della Pianura Padana. I grafici in basso mostrano la quota di alunni CNI in ogni scuola a Milano, Torino (entrambi i Comuni con accentuata segregazione) e Bologna (distribuzione più equilibrata).

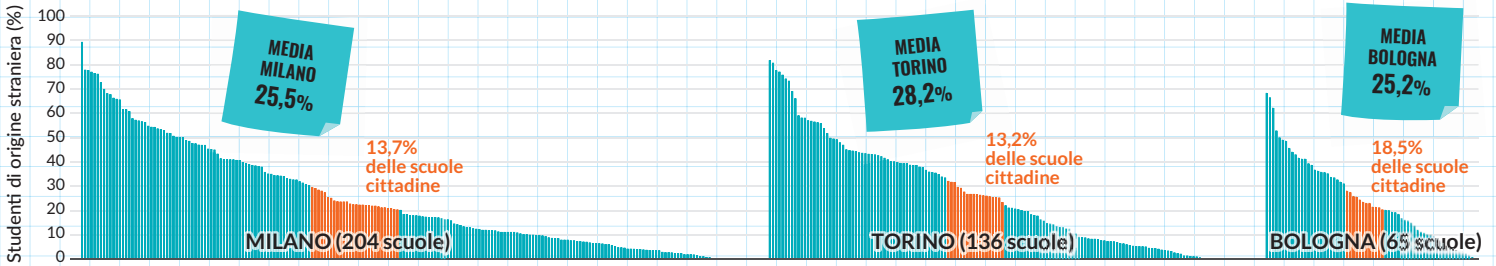
Alunni di origine straniera nella scuola primaria, per provincia

Anno scolastico: 2024-2025 - Fonte: elaborazione Save the Children su dati MIM



Alunni di origine straniera sul totale degli alunni della scuola primaria, scuola per scuola (%). In evidenza le scuole con percentuali di alunni con CNI vicine alla media cittadina (±5%)

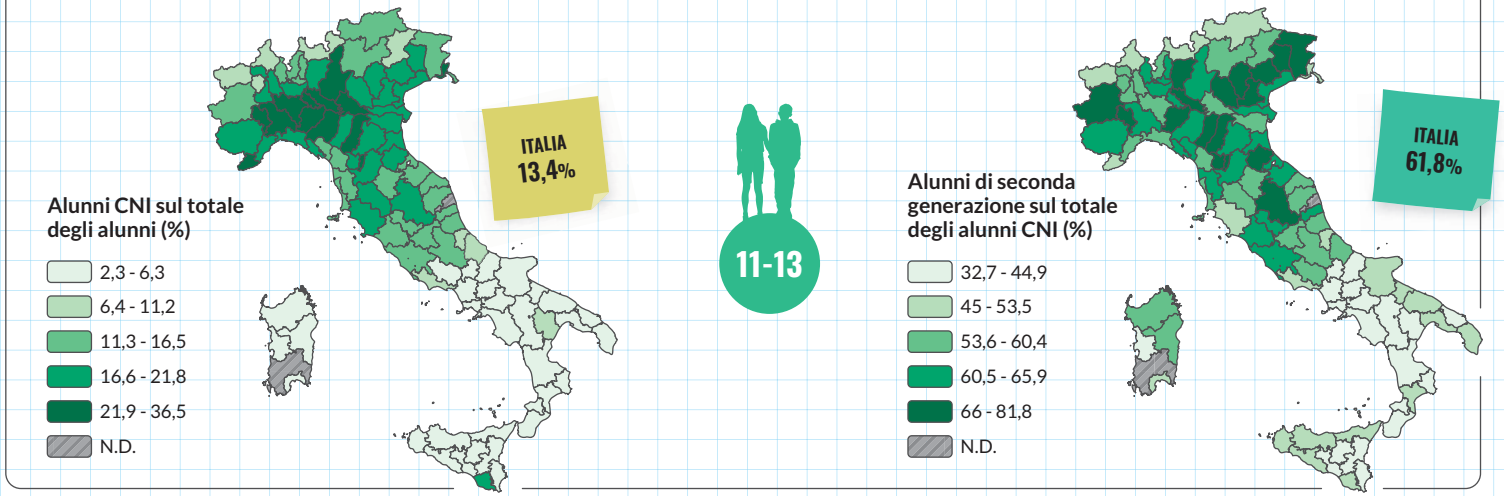
Anno scolastico: 2024-2025 - Fonte: Elaborazione Save the Children su dati MIM



Alla scuola secondaria di 1° grado, si stima che gli alunni CNI siano il 13,4%, molto concentrati nelle province ai confini tra Emilia, Lombardia e Piemonte, mentre sono ancora pochissimi nel Mezzogiorno (6-7% al massimo a parte Ragusa). Sale leggermente la quota di chi non è nato in Italia (38,2%), soprattutto tra gli alunni CNI al Sud. I grafici in basso mostrano che a Milano e Torino, in cui la percentuale di alunni CNI sale al 25 e 26%, la distribuzione è molto sbilanciata, mentre a Bologna (23% la media) è più equilibrata.

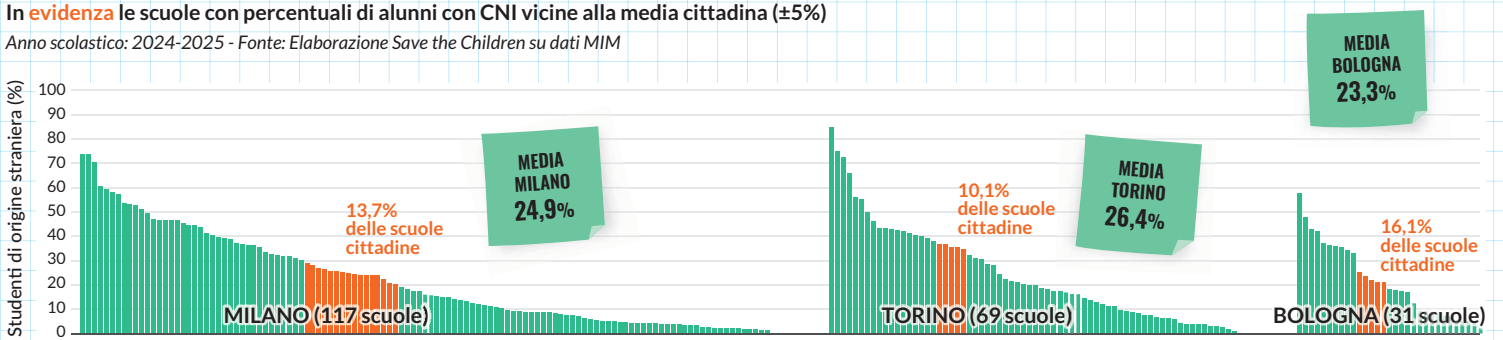
Alunni di origine straniera nella scuola secondaria di I grado, per provincia

Anno scolastico: 2024-2025 - Fonte: elaborazione Save the Children su dati MIM



Alunni di origine straniera sul totale degli alunni della scuola secondaria di primo grado, scuola per scuola (%). In evidenza le scuole con percentuali di alunni con CNI vicine alla media cittadina (±5%)

Anno scolastico: 2024-2025 - Fonte: Elaborazione Save the Children su dati MIM



una probabilità cinque volte superiore di restare intrappolati nella povertà per gli studenti con Cittadinanza Non Italiana (CNI) nelle scuole italiane, che nell'a.s. 2024-25 erano 931.323, l'11,6% del totale, il 51,6% ragazzi e il 48,4% ragazze[2]. La loro presenza non è distribuita uniformemente: basta guardare la mappa con le percentuali di alunni senza cittadinanza italiana sul totale degli alunni per capire che la gran parte delle famiglie con background migratorio ha figli che frequentano scuole del Nord (il 65% del totale), soprattutto Lombardia (che da sola arriva a 237mila, più di 1 su 4), Emilia Romagna (12,2%), Veneto (10,8%) e parte del Piemonte[3]. La quota più elevata si registra nella scuola primaria (14,1% di cui il 67,8% nati in Italia), seguita dalla secondaria di primo grado (13,4% di cui il 61,8% nati in Italia) e poi dalla scuola dell'infanzia (12,5% di cui il 79,8% nati in Italia)[4], mentre la più bassa incidenza si registra nella secondaria di secondo grado (meno del 9%, di cui il 52,6% nati in Italia). La percentuale dell'infanzia è più bassa della primaria per alcune concause: spesso i bambini arrivano in Italia dopo i 6 anni, il tasso di fecondità delle madri con cittadinanza straniera che si sono trasferite in Italia è in diminuzione come per le donne italiane, e non tutti i bambini con cittadinanza non italiana vengono iscritti.

Oltre ai numeri, chiunque varchi la soglia di una scuola sa che la definizione CNI riunisce storie di vita profondamente differenti. E almeno tre situazioni distinte: la prima è quella dei NAI, bambini e ragazzi Neoarrivati in Italia, che possono entrare in una classe anche nel corso dell'anno senza conoscere, o quasi, l'italiano. La seconda è quella di chi è nato e/o cresciuto qui da genitori di origine straniera e che ancora non ha la cittadinanza italiana per via della nostra legge anacronistica sulla cittadinanza (cittadini non italiani di seconda generazione), e che, dopo i 18 anni, se acquisisce la cittadinanza ed è indicato come italiano di *seconda generazione* (anche se a causa della difficoltà ad ottenere la cittadinanza italiana ci sono bambini e bambine di terza o quarta generazione). A questi si aggiungono gli alunni con background migratorio che hanno acquisito la cittadinanza italiana e che le statistiche non comprendono più nella quota CNI. Fare confusione tra una di queste condizioni produce un errore educativo. "Una ragazza o un ragazzo appena arrivato dal Bangladesh, dall'Egitto, dall'Ucraina o dal Congo può possedere conoscenze matematiche, scientifiche o storiche adeguate alla sua età e non essere ancora in grado di mostrarle in italiano. E una studentessa nata in Italia da genitori marocchini può non avere alcuna particolare necessità linguistica", ci sottolinea una professoressa di una scuola bergamasca in cui sentiamo parlare con l'accento tipico decine di ragazzi di origine straniera con o senza cittadinanza, di ogni colore della pelle. Il background migratorio non è una diagnosi. Poco distante, in una scuola della Brianza, Leila, 14 anni - arrivata via ricongiungimento

Alunni e cittadinanza

La quota di alunni con Cittadinanza non italiana (CNI) alla scuola primaria varia intorno ad una media del 14,1% (stessa quota della prov. di Roma), da un minimo della prov. di Oristano (1,5%) e Nuoro (2,3%) ad un massimo delle prov. di Prato (32,2%) e Piacenza (31,7%), seguite da Cremona, Gorizia, Parma, Mantova e Imperia. Alla secondaria di primo grado, la quota media è del 13,4%: si passa da 6 province sotto il 3% (Nuoro, Oristano, Barletta, Enna, Taranto e Palermo) ai massimi delle province di Prato (36,5%) e le 5 province menzionate. In tutto il Mezzogiorno, soltanto in provincia di Ragusa, dove le serre della Fascia Trasformata richiamano molta manodopera straniera, la quota di bambini senza cittadinanza italiana raggiunge il 17%, mentre nelle altre province la percentuale non supera il 6% e solo Matera raggiunge l'8,3%. (Elaborazioni Save the Children su dati forniti dal MIM).

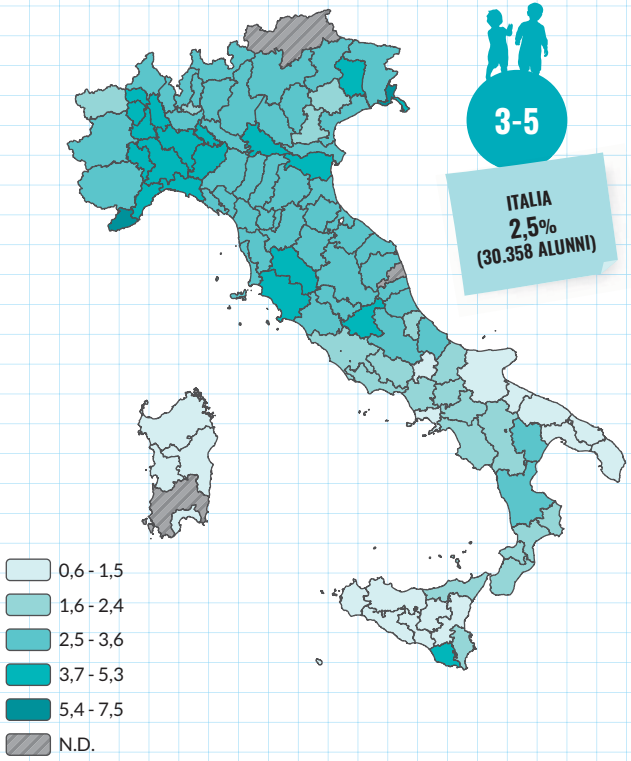
Prime generazioni

Tra i bambini della scuola dell'infanzia, solo 1 su 50 è di origine straniera arrivato in Italia dopo la nascita, e solo in poche province la quota sale a 1 su 20. Alla scuola primaria sono il 4,5% del totale a non avere la cittadinanza italiana e ad essere nati all'estero (108mila), e solo nelle province di Imperia e Gorizia arrivano al 10-12%.

PRIMA GENERAZIONE

Alunni di origine straniera di prima generazione sul totale degli alunni nella scuola dell'infanzia, per provincia (%)

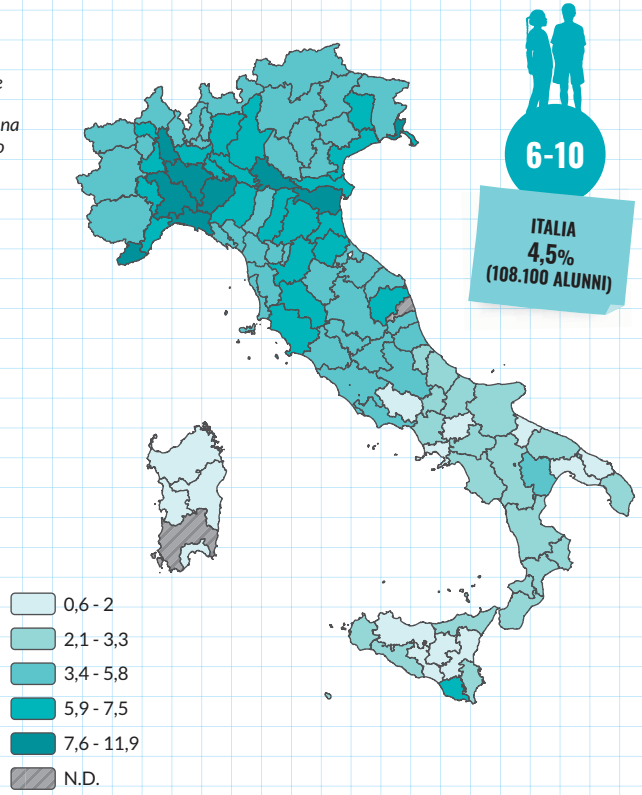
Anno scolastico: 2024-2025 - Fonte: elaborazione Save the Children su dati MIM



***Nota:** gli alunni di prima generazione sono alunni senza cittadinanza italiana (CNI) che non sono nati in Italia.*

Alunni di origine straniera di prima generazione sul totale degli alunni nella scuola primaria, per provincia (%)

Anno scolastico: 2024-2025 - Fonte: elaborazione Save the Children su dati MIM



familiare poche settimane prima dal Medio Oriente - dal traduttore automatico del telefono ci rivela: “ora faccio molta fatica, non capisco molto in classe. Ma sto studiando l’italiano in ogni momento libero, voglio laurearmi”. Arrivata a inizio anno scolastico e inserita in terza media, la vediamo determinata a sorridere a docenti, compagni e difficoltà. Il concetto di fondo è messo nero su bianco da Salvatore Panagia, preside dell’Istituto comprensivo di Acate, provincia di Ragusa, terra di serre chilometriche e altissima dispersione scolastica: “Tanti studenti stranieri sono portatori di competenze ma vengono spesso sottovalutati a causa della barriera linguistica, portando alla percezione errata che ‘non sappiano niente’”. Per gli alunni neoarrivati la questione linguistica è concreta e non può però essere affidata soltanto alla buona volontà di qualche docente o a progetti temporanei, quando ci sono. Molti docenti chiedono l’inserimento di una figura che insegni l’italiano nelle prime settimane, anche a costo di sacrificare qualche ora in cui comunque non avrebbero capito molto. Con il crescere delle percentuali anche la politica si è mossa: dall’anno scolastico 2025-26 è prevista la possibilità (legge 106/2024[5]) di assegnare docenti specializzati nell’insegnamento dell’italiano agli stranieri (della classe di concorso A-23) alle sezioni nelle quali almeno il 20% degli studenti è costituito da alunni stranieri di nuovo ingresso nel sistema scolastico italiano o con una conoscenza dell’italiano inferiore al livello A2. È un passo importante perché riconosce l’italiano L2 come bisogno didattico specifico. Nella speranza che la novità porti i suoi frutti, la maggior parte delle scuole continua a costruire la risposta al problema attraverso laboratori, mediatori culturali, fondi europei, bandi di enti locali e collaborazioni con il Terzo settore. Per esempio negli 11 plessi dell’Istituto G. Rodari a Sassa, periferia de L’Aquila, dove gli studenti stranieri rappresentano circa il 23%, esiste un protocollo specifico per l’accoglienza dei neoarrivati in Italia e vengono sostenuti interventi di mediazione linguistica tramite fondi PNRR, bandi FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione), doti educative[6], finanziamenti legati al post terremoto ma, per il momento, senza personale ministeriale dedicato esclusivamente all’italiano L2.

Ma la lingua è soltanto il primo passaggio, perché il problema più difficile per molti studenti con cittadinanza non italiana comincia quando l’italiano migliora e le aspettative nei loro confronti restano basse: è qui che entra in gioco la canalizzazione, di cui abbiamo parlato nel cap. 1, legata anche al consiglio orientativo che viene dato agli alunni dai docenti delle medie alla fine del ciclo scolastico. È alle superiori, del resto, dove le differenze diventano nette. Nel 2024-25 il 52% degli studenti italiani - compresi quindi gli studenti con background migratorio e con cittadinanza italiana - frequentava un liceo, contro il 31% degli studenti senza cittadinanza. Questi ultimi

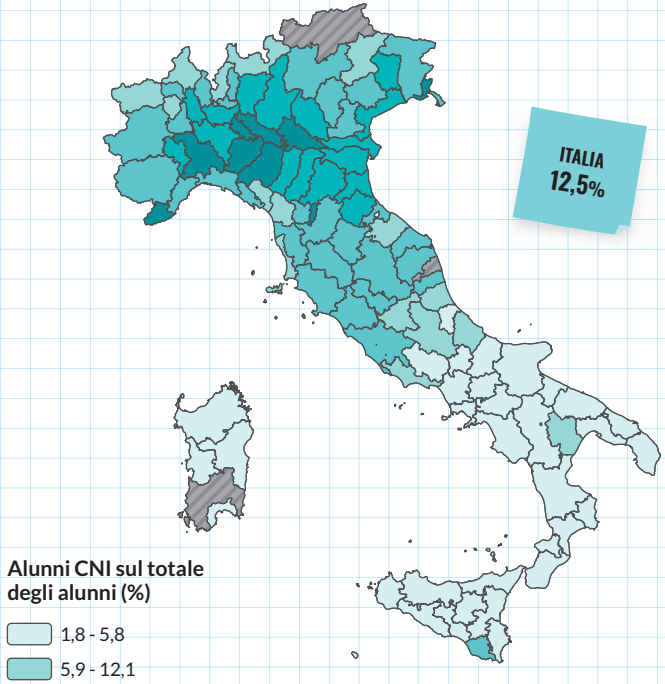
Accogliere o chiudere

Nella scuola dell'infanzia, si stima che 1 bambino/a su 8 abbia cittadinanza non italiana (CNI), con percentuali più elevate al Centro-Nord e soprattutto nelle province padane (circa 1 su 4). Le stesse province dove le classi vuote a rischio chiusura sono meno diffuse, mentre nel Mezzogiorno in quasi tutte le province oltre la metà delle classi rischiano di sparire.

SCUOLA DELL'INFANZIA

Alunni di origine straniera (CNI) nella scuola dell'infanzia, per provincia (%)

Anno scolastico: 2024-2025 - Fonte: elaborazione Save the Children su dati MIM

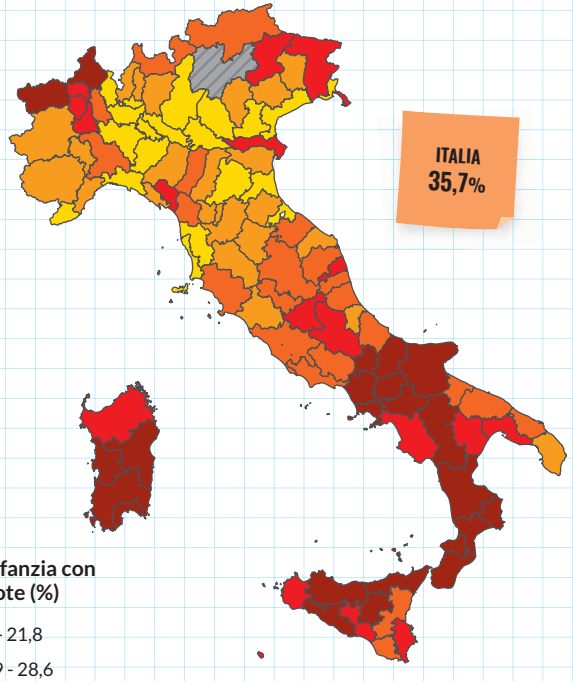


Alunni CNI sul totale degli alunni (%)

- 1,8 - 5,8
- 5,9 - 12,1
- 12,2 - 17,1
- 17,2 - 22,2
- 22,3 - 28,3
- N.D.

Scuole dell'infanzia con classi vuote a rischio chiusura, per provincia (%)

Anno scolastico: 2023-2024 - Fonte: Istat



Scuole infanzia con classi vuote (%)

- 9,6 - 21,8
- 21,9 - 28,6
- 28,7 - 38,1
- 38,2 - 49,2
- 49,3 - 66,7
- N.D.

erano invece per il 41% negli istituti tecnici e per il 28% nei professionali, contro il 15% degli italiani[7]. E in effetti, negli istituti professionali la quota di alunni senza cittadinanza italiana è del 14,6%, negli istituti tecnici scende al 10,6% e nei licei si dimezza al 5,3%[8]. Non significa che frequentare un tecnico o un professionale costituisca di per sé uno svantaggio, significa chiedersi quanto quelle distribuzioni corrispondano alle aspirazioni e alle capacità dei ragazzi e quanto, invece, siano condizionate dalla loro storia familiare e migratoria. Per ovviare a questo, in molte scuole innovatrici sta cambiando l'approccio all'orientamento (cap. 2), come nell'Istituto comprensivo R. Massa del quartiere Gallaratese a Milano la cui preside, Milena Piscozzo, promuove la "didattica orientativa", che costruisce sin dall'infanzia occasioni nelle quali possano emergere i talenti di bambine e bambini in vista delle scelte scolastiche future, oltre a porre attenzione alla formazione delle classi, che



Housedada per Save the Children

devono essere bilanciate tra loro per evitare la segregazione sociale e di origine, e a una valutazione definita "inclusiva", che, in particolare per gli alunni neorarrivati, utilizzando strumenti di traduzione, si concentra più su competenze specifiche nella singola disciplina che sulla padronanza dell'italiano. Nelle scuole dove è elevato sia il numero di neoarrivi che di studenti con cittadinanza non italiana, si creano anche commissioni ad hoc, come avviene all'IC Vespucci-Capuana-Pirandello, dove gli italiani sono meno della metà del totale e "esaminiamo con test iniziali basati su figure ogni nuovo alunno in arrivo in qualsiasi momento dell'anno scolastico, per inserirli nella classe migliore a seconda di età e competenze linguistiche", ci spiega Grazia Cosentino, che fa parte della 'Commissione intercultura e valutazione delle competenze dei NAI' interna all'Istituto (dove lavora da ben 26 anni) situato in una delle zone più complesse della città, il quartiere di San Cristoforo. Lei, come altri docenti, al di là del consiglio orientativo cerca di seguire le traiettorie scolastiche dei propri ex alunni, con l'idea di non perdere di vista un solo ragazzo: di recente, ci racconta, ha incontrato un ragazzo di origini asiatiche che 2 anni prima aveva rifiutato il liceo scientifico nonostante i suoi incoraggiamenti, non sentendosi all'altezza, ma ora ha chiesto il trasferimento per andarci, pronto a sostenerlo.

Nella 'trasformazione silenziosa' che stiamo indicando in questo Atlante come il vero motore di cambiamento in atto nella scuola c'è anche la rivolta di molti contro le graduatorie dal migliore al peggiore di liceo, tecnico e professionale. L'educatore e scrittore Michele Arena, fondatore in Toscana di Porto delle Storie, scuola di scrittura come strumento di riscatto sociale per adolescenti[9], sottolinea "l'incredibile lavoro educativo ancor prima che didattico che viene svolto proprio negli istituti professionali per accompagnare ragazzi con percorsi difficili fino al diploma".
La questione di fondo non è portare tutti al liceo: è fare in modo che la scelta del professionale sia davvero una scelta e non il luogo verso cui vengono indirizzati sistematicamente determinati gruppi sociali. Stiamo quindi allargando il discorso sul background migratorio alla classe sociale di appartenenza. Sempre Arena, nel suo libro 'Dipende dalla classe'[10], insiste proprio sul doppio significato della parola: classe come 'aula' in cui entrano, e classe come 'classe sociale' che influenza: avere genitori con un elevato titolo di studio, denaro per le ripetizioni, libri in casa, una stanza nella quale studiare o una rete di relazioni da utilizzare quando sorge un problema significa possedere strumenti aggiuntivi. Il privilegio non consiste necessariamente nell'assenza di difficoltà. Consiste spesso nell'avere più risorse per affrontarle. I dati del cap. 2 sulle differenze nelle percentuali di laureati tra studenti con genitori anch'essi laureati o meno sono più che rappresentativi della segregazione ancora in atto. Ma una scuola

Ragionare sull'inclusione

Due pubblicazioni gratuite di Invalsi curate da Donatella Poliandri e Umberto Pagano, entrambe uscite nel 2026 e disponibili in *open access* tramite Rubbettino editore, offrono strumenti per riflettere sull'inclusione scolastica. "Mi sento capace di includere?" (https://openaccess.rubbettino.it/index.php/rubbettino/catalog/book/24) affronta il tema della preparazione e della percezione di efficacia degli insegnanti nell'accogliere le differenze, mentre "Appunti sulla Governance dell'Inclusione Scolastica" (https://openaccess.rubbettino.it/index.php/rubbettino/catalog/book/23) verte l'attenzione sull'organizzazione del sistema e sul coordinamento tra i soggetti coinvolti.
I volumi sono stati realizzati nell'ambito del progetto di ricerca PRIN *Evaluating School Inclusion*, finanziato dal MUR.

equa, presidio fondamentale della democrazia, dovrebbe aumentare la possibilità di cambiare i destini già scritti dalle statistiche. Il rischio più sottile, infine, è che la disuguaglianza venga interpretata dallo studente come un giudizio su se stesso. "Alcuni adolescenti, quando guardano negli occhi della scuola, ricevono indietro un'immagine di se stessi disprezzata e svalorizzata, sentono uno sguardo giudicante e colmo di sfiducia", scrive Arena. Se ottengo risultati peggiori, se scelgo una scuola considerata meno prestigiosa, se non penso all'università, significa che 'valgo meno'. È a questo punto che il discorso sul merito diventa problematico: l'impegno individuale conta, ma non si esercita nelle stesse condizioni per tutti.

AFFIDO E ADOZIONE A SCUOLA

In Italia sono poco più di 12mila i bambini e ragazzi in affido familiare per almeno 5 notti a settimana, ai quali si aggiungono circa 20 mila minori accolti in comunità. Sul fronte delle adozioni, ogni anno se ne registrano circa 750 nazionali e 650 internazionali; tra queste ultime, il 70% riguarda bambini con "bisogni speciali": hanno più di sette anni, fanno parte di gruppi numerosi di fratelli o presentano problematiche mediche.

Numeri dietro i quali ci sono storie molto diverse. "Ci vuole del tempo, a volte, per dare stabilità a un bambino che non l'ha avuta fino ad allora", sottolinea Anna Guerrieri, presidente del Coordinamento CARE[11]. Un bambino adottato a otto anni, ricorda, può entrare nella scuola italiana senza aver mai vissuto prima nel nostro Paese e dopo un periodo di istituzionalizzazione. Per alcuni ragazzi adottati o in affido, inoltre, traumi pregressi possono intrecciarsi con neurodivergenze e difficoltà comportamentali.

Il MIM, nel 2023, ha aggiornato le sue Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati[12]. E sono del 2017 le Linee guida MIUR AGIA per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine. La scuola deve evitare di spostare sui minorenni il "problema". Servono docenti preparati, una didattica capace di accogliere biografie differenti, un'alleanza forte con le famiglie e, nelle situazioni più complesse, il supporto di pedagogisti e altri professionisti. "L'inclusione nasce proprio dal conoscere la storia senza trasformarla in un'etichetta", rimarca Guerrieri, "garantendo a ogni ragazzo e ragazza il diritto di stare pienamente dentro la classe e il proprio percorso scolastico".

Censis (2026), https://www.censis.it/scuola-una-modernizzazione-ancora-incompiuta

Quando le scuole separano

La disuguaglianza non riguarda soltanto ciò che accade agli studenti dentro la stessa classe: a volte sono le scuole stesse a separare. “Ci sono troppi stranieri nella scuola. Porto mio figlio da un’altra parte”. Ecco il *white flight*: famiglie italiane che, quando una scuola viene percepita come troppo caratterizzata dalla presenza di bambini con background migratorio o da situazioni di fragilità sociale, scelgono di iscrivere i propri figli altrove. Un tema difficile da affrontare, perché il fenomeno diventa particolarmente evidente quando si passa dalla provincia alla città e dalla città alla singola scuola. Esemplificativi sono i casi degli Istituti comprensivi Sestri Est di Genova, che siamo andati a conoscere da vicino, e Giulio Cesare di Mestre[1], che ha tenuto banco nel dibattito quando di recente si è discusso di fissare un tetto massimo di alunni stranieri per classe: in entrambe le situazioni, una grossa azienda vicina alle scuole ha assunto lavoratori stranieri tanto da modificare l’assetto abitativo del



Giuliano Del Gatto per Save the Children



Francesco Alesi per Save the Children

territorio e far aumentare nelle classi alunni neoarrivati. I figli di questi lavoratori dove possono andare a scuola se non nel quartiere dove abitano? “Diverse famiglie italiane hanno spostato i loro figli altrove temendo la ‘scuola ghetto’, nonostante l’alta professionalità e i risultati ottenuti anche con i test Invalsi”, ci conferma la preside dell’Istituto Sestri Est di Genova, Maddalena Carlini. Ogni città, se non ogni quartiere, ha proprie dinamiche: a Milano gli alunni senza cittadinanza italiana rappresentano circa il 25,5% dei bambini della primaria. Eppure soltanto il 13,6% delle scuole (circa una su sette) presenta una composizione vicina a quella media cittadina: circa una primaria su 10 ha più della metà degli iscritti con background migratorio e un’altra su 10 ne ha meno del 5%. A Torino, dove la media cittadina è del 28,2%, soltanto il 13,2% delle primarie presenta una composizione vicina alla media, e alla secondaria di primo grado la separazione è ancora più marcata. Bologna, pur con una presenza complessiva simile, mostra invece una distribuzione meno polarizzata[2]. A Catania, come abbiamo visto nelle nostre visite, si passa da scuole con presenza quasi nulla di alunni con background migratorio, come nel quartiere di Librino, fino a classi senza un alunno di origini italiane come a San Cristoforo: la professoressa Cosentino parla con le famiglie

italiane del quartiere, spiegando l'impegno dell'Istituto, diretto dalla preside Paola Cinquerrui, verso una scuola per tutti e di qualità nonostante le difficoltà: "siamo diventati una scuola a indirizzo musicale e abbiamo un'orchestra d'Istituto, un coro e lezioni individuali di strumenti, la scuola rimane aperta ogni giorno fino alle 18.00". Il meccanismo del *white flight* è circolare: più una scuola viene percepita come scuola "degli stranieri" o "di alunni con maggiori problematiche e meno strumenti familiari", più una parte delle famiglie che dispone della possibilità di scegliere la abbandona; più viene abbandonata, più quella definizione finisce per diventare vera. La libertà di scelta della singola famiglia, pur comprensibile sul piano individuale, può quindi produrre un effetto collettivo di segregazione che va al di là della segregazione per quartieri. Del resto, non esiste naturalmente una percentuale di studenti stranieri oltre la quale una scuola diventa problematica, e poi di quali stranieri si parla? Una scuola con molti studenti senza cittadinanza italiana, magari la maggior parte nati e cresciuti in Italia, può essere una scuola che funziona o che accoglie.

Il problema nasce quando alla concentrazione degli studenti si sommano povertà di risorse educative, turnover degli insegnanti, difficoltà linguistiche non sostenute, scarsità di servizi e basse aspettative. Ma il *white flight* non è necessariamente irreversibile. A Parma la dirigente scolastica dell'IC Micheli, Mariagrazia Palù, l'ha superato – tornando a far aumentare il numero di iscritti dopo anni di famiglie autoctone in 'fuga' dalla scuola - lavorando anche sull'attrattività delle proposte: tra gli strumenti utilizzati c'è stato "un forte investimento sulle lingue: un progetto verticale di inglese, dalla primaria alla secondaria di primo grado, con docenti madrelingua e certificazioni linguistiche, fino a fare dell'istituto un Cambridge Test Center", ci racconta. L'aspetto interessante non è soltanto l'inglese: è l'idea di offrire opportunità qualificanti a tutti gli studenti, rendendo contemporaneamente la scuola desiderabile per famiglie differenti, mantenendo eterogenea la popolazione scolastica.
La separazione riappare, in un'altra forma, alle superiori. Abbiamo constatato che gli studenti senza cittadinanza italiana sono sottorappresentati nei licei (con percentuali tra i diplomati in media del 4,1% e del 5,4% in Lombardia ed Emilia-Romagna dove vivono quote elevate di adolescenti con background migratorio[3]), in particolare al classico, mentre sono sovrarappresentati negli istituti tecnici e soprattutto nei professionali. Anche gli esiti sono molto differenti: un ripetente su sei nelle superiori italiane è uno studente senza cittadinanza italiana (16,5%); in Emilia Romagna la loro quota tra i ripetenti arriva al 27,6%, in Toscana e Umbria al 26%[4]. Ancora più netto è il dato sull'abbandono. Gli ultimi dati Istat sui giovani 18-24enni che hanno abbandonato la scuola senza aver conseguito un diploma (ELET, Early Leavers from

Disuguaglianze e territori

Il laboratorio di ricerca CRAFT (Centro di Competenze Territori AntiFragili) del Politecnico di Milano ha approfondito il legame tra disuguaglianze educative e territoriali, attraverso studi presentati ad un convegno nel maggio 2026 (https://www.pok.polimi.it/course/view.php?id=283). Tra le varie direzioni di cambiamento individuate, c'è la necessità di un'offerta formativa stabile e qualificata, soprattutto nelle periferie, superando i progetti occasionali e passando dal PTOF della singola scuola a un Piano territoriale dell'offerta formativa. Inoltre, è emersa l'importanza della scuola come presidio sociale e culturale del proprio quartiere, capace di valorizzarne le risorse attraverso patti educativi e politiche integrate, scolastiche, sociali e abitative, per contrastare dispersione e segregazione.

Education and Training), mostravano che nel 2025 la percentuale risultava il quadruplo tra i giovani con background migratorio senza la cittadinanza italiana: 26,2% rispetto al 6,7% degli italiani. Ma anche qui si scoprono situazioni molto differenti: tra chi era arrivato in Italia entro i nove anni la quota scendeva al 15,3%, mentre raggiungeva il 33,6% tra chi era arrivato tra i 10 e i 15 anni[5].

Il momento dell'arrivo conta, dunque. Conta quanto tempo si ha per imparare la lingua, ma anche per capire un sistema scolastico nuovo, costruire relazioni, recuperare programmi differenti e immaginare un percorso futuro. Alcune scuole provano a intervenire proprio su questi passaggi. Dalle periferie cittadine alle zone dell'entroterra, dalle testimonianze di insegnanti e studenti di Tor Bella Monaca a Roma o del Giambellino a Milano, così come della Fascia Trasformata di Ragusa o dei quartieri spagnoli di Napoli, la qualità delle scuole passa anche dal conoscere le famiglie, costruire rapporti di fiducia e accompagnare i ragazzi stessi che rischiano di diventare invisibili. Mediatori linguistici, educatori e associazioni possono fare la differenza per contrastare la questione della classe sociale, ancor più quando il rapporto tra scuola e famiglia è reso difficile dalla lingua o dalla scarsa conoscenza del sistema italiano. Ma è importante non immaginare le famiglie con background migratorio soltanto come utenti da assistere. L'Associazione Italiana genitori (AGe) raccoglie decine di esperienze in tutta Italia, ognuna diversa dall'altra: tra queste, ci sono situazioni in cui madri e padri di origine straniera si organizzano per gestire l'acquisto di libri, magari diventando rappresentanti di classe, e partecipano direttamente alla vita della scuola. La stessa attenzione serve quando si parla delle seconde generazioni. Un ragazzo nato o cresciuto a Roma, Milano o Torino, che parla italiano come i suoi compagni, frequenta un liceo e ottiene buoni risultati può continuare a incontrare razzismo, aspettative più basse o la sensazione di dover dimostrare di appartenere al luogo in cui è cresciuto. Al Liceo Amaldi di Roma incontriamo Lucas, nato in Italia 19 anni fa da genitori di origini africane, qualche settimana prima di affrontare l'esame di maturità classica: "alle medie ero irrequieto, ho dovuto gestire situazioni in cui venivo deriso, a volte anche da un docente, sia per l'essere più sovrappeso rispetto a oggi sia per il colore della pelle", ricorda. Ora è tutto superato e la sua determinazione l'ha portato a essere rappresentante d'Istituto, oltre che a portare a termine il liceo classico, scelto controcorrente rispetto a quello che si è sentito consigliare.

Il punto centrale, più che la conoscenza linguistica o la situazione socioeconomica familiare, è il riconoscimento dello studente, della persona: è questione di educazione civica. Vivere insieme non significa soltanto insegnare a rispettare le differenze. Significa costruire istituzioni nelle quali quelle differenze non stabiliscano in anticipo

SCooP

Proprio dal Patto territoriale contro il fenomeno del *white flight* è stato promosso da varie realtà sociali del Municipio 6 di Milano il progetto SCooP – Scuola Cooperativa di Prossimità che coinvolge 8 istituti comprensivi, Comune e Terzo settore per contrastare la segregazione scolastica e le disuguaglianze educative. Finanziato da Con i Bambini, ha come obiettivo rafforzare gli istituti più fragili, favorire classi socialmente eterogenee e incentivare la scelta delle scuole di quartiere. Attraverso una progettazione condivisa e un Osservatorio che ascolta studenti e studentesse, SCooP (https://percorsiconibambini.it/scoop/) sta sperimentando una governance educativa fondata sulla collaborazione tra scuola e territorio che ha creato una rete proiettata a rimanere attiva oltre la chiusura della progettazione.

chi avrà più possibilità di scegliere e non lascino indietro quei “bambini che parlano altre lingue e nessuno dice loro che quello è un superpotere e non un limite” e “giovani che sognano l’università, l’Erasmus, i concorsi, il militare, le olimpiadi ma che non sanno ancora (o non capiscono perché nessuno glielo spiega) cosa vuol dire non avere la cittadinanza”, descritti efficacemente da Esperance Hakuzwimana, scrittrice italiana di origini ruandesi, nel libro ‘Tra i bianchi di scuola’[16]. La scuola non può eliminare da sola le disuguaglianze della società. Non può modificare il reddito delle famiglie, il mercato immobiliare o la distribuzione della ricchezza. “Può però decidere se aggiungere altre barriere a quelle già esistenti oppure provare a ridurle”, ci dice un’insegnante che ha avuto diverse esperienze, da ‘classi pollaio’ cittadine a contesti di pluriclasse nelle aree interne. Può chiedere il minimo a chi ritiene destinato a ottenere poco, oppure alzare le aspettative offrendo più strumenti per raggiungerle, magari aiutando una ragazza o un ragazzo a scoprire possibilità che nella sua famiglia nessuno ha mai avuto. Può considerare l’eterogeneità degli studenti, se ben gestita, un interesse dell’intero sistema. Il traguardo? Costruire una scuola nella quale il luogo da cui parti dica sempre meno sul luogo nel quale potrai arrivare. Oggi invece si è scelto di andare nella direzione opposta e il decreto scuola (170 del 2026) stabilisce dal prossimo anno scolastico un tetto del 30% di studenti non italofoni nelle classi prime di tutti gli ordini e gradi.



Lorenzo Pallini per Save the Children

Partecipare: riprendersi lo spazio per contare

Il 15 maggio 2026 un nutrito gruppo di alunne e alunni dell'Istituto superiore Galiani-Da Vinci di Napoli ha vinto l'hackathon (una maratona di progettazione collaborativa, in questo caso tra scuole) della radio web UnderRadio dal titolo 'La scuola del futuro' con un podcast piuttosto originale, ambientato in una classe nel 2077 in cui gli studenti del 2026 venivano proiettati tramite visori e scoprivano gli avanzamenti tecnologici in



iStock.com

atto. Giulia, la giovane protagonista, nel tornare poi al tempo presente ricorda come la scuola con ologrammi che insegnino le varie materie - tra cui era inserita anche l'educazione sessuo-affettiva – fosse di sicuro meno ansiogena o giudicante di quella attuale ma anche più impersonale, tanto da preferire, in ogni caso, il mondo dove era ancora possibile il contatto fisico con i coetanei. "Il futuro è nelle nostre mani, costruiamolo insieme", è la frase di chiusura del podcast vincitore. In un contesto attuale in cui il concetto di 'insieme' è messo in crisi da individualismi e guerre con perdite umane enormi e anche la scuola ne soffre non poco, c'è una domanda che attraversa le aule italiane e che diventa ancora più urgente quando si parla di educazione civica: dove imparano oggi i ragazzi a partecipare? La risposta più immediata sarebbe: a scuola, il primo dei luoghi pubblici della vita, e il primo "bene comune" per bambini e bambine. È lì che trascorrono buona parte delle loro giornate, incontrano persone che non hanno scelto, sperimentano regole comuni, conflitti, responsabilità, diritti e doveri. Eppure proprio qui emerge una contraddizione: chiediamo agli studenti di diventare cittadini partecipi mentre spesso concediamo loro pochi spazi nei quali esercitare davvero quella partecipazione. Formalmente, in ogni caso, gli strumenti esistono: assemblee di classe e d'istituto, rappresentanti, Consigli di istituto, Consulte provinciali degli studenti costruiscono un'architettura partecipativa importante. Nel 2026, come riporta il MIM in una nota[1], le Consulte sono arrivate anche all'UNESCO, partecipando come osservatori ai lavori sull'agenda internazionale dell'istruzione post-2030. E per la prima volta sono state inoltre coinvolte nella consultazione sulle nuove Indicazioni nazionali per la scuola secondaria di secondo grado: è il riconoscimento di un modello che, almeno sulla carta, attribuisce agli studenti un ruolo dentro le istituzioni. Il problema è capire che cosa succede un gradino più sotto, nella vita quotidiana delle scuole.

Non che manchi del tutto la partecipazione: le rappresentanze studentesche si organizzano, fanno incontri, attività, organizzano e partecipano a manifestazioni. Non come in passato, però, rimarcano diversi studiosi del mondo della scuola e docenti inseriti nel dibattito pubblico come Christian Raimo: gli studenti partecipano di meno per "la progressiva riduzione delle libertà, attraverso strumenti come la riforma del voto in condotta, l'introduzione del registro elettronico, il ridimensionamento dei poteri delle assemblee studentesche. Il risultato è la loro depoliticizzazione", ci riporta, aggiungendo poi come la drastica riduzione delle ore dedicate alla storia alle superiori abbia impoverito la formazione del pensiero critico, così come la compressione delle ore delle materie tradizionali per lasciare più spazio ad altre azioni come i percorsi PCTO (oggi FSL, Formazione Scuola-Lavoro), le prove standardizzate e le ore di orientamento previste dal PNRR. Dal 2024, sono state comunque aggiunte ufficialmente (con il DM 183/2024) 33

Il voto di condotta

La riforma governativa del voto di condotta, prevista dalla legge 150/2024 e attuata con i DPR 134 e 135 dell'8 agosto 2025 (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2025/09/25/223/sg/pdf), rafforza il peso del comportamento nella valutazione degli studenti delle secondarie. Alle superiori, un voto inferiore a 6 comporta la bocciatura; con 6 il giudizio è sospeso e lo studente deve presentare un elaborato critico sulla cittadinanza, la cui insufficienza determina la non ammissione all'anno successivo. Il voto incide anche sui crediti scolastici. Cambiano inoltre le sospensioni: fino a due giorni sono previste attività di riflessione, oltre due giorni attività di cittadinanza solidale presso strutture convenzionate.

ore annuali di educazione civica: una novità che la coordinatrice nazionale della Rete degli studenti medi Angela Verdecchia ritiene "concettualmente utile ma mal implementata: non è una materia a sé stante, spesso è percepita come un peso dai docenti e in parte tratta argomenti già coperti". Anche in diverse nostre interviste agli alunni e a non pochi docenti prevale il rammarico per uno strumento che potenzialmente potrebbe avere un impatto più generativo in termini di interesse e partecipazione studentesca. Alla diminuzione degli spazi utili per costruire le categorie necessarie ad una lettura politica del presente si affiancano dati Istat incontrovertibili: se nel 2014, il 48,4% dei ragazzi tra i 14 e i 17 anni dichiarava di non informarsi mai di politica, 5 anni dopo tale quota era salita al 57,3%, per diventare nel 2024 il 60,2%[2], ovvero la piena maggioranza. E oggi appena il 16,3% dei giovanissimi cerca informazioni politiche almeno una volta alla settimana, contro il 29,2% del 2014[3]. Sono numeri che raccontano una distanza, che non nasce oggi ma che aumenta gradualmente. Anche se, in parte, viene attenuata dal fatto che quasi un giovane su tre tra i 20 e i 24 anni (il 31%[4]) partecipa a iniziative culturali, sportive e ricreative oppure a riunioni di associazioni ambientaliste, per diritti civili e pace, sindacali o politiche. Il volontariato, infine, restituisce un quadro ambivalente: nel 2023 il 5,3% dei 15-24enni svolgeva volontariato organizzato, una percentuale diminuita di 2,2 punti rispetto a dieci anni prima. Certamente è anche cambiato il modo di attivarsi, cioè l'attivismo adolescenziale si affida a reti informali, flessibili, che si sviluppano su un tema specifico e meno su ideali condivisi, utilizzando sempre più l'interazione digitale.

Service learning e impegno 'politico'

Forse stiamo misurando con strumenti vecchi una trasformazione delle forme partecipative. Il pedagogista Raffaele Mantegazza ce la prova a raccontare attraverso un'immagine concreta tratta dall'esperienza personale: "Se proponi a un gruppo di ragazzi di andare un sabato a pulire il parco più grande della zona o un sentiero, puoi andare incontro a un'ampia adesione. Se agli stessi ragazzi chiedi di ritrovarsi ogni mercoledì per organizzare le attività dell'associazione, diventa molto più difficile. Non è necessariamente pigrizia: sembra una generazione che risponde più facilmente a un obiettivo concreto che a un'appartenenza continuativa. La sfida diventa allora partire da quella concretezza: quest'anno hai pulito il bosco, l'anno prossimo aiutaci a organizzare la giornata, fai la locandina, crea il gruppo, coinvolgi altre persone". L'iniziativa diventa così una porta d'ingresso, non un punto di arrivo. Che non si presta a confronti generazionali: non è detto che il modello giusto sia quello di 40 anni fa, ricorda Mantegazza, "quando l'oratorio, la sezione di partito,



Lorenzo Pallini per Save the Children

l'associazione offrivano luoghi nei quali un adolescente poteva entrare, essere ascoltato e poi magari rimanere per anni. Oggi molti di questi ambienti di socializzazione si sono indeboliti e pretendere che i ragazzi sviluppino da soli gli strumenti della partecipazione significa dimenticare che neppure le generazioni precedenti lo avevano fatto da sole". C'era un adulto, o un giovane poco più grande, che apriva la porta.

La persona che, in tempi di isolamento e iperconnessione, potrebbe avere le chiavi giuste per 'aprire la porta' della partecipazione degli studenti è chi li accoglie ogni mattina nelle aule: l'insegnante. C'è un'importante tradizione di attivismo pedagogico nel nostro Paese, che passa per Mario Lodi e il Movimento di Cooperazione Educativa, non dimenticando Maria Montessori, don Lorenzo Milani e la scuola di Barbiana. Uno dei fili rossi che percorre questa tradizione riguarda la democrazia: non può essere solo un contenuto da studiare, deve essere un'esperienza. Il docente Antonio Curci nell'ideare Radio Panetti insieme alla collega Maria Raspatelli e soprattutto agli studenti

della sua scuola superiore di Bari[1], traduce questo concetto a livello culturale: una web radio, ma anche un giornale scolastico, un podcast, trasformano gli studenti da destinatari a protagonisti, rielaborando ciò che si apprende per poi restituirlo alla comunità fuori dalle mura scolastiche. È con esperienze come questa che l'educazione civica incontra una delle innovazioni pedagogiche più interessanti degli ultimi anni: il *Service Learning*. Gli studenti individuano un problema, lo studiano attraverso le discipline, progettano una risposta e la realizzano insieme al territorio: un bisogno reale della comunità entra nel percorso didattico e diventa occasione di apprendimento. L'attività viene integrata nel curricolo e deve garantire il protagonismo degli studenti, dall'ideazione alla valutazione dei risultati. È un vero e proprio "ricostituente pedagogico", secondo il ricercatore già dirigente scolastico Maurizio Parodi, capace di "trasformare la scuola in laboratorio di ricerca, luogo di incontro di interessi e iniziative, di denuncia e proposta"[2]. Il pedagogista e docente Italo Fiorin è stato uno dei primi a studiare questo approccio educativo e portarlo in Italia[3]: "motiva gli studenti dando senso allo studio e non è un metodo aggiuntivo, piuttosto valorizza metodi esistenti, come Cooperative Learning o Philosophy for Children", ci spiega. Arrivato in Italia nel 2012 ispirandosi alle esperienze attive in Spagna, oggi è in ampia diffusione grazie anche all'attenzione istituzionale: dal 2016 fa parte del movimento Avanguardie Educative di INDIRE, che negli anni ne ha raccolto esperienze, strumenti di valutazione e pratiche nelle scuole. Ogni anno scolastico porta con sé decine di nuovi progetti di *Service Learning*, in tutta Italia, soprattutto alla secondaria di 2° grado: gli studenti di grafica dell'Istituto superiore Caniana di Bergamo, per esempio, hanno creato con persone richiedenti asilo ospitate in città filmati e album fotografici che narrano le proprie vite, poi pubblicati con il titolo 'Animare la pausa'[4]. Gli alunni dell'alberghiero dell'IISS Aldo Moro di Trani hanno affrontato il tema dello spreco alimentare, raccogliendo cibo, preparando pasti per la comunità locale, organizzando anche cene conviviali. Ancora, ragazze e ragazzi del tecnico dell'ISIS Europa di Pomigliano d'Arco (NA) che hanno creato il portale 'Europa community service'[5] che offre servizi territoriali al cittadino o gli studenti dell'ISI Pertini di Lucca che hanno ideato un'app per segnalare i luoghi della città senza barriere architettoniche[6].

L'attivismo del *Service Learning* parte dalle aule ma è un continuo scambio con l'esterno che dà senso alla parola partecipazione, che, come specifica Anna Granata, non si insegna. Nemmeno quella politica: "partecipare è una dimensione che va oltre la scuola e in qualche modo la precede. Attivarsi per salvare il pianeta, per esempio, deve essere un'urgenza che giustifica l'interruzione stessa dell'esperienza scolastica"[7]. Si veda l'azione di Greta Thunberg e del successivo movimento Fridays for Future per

Innovazione e cittadinanza

Si chiama "Dentro/fuori la scuola" l'azione dedicata al *service learning* del movimento Avanguardie Educative di Indire, che (al link https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning) presenta anche i "perché" dell'importanza di tale strumento. Tra questi: ottimizzare l'utilizzo delle risorse interne ed esterne alla scuola; superare la frammentazione delle opportunità formative; favorire l'approccio progettuale, la pratica laboratoriale nei percorsi di formazione e lo sviluppo complessivo del cittadino e del lavoratore; fare della scuola un luogo aperto, di elaborazione culturale, di partecipazione civica e sociale, di cittadinanza attiva.

contrastare l'inerzia dei governi di fronte al riscaldamento climatico, o le manifestazioni dello scorso ottobre contro l'invasione della Striscia di Gaza. Sono parte di una serie di iniziative internazionali o nazionali - come, per esempio, la protesta dei maturandi del 2025 che hanno fatto scena muta all'orale dell'Esame di Stato consegnando lettere critiche contro un modello di scuola troppo competitivo e che non tiene conto dei problemi di salute mentale - che invitano alla prudenza prima di parlare di una generazione rassegnata.

La partecipazione studentesca sembra dunque vivere una trasformazione. È più debole nelle strutture ma rimane più che attratta dagli obiettivi concreti, dalle questioni percepite come urgenti, come dimostrano le piazze dell'autunno 2026. Ed è probabilmente anche più fragile perché si muove in un mondo diventato rapidamente difficile da decifrare: pandemia, guerre, crisi climatica, precarietà, trasformazioni tecnologiche e intelligenza artificiale sono entrate quasi all'unisono nell'orizzonte di una generazione ancora adolescente. In questo contesto, dicevamo, l'adulto - il docente, a scuola - torna decisivo. Purché, come suggerisce Giulia Pastori, interpreti la partecipazione non come una perdita di autorità ma come processo partecipativo in cui preparare ambienti, accompagnare i conflitti e, soprattutto, lasciare progressivamente spazio. Anche chiederne altri. Rendendosi conto – prendiamo in prestito le parole di Massimo Recalcati[8] - che "ognuno di loro è unico, ma non è l'unico": la propria voce vive in mezzo agli altri, non decide tutto, ma può cambiare qualcosa. Perché la convinzione opposta, "tanto non cambia niente", è precisamente il punto dal quale inizia il disimpegno democratico.



Daniele Biella per Save the Children

Sentite che tipo sono io....

Premetto che è assai scabroso questo diario perchè mi costringe a dire la sincera verità, ma è già circa mezz'ora che sto scervellando mi per cercare un titolo un poco adatto, e fra gli altri questo mi sembra il migliore.
Ho tendenza alla poesia, ma specialmente ~~sono~~ per la matematica e certe volte alla....distrattione
Non sono, però, come mio fratello una dormigliona ma non di certo mattiniera tanto che certe volte mattine conviene che la sia mi chiami anche la terza volta per farmi alzare.
Ho un modo di fare tutto mio e a volte anche seccante.
Ma poi in fondo in fondo in mezzo ad tutti i difetti qualche pregio ce l'ho anch'io come per esempio, a parte la modestia, di amare lo studio e di non essere bugiarda.

SCUOLA liberatutti

COME SI EDUCA NELL'EPOCA
DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE?

Tecnologia

Umani e algoritmi

Una cartolina da... Bari

"Entriamo, tra poco suona", sentiamo dire alle nostre spalle. Sono quasi le 8 di un giorno di piena primavera e siamo davanti al cancello dell'I.T.T. Panetti-Pitagora di Bari, Istituto tecnico tecnologico che nell'anno scolastico 2025-26 conta 996 studenti, per il 90% maschi, che studiano chimica, elettronica, costruzioni. È una giornata di fermento, perché c'è l'Assemblea d'Istituto. Il nostro appuntamento è con la redazione di Radio Panetti,



Daniele Biella per Save the Children

esperienza di webradio scolastica che dal 2007 attrae quasi ogni pomeriggio decine di studenti giornalisti in erba, coordinati da due docenti della scuola, Maria Raspatelli e Antonio Curci. Giovanni, Pietro e un'altra dozzina di ragazzi ci accolgono mostrandoci lo studio di registrazione e facendoci subito capire una cosa: a questo progetto ci tengono eccome. "Quest'anno ho la maturità ma non voglio lasciare la radio. Mi ha trasformato, da insicuro com'ero", ci dice Alessandro. Per lui e molti altri, i docenti hanno fondato un'associazione ad hoc, Libersare ("Liberi di pensare"), così da poter continuare ad andare in onda. "La radio è uno spazio per esprimersi e socializzare, sviluppando anche talenti", sottolinea Raspatelli. Per esempio Andrea, 17enne, fa storytelling con una trasmissione sportiva molto seguita; Matteo, coetaneo, si cimenta con la regia e gestisce le riprese e i contenuti social di una polisportiva.
Tutti coprono eventi cittadini ed extraterritoriali, usano con scioltezza nuovi media e Intelligenza Artificiale. Ognuno coltivando altre passioni, dal motocross alla tromba al Conservatorio, dal judo alla pesca rigorosamente all'alba.

Spunta un foglio: "ci siamo portati avanti, ecco qui quello che vorremmo cambiare della scuola".

Nasce una discussione fitta e profonda, che potremmo riassumere così: “dateci una cosa che ci interessi, e noi da scuola non scappiamo”. Risuonano le parole di Alice, 16 anni: “abbiamo bisogno di socializzare per fare amicizie, di modi per sperimentare, anche nel tempo scuola”. Prosegue Luca, 18: “sull’esempio della radio, perché non concederci spazi e tempi adeguati per favorire l’interazione e ridurre lo stress? Ci sentiamo più accolti ed esce la parte migliore di noi”. Qualcuno vorrebbe che le ore FSL (ex PCTO) siano “molto più pratiche e al passo con la tecnologia”; più di uno racconta di come le ore dello psicologo scolastico siano troppo poche per i propri disagi ma anche di professori che, “oltre a non dimostrare interesse per la nostra vita oltre lo studio, a volte ci prendono di mira mettendo in risalto davanti alla classe i nostri difetti”. Curci, docente che 27 anni fa ha scelto l’insegnamento lasciando una multinazionale, prende parola alla fine con un filo di commozione: “non siete solo mente ma anche corpo e sentimenti, dopo quanto ho sentito vi chiedo scusa come adulto”.



Daniele Biella per Save the Children

Riusciamo a ritrovare la contagiosa spontaneità degli studenti anche nell’ufficio della dirigente scolastica Laura Castellana, al Panetti-Pitagora da due anni e al settimo come preside, dopo 11 anni di insegnamento della matematica sia al primo che al secondo ciclo. “Non parlo di scuola che *vorrei*, piuttosto di scuola che *voglio*”, esordisce, per poi andare a fondo su vari temi, su due dei quali con determinazione: “La vera autonomia è quando anziché avere vincoli stringenti sui finanziamenti si possa invece destinarli ad altre priorità: nel nostro caso, servirebbero meno digital board e più azioni di cura delle fragilità, sia personali che negli apprendimenti”. Il secondo è “il tempo per essere comunità: per ascoltare gli studenti ma anche il personale scolastico. La scuola è uno spettro continuo di trasformazioni, non è un interruttore *on/off*”.

Anche Bari città è in trasformazione, tra nuove linee di mezzi di trasporto e parchi rigenerati. In alcune periferie, però, rimangono parecchie difficoltà: come nel quartiere San Paolo, il più esteso tra i rioni popolari, dove reddito medio al minimo, degrado e difficoltà economiche portano con sé un abbandono

scolastico tra i più alti della città. Qui ci rechiamo a conoscere l'Istituto Comprensivo Grimaldi-Lombardi, che conta ben 1.200 alunni – in 62 sezioni - tra infanzia, primaria (13 classi a tempo pieno, 12 ridotto) e secondaria di primo grado. Ci saluta la dirigente, Giuseppina Pastore, che ci lascia in mani esperte, tre docenti della secondaria - Stefania Soldani, Alba Martello, Isabella Minatra – una della primaria - Milena Bruno - tutte con esperienza pluridecennale.

Qui, dove l'immigrazione dall'estero è minima e la povertà educativa del quartiere, a fianco di quella economica, tocca nel vivo molte famiglie, la passione per l'insegnamento è la base di partenza, "perché resta chi è motivato", ci dicono, "anche di fronte a classi fino a 26 alunni e con diverse fragilità", sottolinea Martello. "Il lavoro di insegnante è spesso sottostimato da parte dei genitori, con un'autorità che non è più scontata ma va 'guadagnata'", aggiunge Minatra. La difficoltà di arginare la dispersione è dovuta anche all'"isolamento della scuola rispetto ai servizi sociali esterni: spesso non ci contattano per segnalarci le famiglie problematiche e una volta che lo facciamo noi veniamo a sapere che sono già seguiti", riporta Soldani. L'Istituto scolastico, in ogni caso, da tempo si rimbocca le maniche, e la secondaria - prima con il progetto OpenSpace poi diventando una scuola Fuoriclasse* - "rimane aperta con attività fino alle 17.00, cercando di proteggere i ragazzi dal degrado sociale. Spesso la scuola è l'unico presidio strutturato e sicuro che hanno", chiude Bruno. Nel frattempo la campanella suona e i nostri nuovi interlocutori sono 5 studenti delle medie. "La mia classe è stata come una famiglia, mi spiace lasciarla dopo gli esami", ci dice Chiara, 13enne, con Alessia che annuisce. "Ansia per i voti e pressioni degli adulti ci sono, ma spesso ci supportiamo fra noi ragazzi", aggiunge Oscar. *Peer education*. E lo sguardo di Giulio va anche ai programmi: "io vorrei studiare più storia contemporanea, per esempio approfondire ciò che accade in Palestina, dato che poi ne sentiamo parlare fuori da scuola".

La motivazione scolastica entra in crisi - non per demeriti degli studenti - nella nostra ultima tappa barese, ovvero quando, nel Punto Luce di Save the Children dentro le mura di Bari Vecchia, incontriamo una decina di ragazze e ragazzi tra i 14 e 18 anni, quasi tutti con background migratorio. Qui il tema ricorrente è la segregazione scolastica: "volevo fare il Liceo linguistico, ma andrò al turistico, i professori mi hanno scoraggiato per i miei voti attuali ma io sento di avere potenziale", si sfoga Ayat, 14enne arrivata tre anni fa dall'Egitto. "Ho anche ricevuto pressioni per togliere il velo, per non parlare dell'isolamento da parte dei compagni". Dice di sperare che alle superiori cambi tutto, cosa che è avvenuta ma in peggio a Habi, bengalese in Italia da due anni, che dopo "l'anno di scuola media in cui ero ben integrato", ora al Liceo scientifico vengo guardato in modo diverso, più strano, in particolare dai compagni". Andres, 14 anni, colombiano arrivato nel 2025, si rammarica invece perché viene richiamato in classe "per distrazione, ma il problema è che non capisco ancora del tutto la lingua". Per tutti, poche o nulle le ore a scuola di lingua italiana per NAI, purtroppo. Non è la loro volontà a mancare: la sensazione è che con una scuola più orientata alla persona e meno al risultato, saremmo di fronte a uno scenario profondamente migliore.

* OpenSpace (Spazi di Partecipazione Attiva della Comunità Educante) è stato un progetto quadriennale (2018–2022) guidato da ActionAid Italia come capofila e selezionato dall'impresa sociale Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Fuoriclasse in Movimento è la rete per il protagonismo giovanile promossa da Save the Children che oggi raccoglie 250 scuole tra primaria e secondaria di primo grado.

La strada dell'educazione digitale

"Margie era delusa. Aveva sperato che si portassero via l'insegnante, per ripararlo in officina. Una volta s'erano tenuti quello di Tommy per circa un mese, perché il settore storia era andato completamente a pallino". Era il 1951 quando Isaac Asimov, nel suo racconto 'Chissà come si divertivano'[1], anticipava un futuro in cui le macchine avrebbero preso il posto degli umani anche come insegnanti. Oggi, 75 anni dopo, questo sta parzialmente accadendo: l'apprendimento personalizzato, con l'avvento della tecnologia digitale e di Internet, è già realtà in molti contesti. L'*e-learning*, con i corsi di lingue, le lezioni universitarie a distanza, ma anche



Giuliano Del Gatto per Save the Children

le ripetizioni online, divulgatori youtuber – spesso professori - con milioni di follower che diffondono contenuti didattici in modo accattivante sono solo alcuni degli esempi di una rivoluzione che sembra accelerare o cambiare forma di continuo, se pensiamo all'ulteriore stravolgimento delle nostre vite che sta causando l'arrivo dell'intelligenza artificiale. In tutto questo, però, la scuola-baluardo è lì, al varco, ad accogliere ogni novità e, con tutti i suoi limiti, a misurarsi con essa. Ancora i piccoli studenti dell'anno 2157 di Asimov:
"Gli insegnanti non vivevano in casa. Avevano un edificio speciale e tutti i ragazzi andavano là.
- E imparavano tutti la stessa cosa?
- Certo, se avevano la stessa età.
- Ma la mia mamma dice che un insegnante dev'essere regolato perché si adatti alla mente di uno scolaro o di una scolara, e che ogni bambino deve essere istruito in modo diverso.
- Sì, però loro a quei tempi non facevano così".
In effetti la scuola del 2026, sulla carta, è la scuola che non lascia indietro nessuno. Tutti imparano la stessa cosa - il programma - ma con tempi e strumenti diversi: la personalizzazione dell'apprendimento si fa nelle aule, la distanza tra docente e alunno si è ridotta, l'attenzione alle singole esigenze e fragilità è scritta in ogni indicazione ministeriale. Anche in classe, ogni giorno, la tecnologia contribuisce a rimuovere ostacoli molto concreti: una sintesi vocale permette a uno studente con dislessia di affrontare lo stesso testo dei compagni; un supporto alla traduzione aiuta chi sta imparando l'italiano a fare la propria parte in una ricerca di gruppo; registrare un podcast o fare un video con lo svolgimento di un'attività assegnata per compito dà anche a chi ha difficoltà a parlare in classe il tempo e la tranquillità necessarie per far emergere le proprie capacità. "Oggi, grazie anche alle maggiori conoscenze a livello neuroscientifico, diamo un nome a un disturbo o una situazione problematica e la tecnologia ci aiuta a rendere più inclusivo l'insegnamento rispetto al passato", ci dice Roberto Castaldo, entrato nel 36mo anno di docenza di informatica, quasi sempre all'ISIS Europa di Pomigliano d'Arco, provincia di Napoli. Sia lui che la sua scuola, oggi capofila del Movimento Avanguardie Educative di Indire, hanno ricevuto riconoscimenti internazionali per l'innovazione digitale, sia per l'attività di *service learning* che per essere stata tra le prime scuole in cui gli studenti hanno progettato ambienti didattici digitali interattivi, come il progetto 'La memoria rende liberi'[2], che tramite la realtà virtuale tratta il tema dei campi di concentramento. Chiara Panciroli, docente di didattica e tecnologie all'Università di Bologna, coordina il Museo Officina dell'Educazione (MOdE)[3]: un museo digitale visivo ideato per riagganciare ragazzi dispersi dal sistema scolastico. "Attraverso ambienti digitali con matrice artistica, si valorizzano i

Diritti dei minori nel digitale

"Un accesso consapevole alle tecnologie digitali può aiutare le persone minorenni ad esercitare l'intera gamma dei propri diritti civili, politici, culturali, economici e sociali", recita il Commento Generale ONU n. 25 su diritti dei minori in ambienti digitali. L'educazione digitale è quindi uno strumento di inclusione e di garanzia dei diritti: "se l'inclusione digitale non viene raggiunta, è probabile che le disuguaglianze esistenti aumentino e che ne nascano di nuove".

Fonte: https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-25-2021-childrens-rights-relation

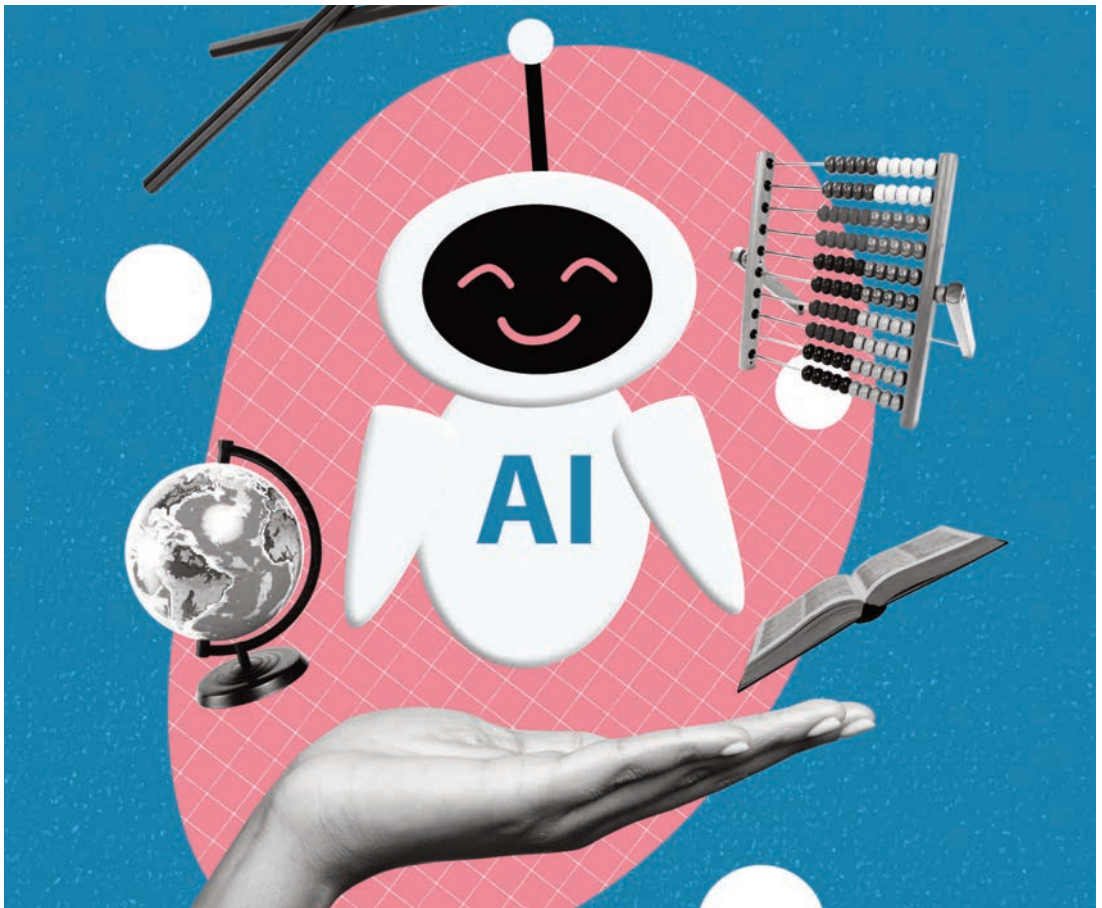


ianfranco Ferraro per Save the Children

talenti e si riattiva un percorso educativo. Vengono utilizzate 'sale bianche' virtuali che gli studenti possono allestire con le loro esperienze", ci spiega[4]. L'ambiente di apprendimento che viene creato in casi come questi può essere ibrido o del tutto digitale e porta notevoli vantaggi in termini di possibilità nel processo educativo.

Il concetto di educazione digitale, del resto, oggi è trasversale a tutta la programmazione scolastica e per l'implementazione delle azioni, così come per la formazione, sono state attivate negli anni diverse linee di finanziamento. La principale e più consistente è quella del PNRR, che ha finanziato la trasformazione di aule e laboratori per creare (almeno 100 mila) ambienti di apprendimento innovativi attraverso Scuola 4.0 con 2,1 miliardi e previsto 800 milioni di euro specificatamente per la formazione dei docenti sulla transizione digitale e la "didattica digitale integrata". Per Scuola 4.0, l'obiettivo era stato poi ricalibrato a 8000 scuole in grado di investire i fondi ricevuti per "l'acquisto di dispositivi digitali e/o la creazione di laboratori digitali" entro fine 2025, obiettivo che risulta già conseguito[5]. Dal database Regis[6], a metà 2026, risultavano conclusi o in collaudo 17.362 progetti ognuno presentato da un'istituzione scolastica. Le risorse effettivamente investite da queste istituzioni scolastiche ammontano a oltre 1,88 miliardi (che sono interamente fondi PNRR

distribuiti senza alcuna aggiunta da Enti Locali o privati). Il 35% dei progetti sono piccoli progetti di soli 16mila euro, la metà sono progetti medi da 100-200mila euro e poco meno di uno su 10 sono progetti grandi per lo più tra i 200 e i 400mila euro, circa 60 sono progetti da 750mila euro e un progetto a Cassino supera i 12 milioni[7]. Per fare un bilancio completo di quanti nuovi laboratori o aule innovative siano stati realizzati bisognerà aspettare qualche mese, considerando che sono ancora disponibili più di 200 milioni da investire. La direzione è quella di un aumento graduale delle competenze digitali di docenti e studenti, che, dopo anni altalenanti, sta dando i suoi frutti: in base alla rilevazione biennale Eurostat (condotta da Istat in Italia) sulle competenze digitali misurate con il DigComp 2.2[8] per la fascia più giovane inclusa nella rilevazione, quella dai 16 ai 19 anni[9], nel 2021, la quota di adolescenti italiani 16-19enni che raggiungeva almeno un livello base in tutti gli ambiti era del 58,7%, poco



iStock.com

DigComp2.2

Il quadro europeo di riferimento per le competenze digitali dei cittadini, DigComp 2.2, individua 21 competenze suddivise in cinque ambiti: informazione e dati, per cercare, valutare e verificare contenuti e fonti; comunicazione e collaborazione, dall'uso di email e social alla partecipazione online; creazione di contenuti, dalla gestione di documenti e file alla programmazione; sicurezza, per proteggere dati personali, privacy e dispositivi; risoluzione dei problemi, per utilizzare applicazioni, modificare impostazioni e accedere ai servizi digitali. Per raggiungere un livello di competenza digitale complessiva «almeno di base» è necessario possedere competenze almeno di base in tutti e cinque gli ambiti.

meno di 3 su 5, quindi il restante 41,3% mostrava "scarse o nessuna competenza", il quarto dato peggiore in Europa. Nel 2023, questi dati sono peggiorati: la percentuale che ha raggiunto almeno il livello base è scesa al 55,8%. Nel 2025, invece, i 16-19enni che possedevano competenze di base o superiori sono aumentati al 64,8%, e nello specifico anche la quota di 16-19enni che possedevano competenze superiori al livello base è sensibilmente aumentata, dal 24,4% al 35,4%. Un miglioramento da ricollegarsi anche agli investimenti PNRR per l'innovazione digitale nella scuola realizzati negli ultimi anni. La rilevazione mostra un vantaggio delle ragazze sui ragazzi in questa fascia d'età (che nel 2021 era assente e nel 2025 ha raggiunto i 4 punti percentuali, 66,8% rispetto al 62,8% con competenze di base o superiori), un effetto che potrebbe essere collegato anche a questa spinta innovativa nel mondo della scuola, visto che è proprio a scuola che le alunne ottengono migliori risultati. Un altro effetto riconducibile agli ingenti investimenti realizzati nelle scuole, con una quota minima del 40% assicurata alle scuole del Mezzogiorno, potrebbe essere quello di una riduzione del divario Nord-Sud, grazie ad un maggiore progresso mostrato nelle competenze degli adolescenti del Sud e delle Isole: se nella rilevazione del 2021, solo il 48% dei 16-19enni del Mezzogiorno raggiungeva le competenze di base (a fronte del 61% nel Centro e del 66% al Nord), nel 2025, la percentuale è salita al 58,3%, un balzo di 10 punti percentuali, mentre al Centro è aumentata di 5 punti (al 66%) e al Nord di 3,3 punti (al 69,3%). Il divario Nord-Sud, in questi 4 anni, si è quindi ridotto da 18 punti a 11 punti percentuali. Anche nel primo ciclo scolastico le competenze aumentano con il passare degli anni: non ci sono statistiche generali, ma nelle scuole che abbiamo visitato – in particolare alle medie - l'utilizzo degli strumenti digitali viene incentivato sia nelle attività scolastiche che nei compiti a casa, attraverso le piattaforme di apprendimento open source con le quali un docente può preparare una lezione interattiva o uno studente confezionare una ricerca multimediale o un lavoro da portare all'esame di terza. All'Istituto comprensivo Cariteo Italico di Napoli, quando arriviamo, ci accoglie una parete di poster con le informazioni sulle opere che i ragazzi poi presenteranno con un computer in classe: dallo sbarco sulla luna a un viaggio in Giappone o alla scoperta del mondo della musica k-pop coreana, dall'approfondimento sulla celiachia partendo da una serie televisiva di medicina al tema della salute mentale. "Io invece porto il corpo tra libertà e prigione: ho scelto questo argomento anche perché voglio fare dei collegamenti con cosa accade attualmente nelle guerre, rispetto ai diritti che non vengono rispettati", ci illustra la neo 14enne Alessandra.

Nell'ultima indagine PISA del 2025, è stata misurata la capacità di *problem solving* computazionale, cioè di costruire conoscenze e affrontare problemi utilizzando

Connessioni digitali

Attivo dal 2021, Connessioni Digitali è un progetto di Save the Children per contrastare la povertà educativa digitale e promuovere competenze digitali e cittadinanza attiva tra gli adolescenti, attraverso percorsi scolastici e formazione dei docenti. I dati aggiornati a ottobre 2026 registrano 2.438 insegnanti e 9.283 studenti coinvolti. Di questi ultimi, 8.700 nelle attività sul campo e 583 nelle produzioni digitali caricate sulla piattaforma. In tutto, le scuole aderenti sono 457. Il percorso didattico punta a "trasformare" le classi in vere e proprie redazioni e le accompagna nella realizzazione di prodotti di comunicazione digitale: petizioni online, podcast, digital storytelling, manifesti.

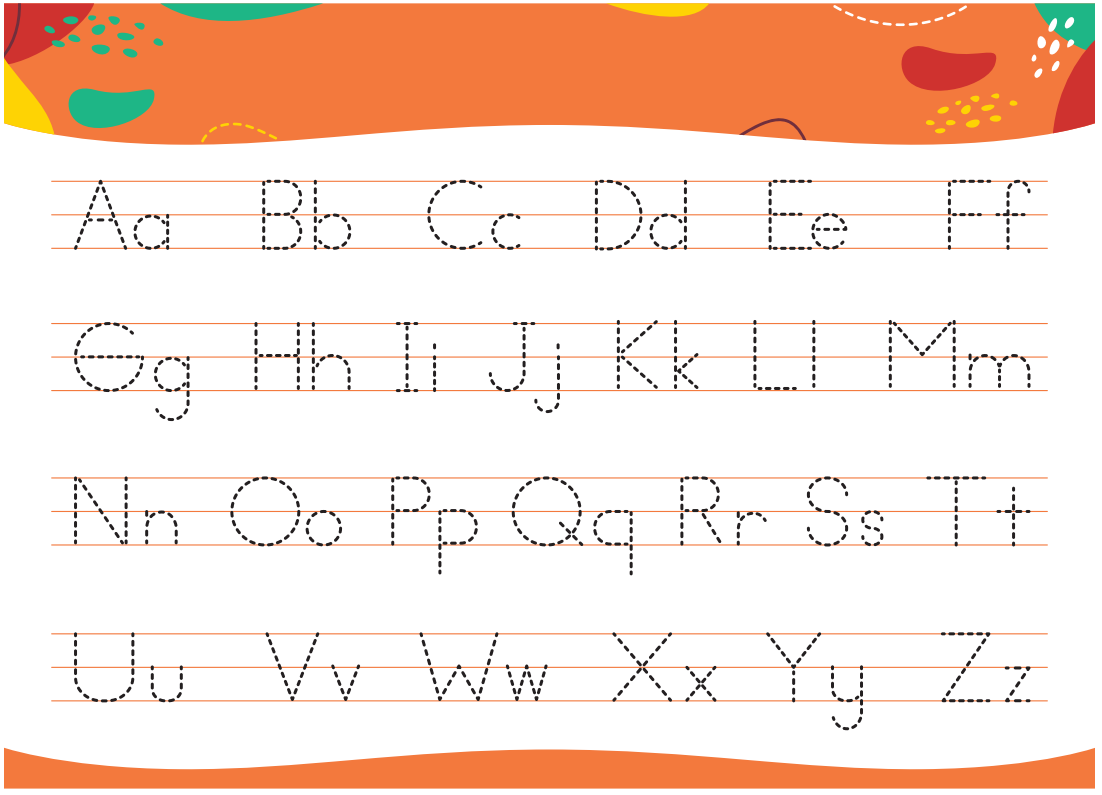
https://connessionidigitali.savethechildren.it/il-progetto

strumenti digitali. I quindicenni in Italia hanno ottenuto risultati inferiori alla media Ocse, 490 rispetto a 500 punti, "un segnale da considerare con attenzione in una società nella quale l'accesso alle tecnologie, da solo, non garantisce la capacità di utilizzarle in modo consapevole, autonomo e produttivo"[10]. I Paesi anglosassoni ottengono tutti punteggi molto alti (530), in Europa l'Estonia svetta con 541 punti, mentre anche Paesi come Francia, Germania e Spagna sono sopra l'Italia ma appena sotto la media europea. L'indagine PISA approfondisce attraverso un questionario somministrato agli studenti anche come e quanto i quindicenni utilizzano gli strumenti digitali, a scuola o per studiare a casa e nel tempo libero, incrociando queste informazioni con i risultati ottenuti ai test di lettura, matematica e scienze. L'obiettivo non è misurare soltanto la familiarità tecnica con gli strumenti digitali, ma osservare in che misura gli studenti sappiano utilizzarli in modo autonomo e consapevole per apprendere e risolvere problemi: emerge che, in questa era "post-digitale", siano ancor più importanti di prima "le competenze apparentemente tradizionali come leggere in profondità, valutare l'affidabilità delle informazioni, collegare fonti diverse, ragionare e mantenere l'attenzione"[11].

Dal 2025 anche Invalsi ha iniziato a misurare, ancora in via sperimentale, le competenze digitali degli studenti, prima con prove nelle classi seconde ("Grado 10") delle superiori e da quest'anno anche in classi campione di alunni dell'ultimo anno ("Grado 13")[12]. I risultati vengono misurati in quattro aree – alfabetizzazione su informazioni e dati, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti digitali, sicurezza, l'area dove gli studenti hanno ottenuto i risultati peggiori (il 36% degli studenti di quinta non ha raggiunto un livello avanzato, mentre il 26% non lo ha raggiunto nell'area comunicazione e collaborazione). Nella vita quotidiana i rischi di un uso precoce e poco consapevole del digitale sono numerosi: una notizia condivisa nella chat della classe, un video convincente, una richiesta di inviare una fotografia. Marco Gui, coordinatore del Centro di ricerca "Benessere Digitale" dell'Università di Milano-Bicocca e responsabile scientifico proprio delle prove Invalsi sulle competenze digitali, studia da anni la distanza tra familiarità che hanno ragazze e ragazzi con i dispositivi e la capacità di usarli bene: in due studi su 14-16enni con il suo team di ricerca, tra cui uno pubblicato nell'agosto 2026 sulla rivista Nature[13], ha prima messo in relazione le loro abitudini digitali con le prove Invalsi sostenute nel corso degli anni[14] e poi confrontato chi ha aperto un profilo social alle medie con chi lo ha fatto più tardi. Dalle analisi emerge la conferma che l'accesso precoce ad alcune tecnologie è associato a risultati più bassi in italiano e matematica.

Gamification

La *gamification* è l'utilizzo di elementi tipici del gioco, come sfide, punteggi, livelli e premi, in contesti non ludici, tra cui la scuola. Serve a rendere l'apprendimento più coinvolgente, stimolando motivazione, partecipazione e collaborazione. Il mondo del gaming, che secondo il Report Unicef 2025 "Proctecting children in online gaming" coinvolge nel mondo circa 1,8 miliardi di minori, è un ambiente digitale che rappresenta uno spazio di creatività, socialità e cooperazione ma, spesso, è all'interno di sistemi progettati con logiche che non tutelano i diritti dei minori in termini di sicurezza, privacy e benessere. Un minore accompagnato nel comprendere queste logiche può sfruttare le opportunità del gioco senza essere un consumatore passivo.



iStock.com

Che cosa può invertire la rotta? Gui indica abilità che si formano soprattutto lontano dallo schermo: leggere una pagina fino in fondo, capire la domanda prima di cercare una risposta, organizzare il pomeriggio, sostenere una conversazione senza controllare di continuo il telefono. A questo si aggiunge la pratica di tornare più possibile a scrivere a mano e in corsivo, come suggerisce anche Andrea Cangini, direttore dell'Osservatorio permanente della Fondazione Luigi Einaudi, che rileva un aumento in 10 anni del 163% dei casi di alunni disgrafici: "non c'entra niente la nostalgia, né è una guerra al digitale. Semplicemente l'obiettivo è difendere una pratica che non è sostituibile dagli strumenti tecnologici e da cui dipende molta della nostra capacità mentale"[15]. Nella rilevazione PISA 2025, i quindicenni italiani dichiaravano di trascorrere un'ora e mezza al giorno "distratti" dal cellulare mentre erano a scuola,

La verifica dell'età

Con l'idea di armonizzare soluzioni di verifica dell'età di facile utilizzo e che tutelino la privacy delle persone, a luglio 2025 la Commissione Europea ha messo a disposizione un piano per trovare una soluzione di verifica dell'età. Pronta ad aprile 2026, la soluzione si basa sulle stesse specifiche tecniche dei portafogli europei di identità digitale ("EU Digital Identity Wallets"), da introdursi negli Stati Membri entro fine 2026. Questa soluzione sembrerebbe essere adattabile per dimostrare anche altre fasce d'età (ed esempio, 14+), dovrebbe stabilire standard in termini di privacy, ed essere interoperabile con i portafogli di identità digitale dell'Unione Europea.

Fonte: Commissione Europea, "The European Approach to Age Verification".

contro un'ora circa della media OCSE[16]. Creare condizioni per concentrarsi diventa parte del lavoro educativo, insieme all'insegnamento di come utilizzare gli strumenti digitali al meglio. Per quanto riguarda il telefono cellulare, le indicazioni ministeriali del giugno 2025[17] hanno posto un ulteriore limite al suo uso, estendendo il divieto all'orario scolastico delle superiori (con le eccezioni previste dai piani educativi individualizzati o personalizzati). Anche le linee guida del 2024 per l'educazione civica contengono diversi riferimenti alla cittadinanza digitale e al rapporto con i device. È un tema che suscita ampi dibattiti e rimane molto aperto, anche perché le limitazioni scolastiche non incidono sui contenuti che i ragazzi incontrano appena escono dall'aula. Di sicuro rimane centrale il tema delicato dell'approccio precoce: i bambini dai 3 ai 10 anni devono essere accompagnati da un adulto e limitare l'esposizione a schermi perché non devono sottrarre tempo al gioco libero, creativo, in movimento e in relazione diretta con gli altri bambini; mentre "un preadolescente che ha accesso ai social media deve capire che cosa sa davvero della persona con cui parla online e dove può arrivare ciò che pubblica: entrano in gioco i dati lasciati alle piattaforme e i criteri con cui vengono selezionati i contenuti", ci indica il pedagogista Pier Cesare Rivoltella. Un filtro o un divieto possono proteggere in una situazione, ma per riconoscere la successiva bisogna aver avuto occasioni di esercitare un giudizio, e soprattutto, di confrontarsi il più possibile con gli adulti di riferimento.

Il problema, a questo punto, è che a volte sono gli stessi adulti a non sapere quale regola scegliere o come comportarsi. Marco Gui ha promosso l'idea dei Patti Digitali, che nascono dal tentativo di prendere decisioni insieme: famiglie dello stesso territorio concordano tempi e condizioni per l'accesso allo smartphone e ai social[18]. A ottobre 2026 si contano più di 30mila famiglie di alunni di primaria e secondaria di primo grado aderenti ad almeno 300 patti comunitari[19], con maggiore rilevanza al Nord (soprattutto Lombardia, Veneto e poi Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia e Piemonte). "Il valore di questi patti, a volte sottoscritti anche con l'appoggio dell'Istituto scolastico di riferimento, sta nel togliere i genitori dall'isolamento. È difficile chiedere a un figlio di aspettare se tutti i compagni sono già su una piattaforma". Queste iniziative interpellano anche le scuole: quanti compiti richiedono ai ragazzi la permanenza online? Quanto spesso un ragazzo controlla voti e medie sul registro elettronico? Una tematica delicata che Panciroli propone di affrontare allargando ancora di più lo sguardo, rimandando all'idea di "città educativa"[20] dove scuola, famiglia e altre istituzioni collaborano con ruoli distinti ma con un progetto unitario: la scuola può e deve farsi promotrice di queste alleanze educative, ascoltando anche i ragazzi e valorizzando le loro esperienze digitali.

Safety by design

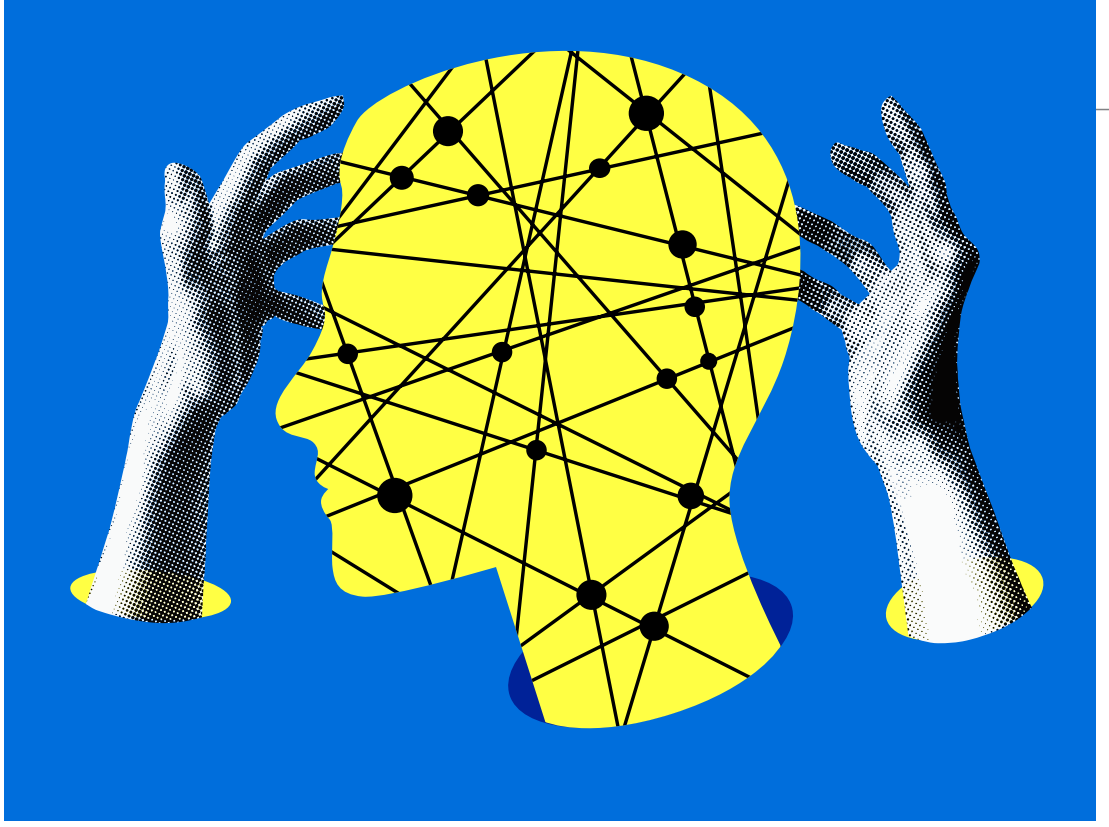
Un concetto essenziale per la tutela dei diritti dei minorenni online è quello del *Children's Rights-by-Design*: il carico della sicurezza non deve ricadere solo sull'utente - bambini e genitori - ma la responsabilità legale ed etica deve essere spostata sulle aziende tecnologiche affinché garantiscano uno standard di tutela dei diritti dei minori fin dalla progettazione, sviluppo ed esecuzione di servizi o prodotti online. Per capire come invece il design non è progettato per la tutela dei minori basti pensare al design di interfacce o dinamiche di gioco (es. *loot boxes* o notifiche costanti) progettate per manipolare il comportamento dei minori, prolungare artificialmente il loro tempo online o spingerli a cedere più dati personali di quanto necessario.

Intelligenza Artificiale

Torniamo a Isaac Asimov. «Un uomo? Come faceva un uomo a fare il maestro?». Nel racconto di Asimov è Margie, bambina abituata al suo insegnante meccanico, a fare la domanda all'amico Tommy. Oggi potremmo rivolgerla al contrario: che cosa può ancora fare un maestro, se una macchina sa spiegare un argomento in più modi, correggere un esercizio e rispondere a qualsiasi ora? L'Intelligenza Artificiale generativa è al centro delle nostre conversazioni, del modo di agire, del quotidiano. Non c'è da nascondere che nulla è e sarà più come prima e non sappiamo quali forme assumerà questo cambiamento epocale: per i milioni di studenti di oggi, per i quali l'espressione "come prima" non ha senso perché non l'hanno vissuto – l'arrivo dei primi



iStock.com



iStock.com

personal computer nelle case, il passaggio dal telefono fisso al cellulare, l'arrivo di internet con il suono inconfondibile della (lenta) connessione degli albori – semplicemente non si pone la domanda: l'IA è parte della loro vita, si usa e basta. Nell'indagine 'Io e l'Intelligenza Artificiale', condotta da INDIRE e dal Festival dell'Innovazione Scolastica nel 2026 su 5.342 studenti delle scuole secondarie, il 94% dichiara di utilizzare l'IA almeno occasionalmente e l'84% anche per studiare[1] . Nel sondaggio *EUKids Online* si è anche messo a confronto l'utilizzo dell'IA generativa in ragazze e ragazzi tra 9 e 16 anni nei diversi Paesi UE: si va da valori quasi totali in Austria (94%) e alti in Belgio, Italia (89%) e Serbia (88%), fino a percentuali decisamente più basse in Irlanda (40%) e Spagna (47%)[2] . Inoltre, dall'indagine Save the Children-Ipsos condotta per questo Atlante mettendo a confronto un campione di studenti e docenti - a cui è dedicato il focus di pag. 209 - risultano approcci a volte marcatamente diversi. Per esempio, c'è una divisione netta per quanto riguarda l'utilizzo dell'IA in aula: quasi 7 studenti su 10 sono favorevoli a usarla, a fronte del 45% dei docenti, meno di uno su due. Emerge anche una percezione differente da parte dei docenti sulla fiducia che hanno gli studenti nell'IA: nel caso le informazioni dei professori siano discordi da quelle della 'macchina', mentre il 46% degli studenti dice di fidarsi in primis del docente o comunque il 42% di loro cerca altre fonti, i professori

EU Kids

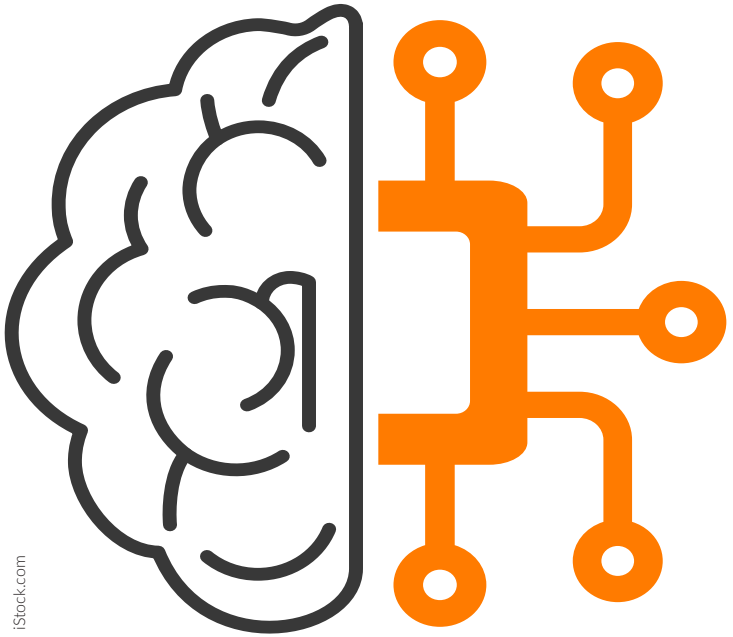
Nell'indagine internazionale EUKO (EU Kids Online: https://doi.org/10.21953/researchonline.lse.ac.uk.00137132) il campione italiano comprende 2.170 studenti in 135 classi, distribuiti in 100 scuole di ogni ordine e grado. Le differenze a livello europeo riflettono fattori strutturali e culturali diversi - sistemi scolastici, disponibilità di strumenti, dibattito pubblico, pratiche familiari e regole - segno che l'accesso all'IA in Europa resta tutt'altro che uniforme. In Italia, a fronte di minime differenze di genere e di contesto socioeconomico, è l'età a fare la differenza: l'uso cresce costantemente, dal 70% tra i 9-10enni al 98% tra i 15-16enni, di pari passo con la maggiore autonomia digitale e il crescente utilizzo anche per la scuola.

pensano che quasi uno studente su due si fidi più dell'IA generativa che di loro (e che solo uno su dieci cercherà di confrontare altre fonti)[3]. "La uso spesso ma soprattutto per chiarire concetti, recuperare informazioni e preparare presentazioni", ci dice Arianna, 17 anni, studentessa del liceo Amaldi di Roma. Molti alunni che abbiamo incontrato non si fanno problemi nel confermarci che la utilizzano per fare i compiti al pomeriggio – almeno il 60% di loro, rileva il sondaggio – e più che sorprendersi, sottolinea il docente Roberto Castaldo, bisogna recuperare il tempo perduto: "è dal giorno di novembre del 2022 in cui è stato reso accessibile a tutti il primo assistente generativo che gli studenti lo usano per i compiti a casa. Solo cambiando il metodo si risolve la questione". Un 'ritardo' di 4 anni che può essere colmato facendo emergere il percorso: se si chiede semplicemente un tema e si valuta soltanto il testo finito, diventa difficile sapere che cosa uno studente abbia scritto, se invece gli si chiede di formulare un'idea in classe e poi di elencare le fonti controllate o le modifiche apportate a un suggerimento dell'IA, lo studente può usare lo strumento senza nasconderlo, sapendo rispondere del lavoro che consegna.
Dall'esperienza di Castaldo e dei colleghi dell'ISIS Europa di Pomigliano d'Arco è nato il *Manifesto dell'Intelligenza Artificiale Generativa a Scuola*[4], attorno a cui si è creata la rete nazionale 'MiasEdu' che ad inizio ottobre 2026 contava sull'adesione di 224 scuole, di cui 117 sono Istituti comprensivi. "Serve a dare a studenti, insegnanti e dirigenti criteri comuni: quando l'IA può essere usata, come dichiararlo, chi controlla il risultato". Le regole acquistano significato nella singola attività: in una ricerca, per esempio, l'assistente può suggerire domande iniziali ma poi gli studenti, anche con la consultazione delle fonti, scelgono autonomamente quali conclusioni sostenere. Anche Marco Gui ritiene che sperimentazioni circoscritte e valutate in termini di benefici, costi ed 'effetti collaterali' rappresentino una cautela iniziale necessaria nel ragionamento sull'introduzione su larga scala dell'IA nell'uso scolastico quotidiano. Su una linea simile, le linee guida emanate del MIM e allegate al Decreto Ministeriale 166 del 9 agosto 2025[5], chiedono un'introduzione graduale, attenta alla didattica, all'inclusione e alla tutela dei dati.
Nell'estate 2026, con l'approvazione del Consiglio dei Ministri[6], l'Italia si è adeguata alla normativa europea (*AI act*, Regolamento UE 2024/1689[7] e ha destinato 100 milioni di euro alla formazione dei docenti sull'uso consapevole e sicuro dell'IA.

"Educare all'uso dell'IA implica quindi educare a decidere quando e per cosa non usarla", scrive papa Leone XIV nell'enciclica *Magnifica Humanitas*[8], dedicata proprio all'intelligenza artificiale. A differenza degli strumenti digitali precedenti, l'intelligenza artificiale può suggerire ma anche compiere delle scelte. "È cruciale aiutare le persone a mantenere il proprio ruolo decisionale: l'IA non deve sostituire la valutazione umana, al contrario può arricchirla e renderla più oggettiva. In particolare, un docente può essere aiutato a

IA e sicurezza a scuola

L'AI Act, regolamento UE 2024/1689, considera ad alto rischio determinati sistemi destinati a valutare gli apprendimenti o a incidere sui percorsi degli studenti. Vieta inoltre, salvo specifiche eccezioni, i sistemi che deducono emozioni da dati biometrici negli istituti educativi.
La legge italiana 132 del 2025 (https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2025/09/25/25G00143/sg) si colloca nel quadro europeo. Per una scuola queste disposizioni diventano concrete quando sceglie un fornitore, decide se caricare gli elaborati dei minori su una piattaforma, stabilisce chi possa accedere ai dati e quali decisioni debbano rimanere al personale.



iStock.com

mitigare i propri *bias* percettivi", ci spiega Andrea Garavaglia, docente esperto in media education[9] e prorettore di UniPegaso, che ha condotto di recente una ricerca sulla percezione dell'IA da parte dei docenti[10], da cui emerge una mancanza di esperienza per più di metà del corpo docente, che quando la utilizza in classe procede spesso per tentativi ma senza un'azione strutturata. "È fondamentale che gli insegnanti comprendano il funzionamento dei *Large Language Models* (LLM) per integrare l'IA nella didattica in modo efficace, guidando gli studenti a sviluppare competenze critiche e un uso responsabile dello strumento. Specialmente per chi vive in contesti di povertà educativa, dove non ha altro supporto per l'analisi critica se non quello che gli viene dato a scuola", sottolinea Garavaglia. L'indagine Save the Children-Ipsos spiega come, pur utilizzandola correntemente (3 docenti su 5 si servono dell'IA generativa frequentemente, 2 su 5 più volte alla settimana, 1 su 5 tutti i giorni, tra l'altro poco al di sotto delle percentuali degli studenti, 42% e 24%), il 72% di loro dice di aver ricevuto allo stato attuale una formazione "limitata", pur sufficiente per orientarsi. In ogni caso, come sta accadendo per tutto quello che riguarda i chatbot, la velocità del cambiamento in atto arriva anche nelle classi: nello studio internazionale Talis 2024 un docente italiano di scuola media su quattro dichiarava di aver usato l'IA per il proprio lavoro nei dodici mesi precedenti, contro il 36% della media OCSE[11]. Mentre l'indagine Save the Children-Ipsos rileva come a settembre 2026 il 59% dei docenti delle superiori intervistati dice di averla utilizzata in classe, anche se solo il 7% regolarmente. Dal punto di vista degli studenti, invece, il 33% di loro afferma di essersi avvalso di strumenti di IA nelle ore di lezione[12]. Chiara Panciroli rimarca come anche la scelta delle modalità di utilizzo di tali strumenti sia

Questione di bias

Il *bias* dell'intelligenza artificiale è una distorsione sistematica che può portare i sistemi di IA a produrre risultati parziali, discriminatori o non equi, spesso a causa dei dati utilizzati per addestrarli. L'indagine Save the Children-Ipsos condotta per questo Atlante rileva che la consapevolezza di questo rischio è ancora limitata, soprattutto tra gli studenti: il 58% non ha mai sentito parlare di bias e un ulteriore 32% non ne saprebbe spiegare il significato. Anche tra i docenti emergono lacune: il 34% non conosce il concetto, percentuale che sale al 43% nel Mezzogiorno, e solo il 28% sa "abbastanza bene" cosa significa (il 35% dei docenti di materie umanistiche). Per il 30% degli studenti e il 18% degli insegnanti che ne hanno sentito parlare, il *bias* è un errore casuale.

un lavoro pedagogico, che richiede tempo tra colleghi e conoscenza della classe. "Un docente può chiedere all'IA materiali adattati a studenti diversi, decidendo di volta in volta quando usarli insieme, quando lasciare spazio a un confronto e come capire se l'aiuto ha funzionato", ci spiega. L'*adaptative learning* costruito con l'assistenza artificiale, del resto, può avere molta efficacia in particolare con gli alunni con Bisogni educativi speciali, ma sempre Panciroli ricorda che dietro l'angolo esiste "il rischio di un'eccessiva individualizzazione**,** che porta all'isolamento dello studente e alla chiusura nella solitudine con la tecnologia". Interessante la sperimentazione Go beyond Traditional Education messa in atto nelle scuole salesiane di tutta Italia – prima in quelle del Triveneto, poi nell'a.s. 2025-26 a livello nazionale, che ha coinvolto 1600 docenti nell'uso coordinato dell'IA nella programmazione didattica ed educativa. L'Università Pontificia Salesiana ha monitorato a livello scientifico il progetto[13], rilevando che in tutto sono state realizzate 1.375 attività didattiche capaci di coinvolgere 29.171 studenti. Didattica attiva con creazione di nuovi contenuti generati direttamente dall'IA, supporto al docente nella progettazione, ma anche sviluppo di pensiero critico e problem solving sono alcuni tra i risultati ottenuti. "L'utilizzo strutturato dell'intelligenza artificiale ha permesso di creare verifiche personalizzate per gli studenti in difficoltà e nello stesso tempo ha 'liberato' loro tempo per stare con i ragazzi in cortile nei momenti di disimpegno", ci spiega don Elio Cesari - presidente del Centro nazionale opere salesiane (Cnos). Il progetto è stato seguito da vicino anche da una delle maggiori aziende della Silicon Valley, che ne ha riconosciuto sia l'idea che l'impatto sugli studenti[14].

Nell'attuale scenario a luci e ombre del rapporto tra scuola e intelligenza artificiale, un altro aspetto delicato riguarda la preoccupazione generale per un uso controproducente dei chatbot - come "amico personale" che dà consigli, sostituendosi alle persone più vicine in carne ed ossa – che è già venuta alla luce nei nostri incontri con gli adolescenti per l'Atlante 2025 ed è stata ribadita da molti di loro anche quest'anno. Ci sta anche questo aspetto nel 49% degli alunni che hanno riportato alla ricerca Save the Children-Ipsos il "diventare eccessivamente dipendente dall'IA" come una delle preoccupazioni maggiori (seconda solo al timore di ricevere informazioni false o sbagliate, al 54%). "Cerco di non usarla troppo, perché ho paura di perdere la capacità di argomentare e sviluppare pensiero critico", ci riporta Daniele, studente 18enne che frequenta la scuola alberghiera a Mondovì e che punta a continuare gli studi dopo il diploma. La terza voce nella lista delle apprensioni studentesche, la preoccupazione di "perdere capacità importanti" come memoria e apprendimento (al 39%), per i docenti è invece al primo posto: il 63% teme per gli alunni la "riduzione delle capacità di scrittura e del ragionamento autonomo" – ovvero, spiega Pier Cesare Rivoltella, "la messa in atto di una delega cognitiva passiva che

Dagli LLM all'IA generativa

I "Large Language Models" (LLM) sono modelli di intelligenza artificiale addestrati su enormi quantità di testi per comprendere e generare linguaggio. La loro evoluzione ha favorito la diffusione dell'IA generativa, capace di produrre testi, immagini, audio, video e codici. Gli assistenti (chatbot) conversazionali permettono di dialogare con questi sistemi attraverso i "prompt", ovvero istruzioni o domande formulate dagli utenti. Più un prompt è chiaro, contestualizzato e preciso, più è probabile ottenere risposte pertinenti. Gli LLM, tuttavia, non ragionano come gli esseri umani e possono generare informazioni inesatte o inventate, dette allucinazioni, che richiedono sempre una verifica critica.

porta al *deskilling*, la perdita delle abilità di base" - più ancora del timore che gli studenti utilizzino l'IA generativa per svolgere compiti a casa e verifiche (al 57%). Sia per i docenti che per gli studenti, la scelta di quando usare un assistente conta almeno quanto la selezione dello strumento da utilizzare, e se l'esperienza si rivela fruttifera può portare a un ventaglio di ricadute positive: può essere utile a spiegare con altre parole un concetto a chi non l'ha compreso o, appunto, a chi ha bisogno di attenzioni speciali e puntuali, e può anche offrire un supporto linguistico a uno studente appena arrivato in Italia. Per il rapporto di OCSE e Fondazione Agnelli sulla relazione tra IA e sistema educativo italiano, pubblicato a fine 2025[15], l'aiuto che può dare l'intelligenza artificiale (in particolare quella generativa) deve partire da tre problemi prioritari da affrontare nella scuola italiana: prevenire l'abbandono sostenendo l'apprendimento degli alunni a rischio, ridurre il divario di genere in matematica e aiutare gli studenti con background migratorio. Importante, rimarca il rapporto, verificare se man mano lo studente acquisisce maggiore autonomia e che le possibilità di utilizzo degli strumenti di IA siano garantite anche nelle scuole con meno risorse. Anche gli approfondimenti dell'indagine internazionale PISA 2025 portano ad una conclusione su modo e tempi di utilizzo e risultati: "gli strumenti digitali e l'IA in particolare possono aiutare l'apprendimento se usati con uno scopo preciso e con moderazione, mentre un uso eccessivo o senza guida può portare a distrazioni e a un coinvolgimento superficiale, influenzando negativamente i risultati dell'apprendimento"[16].

Resta, infine, un ulteriore tema che sta interrogando a più livelli la nostra società ripercuotendosi anche sulle libertà di ragazze e ragazzi: comprendere a fondo che l'intelligenza artificiale generativa, pur (per ora) disponibile gratuitamente nelle sue forme base, non è un bene comune: sempre la rilevazione Save the Children-Ipsos ci dice che solo il 25% degli studenti è consapevole che il mercato mondiale sia controllato da meno di una decina di aziende, che dispongono di tutte le informazioni, anche personali, che 'affidiamo' ai chatbot. La preoccupazione che i propri dati sensibili "vengano diffusi illecitamente dall'IA" riguarda il 29% degli alunni. "Da quando ho realizzato che quello che scrivo in chat rimane a disposizione di altri, mi apro molto di meno rispetto a prima", racconta Giovanni, studente di seconda superiore che incontriamo in una scuola toscana. Dimostrando quella cautela nell'avere a che fare con il mondo sempre più pervasivo delle intelligenze artificiali che è uno dei comportamenti più corretti in questo periodo storico così 'generativo' ma anche attraversato da incertezze.

INDAGINE SAVE THE CHILDREN - IPSOS

L'Intelligenza Artificiale e la scuola

Oltre il 90% delle alunne e degli alunni delle superiori (14-19enni) utilizza app o strumenti di IA generativa. Circa uno su 4 li usa tutti i giorni (24%, un po' di più nel Mezzogiorno, il 28%, e meno nel Nord Est, il 20%) a fronte del 21% dei docenti (salgono al 24% gli insegnanti di materie umanistiche); il 42% degli studenti la usa più volte a settimana (il 46% dei ragazzi e il 38% delle ragazze), come il 39% dei docenti (il 44% degli umanisti); non la utilizza mai il 4% degli studenti e solo il 2% dei docenti e raramente il 5% degli studenti e il 7% dei docenti.

Cercare informazioni è la funzione più citata dagli studenti (67%), seguita dall'utilizzo per compiti e ricerche scolastiche (60%), poi dalla traduzione di testi (44%) e la creazione di immagini (40%). Il 42% degli studenti che utilizzano l'IA, in particolare maschi (47%), lo fa spesso o molto spesso per informarsi sull'attualità, così come fa il 34% dei docenti, soprattutto al Sud e nelle Isole (38%).

I docenti si dividono sull'utilizzo dell'IA nella didattica, gli studenti invece la vorrebbero. Ancora scarsa tra docenti e studenti la consapevolezza circa i meccanismi di funzionamento.

Tra i docenti, il 45% è favorevole all'utilizzo dell'IA nella didattica, mentre l'altra metà (il 50%) non la vorrebbe utilizzare e il 5% non sa. Tra gli studenti, invece, 7 su 10 sono favorevoli al suo utilizzo a scuola (50% abbastanza, 19% molto).

In generale gli studenti si reputano mediamente più competenti (79%: 64% buoni conoscitori, 15% ottimi) rispetto ai docenti e solo uno studente su 5 reputa la propria conoscenza dell'IA scarsa (20%, al Nord più che al Sud); il 53% pensa che in generale gli studenti siano più preparati dei docenti sul tema, opinione condivisa solo da 1 docente su 3. Tra i docenti, il 60% dichiara un livello di conoscenza buono e il 13% ottimo, mentre il 27% valuta la propria conoscenza scarsa/pessima, in particolare i docenti maschi e le/i docenti di materie STEM (30%). I docenti delle materie umanistiche sono i più attivi rispetto all'IA: il 24% dichiara un utilizzo assiduo e - tra questi – prevalgono quelli che individuano la corretta definizione di IA generativa (78% - contro il 70% dei docenti di materie STEM e il 64% degli studenti - percentuale che sale

fino all'84% per gli under-45). Eppure, tra gli studenti e i docenti, c'è ancora scarsa consapevolezza sui meccanismi di funzionamento dell'IA: solo un docente su 5 e uno studente su 8 mostrano di sapere che l'IA generativa non è addestrata a ragionare come una persona. Anche sul concetto di rischio di *distorsione* nell'addestramento dell'IA a causa di pregiudizi insiti nei programmatori (*bias* dell'IA) c'è poca consapevolezza, soprattutto tra gli studenti: sono quasi 3 su 5 (58%) quelli che non hanno mai sentito parlare di "*bias*" dell'IA e solo il 10% sa cosa significa (12% nelle regioni del Centro); anche tra i docenti, uno su tre (34%) ignora il concetto. Tra il 38% dei docenti che ne ha sentito parlare, quasi 1 su 5 pensa che il bias nell'IA sia un errore casuale e il 7% un problema tecnico senza conseguenze sociali.

Infine, il 66% degli studenti sa cosa è un data center ed è consapevole dell'impatto dannoso sull'ambiente dell'utilizzo dell'IA, ma non sa quanti datacenter ci siano in Italia; solo uno su 4 sa che meno di 10 aziende controllano il mercato dell'IA e il 37% crede nella necessità di una regolamentazione su scala globale.

L'IA a scuola: se ne parla poco, ma si inizia ad utilizzare. In caso di dissonanza con l'IA, gli studenti ripongono maggiore fiducia negli insegnanti, ma i docenti pensano il contrario. Gli studenti utilizzano l'IA per fare i compiti solo qualche volta, ma i docenti pensano che l'uso sia molto più diffuso. Sono più i docenti umanisti (giovani in particolare) a dichiarare di aver affrontato in modo approfondito il tema dell'IA generativa in classe: il 23% rispetto al 14% dei docenti di materie scientifiche (18% la media). Diversa la percezione degli studenti: se uno su 3 dice di utilizzarla in classe e di averla studiata a scuola, soltanto il 5% ritiene di averlo fatto in modo approfondito. In fin dei conti, solo l'11% degli studenti (15% al Nord Est) dichiara di aver imparato ad usare l'IA a scuola, mentre il 44% è autodidatta, quota che sale al 55% tra i docenti. Gli studenti hanno anche imparato da social media (18%), YouTube (9%), amici e fratelli/sorelle (10%) e il 5% dai genitori. I docenti hanno partecipato alla formazione organizzata dalla scuola (38%), ministeriale (28%) e a corsi di aggiornamento professionale accreditati (23%), ma valutano la formazione ricevuta per lo più limitata e utile solo ad orientarsi (72% che sale all'82% nel Nord est), e per alcuni (6%, che sale al 10% per docenti stem) è risultata molto superficiale; solo al 22% dei docenti la formazione è apparsa approfondita. In generale, il 36% dei docenti dichiara di non aver mai o quasi mai affrontato esplicitamente il tema dell'IA in classe, mentre il 64% dice di averlo affrontato (il 46% solo in modo introduttivo).

Gli studenti vorrebbero che l'IA supportasse i docenti per rendere più semplici argomenti complessi (51%) e per rendere più appassionanti e coinvolgenti le lezioni (42%), ma anche per avere voti più oggettivi alle verifiche (20%), mentre per il 31% la relazione educativa deve rimanere appannaggio dei docenti, senza il supporto dell'IA.
Quando si chiede agli studenti quanto spesso utilizzano l'IA per fare i compiti, solo il 5% dice di usarla sempre e il 23% spesso, mentre il 10% dice di non usarla mai. Quasi 9 docenti su 10 invece ritengono che tra i loro alunni l'uso dell'IA per studiare sia molto (44%) o abbastanza (43%) diffuso. Il 58% delle ragazze e il 48% dei ragazzi ritengono che i professori non sappiano che a casa gli studenti utilizzano l'IA per fare i compiti, mentre l'82% degli studenti afferma che i genitori ne sono consapevoli (nel 33% dei casi sono anche d'accordo, mentre nel 49% dei casi lo sanno, ma non sono d'accordo).

Per i docenti le preoccupazioni principali riguardano la perdita di capacità degli studenti; questi ultimi invece sono più preoccupati dalla disinformazione e dal rischio di dipendenza. La privacy preoccupa gli studenti, ma non i docenti.
Le preoccupazioni dei docenti rispetto all'uso dell'IA sono concentrate sulla perdita di capacità di scrittura e ragionamento autonomo (63%), sul mancato apprendimento tra chi si affida all'IA per svolgere compiti e verifiche (57%) e sulla perdita di capacità critiche (55%). Il 31% dei docenti indica anche il rischio di dipendenza dagli strumenti digitali e di disinformazione. Per gli studenti invece la maggior preoccupazione è che l'IA fornisca informazioni false o sbagliate (54%) e poi di diventare troppo dipendenti dall'IA (49%) e di perdere capacità di memoria o di apprendere (39%, con maggior prevalenza a Nord, 45%). Mentre il 29% degli studenti si preoccupa della diffusione di dati sensibili o di essere manipolato, solo il 10% dei docenti richiama la preoccupazione per la privacy di studenti e docenti.

Riguardo al controllo delle informazioni ottenute dall'IA, gli studenti appaiono meno cauti dei docenti: il 21% le controlla raramente e il 9% mai, rispetto al 5% (raramente) e 1% (mai) dei docenti. In caso di dissonanza tra le informazioni fornite dall'IA rispetto a quelle fornite dal docente, gli studenti si fidano maggiormente del docente (46%) o cercano ulteriori fonti (42%), ma i docenti pensano il contrario: per il 46% di loro gli studenti tendono a fidarsi di più dell'IA; solo il 12% pensa che cercheranno ulteriori fonti e il 30% che si fidano più dell'insegnante.

Lo studio è sempre più "solitario". L'IA aiuta maggiormente in matematica e scienze e semplifica concetti difficili. In un processo iniziato già prima della diffusione su larga scala di chatbot e IA generativa, appare sempre più evidente la tendenza degli adolescenti a studiare da soli (9 su 10 dicono di studiare più spesso da soli che con i compagni di classe ma meno della metà, il 45%, ritiene che l'uso dell'IA per studiare possa isolarli) e ricorrere all'IA come tutor personalizzato, capace di spiegare argomenti difficili, sempre disponibile e gratuito: due studenti su 5 la usano quando hanno bisogno di una spiegazione semplice di un concetto complicato (per matematica e scienze soprattutto), uno su 3 per verificare la correttezza dei compiti svolti. Gli stessi docenti ritengono che l'IA possa servire per comprendere argomenti complessi (37%) e ricevere spiegazioni personalizzate (35%). Il 30% degli studenti afferma anche di usarla per sintetizzare testi o appunti per svolgere i compiti più velocemente. Il 27% la usa per avere informazioni aggiuntive rispetto agli appunti e al libro (30% le femmine) e il 13% per avere suggerimenti sul metodo di studio, il 12% quando ha bisogno di un feedback sul grado di preparazione e quando ha bisogno di supporto per far emergere nuove idee. Circa uno su 5 utilizza l'IA per scrivere o correggere testi.
Tre adolescenti su 4 temono che un uso eccessivo possa renderli meno autonomi nello studio (preoccupazione condivisa dal 90% dei docenti), ma il 62% concorda con l'utilità dell'IA per risparmiare tempo. Quote molto elevate di docenti si mostrano preoccupati dall'uso dell'IA per lo studio e i compiti: l'83% teme che faccia ridurre l'impegno nello studio, il 68% che possa aumentare le disuguaglianze tra studenti; allo stesso tempo molti considerano anche positivo l'uso dell'IA, poiché può aiutare a comprendere meglio gli argomenti (74%), può favorire la personalizzazione dell'apprendimento (66%) e può aiutare gli studenti con BES (60%).

ore il piano, siamo entrati nella nuova classe.
La classe ha pressapoco tutto quello che aveva l'anno scorso: un calendario, cinque quadri, due armadi, due vasi, un orologio di cartone, una carta geografica (dove è rappresentata l'Italia e i paesi con cui confina) e dei pupazzetti.
La classe è bella ed è allo stesso piano di quella dell'anno scorso.
Tra i compagni ce n'è uno nuovo: si chiama Alberto ma non so il suo cognome; Alberto è un bambino simpatico con i capelli scuri e le lentiggini.
Abbiamo incominciato facendo dei disegni e parlare un po' mentre il maestro parlava con le mamme dei bambini.
Quindi abbiamo fatto un lungo discorso sulle vacanze e poi abbiamo eseguito delle moltiplicazioni e divisioni.
Durante queste c'è stato un po' di disagio perché era da tre mesi che non

SCUOLA liberatutti

GLI SPAZI DOVE STIAMO INFLUENZANO
IL MODO IN CUI IMPARIAMO?

Arte e immagine

La bellezza dietro la porta

Una cartolina da... L'Aquila

Quando arriviamo, il sole di metà maggio splende sui colli attorno a Sassa, frazione de L'Aquila, 17 anni dopo quel 6 aprile in cui il terremoto sconvolse la vita di migliaia di persone. Splende anche su alcune strutture fatiscenti, in parte abbandonate e poi vandalizzate, che però sono ancora parzialmente in uso da parte di chi, soprattutto per motivi economici, non ha potuto trovare di meglio: le abitazioni del Progetto C.A.S.E., dove vivono, con le famiglie, anche diversi studenti che frequentano le scuole del territorio.



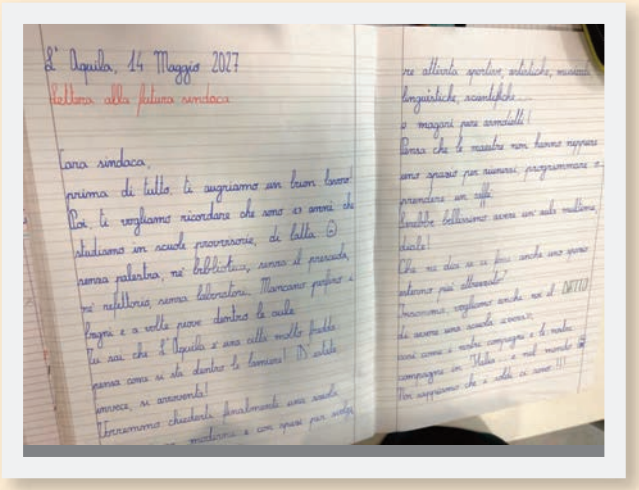
Daniele Biella per Save the Children

La prima porta a cui bussiamo, poco lontano, è proprio quella di un plesso scolastico: ci accoglie Marcello Masci, professore di filosofia che dal 2020 è dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo Rodari, il più esteso della zona con 800 alunni dai 3 ai 14 anni - il 23% di origine straniera - in 12 plessi (2 secondarie di primo grado, 4 primarie, 6 scuole dell'infanzia) distribuiti su 15 chilometri di periferia cittadina. Con loro, 180 docenti, di cui 70 di sostegno, il 40% dei quali di ruolo. Siamo in una struttura in muratura che sembra una qualsiasi scuola d'Italia ma non lo è: "qui c'è la mia sede e gli amministrativi ma non ci sono gli alunni. Per motivi sempre legati all'agibilità post sisma, gran parte di loro fa lezione nei MUSP, Moduli ad Uso Scolastico Provvisorio", prefabbricati in lamiera installati nell'emergenza socio-abitativa scoppiata dopo le scosse del 2009. Ma come, 17 anni dopo ancora così? "Sì, ancora così, in particolare per le primarie e le secondarie di primo grado". Fatichiamo a crederci, ma poco dopo lo vedremo con i nostri occhi, entrandoci.

Prima, però, il dirigente scolastico ci offre un quadro prezioso, senza filtri, del delicato equilibrio educativo di

queste zone. “La ricostruzione sarebbe dovuta partire dalle scuole. Invece non è stato così, e ancora oggi la scuola fatica a essere al centro dell’agenda politica: se viene lasciata sola diventa un’oasi nel deserto. Noi facciamo quel che possiamo grazie soprattutto a docenti, educatori e associazioni del territorio, ma servirebbe più fiducia e più cura da parte di tutti, istituzioni in primo luogo. I soldi sulla carta non mancano – si pensi a PNRR, PON, Piano Estate, Erasmus - ma ci è quasi impossibile spenderli adeguatamente e il rischio è quello di perdere i finanziamenti per motivi burocratici: le piattaforme complicate e le continue rendicontazioni, per esempio, presuppongono un apparato amministrativo che le scuole non hanno”. Sulla sua scrivania, attira la nostra attenzione un affascinante disegno a tecnica mista acquerello e pastelli raffigurante il mito di Apollo e Dafne: è di un alunno di terza, andrà a un concorso.

Il tempo di un saluto alla vicepreside e al personale scolastico e poco dopo entriamo al MUSP 6 di Pagliare di Sassa che ospita classi di infanzia e primaria. Ci muoviamo con l’auto e già ci rendiamo conto di quello che ci sottolinea quasi ogni persona, studenti compresi: qui, dalla periferia, spostarsi con trasporti pubblici è un grosso problema. Gli effetti sono, per esempio, meno gite sul territorio - “bisogna affittare bus privati, con costi molto alti”, ci ricordava poco fa il preside - e difficoltà di accesso alle attività sportive, proibitive per le famiglie con basso reddito o mancanza di mezzi di trasporto. Ad ogni modo, appena varchiamo la soglia del MUSP ci addentriamo in un tripudio di colori, disegni e bellezza che riesce a far dimenticare la precarietà del luogo. O quasi. “Gelido d’inverno, forno d’estate, soggetto a infiltrazioni d’acqua, senza biblioteca, mensa (i bambini mangiano in aula), palestra, laboratori. Si è persa una grande occasione, dalla ricostruzione de L’Aquila, poteva nascere un nuovo modello di scuola. Detto questo, noi ci rimbocchiamo le maniche ogni giorno”, ci dice Silvia Frezza, insegnante con 39 anni di servizio, quintessenza della maestra: appassionata e coinvolgente, impegnata nell’attivismo civico, ci presenta ogni attore della scuola, tra personale, assistenti educativi e, naturalmente, alunni.



Daniele Biella per Save the Children

Una classe di terza, sapendo del nostro arrivo, ha preparato alla lavagna una mappa chiamata “La scuola che vorremmo” e, soprattutto, una lettera collettiva destinata a una possibile futura sindaca della città per chiedere quello che oggi non hanno, ovvero “una scuola vera, come i nostri compagni e le nostre compagne in Italia”. Ogni alunno, con emozione, ci legge una riga: “Cara sindaca, prima di tutto ti auguriamo buon lavoro. Poi ti vogliamo ricordare che sono 17 anni che studiamo in scuole provvisorie, di latta”, è l’incipit.

La consapevolezza, dall’alto dei loro 8-9 anni, è alta. Stiamo con loro in classe qualche minuto, poi con la maestra continuiamo il cammino nella struttura, disposta a cerchio con una zona esterna nel mezzo, a prato. Lamiere e carenze a parte, una struttura esteticamente più



Daniele Biella per Save the Children

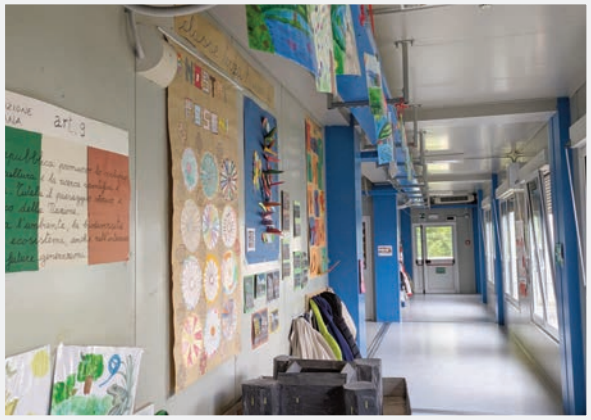
accogliente della secondaria di primo grado (che ospita, sempre per mancanza di spazi, anche 2 classi della primaria), il MUSP 7, che visitiamo successivamente.

Il MUSP 7 è a un chilometro di distanza dal 6. Qui la struttura, a un solo piano con cortile - per l'intervallo - in cemento, rende ancora più evidente il disagio delle pareti in "latta" che non isolano tra una classe e l'altra e i corridoi, con l'ora di musica di una sezione che si diffonde in buona parte dell'edificio, come sperimentiamo al nostro ingresso. Anche in questo caso, ci balza subito all'occhio l'abnegazione da parte da chi la scuola la vive tutti i giorni. Non solo gli adulti: "del resto noi in un edificio scolastico pre terremoto non ci siamo mai stati finora e, a parte il lato estetico, non ci pensiamo più di tanto", ragiona Lucia, 13enne che da lì a un mese affronterà gli esami di terza media per poi puntare al Liceo classico (una struttura più in centro città, in muratura). Sciatrice a livello agonistico, la incontriamo con il compagno Raffaele, rugbista che vorrebbe diventare un giocatore professionista e che alle superiori farà informatica in un Istituto tecnico cittadino: "i miei genitori mi han detto fin da subito che avrebbero supportato qualsiasi scelta".

A entrambi gli alunni piacerebbe avere più tempo per socializzare con gli amici, a scuola come durante i pomeriggi a casa, ma spesso la loro priorità deve andare ai compiti. "Vorremmo scuole più aperte, più luoghi dove ritrovarci", ci riportano. Lucia è tornata da poco dallo scambio Erasmus di una settimana in Francia con alcuni compagni, "un'esperienza elettrizzante, che ti mette in gioco, ti fa vivere le diversità. E la prossima settimana saremo noi a ospitare gli alunni francesi". Salutati i ragazzi, parliamo con la docente di lettere, Paola Giammaria, che tra i tanti temi affrontati - in primis una maggiore presenza di insegnanti dedicati ai NAI, gli studenti Neo Arrivati in Italia, in forte aumento qui come altrove - ribadisce una delle problematiche sollevate dagli studenti: "ci vorrebbe una scuola più aperta al pomeriggio, con attività culturali strutturate, che raggiungerebbero anche chi non può permettersi iscrizioni in società sportive, chi non ha mezzi per raggiungerle o chi soffre l'eccessiva competizione. Gli insegnanti disponibili ci sarebbero". Lei stessa, insegnante dal 2000 e da un

decennio nel MUSP 7, gestisce a scuola un corso di teatro (sostenuto con fondi privati recuperati grazie a contatti diretti dei docenti), che dura 2-3 mesi ed è molto partecipato: "questo come altri, dovrebbero durare tutto l'anno. Il problema, tra l'altro, non sono i fondi ma trovare una 'regia', una segreteria che stia dietro a queste offerte formative, noi docenti non riusciamo" perché andrebbe troppo a scapito delle ore con gli studenti.

La giornata aquilana sta per finire ma l'ultima tappa è altrettanto significativa: Sergio, educatore, e Selena, coordinatrice, ci aprono le porte del Punto Luce di Save the Children, struttura nata dopo il sisma e fin da subito frequentato luogo di aggregazione.
Tra svolgimento di compiti con o senza aiuto, partite a calcetto, iniziative di vario genere, il viavai è alto anche quando arriviamo, con una decina tra ragazze e ragazzi tra i 14 e i 18 anni, la maggior parte delle superiori, disponibile a chiacchierare con noi sulla propria esperienza scolastica. Tra loro c'è chi fa il Liceo artistico o scientifico, chi meccanica all'Istituto tecnico, chi inizierà i 2 anni di I.T.S. dopo il Professionale; chi è stato bocciato per un anno o due, chi a volte ha preso qualche debito. Troviamo appassionati di football americano, di cinema, di calisthenics o danza aerea. C'è chi vorrebbe relazioni più autentiche fra coetanei, chi disprezza la prepotenza e soffre per guerre e soprusi in atto nel mondo. Ci colpisce quanto, tra i tanti argomenti affrontati - con una ammirevole spontaneità adolescenziale - ce ne siano alcuni molto ricorrenti: "a scuola vorremmo una figura psicologica più continua, ne abbiamo bisogno", Katia, 16 anni. "Ma anche professori più empatici" (Celeste, 17) e "che dialoghino con noi prendendoci più sul serio e con meno aria di superiorità" (Andrea, 16).



Daniele Biella per Save the Children

Il tempo-scuola è anch'esso sul banco degli imputati, anche per via degli spostamenti complicati legati, come accennato in precedenza, alla carente rete di comunicazioni: "torniamo a casa a metà pomeriggio, a volte esausti dalla giornata e con lavoro da fare per il giorno dopo", sottolinea Ruben, 15 anni. Lo stesso vale per le gite, a volte annullate per i costi del trasporto. Molti di loro, nonostante le difficoltà, pensano a proseguire gli studi in criminologia, medicina, psicologia. Già coscienti che, per affacciarsi in alcuni settori lavorativi, dovranno cercare lontano da L'Aquila.

La nostra sensazione, al momento dei saluti, è che alla scuola, con tutti i suoi difetti, ci tengano eccome. Mentre facciamo queste riflessioni finali, passiamo a fianco di una scuola superiore proprio mentre termina uno scroscio di pioggia. Poco oltre, lassù in alto, un arcobaleno sembra tracciare, oltre ostacoli più che tangibili, una strada di speranza.

Il paradosso dell'edilizia scolastica

C'è una lezione che a scuola comincia prima del suono della campanella. La impartiscono il cancello, il cortile, le pareti, la luce che entra dalle finestre, una biblioteca, un giardino con l'erba tagliata, l'aria pulita o inquinata che si respira. La impartisce un bagno pulito oppure rotto, un'aula fresca oppure soffocante, un corridoio spoglio o con sedie per fermarsi a parlare. Prima ancora che un insegnante prenda parola, l'edificio 'comunica' con gli studenti, dicendo loro quale importanza gli adulti attribuiscono al luogo nel quale trascorreranno migliaia di ore della loro vita: l'edilizia scolastica non è soltanto una questione di muri, certificazioni e cantieri, ma è una parte dell'esperienza educativa. È il "terzo educatore", dopo insegnanti e famiglia. Nel viaggio tra le aule d'Italia, abbiamo visto scuole bellissime, ma anche scuole a dir poco precarie. Un triste paradosso: a fronte di esperienze didattiche innovative che proiettano l'insegnamento verso il futuro, ci sono strutture radicate alla scuola del Novecento, che limitano l'impatto dei nuovi modi di fare lezione. Il XXVI rapporto *Ecosistema Scuola*[1] di Legambiente restituisce nel 2026 un'immagine contraddittoria.



Lorenzo Pallini per Save the Children

L'Italia non ha mai investito così tanto sulle proprie scuole: il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ha mobilitato 14,18 miliardi di euro per l'edilizia scolastica - di questi, 11,65 miliardi di fondi PNRR a cui sono stati aggiunti fondi ministeriali e comunali - sostenendo oltre 9.500 interventi fra nuove scuole, riqualificazioni, mense, strutture sportive, asili nido e scuole dell'infanzia. Se qualche cambiamento comincia a vedersi, la fotografia del patrimonio esistente continua a raccontare un Paese nel quale entrare in una scuola significa vivere esperienze radicalmente diverse: se abiti alla periferia di L'Aquila, nel primo ciclo studi ancora nei MUSP, i moduli provvisori costruiti dopo il terremoto del 2009; mentre a Lozzo Atestino, in provincia di Padova, ti puoi trovare in una scuola con sale e allestimenti così funzionali e piacevoli da meritare premi a livello internazionale; altrove, invece, si impara in edifici angusti, pensati come appartamenti, per i quali l'ente pubblico a volte deve pagare anche l'affitto, non avendo altri luoghi dove mettere gli studenti: è il caso per certi versi anacronistico dell'Istituto tecnico e professionale 'Europa' di Pomigliano d'Arco (NA), anch'esso vincitore di un prestigioso premio (nominato tra le 10 scuole migliori al mondo nel 2023 per l'innovazione didattica[2]), che ha 3 sedi su 4 in affitti onerosi da privati e, in particolare nella sede centrale, gli studenti non fanno l'intervallo per la mancanza di spazi, non c'è palestra (scienze motorie si fa al parco quando il meteo lo consente) e al momento della nostra visita per la mancanza di aule libere alcune classi facevano lezione alternandosi tra mattina e pomeriggio.

Sono quasi 2 su 3 gli edifici scolastici che ancora non hanno un certificato di agibilità secondo l'anagrafe dell'edilizia scolastica, il 62,8%, con punte dell'87,3% nel Lazio e l'85,8% in Sardegna, e con minimi del 46-47% in Piemonte e Veneto, percentuali comunque alte (la Valle d'Aosta è un caso completamente diverso, con soltanto il 12,2% di edifici senza agibilità). Non solo, nella media nazionale, oltre un terzo degli edifici scolastici, il 36%, è privo dei 3 certificati essenziali per la sicurezza (agibilità, prevenzione incendi, omologazione centrale termica). Anche in questo caso, il Lazio rappresenta il caso più grave (7 scuole su 10) seguito dalla Calabria (55,7%) e dalla Sicilia (54,2%) mentre in Valle d'Aosta questa condizione interessa solo il 5,8% degli edifici[3]. È solo una questione di risorse? Purtroppo no: "i fondi per l'edilizia scolastica arrivano da una molteplicità di canali – statali, regionali, europei, straordinari – che si sovrappongono senza un disegno unitario, coinvolgendo livelli di governo diversi che raramente dialogano tra loro in modo sistematico. Il risultato è una dispersione che rende quasi impossibile, persino a chi dovrebbe monitorare il fenomeno, ricomporre un quadro finanziario coerente delle risorse effettivamente disponibili e del loro reale utilizzo", sintetizza Elena Ferrario, Presidente Scuola e Formazione di Legambiente[4].

Scuole in affitto

Secondo un'indagine della Federazione Gilda-Unams (organizzazione sindacale che rappresenta il personale della scuola) presentata nell'aprile 2024, le Province italiane spendono almeno 55 milioni di euro l'anno per affittare edifici scolastici. Tra le regioni che spendono le quote maggiori figurano Campania (poco più di 11 milioni), Lazio (8,7 milioni), Puglia (7,4 milioni) Sicilia (7,2 milioni) e Lombardia (6,3 milioni). La rilevazione è parziale: circa metà delle Province non ha pubblicato bilanci consultabili e i Comuni non sono stati esaminati.

Fonte: https://www.gildavenezia.it/wp-content/uploads/2024/04/scuole-affitto.pdf

Si comprende ancora meglio il paradosso osservando la manutenzione. Negli ultimi cinque anni il 51,7% degli oltre 7mila edifici monitorati da Legambiente nella sua ultima indagine ha ricevuto interventi straordinari. Nonostante questo, quasi una scuola su tre, il 31,7%, necessita ancora di interventi urgenti. Al Sud la percentuale sale al 45,2%, nelle Isole supera addirittura la metà degli edifici: 54,2%[5]. Ma qui arriva il dato più sorprendente. Dove il bisogno è maggiore, le risorse ordinarie impiegate sono molto inferiori: la spesa media per manutenzione straordinaria rilevata da Legambiente è di 54.709 euro per edificio al Nord, 41.024 al Centro, 4.527 al Sud e 9.322 nelle Isole. Non esiste dunque soltanto una geografia delle scuole inadeguate o insicure. Esiste anche una geografia della capacità di curarle.



Daniele Biella per Save the Children

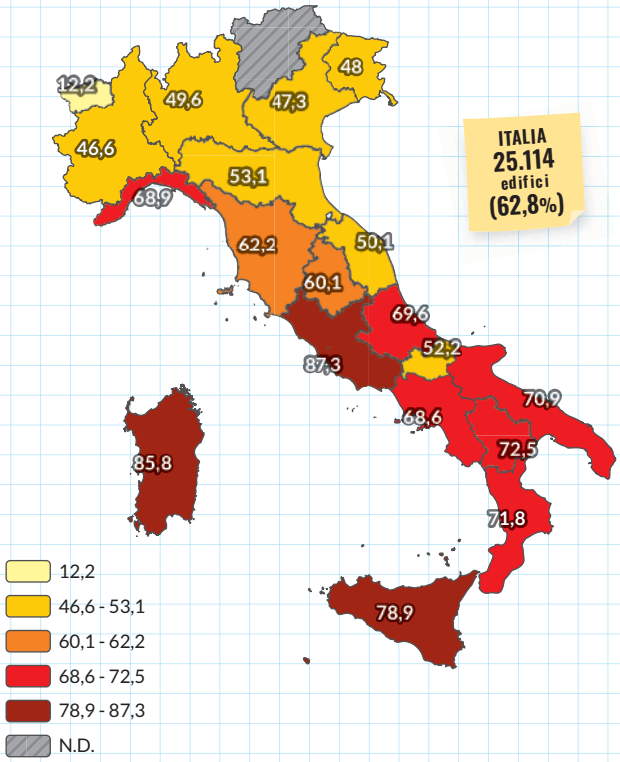
Scuole insicure

Dall'anagrafe dell'edilizia scolastica risulta che il 62,8% degli edifici scolastici è privo del certificato di agibilità, con un picco dell'87,3% nel Lazio e dell'85,8% in Sardegna. Oltre un terzo delle strutture in Italia (36,3%) è privo di certificato di agibilità, di prevenzione incendi e omologazione della centrale termica. Nel Lazio, sono 7 su 10 e nelle Isole e Calabria superano il 53%.

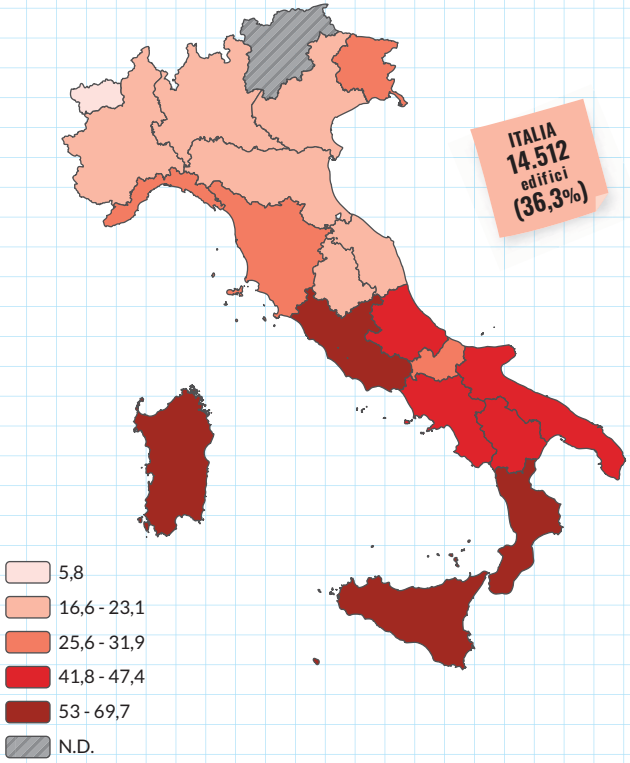
Scuole non sicure, per regione (%)

Anno scolastico: 2023-2024 - Fonte: elaborazioni TuttoScuola su dati MIM-Anagrafe dell'edilizia scolastica

EDIFICI SCOLASTICI SENZA CERTIFICATO DI AGIBILITÀ (%)



EDIFICI SCOLASTICI SENZA CERTIFICATI DI AGIBILITÀ, PREVENZIONE INCENDI E OMOLOGAZIONE CENTRALE TERMICA (%)



GLI STUDENTI E LA STRUTTURA SCOLASTICA: LA VOGLIA DI CAMBIAMENTO IN CIFRE

A raccontare come gli studenti vedono gli spazi in cui trascorrono buona parte delle loro giornate è l'Osservatorio Iride del Censis con l'indagine 'La scuola vista dai giovani', condotta su oltre 8mila studenti delle scuole secondarie di 2° grado e 1000 diplomati tra i 18 e i 24 anni. Ne emerge una scuola che prova a innovarsi, ma nella quale infrastrutture e servizi di base continuano a mostrare fragilità molto concrete. A partire dalla connessione: il 56,3% degli studenti giudica insufficiente o gravemente insufficiente il Wi-Fi della propria scuola. Quasi uno su due (49,4%) boccia lo stato dei bagni e il 38,7% considera inadeguato il riscaldamento. Problemi molto diversi tra loro, ma che raccontano la stessa distanza tra l'idea di una scuola moderna, digitale e accogliente e la quotidianità vissuta dagli studenti.

È significativo, però, che proprio gli spazi che più si allontanano dall'idea tradizionale di aula siano quelli maggiormente apprezzati: il 45% valuta positivamente laboratori, aule informatiche, biblioteche, ambienti attrezzati e gli altri spazi interni, il 40,7% quelli destinati alle attività culturali e il 39,7% le aree esterne. L'aula tradizionale, dove ancora si concentra gran parte del tempo scolastico, convince molto meno: solo il 30,2% la giudica buona o ottima, il 40,3% si ferma alla sufficienza e il 29,5% esprime un giudizio negativo. Anche il giudizio sugli edifici nel loro complesso e sugli impianti sportivi - le palestre – è critico: sono promossi rispettivamente dal 35,8% e dal 38%, ma considerati inadeguati dal 28,5% e dal 29,3% di ragazze e ragazzi.

Quando si chiede agli studenti di descrivere complessivamente la propria scuola, la parola che ricorre più spesso è "normale" (41%), seguita da "vecchia" (34,4%). Solo il 21,6% la considera funzionale e appena il 5,9% moderna. C'è poi chi usa definizioni ancora più nette: male attrezzata (17,3%), sporca (16,7%), inadeguata (9,5%), pericolosa (4,7%) o addirittura fatiscente (4%). Interessante è il confronto con chi la scuola l'ha lasciata da poco. Tra i diplomati di 18-24 anni aumenta infatti la quota di chi la ricorda come funzionale (39,1%), pulita (24,2%), accogliente e sicura (16,6%) o moderna (15,5%). Eppure, anche guardandola a qualche anno di distanza, continuano a prevalere due parole: "normale" (46,4%) e "vecchia" (33,7%). Quasi a suggerire che ci si possa abituare ai limiti degli edifici scolastici, senza che per questo smettano di essere un problema.

Fonte: Censis (2026), Scuola, una modernizzazione ancora incompiuta, https://www.censis.it/scuola-una-modernizzazione-ancora-incompiuta/





Lorenzo Pallini per Save the Children

A L'Aquila, come abbiamo visto nella Cartolina, questa contraddizione assume una forma quasi fisica. Come ci racconta il dirigente scolastico Marcello Masci, il problema non è soltanto la lamiera o l'estetica degli edifici: è tutto quello che un edificio provvisorio difficilmente riesce a offrire, oltre al fatto che tra una classe e l'altra si sente qualsiasi suono, e che fa freddissimo d'inverno e caldissimo d'estate. Palestre, laboratori, spazi di incontro, luoghi nei quali una comunità scolastica possa riconoscersi. In questo caso, pesa a livello sia pratico che simbolico la sproporzione tra l'enorme investimento nella ricostruzione degli edifici privati della città e la lentezza con cui è avanzata quella degli edifici scolastici[6]. Anche a Mondovì (CN), dove nelle vacanze di Natale del dicembre 2017 una frana causata da una falla nell'acquedotto ha colpito l'edificio principale dell'Istituto Giolitti Belisario - distruggendo 20 aule e una palestra e costringendo il trasferimento in altre sedi, abbiamo ascoltato racconti di come può cambiare la quotidianità scolastica quando il luogo in cui impari non ti garantisce sicurezza e tranquillità. La stessa preside Donatella Garello, pur riconoscendo al personale e agli studenti un forte spirito di adattamento, rileva come la mancata riunificazione della scuola sotto un unico tetto incida negativamente sui ragazzi, molti dei quali sono pendolari o vivono situazioni familiari già difficili. Ascoltando soprattutto gli studenti, che non cedono alla rassegnazione, tocchi con mano quanto incida quell'ambiente sull'idea stessa di scuola e senso di appartenenza. Una presa di coscienza che parte da L'Aquila e Mondovì ma può arrivare in ogni angolo

d'Italia. A cui si aggiunge un'ulteriore fragilità che, a differenza di un muro scrostato, non si vede: il 35% degli edifici monitorati da Legambiente si trova nei Comuni classificati nelle zone sismiche 1 e 2. Eppure, il 57,2% degli edifici non è ancora stato sottoposto a verifica di vulnerabilità sismica. Negli ultimi cinque anni gli interventi di adeguamento o miglioramento sismico hanno interessato appena il 4% del patrimonio monitorato[7]. È un altro dei paradossi dell'edilizia scolastica: spesso scopriamo quanto conta un edificio – e quanto sia importante l'attività di protezione civile nella prevenzione e gestione delle emergenze[8] - soltanto quando qualcosa non funziona o dopo un incidente che può portare a una tragedia. Il XXIV Rapporto di Cittadinanzattiva ha registrato che tra settembre 2025 e agosto 2026 si sono verificati 68 episodi – distacchi di intonaco o crolli veri e propri di soffitti e solai – che hanno provocato il ferimento di 12 persone (8 studenti, 4 adulti del personale scolastico) oltre che danni agli ambienti e agli arredi[9]. In media un crollo quasi ogni 5 giorni. Inammissibile. Tra le proposte di Cittadinanzattiva, c'è quella di creare una mappatura integrata dei rischi – sismico, idraulico, idrogeologico - che faccia dialogare le banche dati dei Ministeri di Istruzione, Ambiente e Salute con il conseguente aggiornamento dei piani di protezione civile comunali e scolastici, e l'aggiornamento annuale (e post-calamità) dei piani comunali e scolastici di emergenza.

Qualcosa si è mosso con i fondi PNRR: una stagione per certi versi eccezionale a cui dovranno però seguire risorse ordinarie, stabili e programmabili, perché la cura delle scuole non può dipendere continuamente da emergenze, bandi e finanziamenti straordinari. Fra il 2021 e il 2025, considerando i Comuni presenti in entrambe le rilevazioni di Legambiente, il collaudo statico è passato dal 46,3 al 55,5%, l'agibilità dal 51,5 al 59%, la prevenzione incendi dal 45,7 al 53,9%. Ma nello stesso periodo gli edifici bisognosi di manutenzione urgente sono passati dal 29,2 al 32,1%. Emerge inoltre un dato eclatante: la quasi totalità dei cantieri deve ancora finire. Dei 206 progetti PNRR destinati alla costruzione di nuove scuole, a giugno 2026 risultava concluso appena l'1,9%; il 37,9% era in collaudo e il 58,7% ancora in esecuzione[10]. L'investimento straordinario, insomma, c'è stato. Il verdetto sugli edifici che lascerà in eredità deve ancora essere scritto. I dati sulla spesa in conto capitale per l'istruzione, che mostra l'entità delle risorse investite nell'edilizia scolastica, indicano che in Italia fino al 2022 si spendevano 1,1 miliardi l'anno per le scuole del primo ciclo e circa 1 miliardo per quelle del secondo ciclo e che nel 2023 le risorse sono salite a 1,7 e 1,5 miliardi (3,2 miliardi in tutto)[11] grazie al PNRR. Nel 2024 la spesa in investimenti è ulteriormente cresciuta (+11,6%)[12]. Ma se la confrontiamo con altri Paesi europei come Francia e Germania capiamo che sono cifre ridotte anche in rapporto alla

Sicurezza a scuola

Il 24 ottobre 2019, è stata presentata alla camera la proposta di legge «Disposizioni e delega al Governo in materia di sicurezza nell'ambito scolastico, nonché misure in favore delle vittime di eventi emergenziali di protezione civile» (A.C. 2214). La proposta è nata su impulso del lavoro di Save the Children e Cittadinanzattiva, che nei primi mesi del 2019 avevano elaborato un Manifesto per una proposta di legge sulla sicurezza scolastica, con l'obiettivo di rafforzare la prevenzione, chiarire le responsabilità istituzionali e promuovere un approccio organico alla sicurezza degli edifici e delle comunità scolastiche. La proposta, tuttavia, non ha completato il proprio iter parlamentare e non è stata ripresentata nella legislatura in corso.

popolazione studentesca: la Francia, che spendeva 5,1 miliardi nel 2021, nel 2023 era arrivata a spenderne 6,1 per il primo ciclo e per il secondo ciclo ne spendeva circa 3 (nel 2023, 9,1 miliardi in tutto) e la Germania da 7 del 2021 era arrivata a 8,5 miliardi nel 2023 per il primo ciclo e da 3,4 a 4,5 miliardi per le scuole del secondo ciclo (in tutto 13 miliardi)[13]. In pratica, nel 2023, la Francia ha speso in edilizia scolastica quasi il triplo dell'Italia (con una popolazione scolastica di 9,6 milioni rispetto a 6,6 milioni[14], 1,4 volte quella italiana) e la Germania il quadruplo (con una popolazione scolastica di 10,2 milioni[15], una volta e mezzo quella italiana). Al di là delle non adeguate risorse destinate complessivamente ad investimenti in edilizia scolastica, il problema è anche l'efficacia degli interventi, considerando la stratificazione delle responsabilità, il poco coordinamento, e i colli di bottiglia creati dalle carenze di personale qualificato nelle amministrazioni locali (senza un vero supporto dal livello centrale, cioè dai Ministeri competenti).



Lorenzo Pallini per Save the Children

Nel frattempo, nelle scuole italiane, è cambiata la narrazione sulla temperatura nelle aule. Se per decenni la principale preoccupazione è stata quella di riscaldare le aule d'inverno, oggi alla tradizionale 'scuola fredda' si affianca sempre più spesso la 'scuola troppo calda'. "È un tema con cui dovremo fare i conti anche nei prossimi anni: il clima è cambiato e le temperature sono in aumento. Il problema è che in Italia sono ancora pochi gli edifici scolastici realmente idonei, prima ancora che confortevoli", sottolinea Antonello Giannelli, presidente dell'Associazione Nazionale Presidi. L'estate particolarmente torrida del 2026 ha messo in evidenza non pochi disagi, sia tra la fine di maggio e giugno sia alla ripresa a settembre. Anche alla luce di situazioni delicate come lo svenimento di un'alunna in aula in Emilia[16], le scuole hanno dovuto adottare misure straordinarie, riducendo l'orario delle lezioni per tutelare la salute di studenti e personale. Un'elaborazione dei dati dell'anagrafe edilizia scolastica per l'a.s. 2024-25



Daniele Biella per Save the Children

ha rilevato che circa il 30% delle scuole non indica se l'edificio dispone di un impianto funzionante e solo il 10% dispone di un impianto di climatizzazione[17]. Con forti differenze regionali: la copertura più bassa si ha in Piemonte, Umbria e Basilicata, in cui solo il 5% circa degli edifici scolastici risulta dotato di aria condizionata, mentre Emilia-Romagna, Veneto e Calabria sono sopra la media nazionale, intorno al 15-20%. Tra tutte le regioni spiccano le Marche, con il 40% di scuole climatizzate - ammodernate grazie ai fondi della ricostruzione dopo il sisma del 2016 - seguite dalla Sardegna, vicina al 30%[18]. Nel frattempo, il 2 settembre 2026 il ministero (con il DM 179/2026) ha stanziato 20 milioni di euro per nuovi condizionatori, chiedendo alle scuole di fare domanda in tempi piuttosto stretti, tra il 7 e l'11 settembre[19]. Un'azione che di sicuro non può essere l'unica risposta. Il problema sta a monte: solo il 36,3% degli edifici monitorati dispone di certificazione energetica e, tra quelli certificati, il 67,5% appartiene alle classi E, F e G. La sola classe G raccoglie il 36,6%. Al Sud arriva al 59,1%, nelle Isole all'83,3%[20].

La questione climatica finisce così per incrociare quella educativa. Un edificio capace di affrontare il caldo non è semplicemente un edificio climatizzato: servono coibentazione, ombreggiamento, ventilazione naturale, alberi, tetti verdi, raffrescamento passivo ed energia rinnovabile. Il rapporto di Legambiente arriva a una formulazione importante: il benessere termico dovrebbe essere considerato una componente del diritto allo studio, con il verde che smette di essere decorazione. Il 68,5% degli edifici dispone di giardini o aree verdi fruibili, ma si passa dal 79,4% del Nord al 40,7% del Sud. E soltanto il 40,3% delle scuole che dispone di questi spazi li utilizza per la didattica all'aperto[21]. Un cortile alberato diventa contemporaneamente aula, luogo di relazione e rifugio climatico utile per la stessa comunità. Resta, infine, il problema della qualità degli spazi: torniamo, da un'altra prospettiva, al tema della didattica trasmissiva. Gran parte dell'edilizia scolastica italiana – strutturata su corridoi che collegano tante aule uguali - continua a raccontare materialmente una precisa idea di insegnamento, costruita attorno a una comunicazione in prevalenza unidirezionale: un insegnante davanti, gli studenti seduti in ascolto, un'aula, una campanella.
La docente e ricercatrice Giulia Pastori invita a "sconfinare dall'aula": portare l'apprendimento nei laboratori, nel territorio, nelle esperienze e nei problemi reali. Per trasformare l'edilizia in pedagogia. Se dovessimo costruire oggi una scuola partendo non dalle aule che abbiamo sempre conosciuto, ma da come sappiamo che bambini e ragazzi imparano, avrebbe ancora la stessa forma? No. E c'è chi già sta mettendo in pratica questo cambiamento, riprogettando gli spazi anche con l'aiuto della tecnologia e soprattutto dando voce agli studenti. Sta accadendo da Nord a Sud, isole comprese.

LA SCUOLA COME RIFUGIO CLIMATICO

E se la scuola del futuro non fosse soltanto un edificio nel quale si entra alle otto e si esce alle quattro, ma una delle infrastrutture pubbliche fondamentali del quartiere? Una scuola utilizzata dodici mesi all'anno potrebbe essere contemporaneamente scuola, spazio verde, rifugio climatico, luogo di aggregazione, centro estivo e spazio pubblico di quartiere. Il caldo non incide soltanto sul benessere. Una meta-analisi condotta sui dati di 18 studi ha stimato che, nei climi temperati, ridurre la temperatura delle aule da 30 a 20 °C può migliorare mediamente del 20% le prestazioni nei compiti scolastici e nei test cognitivi. Il comfort termico diventa così parte delle condizioni nelle quali si apprende.

Una delle esperienze più interessanti arriva da Barcellona, dove 11 scuole primarie sono state trasformate in rifugio climatico (climate shelter) attraverso una strategia riassunta in tre colori: verde, blu e grigio. Verde significa più natura e meno cemento, con alberi e giardini; blu utilizzare l'acqua per bere, giocare e raffrescare; grigio intervenire sull'architettura, con pergole, tende, zone d'ombra, isolamento e ventilazione naturale. Il risultato: circa 1.000 m^2 di cemento sostituiti da elementi naturali, 2.213 m^2 di nuove zone d'ombra, 74 alberi e 26 nuovi punti d'acqua. I cortili possono inoltre aprirsi al quartiere fuori dall'orario scolastico, diventando rifugi climatici per la comunità.

È una direzione che ritroviamo a Milano nel progetto School Oasis: raffrescare edifici e cortili, aumentare le soluzioni basate sulla natura e trasformare gli spazi scolastici in rifugi climatici aperti anche dopo le lezioni e durante l'estate. Per individuare le priorità, il Comune ha considerato le scuole esposte alle temperature più elevate – massime superiori a 38 °C – con particolare attenzione a quelle utilizzate per i centri estivi: proprio quando la scuola tradizionalmente chiude, insomma, potrebbe diventare più necessaria al quartiere e mitigare anche le forti disparità nell'impatto che il riscaldamento climatico sta dispiegando sulle persone soprattutto in città.

In Toscana, RE-ACT Schools, progetto europeo coordinato dall'Università di Firenze, sperimenta lo stesso cambio di prospettiva. All'IIS Galileo Galilei di Viareggio, studenti e docenti partecipano alla trasformazione del patio attraverso verde, ombra, spazi per la socialità e soluzioni per migliorare il microclima, i cui effetti saranno misurati scientificamente. Il progetto coinvolge sei Paesi mediterranei e punta a sviluppare soluzioni replicabili.
Il cortile, allora, smette di essere lo spazio vuoto tra l'aula e il cancello. Diventa un pezzo della città che si adatta al clima e lo fa in modo sostenibile. E la scuola, anche quando la campanella non suona, continua a prendersi cura del quartiere.

La bellezza dopo una porta aperta

A volte basta un divano. Magari in un luogo inaspettato, come un atrio o un incrocio tra un corridoio e l'altro. Oppure tavoli modulabili e gradoni leggeri e colorati in una biblioteca scolastica, trasportabili all'occorrenza anche nel giardino allestito per fare lezione all'aperto. Con porte aperte tra gli ambienti. Ancora, pareti trasformate in una collezione di opere d'arte, mosaici e arazzi compresi, o laboratori nei quali sono visibili esperimenti e creazioni degni di un centro scientifico. In tutti questi scenari, ragazze e ragazzi seduti insieme che leggono, si confrontano, collaborano. Abbiamo visto questo e altro, con la sensazione, a volte, di "non essere in una scuola". Invece il punto sta proprio qui: questa è scuola. Un'altra scuola possibile, che c'è già. Quelli che abbiamo descritto non sono dettagli: raccontano un'idea di scuola in cui, se l'architettura non determina la didattica, di certo può renderla più o meno coinvolgente, ma anche più facile o più difficile. "Secondo me una cosa bella è che abbiamo due ore al giorno di lavoro libero in cui possiamo cambiare attività, spostarci nei tavoli delle aule o dei corridoi, singolarmente o in collaborazione con i compagni, sapendo che i professori sono comunque lì pronti ad aiutarci e ascoltarci", ci



I.C. Sovere



I.C. Lozzo Atesino

racconta Lorenzo, 13 anni, in seconda media all'IC R. Massa di Milano: è in una delle sezioni montessoriane della scuola, anche se i confini tra gli approcci didattici tendono a diminuire, perché la preside e i docenti stanno portando il modello anche nelle sezioni 'normali'. Altrove, vediamo bambini dell'infanzia o della primaria passare gran parte del tempo in movimento, in scoperta, con tempi calmi, scanditi da una sana routine. Se una fila di banchi rivolta verso la cattedra dice che il sapere viaggia prevalentemente in una sola direzione, da uno a molti, un tavolo attorno al quale siedono 5 studenti suggerisce che si possa imparare anche discutendo. Se esistono atelier, laboratori, biblioteche, cortili e ambienti comuni, diventa più facile immaginare una scuola nella quale si possa imparare in modi diversi. La storia della pedagogia italiana e internazionale ha tracciato la via già da più di due secoli - J.H. Pestalozzi, uno dei precursori, ha vissuto in pieno '700, per poi passare il testimone a Friedrich Fröbel, John Dewey (fautore del Learning by doing, oggi centrale nell'innovazione scolastica italiana), Célestin Freinet, e gli italiani Maria Montessori, Loris Malaguzzi, Mario Lodi, Bruno Ciari, Emma Castelnuovo – ma la scuola vive ancora oggi di periodi alterni,



Daniele Biella per Save the Children

Learning by doing

Il "learning by doing" (imparare facendo) è un principio pedagogico promosso dal filosofo statunitense John Dewey (1859-1952), tra i principali esponenti dell'attivismo educativo. L'apprendimento nasce dall'esperienza concreta, dalla sperimentazione e dalla riflessione su ciò che si fa, superando la semplice trasmissione di nozioni. Nella scuola italiana questo approccio ispira oggi la didattica laboratoriale, il *service learning*, l'educazione all'aperto e i percorsi di formazione scuola-lavoro, favorendo autonomia, collaborazione e capacità di risolvere problemi.

senza una riforma generale del sistema e quindi in una sorta di sperimentazione continua, che spesso varia a seconda di chi ha le responsabilità educative della singola scuola, ancor prima che incidano le linee ministeriali.

Anna D'Auria, che è stata preside e anche segretaria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), mette a fuoco sull'esempio del fondatore Bruno Ciari l'importanza di un apprendimento basato sulla didattica cooperativa e laboratoriale: il docente condivide il proprio potere decisionale con l'alunno, attraverso proposte incisive come nella primaria il metodo naturale della scrittura, che parte dall'esperienza dei bambini insistendo sul suo valore sociale per imparare a comunicare; i consigli cooperativi di classe, spazi di parola, decisione e e responsabilità per apprendere la democrazia; la redazione di un piano di lavoro settimanale in cui ogni bambino organizza il piano delle attività, ponendosi problemi e cercando soluzioni individuali o collettive, autovalutandosi assumendo la responsabilità del proprio processo di apprendimento. Per fare questo, a volte non serve comprare nuovi tavoli o materiale, ma è l'utilizzo dello spazio che fa la differenza: all'Istituto tecnico Tosi, a Busto Arsizio (MI), abbiamo visto una modernissima aula magna che oltre all'uso canonico diventa luogo di "debate", laboratorio artistico o teatrale, ambiente informale per gli alunni, a seconda dei momenti. All'Istituto comprensivo Rita Levi Montalcini di Roma, ci illustra la preside Maria Pia Foresta, c'è un vero e proprio planetario su misura che offre didattica immersiva ai bambini di infanzia e primaria. E ancor più nella città di Reggio Emilia, dove dall'ispirazione pedagogica di Loris Malaguzzi è nato il Reggio Emilia Approach, un modello di scuola studiato attualmente da agenzie educative di tutto il mondo)[1], questa intuizione è entrata già da parecchi anni nella cultura educativa.
È nella sede centrale ricavata da un ex magazzino di formaggi a Santa Croce, il quartiere più multietnico e complesso di Reggio Emilia, che incontriamo l'attuale presidente Maddalena Tedeschi, che fin dagli anni a fianco di Malaguzzi ha formato insegnanti e seguito progetti e ristrutturazioni di edifici in ogni continente: "Le scuole dovrebbero essere belle, ariose, luminose. Non per lusso estetico, ma perché l'ambiente riflette l'importanza che una comunità attribuisce all'educazione. Anche un vecchio magazzino può diventare un ambiente educativo straordinario, se il progetto pedagogico e quello architettonico dialogano fra loro".

È questa la chiave: la bellezza scolastica è 'cura'. E la manutenzione ordinaria ne fa parte tanto quanto il progetto di un architetto. Una scuola bellissima inaugurata oggi e lasciata deteriorare per vent'anni comunica, alla fine, lo stesso messaggio di una scuola progettata male. La questione diventa ancora più forte nelle periferie, dove, invece, investire in bellezza e cura amplifica l'impatto positivo sulla comunità locale.
Nel quartiere Gallaratese di Milano è stata inaugurata con l'a.s. 2025-26 proprio la nuova sorprendente sede dell'IC Riccardo Massa - un'oasi di bellezza architettonica in

Comuni ed educativa scolastica

Il rapporto Ecosistema Scuola 2026 di Legambiente rileva come Reggio Emilia guidi nettamente la graduatoria dei Comuni per investimenti in progetti educativi scolastici, con 134,06 euro per studente, quasi nove volte la media nazionale di 15,35 euro. Seguono Torino (84,79 euro), Bergamo (66,36), Lodi (44,32) e Padova (35,34). I dati, riferiti al 2025, evidenziano forti divari territoriali: la media per studente raggiunge i 23,13 euro al Nord, scende a 10,73 al Centro e precipita a soli 2,02 euro al Sud. Complessivamente, il 77,5% dei Comuni finanzia progetti educativi nelle scuole.

Fonte: Legambiente – XXVI Rapporto Ecosistema Scuola 2026

mezzo ai 'casermoni' tipici dell'edilizia della periferia di una metropoli - che la preside Milena Piscozzo ci fa scoprire passo dopo passo, tra divani, aree gioco e relax interne ed esterne, una biblioteca con ampi e alti spazi come in quelle del Nord Europa, un'enorme palestra, i pannelli solari, il tetto verde. E pensare che nasce dopo una riqualificazione tutt'altro che lineare: il vecchio edificio era stato abbattuto per la presenza di amianto e il terreno della nuova scuola ha richiesto una bonifica. La dirigente ci informa che la lunga ricostruzione è costata tra 20 e 21 milioni di euro, e oggi questa sede centrale serve un istituto di circa 1.400 studenti distribuiti in 5 plessi, fra primaria e secondaria di primo grado. Piscozzo insiste in particolare su un'altra caratteristica trasformativa (che riprenderemo nel cap. 9): "una parte della scuola è pensata per essere aperta al territorio. Ancor più perché si trova in periferia, l'istituto ha cercato di modellare spazi e percorsi sui bisogni del quartiere e dei suoi studenti". Il via vai di persone nel grande ingresso durante la nostra permanenza, compresi molti genitori - al nostro arrivo si stava organizzando la festa di fine anno – certifica il rovesciamento interessante di cui sopra: la periferia non come ragione per offrire meno, ma come ragione per offrire di più. Con la scuola che diventa uno degli edifici pubblici più importanti di un quartiere: biblioteca, palestra, auditorium, cortile. Un luogo di incontro anche oltre l'orario scolastico, alla sera come durante il fine settimana. Un vero e proprio bene comune.

Le esperienze più innovative, a ben vedere, modificano contemporaneamente spazio, tempo e organizzazione. Ritorniamo a Lozzo Atestino, nella pianura padovana, dove avviene che, su spinta creativa del preside Alfonso D'Ambrosio, l'Istituto comprensivo che porta il nome del paese (700 alunni su 9 plessi)[2] è una "Scuola della Costituzione" con – oltre all'abolizione dei voti numerici a favore di valutazioni descrittive, fino alla seconda media - ambienti di apprendimento in legno, materassi ad acqua, attenzione alla fonoassorbenza, piante interne e laboratori tecnologicamente avanzati come un *Cadaver lab* virtuale (ideato dallo stesso dirigente scolastico[3]) per approfondire anche tramite visori e contenuti tridimensionali gli argomenti scientifici. Un simile incrocio virtuoso tra bellezza e innovazione avviene a Sovere, per esempio, paesino della bergamasca sopra il lago d'Iseo: qui la scuola secondaria di primo grado (dell'IC D. Spada)[4] è all'interno del seicentesco Palazzo Silvestri ma l'impressione è quella di essere dentro un centro di ricerca, con innovazioni e tecnologie *à la carte*: aule-laboratorio disciplinari (che superano il concetto di singola classe dato che sono gli studenti a spostarsi di volta in volta in aule tematiche), nessun banco singolo, libri di testo affiancati da materiale didattico preparato ad hoc dai docenti e, come Istituto comprensivo, scuola polo nazionale del Movimento Senza Zaino per il modello di "paesaggio di apprendimento"[5] che porta avanti. Anche nell'IC G.M. Gisellu, diretto da Marina Cei a Dorgali (NU) e nella frazione di Cala Gonone[6], in Sardegna, l'adesione al Movimento Senza Zaino e alla rete Avanguardie Educative ha portato dal 2022-23 al progetto *A Tempi Aperti*: le lezioni vengono organizzate in moduli di 54 minuti e il

Scuole Changemaker

Ashoka Italia, parte della rete internazionale per l'innovazione sociale, promuove una trasformazione della scuola basata sulla partecipazione degli studenti, la collaborazione tra docenti e l'apertura al territorio. Attraverso la rete delle Scuole Changemaker, valorizza esperienze scolastiche che sviluppano empatia, creatività, lavoro di squadra e capacità di affrontare i cambiamenti. Nel 2023 ha pubblicato, con 17 partner, il rapporto "Strade d'innovazione", che raccoglie 100 esperienze educative italiane per diffondere buone pratiche e favorire il cambiamento del sistema scolastico.
Il rapporto è disponibile qui: https://www.ashoka.org/it-it/storia/strade-dinnovazione-percorrendo-la-trasformazione-delleducazione-italia

tempo recuperato viene trasformato in laboratori interdisciplinari. I ragazzi possono essere raggruppati per classi parallele o verticalmente, superando temporaneamente il gruppo-classe. La formula utilizzata dalla dirigente è particolarmente efficace: i laboratori "scardinano le porte della classe". Un ambiente composto anche da spazi di dimensioni differenti, con laboratori e zone comuni, facilita questa possibilità. Nel primo come nel secondo ciclo: l'Istituto tecnico per il turismo Marco Polo di Firenze, noto per gli enormi murales collaborativi e dedicati a temi sociali che dal 2017 colorano le sue pareti, dall'anno scolastico 2026-27 applica - prima scuola superiore in tutta la Toscana – il modello scolastico finlandese di didattica e setting, il cosiddetto MOF[7].

Scuole 'belle', quindi. Ma ancora prima scuole che funzionano, non showroom: l'innovazione non è un tablet o un visore che nessuno usa e prende polvere o una



Housedada per Save the Children

Avanguardie Educative

Il Movimento Avanguardie Educative, promosso da INDIRE e nato nel 2014 con 22 scuole fondatrici, conta oggi 1.991 istituzioni scolastiche: 1.292 del primo ciclo e 699 del secondo. La distribuzione geografica vede, al 12 ottobre 2026, 601 scuole al Nord, 468 al Centro e 922 al Sud e nelle Isole. Ben 1.900 sono scuole "adottanti", che hanno cioè sperimentato almeno una delle proposte innovative del Movimento. Significativa anche la distribuzione territoriale: 670 istituti si trovano nelle città e 1.321 in provincia, circa due su tre. Un dato che dimostra come l'innovazione didattica non sia prerogativa dei grandi centri urbani, ma trovi spazio in buona parte nei territori periferici.

Fonte: https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/

serie di pouf in luoghi generatori di benessere scolastico su cui non si siede nessun alunno. Al contrario, sono luoghi vissuti, 'abitati'. In questo caso, la trasformazione si sta rivelando un po' meno 'silenziosa', soprattutto da quando il Piano Scuola 4.0 del PNRR ha destinato 2,1 miliardi alla trasformazione degli ambienti di apprendimento, con un target nazionale di almeno 100mila classi trasformate in ambienti innovativi[8]. In attesa di valutarne i risultati, è disponibile il numero di scuole aderenti a Avanguardie Educative che ha adottato il modello delle aule-laboratorio disciplinari: a settembre



Daniele Biella per Save the Children

2026 risultano 809 scuole che stanno implementando questa innovazione didattica in cui non è il professore ma gli alunni a spostarsi: 537 del primo ciclo e 272 del secondo ciclo. Geograficamente, 253 al Nord, 186 al Centro e 370 al Sud e nelle Isole[9]. Ogni esperienza è diversa dall'altra, cambiando il contesto e le risorse a disposizione. Le 'nuove' aule innovative del Piano Scuola 4.0 o di Avanguardie Educative possono trovarsi in recenti costruzioni come quella del quartiere Gallaratese a Milano, ma per la maggior parte sono in scuole pre-esistenti: secondo la rilevazione di *Ecosistema Scuola*, gli edifici realizzati negli ultimi cinque anni rappresentano appena l'1,3% del patrimonio monitorato (di questi, quelli costruiti secondo criteri di bioedilizia sono l'1,1%)[10]. Trasformare ciò che già esiste è quindi la sfida più realistica per il sistema scolastico italiano. Citiamo altri due esempi che abbiamo visto: un'aula della scuola di Aieta (IC Praia a Mare), nell'entroterra calabro, trasformata in biblioteca funzionale e all'avanguardia in termini di bellezza e innovazione, anche grazie all'adesione al progetto Fuoriclasse in movimento[11]; e l'immersiva biblioteca scolastica dell'Istituto comprensivo Pestalozzi, nel quartiere Librino a Catania, creata in uno spazio di passaggio, precedentemente adibito a deposito[12].

Ieri come oggi, docenti in ogni angolo d'Italia stanno sperimentando con i propri studenti nuovi modi di fare scuola. Dalle esposizioni 'matematiche' di Emma Castelnuovo (con cui si apre il prossimo capitolo) alle tante idee quotidiane dell'oggi si estende un filo rosso di creatività destinato a durare. All'IIS Vanoni di Vimercate (MB), per esempio, il docente di Lettere Matteo Ghislotti, con le sue classi del triennio delle superiori, rende l'architettura un oggetto dell'apprendimento a 360 gradi: utilizzando Lego e ambienti digitali per ricostruire edifici e città, nell'a.s 2025-26 ha lasciato che fossero gli studenti a preparare la successiva gita d'istruzione a Berlino, costruendo e studiando le opere architettoniche della città e poi ha chiesto loro di immergersi sia negli edifici e negli stati d'animo del quotidiano. In entrambe le occasioni, redigendo una vera e propria rivista, La Prospettiva, disponibile anche online[13]. Educare lo sguardo significa anche insegnare ai ragazzi che i luoghi nei quali vivono non sono naturali e immutabili: qualcuno li ha immaginati così, quindi qualcuno può immaginarli diversamente, promuovendo nuove idee, coinvolgendo studenti e studentesse, nuove pratiche che possono diventare modelli, dietro cui difficilmente c'è soltanto un bravo dirigente, un insegnante visionario o un architetto illuminato. C'è una comunità che sceglie di investire nella scuola.

Martedì

17 Marzo 1992

La città offre poco spazio per i nostri giochi, nonostante tutto, mi diverto così.

Abito a Milano, una città che offre pochissime possibilità di giochi all'aperto. Nonostante tutto possiedo una casa grande che mi permette di invitare amici miei e dei miei fratelli. Invitiamo quasi tutti i giorni Carolina e Niccolò due amici che legano molto con me con i miei fratelli. I nostri giochi preferiti sono: Basket, lanciare le palle di mia mamma e calcio. Giochiamo anche a disegnare e a flipper. Quello che mi diverte maggiormente è un gioco che non ho ancora accennato: il gioco delle navi; che si svolge così: costruiamo delle navi con travestimenti, mappamondi, mappe e altri giochi che abbiamo a disposizione e che ci potrebbero essere utili. Costruite le navi facciamo finta che nostro papà ~~era~~ sia morto e che noi dobbiamo vendicarci con la sua morte; andiamo in delle isole sperdute sperando di trovare delle chiavi e dei tesori che serviranno a far resuscitare nostro padre. Solitamente organizziamo questi giochi in casa a Milano. A me viene molta rabbia quando penso che degli uomini si impegnassero di più, Milano potrebbe essere una città molto più vivibile di quanto lo è adesso. Tutti i fine settimana e quando c'è vacanza mi reco a Parigi e qui gioco molto all'aperto, perché ho la fortuna di avere un

SCUOLA liberatutti

PERCHÉ CONTINUIAMO A PENSARE
CHE SI IMPARI SOLTANTO STANDO SEDUTI?

Educazione fisica

Il corpo in movimento

Una cartolina da... Milano

L'impressione è quella di un salto nel futuro. Invece è ben ancorata nel presente e a disposizione di tutti, studenti e non solo, la nuova sede centrale dell'Istituto Comprensivo Riccardo Massa, nel quartiere Gallaratese a nord di Milano, inaugurata nel settembre 2025 dopo l'abbattimento e la bonifica per amianto del vecchio edificio (con un investimento di circa 21 milioni di euro). "Ciò che ci rende diversi è anche ciò che ci rende straordinari", è una delle scritte che attraversa i muri di questo edificio che lascia a bocca aperta per la sua bellezza: dagli ampi corridoi alla scelta dei colori e degli spazi – comprese diverse zone con divanetti utilizzabili negli intervalli, dalla luminosa e accogliente biblioteca scolastica alla palestra a disposizione anche del territorio. "Cerchiamo di essere una scuola aperta sotto ogni aspetto, collaborando con tutti: enti locali, associazioni del territorio e scuole. Rendere bella e accogliente una scuola di periferia in un contesto difficile significa migliorare il benessere di bambini e ragazzi ma anche delle loro famiglie e dello stesso corpo docente".



Daniele Biella per Save the Children

È Milena Piscozzo, dirigente scolastica dell'Istituto dal 2014 - e membro del CSPI, Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione - che ci accompagna nella visita di questo Istituto che comprende 5 plessi, con 1.400 studenti di primaria e secondaria di primo grado, e che è noto anche per essere una realtà apripista del metodo Montessori ("la primaria è attiva dall'anno scolastico 1969-70, unica all'epoca") con l'avvio, proprio nel 2014, della prima sezione di scuola media statale montessoriana. Dalle finestre delle aule della sede centrale sono ben visibili gli alti palazzi di case popolari. Siamo al confine con l'*hinterland*

milanese, in una zona in cambiamento demografico ma con famiglie in profonde fragilità socioeconomiche. “La scuola accoglie bambini da 7 comunità per minori e da un centro per richiedenti asilo”, spiega Piscozzo, che è stata maestra e poi ha studiato scienze dell'educazione e management.
Gli studenti di origine straniera sono al 12%, sotto la media cittadina, mentre “sono 120 gli alunni con disabilità e 160 con BES, Bisogni Educativi Speciali, affiancati da circa 70 insegnanti di sostegno (206 i docenti totali, oltre a circa 20 educatori)”. Qui la formazione del personale è continua, “anche su competenze relazionali e psicopedagogiche, con un tutoraggio tra pari nel caso di docenti in difficoltà”, e le classi vengono formate “con l’attenzione a evitare segregazione di origine o sociale e con una didattica orientativa che identifica fin dall’infanzia i talenti.
E anche nelle classi non montessoriane apportiamo contaminazioni positive del modello, per esempio nella valutazione che si concentra più sugli obiettivi specifici che sul voto”. Il risultato? Negli ultimi anni le iscrizioni sono in aumento, arrivano richieste anche dal centro città. Superato il *white flight*, il fenomeno che vede la “fuga” di iscritti autoctoni dalle scuole di periferia a forte impatto migratorio.

Nella storica sede di via Quarenghi ci stanno aspettando: a piedi, sempre con la preside, lasciamo il nuovo edificio e dopo poco più di cinque minuti, passando da un parco e dalla fermata della metropolitana, arriviamo nel cuore del metodo Montessori applicato alla scuola secondaria di primo grado: aule con le porte aperte, via vai di studenti che lavorano in gruppi sparsi, nessuna campanella, assenza di lezioni frontali e banchi disposti in modo collaborativo, con un armadietto per ciascuno lungo la parete. Anche qui, mente e corpo in movimento.

Una rappresentanza di studenti di seconda e terza media, tre ragazze e due ragazzi, ci invita a un tavolo assieme a tre docenti (Chiara Lugarini, Elisa Torriani e Giovanna Maschi) e ci spiega la quintessenza montessoriana - in particolare i Piani di Lavoro (PDL), ovvero attività individuali o di gruppo con scadenze concordate con i docenti su tematiche scelte dagli alunni tra quelle dell’offerta formativa - e risponde alle nostre domande sulla *scuola che vorrebbero*: “a parte la manutenzione dei bagni, che vorremmo migliore, e poter entrare un po’ più tardi dato che c’è chi deve fare tanta strada la mattina, qui stiamo proprio bene”, sottolinea Lorenzo, 12 anni. “Ci si aiuta tanto fra di noi, per esempio nei vari lavori di gruppo se trovo qualcuno più bravo di me in una materia posso chiedere aiuto e viceversa, avendo anche tempo a disposizione”, racconta Monica, 13 anni. Due ore al giorno, infatti, sono “libere”, ovvero sotto la supervisione di un docente gli studenti si auto-organizzano per i vari PDL. “Stiamo imparando a collaborare con tutti, anche con chi ti può stare antipatico, è importante perché potrebbe poi accadere anche nel mondo del lavoro”, aggiunge Giorgia, anche lei in terza.
Nel frattempo, fervono i preparativi del prossimo *Stop day*: una giornata in cui ogni alunno, a turno, offre ai compagni una breve lezione su un argomento a scelta. Loris ha preparato “un modellino della teoria dello spazio-tempo di Einstein”, un tessuto e tre palle di diverso colore e massa che serviranno per la simulazione, mentre Angelica con un tablet sta istruendo l’Intelligenza Artificiale con un programma che “allena le persone a creare prompt efficaci”.

Pochi giorni dopo la nostra visita per molti di loro le medie finiranno: “la scelta delle superiori arriva dopo un intenso percorso sull’orientamento, andando a vedere realtà associative e lavorative, invitando esperti ma anche ex studenti”, spiega Maschi,



Daniele Biella per Save the Children

docente di lettere da 20 anni, di cui 9 all'I.C. Riccardo Massa, in cui è anche referente per i rapporti con la cittadinanza.

Il nostro viaggio nel capoluogo lombardo termina qualche chilometro più in là, in un'altra periferia milanese altrettanto significativa in tema di povertà educativa, questa volta a Sud-Ovest, in particolare nei quartieri Giambellino-Lorenteggio e Barona (Municipio 6), dove a "muoversi" sono le stesse scuole, tramite scambi di buone prassi nella lotta alla segregazione scolastica: è qui che ha preso piede per 3 anni il progetto SCooP (Scuola Cooperativa di Prossimità), promosso dal 2024 al 2026 dagli 8 Istituti Comprensivi del Municipio 6 assieme al Comune di Milano e agli enti territoriali del Terzo settore, grazie a un finanziamento dell'Impresa sociale Con i Bambini.

In un caldo pomeriggio fatto comunque di ragazzi che danno calci al pallone e musica trap diffusa nell'aria, incontriamo Marta Berti, responsabile di SCooP, proprio nella sede dell'ente capofila, la Cooperativa sociale Comunità del Giambellino, da 50 anni punto di riferimento sociale del quartiere*. "Protocolli comuni per gli alunni NAI, laboratori congiunti di lingua italiana L2, partecipazione collettiva a bandi, gemellaggi di alunni e docenti tra scuole, condivisione di risorse e di attività estive: il progetto ha dimostrato che le scuole possono fare rete per non creare Istituti di serie A o serie B", rimarca Berti. Un esempio è l'ultimo bando comunale Scuole Aperte: "gli Istituti hanno partecipato come rete, redistribuendo i budget vinti tra loro e includendo le scuole che non avevano ottenuto fondi".
Il progetto, tramite un blog (percorsiconibambini.it/scoop/), si può seguire anche a distanza.
"L'efficacia è evidente, dopo l'estate sarà pronta la valutazione d'impatto", che certificherà il tutto.
Auspicabilmente, un modello da poter poi esportare in altre zone della città o d'Italia.

* Attualmente nella stessa area si trova il Punto Luce di Save the Children e, nell'edificio accanto, una sede dell'associazione Comunità Nuova. Tutt'attorno c'è il cuore del Giambellino, oggi in piena trasformazione, tra edifici popolari con le proprie fragilità e nuove abitazioni all'avanguardia che hanno dato il via a una forte gentrificazione – con aumento esponenziale dei costi dell'abitare - soprattutto da quando nel quartiere è arrivata la linea 4 della metropolitana milanese: la fermata Giambellino è stata inaugurata nell'ottobre 2024.

Il corpo sotto il banco

Una delle immagini più persistenti della scuola italiana di oggi è quella di una persona seduta. Seduta per ascoltare, leggere, scrivere, essere interrogata: cambiano le lavagne, arrivano i tablet, le aule immersive e l'intelligenza artificiale ma il corpo dello studente, tolte le esperienze coraggiose presenti e passate, purtroppo ancora minoritarie, rimane spesso nella stessa posizione. E pensare che già nel 1971 una donna risoluta, di nome Emma Castelnuovo[1] e di professione docente di matematica alle medie, portava numeri e formule lontani dai banchi e li trasformava in oggetti da costruire, fili da tendere, modelli da osservare, per poi mostrarli - e qui sta la rivoluzione per l'epoca - al resto della scuola e al mondo esterno tramite vere e proprie esposizioni in cui gli studenti erano tutto tranne che spettatori 'seduti': preparavano materiali, manipolavano figure, spiegavano ciò che avevano scoperto. Castelnuovo ereditava quell'attivismo pedagogico che negli anni '50 aveva portato il pedagogista



Francesco Alesi per Save the Children

Salute a scuola

La refezione scolastica, attraverso pranzi e merende equilibrati, svolge un ruolo importante nell'educazione alimentare e nella prevenzione dell'obesità infantile. Secondo l'indagine 2023 "Okkio alla Salute", condotta dall'Istituto Superiore di Sanità su circa 46mila bambini di 8-9 anni, il 19% è in sovrappeso e circa il 10% presenta obesità, di cui un quarto in forma grave. Nonostante le campagne informative rivolte a scuole e famiglie, circa un bambino su 5 non ha svolto attività fisica il giorno precedente la rilevazione e oltre il 70% non raggiunge la scuola a piedi o in bicicletta. L'ISS raccomanda almeno un'ora quotidiana di movimento.

Fonte: https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/pdf2025/25-3%20web.pdf

Adolph Ferrière a denunciare l'inadeguatezza della scuola tradizionale di allora: "Il bambino ama la natura: fu messo in stanze chiuse. Al bambino piace giocare: fu fatto lavorare. Gli piace muoversi: fu costretto a rimanere immobile. Gli piace usare le mani: ci si rivolse soltanto al suo cervello. Vorrebbe cercare la scienza: gli viene imbandita già bell'e fatta"[2]. Conoscere non significa rimanere immobile a ricevere informazioni: significa fare esperienza, provare, osservare ciò che accade, formulare ipotesi e riprovare. Ma quanto "corpo" usiamo oggi nell'apprendimento? Non è riduttivo dire che spesso le due ore settimanali di educazione fisica sono l'unico momento di attivazione corporea. Con tutte le conseguenze del caso: se l'Organizzazione Mondiale della Sanità raccomanda per bambini e ragazzi almeno 60 minuti al giorno di attività fisica moderata o vigorosa[3], in



iStock.com

Italia, tra gli 11 e i 17 anni, appena un adolescente su 10[4] raggiunge quotidianamente – orario scolastico compreso - questa soglia. Una percentuale in diminuzione con l'età e sempre inferiore tra le ragazze.
Misurare quante ore uno studente trascorra effettivamente seduto a scuola è sorprendentemente difficile: manca una grande rilevazione nazionale con accelerometri che consenta di arrivare a un dato rappresentativo. Sappiamo però che interrompere quella sedentarietà può produrre effetti misurabili anche dentro la normale giornata scolastica. Lo mostra una ricerca-esperimento italiana pubblicata nel settembre 2026 che ha coinvolto 529 adolescenti di 39 classi appartenenti a 4 scuole secondarie superiori della Campania, divisi in due gruppi. Per 4 mesi, un gruppo ha svolto due *active breaks* - di dieci minuti ogni giorno, durante la seconda e la quinta ora di lezione: non si trattava di aggiungere ore di educazione fisica o di mandare gli studenti in palestra, bensì il movimento entrava direttamente nella giornata didattica. Al termine dell'intervento, i ricercatori hanno rilevato nel gruppo che aveva svolto le pause attive un miglioramento statisticamente significativo della performance di concentrazione rispetto al gruppo di controllo[5]. Lo studio non autorizza a concludere che muoversi renda automaticamente più bravi a scuola, ma mette in discussione un assunto molto radicato: quello secondo cui per concentrarsi bisogna necessariamente stare fermi. Anche varie ricerche internazionali recenti suggeriscono benefici dell'aumento dell'attività fisica sull'attenzione, sulle funzioni esecutive e sul comportamento in classe. Gli effetti sugli apprendimenti sono invece più variabili: non sembrano essere quei minuti in più di movimento la ricetta per prendere voti migliori. Di certo non è tempo sottratto all'imparare, come insegnano modelli più innovativi di stare a scuola che scelgono una strada ben precisa per introdurre il movimento: modificare l'ambiente didattico. Daniela Pampaloni, già dirigente scolastica e cofondatrice - con il collega Marco Orsi, nel 2002 - del modello di scuola Senza Zaino, ci racconta che molte scuole arrivano alla rete proprio perché sentono il bisogno di uscire dall'isolamento dell'aula tradizionale e di trovare risposte alla crescente complessità delle classi. La trasformazione non consiste semplicemente nell'eliminare lo zaino: considera l'ambiente interno ed esterno all'edificio parte del processo educativo. Con il concetto di 'paesaggio di apprendimento' (vedi anche cap. 7) non c'è un unico luogo nel quale avviene la lezione, perché spazi, tempi, arredi, materiali e relazioni partecipano all'apprendere: "un bambino può alzarsi per raggiungere un materiale, lavorare in un'altra zona dell'aula, uscire in giardino, incontrare un gruppo diverso. Il corpo non è più qualcosa da neutralizzare affinché la mente possa imparare", ci dice Pampaloni. La stessa idea, con un'organizzazione differente, sta alla base delle Didattiche per Ambienti di Apprendimento (DADA)[6], che abbiamo visto in alcune delle nostre visite. Le aule non appartengono più stabilmente alle classi, ma vengono caratterizzate in funzione delle

Senza zaino

La rete Scuole Senza Zaino (https://senzazaino.it) propone un modello educativo fondato sui valori di ospitalità, responsabilità e comunità, con attenzione alla nonviolenza. Nel modello - che interessa i servizi 0-6 anni, la primaria e la secondaria di primo grado - l'organizzazione degli spazi, il lavoro cooperativo e l'autonomia degli alunni superano la didattica frontale. La rete conta oggi 370 istituti, con numerosi plessi in tutte le regioni italiane. Nata in Toscana e diffusasi inizialmente in Puglia, si è ampliata anche al Nord, soprattutto in Lombardia, Piemonte e Veneto. Collabora con Indire nella ricerca e sperimentazione di metodologie innovative, in particolare sulla didattica differenziata.

discipline; sono gli studenti a spostarsi quando cambia la lezione, e il corridoio stesso può diventare spazio espositivo e didattico, molto spesso popolato anche da armadietti personali per cambiare libri e quaderni. Il modello DADA nasce per ragioni pedagogiche più che per combattere la sedentarietà, ma l'effetto è che ogni ora qualcuno deve alzarsi e camminare. Vediamo in diretta questi cambi d'ora: "avevamo dubbi su eventuali perdite di tempo, ma avevamo sottovalutato gli alunni", ci dice un docente di un Istituto tecnico del milanese. "Anche solo quei minuti di passaggio ci danno ossigeno al cervello", ci conferma Andrea, 16 anni, studente del Liceo Amaldi di Roma. La rete DADA comprende oggi scuole aderenti e un gruppo più ristretto di istituti formalmente riconosciuti dal modello. Più che il numero, ogni anno in crescita ma ancora contenuti, è interessante il rovesciamento: per decenni nella scuola italiana è stato l'insegnante a cambiare stanza mentre gli studenti rimanevano immobili. Qui succede il contrario.

C'è infine un 'confine' ancora più evidente che ogni giorno viene superato da migliaia di alunni in diverse zone d'Italia: quello della porta d'ingresso e uscita dalla scuola, al momento di mettere in pratica l'*Outdoor Education*[7], l'approccio pedagogico che utilizza l'ambiente - un orto, un bosco o un parco, il quartiere, una strada - come oggetto e strumento dell'apprendimento. L'orto scolastico può essere contemporaneamente scienze, matematica, educazione civica e lavoro manuale. Una passeggiata può trasformarsi in osservazione del paesaggio, orientamento, raccolta di dati. Durante l'ora di lezione, quindi, ci si muove per raggiungere ciò che si vuole conoscere. Questo approccio è uscito dalla nicchia: nella rete delle Avanguardie Educative di Indire a settembre 2026 sono indicate 346 scuole che hanno formalmente adottato l'*Outdoor Education*[8], 289 del primo e 57 del secondo ciclo. La distribuzione è, per una volta, abbastanza equilibrata: 121 si trovano al Nord, 81 al Centro e 144 nel Sud e nelle Isole. Del totale, 244 sono in provincia, contro 102 nelle città. Un numero che, considerando tutte le tipologie di scuole, è per difetto: non comprende le scuole nel bosco che hanno nei loro connotati l'immersione nell'ambiente circostante. Jonathan Bussoleni, docente di una primaria in provincia di Monza e della Brianza che ha lavorato in precedenza in una scuola parentale e in progetti educativi in varie regioni d'Italia, si sofferma sul fatto che il sapere soltanto trasmesso rischia di lasciare fuori proprio i sensi e il corpo, valori centrali dell'apprendimento come esperienza diretta, promosso già nel 1984 da David Kolb. "Nella scuola pubblica c'è una ricchezza difficilmente riscontrabile in altri contesti, ovvero l'incontro fra persone e background diversi, ma persistono difficoltà nello strutturare un apprendimento esperienziale significativo", analizza Bussoleni. La 'lezione' della pandemia, con le sue limitazioni al movimento, ha indubbiamente aiutato la successiva volontà di adesione a questi modelli alternativi alla scuola statica: in questo quadro, anche le due

Il ciclo di Kolb

Il ciclo di apprendimento esperienziale, chiamato anche "ciclo di Kolb" dal nome dello psicologo statunitense David Kolb che l'ha elaborato, descrive un processo in 4 fasi: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. Si impara quindi facendo, riflettendo sull'esperienza, elaborando conoscenze e applicandole a nuove situazioni. Negli ultimi anni questo modello sta trovando spazio in un numero crescente di scuole perché supera la trasmissione passiva delle nozioni, valorizza diversi modi di apprendere e favorisce autonomia, pensiero critico e problem solving.

ore settimanali di educazione fisica - che da “ginnastica” ora viene chiamata dai ragazzi “motoria” - stanno avendo sempre più un ruolo centrale nella promozione del benessere, tanto che il governo, con la Legge di Bilancio 2022[9], dall’a.s. 2022-23 ha introdotto anche alla primaria (per ora in quarta e in quinta) il ‘docente specialista di educazione motoria’, riconoscendo che la materia richiede competenze professionali specifiche. Un primo passo importante, ma occorre fare di più: in Francia ad esempio, oltre a circa 3 ore settimanali di motoria, alla primaria è stata estesa a tutte le scuole l’introduzione di 60 minuti di attività fisica giornalieri[10]. Iniziare già a 8-9 anni è comunque una novità positiva che potrebbe migliorare un aspetto che ci hanno descritto diversi professori di Scienze motorie delle scuole secondarie: il calo delle capacità fisiche degli studenti. “Ogni anno aumenta il numero di ragazze e ragazzi che non riesce a svolgere semplici esercizi di



Francesco Alesi per Save the Children

abilità e coordinazione, come lanciarsi la palla da una mano all'altra", avverte Walter Monti, docente in un Istituto tecnico dell'hinterland di Milano, che incontriamo nella palestra scolastica. Un luogo, tra l'altro, non scontato da trovare nelle scuole: secondo quanto riportato dal Rapporto di Legambiente, nel 2026 meno della metà degli edifici monitorati (47,4%) dispone di impianti per lo sport, dalle palestre ai campi esterni[11]. Il dato arriva al 53,6% nelle Isole e al 50,3% al Sud, contro il 48,9% al Nord e appena il 37,3% al Centro. Ma la quantità nasconde differenze importanti: al Nord l'89,3% delle strutture disponibili è indoor, contro il 66,4% al Sud. E cambia la loro capacità di diventare una risorsa per il territorio: il 76,4% degli impianti del Nord e del Centro è aperto anche fuori dall'orario scolastico, contro il 42,2% al Sud e il 46,5% nelle Isole. I dati Istat elaborati per la misurazione della povertà educativa[12] mostrano che nell'a.s. 2023-24 ben 58 scuole su 100 in Italia erano prive di palestra - da un minimo del 9,6% in Trentino ad un massimo del 77% in Calabria e Umbria - e che in ogni Regione questa quota era più bassa nelle città e aumentava nelle aree meno densamente popolate. In questi ultimi anni, tuttavia, molte scuole hanno ristrutturato palestre e impianti sportivi grazie al PNRR, che ha stanziato 300 milioni con l'obiettivo di costruire nuove palestre o riqualificarne almeno 300 entro fine 2026. Dall'ultimo set di dati aggiornato a giugno 2026[13] risultavano attivi 407 progetti, di cui 233 completi (85 nuove palestre e 148 riqualificazioni), 124 in fase di realizzazione e gli altri ancora in fasi iniziali o preliminari. Per le nuove palestre, l'investimento in media è stato di 900mila euro, a cui (in media) si sono aggiunti altri 100mila euro di fondi ministeriali e comunali, mentre per le riqualificazioni la media delle risorse PNRR utilizzate è di 615mila euro, a cui si sono aggiunti circa 65mila euro di altre risorse pubbliche. Per tutti i progetti "sport a scuola" presenti sulla piattaforma REGIS, le risorse disponibili ammontano a 354 milioni (di cui 310 fondi PNRR) e la mappatura dei progetti conclusi mostra una distribuzione lungo tutta la Penisola con maggiore densità in Campania e Calabria, Regioni con gravi carenze di palestre a scuola.

Sportivi ma sedentari

Proprio il professor Walter Monti, prima di intraprendere la via dell'insegnamento, è stato velocista di livello nazionale (con un personale di 10'53'' sui 100 metri!). Oggi di ruolo, dal 2007 ha attraversato Istituti professionali, tecnici e licei. Finita la scuola allena adolescenti anche in pista, tra cui una delle giovani sportive più forti d'Italia e del mondo, la 16enne Kelly Doualla[1]. Ci dice di vedere i ragazzi 'cambiati' nel giro di pochi anni: la pandemia, i cellulari possono essere concause, ma il suo sguardo punta proprio sul tema dell'immobilità, ancora prima dell'attività sportiva vera e propria: "sembrano essersi



Save the Children

ridotti gli spazi, le occasioni quotidiane di movimento". Cortili e condomini nei quali è vietato giocare a pallone, oratori con meno momenti di gioco spontaneo rispetto al passato, piazze e strade oggi meno frequentate: una parte di quell'attività libera che non ha un nome, ma che le generazioni precedenti hanno sperimentato, oggi è diventata un'iscrizione a qualche attività strutturata, con un orario e spesso del denaro da spendere. L'accesso a pagamento allo sport sancisce di fatto una prima selezione, meno evidente di quella legata alle capacità fisiche: quella economica. Tra i giovani che nel 2024 avevano abbandonato una disciplina sportiva, il 7,6% indica motivazioni economiche, percentuale che sale al 9,2% tra le ragazze. Il 5,9% cita invece la mancanza di impianti adeguati, la

difficoltà nel raggiungerli o gli orari scomodi.[2] È difficile separare nettamente reddito, disponibilità degli impianti e offerta associativa del territorio, trasporti e cultura sportiva. L'immagine, però, è chiara: non tutti i ragazzi hanno la stessa possibilità di scegliere se fare sport. Marcello Masci, dirigente dell'Istituto comprensivo G. Rodari a Sassa, periferia de L'Aquila, vede sempre più famiglie in difficoltà: "lo sport dovrebbe essere un valore sociale ma quote di iscrizione alle società sportive e costi di attrezzature ed eventuali trasferte, raggiungono cifre insostenibili per molti genitori". È proprio qui che il binomio scuola-sport cambia significato: non si tratta soltanto di portare federazioni e associazioni dentro gli istituti, ma di utilizzare la scuola per raggiungere anche chi fuori dalla scuola non entrerebbe mai in una società sportiva. Le dimensioni raggiunte da Scuola Attiva Kids, progetto nazionale che prevede attività (con un tutor specializzato) per la scuola primaria promosso da Sport e Salute e MIM, danno un'idea di questa potenzialità. Nell'anno scolastico 2024-25 hanno aderito 7.732 plessi, per 65.891 classi e circa 1 milione e 318 mila bambini, con il coinvolgimento di 28 federazioni sportive[3].

La pratica sportiva In Italia è comunque cresciuta molto nel lungo periodo: dal 1995 al 2024 la quota di persone dai tre anni in su che praticano sport è passata dal 26,6 al 37,5%. Tra i giovanissimi le percentuali sono molto più alte: nel 2024 faceva sport il 75,6% degli 11-14enni. Fra i 15 e i 17 anni, però, la quota scende già al 66,1% e tra i 18 e i 24 anni al 53,9%[4]. Questi numeri denotano anche un apparente paradosso italiano: soltanto circa un adolescente su 10 raggiunge ogni giorno i 60 minuti di attività moderata-intensa raccomandati dall'Organizzazione mondiale della sanità (anche qui compare una disuguaglianza economica: svolge attività fisica intensa almeno tre volte alla settimana il 60% dei ragazzi delle famiglie più agiate, contro il 43,4% di quelli con minore disponibilità economica)[5]. Eppure il rinnovato articolo 33 comma 7 della Costituzione indica lo sport come diritto, riconoscendone "il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico". Raggiungere molti bambini con lo sport non significa automaticamente costruire generazioni più attive. Si può anche praticare uno sport ed essere, per buona parte della propria giornata, sedentari. Due allenamenti alla settimana non cancellano automaticamente le ore trascorse seduti a scuola, nei trasporti, davanti allo smartphone o alla scrivania, e soprattutto lo sport strutturato non sostituisce completamente quella quantità di piccolo movimento quotidiano – camminare, correre, giocare, spostarsi autonomamente – che si è perso per strada negli anni. C'è un ulteriore, delicato passaggio: crescendo, una parte dei ragazzi non soltanto si muove poco, smette anche di fare sport. Nel 2024 circa 1 milione e 560 mila giovani tra 10 e 24 anni dichiaravano di aver praticato uno sport e poi di averlo abbandonato: il 18,3% della popolazione in quella fascia d'età. Il fenomeno riguarda maggiormente le ragazze, 21,6%

Sportivi in Italia

La geografia italiana racconta anche nel mondo degli adulti possibilità molto divergenti di approccio allo sport: considerando l'intera popolazione, nel 2024 praticava sport il 43,9% delle persone nel Nord-est, il 41,7% nel Nord-ovest e il 41,5% al Centro; nel Mezzogiorno la percentuale scendeva al 27,9%. Ancora, il 42,7% degli sportivi vive nei centri delle aree metropolitane mentre si ferma al 29,7% nei comuni fino a duemila abitanti.

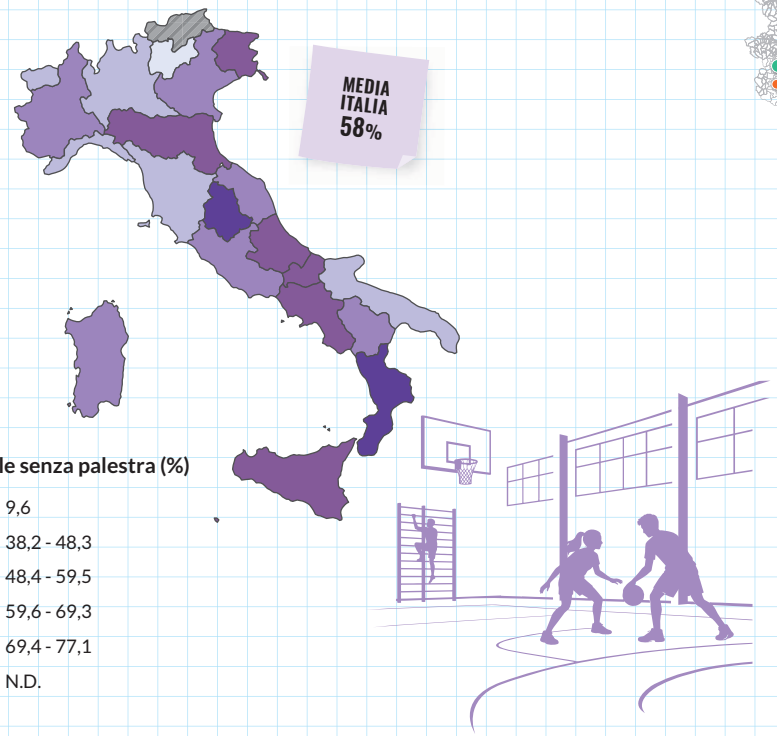
Fonte: Istat, La pratica sportiva in Italia – Anno 2024, pubblicato il 30 giugno 2025.

Lo sport a scuola

Il 58% delle scuole statali è privo della palestra in cui svolgere educazione fisica, con picchi del 77% in Umbria e Calabria. Con il PNRR sono stati investiti oltre 300 milioni per costruire nuove palestre o riqualificare campi sportivi e strutture per lo sport, con 400 progetti in fase di completamento. Un passo avanti importante, tuttavia oltre la metà delle 40mila scuole pubbliche italiane restano senza palestra.

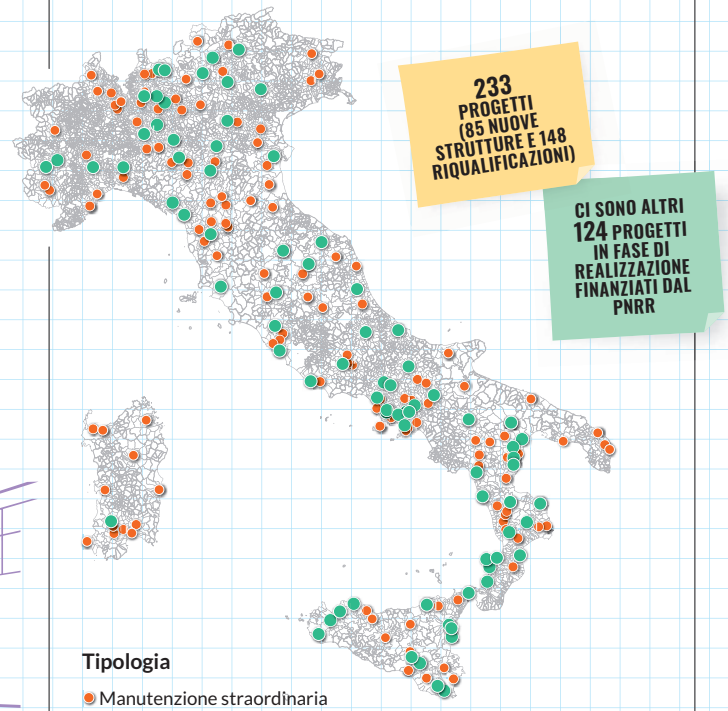
Scuole statali senza palestra (primaria, secondaria di I e II grado)

Anno: 2023-2024 - Fonte: Istat



Scuole che hanno completato interventi PNRR per nuove palestre e manutenzioni straordinarie (riqualificazioni)

Anno: Dato aggiornato al 13/06/2026 - Fonte: REGIS



PNRR - Missione 4 C1 Inv 1.3

contro il 15,1% dei ragazzi, e avviene anche prima: mediamente a 14 anni per le ragazze e a 15 per i ragazzi[6]. Le ragioni raccontano bene ciò che accade durante l'adolescenza. Il 41,9% indica la mancanza di tempo e il 39,1% la perdita di interesse; il 16,2% cita esplicitamente gli impegni scolastici (seguono nuovi interessi, stanchezza o pigrizia, problemi economici e difficoltà legate agli impianti e agli orari). Per le ragazze pesano più che per i ragazzi sia lo studio che le ragioni economiche. Proprio negli anni nei quali aumenta il carico scolastico, dunque, una parte degli adolescenti rinuncia a una delle principali occasioni strutturate di movimento. È in questo punto di rottura che la scuola potrebbe offrire qualcosa di diverso da una società agonistica: si può giocare a pallavolo senza essere pallavolisti. Correre senza essere velocisti. Provare basket, danza, atletica, arrampicata, orienteering o baskin e scoprire, magari, di non essere particolarmente bravi. Non è una banalità, nel periodo adolescenziale: lo sport organizzato tende inevitabilmente a dividere progressivamente per livelli, categorie e risultati. Questo produce eccellenza, ma può lasciare ai margini le ragazze e i ragazzi che cercano semplicemente un luogo nel quale muoversi, stare con gli altri e divertirsi. Proprio il baskin è lo sport che getta ponti su più livelli, essendo una pallacanestro con regole modificate per facilitare la partecipazione di persone disabili fisiche o intellettive: Chiara Crivelli, presidente nazionale dell'AGe (Associazione genitori) racconta come, tra i diversi gruppi associativi locali che provano a utilizzare proprio lo sport come strumento di inclusione nelle scuole, il baskin si sta rivelando uno sport ingaggiante per tutti. Il problema, però, è che in generale c'è ancora strada da fare: gli studenti con disabilità durante le attività rimangono ancora ai margini. Ma la scuola può e deve avere una funzione difficilmente sostituibile: garantire il diritto di non essere campioni, di perdere senza essere eliminati, di muoversi senza aspettarsi sempre un risultato. Di accogliere tutti.

Per quanto riguarda proprio i campioni, invece, il problema non è convincere un adolescente a muoversi. È riuscire a far convivere allenamenti, gare internazionali, viaggi e scuola. Walter Monti, che, allenandola, conosce a fondo Kelly Doualla, ci riporta la sua determinazione nel dare priorità agli studi nonostante il livello sempre più alto che sta raggiungendo. Per ragazze e ragazzi come lei esiste nelle scuole italiane il Progetto Studente-atleta di alto livello (nato con il DM 935/2015 e attivo dall'a. s. 2016-17) che permette alle scuole secondarie di costruire un Percorso Formativo Personalizzato (PFP) per conciliare il diritto allo studio con gli impegni agonistici. È una risposta a un'esigenza reale, come ci hanno riportato diversi studenti di varie discipline sportive che abbiamo incontrato, la cui determinazione deve anche far coincidere mente fresca e studio. Come Sara Curtis, 20enne campionessa di nuoto (con tanto di primato mondiale nell'agosto 2026)[7] diplomatasi nel 2025 all'Istituto tecnico economico turistico di Savigliano,

Il Baskin, "nuovo" sport per tutti

"Rileviamo che ragazze e ragazzi certificati spesso rimangono isolati anche nello sport. Ma anche a scuola, nell'ora di scienze motorie, ci sono alcune attività integrative e sportive che facilitano l'inclusione: il baskin è una di queste", spiega Chiara Crivelli, presidente nazionale dell'AGe, Associazione genitori presente in tutta Italia. Il Baskin, nato a Cremona nel 2003, è uno sport ispirato al basket che permette a persone con e senza disabilità di giocare insieme, grazie a regole, ruoli e canestri adattati alle diverse abilità. Proprio le famiglie dell'AGe di Trani, in Puglia, con la Fortitudo Basket Trani, hanno dato vita nel 2017 a una squadra di baskin, oggi nel campionato nazionale Eisi (Ente nazionale sport inclusivi): https://eisi.it/sport/baskin

provincia di Cuneo: racconta che quando non nuotava faceva più fatica a studiare e durante l'ultimo anno preparava ogni mattina due zaini, uno per la scuola e uno per la piscina[8]. Quelle di Kelly e Sara sono storie eccezionali, che riportano anche a una questione molto più ordinaria: quale spazio lascia la scuola al corpo e al movimento nella vita degli studenti? La risposta non riguarda soltanto la salute. Muoversi e fare sport significa anche stare fisicamente con gli altri: occupare uno spazio e lasciarne agli altri, fidarsi, aspettare, collaborare, accettare un errore proprio o di un compagno. Confrontarsi, anche con gli adulti: "in palestra li vedo essere sé stessi: con un bisogno di sfogo e fisicità, di movimento ma anche di comprensione maggiore che in passato, pronti a farti entrare nella loro sfera personale", ci riporta Claudia Amato, docente di scienze motorie in un liceo classico di Roma. È qui che la scuola può assumere un ruolo diverso da quello di una società sportiva: non deve produrre atleti, né aggiungere competizione alla competizione. Può semplicemente fare in modo che movimento e benessere facciano parte della vita di tutti gli adolescenti, anche di chi non è portato per lo sport, non può permetterselo o a un certo punto decide di abbandonarlo.



Francesco Alesi per Save the Children

25 marzo

Tema " Dopo aver ascoltato un disco"

Recentemente, c'è stato il " Festival della canzone italiana" che, come ogni anno, si svolge a Sanremo al Teatro Ariston. Tutte le canzoni partecipanti erano molto belle, a me è piaciuta più di tutte la canzone vincitrice, che si intitola " Storie di tutti i giorni," ed è cantata da Riccardo Fogli. Due giorni dopo il Festival ho chiesto a mia mamma se mi regalava quel disco, (mi avrebbe regalato)
mi ha risposto di sì e il giorno dopo siamo andate a comperarlo.
Appena arrivate a casa l'ho subito ascoltato. Questa canzone mi piace perchè è significativa, ed ha anche una bella musica. Parla della gente onesta, descrive la loro vita, come si svolge la loro (vit) giornata e racconta che gli onesti e semplici

SCUOLA liberatutti

CHI TIENE INSIEME TUTTE LE VOCI
DELLA COMUNITÀ EDUCANTE?

Musica

L'orchestra delle relazioni

Una cartolina da... Parma

Un Istituto Comprensivo aperto tutti i giorni dalle 7.30 alle 18.30, con attività pomeridiane quotidiane perlopiù gratuite - gestite dai docenti stessi o dalle associazioni culturali e sportive del territorio - e una chiusura estiva solo da metà luglio a fine agosto, per contrastare il *learning loss*, il rischio di calo di competenze della lunga pausa tra un anno scolastico e l'altro. Ancora, una 'Commissione Agio' nata attorno alla stessa scuola in collaborazione con i servizi educativi del Comune, per contrastare il disagio a 360 gradi – giovanile, familiare, del quartiere – del territorio. La scuola dell'utopia?



Daniele Biella per Save the Children

Assolutamente no. La realtà l'abbiamo voluta vedere con i nostri occhi: eccoci all'I.C. Micheli di Parma, nel quartiere popolare e operaio San Leonardo, la mattina del penultimo giorno di scuola. I rumori dei lavori in corso per l'ammodernamento della struttura della scuola media, pur intensi, non nascondono il vociare di ragazze e ragazzi all'intervallo che, tra abbracci reciproci e con i professori preferiti, avvertono l'estate (dopo i famigerati esami, per gli studenti di terza) davvero vicina.

"Con la scuola, nella Commissione ci sono i servizi sociali, la parrocchia, la neuropsichiatria infantile.
È un confronto continuo sull'inclusione degli alunni in situazioni più critiche: per gravi casi di abbandono prima del diploma di terza, o di ritiro sociale, per esempio, è attivo un supporto scolastico parallelo chiamato S^2O, Scuola della seconda opportunità", ci spiega Gaspare Barbera, docente di ruolo nel sostegno dal 2022 e referente della Commissione ma anche degli alunni con disabilità e BES. Prima del Covid l'Istituto perdeva iscrizioni, ora il trend è opposto: nell'anno scolastico appena concluso si è raggiunto il record di 950 alunni, il 30% dei quali con background migratorio in un quartiere in cui, seppur non periferico perché prossimo alla stazione ferroviaria e al



Daniele Biella per Save the Children

centro, microcriminalità e problematiche sociali sussistono ("al parchetto non vorremmo più vedere persone che si drogano", ci diranno poi alcune alunne), assieme a corpose fasi migratorie legate alle vicine fabbriche, prima dal Sud Italia poi dal resto del mondo.

Il Comune, aiutato anche da finanziamenti privati, compresi quelli di una nota azienda farmaceutica che ha sede poco distante, sta comunque riqualificando molte aree verdi oltre al già accennato *restyling* dell'edilizia scolastica. Una delle parole d'ordine è *convergenza*: la utilizza Chiara Palù, dirigente scolastica all'I.C. Micheli dall'anno 2019-20 (quello dell'inizio della pandemia), nello spiegarci come i vari attori territoriali abbiano contribuito alla nuova vitalità dell'Istituto. Insignita del titolo di Cavaliere della Repubblica il giorno prima (2 giugno 2026), ci offre la ricetta in due passi che le ha permesso di costruire all'interno della scuola una vera comunità educante: "primo, costruire un'alleanza molto forte con le famiglie, che parte da un comitato di genitori volontari sempre pronti a dare una mano, per esempio in occasione di feste come la recente inaugurazione del nuovo parco della scuola, in cui hanno collaborato con gli alunni del progetto di partecipazione attiva Fuoriclasse", spiega la preside. "Secondo, innovare. Abbiamo fatto diventare un punto di debolezza, ovvero la poca attrattività per la presenza di tanti alunni NAI (Neo Arrivati in Italia), un punto di forza: abbiamo potenziato le lingue straniere, inserendo un docente madrelingua grazie a fondi privati e la certificazione linguistica Cambridge per l'inglese, e rivedendo in modo verticale il curriculum della materia: tutta la scuola ne ha giovato, come dimostrano i test Invalsi sia alla primaria che alle medie.
La stessa cosa per la matematica, con Innovamat, un progetto internazionale basato sia sull'insegnamento esperienziale tramite manipolazione sia tramite l'utilizzo di app e IA".

Di certo, contribuisce all'efficacia dell'Istituto un *pool* di professori affiatati e dediti alla causa. Alcuni li abbiamo incontrati: Paola Vallarino che segue il curriculum verticale di educazione civica; Giuseppe Giordano, referente del corso sull'affettività per il quale anche i docenti si sono formati prima di parlarne con i ragazzi ("un successo, alto interesse e tante domande"); Giada Fasolino, che tramite il metodo CLIL insegna storia anche in lingua inglese; Laura Trevini Bellini, docente di Arte che coordina il corso pomeridiano di giornalismo da cui è nato il Giornalino scolastico*.

Quando lasciamo la scuola, dopo aver parlato anche con 4 ragazze di seconda e terza media degli aspetti più belli ("i laboratori e i progetti extrascolastici", "la possibilità di relazionarsi con gli altri, affrontando senza timore i conflitti") e quelli migliorabili ("i prof cambiano troppo spesso, non riusciamo ad abituarci a un metodo di spiegazione che già dobbiamo impararne un altro", "aule e spazi comuni interni sono piccoli"), in Aula magna c'è la restituzione di un concorso dei migliori elaborati dedicati alla salvaguardia dell'ambiente: "se un bambino cresce senza acqua, oltre i suoi occhi c'è solo buio", si conclude una poesia premiata.

* Si chiama "Vicini news", ha 3-4 uscite all'anno che sono consultabili sul sito dell'Istituto Comprensivo: https://www.icmicheli.it/scheda-progetto/giornalino-web/

Territori ad alta alleanza educativa

Vittorio è un uomo alto dai modi di fare gentili, fa il collaboratore scolastico proprio alle medie dell'IC Micheli di Parma da più di 30 anni: ha attraversato ogni stagione della scuola italiana, vedendo arrivare una riforma dopo l'altra e il turnover di parecchie decine di docenti, ma soprattutto ha cercato di seguire i grandi cambiamenti in atto degli adolescenti di oggi. Gli studenti gli sono molto affezionati, a volte si aprono, lui ascolta. Sa che attorno alla scuola c'è una rete di persone, che va dai genitori degli alunni ai volontari delle associazioni, dagli allenatori agli assistenti sociali che collaborano nei tanti progetti sociali attivi sul territorio, pronta a mettere al centro il benessere di ragazze e ragazzi. Non che sia facile - le sfide del quartiere non



Francesca Leonardi per Save the Children

sono poche, i redditi familiari diseguali – è necessario che vi siano docenti e dirigenti scolastici stabili e impegnati, il tempo pieno, spazi adeguati e poi che la collaborazione con il territorio sia reale e gli obiettivi comuni. Citiamo questo esempio perché il viaggio di questo Atlante si conclude laddove ci ha indicato quasi ogni interlocutore che abbiamo incontrato in tutta Italia: nel cuore delle alleanze educative territoriali. Possiamo chiamarli 'patti di comunità', o utilizzare il termine 'comunità educante', l'importante è la sostanza: una scuola da sola non ce la fa, soprattutto nei territori più difficili e deprivati, e diventa strategico allargare i suoi confini e aprirsi al quartiere, al territorio, perché se si vuole incidere davvero sulla vita dei ragazzi, servono alleanze fra chi li incontra ogni giorno: insegnanti, personale scolastico, educatori, famiglie, Comune, istituzioni, servizi, associazioni, biblioteche, società sportive. La domanda è che cosa ciascuno conosce del territorio, che cosa può mettere a disposizione e quale responsabilità è disposto ad assumersi. Un'alleanza comincia quando queste risposte diventano un lavoro condiviso, con tempi e compiti riconoscibili. I docenti spesso sono i primi a far capire ai propri allievi l'importanza dello spendersi per la collettività nel tempo libero. Solo tra quelli che abbiamo incontrato, c'è il prof che dirige la banda musicale cittadina, chi fa la volontaria in un gattile o clownterapia in un reparto ospedaliero, chi la colletta alimentare, e via dicendo. Gli studenti li incontrano all'opera fuori dalla scuola, un'immagine potente: vedono adulti che usano ciò che sanno fare, prendono impegni e mantengono relazioni. Una leva importante per comprendere la complessità della realtà in cui si vive e capire come si può contribuire a cambiare questa realtà in meglio. È già una parte dell'educazione: mostra che le competenze non servono soltanto a superare una verifica o a svolgere un mestiere, ma possono entrare nella vita degli altri.

Oltre ai docenti che si danno da fare poi ci sono tutti gli altri, in differenti sinergie: i Patti educativi di comunità danno una forma a queste collaborazioni, moltiplicano le energie e l'impegno di tutti, rigenerano idee e azioni, in particolare quando al centro c'è la scuola, considerata un "bene comune". Nel dicembre 2024, l'Osservatorio Indire aveva censito 180 Patti, sparsi in ogni zona d'Italia[1]: è il numero delle esperienze raccolte allora nel database, non il totale, perché la mappatura continua ad accogliere nuove segnalazioni. Ognuna cerca risposte a bisogni che spesso l'orario delle lezioni, da solo, non riesce a soddisfare.
Le forme cambiano da luogo a luogo. A Torino il Comune elenca 12 Patti promossi e sottoscritti attraverso ITER con scuole e realtà locali[2]. Quello avviato nel 2026 con l'Istituto comprensivo Gabelli (una delle scuole più multietniche d'Italia, con il 75% degli alunni con background migratorio[3]), per esempio, si chiama *supPORTI SICURI* e

Patti educativi e costituzione italiana

Nel Piano Scuola 2021-22, ancora in modalità ibrida per la pandemia, il MIM scriveva: "in adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa, Enti locali, Istituzioni, Terzo settore e scuole è auspicabile continuino a sottoscrivere specifici accordi e Patti educativi di comunità, attuando con ciò i principi fondamentali della Costituzione. I fini degli accordi e dei 'Patti' potranno essere, per esempio, la messa a disposizione di strutture o spazi supplementari (come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei) per lo svolgimento di attività didattiche curricolari o aggiuntive, e la realizzazione di collaborazioni per l'arricchimento dell'offerta formativa".

https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf

prevede attività oltre l'orario delle lezioni, italiano come seconda lingua per alunni e adulti, interventi educativi nelle classi e percorsi per i genitori. A Dorgali, provincia di Nuoro, torniamo all'IC G.M. Gisellu, con la preside Marina Cei che ci racconta di come il Patto educativo sia un "pilastro fondamentale" per la scuola, con attività molto diverse tra loro (ci cita la consegna di poesie dai bambini agli anziani del paese in corrispondenza della Giornata mondiale della poesia) con ben 50 partner coinvolti, tra enti del Terzo settore, Comune, enti forestali, la Federazione italiana pesca sportiva (Fipsas), l'Acquario di Cala Gonone, che - grazie a un finanziamento di 95mila euro dalla Fondazione di Sardegna - interagiscono con alunni e docenti in laboratori extracurricolari anche fuori dall'orario scolastico[4]. Ancora, all'IC Levi Montalcini di Roma le associazioni coprogettano le attività con i docenti, ottenendo finanziamenti esterni tramite lettere d'intenti, senza richiedere fondi diretti alla scuola. Mentre a Genova la palestra della scuola primaria Sestri Est è condivisa con le associazioni sportive del territorio che, in cambio della gratuità dell'affitto, offrono corsi pomeridiani e attività (come il pre-scuola) gratuite per gli alunni (molti vivono in famiglie con difficoltà economiche) e supportano nella manutenzione e pulizia dell'edificio. Nella stessa scuola, le Fondazioni Garrone e San Paolo sostengono progetti didattici e formazione docenti, e le madri straniere frequentano corsi di italiano, come avviene anche in molte delle scuole con una presenza sensibile di alunni di origine straniera: se è vero che queste madri dovrebbero frequentare, laddove ci sono, i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (Cpia) con l'obiettivo di conseguire almeno una certificazione linguistica di livello A2[5], non sempre si trova posto e venire accolte nella comunità di prossimità della scuola può essere più facile. Inoltre gli alunni trovano nel centro socio-educativo Punto Luce Merlino[6] uno spazio per fare i compiti gratuito ed educatori pronti all'ascolto. Sempre a Genova, Elena Tramelli è preside da 13 anni dell'IC Teglia, nei pressi del Ponte Morandi, in una delle zone più complesse e fragili della città: sceglie di rimanere proprio per l'importanza di tessere relazioni tra scuola e territorio e racconta di aver sottoscritto diversi Patti di comunità, tra cui quello con i pediatri della zona: "molti alunni non ne hanno uno di riferimento", nonostante sia un diritto a prescindere dai documenti, "anche perché non c'è un'abitudine delle famiglie"[7] ad andarci. Da un'intuizione di alcune madri di alunni, inoltre, qualche anno fa è nato 'Sicurezza senza confini', un vademecum in 9 lingue con le azioni di tutela contro le calamità naturali, scritto con insegnanti e studenti e scaricabile dal sito del Comune[8]. Analisi dei bisogni, interlocutori giusti, diffidenze da superare e ricerca delle risorse sia in termini di persone che, quando necessario, di fondi: creare un Patto territoriale ha bisogno di tutto questo. E di tempo per intessere relazioni, come quello utilizzato dagli studenti dell'Istituto comprensivo Duca d'Aosta

Il territorio? Un'aula a cielo aperto

Nei Paesi Bassi, l'Avondvierdaagse ("4 sere di cammino") è una tradizione che ogni anno coinvolge bambini, genitori e insegnanti in 4 passeggiate nell'arco di una settimana. Un'occasione per fare movimento, conoscere il quartiere e rafforzare le relazioni. Un'esperienza altrettanto significativa è ad Arezzo, con il progetto "Open Space": 3 classi della primaria Masaccio hanno esplorato il loro quartiere, Saione, incontrando associazioni locali e raccogliendo informazioni per realizzare una mappa digitale collettiva, presentata poi agli altri alunni e durante la festa di quartiere del 17 maggio 2026. Maggiori info sono disponibili qui: https://percorsiconibambini.it/openspace-comunitaeducante/2025/11/06/un-quartiere-grande-come-il-mondo-alla-scoperta-del-quartiere-di-saione



Antonio Masiello per Save the Children

di Torino, che, con il supporto della scuola, nell'a.s. 2025-26 hanno intervistato 409 persone del quartiere – genitori, residenti, commercianti - sul tema del decoro urbano e hanno poi presentato i risultati alla Circoscrizione[9]. Riconosciuti per la prima volta in un decreto ministeriale nel 2020 durante l'emergenza Covid, i Patti educativi sono sopravvissuti e si sono consolidati in molti territori, grazie all'impegno delle scuole e dell'associazionismo, ma fino ad oggi non si sono trasformati in una stabile infrastruttura territoriale capace di cambiare il sistema educativo nel suo complesso. Va ricordato che per molti questa era – ed è ancora – l'ambizione: non lo sviluppo di nuovi progetti temporanei, ma la trasformazione del territorio da semplice spazio geografico a "comunità educante", dove la crescita dei bambini, delle bambine e degli adolescenti diventa una responsabilità collettiva.

Dall'esperienza delle scuole Senza Zaino e del modello Reggio Children (così come in molti altri approcci educativi, a partire dalle scuole montessoriane), dove i Patti sono all'ordine del giorno, emerge chiaramente che i genitori sono un nodo cruciale per

aprire la scuola al territorio e alle realtà associative: la dirigente scolastica dell'Istituto superiore Galiani-Da Vinci di Napoli, Antonella Barreca, ci sottolinea come, per coinvolgerli, sia necessario trovare modalità e orari compatibili con le loro vite, prima che il contatto avvenga per una difficoltà. Su questo tema, abbiamo raccolto molte sollecitazioni a ripensare la modalità con cui si presenta anche il "Patto di corresponsabilità" firmato tra scuola e famiglia: spesso confuso come un'anonima circolare, necessiterebbe invece di un confronto, di una conoscenza reciproca che spesso manca. Il rapporto oggi è complesso e delicato, "con la percezione di una



iStock.com

maggiore paura da parte della scuola e una crescente tendenza dei genitori a intervenire legalmente. Se questi vengono coinvolti solo per scopi informativi non si crea la relazione, che invece avviene quando si collabora su percorsi educativi specifici che vanno oltre la didattica", rimarca il pedagogista Italo Fiorin. Il tema della fiducia tra docenti e famiglie, in particolare, è oggi centrale e sta mettendo a dura prova entrambi insieme all'intera società: l'alleanza territoriale, con i diversi attori coinvolti a fare da facilitatori, si rivela un terreno comune vincente dove le parti si ascoltano e vedono che il confronto produce conseguenze - che possono anche sfociare in collaborazioni - positive e virtuose. In tale direzione, per esempio, il *service learning* (vedi cap. 5) ha un forte impatto. Duplice, sugli studenti e su tutta la comunità. Lo ha ben presente l'impresa sociale Con i Bambini, che sostiene progetti in tutta Italia attraverso il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile e mette la comunità educante al centro della propria azione[10]: finanzia reti in cui scuole, famiglie, enti pubblici e Terzo settore lavorano insieme, perché le opportunità educative dei ragazzi possano durare oltre il singolo progetto. Sarebbe importante, in questo contesto, valorizzare ancora di più l'impegno del docente: per iniziative in stretta connessione con il territorio dovrebbero arrivare più risorse statali così da rafforzare la presenza, se non addirittura la compresenza, dei docenti nelle scuole.

La scuola che vorremmo

"Gli insegnanti invecchiano, gli alunni no": l'osservazione ripetuta da diversi docenti che abbiamo incontrato nel viaggio dell'Atlante ci dà una misura precisa. Le persone che lavorano nella scuola accumulano esperienza, cambiano sedi, a volte perdono energie. Ogni anno, invece, arrivano bambini e ragazzi per i quali tutto comincia in quel momento. Una buona scuola custodisce ciò che gli adulti hanno imparato, ma sa rimettere in discussione le proprie abitudini davanti a chi entra. Deve essere capace – e messa nelle giuste condizioni - di poter cambiare senza dover ripartire ogni volta da zero.
Servono dirigenti con un'idea educativa, in grado di condividerla in maniera coinvolgente, perché a realizzarla sia tutta la comunità educante. I primi alleati sono proprio i docenti - a cui dovrebbe essere riconosciuto un forte valore sociale e simbolico - preparati, curiosi e aperti verso gli studenti. Dare spazio alla voce degli studenti cambia anche il lavoro ordinario in classe, richiede agli adulti un'attenzione che non significa dover rinunciare al compito di portarli verso conoscenze nuove.



iStock.com

La scuola che vorremmo ha quindi studenti protagonisti, ma non scarica su di loro compiti che spettano agli adulti. Possono contribuire alla scelta delle attività, studiare un problema del quartiere, discutere una decisione che li riguarda ma occorrono adulti che ascoltino con convinzione le proposte – quanti alunni ci hanno detto "affermano di ascoltare quello che abbiamo da dire ma poi non lo fanno davvero" - dicano quali sono realizzabili e rispondano delle scelte finali. Senza questo seguito, la partecipazione diventa una consultazione di facciata, o "decorativa", come la definisce lo studioso Roger Hart[1]: un ragazzo può accettare anche un rifiuto motivato; è molto più difficile che continui a partecipare se ciò che ha detto scompare senza risposta. Christian Raimo spinge il ragionamento oltre l'edificio scolastico: biblioteca, palestra, parrocchia, associazioni e altri luoghi pubblici possono offrire occasioni di lettura, incontro, movimento e cura. In questo, la bellezza rappresenta un valore umano

fondamentale, da integrare nel processo educativo, come ricorda Chiara Panciroli nell'indicare quanto l'opportunità di sfruttare il patrimonio culturale e naturale – utilizzando, perché no, sia strumenti che competenze digitali - coinvolga gli studenti nel rendere i propri spazi più belli e contribuisca a sviluppare pensiero critico. Spazi che sono rappresentati da quelle "sale bianche" (ambienti vuoti da riempire di senso, di cui si parla nel cap. 6), capaci di favorire l'attivazione e superare l'approccio trasmissivo, che satura la creatività. Queste proposte implicano una scelta per chi amministra una città o gestisce una politica: rendere questi spazi accessibili ai ragazzi, investendo nel garantire attività continuative e più possibile gratuite, per non lasciare indietro nessuno. Implicano anche considerare gli orari, i trasporti e la presenza di adulti competenti a loro fianco, quando necessario. L'esistenza di un luogo potenzialmente attrattivo sulla mappa non garantisce che un adolescente possa frequentarlo. Deve "scattare" qualcosa.

C'è da chiamare in causa un compito ancora più ampio, che ci sollecita Marco Rossi-Doria quando dice che il "villaggio" degli adulti che un tempo poteva crescere attorno a un bambino oggi non si può dare per scontato. Va ricostruito, senza nostalgia per una comunità idealizzata: scuola, famiglie, amministrazione e associazioni devono conoscersi e assumersi responsabilità riconoscibili. Una famiglia partecipa alla comunità educante anche quando guarda ai bisogni degli altri bambini, oltre che a quelli dei propri figli. È lì che un insieme di interessi individuali può cominciare a diventare un *noi*. Non occorre che tutti svolgano lo stesso compito: occorre sapere che cosa fanno gli altri e poter contare su di loro quando un bambino ha bisogno di qualcosa che la scuola o la propria famiglia, da sole, non possono offrirgli. Il filosofo John Dewey scriveva nel 1916: "Tra le parole *comune*, *comunità* e *comunicazione* c'è più di un legame verbale"[2]. Per Dewey, vivere vicini non basta a formare una comunità: occorre conoscere gli scopi degli altri, confrontarsi e costruire qualcosa in comune.
Il villaggio che dicevamo, allora, non è un gruppo di adulti che concorda su tutto. È una rete capace di parlarsi, anche quando emergono interessi e giudizi diversi. È una distinzione che conta per la scuola: stare nello stesso quartiere e firmare lo stesso documento sono soltanto l'inizio di un rapporto. Si tratta poi di suonare musica d'insieme.
A questo punto il discorso diventa politico, in modo concreto. Garantire educazione per tutti ha un costo. Due esempi: si pensi alla recente, centrale questione dell'equilibrio nelle classi tra alunni italofoni e nuovi arrivati: pensare a una percentuale massima di presenze di neoarrivati e non invece a potenziare chi l'italiano come seconda lingua può iniziare subito a insegnarlo nelle scuole (docenti "L2") significa far

gravare sulle famiglie, nel caso specifico spesso già fragili economicamente, il costo della mancanza di una politica di inclusione. Secondo esempio: mantenere la scuola aperta oltre l'orario didattico costa. Servono persone, pulizia, custodia, coordinamento tra istituzioni diverse e associazioni. Altrimenti tutto resta affidato a dirigenti e docenti particolarmente tenaci, che costruiscono cose bellissime, ma sovente con gran fatica e in modo non continuativo. Ci sono, sparsi qua e là, esempi virtuosi: a Roma, per gli anni scolastici 2025-26 e 2026-27, il Comune ha destinato 3,5 milioni di euro[3] a un programma in cinque zone - individuate sulla base delle disuguaglianze educative - che finanzia anche il lavoro di chi facilita la costruzione dei Patti fra scuole, famiglie, servizi e associazioni. La scelta iniziale è chiara: sostenere i luoghi dove le opportunità sono minori e riconoscere che lavorare insieme richiede tempo e persone. Per giudicare una politica di questo tipo bisognerà poi valutarne l'impatto: chi è stato raggiunto, quali attività sono rimaste accessibili, che cosa continuerà quando finirà il finanziamento. Ma è un'azione che va nella giusta direzione. Lo stesso vale per il moltiplicarsi di iniziative per le "scuole aperte" d'estate. Roma, Milano, Bergamo, Bologna con ulteriori 21 centri dell'Emilia Romagna[4], e altre esperienze su spinta regionale in Campania[5] e Sicilia[6], sono apripista di buone prassi istituzionali che si spera coinvolgano l'intero territorio nazionale, con particolare auspicio verso le zone del Paese più colpite dalla povertà educativa. Anche il Terzo settore è in fermento in tal senso, e la necessità di agire è figlia anche di una "domanda" in crescita. Un esempio è Arcipelago Educativo[7], progetto declinato sui territori in collaborazione con le scuole che vuole contrastare la perdita estiva di apprendimenti: nato nel 2020, ha ampliato il numero di punti operativi del 53% solamente tra il 2025 e il 2026, arrivando a ben 131, in 13 regioni e 37 province, con 69 enti partner e 5mila ragazze e ragazzi coinvolti nelle attività.

Concludiamo questo viaggio con la consapevolezza che il binomio studenti-politica è oggi più che mai attuale ed è una responsabilità educativa della scuola stessa. Lo stimolo di Raffaele Mantegazza, sulla base dell'esperienza diretta come docente e formatore, è quello di far conoscere ai ragazzi l'autenticità della politica, intesa come lo studio delle decisioni collettive, dei conflitti e delle istituzioni. E insegnare a distinguere un fatto da un'opinione, ascoltare un'obiezione e argomentare la propria posizione permette di affrontare anche temi e tempi difficili, con ai primi posti l'autoritarismo e le sfide dell'intelligenza artificiale. Oggi più che mai le conoscenze acquisite a scuola - nell'era di internet, dei social network ma anche della tecnologia mondiale in mano a poche persone o gruppi di potere – devono risultare gli strumenti più importanti a disposizione di ragazze e ragazzi per leggere ciò che accade e prendere parola con maggiore consapevolezza. La scuola che vorremmo ha adulti capaci di prendere

Piano estate 2026

Il Piano Estate 2026 del Ministero dell'Istruzione e del Merito ha messo a disposizione 300 milioni di euro, finanziati dal Fondo sociale europeo Plus (FSE+), nell'ambito del Programma nazionale Scuola e competenze 2021-2027. L'iniziativa, prevista dal decreto ministeriale n. 79 dell'11 maggio 2026, sostiene attività educative e formative durante la sospensione estiva delle lezioni, per rafforzare gli apprendimenti, favorire la socializzazione e contrastare le disuguaglianze educative. Il programma comprende gli anni scolastici 2025/26 e 2026/27, con l'obiettivo di mantenere la scuola aperta anche oltre il calendario delle lezioni.

Fonte:
MIM, Piano Estate 2026, https://pn20212027.istruzione.it/avvisi/piano-estate-2026

posizione e assumersi responsabilità, una comunità attenta anche ai figli degli altri e studenti che partecipano alle decisioni che li riguardano. Ha bisogno di scelte pubbliche su personale, spazi, orari e risorse. Il *noi* di cui parla questo Atlante comincia quando quelle scelte vengono discusse insieme, diventano impegni precisi e qualcuno risponde della loro realizzazione.



iStock.com

FOCUS

Insegnare è imparare

di **Marco Erba**
*Docente e scrittore**

La scuola è più bella di come la si dipinge. Conosco tanti colleghi empatici, che hanno a cuore i ragazzi: alcuni sono per me un modello. Anche gli adolescenti sono più belli di come vengono descritti. Sono incasinati, fanno rumore, a volte combinano guai, ma hanno dentro un'energia vitale che dobbiamo aiutarli ad accendere. E spesso guardano il mondo con meno cinismo di noi.

Un collega di lettere, vicino alla pensione, mi ha fatto commuovere: «Sono proprio contento di fare questo lavoro. C'è chi si lamenta, ma io sono grato: per me è stato un dono. Mi sento privilegiato perché per tutta la vita ho potuto accompagnare i ragazzi mentre diventavano grandi». Per me è un segno di speranza. Un'altra volta, dopo la lettura dei Promessi sposi, una studentessa mi ha detto: «È ovvio che la conversione dell'Innominato cominci quando si prende cura di Lucia». Io avrei collocato la svolta nella notte dell'Innominato o in un momento successivo. Lei, invece, ha visto che, prendendosi cura di Lucia, quell'uomo comincia a prendersi cura della parte ferita di sé. È un esempio della profondità e della sete di significato degli adolescenti. Potrei raccontare molti episodi di inclusione e solidarietà tra studenti. Mi piacerebbe che, alla fine di ogni quadrimestre, oltre a decidere i voti, ci fermassimo a dire «grazie» per la bellezza incontrata nella scuola ogni giorno.

La letteratura può parlare anche a chi frequenta un istituto tecnico o professionale. In un istituto tecnico meccanico, un ragazzo mi ha detto che Leopardi non lo coinvolgeva, mentre Dante sì. Se sei schiavo del programma e dell'idea di come le cose dovrebbero andare, non vedi chi hai davanti. Un educatore parte dalla realtà che incontra e cerca il testo capace di parlare ai suoi studenti. Dante è un uomo che si smarrisce, attraversa il dolore per cercare una luce: molti adolescenti possono riconoscersi in questa esperienza. Anche Mazzarò, nel racconto 'La roba' di Verga, accumula e accumula, per poi accorgersi di non avere ciò che conta. Il sogno del denaro, del successo e del possesso può parlare ai ragazzi di oggi. Molti testi letterari possono ancora raggiungerli, se sappiamo raccontarli e mediarli. Questo non significa rinunciare alla complessità. L'insegnante deve sfidare gli studenti, proponendo il gradino successivo rispetto al punto in cui si trovano: un gradino alla volta, non una scalata impossibile.

Mi domando spesso se l'aumento dell'ansia, dell'insicurezza, del ritiro sociale, dell'autolesionismo e della violenza giovanile non abbia a che fare anche con il modello di società che stiamo trasmettendo. Una società prestazionale, competitiva, dove o

vinci o sei nessuno. Il mito del PIL, delle classifiche, dei numeri. Una sorta di darwinismo sociale estremo, dove devi superare gli altri per dimostrare quanto vali. Ma un adolescente che sta cercando di capire chi è e sente di non reggere quel ritmo, cosa fa? Si ribella, spacca tutto. Oppure rivolge contro di sé quella pressione.

La scuola dovrebbe accompagnare il passaggio dalla logica della prestazione a quella del desiderio, dall'interpretare la vita come successo al riconoscerla come dono da ricevere e da donare. Qual è il contributo che posso dare alle persone intorno a me? Qual è il valore sociale che genero? È a questo che dobbiamo educare. Esistono scuole che fanno della selezione e dell'eccellenza il proprio modello. Ci sono adolescenti strutturati che cercano quella sfida e vi trovano soddisfazione. Ma è questo il senso dell'istituzione scolastica? Se metto in campo undici Cristiano Ronaldo e vinco il campionato, significa che sono un grande allenatore? Quando selezioni all'ingresso soltanto i migliori, ottenere risultati eccellenti diventa più facile. Il rischio è spingere sull'acceleratore fino a dimenticare l'umanità. Ho incontrato studenti felici di frequentare scuole esigenti, ma anche ragazzi che raccontano di non avere alcun rapporto con i professori, di sentirsi giudicati soltanto per i risultati. Quando una verifica diventa una punizione per chi è stato assente, il messaggio implicito è: «Non mi fido di te». Ma come si può educare senza fiducia?

La scuola che vorrei non rinuncia all'impegno, alla fatica, alla conoscenza e alla responsabilità. Non abbassa l'asticella, ma si preoccupa che ciascuno possa raggiungerla, senza perdere per strada chi procede più lentamente. Deve aiutare i ragazzi a comprendere la complessità del mondo, a confrontarsi con chi la pensa diversamente, a non fermarsi agli slogan e alle risposte facili. Perché l'istruzione è anche un potente farmaco contro la demagogia: conoscere la storia, comprendere le istituzioni, distinguere i fatti dalle opinioni significa essere meno vulnerabili alle manipolazioni. Una democrazia ha bisogno di cittadini che sappiano pensare, non soltanto di studenti che sappiano rispondere. È una responsabilità che va oltre la crescita individuale e riguarda il futuro della società.

*Il suo ultimo romanzo, "Ester T" (Ancora, ottobre 2026), è dedicato agli alunni della scuola media e affronta il tema delle relazioni personali al tempo dell'IA

Conclusioni

Sono passati meno di dieci anni da quando l'Atlante di Save the Children si è addentrato nel mondo della scuola[1]. Ne sembrano trascorsi molti di più. Nel 2017 non c'era stato lo shock della pandemia, l'intelligenza artificiale per molti era fantascienza, il cambiamento climatico una preoccupazione lontana.

Come ha retto la scuola le turbolenze di questi anni? In queste pagine registriamo la sua sostanziale tenuta e alcune buone notizie, come il calo della dispersione. In tempi di individualismo dilagante, la scuola pubblica, almeno nella fascia dell'obbligo, ha mantenuto intatta la sua centralità, non scalfita dall'educazione parentale, dalle *famiglie nel bosco* o dalle scuole di élite. Al contrario di altri Paesi avanzati, in Italia la scuola pubblica si conferma il luogo del più ampio incontro sociale tra le generazioni. In direzione contraria vanno purtroppo altri dati, come la persistenza della povertà minorile. La gran parte dei bambini che nel 2017 hanno varcato la soglia della prima elementare in condizioni di povertà assoluta sono rimasti ingabbiati in questa condizione per tutti gli anni preziosi della crescita.

Il Piano nazionale ripresa e resilienza ha assicurato una significativa iniezione di risorse dopo decenni di disinvestimento. La percentuale più alta delle risorse si è concentrata su interventi strutturali, ma una quota rilevante (circa 3,4 miliardi) ha sostenuto programmi. Dietro la scrivania del dirigente di una scuola "difficile", qualche tempo fa, ricordo di aver visto una lavagnetta con un elenco dei tanti progetti in corso, la fonte di finanziamento (PNRR, PON Scuola...) e la data di scadenza. Mentre la osservavamo, il dirigente si è fermato su una domanda semplice: cosa succederà dopo? Quei finanziamenti non sostenevano *optional*, ma servizi essenziali: psicologi, orientamento, mentoring, alfabetizzazione digitale. La domanda è ancora aperta e dalle scuole emerge una richiesta di stabilità, di programmazione di lungo periodo, di superamento di quella "cultura della precarietà" che non colpisce solo, in prima persona, i docenti precari, ma l'istituzione scolastica nel suo complesso. Non è un gioco a somma zero: per stabilizzare gli investimenti con risorse ordinarie serve una chiara scelta di priorità. In un anno elettorale e di contrazione delle risorse, questo tema va messo al centro dell'agenda politica.

Ma l'affanno avvertito da molte scuole nasce anche dalla crescente quantità di domande che vengono loro rivolte, in un contesto segnato dalla rarefazione degli spazi pubblici e dalla delega della funzione educativa.

L'economista Mariana Mazzucato[2] sostiene che le politiche pubbliche non possono affrontare i problemi uno alla volta, se non vogliono essere sopraffatte. Credo che lo stesso valga per la scuola. Povertà minorile, dispersione scolastica, violenza di genere, salute mentale, cyberbullismo, intelligenza artificiale, rapporto con le famiglie: non sono questioni separate, ma facce diverse di un'unica, inedita, sfida educativa. Se ci limitiamo a rincorrere le emergenze, rischiamo di perdere il quadro d'insieme.

Per questo motivo occorre abbandonare approcci settoriali e ripartire dalla missione. Mazzucato fa l'esempio della Missione Apollo, dove l'obiettivo non era migliorare i motori, sviluppare nuovi materiali o perfezionare i sistemi di comunicazione: l'obiettivo era "semplicemente" portare l'uomo sulla Luna. Quella meta ha mobilitato ricerca, innovazione, industria, istruzione, investimenti e cooperazione tra attori diversi. In altre parole, la missione precede le soluzioni. Lo stesso dovrebbe valere per la scuola. Ripartire dalla missione significa mobilitare attorno alla scuola l'insieme delle

risorse del territorio, quella che da anni chiamiamo “comunità educante”. Può sembrare una visione astratta, ma il dibattito è tutt’altro che teorico. Esiste una corrente di pensiero influente e ben sostenuta che osteggia questa linea di pensiero ritenendo che, di fronte alla complessità, la scuola debba rinchiudersi nel suo recinto, concentrarsi sulla trasmissione delle conoscenze lasciando ad altri i compiti sociali, relazionali e di welfare. Un approccio fallimentare in partenza, dal momento che la stessa capacità di apprendere è strettamente intrecciata alla dimensione del benessere e alle relazioni, e i progressi come gli insuccessi si alimentano a vicenda. Per questo motivo è necessario rilanciare la missione educativa della scuola a tutto tondo, abbracciando tutte le dimensioni di sviluppo della persona e delle comunità. Guardando le scuole *dal di dentro*, l’Atlante ci dice che in molte realtà questo processo è già iniziato: qualche navicella spaziale è già in viaggio.

I ragazzi e le ragazze, che alla scuola ci tengono, chiedono qualità: contrasto delle disuguaglianze, opportunità, protagonismo. Dietro queste richieste c’è un’alleanza spesso sottovalutata. Perché è esattamente questa l’idea di scuola alla quale guarda anche larga parte del corpo docente. Certamente la demotivazione, l’attenzione spasmodica a non oltrepassare il proprio perimetro di competenze, l’incapacità di entrare in relazione con gli studenti, la paura di sbagliare, gli stereotipi e la carenza di formazione pedagogica talvolta creano barriere insormontabili. Ma nella stragrande maggioranza dei casi non è così.

Incontrare gli insegnanti è spesso illuminante, nel senso letterale del termine. Quando parlano della loro scuola si accende una luce particolare: fatta di professionalità, passione per il proprio lavoro, attitudine alla cura, consapevolezza del ruolo costituzionale di un organo dove, per dirla con Calamandrei, circola il sangue che alimenta tutto il corpo della Repubblica.

La stessa luce credo abbia brillato negli occhi delle maestre della scuola Daneo di Genova quando, dopo gli annunci del decreto sul tetto del 30% per gli alunni stranieri neoarrivati, hanno accompagnato assieme ai genitori i loro alunni ad affiggere sul portone di ingresso un cartello preparato in classe «In questa scuola nessun* è stranier*». Un cartello che racconta di una scuola ancora orgogliosa del compito affidatole dall’articolo 34 della Costituzione, che non si rassegna a diventare lo specchio del presente, ma vuole continuare ad essere la misura delle nostre ambizioni, per questa e per le prossime generazioni.

Raffaela Milano
Direttrice Ricerche
Save the Children Italia



NOTE

Geografia: le mappe disuguali

Sempre di meno. Ma è ora della riscossa

1 Istat, Rapporto Annuale 2026, pag. 65, Capitolo 2, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Capitolo-2-9giugno2026.pdf

2 I dati dall'a.s. 2014-15 all'a.s. 2024-25 si possono scaricare da Istat Istruzione e Formazione – Scuole, https://esploradati.istat.it/databrowser/#/it/dw/categories

3 Svimez (2025), Rapporto Svimez 2025, https://online.fliphtml5.com/utfnt/csrm/#p=1

4 https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg19/attachments/documento_evento_procedura_commissione/files/000/424/827/Saraceno.pdf

5 Save the Children Italia, Senza Filtri, XVI Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia, https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/xvi-atlante-dell-infanzia-a-rischio-senza-filtri

6 Save the Children Italia (2022), Alla ricerca del tempo perduto, https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf

Tempo pieno, ma non per tutti

1 Elaborazioni Save the Children su dati MIM

2 Dalla sua casa-laboratorio di Cenci, ad Amelia (Umbria), si muove per l'Italia da decenni promuovendo ed aderendo a sperimentazioni didattiche. Due dei suoi ultimi libri, entrambi usciti nel 2023, sono "Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli" (Sellerio) e "Cinque passi per una scuola inclusiva" (Erickson), scritto a quattro mani con la docente Roberta Passoni.

3 Fondazione Paolo Bulgari (2023), La scuola di tutti, per tutti, ovunque. Intervista a Franco Lorenzoni, https://fondazionepaolobulgari.org/2023/03/24/la-scuola-di-tutti-per-tutti-ovunque/

4 Si veda l'approfondimento dello studio sopracitato a cura di Brunello G. e Rocco L., in cui è affrontato anche il tema del learning loss

5 Save the Children Italia (2024), Scuole disuguali. Gli interventi del PNRR su mense, tempo pieno e palestre, https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/scuole-disuguali

Il 'Vero' Orientamento

1 https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/orientamento/il-tuo-percorso/e-portfolio

2 Gli stanziamenti ministeriali sono regolati dal D.M. 15/2026 (https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-15-del-30-gennaio-2026) e da un ulteriore decreto di fine agosto 2026: "dei 100 milioni di euro stanziati complessivamente per il 2025 e il 2026, il precedente decreto ne aveva infatti utilizzati 84. Il nuovo provvedimento assegna quindi i 16 milioni residui": https://www.orizzontescuola.it/tutor-e-orientatori-altri-16-milioni-per-lanno-scolastico-2026-27-decreto-entro-il-31-agosto/

3 AlmaDiploma, Rapporto sul Profilo dei Diplomati 2025, www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/profilo2025/00_Intero-Rapporto.pdf

4 INAIL, Denunce di infortuni e malattie professionali, dati gennaio-luglio 2026, settembre 2026

La zavorra del tracking

1 Istat, Rapporto annuale 2026, Capitolo 3, www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Capitolo-3-9giugno2026.pdf

2 Cit. p. 64-65, Solferino editore, 2023.

3 Tra i suoi libri 'Insegnare non basta. Essere un maestro nella scuola di oggi' (Vallardi editore, 2020) e 'Città d'Argento' (Rizzoli, 2020/Bur, 2022), romanzo per ragazzi ambientato ai nostri giorni che ripercorre, tramite la 14enne protagonista e i suoi legami, la strage di 8mila civili nel 1995 a Srebrenica, in Bosnia.

4 Istat, Rapporto annuale 2026, Capitolo 3, www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Capitolo-3-9giugno2026.pdf

5 OECD (2025), PISA 2022 Results. Learning during – and from – disruption.

6 Legge 31 dicembre 1962, n. 1859 -Istituzione e ordinamento della scuola media statale, https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1963/01/30/062U1859/sg

7 Istat (2025), Livelli di istruzione e ritorni occupazionale | Anno 2024, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/12/Report-Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali-Anno-2024.pdf

8 AGIA (2022), La scuola che vorrei, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (AGIA, 2022): https://www.garanteinfanzia.org/wp-content/uploads/2025/06/24-02-22-consultazione_pubblica_Scuola_che_vorrei.pdf

Dal paese al mondo

1 https://www.skuola.net/news/skuola-originals/gite-scolastiche-saltano-mancanza-prof-costi-ansia-sociale.html

2 AlmaDiploma (2026), XXIII Indagine Profilo dei Diplomati 2025, https://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/profilo2025/00_Intero-Rapporto.pdf

3 Nato nel 2014 in questa formulazione, ma già nel 1987 si organizzarono i primi scambi universitari. Ispiratrice fu la pedagogista italiana Sofia Corradi, nata nel 1934. Per approfondimenti si veda www.erasmusplus.it

4 INDIRE (2026), Rapporto Erasmus+ 2025, https://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2026/05/RE-2025_DEF-web-1.pdf

5 Su https://www.ef-italia.it/epi/ si può scaricare il rapporto completo EPI 2025, basato sui dati di 2,2 milioni persone in 123 nazioni

Pluriclassi, comunità in movimento

1 A questo link tutti gli episodi del podcast: https://www.raiplaysound.it/programmi/scuoledifrontiera. Quello della scuola superiore di Lipari, centro principale delle Eolie, è l'episodio 3, "La scuola in mezzo al mare"

2 Ne parla l'episodio 5 del podcast Scuole di frontiera, intitolato "La scuola ad alta quota" e ambientato in una pluriclasse della primaria di Oltre il Colle, tra le montagne bergamasche, https://www.raiplaysound.it/audio/2026/04/Scuole-di-frontiera-Ep05-La-scuola-ad-alta-quota-0f3af0a3-2bb7-45a6-a47d-9dd430e4b22b.html

3 Elaborazione dati Istat sulla classificazione SNAI (Strategia Nazionale Aree Interne), https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/STATISTICA-FOCUS-DEMOGRAFIA-DELLE-AREE-INTERNE_26_07.pdf

4 https://piccolescuole.indire.it/ricerca/la-piccola-scuola-in-numeri/

5 Libro a cura di Christian Raimo, uscito nel 2024 per Laterza Editori. Il contributo di Laura Parigi è il capitolo 'Periferie', pag. 203-216

6 Questi dati sono stati forniti dall'Istat a Save the Children per questo Atlante

7 https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/gli-ambassador

8 Nato nel 2002, conta oggi su una rete nazionale di 370 Istituti scolastici, con 21 scuole polo regionali. Ne parleremo più ampiamente nel cap. 8.

9 Parigi L., Zanoccoli C. e Garzia M. (2026), Insegnare nella transizione demografica: sfide professionali e risorse dei docenti nelle pluriclassi delle aree interne italiane, QTimes – Journal of Education Technology and Social Studies, https://www.qtimes.it/?p=file&d=202609&id=parigi-et-al_qtimes-jetss_apr26_2.pdf

10 Il progetto ha come capofila il Consorzio CS – Cooperazione e Solidarietà di Potenza e il sostegno dell'Impresa Sociale Con i Bambini. La rete comprende, tra gli altri, l'USR Basilicata, Istituti scolastici, Comuni e organizzazioni del Terzo settore. Il libro 'Pluriclasse per scelta', pubblicato nel 2024, è disponibile a questo link: https://www.consorziocs.it/wp-content/uploads/2025/01/PLURICLASSE-PER-SCELTA-digital-book-def.pdf

Matematica

I conti in tasca alla scuola

1 Eurostat, General government expenditure by function (COFOG), Education as % of GDP, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/gov_10a_exp__custom_22540655/default/table

2 Eurostat, General government expenditure by function (COFOG), Education as % of total expenditure, 2000-2024, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/gov_10a_exp__custom_22540655/default/table

3 ISTAT (2026), Rapporto annuale, La situazione del Paese. https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2026-la-situazione-del-paese/

4 Valori molto simili a quelli presentati da Istat sono quelli calcolati da Eurostat, Public expenditure on education per pupil/student based on FTE by education level and programme orientation (UOE), https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_fine09__custom_22541578/default/table

5 Il dato è calcolato sulla base degli interventi presenti sulla piattaforma Regis aggiornati al giugno 2026 - Elaborazione dell'Università di Bologna per la Fondazione Agnelli

6 https://www.corteconti.it/Download?id=2b9bc21c-14cc-4b1c-9f9d-31991ef804ec Tabella 14 15 e 16

7 https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/MIM-pres-risultati-pnrrscuola-v11.pdf/695bf1f1-b54d-2c63-23db-90d52464a9e4?version=1.0&t=1791455262353

8 https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/MIM-pres-risultati-pnrrscuola-v11.pdf/695bf1f1-b54d-2c63-23db-90d52464a9e4?version=1.0&t=1791455262353

La scuola che si restringe

1 ISTAT (2026), Indicatori demografici, Anno 2025 https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/03/Report_Indicatori-demografici_Anno-2025.pdf

2 Pag. 16, cap. 1 di questo Atlante

3 Si veda, per esempio, la nota di ANCI Lombardia del 17 luglio 2024, successiva al Decreto interministeriale n. 127 del 30 giugno 2023, relativo agli accorpamenti: https://anci.lombardia.it/dettaglio-circolari/2024717943-dimensionamento-e-organizzazione-rete-scolastica-anno-scolastico-2025-26/

4 Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi del singolo Istituto comprensivo. Senza un DSGA titolare, la 'macchina' burocratica scolastica della scuola tende a rallentare ulteriormente.

5 https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-127-del-30-giugno-2023 Il piano di dimensionamento fa parte della 'Riorganizzazione del sistema scolastico' (Missione 4): https://pnrr.istruzione.it/riforme/riorganizzazione-del-sistema-scolastico/

6 Questi i numeri, invece, per comunità montane e piccole isole: minimo 15 all'Infanzia, 10 in primaria e secondaria (con possibilità, come abbiamo visto, di pluriclassi da 8 a 18 studenti), mentre le superiori sono realizzabili solo in centri abitati più grandi.

7 I link alla decisione del Tar su Città di Castello: https://consiglio.regione.umbria.it/informazione/notizie/comunicati/dimensionamento-scolastico-ora-basta-confusione-si-applichi; a quella della Giunta toscana (https://www.toscana-notizie.it/-/scuola-la-toscana-sospende-tutti-gli-accorpamenti; all'accorpamento delle due scuole di Terni (https://www.umbriaon.it/scuola-umbria-la-mappa-dei-presidi-per-lanno-2026-2027-24-conferme-14-cambi-di-sede-e-3-rientri-da-fuori-regione)

8 Elaborazioni Save the Children su dati MIM -Ministero dell'Istruzione e del Merito

9 Elaborazioni ISTAT per Save the Children

10 Ibid.

11 Barbara Pistoresi & Francesco Salsano, 2020. "Italian Spending on Education: a Long-Term Perspective," Advances in Management and Applied Economics, SCIENPRESS Ltd, vol. 10(5), pages 1-1.

12 Eurostat, General government expenditure by function (COFOG), Education as % of total expenditure, 2000-2024, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/gov_10a_exp__custom_22540655/default/table

Docenti tra impegno e crisi di riconoscimento

1 https://www.raiplay.it/video/2018/05/Lessico-famigliare-d2a88215-bb83-4ffe-a52a-cacde473165e.html

2 Cit. pag. 9 "La lezione dei maestri", Rudolph Steiner (Garzanti 2004).

3 A pag. 192 del libro "Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia" (Solferino, 2018) il giornalista Giovanni Floris dice: "Agli insegnanti bisogna chiedere molto, ed è bene che ci sia tolleranza zero con chi non merita il ruolo così importante che la società gli affida. Ma chi lo merita non può restare appeso ad adeguamenti salariali minimi. [...] Per una parte della società di oggi, paradossalmente, più guadagni più sei riconosciuto".

4 Oltre al rapporto 'Investing' in Education, si veda anche Consiglio dell'UE, Raccomandazione del Consiglio sulle politiche economiche, sociali, occupazionali, strutturali e di bilancio dell'Italia (2025), https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10972-2025-INIT/it/pdf

5 I dati si riferiscono al 2024 e sono elaborati da Istat per questo Atlante.

6 Istat https://www.istat.it/comunicato-stampa/linclusione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2024-2025/
Affrontiamo il tema del sostegno nel cap. 5 di questo Atlante, intitolato 'Educazione civica'.

7 Qui il link a TALIS 2024 https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/results-from-talis-2024_28fbde1d/90df6235-en.pdf mentre questi sono i dati specifici sull'Italia: https://www.oecd.org/it/publications/2025/10/results-from-talis-2024-country-notes_eafd703e/italy_24a89972.html

8 Commissione Europea (2025), Forecasting the Teaching Workforce in Italy, Project Public Brief, https://reforms-investments.ec.europa.eu/document/download/5d7c7a19-3f01-4313-b7d0-37ff87db7180_en?filename=Project%20public%20brief%2022IT21-1.pdf&prefLang=hr

9 Cit. pag. 90, 'La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?', di Massimo Recalcati (Einaudi, 2025)

10 https://comune-info.net/2015/11/07/elogio-sconfitta/

Di motivazione e (vera) formazione

1 G. Argentin (a cura di) In costante divenire: Insegnare tra molteplici impegni in contesti plurali. Quarta indagine sui docenti italiani, Bologna, Il Mulino, 2026 , pp. 109-110*(ed. digit.: 2026, doi: 10.978.8815/416698, Serafina Pastore e Marta Pellegrini: La formazione in servizio: un mondo vasto ed eterogeneo, doi capitolo: 10.1401/9788815416698/c7)

2 Nel TEDx 'Ha ancora senso educare alla felicità', pubblicato il 22 novembre 2025, il preside Alfonso D'Ambrosio illustra la sua visione della scuola: https://www.youtube.com/watch?v=ZuZdlDOSgRc

Doppia sfida: assenze e competenze di base

1 https://www.anvur.it/it/dati-e-pubblicazioni/rapporto-anvur

Italiano e storia

Meno diritti, meno lettura

1 https://www.istat.it/comunicato-stampa/le-condizioni-di-vita-dei-minori-anno-2024/

2 Istat (2025), Le condizioni di vita dei minori, anno 2024, https://www.istat.it/comunicato-stampa/le-condizioni-di-vita-dei-minori-anno-2024/

3 Istat, dati elaborati per Save the Children Italia, Senza Filtri, XVI Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia

4 Istat, Libri e biblioteche: abitudini di lettura e frequentazione - Anni 2024 e 2025, 9 luglio 2026, Tavole, https://www.istat.it/comunicato-stampa/libri-e-biblioteche-abitudini-di-lettura-e-frequentazione-anni-2024-e-2025/

5 https://www.portodellestorie.it/

6 OCSE, Italy Country report PISA 2025, https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/09/countrynote_ITA.pdf

7 Invalsi (2026), Rapporto Nazionale OCSE PISA 2025, https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/09/PISA_2025_Rapporto.pdf

8 INVALSI (2026), Rapporto INVALSI 2026, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2026/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2026.pdf

9 Il testo originale: "What really knocks me out is a book that, when you're all done reading it, you wish the author that wrote it was a terrific friend of yours". La prima pubblicazione in lingua italiana di 'The catcher in the rye' ('Il giovane Holden') è del 1960, Einaudi editore.

10 Il saggio di Giulia Addazi è contenuto nel libro 'Alfabeto della scuola democratica', a cura di Christian Raimo (Laterza, 2024)

11 La Casa-laboratorio di Cenci si trova ad Amelia, in Umbria https://www.cencicasalab.it/

Il riscatto sociale delle scuole controcorrente

1 https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/scuola-in-chiaro

2 Dati ripresi dal sito ministeriale "Scuola in chiaro"

3 https://www.welforum.it/manifestoperlescuoledelleperiferieurbane/

4 Istituito nel 2014, rinnovato nel 2019 dall'allora Ministro per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca (MIUR, oggi MIM): https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.1119+del+4+dicembre+2019.pdf/fd2b2794-dc7e-e1f9-4afe-59dce1bada3c?version=1.0&t=1645630411260

Trasformazione silenziosa

1 Dal capitolo 'Indicazioni nazionali. La scuola può essere già migliore, basta attuare lo spirito democratico delle leggi', scritto da Federica Lucchesini e contenuto nel libro 'Alfabeto della scuola democratica', a cura di Christian Raimo (Laterza, 2024)

2 L'intervento di Pietro Causarano è contenuto el capitolo 'Diritto (allo studio). Breve storia della relazione tra democrazia, educazione, istruzione', contenuto nel libro 'Alfabeto della scuola democratica', a cura di Christian Raimo (Laterza, 2024)

Futuro passato

1 Mantegazza R. e Spreafico S. (2023), Nella terra di mezzo. Viaggio di un adulto alla scoperta della generazione Z, Uppa Edizioni

2 https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

3 https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/

4 https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione

5 https://www.savethechildren.it/blog-notizie/back-school-riforma-istruzione-tecnico-professionale-equita-orientamento

6 https://www.mim.gov.it/documents/20182/10323380/ORIENTAMENTI+ISTITUTI+TECNICI+2026.pdf/20d1f52d-89ae-ea66-3a5b-5de0389a60b9?version=1.0&t=1788462749348

Il peso di un numero

1 Istat, https://esploradati.istat.it/databrowser/#/it/dw/categories/IT1,Z0820EDU,1.0/DCIS_SCUOLE/IT1,52_1044_DF_DCIS_SCUOLE_11,1.0

2 Raimo C. e classe 3°M (2024), Lettera alla scuola, Feltrinelli

3 OECD, PISA 2022 Results, Volume II https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-ii_222a5ef6/a97db61c-en.pdf

4 OECD, PISA 2022 Results, Volume II, capitolo 4 https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en/full-report/component-11.html

5 Premio assegnato dalla fondazione indiana AKS Education Awards, che seleziona i docenti più innovativi tra 110 nazioni del mondo, aksawards.com/gta/

Dare un voto o dare un valore?

1 'Valutazione mite nelle scuole senza zaino, per una scuola comunità' (Erickson, 2025) è il titolo anche del libro che approfondisce il modello di queste scuole, sparse in tutta Italia.

Scienze

Evadere dal giudizio

1 ISS, Epicentro, Indagine HBSC 2022, Scuola, https://www.epicentro.iss.it/hbsc/indagine-2022-scuola

2 WHO Regional Office for Europe, 2024, Health Behaviour in School-aged Children international 2022 survey, https://data-browser.hbsc.org/measure/schoolwork-pressure/

3 Per un approfondimento sulla Student voice: https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/8363

4 Il Centro studi Socialis (https://centrostudisocialis.it/) ha promosso di recente anche 2 altre azioni legate alla scuola, in questo caso rivolte a docenti e personale educativo: i percorsi 'Ritornare ad Allenarsi' (a Cremona) e 'Sinapsi' (nella pianura bresciana) che hanno portato all'individuazione di dimensioni e indicatori di possibile disagio e alla condivisione di strumenti di valutazione utilizzabili nei contesti educativi.

Docenti empatici, non psicologi

1 Si veda l'intervista di Focus Scuola a Umberto Galimberti: https://www.focus-scuola.it/intervista-a-umberto-galimberti-per-insegnare-bisogna-saper-affascinare/

2 WHO Regional Office for Europe, 2024, Health Behaviour in School-aged Children international 2022 survey https://data-browser.hbsc.org/measure/teacher-support/

3 Ne parliamo nel cap. 3 dell'Atlante 2025, in un paragrafo dal titolo "Psicologo dove sei?"

Social, bullismo e devianza: quando la relazione si spezza

1 CNR IFC, Anticipazione dati ESPAD®Italia 2025, https://www.cnr.it/it/nota-stampa/allegato/n-3289

2 L. De Gennaro, Il social jet lag, i comportamenti inadeguati degli adolescenti e gli orari scolastici, https://www.epicentro.iss.it/hbsc/alterazioni-sonno-webinar-giugno-2026#:~:text=Il%20social%20jet%20lag%2C%20i%20comportamenti%20inadeguati%20degli%20adolescenti%20e%20gli%20orari%20scolastici

3 CNR IFC, Anticipazione dati ESPAD®Italia 2025, https://www.cnr.it/it/nota-stampa/allegato/n-3289

4 Il rapporto (Dis)armati è stato pubblicato da Save the Children Italia: https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/disarmati

5 ESPAD®Italia 2025 — Comportamenti violenti. Tabelle di appendice alla nota stampa, https://www.insalutenews.it/in-salute/wp-content/uploads/2026/07/Tabella_ESPAD.pdf

6 https://documenti.camera.it/leg19/dossier/testi/CP0326R.htm

7 https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/anno_giudiziario_2026_sintesi_relazione.pdf

8 Save the Children Italia, 2026, (Dis)armati

9 Si veda il libro di A. Inverno, Dentro le mura. Viaggio nel mondo degli adolescenti di oggi tra disagio, carcere e dissenso, Treccani, 2026

10 https://www.youtube.com/watch?v=ImfX053o1Wg

La prossima ora? Genere e affettività

1 Survey Teen 2024 di Fondazione Libellula, intitolata 'Senza confine. Le relazioni e la violenza tra adolescenti'.

2 Save the Children, Stavo solo scherzando. Relazioni, affettività e violenza tra adolescenti, 2026

3 Istat, Violenza contro le donne dall'infanzia all'età adulta, 16 settembre 2026, tavole allegate

4 Ibid.
Nell'ambito dell'Indagine, la violenza fisica comprende ogni atto fisico di forza attuato nei confronti della donna prima dei 16 anni di età. Ad esempio, si considera l'essere prese a calci o colpita con oggetti, come un bastone o una cintura, l'essere ferita o bruciata, così come l'essere spinta, strattonata o schiaffeggiata. L'Indagine fa riferimento a tutte le situazioni in cui le bambine e le ragazze sono costrette a compiere o subire atti sessuali di vario genere contro la loro volontà. Sono considerati:lo stupro, la costrizione a toccare le parti intime dell'autore, l'essere toccate nelle parti intime, l'essere costretta a posare nuda davanti a qualcuno di persona o in foto, video o webcam su Internet.

5 Save the Children Italia, 'Stavo solo scherzando. Relazioni, affettività e violenza tra adolescenti', 2026

6 Nota MIM del 14 settembre 2026, prot. n. 4712: https://www.mim.gov.it/-/nota-prot-4712-del-14-settembre-2026

7 Istat, https://www.istat.it/infografiche/il-lungo-cammino-dellistruzione-in-italia-dal-1861-ad-oggi/ e MUR, 2026, Focus "Le carriere femminili in ambito accademico", https://ustat.mur.gov.it/media/1340/focus_carrierefemminili_universit%C3%A0_2026.pdf

8 PISA 2025. I risultati degli studenti italiani a colpo d'occhio, https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/09/PISA_2025_Sintesi-risultati.pdf

9 Rapporto nazionale OCSE PISA 2025, https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/09/PISA_2025_Rapporto.pdf

10 Istat, Rapporto Annuale 2026, Cap. 3, Tavole dati Cap. 3, https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2026-la-situazione-del-paese/

11 MUR, 2026, Focus "Le carriere femminili in ambito accademico", https://ustat.mur.gov.it/media/1340/focus_carrierefemminili_universit%C3%A0_2026.pdf

Educazione civica

Una scuola per tutti

1 'La scuola inclusiva ha fallito', Anna Granata (Laterza 2026)

2 Alla figura di Mirella Antonione Casale, morta il 10 novembre 2025, un mese prima di compiere 100 anni, è stato dedicato il film 'La classe degli asini' (disponibile su Raiplay), con la regia di Andrea Porporati.

3 'Educazione e handicappati', Andrea Canevaro (La Nuova Italia Editrice, 1979)

4 Istat, L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2024-2025, 27 maggio 2026, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Statistica-Report_Alunni-con-disabilita_AS-24-25.pdf

5 Ibid.

6 In adolescenza influenzano anche i rapporti tra pari: "La scuola italiana rappresenta un modello di inclusività per le varie forme di disabilità, ma gli ostacoli sono spesso difficili da superare e alle superiori l'inclusione 'tra pari' è più complessa" (da 'Senza Filtri. Voci di adolescenze', Save the Children Italia 2025).

7 Istat, L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2024-2025, 27 maggio 2026, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Statistica-Report_Alunni-con-disabilita_AS-24-25.pdf

8 Ibid.

9 Istat, l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2023-2024, marzo 2025, Tavole, https://www.istat.it/comunicato-stampa/linclusione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2023-2024/

10 Elaborazioni su dati MIM per questo Atlante riferiti al primo e secondo ciclo di istruzione (senza scuola dell'infanzia)

11 Le sigle corrispondenti sono AES (Assistente educativo scolastico), AEC (Assistente educativo alla comunicazione), OEPAC (Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione). Queste figure, istituite con la legge 104/1992 integrata dal Decreto legislativo 66/2017, affiancano sia alunni con disabilità certificate che con BES (tra cui i DSA).

12 Alla differenziazione didattica è dedicato il cap. 3 del libro 'La scuola che piace. Contesti inclusivi e approcci didattici innovativi', Gerolamo Spreafico&vari, (Mondadori, 2024)

13 'La scuola inclusiva ha fallito', Anna Granata (Laterza 2026)

14 Ianes, D., Cramerotti, S., Rospocher, M., Bombieri, M., & Zagni, B. (2026). Le voci dell'inclusione: scoprirle e analizzarle con AI e analisi statistiche. *IUL Research*, *7*(13), 8–29. https://doi.org/10.57568/iulresearch.v7i13.832

Il sostegno indispensabile

1 Istat, L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2024-2025, 27 maggio 2026, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Statistica-Report_Alunni-con-disabilita_AS-24-25.pdf
Il dato relativo all'a.s. 2014-15 è ripreso da https://www.istat.it/comunicato-stampa/lintegrazione-degli-alunni-con-disabilita-nelle-scuole-primarie-e-secondarie-di-primo-grado-anno-scolastico-2014-2015/

2 Ibid.

3 Dati Istat elaborati per questo Atlante

4 Istat, L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2024-2025, 27 maggio 2026, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Statistica-Report_Alunni-con-disabilita_AS-24-25.pdf

5 Dati Istat elaborati per questo Atlante

6 https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=182299

7 Intervista di Viola Giannoli a Maurizio Borgo a Repubblica.it: https://www.repubblica.it/cronaca/2026/09/02/news/maurizio_borgo_studenti_disabili_scuola_accessibilita_intervista-425560210/

8 Istat, L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2024-2025, 27 maggio 2026, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Statistica-Report_Alunni-con-disabilita_AS-24-25.pdf

9 Il concetto è espresso e approfondito nel libro 'La scuola che vorrei', di Daniela Lucangeli (Erickson, 2025)

10 https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/8-atlante-dellinfanzia-rischio-lettera-alla-scuola

11 Cit. dal libro di Vanessa Roghi, Il tirocinio della democrazia, Il Margine, 2026, p.27

12 Istat, L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2024-2025, 27 maggio2026, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Statistica-Report_Alunni-con-disabilita_AS-24-25.pdf

13 Dati Istat elaborati per questo Atlante

La classe conta

1 La percentuale di povertà assoluta scende al 33,6% se la famiglia è mista, ovvero con uno dei due genitori di origine italiana. Fonte: Istat, Rapporto 'La povertà in Italia', anno 2024 https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/La-poverta-in-italia-_-Anno-2024.pdf

2 IstatData, https://esploradati.istat.it/databrowser/#/it/dw/categories/IT1,Z0820EDU,1.0/DCIS_SCUOLE/

3 ISMU, 2 settembre 2026, https://www.ismu.org/scuola-quasi-12-studenti-ogni-100-hanno-cittadinanza-non-italiana-comunicato-stampa-2-9-2026/

4 Elaborazioni Save the Children su dati forniti dal MIM (manca la prov. Sud Sardegna, Fermo e Bolzano), si riferiscono all'a.s. 2024-25

5 https://www.senato.it/show-doc?id=1424387&leg=19&part=&part=dossier_dossier1-sezione_sezione12-h1_h13&tipodoc=DOSSIER

6 Azione di Save the Children per il contrasto alla povertà educativa. Se ne parla nel box a pag.75

7 ISMU, 2 settembre 2026, https://www.ismu.org/scuola-quasi-12-studenti-ogni-100-hanno-cittadinanza-non-italiana-comunicato-stampa-2-9-2026/

8 IstatData, https://esploradati.istat.it/databrowser/#/it/dw/categories/IT1,Z0820EDU,1.0/DCIS_SCUOLE/

9 Abbiamo visitato Porto delle storie e l'abbiamo raccontato sull'Atlante 2025 di Save the Children Italia, a pag. 16

10 'Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista', Michele Arena (Erickson, 2025)

11 https://coordinamentocare.org/wp-content/uploads/2026/08/Qualificare-laffido-familiare-Aggiornamenti-2026.pdf

12 https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/linee_guida_adozioni-STAMPA.pdf/

Quando le scuole separano

1 https://www.repubblica.it/cronaca/2026/07/20/news/mestre_scuola_giulio_cesare_senza_italiani-425481922/

2 Elaborazioni Save the Children su dati MIM scuola per scuola, a.s. 2024-25

3 Elaborazioni MIM per Save the Children dati relativi ai diplomati nel 2023-24

4 Ibid.

5 Istat, Rapporto Annuale 2026, pag. 129, Capitolo 3, https://www.istat.it/wpcontent/uploads/2026/05/Capitolo39giugno2026.pdf

6 'Tra i bianchi di scuola. Voci per un'educazione accogliente' (Einaudi, 2024)

Partecipare: riprendersi lo spazio per contare

1 https://www.mim.gov.it/web/guest/-/unesco-per-la-prima-volta-le-consulte-studentesche-ai-lavori-del-comitato-di-alto-livello-valditara-italia-protagonista-anche-per-il-modello-di-partec

2 https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/09/Stat-Focus_Partecipazione-politica_Anno-2024.pdf

3 https://www.istat.it/it/files/2014/10/Partecipazione-politica.pdf

4 https://www.istat.it/infografiche/giornata-internazionale-della-gioventu-12-agosto-2025

Service learning e impegno 'politico'

1 Vedi la Cartolina del cap. 2

2 Cit. da 'La scuola è sfinita. Ricostituenti pedagogici', Maurizio Parodi (Edizioni La Meridiana, 2022)

3 Italo Fiorin ha scritto uno dei primi libri in Italia sull'approccio del service learning, dal titolo 'Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning' (Mondadori, 2015)

4 https://www.caritasbergamo.it/iosonocaritas/animare-la-pausa/

5 https://www.europacommunityservice.it/quadri-multimediali/

6 Per approfondire le iniziative dell'ISI Pertini di Lucca e l'ISIS Europa Pomigliano d'Arco si veda il cap. 'La scuola che cambia' dell'Atlante 2025 di Save the Children Italia.

7 'Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe', Anna Granata (Carocci editore, nuova edizione 2026)

8 Dal libro 'La luce e l'onda. Cosa significa insegnare' (Einaudi, 2026)

Tecnologia

La strada dell'educazione digitale

1 Isaac Asimov, 'Chissà come si divertivano!', in Tutti i racconti, Arnoldo Mondadori, Milano, 1991. Il titolo originale del racconto è 'The Fun They Had!', Asimov l'ha scritto nel 1951 e ambientato nel 2157.

2 https://www.lamemoriarendeliberi.it/

3 https://www.doc.mode.unibo.it/

4 L'esperienza è raccontata, assieme a diversi altre sperimentazioni, nel libro 'IA in classe. Didattica con e sull'Intelligenza artificiale', a cura di Chiara Panciroli e Pier Cesare Rivoltella (Sanoma, 2025)

5 https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/Interventi/investimenti/scuola-4-0-scuole-innovative-nuove-aule-didattiche-e-laboratori.html

6 Progetti del PNRR – Missione 4 https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/catalogo-open-data/progetti-del-pnrr—-missione-4.html

7 Elaborazioni di Save the Children dal Catalogo Open data REGIS Italia Domani 4 https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/catalogo-open-data/progetti-del-pnrr—-missione-4.html

8 Istat, Febbraio 2026, https://webpub.istat.it/progetto/percorsi-digitali-della-popolazione-italiana-evoluzione-sfide-e-obiettivi-europei/documento

9 Per i dati nella fascia 16-19 anni Istat ha elaborato dati specifici per Save the Children

10 Invalsi (2026), Rapporto nazionale Ocse PISA 2025, pag. 9 https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/10/Rapporto-Nazionale_PISA_2025.pdf

11 ibidem

12 https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Slide-Sintesi-primi-risultati-prove-INVALSI-2026.pdf

13 https://www.nature.com/articles/s41562-026-02522-4 Lo studio è basato sulla ricerca Eyes Up, che ha seguito le abitudini digitali di studenti tra i 7 e i 16 anni del Nord Italia: https://www.benesseredigitale.eu/i-progetti/eyes-up/

14 https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/19294

15 https://www.fondazioneluigieinaudi.it/non-scriviamo-piu-a-mano-addio-corsivo-pc-e-tablet-non-possono-sostituire-carta-e-penna-ne-va-della-nostra-capacita-mentale/

16 OCSE, PISA 2025 Results Vol. I, Table I.B1.4.21 Time spent per day on digital devices, by purpose, xmra2f.xlsx

17 https://www.mim.gov.it/documents/20182/8782792/m_pi.AOODPIT.REGISTRO%2BUFFICIALE%28U%29.0003392.16-06-2025.pdf/f3813b58-fc75-04c4-4aa6-b0a1d5ab6760

18 Passato, presente e futuro dell'educazione digitale è analizzato nella nuova pubblicazione di Marco Gui, 'Un patto sociale per l'educazione digitale', Mondadori 2026

19 https://pattidigitali.it/

20 Il concetto di 'città educativa' è stato promosso dal pedagogista Franco Fabbroni, si veda il libro 'La città educativa e i bambini', a cura di Franco Frabboni e Flavio Montanari (Franco Angeli editore, 2006)

Intelligenza Artificiale

1 https://www.indire.it/wp-content/uploads/2026/09/1sintesi_indagine_studenti_IA_2026_INDIRE_2.pdf

2 Staksrud, E., Mascheroni, G., Milosevic, T., Ni Bhroin, N., Olafsson, K., Şengül-İnal, G. & Stoilova, M.ORCID logo (2026). *European children's use and understanding of generative AI: EU Kids Online 2026*. (EU Kids Online Reports 1). EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science. https://doi.org/10.21953/researchonline.lse.ac.uk.00137132

3 Ricerca Ipsos per Save the Children

4 https://miasedu.it (dati consultati a settembre 2026)

5 https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-166-del-9-agosto-2025

6 https://www.mim.gov.it/-/intelligenza-artificiale-ok-cdm-a-decreto-legislativo-100-milioni-per-la-formazione-dei-docenti-e-importanti-novita-per-contrastare-l-emergenza-educat

7 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401689

8 https://www.vatican.va/content/leo-xiv/it/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html

9 https://www.mondadoriuniversita.it/libri-universitari/nuovi-media-per-la-didattica-andrea-garavaglia-livia-petti/

10 https://renjournal.it/teachers-perceptions-of-artificial-intelligence-as-a-feedback-tool-in-upper-secondary/

11 OECD, *Results from TALIS 2024: Italy*, OECD Publishing, 2025

12 Ricerca Ipsos per Save the Children

13 https://www.donboscoitalia.it/go-beyond-traditional-education/#flipbook-df_10994/1/

14 https://www.cnos-fap.it/pagina/go-beyond-traditional-education

15 https://www.fondazioneagnelli.it/2025/12/11/ia-e-scuola-un-report-di-ocse-e-fondazione-agnelli/

16 OCSE, PISA 2025 Results (Volume I), pag. 236, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2026/09/pisa-2025-results-volume-i_5265bfb1/73451bc5-en.pdf

Arte e immagine

Il paradosso dell'edilizia scolastica

1 XXVI Rapporto Ecosistema Scuola, Legambiente, settembre 2026 https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2026/09/Ecosistema-Scuola-2026-XXVI-Rapporto.pdf

2 L'ISIS Europa, scuola capofila del movimento Avanguardie Educative di Indire, ha ottenuto uno dei premi del World's Best School Prizes 2023: https://www.indire.it/2023/06/15/listituto-superiore-europa-di-pomigliano-darco-tra-i-10-finalisti-delle-migliori-scuole-nel-mondo/

3 Tuttoscuola, elaborazioni su dati Anagrafe Edilizia Scolastica settembre 2026, https://www.tuttoscuola.com/verso-il-ritorno-a-scuola-certificazioni-sicurezza/?vgo_ee=La2MP6Pm1XMwUbPr4eO1ajYp3gGiO7Y6un7lk54tmm53oIz%2FfoIT%2FTayWJ%2BQwQgribGbow%3D%3D%3AaG1TT2E78BhpOnkJVzaP8hsT5yXsIsG4

4 https://rivistadissonanze.it/scuola/un-edificio-scolastico-sicuro

5 XXVI Rapporto Ecosistema Scuola, Legambiente, settembre 2026 https://www.legambiente.it/wp-/uploads/2026/09/Ecosistema-Scuola-2026-XXVI-Rapporto.pdf

6 Nel 2025, a 16 anni dal terremoto, mentre la ricostruzione privata era chiusa al 98%, quella pubblica aveva chiuso il 47,7% degli interventi, meno di 1 su due. Fonte rapporto USRA: https://usra.it/wp-content/uploads/2025/04/Rapporto-Stato-Ricostruzione-USRA-al-6-aprile-2025.pdf

7 XXVI Rapporto Ecosistema Scuola, Legambiente, settembre 2026: https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2026/09/Ecosistema-Scuola-2026-XXVI-Rapporto.pdf

8 Nelle scuole è diffuso il progetto di educazione digitale Feel Safe, che tratta anche il tema della sicurezza di fronte alle emergenze: https://feelsafe.savethechildren.it/it/stage/le-attivita-di-protezione-civile
Inoltre, a giugno 2026 Save the Children ha presentato il videogame interattivo 'Corri il rischio, con finalità di autoprotezione in caso di catastrofi: https://www.savethechildren.it/press/infanzia-save-children-presenta-corri-il-rischio-videogame-che-insegna-ai-bambini-riconoscere

9 XXIV Osservatorio civico sulla sicurezza a scuola, Cittadinanzattiva, settembre 2026: https://www.cittadinanzattiva.it/comunicati/17970-sicurezza-nelle-scuole-presentato-il-nostro-xxiv-rapporto.html

10 XXVI Rapporto Ecosistema Scuola, Legambiente, settembre 2026 https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2026/09/Ecosistema-Scuola-2026-XXVI-Rapporto.pdf

11 Eurostat, capital expenditure, million euros, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_fini01__custom_22912962/default/table

12 Istat, Rapporto annuale 2026, capitolo 3, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Capitolo-3-9giugno2026.pdf

13 Eurostat, capital expenditure, million euros, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_fini01__custom_22912962/default/table

14 La popolazione degli studenti in Francia del primo e secondo ciclo, pubblica a paritaria, https://www.education.gouv.fr/depp/l-education-nationale-en-chiffres-edition-2025-452838 e popolazione studenti in Italia primo e secondo ciclo statali e paritarie https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2024-2025.pdf/1ed8f0c3-f8a1-85f8-d3eb-6e97d82a6b47?version=1.0&t=1726822608703

15 https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsindikatoren/_inhalt.html#

16 https://www.gazzettadimodena.it/reggio/cronaca/2026/05/28/news/tredicenne-sviene-in-aula-durante-le-lezioni-soccorsa-da-insegnanti-e-personale-scolastico-1.100875394

17 Tortuga policy report, L'estate addosso Caldo, scuole e apprendimento nell'Italia che si riscalda, giugno 2026, https://www.tortuga-econ.it/wp-content/uploads/2026/06/Tortuga_Estate_addosso.pdf

18 Ibid.

19 Ministero dell'Istruzione e del Merito, Decreto Ministeriale n. 179 del 2 settembre 2026 https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-179-del-2-settembre-2026

20 XXVI Rapporto Ecosistema Scuola, Legambiente, settembre 2026: https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2026/09/Ecosistema-Scuola-2026-XXVI-Rapporto.pdf

21 Ibid.

La bellezza dopo una porta aperta

1 https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/

2 https://iclozzoatestino.edu.it/

3 https://www.ilgazzettino.it/nordest/padova/scuola_senza_banchi_zaini_didattica_lozzo_atestino-7367280.html

4 https://www.icsovere.edu.it/pagine/presentazione

5 Ibid.

6 https://www.istitutocomprensivodorgali.edu.it/

7 https://www.marcopoloprato.edu.it/proroga-scadenza-iscrizioni-classi-iniziali/
Per approfondire il modello MOF: https://www.fondazionescuola.it/attivita/modello-organizzativo-finlandese/

8 https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2025-04/PNRR_quarta_relazione_al_parlamento_sezii.pdf

9 INDIRE, https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/aule-laboratorio-disciplinari, dati consultati il 29 settembre 2026

10 XXVI Rapporto Ecosistema Scuola, Legambiente, settembre 2026: https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2026/09/Ecosistema-Scuola-2026-XXVI-Rapporto.pdf

11 https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/fuoriclasse-movimento

12 Si veda la Cartolina del cap. 2

13 I primi due numeri della rivista dell'IIS Vanoni di Vimercate 'La prospettiva', curata dal professore Matteo Ghislotti e gli studenti: 'L'ego di Lego' https://online.fliphtml5.com/qdnrv/udjr/#p=1 e il lavoro su Berlino: https://online.fliphtml5.com/qdnrv/LA-PROSPETTIVA-001-compresso/#p=104/PNRR_quarta_relazione_al_parlamento_sezii.pdf

Educazione fisica

Il corpo sotto il banco

1 Emma Castelnuovo è rimasta in vita fino a 100 anni, morendo il 13 aprile 2014 a Roma: a lei si devono i primi passi con cui si è arrivati oggi a definire le materie STEM (Scienza, tecnologia, ingegneria e matematica). Un suo libro postumo è 'Didattica della matematica', (Utet, 2017).

2 Ferrière, 'La pratica della scuola attiva' (Marzocco, 1958)

3 Linee Guida OMS https://www.who.int/publications/i/item/978924001512

4 https://www.epicentro.iss.it/hbsc/indagine-2022-attivita-fisica

5 D. Martone et al., Classroom Active Breaks Effects on Attention and Concentration Performance Among Adolescents Attending Upper Secondary Schools in Southern Italy, Sports 2026, 14(9), 404; https://doi.org/10.3390/sports14090404

6 https://www.scuoledada.it/

7 https://www.savethechildren.it/blog-notizie/outdoor-education-cosa-si-intende-con-educazione-aperto-quali-benefici

8 https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/outdoor-education Dati consultati il 29 settembre 2026

9 Legge n. 234 del 30 dicembre 2021

10 https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/france/73-sport-youth-fitness-and-physical-activity

11 Ecosistema Scuola 2026, Legambiente: https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2026/09/Ecosistema-Scuola-2026-XXVI-Rapporto.pdf

12 Istat, Indicatori di povertà educativa, Dominio RISORSE, Scuole statali senza palestra (primaria, secondaria di I e II grado), https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.istat.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2026%2F04%2FIndicatori-di-poverta-educativa.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK

13 Elaborazioni Save the Children su dati Italia Domani, Catalogo Open Data, Progetti del PNRR - Missione 4, REGIS, https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/catalogo-open-data/progetti-del-pnrr---missione-4.html

Sportivi ma sedentari

1 Nata a Pavia da genitori originari del Cameroun, Kelly Doualla è velocista e nell'agosto 2026, a 16 anni, è diventata la prima italiana a salire sul podio dei 100 metri ai Mondiali Under 20.

2 Istat, La pratica sportiva in Italia – Anno 2024, pubblicato il 30 giugno 2025.

3 Sport e Salute, Scuola Attiva Kids, https://www.sportesalute.eu/images/atrasparente/2025/sovvenzioni_contributi/dsa/Estratto_verbale_CdA_06.03.25_Scuola_Attiva_Kids.pdf

4 Istat, La pratica sportiva in Italia – Anno 2024, pubblicato il 30 giugno 2025.

5 https://www.epicentro.iss.it/hbsc/indagine-2022-attivita-fisica

6 Istat, La pratica sportiva in Italia – Anno 2024, pubblicato il 30 giugno 2025.

7 Sara Curtis ha vinto una medaglia d'oro nei 50 metri dorso agli Europei 2026, stabilendo anche il nuovo record del mondo: https://www.federnuoto.it/home/nuoto/news-nuoto/43349-mondiali-i-record-mondiali-del-nuoto-italiano-5.html

8 https://www.iodonna.it/benessere/fitness-e-sport/2024/07/27/la-nuotatrice-sara-curtis-la-mia-prima-olimpiade-nonno-paride-laveva-previsto

Musica

Territori ad alta alleanza educativa

1 https://www.indire.it/2024/12/12/rinnovare-un-contratto-sociale-per-leducazione/

2 https://www.comune.torino.it/schede-informative/patti-educativi-comunita

3 Vedi Atlante 2025, 'Senza Filtri. Voci di adolescenze', pag. 201

4 L'IC di Dorgali organizza ogni anno una vera e propria Festa del Patto educativo territoriale, alla presenza anche dei genitori https://www.istitutocomprensivodorgali.edu.it/

5 La conoscenza della lingua italiana per persone straniere costituisce già da tempo un obbligo, è infatti il requisito previsto per alcuni procedimenti quali l'ottenimento del permesso di lungo soggiorno (per il quale è richiesta una certificazione di lingua di livello A2) e l'acquisizione della cittadinanza giuridica (livello B1).

6 https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/punti-luce

7 Dall'intervista a Elena Tramelli pubblicata sul libro di Francesco Erbani 'Il mestiere di educare. Voci e storie di periferie, di scuole e di comunità' (Donzelli, 2026)

8 https://www.comune.genova.it/tutti-gli-argomenti/protezione-civile/20162017-sicurezza-senza-confini-prevenzione-del-rischio-e

9 https://icducadaosta.edu.it/decoro-urbano-lic-duca-daosta-presenta-i-risultati-del-progetto/

10 https://www.conibambini.org/2023/02/01/bando-comunita-educanti-selezionati-152-progetti-in-tutta-italia/

La scuola che vorremmo

1 https://participationpool.eu/wp-content/uploads/2020/05/Hart-R.-1992-Children-Participation-from-Tokenism-to-Citizenship.pdf

2 John Dewey, 'Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education'. Una versione italiana è del 2018, editore Anicia: 'Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione'.

3 https://www.comune.roma.it/web/it/notizia/iep-35-milioni-di-euro-contro-poverta-educativa.page

4 https://scuola.regione.emilia-romagna.it/novita/notizie/2026/scuole-aperte-22-progetti-pronti-a-partire

5 https://www.regione.campania.it/regione-informa/notizie/avviso-manifestazione-d-interesse-programma-scuola-viva-annualita-2027-2028

6 https://www.regione.sicilia.it/la-regione-informa/istruzione-regione-15-milioni-aprire-scuole-estate

7 Il progetto è promosso da Save the Children in partenariato con Fondazione Agnelli e varie associazioni a livello locale: https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/arcipelago-educativo

Conclusioni

1 Cederna G. (a cura di), Lettera alla Scuola, Atlante dell'Infanzia a Rischio Save the Children, ed. Treccani 2017.

2 Mazzucato, M., The Common Good Economy: A New Compass. Penguin Allen Lane 2026.

SOSTIENI I NOSTRI PROGETTI IN ITALIA E NEL MONDO!

Grazie al tuo contributo, ogni giorno possiamo garantire educazione, protezione e salute ai bambini più vulnerabili, anche in contesti di conflitto ed emergenza.

Scopri tutti i modi per donare

Save the Children

Noi di Save the Children vogliamo che ogni bambina e ogni bambino abbiano un futuro. Lavoriamo ogni giorno con passione, determinazione e professionalità in Italia e nel resto del mondo per dare alle bambine e ai bambini l'opportunità di nascere e crescere sani, ricevere un'educazione ed essere protetti.

Quando scoppia un'emergenza, siamo tra i primi ad arrivare e fra gli ultimi ad andare via. Collaboriamo con realtà territoriali e partner per creare una rete che ci aiuti a soddisfare i bisogni delle e dei minori, a garantire i loro diritti e ad ascoltare la loro voce.

Miglioriamo concretamente la vita di milioni di bambine e bambini, compresi quelli più difficili da raggiungere.

Save the Children, da oltre 100 anni, è la più importante organizzazione internazionale indipendente che lotta per salvare le bambine e i bambini a rischio e garantire loro un futuro.

Save the Children

Save the Children Italia – ETS
Piazza di San Francesco di Paola 9
00184 Roma - Italia
tel +39 06 480 70 01
fax +39 06 480 70 039
info.italia@savethechildren.org

www.savethechildren.it

SCUOLA liberatutti

ATLANTE DELL'INFANZIA (A RISCHIO) IN ITALIA 2026

La scuola italiana è attraversata da contraddizioni profonde. Resiste alle crisi, ma fatica a contrastare le disuguaglianze. Accoglie, ma non sempre include. Chiede agli studenti di imparare - faticando a "superare" la didattica trasmissiva - mentre loro chiedono soprattutto di essere ascoltati, riconosciuti, coinvolti.

Per raccontarla, l'Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2026 di Save the Children ha attraversato 13 regioni, visitato 26 plessi scolastici e raccolto oltre 250 interviste. Ne emerge un sistema sotto pressione, ma anche una trasformazione silenziosa, alimentata da dirigenti, insegnanti, studenti, famiglie e territori che sperimentano ogni giorno una scuola diversa.

Non bastano finanziamenti temporanei o risposte alle singole emergenze. Serve una visione capace di mettere al centro il benessere, i diritti e le opportunità di ogni bambino, bambina e adolescente. Perché la *scuola che libera tutti* non deve limitarsi a rispecchiare la società, ma contribuire a cambiarla. E il futuro di un Paese si misura anche dalla scuola che sceglie di costruire.