

Periferie educative: l'innovazione viene dai margini



Lanzo Torinese, Area "Valli di Lanzo" (Piemonte)

di Daniela Luisi

La scuola, intesa come presidio culturale e centro civico, ha posto amministratori e cittadini coinvolti nella Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) di fronte a decisioni importanti e spesso coraggiose che stanno trovando, nel non facile percorso di attuazione progettuale, diversi ostacoli. Il primo elemento di innovazione da salvaguardare riguarda quindi le tante scelte strategiche fatte da sindaci, dirigenti scolastici, giovani, famiglie, studenti. Eccone alcune.

1. La riorganizzazione dei plessi. L'accorpamento di plessi, la costituzione di un polo unico o di una nuova scuola diventano soluzioni possibili, spesso radicali, che se accompagnate da opportuni servizi di trasporto pubblico locale possono innescare cambiamenti stabili,

anche nell'organizzazione scolastica e nella dirigenza. Sono queste le motivazioni che hanno spinto, per esempio, alcune aree progetto della SNAI a investire sulla riorganizzazione radicale dell'offerta del servizio scolastico. Nell'Area [Spettabile Reggenza dei sette Comuni](#) (Veneto) la scelta non facile portata avanti dagli amministratori locali ha riguardato l'accorpamento di due plessi per superare la presenza delle pluriclassi e migliorare gli spazi dedicati all'istruzione primaria e secondaria di primo grado. Con la Strategia di area sarà inoltre potenziamento il trasporto pubblico locale dell'Altopiano e quello scolastico che interessa i due comuni di Roana e Rotzo interessati dall'intervento di accorpamento.

Nell'Area [Basso Sangro-Trigno](#) (Abruzzo) la scelta è stata quella di istituire un nuovo polo scolastico. L'Area comprende 33 Comuni della Provincia di Chieti ed è parte di due comprensori: il Sangro-Aventino e il Trigno-Sinello, i più meridionali della Regione Abruzzo. L'Area conta 22.200 abitanti (di cui il 32% over 65) e le attività economiche sono strettamente collegate a quelle delle aree produttive della Val di Sangro e di San-Salvo Vasto, nelle quali sono presenti diverse aziende multinazionali del settore *automotive* e dove si produce il 15% del PIL regionale industria e il 55% del totale delle esportazioni regionali (cfr. Strategia di area). I Comuni dell'area chiuderanno 4 plessi della scuola primaria e 2 plessi della scuola secondaria di primo grado per realizzarne uno unico nel Comune di Celenza sul Trigno, in area baricentrica. Il nuovo edificio polifunzionale, che accorperà la scuola primaria e la secondaria di primo grado, accoglierà 300 alunni.

Il progetto costituisce un esempio di eccellenza in quanto rappresenta un prototipo di edilizia scolastica innovativa pensata come un polo aggregativo e centro civico, "in cui le funzioni della didattica si legano indissolubilmente alla vita culturale e sociale della comunità". Inoltre, per rispondere all'esiguità del tempo prolungato (la percentuale di classi che prevedono il tempo prolungato è del 17,6% nella primaria e del 10% nella secondaria di primo grado), sarà esteso il tempo scuola a tutti i plessi della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Nelle [Valli Maria e Grana](#) (Piemonte) la costruzione della nuova scuola a Prazzo ha messo a rischio la tenuta del partenariato istituzionale locale. Anche in questo caso, la visione che sorregge la progettualità vede nella nuova scuola una opportunità di cambiamento: 'solo una scuola attrezzata, con refettorio e mensa, che possa diventare centro civico e luogo multifunzione della valle, può essere il punto di innesco per ricostruire il tessuto di servizi nell'area e attrarre nuovi residenti'. Anche in questo caso, i dati hanno indicato la fragile tenuta dell'organizzazione scolastica: 52,4% di piccole classi, 15% di pluriclassi e tempo prolungato nella primaria e nella secondaria di primo grado pari a zero.

2. I docenti. Oltre a un'offerta frammentata e piccoli numeri, la qualità dell'istruzione in aree interne è fortemente condizionata dal corpo docente e dalla sua stabilità (anzianità, formazione). Il tasso di turn over dei docenti nella scuola secondaria di primo grado, dove

si registrano i valori medi più alti a livello nazionale, per esempio, raggiunge spesso valori critici, come nell'Area Alto Aterno-Gran Sasso (Abruzzo) (29,4%). Il tema è anch'esso dibattuto: da un lato è innegabile che la mancanza di continuità incida sugli apprendimenti, dall'altra la stabilità del corpo docente non garantisce, di per sé, qualità dell'insegnamento.

Se è vero che la qualità dell'insegnante è difficile da definire, tuttavia i meccanismi di allocazione dei docenti minacciano fortemente l'equità del sistema scolastico. L'uso dei punteggi avviene spesso per rispondere all'esigenza di insegnare in contesti migliori e considerati meno disagiati. Inoltre, se l'invecchiamento del corpo docente garantisce una maggiore preparazione, dall'altro i risvolti negativi associati a un corpo docente di età elevata sono diversi: divario generazionale, divario digitale, rischio disaffezione.

Per radicare docenti in aree interne, motivarli, migliorarne le pratiche didattiche e, soprattutto, attrarli, le azioni formative sono state pensate in modo mirato e non generalista. La volontà di adottare principi psico-pedagogici e pratiche metodologiche montessoriane nella [Strategia dell'Area Appennino Lombardo-Oltrepò pavese](#), per esempio, nasce dall'interesse delle docenti in organico e dalla richiesta di un gruppo di genitori, residenti dentro e fuori l'area interna, di sviluppare delle innovazioni nell'offerta formativa, nella scuola primaria e nella scuola d'infanzia, con l'utilizzo di spazi e risorse ambientali. Le aree interne rappresentano un contesto ideale, in campo didattico, per valorizzare da un punto di vista pedagogico il rapporto con il contesto rurale nel solco della metodologia montessoriana. L'obiettivo di innovazione didattica riguarderà il rafforzamento della professionalità dei docenti in organico che, adeguatamente formati, potranno applicare, nell'esercizio della libertà d'insegnamento, l'opzione metodologica montessoriana garantendo così la continuità didattica.

L'Area Beigua-Sol (Liguria), grazie all'affiancamento di centri di competenza esterni, da anni sperimenta modelli di didattica a distanza in pluriclassi. Il primo modello prevede un gemellaggio di lavoro tra 'pari', ovvero tra le pluriclassi dell'Istituto Comprensivo di Sassello e dell'Istituto Comprensivo di Favignana. Il secondo modello, invece, prevede lo scambio di esperienze e lezioni in rete (un giorno alla settimana) tra una classe remota costituita da allievi residenti sul territorio del Comprensorio Sassellese e le classi effettive di due istituti superiori della città di Savona, dove gli studenti residenti in area sono regolarmente iscritti; tale modalità didattica viene attivata anche in caso di emergenze meteorologiche.

Con la [Strategia di Area](#) queste esperienze saranno ulteriormente potenziate con l'allestimento di quattro aule funzionali e con un'importante attività di formazione, accompagnamento metodologico, e attività di tutoraggio rivolte a studenti e adulti. Per lo svolgimento delle attività, oltre alla formazione dei docenti, sono previsti tre esperti che collaboreranno tra di loro: un tutor per l'orientamento (indirizzo e orientamento degli studenti, supporto alle famiglie); un e-tutor (moderazione on line e facilitazione della comunicazione nel corso delle lezioni a distanza); un tutor di comunità (mediazione tecnologica). In questo, come in altri interventi finanziati dalla SNAI che interessano lo

sviluppo di ambienti di apprendimento per la didattica digitale, sarà necessario garantire una **adeguata copertura della rete in aree considerate “a fallimento di mercato”**.

Le non poche azioni di potenziamento linguistico che saranno realizzate in molte aree della SNAI (alcune in fase di attuazione), vedranno il coinvolgimento di insegnanti madrelingua e di centri di competenza presenti nei vicini contesti urbani, e saranno integrate con il potenziamento del trasporto pubblico locale e progetti di mobilità internazionale (summer school).

La formazione dei docenti è fondamentale ai fini della sostenibilità dei progetti educativi e del loro protrarsi nel tempo oltre il triennio di sperimentazione delle singole Strategie di area. Inoltre, se la formazione è considerata strategica in contesti di apprendimento innovativi, diventa determinante nelle pluriclassi. È infatti noto che nei casi in cui le pluriclassi incidono negativamente sugli apprendimenti dei bambini, questi sono determinati da un carico di lavoro degli insegnanti e, soprattutto, dalla mancanza di formazione sulle pratiche di insegnamento in ambienti di apprendimento non tradizionali. Le pluriclassi sono così diventate un ambito di ricerca metodologico-didattica sul quale hanno investito, da Nord a Sud, non poche Strategie di area (come, per esempio, il [Fortore](#), in Molise; il [Beigua Sol](#), in Liguria; il [Casentino-Valtiberina](#), in Toscana; il [Comelico](#), in Veneto; l'[Appennino Piacentino Parmense](#), in Emilia-Romagna; il [Sud-ovest orvietano](#), in Umbria).

3. La qualità dell'offerta educativa e gli apprendimenti (quelli misurati). I Test Invalsi possono essere considerati un indicatore (sicuramente non esaustivo) per l'analisi dei contesti scolastici di apprendimento. Se letti in modo integrato ad altri indicatori (abbandoni e dispersione, mobilità dei docenti, presenza del tempo prolungato), ci raccontano una fragilità territoriale che incide sulle condizioni di partenza degli studenti, spesso critiche rispetto ai coetanei che vivono in aree urbane e con valori differenti per livelli di istruzione, tra singole aree e all'interno delle aree stesse.

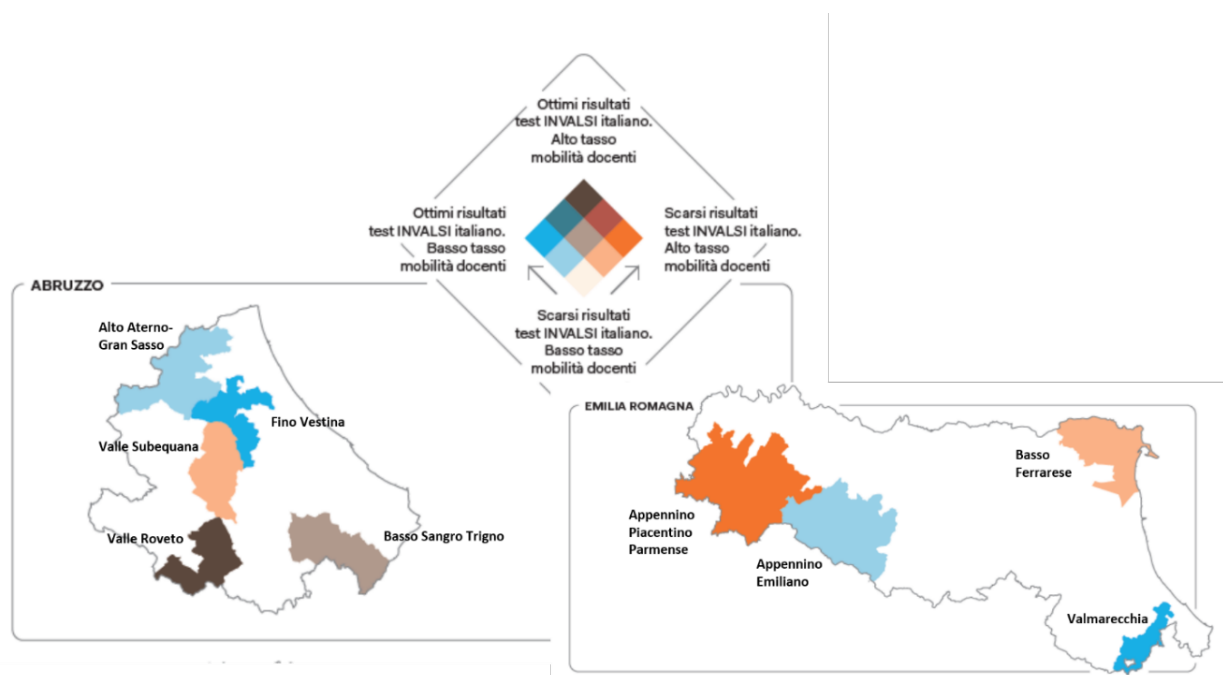
Se si confronta il tasso di mobilità dei docenti con i risultati dei Test Invalsi nelle prove di italiano della scuola secondaria di primo grado, scopriamo che questi due indicatori non sono correlati con la distanza dai principali centri di erogazione dei servizi (i poli). La figura 1 mostra la correlazione tra il valore dei Test Invalsi (alto e basso) e il tasso di mobilità (alto e basso) nelle Regioni Abruzzo ed Emilia-Romagna.

L'Area Basso Sangro, pur essendo l'area più lontana dal polo più vicino (77,4 minuti), ha un elevato tasso di mobilità dei docenti e bassi valori del test Invalsi, mentre la Valle Roveto, una delle aree interne dell'Abruzzo meno distanti da un polo, ha ottimi risultati del test Invalsi ma alta mobilità dei docenti. Al contrario, l'Area Appennino Emiliano e l'Area Valmarecchia, pur avendo i valori medi di distanza dal polo tra i più alti tra le quattro aree

progetto della Regione Emilia-Romagna, hanno ottimi risultati del Test Invalsi e scarsa mobilità dei docenti.

Il tasso di mobilità dei docenti non sembra quindi dipendere dal grado di perifericità spaziale e, soprattutto, gli indicatori considerati non sembrano essere correlati con la distanza media delle aree dai poli. È un dato importante perché ci ricorda che, nonostante la “distanza” sia il fattore che segna questi territori (fin dalla definizione della SNAI), essa può essere affrontata con buoni servizi oppure aggravata da cattivi servizi.

Figura 1. Rapporto tra punteggio medio ai test INVALSI di italiano (classe terza della scuola secondaria di primo grado) e tasso di mobilità dei docenti titolari a tempo indeterminato nella scuola secondaria di primo grado. Anno scolastico 2016-17



Fonte: elaborazioni Save the Children, su dati Comitato Tecnico Aree Interne

Nell'Area dei [Monti Dauni](#) (Puglia), per esempio, al fine di ridurre il turn-over dei docenti, sarà favorita la residenzialità attraverso la stipula di particolari convenzioni tra gli Enti Locali e società esercenti (es. aziende di trasporto pubblico locale, strutture ricettive e imprese di ristorazione). Inoltre, per dare continuità alla dirigenza scolastica, è stato da poco istituito, non senza difficoltà, l'Istituto Omnicomprensivo dei Monti Dauni (il terzo in provincia di Foggia, con sede a Bovino), che ha dotato i 29 Comuni dell'area di un istituto interamente gestito in loco, la cui offerta formativa va dalla scuola dell'infanzia fino al liceo e ai diversi indirizzi tecnico-professionali presenti nei comuni dell'area.

4. La conoscenza dei luoghi e le opportunità di apprendimento (quelle situate). Se la povertà educativa è legata alle carenze territoriali nell'offerta di istruzione e di servizi di qualità (il nido, i servizi extra-scolastici, la mensa), la perifericità delle aree interne offre molte opportunità in campo educativo: si pensi all'*outdoor education*, agli ambienti di apprendimento innovativi e alla didattica, all'attrazione che possono esercitare indirizzi specifici, se opportunamente valorizzati, perché si poggiano su conoscenze e pratiche locali intese come 'nuova capacità produttiva e cultura distintiva'.

La scelta dell'indirizzo di studi della scuola secondaria superiore, è noto, dipende in modo consistente dalla condizione socioeconomica e culturale della famiglia di origine, ma può essere determinata anche dalla distanza e dalla mancanza di accesso a un'offerta formativa di qualità. Sappiamo, inoltre, che la **scelta dell'indirizzo di studi superiori ha un impatto significativo sulle probabilità di abbandonare precocemente gli studi** e, sul lungo termine, sulle probabilità di iscriversi all'università, disegnando una sorta di **catena lunga delle diseguaglianze educative** cumulate nel percorso scolastico.

Nell'analizzare i processi di apprendimento degli studenti, alcuni studi si sono concentrati sul concetto di resilienza in una prospettiva *school-oriented*, cioè focalizzandosi non solo sulle caratteristiche degli studenti ma, soprattutto, sul fattore "scuola" in grado di influenzarne e favorirne la resilienza. A caratterizzare le scuole resilienti sono due elementi distintivi: il ricorso ad attività extracurricolari e una maggiore qualità delle risorse educative scolastiche.

L'analisi della resilienza in ambito educativo, inoltre, mostra risultati particolarmente interessanti nel contesto italiano, dove il 'gap di competenze' che separa gli studenti del Nord da quelli del Sud è elevato. Nel lungo periodo questo divario, considerando la relazione conoscenze/competenze – crescita economica, potrebbe distanziare ancora di più le due aree del Paese.

Molto spesso in aree interne proliferano indirizzi scolastici obsoleti, non si investe in filoni disciplinari innovativi e lo scollamento tra economie territoriali e formazione, tra risorse e loro valorizzazione (soprattutto nell'offerta di formazione tecnica superiore di qualità), sono un primo fattore di disaffezione dei giovani e degli studenti.

Nel ricomporre la centralità della scuola nel contesto produttivo di area la [Strategia di Area del Comelico](#) (Veneto) ha puntato sul legno. I boschi dell'area producono legname di riconosciuta qualità che viene solo in parte trasformato in semilavorati in loco. Allo stesso tempo, proliferano gli scarti di legname poco utilizzabili, anche a seguito degli effetti di fenomeni metereologici, dovuti al cambiamento climatico, come la tempesta Vaia dell'ottobre 2018. La Strategia di Area permetterà di riattivare l'industria di trasformazione del prodotto legno attraverso la collaborazione delle famiglie regoliere del Comelico, oltre a stimolare la nascita di nuove attività di impresa legate alla manutenzione del bosco, da cui ricavare materia prima per la trasformazione in cippato. Nell'ottica di migliorare le competenze culturali e tecnico professionali già esistenti nel territorio - grazie al diploma

quinquennale di tecnico del mobile e dell'arredo dell'IPSIA di S. Stefano di Cadore - sarà attivato un percorso tecnico superiore (ITS) di "Tecnico superiore per il design e il restauro del legno antico" in modo da valorizzare la tradizione, tipica della montagna, del riuso del legno.

L'Area Valfino-Vestina (Abruzzo), invece, vanta la presenza del Liceo Artistico F. A. Grue nel Comune di Castelli. Fondato nel 1906 per volontà di due illustri castellani, si è trasformato nel 1961 in Istituto Statale d'Arte per la Ceramica e, nel 2009, in Liceo Artistico per il Design. Nell'anno scolastico 2017/2018 il liceo contava un numero complessivo di 47 allievi. Pochi studenti, dunque, per una risorsa poco valorizzata. Che fare? Per rilanciare l'Istituto e la tradizione di eccellenza nell'arte della ceramica è stata avviata la sperimentazione di un percorso quadriennale, organizzato come un campus e caratterizzato dall'attivazione di percorsi di "didattica integrata" (Liceo Quadriennale "Campus Grue", approvato dal MIUR nell'ambito della sperimentazione nazionale dei licei quadriennali e avviato nell'anno scolastico 2018-2019). Con la [Strategia di Area](#) sarà realizzato presso l'Istituto d'Arte un Fab-Lab con incubatore di nuove attività imprenditoriali a forte valenza innovativa. Inoltre, sarà sperimentato un ITS nel settore della ceramica nel Comune di Castelli, a vocazione manifatturiera e artistica.

Nell'analizzare la relazione tra competenze scolastiche e mercato del lavoro, alcuni studi hanno confrontato le "competenze dei giovani" (test Invalsi e indagine OCSE PISA) con le loro possibili "competenze da adulti" (indagine OCSE PIAAC). Obiettivo è studiare i rendimenti dell'istruzione nel mercato del lavoro, ovvero, **come le diseguaglianze nei sistemi di istruzione si ripercuotono nelle diseguaglianze dei redditi**. Emerge un risultato interessante: a influenzare il reddito (salario orario) sono le competenze acquisite da adulti, ma se si riducono le diseguaglianze da giovani (in termini di competenze) si riducono le diseguaglianze dei redditi.

Uno dei risultati del lavoro di co-progettazione svolto con la SNAI è stato quello di aver "smontato il tema delle competenze" dando rilevanza ai luoghi dell'apprendimento, formale e informale, diventati strumenti di innovazione e attivazione, nell'intreccio, spesso trascurato, tra conoscenza e sviluppo locale.

Perché le scuole possano diventare spazi di comunità, molte Strategie di area hanno previsto azioni per ampliare l'offerta formativa in orario extrascolastico. Si potrà garantire l'apertura della scuola in orario extracurricolare per attività pomeridiane e, allo stesso tempo, sarà possibile garantire un'offerta formativa per gli adulti.

Si tratta di azioni che necessitano di un progetto di **Rete tra scuole (o Reti di scopo)** per dare corpo, coerenza e sostenibilità agli interventi. La Rete scolastica delle Madonie, per esempio, accompagnerà tutte le azioni educative della [Strategia di Area](#): le scuole ospiteranno i laboratori didattici e le officine energetiche; saranno realizzati i necessari interventi per assicurare qualità ed efficienza funzionale dei contesti di apprendimento, garantendo la connessione Wi-Fi e la sicurezza degli impianti agli spazi educativi attrezzati;

saranno sperimentate metodologie innovative attraverso attività laboratoriali di educazione alla socialità e all'azione pratica, con attività di educazione non formale, sensoriale ed esperienziale, con approcci emotivi e *storytelling*.

Le nuove popolazioni che abitano queste aree, che siano stranieri, migranti o 'neo-rurali', portano una nuova capacità di leggere il territorio e **rappresentano un'importante opportunità di conoscenza per gli studenti**.

La Valle Arroscia (Liguria) vede un'alta percentuale di stranieri residenti e una significativa presenza di migranti. La percentuale di stranieri residenti è del 14,3% (vs 8,5% dell'Italia e 9,1% della Liguria) e, contrariamente all'andamento della popolazione complessiva, i residenti stranieri sono aumentati di oltre il 40% nell'ultimo decennio (pari a 184 persone). Parliamo di una residenzialità non temporanea: la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana è superiore al 20% in tutti gli ordini scolastici, arrivando al 26,6% nella scuola secondaria di secondo grado.

Tra le azioni pensate nella Strategia di area, oltre al potenziamento linguistico - in linea con l'apertura di una sezione staccata a Pieve di Teco del Liceo scientifico Vieusseux di Imperia e con l'attivazione del percorso ESABAC nel triennio finale del liceo che permetterà il conseguimento del doppio diploma italiano e francese - è stata prevista un'azione di didattica innovativa nel primo e secondo ciclo, in orario extracurricolare.

L'intervento consisterà nell'avvio sperimentale di un laboratorio di *debate* per incrementare le capacità di argomentazione e confronto degli studenti, e di un laboratorio di *service learning*, per **coniugare apprendimento e attivismo per la comunità**. L'approccio didattico, che mette al centro dell'apprendimento lo studente nell'analisi dei fabbisogni della propria comunità, è stato pensato con l'obiettivo di **innescare meccanismi di responsabilità sociale e attenzione per le diversità culturali**.

5. I bambini e la povertà educativa. È noto che l'appartenenza di nascita segni profondamente sia il presente che il futuro dei bambini. Come sottolinea Chiara Saraceno, tre sono le principali caratteristiche alla base di questo assunto: l'incidenza della povertà è maggiore tra i minori rispetto alla popolazione in generale; la maggior parte dei minori poveri vive in famiglie in cui almeno un genitore lavora; l'unica causa della povertà dei bambini e dei minori è la loro appartenenza familiare e territoriale.

L'accesso alle cure pediatriche, il legame stabile e continuativo tra bambini e pediatri, e l'accesso al nido sono un diritto universale. Per i suoi effetti di lungo periodo, la povertà dei minori dovrebbe rappresentare una priorità in termini di equità, democrazia e tenuta sociale. Eppure, **in Italia mancano politiche strutturate che sappiano intervenire in modo combinato** sul sostegno al reddito e sull'investimento sul futuro dei minori, a partire dall'istruzione. Pesa dunque la carenza di servizi educativi che contrastino i rischi, per i minori, di vivere in condizioni di disagio.

Inoltre, sappiamo che **le disuguaglianze per i bambini iniziano nei primi mille giorni di vita**. Il diverso accesso a servizi e cure pediatriche pone quindi delle differenze nella crescita dei bambini. I servizi per la prima infanzia, sottodimensionati in generale in Italia, nel Mezzogiorno sono quasi inesistenti e pressoché esclusivamente privati. La stessa scuola per l'infanzia, un servizio quasi universale nel nostro paese, molto spesso non prevede l'apertura pomeridiana e le sezioni di scuola elementare a tempo pieno sono molto meno numerose nel Mezzogiorno che nel Centro Nord.

In aree interne queste differenze territoriali si acutizzano, aumentando i divari tra aree periferiche e centri urbani. Si tratta di un'offerta di servizi che deve essere pensata per i bambini come un diritto (disponibilità di accesso, qualità del personale e dell'ambiente) e come nuova domanda di lavoro.

Diversi sono gli interventi che saranno realizzati nelle aree interne e che sono stati pensati con il supporto di educatori, amministratori e famiglie. Si pensi, per esempio, alla rete dei servizi per l'infanzia in montagna in Casentino-Valtiberina (Toscana), alla promozione di stili di vita salutari in età evolutiva in Matese (Molise), alla realizzazione di un servizio educativo per l'infanzia in Comelico (Veneto), oppure alle azioni di *caring* in Appennino Piacentino Parmense (Emilia-Romagna).

Nel primo caso sarà adottato un unico quadro di riferimento regolamentare e organizzativo nei Comuni che presentano utenza ridotta, con l'avvio della sperimentazione di formule integrate nido-scuola dell'infanzia (sistema integrato 0-6). Non saranno attivate nuove strutture, ma i nidi saranno accolti all'interno delle scuole materne e primarie già esistenti, riqualificandone gli spazi. Pur inseriti in strutture scolastiche, gli spazi adibiti a nido saranno separati, con l'individuazione di locali appositamente dedicati per la fascia 0-3 anni. Inoltre, sarà attivato un servizio di pediatria di iniziativa per tutti i minori di 11 anni residenti nei Comuni dell'Area con visite nelle scuole, con cadenza triennale e screening generalizzato a tutta la popolazione scolastica minorenni.

In [Matese](#), dove l'attività di co-progettazione ha fatto emergere il problema della cultura ambientale e alimentare, l'intervento è finalizzato a sviluppare un corretto stile alimentare e a ridurre l'obesità infantile attraverso l'attivazione di un servizio mensa sperimentale in tutte le scuole dell'infanzia e nella scuola primaria e secondaria inferiore in tre comuni dell'area. L'azione sarà supportata dalla collaborazione con le famiglie e con gli enti locali e prevederà la sperimentazione di un piano alimentare e di un menu partecipato per le mense scolastiche. All'attività di co-progettazione del menu partecipato seguirà la predisposizione di un disciplinare per il consumo di un paniere di prodotti dell'area matesina.

In Comelico (Veneto) il percorso di elaborazione della Strategia ha fatto emergere l'assenza di strutture per accogliere i bambini in età 0-3 anni. L'intervento finanziato dalla SNAI attiverà un servizio dedicato ai bambini di età inferiore ai tre anni e alle loro famiglie, come risposta alle esigenze dei genitori che lavorano e come opportunità educativa e di crescita.

L'intervento prevede il recupero dell'ex scuola primaria di Campolongo, una frazione di S. Stefano di Cadore in una posizione strategica rispetto alla valle del Comelico, anche alla luce dei percorsi di mobilità interna progettati nella Strategia di Area. Il progetto, inoltre, prevede la sperimentazione di un percorso educativo intergenerazionale, per il benessere del bambino e dell'anziano. Da un lato, l'incontro con gli anziani permetterà ai bambini di allacciare relazioni significative con altri adulti al di fuori della loro famiglia, dall'altro, l'incontro con i bambini offrirà agli anziani la possibilità di mantenere dei legami sociali e contrastare l'isolamento e la solitudine.

In Appennino Piacentino Parmense (Emilia-Romagna), la [Strategia di Area](#) attiverà un insieme di azioni di *caring* per i bambini della fascia 0-13 anni. L'intervento comprende tre azioni: servizio di *baby caring* per la prima infanzia (fascia 0-3 anni) in cinque comuni dell'area; il sostegno alla scuola dell'infanzia (3-6 anni) nei comuni di Bore e Tornolo (PR) e di Morfasso (PC) attraverso il ricorso a educatori professionali a completamento del tempo scuola; l'allungamento al pomeriggio dell'orario di apertura dei plessi scolastici (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado), con offerta di servizi comunali di doposcuola.

Alcuni di questi interventi sono attualmente in fase di attuazione. Oggi è possibile raccontare i primi risultati che, concretamente, stanno producendo dei cambiamenti nella vita di chi vive in queste aree.

In Casentino-Valtiberina, dove nel Comune di Sestino e di Badia Tedalda non c'era il nido, con la sperimentazione della rete dei servizi per l'infanzia in montagna 11 bambini si sono iscritti al nido e 5 sono in lista di attesa; in Comelico è stato registrato un importante cambio di rotta: dopo molti anni, nel 2018, il saldo migratorio in tutti i cinque comuni dell'area è stato positivo, con una significativa presenza di nuovi nati; a Castelnovo ne' Monti (Appennino Emiliano) è stata scongiurata la chiusura del punto nascita. In questo caso, come nei precedenti, le azioni previste nelle Strategie di area e finanziate dalla SNAI, se opportunamente realizzate, non potranno che sostenere questi e altri risultati e, magari, potranno generarne ulteriori, anche inattesi.

Riferimenti bibliografici

Agasisti T., Longobardi S., 2014, "Inequality in education: can Italian disadvantaged students close the gap?", in *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 52(1), 8-20.

Barca F., Carrosio G., Lucatelli S., 2018, "Le aree interne da luogo di disuguaglianza a opportunità per il Paese: teoria, dati, politica", in Paolazzi L., Gargiulo T., Sylos Labini M., *Le sostenibili carte dell'Italia*, Padova, Marsilio editore.

Cecchi D., Cappellari L., Castelnovo P., Leonardi M., 2017, "Skilled or educated? Educational reforms, human capital and earnings", in *Research in Labor Economics* vol.45: 173-197.

Cecchi D., De Paola M., 2018, "The Effect of Multigrade Classes on Cognitive and non-Cognitive Skills. Causal Evidence Exploiting Minimum Class Size Rules in Italy", in *Economics of Education Review*, vol.67: 235-53.

Cecchi D., De Paola M., 2019, *Chi ha paura dei Test Invalsi?* su lavoce.info <https://www.lavoce.info/archives/57759/chi-ha-paura-dei-dati-invalsi/>

Giancola O., 2010, "Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi Europei. Un tentativo di spiegazione del 'caso' italiano", Serie *Quaderni di Ricerca del Dipartimento Innovazione e Società*, "Sapienza" Università di Roma", Quaderno n.31, Roma, Aracne Editrice

Giancola O., 2019, "La difficile conciliazione di equità ed efficacia: evidenze dal caso italiano in una prospettiva comparata", in AA.VV. *Per tutti e non per pochi. La sfida della conoscenza*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano, pp.18-41

Hart R. A., 1992, *Children's Participation: From tokenism to citizenship*, UNICEF, International Child Development Centre, Firenze.

Lo Presti V., Luisi D., Napoli S., 2019, "Scuola, comunità, innovazione sociale", in De Rossi A. (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Roma, Donzelli.

Luisi D., Tantillo F. (a cura di), 2019, "Scuola e innovazione culturale nelle aree interne", monografico *I Quaderni della Ricerca*, n. 50, Bologna, Loescher.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e delle Ricerca, Strategia Nazionale per le Aree Interne (2015), *La Buona Scuola per le aree interne*, Roma.

Natali A., 2014, "La conoscenza che gira intorno", in *Etica ed Economia*, <https://www.eticaeconomia.it/la-conoscenza-che-gira-intorno/>

Saraceno C., DAVIS P., 2011, *I nuovi poveri. Politiche per le disuguaglianze*, Torino, Codice Edizioni.

Save the Children, 2018, *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*, Roma, Treccani.