SISTEMA SCOLASTICO E TRANSIZIONE DEMOGRAFICA

Rapporto sulla scuola in Sicilia 2026



a cura di Emmanuele Massagli, Giuseppe Notarstefano, Vincenzo Schirripa

Studium
edizioni

Scuole e territorio

1.

SISTEMA SCOLASTICO E TRANSIZIONE DEMOGRAFICA

Rapporto sulla scuola in Sicilia 2026

A cura di Emmanuele Massagli,
Giuseppe Notarstefano, Vincenzo Schirripa

Studium
edizioni

Tutti i volumi pubblicati nelle collane dell'editrice Studium sono sottoposti a doppio referaggio cieco. La documentazione resta agli atti. Per consulenze specifiche, ci si avvale anche di professori esterni al Comitato scientifico, consultabile all'indirizzo web https://www.edizionistudium.it/content/comitati-scientifici-0.

Questo volume è stato pubblicato grazie al contributo
della Libera Università Maria Santissima Assunta



LUMSA
UNIVERSITÀ

EDIZIONE ON LINE OPEN ACCESS

Copyright © 2026 by Edizioni Studium - Roma

ISBN 978-88-382-5732-2

www.edizionistudium.it

COMITATO SCIENTIFICO

Gabriella Agrusti, Francesco Bonini, Gabriele Carapezza Figlia, Marco Cedro, Maria Cinque, Cosimo Costa, Giovanni Battista Dagnino, Valeria Damiani, Umberto Di Maggio, Caterina Fiorilli, Italo Fiorin, Giampaolo Frezza, Floriana Fusco, Maurizio Gentile, Gennaro Iasevoli, Giuseppe Mannino, Anna Minà, Sergio Paternostro, Carlo Petta, Raniero Regni, Nicoletta Rosati, Marianna Siino, Paola Spagnolo, Giuseppe Tognon, Paola Trabalzini.

COMITATO DI REDAZIONE

Adele Cammarata, Giorgio Cavadi, Gaia Colombo, Margherita Daverio, Ilaria Fiore, Fabio Milazzo, Marianna Musco, Davide Schirò, Giuseppe Terzo, Maddalena Troia, Maura Tripi, Maria Rosa Turrisi.

COORDINAMENTO

Emmanuele Massagli, Giuseppe Notarstefano, Vincenzo Schirripa.

INDICE

Sezione monografica
SISTEMA SCOLASTICO E TRANSIZIONE DEMOGRAFICA

I. La resilienza della scuola nell'epoca della denatalità
Emmanuele Massagli 5

II. Report statistico. La scuola in Sicilia
Giuseppe Notarstefano, Giuseppe Terzo, Angelo Barba 27

III. Fonti e dati della scuola in Sicilia: una ricognizione
Giorgio Cavadi 59

Sezione miscellanea

IV. Uno spazio che educa: il Villaggio di Monte degli Ulivi a Riesi
Lucia Pierro 77

V. I servizi educativi per la prima infanzia in Sicilia: un quadro multiscalare, *Maura Tripi* 99

VI. La professionalità docente nella scuola della complessità. Un'indagine del Cidi a Palermo, *Maria Rosa Turrisi* 107

VII. Geografia della marginalità e povertà educativa: dinamiche territoriali e sfide pedagogiche tra i vicoli del Borgo vecchio
Giuliana La Barbera 115

VIII. La Rete regionale Service Learning e cittadinanza (2017-2026)
Adriana Cantaro 129

IX. Rigenerazione urbana, arte e università.
La Lumsa *Art Factory* e il nuovo campus di Palermo
Giulia Anselmo 143

X. Scuole e territorio. Materiali per un annale 159
Stati generali per l'infanzia, l'adolescenza e le politiche giovanili della città di Palermo. Documento programmatico 160
Fare la scuola, fare la città, *Pietro Savastio* 167

XI. Scrivere di scuola in Sicilia. Un dialogo con Clelia Lombardo, Mario Fillioley e Vanessa Ambrosecchio.
A cura di *Barbara Distefano* e *Vincenzo Schirripa* 171

I. LA RESILIENZA DELLA SCUOLA NELL'EPOCA DELLA DENATALITÀ

Emmanuele Massagli

1. *Denatalità e trasformazione del welfare*

La denatalità è sovente rappresentata attraverso la potenza evocativa dei numeri. Nel 2025, in Italia, sono nati 355.000 bambini. Nel 1964 (l'anno *record* del c.d. *baby boom*) furono 1.035.207, nel 1995 (in coincidenza con il minimo storico dello scorso secolo) furono 526.000, nel 2008 (grazie alla crescita economica e alle prime spinte migratorie) furono 576.659. La glaciazione demografica (altro che «inverno», come si usa chiamarla mediaticamente) osservata dagli anni Duemiladieci ad oggi (nel 2015 fu censito per la prima volta un numero inferiore al mezzo milione di nuovi nati: 485.780) è talmente evidente[1] che non occorre presentarla nel dettaglio.

La diminuzione delle nascite, la contrazione delle nuove generazioni, lo svuotamento delle città, soprattutto quelle di minore dimensione e posizionate nelle aree interne, sono evidenze statistiche assai rilevanti, ma non esauriscono la portata del fenomeno: la transizione demografica modifica la struttura della società e stressa economicamente, istituzionalmente e politicamente gli equilibri sui quali è stato costruito il welfare italiano. I suoi effetti investono il sistema previdenziale, la sanità, le politiche sociali, il mercato del lavoro, l'organizzazione dei territori e il sistema educativo. Ogni società nella quale diminuisce la popolazione giovane e aumenta il peso relativo delle fasce di età più anziane (quello che sta accadendo in tutto l'Occidente) deve affrontare contemporaneamente una contrazione della popolazione attiva (quindi meno lavoratori e meno contributori per i sistemi di welfare c.d. occupazionali), una crescente domanda di cura (quindi

[1] I dati sono ricavati dalla banca dati "Demografia in cifre" dell'ISTAT (demo.istat.it)

maggiore spesa pubblica in sanità) e una ridefinizione delle relazioni fra le generazioni (il tratto più evidente è la distribuzione del carico pensionistico e il ricambio di personale nelle imprese e nelle pubbliche amministrazioni).

1.1. La necessaria resilienza per contrastare la "glaciazione" del sistema scolastico

La scuola è indubbiamente una delle istituzioni nelle quali la citata trasformazione diventa più rapidamente visibile. Le nascite di oggi determinano, a breve distanza di tempo, la consistenza delle sezioni dell'infanzia e delle classi della scuola primaria, per poi propagarsi lungo tutti i gradi del sistema scolastico. Nella scuola, però, la transizione demografica non assume soltanto una fattezza quantitativa: la riduzione degli studenti modifica la rete dei plessi, l'organizzazione degli istituti, la distribuzione degli organici, la composizione delle classi, la sostenibilità dei servizi, la composizione del personale docente e amministrativo, nonché la relazione fra istituzione educativa e istituzioni territoriali.

È in questo quadro che acquista significato il concetto (invero piuttosto inflazionato, ma in questa sede opportuno) di «resilienza»[2]. Applicato alla scuola, esso non può essere inteso come semplice capacità di «resistere», conservando immutati strutture e modelli organizzativi costruiti per una popolazione diversa. Una resilienza puramente difensiva, di connotazione sindacale, rischierebbe di identificarsi più che altro con la sopravvivenza amministrativa: mantenere quanto più possibile l'esistente, adattandosi progressivamente alla riduzione delle risorse e degli utenti. Non è corretta neanche l'associazione alla «flessibilità», che presuppone, dopo il passaggio delle situazioni straordinarie, il ritorno alla forma originaria.

Al contrario, la «resilienza educativa» (che potremmo anche definire «plasticità»)[3] non può che avere un portato trasformativo: essa indica la

[2] Per una analisi della parola in contesti educativi si vedano: E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento 2005, pp. 23-51; A. Vaccarelli, *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2016, capitoli 1 e 3.

[3] Il termine è suggerito da Giuseppe Bertagna in *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*, Studium, Roma 2020, pp. 199-200: «Si tratta di essere consapevoli che, perfino nelle sue migliori ed equilibrate formulazioni, il concetto di resilienza mantiene più il riferimento all'adattamento (ai traumi) e alla flessibilità (dinanzi a situazioni straordinarie) che alla plasticità. La plasticità, come si anticipava, infatti, allude all'introduzione o alla presa d'atto di fratture che impediscono, anche a volerlo con tutte

capacità del sistema scolastico di assorbire lo *shock* demografico, riorganizzarsi (quindi cambiare forma) senza perdere le proprie funzioni fondamentali e utilizzare la crisi come occasione per migliorare la qualità dell'esperienza educativa. Così intesa, la resilienza non coincide dunque con il ritorno alla situazione precedente: in un sistema sottoposto a trasformazioni strutturali, tornare al passato prima ancora che non essere desiderabile, non è, semplicemente, possibile. Essere resilienti significa individuare un nuovo equilibrio, salvaguardando, nel caso di specie, il diritto all'istruzione, la prossimità dei servizi, la qualità degli apprendimenti, l'evoluzione della figura docente e la funzione pubblica della scuola. Significa cambiare per continuare a svolgere la propria missione, distinguendo ciò che deve essere preservato da ciò che deve essere ripensato e da ciò che deve essere superato.

Il costrutto di «resilienza educativa» così definito sarà declinato nei prossimi paragrafi in ulteriori quattro forme di resilienza (pedagogica, didattica, territoriale, orientativa) funzionali a descrivere sinteticamente le difficoltà del sistema scolastico siciliano individuate in questo primo rapporto *Rapporto sulla scuola in Sicilia (2026)*, nonché, contemporaneamente, a tracciare alcuni sentieri di lavoro per correggere questi squilibri, resi ancor più pericolosi dai processi di transizione demografica che non riguardano solo l'Isola o l'Italia, ma tutto il mondo occidentale.

1.2. La consistenza della sfida della transizione demografica in Sicilia

I dati presentati nel capitolo seguente (§2) da Giuseppe Notarstefano, Giuseppe Terzo e Angelo Barba mostrano con chiarezza la consistenza della sfida in Sicilia. Tra l'anno scolastico 2018/2019 e il 2025/2026 gli iscritti sono diminuiti del 12,09% (-12.801) nella scuola dell'infanzia[4], dell'11,74% (-26.382) nella primaria e del 14,37% (-21.957) nella secondaria di primo grado. La contrazione riguarda anche la secondaria di secondo grado, nella quale si è passati da 246.806 a 229.249 studenti (-7,1%), seb-

le forze di cui disponiamo, il ritorno allo stato di partenza e che obbligano, invece, a rifare tutta la sostanza della nave su cui siamo imbarcati, pur continuando a nominarla Argo (o "Sistema scuola")».

[4] Si ricordi che la scuola dell'infanzia non è obbligatoria e sovente comporta un costo rilevante per le famiglie: non vi è quindi correlazione tra la coorte degli aventi a diritto e gli effettivi frequentanti.

bene con andamenti molto differenti fra licei (+1.551 allievi), istituti tecnici (-5.000) e istituti professionali (-13.897), che sono andati confermato la marcata liceizzazione dell'istruzione secondaria superiore nell'isola.

È evidente che non si tratti di una fluttuazione congiunturale, ma della prova nel contesto scolastico di una trasformazione strutturale che va ben oltre l'istruzione e la formazione professionale. L'indice di vecchiaia[5] della Sicilia è passato da 149,4 nel 2018 a 184,2 nel 2025, mentre la popolazione regionale, nello stesso periodo, è scesa da circa 4,94 a 4,79 milioni di abitanti. Inoltre, come ancora evidenziano Notarstefano, Terzo e Barba, la riduzione degli studenti risulta più intensa della diminuzione della popolazione complessiva: il numero di alunni rapportato a centomila abitanti registra valori negativi in tutte le province. Ciò significa che non diminuiscono soltanto gli abitanti della Sicilia: cambia anche la loro composizione per età, con una progressiva riduzione della coorte infantile e giovanile.

1.3. Oltre il paradosso dell'adagio «pochi, ma buoni»

Un ragionamento in punta di logica matematica, scevro da ogni considerazione sociologica e di amministrazione scolastica, potrebbe individuare nella diminuzione (*rectius*, tracollo) del numero degli studenti, a parità di personale docente e amministrativo (soggetto, è vero, a crescenti pensionamenti, ma il cui saldo resta migliore in termini percentuali rispetto alla perdita degli "utenti", ossia studentesse e studenti), una manifesta occasione di miglioramento del servizio di istruzione. Classi meno numerose, scuole con meno alunni, minore numero di allievi affidati al singolo docente, maggiore organico di potenziamento: sono conseguenze effettive dell'inverno demografico, ma non implicano automaticamente maggiori risparmi o un più semplice governo della "macchina educativa". In alcuni contesti la diminuzione degli studenti può favorire la personalizzazione dell'insegnamento; in altri può mettere in discussione la sopravvivenza dei plessi, aumentare le distanze che gli alunni devono percorrere, impoverire l'offerta formativa, indebolire la presenza pubblica nei territori più fragili, avvantaggiare le classi sociali che più facilmente possono spostarsi e scegliere la scuola.

[5] Si tratta di un indicatore demografico che misura il rapporto tra la popolazione *over* 65 anni e la popolazione di età compresa tra 0 e 14 anni. In sintesi, misura quante persone in età da pensione sono conteggiate ogni 100 *under* 15.

Il paradosso appena descritto è visibile nei servizi per la prima infanzia. Come mostra Maura Tripi (§2), la diminuzione della popolazione fra zero e tre anni contribuisce ad aumentare statisticamente la percentuale di copertura dei servizi dell'infanzia, ma non si dimostra sufficiente a colmare il *deficit* storico dell'offerta. Nell'anno educativo 2023/2024 la disponibilità di posti nei servizi educativi per la prima infanzia ha raggiunto in Sicilia soltanto il 15,5% dei bambini residenti, contro il 31,6% nazionale. La denatalità riduce la domanda potenziale, ma non elimina le disuguaglianze di accesso e non trasforma automaticamente le strutture finanziate in servizi effettivamente funzionanti. Una scuola che voglia effettivamente dimostrarsi resiliente non può accettare, quindi, che la diminuzione degli studenti sia tradotta in una riduzione proporzionale delle opportunità: deve utilizzare le risorse economiche eventualmente liberate dalla contrazione demografica per migliorare la qualità, riducendo le disuguaglianze nell'accesso al "tempo pieno", rafforzando i servizi per l'infanzia, personalizzando gli apprendimenti, contrastando la dispersione implicita e sostenendo l'inclusione degli alunni con disabilità.

Vi è una seconda faccia, altrettanto problematica e paradossale, del proverbio «pochi, ma buoni» applicato alla scuola. Le politiche per l'istruzione e la formazione devono essere necessariamente collocate entro una politica demografica e sociale complessiva. Servizi educativi accessibili, mense, trasporti, disponibilità del "tempo pieno", sostegno alla genitorialità e opportunità di conciliazione fra vita familiare e lavoro sono soluzioni pratiche per contrastare la denatalità, rendendo i territori socialmente ed economicamente (costi per le famiglie) abitabili. Ridurre tali servizi in ragione del crollo della domanda genera una curiosa, ma drammatica, spirale per la quale tra le ragioni della mancata denatalità viene rinfacciata la carenza di servizi per la cura dei minori, proprio mentre questi diminuiscono in ragione del tracollo quantitativo dei nuovi nati.

2. *La «resilienza pedagogica»: rinnovare metodi e contenuti*

La scuola non può permettersi di replicare acriticamente, seppure in dimensioni ridotte, l'organizzazione e la didattica concepite per il Novecento industriale. L'acclarata fine dell'epoca della sicurezza sociale e l'assunzione susseguente della prospettiva dottrinale dei mercati transizionali (plurale, non più singolare) dei lavori (ancora plurale) comporta il logico superamento di ogni tentativo di riconduzione della società, del welfare e del

mercato del lavoro al paradigma della linearità che ha contraddistinto la società industriale e post-industriale[6]. *Comfort zone* civica che è andata formandosi negli anni Cinquanta, scandita da tempi sociali identificati e tra loro non comunicanti: formazione ed istruzione all'inizio della propria vita; posto fisso come operaio o come impiegato per i successivi trentacinque/quaranta anni; una sostanziosa pensione, calcolata rispetto agli ultimi trattamenti salariali, per la restante parte della vita[7]. Uno scenario perfettamente coerente con il «paradigma culturale, epistemologico, organizzativo e didattico della separazione»[8], per il quale il *sapere* deve essere separato dal *fare* e, per questo, lo *studio* sempre doverosamente lontano dal *lavoro*. Linearità sociale e separazione culturale sono le condizioni che hanno funzionalizzato la scuola, prima, a formare il cittadino (Ottocento) e, poi, il lavoratore "standard" (Novecento).

Indipendentemente dal tracollo demografico, quel che occorre oggi in termini educativi e formativi è diverso: persone competenti, in grado di affrontare coscientemente la discontinuità sociale e professionale. La transizione demografica, quindi, si intreccia con le trasformazioni tecnologiche, sociali e culturali che stanno modificando, purtroppo senza alcuna guida pedagogica, i modi di apprendere, comunicare, lavorare e partecipare alla vita collettiva. Non si può scrivere di resilienza della scuola senza curarsi della capacità di rinnovare metodi e contenuti pedagogici.

2.1. Le trappole dell'immobilismo, dell'innovazione adattiva e della trasmissività

Sotto questa prospettiva, un sistema educativo è pedagogicamente resiliente quando riesce a rispondere a bisogni nuovi senza rinunciare alla propria funzione culturale. Ciò richiede di evitare tre diversi rischi, che sempre sono ricomparsi quando la scuola ha dovuto orientarsi negli snodi della storia.

Il primo è l'immobilismo, cioè la difesa di pratiche didattiche e organizzative consolidate non curandosi della loro inefficacia (che poteva essere il contrario anche solo qualche anno prima).

[6] Robinson Ken, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, Trento 2017, pp. 63-81.

[7] Massagli Emmanuele, *Dalla patente di cittadinanza al curriculum delle competenze. Appunti per un cambio di paradigma sul riconoscimento legale, sociale e professionale dei titoli di studio*, in «Professionalità studi», n. 2/III, 2020, p. 115.

[8] Bertagna Giuseppe, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011, p. 43

Il secondo è l'innovazione puramente adattiva, che ordina alla scuola di rispondere immediatamente alle richieste tecnologiche o produttive del momento, la obbliga a un inseguimento dei vorticosi cambiamenti tecno-economici. La «resilienza pedagogica» si colloca fra questi due estremi: custodisce la profondità della tradizione culturale e la vertigine della sfida educativa, pur non fuggendo la rielaborazione dei contenuti e dei metodi alla luce delle trasformazioni della società.

Il terzo nodo da sciogliere è quello del superamento di una concezione prevalentemente trasmissiva dell'insegnamento, fondata sulla successione delle lezioni (uguali ogni anno), sulla frammentazione disciplinare e sulla riproduzione mnemonica dei contenuti.

Queste sfide sono ancora più urgenti alla luce dei dati richiamati da Giorgio Cavadi (§3): la diminuzione della dispersione esplicita non coincide infatti con il superamento della fragilità educativa. Una parte consistente degli studenti completa formalmente il percorso scolastico senza acquisire le competenze attese. La dispersione implicita rende visibile questa distanza fra frequenza, conseguimento del titolo e apprendimento effettivo: nel 2025 soltanto il 47% degli studenti siciliani della terza classe della secondaria di primo grado ha raggiunto almeno il livello 3 nelle prove di italiano, contro una media nazionale del 59%. Al termine del primo ciclo, la Sicilia è posizionata nel gruppo delle regioni nelle quali più di uno studente su cinque è esposto al rischio di dispersione implicita.

2.2. La resilienza degli studenti

Non si può rispondere alla denatalità soltanto vantandosi del miglioramento (effettivo) dei dati sull'abbandono scolastico. La notizia è positiva, ma una scuola resiliente non deve limitarsi a trattenere gli studenti al proprio interno, ma ha il dovere, nei limiti insormontabili della loro volontà di coinvolgersi nella relazione educativa, di metterli nelle condizioni di comprendere la realtà, continuare ad apprendere, affrontare l'incertezza, cooperare e partecipare responsabilmente alla vita sociale. In un certo qual modo deve preoccuparsi anche della resilienza delle allieve e degli allievi, senza ridurre questa competenza a un tratto di personalità (*personal trait*)[9],

[9] Heckman James Joseph, Kautz, Tim, *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*, in Heckman James Joseph, Humphries John Eric, Kautz

una qualità individuale innata per natura e quindi non lavorabile. Si tratta, al contrario, di una competenza non cognitiva certamente non trasferibile con la didattica tradizionale, ma "allenabile" in ambienti di apprendimento dinamici, attivi, nei quali ciascuno possa trovare sostegno, sperimentare il successo, affrontare l'errore e sviluppare autonomia[10].

Rinnovare metodi e contenuti pedagogici non significa sostituire la cultura generale con competenze contingenti, bensì ricomporre cultura umanistica, scientifica, tecnologica e professionale, superando gerarchie che non corrispondono più alla complessità del sapere contemporaneo. Comprendere la transizione ecologica, la rivoluzione digitale, l'intelligenza artificiale, i processi economici e le stesse trasformazioni demografiche richiede l'apporto congiunto di conoscenze storiche, filosofiche, linguistiche, matematiche, scientifiche e tecnologiche.

Si tratta di una occasione per il territorio siciliano, che può diventare oggetto del curricolo non come elemento folcloristico o meramente commemorativo, ma come oggetto di conoscenza, ricerca e progettazione. Il patrimonio storico e artistico, il paesaggio, il mare, l'agricoltura, le migrazioni, le trasformazioni urbane, le disuguaglianze territoriali e le economie locali sono contesti nei quali applicare e ricomporre i saperi disciplinari. Il legame con il territorio non deve chiudere gli studenti entro un orizzonte locale, ma offrire loro strumenti per comprendere come il locale sia attraversato da processi nazionali e globali («ciò che hai ereditato dai tuoi padri, acquisiscilo per possederlo»[11] esclama Faust osservando gli strumenti, i libri e le vecchie carte ricevuti dal padre, ma rimasti inutilizzati: l'eredità diventa feconda quando effettivamente assimilata).

Tim (Eds.), *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*, University of Chicago Press, pp. 341-430.

[10] L'urgenza di una rinnovata attenzione alle competenze socio-emotive è dimostrata dall'approvazione della legge 19 febbraio 2025, n. 22, che ha introdotto in via sperimentale «lo sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale». A questo riguardo si veda: Maraschiello Angelo, Massagli Emmanuele, *Le competenze socio-emotive a scuola. Manuale per una didattica delle competenze non cognitive*, Sanoma, Milano-Torino, 2025.

[11] Goethe Johann Wolfgang, *Faust*, traduzione e cura di Franco Fortini, Mondadori, "Oscar Classici", Milano, 2016 (testo tedesco a fronte). Nello specifico: parte prima, «Notte», vv. 682-683.

2.3. La professionalità degli insegnanti

La «resilienza pedagogica» non può che dipendere dalla professionalità degli insegnanti, prima ancora che dalle linee guida ministeriali o dalle caratteristiche personali degli studenti. L'indagine presentata da Maria Rosa Turrisi (§5) descrive docenti fortemente motivati dalla relazione con gli allievi, ma sottoposti a un crescente carico amministrativo, a una comunicazione digitale pervasiva e a occasioni di formazione spesso affidate all'iniziativa individuale. I risultati sono i medesimi di una ricerca curata su tutto il territorio nazionale dalla rivista Tuttoscuola e dalla CISL con la supervisione scientifica della Fondazione Ezio Tarantelli[12]. La formazione scelta autonomamente è percepita dai docenti come più utile di quella proposta dall'istituzione scolastica, mentre la collegialità è apprezzata soprattutto quando si sviluppa in gruppi vicini alla pratica didattica, come i consigli di classe, di interclasse e di intersezione. I dati spiegati da Turrisi mostrano come la «resilienza pedagogica» non possa essere determinata dal sacrificio individuale degli insegnanti: una scuola non è resiliente perché i suoi docenti riescono, nonostante tutto, a compensare con disponibilità personale le carenze del sistema. Lo diventa quando riconosce e sostiene il lavoro professionale, assicurando tempo per la formazione, la ricerca didattica, la progettazione collegiale, l'osservazione degli apprendimenti e la documentazione delle esperienze. L'innovazione educativa non è mai il risultato meccanico della moltiplicazione di progetti, piattaforme e adempimenti. Richiede una *leadership* capace di creare fiducia, distribuire responsabilità reali e trasformare la collegialità da obbligo formale in occasione di crescita professionale. Solo in queste condizioni la riduzione degli studenti determinata dai processi demografici potrà tradursi in una maggiore qualità delle relazioni e degli apprendimenti.

3. *Dalla resistenza spontanea alla scuola siciliana come laboratorio nazionale di «resilienza didattica»*

Le difficoltà non generano necessariamente innovazione. Possono produrre rassegnazione, arretramento e adattamento passivo. Ma posso-

[12] Massagli Emmanuele, Cassetta Erica, Vinciguerra Giovanni, *Essere insegnanti oggi. Indagine su una rinnovata professionalità docente*, Edizioni Lavoro, Roma, 2026

no anche costringere le istituzioni e le comunità professionali a elaborare risposte che, in condizioni più favorevoli, non sarebbero state immaginate.

Da questo punto di vista, la scuola siciliana può essere considerata un laboratorio di «resilienza didattica» di rilevanza nazionale. Essa opera infatti in condizioni che anticipano problemi destinati a riguardare progressivamente l'intero Paese: denatalità, invecchiamento della popolazione, spopolamento delle aree interne, divari territoriali, pluralità delle povertà educative, frammentazione delle competenze amministrative, difficoltà nel trasformare le risorse finanziarie in servizi stabili, migrazione dei giovani dopo la scuola e l'università. I laboratori di sperimentazione didattica siciliani, talvolta anche sorti come spontanea reazione allo stratificarsi delle difficoltà, non sono una forma di resistenza periferica, ma una anticipazione delle sfide che interesseranno tutto il sistema nazionale. La scuola siciliana ha spesso sviluppato queste forme di resilienza indotta. Dirigenti, insegnanti, famiglie, associazioni ed enti locali hanno costruito soluzioni didattiche originali per mantenere vivo il legame educativo in contesti segnati dalla marginalità, dalla dispersione e dalla debolezza dei servizi.

Nel territorio regionale si sono consolidate esperienze di scuola aperta, educazione di comunità, service learning, rigenerazione degli spazi, cooperazione con il terzo settore e valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale. Lo stesso indice di questo volume restituisce l'immagine di una scuola che non coincide soltanto con i dati delle proprie fragilità. Il Villaggio di Monte degli Ulivi a Riesi (Lucia Pierro, §4), le pratiche educative nei quartieri marginali di Palermo (Giuliana La Barbera, §7), la Rete regionale del *Service Learning* (Andrea Cantaro, §8), i rapporti fra università e rigenerazione urbana (Giulia Anselmo, §9) mostrano la capacità dei territori di produrre forme nuove ed efficaci di azione educativa.

Questa capacità non deve tuttavia essere romanticizzata. L'elogio della resilienza può diventare ambiguo quando trasforma la capacità di reagire in una giustificazione per accettare lo stato di emergenza (e quindi una discontinua garanzia di qualità) o per ridurre il sostegno istituzionale. Non si può chiedere indefinitamente alle scuole, agli insegnanti e alle comunità locali di compensare con creatività e volontariato la mancanza di servizi, risorse e continuità amministrativa. La fantasia pedagogica non deve diventare la virtù dei territori ai quali si chiede di sopportare disuguaglianze che altrove sarebbero considerate inaccettabili. Occorre quindi passare da una resistenza prevalentemente spontanea a una «resilienza didattica» sostenuta e sistemica. Le sperimentazioni devono poter contare su risorse

stabili, accompagnamento scientifico, formazione professionale, strutture amministrative capaci di garantire la continuità delle esperienze, che devono essere documentate e valutate, affinché sia possibile distinguere le pratiche efficaci dalle iniziative episodiche e comprendere quali condizioni ne permettano la replicabilità. Una resilienza che non produce conoscenza rimane affidata alla capacità eccezionale di singole persone e organizzazioni. Un laboratorio nazionale deve invece essere messo nelle condizioni di accumulare apprendimento istituzionale, deve poter essere descritto, confrontato e trasferito, senza cancellare le differenze fra i contesti (prezioso a questo riguardo il dialogo tra Barbara Distefano, Vincenzo Schirripa, Clelia Lombardo, Mario Fillioley e Vanessa Ambrosecchio, §10)

Le pagine di questo *Rapporto* mostrano come la Sicilia potrebbe contribuire all'elaborazione di nuovi modelli di scuola di prossimità, alleanza educativa territoriale, integrazione fra servizi 0–6 e istituzioni scolastiche, contrasto alla dispersione implicita e formazione professionale dei docenti. La sua specificità non consisterebbe nell'essere un'eccezione rispetto al sistema nazionale, non si tratta di un calabrone che vola nonostante le regole della fisica, bensì dell'avanguardia nella risposta ai grandi problemi istituzionali e pedagogici dell'epoca della denatalità.

4. *La «resilienza territoriale» e la scuola come presidio civico nelle aree interne*

Gli effetti della denatalità non si distribuiscono uniformemente sul territorio siciliano. Notarstefano, Terzo e Barba (§2) mostrano differenze rilevanti fra le province siciliane: Caltanissetta, Enna e Agrigento registrano in diversi gradi scolastici contrazioni particolarmente marcate, mentre Ragusa presenta generalmente riduzioni più contenute. All'interno delle province, inoltre, la distanza fra aree urbane, periferie e comuni interni è ancora più accentuata. La granularità territoriale richiamata da Cavadi (§3) consente di comprendere quello che la sola media matematica nasconde: le disuguaglianze non si manifestano soltanto fra Nord e Sud o fra Sicilia e resto d'Italia, ma attraversano le province, i comuni e persino i quartieri della stessa città. Una politica scolastica resiliente non può quindi limitarsi ad applicare parametri uniformi a territori profondamente diversi. Nelle aree interne la scuola non è soltanto il luogo nel quale si svolge l'istruzione, è sovente uno degli ultimi presìdi stabili dello Stato, insieme al Comune,

ai servizi sanitari, alle forze dell'ordine e, sempre meno, ai servizi postali. A differenza degli altri citati, la scuola è però l'unico spazio (ancor meglio: «luogo») di socialità, di incontro, un elemento dell'identità della comunità e una condizione necessaria perché le famiglie possano continuare ad abitare il territorio. La chiusura di un plesso non può quindi essere valutata soltanto come una misura di riorganizzazione amministrativa; al contrario, è un arretramento dello Stato che comunica a tutti che quel luogo non dispone più delle condizioni minime per garantire un futuro ai cittadini (diventa quindi vuoto «spazio»), se non a costo di impegnativi spostamenti quotidiani.

Il dimensionamento scolastico può così accelerare il processo che dovrebbe limitarsi a gestire. Meno bambini determinano la chiusura di un plesso; la chiusura rende più difficile la permanenza delle famiglie; l'addio dei nuclei familiari riduce ulteriormente il numero dei bambini. La scuola diventa contemporaneamente (e involontariamente) indicatore e concausa dello spopolamento.

La «resilienza territoriale» richiede di interrompere questo circuito. È evidentemente impossibile conservare immutata ogni struttura, chiudendo gli occhi, anche se in nome della resistenza domiciliare, su qualità e sostenibilità dell'offerta; possibile è invece impegnarsi in un inedito lavoro di valutazione della presenza scolastica tenendo in conto anche il valore sociale prodotto, le prospettive del territorio, la capacità di (collaborazione al) finanziamento dell'insediamento da parte delle amministrazioni locali, delle imprese e delle famiglie oltre il solo rapporto numerico fra abitanti, studenti e costi. La stessa legislazione scolastica, seppure fondandosi su uno sbrigativo indicatore quantitativo, considera diversamente i territori montani e in spopolamento rispetto alle aree urbane[13]. Sono necessarie

[13] Le soglie ordinarie sono stabilite dagli articoli 9–16 del D.P.R. 20 marzo 2009, n. 81 recante «Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133». Per la primaria, la regola ordinaria è 15–26 alunni e le pluriclassi possono avere 8–18 alunni; nei comuni montani e nelle piccole isole si possono formare classi con almeno 10 alunni. Nella secondaria di primo grado la soglia passa ordinariamente a 18, ma nelle medesime aree può scendere a 10. Per quanto concerne la Sicilia, il Decreto Assessoriale n. 2993 del 24 luglio 2026 ha stabilito la nuova «indicazione dei criteri a cui dovranno attenersi le Conferenze Provinciali nella predisposizione della proposta di ciascun "Piano di dimensionamento e razionalizzazione provinciale della rete scolastica di ogni ordine e grado" per l'anno scolastico 2026-2027». In questo documento si chiarisce il «mantenimento incondizionato del presidio scolastico autonomo se unico nei territori comunali montani, parzialmente montani o

soluzioni differenziate: reti fra piccoli istituti, poli educativi territoriali, trasporti adeguati, uso intelligente e "approssimante" delle tecnologie, pluriclassi sostenute da competenze didattiche specifiche, collaborazione con biblioteche e associazioni culturali, apertura degli edifici oltre l'orario scolastico, integrazione fra servizi educativi, culturali, sanitari e sociali. Gli edifici scolastici possono essere "messi a reddito sociale" ospitando biblioteche, laboratori, attività sportive, servizi per l'infanzia, iniziative di educazione degli adulti, percorsi di formazione professionale, sportelli civici.

La tecnologia può ampliare le opportunità, consentendo agli studenti delle aree interne di partecipare ad attività e laboratori non disponibili localmente e ai docenti di lavorare in comunità professionali più ampie; non può però sostituire la relazione educativa o legittimare il ritiro delle istituzioni. La didattica digitale contribuisce alla resilienza quando rafforza una comunità scolastica presente; diventa un fattore di ulteriore marginalizzazione se viene utilizzata per compensarne l'abbandono.

La scomparsa della scuola è solitamente segnale dell'irreversibilità del declino di un territorio. Per questa ragione, le decisioni ministeriali, su scala nazionale e regionale, concernenti il dimensionamento devono essere integrate con coraggiose politiche per le aree interne e valutate in relazione agli effetti demografici e sociali di lungo periodo, più che giustificate dagli indicatori di spopolamento di oggi.

5. *«Resilienza orientativa» e superamento della licealizzazione*

Un'ulteriore trasformazione che merita una significativa attenzione pedagogica riguarda la composizione degli iscritti alla scuola secondaria di secondo grado. È un argomento che si presta a letture distorte ed equivoci. Notarstefano, Terzo e Barba (§2), in coerenza con i dati degli ultimi decenni, rilevano una netta prevalenza dei licei, frequentati dal 54,1% degli studenti siciliani delle superiori. Cavadi (§3) mostra che la tendenza è ancora più evidente nelle nuove iscrizioni: per l'anno scolastico 2025/2026 il 61,6% degli studenti in ingresso ha scelto un indirizzo liceale, contro il

insulari e ciò anche nel caso in cui, in dipendenza di operazioni di razionalizzazione della rete scolastica, l'Istituto dalle stesse coinvolto dovesse presentare, all'esito, un numero di iscritti inferiore a quello indicato dai parametri flessibili e tendenziali di cui infra. Il criterio mira a salvaguardare la permanenza del presidio scolastico autonomo nei territori montani o insulari».

56% nazionale. Parallelamente, tra il 2018/2019 e il 2025/2026 gli istituti professionali sono passati da 52.206 a 38.309 iscritti.

Quello che può essere letto come un dato prestigioso, orientato alla maggiore qualificazione degli studenti, assume tutt'altro significato se comparato ai *trend* registrati nelle regioni più produttive e nei principali Paesi europei. Siamo certi che la costante liceizzazione della scuola secondaria sia positiva, tanto più se associata a tassi di abbandono precoce oltre il 15% (dato 2024, a fronte di un valore nazionale del 9,8% e del 12,4% per il solo Mezzogiorno)[14] e a un numero di NEET di poco inferiore alle 200.000 unità (25,7% della popolazione tra 15 e 29 anni)[15]? E' ragionevole la persistente scelta di giovani e famiglie verso percorsi vocati al proseguimento universitario in una regione caratterizzata da bassa quota di laureati, da un'elevata presenza di giovani disoccupati e da una persistente difficoltà di incontro fra formazione e occupazione?

La prevalenza delle scelte liceali può di certo esprimere una apprezzabile domanda di istruzione elevata e quindi l'aspirazione delle famiglie a offrire ai figli un percorso culturale ampio; diventa però problematica quando non si accompagna a un'effettiva prosecuzione degli studi o quando è l'inconscio esito di una gerarchia culturale insita nella testa degli italiani che considera i licei come percorsi di rango superiore rispetto l'istruzione tecnica e il canale professionale addirittura come destinazione residuale, per chi proprio "non ce la fa".

La resilienza del sistema educativo dipende anche dalla sua capacità di differenziare l'offerta senza produrre disuguaglianze di valore fra i percorsi. Un sistema nel quale un'unica filiera raccoglie la maggior parte delle aspettative familiari è meno capace di rispondere alla pluralità dei talenti e più esposto al disallineamento fra formazione, prosecuzione degli studi e struttura economica.

La risposta non può che coinvolgere i percorsi di orientamento, in coerenza con le linee guida nazionali del 2022: «l'orientamento è un processo non episodico, ma sistematico»[16], non certo un'attività concentrata negli ultimi mesi della scuola secondaria di primo grado o di secondo grado, spesso ridotta alla presentazione degli indirizzi disponibili, ma da un pro-

[14] ISTAT, noi Italia 2025, Capitolo "Istruzione e lavoro", sezione "Istruzione", Roma, 2025, online

[15] ISTAT, *BES, Il benessere equo e sostenibile dei territori. Sicilia 2025*, Roma, 2026, p. 4

[16] Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'orientamento*, Roma, dicembre 2022, p. 9

cesso educativo continuo. Orientare significa aiutare gli studenti a scoprire i propri talenti (che possono essere nella mente, come nel braccio o nel cuore), conoscere interessi e capacità, incontrare professioni e contesti produttivi, comprendere le trasformazioni del lavoro e costruire progetti formativi modificabili nel tempo. Un «orientamento resiliente», quindi supera i processi comodi di selezione precoce e adattamento delle aspirazioni degli studenti alle (presunte) possibilità offerte dal loro ambiente familiare per ampliare l'orizzonte delle opzioni e contrasta o, quantomeno, normalizza, i condizionamenti sociali. Rispetto alla prassi comune, deve evitare tanto l'automatismo che indirizza gli studenti più fragili verso l'istruzione e formazione professionale, quanto quello che considera il liceo la scelta inevitabile per chi ottiene risultati elevati nei gradi precedenti. In questo quadro, operativamente, le filiere tecnologico-professionali 4+2[17] possono offrire un'opportunità preziosa di professionalizzazione volta a buona occupazione, a condizione che non siano interpretate come semplice abbreviazione di un percorso comunque considerato "debole". Il loro valore dipenderà dalla capacità di costruire curricoli culturalmente solidi, laboratori adeguati, rapporti trasparenti con le imprese, continuità con gli ITS Academy (gli Istituti Tecnologici Superiori)[18] e possibilità effettive di proseguire anche negli studi universitari. Gli stessi ITS sono una concreta opzione per specializzare il percorso di studi mediante un percorso di istruzione terziaria non accademica, particolarmente vocato al dialogo formativo con l'impresa, anche per i tanti giovani con titolo liceale che non hanno mai iniziato o hanno abbandonato i corsi universitari. La «resilienza orientativa» consiste anche nel permettere agli studenti di rivedere le proprie scelte, passare da un percorso all'altro e continuare la formazione lungo tutto l'arco della vita verso una *employability*, per dirla con i termini ricorrenti dell'Unione Europa, di lungo periodo e non estemporanea.

La fiducia verso l'istruzione tecnica e professionale non può essere costruita mediante una semplice campagna promozionale, ma mediante un orientamento informato, laboratori funzionanti, docenti preparati, dialogo formativo e occupazionale con imprese affidabili, occasioni di mobilità, anche possibilità di proseguire gli studi, prospettive di lavoro qualificato.

[17] Di cui al decreto ministeriale 7 dicembre 2023 n. 240 e alla legge 8 agosto 2024 n. 121 recante «Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale».

[18] INDIRE, *Sistema terziario di Istruzione Tecnologica Superiore. Monitoraggio nazionale 2026. Rapporto*, Roma, 2026, online.

Tutto l'ecosistema territoriale è chiamato a verificare se non sia opportuno rivalutare il sistema dell'istruzione tecnica e professionale e della istruzione e formazione professionale di competenza regionale per edificare su fondamenta affidabili il futuro economico dei distretti produttivi e dei servizi.

6. *Non temere il paradosso della resilienza*

Dopo la sintetica elencazione delle variegate forme di resilienza (pedagogica, didattica, territoriale e orientativa) che già interessano e ancor più dovrebbero interessare il territorio siciliano, è opportuno esplicitare un ulteriore paradosso perché non venga utilizzato per arrestare i processi di riforma accennati. Come è intuitivo comprendere, una scuola migliore rende gli studenti più autonomi, competenti, informati e capaci di scegliere. Proprio queste qualità possono aumentare la probabilità che i giovani lascino la Sicilia, se nel territorio non trovano università, imprese, servizi e lavori adeguati alle competenze acquisite. Più la scuola riesce nel proprio compito, più può contribuire alla mobilità delle persone meglio formate. È il paradosso della «resilienza educativa»: l'istruzione di qualità rafforza le conoscenze e competenze individuali, ma tali conoscenze e competenze possono essere utilizzate per abbandonare il territorio ove queste sono state formate (e finanziate) se lo stesso territorio non offre condizioni adeguate per valorizzarle. In assenza di sviluppo economico e istituzionale, il successo formativo rischia di alimentare la perdita di capitale umano.

6.1. Il nuovo oro è il talento

Si conferma in modo manifesto uno dei tratti più distintivi di quella che i sociologi chiamano «quarta rivoluzione industriale». Per secoli le imprese hanno scelto dove posizionare i propri stabilimenti produttivi considerando la vicinanza alle materie prime necessarie alla produzione (oro, metalli, risorse energetiche) o la strategicità dell'insediamento rispetto alle vie di comunicazione (porti, fiumi, arterie principali). Attorno a quelle imprese sono stati costruiti gli alloggi per il personale e i servizi essenziali per dirigenti, quadri e operai dell'azienda: mense, alimentari, infermerie, cappelle, locali per lo svago. Con il tempo, in corrispondenza al riuscito radicamento dell'industria e alla sua affermazione commerciale, le mense si sono tra-

sformate in ristoranti, gli alimentari sono cresciuti fino a diventare grandi magazzini, le infermerie hanno assunto le fattezze di veri e propri ospedali, le cappelle si sono evolute in chiese e i locali per lo svago si sono differenziati in cinema, teatri, stadi, sale da ballo e oratori. I figli dei lavoratori e delle lavoratrici hanno reso necessaria la costruzione di asili, scuole, addirittura università e delle strade (asfaltate e illuminate, non più sterrate) per raggiungerli. Più crescevano i servizi, maggiore era la richiesta di personale, che per raggiungere l'insediamento aveva bisogno di strade, porti, stazioni ferroviarie e aeroporti. Attorno alla prima fabbrica, insomma, è cresciuta nel tempo una vera e propria città (è il fenomeno delle c.d. città fabbrica o *company town*).

La dinamica molto sinteticamente rappresentata è stata osservata in tutto il mondo, nonostante le differenze geografiche e culturali. Il Novecento industriale è però terminato e al centro del dibattito di oggi troviamo la c.d. quarta rivoluzione industriale: altro che corsi d'acqua e carbone! Si parla e si scrive di "connessione perpetua", Internet delle Cose (*Internet of Things*) e Intelligenza Artificiale generativa (*Generative Artificial Intelligence - AI*). L'Italia, al pari degli altri Paesi occidentali, anche quelli a maggiore vocazione manifatturiera, sta lentamente perdendo le produzioni a basso valore aggiunto e le grandi industrie pesanti che, in ragione dei minori vincoli e costi, vengono spostate negli Stati asiatici o africani. Di conseguenza, anche la dinamica fondativa delle *company town* descritta in precedenza dovrebbe essere destinata all'archivio degli accadimenti passati.

Non è così. A ben vedere, infatti, anche oggi le aziende ricercano la migliore "materia prima" e in prossimità di questa stabiliscono le proprie sedi. Il fattore competitivo di oggi, però, non è di natura fossile o logistica: è la persona. Proprio questo sta avvenendo: le grandi imprese di oggi (le *Big Tech*, le *Big Four* della consulenza, le *Big Pharma* etc.) ricercano città stimolanti culturalmente, attrezzate con buoni istituti scolastici, ove hanno sede prestigiose università, climaticamente ospitali, demograficamente vivaci. Fatte le debite proporzioni, è una dinamica similare a quella novecentesca, ma l'oggetto della ricerca ad essere assai diverso. L'oro di oggi sono persone preparate e motivate, che apprendono velocemente, dinamiche, serie nel rispetto degli impegni, capaci di pensiero laterale e divergente. Solitamente, seppure impropriamente, si riassumono questa caratteristiche in una parola: "talento". Le aziende, oggi, hanno assoluto bisogno di talento. Non si confonda questa caratteristica soltanto con una dote di

natura logico-intellettiva: così come esistono diverse forme di intelligenza (le "intelligenze multiple" di Howard Gardner)[19], sono identificabili declinazioni diverse, anche pratiche ed empatiche, di talento. L'esecuzione di compiti ripetitivi, la lavorazione in serie, l'analisi di dati, il backoffice burocratico… per quanto correttamente eseguite, sono attività oggi molto più efficacemente ed economicamente svolte da *robot* e *software* che auto-apprendono. Le imprese (e la pubblica amministrazione, anche se ne ha ancora minore coscienza) non possono più accontentarsi di "forza lavoro" (termine chiaramente industriale, che concepisce il ruolo della persona al pari di quello dei macchinari - ossia la "forza tecnica/tecnologica" – e di quello del capitale – ossia la "forza economica") di qualità media, gli operai e impiegati "prodotti" in serie, esattamente come nelle linee di montaggio, dalla scuola degli anni Settanta e Ottanta. Per competere, occorre estro, creatività, personalizzazione in ogni fase della produzione e commercializzazione di un bene o di un servizio.

6.2. La competizione nell'attrazione dei talenti

È di tutta evidenza che la capacità di attrarre, sviluppare e trattenere persone dotate di talento sia fattore di prosperità per il futuro. Non a caso, l'insieme delle strategie per rendere il proprio territorio accogliente verso la nuova "materia prima" è diventato da almeno due decenni un elemento centrale di ogni politica nazionale e regionale dedicata allo sviluppo economico e sociale. È una sfida per ora riservata ai Paesi occidentali e, all'interno di essi, ristretta alle città e alle regioni che possono contare su un insieme di infrastrutture civili e logistiche di comprovata eccellenza. Da anni assistiamo alla competizione tra università per attrarre e trattenere ricercatori, tra imprese per assumere i migliori dirigenti, tra comuni e regioni per velocizzare le pratiche di accesso e stabilizzazione sul territorio, tra Stati per introdurre incentivi fiscali e contributivi per dimostrarsi talent friendly. Partecipano alla gara, quindi, sia le aziende che le pubbliche amministrazioni, i centri di ricerca come le società di trasporti, in un inedito e virtuoso tentativo di coordinamento. Le analisi internazionali enfatizzano la necessità di una strategia complessiva, ampia, elaborata e multilivello,

[19] Gardner Howard, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1997

perché un territorio riesca ad affermarsi (e non solo a dichiararsi) come attrattivo[20].

L'Italia tutta, e anche la Sicilia, è certamente indietro in questa competizione. Per la letteratura scientifica che si è occupata di questo argomento, i differenziali sono da ricercarsi nel basso numero di laureati rispetto alla media europea, nella ridotta quota di lavoratori impiegata in settori creativi e della conoscenza, nella minore produzione di marchi e brevetti, nella scarsa imprenditività delle generazioni più giovani, nella burocrazia, nella debolezza delle infrastrutture. Alle regioni e alle province autonome, considerate le difficoltà mostrate dallo Stato, è affidato il compito di riequilibrare questi scompensi approvando piani di attrazione dei talenti che non si basino soltanto sulla leva fiscale (che dipende da Roma e pare funzionare poco), ma siano in grado di potenziare scuole e università, migliorare le connessioni infrastrutturali, incentivare la ricerca e la brevettazione, stimolare la nascita e il dimensionamento delle imprese attive nei settori scientifici e della conoscenza, incrementare la disponibilità al rischio delle giovani generazioni. Il momento sociale è favorevole: da quando è finita la pandemia da Covid-19, è cresciuto il desiderio delle persone di trasferirsi, in primis tra coloro che sanno di avere "mercato", quindi gli alti profili. Secondo il rapporto annuale "Decoding Global Talent" condotto dalla società di consulenza strategica Boston Consulting Group (BCG), il 23% dei professionisti nei Paesi avanzati ha attivamente cercato opportunità lavorative all'estero, mentre il 63% si è mostrato interessato a una possibile trasferta internazionale di medio e lungo periodo. È una opportunità che non può essere persa: la sfida dei prossimi anni è perciò quella di affermare l'Italia e la Sicilia non soltanto nelle guide turistiche (dove già occupa le prime posizioni), ma anche negli elenchi delle mete ove è più interessante, proficuo, stimolante e piacevole lavorare.

6.3. La necessità dell'imprenditività

Per ingaggiarsi in questa competizioni non bisogna temere il paradosso della «resilienza educativa», è un rischio che deve essere corso. La scuola

[20] Si vedano, tra gli altri il report annuale del *Global Talent Competitiveness Index* (GTCI) curato da Insead o il modello di indicatori per l'attrazione dei talenti curato da OECD (2019)

non può ridurre la qualità della formazione per trattenere i giovani, né può educarli ad adattare le proprie aspirazioni alla scarsità delle opportunità locali. Il diritto alla mobilità costituisce una conquista, e la partenza non può essere interpretata sempre come un fallimento. Il problema nasce quando la mobilità è unidirezionale e irreversibile: quando si parte non per scegliere fra diverse opportunità, ma perché restare non rappresenta un'opzione praticabile. È necessario che diventino resilienti anche i territori, le istituzioni e i sistemi produttivi. Una società che forma competenze senza riuscire a utilizzarle non è realmente solida: trasferisce ad altri territori il valore prodotto dal proprio sistema educativo e perde progressivamente la capacità di generare innovazione.

Non è compito del sistema di istruzione e formazione creare lavoro qualificato. Guardando alle moderne competizioni tra territorio, può però contribuire a fare emergere e allenare la competenza imprenditiva (prima che "imprenditoriale") dei giovani: capacità di riconoscere problemi e opportunità, progettare soluzioni, cooperare, assumere responsabilità, mobilitare risorse e trasformare conoscenze in iniziative economicamente e socialmente sostenibili. In Sicilia questa prospettiva può incontrare le risorse specifiche dei territori: il patrimonio culturale, le filiere agroalimentari, il turismo sostenibile, la transizione energetica, l'economia del mare, i servizi educativi e sociali, le industrie culturali e creative, l'artigianato avanzato e l'innovazione digitale. La cultura imprenditoriale deve includere anche la cooperazione, l'impresa sociale e la rigenerazione dei beni comuni, particolarmente importanti nei contesti nei quali il mercato non riesce da solo a produrre servizi e opportunità. Gli studenti devono poter incontrare organizzazioni produttive di qualità, partecipare a progetti reali e sperimentare che anche nel proprio territorio è possibile trasformare un'idea in un'attività professionale. Allo stesso tempo, le politiche regionali devono creare le condizioni perché le competenze formate possano essere utilizzate e adeguatamente remunerate.

7. *Conclusioni. Dalla resistenza alla trasformazione*

La denatalità pone la scuola siciliana davanti a scelte che non possono essere rinviate. Una risposta puramente amministrativa, fondata sulla riduzione proporzionale di plessi, organici e servizi, rischierebbe di alimentare le dinamiche di spopolamento e di approfondire le disuguaglianze

territoriali. Una risposta esclusivamente difensiva, orientata a conservare l'esistente, non sarebbe sufficiente. Il costrutto della resilienza declinato diversamente nelle pagine precedenti comporta il passaggio dalla gestione della contrazione alla progettazione di un rinnovato sistema educativo. Non occorrono idee nuove o ricette rivoluzionarie, ma la volontà di realizzare ciò che si è già individuato, di superare la fase diagnostica per approdare alla cura.

Questo passaggio implica almeno tre capacità.

La prima è la capacità di assorbimento: garantire continuità, accessibilità e qualità anche quando diminuiscono gli studenti e cambiano gli equilibri territoriali.

La seconda è la capacità di adattamento: riorganizzare la rete scolastica e i servizi senza applicare criteri uniformi a contesti differenti.

La terza è la capacità di trasformazione: utilizzare la crisi demografica per rinnovare la didattica, rafforzare la professionalità, costruire nuove alleanze territoriali e ripensare il rapporto fra istruzione e sviluppo.

In questa prospettiva, la resilienza non è una qualità generica attribuita alla scuola siciliana, né una celebrazione consolatoria della sua capacità di sopportare le difficoltà. È un criterio attraverso cui interrogare le politiche e le pratiche tanto didattiche quanto organizzative. Una scuola è resiliente se, davanti alla riduzione degli iscritti, non riduce proporzionalmente i diritti; se usa la maggiore disponibilità potenziale di risorse per migliorare gli apprendimenti; se mantiene una presenza nei territori dai quali una logica puramente numerica comporterebbe il ritiro; se trasforma le sperimentazioni locali in conoscenza condivisa; se orienta gli studenti senza riprodurre gerarchie sociali; se contribuisce allo sviluppo senza subordinare la formazione alle richieste immediate del mercato (apprendimento *versus* addestramento).

I contributi raccolti in questo volume mostrano come la scuola siciliana non sia una realtà omogenea. Le differenze fra province, comuni, quartieri e istituzioni sono profonde. Per questa ragione le politiche non possono essere affidate soltanto a indicatori regionali aggregati. Servono dati territorialmente più precisi, capacità di integrare fonti differenti e valutazione degli effetti prodotti dalle risorse impiegate. Servono anche categorie pedagogiche capaci di leggere ciò che i dati non spiegano: la qualità delle relazioni, la fiducia, la partecipazione, la professionalità e la capacità delle comunità di immaginare il proprio futuro.

Come si comprende dal titolo, questo è solo il primo di una serie di rapporti che ogni anno il gruppo di ricercatori della LUMSA dedicherà

alla scuola siciliana, per ricavare, analizzare e presentare i dati che non sono raccolti, integrare fonti che non dialogano, leggere con le lenti dell'interdisciplinarietà le sfide che attendono il sistema di istruzione isolano.

La scuola non può invertire i processi transizione demografica e di spopolamento delle aree interne né compensare la debolezza del mercato del lavoro. Può però decidere se limitarsi a subire questi fenomeni o contribuire a modificarne la direzione.

II. REPORT STATISTICO LA SCUOLA IN SICILIA

Giuseppe Notarstefano, Giuseppe Terzo, Angelo Barba

L'analisi che segue ha come oggetto la rappresentazione delle principali evidenze empiriche relative al sistema scolastico in Sicilia, sulla base delle informazioni disponibili nei dati ufficiali forniti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, che mette a disposizione una serie di banche dati riguardanti le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti, l'organico di ciascuna scuola in relazione al grado di istruzione, nonché informazioni inerenti ai docenti e al personale ATA. Si è scelto di articolare i dati per grado di istruzione, partendo dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado. L'analisi riguarda un arco temporale di otto anni: dall'anno scolastico 2018/2019 all'anno scolastico 2025/2026. Per ciascun livello di istruzione sono disponibili informazioni specifiche, che verranno opportunamente descritte all'inizio di ogni sezione, così da garantire una corretta interpretazione e valorizzazione dei dati analizzati.

1. *Scuola dell'infanzia*

Per quanto riguarda le scuole dell'infanzia, sono disponibili diverse informazioni di dettaglio. In primo luogo, è necessario distinguere tra istituto e plesso: un singolo istituto può infatti comprendere più plessi, talvolta ubicati in comuni differenti. Per ragioni di coerenza territoriale e semplicità analitica, l'analisi è stata condotta a livello di plesso. Per ciascun plesso sono disponibili le seguenti informazioni:

- numero totale di bambini;
- numero di bambini con disabilità;
- numero totale di sezioni;

- numero di bambini iscritti a orario normale;
- numero di sezioni a orario normale;
- numero di bambini iscritti a orario ridotto;
- numero di sezioni a orario ridotto.

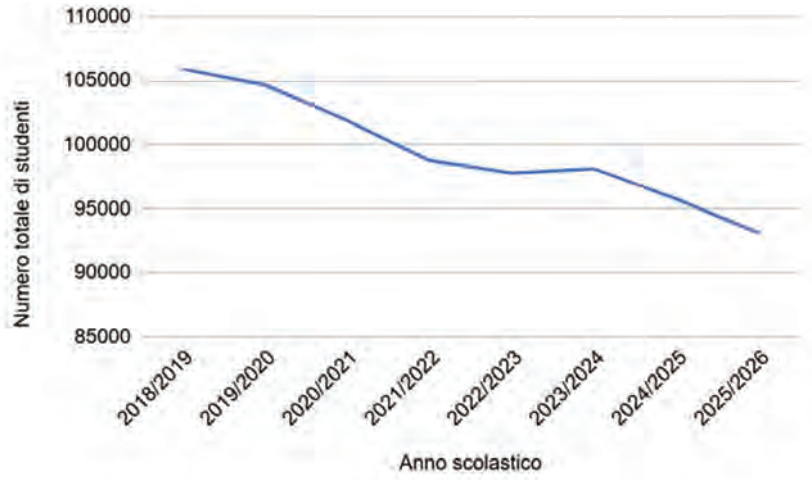
Al fine di fornire una prima rappresentazione del fenomeno, si riporta la Tabella 1, nella quale sono indicati il numero di plessi e di alunni relativi all'anno scolastico 2025/2026. Dall'analisi dei dati emerge che ad oggi, in termini assoluti, in Sicilia si contano 1.492 plessi e 93.116 alunni. Le province con il maggior numero di iscritti sono Palermo e Catania, entrambe con oltre 20.000 alunni, mentre la provincia con il minor numero di iscritti è Enna, con poco più di 3.000 alunni.

Tabella 1 - *Numero di studenti e di plessi anno accademico 2025/2026 - Scuola dell'infanzia*

Provincia	**Numero di plessi**	**Numero di alunni**
Agrigento	119	7807
Caltanissetta	82	4800
Catania	305	22308
Enna	70	3108
Messina	270	10314
Palermo	296	21749
Ragusa	110	7084
Siracusa	98	7796
Trapani	142	8150
Totale Regione	**1492**	**93116**

Tuttavia, al fine di approfondire l'analisi, risulta opportuno esaminare uno specifico aspetto, ovvero l'andamento del numero di iscritti nel periodo compreso tra l'anno scolastico 2018/2019 e il 2025/2026, così da evidenziare eventuali dinamiche evolutive del fenomeno.

Grafico 1. - *Numero di iscritti dal 2018/2019 al 2025/2026 - Scuola dell'infanzia*



Dal grafico emerge l'evidenza della significativa riduzione del numero di studenti nel periodo osservato. In particolare, si passa da 105.917 a 93.116 iscritti, con una variazione totale pari a -12,09%.

Tabella 2 - *Numero di iscritti e variazione % annua dal 2018/2019 al 2025/2026 - Scuola dell'infanzia*

Anno scolastico	Numero totale di iscritti	Variazione % annua
2018/2019	105917	
2019/2020	104682	-1,18%
2020/2021	101879	-2,75%
2021/2022	98777	-3,14%
2022/2023	97767	-1,03%
2023/2024	98110	0,35%
2024/2025	95765	-2,45%
2025/2026	93116	-2,84%

La Tabella 2 evidenzia in particolare la dinamica fortemente decrescente di tale ridimensionamento che è misurata da una riduzione percentuale annua del numero di iscritti che oscilla tra lo 0,35% dell'anno scolastico 23/24 e il -3,14% dell'anno scolastico 21/22. La riduzione del numero degli iscritti, già iniziata negli anni precedenti la pandemia del Covid 19, subisce un'accelerazione che si attenua nell'anno scolastico 23/24 e poi riprende la tendenza marcatamente decrescente. Se consideriamo, infatti, il tasso medio annuo di variazione, calcolato come segue:

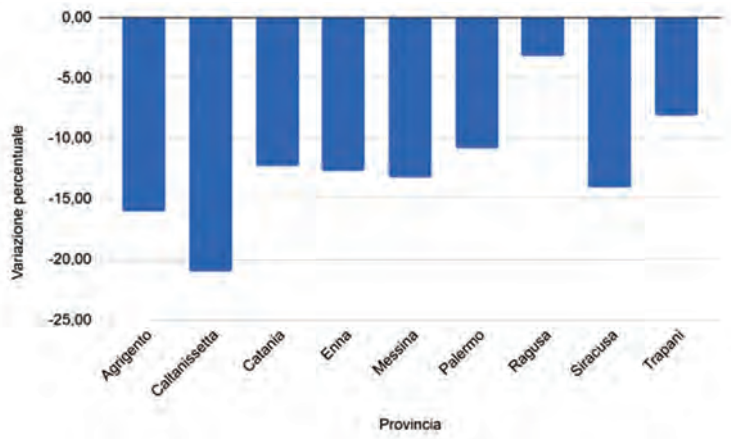
$$\left(\frac{Valore\ finale}{Valore\ iniziale}\right)^{\frac{1}{n}} - 1$$

Tale indicatore risulta pari a −1,6%, evidenziando una riduzione media annua negativa del numero di iscritti nel periodo analizzato. Tale significativa contrazione del livello aggregato regionale suggerisce di osservare le eventuali discontinuità spaziali disaggregando la scala territoriale di osservazione, al fine di osservare con una griglia spaziale più fine, quella delle province, la composizione territoriale dell'aggregato complessivo siciliano. A tal fine viene calcolata la variazione percentuale di studenti dal 2018/2019 al 2025/2026 con la seguente formula:

$$Variazione\ studenti = \frac{Studenti\ 2025/2026 - Studenti\ 2018/2019}{Studenti\ 2018/2019} \times 100$$

Il grafico evidenzia come la riduzione percentuale più significativa del numero di studenti si registra nella provincia di Caltanissetta, che nel periodo considerato ha perso il 21,01% degli iscritti. Segue la provincia di Agrigento, con una contrazione pari al 16,13%. Le riduzioni più contenute si osservano invece nelle province di Ragusa, che registra una diminuzione del 3,24%, e di Trapani, con una variazione pari a -8,08%. Tali dinamiche suggeriscono una comparazione tra la variazione della popolazione degli scolari delle scuole dell'infanzia siciliane e la più complessiva dinamica demografica isolana, per valutare se la riduzione del numero di studenti sia riconducibile a una diminuzione della popolazione regionale, considerato che in Sicilia dal 2018 al 2025 si è passati da 4.942.188 a 4.787.390 abitanti.

Grafico 2 - *Variazione percentuale di alunni dal 2018/2019 al 2025/2026 - Scuola dell'infanzia*



A tal fine, è stato costruito un indicatore normalizzato sulla popolazione, definito come rapporto di densità del "numero di studenti per 100.000 abitanti", e che viene osservato nel grafico seguente ponendo a confronto i due anni scolastici estremi dell'intervallo considerato.

$$Numero\ di\ studenti\ ogni\ 100.000\ abitanti = \left(\frac{Studenti\ provincia}{Popolazione\ provincia}\right) \times 100.000$$

Dal Grafico 3 emerge chiaramente come la variazione del numero di studenti, anche quando viene confrontata al calo della popolazione complessiva, attesti valori generalmente negativi e diffusi in tutte le province siciliane. Il Grafico 4 evidenzia chiaramente come la diminuzione del numero di alunni ogni 100.000 abitanti interessi tutte le province, sebbene con intensità differenti. Le aree maggiormente colpite risultano essere la provincia di Caltanissetta, che registra una perdita di circa 352 studenti ogni 100.000 abitanti, seguita da Siracusa e Catania, con rispettivamente 268 e 266 studenti in meno. Al contrario, le province di Trapani e Ragusa mostrano una contrazione più contenuta, con una perdita di "soli" 95 e 106 studenti ogni 100.000 abitanti. Tale evidenza segnala un fenomeno più strutturale, verosimilmente legato a un cambiamento nella composizione demografica della popolazione, caratterizzata da un progressivo invecchia-

mento e da una riduzione della quota di bambini in età prescolare. Per verificare se la progressiva riduzione del numero di studenti ogni 100.000 abitanti sia coerente con l'evoluzione demografica del territorio, viene riportato il Grafico 5, che rappresenta l'andamento temporale dell'indice di vecchiaia regionale. Tale indicatore, elaborato dall'ISTAT, è calcolato come rapporto tra la popolazione di 65 anni e oltre e quella compresa tra 0 e 14 anni, moltiplicato per 100.

Grafico 3 - *Numero di studenti ogni 100.000 abitanti - Scuola dell'infanzia*

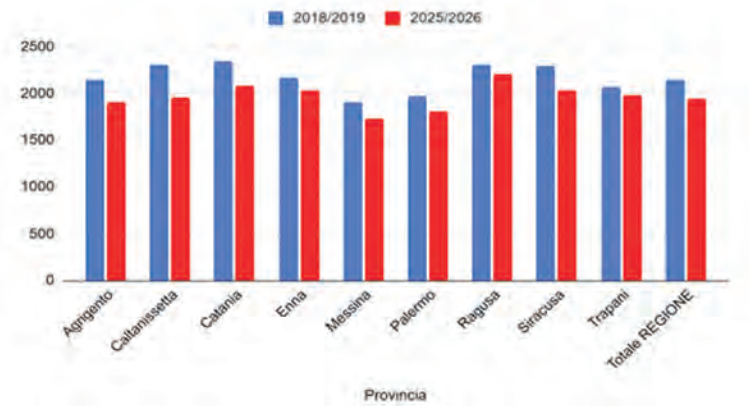


Grafico 4 - *Variazione totale del numero di studenti ogni 100.000 abitanti per provincia- Scuola dell'infanzia*

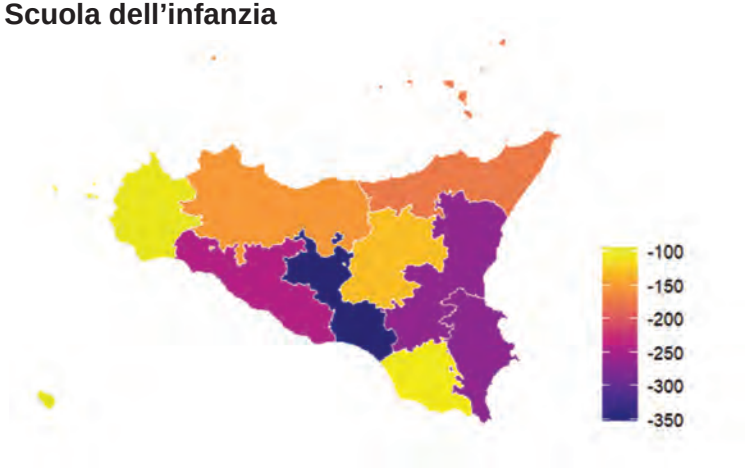
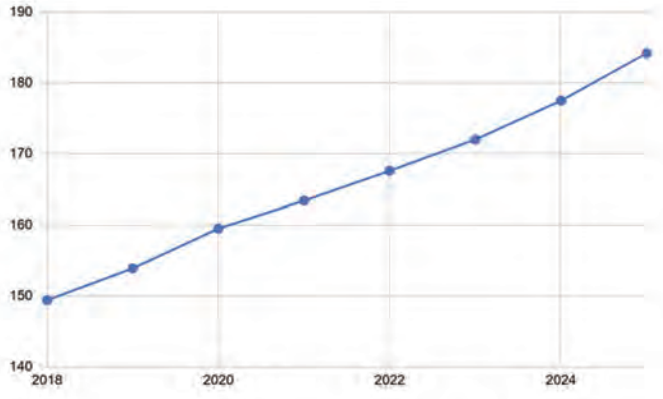


Grafico 5 - *Indice di vecchiaia regionale dal 2018 al 2025*



Il grafico evidenzia un marcato incremento dell'indice a livello regionale, passato da 149,4 nel 2018 a 184,2 nel periodo finale considerato, segnalando come almeno una parte della riduzione osservata nel numero di studenti possa essere effettivamente ricondotta al progressivo invecchiamento della popolazione regionale. Da un punto di vista provinciale, la tabella evidenzia come la provincia di Caltanissetta sia quella che ha registrato il maggiore incremento dell'indice di vecchiaia tra il 2018 e il 2025. Tale dinamica giustifica la più marcata riduzione del numero di alunni ogni 100.000 abitanti osservata nello stesso arco temporale.

Tabella 3 - *Indice di vecchiaia provinciale e variazione percentuale dal 2018 al 2025*

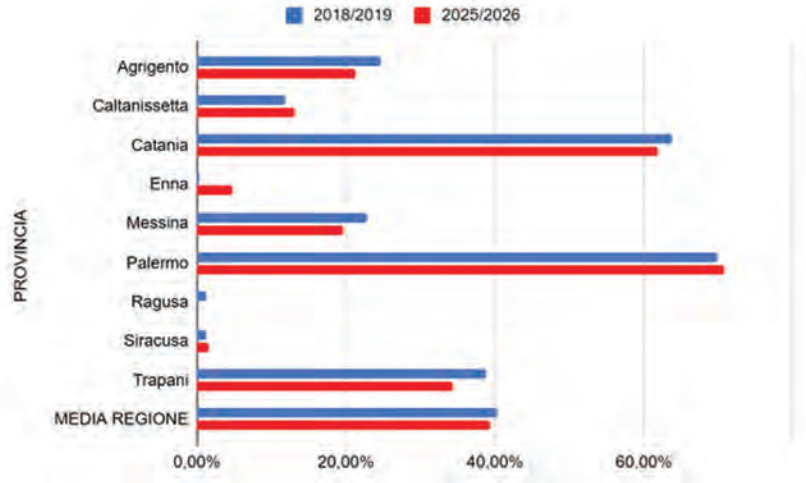
Territorio	2018	2025	Variazione %
Agrigento	160,9	198,9	23,62
Caltanissetta	147,6	193,6	31,17
Catania	131,1	163,5	24,71
Enna	176,8	227,2	28,51
Messina	181,1	223,6	23,47
Palermo	139,6	173,1	24,00
Ragusa	139,2	161	15,66
Siracusa	154	189,7	23,18
Trapani	171,9	206,9	20,36
Media REGIONE	**149,4**	**184,2**	**23,29**

Al contrario, le province di Ragusa e Trapani mostrano un aumento più contenuto dell'indice di vecchiaia, coerentemente con una contrazione meno accentuata del numero di studenti ogni 100.000 abitanti. Un'ulteriore prospettiva di analisi è quella relativa all'osservazione delle variazioni del numero di studenti con disabilità: a tal proposito, nella Tabella 4 sono riportati i dati relativi agli anni scolastici 2018/2019 e 2025/2026, al fine di evidenziare l'evoluzione del fenomeno nel periodo considerato. È possibile osservare un lieve aumento generalizzato a livello regionale, seppure con significative differenze tra le province. In particolare, si osserva un incremento molto contenuto nella provincia di Siracusa, mentre variazioni decisamente più marcate si registrano nella provincia di Palermo. Un ulteriore aspetto di rilievo, utile anche ai fini della valutazione dell'efficienza del sistema scolastico, riguarda la quota di studenti che non usufruisce dell'orario normale, ma che segue le attività didattiche con orario ridotto.

Tabella 4 - *Percentuale studenti affetti da disabilità - Scuola dell'infanzia*

	Percentuale studenti con disabilità		**Variazione %**
PROVINCIA	**2018/2019**	**2025/2026**	
Agrigento	2,07%	2,68%	0,60%
Caltanissetta	2,45%	3,02%	0,57%
Catania	2,74%	3,40%	0,67%
Enna	1,88%	2,86%	0,98%
Messina	2,48%	3,62%	1,14%
Palermo	2,17%	3,43%	1,26%
Ragusa	1,34%	1,51%	0,17%
Siracusa	2,62%	2,63%	0,01%
Trapani	2,61%	3,60%	0,99%
Totale REGIONE	**2,36%**	**3,14%**	**0,78%**

Grafico 6 - *Percentuale di studenti con orario ridotto anno 2018/2019 e 2025/2026*



Il grafico 6 mostra come la percentuale di bambini che usufruiscono dell'orario ridotto presenti significative differenze tra le province siciliane. In particolare, nelle province di Palermo e Catania tale incidenza supera ampiamente il 60%, mentre nelle province di Siracusa ed Enna risulta prossima allo zero. La provincia di Ragusa si distingue per un valore quasi nullo, elemento che evidenzia una configurazione particolarmente omogenea dell'offerta in termini di orario scolastico, nonché probabilmente una migliore allocazione delle risorse. Dal punto di vista temporale, nonostante la media regionale evidenzi una riduzione del numero di studenti con orario ridotto, alcune province mostrano invece un andamento opposto, registrando un incremento. Tra queste si distinguono Caltanissetta, Enna e Siracusa, ma soprattutto Palermo, che si conferma e rafforza la sua posizione come la provincia con la più bassa incidenza di studenti che usufruiscono del tempo pieno.

2. *Scuola primaria*

Analogamente a quanto già analizzato in riferimento alle scuole dell'infanzia, anche per le scuole primarie disponiamo della distinzione tra istituto e plesso. Per ciascun plesso sono disponibili le seguenti informazioni:

- numero di alunni;
- numero di alunni con disabilità;
- numero di classi;
- numero di alunni in regime di tempo normale;
- numero di alunni con disabilità in regime di tempo normale;
- numero di classi a tempo normale;
- numero di alunni in regime di tempo pieno;
- numero di alunni con disabilità in regime di tempo pieno;
- numero di classi a tempo pieno.

La Tabella 5 riporta la distribuzione provinciale del numero di plessi e di alunni relativi all'anno scolastico 2025/2026. Dalla Tabella 5 emerge che, in termini assoluti, in Sicilia si contano 1.360 plessi e 198.322 alunni. Tuttavia, al fine di approfondire l'analisi, risulta opportuno esaminare uno specifico aspetto, ovvero l'andamento del numero di iscritti nel periodo compreso tra l'anno scolastico 2018/2019 e il 2025/2026, così da evidenziare eventuali dinamiche evolutive del fenomeno. Analogamente a quanto visto per le scuole dell'infanzia, anche per le scuole primarie emerge una riduzione del numero di studenti nel periodo compreso tra l'anno scolastico 2018/2019 e il 2025/2026. In particolare, si passa da 224.704 a 198.322 iscritti, con una variazione totale pari a -11,74%. La tabella 6 evidenzia in modo più dettagliato le variazioni percentuali annue del numero di iscritti. Dall'analisi emerge, analogamente a quanto osservato per le scuole dell'infanzia, una dinamica prevalentemente decrescente lungo tutto il periodo considerato, con variazioni negative nella quasi totalità degli anni scolastici. La flessione più significativa si registra nell'anno scolastico 2025/2026, con un calo del 2,59%, mentre l'unico anno caratterizzato da una crescita degli iscritti è il 2024/2025, in cui l'incremento supera di poco l'1%. Infine, il tasso medio annuo di variazione risulta molto simile a quello rilevato per le scuole dell'infanzia, attestandosi al -1,55%.

Tabella 5 - *Numero di studenti e di plessi anno accademico 2025/2026 - Scuola primaria*

PROVINCIA	Numero plessi	Numero studenti
Agrigento	115	16238
Caltanissetta	63	9635
Catania	295	47815
Enna	52	5697
Messina	256	21797
Palermo	288	51187
Ragusa	73	14014
Siracusa	93	15688
Trapani	125	16251
Totale REGIONE	**1360**	**198322**

Grafico 7 - *Numero di iscritti dal 2018/2019 al 2025/2026 - Scuola primaria*

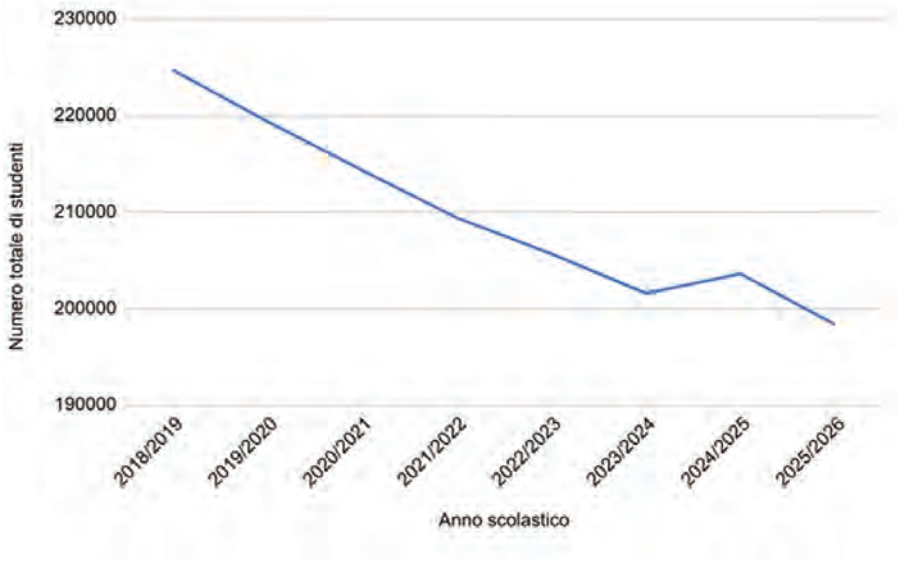


Tabella 6 - *Numero di iscritti e variazione % annua dal 2018/2019 al 2025/2026 - Scuola primaria*

Anno scolastico	Numero totale di iscritti	Variazione % annua
2018/2019	224704	
2019/2020	219373	-2,37
2020/2021	214317	-2,30
2021/2022	209386	-2,30
2022/2023	205660	-1,78
2023/2024	201559	-1,99
2024/2025	203585	1,01
2025/2026	198322	-2,59

Da un punto di vista provinciale, anche in questo caso, la variazione negativa peggiore riguarda la provincia di Caltanissetta, che registra una riduzione del numero di alunni pari al -19,19%. Seguono le province di Enna e Agrigento, con diminuzioni rispettivamente del 16,95% e del 14,61%. Ancora una volta, la provincia di Ragusa evidenzia la contrazione più contenuta, pari al -6,28%. Il Grafico 9 evidenzia come, analogamente a quanto osservato per la scuola dell'infanzia, si registra una riduzione del numero di studenti per 100.000 abitanti in tutte le province. Analogamente a quanto osservato per la scuola dell'infanzia, anche nel caso della scuola primaria l'area maggiormente colpita risulta essere la provincia di Caltanissetta, che registra una perdita di circa 603 studenti ogni 100.000 abitanti. Al contrario, le province che mostrano una contrazione più contenuta sono Trapani, con una riduzione di 274 studenti ogni 100.000 abitanti, e Messina, che registra una perdita di circa 333 studenti ogni 100.000 abitanti. Per quanto riguarda la disabilità, il confronto tra l'anno scolastico 2018/2019 e il 2025/2026 evidenzia un incremento significativo dell'incidenza percentuale degli alunni con disabilità.

Grafico 8 - *Variazione percentuale di alunni dal 2018/2019 al 2025/2026 - Scuola primaria*

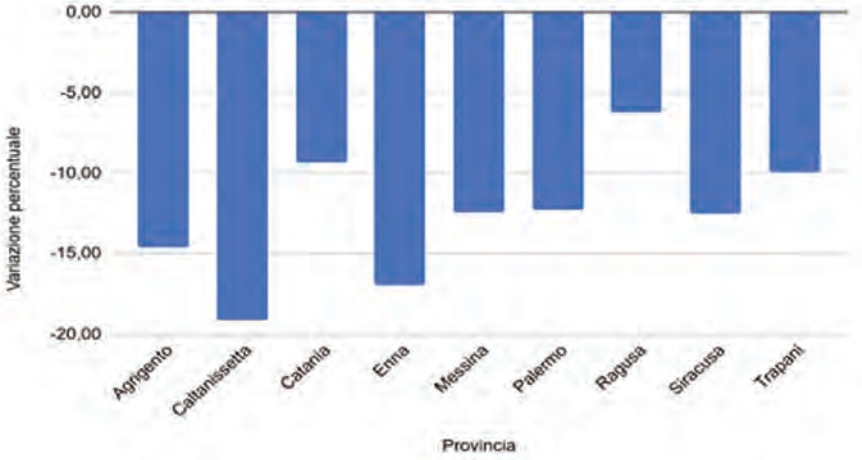


Grafico 9 - *Numero di studenti ogni 100.000 abitanti - Scuola primaria*

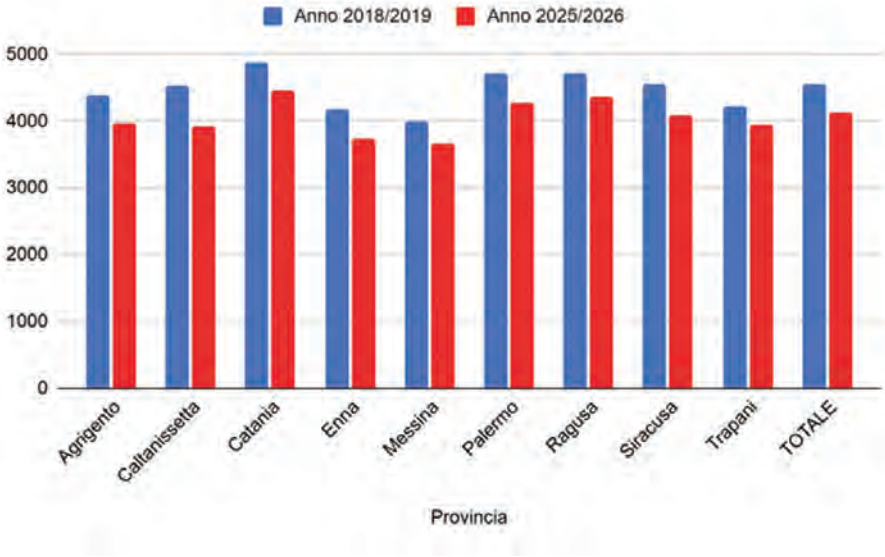


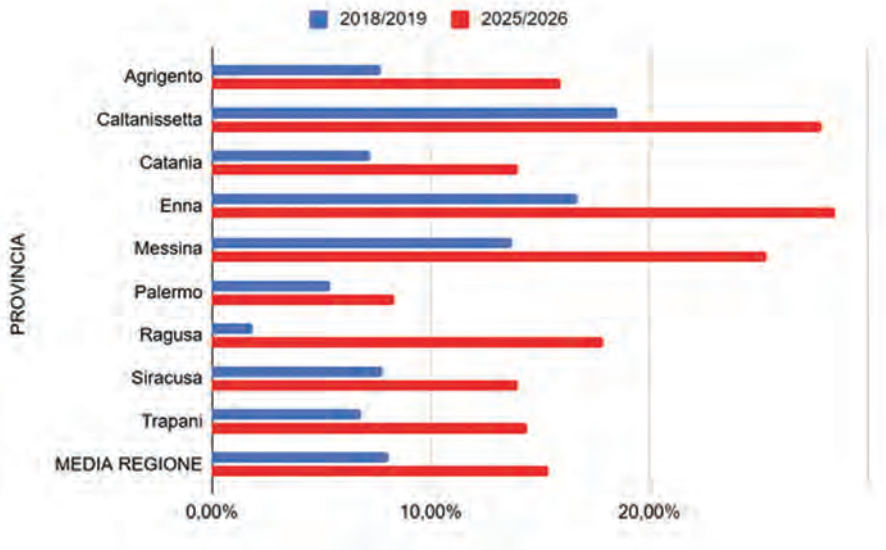
Grafico 10 - *Variazione provinciale numero di studenti ogni 100.000 abitanti - Scuola primaria*



Tabella 7 - *Percentuale di studenti affetti da disabilità - Scuola primaria*

	Percentuale di studenti con disabilità		Variazione %
PROVINCIA	**2018/2019**	**2025/2026**	
Agrigento	2,88%	5,39%	2,51%
Caltanissetta	4,21%	6,00%	1,79%
Catania	5,63%	7,71%	2,08%
Enna	3,62%	5,55%	1,93%
Messina	4,12%	7,23%	3,12%
Palermo	3,77%	6,78%	3,01%
Ragusa	2,44%	4,57%	2,13%
Siracusa	4,57%	6,57%	2,00%
Trapani	4,30%	8,67%	4,37%
Totale REGIONE	**4,21%**	**6,85%**	**2,64%**

Grafico 11 - *Percentuale di studenti con tempo pieno anno 2018/2019 e 2025/2026*



In particolare, in alcune province l'aumento risulta particolarmente marcato: nella provincia di Trapani l'incidenza risulta più che raddoppiata, mentre nelle province di Agrigento, Ragusa e Palermo si registra un incremento prossimo al raddoppio. Un ultimo aspetto di rilievo riguarda la percentuale di studenti che usufruiscono del tempo pieno. A differenza di quanto osservato per la scuola dell'infanzia, in questo caso l'analisi viene condotta da una prospettiva differente: l'attenzione è infatti rivolta alla percentuale di alunni che accedono al tempo pieno piuttosto che alla quota di studenti soggetti a orario ridotto. A tal proposito, il Grafico 11 evidenzia innanzitutto una crescita generalizzata del numero di studenti che usufruiscono del tempo pieno tra gli anni scolastici 2018/2019 e 2025/2026, con un incremento della media regionale dall'8,06% al 15,36%. Per quanto riguarda le singole province, i livelli più elevati si registrano a Enna, Caltanissetta e Messina, dove le percentuali si attestano intorno al 30%. Al contrario, la provincia di Palermo occupa l'ultima posizione, con meno del 10% degli alunni che usufruiscono del tempo pieno.

3. Scuola secondaria di primo grado

Anche per le scuole secondarie di primo grado sviluppiamo la seguente analisi utilizzando le informazioni disponibili per ciascun plesso:

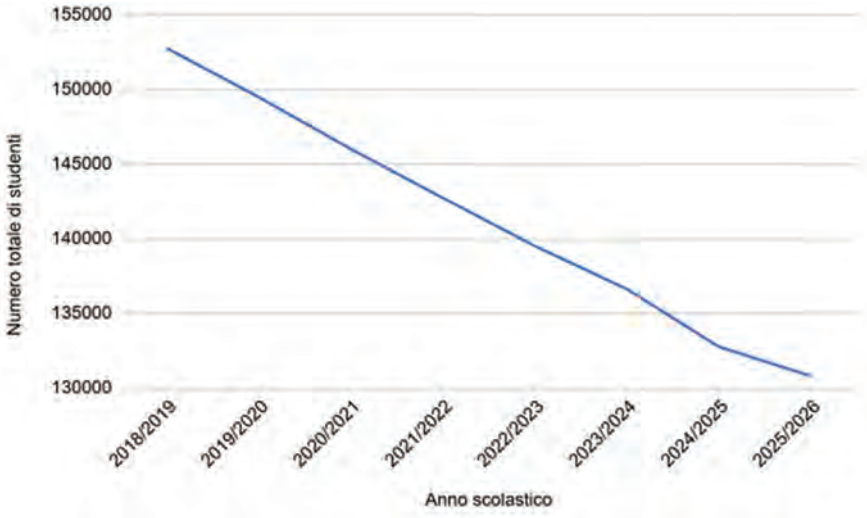
- numero di alunni;
- numero di alunni con disabilità;
- numero di classi;
- numero di alunni in regime di tempo normale;
- numero di classi a tempo normale;
- numero di alunni in regime di tempo prolungato;
- numero di classi a tempo prolungato.

Si riporta di seguito la Tabella 8, nella quale sono indicati il numero di plessi e di alunni relativi all'anno scolastico 2025/2026: emerge che, in termini assoluti, in Sicilia si contano 635 plessi e 130.815 alunni.

Tabella 8 - *Numero di studenti e di plessi anno 2025/2026 - Scuola secondaria di primo grado*

PROVINCIA	Numero plessi	Numero di studenti
Agrigento	60	10711
Caltanissetta	32	6802
Catania	119	30828
Enna	24	3641
Messina	120	14780
Palermo	153	34137
Ragusa	30	9085
Siracusa	43	10355
Trapani	44	10476
Totale REGIONE	**625**	**130815**

Grafico 12 - *Numero di iscritti dal 2018/2019 al 2025/2026 - Scuola secondaria di primo grado*



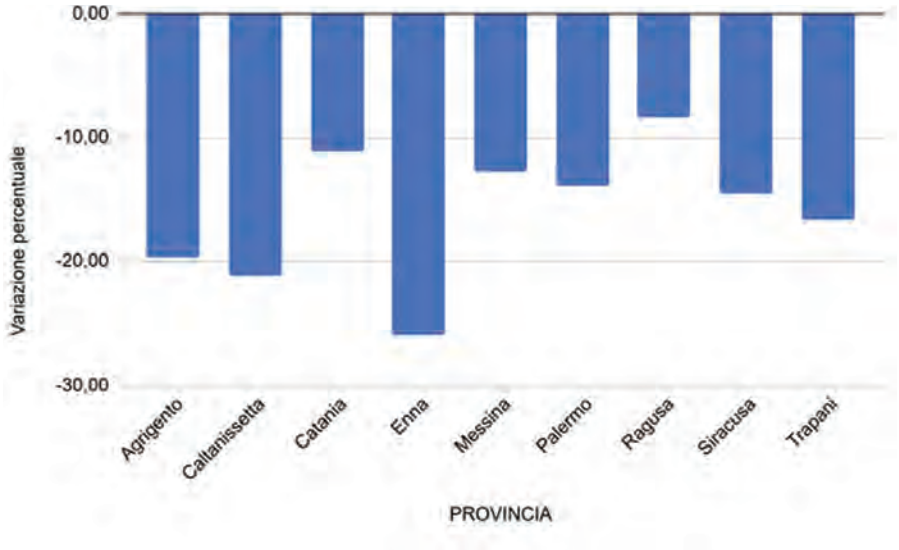
La tendenza alla riduzione del numero di studenti si conferma anche per le scuole secondarie di primo grado (Grafico 12). Nel periodo compreso tra l'anno scolastico 2018/2019 e il 2025/2026, si osserva infatti un passaggio da 152.772 a 130.815 alunni, corrispondente a una diminuzione del 14,37%.

Tabella 9 - *Numero di iscritti e variazione % annua dal 2018/2019 al 2025/2026 - Scuola secondaria di primo grado*

Anno scolastico	Numero totale di iscritti	Variazione % annua
2018/2019	152772	
2019/2020	149491	-2,15%
2020/2021	146013	-2,33%
2021/2022	142752	-2,23%
2022/2023	139531	-2,26%
2023/2024	136651	-2,06%
2024/2025	132783	-2,83%
2025/2026	130815	-1,48%

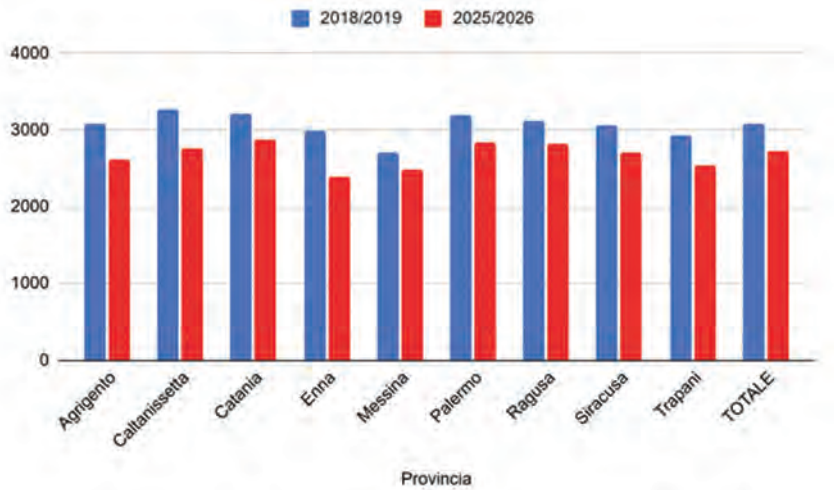
Dalla Tabella 9 emerge che, tra gli anni scolastici 2018/2019 e 2025/2026, la riduzione percentuale del numero di iscritti si è mantenuta piuttosto omogenea nel tempo, oscillando tra il -1,48% e il -2,83%. Inoltre, il tasso medio annuo di variazione risulta pari al -1,92%, una percentuale leggermente superiore rispetto a quella osservata per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria.

Grafico 13 - *Variazione percentuale di alunni dal 2018/2019 al 2025/2026 - Scuola secondaria di primo grado*



Analogamente a quanto rilevato nei precedenti livelli di istruzione, il Grafico 13 evidenzia una contrazione eterogenea tra le province. In particolare, la provincia di Enna registra la riduzione più marcata, avvicinandosi al -26%, mentre le province di Ragusa e Catania presentano diminuzioni più contenute, intorno al 10%.

Grafico 14 - *Numero di studenti ogni 100.000 abitanti - Scuola secondaria di primo grado*



Anche in questo caso, dal Grafico 14 emerge che, analogamente a quanto osservato per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, si registra una riduzione del numero di studenti per 100.000 abitanti in tutte le province.

Grafico 15 - *Variazione provinciale numero di studenti ogni 100.000 abitanti - Scuola secondaria di primo grado*

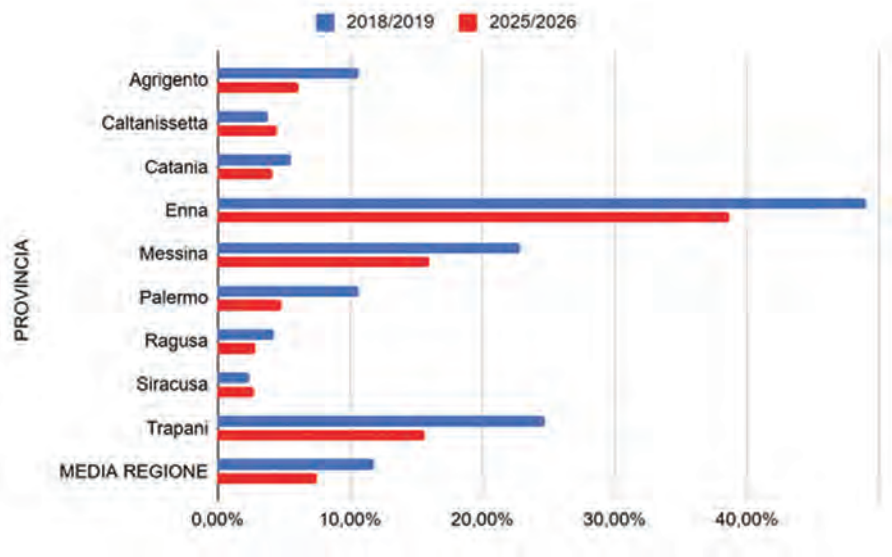


Diversamente da quanto osservato in precedenza, per le scuole secondarie di secondo grado il dato peggiore si registra nella provincia di Enna, che tra gli anni scolastici 2018/2019 e 2025/2026 perde circa 607 studenti ogni 100.000 abitanti. Al contrario, la provincia che evidenzia la contrazione più contenuta è Messina, con una perdita di circa 235 studenti ogni 100.000 abitanti. Per quanto riguarda la disabilità, il confronto tra l'anno scolastico 2018/2019 e il 2025/2026 evidenzia un incremento significativo dell'incidenza percentuale degli alunni con disabilità anche per le scuole secondarie di primo grado. Infatti, si registra un significativo aumento dell'incidenza degli studenti con disabilità. In particolare, la percentuale a livello regionale passa dal 4,79% al 7,29% nel periodo considerato. Per quanto riguarda la percentuale di studenti che usufruiscono del tempo prolungato, il dato medio regionale del 2025/2026 si attesta al 7,55%, e addirittura nella maggior parte delle province tale quota risulta compresa tra il 2% e il 6%. La percentuale inoltre è in riduzione rispetto l'11,8% dell'anno 2018/2019, infatti ad eccezione della provincia di Siracusa e Caltanissetta che hanno registrato aumenti minimi, tutte le province nel 2025/2026 hanno registrato una riduzione rispetto al 2018/2019. Nonostante la riduzione generale, si segnalano, alcune realtà con valori significativamente più elevati rispetto la media: le province di Messina e Trapani registrano percentuali intorno al 15%, mentre la provincia di Enna si distingue in modo particolarmente marcato, con il 38,7% degli studenti che usufruisce del tempo prolungato.

Tabella 10 - *Percentuale di studenti affetti da disabilità - Scuola secondaria di primo grado*

	Percentuale alunni con disabilità		**Variazione %**
PROVINCIA	**2018/2019**	**2025/2026**	
Agrigento	3,18%	5,68%	2,50%
Caltanissetta	4,90%	6,01%	1,11%
Catania	6,28%	8,66%	2,38%
Enna	4,07%	5,90%	1,84%
Messina	3,98%	7,51%	3,53%
Palermo	4,69%	7,34%	2,65%
Ragusa	2,46%	4,16%	1,70%
Siracusa	5,54%	7,21%	1,67%
Trapani	5,16%	8,56%	3,40%
Totale REGIONE	**4,79%**	**7,29%**	**2,50%**

Grafico 16 - *Percentuale di alunni con tempo prolungato anno 2025/2026*



4. *Indicatori istituti comprensivi*

Al fine di integrare anche un cruscotto di indicatori che consenta di approfondire ulteriormente l'analisi del sistema scolastico siciliano e di valutarne alcuni aspetti di efficacia ed efficienza, si è deciso di utilizzare una seconda fonte di dati amministrativi relativa al totale degli istituti comprensivi. Per la costruzione di tali indicatori è stata utilizzata, anche in questo caso, la banca dati fornita dal Ministero dell'Istruzione e del Merito; tuttavia, è stato impiegato un dataset differente, che aggrega i singoli plessi scolastici nei rispettivi istituti comprensivi di riferimento, mettendo a disposizione informazioni relative al personale scolastico e al corpo docente degli istituti.

Tabella 11 - *Numero medio di insegnanti ogni 100 alunni 2024/2025 - Istituti comprensivi*

PROVINCIA	Numero medio di insegnanti ogni 100 alunni
Agrigento	13,3
Caltanissetta	14
Catania	12,9
Enna	15,2
Messina	15,1
Palermo	13,6
Ragusa	11,3
Siracusa	13,2
Trapani	15,6
Media REGIONE	**13,6**

Tabella 12 - *Numero di insegnanti di sostegno ogni 100 alunni disabili 2024/2025 - Istituti comprensivi*

PROVINCIA	Numero di insegnanti di sostegno ogni 100 alunni disabili
Agrigento	93,4
Caltanissetta	80,1
Catania	74,1
Enna	87,2
Messina	88,1
Palermo	92,3
Ragusa	90
Siracusa	83,7
Trapani	88,2
Media REGIONE	84,8

Per ragioni di correttezza metodologica, gli indicatori sono stati elaborati con riferimento all'anno scolastico 2024/2025, in quanto ultimo anno scolastico concluso e, pertanto, caratterizzato da dati completi e consolidati. Come primo indicatore è stato considerato il numero medio di insegnanti ogni 100 alunni, calcolato come rapporto tra il numero totale di insegnanti e il numero totale di alunni a livello provinciale moltiplicati per 100. Dall'analisi emerge

che la media regionale si attesta a 13,6 insegnanti ogni 100 alunni. Tuttavia, si rilevano differenze tra le province: il valore massimo si registra nella provincia di Trapani, con 15,6 insegnanti ogni 100 alunni, mentre il valore minimo si osserva nella provincia di Ragusa, con 11,3. Come secondo indicatore è stato considerato l'aspetto relativo agli alunni con disabilità. In particolare, è stato calcolato il numero medio di insegnanti di sostegno ogni 100 alunni con disabilità, ottenuto dal rapporto tra il numero di insegnanti di sostegno e il numero di alunni con disabilità moltiplicato per 100. La media regionale si attesta a 84,8. Anche in questo caso emergono significative differenze territoriali: il valore massimo si registra nella provincia di Agrigento, con 93,4, mentre il valore minimo si osserva nella provincia di Catania, con 74,1. Un ulteriore indicatore preso in considerazione riguarda il numero medio di personale ATA ogni 100 alunni. Tale indicatore è stato calcolato come rapporto tra il personale ATA e il numero di alunni, moltiplicato per 100. La media regionale si attesta a 2,99 unità di personale ATA ogni 100 alunni. Anche in questo caso emergono differenze territoriali: il valore più elevato si registra nella provincia di Enna, con 3,75, mentre il valore più contenuto si osserva nella provincia di Catania, con 2,73. Un ultimo aspetto preso in considerazione riguarda la densità media di alunni per classe, calcolata come rapporto tra il numero di alunni e il numero di classi. A livello regionale, le classi risultano composte mediamente da 18,1 alunni. Anche in questo caso si osservano differenze territoriali: si passa da un valore massimo di 20,37 alunni per classe nella provincia di Ragusa a un valore minimo di 15,74 nella provincia di Enna.

Tabella 13 - *Personale ATA ogni 100 alunni 2024/2025 - Istituti comprensivi*

PROVINCIA	Personale ATA ogni 100 studenti
Agrigento	3,12
Caltanissetta	3,17
Catania	2,73
Enna	3,75
Messina	3,63
Palermo	2,79
Ragusa	2,83
Siracusa	3,03
Trapani	3,06
Media REGIONE	**2,99**

Tabella 14 - *Densità media delle classi 2024/2025 - Istituti comprensivi*

PROVINCIA	Densità media delle classi
Agrigento	17,9
Caltanissetta	17,38
Catania	19,24
Enna	15,74
Messina	16,4
Palermo	17,69
Ragusa	20,37
Siracusa	18,8
Trapani	17,48
Media REGIONE	**18,1**

5. *Scuola secondaria di secondo grado*

Per quanto riguarda le scuole secondarie di secondo grado, l'analisi prende in considerazione il numero di istituti, il numero di plessi e il numero di indirizzi di studio. La Tabella 15 riporta le informazioni relative alla distribuzione provinciale rispetto all'anno scolastico 2025/2026. La struttura territoriale della scuola superiore in Sicilia è articolata in 238 istituti che, a loro volta, si articolano in 753 plessi scolastici che aggregano complessivamente 229.249 studenti iscritti. Gli istituti secondari di secondo grado si articolano secondo tre principali tipologie:

- istituti professionali;
- istituti tecnici;
- licei.

Il Grafico 17 riporta la composizione percentuale delle diverse tipologie di istituto. Tale composizione rivela una distribuzione sostanzialmente equilibrata tra le tre categorie, con una lieve prevalenza degli istituti tecnici, che rappresentano il 35,2% del totale delle scuole presenti in Sicilia. Risulta tuttavia utile approfondire la distribuzione degli studenti iscritti per tipologia di istituto; a tal fine è stato elaborato il Grafico 18. A fronte di una equa distribuzione degli istituti per tipologia, la composizione degli studenti iscritti invece registra una prevalenza di iscritti nei licei (il 54,1%); cui seguono gli istituti tecnici con il 29,2%, mentre gli istituti professionali arruolano il 16%

degli studenti siciliani che frequentano la scuola superiore di secondo grado. Tali evidenze suggeriscono di approfondire come la composizione degli iscritti si sia modificata a partire dall'anno scolastico 2018/2019. Il grafico 19, pur evidenziando una riduzione generale del numero di studenti, si passa da 246.806 studenti del 2018/2019 a 229.249 studenti del 2025/2026, mostra una composizione stabile degli iscritti per tipologia di istituto: per i licei, la tendenza risulti sostanzialmente stabile, con un lieve incremento del numero di iscritti, passati da 122.449 nell'anno scolastico 2018/2019 a circa 124.000 nel 2025/2026. Per quanto riguarda gli istituti tecnici, si osserva invece un andamento in diminuzione, con una perdita complessiva di circa 5.000 studenti nel periodo considerato. La contrazione risulta ancora più marcata per gli istituti professionali, che registrano un calo significativo passando da 52.206 iscritti nel 2018/2019 a 38.309 nel 2025/2026. Un altro aspetto potenzialmente rilevante è rappresentato dal calcolo del tasso di partecipazione scolastica.

Tabella 15 - *Numero di studenti, di istituti e di plessi anno 2025/2026*

Provincia	Numero istituti	Numero plessi	Numero alunni
Agrigento	20	68	19732
Caltanissetta	15	55	12896
Catania	54	147	51895
Enna	10	37	6768
Messina	28	85	27136
Palermo	56	164	56034
Ragusa	15	51	15717
Siracusa	19	78	18705
Trapani	21	68	20366
Totale REGIONE	**238**	**753**	**229249**

Tale indicatore è ottenuto dal rapporto tra il numero di studenti iscritti e il numero di persone residenti nella fascia d'età 14–18 anni. Ne deriva un indicatore specifico che consente di stimare la quota di giovani teoricamente in età scolastica secondaria di secondo grado effettivamente iscritti a un istituto superiore. Tuttavia, è necessario considerare che tale indicatore, per costruzione, potrebbe portare a una sovrastima della reale partecipazione. È infatti probabile che tra gli iscritti siano presenti studenti con età superiore ai 18 anni, oltre alla presenza di corsi serali frequentati

da soggetti potenzialmente anche molto più adulti rispetto alla soglia considerata. Di conseguenza, il numeratore potrebbe risultare sovrastimato, incidendo sull'interpretazione del rapporto. Tuttavia, pur riconoscendo tali limiti, l'indicatore risulta utile per fornire una misura sintetica del grado di partecipazione al sistema scolastico secondario, consentendo confronti territoriali e temporali e offrendo una prima approssimazione del livello di copertura del servizio educativo nella fascia d'età considerata.

Grafico 17 - *Istituti per tipologia*

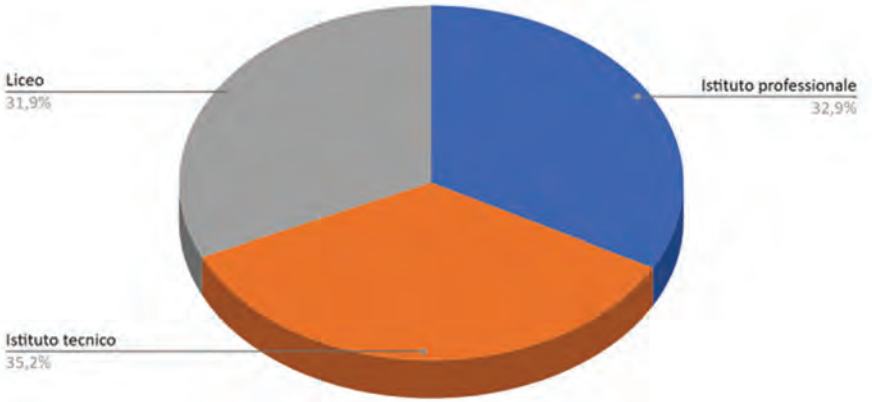


Grafico 18 - *Studenti iscritti per tipologia di istituto 2025/2026*

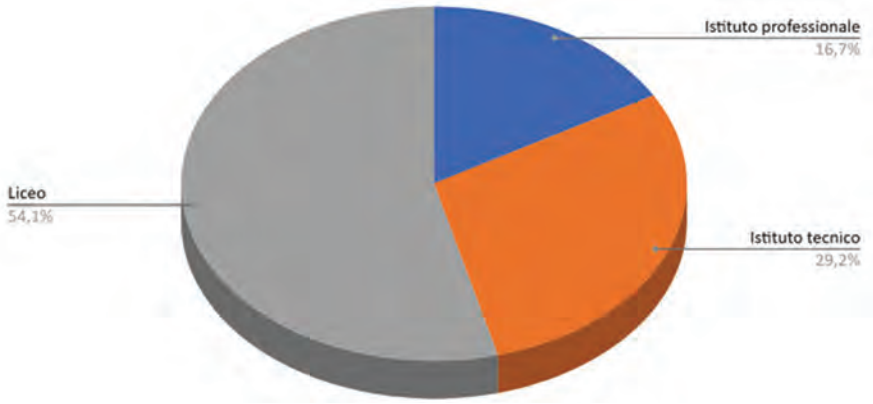


Grafico 19 - *Studenti iscritti per tipologia di istituto 2025/2026*

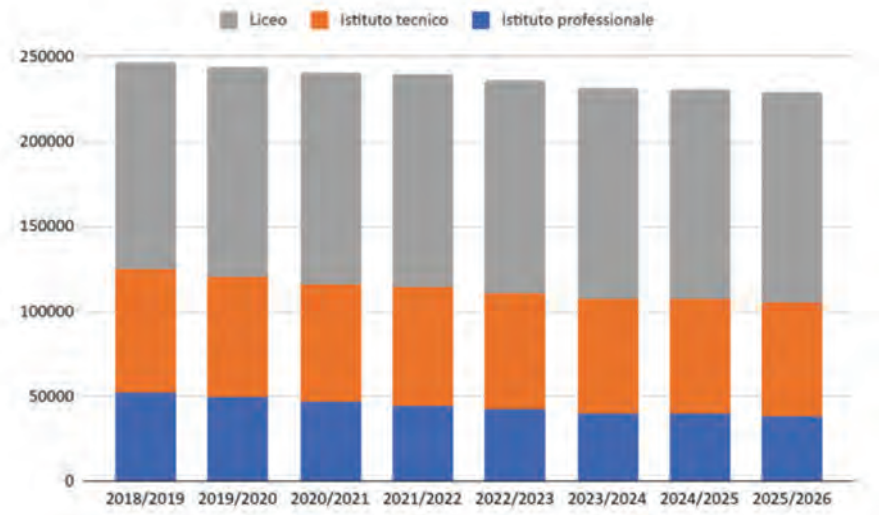
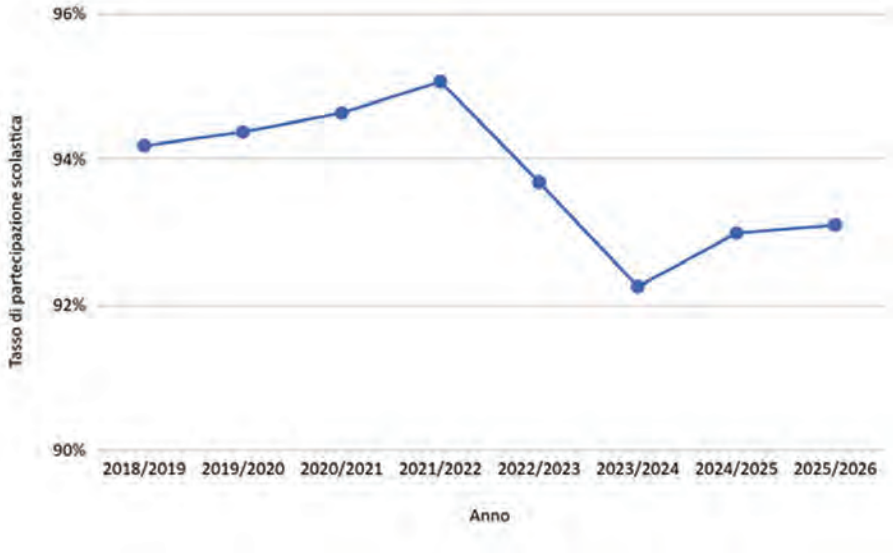
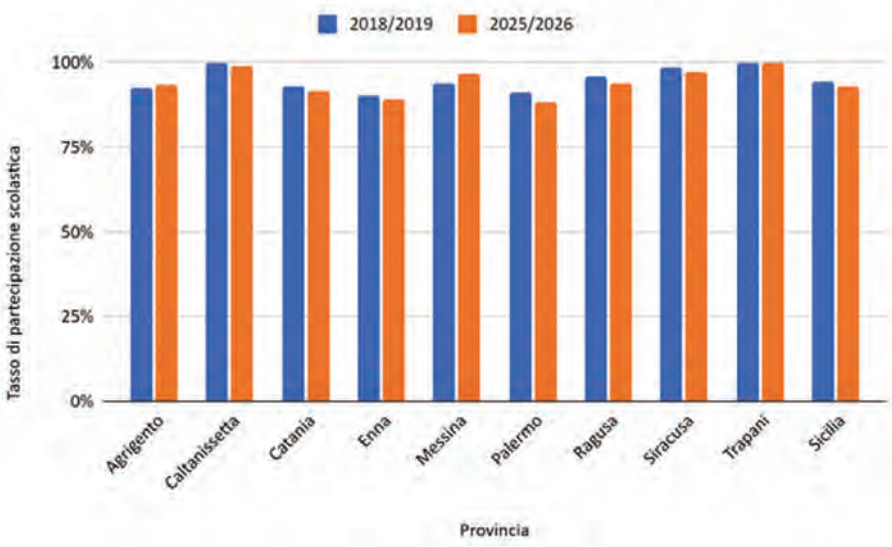


Grafico 20 - *Tasso di partecipazione scolastica dal 2018/2019 al 2025/2026*



Nel Grafico 20 viene riportato l'andamento del tasso di partecipazione scolastica: emerge che il valore regionale iniziale, nell'intervallo di tempo osservato, si attesta al 94% nell'anno scolastico 2018/2019, poi cresce fino a superare il 95% nel 2021/2022, per poi registrare una successiva contrazione, scendendo al 92% nell'anno scolastico successivo. A partire da tale fase, il tasso mostra un andamento nuovamente crescente. Nel 2025/2026 il valore si attesta infine intorno al 93,1%. Anche in questo caso risulta opportuno approfondire le differenze territoriali tra le province.

Grafico 21 - *Tasso di partecipazione scolastica provinciale*



Come evidenziato dal Grafico 21, si osservano significative eterogeneità nel tasso di partecipazione scolastica nel periodo 2018/2019–2025/2026. In particolare, le province di Trapani e Caltanissetta presentano valori prossimi al 100%. All'estremo opposto si colloca la provincia di Palermo, che registra un tasso pari al 91% nel 2018/2019 e all'88% nel 2025/2026. Nel complesso, ad eccezione della provincia di Messina, che evidenzia un incremento dal 94% al 97%, e della provincia di Trapani, caratterizzata da un andamento sostanzialmente stabile, tutte le altre province mostrano una contrazione del tasso di partecipazione scolastica.

6. *Altri indicatori per gli istituti superiori*

Analogamente a quanto effettuato per gli istituti comprensivi, al fine di costruire un insieme di indicatori utili ad approfondire ulteriormente l'analisi del sistema scolastico siciliano e a valutarne alcuni aspetti di efficienza, si è fatto ricorso a un ulteriore dataset relativo alle scuole secondarie di secondo grado, sempre fornito dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. Per ragioni di coerenza metodologica, gli indicatori sono stati elaborati con riferimento all'anno scolastico 2024/2025, in quanto ultimo anno scolastico concluso e, pertanto, caratterizzato da dati completi e consolidati. Come primo indicatore è stato considerato il numero di insegnanti ogni 100 alunni, calcolato come rapporto tra il numero totale di insegnanti e il numero totale di alunni a livello provinciale moltiplicato per 100.

Tabella 16 - *Numero di insegnanti ogni 100 alunni 2024/2025 - Scuola secondaria di secondo grado*

PROVINCIA	Numero di insegnanti ogni 100 alunni
Agrigento	11,4
Caltanissetta	12,2
Catania	11,7
Enna	13,8
Messina	12,6
Palermo	12,2
Ragusa	10,9
Siracusa	12,7
Trapani	12,1
Media REGIONE	**12,1**

La Tabella 16 evidenzia che il valore medio regionale del rapporto tra insegnanti e alunni nelle scuole secondarie di secondo grado si attesta a 12,1 insegnanti ogni 100 alunni. Anche in questo caso emergono differenze territoriali significative: il valore più elevato si registra nella provincia di Enna, con 13,8, mentre il valore più contenuto si osserva nella provincia di Ragusa, che, analogamente a quanto rilevato per gli istituti comprensivi, presenta un rapporto pari a 10,9. In linea con l'analisi condotta per gli istituti comprensivi, come secondo indicatore è stato considerato l'aspetto relativo agli alunni con disa-

bilità. In particolare, è stato calcolato il numero di insegnanti di sostegno ogni 100 alunni con disabilità, ottenuto dal rapporto tra il numero di insegnanti di sostegno e il numero di alunni con disabilità moltiplicato per 100.

Tabella 17 - *Numero di insegnanti di sostegno ogni 100 alunni disabili 2024/2025 - Scuola secondaria di secondo grado*

PROVINCIA	Numero di insegnanti di sostegno ogni 100 alunni disabili
Agrigento	80,7
Caltanissetta	77
Catania	74
Enna	88,2
Messina	82,7
Palermo	91,3
Ragusa	77,6
Siracusa	81
Trapani	85,2
Media REGIONE	**82,2**

In questo caso, a fronte di una media regionale pari a 82,2, si evidenziano differenze territoriali ancora più marcate. In particolare, i valori variano da un minimo di 74 nella provincia di Catania a un massimo di 91,3 nella provincia di Palermo.

Tabella 18 - *Numero medio personale ATA ogni 100 alunni 2024/2025 - Scuola secondaria di secondo grado*

PROVINCIA	Personale ATA ogni 100 alunni
Agrigento	4,087
Caltanissetta	4,125
Catania	3,336
Enna	4,979
Messina	4,15
Palermo	3,614
Ragusa	3,659
Siracusa	4,397
Trapani	4,095
Media REGIONE	**3,836**

Per quanto riguarda il numero di personale ATA ogni 100 alunni, il valore risulta significativamente più elevato rispetto a quanto osservato per gli istituti comprensivi. In particolare, la media regionale per le scuole secondarie di secondo grado si attesta a 3,84 unità per 100 alunni, a fronte di 2,99 registrati negli istituti comprensivi. Anche in questo caso emergono differenze territoriali: il valore più elevato si registra nella provincia di Enna, con 4,98 unità ogni 100 studenti, mentre il valore più contenuto si osserva nella provincia di Catania, con 3,34.

Tabella 19 - *Densità media delle classi 2024/2025 - Scuola secondaria di secondo grado*

PROVINCIA	Densità media delle classi
Agrigento	19,90
Caltanissetta	18,81
Catania	20,85
Enna	16,63
Messina	19,41
Palermo	19,93
Ragusa	20,56
Siracusa	17,92
Trapani	20,41
Media REGIONE	**19,78**

Analizzando, infine, la densità media delle classi, indicatore che consente di valutare il numero medio di studenti per classe, si osserva un valore regionale pari a 19,78 alunni per classe. Anche in questo caso emergono interessanti differenze territoriali che rivelano tanto determinanti di natura demografica che di natura sociale: le classi più numerose si registrano nella provincia di Catania, con una media di 20,85 studenti per classe, mentre le meno affollate si osservano nella provincia di Enna, con una media di 16,63 alunni.

III. FONTI E DATI DELLA SCUOLA IN SICILIA: UNA RICOGNIZIONE

Giorgio Cavadi

Questo contributo si riallaccia idealmente ad uno studio dedicato nel 2014 alla scuola siciliana[1] – costruito a partire dal primo Rapporto sistematico dell'Ufficio Scolastico Regionale – di cui riprende la struttura e il metodo, ma con qualcosa di profondamente cambiato nella sostanza. L'obiettivo rimane lo stesso: ragionare sulle fonti attraverso cui il sistema si lascia conoscere, interrogarne le basi informative, segnalarne potenzialità e lacune. Nel mezzo, però, sono trascorsi più di dieci anni: una pandemia, diversi cicli di riforme, un'ulteriore contrazione demografica, e – non per ultimo – una significativa maturazione dell'ecosistema informativo sull'istruzione in Italia.

1. *La cartografia delle fonti: un panorama più ricco, non sempre più leggibile*

Nel 2014 la principale fonte sistematica sulla scuola siciliana era, di fatto, il Rapporto dell'USR Sicilia. A distanza di un decennio il panorama si è articolato in almeno quattro livelli sovrapposti. Al livello nazionale, il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) gestisce il Portale Unico dei Dati della Scuola[2], che mette a disposizione in formato aperto dati su iscritti, docenti, istituti e risultati per regione e provincia. L'ISTAT contribuisce con la propria infrastruttura statistica – in particolare il rapporto «Noi

[1] G. Cavadi, *La scuola in Sicilia: numeri e tendenze del sistema di istruzione siciliano*, in «StrumentiRES – Rivista online della Fondazione RES», VI, 2014. Il Rapporto USR di riferimento è: USR Sicilia (2014), *La scuola in Sicilia 2013/2014 – Primo Rapporto sul sistema scolastico siciliano*, Palermo: USR Sicilia. Disponibile (archivio): old.usr.sicilia.it/index.php/pubblicazioni.

[2] MIM, Portale Unico dei Dati della Scuola: www.scuola.gov.it/opendata; sezione Dati e Statistiche: www.mim.gov.it/dati-e-statistiche.

Italia»[3] – che consente comparazioni storiche e geografiche. L'INVALSI, attraverso la piattaforma INVALSIopen[4], pubblica i risultati delle prove standardizzate con un livello di granularità che arriva fino al singolo istituto. Più recentemente, a questi si è aggiunto il contributo della Commissione inter-istituzionale istituita dall'ISTAT per la misura della povertà educativa[5], che ha tentato una sintesi multi-dimensionale degli svantaggi formativi a livello sub-comunale.

Al livello regionale, l'USR Sicilia ha significativamente ampliato la propria attività di produzione e diffusione di dati. Oltre ai tradizionali dataset sulle scuole – disponibili in open data con licenza IODL 2.0[6] – l'ufficio conduce monitoraggi annuali specifici sulla dispersione scolastica, articolati per ordine di scuola e per plesso[7]. A livello europeo, l'Education and Training Monitor della Commissione Europea[8] offre ogni anno una lettura comparata dei sistemi di istruzione nazionali con un country report dedicato all'Italia, che include focus sulle Isole e sul Mezzogiorno.

Questo proliferare di fonti porta con sé almeno tre problemi strutturali che chi voglia fare ricerca sul sistema scolastico siciliano è destinato a incontrare. Il primo è la frammentazione definitoria: dispersione, abbandono, insuccesso formativo, dispersione implicita sono nozioni che le diverse istituzioni produttrici usano con accezioni non sempre coincidenti,

[3] ISTAT, *Noi Italia 2024 – Istruzione e Formazione*, noi-italia.istat.it. Per la raccolta completa di pubblicazioni statistiche sull'istruzione: www.istat.it/statistiche-per-temi/istruzione-e-lavoro/istruzione-e-formazione/.

[4] INVALSI, INVALSIopen – portale dei risultati delle Rilevazioni nazionali: www.invalsiopen.it/risultati/.

[5] ISTAT (2025), *Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica*. Audizione presso il Senato della Repubblica, 7 ottobre 2025. Disponibile: www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/Istat-Audizione-poverta-educativa-7-ottobre-2025.pdf. Cfr. anche ISTAT, *Misurare la povertà educativa* (Commissione inter-istituzionale), www.istat.it.

[6] USR Sicilia, *Open Data – Dati delle scuole per anno scolastico* (dall'a.s. 2013/2014 all'a.s. 2025/2026): www.usr.sicilia.it/open-data/. Archivio anni precedenti: old.usr.sicilia.it/index.php/dati-delle-scuole.html.

[7] USR Sicilia, *Monitoraggi regionali sulla dispersione scolastica*, www.usr.sicilia.it/category/aree-tematiche/iniziative-per-le-scuole/dispersione-scolastica-e-disagio/monitoraggi-dispersione-scolastica/. I monitoraggi coprono le scuole primarie e le secondarie di I e II grado, con rilevazione su 2.535 plessi nell'a.s. 2022-2023.

[8] Commissione Europea (2025), *Education and Training Monitor 2025 – Country Report Italy*, Luxembourg: Publications Office of the EU. Disponibile: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/it/country-reports/italy.html.

rendendo difficile il confronto diretto tra i dati. Il secondo è la granularità asimmetrica: alcune rilevazioni permettono analisi per singola istituzione scolastica, altre si fermano alla macroregione «Sud e Isole», rendendo invisibile la specificità siciliana. Il terzo è il ritardo nella pubblicazione: i dataset regionali dell'USR o dell'ISTAT arrivano spesso con un anno di scarto rispetto all'anno scolastico di riferimento, complicando la produzione di analisi tempestive.

2. *Il calo demografico: un fenomeno che accelera*

Nel 2014 scrivevamo di un calo costante degli iscritti che, nel quinquennio 2008-2013, aveva sottratto alla scuola siciliana quasi 37.000 alunni[9]. A distanza di un decennio la tendenza non si è interrotta: ad esempio, il numero dei nuovi iscritti al primo anno delle scuole secondarie di secondo grado è sceso dai 40.494 dell'anno scolastico 2024-2025 ai 39.335 del 2025-2026[10]. Si tratta dell'espressione scolastica di un declino demografico che colpisce l'intera isola con intensità superiore alla media nazionale, e che la stessa Commissione Europea segnala come fattore strutturale nei propri rapporti annuali sull'Italia[11].

Questo calo ha conseguenze dirette sulla rete scolastica, che già nel 2014 aveva subito una notevole rimodulazione con la riduzione delle istituzioni da 1.186 a 874 nell'arco di soli sei anni[12]. Il processo di dimensionamento, allora presentato come risposta emergenziale alla *spending review*,

[9] G. Cavadi (2014), *op. cit.*, p. 1. I dati originari provengono dal Rapporto USR Sicilia 2013/2014, cap. 1: gli iscritti erano passati da 819.406 nell'a.s. 2008/2009 a 773.425 nell'a.s. 2013/2014.

[10] USR Sicilia (2025), *Iscrizioni a.s. 2025-2026: in Sicilia oltre uno studente su due si iscrive al Liceo*. Comunicato stampa. Disponibile: www.usr.sicilia.it/in-sicilia-oltre-uno-studente-su-due-si-iscrive-al-liceo-trend-in-crescita-rispetto-al-2024-bene-anche-i-tecnici-e-i-professionali/. Il dato degli iscritti a.s. 2024-2025 (40.494) è riportato come anno precedente di confronto.

[11] Commissione Europea (2025), *op. cit.* (nota 8): «Secondo stime recenti, basate sullo stato di avanzamento dei lavori osservato, tutte le regioni (tranne Campania e Sicilia) dovrebbero raggiungere l'obiettivo di copertura del 33% entro il 2026» (riferito ai nidi). Il calo demografico è discusso tra i fattori strutturali del sistema educativo italiano.

[12] G. Cavadi (2014), *op. cit.* Dati tratti dal Rapporto USR Sicilia 2013/2014, cap. 2: «la rete scolastica siciliana ha subito una notevole rimodulazione per consistenza e tipologia passando da 1186 a 874 istituzioni (-297); solo nell'ultimo anno sono state cancellate 113 scuole».

si è nel tempo consolidato come politica strutturale, con un'ulteriore concentrazione delle scuole in istituti comprensivi che gestiscono più plessi su territori spesso vasti e logisticamente complessi.

3. *Iscritti e tendenze: la Sicilia è ancora un popolo di liceali*

Nel 2014 registravamo che un iscritto su due sceglieva il liceo[13]. Un decennio dopo la proporzione è addirittura cresciuta: per l'anno scolastico 2025-2026, l'USR Sicilia segnala che il 61,60% dei nuovi iscritti alle scuole secondarie di secondo grado ha scelto un indirizzo liceale, contro una media nazionale del 56%[14]. Una percentuale che colloca la Sicilia ai vertici della graduatoria regionale per liceizzazione, seconda solo al Lazio[15].

La lettura di questo dato richiede cautela. Da un lato, si può interpretare come segnale di una domanda di istruzione elevata, di famiglie che investono nel percorso formativo dei figli con l'ambizione di un titolo di studio terziario. Dall'altro – e i dati sui NEET che esamineremo più avanti invitano a questa lettura critica – il boom dei licei non si è tradotto in un corrispondente aumento dei laureati[16], ma ha prodotto una vasta platea di diplomati liceali che non proseguono negli studi e faticano a inserirsi nel mercato del lavoro.

Sul versante dell'istruzione tecnica e professionale, il quadro è più mosso. Se nel 2014 rilevavamo un'istruzione professionale in grave sofferenza – con tassi di abbandono al secondo anno che sfioravano il 31% nella leva 2010-2011[17] – oggi si deve registrare l'ingresso nel sistema di nuovi strumenti: la filiera tecnologico-professionale sperimentale «4+2», i nuovi

[13] G. Cavadi (2014), *op. cit.* Dati USR Sicilia 2013/2014, cap. 3: «un iscritto su due frequenta il liceo».

[14] USR Sicilia (2025), *op. cit.* (nota 10): «Di questi, hanno scelto di frequentare il liceo il 61,60 per cento (il 56 per cento a livello nazionale) con un incremento dello 0,73 per cento rispetto all'anno scolastico 2024-2025 che si attestava al 60,87 per cento».

[15] MIM (2024), *Iscrizioni a.s. 2024-2025 – Primi dati*. Disponibile: www.mim.gov.it. Secondo i dati MIM il Lazio è la regione con la più alta percentuale di iscritti ai licei (69,3-71,2% a seconda dell'anno).

[16] ISTAT (2024), *Noi Italia 2024*, noi-italia.istat.it. Nel 2024, in Italia, solo il 31,6% dei giovani tra i 25 e i 34 anni ha conseguito un titolo terziario (UE: 42,7%), dato particolarmente basso per la Sicilia.

[17] G. Cavadi (2014), *op. cit.* Dati USR Sicilia 2013/2014, cap. 4: «la leva del 2010/2011 ha perso al II anno il 31% degli alunni».

percorsi degli Istituti Professionali riformati, e il Liceo del Made in Italy, un ibrido introdotto a partire dall'anno scolastico 2024-2025[18].

L'ultimo dato aggiornato al 31/08/2025 disponibile nel portale MIM[19], riporta un numero di studenti pari a 676.557 (erano 849.030 nell'a.s. 2000/2001[20]) frequentanti 732 istituzioni scolastiche statali che diminuiscono a 701 nell'a.s. 2025/2026 per l'USR Sicilia[21].

4. *La dispersione scolastica: un indicatore con molte facce*

Nel 2014 parlavamo di dispersione nella scuola secondaria di secondo grado a doppia cifra[22]. A distanza di un decennio il fenomeno si è ridotto in modo significativo ma non strutturale: la Sicilia rimane tra le regioni con i tassi più elevati, pur avendo compiuto uno degli avanzamenti più notevoli nel panorama nazionale.

Secondo i dati ISTAT, la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi è scesa in Sicilia dal 22,3% del 2019 al 17,1% del 2023, una riduzione di oltre cinque punti percentuali[23]. Pur collocando ancora la regione al secondo posto nazionale per incidenza del fenomeno, dopo la Sardegna[24], si tratta di uno dei progressi più consistenti in Italia.

Il monitoraggio specifico dell'USR Sicilia, condotto annualmente su tutti i plessi scolastici, registra per l'anno scolastico 2022-2023 una ulteriore diminuzione dell'Indice di Dispersione Scolastica Globale (IDSG),

[18] MIM, Decreto ministeriale 240/2023 (filiera tecnologico-professionale sperimentale 4+2). Il Liceo del Made in Italy è stato istituito dalla legge 27 dicembre 2023, n. 206. Le prime iscrizioni sono state attivate per l'a.s. 2024-2025: www.mim.gov.it.

[19] MIM, Portale Unico dei Dati della Scuola, Dati Area Territoriale ISOLE e Distribuzione Regionale.

[20] USR Sicilia, *La scuola in Sicilia 2013/2014*, cit., p. III.

[21] www.usr.sicilia.it/open-data.

[22] G. Cavadi (2014), *op. cit.* Dati USR Sicilia 2013/2014, cap. 4 e 15: la dispersione nelle secondarie di II grado era del 14,12% nel 2011/2012 e del 15,48% nel 2012/2013.

[23] ISTAT (2024), *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali – Anno 2023*. Report, luglio 2024. Disponibile: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf. Per il confronto storico 2019-2023 cfr. elaborazione Ufficio studi CGIA su dati ISTAT/Eurostat, in: *Il Messaggero*, 16 settembre 2024, www.ilmessaggero.it/scuola/scola_abbandoni_italia_regioni_rimonta_lazio_sud-8356002.html.

[24] ISTAT (2024), *Noi Italia 2024*, op. cit. La Sardegna registra il 17,3% di dispersione esplicita nel 2023 contro il 17,1% della Sicilia.

passato dal 4,55 al 4,14, con 19.170 casi segnalati nelle scuole superiori su 218.355 iscritti[25]. Accanto alla dispersione esplicita, le rilevazioni più recenti hanno imposto all'attenzione degli studiosi la «dispersione implicita»: quella prodotta da studenti che completano formalmente il percorso di studi senza aver acquisito le competenze attese. Secondo l'analisi dei dati INVALSI 2024, la dispersione implicita conclamata si concentra in modo particolarmente marcato in Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna[26].

5. *Gli apprendimenti: i dati INVALSI e il divario che non si chiude*

Nel 2014 le prove INVALSI erano già definite il «tallone d'Achille» della scuola siciliana, con distanze dai valori medi nazionali – e ancor più dal confronto con regioni di analogo profilo socioeconomico – che il confronto con le rilevazioni PISA 2012 rendeva drammaticamente evidenti[27]. Dieci anni dopo la fotografia è migliorata ai margini ma sostanzialmente immobile nella struttura.

Il *Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2025* documenta che nella scuola secondaria di primo grado il 33,9% degli studenti siciliani si ferma al livello più basso nelle prove di matematica[28], il dato più elevato d'Italia insieme alla Calabria. La situazione è analoga per le competenze alfabetiche: nella macroregione Sud e Isole la quota di studenti che non raggiunge le competenze base è circa doppia rispetto alla media nazionale[29]. Il rapporto segnala anche che la diseguaglianza tra scuole nel Mezzogiorno è più accentuata che tra classi dello stesso istituto, a differenza di quanto accade nel Nord: ciò suggerisce che

[25] USR Sicilia (2023), *Dossier sulla Dispersione Scolastica a.s. 2022-2023*. Presentato a Didacta Italia, 13 ottobre 2023. Disponibile: www.usr.sicilia.it. Il monitoraggio ha coinvolto 2.535 plessi con partecipazione del 100%.

[26] P. Mazzoli (2024), *Risultati INVALSI 2024*, «Scuola7», n. 392. Disponibile: www.scuola7.it/2024/392/risultati-invalsi-2024/. Cfr. anche INVALSI (2024), *Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2024*: www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2024/.

[27] G. Cavadi (2014), *op. cit.* Il rapporto riporta una distanza di circa 40 punti in matematica tra gli studenti siciliani e i coetanei italiani nelle rilevazioni PISA 2012 (447 vs 485). Il Rapporto PISA 2012 è disponibile sul sito INVALSI: www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_00.

[28] UMI – Unione Matematica Italiana (2024), *Risultati INVALSI 2024 in matematica: cosa ci possono dire (o non dire) i primi risultati*. 23 luglio 2024. Disponibile: umi.dm.unibo.it. Il dato del 33,9% è riferito alla III secondaria di I grado. Cfr. anche INVALSI (2024), *Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2024*: www.invalsiopen.it.

[29] ISTAT (2025), *Audizione Senato*, op. cit. (nota 5): «Per la Matematica, le percentuali più alte di ragazzi con competenze insufficienti sono in Sicilia (61,4%), in Calabria (60,7%), in Sardegna (58,1%) e in Campania (57,7%)».

in Sicilia è la scuola – come istituzione complessiva, con la sua storia e il suo quartiere – a fare la differenza più che il singolo docente o la singola classe[30].

Il *Rapporto Nazionale INVALSI 2025*, presentato alla Camera dei Deputati il 9 luglio 2025, aggiorna questo quadro confermando la persistenza di divari strutturali: Calabria, Sicilia e Sardegna rimangono significativamente al di sotto della media nazionale in italiano e matematica[31]. A solo titolo esemplificativo riportiamo il dato relativo all'Italiano per la classe III secondaria di I grado. La Sicilia appartiene al *Gruppo 3* – le regioni con il risultato medio nettamente al livello 2, al di sotto della soglia di adeguatezza, non in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali[32]. La quota di alunni eccellenti (livello 5) è solo il 4,9% contro valori di 10-11% nelle regioni più virtuose; per contro, il 23,8% degli studenti siciliani si ferma al livello 1, il dato più alto d'Italia[33]. La serie storica mostra un trend stabile ma senza recupero: la quota di studenti che raggiungono almeno il livello 3 passa da 52% (2019) a 47% (2025)[34].

Tabella 1 - *Italiano III sec. I grado: % che raggiunge almeno il livello 3, serie storica (Sicilia vs Italia). Fonte: INVALSI 2025, p. 53, fig. 3.3.2.2.*

Anno	Sicilia	Media nazionale
2018	53%	65%
2019	52%	65%
2021	49%	60%
2022	49%	60%
2023	50%	61%
2024	48%	60%
2025	47%	59%

[30] INVALSI (2024), *Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2024*, op. cit. Sul differenziale tra varianza inter-scolastica e intra-scolastica cfr. anche: *Focus Scuola* (2024), *I risultati Invalsi 2024 e il sistema d'istruzione italiano*, www.focus-scuola.it.

[31] INVALSI (2025), *Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2025*. Presentato alla Camera dei Deputati, 9 luglio 2025. Online: www.invalsiopen.it.

[32] Rapporto *INVALSI 2025*, p. 51: «*Gruppo 3* in cui il risultato medio si trova nettamente a livello 2, non in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali previsti al termine del primo ciclo d'istruzione: provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e Sicilia».

[33] Rapporto *INVALSI 2025*, p. 51: «Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 [...] del 4,9% in Sicilia. In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 [...] molto ampio in Sicilia (23,8%)».

[34] Rapporto *INVALSI 2025*, p. 53, fig. 3.3.2.2: Sicilia 2018: 53%, 2019: 52%, 2021: 49%, 2022: 49%, 2023: 50%, 2024: 48%, 2025: 47%. Media nazionale 2025: 59%.

Tra i dati positivi, quindi, la dispersione esplicita – stimata intorno all'8,3% sulla base dei dati relativi ai 18-20enni – rende concreto il raggiungimento dell'obiettivo europeo del 9% entro il 2030[35]. Tra quelli preoccupanti, la dispersione implicita – cioè gli studenti che terminano il percorso senza competenze adeguate.

Dispersione implicita al termine del I ciclo (fine III sec. I grado).

Al termine del primo ciclo d'istruzione, la Sicilia appartiene al *Gruppo 3* – le regioni in cui oltre il 20% degli studenti è a rischio di dispersione scolastica implicita (non meno di uno su cinque), insieme a Calabria e Sardegna[36]. A livello nazionale il valore è sceso al 12,3% nel 2025, il minimo da inizio rilevazione[37]. Il divario della Sicilia rispetto a tale media è dunque particolarmente marcato, attestandosi nel gradino più alto al 23,6%.

Al termine del secondo ciclo la situazione siciliana è ancora più preoccupante. Nel 2025 la Sicilia appartiene al *Gruppo 3* – le regioni in cui oltre il 10% degli studenti si trova in condizione di dispersione scolastica implicita – insieme a Lazio, Campania, Basilicata, Calabria e Sardegna[38]. Rispetto al 2024, la Sicilia ha registrato un aumento di 3,2 punti percentuali, tra i peggioramenti più marcati a livello nazionale, secondo solo alla Sardegna (+4,7 pp) e alla Basilicata (+3,7 pp)[39]. A livello nazionale il valore 2025 è dell'8,7%, in aumento di 2,1 punti percentuali rispetto al 2024[40].

[35] INVALSI (2025), *Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2025*, p. 189 (Capitolo 7 – Conclusioni): «Dopo aver mancato l'obiettivo europeo del 10% nel 2020, l'Italia ha già raggiunto il traguardo PNRR del 10,2% previsto per il 2026. Ancora più significativo, il fatto che – sulla base della stima relativa ai/alle 18-20enni – il valore atteso si collochi intorno all'8,3%, rendendo concreto il raggiungimento dell'obiettivo europeo del 9% entro il 2030».

[36] Rapporto *INVALSI 2025*, p. 167: «*Gruppo 3*, con le regioni in cui oltre il 20% di studenti e studentesse (non meno di uno studente/una studentessa su cinque) è a rischio di dispersione scolastica implicita: Calabria, Sicilia e Sardegna».

[37] Rapporto *INVALSI 2025*, p. 166: «Per il 2025 il valore è sceso al 12,3%, il più basso da inizio rilevazione (-4 punti percentuali in confronto al 2018)».

[38] Rapporto *INVALSI 2025*, p. 170: «*Gruppo 3* con le regioni in cui oltre il 10% di studenti e studentesse (non meno di uno studente/una studentessa su dieci) è in condizione di dispersione scolastica implicita: Lazio, Campania, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna».

[39] Rapporto *INVALSI 2025*, p. 170: «in tutte le altre regioni la quota di dispersione implicita è aumentata, in particolare in Sardegna (+4,7 punti percentuali), Basilicata (+3,7 punti percentuali) e Sicilia (+3,2 punti percentuali)».

[40] Rapporto *INVALSI 2025*, p. 169: «La percentuale di chi si trova in condizione di dispersione scolastica implicita nel 2025 è dell'8,7%, valore simile a quello del 2023 e in aumento rispetto al 2024 (+2,1 punti percentuali)».

È importante notare che, al termine del secondo ciclo, la dispersione implicita è distribuita in modo molto differenziato per indirizzo di studio: nei licei è al 3,9% a livello nazionale, negli istituti tecnici al 10,8% e negli istituti professionali al 22,8%[41]. Considerata la struttura degli iscritti siciliani – con la forte prevalenza di liceali e la presenza significativa di istituti professionali in contesti di forte marginalità sociale – questi dati assumono un significato particolarmente grave sul piano dell'equità educativa.

Va segnalato, infine, che il Rapporto 2025 indica esplicitamente come i finanziamenti del PNRR abbiano prodotto miglioramenti in alcune regioni del Sud (Puglia, Basilicata, Calabria) ma non in Sicilia[42], un'osservazione che chiama in causa direttamente la qualità della governance locale degli interventi.

6. *Il territorio dentro la scuola: dall'IDISE dell'ISTAT all'ESCS dell'INVALSI*

Tra le novità più significative nel panorama informativo degli ultimi anni vi è la disponibilità di dati ad alta granularità territoriale sul disagio socio-economico delle famiglie. A dicembre 2025 l'ISTAT ha pubblicato i risultati del progetto sull'Indice di Disagio Socio-Economico (IDISE), costruito a livello di sezione di censimento per 25 grandi comuni italiani[43], tra cui Palermo, Messina e Catania. Si tratta di una base informativa del tutto nuova per chi si occupa di ricerca educativa: per la prima volta è possibile misurare il contesto sociale e familiare degli studenti non più a livello di comune o di provincia, ma di quartiere, e persino di singola sezione di censimento.

L'IDISE è un indice composito costruito aggregando nove indicatori elementari che misurano diverse componenti del disagio: l'esclusione an-

[41] Rapporto *INVALSI 2025*, p. 172: «nei licei se ne conta una quota più ridotta (3,9%) rispetto agli istituti tecnici (10,8%) e, soprattutto, agli istituti professionali (22,8%)».

[42] ANP – Associazione Nazionale Presidi (2025), *Rapporto INVALSI 2025: la personalizzazione degli apprendimenti facilita il concreto contrasto della dispersione scolastica*. 9 luglio 2025. Disponibile: anp.it/2025/07/09/rapporto-invalsi-2025/. Cfr. anche *Sintesi del Rapporto INVALSI*, Roma 9 luglio 2025, slide 14.

[43] ISTAT (2025a), *Il disagio socio-economico degli individui e delle famiglie a livello sub-comunale: primi risultati – Anno 2021*. Nota informativa, 10 dicembre 2025. Disponibile: www.istat.it. I 25 comuni sono: Bari, Bologna, Cagliari, Carpi, Catania, Firenze, Genova, Gorizia, Messina, Milano, Modena, Napoli, Olbia, Padova, Palermo, Parma, Perugia, Prato, Reggio di Calabria, Roma, Taranto, Torino, Trieste, Venezia, Verona. Il progetto è stato avviato con Delibera DOP/744/2023 del 28/06/2023.

ziana (DIS1), l'assenza di reddito da lavoro in famiglia (DIS2), il basso reddito equivalente (DIS3), il tasso di occupazione (DIS4), la bassa intensità lavorativa (DIS5), la precarietà occupazionale (DIS6), il basso livello di istruzione della popolazione adulta (DIS7), la quota di NEET giovani 15-29 anni (DIS8) e la percentuale di studenti che abbandonano la scuola o ripetono l'anno (DIS9)[44]. La metodologia adottata, l'Adjusted Mazziotta-Pareto Index (AMPI+), è non compensativa[45]: la presenza di un disagio acuto in una sola dimensione non può essere mascherata da valori favorevoli in altre, il che rende l'indice più robusto rispetto alla realtà composita della marginalità urbana. La base di riferimento è il valore medio comunale fissato a 100: i valori dell'IDISE sono quindi confrontabili soltanto tra aree dello stesso comune e non tra comuni diversi[46].

I dati relativi a Palermo – città capoluogo dell'isola e quinta in Italia per popolazione – offrono un esempio eloquente delle potenzialità di questa fonte. Le 55 Unità di Primo Livello (UPL) in cui il comune è suddiviso mostrano una variabilità dell'IDISE che va da un minimo di 92,7 a un massimo di 111,1: quasi venti punti che, in una scala centrata sulla media comunale fissata a 100, descrivono distanze sociali abissali tra aree della stessa città[47]. La tabella 2 mostra le cinque UPL con il maggiore e il minore disagio complessivo, con i relativi indicatori educativi[48].

[44] ISTAT (2025b), *Nota metodologica – Il disagio socio-economico degli individui e delle famiglie a livello sub-comunale: primi risultati – Anno 2021*. 10 dicembre 2025. Disponibile: www.istat.it. Le fonti integrate per gli indicatori sono: Censimento Permanente della Popolazione e delle Abitazioni (CPPA), Registro Tematico sui Redditi (BDR-I), Registro Tematico del Lavoro, Registro Base degli Individui (RBI), Registro Tematico su Istruzione e Formazione (dati MIM e MUR), Catasto unità immobiliari (Agenzia delle Entrate). Per DIS9, fonte: CPPA e Registro Tematico su Istruzione e Formazione.

[45] Cfr. M. Mazziotta-A. Pareto (2024), *Statistica per gli indici compositi*, Torino: Giappichelli Editore. Il fondamento teorico della non compensatività è illustrato in ISTAT (2025b), *op. cit.*; v. anche https://asvis.it/public/asvis2/files/Approfondimenti/Indici_compositi_e_metodologia_Ampi.pdf.

[46] ISTAT (2025a), *op. cit.* (nota 43): «la base di riferimento per il calcolo dell'IDISE coincide con il valore medio a livello comunale fissato pari a 100, pertanto ai fini delle analisi di tipo comparativo i valori dell'IDISE sono confrontabili soltanto tra aree appartenenti allo stesso comune e non tra aree ricadenti in comuni diversi».

[47] Elaborazione propria su: ISTAT, *Palermo_IDISE_2021_ASC_QUARTIERI.xlsx*, microdati pubblicati il 10 dicembre 2025 nell'ambito del rilascio IDISE 2021 (www.istat.it). Il file contiene 55 Unità di Primo Livello (UPL) corrispondenti al livello ASC3 delle Basi Territoriali ISTAT 2021. L'IDISE minimo (92,65) è registrato a Resuttana; il massimo (111,09) a San Filippo Neri. La deviazione standard è pari a 4,35.

[48] I dati presentati in tabella 1 provengono dall'elaborazione propria sul file ISTAT citato nella nota precedente. DIS7: percentuale di individui 25-64 anni con basso livello di

Tabella 1. - *Palermo: le 5 UPL con maggiore disagio (arancio) e le 5 con minore disagio (verde), con indicatori educativi selezionati. Anno 2021. Fonte: elaborazione propria su ISTAT, Palermo_IDISE_2021_ASC_QUARTIERI.xlsx, 10 dicembre 2025.*

Unità di Primo Livello (UPL)	IDISE	DIS7 b.istr.%	DIS8 NEET%	DIS9 aband.%	CON7 laur.%
San Filippo Neri	111,1	75,6	53,3	15,9	3,4
Palazzo Reale o Albergaria	109,4	61,5	53,2	21,5	15,3
Monte di Pietà o Seralcadi	107,4	53,9	51,2	14,0	20,2
Brancaccio Conte Federico	106,6	61,8	48,0	13,4	8,8
Zisa – Ingastone	104,8	55,8	41,8	11,9	13,2
Notarbartolo – Giardino Inglese	92,7	12,5	15,5	4,4	55,6
Villa Sperlinga	92,9	13,3	15,0	4,0	54,5
Vittorio Veneto	92,7	12,8	17,2	3,7	51,2
Resuttana	92,7	14,7	15,5	3,5	45,4
Principe di Palagonia	92,9	14,8	16,2	4,9	43,7

La tabella merita qualche commento. A San Filippo Neri il 75,6% degli adulti tra 25 e 64 anni ha al massimo la licenza media, contro il 12,5% di Notarbartolo–Giardino Inglese: una differenza di sessantatré punti percentuali tra due quartieri della stessa città[49]. La quota di NEET giovanili oscilla tra il 15% delle aree più benestanti e il 53% in quelle più disagiate. La percentuale di studenti che abbandonano o ripetono l'anno va dal 3,5% al 21,5%. La quota di laureati adulti varia da meno del 4% a oltre il 55%[50]. Siamo di fronte a un dualismo intra-urbano che i dati aggregati a livello comunale, regionale o nazionale semplicemente non riescono a vedere.

È qui che entra in gioco il collegamento con la grande fonte statistica sulle diseguaglianze educative: l'indice ESCS (*Economic, Social and*

istruzione (al più licenza media). DIS8: percentuale di individui 15-29 anni non occupati e non iscritti a corsi di studio (NEET). DIS9: percentuale di studenti della scuola secondaria di I e II grado che abbandonano o ripetono l'anno. CON7: percentuale di individui 25-64 anni laureati (indicatore di contesto, non di disagio).

[49] Elaborazione propria su ISTAT, *Palermo_IDISE_2021_ASC_QUARTIERI.xlsx*, op. cit. (nota 47). San Filippo Neri: DIS7=75,58%, DIS8=53,32%, DIS9=15,94%, CON7=3,44%. Notarbartolo-Giardino Inglese: DIS7=12,48%, DIS8=15,54%, DIS9=4,36%, CON7=55,57%.

[50] Ibidem. I dati citati si riferiscono rispettivamente alle UPL: Resuttana (DIS8=15,47%, DIS9=3,53%) e San Filippo Neri (DIS8=53,32%, DIS9=15,94%); Resuttana (DIS9=3,53%) e Palazzo Reale o Albergaria (DIS9=21,53%); San Filippo Neri (CON7=3,44%) e Notarbartolo-Giardino Inglese (CON7=55,57%).

Cultural Status) elaborato dall'INVALSI. L'ESCS è costruito a partire da tre componenti – la condizione occupazionale dei genitori (HISEI), il livello di istruzione dei genitori (PARED) e il possesso di beni materiali e culturali in casa (HOMEPOS)[51] – e viene calcolato per ogni studente che partecipa alle Prove INVALSI, consentendo poi di aggregarlo a livello di classe e di scuola. Come ha mostrato il *Rapporto INVALSI 2025*, confermando tendenze già emerse negli anni precedenti, l'ESCS costituisce una variabile esplicativa assai potente dei risultati scolastici: gli studenti che vivono in contesti più svantaggiati ottengono punteggi sistematicamente inferiori in italiano, matematica e inglese[52], e questa relazione si accentua progressivamente con il crescere del livello scolastico.

La prossimità concettuale tra IDISE e ESCS è evidente e fruttuosa. Entrambi misurano il contesto socio-economico e culturale come fattore strutturante delle opportunità individuali; entrambi utilizzano come componenti chiave il livello di istruzione degli adulti, la partecipazione al mercato del lavoro e le risorse familiari. La differenza principale è di scala e di fonte: l'IDISE lavora a livello di sezione di censimento aggregata per quartiere, usando dati censuari e registri amministrativi[53]; l'ESCS lavora a livello di studente e di scuola, usando dati dichiarativi raccolti durante le prove[54]. Non sono indicatori equivalenti né perfettamente sovrapponibili, ma sono costruiti sulla stessa architettura concettuale. Un'analisi che metta in relazione l'IDISE delle aree sub-comunali con la distribuzione territoriale degli istituti scolastici e il loro profilo ESCS medio consentirebbe di rispondere empiricamente a una domanda cruciale: la scuola siciliana segrega o

[51] INVALSI (2021), *L'indicatore ESCS per una valutazione più equa*, INVALSIopen, 11 febbraio 2021. Disponibile: https://www.invalsiopen.it/indicatore-escs-valutazione-equa/. HISEI: *International Socio-Economic Index of Occupational Status*. PARED: livello di istruzione dei genitori in anni di istruzione formale secondo gli standard ISCED. HOMEPOS: proxy del benessere economico-culturale (presenza di una scrivania per studiare, di una libreria, ecc.).

[52] INVALSI (2025), *op. cit.* (nota 31). Cfr. anche: *Scuolalink* (2026), *Risultati INVALSI: quanto incide il contesto sociale e familiare?*, marzo 2026. Disponibile: www.scuolalink.it. La relazione ESCS-apprendimenti è confermata anche da: *Secondo Welfare*, *Oltre i punteggi: il potenziale dei dati INVALSI che dovremmo imparare a sfruttare*, ottobre 2023, www.secondowelfare.it.

[53] ISTAT (2025b), *op. cit.* (nota 44). L'IDISE è calcolato su dati geo-codificati al censimento 2021 e su archivi amministrativi di CPPA, INPS, INAIL, MIM, MUR, Agenzia delle Entrate.

[54] INVALSI (2021), *op. cit.* (nota 51). L'ESCS è calcolato su dati raccolti attraverso il questionario studente somministrato durante le Prove INVALSI, integrati con dati forniti dalle segreterie scolastiche in fase di iscrizione.

mescola? Che a Palermo la distanza tra un quartiere come Notarbartolo e uno come il Brancaccio sia misurata in quasi cinquanta punti di quota di laureati[55] non è un'informazione secondaria per chi progetta la rete scolastica urbana.

7. *I NEET e il livello di istruzione adulta: la scuola e i suoi esiti di lungo periodo*

Uno degli indicatori che meglio sintetizza gli esiti del sistema scolastico nel lungo periodo è la quota di giovani che non lavorano e non studiano. In Sicilia, nel 2024, questa quota supera il 25,7% tra i 15 e i 29 anni, collocando la regione tra le quattro aree d'Italia in cui il fenomeno supera la soglia critica del 20%, insieme a Calabria (26,2%), Campania (24,9%) e Puglia (21,4%)[56]. Analogamente, la percentuale di adulti con al massimo la licenza media è del 44,1%[57], il valore più alto d'Italia, a conferma di un deficit di istruzione terziaria che si trasmette con forza tra le generazioni e che l'INVALSI cattura già a livello di classe attraverso l'indicatore PARED, componente dell'ESCS[58].

Questi dati invitano a una riflessione che va oltre la scuola in senso stretto. Gli indicatori sull'istruzione adulta e sui NEET sono il prodotto cumulato di decenni di politiche scolastiche, di mercato del lavoro, di welfare e di sviluppo economico. Isolarvi la componente strettamente attribuibile al sistema di istruzione – distinguendola dall'effetto dei contesti familiari, economici e territoriali – è uno degli esercizi analitici più difficili, e più necessari, per chi voglia fare ricerca rigorosa su questo tema.

[55] Elaborazione propria su ISTAT, *Palermo_IDISE_2021_ASC_QUARTIERI.xlsx*, op. cit. (nota 47). Notarbartolo-Giardino Inglese: CON7=55,57%. Brancaccio Conte Federico: CON7=8,82%. Differenza: 46,75 punti percentuali.

[56] ISTAT (2025), *Audizione Senato*, op. cit., p. 9: «Nel 2024, sul totale dei 15-29enni, la quota di NEET è del 15,2% (erano il 23,7% nel 2020), ma supera il 20% in Calabria (26,2%), Sicilia (25,7%), Campania (24,9%) e Puglia (21,4%)».

[57] ISTAT (2024), *Noi Italia 2024*, noi-italia.istat.it: «tra le regioni, Sicilia, Sardegna e Puglia mostrano i massimi valori [di adulti poco istruiti], rispettivamente 44,1%, 43,7% e 43,2%».

[58] INVALSI (2021), *op. cit.* (nota 51). PARED (*Parents' Education*) è l'indicatore del livello di istruzione dei genitori, espresso in anni di istruzione formale calcolati secondo gli standard ISCED. È una componente dell'ESCS e misura direttamente la trasmissione intergenerazionale del capitale culturale.

8. *Il personale scolastico: una forza lavoro che invecchia*

Nel 2014 il profilo demografico dei docenti siciliani era già tutt'altro che giovane se inquadrato nella platea dei colleghi della penisola: l'indagine OCSE *Education at a Glance 2013* registrava che il 47,6% degli insegnanti della scuola elementare, il 61,0% di quelli della scuola secondaria di primo grado e il 62,5% di quelli della scuola secondaria di secondo grado aveva più di cinquant'anni[59]. La struttura del turnover era bloccata: a fronte di 1.141 cessazioni nell'anno scolastico 2013-2014, le nuove assunzioni su posto comune erano state appena 470[60]. Un ricambio generazionale quasi simbolico, destinato – come effettivamente è avvenuto – a produrre effetti strutturali sull'età media della professione insegnante.

È difficile reperire dati disaggregati e attendibili sull'età media degli insegnanti in Sicilia. *Con i bambini*, nel 2023, rilevava: «Tutte le 38 province del Mezzogiorno si collocano invece al di sotto della media nazionale. In particolare i territori con meno giovani insegnanti sul totale del corpo docente appartengono alla Sicilia: Siracusa (0,97%), Catania (1,14%), Messina (1,20%), Agrigento (1,30%), Caltanissetta (1,35%) e Trapani (1,36%). Alla stessa quota di Trapani anche Frosinone, nel Lazio»[61].

La lunga stagione dei concorsi ordinari e straordinari avviata nella seconda metà degli anni Dieci ha parzialmente rimescolato le carte. Tuttavia, l'analisi completa e aggiornata della composizione per età, genere e tipologia di contratto del corpo docente siciliano è oggi paradossalmente più difficile di quanto non fosse nel 2014: proprio mentre le fonti sui risultati degli studenti si moltiplicano, quelle sul personale scolastico restano le meno sistematizzate e le più difficili da leggere in serie storica. Si tratta di una lacuna che qualsiasi ricognizione di primo livello delle fonti disponibili non può omettere di segnalare.

[59] OCSE (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. Disponibile: www.oecd.org/education/eag.htm. I dati sull'età dei docenti italiani si riferiscono all'anno 2011 e sono riportati nella tabella D5 del rapporto. Cfr. citazione in G. Cavadi (2014), *op. cit.*

[60] G. Cavadi (2014), *op. cit.* Dati tratti dal Rapporto USR Sicilia 2013/2014, cap. 6: «relativamente alle cessazioni e nuove assunzioni: 1141 cessazioni contro 470 nuove assunzioni su posto comune + 82 di sostegno».

[61] Openpolis – Con i Bambini, *Italia, insegnanti meno formati e più anziani rispetto alla media UE*, 3 ottobre 2023. Elaborazione su dati MIM (pubblicati: 31 agosto 2022). Disponibile: https://www.conibambini.org/osservatorio/italia-insegnanti-meno-formati-e-piu-anziani-rispetto-alla-media-ue/. Il dato si riferisce ai docenti a tempo indeterminato in tutte le scuole statali italiane, da quelle d'infanzia alle superiori, inclusi gli insegnanti di sostegno; non disponibile per Valle d'Aosta e Trentino Alto Adige.

9. *Le fonti tra produzione e uso: alcune considerazioni conclusive*

Una ricognizione delle fonti non può concludersi senza una riflessione sulla governance dell'informazione. Il sistema informativo sull'istruzione regionale è oggi il prodotto di una pluralità di attori – USR, ISTAT, INVALSI, MIM, Commissione Europea, Regione Siciliana – ciascuno con la propria metodologia, il proprio calendario di pubblicazione, il proprio linguaggio. Non esiste, ad oggi, una regia che garantisca la coerenza tra queste fonti o che produca una sintesi regionale periodica comparabile, per sistematicità e copertura tematica, al Rapporto del 2014[62].

La novità più rilevante dell'ultimo anno – l'IDISE dell'ISTAT[63] – segnala la direzione in cui si sta muovendo la frontiera della ricerca: verso un'integrazione di fonti censuarie, amministrative e valutative capace di produrre informazioni ad alta granularità territoriale. Il dialogo tra IDISE e ESCS, abbozzato nel paragrafo precedente, è un esempio di come questa integrazione possa aprire prospettive di ricerca genuinamente nuove sul sistema scolastico siciliano.

C'è poi la questione – delicata ma ineludibile – dell'uso politico dei dati. I numeri sulla dispersione scolastica, sugli apprendimenti, sui NEET vengono mobilitati con regolarità nel dibattito pubblico a sostegno di posizioni già assunte, senza che si presti sufficiente attenzione ai problemi di comparabilità, di causalità, di attribuzione della responsabilità. Un'informazione più ricca non è automaticamente un'informazione meglio usata. Un'indagine approfondita sui reali benefici delle risorse europee e nazionali investite nella scuola siciliana – dai PON-FESR ai fondi del PNRR[64], dall'Agenda Sud ai programmi di contrasto alla dispersione[65] – sarebbe, anche questa volta, quanto mai opportuna. I chiaroscuri segnalati

[62] G. Cavadi (2014) e USR Sicilia (2014), *op. cit.* (nota 1). Quel rapporto copriva 16 capitoli: dalla struttura della rete scolastica agli organici, dagli esiti agli apprendimenti, dall'istruzione degli adulti al digitale.

[63] ISTAT (2025a), *op. cit.* (nota 43). Il progetto è destinato a espandersi a un numero maggiore di comuni e a essere aggiornato annualmente, aprendo prospettive di analisi in serie storica a livello sub-comunale.

[64] Il riferimento è alla programmazione 2007-2013, nella quale – come registrava già G. Cavadi (2014), *op. cit.*, cap. 8 – alla scuola siciliana erano stati finanziati 27.074 progetti per oltre un miliardo di euro (1.024.236.588,59 euro) «i cui frutti si manifestano con notevoli chiaroscuri». Per la programmazione 2021-2027 cfr. MIM, Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente 1: www.mim.gov.it.

[65] Sul Piano Agenda Sud cfr. MIM (2023-2025), *Piani di intervento per la riduzione dei divari territoriali in istruzione (Agenda Sud)*, realizzati in collaborazione con INVALSI,

nel 2014 non si sono dissolti: si sono spostati, si sono complicati, hanno acquisito nuovi nomi[66]. Ma la domanda di fondo resta la stessa: cosa produce, nella vita concreta degli studenti e delle comunità, il sistema scolastico siciliano?

Riferimenti bibliografici e sitografici

ASviS – Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (2025), *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Rapporto ASviS 2025 (X edizione). Presentato il 22 ottobre 2025 alla Camera dei Deputati. Roma: ASviS. Online: https://asvis.it/rapporto-asvis/.

ASviS (2026), *L'impatto del PNRR sullo Sviluppo Sostenibile dell'Italia e dei suoi territori*. Online: https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/RapportoASviSPnrr.pdf.

M. Ballin-G. Bianchi-G. Carbonetti-P. Lorusso (2025), An approach for determining areas of socio-economic deprivation at sub-municipal level, in «*Italian Journal of Economic, Demographic and Statistical Studies* – RIEDS» (forthcoming).

G. Carbonetti et al. (2025a), Measuring socio-economic deprivation at sub-municipal level through the integration of census and administrative data, in «*RIEDS*», LXXIX, 1.

G. Carbonetti et al. (2025b), An innovative approach for the analysis of socio-economic phenomena at sub-municipal level, in *Book of Short Papers ASA Rome Conference*, pp. 121-126, Padova: Cleup. https://doi.org/10.26398/asaproc.0090.

G. Cavadi (2014), *La scuola in Sicilia: numeri e tendenze del sistema di istruzione siciliano*, in «StrumentiRES – Rivista online della Fondazione RES», VI, 2. Online: www.fondazioneres.it.

Commissione Europea (2025), *Education and Training Monitor 2025 – Country Report Italy*, Luxembourg: Publications Office of the EU. Online: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/it/country-reports/italy.html.

INAPP (2025), *XXII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP*. Online: https://

INDIRE e gli USR. Disponibile: www.mim.gov.it. Il Rapporto INVALSI 2025 (*op. cit.*, nota 31) evidenzia l'efficacia dei piani personalizzati rispetto alle misure generalizzate.

[66] G. Cavadi (2014), *op. cit.*, cap. 8, conclusioni: «Un'indagine approfondita sui reali benefici di questo fiume di denaro, sarebbe quanto mai opportuna per riflettere su alcune scelte sinora operate e per riorientare la programmazione europea in materia di istruzione nelle Regioni obiettivo del nostro paese».

oa.inapp.gov.it/server/api/core/bitstreams/4c26f7db-68bd-40ac-ad1e-a6d99153a918/content.

INVALSI (2021), *L'indicatore ESCS per una valutazione più equa*, INVALSIopen, 11 febbraio 2021. Disponibile: https://www.invalsiopen.it/indicatore-escs-valutazione-equa/.

INVALSI (2024), *Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2024*, Roma: INVALSI. Online: www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2024/.

INVALSI (2025), *Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2025*. Presentato alla Camera dei Deputati il 9 luglio 2025. Roma: INVALSI. Online: www.invalsiopen.it.

ISTAT (2024), *Noi Italia 2024 – Istruzione e Formazione*. Online: noi-italia.istat.it.

ISTAT (2025a), *Il disagio socio-economico degli individui e delle famiglie a livello sub-comunale: primi risultati – Anno 2021*. Nota informativa, 10 dicembre 2025. Online: www.istat.it.

ISTAT (2025b), *Nota metodologica – Il disagio socio-economico degli individui e delle famiglie a livello sub-comunale: primi risultati – Anno 2021*. 10 dicembre 2025. Online: www.istat.it.

ISTAT (2025c), *Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica*. Audizione Senato della Repubblica, 7 ottobre 2025. Online: www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/Istat-Audizione-poverta-educativa-7-ottobre-2025.pdf.

ISTAT, Microdati IDISE 2021 – *Palermo_IDISE_2021_ASC_QUARTIERI.xlsx*. Pubblicato il 10 dicembre 2025. Online: www.istat.it.

M. Mazziotta-A. Pareto (2016), On a Generalized Non-compensatory Composite Index for Measuring Socio-economic Phenomena, in «*Social Indicators Research*», Vol. 127(3), pp. 983-1003.

M. Mazziotta-A. Pareto (2024), *Statistica per gli indici compositi*, Torino: Giappichelli Editore.

MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024), *Iscrizioni a.s. 2024-2025 e a.s. 2025-2026 – Primi dati*. Online: www.mim.gov.it.

OCSE (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. Online: www.oecd.org/education/eag.htm.

Save the Children Italia (2022), *Alla ricerca del tempo perduto*. Roma: Save the Children Italia, 7 settembre 2022. Online: https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.

SVIMEZ – Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno (2023), *Un Paese, due scuole*. Presentato a Napoli, 10 febbraio 2023. A cura di L. Bianchi e A. Giannola. Online: https://www.svimez.it/un-paese-due-scuole-2/.

USR Sicilia (2014), *La scuola in Sicilia 2013/2014 – Primo Rapporto sul sistema scolastico siciliano*, Palermo: USR Sicilia. Disponibile (archivio): old.usr.sicilia.it.

USR Sicilia (2023), *Dossier sulla Dispersione Scolastica a.s. 2022-2023*. Presentato a Didacta Italia, 13 ottobre 2023. Online: www.usr.sicilia.it.

USR Sicilia (2024), *Monitoraggio regionale dispersione scolastica a.s. 2023-2024*. Online: www.usr.sicilia.it.

USR Sicilia (2025), *Iscrizioni a.s. 2025-2026: in Sicilia oltre uno studente su due si iscrive al Liceo*. Online: www.usr.sicilia.it/in-sicilia-oltre-uno-studente-su-due-si-iscrive-al-liceo-trend-in-crescita-rispetto-al-2024-bene-anche-i-tecnici-e-i-professionali/.
USR Sicilia (s.d.), *Open Data – Dati delle scuole per anno scolastico*. Online: www.usr.sicilia.it/open-data/.

IV. UNO SPAZIO CHE EDUCA: IL VILLAGGIO DI MONTE DEGLI ULIVI A RIESI

Lucia Pierro

Contesto storico-sociale

Tra il secondo dopoguerra e gli anni Settanta, il Meridione d'Italia - e in particolare la Sicilia – divenne, per intellettuali radicali e politicamente impegnati, un laboratorio in cui sperimentare pratiche comunitarie che, nel rispondere a problemi contingenti, contribuirono alla costruzione dell'identità democratica del Paese. In questo quadro, il pastore valdese Tullio Vinay giunse a Riesi nel 1961 per fondarvi il "Servizio Cristiano di Monte degli Ulivi", un villaggio dove tradurre la predicazione evangelica in un concreto progetto di sviluppo comunitario.

L'interesse per Riesi derivava dalla diffusa povertà e arretratezza, accentuate dal degrado socioeconomico e dall'influenza della criminalità organizzata. L'economia locale, fondata principalmente su un'agricoltura tradizionale, era condizionata sia dalla pratica dell'enfiteusi sia dall'imminente chiusura della miniera di zolfo Trabia Tallarita, che costituiva una delle poche fonti di lavoro disponibili. Tali condizioni costringevano la popolazione a migrare verso il Nord Italia o verso l'estero.

Secondo l'inchiesta condotta dai valdesi, a Riesi l'analfabetismo era molto elevato e le scuole insufficienti; molti ragazzi abbandonavano gli studi per lavorare e contribuire al sostentamento familiare. Alla povertà si aggiungevano condizioni igieniche precarie: l'assenza quasi totale di fognature, la preponderanza di case con una sola stanza senza finestre dove le famiglie vivevano ammassate con animali da lavoro. I tassi di mortalità infantile erano altissimi, poiché mancavano ospedali e poliambulatori e le cure erano affidate a pochi medici pendolari che si dividevano tra le vaste aree dell'entroterra siciliano.

Il Servizio Cristiano si strutturò per rispondere alle esigenze primarie della comunità, offrendo supporto nei settori sanitario, scolastico, lavorativo, economico e culturale. L'iniziativa promuoveva un percorso partecipativo in cui la popolazione era protagonista della rigenerazione. Nella prima fase, il gruppo valdese visse nei locali della Chiesa di Via Faraci, fornendo assistenza e sviluppando iniziative generatrici di lavoro per favorire l'emancipazione dalla povertà.

La scelta del sito e la genesi del Villaggio

Terminata l'analisi del contesto, la comunità guidata da Tullio Vinay decise di realizzare un nucleo di edifici dove dar vita a una "nuova Riesi". Nel marzo 1962 furono acquistati dei terreni collinari nella zona sud-occidentale del comune, tra Monte Giarratana e le valli di un torrente, caratterizzati dalla presenza di un bosco di ulivi. La costruzione iniziò nel 1963, frutto della collaborazione tra Vinay e l'architetto Leonardo Ricci, già autore del centro comunitario Agape (1947-1951) a Prali, in provincia di Torino.

Il progetto si sviluppò attraverso uno scambio epistolare intenso e un primo incontro operativo a Roma nell'aprile 1962. Nel settembre dello stesso anno Ricci definì l'impianto generale e, a novembre, iniziarono i lavori con il tracciamento delle fondazioni. L'organizzazione del Villaggio seguiva due assi principali: uno lungo il crinale della collina e uno secondario coincidente con la strada di accesso. I lavori, tra il 1963 e il 1968, avanzarono nonostante difficoltà economiche, con ampia partecipazione della popolazione locale.

Monte degli Ulivi era concepito come nucleo comunitario di servizi e forum pubblico per una futura espansione abitativa a ovest. La scarsità di fondi comportò modifiche e rallentamenti, fino al blocco di parte del progetto originario. Dopo l'Asilo, i lavori proseguirono secondo le priorità della comunità: Scuola Officina Meccanica, Casa Comunitaria, Casa per Famiglie, padiglioni e strutture del Centro Agricolo, Biblioteca-Sala Conferenze, Atelier per il ricamo e Scuola Elementare. La progettazione originaria prevedeva anche Uffici, Scuola Media e, nella parte alta della collina, l'Ecclesia, fulcro della vita comunitaria.

Sin dalla sua fondazione, Monte degli Ulivi ospita un gruppo stabile che vive secondo principi comunitari, operando nei settori dell'educazione, dell'economia e dell'assistenza sanitaria di base, aprendo al contempo

il villaggio alla realtà di Riesi. Durante la conduzione di Vinay, fu istituito un Ufficio per la distribuzione di cibo, medicinali e abiti, successivamente integrato da Ambulatorio pediatrico e Consultorio familiare tuttora attivi.

Il gruppo si impegnò nella difesa dei lavoratori, promuovendo l'abrogazione dell'enfiteusi e sostenendo i minatori della Trabia Tallarita con scioperi e manifestazioni che non riuscirono tuttavia a evitarne la chiusura negli anni Settanta. Contribuì al "Comitato cittadino per la rinascita della città" e, dopo il terremoto del Belice nel 1968, intervenne fuori da Riesi sospendendo temporaneamente i lavori della scuola elementare di Monte degli Ulivi per contribuire alla costruzione di un villaggio di case in legno a Santa Margherita Belice.

La costruzione del Villaggio favorì il coinvolgimento della popolazione e la creazione di una cooperativa di lavoratori edili. Il Servizio Cristiano promosse anche altre iniziative economiche: un centro agricolo, la cooperativa del ricamo "La Spingula" che occupava 25 donne riesine e la fabbrica "Meccanica Riesi" in cui lavoravano fino a 32 operai formatisi nella Scuola di Officina Meccanica.

Le caratteristiche dell'impianto

Il Villaggio è concepito come un "organismo unico", articolato da un sistema integrato di edifici e spazi aperti. Le costruzioni, disposte sulla collina in rapporto organico con il suolo e senza abbattere alcun albero, si sviluppano attorno agli ulivi da cui il Villaggio prende il nome.

L'impianto riflette la ricerca di Leonardo Ricci sull'architettura come organismo comunitario, in cui la fluidità spaziale, l'articolazione plastica dei volumi e l'integrazione con la morfologia del suolo traducono in forma costruita l'idea di comunità. Pur condividendo gli stessi principi architettonici fondativi, ciascun edificio presenta una propria figuratività e un carattere specifico, in relazione al luogo e alle esigenze funzionali del programma progettuale.

- *L'Atelier di ricamo e la Biblioteca.* Posti lungo il viale di accesso, i due edifici presentano forma semplice e carattere quasi urbano. L'articolazione dei volumi è scandita da piani verticali in pietra sbozzata a vista e piani orizzontali in cemento intonacato.
- *L'Asilo.* L'edificio ha un impianto di forma trapezoidale allungata, tagliato da uno stretto corpo trasversale e avvolto da un recinto

curvilineo che definisce due patii destinati alle attività all'aperto. Il basamento è radicato al terreno, mentre, nella parte superiore, la trasparenza delle ampie vetrate poste sui lati lunghi del volume suggerisce un dialogo tra lo spazio educativo-didattico ed il paesaggio rurale esterno. La sezione longitudinale articola lo spazio interno in due elevazioni adattandosi alla morfologia del terreno e garantendo un rapporto fluido tra le quote interne ed esterne. Le aule e il sistema dei servizi igienici sono al piano terra, mentre al piano semi-interrato si trovano il refettorio e altri spazi di servizio. Alle due diverse quote, la relazione con l'esterno delle aule e degli ambienti è sottolineata dalla presenza di terrazze e patii. Le due estremità dell'edificio sono contrassegnate da diverse soluzioni formali: da una parte, l'ingresso con una copertura aggettante, dall'altra, una grande loggia definita da muri curvi e da una copertura protesa verso il paesaggio.

- *La Scuola di Officina Meccanica.* Destinato alla formazione dei giovani operai locali, l'edificio presenta una forma complessa e una marcata plasticità, definita da tre muri curvi che circoscrivono un quarto muro spezzato e da due piani con solai inclinati diversamente. Gli spazi interni si articolano in due livelli collegati da un muro a tutta altezza: al piano terra si trova la grande sala macchine e l'area didattica, col solaio proiettato verso l'esterno e integrato nel basamento del patio; il piano interrato ospita spazi di servizio e deposito. La sezione trasversale si adatta all'altimetria del sito, con continuità tra interno ed esterno. I percorsi sono fluidi e senza barriere nette con gli ingressi ricavati negli interstizi tra i muri curvi. L'involucro è costituito da un doppio sistema murario, con pietra a vista esterna e conci squadrati interni.
- *La Scuola Elementare.* Come tutti gli edifici del villaggio, anche la Scuola Elementare è caratterizzata da una forma complessa che si adatta all'orografia del sito. La pianta è definita dall'articolazione di tre diversi volumi aggregati attorno a una piccola corte di ingresso rivolta verso il giardino centrale del villaggio. I due volumi laterali, che accolgono le funzioni principali delle aule e del refettorio, si estendono in un sistema di patii protetti da recinti curvilinei. Il corpo centrale accoglie il sistema di accesso e distribuzione interna ed è segnato esternamente dalla successione di una scala, di una terrazza belvedere e di un passaggio aereo che approda sulla sommità

della collina. Le ampie finestre amplificano il rapporto tra interno ed esterno fondendo lo spazio delle aule con il paesaggio e suggerendo l'idea di didattica basata sulla relazione con quel mondo agricolo vissuto quotidianamente dai piccoli frequentatori del centro.

- *Le due Case.* La Casa Comunitaria è composta da due corpi distinti collegati da una terrazza che copre un passaggio rivolto verso la valle. Anche la Casa per famiglie, posta in una posizione più periferica per ragioni di privacy, è composta da due volumi separati aperti verso la vallata. Entrambi gli edifici sono caratterizzati dal basamento che aiuta a connettere i salti di quota e a unificare i corpi separati, fondendoli gradualmente con lo spazio esterno.
- *Il progetto non realizzato dell'Ecclesia e delle residenze.* Il percorso disegnato dagli edifici disposti alle diverse quote del Monte degli Ulivi avrebbe dovuto concludersi all'apice della collina, definendo una vera e propria "acropoli", su cui ergere l'Ecclesia, centro fisico e simbolico della vita comunitaria: uno spazio in cui uomini e donne, finalmente liberi, avrebbero potuto riunirsi a pregare e discutere. Nell'Ecclesia avrebbero dovuto svolgersi tutte le attività comunitarie costituendo un nucleo unitario ed organico capace di ospitare contemporaneamente le attività riguardanti l'istruzione, il lavoro, i riti religiosi, le riunioni e il confronto. L'edificio appare come una complessa forma scultorea in cui si alternano superfici concave e convesse. Nella volontà dell'autore e della committenza avrebbe dovuto essere inoltre realizzato un sistema di abitazioni in relazione con il Villaggio a ovest verso il Monte Giarratana. Tuttavia, per mancanza di fondi, la realizzazione delle residenze e dell'Ecclesia non fu mai avviata.

Conclusione

Oggi il Villaggio di Monte degli Ulivi è ancora un centro educativo, produttivo e culturale: le scuole paritarie operano dal 2001 e le attività agricole biologiche dal 1985, mantenendo vivo il progetto comunitario originario e dimostrando che l'architettura può essere uno strumento pedagogico e di emancipazione sociale. La configurazione degli edifici, la cura nella relazione tra interno ed esterno, la modulazione dei volumi e la connessione visiva con il paesaggio non sono dettagli formali, ma elementi intrinseci alla visione educativa che ne ha guidato la progettazione. Gli spazi didattici,

ricreativi e comunitari favoriscono la partecipazione attiva, la socializzazione, il lavoro condiviso e l'emancipazione, dimostrando che il progetto architettonico può condizionare e potenziare le pratiche pedagogiche.

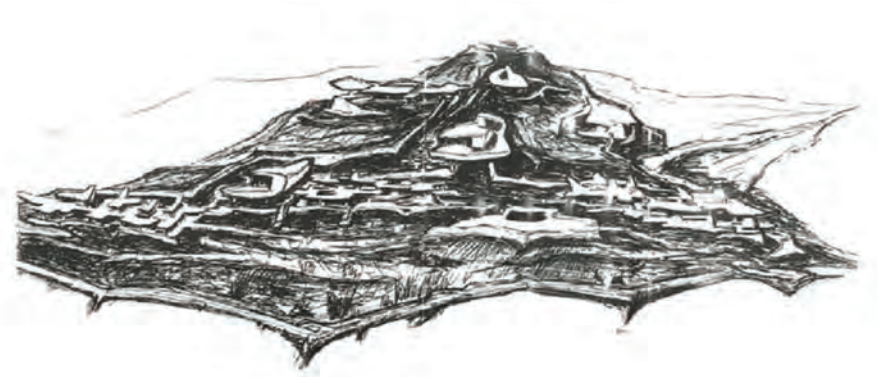
Il complesso testimonia come la collaborazione tra progettisti, comunità locale e committenza possa generare un ambiente in cui apprendimento, vita sociale e attività economica si intrecciano in un ecosistema dinamico. L'attenzione alla morfologia del sito e alla rete dei percorsi ha trasformato un territorio segnato dalla povertà in un laboratorio di innovazione educativa e sociale. Il Villaggio conferma così il ruolo attivo dello spazio nei processi di formazione e inclusione: un luogo ben progettato non accoglie soltanto la didattica, ma educa, stimola e sostiene la comunità che lo abita.

Bibliografia

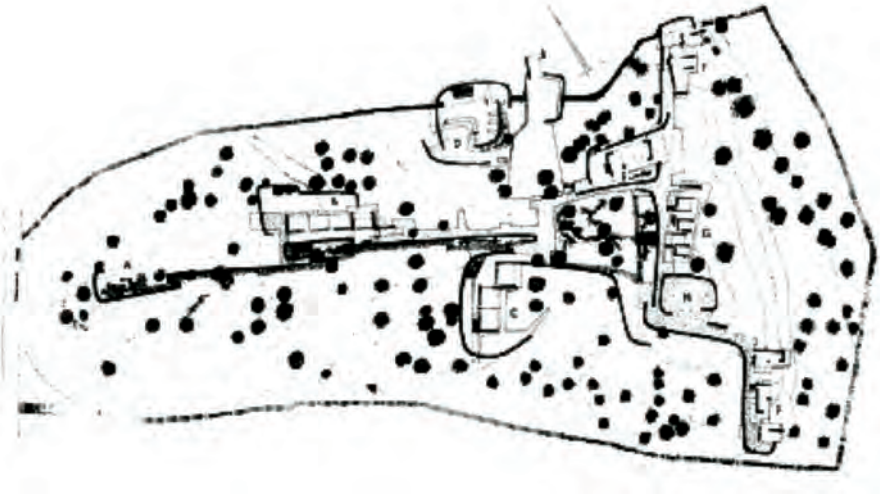
G. Bartolozzi, *Leonardo Ricci. Lo spazio inseguito*, Testo e Immagine, Torino 2004 (capitolo 3.2. Vulcano in Sicilia, pp. 41-51).
M. Costanzo, *Leonardo Ricci e l'idea di spazio comunitario*, Quodlibet Studio, Macerata 2009.
C. Doglio, *Elementi per l'identificazione del soggetto della pianificazione territoriale a scala regionale, che è poi l'unica scala creativa e partecipazionista*, in "Architetture Siciliane", 1966.
C. Doglio, P. Venturi, *La pianificazione organica come piano della vita?*, Cedam edizioni, Padova 1979.
C. Doglio, *Architetti di Sicilia, n. 5-6*, Settembre-Dicembre 1965, G. Denaro editore in Palermo.
C. Doglio, L. Urbani, *La Fionda Sicula*, Il Mulino, Bologna 1972.
F. Fabbrizzi, *Opere e progetto di scuola fiorentina, 1968-2008*, Alinea, Firenze 2008, capitolo "*Leonardo Ricci*", pp. 130-143.
M.C. Ghia, *Basta esistere: Leonardo Ricci: il pensiero e i progetti per le comunità*, Roma 2012.
T. Giura Longo, *Nel paesaggio normanno*, in "L'architettura. Cronache e storia", n. 273.
G. Leoni, *Villaggio Monte degli Ulivi a Riesi di Leonardo Ricci*, in "AREA", n, 56, 2000.
A. I. Lima, *Leonardo Ricci: Riesi, un villaggio come un kibbutz*, in "L'Architettura. Cronache e Storia", n. 476, anno XLI, n. 6, giugno 1995, pp. 406-421.
A.I. Lima, *Alle soglie del 3° millennio, Dario Flaccovio*, Palermo 1998, capitolo "*Architettura organica. Leonardo Ricci a Riesi*," pp. 35-52.
M. Loik, G. Rostan, C. Gavinelli (a cura di), *L'architettura di Leonardo Ricci: Agàpe e Riesi,* Claudiana, Torino 2001.

G. Muratore, *Guida all'architettura moderna: Gli ultimi trent'anni*, Zanichelli, Torino 1988, pp. 464.
A. Nardi, *Leonardo Ricci*, Alianea Editrice, 1984.
L. Ricci, *Progetto per il villaggio Monte degli Ulivi a Riesi, Sicilia*, in "Edilizia Moderna" n. 82-83, 1963.
L. Ricci, *Nascita di un villaggio per una nuova comunità in Sicilia*, (con presentazione di G. Ponti) in "Domus" n. 409, dicembre 1963.
L. Ricci, *Village pour une communauté nouvelle*, Riesi, Sicile, in "L'architecture d'aujourd'hui", n. 115, juin - juillet 1964.
L. Ricci, *Leonardo Ricci*, in "L'architecture d'aujourd'hui" n. 119, mars 1965.
L. Ricci, *Architetto: per quale società?*, in "Casabella" n. 384, dicembre 1973.
L. Ricci, *Parlando nel 1978*, in Doglio C., Venturi P., *La pianificazione organica come piano della vita? Gli architetti della pianificazione organica in Italia 1946 - 1978*, Cedam, Padova 1979.
R. Romanelli, *Scheda su Leonardo Ricci*, in (a cura di) E. Insabato, C. Ghelli, *Guida agli archivi di architetti e ingegneri del Novecento in Toscana*, Edifir, Firenze 2007, pp. 312-317.
V. Schirripa, *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*, Franco Angeli, Milano 2010.
G. Tourn, *I Valdesi. La singolare vicenda di un popolo-chiesa*, Claudiana, Torino 1977 (II ed. 1983).
G. Tourn, *I Valdesi. Identità e storia di una minoranza*, "Monografie edite in occasione del XVII febbraio", Società di Studi Valdesi, Torre Pellice 1993.
E.. Tuccio (a cura di), *Il Villaggio di Monte degli Ulivi a Riesi di Leonardo Ricci,* EstModus Edizioni, Palermo 2001.
C. Vasic Vatovic, *Leonardo Ricci. Architetto "esistenzialista"*, Edifir, Firenze 2005, capitolo settimo, *"Monte degli Ulivi" e il progetto dell'incompiuta "Ecclesia"*, pp. 155-162.
C. Vasic Vatovic, *Il progetto dell'incompiuta "Ecclesia",* in "Area" n. 53, novembre – dicembre 2000, pp. 90-91.
T. Vinay, *L'amore è più grande. La storia di Agàpe e la nostra*, Claudiana, Torino 1995 (II ed. 1996).
T. Vinay, e G. Vinay, *Giorni a Riesi*, Claudiana, Torino 1966.
T. Vinay, *Cos'è il servizio Cristiano*, pubblicato nel bollettino bimestrale del Servizio Cristiano "Le notizie da Riesi", 1966.
T. Vinay, e G. Vinay, *30 anni a Riesi. Storia fotografica del Servizio Cristiano*, Stampatre, Torino, 1991.
T. Vinay, G. Richard Molard, *Riesi ou la force de l'Agape*, Paris 1976, éditions Buchet/Chastel.
P. Vinay, *Testimone d'amore. La vita e le opere di Tullio Vinay*, Claudiana ed., Torino 2009.
B. Zevi, *La poetica dell'«opera aperta»*, in "L'architettura - cronache e storia" n. 84, ottobre 1962.

B. Zevi, *Il kibbutz nei feudi della mafia*, in "L'Espresso", 14 luglio 1963.
B. Zevi, *Monte degli Ulivi a Riesi/Il kibbutz nei feudi della mafia*, in "Cronache di architettura", vol. V, Laterza, Bari 1971, pp. 122-125, 318-321.
B. Zevi, *Il linguaggio moderno dell'architettura. Guida al codice anticlassico*, Einaudi, Torino 1973.
B. Zevi, *Leonardo Ricci (1918-1994), il migliore architetto italiano*, in "L'architettura-Cronache e storia", n. 470, 1994, pp. 836-837.
B. Zevi, *I due Leonardi fiorentini, in Leonardo Savioli: il segno generatore di spazio-forma*, Edimont, Firenze 1995.
A Riesi, *In Sicilia, il primo edificio del villaggio di Monte degli Ulivi progettato da Leonardo Ricci*, in "Domus" n. 441, agosto 1966.



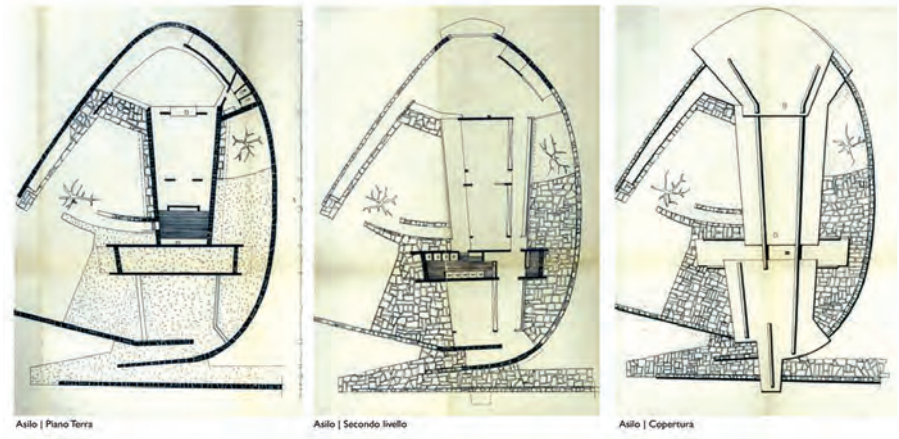
1. Schizzo di progetto di Leonardo Ricci (pubblicato in Leonardo Ricci, Nascita di un villaggio per una nuova comunità in Sicilia, in «Domus» n. 409, dicembre 1963, pp. 5-13).



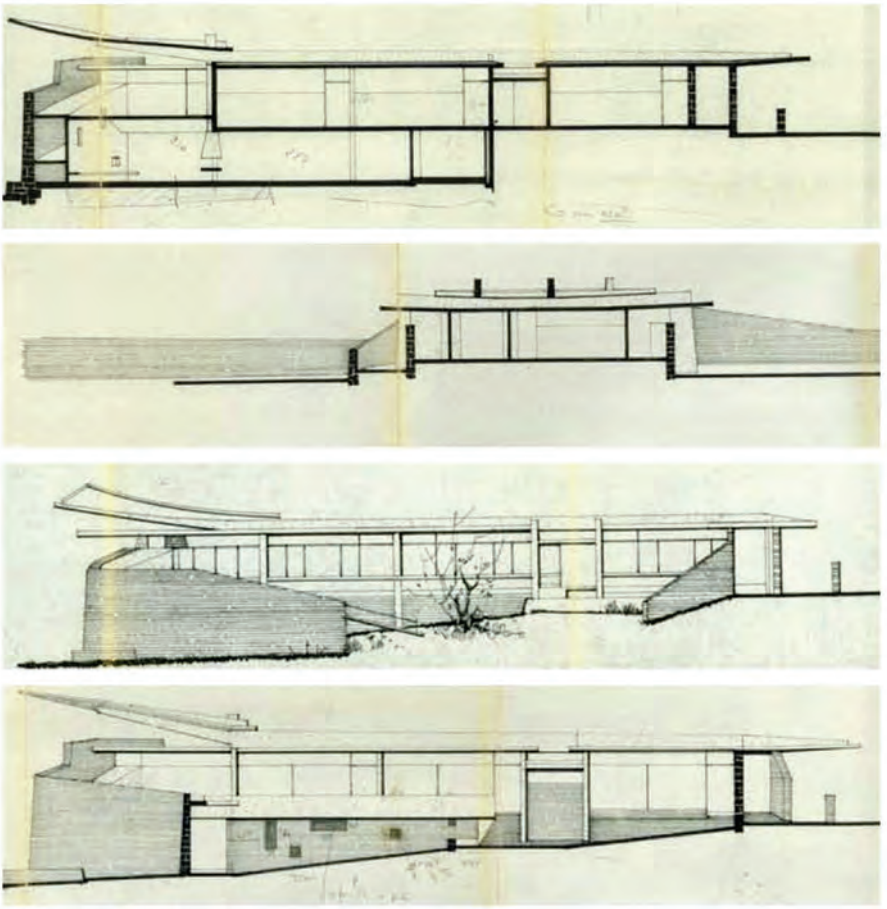
2. Schizzo di Leonardo Ricci raffigurante la collina di Monte degli Ulivi. (pubblicato in Leonardo Ricci, Nascita di un villaggio per una nuova comunità in Sicilia, in «Domus» n. 409, dicembre 1963, pp. 5-13).



3. Il cantiere del Villaggio di Monte degli Ulivi
(Archivio del Servizio Cristiano del Centro Valdese di Riesi).



4. Planimetrie dei vari livelli dell'Asilo
(Archivio del Servizio Cristiano del Centro Valdese di Riesi).



5. Sezioni dell'Asilo (Archivio del Servizio Cristiano del Centro Valdese di Riesi).



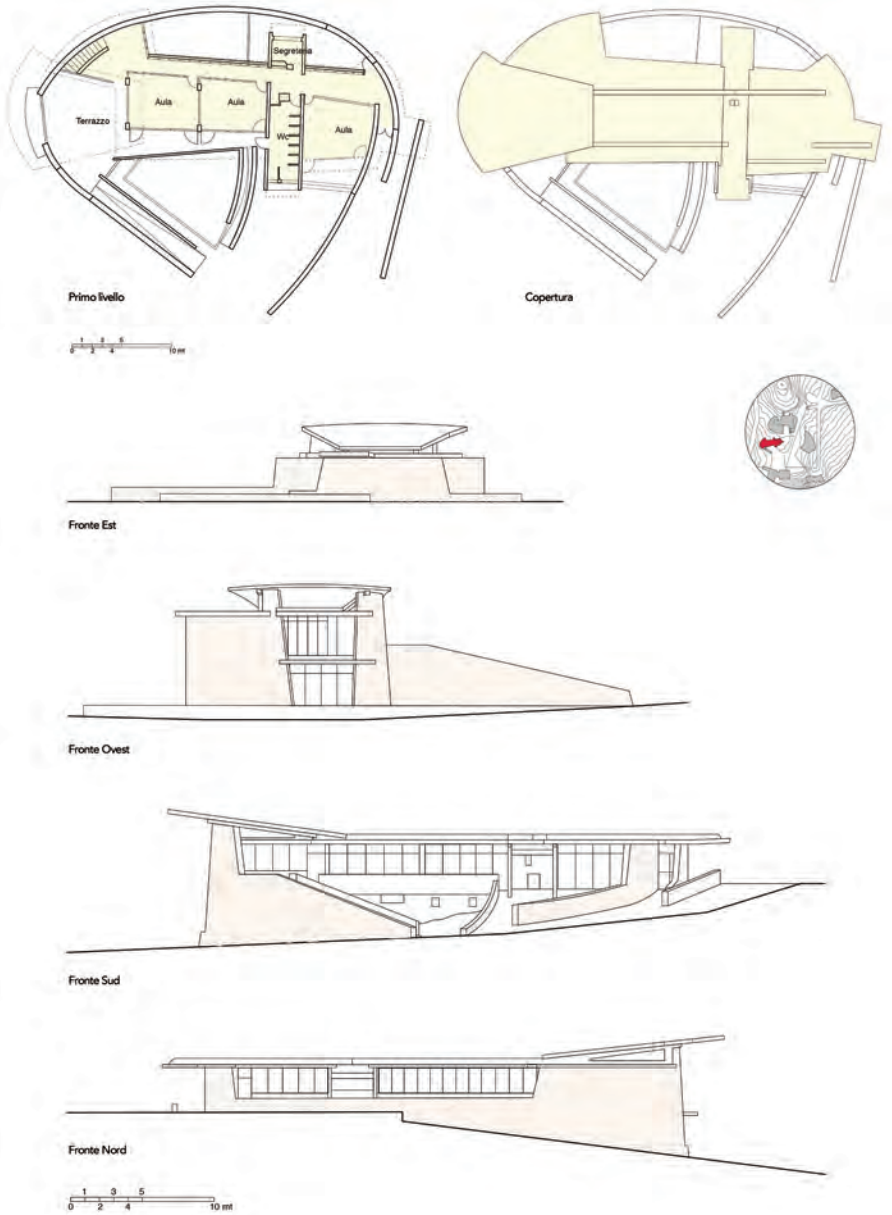
6. Operai al lavoro per la costruzione dell'Asilo
(Archivio del Servizio Cristiano del Centro Valdese di Riesi).



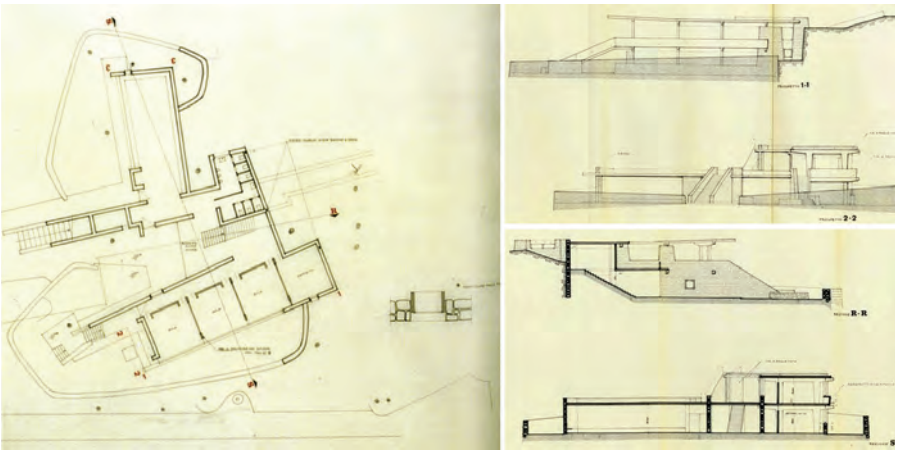
7. L'Asilo in Costruzione (Archivio del Servizio Cristiano del Centro Valdese di Riesi).



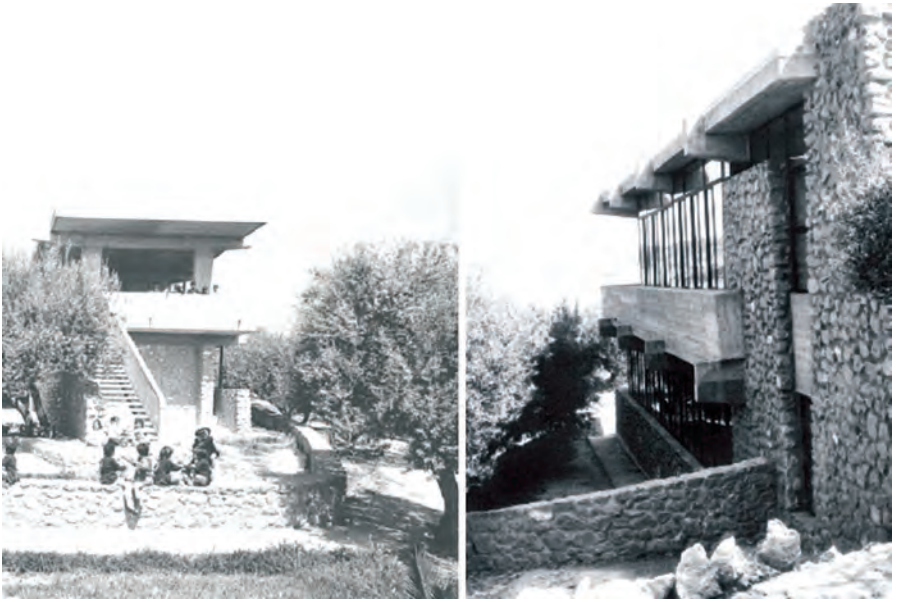
8. L'Asilo appena terminato
(Archivio del Servizio Cristiano del Centro Valdese di Riesi).



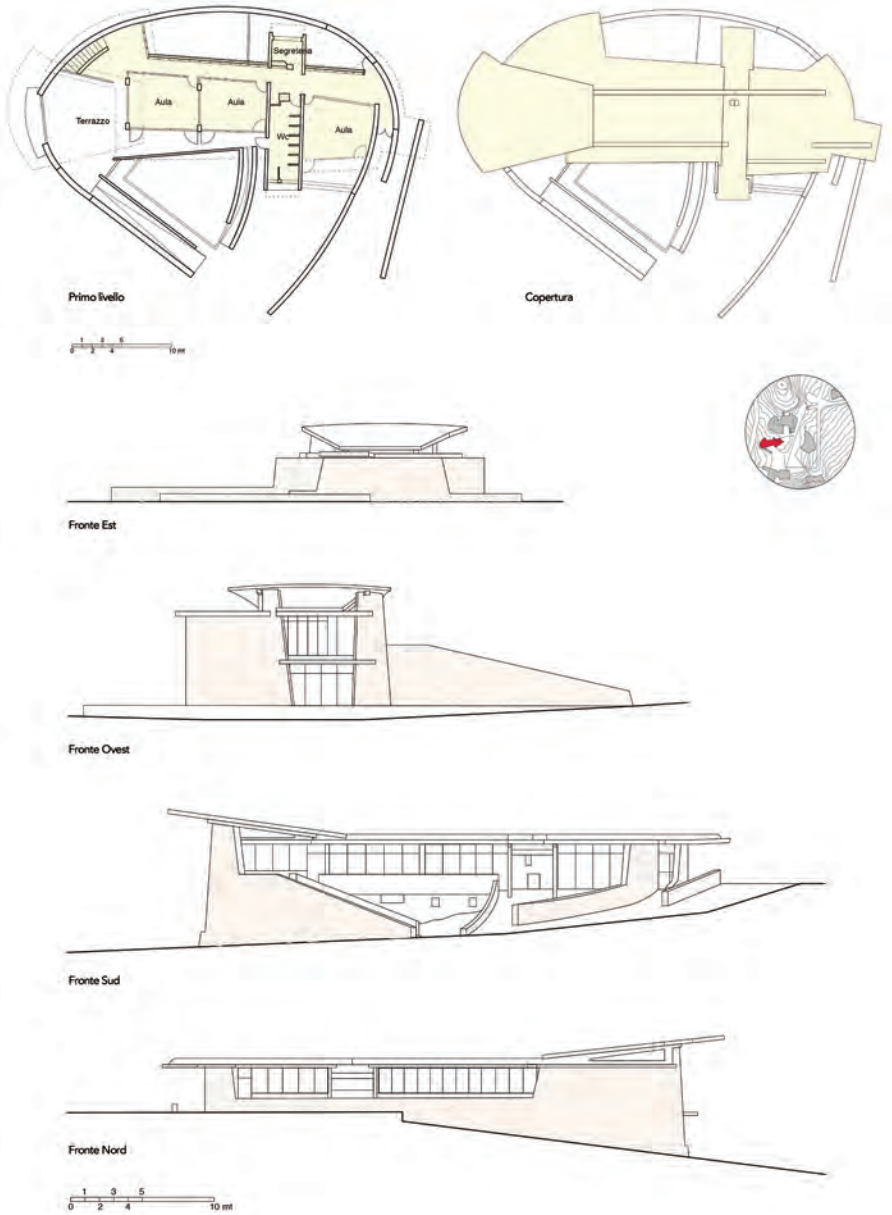
9. Restituzione grafica dell'Asilo (a cura di Lucia Pierro).



10. Planimetria e Sezioni del progetto della Scuola Elementare.
(Archivio del Servizio Cristiano del Centro Valdese di Riesi).



11. La Scuola Elementare.
(Archivio del Servizio Cristiano del Centro Valdese di Riesi).



12. Restituzione grafica della Scuola elementare (a cura di Lucia Pierro).



13. L'area di ingresso al Villa ggio Monte degli Ulivi
(foto di Lucia Pierro).



14. Il Villaggio di Monte degli Ulivi (foto di Lucia Pierro).



15. Il Villaggio di Monte degli Ulivi (foto di Lucia Pierro).



16. La Scuola Elementare (foto di Lucia Pierro).



17. Il Villaggio di Monte degli Ulivi (foto di Lucia Pierro).



18. Il Villaggio di Monte degli Ulivi (foto di Lucia Pierro).



19. Il Villaggio di Monte degli Ulivi (foto di Lucia Pierro).

V. I SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA IN SICILIA: UN QUADRO MULTISCALARE

Maura Tripi

Per poter fornire una fotografia non sfocata, né parziale della situazione dei servizi per la prima infanzia in Sicilia è necessario non restringere il fuoco solo sull'immagine locale, ma provare ad accogliere nel quadro la cornice internazionale e nazionale entro cui i fenomeni regionali si manifestano, nell'ottica di una dinamica reciproca tra diversi livelli di sistema.

Così come in altri settori, nell'ambito delle riforme sull'educazione per la prima infanzia è infatti evidente l'impatto e l'influenza che le priorità individuate a livello europeo hanno sulle scelte e le direzioni di governance a livello locale. Allo stesso tempo, i diversi territori hanno caratteristiche diverse, a livello regionale e locale. Per questo motivo, è utile compiere un primo passo di analisi evidenziando alcuni elementi che mostrano la reciproca e costante interazione tra i sistemi relativi all'educazione per la prima infanzia che funzionano su diverse scale.

Le principali linee di indirizzo nelle politiche europee

Se guardiamo alle politiche europee degli ultimi vent'anni, possiamo individuare una sempre maggiore importanza attribuita agli investimenti sui servizi per l'infanzia, con obiettivi orientati ad una crescita sia in termini quantitativi sia qualitativi. In particolare, sono stati definiti negli anni standard di copertura dei servizi:

– una copertura di servizi per almeno il 33% dei bambini di età inferiore ai 3 anni, da raggiungere entro il 2010, stabilita dal Consiglio europeo di Barcellona nel 2002[1];

[1] Consiglio europeo di Barcellona, *Conclusioni della Presidenza*, 15 e 16 marzo 2002. Disponibile in: https://www.consilium.europa.eu/media/20936/71065.pdf [20/03/2026].

– una copertura di servizi per almeno il 45% dei bambini di età inferiore ai 3 anni, da raggiungere entro il 2030, indicata nella *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea in materia di educazione e cura della prima infanzia* nel 2022[2].

Allo stesso tempo, l'accesso ai servizi per la prima infanzia non è considerato sufficiente nell'ottica dello sviluppo sociale ed economico dell'Unione Europea. La dimensione qualitativa è considerata altrettanto fondamentale, mirando ad una conversione sistemica di sguardo che:

– sostituisca lo *split system*, organizzato in modo separato per fasce d'età, attualmente ancora adottato da più Stati Membri dell'Unione europea e dell'OECD[3], con un sistema integrato per l'educazione alla prima infanzia;
– superi la separazione tra cura ed educazione, a favore di un ormai consolidato approccio olistico che consideri la cura come imprescindibile in ogni atto educativo, declinabile in tutti i processi di apprendimento e nelle diverse relazioni educative[4].

Un sistema integrato in costruzione

A quasi dieci anni dalla sua istituzione, il Sistema zerosei in Italia non ha ancora raggiunto strutturalmente lo status di *integrated system*. L'Italia rientra nell'elenco dei 24 Paesi OECD e Partner con un sistema di educazione e cura della prima infanzia articolato e diviso, con autorità diverse competenti per i vari segmenti del settore[5]. In particolare, per i servizi rivolti ai bambini fino ai tre anni di età sono responsabili il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Dipartimento per le politiche della fa-

[2] Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione 29 novembre 2022, n. 14785. *Raccomandazione del Consiglio in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030.* Disponibile in: https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14785-2022-INIT/it/pdf [20/03/2026].

[3] OECD, *Education at a glance*, 2025. Disponibile in: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en/full-report/how-does-the-provision-of-and-participation-in-early-childhood-education-and-care-vary-across-countries_86b8275d.html [08/04/2026].

[4] Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2019, relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (2019/C 189/02). Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01) [08/04/2026].

[5] OECD, cit., 2025.

miglia presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri; per i bambini dai tre ai sei anni, invece, la competenza spetta al Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Questa distinzione si riflette non solo nelle diverse tipologie di servizi (nidi e servizi integrativi per l'infanzia da zero a tre anni; scuole d'infanzia da tre a sei anni), ma anche nel sistema di qualificazione universitaria (laurea triennale in Scienze dell'educazione L-19 per educatrici/educatori dei servizi per l'infanzia 0-3; laurea quinquennale in Scienze della formazione primaria LM-85 bis per insegnanti delle scuole d'infanzia), così come nelle diverse denominazioni – e concezioni – professionali (educatori/educatrici; insegnanti).

Per l'effettiva realizzazione di un Sistema integrato zerosei c'è ancora un lungo percorso da compiere: presenta piste in via di costruzione, con obiettivi strategici e standard strutturali ancora non avviati o in via di attivazione in alcuni territori, ma anche con una diversa interpretazione che nei diversi contesti ha assunto formulazioni eterogenee. Si veda, ad esempio, il caso del coordinamento pedagogico territoriale (CPT), che si sta progressivamente integrando nel sistema di gestione dei servizi per l'infanzia e che presenta un'alta eterogeneità nei termini della definizione di CPT e delle funzioni ad esso attribuite; di modalità di costituzione e organizzazione concreta; di modelli di articolazione con la scuola dell'infanzia statale, comunale e paritaria; di opportunità e difficoltà di implementazione[6].

Lo *split system* attuale si riflette, ancora, nella necessità che i nidi vengano monitorati e gestiti come categoria rientrante tra i Livelli Essenziali di Prestazioni Sociali (LEPS), per la prima volta definiti con la legge di bilancio 2022 (L. 30 dicembre 2021, n. 234, art. 1, cc. 172-173). I LEPS sono relativi alle prestazioni in ambito di assistenza sociale e rientrano, dunque, nelle competenze definite "residuali" delle regioni, prevalentemente erogate dai comuni. In particolare, per quanto riguarda i nidi, il parametro del livello minimo da garantire coincide con il numero di posti nei servizi educativi per l'infanzia, nella misura del 33% su base locale da raggiungere entro il 2027, in proporzione con la popolazione di età compresa tra 3 e 36 mesi. Anche in questo caso è evidente come il sistema italiano abbia difficoltà ad attuare una "conversione" verso una visione eminentemente

[6] C. Stringher, U. Sandre, L. Donà, *I coordinamenti pedagogici territoriali: una rassegna sistematica qualitativa e un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione*, in «QTimes. Journal of education, technology and social studies», 2(1), 2023, pp. 281-301.

educativa, e non socio-assistenziale, dei servizi per la prima infanzia e che permetta un sistema integrato per competenze, offerta formativa e gestione dei servizi educativi da zero a sei anni.

In termini quantitativi, dai dati raccolti nel recente Report Istat, elaborato a livello nazionale sui servizi educativi 0-6[7], relativamente all'anno educativo 2023/2024, si conferma il permanere storico, dal punto di vista della disponibilità dei servizi sul territorio, di disparità rispetto alla diffusione dei servizi, con le maggiori carenze registrate nel Sud Italia e nei piccoli comuni. Nell'analisi di livello nazionale, considerando anche l'impatto del calo demografico, si è registrato un aumento relativo della copertura: nell'anno educativo 2023/2024 la percentuale si attesta al 31,6%, con 378.500 posti autorizzati e 14.570 nidi e servizi integrativi nel territorio nazionale. Il valore risulta essere decisamente inferiore rispetto ad altri Paesi europei, come Paesi Bassi (71,5%), Danimarca (69,9%), Lussemburgo (60%), Francia (57,4%), Spagna (55,8%) e Portogallo (55,5%).

Rispetto all'accessibilità ai servizi, nei territori del Nord-est, del Nord-ovest e del Centro Italia, si è già superata da alcuni anni la copertura dei posti disponibili indicata dal target europeo del 33% (rispettivamente 39,1%, 36,1% e 40,4%). Al Sud l'offerta complessiva di servizi educativi per la prima infanzia pubblici e privati è molto inferiore al resto d'Italia (la disponibilità di posti sul territorio arriva a coprire appena il 19% dei residenti sotto i 3 anni).

A livello regionale, i livelli di copertura più alti sono stati individuati in Umbria (48,8%), in Emilia Romagna (44,4%), in Valle d'Aosta (44,3%), nella Provincia autonoma di Trento (42,3%) e in Toscana (41,8%). Le regioni con i livelli minori di accessibilità ai servizi sono, invece, la Calabria, la Sicilia e la Campania (rispettivamente 17,2%, 15,5% e 15,4%).

La fotografia regionale

Il quadro che si delinea in Sicilia, secondo quanto brevemente riportato a livello europeo e nazionale, mostra linee di continuità e di criticità. Anche in Sicilia i punti chiave della normativa recente restano piste non ancora

[7] Istat, *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2023/2024*, 2026. Disponibile in: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/02/REPORT_OFFERTA-DI-NIDI-E-SERVIZI-INTEGRATIVI-PER-LA-PRIMA-INFANZIA.pdf [08/04/2026].

pienamente realizzate, con significativi ritardi a confronto con altre regioni italiane dove la sperimentazione, oggi istituzionalizzata dai documenti ministeriali, è proficua da decenni. Un esempio evidente è quello del coordinamento pedagogico territoriale, sorto in Emilia Romagna dalle pionieristiche sperimentazioni del coordinamento pedagogico degli anni Settanta, a cui è stata aggiunto il livello del coordinamento pedagogico provinciale nel 2000 (l.r. 1/2000), sostituito con quello territoriale nel 2016 (l. r. 19/2016).

Un aspetto da considerare, dunque, in virtù dello sguardo multiscalare adottato, è che la normativa nazionale di riferimento (D.Lgs. 65/2017, d.m. 334/2021 e d.m. 43/2022) è il frutto della rielaborazione della dimensione internazionale intrecciata con le cornici pedagogiche e le pratiche educative e di governance che sono già da tempo consolidate in regioni assunte come modello nazionale. Si ritiene, dunque, che i nodi principali, nel loro essere stati recepiti come esogeni, fatichino a incontrare le risposte dal basso che sono necessarie alle sperimentazioni territoriali e la ricezione sistemica nell'amministrazione locale e regionale. Questo non giustifica le carenze del territorio siciliano, ma può rappresentare un'ulteriore chiave interpretativa utile per leggere i dati.

Relativamente alla copertura dei servizi, analizzando le risorse finanziarie, ordinarie e straordinarie, ricevute dalle regioni meridionali, compresa la Sicilia, per l'attivazione e la gestione dei servizi educativi per l'infanzia, si osserva uno scarto significativo tra i fondi stanziati e la carenza di servizi, che ha assunto carattere strutturale, configurandosi come una delle principali fragilità del sistema dei servizi educativi per la prima infanzia[8].

Sin dal monitoraggio regionale dei nidi comunali condotto tra il 2009 e il 2010 evidenziava una diffusione ancora limitata dei servizi: solo 123 comuni siciliani (pari al 31,54%) disponevano di un nido pubblico funzionante, mentre altri 33 comuni risultavano dotati di strutture non operative. Su un totale di 256 nidi censiti, soltanto 200 erano attivi. I bambini iscritti ai nidi comunali erano 7.613, a fronte di una potenziale utenza di oltre 147.000 bambini tra 0 e 2 anni, con una copertura pari ad appena il 5,16%[9].

Nel 2016, i servizi attivi erano 434, di cui 306 nidi e micronidi e 128 sezioni primavera, per un totale di 12.036 posti disponibili, in grado di ac-

[8] Per approfondire, cfr. M. Tripi, *Come cambiano i nidi d'infanzia. Modelli, percorsi e questioni aperte in Sicilia*, FrancoAngeli, Milano 2024.

[9] D. Delia, G. Barbera (a cura di), *Programma straordinario dei servizi per la prima infanzia QSN 2007/2013. Monitoraggio degli asili nido comunali in Sicilia (anno 2008/2009)*, 2009. Disponibile in: http://pti.regione.sicilia.it/portal/pls/portal/docs/6086267.PDF [08/04/2026].

cogliere il 9,3% della popolazione target[10]. Tuttavia, anche in questo caso, la soglia del 12% prevista dal Quadro Strategico Nazionale 2007-2013 non era stata raggiunta, nonostante il superamento del termine temporale previsto.

Nell'anno educativo 2020/2021 erano operativi 584 servizi: 303 tra nidi e micronidi e 281 sezioni primavera, per un totale di 13.792 posti disponibili e un tasso di copertura pari all'11,8% della popolazione tra zero e due anni[11]. Rispetto al 2016, i dati evidenziano che la crescita dell'offerta è dipesa soprattutto dall'aumento delle sezioni primavera, mentre nidi e micronidi hanno registrato un andamento pressoché invariato. Si tratta di un'evoluzione che lascia intravedere una risposta solo parziale ai bisogni educativi, basata più su misure di compensazione che su un reale consolidamento del sistema dei servizi per la fascia 0-3. La debolezza dell'offerta destinata alla prima infanzia appare infatti connessa anche al fenomeno degli anticipi nella scuola dell'infanzia. Nelle regioni in cui la copertura dei servizi 0-2 è più elevata – come Trentino-Alto Adige, Valle d'Aosta ed Emilia-Romagna – la quota di bambini anticipatari risulta più contenuta; al contrario, nei contesti caratterizzati da una minore disponibilità di servizi, come Calabria e Campania, il ricorso agli anticipi è più frequente[12]. Su questi fenomeni incidono, inoltre, fattori di natura economica, legati al costo spesso elevato dei nidi rispetto alla sostanziale gratuità della scuola dell'infanzia.

Nel Report Istat sui servizi educativi per l'infanzia del 2023 è stato fatto riferimento anche al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) come strumento di potenziale potenziamento dell'offerta pubblica, con finanziamenti rivolti agli enti locali, e della rete di servizi 0-3. Nel campionamento del Report 2026, si registrano diverse criticità di attuazione, tra cui le difficoltà di reperimento del personale educativo per l'ampliamento dell'offerta. In Sicilia sono stati approvati 107 progetti presentati da 89 comuni

[10] Istat, L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno scolastico 2016/2017, 2019. Disponibile in: https://www.istat.it/it/archivio/228713 [20/03/2026].

[11] Istat, *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2020/2021*, 2022. Disponibile in: https://www.istat.it/it/files//2022/10/report-asili-nido-2020-2021.pdf [20/03/2026].

[12] Istat, *I servizi educativi per l'infanzia in un'epoca di profondi cambiamenti. Stato dell'arte, inclusività e qualità dell'offerta Zerotre. Anno educativo 2021/2022*, 2023. Disponibile in: https://www.istat.it/it/files//2023/09/I-servizi-educativi-per-linfanzia-in-unepoca-di-profondi-cambiamenti-21-22.pdf [20/03/2026].

per i nidi, a cui si sommano ulteriori 75 progetti, presentati in occasione delle riaperture straordinarie dei bandi per le riallocazioni di parte dei fondi. Nell'anno educativo 2023/2024, il 15,5% dei bambini e delle bambine residenti in Sicilia hanno avuto un posto disponibile nei servizi educativi[13].

Ritroviamo una netta distinzione dei servizi 0-3 e 3-6, la cui competenza pertiene a differenti istituzioni, secondo la struttura dello *split system*: l'Assessorato della famiglia, delle politiche sociali e del lavoro e l'Assessorato dell'istruzione e della formazione professionale hanno, rispettivamente, responsabilità sui servizi educativi per la prima infanzia e sulle scuole d'infanzia. Allo stesso tempo, si registrano modalità differenti di governance a livello comunale: a Palermo, ad esempio, la gestione dei servizi 0-6 è affidata all'Assessorato all'Istruzione; a Catania i servizi educativi per l'infanzia sono di competenza dell'Assessorato alla Famiglia e alle Politiche Sociali, mentre le scuole d'infanzia sono gestite dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione.

In particolare, nell'anno educativo 2025/2026, nel Comune di Palermo sono attivi 28 nidi a gestione diretta – il più alto numero dall'attivazione di questi servizi in città, nel 1989 – e diverse strutture convenzionate, che danno diritto ai *voucher* per le famiglie. I servizi integrativi attivi sono, invece, 7 spazi gioco, tutti gestiti da strutture convenzionate. Infine, sono dislocate nelle diverse circoscrizioni 11 scuole d'infanzia comunali. La gestione dei diversi servizi è affidata, all'interno dello stesso Assessorato, a due unità operative distinte: Servizi Educativi comunali a gestione diretta 0/3 e Servizi Educativi comunali a gestione diretta 3/6.

[13] ISTAT, cit., 2026.

VI. LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE NELLA SCUOLA DELLA COMPLESSITÀ. UN'INDAGINE DEL CIDI A PALERMO

Maria Rosa Turrisi

Presentazione della ricerca

Questo contributo riporta alcuni dati relativi ad una ricerca sulla professione docente svolta tra insegnanti di Palermo, Torino e Napoli da un gruppo di lavoro dei Cidi[1] delle tre città attraverso un questionario *on line* nel periodo febbraio-maggio 2024. L'indagine ha preso le mosse dal riconoscimento di un diffuso malessere fra gli insegnanti che ha avuto un crescendo nel periodo dell'epidemia Covid anche a seguito della pratica della didattica a distanza, dall'uso dei dispositivi digitali per la comunicazione con alunni e famiglie e all'incremento di procedure burocratiche e gestionali che tendono ad erodere il tempo da poter dedicare alla ricerca e allo studio per la sperimentazione e l'innovazione didattica.

Hanno risposto al questionario da 927 insegnanti di Torino, 365 insegnanti di Palermo e provincia e 287 di Napoli. Per coerenza statistica e rappresentatività del campione sono stati elaborati solo i dati relativi a Torino e Palermo infatti il numero dei rispondenti, per entrambe le città, è rappresentativo dell'universo dei docenti della scuola statale sia con riferimento alla distribuzione per fasce di età che per ordine di scuola, sia con riferimento ad essere insegnanti su posto comune o di sostegno[2].

[1] Centro di iniziativa democratica degli insegnanti. I primi risultati sono stati pubblicati sul sito del Cidi nazionale: https://www.cidi.it/articoli/primo-piano/indagine.

[2] La ricerca è in corso di pubblicazione: *Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare*, a cura di G. Cerruti, C.M. Dogliani, M. Gagliano, A. Maiorano, L. Tremoloso, M.R. Turrisi, Palermo UniversityPress.

Il questionario prevedeva 51 domande, ed era suddiviso in 6 sezioni:

1) *caratteristiche socio-anagrafiche degli intervistati*
2) *tempo di lavoro:* sono stati esplorati i molteplici aspetti che strutturano l'orario di lavoro reale degli insegnanti: sia il numero di ore di insegnamento effettive in aula, sia le ore a scuola per attività complementari, sia le ore di lavoro a casa per preparare lezioni, selezionare materiali didattici e correggere i compiti
3) *incarichi e funzione docente:* si è cercato di tracciare il profilo reale del lavoro dell'insegnante dai normali compiti didattici in senso stretto, a quelli gestionali e amministrativi, alle supplenze;
4) *professionalità*: in questa sessione le domande fanno riferimento soprattutto alle esperienze di formazione e al loro impatto sulla qualità della prestazione professionale nonché alle attività ritenute più rilevanti ai fini della crescita professionale, dallo scambio, anche informale fra docenti per la condivisione di materiali e soluzioni didattiche ai momenti di confronto con il Dirigente scolastico, riconosciuto come leader educativo;
5) *organizzazione dell'istituto*: si è sondata la percezione degli insegnanti sull'adeguatezza delle strutture scolastiche e delle attrezzature per realizzare una didattica innovativa, sul funzionamento degli organi collegiali, sui flussi informativi;
6) *soddisfazione e stress da lavoro*: le domande sono volte a cogliere il grado di soddisfazione degli insegnanti per diversi fattori, i motivi di ansia e le cause di stress, nonché gli elementi che incidono maggiormente sulla qualità del lavoro.

2. *I dati di Palermo*

Hanno risposto al questionario 365 docenti di cui 35 docenti della scuola dell'infanzia, 96 della scuola primaria, 130 della scuola secondaria di primo grado e 104 della secondaria di secondo grado. L'analisi dei dati ha mostrato una sostanziale omogeneità tra le risposte fornite dal campione di Palermo e da quello di Torino e anche se in questo contributo facciamo riferimento solo ai primi, possiamo al contempo ipotizzare che i comportamenti e le opinioni dei docenti palermitani possono essere considerate rappresentative dei docenti in generale. Le differenze territoriali invece fanno

riferimento prevalentemente ad aspetti strutturali quali il tempo scuola, le condizioni degli edifici o le relazioni con altri soggetti del territorio.

In questo articolo prenderemo in esame i dati relativi a quegli aspetti che ci consentono di individuare alcune questioni problematiche su una professione in bilico fra modelli organizzativi statici, innovazione tecnologica e cambiamenti delle modalità di comunicazione interpersonale dentro e fuori il luogo di lavoro, fra soddisfazione individuale e debole riconoscimento sociale in un contesto organizzativo e sociale complesso e in continua trasformazione.

2.1 Tempo di lavoro e comunicazione dentro e fuori la scuola

Da una prima analisi dei dati è emerso che il tempo di lavoro fuori dalla scuola per attività di programmazione, preparazione delle attività didattiche e correzione degli elaborati degli alunni, è di 4-6 ore mensili per la maggior parte dei docenti ma raggiunge le 16-20 ore per un 24% di docenti della scuola secondaria di primo grado e un 34% per quelli della secondaria di secondo grado. Una percentuale media superiore al 25% è impegnata fino a 6 ore mensili per la compilazione del registro elettronico. Al di là del tempo che gli insegnanti dedicano alla compilazione del registro elettronico, appare interessante osservare come questo strumento possa rappresentare un vincolo che sviluppa un approccio compilativo piuttosto che di documentazione per migliorare la qualità degli apprendimenti e per regolare la progettazione didattica dei docenti. Inoltre la comunicazione dei compiti per casa immediatamente fruibile dai genitori riduce l'autonomia degli alunni fin dalla scuola primaria, mentre per quanto riguarda la valutazione, fornisce informazioni frammentarie, poco rappresentative dei processi di apprendimento determinando un incremento di stress da prestazione soprattutto fra gli alunni delle scuole secondarie.

Un dato interessante riguarda poi la pervasività della comunicazione attraverso dispositivi digitali personali, infatti più del 50% dei docenti ha dichiarato di utilizzare da 1 a 6 ore al mese, fuori dalla scuola, per comunicazioni interne con dirigente, staff e colleghi mentre per quanto riguarda la comunicazione con alunni e genitori attraverso mail, *whatsapp* o telefono il 40,1% utilizza da 1 a 3 ore mensili e il 21% fino a 6 ore. I dati evidenziano inoltre come l'uso della messaggistica istantanea di *whatsapp* tra colleghi sia una modalità di comunicazione prevalente, dal momento che una per-

centuale significativa (81%) ha dichiarato di fare parte di vari gruppi informali di comunicazione mentre risulta preferita la relazione in presenza con studenti, per attività e comunicazioni individualizzate e personali e questo rappresenta sicuramente un punto di forza della relazione educativa.

2.2 La collegialità: un valore da sostenere o un adempimento?

Lavorare a scuola, come docente, ma come qualsiasi altro operatore, richiede il riconoscimento della specificità di un *ambiente di apprendimento e di cultura caratterizzato da intense relazioni sociali e collaborative* [3]; il lavoro dell'insegnante si definisce all'interno di un contesto relazionale organizzato, tuttavia c'è sempre il rischio di un individualismo professionale che non favorisce la qualità del lavoro del singolo e il buon funzionamento della comunità scolastica.

Dai dati della ricerca si evince che la metà dei docenti che hanno risposto al nostro questionario impegna mensilmente da 4 a 10 ore per attività di tipo collegiale che servono sia per contribuire alla *governance* dell'istituzione sia di supporto alla didattica, tali attività si differenziano sia per impegno orario sia per rilevanza attribuita a seconda della tipologia. In particolare viene attribuita una minore efficacia al Collegio dei docenti: se si sommano, infatti, le percentuali relative a "efficacia nulla" e "efficacia bassa", in una scala da 1 a 5, si raggiunge quasi il 30%. Questo dato farebbe pensare ad una percezione di questo organismo più come luogo in cui deliberare riguardo a decisioni elaborate da una cerchia ristretta di persone, il/la dirigente con il suo staff, piuttosto che spazio di confronto professionale. Più elevata è l'efficacia attribuita ai consigli di classe/interclasse/intersezione in cui la composizione è più ristretta e lo spazio per la condivisione e il confronto è sicuramente maggiore: più del 50% attribuisce a tale organismo un'efficacia elevata o molto elevata. Queste situazioni di lavoro collegiale si caratterizzano per essere fortemente orientate all'organizzazione della pratica didattica, pertanto vengono considerate sicuramente più utili e ne viene circoscritta la dimensione di obbligo a cui assolvere. Anche la formalizzazione dei contenuti e delle scelte operate nel corso di tali riunioni di lavoro, attraverso la redazione di verbali, assume una maggiore valenza documentale finalizzata più all'azione e meno alla rendicontazione buro-

[3] G. Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili,* Napoli, Tecnodid Editrice, 2021, p. 204

cratica. Sicuramente appare necessario un impegno consapevole, dell'organizzazione e del singolo docente per sostenere la validità e l'efficacia della collegialità che rappresenta un elemento costitutivo dell'istituzione scolastica, dal momento che educare e istruire sono un'impresa collettiva.

2.3 La formazione in servizio e lo sviluppo professionale

Da una prima lettura dei dati relativi ai comportamenti dei docenti riguardo alle scelte a sostegno della propria professionalità sembra emergere il prevalere di una dimensione soggettiva e individuale, seppur combinata con importanti aspetti di cooperazione.

Il 74% dei docenti ha dichiarato di aver svolto attività di formazione nei periodi di sospensione delle attività didattica per scelta personale; rimane significativo anche il 20% circa che non ha svolto alcuna attività di formazione. Questo tipo di scelta potrebbe apparire come un dato positivo in quanto segno di una attenzione per la propria crescita professionale fuori dall'obbligatorietà e con un investimento anche del proprio tempo libero, ma per altri versi è spia di una percezione individualistica del proprio lavoro. Debole appare inoltre l'utilizzo dei permessi per motivi di studio, infatti il 66,6% dei docenti del campione di Palermo ha dichiarato di non aver utilizzato tali permessi. Il fatto che la formazione individuale viene svolta preferibilmente quando non ci sono attività didattiche farebbe pensare che anche la scelta dei contenuti riguarderà probabilmente più una risposta a bisogni di formazione personale che non a esigenze di crescita professionale funzionali all'organizzazione. La mancata fruizione dei permessi per attività di formazione farebbe pensare che ci sia, in generale, una difficoltà nelle sostituzioni in classe per garantire la regolarità del servizio che tenderebbe a scoraggiare le richieste individuali pur essendo questo un diritto previsto dalla contrattazione d'istituto nel rispetto delle norme del contratto collettivo, ma si può anche ipotizzare che ci sia una scarsa attenzione dell'organizzazione nel favorire l'esercizio di tale diritto.

Anche la valutazione dell'efficacia delle esperienze di formazione mostra una considerazione maggiormente positiva per le attività scelte individualmente che non per quelle proposte o organizzate dal proprio istituto o dall'ambito territoriale. Gli insegnanti potevano comunicare la loro valutazione scegliendo un valore lungo una scala da 1 (impatto nullo) a 5 (impatto elevato). Il 30,2% del campione di Palermo considera nulla (valore

1) o bassa (valore 2) l'utilità della formazione proposta dall'istituzione, in maniera speculare considera molto positivo l'impatto sulla propria attività professionale della formazione seguita per scelta individuale, considerata molto utile dal 45,7% degli intervistati.

Nell'indagine è stato chiesto agli insegnanti "*quali attività di crescita professionale ha svolto nel passato anno scolastico*", prevedendo nelle risposte la partecipazione ad attività a carattere sia collettivo che individuale, sia formale che informale. Ciascun interpellato poteva indicare più attività. Ai primi tre posti nella graduatoria troviamo lo "*svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale*", il "*dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento*", l'"*attività di compresenza con colleghi*".

Anche il dialogo con il dirigente scolastico risulta una diffusa occasione di crescita professionale (42,2% di segnalazioni) anche se tale percentuale è minore nella scuola per l'Infanzia (28.6%) mentre è maggiore nelle scuole Secondarie di 1° grado (50,6%). La "*partecipazione a gruppi di studio e ricerca a livello individuale*" viene indicato dal 54,8% dei docenti e una percentuale analoga considera rilevante il dialogo informale con i colleghi, mentre la partecipazione a gruppi di studio e di ricerca con altri insegnanti viene indicato solo dal 23,8%. Attività formalizzate e strutturate e attività informali e occasionali si alternano in maniera variegata nella definizione delle pratiche formative e di sviluppo professionale e questo probabilmente è anche determinato dalla non obbligatorietà della formazione e dal non riconoscimento del suo valore in termini di progressione di carriera.

Dall'analisi dei dati emerge, inoltre, che la partecipazione a momenti di crescita professionale è più diffusa tra gli insegnanti che ricoprono incarichi didattici o organizzativi mentre coloro che non ricoprono incarichi segnalano una partecipazione più contenuta. Il gruppo di docenti che dichiara di non aver partecipato ad alcun momento di crescita professionale è del tutto trascurabile (3.3%) ed è rappresentato da docenti che non ricoprono alcun incarico a scuola. In generale l'analisi dei dati ci consente di affermare che una organizzazione delle scuole che realizzi un diffuso processo di attribuzione di responsabilità e di obiettivi ben definiti e condivisi, e non tanto un artificioso moltiplicarsi di incarichi o figure professionali, può favorire la motivazione degli insegnanti ad essere coinvolti in processi di miglioramento continuo e, di conseguenza favorire, in generale, un miglioramento dell'organizzazione.

2.4 Soddisfazione professionale e fattori di stress

Rispetto alla soddisfazione nei rapporti con gli studenti il 73,7% dichiara di essere molto soddisfatto anche se il 51% dichiara che la gestione di studenti con particolare difficoltà è una delle fonti di stress; è significativo evidenziare come ben il 20% ha dichiarato di non sentirsi sufficientemente supportato dall'istituzione scolastica proprio nella gestione degli alunni problematici e dei casi di devianza; tutto ciò sembra però non inficiare il grado di soddisfazione provato per il senso di utilità del proprio lavoro, rispetto al quale si rilevano indicatori medio alti (valori 4 e 5 in una scala da 1 soddisfazione nulla a 5 soddisfazione elevata.), per il 59,5% dei docenti. Ma alla positiva soddisfazione personale non corrisponde quella per il riconoscimento sociale del ruolo, infatti il 54,9% dei docenti del campione di Palermo si ritiene insoddisfatto della considerazione sociale attribuita al proprio lavoro e a questo fa da paio l'insoddisfazione per la retribuzione economica, considerata insoddisfacente dal 71,2% dei docenti. Si tratta di un dato noto e atteso dal momento che gli insegnanti italiani sono pagati comparativamente meno dei colleghi di altri paesi come si evince anche dal Rapporto OCSE 2025[4].

Positivo, invece viene valutato il rapporto con i colleghi, infatti il 55,9 % vi attribuisce un punteggio 4 o 5 e questo sta a significare che nonostante le tensioni che questioni come la premialità avrebbero potuto instaurare fra i docenti, la cooperazione resta un fattore importante di coesione professionale. Il principale fattore di stress indicato dai docenti riguarda il carico di lavoro amministrativo e burocratico indicato dal 47,4% dei docenti; è ragionevole supporre che il dilatarsi dei compiti amministrativi e burocratici venga percepito non solo come mero aumento del carico lavorativo, ma anche, e forse soprattutto, come un elemento di incoerente invasione di compiti impropri nella professione docente, a scapito dell'attività didattica ed educativa.

3. *Una considerazione per concludere*

Nello scenario culturale e sociale riguardo ai processi di educazione e di formazione oggi sempre più complesso, il ruolo del docente come pro-

[4] https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en.html

fessionista della formazione va ripensato e valorizzato. I docenti sono consapevoli delle loro responsabilità ma necessitano di un maggiore intervento da parte dell'organizzazione a sostegno dello sviluppo di competenze professionali in tutti gli ambiti, da quello pedagogico didattico a quello relazionale, a quello organizzativo attraverso la cura dello sviluppo professionale e della formazione continua. Ma è anche necessario che la società tutta riconosca maggiormente la rilevanza sociale del loro ruolo e che si realizzi una cooperazione virtuosa fra i vari soggetti che intervengono nei processi educativi e formativi, nell'ottica della costruzione della comunità educante.

VII. GEOGRAFIA DELLA MARGINALITÀ E POVERTÀ EDUCATIVA: DINAMICHE TERRITORIALI E SFIDE PEDAGOGICHE TRA I VICOLI DEL BORGO VECCHIO

GIULIANA LA BARBERA

Introduzione

> "Non esiste violenza più efficace di quella che riesce a farsi accettare come necessità naturale, trasformando l'esclusione sociale nel destino inevitabile di un territorio" (PIERRE BOURDIEU, *La miseria del mondo*).

Negli ultimi decenni, le scienze sociali hanno riconosciuto l'importanza dello spazio urbano come fattore che influenza lo svolgimento della vita quotidiana di individui e comunità. In quest'ottica, l'ambiente non può essere considerato solo come una cornice neutra, ma come un attore attivo che condiziona le relazioni, le opportunità e le dinamiche di inclusione.

L'istituzione scolastica, in particolare, può essere definita come uno dei principali laboratori di cittadinanza e socializzazione: essa non è solo un luogo di istruzione, ma uno spazio fisico e simbolico in cui la conformazione del territorio incontra il progetto educativo, orientando i comportamenti delle giovani generazioni e influendo direttamente sul loro benessere sociale.

In questo ambito, la sociologia rappresenta uno strumento interpretativo particolarmente proficuo per analizzare il rapporto tra spazio e società, focalizzandosi non solo sugli elementi strutturali, ma anche sui significati che gli individui attribuiscono ai luoghi.

Questa prospettiva si integra con l'analisi dei fenomeni devianti che non possono essere compresi prescindendo dal contesto in cui si manifestano. La devianza, infatti, si radica nei territori e si nutre di criticità come la povertà, la disoccupazione e il degrado urbano. Rispetto a tali urgenze, la scuola emerge come un presidio territoriale imprescindibile, capace di

intercettare precocemente il disagio e di decostruire quelle reti sociali negative che spesso si alimentano proprio nei contesti di marginalità.

All'interno di questo quadro, il quartiere palermitano di Borgo Vecchio si configura come un caso studio emblematico: situato nel cuore della città, ma segnato da disuguaglianze, esso rappresenta un ambiente fertile per analizzare l'interazione tra spazio, marginalità e resilienza.

L'analisi che segue intende osservare come l'azione educativa possa inserirsi in un tessuto contraddittorio, ponendosi come un ponte tra la realtà territoriale e la costruzione di traiettorie biografiche alternative alla devianza.

Il presente contributo si articola in quattro sezioni. La prima riguarda una ricostruzione descrittiva dello spaccato urbano del Borgo Vecchio, dove vengono indagate le dinamiche sociali e le barriere simboliche che ne definiscono l'identità come quartiere periferico. Questa fenomenologia è corroborata nella parte teorica successiva che permette di decodificare il nesso tra spazio urbano e condotte individuali. Nella terza sezione viene presentata la componente empirica: i dati secondari provenienti da fonti ufficiali si uniscono a quelli raccolti direttamente sul campo tra giugno e settembre 2025. L'analisi quali-quantitativa si propone di offrire un quadro aggiornato delle reazioni adattive dei giovani e delle percezioni degli abitanti del quartiere in riferimento al ruolo delle istituzioni. Il contributo, infine, si conclude con una riflessione propositiva volta a ridefinire il ruolo delle istituzioni educative: l'obiettivo finale non è solo la mappatura del disagio, ma l'individuazione di strategie in grado di trasformare il ruolo della scuola e delle reti di prossimità in strumenti di resistenza pedagogica, capaci di ridurre lo stigma e di promuovere l'efficacia collettiva in ogni quartiere della città.

1. *Genesi e cambiamento del territorio: evoluzione storica e criticità strutturali del quartiere Borgo Vecchio di Palermo*

In un contesto sociale e urbano in continuo cambiamento, il territorio non rappresenta solo un luogo fisico, ma un'entità che assimila significati simbolici, culturali e sociali, in grado di influenzare le azioni e le dinamiche delle comunità (Lefebvre, 1974).

Il concetto di "territorio", in questo senso, è una variabile esplicativa nell'analisi eziologica dei fenomeni sociali, poiché gli attori sociali non

si limitano a risiedere in un luogo, ma interagiscono con esso in maniera dinamica e contestuale, plasmando l'ambiente e mettendo in atto comportamenti che riflettono le loro percezioni, esperienze, aspirazioni e conflitti (Sampson, 2012).

In particolare, la "territorializzazione" è un processo dinamico che coinvolge le comunità nel loro interagire con lo spazio. Attraverso l'attribuzione di significati e la costruzione dall'interno dei paradigmi sociologici si è assistito a una progressiva affermazione della centralità del territorio e dello spazio urbano in riferimento allo svolgimento delle attività quotidiane (Turco, 1988). La conformazione dei luoghi, la qualità degli spazi pubblici e la disponibilità di servizi e reti comunitarie cooperano, infatti, per orientare i comportamenti individuali e collettivi, influendo sul benessere sociale e sulle dinamiche di interazione.

All'interno di questo quadro teorico, il quartiere palermitano del Borgo Vecchio emerge come caso studio paradigmatico. Sotto il profilo strettamente territoriale e amministrativo, l'area è parte integrante dell'Ottava Circoscrizione comunale e occupa una centralità funzionale all'interno del tessuto urbano, operando come zona di transizione tra l'area monumentale del centro storico e zone residenziali e commerciali di fine Ottocento, quali Politeama e Libertà. Tale ubicazione lo inserisce in un quadrante densamente urbanizzato, delimitato fisicamente dall'asse portuale e dalle principali vie di transito cittadino, definendo uno spazio che ha mantenuto nel tempo caratteristiche morfologiche e sociali peculiari rispetto alle zone limitrofe.

Il quartiere Borgo Vecchio nacque a metà del '500 con la costruzione del nuovo porto, impiegando manovalanza locale ed esperti genovesi. Nel 1600 assunse una fisionomia commerciale, divenendo un distretto di magazzini di grano e vino, popolato da pescatori e immigrati. Anticamente chiamato "Borgo Santa Lucia", si sviluppò rapidamente come collegamento strategico tra terra e mare. Alla fine del XVI secolo, l'area divenne cruciale per il traffico di merci gestito dalle "Nazioni Estere". Nonostante l'espansione urbana documentata nel 1862, il Borgo ha mantenuto una propria identità autonoma, conservando oggi una peculiare collocazione, insieme centrale e periferica, nel tessuto urbano della città.

Dalle testimonianze orali raccolte attraverso un campione intergenerazionale di residenti – i cui dettagli metodologici e risultati integrali verranno analizzati nei paragrafi successivi – emerge una memoria collet-

tiva secondo cui fino a quarant'anni fa il quartiere del Borgo Vecchio era popolatissimo e ricco di attività che sostenevano l'economia locale. Al Borgo Vecchio, come in tanti altri quartieri periferici della città, vi era un mercato all'interno del quale veniva venduta merce come frutta, verdura, pesce, uova e salumi, spesso prodotta dalle stesse famiglie e che insieme a piccole fabbriche di cartone e artigianato garantivano l'occupazione in quartiere. Per gli abitanti, il quartiere rappresentava un continuo crocevia di persone, fino all'apertura di grandi ipermercati in aree limitrofe. Nel tempo, molte famiglie sono state costrette ad abbandonare la zona a causa di frequenti crolli edilizi; in seguito, nelle nuove costruzioni si sono insediati nuclei di immigrati e residenti provenienti da altri quadranti urbani. La progressiva chiusura di magazzini e botteghe ha infine spinto molti abitanti verso occupazioni informali e strategie di lavoro autonomo improvvisate.. Borgo Vecchio si sviluppa nella zona settentrionale della città, a ridosso del Politeama e si estende fino al porto. I negozi di piccole dimensioni di generi alimentari si trovano sulle vie principali, ovvero via Scinà, Principe di Scordia, Ximenes; in queste vie sono posizionati anche esercizi commerciali e aziende artigianali tradizionali legate alla lavorazione del legno e del ferro.

1.1 Dinamiche di esclusione e vulnerabilità socioeconomica

Il Borgo Vecchio si presenta come un sistema socio-spaziale chiuso (Save the Children, 2024), ancora caratterizzato da povertà, disoccupazione, lavoro nero e precario. La disoccupazione, in particolare, è molto diffusa e diverse famiglie versano in una condizione di povertà economica, sociale, culturale ed educativa. Oltre all'occupazione precaria e alla disoccupazione, la condizione di sottoccupazione rappresenta un aspetto dominante e le conseguenti strategie di adattamento economico si estendono oltre i confini della legalità formale, configurandosi, talvolta, come risposte strutturali alla carenza di reddito (Fava, 2008).

Alla luce di queste criticità il Borgo Vecchio offre occasioni di inserimento attivo nel mondo della criminalità. Tra i reati più diffusi vi sono le rapine, i furti, lo sfruttamento della prostituzione, il contrabbando. I servizi pubblici e sociali sono carenti così come gli spazi di aggregazione, le offerte educative e culturali. I centri di aggregazione, se operativi, sono di solito riservati ai minori fino ai 14-16 anni, età che coincide con la fine della

scuola dell'obbligo. I giovani che scelgono di non proseguire il percorso di studi si trovano di fronte a una scarsa efficacia delle politiche pubbliche di inserimento lavorativo. L'assenza di un sistema solido e capillare, che accompagni i ragazzi nel mondo del lavoro, rappresenta una discrepanza tra la domanda di integrazione e l'offerta istituzionale. Dopo i 14 anni, i ragazzi non frequentano più i centri aggregativi e confluiscono verso traiettorie di devianza primaria e secondaria (Direzione Investigativa Antimafia, 2024), diventando oggetto di reclutamento e dei suoi produttivi traffici nel campo della droga, del pizzo e del malaffare.

Il quartiere del Borgo Vecchio si presenta quindi come un contesto eterogeneo: l'osservazione dei fenomeni sociali evidenzia segmenti della popolazione giovanile caratterizzati da una ridotta valorizzazione dei percorsi educativi e formativi. In questi particolari segmenti, la carenza di spazi aggregativi strutturati induce una condizione di marginalità che, unitamente a una rarefazione della supervisione adulta, incrementa statisticamente il rischio di esposizione a condotte devianti.

Si rilevano aree di fragilità in nuclei "familiari" caratterizzati da bassi livelli di scolarizzazione, dove la percezione della scuola come strumento di mobilità sociale appare depotenziata. In tali contesti domestici, la limitata esposizione a stimoli culturali può generare fenomeni di povertà educativa relativa, alimentando modelli relazionali che riflettono tensioni strutturali e carenze di strumenti di mediazione dialogica.

2. *Oltre l'evidenza empirica: paradigmi interpretativi dei fenomeni urbani*

Al fine di integrare il dato meramente descrittivo e di cogliere le logiche sottese a tale configurazione territoriale, si rende indispensabile l'adozione di costrutti teorici che nel tempo hanno offerto una chiave di lettura del legame tra spazio, potere e benessere sociale.

Nello specifico, il quadro concettuale adottato si basa sull'approccio ecologico della Scuola di Chicago, il quale considera la città come un organismo vivente dove i diversi gruppi sociali interagiscono e si contendono risorse limitate. Il modello POET (Popolazione, Organizzazione, Ambiente, Tecnologia) (Duncan, 1964), in particolare, definisce lo spazio come un fattore decisivo nella struttura sociale. Coerentemente a questo schema, nel caso del Borgo Vecchio, il territorio si configura come un sistema sociale complesso in cui la competizione e la segregazione acuiscono la disorga-

nizzazione sociale e l'anomia (Durkheim, 1963), intese come conseguenze della disgiunzione tra gli obiettivi culturali (le aspirazioni e gli interessi legittimi universalmente riconosciuti, come ricchezza, prestigio e successo) e i mezzi istituzionali (i metodi legittimi e accettati per conseguire tali obiettivi) (Merton, 1938).

Tuttavia, si impone un'analisi più approfondita che evidenzia come nei contesti di deprivazione socio-spaziale la carenza non risieda primariamente nella formalizzazione normativa, quanto piuttosto nella compromissione del capitale sociale locale e dell'efficacia collettiva (Sampson, 1997; Wacquant, 2008), limitando la capacità degli attori sociali residenti di agire per la coesione e il bene comune sulla base della fiducia interpersonale. La "marginalità", in questo senso, non è solo l'assenza di risorse individuali, ma un processo di isolamento sociale che recide i legami tra il quartiere e le istituzioni esterne, trasformando lo spazio fisico in una "trappola" di svantaggio. In questi contesti, la violenza non è un malfunzionamento "organico", ma una risposta strutturale a quella che Loic Wacquant definisce "marginalità avanzata" (Wacquant, 2008).

Coerentemente a ciò, si osserva, in particolare, come lo stigma territoriale impatti sugli abitanti, trasformando di fatto lo spazio geografico in una barriera sociale invisibile ma invalicabile. A Palermo, questa dinamica si manifesta con particolare evidenza ma anche in altri quartieri periferici quali Zen, Brancaccio e Sperone. Questi luoghi sono spesso connotati negativamente e etichettati da media e istituzioni come zone fuori controllo. Tale fenomeno, anche denominativo, è stato indagato dalle scienze sociali a partire dalla gerarchizzazione terminologica dei luoghi che formano le metropoli contemporanee. Dal "*ghetto*" statunitense, alla "*banlieue*" francese, dalla "*favela*" brasiliana alla "*villa miseria*" argentina, a cui potremmo aggiungere – simbolicamente – il "*borgo*" palermitano - si osserva la presenza costante di denominazioni di spazi urbani che sono considerati, per una serie complessa di variabili, degli autentici distretti situati al gradino più basso del sistema di stratificazione urbana. Questa convergenza terminologica tra nazioni diverse suggerisce che la marginalità non sia un fenomeno residuale o accidentale, bensì il risultato strutturato di una precisa matrice storica di classe, stato e spazio (Wacquant, 2008).

A Palermo, tale configurazione socio-spaziale è riconducibile alla matrice storica del "sacco edilizio" ad opera di Cosa Nostra degli anni '60 e '70 e al conseguente arretramento dello Stato sociale, in linea con la teoria della marginalità avanzata di Wacquant. In un contesto in cui le politiche

pubbliche adottano una "contrazione pianificata" (*retrenchment*), si osserva una metamorfosi del ruolo istituzionale: la protezione sociale si ritira, lasciando spazio a un regime di gestione penale e di controllo (*punitiveness*). In questo scenario di frammentazione biosociale e disinvestimento statale, la Scuola emerge come istituzione cruciale di socializzazione e di contrasto alla povertà educativa.

Come suggerisce lo stesso Wacquant, nelle aree caratterizzate da una segregazione socio-spaziale multidimensionale, l'istituzione scolastica subisce un processo di "de-socializzazione". Tale dinamica è definita come un cambiamento funzionale dell'apparato educativo: in contesti di abbandono, il mandato pedagogico tradizionale della scuola si dissolve, lasciando spazio ad una mera logica di "contenimento e controllo". Se non in grado di esercitare la propria funzione di mediatore verso le occupazioni formali, la scuola smette di produrre capitale sociale spendibile, trasformandosi in un'istituzione che riflette e accentua le disuguaglianze dell'ambiente circostante. In territori come quelli palermitani, caratterizzati da elevati tassi di dispersione scolastica, l'istituzione educativa, privata di risorse e legittimità, rischia di perdere la sua funzione di mobilità sociale per trasformarsi in una zona di transito verso l'esclusione. La crisi dei percorsi educativi nel contesto del Borgo Vecchio non può essere interpretata come un fenomeno individuale, bensì come il sintomo di una rottura tra le istituzioni e il territorio, che rischia di dirigersi verso quel modello di "iperghetto" descritto da Wacquant, in cui l'istituzione non è in grado di mediare tra il soggetto e la struttura sociale.

3. *Vulnerabilità educativa: un'analisi sul campo*

3.1 Dati secondari di sfondo

Il quadro della povertà educativa nel quartiere Borgo Vecchio è analizzabile attraverso una convergenza di indicatori macro-sociali, che ne delineano la specificità nel contesto urbano palermitano. In questo senso, il ricorso a dati ISTAT (2025) non risponde a una mera esigenza descrittiva, ma si fonda sul valore di rappresentatività e attendibilità che tale fonte garantisce a livello nazionale e locale. L'utilizzo di indicatori ufficiali permette di ancorare la ricerca a parametri standardizzati, rendendo i dati del contesto confrontabili con quello urbano e nazionale.

Con preciso riferimento agli indicatori afferenti le questioni educative, i dati confermano la persistenza di un profilo socio demografico unico: permangono tassi di dispersione scolastica pari al 25% rispetto alla media del 19,8% comunale (Openpolis 2022); in alcune aree del quartiere, la quota di residenti con solo la licenza media o nessun titolo è significativamente alta. Picchi significativi superano il 30-35% nel passaggio tra la scuola secondaria di primo grado e quella di secondo grado.

Integrando questi dati con le rilevazioni INVALSI (2024) a livello cittadino emerge la dispersione "implicita", ovvero la quota di studenti che terminano il percorso scolastico, ma senza le competenze minime. A Palermo circa il 24,7% degli studenti di terza media ha competenze in italiano paragonabili a quelle di un bambino di quinta elementare (Openpolis, 2022). Alla luce di ciò nel quartiere si registra un tasso del 49,4% di abbandono scolastico dei figli i cui genitori non hanno superato la licenza media. Emerge pertanto che il quartiere pur beneficiando della vicinanza ai servizi centrali, soffre per la carenza di servizi, presidi e centri di aggregazione. Il quartiere, nel dettaglio, dispone di meno risorse territoriali della media cittadina; per quanto riguarda gli asili nido si evidenzia che, mentre la città di Palermo può vantare una crescita media del 27% lo stesso non può dirsi per Borgo Vecchio (Openpolis, 2022) che registra invece un arretramento.

Tali dati secondari di sfondo confermano come la deprivazione ambientale e le carenze di infrastrutture educative non costituiscano solo un dato statistico, ma si traducono in una percezione di marginalità che condiziona le traiettorie biografiche dei residenti, alimentando il rischio di condotte non conformi.

3.2 Dati primari

I dati primari sono stati raccolti tramite un'indagine sul campo nell'estate 2025, con un approccio eminentemente quali-quantitativo e seguendo lo schema interpretativo della triangolazione. Sebbene non si sia raggiunto un target particolarmente significativo in termini statistici, è importante evidenziare come i soggetti raggiunti siano senz'altro rappresentativi di quel preciso contesto territoriale.

La scelta del campione è stata orientata da criteri di rilevanza territoriale, prossimità relazionale e coinvolgimento diretto con le dinamiche socioeducative e devianti, che caratterizzano l'area oggetto di indagine.

Il campione (N=50) si distribuisce in quattro sottogruppi, ciascuno selezionato per la posizione specifica che occupa rispetto al fenomeno indagato. Un primo nucleo di residenti (n=25) comprende adulti (n=15) e adolescenti (n=10) radicati nel quartiere, la cui inclusione risponde all'esigenza di raccogliere percezioni stratificate della marginalità da parte di chi ne attraversa quotidianamente le condizioni materiali. Il secondo sottogruppo è costituito da minori in età scolare (9-15 anni, n=15): soggetti il cui processo di costruzione identitaria è ancora in corso, e che per questa ragione risultano particolarmente esposti all'azione delle variabili ambientali. La scelta di isolarli come unità analitica distinta consente di osservare come il contesto territoriale intervenga sulla socializzazione in una fase di elevata plasticità. Gli operatori sociali ed educatori (n=6), tanto volontari quanto figure professionali attive sul territorio, forniscono una prospettiva intermedia: prossima al vissuto dei residenti, ma filtrata dalla funzione educativa e dall'osservazione continuativa delle dinamiche relazionali del quartiere. Il quarto sottogruppo, composto da assistenti sociali dell'VIII Circoscrizione di Palermo (n=4), introduce il punto di vista istituzionale sulle criticità e sulle pratiche di intervento, completando la triangolazione tra esperienza diretta, mediazione educativa e lettura amministrativa del territorio.

Per la rilevazione empirica dei dati sono stati elaborati ad hoc due questionari semi strutturati. Lo strumento ha combinato domande chiuse su scala Likert a 4 punti per garantire una misurazione numerica delle tendenze eliminando l'ambiguità del valore centrale e domande aperte per l'approfondimento qualitativo.

Lo strumento ha rilevato sei dimensioni analitiche. Il profilo socio-anagrafico dei rispondenti (età, genere, ruolo, anzianità di residenza o servizio nell'area) ha fornito le variabili di segmentazione del campione. Una seconda sezione ha registrato la percezione dello spazio urbano: condizioni degli ambienti pubblici, stato della manutenzione, gradi di accessibilità e modalità d'uso degli spazi comuni. La terza dimensione ha riguardato la presenza istituzionale e la sicurezza percepita, indagando il rapporto tra visibilità delle forze dell'ordine, senso di legalità diffusa e attenzione attribuita alle amministrazioni pubbliche.

Sul versante dell'offerta educativa e della partecipazione, si è misurato il grado di conoscenza delle realtà associative e dei presidi educativi territoriali, insieme alla valutazione della loro efficacia da parte dei rispondenti. Una quinta area ha esplorato i fattori di rischio connessi all'insorgenza di

condotte devianti, con particolare attenzione alle determinanti ambientali, familiari e relazionali che espongono la popolazione giovanile a traiettorie di marginalità. L'ultima sezione ha raccolto indicazioni operative con proposte dei partecipanti orientate alla trasformazione urbana e al rafforzamento della coesione sociale.

Questa articolazione ha prodotto una rappresentazione multidimensionale di Borgo Vecchio, nella quale l'evidenza quantitativa si sovrappone alla restituzione dell'esperienza vissuta.

3.3 Discussione. Vissuto e povertà educativa: l'impatto del contesto sulle traiettorie dei minori

L'analisi dei dati raccolti tramite indagine diretta sul campo non restituisce solo evidenze numeriche, ma delinea una geografia della percezione in cui il degrado materiale e l'insicurezza si configurano come i principali ostacoli ai percorsi di crescita e di inclusione scolastica.

Dai dati emerge una correlazione percepita tra degrado strutturale e insicurezza ontologica (Grafico 1). Coerentemente con il dato precedente, il 90% degli intervistati sostiene che le strutture pubbliche, come piazze, edifici pubblici, impianti sportivi non siano accessibili e opportunamente curate (Grafico 2). Nel complesso, circa l'80% dei risultati dell'analisi evidenzia come l'inefficienza dei sistemi di illuminazione contribuisca nel determinare un senso di mancata sicurezza nella percezione del contesto urbano, favorendo, al contrario, un senso di incertezza (Grafico 3). Circa il 90% degli intervistati denuncia l'assenza di spazi idonei per bambini e adolescenti nel quartiere, evidenziando una preoccupante carenza di associazioni e centri educativi strutturati (Grafico 4 e 5). Tale deficit infrastrutturale e sociale conferma gli indicatori sulla povertà educativa, riducendo le alternative funzionali ai modelli di socializzazione informale "di strada". Complessivamente, la quasi totalità degli intervistati non riconosce la presenza di possibilità concrete all'interno del quartiere, né ritiene che il Borgo Vecchio offra prospettive valide per il futuro delle nuove generazioni (Grafico 6).

Alla luce dei dati appena presentati emerge chiaramente che quando il contesto territoriale non manifesta segnali di trasformazione, l'istituzione scolastica rischia di essere percepita come un'entità estranea, i cui processi formativi appaiono slegati dalla realtà quotidiana. Questa dinamica favorisce la dispersione scolastica: il disinvestimento dall'istruzione non è solo un

abbandono fisico dei banchi, ma il rifiuto dell'istituzione come vettore di mobilità sociale. In questo sistema chiuso, la devianza può essere percepita come una traiettoria di affermazione accessibile.

Grafico 1. - *Percezione di sicurezza nel quartiere (f) condizioni di strade, piazze ed edifici. Valori %*

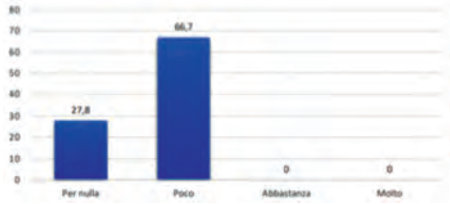


Grafico 2. - *Percezione della cura del quartiere a (f) accessibilità delle strutture pubbliche (es. piazze, impianti sportivi). Valori %*

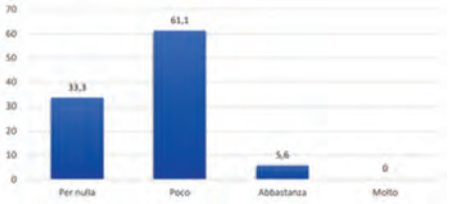


Grafico 3. - *Percezione della sicurezza pubblica nel quartiere (f) Illuminazione pubblica. Valori %*

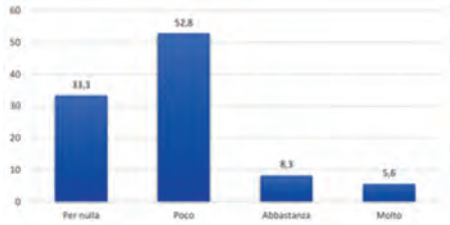


Grafico 4. - *Percezione della presenza di spazi per bambini ed adolescenti nel quartiere. Valori %*

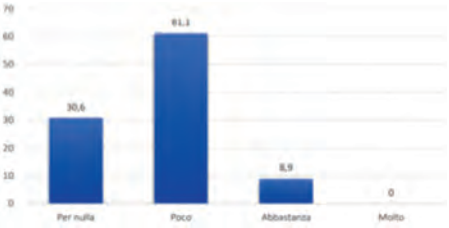


Grafico 5. - *Percezione della presenza di associazioni e centri educativi nel quartiere. Valori %*

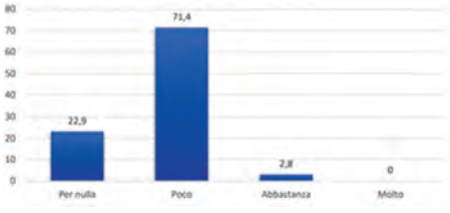
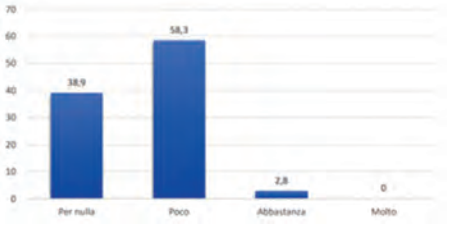


Grafico 6. - *Percezione di opportunità di crescita per i giovani del quartiere. Valori %*



L'integrazione con domande a risposta aperta ha permesso di approfondire aspetti che non emergono dai dati numerici, offrendo un quadro dettagliato delle urgenze sociali, economiche e urbane percepite dagli attori. Le risposte, in particolare, indicano la necessità di implementare interventi *place-based* (Tosi, 1994) finalizzati alla valorizzazione dei luoghi di integrazione.

Le affermazioni da parte dei soggetti intervistati – che evidenziano l'importanza di «*avere spazi puliti e curati, marciapiedi in ordine e aree dove potersi sedere e incontrare altre persone senza paura*», e la necessità di «*promuovere la partecipazione della comunità: creare centri di aggregazione sociale, come centri civici, biblioteche di quartiere, case di quartiere*» – traducono il bisogno di un ambiente urbano protetto, capace di sostenere le interazioni sociali positive. In tale prospettiva emerge chiaramente come il territorio agisca come mediatore sociale: senza configurarsi come un vincolo causale assoluto, ne influenza le possibilità di scelta. Operativamente, ciò richiede il superamento di interventi parcellizzati a favore di un sistema relazionale integrato.

È in questa cornice che si colloca il concetto di comunità educante, intesa come insieme di soggetti, istituzioni e spazi urbani che concorrono, in modo sinergico, alla trasmissione di valori, norme e opportunità di vita. L'idea della comunità educante rappresenta, dunque, la prosecuzione del discorso sulla prevenzione: se il contesto territoriale può essere fattore di vulnerabilità, può allo stesso modo diventare risorsa di protezione e apprendimento.

4. *Conclusioni: oltre il determinismo spaziale, verso una responsabilità collettiva*

Come rilevato da Franco Ferrarotti (1970) la realtà dei margini urbani non è un fenomeno periferico, ma rappresenta l'indicatore delle tensioni strutturali dell'intero sistema sociale. Analizzare queste dinamiche con un approccio che unisca il rigore della diagnosi alla consapevolezza della complessità umana è un valido modo per tradurre la ricerca in una proposta di intervento duratura e radicata nel tessuto sociale.

Coerentemente a questa premessa, l'indagine qui presentata ha delineato un nesso stringente tra geografia urbana e devianza, individuando nel quartiere Borgo Vecchio un'area di vulnerabilità strutturale, ma allo stesso tempo un potenziale campo di attivazione della resilienza comunitaria.

Tuttavia, è doveroso esercitare un'opportuna riflessione metodologica. Sebbene i dati e le evidenze raccolte sul campo delineino un quadro di forte condizionamento ambientale, è necessario rifuggire da ogni deriva deterministica: il territorio, pur essendo un fattore di rischio essenziale, non decide in modo definitivo il destino di chi lo abita. Come evidenziato nel corso dell'analisi, infatti, l'esposizione a modelli non conformi costituisce una condizione di rischio, ma non una "condanna inevitabile".

Il soggetto, infatti, non subisce passivamente le influenze esterne, ma può rielaborare criticamente le esperienze vissute, arrivando a contrastare attivamente i modelli devianti. È un processo di autodeterminazione multidimensionale, che sottolinea il valore delle diversità individuali, della libertà di decidere e dei rapporti con valori differenti. Questa consapevolezza sposta il focus della programmazione e dell'intervento sociale: se il "contesto non è destino", il compito delle politiche pubbliche sarebbe quello di alimentare e sostenere gli spazi di "resistenza", investendo nelle comunità educative e di socializzazione come la scuola, nei progetti di responsabilizzazione e nelle opportunità di socializzazione positiva.

Sebbene le prospettive teoriche consolidate offrano coordinate interpretative fondamentali, le evidenze raccolte nel corso dell'indagine esplicitano la necessità di elaborare modelli analitici che superino il tradizionale determinismo ambientale. Emerge, in particolare, l'esigenza di un approccio multidimensionale, basato sulla considerazione dell'individuo in interazione con il proprio ambiente, in cui la densità delle reti di supporto informale e la percezione soggettiva delle opportunità di riscatto siano un punto di partenza per la valutazione e l'implementazione di interventi.

Ricalibrare le teorie significa, dunque, trascendere una visione patologica del territorio. Lo spostamento di prospettiva permette di individuare meccanismi di resilienza strutturali che, sebbene meno visibili nelle analisi macrosociologiche, costituiscono gli assi portanti per una progettazione sociale che sia realmente aderente alla realtà fenomenica e alle capacità di "*agency*" del tessuto locale.

Bibliografia

BOURDIEU P., *La miseria del mondo*, Mimesis, Milano 1993.

DIA – Direzione Investigativa Antimafia, *Relazione del Ministro dell'Interno al Parlamento sull'attività svolta e sui risultati conseguiti*, Ministero dell'Interno, Roma 2024.

Duncan O.D., *From social system to ecosystem*, Rand McNally, Chicago 1961.
Durkheim E., *Le regole del metodo sociologico*, Edizioni di Comunità, Torino 1963.
Fava F., *Lo Zen di Palermo: Antropologia dell'esclusione*, FrancoAngeli, Milano 2008.
Ferrarotti F., *Roma da capitale a periferia*, Laterza, Bari 1970.
INVALSI. *Rapporto nazionale prove INVALSI 2024: Competenze e dispersione implicita.* Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, Roma 2024.
ISTAT. *Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica, Roma 2025. https://www.istat.it/audizioni/indagine-conoscitiva-su-povertaeducativa-abbandono-e-dispersione-scolastica/
Lefebvre, H., *La produzione dello spazio*, Pgreco, Milano 1976 [ed. or. 1974].
Merton, R. K., *Struttura sociale e anomia*. In *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna 1966.
Openpolis, *Mappe della povertà educativa e dispersione scolastica* 2022. https://www.openpolis.it/labbandono-e-la-dispersione-scolastica-in-italia/
Sampson, R. J., Great *American city: Chicago and the enduring neighborhood effect*, University of Chicago Press, Chicago, 2012.
Save the Children, *Domani (Im)possibile: Indagine sulle povertà educative*. Roma 2024. https://www.savethechildren.it/blog-notizie/impossibile2024-oltre-la-poverta-minorile-i-domani-impossibili
Tosi, A., *Abitare la città: L'abitazione e i servizi alla persona*, Franco Angeli, Milano 1994.
Turco, A., *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli. Milano 1988.
Wacquant, L., *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*, Polity Press, Cambridge 2008.

VIII. LA RETE REGIONALE SERVICE LEARNING E CITTADINANZA (2017-2026)

Adriana Cantaro

1. *Il* Service Learning *cornice delle scelte educativo-didattiche della scuola siciliana*

La Rete siciliana *Service Learning e cittadinanza* nasce il 26 maggio 2017 con capofila il Liceo classico Nicola Spedalieri di Catania, già individuato dall'USR Sicilia come Scuola Polo per iniziare la divulgazione dell'innovazione didattica del *Debate* e sul Service Learning. La Rete riunisce un numero di scuole, oscillante negli anni tra 30 e 40, tendenzialmente distribuite in modo paritario tra i vari ordini e gradi e divise equamente tra gli indirizzi dei licei e la varia istruzione tecnico-professionale.

È da nove anni, dunque, che si è avviata la costante diffusione dell'approccio del Service Learning, o apprendimento-servizio, all'interno dei curriculi delle scuole della Sicilia, tramite un percorso complesso che ha intrecciato le basilari strategie di diffusione e formazione con incontri seminariali, confronti locali o provinciali sui percorsi man mano realizzati nelle scuole, relazioni vivaci e produttive che si rispecchiavano anche nelle partecipazioni a festival, rassegne e convegni regionali e nazionali, pubblicazioni di articoli critici e resoconti su riviste e siti specializzati, scambi di esperienze a livello locale e nazionale attraverso la docenza di alcune referenti delle scuole della Rete a corsi di formazione organizzati dalla rivista "Tuttoscuola" e dal Gruppo di lavoro per il Service Learning istituito dal Mim nel 2022 (D.d. prot. n. 2739, 14.12.2022).

Le attività delle istituzioni scolastiche aderenti alla Rete si sono sviluppate nella consapevolezza che l'innesto del Service Learning all'interno

della didattica quotidiana avrebbe necessariamente determinato un cambiamento prospettico nel rapporto tra i protagonisti del processo educativo, cioè docenti, consigli di classe, classi, comunità educante, territorio.

E ciò poiché l'impatto socio-culturale dell'innovazione pedagogica, finalizzata a coniugare sapientemente l'ambito didattico-disciplinare con la scelta di una educazione democratica che si alimenta nella, e dalla, solidarietà, produce il cambiamento dell'idea del "fare scuola" e senza tale condizione non può realizzarsi, come si comprende proprio iniziando a sperimentare.

Le potenzialità dell'*apprendimento-servizio* sono state subito colte: man mano che i primi due anni di formazione costante, da parte della Scuola capofila, diffondevano l'innovazione didattica, sempre più istituzioni scolastiche andavano riconoscendosi nelle istanze, nelle finalità, nella significatività della proposta del Service Learning, originando percorsi applicati soprattutto alle aree dell'inclusione, della costruzione e del miglioramento della collettività sociale tramite la prosocialità, della sostenibilità, del recupero e valorizzazione dei beni culturali.

Al di là della naturale differenziazione contestuale di ogni scuola, nella nostra Rete risulta condiviso un parametro basilare: il processo educativo ha validità pedagogica quando riesce a situare le sue dinamiche socio-relazionali in simmetria alle peculiarità dell'ambiente.

Il contesto, infatti, è da conoscere e interrogare criticamente perché esso è, in uno, il luogo di reciprocità tra le persone e ciò che consente all'area della conoscenza disciplinare di acquisire significato sociale e rilevanza esperienziale per il futuro.

Su questa impalcatura concettuale, la classe docente presente nella Rete ha fatto costantemente leva, per integrare tra loro i curriculi e la cittadinanza attiva come antidoto ai modelli socio-culturali negativi, modelli che propongono ai giovani la violazione delle regole democratiche come scelta sia funzionale all'identificazione sociale, che produttiva in campo economico.

Caratteristica ulteriore dei percorsi della Rete siciliana è la modalità con cui gli enti del Terzo settore, le strutture amministrative e gli enti locali e culturali del settore pubblico, insieme alle "voci" che interagiscono e compongono il territorio a vario titolo, sono state avvicinate, interrogate e coinvolte nelle fasi civiche e riflessive insieme.

Gli interlocutori sociali sono sollecitati, nel nostro caso, da un microcosmo classe composto da persone che sentono ricadere su loro, a mo' di valutazione della propria persona ed a qualunque età, il (pre)giudizio dif-

fuso nei confronti della regione e del luogo in cui vivono, sia esso frutto di vuoti stereotipi o di eventi verificabili.

Non si devono scordare neanche le profonde difficoltà, spesso incontrate durante il vissuto quotidiano, che caratterizzano un territorio segnato da caratteristiche socio-economico-culturali in genere riassunte sotto la definizione, che ricorda in realtà uno *stigma*, di "quartiere a rischio".

Per me, che come referente ho seguito la Rete misurandomi con la crescita delle figure docenti e il loro muoversi all'interno delle peculiarità dei loro contesti, appare evidente che dar luogo al processo trasformativo delle relazioni socio-culturali *dentro e fuori la scuola*, come previsto dal Service Learning, ha consentito il riposizionarsi del ruolo della collettività educante verso i soggetti istituzionali e del Terzo settore.

Questa novità insita nell'*apprendimento-servizio* ha generato letture ed interpretazioni della società funzionali, nel merito e nel metodo, al cambiamento: è stato possibile affrontare il gravame di un contesto individualista, ingiusto, poco o per nulla attento ai bisogni del territorio e alla legalità democratica, con una coscienza sempre più acuta dell'essere portatori di diritti da voler rivendicare e difendere.

Si è, insomma, intrapresa la concretizzazione di quanto l'educazione civica chiede congiuntamente a chi insegna e a chi apprende e che la nostra pratica didattica rende azione concreta, sostenuta dal processo riflessivo trasversale alle fasi previste nel suo farsi.

Un aspetto significativo è stato costituito dallo sperimentare sul campo l'efficacia del Service Learning in quanto strumento di contrasto alla povertà educativa ed alla dispersione scolastica. Ciò ha portato ad una scelta: far costruire ai gruppi classe non tanto solo *ben-essere* quanto *ben-divenire,* in aula e sul territorio, attraverso percorsi ideati e condotti insieme ai gruppi coetanei, a docenti che si rivelano compagni di strada e ascoltatori formidabili di bisogni, desideri e strategie d'azione, ai dirigenti scolastici e al personale Ata, ad "adulti-istituzioni" e famiglie chiamate a responsabilizzarsi.

Le docenti delle scuole in Rete hanno notato una maggiore presenza in classe e l'aumento negli alunni della capacità di cogliere l'interfacciarsi delle discipline con le componenti della vita sociale. La qualità dei processi didattici ha raggiunto standard più elevati proprio quando si aumentava il protagonismo delle classi, e alunne ed alunni hanno iniziato a praticare una modalità di studio finalizzata a impadronirsi di strumenti culturali e disciplinari per raggiungere un obiettivo comune.

Inoltre, realizzare percorsi di Service Learning ha comportato l'accrescersi della consapevolezza personale, insieme a quella di essere dei "sé sociali": i giovani si sono scoperti capaci di dare e ricevere cura, ed hanno scoperto che si può alzare la mano per proporre l'azione, che ci si può situare nella realtà con la capacità di saper individuare mancanze e proporre soluzioni migliorative, divenendo esempio di cittadinanza attiva.

La formazione annuale, proposta anche a tutte le scuole della regione, dietro il coordinamento della referente e della instancabile preside del Liceo classico Spedalieri V.B. Ciraldo, si è irradiata dalle figure referenti e delle dirigenze scolastiche alle componenti docenti delle scuole, attraverso ulteriori corsi gestiti da chi era già stato formato, con una vera e propria *peer-education*.

I corsi sono stati calibrati con interventi effettuati dalla referente regionale e da figure di rilievo nazionale, che si sono spese con generosità per ampliare la competenza nel settore: sopra tutte Caterina Spezzano, dirigente tecnica del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del Mim, Italo Fiorin, direttore della scuola di alta formazione Eis (Educare all'incontro ed alla solidarietà) della Lumsa, Simone Consegnati (Indire) e Giorgio Cavadi, dirigente tecnico dell'Usr Sicilia.

La scelta metodologica della scuola capofila, focalizzandosi sulle esigenze delle classi, ha riservato ampio spazio alla fase della motivazione ed alle modalità utili a costruirla, così da attrezzare la figura del docente con strategie finalizzate a istituire un vero e proprio *scaffolding* su cui edificare la centralità e l'autonomia dei giovani.

Altra scelta è stata quella di caratterizzare ogni fase del *servizio* e dell'*apprendimento* con una adeguata riflessione arricchente, da vivere come competenza sociale nell'ottica della prossimità e della capacità di autovalutarsi e di riuscire ad elaborare valide strategie compensative delle eventuali negatività che emergono durante la realizzazione dei percorsi.

La crescita della Rete e la sua continua costruzione di ponti socio-culturali e pedagogici hanno costituito, per l'esperienza scolastica della Regione, l'opportunità di rinforzare l'idea dell'educazione come strumento trasformativo, finalizzato ad incidere sulle condizioni di esclusione, di fragilità o anche di trascuratezza, che persone o situazioni sociali subiscono.

Per il gruppo docente, "fare Rete" è stata l'opportunità di divenire un gruppo dialogante all'interno di un comune impegno, che persegue uguaglianza di opportunità sociali e formative e l'estensione dello stesso diritto a tutte le componenti del contesto, applicando tre direttive pedagogiche

richiamantesi a Jerome Bruner per gli apprendimenti "rivolti all'interpretazione ed alla comprensione", a Paulo Freire per l'educazione collettiva "con la mediazione del mondo" e ad Italo Fiorin per l'operare tendendo a porsi "oltre l'aula".

Torniamo adesso all'anno scolastico 2017-18, per un quadro dello sviluppo delle attività della Rete.

Alle prime Olimpiadi del Service Learning (Firenze, 6-8 marzo 2018), quattro percorsi sono segnalati dal Comitato nazionale per partecipare al *parterre* finale, cioè:

> *Ritmo, scruscio e battaria.* Istituto comprensivo Maredolce, Palermo (referente N. Lupina);
> *Salviamo il Borgo di Ognina.* Istituto comprensivo A. Malerba, Catania (referenti R. Nicotra e R. Giammello);
> *Musica al centro. Realizzazione di un percorso di incontro e socializzazione con minori stranieri non accompagnati attraverso la musica.* Liceo musicale Regina Margherita, Palermo (referenti G. Cordone e V. Accetta);
> *Il tesoro ritrovato. Dare voce alle opere silenti di alcuni musei cittadini*. Liceo scientifico S. Cannizzaro, Palermo (referenti S. Cardinale e M.T. Calcara).

Inoltre, l'Istituto comprensivo Maredolce riceve il titolo di Tedoforo del Service Learning e le schede teoriche delle quattro attività premiate sono pubblicate come modelli operativi dal Miur all'interno del fascicolo *La via italiana al* Service Learning (www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning).

Oltre ai contatti tra le scuole, anche a livello interregionale, e ai corsi di formazione sollecitati agli, e richiesti dagli Ambiti territoriali, il 20 e il 31 maggio 2019 si svolgono a Palermo due seminari-laboratori con Simone Consegnati e Giorgio Cavadi, per condividere l'esperienza del primo Convegno internazionale sul Service Learning *Promuovere cittadinanza, costruire comunità. Verso la via italiana al* Service Learning, svoltosi a Lucca (6-8 maggio 2019), durante il quale una delle sezioni laboratoriali dedicata a *Service learning e intercultura* ha visto come relatrici e coordinatrici le docenti G. Cordone e V. Accetta, del Liceo musicale Regina Margherita di Palermo.

Sempre d'intesa con l'Usr Sicilia, alla formazione annuale per le scuole si affiancano seminari e laboratori di approfondimento, come *La via italiana al Service Learning* (Catania, 17 settembre – Palermo 18 settembre 2019).

Tipica della Rete è l'organizzazione dei corsi di formazione, sia in presenza che *online*, in cui sono le stesse figure referenti delle scuole aderenti a svolgere, di concerto con la docente responsabile della Rete, il ruolo docente, in un reciproco e fattivo scambio con l'uditorio di metodi, strategie, esperienze positive e critiche, il tutto sviluppato sempre in forma interattiva.

All'inizio del 2020, il precipitare della situazione sanitaria vede la necessità di maturare strategie di realizzazione *virtuale* del Service Learning: è l'occasione per la Rete siciliana di rafforzare i legami con l'ambiente nazionale e condividere, ancor più, insieme alle classi le delicate situazioni psicologiche, relazionali e sociali determinatesi.

Frutto di ciò sono alcuni percorsi di *virtual* Service Learning che hanno trovato spazio nella sezione *Esperienze* del sito dell'Eis (eis.lumsa.it):

La Gabelli non si ferma. Istituto comprensivo A. Gabelli, Misterbianco (referente L. Arcidiacono);
Siamo caduti nella rete. Scuola secondaria di primo grado A. Gramsci, Palermo (referenti A.M. Ciancitto e M.L. Fragali).

Nel tempo altri percorsi, anche non virtuali, sono stati accolti nella stessa sezione:

Salva l'acqua, dona la vita. Istituto comprensivo A. Gabelli, Misterbianco (referenti L. Arcidiacono, O. Santonocito, L. Bonasera);
Raccogliamo valore. Scuola sec. di primo grado Dante Alighieri, Catania (referente L. Bordonaro);
Le antiche porte di Palermo. Liceo scientifico S. Cannizzaro, Palermo (referente S. Cardinale);
Melior de cinere surgo. Liceo classico N. Spedalieri, Catania (referenti A. Cantaro e A.M. Messina);
Il bello salva la scuola. Istituto comprensivo Evemero da Messina, Messina (referente C. Orecchio).

La Rete ha anche prodotto una serie di contributi sulle proprie esperienze, dietro richiesta della rivista "Tuttoscuola":

A. Cantaro, *Dal Service Learning al Virtual Service Learning*, n. 603, giugno 2020.
G. Cordone, *Prossimità*, n. 612, maggio 2021.
A. Arena, *Gli invisibili: un tetto per i senza tetto*, n. 612, maggio 2021.

A.M. Gazzana, *Esperienza gentile di Service Learning*, n. 612, maggio 2021.
A. Cantaro, *Conoscere, reagire, costruire giustizia. Un'azione di Service Learning per contrastare la violenza di genere*, 19 ottobre 2021, sezione on line *La scuola che sogniamo*.
A.M. Dia, *Il mio Oreto: progetto di Service Learning per far sentire i ragazzi parte del cambiamento*, 23 marzo 2022, sezione on line *Pedagogia e didattica*.

Il secondo Festival nazionale del Service Learning (Mestre, 24-26 novembre 2021) vede la Sicilia rappresentata da due percorsi delle Scuole della Rete regionale:

Le porte di Palermo. Liceo scientifico S. Cannizzaro, Palermo (referenti S. Cardinale e M.T. Calcara);
La Res publica e *i ragazzi del muretto*. Istituto comprensivo Maredolce, Palermo (referente N. Lupina).

La Rete otterrà un'ulteriore gratificazione con le menzioni d'onore ottenute dai seguenti percorsi:

Il giardino ritrovato. Istituto comprensivo G. Philippone – Giovanni XXIII, San Giovanni Gemini (referenti L. Simonello e S. Gaziano);
Manifesto delle parole gentili. Circolo didattico Teresa di Calcutta, Tremestieri Etneo (referente A.M. Gazzana).

Infine, il Comitato tecnico scientifico nazionale ha scelto il percorso realizzato dai *Ragazzi del muretto* della professoressa N. Lupina come esempio che meglio ha colto lo spirito dell'approccio didattico per l'area del Sud.

Durante l'anno scolastico 2022-23, l'esperienza di far formare docenti da figure docenti esperte delle stesse istituzioni scolastiche è stata ripresa dalla rivista "Tuttoscuola". Rinforzando l'abitudine al dialogo critico ed alla condivisione che già aveva preso cittadinanza tra le mura della Rete siciliana, vari istituti hanno, dietro richiesta, fornito il loro apporto:

il Circolo didattico E. de Amicis con *Futuri cittadini consapevoli*, curato da M.T. Giunta;
il Circolo didattico Teresa di Calcutta con *Piccoli geografi alla scoperta del territorio. Missione eco-sostenibilità*, curato da A. Gazzana;
il Liceo scientifico F. Bisazza con *Ricomporre la bellezza. Un percorso di Service Learning a servizio dell'ambiente e del territorio*, curato da B. Sisalli e D. Granei;

l'Istituto comprensivo A. Gramsci con *Siamo caduti nella Rete,* curato da A. Ciancitto e M.L. Fragali;
il Liceo musicale Regina Margherita con *Musica al centro*, curato da V. Accetta e G. Cordone.

Allo stesso modo, sempre tramite figure di docenti esperte, le scuole della Rete siciliana hanno contribuito ai corsi di formazione on line organizzati dal Gruppo di lavoro Service Learning del Mim, per l'anno scolastico 2023-24, sul tema *Service Learning. Costruire comunità, innovare la scuola*: specificamente l'Istituto comprensivo De Amicis, Catania (docente M.T. Giunta) e l'Istituto d'istruzione superiore Einaudi – Pareto", Palermo (docente A.M. Dia).

Ad ottobre 2023 la Scuola capofila della Rete ha rappresentato, per scelta del Gruppo di lavoro sul Service Learning del Mim, le scuole del Sud Italia al Festival dell'Educazione, organizzato dall'Università Cattolica e dal Ministero della cultura e tenutosi a Brescia. All'interno della sessione dedicata a: *Il Service Learning. Un'esperienza di apprendimento e di servizio per la comunità* è stato illustrato il percorso *Prendersi cura di Catania*, che ha avuto come apice, d'intesa con l'Associazione Antiestorsione catanese Libero Grassi, la stesura da parte di una quarta liceale del *Decalogo antiracket* affisso, con cerimonia istituzionale, presso le stazioni della Metropolitana catanese.

I seminari-laboratori annuali, durante l'anno scolastico 2023-24, hanno centrato il loro focus sul rapporto tra apprendimento-servizio e didattica orientativa, tramite incontri affidati alla coordinatrice della Rete, a esperti nazionali ed alla dirigente tecnica Ornella Campo, dal 2022 referente dell'Usr Sicilia per il Service Learning.

Un altro appuntamento importante per confrontarsi con l'ambito nazionale è la Fiera *Didacta* del 2025. Il Liceo classico Spedalieri e il Liceo musicale Regina Margherita di Palermo hanno presentato le proprie esperienze, rispettivamente: *Dalla singolarità alla collettività*, percorso triennale che ha attraversato anche il periodo del Covid-19 con la finalità di servire il bisogno di condivisione del territorio, e *Prossimità*, percorso che ha unito gli interventi effettuati sia come Scuola in ospedale che come partner con alcune associazioni interculturali, che come mentori di una classe primaria durante lo *stage* presso la Casa laboratorio di Cenci.

La III edizione del Festival Nazionale del Service Learning (Montesilvano,12-13 novembre 2025) ha visto partecipare, ricevendo poi una ulteriore menzione speciale, i due percorsi selezionati dalla commissione nazio-

nale formatasi in seno al Gruppo di lavoro Service Learning del Mim, cioé:

Istituto comprensivo Arculeo – Gramsci: *Voce del verbo donare*, curato da M.L. Fragali e A. Ciancitto;
Istituto tecnico economico Einaudi – Pareto: *L'Arte di esistere... da "Costruire il profilo di comunità" a "Narrare la comunità e il suo futuro*, curato da D. Baccarella e A. Galluzzo.

Devo poi ricordare le Rassegne regionali del Service Learning, di cui si sono tenute quattro edizioni, organizzate dalla Scuola Capofila e realizzate a Catania, fertili occasioni che hanno dato agio, grazie al dibattito nazionale e locale, di individuare criticità, punti di forza, ulteriori spunti di lavoro e approfondimenti da sperimentare: insomma, una vera e propria analisi SWOT tanto praticata dalla Rete proprio nel realizzare l'apprendimento-servizio.

Chiudendo questa carrellata sulla Rete siciliana *Service Learning e cittadinanza*, credo si possa affermare che i vari protagonisti coinvolti dall'approccio didattico, in relazione alla propria esperienza ed età, hanno maturata la consapevolezza di come ogni intervento educativo, nel suo essere fonte di conoscenze basilari per la costituzione dell'identità personale e culturale, abbia in sé una complessa natura sociale e politica, in cui docenti e discenti sono attori di cambiamento a vantaggio della crescita socio-culturale del contesto e della persona come cittadino.

I percorsi pensati ed attuati hanno determinato una polifonia di riflessioni e scelte che ha inciso sulla realtà sociale, iniziando, o inserendosi in, processi di mutamento delle forme sistemiche per produrre *ben-essere* e *ben-divenire*; oppure, incrementando il ruolo della scuola come comunità interculturale e inclusiva delle diversità; o, ancora, condividendo con le persone chiamate in causa quel particolare *entanglement* tra le componenti teoriche ed umane del servizio sociale e il potente strumento della conoscenza disciplinare, intesa come radice del pensiero autonomo e dotazione indispensabile per rendere i giovani veri protagonisti dell'apprendimento-servizio e promotori di cittadinanza attiva.

Le sfide per il futuro della Rete siciliana si situano inevitabilmente nei settori che hanno mostrato alcune fragilità. Mi riferisco all'esigenza di attuare una verticalizzazione tanto all'interno della singola scuola quanto tra ordini di scuole diverse, per costruire un impegno di *cura socio-culturale* capace di crescere su se stesso, arricchendo costantemente l'intera comuni-

tà educante; alle strategie di istituzionalizzazione della pratica, per divenire fisionomia caratterizzante la scelta pedagogica degli istituti; al rapporto con il territorio nell'ottica della educazione alla cittadinanza attiva capace di responsabilizzare gli enti pubblici e privati con cui si collabora.

L'ulteriore finalità sarà, poi, continuare il confronto con le regioni italiane e aprirsi al confronto internazionale, abitudini e attività di sostegno indispensabili per scambiare e migliorare le esperienze e soprattutto per consentire di effettuare un reciproco Service Learning tra scuole stesse, così da rendere sempre più consapevole e produttiva la diffusione della pratica.

2. *Principali percorsi svolti dalla Rete della regione Sicilia "Service Learning e cittadinanza"*

2.1 Service learning e cultura della sostenibilità

Al servizio della natura. Istituto comprensivo G. D'Annunzio, Motta Sant'Anastasia.

La buona strada, il nostro spazio a scuola. Istituto comprensivo Cavour, Catania.

La strada scolastica per vivere insieme al quartiere. Istituto comprensivo XX settembre, Catania.

Salva l'acqua, cura la vita. Istituto comprensivo A. Gabelli, Misterbianco.

Un orto a scuola come bene comune. Circolo didattico San Felice, Nicosia.

Parking art. Insegniamo a rispettare la strada e le persone. Istituto comprensivo V. Brancati, Catania.

Ploggiamoci. Istituto comprensivo Di Guardo – Quasimodo, Catania.

Pescaplastica. Scuola sec. di primo grado Dante Alighieri, Catania.

Plogging. Scuola sec. di primo grado Dante Alighieri, Catania.

Raccogliamo valore differenziando e riciclando per il quartiere. Scuola sec. di primo grado Dante Alighieri, Catania.

Piccoli geografi alla scoperta del territorio. Missione eco-sostenibilità. Circolo didattico Teresa di Calcutta, Tremestieri Etneo.

Recuperiamo gli spazi esterni alla scuola. Circolo didattico Teresa di Calcutta, Tremestieri Etneo.

Scoperta del territorio, amore per la natura – Azioni di eco-sostenibilità. Circolo didattico Teresa di Calcutta, Tremestieri Etneo.

#Dove lo getto. Educazione al differenziare per ringraziare la Terra. Liceo classico Umberto I, Palermo, in collaborazione con Scuola sec. di primo grado A. Gramsci, Palermo.

A scuola di opencoesione. I ritardi dei lavori pubblici, le incurie amministrative: cambiare si può. Istituto tecnico economico Einaudi – Pareto, Palermo.

La scuola si fa bella. Liceo delle scienze umane C. Finocchiaro Aprile, Palermo.
Stop alle cicche. Istituto d'istruzione superiore E. De Nicola, San Giovanni La Punta.
Il mio Oreto. Riscoprire una risorsa fluviale è valorizzare la nostra cultura e la nostra storia. Istituto tecnico economico Einaudi – Pareto, Palermo.
Mission (im)Possible. Istituto tecnico economico Einaudi – Pareto, Palermo.
Amici del mare. Liceo scientifico G. Galilei, Palermo.
H2O: strumenti di scienza e di narrazione per seguire l'impronta idrica. Istituto magistrale Regina Margherita, Palermo.
Chi porta un RAEE porta un tesoro. Istituto d'istruzione superiore G. Ferro, Alcamo.
Ricomporre la bellezza. Un progetto di Service Learning a servizio dell'ambiente e del territorio. Istituto d'istruzione superiore F. Bisazza, Messina.
Rifiuto o risorsa? Economia circolare e Life cycle Thinking. Liceo scientifico E. Fermi, Ragusa.
Affetto Serra. *Natura, benessere, rinascita territoriale e sociale*. Istituto tecnico economico E. Morselli, Gela.
Un albero per il futuro. Istituto tecnico economico E. Morselli, Gela.

2.2 Service learning e tutela del patrimonio storico-culturale

Salviamo insieme il Porto di Ognina. Istituto comprensivo A. Malerba, Catania.
Conosciamo il quartiere- Una mappatura socio-culturale al servizio del territorio. Istituto comprensivo V. Brancati, Catania.
Piccoli geografi esplorano il proprio territorio: i tesori di Tremestieri Etneo. Circolo didattico Teresa di Calcutta, Tremestieri Etneo.
We Care. Istituto comprensivo G. D'Annunzio, Motta Sant'Anastasia.
Il giardino ritrovato. Istituto comprensivo Giovanni XXIII, Cammarata (ora Istituto comprensivo G. Philippone – Giovanni XXIII, San Giovanni Gemini).
Un viaggio nella storia: alla scoperta dei tesori nascosti. Istituto comprensivo G. Mazzini, Valguarnera.
Il bello salva la scuola. Istituto comprensivo Evemero da Messina, Messina.
C*onosciamo il nostro territorio.* Istituto comprensivo G. Catalfamo, Messina.
Nati e crisciuti 'nta sta terra. Kaseremos, il "Nostro" quartiere. Istituto comprensivo Di Guardo – Quasimodo, Catania.
Oltre lo sguardo: audio-guida ai monumenti di Catania. Istituto comprensivo Cavour, Catania.
La bellezza ritrovata. Istituto comprensivo Lombardo Radice, Palermo.
Oltre il grigio: note di colore per la nostra scuola. Istituto comprensivo R. Poidomani, Modica.

Il tesoro ritrovato. Dare voce alle opere silenti di alcuni musei cittadini. Liceo scientifico S. Cannizzaro, Palermo.
Le antiche porte di Palermo. Liceo scientifico S. Cannizzaro, Palermo.
Il museo da ascoltare. Liceo scientifico S. Cannizzaro, Palermo.
U paisi ca mi piaci. Liceo scientifico E. Fermi, Paternò.
Memorie permanenti. Comiso e la resistenza. Istituto d'istruzione superiore G. Carducci, Comiso.
Brochure turistica Gela – Conosci la mia città. Istituto tecnico economico E. Morselli (ora Istituto d'istruzione superiore E. Morselli – L. Sturzo), Gela.
Il Museo mineralogico e la zolfatara di Caltanissetta. Istituto tecnico economico S. Mottura, Caltanissetta.
Palerme: un écrin de cultures entre Europe et Afrique. Liceo musicale Regina Margherita, Palermo.
Ballarò23. Liceo musicale Regina Margherita, Palermo.
Utile et decor: una via per tutelare e valorizzare il patrimonio artistico monrealese. Centro provinciale istruzione adulti Palermo 2, Punto di erogazione di Monreale.
Memorie ritrovate. Il ruolo della scuola nella promozione del patrimonio culturale. Liceo classico F. De Sanctis, Paternò.
Communityapp - Una Citymap digitale. Istituto tecnico economico E. Morselli, Gela.
Conosci la mia città - Brochure turistica per Gela. Istituto tecnico economico E. Morselli, Gela.
Melior de cinere surgo. La prospettiva degli ipovedenti e la fruizione estetica della città. Liceo classico N. Spedalieri, Catania.
Imagine Antico Corso. Fotoracconto di passioni politiche e civili di un quartiere e delle sue vite. Liceo classico N. Spedalieri, Catania.

2.3 Service learning e inclusione

Sulle tracce dei diritti. Gli alunni educano alla responsabilità sociale. Scuola sec. di primo grado A. Gramsci, Palermo.
Ritmo, scruscio e battaria. Istituto comprensivo Maredolce, Palermo.
Siamo caduti nella Rete (*virtual* Service Learning). Scuola sec. di primo grado A. Gramsci, Palermo.
#FUORIclasse. Scuola sec. di primo grado A. Gramsci, Palermo.
Gli invisibili. Un tetto per i senza tetto. Istituto comprensivo Cavour, Catania.
Wonderlad-We're all in this togheter. Istituto comprensivo Cavour, Catania.
Cavour in onda. Audio-teca per una lettura senza barriere. Istituto comprensivo Cavour, Catania.
#libripertutti. Istituto comprensivo XX settembre, Catania.
Futuri cittadini consapevoli. Circolo didattico E. de Amicis, Catania.

#Io non discrimino. Scuola sec. di primo grado Dante Alighieri, Catania.
Voci del verbo migrare. Scuola sec. di primo grado Dante Alighieri, Catania.
*Arte di ogni genere-La bella addormentata nel bosco e le sue sorelle: la crossmedialità al servizio dell'intelligenza emotiva per la parità di genere e il superamento dei conflitti.*Scuola sec. di primo grado Dante Alighieri, Catania.
Costruire la donneità. Istituto comprensivo G. Guarino, Favara.
Peer education. I compagni la forza più grande. Istituto comprensivo G. Guarino, Favara.
Il nostro orto – giardino. Scuola sec. di primo grado N. Martoglio, Belpasso.
Together old&young for mutual learning. Scuola sec. di primo grado C. Guastella, Misilmeri.
Musica al centro. Realizzazione di un percorso di incontro e socializzazione con minori stranieri non accompagnati attraverso la musica. Liceo musicale Regina Margherita, Palermo.
Apprendimento, servizio, cambiamento. Liceo classico Umberto I, Palermo.
La sfida di apprendere per insegnare. Liceo classico Umberto I, Palermo.
Volunteers from School- Erasmus 2022-1-ES01-KA220-SCH-000087095. Liceo scientifico S. Cannizzaro, Palermo.
Il Service Learning per l'inclusione. Liceo delle scienze umane C. Finocchiaro Aprile, Palermo.
Stavolta insegno io. Dialogo interculturale. Istituto d'istruzione superiore I. Capizzi, Bronte.
Catania Book Party (*virtual* Service Learning). Liceo classico N. Spedalieri, Catania.
Prossimità. Liceo musicale Regina Margherita, Palermo.
Mio fratello che guardi il mondo. Istituto d'istruzione superiore G. Mazzini, Vittoria.

2.4 Service learning e socialità proattiva

La Res Publica e i ragazzi del muretto. Istituto comprensivo Maredolce, Palermo.
Sulle tracce dei diritti. Scuola sec. di primo grado A. Gramsci, Palermo.
Lettori infiniti. Istituto comprensivo Lombardo Radice, Palermo.
Un animale, un amico per la vita. Istituto comprensivo Lombardo Radice, Palermo.
Messaggi e azioni di pace e speranza: il nostro Manifesto delle parole gentili. Circolo didattico Teresa di Calcutta, Tremestieri Etneo.
Costruiamo insieme il volto nuovo della scuola. Circolo didattico Teresa di Calcutta, Tremestieri Etneo.
I colori della pace. Circolo didattico E. de Amicis, Catania.

Lettori infiniti. Il contrasto alla povertà educativa. Istituto comprensivo Lombardo Radice, Palermo.
Pranzo di solidarietà a scuola per servire insieme. Istituto comprensivo A. Malerba, Catania.
La Gabelli non si ferma. Contrastiamo la solitudine del Covid-19. Istituto comprensivo A. Gabelli, Misterbianco.
Evviva la Repubblica. Istituto comprensivo G. Fava, Mascalucia.
Non cadere nella Rete. Scuola sec. di primo grado Dante Alighieri, Catania.
Uno spot per la legalità. Scuola sec. di primo grado Dante Alighieri, Catania.
Disconnettiti e riprenditi la tua vita. Scuola sec. di primo grado Dante Alighieri, Catania.
Il virtuale al servizio della cittadinanza. Istituto comprensivo Di Guardo – Quasimodo, Catania.
Corti per cambiare. Contrastiamo bullismo e cyberbullismo. Istituto comprensivo Cavour, Catania.
La forza di raccontare… stop cyberbulling. Liceo classico Umberto I, Palermo.
A scuola di Service learning. Liceo classico Umberto I, Palermo.
Prossimità. Liceo musicale Regina Margherita, Palermo.
Chance: scelte al bivio. Liceo musicale Regina Margherita, Palermo.
Nessuno si salva da solo (*virtual* Service Learning). Istituto d'istruzione superiore Einaudi – Pareto, Palermo.
Costruire il profilo di comunità: narrare la comunità e il suo futuro. Istituto d'istruzione superiore Einaudi – Pareto, Palermo.
Il "perimetro della gentilezza": il nostro I Care per la comunità di Borgo Vecchio. Istituto superiore Duca Abruzzi e Istituto d'istruzione superiore Einaudi – Pareto, Palermo.
Il Sogno di sognare. Liceo scientifico S. Cannizzaro, Palermo.
Città affidabili. Un patto di comunità. Istituto professionale S. Acquisto, Bagheria.
B.I.O.S. Bio-agricoltura sociale. Istituto d'istruzione superiore G. Ferro, Alcamo.
Educazione alla cittadinanza empatica. Liceo scientifico E. Majorana, Scordia.
Service Learning e scuola primaria. Liceo scientifico E. Majorana, Scordia.
Percorsi di Solidarietà e crescita professionale. Studenti e Caritas uniti per la Comunità. Istituto tecnico commerciale De Felice Giuffrida – Olivetti, Catania.
Il Sapere ci libera. Liceo classico N. Spedalieri, Catania.
Strategie della discriminazione. Liceo classico N. Spedalieri, Catania.
Nessun si educa da sol*.* Liceo classico N. Spedalieri, Catania.
Dalla singolarità alla comunità (*virtual* Service Learning). Liceo classico N. Spedalieri, Catania.
Prendersi cura di Catania. Liceo classico N. Spedalieri, Catania.

IX. RIGENERAZIONE URBANA, ARTE E UNIVERSITÀ. LA *LUMSA ART FACTORY* E IL NUOVO CAMPUS DI PALERMO

Giulia Anselmo

Le trasformazioni urbane contemporanee hanno progressivamente posto al centro del dibattito scientifico il rapporto tra produzione culturale, assetti istituzionali e ridefinizione dello spazio urbano. In particolare, negli ultimi anni, la ricerca che si colloca all'intersezione tra numerose discipline quali la sociologia urbana, *urban studies*, *urban planning* e diritto pubblico dell'economia ha evidenziato come le politiche culturali e i progetti artistici possano incidere in modo significativo sui processi di rigenerazione urbana, contribuendo alla riconfigurazione materiale e simbolica di parti della città[1].

[1] Lo sintetizza efficacemente A. Bruzzese, *Arte e spazio pubblico. Una riflessione intorno ad un tentativo di 'place making': il caso di* Beyond project, in «Territorio», 53, 2010, p. 30, ove afferma come: «Negli ultimi anni il binomio 'arte-città' è stato l'oggetto di numerose iniziative: ricerche, seminari, mostre e dibattiti sono stati promossi, pur nella diversità degli obiettivi e dei punti di vista, sia da operatori del mondo dell'arte, sia da chi a vario titolo si occupa di città e dei suoi processi di trasformazione. […] Possiamo riconoscere almeno tre differenti modi di rapportarsi e di intendere lo spazio pubblico: come luogo della *rappresentazione*, come spazio della *rivendicazione*, come luogo privilegiato delle *relazioni da (ri)attivare*». Sul rapporto tra cultura, rigenerazione urbana e trasformazione simbolica dei luoghi, si vedano, *ex multis*, D. Stevenson, *Cities of culture: a global perspective*, Routledge, Oxon 2014, *passim*; D. Throsby, *Economics and culture*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, *passim*; G. Evans, *From cultural quarters to creative clusters – creative spaces in the new city economy*, in M. Legner (a cura di), *The sustainability and development of cultural quarters: international perspectives*, Institute of Urban History, Stockholm 2009, pp. 32-59; Id., *Cultural Spaces, Production and Consumption*, Routledge, Londra 2024, *passim*; G. Crossick, *The Social Impact of Cultural Districts*, Global Cultural Districts Network, London 2019, reperibile al sito https://catalogus.boekman.nl/pub/P19-0667.pdf; G. Richards, *The role of the creative industries in placemaking*, 2022, pp. 1 ss., reperibile su www.researchgate.net; W. Santagata – A.P. Russo – G. Segre, *Tourism quality labels: an incentive for the sustainable development of creative clusters as tourist attractions?*, in G. Richards – J. Wilson (a cura di), Tourism, Creativity and Development, Routledge, Londra 2007, pp. 107-124. Sul profilo dei distretti culturali e della *governance*, v. A.M. Colavitti – A. Usai, *Inside the system-wide cultural district: a new relational and organisational*

In tal senso, la cultura non è relegata a fattore di valorizzazione estetica o di promozione turistica, ma diventa un vero e proprio dispositivo istituzionale capace di incidere sulle relazioni tra istituzioni, comunità locali e le dinamiche economiche cangianti delle città. Il paradigma della *culture-led regeneration* descrive l'impiego strategico della cultura e delle industrie creative come strumenti di trasformazione urbana. Numerose città europee hanno, infatti, utilizzato e oggi utilizzano l'arte come leva per la «riqualificazione» economica e simbolica di determinate aree urbane[2].

In questa prospettiva la cultura entra a far parte delle strategie di sviluppo urbano, assumendo una funzione catalizzatrice nella ridefinizione delle identità territoriali e nella produzione di nuove economie urbane. Tuttavia, tali processi presentano anche alcune ambivalenze: la valorizzazione culturale di determinati quartieri può contribuire, anche se lontano dallo scopo *ab origine*, alla ridefinizione delle gerarchie spaziali della città e favorire dinamiche di gentrificazione, valorizzazione immobiliare e di selezione sociale[3].

In questo quadro si colloca il caso della LUMSA Art Factory, iniziativa promossa da Giampaolo Frezza, direttore del Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Comunicazione della sede palermitana della Libera Università Maria Santissima Assunta. L'esperienza appare particolarmente significativa perché consente di osservare come un'istituzione accademi-

taxonomy of cultural districts based on the sector policies by Italian Regions (2000-2015), in «City, Territory and Architecture», VII, 4, 2020; P. Casadei et al., *Mapping the state of the art of creative cluster research: a bibliometric and thematic analysis*, in «European Planning Studies», XXXI, 2023, pp. 2531 ss. Per una lettura critica del nesso tra cultura, capitale urbano e trasformazione socio-spaziale, v. S. Zukin, *Loft Living: Culture and Capital in Urban Change,* Rutgers University Press, New Brunswick 1982, *passim*; K.S. Shaw – I.W. Hagemans, *'Gentrification without Displacement' and the Consequent Loss of Place: The Effects of Class Transition on Low-income Residents of Secure Housing in Gentrifying Areas*, in «International Journal of Urban and Regional Research», XXXIX, 2, 2015, pp. 323 ss.

[2] Si veda OECD, *The role of culture-led regeneration in place transformation*, OECD Publishing, Paris 2025, reperibile al sito: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/06/the-role-of-culture-led-regeneration-in-place-transformation_acf04405/4d302bfc-en.pdf, ed in particolare si vedano le pp. 8-9, ove la *culture-led regeneration* è definita come uso delle arti e della cultura quale catalizzatore di trasformazione sociale ed economica, nonché pp. 31-32, sul ruolo delle iniziative culturali nei processi di trasformazione dei luoghi, nei sistemi di *governance* locale e nel coinvolgimento delle comunità. Si consenta di menzionare lo studio condotto sull'arte urbana nel quartiere Sperone di Palermo, di G. Anselmo, *I dipinti urbani nelle strade di Palermo come beni comuni: quando il muro del quartiere agisce da megafono*, 2022, ricerca condotta all'interno del Programma di ricerca Idea – Azione promosso dall'Istituto di Formazione Politica Pedro Arrupe e finanziato dal Programma Sylff della Tokyo Foundation.

[3] OECD, *The role of culture-led regeneration in place transformation*, cit., pp. 32-33.

ca possa intervenire nella riconfigurazione di uno spazio urbano complesso, nel contesto di un «miglio dell'arte»[4] che si candida a collocarsi quale «quartiere culturale»[5] vero e proprio.

Per comprendere la portata di tale intervento è necessario collocarlo all'interno delle trasformazioni che hanno interessato la città di Palermo nel corso dell'ultimo decennio. La città ha infatti conosciuto una progressiva ridefinizione della propria immagine internazionale attraverso politiche culturali e strategie di valorizzazione del patrimonio urbano. In particolare, il riconoscimento dell'itinerario arabo-normanno come patrimonio UNESCO, la designazione di Palermo quale Capitale italiana della cultura 2018 e lo svolgimento della Biennale itinerante Manifesta nella sua dodicesima

[4] L'espressione è stata coniata da Giampaolo Frezza come riferimento della distanza tra Piazza Politeama e i Cantieri Culturali alla Zisa, in occasione dell'evento tenutosi presso la LUMSA di Palermo il 18 marzo 2025 nell'occasione di Università svelate 2025, la Giornata Nazionale delle Università promossa dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) in collaborazione con l'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI): https://lumsa.it/it/newsroom/eventi/il-miglio-dellarte-camminando-dante-palermo. Una simile denominazione trova riscontro nella presenza, lungo via Dante o nelle sue immediate prossimità, di una pluralità di istituzioni e luoghi della cultura: Villa Malfitano Whitaker, sede della Fondazione Whitaker (https://www.fondazionewhitaker.it/en/villa-malfitano-whitaker-en/), il Villino Florio all'Olivuzza, testimonianza eminente della stagione liberty palermitana (https://turismo.comune.palermo.it/palermo-welcome-luogo-dettaglio.php?tp=68&det=19&id=146), nonché, nell'area Zisa, i Cantieri Culturali alla Zisa (https://www.cantiericulturalizisa.it/), polo dedicato ad arte, spettacolo e cultura contemporanea, cui si collega anche la presenza dell'Accademia di Belle Arti di Palermo, il Goethe-Institute e l'institut français. A tale trama istituzionale si affianca, inoltre, un tessuto di spazi indipendenti, studi d'artista e luoghi di produzione culturale contemporanea, che concorrono a rendere l'area non soltanto un ambito di conservazione e fruizione del patrimonio, ma anche un laboratorio di sperimentazione artistica. Ne è esempio In via Cluverio, Officina, spazio culturale e multidisciplinare inaugurato nel 2024 nato dalla trasformazione di un ex laboratorio artigianale in luogo espositivo, residenza, salotto culturale e centro creativo (https://www.artribune.com/museo-galleria-arte/in-via-cluverio-officina/). Analogo rilievo assume spaziomateria, studio indipendente d'arte e architettura contemporanee promosso a Palermo da Irene Coppola e Vito Priolo, che si colloca entro una pratica artistica e progettuale attenta al rapporto tra spazio, memoria e territorio (https://www.artdestinations.org/episodes/irene-coppola).

[5] L'espressione è tradotta dal suo originale «*cultural quarter*» adottata da J. McCarthy, *Making spaces for creativity: designating 'cultural quarters'*, 41st ISoCaRP Congress, 2005, reperibile su *www.researchgate.net*, ove si rileva che i *cultural quarters* sono spesso individuati laddove una «critical mass of culture-related activity is seen as providing the basis for anticipated sustainable development outcomes» e possono essere definiti come «a spatially limited and distinct area that contains a high concentration of cultural facilities compared with other areas». In questa prospettiva, la possibile qualificazione del contesto LUMSA Art Factory/ex Lolli come «quartiere culturale» appare giustificata non solo dalla presenza di funzioni artistiche e formative, ma anche dalla potenziale integrazione tra spazi educativi, luoghi della produzione culturale, servizi collettivi e spazi pubblici di prossimità.

edizione, hanno contribuito ad accrescere la visibilità internazionale della città e a dare maggiore spazio alle politiche culturali nelle strategie di sviluppo urbano[6].

Tuttavia, come evidenziato da numerosi studi sulle città italiane contemporanee, i processi di valorizzazione culturale e turistica tendono spesso a convivere con persistenti disuguaglianze territoriali e sociali. Permangono, infatti, fenomeni di marginalità socioeconomica, fragilità abitativa e diseguale accesso ai servizi, che interessano soprattutto le aree periferiche e, in forme diverse, i centri storici sottoposti a più intensa pressione turistico-immobiliare[7].

Questo contrasto urbano appare particolarmente evidente nell'area compresa tra via Dante, il quartiere Libertà e il quartiere Noce. Tale area si presenta come uno spazio di transizione urbana, ove si incontrano re-

[6] Sul più ampio ciclo di trasformazioni culturali e turistiche del centro storico palermitano, v. S. Crobe – C. Giubilaro – F. Prestileo, *Can culture save us? Rethinking culture-led touristification from Palermo (Italy)*, in «Cities», 167, 2025, pp. 1 ss., ed in particolare v. pp. 5-6 ove, rispetto la retorica della «rinascita», di Palermo come città culturale, si nota come «[o]ver time, such initiatives risk serving more as rhetorical devices than as mechanisms for inclusive and transformative change, functioning instead as tools of cooptation». Sul riconoscimento UNESCO dell'itinerario arabo-normanno e sulla valorizzazione internazionale del patrimonio urbano palermitano, v. UNESCO, *Arab-Norman Palermo and the Cathedral Churches of Cefalú and Monreale*, 2015, https://whc.unesco.org/en/list/1487/. Sulla scelta di Palermo come sede di Manifesta 12 e sulla rappresentazione della città quale laboratorio mediterraneo di arti e cultura, v. Manifesta 12, *Palermo selected as Host-City for Manifesta 12 in 2018*, 6 novembre 2015, https://m12.manifesta.org/wp-content/uploads/2017/07/M12-press-release-eng-6.pdf. Sulla ricezione internazionale di Manifesta 12 e sulla rappresentazione di Palermo quale città attraversata da nuove narrazioni culturali e civiche, v. A. Sherlock, *Manifesta 12: The Overview*, in «Frieze», 18 giugno 2018, https://www.frieze.com/article/manifesta-12-overview.

[7] Sul rapporto tra valorizzazione culturale e turistica, disuguaglianze territoriali e fragilità urbana nelle città italiane, v. ISTAT, *Il turismo culturale in Italia*, Roma 2023, reperibile al sito https://www.istat.it/wp-content/uploads/2023/10/Il-turismo-culturale-in-Italia_Ebook.pdf; K. Lelo – S. Monni – F. Tomassi, *Urban inequalities in Italy: a comparison between Rome, Milan and Naples*, in «Entrepreneurship and Sustainability Issues», VI, 2, 2018, pp. 939 ss., ma spec. a p. 947 dove si evidenzia come «[i]n the big cities the most central housing is becoming increasingly expensive, and is also shifting from the real estate market to the growing demand from tourism, thus giving rise to gentrification and 'airbnbization' processes and the displacement of residents, especially families, the remaining ones being mainly single people and widows/widowers, in any case with a high average age». Sulle dinamiche di turistificazione, locazioni brevi, pressione abitativa e *displacement* nei centri urbani italiani si vedano gli studi di F. Celata – A. Romano, *Overtourism and online short-term rental platforms in Italian cities*, in «Journal of Sustainable Tourism», XXX, 5, 2022, pp. 1020 ss.; A. Esposito, *Tourism-driven displacement in Naples, Italy*, in «Land Use Policy», CXXIX, 2023, pp. 1 ss.; G. Ianniello – G. Cánoves, ... in «Cuadernos de Turismo», 49, 2022, pp. 173-187.

altà sociali e urbanistiche profondamente differenti[8]. Il quartiere Libertà rappresenta storicamente una delle aree più prestigiose della città, caratterizzata da edilizia residenziale borghese e da una più elevata dotazione di servizi urbani[9]. Il quartiere Noce, diversamente, pur non potendo essere ridotto a una rappresentazione univoca di marginalità, presenta indicatori e presìdi sociali che segnalano la persistenza di condizioni di fragilità urbana e vulnerabilità socioeconomica[10].

L'area della ex stazione Lolli si colloca lungo questa linea di transizione, in una posizione al tempo stesso centrale e interstiziale, tra l'asse di via Dante e via Filippo Parlatore[11]. La stazione, edificata a partire dall'ultimo decennio del XIX secolo, si inserì nel più ampio processo di trasformazione urbanistica dell'area nord-occidentale di Palermo, segnato dall'apertura e dal consolidamento dell'asse di via Dante, dalla sistemazione della trincea ferroviaria e dalla progressiva edificazione dei fronti stradali. In tale qua-

[8] La qualificazione dell'area come «spazio di transizione urbana» costituisce una categoria interpretativa, fondata sulla prossimità tra ambiti cittadini caratterizzati da differenti traiettorie storico-urbanistiche e diversi indicatori socioeconomici. Si v., per approfondimenti, *infra*, nota 11.

[9] Sulla formazione dell'asse via Ruggero Settimo-viale della Libertà come «salotto» cittadino, esito dell'aristocrazia e della borghesia palermitane e testimonianza dell'ascesa di quest'ultima, v. G. Messina – G. Sabato, Il boulevard di Palermo. Dinamiche del commercio nell'asse via Ruggero Settimo-viale della Libertà, in G. Cusimano (a cura di), *Le strade del commercio in Sicilia. Analisi e ricerche sul campo*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 55-76, spec. pp. 55-58; nonché ISTAT, *Report Comune di Palermo, Audizione presso la Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie*, Roma 2024, spec. pp. 2-3, ove il quartiere Libertà è ricondotto tra le aree con indicatori socioeconomici relativamente più favorevoli, anche con riguardo al livello di istruzione, al tasso di disoccupazione e alla proprietà dell'abitazione.

[10] In tal senso, si veda il *report* dell' ISTAT, *Report Comune di Palermo*, cit., pp. 3-4, disponibile in https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/06/Approfondimento_Palermo.pdf, ove si nota come nonostante il quartiere Noce sia il quartiere più piccolo per superficie, «composto da 124 sezioni e con una superficie pari a 1,05 km², entro cui risiedono 26.410 abitanti», rientri dunque tra le aree cittadine più densamente popolate, con «oltre 25mila abitanti per ogni km²». Si osserva inoltre una fragilità urbana specifica relativa alla vulnerabilità abitativo-economica della componente anziana della popolazione: «[i]l potenziale disagio economico della popolazione è misurato anche attraverso l'incidenza di persone in età avanzata (più di 67 anni) che vivono sole in abitazioni che non sono di proprietà. I livelli più alti si registrano nei quartieri centrali di Noce (12,1 per cento) […]».

[11] Sul complesso dell'ex stazione Lolli e sulla sua collocazione tra via Dante e via Filippo Parlatore, ove l'area è indicata con accessi da via Dante n. 101/A e da via F. Parlatore nn. 65, 65/A, 65/B e 67, v. Comune di Palermo, *Progetto di restauro e rifunzionalizzazione del complesso «ex area Lolli» e dell'ex «Collegio Casa Bianca» per la realizzazione del nuovo Campus universitario della LUMSA. Relazione tecnico-illustrativa*, Palermo 2020, spec. pp. 5 ss., disponibile in https://docs.comune.palermo.it/js/server/uploads/trasparenza_all/_14022023121531.pdf.

dro, il complesso ferroviario contribuì a definire la morfologia urbana di questa parte della città, ponendosi come infrastruttura connessa alla crescita edilizia e alla riorganizzazione degli spazi compresi tra le antiche contrade Lolli, Malfitano e Libertà[12]. Con l'apertura della stazione Notarbartolo, nel 1974, la stazione Lolli perse la propria funzione passeggeri e rimase destinata soltanto per un breve periodo al traffico merci, avviandosi poi a una progressiva dismissione. Ne derivò una lunga fase di sottoutilizzo e abbandono di un'area collocata in posizione centrale, ma rimasta ai margini delle principali dinamiche di riqualificazione urbana[13].



Figura 1. Chiostro della LUMSA di Palermo. Foto di fabiostassi.it. Reperita al sito: *https://lumsa.it/en/department-law-economics-communication*.

[12] Sulla trasformazione urbanistica dell'area attraversata da via Dante e sul progressivo sviluppo edilizio dell'asse, v. A. Chirco – M. Di Liberto, *Via Dante. Ville palazzi vetrina di un'epoca*, Dario Flaccovio, Palermo 2011, spec. pp. 13 ss.; A Chirco, *Palermo la città ritrovata*, Dario Flaccovio, Palermo 2005, spec. p. 7 ove si richiama anche il progetto di abolizione della Stazione Lolli nel quadro della ristrutturazione della linea ferroviaria.

[13] Cfr. Le Vie dei Tesori, *L'ex stazione Lolli di Palermo diventerà un campus universitario*, 2021, disponibile in https://www.leviedeitesori.com/lex-stazione-lolli-di-palermo-diventera-un-campus-universitario/.

Il progetto di restauro e rifunzionalizzazione della «ex area Lolli» e dell'ex «Collegio Casa Bianca» per la realizzazione del nuovo campus universitario della LUMSA può dunque essere letto come un intervento di «ricucitura urbana»: il nuovo campus universitario nasce infatti dal recupero di una porzione del complesso della ex stazione ferroviaria e dalla sua contestuale integrazione con la sede storica dell'ateneo situata nell'ex monastero del Sacro Cuore di Gesù lungo via Parlatore. L'insieme degli edifici e degli spazi aperti dà origine a un sistema urbano articolato nel quale strutture di epoche e funzioni differenti vengono integrate all'interno di un unico progetto destinato alla didattica, alla ricerca e alla vita universitaria, ma che è, allo stesso tempo, aperto alla comunità.



Figura 2. Rendering progetto realizzato da opificioprogetti_architettura (archh. Giuseppe Alessi, Filippo Amara, Sergio Catalano). Aula magna.

Particolarmente significativo è il riuso dei padiglioni originariamente destinati alle attività ferroviarie. Alcuni edifici sono destinati a ospitare l'aula magna, la biblioteca universitaria e diversi spazi per la didattica e la

ricerca. Accanto a questi ambienti sono previsti spazi per lo studio e per la socialità universitaria, nonché aree aperte destinate all'incontro informale degli studenti[14].



Figura 3. Rendering progetto realizzato da opificioprogetti_architettura (archh. Giuseppe Alessi, Filippo Amara, Sergio Catalano). Biblioteca.



Figura 4. Rendering progetto realizzato da opificioprogetti_architettura (archh. Giuseppe Alessi, Filippo Amara, Sergio Catalano). Area esterna e cappella.

[14] Si veda la Relazione del Comune di Palermo, *Progetto di restauro e rifunzionalizzazione del complesso «ex area Lolli» e dell'ex «Collegio Casa Bianca»...*, cit., https://docs.comune.palermo.it/js/server/uploads/trasparenza_all/_14022023121531.pdf.

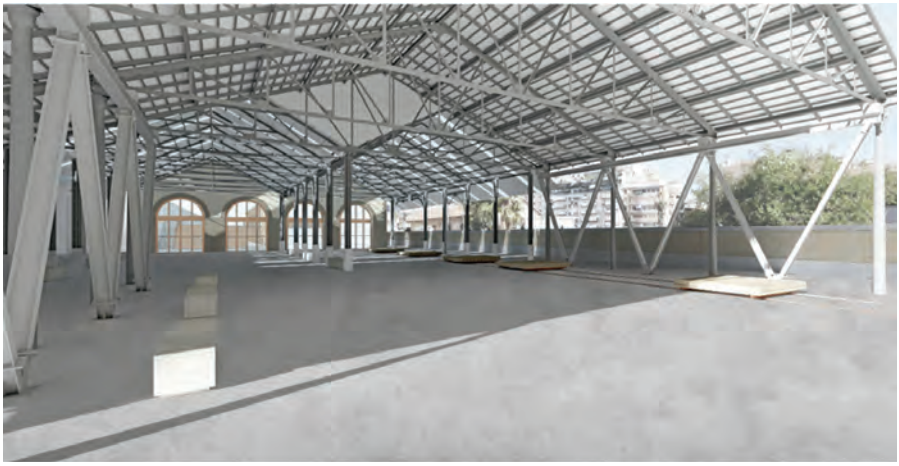


Figura 5. Rendering progetto realizzato da opificioprogetti_architettura (archh. Giuseppe Alessi, Filippo Amara, Sergio Catalano). Capannone restaurato.

All'interno di questo contesto si inserisce l'esperienza e la progettualità della LUMSA Art Factory (LAF), concepita come spazio di ricerca e sperimentazione di linguaggi artistici contemporanei, un ambiente dinamico, non strutturato, in cui arte e conoscenza si intrecciano per generare nuove idee. LAF propone eventi culturali con artisti, nazionali e internazionali, che espongono le loro opere negli spazi dell'università. L'arte contemporanea, è innegabile, occupa una posizione centrale nel dibattito culturale in svariati ambiti del sapere: essa riflette non solo le dinamiche sociali e politiche del nostro tempo, ma le amplifica, invitando ad una riflessione critica e profonda. LAF si pone come un catalizzatore di questo processo, promuovendo un continuo scambio culturale e intellettuale, rivolto agli studenti, ma anche alla comunità locale, contribuendo così al consolidamento di Palermo come capitale culturale del Mediterraneo.

Dal 2024, il progetto Factory si è articolato in una pluralità di iniziative, espressione di un percorso progressivamente più ampio e strutturato:

– **1° progetto realizzato: Edoardo Dionea Cicconi, Una stele di luce per Santa Rosalia. Installazione di una scultura dell'artista presso il chiostro ottocentesco della sede. Palermo, LUMSA, 11 luglio 2024.** In occasione dei 400 anni dal ritrovamento dei resti di Santa Rosalia e della

conseguente liberazione della città di Palermo dalla peste, si espone nel chiostro dell'ateneo un'opera d'arte contemporanea. L'installazione esplora e celebra il profondo legame tra la patrona di Palermo e i concetti di luce e riflessione in una dimensione atemporale, fungendo da ponte tra il sacro e lo spirituale. La scultura manifesta due identità nell'alternanza tra il giorno e la notte: di giorno l'opera assorbe il sole creando un gioco di specchi; col buio gli specchi si dissolvono nella trasparenza, illuminandosi di notte[15].



Figura 6. L'opera «150-93». Foto di Caccia/Dionea Studio.

[15] https://lumsa.it/it/newsroom/eventi/lumsa-art-factory-una-stele-di-luce-santa-rosalia; https://www.balarm.it/eventi/un-opera-in-onore-della-santuzza-la-scultura-di-vetro-che-riflette-il-sole-alla-lumsa-di-palermo-132748; https://www.nastymagazine.com/art-culture/edoardo-dionea-cicconi-a-metaphysical-compass/; https://www.palermotoday.it/eventi/installazione-cicconi-festino-santa-rosalia-lumsa.html; https://www.besicilymag.it/2024/07/arte-e-cultura/lumsa-nella-sede-delluniversita-a-palermo-una-stele-omaggia-santa-rosalia-tra-luce-e-riflessione/.



Figura 7. L'opera «150-93». Foto di Caccia/Dionea Studio.



Figura 8. L'opera «150-93». Foto di Caccia/Dionea Studio.

– **2° progetto realizzato: Fabrizio Dusi, Babele. Installazione di coperte termiche presso il chiostro ottocentesco della sede. Palermo: LUMSA, 3 dicembre 2024.** Con Babele, l'artista ha incoraggiato a riscoprire il valore dell'ascolto, una dimensione fondamentale per la comprensione e l'empatia in ogni ambito umano. Babele vuole esplorare la complessità della comunicazione tra esseri umani attraverso la presentazione degli iconici personaggi ideati dall'artista, caratterizzati da grandi bocche aperte ma privi di voce e orecchie, simbolo di un'umanità incapace di comunicare, priva di ascolto e dialogo[16].

[16] https://lumsa.it/it/newsroom/eventi/babele-mostra-palermo-le-torri-di-fabrizio-dusi; https://www.artapartofculture.net/2024/12/03/fabrizio-dusi-per-lumsa-art-factory-babele/; https://www.artribune.com/mostre-evento-arte/fabrizio-dusi-babele/; https://www.palermotoday.it/attualita/babele-opera-lumsa-fabrizio-dusi.html; https://www.ansa.it/sicilia/notizie/2024/11/13/linstallazione-di-dusi-babele-alla-lumsa-di-palermo_09be91ea-bd34-4286-94aa-723c1c76bf63.html; https://www.balarm.it/eventi/babele-di-fabrizio-dusi-installazione-site-specific-nei-corridoi-della-lumsa-di-palermo-135144; https://www.guidasicilia.it/notizia/alla-lumsa-di-palermo-l-installazione-artistica-dal-titolo-babele-di-fabrizio-dusi/3024355.



Figura 9. L'opera «Babele». Foto di Gabriele Modica.



Figura 10. L'opera «Babele». Foto di Gabriele Modica.

– **3° progetto realizzato: Università svelate, Giornata nazionale delle Università, Il miglio dell'arte: camminando in via Dante. Palermo, 18 marzo 2025 (conferenza con A. Giordano, E. De Castro, F. Pantaleone, V. Bruschi, C. Gulli, B. Bozzeda, U. Di Maggio).**

– **4° progetto realizzato: L'arte pubblica come strumento di comunicazione. Alla presenza di I. Scalisi Palminteri, A. Sicurella, A. Macaluso, A. Minà. LUMSA Palermo, 23 settembre 2025. Esposizione di un'opera di Igor Scalisi Palminteri.** Importante momento di confronto con gli studenti è stato l'incontro con il celebre pittore di comunità e attivista Igor Scalisi Palminteri, l'artista e cantautore Angelo Sicurella e l'esperto di *media education* Antonio Macaluso, ove si è affrontato il tema «L'arte come strumento di comunicazione» con la proiezione video «Sdisanurati» collegato al murale Cielo Antico, omaggio a Franco Scaldati[17].

– **5° progetto realizzato: Mimmo Paladino illustra, con 33 tavole, Luigi Natoli, La vecchia dell'aceto: libro pubblicato da Drago edizioni. Dicembre 2025.** Ulteriore iniziativa ha riguardato la pubblicazione di un volume illustrato dal noto esponente della Transavanguardia Mimmo Paladino, dell'opera letteraria appartenente alla tradizione siciliana «La vecchia dell'aceto» di Luigi Natoli edito da Drago Edizioni[18].

[17] https://lumsa.it/it/newsroom/eventi/larte-come-strumento-di-comunicazione.

[18] https://lumsa.it/it/newsroom/news/lumsa-art-factory-edita-lopera-di-luigi-natoli-la-vecchia-dellaceto-con-le-tavole-di; https://www.artribune.com/editoria/libri/2026/04/7-nuovi-libri-2/; https://ilsicilia.it/mimmo-paladino-illustra-la-vecchia-dellaceto-un-progetto-realizzato-con-lumsa-art-factory/; https://www.artuu.it/mimmo-paladino-e-lincredibile-storia-della-vecchia-dellaceto-le-antiche-leggende-una-chiave-per-riavvicinarci-al-mistero-della-vita-e-della-morte/; https://www.lavocedibagheria.it/2026/05/un-capolavoro-ritrovato-la-vecchia-dellaceto-in-una-preziosa-edizione-darte/.



Figura 11. Copertina del volume illustrato. Immagine di Drago Edizioni.



Figura 12. L'esposizione delle tavole e del volume illustrato presso la LUMSA di Palermo.

– **6° progetto realizzato: Stefania Galegati. Università Svelate, Giornata nazionale delle Università, Chi è dentro è dentro, chi è fuori è fuori. LUMSA Palermo, 20 marzo 2026 (conferenza con S. Galegati, A. Polizzi, F. Pantaleone, A. Pulvirenti e G. Carapezza Figlia).** L'evento, che ha visto la partecipazione di numerosi studenti, ha dato l'opportunità di confrontarsi con l'esperienza dell'artista, nell'ambito di un workshop dalla stessa condotto all'interno di un istituto penitenziario[19].

L'arte contemporanea, inserita nel contesto accademico, diviene così strumento di apertura dell'istituzione alla città e, al tempo stesso, occasione per ripensare lo spazio universitario come ambiente di partecipazione, riconoscimento e produzione culturale, ancor più in vista dei nuovi spazi che saranno restituiti alla comunità cittadina.

Il progetto della Lumsa Art Factory, nelle sue diverse declinazioni, consente di cogliere proprio questo: come l'università non si esaurisca nella sua tradizionale qualificazione di luogo deputato alla formazione superiore e alla ricerca scientifica, ma diventi bensì parte della maglia urbana, ancor più nella più ampia progettualità di rigenerazione di un *locus*. Un *locus* che comprende, contiene, ma non delimita, che promuove il dialogo tra educazione, linguaggi artistici contemporanei e territorio. Un'istituzione generatrice di conoscenza e beni culturali immateriali e relazioni, che con la sua proposta educativa e programmazione artistica sperimentale incide attivamente sulla costruzione simbolica e materiale di uno spazio urbano in continuo mutamento.

[19] https://lumsa.it/it/newsroom/eventi/universita-svelate-2026-stefania-galegati-chi-e-dentro-e-dentro-chi-e-fuori-e-fuori.

X. SCUOLE E TERRITORIO. MATERIALI PER UN ANNALE

Uno degli obiettivi del *Rapporto sulla scuola in Sicilia* è contribuire a rendere leggibile la trama di saperi socioeducativi che innervano il contesto territoriale in cui le scuole operano. Questa sezione raccoglie documenti e notizie che vengono dai mondi dell'associazionismo e del Terzo settore. Abbiamo immaginato di contribuire così a cumulare un repertorio utile a intuire alcune linee di sviluppo e a documentare, nel tempo, come questi soggetti leggono le sfide educative del loro tempo e si autorappresentano nello spazio pubblico e sulla scena del lavoro pedagogico e sociale.

In questo fascicolo si segnala il *Documento programmatico* degli Stati Generali per l'infanzia, l'adolescenza e le Politiche giovanili della Città di Palermo, riuniti per la prima volta l'1 dicembre 2025. In un contesto di incertezza sulle politiche pubbliche di settore e di recrudescenza degli episodi di cronaca nera che chiamano in causa il disagio giovanile e l'abbandono delle periferie, l'iniziativa dei numerosi soggetti che hanno sottoscritto il documento e continuano a tenere attiva la rete ha aperto una fase di confronto con le amministrazioni locali, segnalando l'autorevolezza raggiunta dal Terzo settore come attore politico. Ci sarà tempo per ragionare sugli esiti di questo processo che al momento è nel pieno del suo svolgimento.

Segue, a cura di Pietro Savastio, la cronaca di un convegno organizzato a Palermo dalla Fondazione FOQUS, che opera ai Quartieri spagnoli di Napoli, insieme alla Regione siciliana e al Comune di Palermo: ci è parsa una di quelle occasioni in cui alcune esperienze riconoscibili di intervento educativo, di fronte alla sfida di un confronto fra contesti territoriali analoghi e diversi, si impegnano in una lettura della realtà che è anche una esplicitazione dei propri assunti, un contributo a modellizzare categorie interpretative e repertori d'azione che possono essere scelti come riferimento per le politiche pubbliche.

STATI GENERALI PER L'INFANZIA, L'ADOLESCENZA E LE POLITICHE GIOVANILI DELLA CITTÀ DI PALERMO

1° dicembre 2025

Le organizzazioni della società civile, del Terzo settore e le singole persone che lavorano ogni giorno per i bambini, le bambine, gli adolescenti, le adolescenti e i giovani di Palermo

sottoscrivono questo documento

e chiedono a tutti i firmatari dell'Accordo di programma per l'Infanzia e l'adolescenza del Comune di Palermo - il Comune stesso, l'ASP, la Prefettura, il Tribunale per i Minorenni, l'Ufficio Scolastico regionale, l'Ufficio di Servizio sociale per i minorenni – nonché alla Garante dei diritti dei minori e degli adolescenti del Comune, di fare tutto ciò che è necessario per realizzare rapidamente un Piano complessivo;

e si impegnano ad attivare in tutti i territori della città di Palermo momenti di confronto, di condivisione e di applicazione pratica, con una vera partecipazione attiva, del seguente

DOCUMENTO PROGRAMMATICO

1. *Gli stati generali per l'infanzia, l'adolescenza e le Politiche giovanili a Palermo*

Gli Stati Generali dell'Infanzia, dell'Adolescenza e delle Politiche Giovanili della città di Palermo nascono da un'esigenza urgente: aprire un confronto pubblico e costruttivo sul futuro dei bambini, delle bambine, degli e delle adolescenti, dei e delle giovani della nostra città. L'obiettivo è promuovere una visione condivisa e una strategia unitaria che metta al centro i loro diritti, i loro bisogni e le loro aspirazioni, riconoscendo il ruolo fondamentale delle comunità che educano e del Terzo Settore.

Questo percorso nasce anche in relazione ai gravi fatti accaduti negli ultimi anni, che hanno visto i giovani e le giovani sia come vittime che come aggressori. Spesso questi ragazzi e queste ragazze provengono da quartieri periferici; luoghi considerati marginali perché lontani dal centro o perché segnati da degrado, insicurezza e emarginazione. Per questo proponiamo che gli Stati Generali si svolgano proprio in uno di questi territori, il quartiere San Filippo Neri, più noto come ZEN, da cui provengono alcuni dei

giovani coinvolti in quei fatti e che è un simbolo delle periferie geografiche ed esistenziali. Scegliere di incontrarsi lì significa dare un segnale concreto: vogliamo che lo ZEN non sia più una periferia, ma il "centro" e il punto di partenza di un cammino inclusivo per intervenire sui processi di impoverimento e ghettizzazione che colpiscono i contesti più marginali.

2. *Verso un Piano comunale per l'infanzia e l'adolescenza*

La prevenzione è la chiave per un cambiamento possibile nei nostri territori. Significa adottare un approccio educativo e comunitario che accompagni ogni persona in tutte le fasi della crescita, sin dalla nascita e dall'allattamento, per tutto il percorso dell'adolescenza, fino a formare adulti e adulte, genitori ed educatori consapevoli. La prevenzione si costruisce con una rete di comunità, fatta di servizi di prossimità, supportata da gruppi di lavoro interdisciplinari, con operatori e operatrici di enti diversi.

I centri educativi sono presidi di una democrazia profonda; sono luoghi dove i diritti si realizzano nella vita di ogni giorno: con il potenziamento scolastico, le attività per il tempo libero, la presenza e la qualità dei servizi pubblici, con spazi verdi, educativi, culturali e sportivi. Questi centri operano anche come antenne territoriali, capaci di intercettare in modo preventivo una rabbia sociale, che è sintomo di cause più profonde di ingiustizia. Se questa rabbia non viene ascoltata, rischia di trasformarsi in violenza urbana. Se la devianza può essere considerata un grido amplificato del disagio sociale dei giovani e delle giovani, la risposta pubblica non può che essere sociale. Le azioni solo di sicurezza e di ordine pubblico, che non agiscono sulle vere cause, servono a poco. La bellezza di un quartiere senza giustizia sociale non può esistere; le due cose devono camminare insieme. Sono le logiche di ghettizzazione che rendono i quartieri invisibili e abbandonati, specchio di una città ingiusta dove non tutti e tutte godono di una cittadinanza piena, ma vivono ai margini.

La Legge n. 285 del 1997 ha messo in pratica in Italia i princìpi della Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza. Il Comune di Palermo è una delle città che beneficia di questa legge; per questo è necessario riattivare i centri educativi di quartiere che la legge prevedeva, uscendo dalla logica dell'istituzionalizzazione. Questi centri possono diventare luoghi polivalenti di incontro tra le diverse risorse della comunità educante, con una gestione sinergica tra pubblico, privato e privato sociale.

Devono essere nodi propulsori di crescita democratica e di giustizia sociale, attraverso servizi di prevenzione stabili e continuativi.

3. *Per una visione politica di città mediterranea: i quartieri come micro-comunità empatiche, accoglienti, educanti, luoghi di "democrazia profonda"*

Possiamo superare la frammentazione di Palermo abbracciando una visione comunitaria di città mediterranea, che valorizzi la vocazione e la diversità di ogni quartiere. Dobbiamo smettere di vedere le periferie come ghetti e il centro storico come marginale, per favorire invece un incontro e una contaminazione culturale. Per farlo, è necessario andare oltre l'astratta suddivisione in circoscrizioni, per rispettare e valorizzare le peculiarità, le potenzialità e le risorse di ogni quartiere. Ogni quartiere deve essere un "luogo in sé", dove si realizza la vita quotidiana delle bambine e dei bambini, delle adolescenti e degli adolescenti, delle giovani e dei giovani e delle loro famiglie.

Dobbiamo liberarci da un approccio orientato solo al bisogno, per privilegiare invece uno sguardo che riconosca le risorse e i desideri delle persone, mettendo al centro il territorio come polo di aggregazione. La marginalità è un processo progressivo di esclusione dai canali che distribuiscono risorse economiche, culturali, sociali e politiche. Quando il bisogno di partecipazione non si realizza, si crea una crisi, un vuoto di cittadinanza. Questa crisi non può essere colmata solo da interventi esterni, spesso repressivi, ma deve lasciare spazio al soggetto e alle comunità per esprimersi e sentirsi legittimati, in un percorso di auto-analisi popolare e di ricerca-azione partecipata: è questa la pratica sociale da opporre al processo di marginalizzazione.

I servizi educativi di prossimità, vicini alla vita delle persone nei quartieri, sono generatori di micro comunità empatiche, dove si impara a gestire i conflitti e a trasformarli in opportunità di cambiamento, valorizzando la partecipazione creativa dei giovani, delle giovani e delle loro famiglie.

4. *Un welfare di comunità per i quartieri*

È tempo di rilanciare un modello di welfare territoriale di prossimità, basato sulla cooperazione tra istituzioni pubbliche, enti sociali, scuole e

cittadini e cittadine. Per farlo in modo armonioso, la città ha bisogno di uno strumento di programmazione sociale stabile, permanente, aggiornato e integrato, capace di rispondere prontamente ai bisogni della comunità.

La povertà educativa a Palermo è una questione cruciale che richiede un approccio sistemico. Un fenomeno intrecciato e radicato nella cronica carenza di servizi che affligge le comunità, fin dalla nascita. Non a caso Palermo e la Sicilia sono agli ultimi posti per allattamento, proprio nei territori in cui minori sono gli strumenti sanitari, sociali, culturali, educativi.

In Sicilia, il tasso di dispersione scolastica è del 15,2%, ben al di sopra della media nazionale (9,8%). Ancora più grave è la condizione occupazionale e di inclusione sociale dei giovani: il tasso di disoccupazione giovanile (15-24 anni) è del 31,2%, quasi il doppio della media nazionale, e la percentuale di giovani NEET, che non studiano e non lavorano, sfiora il 45%, il più alto d'Italia ed uno dei più alti d'Europa. A questi si aggiungono ulteriori indicatori allarmanti: Palermo, secondo i dati Istat, si colloca infatti in fondo alla classifica delle Fragilità dei percorsi educativi, così come registra uno dei livelli più bassi in Italia per numero di giovani in possesso del diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Questi dati non sono solo statistiche: sono vite sospese, futuri interrotti, porte chiuse. Garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine pari opportunità di apprendimento, cultura, sport e socialità è un impegno che riguarda l'intera comunità cittadina. In quest'ottica bisogna attivare politiche e servizi che partano dalla nascita, fino all'inserimento lavorativo dei giovani, passando dagli asili nido, le scuole materne e coinvolgendo i servizi di tutela e quelli domiciliari.

I servizi per la prima infanzia, i centri di aggregazione, le ludoteche, i laboratori territoriali e le reti associative sono presidi essenziali di legalità, inclusione e crescita: vanno riconosciuti, sostenuti e messi in rete con i servizi pubblici.

Il Piano comunale per l'infanzia e l'adolescenza dovrebbe innanzitutto definire obiettivi chiari, risorse dedicate e modalità di monitoraggio condivise, integrando: la promozione della cittadinanza attiva; il contrasto alla dispersione educativa e scolastica e alla povertà educativa in senso ampio; il sostegno alla genitorialità e il coinvolgimento delle famiglie; la tutela e la valorizzazione di spazi per aggregazione, cultura, sport e creatività; il coordinamento degli interventi tra pubblico e privato sociale. Dobbiamo promuovere alleanze educative territoriali, coinvolgendo scuole, famiglie, associazioni, parrocchie, cooperative, università e istituzioni culturali. Raf-

forzare la comunità educante è la condizione necessaria per un intervento di lungo corso, che prevenga oggi il disagio giovanile, per non doverlo solo reprimere domani, quando ormai è un'emergenza.

5. *L'amministrazione condivisa come principio guida*

La legge stabilisce che le pubbliche amministrazioni, nel perseguire finalità di interesse generale, devono collaborare con gli enti del Terzo Settore attraverso forme di coprogrammazione, coprogettazione e accreditamento. In realtà, troppo spesso il principio di sussidiarietà viene soppiantato da una logica emergenziale, che vede il Terzo Settore operare in una modalità suppletiva e disorganica, che tappa i buchi. Invece, il privato sociale è un attivatore e un integratore di risorse sane del territorio, con un ruolo attivo e propositivo. A Palermo, rafforzare questa pratica è non soltanto possibile ma è urgente. Dobbiamo promuovere tavoli di lavoro aperti, inclusivi e permanenti, in cui istituzioni, organizzazioni sociali e cittadini possano contribuire insieme alla definizione delle priorità e delle azioni comuni, fondate sulla corresponsabilità e sulla fiducia reciproca.

6. *Proposte per un percorso comune*

Gli Stati Generali intendono avviare un percorso aperto di ascolto e coprogettazione, finalizzato a:

1. elaborare un **Piano comunale per l'infanzia, l'adolescenza e le politiche giovanili** di cui sia parte integrante un Tavolo permanente per le politiche giovanili, attraverso incontri di coprogettazione; 2. rilanciare il welfare territoriale, con particolare attenzione ai quartieri più fragili, costruendo o rafforzando sinergie strutturali e operative fra il Comune in tutte le sue articolazioni, istituzioni scolastiche, terzo settore e realtà comunitarie;

3. promuovere **azioni coordinate di prevenzione e contrasto alla povertà educativa**; 4. promuovere **in ogni quartiere una rete interistituzionale** tra le agenzie educative (scuole, famiglie, centri aggregativi, associazioni, istituzioni, parrocchie, oratori), individuando delle figure di raccordo che favoriscano il dialogo e il collegamento con il Tavolo permanente e con le strutture istituzionali di servizio e assistenza sociale rivolte ai minori;

5. **attuare concretamente la legge sul Terzo Settore**, attraverso processi strutturati di coprogrammazione e coprogettazione.

7. *Proposte operative*

Chiediamo alle istituzioni e a tutti gli attori del territorio di impegnarsi per realizzare le seguenti proposte:

- creazione di **Poli Educativi Territoriali** con funzioni di orientamento, formazione, supporto psicopedagogico e partecipazione, nei quali si esprima la sinergia fra comunità territoriale, scuole, servizi sociali e terzo settore;
- **finanziamento stabile e strutturale per progetti di contrasto alla povertà educativa**, capace di attrarre e utilizzare efficacemente risorse regionali, comunitari e nazionali;
- **integrazione effettiva tra scuola e terzo settore**, attraverso protocolli che favoriscano la coprogettazione e la realizzazione di attività educative complementari;
- **rafforzamento dei percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP) e della modalità duale**, collegando scuola, impresa e terzo settore con percorsi coerenti con i fabbisogni locali;
- **piani per l'occupabilità giovanile** che prevedano percorsi formativi legati alle competenze digitali, green e trasversali, coinvolgendo università, ITS, imprese, enti locali e associazioni giovanili, anche tramite il sostegno alle attività di mobilità educativa internazionale dei programmi UE;
- **partecipazione giovanile** reale nel processo di definizione, attuazione e monitoraggio delle politiche che li riguardano;
- **monitoraggio e valutazione dell'impatto delle politiche** con strumenti trasparenti e partecipativi, per verificarne gli effetti sulle aree educativa, lavorativa, dell'inclusione e del benessere delle giovani generazioni.

Questi Stati Generali sono un primo passo verso un'assemblea permanente che coinvolga, insieme ovviamente alle Istituzioni, associazioni, privato sociale, Terzo Settore, rappresentanti dei diversi territori e delle diverse comunità. Vogliono rappresentare un'occasione preziosa per ripensare insieme il futuro dei e delle più giovani di Palermo, traducendo

in azioni concrete le voci che arrivano dai territori e sostenendo chi ogni giorno lavora per tutelare l'infanzia e l'adolescenza in contesti di fragilità.

Una città che investe su infanzia e adolescenza costruisce le basi di una comunità giusta, solidale ed equa. Palermo può e deve diventare un laboratorio di welfare di comunità e partecipazione, dove ogni giovane trovi ascolto, dignità, opportunità di crescita e autodeterminazione.

Seguono le adesioni di oltre 160 soggetti collettivi più alcuni singoli firmatari; l'elenco completo è disponibile con il testo integrale al link https://www.informa-giovani.net/statigenerali.

FARE LA SCUOLA, FARE LA CITTÀ

Pietro Savastio

Il 5 e 6 dicembre 2025 al Museo Riso di Palermo si è tenuto il convegno *Fare la scuola, fare la città.* Il sottotitolo era: "incontri, tavole rotonde, laboratori per disegnare una città nuova e realmente inclusiva". Si è trattato infatti di una due giorni dedicata al rapporto tra scuola e città, rapporto chiave, cui è stato dato un titolo ispirato dalla nota rivista *Scuola e città* fondata da Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Francesco de Bartolomeis, e molti altri autori interessati alla pedagogia attiva e non autoritaria. È infatti in questo solco che ha voluto idealmente collocarsi il convegno, promuovendo un dibattito sul tema della violenza, dell'educazione e delle sue forme, della città come luogo che cambia ed è cambiato dalle pratiche educative che in essa vi si svolgono.

Organizzato dalla Fondazione FOQUS di Napoli, in collaborazione con la città di Palermo e la Regione Sicilia, il convegno ha chiamato a raccolta esperti, attivisti e studiosi a riflettere e portare esperienze sulle potenzialità della scuola come motore di trasformazione sociale e sulla capacità dei laboratori urbani di promuovere processi di rigenerazione e innovazione nelle città. Non poco compito. L'iniziativa, promossa sia dalla città di Palermo che dalla regione, è nata dal riconoscimento di FOQUS quale realtà virtuosa che ha saputo innescare trasformazioni urbane nel contesto dei Quartieri Spagnoli di Napoli grazie proprio alla sua vocazione educativa, identificata motore di rigenerazione urbana di qualità.

Il convegno si è aperto con i saluti introduttivi, ad opera delle istituzioni ospitanti, locali e regionali. I diversi rappresentanti istituzionali avevano insistito per questo invito e promosso l'organizzazione del convegno e hanno colto l'occasione pubblica per sottolineare che è proprio il tipo di sperimentazione avvenuta a Napoli che alcune forze nella Regione vorrebbero replicare attraverso un certo numero di interventi urbanistici da mettere in

programma. Da qui, dunque, l'opportunità di avvicinare FOQUS, studiare il suo modello, provare a saggiarne la scalabilità attraverso – è da vedere – un eventuale coinvolgimento della Fondazione sull'isola. A seguire, è intervenuta la direttrice della scuola *Dalla parte dei Bambini,* nonché Presidente di Fondazione Foqus, Rachele Furfaro, dando la linea del convegno. Una linea che nasce dalla sua pratica decennale di scuola, nel solco delle pedagogie attive e cooperative. Una linea che mette al centro i bambini, il loro diritto all'esplorazione, alla parola, a co-decidere sul loro ambiente di vita. In città che però sono sempre più ostili, in un'Italia impoverita, con altissimi tassi di dispersione scolastica, non solo a Napoli o Palermo.

Vediamo allora le diverse sessioni del convegno, che contavano 8 panel, due relazioni e 5 laboratori formativi.

La prima sessione di confronto, dedicata al tema *Governare la città che cambia*, mette in dialogo amministratori locali e decisori pubblici su come le trasformazioni urbane, demografiche e sociali interroghino il governo delle città. Renato Schifani, Roberto Lagalla e Gaetano Manfredi, moderati da Elvira Terranova, riflettono sulle responsabilità delle istituzioni nel costruire politiche capaci di tenere insieme sviluppo, coesione sociale e diritto alla città. Il dibattito evidenzia come la complessità urbana richieda visioni integrate, capaci di superare interventi settoriali e di valorizzare il ruolo strategico dell'educazione come infrastruttura civile.

Segue una seconda conversazione, significativamente intitolata *Cosa è in gioco*, che sposta lo sguardo sul piano culturale e civile del presente. Qui il confronto si allarga a voci del giornalismo, della politica e del mondo della ricerca: Ferruccio De Bortoli, Gianfranco Micciché, Luigi Mascheroni e Renato Quaglia si interrogano sulle tensioni che attraversano la società contemporanea, sul ruolo dell'informazione, sulle fragilità della democrazia e sul bisogno di nuovi orizzonti collettivi. Ne emerge un quadro complesso, in cui la crisi non è solo economica o istituzionale, ma anche simbolica e culturale, e in cui la scuola e la formazione tornano a essere leve fondamentali per ricostruire senso e responsabilità condivisa.

Nel pomeriggio, il focus si sposta in modo ancora più diretto sulle ferite aperte del presente. La conversazione dal titolo *La società in causa. Violenza, disagio, esclusione: che fare?* affronta senza retorica le forme più acute di sofferenza sociale che attraversano soprattutto le giovani generazioni. Il confronto, animato da Clelia Bartoli, Cesare Moreno, Fabrizio Arena e Gianna Maria Cappello, mette in luce come l'abbassamento dell'età del disagio, la solitudine educativa e la marginalità territoriale richiedano rispo-

ste sistemiche, capaci di coinvolgere scuola, famiglie, istituzioni e comunità locali. Non si tratta solo di intervenire sull'emergenza, ma di ripensare profondamente i contesti di vita, affinché diventino luoghi capaci di accogliere, prevenire e generare possibilità.

La mattina del 6 dicembre è invece interamente dedicata ai *Cantieri di scuola*, laboratori tematici di formazione pensati come spazi di lavoro collettivo, nei quali insegnanti, educatori e operatori sociali acquisiscono nuove competenze e saperi per il loro lavoro. Cinque i laboratori proposti, ciascuno guidato da una figura esperta. Stefano Laffi accompagna i partecipanti in una riflessione sul rapporto tra adolescenza, desiderio e progettualità, interrogando il modo in cui la scuola possa riconoscere e sostenere le traiettorie di senso delle nuove generazioni. Pina Leporanico conduce il laboratorio sull'inclusione scolastica, affrontando il tema delle differenze come risorsa e non come ostacolo. Oreste Brondo lavora sui contesti marginalizzati, esplorando le possibilità di intervento educativo nei territori segnati da fragilità strutturali. Enrica Ena propone un confronto sulle pratiche didattiche capaci di "liberare" la scuola, mentre Maurizio Mazzoneschi apre una riflessione critica sul rapporto tra tecnologie e pedagogia, interrogandone potenzialità e ambiguità.

Gli esiti di questo lavoro collettivo confluiscono nella restituzione che apre il pomeriggio, affidata a Lucia Sorce, dirigente dell'Istituto comprensivo "Rita Borsellino" di Palermo, chiamata a ricomporre le traiettorie emerse e a orientare il dibattito successivo. Da qui prende avvio una conversazione sul tema dell'inclusività e della costruzione di comunità educative, che mette al centro il superamento delle logiche di esclusione, dell'etichettamento e della marginalizzazione. Attraverso l'intervento introduttivo in video di Marco Rossi Doria, si ribadisce come la scuola possa diventare uno spazio di riconoscimento e di emancipazione, capace di tenere insieme apprendimento, relazione e dignità delle persone. Il confronto, animato da voci provenienti dal mondo della pedagogia, dell'associazionismo e della ricerca – Roberta Passoni, Dario Ianes, Claudio Arestivo e Valerio Giambersio – mette in luce la necessità di un cambio di sguardo: non adattare le persone ai sistemi, ma trasformare i sistemi per renderli abitabili da tutti.

Nel tardo pomeriggio l'attenzione si sposta sul rapporto tra educazione e tecnologia. Il confronto, moderato da Eleonora Lombardo, affronta una questione cruciale: gli strumenti tecnologici sono davvero neutri o veicolano visioni del mondo, modelli di relazione, forme di potere? Maurizio Mazzoneschi, Domenico Barrilà e Antonella D'Amico interrogano il senso

profondo dell'innovazione, invitando a non confondere il mezzo con il fine e a interrogarsi su quale idea di essere umano e di cittadinanza venga promossa attraverso l'uso – o l'abuso – delle tecnologie nella scuola.

La giornata si chiude con una riflessione di ampio respiro sul futuro dell'educazione, intesa come snodo decisivo per la tenuta democratica delle città. Nel dialogo conclusivo, animato da Franco Lorenzoni, Oreste Brondo, Rachele Furfaro e Flaviano Zandonai, emerge con forza l'idea che educare significhi oggi tenere insieme giustizia sociale, immaginazione politica e responsabilità collettiva. In un tempo segnato da disuguaglianze crescenti e da una diffusa fragilità dei legami sociali, la scuola viene riaffermata come spazio generativo, capace di ridare senso al vivere comune e di contribuire alla costruzione di un futuro più equo e condiviso.

XI. SCRIVERE DI SCUOLA IN SICILIA. UN DIALOGO CON CLELIA LOMBARDO, MARIO FILLIOLEY E VANESSA AMBROSECCHIO

A cura di Barbara Distefano e Vincenzo Schirripa

La scuola in Sicilia è un campo di esplorazione suggestivo ma anche insidioso: sull'esperienza di chi la vive preme un immaginario stratificato, tanto più quando gli impliciti che segnano le rappresentazioni della scuola si sommano con quelli che affollano le rappresentazioni del Sud. Ne parliamo con tre voci della narrativa contemporanea che in modi diversi hanno messo a frutto la possibilità di osservare il mondo anche dalla loro posizione di insegnanti. In coda a questa intervista collettiva è possibile leggere una breve ricognizione della loro produzione che maggiormente dialoga con l'esperienza scolastica.

Dal vostro punto di vista di addetti ai lavori con un piede nel mondo della scuola e un altro nella narrativa: come vi sembra che questi mondi comunichino fra loro oggi? Cominciamo dalla presa che la narrativa ha – o non ha – sulla scuola come ambiente reale, al di là degli stereotipi e dell'idea più cristallizzata che ognuno di noi se n'è fatta.

Vanessa Ambrosecchio: Difficilmente i testi narrativi ambientati a scuola o comunque attorno a una azione educativa mi appaiono in grado di andare un passo oltre la satira o la denuncia *tout court* di un disagio. La produzione più recente mi sembra piuttosto scegliere la dimensione educativa come sfondo, come contesto gustoso e attraente per poi parlare d'altro, e ciò accade anche in alcune serie tivù dove la scuola viene tratteggiata nei suoi aspetti più superficialmente godibili: è una comunità di giovani, è una commedia umana dove si intrecciano singole vicende personali, è un teatro di tipi e *tòpoi* tra i più consolidati (il timido, la bella, lo spaccone, l'intellet-

tuale, l'immigrato, il disabile, il prof amicone, la prof arcigna, il dirigente all'antica, l'omosessuale che non fa *coming out* etc.), ma a stento chi fatica in aula ogni giorno riesce a riconoscerci le dinamiche complesse, i problemi concreti, le delicatissime responsabilità che si trova ad assumersi.

Ma questa scuola data per ovvia riesce davvero a restare sullo sfondo? Su questo Mario Fillioley sembra avere un punto di vista diverso.

Mario Fillioley: Se parliamo di narrativa, di testi di finzione, non so, un romanzo o un racconto, la scuola è come la Sicilia: uno di quei temi che si rifiutano di stare sullo sfondo e pretendono di occupare per intero tutta la scena. Quando il protagonista, o anche solo uno dei personaggi di un racconto, fa l'insegnante, il lavoro del personaggio inghiotte per intero il personaggio. Si può provare a limitare questo meccanismo, che scatta anche quando non lo si vuole fare scattare, ma è difficile, perché la scuola è due cose insieme, e sono due cose che non possono stare contemporaneamente sulla stessa pagina: la scuola è la scuola *quotidiana,* cioè un posto concreto, in cui vanno a lavorare all'incirca un milione di italiani e a studiare otto milioni di ragazzi, e al cui interno succedono cose molto *reali*, specifiche, particolari, tecniche, e allo stesso tempo la scuola è un'*idea platonica*, che esiste fuori dallo spazio e dal tempo, un archetipo eterno, una parte del nostro immaginario, un imprinting che riceviamo alla nascita: la maestra, la lavagna di ardesia, i bambini, i gessetti, e mille altre proto-caratterizzazioni, in parte esistite veramente in passato, in parte mai esistite, in parte ancora esistenti nella scuola *quotidiana*, in parte non più esistenti.

Il guaio è che esistono tutte e due, tanto la scuola quotidiana quanto la scuola platonica.

MF: Quando si tratta di narrativa, la scuola platonica va obbligatoriamente tenuta in considerazione: la si può ridimensionare, o aggiornare, o mettere a paragone con la scuola quotidiana, però deve per forza entrare nel gioco, perché, per motivi imperscrutabili, se si vuole *davvero* parlare in termini *reali* di qualcosa, bisogna attingere almeno in parte a *topoi*, archetipi, cliché, finzioni. Omettere questi elementi, anziché liberare il racconto dalle pastoie del *falso*, lo imbriglia, toglie fiducia al patto narrativo: ci si può fidare di

un narratore che finge che l'immaginario, l'archetipo, l'idea platonica di scuola non esista? No, perché sarebbe un imbroglione. La scuola quotidiana e la scuola platonica sono entrambe *reali*, e l'unico modo per raccontarle è tenere conto di questo dualismo. Tutti i libri di finzione sulla scuola che mi piacciono funzionano così.

Viriamo a questo punto sugli insegnanti chiedendo a Clelia Lombardo: che effetti ha questo dualismo sull'autorappresentazione professionale degli insegnanti e sui compiti che si attribuiscono loro?

Clelia Lombardo: Chi insegna sa che l'idea collettiva della scuola non corrisponde alla realtà dei fatti. Dopo aver avuto a che fare con lo stereotipo dell'insegnante dai tre mesi e oltre di vacanze all'anno, si è passati alla pretesa di avere insegnanti capaci di predisporre qualunque tipo di attività, chiamati a "soccorrere" giovani menti e identità allo sbando, capaci di organizzare progetti che possano abbracciare i più svariati ambiti disciplinari, capaci di arginare degrado sociale e incuria istituzionale. Chi insegna è chiamato a svolgere compiti delicatissimi ed è caricato della responsabilità di sanare disastri che poco hanno a che fare con la formazione e gli studi condotti.

L'immaginario collettivo e le pretese ad esso collegate sono poco rispondenti all'impianto ministeriale che si modifica al cambio dei governi e la complessità dei processi didattici, educativi, valutativi non trova quindi facile corrispondenza in contesti letterari. È uno scarto che pesa anche sulle scelte che si fanno in aula.

Questo è un ulteriore livello che ci sembra interessante approfondire insieme: come funzionano nella *scuola i libri* sulla *scuola? Quando si tratta di rappresentazioni dell'esperienza scolastica o comunque di temi caldi dell'agenda didattica, dove cadono le vostre scelte?*

CL: Personalmente preferisco portare in classe libri di vario genere da cui selezionare pagine, frasi, libri che hanno alimentato me, di cui mi sono appassionata. Tra questi ci sono spesso libri scritti da donne per elaborare una genealogia letteraria che possa contribuire a creare una nuova visione della cultura e agire nella direzione della educazione di genere nella quale cre-

do e che incontra il favore, la curiosità dei miei alunni e delle mie alunne. Qualche anno fa ho creato il progetto "Una stanza tutta per noi" dedicato alle scrittrici, partendo dalla lettura di *Una stanza tutta per loro* (Avagliano, 2018). Leggiamo insieme Maria Messina, Sibilla Aleramo, Grazia Deledda, Elsa Morante, Amelia Rosselli, Alda Merini, Livia De Stefani, Maria Occhipinti e tante altre, ne tracciamo contesti storici e sociali per mostrare che l'istruzione non è stata conquista facile per tutti ma in particolare per le donne. Trovo inoltre spunti importanti nelle opere di autori e autrici che hanno scritto di educazione, che hanno trasferito principi e innovazioni pedagogiche nelle azioni, in anni di lotte. In un breve elenco inserisco le opere, le poesie di Danilo Dolci, il Gandhi italiano, per parlare del suo "dal trasmettere al comunicare", delle battaglie contro l'analfabetismo, la mafia, la povertà. Don Lorenzo Milani e *Lettera a una professoressa*, l'impegno contro una scuola classista e l'importanza dello strumento linguistico che diviene strumento di inclusione. Di Maria Montessori *Il segreto dell'infanzia.* Di Nadia Terranova *Un'idea d'infanzia. Libri, bambini e altra letteratura.* Il libro ironico di François Bégaudeau *La classe. Ehi, prof!* di Frank McCourt. *L'iguana non vuole* di Giusi Marchetta. *L'educazione* di Tara Westover. Il film del 2008 *L'onda* diretto da Dennis Gansel, e tratto dall'omonimo romanzo di Todd Strasser in cui si racconta di un esperimento sociale in un liceo tedesco il cui scopo era quello di spiegare come nascono le dittature. Ma quello che doveva essere un gioco pedagogico sfugge al controllo mettendo in luce le tragiche conseguenze dell'esercizio del potere e dei condizionamenti di massa.

VA: Mi sono ritrovata in alcune pagine dei *Fratelli Karamazov* che raccontano il bullismo e la difficoltà di gestirlo meglio di tanti saggi di pedagogia, o in alcune di *Cuore*, dove viene rappresentata con efficacia la frustrazione del docente che fallisce. Mi ha profondamente colpito un monologo teatrale visto al Teatro Libero di Palermo una decina di anni fa, *Prof!* di Jean-Pierre Dopagne, che rappresenta la paradossale catabasi di un docente amato e apprezzato che finisce progressivamente in burnout al punto da sterminare un'intera classe. Poi devo moltissimo a lavori che sono a metà tra la narrazione e il saggio come *I bambini pensano grande* e *Educare controvento* di Franco Lorenzoni, con cui ho fatto una straordinaria esperienza formativa presso la sua Casa laboratorio di Cenci nel 2016, o come *Il paese sbagliato* di Mario Lodi, o ancora il docufilm *Diario di un maestro* di Vittorio De Seta del 1973. Nella copiosa produzione di Domenico Starnone

sull'argomento, invece, la scuola per me è veramente protagonista soltanto in *Solo se interrogato* che, deponendo l'abituale ironia sicuramente godibile (ma fare ironia sulla scuola è come sparare sulla Croce rossa) mette al centro una riflessione acuta e talvolta dolorosamente amara su cosa sia insegnare e se il meccanismo scolastico sia davvero costruito in modo da valorizzare l'azione educativa. Ebbene, non mi sembra un caso che sia tra i suoi libri meno conosciuti. Credo infatti che l'interesse degli italiani per la scuola e i suoi attori principali sia limitato nel tempo e nello spazio: quello occupato dal percorso formativo dei propri figli. Dopo di che, non è più un problema loro. E finché sarà questo il comune sentire, la scuola avrà poca speranza di essere messa al centro dell'agenda di ogni governo.

Questa riflessione sul repertorio in effetti si potrebbe traslare dalle aule allo spazio pubblico. Anche il senso comune ha le sue fonti: può darsi che, circolando più ampiamente letture meno convenzionali, il nostro immaginario possa arricchirsi e dare un altro tono al discorso sulla scuola, che a volte risulta deprimente. Anche se a volte sono proprio gli scritti che ci convincono di meno a metterci in movimento. Nel vostro caso, quando vi capita di leggere testi sulla scuola, quali caratteristiche vi portano ad assumere una posizione di interesse o meno? Cosa vi attrae, cosa vi spinge a prendere le distanze?

MF: Non sono capace di idee mie. Quasi tutto quello che penso (o che penso di pensare) mi si sviluppa nella mente grazie allo stimolo di qualcun altro: leggere un articolo, un racconto, un saggio sulla scuola, specie quando mi sembra che dica cose lunari, inventate, inesistenti, assurde, fuori dal mondo, mi accende la vis polemica, il desiderio di smentire, o di mostrare il lato rimasto in ombra di quanto veniva descritto o raccontato.

Insomma per me sarebbe molto più facile indicare quali sono i testi che raccontano o descrivono la scuola in maniera poco credibile, quali gli autori che affrontano il dilemma tra scuola quotidiana e scuola platonica semplicemente non ponendoselo, perché sono quelli che mi mettono in moto i pensieri, per contrasto, per spirito di contraddizione.

Non so quantificare quanti siano, se siano più o meno di quelli che invece il problema se lo pongono e lo affrontano, però sono abbastanza sicuro che i primi siano quelli più visibili, di maggior diffusione e successo. Sono testi più pigri, che però vengono salutati con un doppio benvenuto: l'abbrivio (somigliano ai testi che li hanno preceduti) e l'inerzia (vanno

da soli, scivolano comodi). Non c'è niente di male, anzi, anche tra questi ci sono testi belli e significativi, a patto però che i loro lettori siano consapevoli di stare leggendo un testo di *genere:* il genere *scuola* o il genere *insegnante*, che quindi risponde a dei canoni precisi un po' su tutto, protagonista, comprimari, tono, stile, atmosfera.

Questo vale anche al di fuori della letteratura di finzione.

MF: Questo vale anche per gli articoli informativi o di commento: anche là opera una narrativa, per esempio quella dell'intellettuale pensoso e dolente che svela le ragioni profonde di un fallimento didattico e sociale della scuola, o lo psicanalista che tratteggia il carattere dei giovani studenti ecc.

Una risorsa preziosa, secondo me addirittura scientifica, sono le pagine Facebook di alcuni insegnanti italiani che sanno fotografare molto bene quello che hanno sotto gli occhi e soprattutto sollevare i problemi giusti da sollevare o almeno mostrarli sotto una prospettiva personale e concreta. I post di Carlotta Giucastro, Davide Profumo, Daniele Lo Vetere, Christian Raimo, Arianna Salatino, Roberto Mandracchia, Leonardo Tondelli, Giuseppe Rizza e, a modo suo, anche Valentina Petri, pur avendo tutti un taglio piuttosto narrativo, mi aiutano moltissimo a leggere le situazioni reali che vivo in classe tutti i giorni. E poi, naturalmente, c'è Claudio Giunta.

In Sicilia, poi, la scuola sembra prestarsi ancora di più ad essere letta attraverso luoghi comuni, filtri esotizzanti o narrative emergenziali. Come se ne esce?

CL: Se immagino di scrivere di scuola in Sicilia penso subito alle differenze, per esempio tra una scuola di centro città a Palermo, una di un comune sulle Madonie o del catanese. Mappare le differenze potrebbe farci evitare una generalizzazione della scuola siciliana come un corpo unico, per raccontare, invece, come l'isolamento geografico sia una sfida tanto quanto il degrado urbano. Un'immagine più vera, più che una presunta "sicilianità" che richiama stereotipi cinematografici e narrativi, dovrebbe comprendere dati, finanziamenti, infrastrutture calati in contesti siciliani, considerare elementi sociologici e urbanistici. Scrivere della scuola in Sicilia richiede un'osservazione che sappia andare, ancora una volta, oltre le convenzioni consolidate che mirano a esaltare il divario tra i quartieri-bene e quelli

più periferici. Significa parlare della mancanza di trasporti che rende difficile non solo i movimenti di alunni e famiglie ma il rispetto degli orari. Sapere, innanzitutto, uscire dall'ottica dell'emergenza per guardare al sistema poiché il filtro emergenziale serve soltanto a giustificare interventi estemporanei senza affrontare il reale carico di problemi strutturali. Primo fra tutti quello relativo all'edilizia scolastica. Nelle scuole gli spazi esterni sono incolti e desolanti, l'intonaco ci casca sulla testa, trascorriamo le ore al freddo di inverni senza riscaldamenti in aule piccole dove classi di trenta alunni non consentono l'applicazione di norme di sicurezza e l'applicazione di procedure di evacuazione. Cambiare modi di rappresentazione non servirebbe se non si parte dalla realizzazione di ambienti educativi sicuri, vivibili, funzionali, ameni. Mi piacerebbe che gli studenti venissero intervistati sui temi della didattica e dell'organizzazione degli spazi, che si chiedesse loro come immaginano un presente diverso per restituire ai più giovani un ruolo politico, per renderli più partecipi e meno sfiduciati. A partire dal basso, porsi cioè il problema di come rendere la scuola siciliana un laboratorio di contemporaneità, frontiera di flussi migratori, digitalizzazione diffusa, azione pedagogica rispondente a reali bisogni tra cui quelli legati alle sofferenze emotive e mentali.

In una scuola che si muove tra le sfide del presente, non si può trascurare il disagio psicologico crescente e diffuso che, a vari livelli e varie forme, coinvolge tutte le classi sociali. È di primaria importanza quindi sostenere il servizio Cic (Centro di informazione e consulenza). Rivolto a studenti, genitori e docenti, gestito da psicologi e docenti esperti, è uno spazio scolastico gratuito di ascolto e supporto psicologico che offre sostegno per affrontare problemi relazionali, scolastici, familiari, che consente di segnalare poi ai servizi di competenza eventuali condizioni di maltrattamenti e abusi. Bisognerebbe dotare le scuole delle risorse necessarie ad attivare e mantenere questo servizio.

VA: Direi che la Sicilia tutta, e non solo la sua scuola, da quindici anni a questa parte viene rappresentata tanto dalla letteratura quanto dal cinema attraverso filtri esotizzanti o emergenziali, e la ragione nuda e cruda è che questa iconografia, riducendo la sua atavica complessità al pittoresco, paga in moneta sonante chi la produce. Per rappresentare la scuola siciliana in modo autentico io proporrei un viaggio nei piccoli centri, dove la distanza dagli stimoli e dalle opportunità offerte dalla grande città rende spesso dirigenti, docenti e alunni particolarmente sensibili, intraprendenti e ricettivi.

Da docente ho insegnato per ventitré anni nella stessa scuola dove sono entrata di ruolo, ma da scrittrice ho incontrato realtà di diversi gradi e indirizzi e di varie province siciliane e ho trovato spirito di iniziativa, creatività, generosità, capacità progettuale di ampio respiro e grande dedizione al lavoro. Di contro, i problemi che andrebbero messi al primo posto sono l'edilizia scolastica, la dispersione e un divario culturale tra Nord e Sud ancora schiacciante.

La questione dell'edilizia scolastica a me pare prioritaria. Non è solo un problema di sicurezza: a parte le situazioni estreme di scuole (e sono tante in Sicilia) in cui si rischia la vita o la salute, soffermiamoci su quanto sia importante accogliere i ragazzi in luoghi puliti e pieni di dignità: evidentemente chi di dovere non ha idea dell'effetto che fa sugli alunni notare che da un anno all'altro si è data una tinteggiata ai muri o si sono messe le tende alle finestre per ripararsi da un sole sempre più implacabile. La scuola è il primo incontro fisico dei giovani cittadini con l'Istituzione: una scuola che non abbia i muri sporchi o le porte sbreccate, una scuola confortevole sta dicendo a ciascun alunno: tu, proprio tu, per lo Stato conti, per lo Stato sei importante, lo Stato ha fiducia in te. E quando si dà fiducia a un ragazzo, questa, presto o tardi, in misura maggiore o minore in base alle situazioni pregresse, è sempre restituita in termini di impegno, di rispetto delle regole, di contributo alla comunità. Purtroppo molto spesso arriva il messaggio opposto e, ahinoi, arriva anche ai docenti.

Altro tema caldo è quello del reclutamento. Negli ultimi dieci anni di insegnamento in Sicilia ho visto aumentare sensibilmente la percentuale di docenti maschi: nulla di male, anzi. Se non fosse che la lettura del dato mi sembra poco rassicurante: attraverso il canale dei TFA, ad esempio, ho visto investire sul posto fisso ingegneri, architetti, archeologi, attori, ricercatori universitari. E anche qui nulla di male, se non fosse che spesso si tratta di un ripiego o della necessità economica di quel "poco ma sicuro" che manca alle libere professioni. Per me è deleterio che entri in classe personale inadatto a svolgere il mestiere di insegnante: che a insegnare letteratura non sia un lettore forte e appassionato, ad esempio, o a fare sostegno sia chi ha già sul piano personale difficoltà a gestire le relazioni con gli altri. Entrare in classe con un carico di frustrazione, privi dell'energia e dell'entusiasmo necessari a coinvolgere i ragazzi, ha sui ragazzi stessi effetti devastanti in termini di mancato stimolo, mancata voglia di apprendere, mancata fiducia in se stessi.

CL: Grazie alla mia attività di scrittrice che mi consente di frequentare molte scuole in cui si leggono i miei libri ho potuto notare come l'azione delle/degli insegnanti sia decisiva, di quanto sforzo sia necessario e di quanti ostacoli, questi sì spesso economici, bisogna superare. Nei centri più piccoli, a volte, laddove si mantiene un maggiore senso di comunità e di orgoglio professionale, ho registrato maggiore coinvolgimento rispetto ad alcune scuole cittadine. Ma in Sicilia il contrasto alla mafia e all'illegalità è un tema uniformemente trattato che ha impegnato senza sosta il lavoro nelle scuole. Ciò a differenza di alcuni istituti del Nord – almeno questa è la percezione che ne ho ricavato dalla mia esperienza – dove non ho riscontrato la medesima conoscenza della storia delle mafie e relativo contrasto. La Sicilia, da questo punto di vista, rappresenta un cantiere di legalità e senza dubbio un riferimento progettuale e culturale a cui hanno attinto e attingono alunni, docenti, dirigenti di tutta Italia. La cultura antimafia racconta la scuola come una comunità professionale che vive di reti di scuole, di patti che prevedono un lavoro diffuso e collettivo poiché la scuola rappresenta l'unico presidio dello Stato ad alta intensità professionale, l'unico luogo in cui si può trovare attenzione e riparo. In cui si costruisce una coscienza paritaria e di inclusione.

E se è pur vero che talvolta le situazioni in cui si opera a scuola sono difficilissime e il docente, il dirigente grazie alle proprie azioni straordinarie si fa volano di soluzioni ritenute impossibili, il quadro di una comunità educante mette a riparo, anche, dal singolo che "salva" una classe intera o alunni a rischio e consente di transitare così da una superata idea di "missione" a una di responsabilità che chiama in causa anche le istituzioni e la politica.

VA: Sono d'accordo, e mi chiedo anche quanta consapevolezza ci sia oggi in Italia del grande lavoro che è stato fatto dalla scuola siciliana a partire dalle Stragi del '92. Dopo quella profonda ferita inferta alla nostra terra, la scuola è divenuta un laboratorio di didattica della legalità a cielo aperto. Ci siamo rimboccati le maniche e abbiamo messo in cima a ogni programma didattico la conoscenza del fenomeno mafia, la storia della nostra regione, la pratica della convivenza civile, una prassi quotidiana che cominciasse dalle dinamiche di classe e dal contesto territoriale su cui ogni scuola insisteva. Quello che Maria Montessori diceva per la pace – "Tutti parlano di pace, ma nessuno educa per la pace, si educa per la concorrenza e questo è il principio di qualsiasi guerra. Quando educhiamo per cooperare ed

essere solidali l'uno con l'altro, quel giorno educheremo per la pace" – si potrebbe tranquillamente attribuire alla cultura della legalità come è stata praticata nelle scuole siciliane. Poi naturalmente si è anche sbagliato, si è fatto troppo e male in alcuni casi, in altri è stato più che altro un lavoro di facciata, un inesauribile e sfiancante progettificio, e non sono mancati i casi di chi ci ha persino lucrato. Questo portato di detriti, tuttavia, non basterà a togliere forza e trasparenza alla fiumana di alunni e alunne che sono state educate a valori apparentemente ovvi e in realtà completamente nuovi: se ripenso ai miei anni di scuola, non ricordo nessun docente che abbia nominato la parola mafia a lezione. Al contrario, quando nei primi anni Duemila si è avuta la chiara percezione di quanto il problema mafia non fosse isolano, bensì di portata nazionale, tanti sono stati i docenti e le scolaresche del Trentino o del Friuli a venire a imparare da noi come fare scuola di legalità.

Ma se aveste il potere di sciogliere questo incantesimo, di riprogrammare la piattaforma comunicativa su cui poter parlare di scuola e di Sicilia, da dove comincereste?

MF: Scuola + Sicilia è una combinazione micidiale, se la si vuole affrontare con pretese di realismo. Non saprei davvero da dove cominciare, e se fossi il responsabile di qualsiasi agenzia comunicativa che dovesse occuparsi dell'argomento (anzi del doppio argomento) rinuncerei a farlo. L'unica per me sarebbe tentare un'altra strada: fare entrare l'esotismo, l'emergenzialità e tutta la sarabanda degli stereotipi dentro la comunicazione, per analogia o per contrasto col reale, col quotidiano, col concreto. Non sono sicuro che siano due cose scisse o scindibili, anzi a me sembra che l'esotismo, l'emergenzialità, la marginalità e gli altri cliché sulla scuola in Sicilia contribuiscano *fattivamente* a modellare la realtà quotidiana della scuola in Sicilia: sono alcuni degli elementi del reale, e devono a tutti gli effetti far parte del racconto e dell'analisi. A questo punto mi verrebbe però da aggiungere eccezionalità a eccezionalità: non so in quante altre regioni d'Italia ci si debba porre un problema simile. La Sicilia ha una sua connotazione, un suo immaginario, si porta dietro la sua rappresentazione, i suoi stilemi, i suoi cliché: la sua vera particolarità non è quella di essere davvero più particolare di altre, ma di essere una regione le cui particolarità sono da sempre iper-rappresentate nella letteratura e nella cinematografia mondiale. E se decidi di ignorare volutamente questa particolarità, lasci fuori un pezzo importante dell'autentico.

D'altra parte il divario Nord-Sud esiste e non accenna a tramontare. Da un lato, lo abbiamo visto, le sue conseguenze più appariscenti contribuiscono a questa narrazione sovrabbondante. Dall'altro i suoi fattori concreti sembrano diventati tabù, destinati a sparire dal discorso pubblico e dall'immaginario politico. In base alla vostra esperienza scolastica e non solo, si può ancora parlare di questione meridionale in Italia? E se sì, in che modo questo tema ha trovato spazio nella vostra attività letteraria?

MF: Non so quanto sia un processo psichico e quanto invece politico-economico, ma sul divario Nord-Sud a scuola è da sempre in atto una rimozione collettiva del problema. In Sicilia la rimozione è diventata psicosi, si grida al complotto. Le prove Invalsi, unico metro attendibile per valutare la capacità dei ragazzi di comprendere un testo scritto (anzi vari tipi di testo scritto) alla fine del primo ciclo di istruzione, affermano con chiarezza e da anni che i ragazzi siciliani (e i loro insegnanti probabilmente) faticano molto più dei loro omologhi settentrionali. La Sicilia occupa stabilmente le posizioni di coda, penultima, ultima, terzultima, nelle prove Invalsi. La vox populi però urla istericamente che sono le prove a non saper misurare le competenze di lettura dei nostri ragazzi, e allora, gli insegnanti-giustizieri li vendicano all'esame di stato: ai peggiori risultati Invalsi d'Italia corrispondono i più alti voti in uscita all'esame di stato. Un'anomalia che passa quasi sotto silenzio. Non conviene azzardarsi a farla notare, perché si viene sommersi da accuse di collaborazionismo, intelligenza col nemico, corruzione, stregoneria. Io sono abbastanza convinto che prendere coscienza del divario sia il primo passo per potersi occupare del divario. Se ho la febbre non posso prendermela col termometro. Scoprire perché ho la febbre (e su questo ho le mie teorie) mi consentirà di curarla, fare finta di non averla, no.

Il tema delle prove Invalsi è molto polarizzante e meriterebbe in effetti ben altro spazio. Siamo però in chiusura e chiediamo a Vanessa Ambrosecchio e Clelia Lombardo di aggiungere le loro considerazioni su una "questione meridionale scolastica" che presenta molte altre sfaccettature.

VA: I problemi della scuola, da Nord a Sud, dalle periferie ai piccoli centri, sono oramai abbastanza analoghi: gestione dello svantaggio socioeconomico, accoglienza degli immigrati di prima e seconda generazione, supporto ai bisogni educativi speciali di varia e non sempre precisamente definibi-

le natura. Tuttavia, dati alla mano, è innegabile che permanga un divario Nord-Sud importante sia sul piano delle competenze, sia sul piano della dispersione. E il divario sprofonda se al dato del Sud sommiamo quello delle Isole. Non è solo il discutibile strumento delle Prove Invalsi a decretarlo. Il rapporto Save the Children del 2024, confrontando il tempo scuola di un alunno della scuola primaria del Nord e di un coetaneo del Sud, a conti fatti arriva alla conclusione che, in mancanza del tempo prolungato, il bambino del Sud frequenta l'equivalente di un anno in meno. A questo si aggiungano carenze strutturali croniche e amministrazioni scolastiche meno capaci di intercettare e gestire finanziamenti nazionali o europei, in considerazione del fatto che è di questo che ormai le scuole vivono, piuttosto che di una equa e adeguata redistribuzione delle risorse statali. In *Tutto un rimbalzare di neuroni*, dove ho raccontato la Dad in una borgata marinara segnata dallo svantaggio economico, dove gli alunni condividevano i device con genitori e fratelli e lottavano ogni mattina per acchiappare magari abusivamente un po' di rete, questo spaccato viene fuori, e viene fuori quanto la Dad abbia esaltato le discriminazioni sociali e sia stata essa stessa pesantemente discriminante: anche questo volevo raccontare. Perché per me, al contrario, la scuola o è inclusiva o non è. La pandemia ha evidenziato crudelmente divari e diseguaglianze anche in territori o ambiti dove passavano piuttosto inosservati, ma ad oggi quella lezione non ha insegnato nulla a nessuno.

CL: Ammettere che ancora oggi esiste un divario di sviluppo tra Nord e Sud, significa riconoscere un parziale fallimento del progetto di sviluppo nazionale unitario. Sebbene la scuola soffra oggi di mali condivisi, la Questione meridionale indica una disuguaglianza che possiamo considerare in termini di diritti di cittadinanza, che si manifesta nei servizi sanitari, nei trasporti, nei costi dei servizi stessi, nella dispersione scolastica e nella migrazione intellettuale. Quante famiglie conosciamo i cui figli studiano al Nord e poi rimangono lì a lavorare o vanno all'estero! Se da una parte si spingono i giovani a cercare ambienti di istruzione più adeguati per i futuri sbocchi lavorativi, si soffre in Sicilia di un crescente impoverimento della presenza di intelligenze e di professionisti.

Spesso la narrazione del Sud rimane teatro della criminalità organizzata o del folklore turistico, e sempre più si ignorano le eccellenze conquistate o mantenute a fatica, le aziende che resistono, la perseveranza civile che opera nel quotidiano.

Dare voce al margine e considerare i paradossi della modernità significa, per me, sottrarre il Sud ai cliché di costume e culturali, significa raccontare spazi di autenticità fuori da immagini viste e riviste, cercando di ridisegnare persone e personaggi con tratti identitari sfaccettati. E nell'uso del dialetto o delle inflessioni regionali, non più considerate come elementi di arretratezza, ho trovato un valido strumento per dare corpo e verità a personaggi. Nei miei scritti si trova il tema "dell'andare e del restare" come condizione esistenziale, una frattura dell'anima che si riverbera nel vissuto. Ed è materia del mio racconto *Ritorno a casa* inserito in *Dentro, più dentro, dove il mare è mare* (Historica, 2021), una raccolta di testi scritti in occasione del centenario di Stefano D'Arrigo, frutto di una residenza creativa ad Alì Terme, luogo di nascita dello scrittore.

Il rapporto travagliato Nord Sud non è affatto scomparso; è forse meno visibile a un occhio superficiale nell'illusione di uno sviluppo economico uniforme e allargato. La scuola con tutte le sue problematiche e inefficienze continua a rappresentare l'unico, quotidiano modo per evitare che il divario si allarghi sempre di più. Per me rappresenta il luogo privilegiato per accorciare ogni forma di distanza tra gli esseri umani.

Hanno partecipato al dialogo

Vanessa Ambrosecchio

"Per tanti anni l'insegnamento per me è stato il marito, la scrittura l'amante. Ho scritto ovunque: sull'autobus nel tragitto da casa al lavoro, nel seminterrato di scuola tra un'ora buca e l'altra, appoggiata alla porta in attesa di entrare in classe, proprio come fosse una passione clandestina". Il suo romanzo d'esordio (*Cico c'è*, Einaudi 2004) è quanto di più lontano dai temi e dalla tastiera dell'insegnante scrittrice, ma poco dopo esce su "Nuovi argomenti" *Daguanno*, "storia di una docente alle prime armi e di un alunno profondamente segnato dal degrado socioeconomico, che lei con la sua inesperienza e la scuola con le sue carenze non riescono ad aiutare". Il racconto ha una certa risonanza ed è ripreso da diverse antologie, "ma la considerai una parentesi: per me la letteratura era ancora altro". Mentre è da poco in libreria il romanzo distopico *Cosa vedi* (Il palindromo, 2018), Ambrosecchio torna ad attingere alla sua ventennale esperienza di docente

nelle borgate marinare palermitane di Arenella e Vergine Maria con *Guardali* per la guida letteraria *Sicilia d'autore* (Morellini, 2019). "Nel 2020 arriva la pandemia, e con essa la Dad. Nella confusione e nel turbamento di quelle settimane cominciai a prendere appunti: era piuttosto un 'registro molto personale', quello di un naufrago che si rassegna a mappare l'isola sconosciuta per sopravviverci": da questo resoconto, che misura la distanza da una "scuola di prima" per il momento impossibile da riproporre, nasce *Tutto un rimbalzare di neuroni* (Einaudi, 2021).

"Da allora lascio che i vasi, quando è necessario, tornino a comunicare". *Le Leonesse di Vergine Maria* (Mesogea, 2025), un reportage narrativo sulla protesta che negli anni Sessanta e Settanta le donne della borgata misero in atto contro la discarica abusiva che deturpò la costa, nasce da un progetto didattico di storia del territorio. Al tempo stesso anche la dimensione letteraria è confluita più intenzionalmente nell'insegnamento: "ho deciso di abolire la famigerata ora di Narrativa: ho rinunciato a infliggere ai miei alunni quei libri con l'apparato di schede di analisi e comprensione che trasformano un romanzo magari bello in un testo vivisezionato a scopi didattico-moralistici. Ho cominciato piuttosto a sperimentare in classe la lettura ad alta voce: la voce dell'insegnante, fluida, consapevole, tale che crei attesa, suggestione, che dolcemente ma fermamente strappi per un'ora i ragazzi a se stessi. Anche perché l'ascolto è una facoltà a rischio di estinzione".

Mario Fillioley

La sua prima prova di narrativa in volume è un libro da insegnante scrittore ed esce nel 2016; prima di allora Mario Fillioley ha tradotto dall'inglese per diversi editori. Con *Lotta di classe. Diario di un anno da insegnante in prova* (minimumfax) siamo ai tempi della Buona scuola, quando le immissioni in ruolo del 2015 portano numerosi insegnanti a trasferirsi in vista della stabilizzazione. Fra loro l'io narrante del diario, che lungo un anno osserva un microcosmo scolastico umbro piuttosto distante dalle altre periferie del sistema d'istruzione che ha conosciuto in Sicilia – a Siracusa aveva lavorato fra l'altro in un ente regionale di formazione professionale, e questa esperienza torna in alcuni rapidi flashback. Nel confronto ricorrente fra ambienti diversi si vede all'opera un umorismo che gioca sulla distanza e ha una sua dissimulata presa euristica, cui fa da contraltare un

lavoro sulla lingua che esplora le possibilità di una regionalizzazione non pittoresca della prosa. La scuola è abbastanza presente anche in *La Sicilia è un'isola per modo di dire* (minimumfax, 2018), dove lo stesso registro serve a fare i conti con alcuni impliciti nella rappresentazione della regione. Il suo ultimo libro è *Sesso più, sesso meno* (66thand2nd, 2021). Di scuola ha scritto in più occasioni per "Il Sole 24 ore", "Il Post", "La Stampa", "Lucy. Sulla cultura" e altre testate.

Clelia Lombardo

La posizione dell'insegnante e quella della scrittrice si intrecciano spesso nella sua narrativa più recente. Una maestra e un gruppo di bambini di Motta Camastra sono al centro del racconto *Pane e zucchero* per la raccolta *Il borgo delle storie* (A&B, 2017). Nel romanzo *Cadere, volare* (Avagliano, 2020) un'insegnante si misura con una classe difficile, "ragazzini le cui esistenze e famiglie problematiche mostrano il volto più complesso e profondo dell'insegnamento, qualcosa che nessuna laurea o corso di formazione può insegnare. Te lo devi costruire con pazienza, sollevandoti spesso dal senso di fallimento che provi quando non riesci a intervenire come vorresti". Scrivendo per giovani lettori e lettrici l'intreccio si rafforza: *La ragazza che sognava la libertà* (Raffaello, 2020) racconta la storia di Lia Pipitone, una giovane donna che paga con la vita la sua opposizione al padre, il boss mafioso Antonino Pipitone. "Questo libro viene letto in molte scuole d'Italia, mi ha fatto incontrare centinaia di ragazzi e ragazze e ha sollecitato in me un ulteriore senso di responsabilità poiché il narrare attraverso la riflessione sulle complessità della realtà non solo ha trasformato il mio modo di stare a scuola ma ha allargato le sue funzioni e ne ha amplificato il senso di consapevolezza". Di questa riflessione c'è traccia nel contributo, *Raccontare, semplicemente raccontare* al volume curato da Alessandra Dino e Gisella Modica *Che c'entriamo noi. Racconti di donne, mafie, contaminazioni* (Mimesis, 2022).

Il mondo mi riguarda (Raffaello, 2022) raccoglie dieci racconti per dieci diritti, dal diritto all'abitare, alla salute, al mare pulito, al crescere con fiducia nel futuro, alla pace, storie di bambini e bambine che riescono ad essere protagonisti del cambiamento. Ci sono un gruppo di compagni e una maestra in *A spasso tra i pianeti* (Splen, 2025), un libro illustrato che raccoglie scienza e invenzione. "Concepire racconti per loro, i piccoli, i

giovani, significa, per me, rinnovare la determinazione, la necessità dell'agire, modificare lo sguardo sul mondo attraverso i loro occhi e il loro sentire. Educare diventa un processo biunivoco e trasformativo da entrambe le parti. L'avere abbracciato la scrittura per diverse fasce d'età, per sostenere e aprire l'immaginario in un tempo, il presente, che sfugge alle risorse della parola scritta, ha significato modulare la mia voce, allenare la fantasia, ascoltare sollecitazioni non sempre esplicite". Non c'è scuola, se non in due brevissimi passaggi, nell'ultimo romanzo *La felicità del padre* (Avagliano, 2026).

Stampa:
MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

INDICE

Dossier monografico

Emmanuele Massagli
La resilienza della scuola nell'epoca della denatalità

Giuseppe Notarstefano, Giuseppe Terzo, Angelo Barba
Il sistema scolastico siciliano: profili statistici e dinamica demografica

Giorgio Cavadi
Fonti e dati sulla scuola in Sicilia: una ricognizione

Miscellanea

Lucia Pierro
Uno spazio che educa: il Villaggio di Monte degli Ulivi a Riesi

Maura Tripi
I servizi educativi per la prima infanzia in Sicilia: un quadro multiscalare

Maria Rosa Turrisi
La professionalità docente nella scuola della complessità. Un'indagine del Cidi a Palermo e Torino

Giuliana La Barbera
Geografia della marginalità e povertà educativa: dinamiche territoriali e sfide pedagogiche tra i vicoli del Borgo Vecchio

Adriana Cantaro
La Rete regionale Service Learning e cittadinanza (2017-2026)

Giulia Anselmo
Rigenerazione urbana, arte e università: il nuovo campus della LUMSA a Palermo e la LUMSA Art Factory

Annale delle pratiche socioeducative sul territorio: un documento e un convegno

Barbara Distefano, Vincenzo Schirripa
Scrivere di scuola in Sicilia. Un dialogo con Clelia Lombardo, Mario Fillioley e Vanessa Ambrosecchio