

Edizioni FISM Comunicazione

# 01. Quaderni **RED**

Risorse Educative per la Disabilità



# 01. Quaderni **RED**

Risorse Educative per la Disabilità

Edizioni Fism Comunicazione  
Brescia 2025

Impaginazione e grafica a cura di Congrega della Carità Apostolica  
Finito di stampare a novembre 2025 da Ciessegrafica - Montichiari (BS)

©2025 Edizioni Fism Comunicazione  
ISBN 979-12-243-0683-2

*Franco Bossoni*

Un appello e una verifica  
dopo otto anni di lavoro ..... 5

*Valerio Corradi*

Alunni con disabilità e inclusione scolastica: uno sguardo ai  
dati nazionali e della provincia di Brescia ..... 9

*Ilaria Folci*

Disabilità e nuove fragilità nella scuola dell'infanzia.  
Riflessioni pedagogiche ..... 23

*Ernesto Diaco*

La legge sulla parità scolastica  
e la libertà educativa in Italia ..... 33

*Giorgio Grazioli*

Il fondo Red: un'esperienza di collaborazione  
e filantropia generativa ..... 43

*Massimo Pesenti*

La realtà della Fism, la federazione delle scuole materne:  
origini, storia e prospettive ..... 53

*Fabio Betti*

Seridò, tra scuola e famiglia:  
un appuntamento annuale con il gioco ..... 61

*Domenico Fidanza - Davide Guarneri*

La scuola cattolica per l'inclusione  
e l'accoglienza nella Diocesi di Brescia ..... 71



## ■ *Introduzione*

---

# Un appello e una verifica dopo otto anni di lavoro

Il fondo *Red - Risorse Educative per la Disabilità* è un progetto promosso e sostenuto da numerosi enti presso la Congrega della Carità Apostolica di Brescia che, insieme alla Fondazione Dominique Franchi da essa amministrata, si è posta come strumento filantropico a disposizione di una progettualità specifica e strategicamente articolata in più azioni. Ciò non deve sorprendere. Di fronte al continuo cambiamento della realtà ciascun tempo elabora le sue risposte e anche la Congrega è una dimostrazione di questo assunto, nelle svariate forme di approccio alla povertà durante il suo cammino plurisecolare. I fondi filantropici rappresentano infatti una soluzione quasi inedita per il nostro ordinamento che offre non pochi vantaggi in termini di efficienza.

Per la presenza a scuola delle persone con disabilità, in particolare, i cambiamenti registrati in pochi decenni sono impressionanti. Luigi d'Alonzo annota che “alla fine degli anni Sessanta esistevano ancora nel nostro Paese circa 1.400 scuole speciali e 8mila classi differenziali con ancora 40mila persone ricoverate in istituto”.

A modificare il quadro fu la legge 118 del 1971 che avviò un processo di inserimento dei bambini con disabilità nelle scuole comuni, con l'obiettivo della più ampia inclusione nei contesti formativi ed educativi. “Nessun altro Paese al mondo – scrive ancora d’Alonzo sul nr. 2/2025 della rivista *Vita e Pensiero* – può rivendicare una esperienza pedagogica di oltre cinquant’anni, così profonda e totalizzante”.

Il fondo Red, al quale questa pubblicazione è dedicata, e altri strumenti specificamente costituiti hanno accentuato, negli anni più recenti, l’innovazione della Congrega nell’attenzione alla disabilità favorendo l’incontro con un numero sempre maggiore di persone e di realtà, che sul territorio bresciano si misurano ogni giorno in questo campo. Ritorno all’affermazione iniziale: i tempi nuovi esigono soluzioni che, per essere efficaci, devono essere aggiornate.

Del resto, l’Istat ci insegna che viviamo in una società dove il benessere non si valuta più in termini meramente economici; accanto al Pil (Prodotto Interno Lordo) è stato infatti sviluppato un indicatore, meno conosciuto e denominato Bes (Benessere Equo e Sostenibile), che misura in termini altrettanto rigorosi il progresso di una società anche dal punto di vista sociale e ambientale. Lo sguardo è multidimensionale come a più dimensioni è la vita di ciascuna persona. Contano le condizioni di svantaggio e i fattori di potenziale impoverimento; assumono rilievo, in termini comparativi, le fragilità e le risorse accessibili.

Attraverso questo testo, da parte dei promotori del fondo Red, che la Congrega si onora di raccogliere, si vuole innanzitutto offrire la restituzione di un percorso partito nel 2017 su richiesta e sollecitazione di Fism Brescia per l’inclusione degli alunni con disabilità nella scuola paritaria. In secondo luogo e pensando ad altri

settori, si intende ribadire la bontà di un metodo volto a ricercare la collaborazione e a formare una squadra per affrontare una problematica a dir poco complessa.

Prima ancora dell'utilizzo dei mezzi finanziari che, insieme, si sono riusciti a radunare, il nostro obiettivo era accrescere la sensibilità e l'attenzione del più ampio numero possibile di persone verso il benessere dei bambini e delle bambine con disabilità a scuola e, nel contempo, verso l'impegno e l'amore delle loro famiglie.

Ci siamo riusciti? Questo primo quaderno del fondo Red è nell'insieme un appello e una verifica presso la comunità allargata che, di questo compito educativo, è chiamata a partecipare. Ad una parte statistica ed informativa abbiamo voluto accompagnare testimonianze e riflessioni. Il nostro disegno è documentare e portare avanti nel tempo, grazie a tanti generosi compagni di viaggio, uno strumento che sia ancora risposta.

Franco Bossoni

*Presidente della Congrega della Carità Apostolica*

**Valerio Corradi**, Ph.D. in Sociologia, è Docente di Sociologia generale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore - Campus di Brescia. È Assegnista di ricerca e Segretario generale della Rete Welfare Responsabile. Tra le sue ultime pubblicazioni *Il Welfare Responsabile nella città globale* (Milano, 2024), *Trasformazioni del welfare e nuove prospettive sociologiche* (in "Sociologia. Rivista quadrimestrale di Scienze storiche e sociali", n. 4/2025)

■ *Valerio Corradi*

## **Alunni con disabilità e inclusione scolastica: uno sguardo ai dati nazionali e della provincia di Brescia**

Le sfide culturali, educative, normative e organizzative poste dalla presenza degli alunni con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado richiedono di essere affrontate partendo da un aggiornato quadro conoscitivo che colga gli aspetti quantitativi e qualitativi della partecipazione al sistema scolastico di bambini e ragazzi con bisogni speciali. Partendo da questa premessa il contributo si propone di condividere alcuni dati di sintesi sulla scuola italiana per poi focalizzarsi sulla situazione delle scuole in provincia di Brescia.

### **■ Uno sguardo d'insieme sulla scuola italiana**

Secondo l'ultima elaborazione Istat (pubblicata a marzo 2025), che ha assunto come riferimento l'anno scolastico 2023/2024, in Italia gli alunni con disabilità che frequentano le scuole di ogni ordine e grado sono circa 359mila, il 4,5% degli iscritti, circa 21mila in più rispetto all'anno scolastico precedente (+6%). La quota di alunni con disabilità è più alta nella scuola primaria e secondaria di pri-

*Tabella 1: Alunni con disabilità per tipo di diagnosi e ordine scolastico. Valori per 100 alunni con disabilità.  
Anno scolastico 2023-2024*

TIPOLOGIA DI PROBLEMA	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA1°	SECONDARIA 2°	TOTALE
Cecità	0,1	0,6	0,8	1,1	0,7
Ipovisione	1,5	2,5	2,4	3,4	2,6
Sordità profonda o grave	0,6	0,7	1,2	1,1	0,9
Ipoacusia	2,2	2,3	2,1	3,3	2,5
Disabilità motoria	11,4	8,5	8,4	9,1	8,9
Disturbo specifico dell'apprendimento	5,4	15,3	23,6	22,6	18,2
Disturbo specifico del linguaggio	18,8	21,4	12,9	8,8	15,7
Disturbo dello sviluppo psicologico	62,7	39,1	25,7	25,3	34,8
Disabilità intellettiva	20,6	34,4	45,9	51,8	40,3
Disturbo dell'attenzione e del comportamento	10,1	19,1	20,3	15,7	17,5
Disturbo affettivo relazionale	3,6	8,1	11,6	15	10,3
Malattie metaboliche	4,0	3,6	4,0	4,5	4,0
Altro tipo di disabilità	1,5	0,6	0,6	0,4	0,6

Fonte: Istat 2025

mo grado, dove si attesta al 5,5%, mentre diminuisce nella Scuola dell'infanzia (3,2%) e nella secondaria di secondo grado (3,5%).

L'aumento degli alunni con disabilità nelle scuole italiane emerge come un fenomeno ancora più evidente se si va poco più indietro nel tempo. Ad esempio, rispetto all'anno scolastico 2018/2019 l'incremento è stato del 26%, circa 75mila in più.

Le statistiche epidemiologiche da tempo evidenziano sensibili differenze di condizione e di tipi di disturbi di cui sono portatori gli alunni con disabilità (*Tabella 1*).

La condizione più diffusa è la disabilità intellettiva, che riguarda il 40% di questi studenti, quota che cresce nella scuola secondaria di primo e secondo grado, attestandosi rispettivamente al 46% e al 52%. Seguono i disturbi dello sviluppo psicologico (35% degli studenti), questi ultimi più frequenti nella scuola primaria (39%) e nella scuola dell'infanzia (63%).

I disturbi dell'apprendimento e dell'attenzione riguardano quasi un quinto degli alunni con disabilità; entrambi sono più diffusi tra gli alunni della scuola secondaria di primo grado (rispettivamente il 24% e il 20% degli alunni). Meno frequenti, invece, sono le problematiche relative alla disabilità motoria (9%) e alla disabilità visiva o uditiva (circa 7%), con differenze poco rilevanti tra gli ordini scolastici. Il 37% degli alunni con disabilità presenta più tipologie di problema; in particolare, la condizione di pluri-disabilità è più frequente tra gli alunni con disabilità intellettiva (53% dei casi).

Più di un quarto degli studenti (28%) ha un problema di autonomia, legato alla difficoltà nello spostarsi all'interno dell'edificio scolastico, nell'assumere cibo, nell'andare in bagno o nel comunicare. Tra gli studenti con problemi di autonomia, uno su cinque non è in grado di svolgere autonomamente nessuna delle quattro attività (spostarsi, mangiare, andare in bagno, comunicare).

Quasi tutti gli alunni con disabilità presentano una certificazione di disabilità o di invalidità (98%) che permette l'attivazione del sostegno scolastico. Inoltre, una quota marginale di alunni (1,3%) usufruisce del sostegno didattico pur non disponendo di una certificazione; si tratta spesso di alunni in attesa di certificazione o con problematiche *borderline* a cui la scuola decide di dedicare una parte delle risorse disponibili.

### ■ **Gli insegnanti di sostegno e la didattica**

Secondo l'Istat e il Ministero dell'Istruzione e del Merito, gli insegnanti per il sostegno impiegati nelle scuole italiane sono 256mila, oltre 235mila nella scuola statale (fonte Mim 2025) e circa 11mila nelle scuole paritarie (fonte Istat), con un incremento complessivo rispetto all'anno precedente dell'8,2%. A livello nazionale, il rapporto alunno-insegnante, che è pari a 1,4 nella scuola statale (fonte Mim) e a 1,7 nella scuola non statale (fonte Istat), è migliore di quello previsto dalla Legge 244/2007 che raccomanda un rapporto di 2 alunni per ogni docente.

Più di 66mila insegnanti per il sostegno (il 27%) sono stati selezionati dalle liste curricolari, sono cioè docenti che spesso non hanno una formazione specifica per supportare l'alunno con disabilità e che vengono utilizzati per far fronte alla carenza di figure specializzate.

Questo fenomeno, seppure in diminuzione, è ancora molto frequente nelle regioni del Nord, dove la quota di insegnanti curricolari che svolge attività di sostegno si attesta al 38%, a fronte del 13% nelle scuole del Mezzogiorno. Il ricorso a figure non specializzate è più diffuso nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (31%), mentre si riduce nella scuola secondaria di secondo grado (18%). A ciò si aggiunge anche un ritardo nell'assegnazione degli insegnan-

ti. A un mese dall'inizio della scuola circa l'11% degli insegnanti per il sostegno spesso non è ancora nominato.

Tale quota, che risulta abbastanza stabile sul territorio, è più elevata nelle scuole dell'infanzia (16%) ed è inferiore al valore nazionale nella scuola secondaria di secondo grado (8%). Rimane alta la percentuale di alunni con disabilità (circa 50%) che cambia insegnante per il sostegno da un anno scolastico all'altro e non trascurabile è la quota di alunni (8,4%) che cambia insegnante per il sostegno nel corso dell'anno scolastico. All'interno di queste criticità, negli ultimi anni si sono registrati alcuni segnali positivi con una diminuzione della quota di docenti non specializzati.

Il numero medio di ore settimanali di sostegno fruito da ciascun alunno è pari a 15,6: il valore più elevato si registra nella scuola dell'infanzia (20,9 ore), seguita dalla primaria (16,9), mentre le secondarie di primo e secondo grado si attestano su valori molto simili (rispettivamente 13,4 e 13,6).

A livello territoriale si osservano differenze per tutti gli ordini scolastici, con un numero di ore maggiore nelle scuole del Mezzogiorno (17,3 ore, +3,4 rispetto alle 13,9 del Nord). Il 3,7% delle famiglie ha presentato ricorso al Tar, ritenendo l'assegnazione delle ore non adeguata.

Gli alunni con disabilità passano la maggior parte del loro tempo scuola con i compagni all'interno della classe (29 ore settimanali), mentre svolgono attività didattica da soli con l'insegnante per il sostegno per un numero residuale di ore (2,9 ore settimanali). Se l'alunno presenta limitazioni gravi, il numero di ore di didattica trascorse fuori dalla classe aumenta considerevolmente (7,3 ore settimanali), con differenze territoriali rilevanti (il Nord con 9,4 ore, il Mezzogiorno con 5,3 ore).

La distribuzione per ordine scolastico evidenzia un maggiore

ricorso all'attività didattica fuori dalla classe nella scuola dell'infanzia, dove le ore di attività svolte lontano dai compagni salgono mediamente a 8,1 se calcolate su tutti gli alunni e a 9,8 se calcolate solo sugli alunni con limitazioni gravi.

Anche nella scuola secondaria di secondo grado, in presenza di gravi limitazioni, si ricorre frequentemente all'attività fuori dalla classe (9 ore settimanali rispetto a una media di 7,3); negli altri ordini scolastici invece il numero medio di ore passate lontano dai coetanei è in linea con il valore medio nazionale.

Secondo una ricerca della Fondazione Paideia di Torino pubblicata a settembre 2025, che ha coinvolto 1.015 famiglie italiane, affiancando un campione di famiglie con figli/e con disabilità (500 famiglie) a un campione "gemello" di famiglie con figli/e senza disabilità (515), il 71% dei genitori di figli con disabilità valuta positivamente l'efficacia della scuola nel favorire lo sviluppo di una maggiore autonomia. Il 74% dei genitori apprezza la capacità della scuola di incoraggiare la socializzazione e ritiene una priorità il potenziamento della formazione specializzata per gli insegnanti di sostegno, al primo posto tra gli aspetti più importanti (77%).

Le famiglie con bambini con disabilità pongono l'accento sulle ore garantite di sostegno ai bambini con disabilità (71%) e sulla continuità degli insegnanti nel ciclo scolastico (67%). Secondo l'80% delle famiglie italiane, la presenza a scuola di bambini con disabilità favorisce nuove forme di apprendimento e il 75% ritiene che migliori il clima in classe.

Tuttavia, per il 41% delle famiglie del campione gemello (senza disabilità), la presenza in classe di un bambino/a disabile rallenta "molto" o "abbastanza" la didattica, aspetto quest'ultimo che deve stimolare una maggiore sensibilizzazione su questa condizione di vita anche verso chi non ne è quotidianamente coinvolto.

## ■ La situazione in Lombardia e a Brescia

Assumendo come riferimento gli anni scolastici tra il 2019-20 e il 2023-24, in Lombardia si è registrata la diminuzione del numero complessivo di studenti e un aumento di quelli con disabilità ed in particolare con disabilità grave.

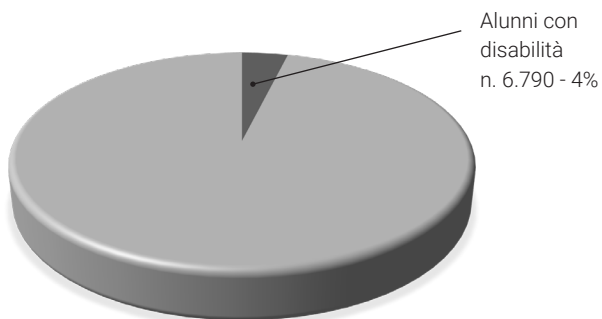
Tabella 2: Alunni con disabilità in Lombardia

Anno scolastico	Totale alunni	Alunni con disabilità	Alunni con disabilità grave	% disabili	% dis. gravi
2019-20	1.165.834	48.681	15.480	4,18	1,33
2020-21	1.141.793	53.390	17.819	4,68	1,56
2021-22	1.130.675	57.113	20.034	5,05	1,77
2022-23	1.118.463	61.688	21.959	5,52	1,96
2023-24	1.107.234	64.532	21.112	5,83	2,09

Fonte: Centro studi Orizzonte scuola 2025

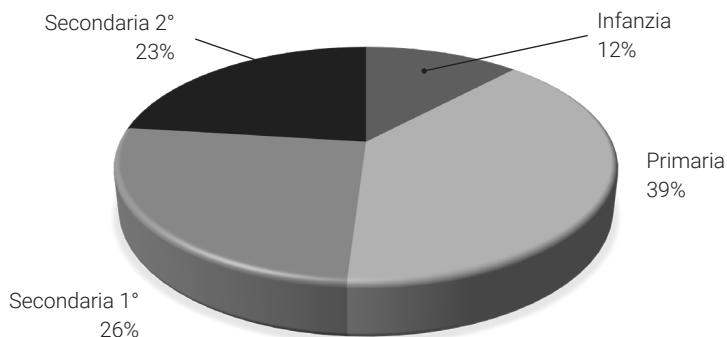
Gli alunni con disabilità che frequentano le scuole lombarde, nel giro di poco meno di un quinquennio, sono passati da 48.681 a 64.532 (+33%) e ormai costituiscono quasi il 6% degli alunni totali. Tra questi, gli alunni con disabilità grave sono passati da 15.480 a 21.112 (+36,4%). Si tratta di un *trend* che mostra come i contesti scolastici sono sempre più sollecitati dalla presenza di alunni con disabilità, i quali sono portatori di bisogni diversificati e richiedono il basilare incremento del sostegno didattico e dell'assistenza scolastica. I dati forniti dall'Ufficio Scolastico Territoriale di Brescia (cfr. *Tabella 3*) mostrano come in provincia di Brescia, nell'anno scolastico 2023-24, gli alunni con disabilità erano 6.790 sui 170mila iscritti ovvero circa il 4% del totale.

*Grafico 1: Alunni con disabilità nelle scuole della provincia di Brescia.  
Anno scolastico 2023-2024*



Brescia è la terza provincia dopo Milano e Bergamo in valore assoluto. Gli alunni con disabilità erano circa 5mila nel 2021-22. In termini assoluti il maggior numero di loro si trova nella scuola primaria che accoglie circa il 40% (n. 2.622) del totale degli alunni con disabilità (n. 6.790) inseriti nel sistema scolastico bresciano.

*Grafico 2: Distribuzione (%) degli alunni con disabilità (n. 6.790)  
per ordine scolastico in provincia di Brescia*



*Tabella 3: Alunni con disabilità in ordine alla popolazione scolastica (statale – paritaria)  
in provincia di Brescia, Anno scolastico 2024-2025*

	Scuola Statale			Scuola Paritaria			Totale		
	Alunni	Alunni con disabilità	%	Alunni	Alunni con disabilità	%	Alunni	Alunni con disabilità	%
Infanzia	11.067	464	4,19	15.889	358	2,25	26.956	822	3,04
Primaria	48.989	2.462	5,02	3.947	160	4,05	52.936	2.622	4,95
Secondaria 1°	32.965	1.695	5,14	2.872	107	3,72	35.837	1.802	5,02
Secondaria 2°	50.859	1.515	2,97	4.262	66	1,54	55.121	1.581	2,86
<b>Totali</b>	<b>143.880</b>	<b>6.136</b>	<b>4,26</b>	<b>26.970</b>	<b>691</b>	<b>2,56</b>	<b>170.850</b>	<b>6.790</b>	<b>3,97</b>

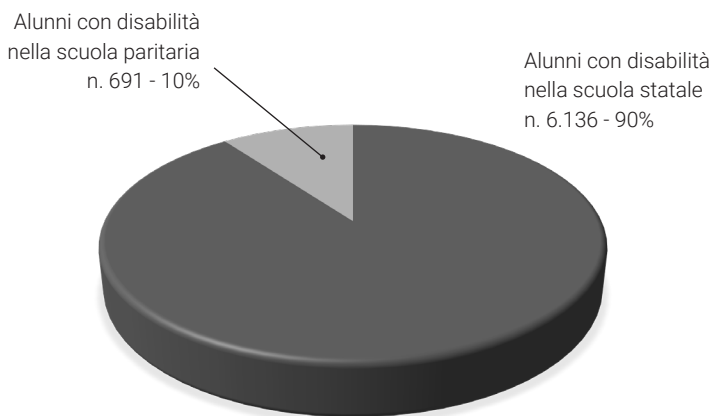
Fonte: UST Brescia

Il 26% è presente nella secondaria di I grado, il 23% nella secondaria di II grado e il 12% nella scuola dell'infanzia. Mentre è la scuola secondaria di I grado a far registrare l'incidenza più elevata sulla popolazione scolastica (>5% del totale). Il 90% degli alunni con disabilità frequenta la scuola statale, il 10% la scuola paritaria (*Grafico 3*).

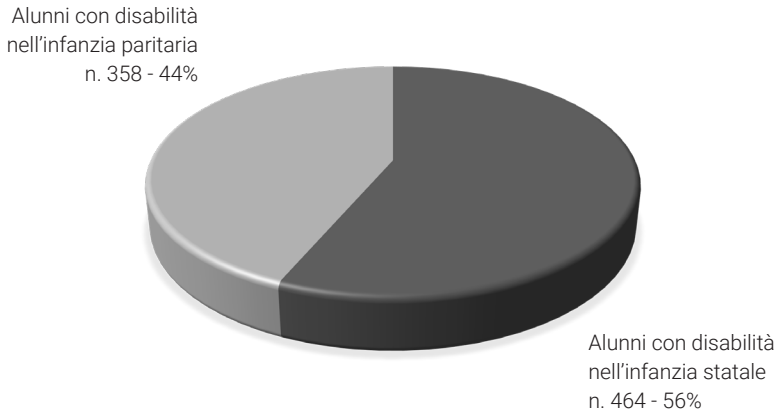
Quest'ultimo dato deve tenere conto dell'elevata concentrazione delle scuole paritarie nella fascia infanzia (oltre 200 le scuole d'ispirazione cattolica, cfr. contributi di Pesenti e Fianza-Guarneri in questo Quaderno) dove le percentuali di alunni frequentanti scuole non statali sale rispettivamente al 44%, per un totale di 358 bambini inseriti (*Grafico 4*).

Nelle scuole paritarie primarie e secondarie di primo grado (meno diffuse rispetto a quelle dell'infanzia) la percentuale di alunni disabili è del 6%, mentre nelle secondarie di secondo grado non statali è del 4%.

*Grafico 3: Alunni con disabilità frequentanti la scuola statale e la scuola paritaria nella provincia di Brescia. Anno scolastico 2023-24*



*Grafico 4: Alunni con disabilità frequentanti le scuole dell'infanzia statali e paritarie nella provincia di Brescia. Anno scolastico 2023-24*



Sono dunque oltre 500 gli alunni con disabilità che ogni giorno frequentano le scuole dell'infanzia e primarie paritarie di ispirazione cristiana nella provincia di Brescia. Agli alunni certificati in base ai dettami della legge 104/1992 vanno poi aggiunti quelli che sono certificati in base alla legge 170/2010 che solo nella scuola primaria (statale e paritaria) ammontano a oltre 1.200 e che necessitano di un'attività didattica differenziata.

Considerando l'insieme delle scuole dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado, in provincia di Brescia, si nota che il 50,3% degli edifici scolastici è accessibile dal punto di vista fisico-strutturale (fonte conibambini.openpolis.it 2023). Brescia, in Lombardia, è alle spalle di Bergamo (59,4%), Cremona (55,1%) e Sondrio (50,5). Sono classificate come accessibili dal punto di vista fisico-strutturale soltanto le scuole che possiedono tutte le caratteristiche a norma (ascensori,

bagni, porte, scale) e che dispongono, nel caso sia necessario, di rampe esterne e/o servoscala.

Stringendo il campo al solo Comune di Brescia si osserva che gli alunni con disabilità con assistenza nelle scuole del capoluogo sono passati dai 609 dell'anno scolastico 2022/23 agli 852 dell'anno scolastico 2024-25. Nello stesso periodo, l'Ufficio statistica del Comune di Brescia segnala che le ore di assistenza *ad personam* sono passate da 9.301 a 11.664 e che gli alunni con disabilità trasportati sono saliti da 130 a 255. Il *trend* è stato sostenuto da un significativo incremento degli stanziamenti comunali passati da 6,7 mln di euro nel 2022 a 10,7 mln di euro nel 2025.

### ■ La sfida dell'inclusione tra scuola, famiglia e territorio

Il quadro in precedenza sinteticamente illustrato consente di rilevare la variegata presenza degli alunni con disabilità nel contesto scolastico partendo dal livello nazionale per arrivare a quello locale rappresentato dalla provincia di Brescia.

La presenza di alunni con bisogni speciali pone ai contesti scolastici di ogni ordine e grado delle sfide didattiche, organizzative, logistiche e formative che vanno affrontate nell'ottica di garantire il diritto all'istruzione e all'inclusione scolastica. In prima battuta va riconosciuto che qualsiasi percorso d'inclusione inizia dalla possibilità di accogliere in ogni contesto scolastico gli alunni portatori di bisogni speciali riducendo, laddove possibile azzerando, gli ostacoli diretti o indiretti, formali e informali che possono ritardare o rallentare il loro ingresso. L'accessibilità non rappresenta una questione secondaria in quanto (si pensi al caso delle scuole dell'infanzia paritarie e comunali) è opportuno che le opportunità collegate alla prossimità, alla capillarità e alla comodità logistica delle scuole sul territorio non vengano depotenziate dalle difficoltà

organizzative e finanziarie di queste ultime nell'erogare attività didattiche di sostegno e di assistenza *ad personam*.

In questa prospettiva il perseguimento dell'inclusione, auspicata dalla stessa Carta costituzionale, comporta la necessità di risorse aggiuntive (economiche e umane) indispensabili per creare un ambiente scolastico accogliente e capace di rispondere alle richieste delle famiglie. Fondamentale è il collegamento tra gli istituti scolastici e il territorio in modo che possano crearsi delle sinergie positive che vanno nella direzione della comunità educante. L'inclusione richiede infatti un impegno concreto da parte di tutte le componenti del sistema educativo, affinché ogni alunno, indipendentemente dalle proprie condizioni personali, possa accedere a un percorso formativo di qualità, equo e rispondente ai propri bisogni.

Questo sforzo evidenzia la funzione chiave delle reti territoriali e della collaborazione tra scuola, famiglia, associazioni, enti locali e servizi sociosanitari, aspetti che costituiscono dei presupposti imprescindibili per una presa in carico efficace e per la costruzione di progetti educativi realmente inclusivi, affinché l'inclusione non resti un principio astratto, ma si traduca in pratiche quotidiane capaci di riconoscere e di valorizzare ogni alunno nella sua unicità.

***Ilaria Folci***, Ph.D. e Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale, è coordinatrice didattica del Corso di specializzazione per il sostegno didattico ad alunni con disabilità dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e, presso la sede di Brescia della stessa università, docente di Pedagogia speciale e di Progettazione delle attività educative integrate.

■ *Ilaria Folci*

## **Disabilità e nuove fragilità nella scuola dell'infanzia. Riflessioni pedagogiche**

Con sempre più frequenza si tende a descrivere le classi scolastiche come luoghi complessi (Folci I. in d'Alonzo L., 2019; Folci I. 2024). Tale attributo rimanda a descrizioni che evidenziano caratteristiche di forte eterogeneità e variabilità negli alunni che le abitano, ma rischia di lasciare il passo ad interpretazioni parziali, che prediligono un approccio emergenziale al problema, dettato da risposte non sempre aderenti alle reali peculiarità e necessità di questi contesti.

Se da un lato, infatti, è innegabile che le aule odierne siano popolate da studenti con differenze sempre più marcate nell'ambito dell'apprendimento, dei comportamenti e dei bisogni, dall'altro una rappresentazione nella quale emergano solo elementi legati a tali diversità rischia di alimentare alibi e giustificazioni al cambiamento che proprio la presenza di queste varietà rende necessario.

Non ci si riferisce solo all'opportunità di trasformazioni nell'organizzazione scolastica, ma anche nelle scelte didattiche che, nelle

manifestazioni più tradizionali, risultano ormai obsolete e inefficienti di fronte alle complessità presenti.

L'esistenza di alunni con funzionamenti psichici, cognitivi, emotivi e sociali differenti non può certamente essere affrontata con singole metodologie, che si ripetono sempre uguali e che si servono di univoci canali di apprendimento, ma necessita di approcci differenziati, a partire già dalla più tenera età degli allievi, proprio per promuovere un reale investimento nei talenti e nelle potenzialità individuali (Tomlinson, 1997; d'Alonzo L. 2016).

La scuola dell'infanzia rappresenta il contesto nel quale tali differenze vengono per prime colte, divenendo oggetto di attenzione e di intervento prioritari da parte degli insegnanti. Pur riconoscendo l'importanza di una presa in carico il più possibile tempestiva in caso di situazioni che destano preoccupazione, questa cura non deve tradursi nella tendenza a imprimere forzatamente etichette che avanzino ipotesi sul loro funzionamento, o meglio, sul loro dis-funzionamento. Esse non sono solo riconducibili a disturbi o a conclamate disabilità, ossia a certificazioni e diagnosi specifiche, ma anche ad una serie di definizioni che consentono di nominare un qualsiasi agire o comportamento pensato come non conforme.

Innegabile è la bontà sottesa a tali condotte messe in atto da insegnanti ed educatori, con l'intento nobile di rivelare una cura educativa reale e scrupolosa, capace di cogliere con solerzia campanelli di allarme che potrebbero essere predittori di difficoltà più grandi e difficili da sradicare. Al contempo, però, queste pratiche possono portare a considerare il bambino solo in relazione a quelle caratteristiche che giustificano l'etichetta, la quale, solitamente, è espressione di elementi di negatività, di limite o di mancanza.

Di fronte all'aumento imponente e all'estrema variabilità di condizioni di vulnerabilità nelle classi italiane già dalla prima infanzia,

appare perciò necessario promuovere una prospettiva di pensiero e di azione capace di uscire dalle facili logiche dell’ “etichettamento” e orientare la scuola e gli attori che in essa gravitano verso posizioni più complesse.

### ■ **Una nuova concezione di infanzia**

Il panorama pedagogico nazionale e internazionale negli ultimi decenni ha assistito ad un consistente incremento di interesse per gli studi riguardanti la prima infanzia, con particolare riguardo alla fascia 0-6 anni.

Un’importante spinta è sicuramente rappresentata dalle ricerche nel campo delle neuroscienze e dell’epigenetica che hanno portato ad una nuova visione dell’infanzia, del funzionamento e dell’evoluzione delle strutture cerebrali. Scoperte ormai consolidate come la plasticità cerebrale che incide sulle capacità cognitive o la concezione che l’apprendimento sia solo in parte definibile dal corredo genetico e biologico individuale e dipenda largamente dalle esperienze di vita alle quali il bambino prende parte, restituiscono alcuni dei punti fermi sui quali si basano gli attuali interventi nazionali ed internazionali nel campo dello 0-6, tesi a restituire un ruolo attivo, partecipe e competente all’alunno e a promuovere ambienti stimolanti e ricchi sul piano dell’esperienza.

Nel contesto italiano questo sforzo si è concretizzato nell’attuazione della riforma del sistema integrato 0–6 anni (con il D.lgs 65/2017) che ha avviato percorsi di innovazione intesi a superare le disuguaglianze territoriali e a valorizzare l’integrazione tra servizi educativi e scolastici. Questa trasformazione è una vera e propria attestazione della volontà politica, sociale e civile di una presa in carico realistica di un periodo evolutivo così sensibile e delicato, che vede sempre più funzionamenti connotati da forte complessità.

### ■ Nuove fragilità: tentativi di interpretazione

Il superamento di definizioni classiche, che vede il variegato fenomeno della fragilità circoscritto solo a condizioni di *deficit* individuali o di devianza, impone uno sguardo interpretativo più ampio, che presenta il tema nella sua multidimensionalità e multifattorialità, come esito di un complesso intreccio tra persone (bambini, educatori, famiglie), istituzioni (scuola, servizi sociali, sanità), contesti (territori, ambienti socio-culturali) e le relazioni che si stabiliscono tra questi elementi.

Lo sforzo della riflessione pedagogica in questo campo è uscire da decodifiche deterministiche e restituire un'analisi che tenga in considerazione la complessità nella quale le vulnerabilità emergono e con la quale si nutrono. Si tratta, perciò, di fornire a questo variegato fenomeno una lettura che ne consenta di cogliere il carattere situazionale e relazionale (Girelli e Silva, 2023), che può emergere in specifici momenti della vita o in contesti educativi non sufficientemente pronti ad accogliere e a valorizzare la diversità.

Le manifestazioni sono, pertanto, poliedriche e difficilmente incasellabili entro contenitori definiti, ma possono comprendere difficoltà di adattamento, problemi comportamentali, barriere linguistiche e culturali, povertà educativa, discontinuità relazionali, assenza di supporti adeguati, ecc. Ciò porta ad un processo educativo e didattico poco efficace, sia per il bambino e la famiglia, sia per l'istituzione scolastica. Se non precocemente intercettate e adeguatamente affrontate, le fragilità possono degenerare in fenomeni di dispersione scolastica (Cerini, 2020), che comportano un prematuro abbandono dell'esperienza formativa e, conseguentemente, un disinvestimento nelle opportunità di crescita e di emancipazione personale, sociale e lavorativa.

## ■ **Affrontare le fragilità nella scuola dell'infanzia**

Per restituire concretezza alla gestione della vulnerabilità in classe possiamo rimarcare alcune attenzioni di natura pedagogica che oggi non possono mancare nell'esperienza quotidiana all'interno dei servizi per la prima infanzia:

### *a. L'ambiente come spazio di riconoscimento e di relazione*

Lo sguardo che la scuola dell'infanzia è chiamata ad assumere nei confronti delle fragilità è primariamente orientato verso il loro riconoscimento come dimensioni fisiologiche dell'essere umano, non necessariamente bisognose di interventi correttivi e normalizzanti, ma piuttosto di contesti educativi nei quali siano valorizzate le differenze interindividuali e siano favorite occasioni di reale partecipazione e inclusione.

Il ruolo che l'ambiente fisico e umano riveste nella definizione e nella destinazione dei comportamenti di ognuno è ormai riconosciuto e ha visto una piena formalizzazione nella Classificazione Internazionale del Funzionamento – Icf - (Oms, 2001, 2007, 2020). In questa tassonomia il contesto è pensato come un elemento dinamico, che dialoga con le caratteristiche interne dell'individuo, definendone i funzionamenti, anche in caso di problematicità e di condizioni di disabilità o di disturbo. Adattando tale pensiero alla pratica didattica ed educativa, appare fondamentale che la scuola sia costantemente orientata alla progettazione di contesti accessibili e facilitanti per ognuno, ossia di ambienti nei quali le barriere possano o essere rimosse o comunque rese comprensibili e affrontabili (Ianes D., 2021).

Se ormai è pensiero comune riconoscere all'ambiente il ruolo di “educatore silenzioso” (Montessori M., 1912), la predisposizione dello spazio nella scuola dell'infanzia diviene operazione alla quale pensare in modo attento e oculato, affinché possa essere non solo

un'espressione estetica di buon gusto e di bellezza (di per sé importante), ma segno tangibile di una intenzionalità educativa orientata alla risposta di bisogni e alla valorizzazione delle potenzialità e delle autonomie personali e sociali.

Per i bambini fragili, l'ambiente può costituire una fonte di protezione e di rassicurazione soprattutto se è sufficientemente prevedibile, ricco di ritualità e attento alle soglie, ossia ai diversi passaggi concettuali e spaziali che compongono la giornata scolastica (ingresso, separazione, transizione da un'attività all'altra) e che diventano occasioni per poter "esistere" in un contenitore che acquisisce valore perché definito entro una duplice dimensione spaziale e temporale.

Il contesto diviene culla entro cui occuparsi della relazione educativa insegnante-bambino, educatore-bambino. Questa si traduce, nella pratica quotidiana, come capacità, o meglio, come reale competenza dell'adulto di rimanere in connessione con l'alunno, cercando di co-costruire significati che diano senso all'agire e che non rappresentino soluzioni predefinite, a senso unico, ma esito di una continua e permanente volontà di "stare in relazione", anche e soprattutto nei momenti nei quali la problematicità esplose in comportamenti e atteggiamenti di difficile gestione.

L'interazione educativa, in queste specifiche condizioni, diviene un vero e proprio spazio all'interno del quale esercitare il riconoscimento reciproco, che rende capaci anche di affrontare ferite affettive o modelli di iterazione poco funzionali, appresi in altri contesti.

#### *b. Didattica come esperienza attiva e significativa di vita*

Nella scuola dell'infanzia la didattica non assume le caratteristiche di una semplice trasmissione di contenuti, ma diviene proposta di esperienze capaci di generare apprendimenti situati, significativi e

condivisi, in una prospettiva di estrema personalizzazione e individualizzazione di contenuti, modalità e prodotti (Tomlinson A., 1997). In particolare, il riconoscimento della dimensione ludica come linguaggio universale e comune a tutti i bambini, la proposta di attività aperte (Demo H., 2016) che prevedano diversi livelli di complessità e di coinvolgimento, la cura per la documentazione, non solo come esito finale di una progettazione, ma come possibilità di monitoraggio di processi e di progressi individuali e comunitari e l'uso di canali espressivi alternativi e/o compensativi (arte, musica, corpo, narrazione...) rappresentano alcune peculiarità che la didattica nello 0-6 non può dimenticare.

La piena espressione del sé, che nel bambino si manifesta come opportunità di comunicare il proprio “esserci”, non può certo limitarsi a preordinati criteri di omologazione e di riconoscimento, ma necessita di proposte formative che sappiano aprirsi alla variabilità dei funzionamenti, accogliendoli come possibilità uniche di sviluppo e di maturazione.

*c. Corresponsabilità educativa scuola, famiglia e territorio.*

Una reale alleanza educativa che veda coinvolti scuola, famiglia e territorio rappresenta il terreno fertile per evitare prese in carico affrettate delle situazioni di fragilità e di vulnerabilità. La sinergia tra soggetti differenti tra loro per finalità, strumenti e risorse ma permeati dallo stesso desiderio di tenere elevata l'attenzione e la cura sulla prima infanzia, porta al riconoscimento di un patto che non può limitarsi alla condivisione di intenti, ma si incarna in un agire concertato ed intenzionale per la promozione di benessere e di un *welfare* sociale di qualità (Malavasi, 2020). Le fragilità che oggi sono componenti ontologiche dell'esistenza umana appaiono radicate in ognuno di questi soggetti: le risorse che tutti possono mettere a disposizione per incontrare, accogliere, riconoscere e

affrontare le vicendevoli vulnerabilità si trasformano in un ecosistema attivo e partecipativo, che può divenire generativo nel momento in cui è capace di lavorare per raggiungere il bene comune, attraverso progettualità che sostengano la continuità educativa e l'accompagnamento della e nella crescita (Milano M., 2023).

Agevolare progettazioni condivise, favorire momenti di scambio anche informale, promuovere mediazioni culturali che rappresentino aperture all'altro ed evitare imposizioni di modelli ideali sono elementi che in una prospettiva di corresponsabilità non possono ridursi a mere questioni di pensiero, ma devono trovare occasione di concretizzarsi in prassi, politiche e atteggiamenti virtuosi, che escano dal puro tecnicismo e si aprano alla dimensione della possibilità.

### ■ Per una conclusione

Se ormai è palese quanto le fragilità educative nella scuola dell'infanzia rappresentino una condizione umana da riconoscere e da abitare, è altrettanto innegabile che tale considerazione impone alla riflessione pedagogica di agevolare sguardi e posture più flessibili e complessi, che lavorino in un'ottica di prevenzione e di accoglienza diffusa.

I servizi educativi 0-6 come ambienti educativi primari hanno la responsabilità e l'opportunità di trasformare le fragilità in risorse, attraverso la progettazione di ambienti inclusivi, la maturazione di relazioni educative di qualità, la costruzione di alleanze con le famiglie e il territorio e la promozione di una visione educativa che accolga la vulnerabilità come parte integrante della crescita umana, trasformandola in occasione di relazione, di apprendimento e di partecipazione (Maggiolini S., Zanfroni E., 2019).

La vera sfida, oggi, si configura quindi nel costruire una scuola

dell'infanzia capace di fare della cura una pratica educativa quotidiana e della fragilità una risorsa per ripensare l'educazione come esperienza di giustizia, di equità e di bellezza.

### Bibliografia di riferimento

- Bondioli A., Savio D. (a cura di), *Crescere bambini. Immagini di infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Ed. Junior, Bergamo, 2017.
- Cerini G., *La scuola dell'infanzia: una risorsa per il futuro*. Tecnodid, Napoli, 2020.
- d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2016.
- Demo H., *La didattica aperta*, Erickson, Trento, 2016.
- Demozzi S., *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Ed. Junior, Bergamo, 2016.
- Folci I. "Problematicità", In d'Alonzo L., *Manuale di pedagogia speciale*, Morcelliana Scholè, Brescia, 2019.
- Folci I., *Gestire le complessità nello 0-6*, Morcelliana Scholè, Brescia, 2024.
- Fondazione Con i Bambini, *Monitoraggio progetti per la prima infanzia*. Rapporto nazionale, 2022.
- Girelli, L., & Silva, R., *Fragilità educative e sfide della scuola dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2023.
- Ianes D., *Pedagogia e didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2021.
- ISTAT, *Rapporto annuale sul benessere dei bambini in Italia*, 2023.
- Lo Piccolo, A., "Pedagogia e cura delle fragilità: suggestioni educative e proposte didattiche per la prevenzione dei comportamenti aggressivi". In *Education Sciences & Society - Open Access*, 11(1), 2020.
- Maggiolini S., Zanfroni E., *Innovare al nido*, Morcelliana, Brescia, 2019.
- Malavasi P., *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano, 2020.
- Milana, M., Perillo, P., Muscarà, M., Agrusti, F. *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*. (Progetto RE SERVES, 2019 2023). FrancoAngeli Series, Milano, 2023.
- MIM, D.lgs 65/2017. Istituzione del sistema integrato 0-6 anni.
- Moro A. C., *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*. FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura. Educazione come fondamento della responsabilità*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.
- Nicolodi, G. *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- OMS, International Classification of Functioning, 2001, 2007, 2020.
- Perfetti, S. "Educare alla fragilità. La dimensione emotiva nella scuola contemporanea", *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*", Vol. 15, n. 26/2023, pp. 286-299
- Silva C., Lopez A.G., Zizioli E., "Genitorialità responsiva in contesti di fragilità sociale", In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 25(2), 2024.
- Tomlinson A., *The differentiated classroom*, ASCD, Alexandria VA, 1997.
- Trisciuzzi L., *La scuola dell'infanzia tra pedagogia e inclusione*, Carocci, Roma, 2022.

***Ernesto Diaco***, dal 2015 direttore dell'Ufficio Nazionale della Conferenza Episcopale Italiana per l'educazione, la scuola e l'università e, dal 2020, direttore del Centro Universitario Cattolico. È inoltre giornalista pubblicista e vicedirettore del settimanale "Corriere Cesenate".

■ *Ernesto Diaco*

## La legge sulla parità scolastica e la libertà educativa in Italia

La questione della parità scolastica in Italia rappresenta storicamente uno dei nodi più complessi e dibattuti riguardanti la scuola e l'istruzione. A venticinque anni dall'approvazione della legge 62/2000, che ha istituito il sistema nazionale di istruzione articolandolo in scuole statali e paritarie, il tema rimane al centro di un acceso confronto politico, giuridico e culturale che tocca i fondamenti stessi della libertà educativa nel nostro Paese.

### ■ Il fondamento costituzionale: gli articoli 30 e 33

Il dibattito sulla parità scolastica affonda le sue radici in due articoli fondamentali della Costituzione italiana che, letti insieme, delineano il quadro della libertà educativa nel nostro ordinamento.

L'articolo 30 stabilisce che “È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio”. Questo articolo riveste un'importanza cruciale nel dibattito sulla parità scolastica perché riconosce ai genitori, e non allo Stato, la titolarità primaria del diritto-dovere educativo. Di conseguenza, lo Stato ha un ruolo sussidiario. Se i genitori hanno il diritto costituzionale di educare i figli secondo le proprie convinzioni, ne

consegue logicamente che devono poter scegliere l'istituzione educativa più consona ai propri principi e valori.

L'articolo 33 stabilisce inoltre che “Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato” e che “La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali”.

Il collegamento tra gli articoli 30 e 33 è evidente: se l'articolo 30 riconosce ai genitori il diritto di educare i figli, l'articolo 33 garantisce che esistano le strutture attraverso cui tale diritto può essere esercitato. Non avrebbe senso riconoscere ai genitori il diritto di scegliere l'educazione per i propri figli se poi, di fatto, questa scelta fosse limitata dalla mancanza di alternative concrete o dalla loro inaccessibilità economica.

La lettura congiunta dei due articoli costituzionali rafforza l'argomentazione a favore di un sostegno pubblico alle scuole paritarie: se lo Stato riconosce il diritto dei genitori di scegliere l'educazione per i figli e contemporaneamente garantisce l'esistenza di scuole diverse da quelle statali, deve anche assicurare che tale scelta sia effettivamente praticabile, non solo teoricamente riconosciuta.

Una parola di ulteriore chiarezza è rappresentata dalla sentenza n. 42 del 2003 della Corte Costituzionale, che ha dichiarato inammissibile un quesito referendario che pretendeva di intervenire sulla legge 62/2000 escludendo le scuole paritarie dal sistema nazionale di istruzione. Ciò infatti violerebbe il principio del pluralismo educativo e la libertà di scelta delle famiglie. In questo modo ne è uscita confermata anche la legittimità costituzionale del sostegno pubblico alle scuole paritarie, svolgendo esse una funzione pubblica.

## ■ **La legge 62/2000, una rivoluzione incompiuta**

La legge 10 marzo 2000 n. 62 ha rappresentato una svolta storica nel sistema educativo italiano. Per la prima volta viene istituito un “sistema nazionale di istruzione” formato da scuole statali e scuole paritarie private e degli enti locali.

La normativa attribuisce alle scuole paritarie la facoltà di rilasciare titoli di studio aventi valore legale in presenza di una serie di requisiti, fra i quali un progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione, l’istituzione di organi collegiali improntati alla partecipazione democratica, l’iscrizione alla scuola di tutti gli studenti i cui genitori ne facciano richiesta, l’inserimento di studenti con disabilità, il possesso di un titolo di abilitazione da parte del personale docente. Alle scuole è assicurata piena libertà per quanto concerne l’orientamento culturale e l’indirizzo pedagogico-didattico.

In questi 25 anni, la legge sulla parità scolastica ha visto formarsi una rete numerosa e diversificata di scuole paritarie che offrono alternative formative riconosciute. Tuttavia, la piena attuazione della norma è ancora lontana. Il riconoscimento giuridico, infatti, non si è accompagnato a un’effettiva parità economica, lasciando sulle spalle delle sole famiglie il peso finanziario della scelta educativa.

Nella quasi totalità dei Paesi europei – fra cui la Francia, i Paesi Bassi, il Belgio, la Spagna – le scuole paritarie ricevono finanziamenti equivalenti o di poco inferiori a quelle statali. In Italia, invece, persiste una visione ambigua, secondo cui la scuola paritaria è pubblica di fatto, ma non riceve un sostegno pubblico proporzionale al servizio che svolge. Basti evidenziare un dato: mentre il costo medio per studente dichiarato dal Ministero dell’Istruzione e del Merito oscilla fra i 6.700 euro della scuola dell’infanzia e gli 8.500 euro della scuola primaria (Nota Mim Prot. n. 2780 del

17.01.2025), lo stanziamento complessivo a favore delle scuole paritarie si attesta sui 700 euro per studente, pari a circa il 10% dei costi reali.

### ■ I numeri della parità

Parlando di finanziamenti statali, va riconosciuto che il Governo, negli ultimi anni, ha effettuato alcuni interventi positivi a favore delle scuole paritarie, quali l'incremento dei fondi per il sostegno degli alunni con disabilità e di quelli destinati alla scuola dell'infanzia.

Vanno registrati inoltre l'apertura alle scuole paritarie primarie e secondarie dei fondi Pn e Pnrr per il miglioramento dell'offerta didattica e l'innalzamento del tetto di spesa per le detrazioni legate alle spese di istruzione non universitarie, passato da 800 a 1.000 euro. Si tratta però di interventi poco risolutivi; basti pensare che quest'ultima misura ha comportato un minor carico fiscale per le famiglie di soli 38 euro, a fronte di un investimento pubblico pari a 48,2 milioni di euro.

Il fondo storico dei contributi alle scuole paritarie, che è il serbatoio principale a cui possono attingere gli istituti di tutti gli ordini e gradi che operano con modalità non commerciali, è fermo da circa vent'anni alla cifra di 500 milioni di euro. Ma in questo periodo l'inflazione ha comportato un cumulo di aumenti del 24% e il rinnovo dei contratti del personale docente ha visto un incremento di spesa di oltre il 21%.

Quello economico non è l'unico ostacolo che le scuole incontrano. La denatalità, infatti, fa sentire sempre più i suoi effetti, a partire dai gradi più bassi del sistema scolastico. È da considerare, inoltre, la fragilità delle realtà ecclesiali che finora hanno retto la grande maggioranza delle istituzioni educative paritarie, soprattutto a causa della diminuzione delle vocazioni religiose e del loro

complessivo invecchiamento.

Gestire una scuola a queste condizioni diventa una situazione spesso insostenibile, tanto che il numero delle scuole paritarie in Italia è in continua diminuzione. I dati statistici rivelano un quadro preoccupante: secondo l'ultimo rapporto del Ministero dell'Istruzione e del Merito – relativo all'anno scolastico 2023/2024 – nel nostro Paese sono poco meno di 800mila gli alunni che frequentano un istituto paritario, equivalenti a circa il 10% degli iscritti totali. Tuttavia, la tendenza è in costante declino: negli ultimi diciotto anni, le scuole paritarie sono passate dalle 12.895 dell'anno scolastico 2006-2007, alle 11.765 del 2023-2024, con una perdita di circa il 9%.

Per quanto riguarda in particolare le scuole cattoliche e di ispirazione cristiana, che compongono i due terzi di tutte le paritarie, l'elaborazione più recente – ad opera del Centro studi per la scuola cattolica della Cei – rileva un calo di 149 istituzioni educative nell'anno scolastico 2024/25 rispetto a quello precedente. Chiedono soprattutto le scuole dell'infanzia, che sono mediamente le più piccole (-124), mentre più contenuta è l'emorragia delle scuole primarie (-14) e delle scuole secondarie di II grado (-11), a fronte di una stabilità delle scuole secondarie di I grado. Ciò significa la scomparsa di 477 classi o sezioni e la perdita complessiva di oltre 11mila alunni. Ad oggi, le scuole cattoliche in Italia sono 7.379; le frequentano 503.869 alunni. Ma dieci anni fa i numeri erano ben diversi: le scuole cattoliche erano 8.691 e gli alunni iscritti 654.931.

Una simile contrazione rappresenta non solo un problema per gli operatori del settore e una sfida per le comunità cristiane, ma una perdita per l'intero sistema educativo nazionale. La scuola paritaria in Italia offre un servizio che, se dovesse essere sostituito intera-

mente dallo Stato, comporterebbe costi aggiuntivi enormi per la finanza pubblica, per non parlare della perdita di centri educativi di grande tradizione e riconosciuta qualità che, in non pochi territori periferici o fragili, costituiscono l'unico presidio educativo.

### ■ **Le prospettive: sostenibilità e corresponsabilità**

Tentare un bilancio della parità scolastica a 25 anni dalla legge 62/2000 incrocia necessariamente gli aspetti economici. Oltre a costituire un inevitabile fattore di selezione dell'utenza scolastica, essi incidono anche sulla qualità del servizio educativo, influenzando ad esempio la capacità di attrarre personale qualificato e di far fronte all'esodo di docenti che ogni anno lasciano le scuole paritarie, dopo essersi in esse formati e aver maturato un'esperienza iniziale, per raggiungere quelle statali.

Le paritarie si trovano in una situazione paradossale: devono garantire *standard* qualitativi elevati per giustificare la scelta delle famiglie, ma operano con risorse spesso insufficienti e con norme che non sempre tengono conto della loro realtà e fabbisogno, come avviene ad es. nella programmazione delle facoltà universitarie che preparano gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria.

Gli strumenti che potrebbero ovviare a tali ingiustizie sono diversi e coinvolgono tutti i livelli legislativi e amministrativi. Oltre allo stanziamento di risorse proporzionate al servizio svolto dalle scuole paritarie, è da considerare l'istituzione di un buona scuola nazionale, indirizzato a sostenere la libertà di scelta delle famiglie e coerente con il principio europeo del finanziamento alla persona. Si deve inoltre agire sugli oneri fiscali per gli enti senza scopo di lucro che svolgono attività educativa e su una burocrazia spesso asfissiante, oltre a promuovere politiche che garantiscano pari dignità ai docenti delle scuole paritarie.

## ■ Una libertà da riconquistare

La parità scolastica in Italia rappresenta però una sfida che va oltre la semplice questione del finanziamento. È in gioco il principio del pluralismo educativo e della libertà di scelta delle famiglie, valori che la stessa Costituzione riconosce e tutela e che devono vedere la società civile sensibile e partecipe.

Non a caso a volte si lamenta un “vuoto culturale” da colmare per far sì che i valori sottesi al pluralismo educativo entrino maggiormente nella mentalità diffusa. Anche questo contribuisce ad alimentare il rischio che la libertà educativa rimanga un privilegio per pochi anziché un diritto di tutti.

L'educazione è al cuore della missione della Chiesa. Da parte sua, la comunità ecclesiale guarda alle scuole paritarie cattoliche come a luoghi di crescita e di testimonianza, di cultura e di speranza. Per questo è necessario che tutta la comunità ecclesiale le sostenga nelle diverse forme possibili, considerandole parte viva della pastorale ordinaria, come soggetti di evangelizzazione e di promozione sociale.

La prospettiva che può far crescere tutti è quella delle alleanze educative tra parrocchie, associazioni, famiglie e scuole. A spingere in questa direzione non è tanto la diminuzione delle forze, ma la consapevolezza delle sfide educative e culturali del nostro tempo, in cui “la dignità dell’umano rischia di venire appiattita o dimenticata, sostituita da funzioni, automatismi, simulazioni. Ma la persona non è un sistema di algoritmi: è creatura, relazione, mistero” (Leone XIV, *Discorso alla Conferenza Episcopale Italiana*, 17 giugno 2025).

In questo contesto è vitale trovare modalità sostenibili per garantire che ogni famiglia, indipendentemente dalle proprie condizioni economiche, possa effettivamente scegliere il progetto edu-

cativo più adatto ai propri figli. Solo così si potrà parlare di un sistema educativo veramente pluralista e democratico, all'altezza dei principi costituzionali che lo ispirano e forte di quella ricchezza pedagogica e culturale che nasce dalla diversità e dalla libera competizione tra progetti educativi diversi, compreso quello di scuole, come quelle cattoliche, che promuovono una visione integrale della persona capace di unire saperi, valori e spiritualità.

Dalla *Lettera Apostolica*

## DISEGNARE NUOVE MAPPE DI SPERANZA

*di Papa Leone XIV in occasione del LX anniversario  
della dichiarazione conciliare Gravissimum educationis*

### 5. La centralità della persona

5.1. Mettere al centro la persona significa educare allo sguardo lungo di Abramo (Gen 15,5): far scoprire il senso della vita, la dignità inalienabile, la responsabilità verso gli altri. L'educazione non è solo trasmissione di contenuti, ma apprendistato di virtù. Si formano cittadini capaci di servire e credenti capaci di testimoniare, uomini e donne più liberi, non più soli. E la formazione non si improvvisa. [...] «Non si nasce professionisti; ogni percorso universitario si costruisce passo a passo, libro a libro, anno per anno, sacrificio dopo sacrificio».

5.2. La scuola cattolica è un ambiente in cui fede, cultura e vita si intrecciano. Non è semplicemente un'istituzione, ma un ambiente vivo in cui la visione cristiana permea ogni disciplina e ogni interazione. Gli educatori sono chiamati a una responsabilità che va oltre il contratto di lavoro: la loro testimonianza vale quanto la loro lezione. Per questo, la formazione degli insegnanti — scientifica, pedagogica, culturale e spirituale — è decisiva. Nella condivisione della comune missione educativa è necessario anche un cammino di formazione comune, «iniziale e permanente, capace di cogliere le sfide educative del momento presente e di fornire strumenti più efficaci per poterle affrontare [...]». Ciò implica negli educatori una disponibilità all'apprendimento e allo sviluppo delle conoscenze, al rinnovamento e all'aggiornamento delle metodologie, ma anche alla formazione spirituale, religiosa ed alla condivisione». E non bastano aggiornamenti tecnici: occorre custodire un cuore che ascolta, uno sguardo che incoraggia, una intelligenza che discerne.

5.3. La famiglia resta il primo luogo educativo. Le scuole cattoliche collaborano con i genitori, non li sostituiscono perché il «dovere dell'educazione, soprattutto religiosa, spetta loro prima che a chiunque altro». L'alleanza educativa richiede intenzionalità, ascolto e corresponsabilità. Si costruisce con processi, strumenti, verifiche condivise. È fatica e benedizione: quando funziona, suscita fiducia; quando manca, tutto si fa più fragile.

*data a Roma il 27 ottobre 2025*

***Giorgio Grazioli***, dal 2009 Segretario generale della Congrega della Carità Apostolica e delle fondazioni amministrate.

■ *Giorgio Grazioli*

---

## **Il fondo Red: un'esperienza di collaborazione e filantropia generativa**

Nel 2017, prendendo spunto da una precedente iniziativa sulla disabilità della Congrega e della Fondazione Tassara che si intitolava “Scuola cattolica, scuola accogliente”, Fism Brescia (Federazione Italiana Scuole Materne) rivolgeva alla Congrega della Carità Apostolica una domanda di contributo. Nacque così il fondo Red.

### **■ Insieme per una risposta continuativa**

La richiesta di Fism Brescia era finalizzata a sostenere le attività di formazione e consulenza necessarie ad accompagnare la presenza degli alunni con disabilità nelle scuole materne di ispirazione cattolica della provincia di Brescia. Ne nacque un interessante confronto, che ben presto superò il tema specifico della formazione del personale docente per arrivare al nocciolo della questione ovvero alla individuazione di un divario quanto meno problematico, se non doloroso in relazione alla disabilità.

Da una parte c'erano una rete con più di 200 scuole associate, una lunga tradizione e una presenza capillare sul territorio dai piccoli centri di montagna ai grossi borghi di pianura, che con il

proprio servizio assolve per gran parte al fabbisogno educativo dell'intera provincia, dall'altra un'antica istituzione di beneficenza di origine medievale – oggi ente del Terzo Settore iscritto al Runts – che raccoglie attorno a sé 10 fondazioni con finalità erogative e 3 fondazioni a carattere operativo, tra le quali una scuola stessa (la Fondazione S. Marta).

C'era un *gap* da sanare: la presenza di alunni con disabilità nelle paritarie di Brescia era significativamente inferiore a quella registrata nelle altre scuole, in linea con il dato nazionale. C'era e purtroppo permane, nonostante alcuni interventi migliorativi, una disparità delle risorse assegnate per questo scopo alle diverse scuole del sistema pubblico d'istruzione configurato dalla legge: statali, comunali e paritarie.

C'era e ancora c'è, in termini più espliciti, un onere economico gravante sugli enti gestori delle scuole per colmare, dove possibile, l'insufficienza degli stanziamenti pubblici per sostenere il costo di figure educative dedicate.

Acquisiti questi elementi su un campione così vasto, come quello che Fism Brescia rappresenta, la Congrega si interrogò se un contributo di semplice sostegno, pur importante ma isolato, fosse la via giusta. Il confronto evidenziò l'esigenza di uno strumento capace di generare risposte ripetibili e soprattutto di mobilitare attenzione e sensibilità.

Con l'approccio tipico della filantropia istituzionale si scelse così di stipulare un patto per un intervento continuativo e di avviare una collaborazione che, da allora, ha raccolto e distribuito con precisi obiettivi la cifra di oltre un milione di euro. Anche per la sua peculiarità, nel 2020, l'iniziativa ha ricevuto il patrocinio della Cei (Conferenza Episcopale Italiana).

## ■ **Red: un fondo vincolato di intervento**

Entrando più nel dettaglio, il fondo Red (Risorse Educative per la Disabilità) fu costituito da Fism Brescia presso la Fondazione Dominique Franchi onlus, che è amministrata dalla Congrega della Carità Apostolica, con un protocollo d'intesa sottoscritto il 9 novembre 2017. La dotazione iniziale era di euro 100mila messi a disposizione in parti uguali dai due soggetti.

La formula del fondo di erogazione vincolato offriva alcuni vantaggi. In primo luogo non aveva personalità giuridica propria ma, con notevole risparmio di formalità e di costi, si appoggiava ad un ente già riconosciuto e funzionante come onlus, oggi ets iscritto al Runts.

Il fondo filantropico ha una contabilità distinta iscritta a bilancio ed è retto una autonoma Commissione di gestione, in cui sono rappresentati gli enti promotori e che è disciplinata da un regolamento. Esso non costituisce dotazione patrimoniale indisponibile della Fondazione ma può essere impiegato sino al suo eventuale esaurimento esclusivamente per le finalità concordate tra i promotori nel protocollo istitutivo che ne regola le attività:

- a. sensibilizzazione e divulgazione sulle problematiche connesse alla disabilità infantile per la promozione della cultura e della pratica dell'inclusione;
- b. interventi previsti nei piani educativi individualizzati di competenza delle scuole dell'infanzia, attività educativo-didattiche, percorsi formativi e laboratori, ausili didattici e servizi di assistenza rivolti ai minori con disabilità frequentanti le scuole dell'infanzia paritarie aderenti a Fism della provincia di Brescia;
- c. proposte di informazione, consulenza e orientamento dirette ai familiari degli alunni in merito alla condizione di disabilità;

- d. attività di supporto e di formazione dedicate al personale docente ed educativo in funzione delle esigenze didattiche ed educative finalizzate alla programmazione e alla definizione degli interventi sui minori;
- e. iniziative di solidarietà a sostegno dei nuclei familiari più fragili in relazione alle esigenze dei minori con disabilità.

Nel tempo sono arrivati a sei gli enti promotori che compongono la Commissione di gestione e sostengono ogni anno le attività del fondo con un contributo fisso: oltre a Fism Brescia, Congrega e Fondazione Franchi, si sono aggiunte Fondazione Comunità e Scuola, Fondazione Museke e Fondazione Villa Paradiso.

A tali risorse si uniscono le reiterate donazioni di Fondazione Lesic, Cooperativa Servizi Scuole Materne e Fondazione Banca San Paolo, nonché la raccolta fondi, che consente di segnalare periodicamente a molte persone l'esistenza di Red. Ricordiamo qui i contributi volontari che le scuole aderenti a Fism Brescia deliberano ogni anno ad integrazione della quota associativa; le donazioni spontanee che il folto pubblico di Seridò presso il Centro fiera di Montichiari deposita nei punti ove è segnalata la presenza di Red. Altre proposte sono state portate avanti per la festa di Santa Lucia e tramite le serate di presentazione del libro *"Tutti i bambini sanno volare"* di Massimo Pesenti. Importanti sostegni economici il fondo ha ricevuto negli anni anche dalla Diocesi di Brescia, da Fondazione Tassara e recentemente da Intesa Sanpaolo.

Come già evidenziato, la gestione del fondo è condotta gratuitamente dalla Congrega all'interno del sistema delle fondazioni amministrato; questa soluzione snella, senza dar vita ad un nuovo soggetto giuridico, ha consentito di inserire in una cornice istituzionale di garanzia la collaborazione di tanti enti per la condivisione di un impegno pluriennale e strategico. Il risultato è uno strumento filantropico a disposizione del territorio, in esso il contributo della

Congrega si aggiunge a quelli offerti da altre realtà per una risposta corale, che – con l’auspicio di aver migliorato la situazione iniziale – è comunque argomento di fiducia.

Tuttavia è doveroso segnalare che, pur con tutto il suo significato e la buona volontà di tante persone, il fondo Red non è sufficiente a risolvere il problema di una disparità che deve trovare risposta in sede istituzionale.

Si tratta di un’avvertenza rispettosa del principio di sussidiarietà, lo stesso che ispirò la legge 62/2000 (*Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all’istruzione*): agire per sfere di competenza e di responsabilità; integrare – ma non sostituire – con l’organizzazione spontanea e la beneficenza ciò che è dovuto per giustizia dalle pubbliche istituzioni; promuovere anche dal basso iniziative per mettere in luce esigenze e sollecitare risposte da chi ha il compito di garantire l’effettività di diritti fondamentali.

Un chiarimento è doveroso circa le nostre scuole materne. Nel bresciano la scuola paritaria non è il lusso o un vezzo di pochi; essa è piuttosto una realtà capillare, in alcuni casi preesistente allo Stato unitario, che garantisce un servizio diffuso alle famiglie. Questa è la ragione principale del convinto coinvolgimento della Congrega a sostenere un’azione educativa precoce e consapevole che fa bene ai bambini, ma anche ai genitori, chiamati a misurarsi con una problematica di cui spesso non conoscono le implicazioni.

Le famiglie bresciane toccate dalla disabilità vengono così raggiunte nelle scuole – anche quelle più piccole – vicine a casa loro, con un aiuto che nella prima e difficile fase dell’infanzia cambia davvero la vita.

I promotori avevano, tutti insieme, anche un obiettivo culturale: rendere evidente la condizione di questi bambini e le necessità delle loro famiglie; favorire anche nel contesto della scuola materna la

rimozione di ogni stigma e la pratica dell'inclusione come metodo; restituire al personale docente e ai volontari che, nella maggior parte dei casi, amministrano le scuole, il legittimo orgoglio di un'accoglienza consapevole dei più fragili.

### ■ L'attività di erogazione e consulenza per le scuole

Dalla sua nascita il fondo ha mobilitato risorse per euro 1.185.759, di cui contributi erogati direttamente per 1.049.009 euro, a cui sono da sommare altri 136.750 euro erogati indipendentemente e a titolo integrativo da due fondazioni amministrate dalla Congrega: la Fondazione Liliana Giordano e Giuseppe Scalvi e la Fondazione coniugi Vincenza e Antonio Degani.

*Tabella 1: Ripartizione delle erogazioni per anno dall'avvio dell'attività*

	fondo RED	Integrazioni Congrega	Totale
2024	155.000	25.000	180.000
2023	165.000	30.000	195.000
2022	165.000	24.250	189.250
2021	191.500	24.500	216.000
2020	153.000	25.000	178.000
2019	130.335	8.000	138.335
2018	89.174	0	89.174
Totale	1.049.009	136.750	1.185.759

N.B. Le erogazioni per il 2025 non sono ancora state deliberate.

La principale forma di impiego delle risorse è data dai contributi economici erogati alle scuole che ogni anno partecipano al bando pubblicato dal fondo Red. L'accesso è riservato alle scuole dell'infanzia aderenti a Fism Brescia e alle scuole primarie paritarie d'ispirazione cristiana operanti nella Diocesi di Brescia.

I contributi sono suddivisi fra le scuole che documentano la presenza di alunni con disabilità certificata e da alcuni anni sono graduati in funzione dell'incidenza percentuale di tali alunni sul totale degli iscritti. Si è costituita così una serie storica di rilevazione che può essere confrontata con le statistiche ufficiali e che ha rappresentato negli anni un campione sempre più significativo.

Tabella 2: Le otto edizioni del bando promosso dal fondo RED

A.S.	Scuole	Totale allievi	con disabilità	% dis. /tot.
2025-2026	139	10.967	374	4,9%
2024-2025	131	10.683	376	3,5%
2023-2024	147	12.607	436	3,4%
2022-2023	134	11.077	322	2,9%
2021-2022	124	10.860	310	2,9%
2020-2021	121	11.226	293	2,6%
2019-2020	99	9.421	232	2,5%
2018-2019	67	6.889	241	3,5%

Nel bando chiuso al 31 ottobre per l'anno scolastico 2025-2026 sono pervenute 139 richieste da parte di altrettante scuole paritarie del territorio bresciano che segnalano la presenza di 374 bambini e bambine con disabilità, pari al 4,9% del totale degli iscritti. Sommando il dato delle scuole richiedenti, in otto anni si annoverano 962 interventi da parte del fondo.

Pur nella ridotta entità dei singoli contributi, che in ragione delle disponibilità di *budget* vanno da un minimo di euro 500 al massimo di euro 2mila per scuola, il fondo vuole favorire con una erogazione diretta la spesa per figure educative dedicate e per iniziative di inclusione.

Una quota più contenuta di impegno delle risorse raccolte dal fondo Red (indicativamente 45mila euro sul monte erogativo annuo) è destinata invece alle attività di consulenza, formazione e supervisione che sono condotte da Fism Brescia a favore di scuole, insegnanti e famiglie per la gestione e l'accompagnamento dei bambini e delle bambine con disabilità.

È vario lo spettro di azioni coperto da questa sezione di attività. Se ne elencano le principali e più ricorrenti: la consulenza documentale per la definizione e la stesura del Pei (Progetto Educativo Individualizzato) e per la gestione del Glo (Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione); la valutazione della documentazione diagnostica in relazione alla condizione di disabilità del minore e ai servizi da attivare in suo favore; la supervisione su singoli casi, ancora non certificati, a fronte di difficoltà significative a livello comportamentale o di evidenti segnali di ritardo o disagio; gli incontri di supporto alla progettazione educativa del gruppo classe; la formazione per insegnanti di sostegno e titolari di sezione delle scuole paritarie; lo sportello per le famiglie con bambini con disabilità o in via di certificazione; l'orientamento normativo e l'assistenza alle segreterie per l'accesso ai fondi e ai contributi ministeriali e regionali.

Le cifre di questo intervento sono proporzionate al bacino di riferimento e, oltre che dal numero dei minori, dipendono dalle esigenze e dal grado di organizzazione delle singole scuole riunite in Fism Brescia, che nell'anno scolastico 2024-2025 erano 236. Agli incontri di formazione tenutisi in varie sedi nel 2024 hanno partecipato 450 insegnanti, mentre sono 153 i percorsi di consulenza attivati su richiesta delle scuole e 18 i casi seguiti specificamente dallo sportello genitori con uno o più incontri, finalizzati a trasferire alcune competenze di base.

Pensando al futuro, l'auspicio è che, sul versante legislativo, sia colmata la lacuna alla fonte della disparità di trattamento tra le diverse scuole che compongono il sistema pubblico di istruzione, non solo con interventi integrativi a livello regionale ma con un provvedimento generalizzato per l'intero territorio nazionale.

Nell'interesse dei bambini e delle famiglie l'azione di Red potrà, in tal caso, liberare risorse preziose da destinare al miglioramento della qualità e delle *chances* di vita a partire dal contesto scolastico per abbracciare l'intero orizzonte di crescita.

***Massimo Pesenti***, docente di filosofia e scienze umane nei licei, Presidente provinciale Fism Brescia e autore di “Ai bambini piacciono le cose belle” (2016), “Tutti i bambini sanno volare” (2019) e “Fuori dalla caverna. La filosofia della speranza” (2023).

■ *Massimo Pesenti*

## **La realtà della Fism, la federazione delle scuole materne: origini, storia e prospettive**

La storia e l'esperienza della federazione nazionale delle scuole materne si connota, fin dalle origini, per il forte radicamento nel territorio bresciano. Tutto comincia infatti con l'Adasm (Associazione Degli Asili e delle Scuole Materne), che si costituisce ufficialmente a Brescia il 23 marzo 1966. È significativo osservare che la prima sede è in via Antiche Mura, nel complesso di proprietà della Congrega della Carità Apostolica a dimostrazione di un rapporto che ha trovato naturale conferma nel 2017 anche nell'esperienza del fondo Red.

L'associazione nasce a partire da una presenza tradizionale e molto radicata sul territorio della nostra provincia per corrispondere a precise esigenze che ancora oggi, nel dibattito culturale, istituzionale ed educativo in corso, mantengono grande attualità:

- affermare il valore dell'autonomia della scuola dell'infanzia;
- sostenere il pluralismo delle istituzioni scolastiche, alla luce dello spirito della Costituzione;
- elevare sul piano culturale e professionale il livello di prepa-

razione delle insegnanti e delle educatrici;

- consentire nel concreto il diritto-dovere della famiglia di scegliere l'educazione dei figli e favorire la partecipazione dei genitori alla vita della scuola dell'infanzia, come autentico esercizio di democrazia e di crescita umana e civile;
- promuovere il riconoscimento del servizio pubblico delle scuole dell'infanzia autonome (oggi paritarie), evidenziandone l'origine comunitaria;
- creare nella scuola dell'infanzia autonoma le condizioni della promozione di una comunità educante, che operi per la formazione integrale ed armonica della personalità delle bambine e dei bambini.

L'intuizione di padre Luigi Rinaldini (1920-2001) della Congregazione dell'Oratorio di S. Filippo Neri - che in città trova il suo riferimento nella chiesa della Pace - è proprio quella di associare queste realtà, per coordinarne e supportarne l'azione, anche nella consapevolezza che sia necessario un maggior peso nella loro rappresentanza politico-istituzionale.

Dopo i primi passi in ambito provinciale, l'esperienza bresciana viene presto presentata e proposta ad altre aree del Paese, grazie alla determinata competenza dello stesso padre Rinaldini che, con l'obiettivo della più larga diffusione, pone domande e chiede urgenti risposte sia ai responsabili delle scuole dell'infanzia sia alle autorità diocesane di tutta Italia.

### ■ Nel 1974 nasce la Fism: l'impegno per la parità

La rete si sviluppa gradualmente fino ad assumere dopo 8 anni una configurazione istituzionale compiuta. A seguito di questa azione infatti, nel 1974, su impulso della Cei (Conferenza Episcopale Italiana) viene fondata la Fism (Federazione Italiana Scuole Mater-

ne). Essa opera su tutto il territorio nazionale per rappresentare le scuole dell'infanzia non statali operanti in Italia e fa propri i principi contenuti nelle Dichiarazioni dell'Onu sui diritti dell'infanzia e nella Costituzione italiana.

La federazione si articola su tre livelli (provinciale, regionale e nazionale), ha scopi di servizio, coordinamento e tutela delle scuole che rappresenta, garantendo alle stesse autonomia statutaria e amministrativa. Inoltre, per favorire la continuità educativa scuola-famiglia e l'inserimento dei bambini nel contesto sociale in cui vivono, promuove la gestione comunitaria delle singole scuole, intesa come attiva partecipazione alla vita della scuola da parte dei genitori, delle educatrici e degli operatori della scuola dell'infanzia.

Si realizza così il disegno dell'Adasm (oggi Fism) di Brescia e del suo fondatore di vedere tutte le scuole dell'infanzia non statali collegate a livello nazionale.

Al centro dell'attenzione e della storia di Fism c'è il tema della parità scolastica sia a livello di riconoscimento costituzionale e legislativo sia nel rapporto con gli enti locali per il funzionamento ordinario delle scuole. A tal proposito, purtroppo spiace registrare che, ancora oggi, molti amministratori locali continuano a coltivare l'idea illusoria di poter sgravare i bilanci comunali dall'onere delle convenzioni, affidando la gestione della scuola dell'infanzia allo Stato.

La Fism ha cercato in ogni modo di rendere evidente il valore di una scuola che è parte integrante della cultura della comunità e di far comprendere l'irrelevanza dei presunti risparmi di un affidamento allo Stato: in ogni caso, le difficoltà economiche per mantenere la gestione ad un livello di qualità alto non possono essere motivo sufficiente per affossare un'esperienza che è entrata a far

parte dell'identità locale.

L'ostacolo più difficile da superare è costituito dal preconetto che tali scuole sarebbero "private" e che, quindi, non potrebbero ricevere contributi pubblici, nonostante una vasta produzione saggistica dimostri l'infondatezza di tale posizione, proprio in riferimento al dettato costituzionale.

Tuttavia, per smuovere le convinzioni più radicali, dopo un lungo confronto si impone la realizzazione di una legge (per la cui redazione la Fism offre un contributo determinante): e così, il 10 marzo 2000, viene finalmente approvata la legge n. 62, con la quale le nostre scuole vengono riconosciute "paritarie" e assunte come parte integrante del sistema scolastico. Si profila, quindi, la realizzazione del progetto di chi ha creduto nel valore dell'autonomia reale delle scuole e nella concorrenza dell'iniziativa dei cittadini alla realizzazione del bene comune. Tale affermazione viene ulteriormente ribadita, l'anno successivo, con la riforma del Titolo V della Costituzione e la formalizzazione del principio di sussidiarietà.

Il raggiungimento di questi traguardi, ormai 25 anni fa, non ha rallentato l'impegno della federazione, poiché l'applicazione della legge non ha prodotto i risultati sperati: infatti, alla parità giuridica non è ancora seguita la parità economica e ciò sta producendo il perdurare delle difficoltà nella gestione delle scuole.

### ■ La realtà di Fism Brescia oggi

Fism Brescia associa oggi 236 scuole dell'infanzia paritarie, cattoliche o di ispirazione cristiana: si tratta di scuole senza finalità di lucro, che svolgono un fondamentale servizio pubblico e che, in molti territori, rappresentano spesso l'ultimo avamposto educativo. Esse si riconoscono nel Progetto educativo della Fism di Brescia, scritto in cinque lingue e messo a disposizione delle scuole che

oggi, ancora una volta in sintonia con l'evoluzione dei tempi e le trasformazioni sociali, accolgono anche non pochi bambini stranieri. Molte di queste scuole hanno avviato il loro servizio addirittura nel XIX secolo e, col tempo, hanno poi aperto anche servizi per la prima infanzia (asili nido e sezioni primavera): oltre 2mila sono i dipendenti che vi operano e 18mila le bambine e i bambini tra 0 e 6 anni che le frequentano.

Nella nostra provincia le scuole paritarie rappresentano quasi i due terzi del servizio: si tratta, senza alcun dubbio, della realtà educativa e scolastica più diffusa e più radicata del nostro territorio. Resta urgente, nel delicatissimo periodo storico che stanno attraversando le famiglie italiane, ribadire che la scuola dell'infanzia è il "cuore" della comunità educante e, in quanto tale, svolge un servizio pubblico che è stato riconosciuto, ma che attende ancora di essere adeguatamente sostenuto. Questo è l'obiettivo più urgente e non più rinviabile, da perseguire con forza per il prossimo futuro.

### ■ Il fondo Red, un modello replicabile?

Come accennato, in Italia la parità scolastica è riconosciuta dal punto di vista normativo, ma non è garantita sul piano economico, con tutto quanto ne consegue. Questa "disparità", a maggior ragione per quanto riguarda la disabilità, non è assolutamente accettabile! Per questi motivi, Fism Brescia - d'intesa con gli altri soggetti che sono indicati nelle pagine di questo Quaderno e *in primis* con la Congrega della Carità Apostolica - ha costituito, unica esperienza in Italia, il fondo Red - Risorse Educative per la Disabilità, al quale contribuisce attraverso diverse iniziative.

Cosa fa il fondo Red? Fondamentalmente due cose. Da una parte, raccoglie fondi che vengono distribuiti attraverso un bando annuale alle scuole dell'infanzia e primarie paritarie della nostra

Provincia nelle quali vi sono bambini con disabilità certificata, per sostenerle nei costi dell'insegnante di sostegno, che svolge un ruolo fondamentale, soprattutto nei primi anni del percorso scolastico.

Dall'altra parte, mette a disposizione un *team* di psicologi e pedagogisti specializzati sulla disabilità per formare le/gli insegnanti e aiutarle/i a ripensare la scuola e tutte le attività in chiave inclusiva. Si tratta di un'azione preziosissima, soprattutto se si considera che la disabilità cognitiva (in grande aumento in questo ultimo periodo) emerge proprio nei primi anni di frequenza della scuola dell'infanzia, con la scuola che spesso accompagna la famiglia nel non semplice *iter* di certificazione.

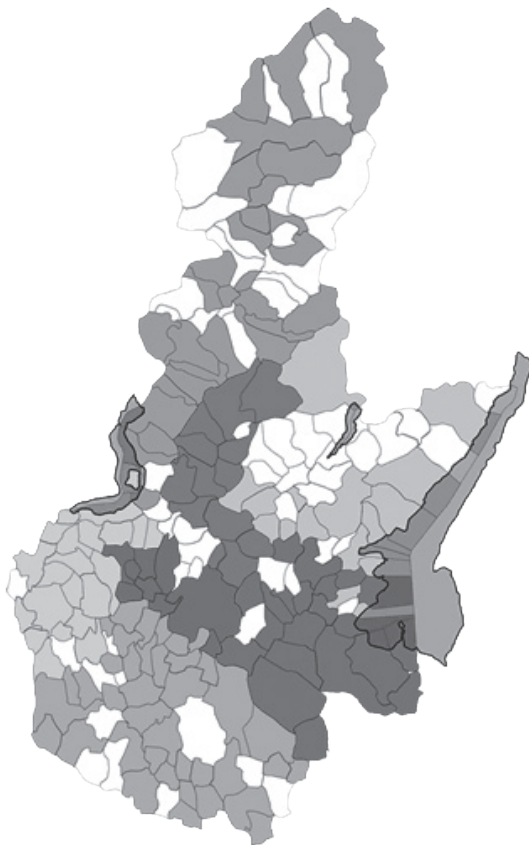
### ■ La scuola della meraviglia

Una volta avevo un sogno, ma mi sono un po' ricreduto. Sognavo, infatti, che le scuole associate alla Fism si caratterizzassero come "scuole inclusive"; ma poi mi sono reso conto che l'aggettivo "inclusivo" è esornativo, superfluo: una scuola, se non è inclusiva, non è una scuola! Punto!

Parafasando don Milani, se una scuola non è inclusiva (per tutti!), è "come un ospedale che cura i sani e manda a casa i malati", che fa cioè proprio il contrario di quello che dovrebbe fare una scuola. Quindi, mi auguro che non sia più necessario ribadire l'ovvio, mi auguro cioè che ogni scuola sia, per sua stessa natura, realmente "inclusiva" e che non sia più necessario esplicitarlo.

Piuttosto, il nuovo sogno è quello di una scuola "maieutica", dove tutti (ma proprio tutti!) hanno la possibilità di essere ciò che sono e di "tirare fuori" il tesoro che hanno nel cuore; e di una scuola "piromane", perché educare è accendere un fuoco, stimolare la curiosità, l'interesse e la passione. Educare è far nascere la meraviglia!

Nella provincia di Brescia la rete di Fism (Federazione Italiana Scuole Materne) annovera 236 scuole associate che impiegano 1.720 insegnanti/figure educative a servizio di 17.800 alunni. All'interno di esse sono presenti 285 sezioni nido, 106 sezioni primavera, 678 sezioni infanzia.



La cartina evidenzia in diverse tonalità di grigio la distribuzione territoriale delle scuole e la suddivisione in 7 macroaree (Bassa bresciana, Brescia, Brescia Est, Franciacorta, Val Trompia, Garda e Salò, Valle Camonica).

Per l'elenco aggiornato, visitare [www.fismbrescia.it](http://www.fismbrescia.it)

***Fabio Betti***, Educatore professionale. È coordinatore delle attività di Fism Brescia e del progetto Seridò, autore di programma Rai per i bambini.

■ *Fabio Betti*

---

## **Seridò, tra scuola e famiglia: un appuntamento annuale con il gioco**

*C'è un segreto nascosto nella testa dei grandi,  
un segreto che non trovano più...  
e hanno smesso da tanto, perché stanno più in alto,  
di guardare il mondo da sotto in su.*

Ogni bambino e tutti i “grandi”, che in questi trent’anni hanno giocato a Seridò, si sono imbattuti, almeno una volta, nelle note di questa canzone che in pochi e semplici versi racchiude l’essenza del sorprendente fenomeno. Ma procediamo con ordine, cominciamo dal fondo... cos’è oggi Seridò.

### **■ Un’avventura nel regno incantato del gioco**

Per chi non c’è mai stato dovete immaginare un appuntamento atteso e molto partecipato che, tra la fine di aprile e i primi giorni di maggio, coinvolge ogni anno migliaia di bambini e genitori, educatori e volontari su invito delle scuole paritarie bresciane della rete associativa di Fism Brescia.

Ma Seridò ha il suo incanto e bisogna parlarne con il lessico che gli è proprio. C’è infatti un luogo, nel cuore della primavera bresciana, dove la magia si fa realtà, dove le risate dei bambini sono la colonna sonora di un’avventura indimenticabile. Quel luo-

go si chiama Seridò, e non è un semplice evento, ma un'istituzione, ormai una vera e propria tradizione, un appuntamento obbligato per i bambini, un punto di riferimento che, in trent'anni di storia, ha saputo evolversi mantenendo salde le sue peculiarità ed i suoi valori più profondi.

Tutti gli anni, il Centro Fiera di Montichiari si trasforma, smettendo i panni di un semplice spazio espositivo, per diventare un immenso parco giochi, un regno incantato dove il gioco è il sovrano incontrastato, e ogni bambino un principe o una principessa in cerca di nuove scoperte.

Nato dalla visione e dalla passione di Fism Brescia, in collaborazione con altre realtà come la cooperativa La Nuvola nel Sacco e il Centrofiera del Garda, Seridò è un evento che ha saputo crescere rinnovandosi, ma mantenendo sempre al centro le sue "passioni" iniziali: il gioco, il bambino, la famiglia. È un progetto che respira l'aria dell'educazione, dell'avventura, della comunità, della solidarietà, un'esperienza che va oltre il semplice divertimento per offrire un'opportunità di crescita, creatività, incontro e relazione.

Allestito su un'area che si estende per circa 100mila metri quadrati, Seridò è un mondo da esplorare, un labirinto di meraviglie dove ogni angolo nasconde una sorpresa. L'edizione 2024, la ventesima, ha proposto oltre 130 grandi spazi gioco dove, in sette giorni, 50mila bambini hanno potuto giocare liberamente con tutto e con tutti, ma prima di tutti... con i loro genitori.

L'esperienza è totalmente interattiva e analogica: non ci sono spettatori, ma solo protagonisti. Piccoli e grandi si muovono insieme dentro una grande avventura, riscoprendo il piacere del gioco libero e la bellezza della condivisione. Il concetto stesso di gioco a Seridò è universale e onnicomprensivo, pensato per stimolare ogni aspetto dello sviluppo infantile. Dai giochi tradizionali che richia-

mano la semplicità e l'ingegno, alle installazioni colorate e gigantesche che invitano ad avventure e prove di coraggio.

I padiglioni tematici sono come portali che trasportano i bambini in mondi diversi, ciascuno con una sua anima e una sua proposta: c'è il mondo dei giochi e dei giocattoli, dove ogni desiderio ludico può essere esaudito; c'è il mondo del movimento, un'esplosione di attività sportive che stimolano la coordinazione e l'energia; c'è il mondo delle arti, dove il teatro e la musica incantano i sensi, trasformando semplici storie in emozioni vibranti.

Per i piccoli artisti, i laboratori creativi sono un paradiso, spazi in cui colorare, modellare e costruire, dando libero sfogo alla fantasia e alla manualità. Ogni area è un invito a esplorare, a toccare, a fare, a essere, a giocare insieme.

### ■ Una festa che fa rima con inclusione

Un aspetto che contribuisce a rendere Seridò un posto speciale, ciò che differenzia l'evento da un semplice parco giochi e lo caratterizza come un'esperienza unica, è il suo impegno verso l'inclusione.

Seridò è il luogo colorato e inclusivo per eccellenza, dove ogni bambino trova il suo posto, senza barriere né differenze. È un luogo dove il gioco accoglie tutti, senza distinzioni di abilità o provenienza. Ogni anno, a Montichiari, questa celebrazione del gioco si fa portavoce di un messaggio forte e chiaro: l'inclusione non è un concetto astratto o una parola "di moda", ma un'esperienza concreta da vivere e respirare. L'impegno di Seridò verso l'inclusione, in particolare per quanto riguarda la disabilità, è una delle sue colonne portanti. L'evento sostiene attivamente ed economicamente il fondo Red. Questo supporto concreto e tangibile si traduce in un'opportunità reale per le scuole dell'infanzia, nella loro opera educativa e didattica verso i bambini... tutti.

Ma l'inclusione a Seridò va oltre l'aspetto economico e organizzativo, si nota nei dettagli più piccoli, nella cura e nell'attenzione che vengono rivolte a ogni singolo partecipante. L'assenza di barriere architettoniche rende l'intero spazio accessibile, consentendo a ogni bambino di muoversi e partecipare.

Un'armata di volontari sorridenti e preparati (una media di 1.500 ad ogni edizione) è presente ovunque, pronta a offrire assistenza, a giocare e a rassicurare, facendo attenzione che ogni bambino, con le sue unicità, si senta accolto e coinvolto in ogni attività. Questa dedizione si trasforma in un'esperienza utile per le famiglie e per le scuole, che possono proporre ai bambini un contesto protetto e stimolante dove, semplicemente, giocare e giocare tutti insieme.

Seridò è anche un interessante crocevia di culture, un luogo dove il gioco, in quanto linguaggio universale, abbatte ogni barriera linguistica o culturale. Famiglie di diversa estrazione e provenienza si ritrovano a condividere lo stesso spazio, lo stesso divertimento e lo stesso stupore, creando un tessuto sociale arricchito dalla diversità.

In un mondo che spesso innalza muri, Seridò costruisce ponti, unendo le persone attraverso il potere semplice e puro del gioco. L'atmosfera che si respira è quella di una comunità, dove la gioia di giocare diventa il collante che tiene insieme le persone, superando le differenze. L'evento diventa così un potente strumento di socializzazione e integrazione, offrendo alle famiglie un'opportunità unica per entrare in contatto con realtà diverse dalla propria, esercitando l'empatia in un contesto ludico e sereno.

### ■ Un'opportunità per le scuole dell'infanzia e le famiglie

La formula e la realizzazione concreta di questa "festa" mostrano come la solidarietà, la socialità e l'educazione siano il motore di questa iniziativa, ma la forza di Seridò è la capacità di coinvolgere

davvero e in maniera attiva le famiglie e le scuole, con particolare attenzione quelle dell'infanzia.

Per le scuole, Seridò è un'opportunità educativa e didattica preziosa. Non è solo un'uscita, ma un'esperienza formativa che integra il percorso scolastico, offrendo ai bambini un'occasione di apprendimento attivo e sensoriale. Gli insegnanti possono costruire percorsi didattici legati alla partecipazione, esplorando temi come la creatività, il movimento, l'ambiente, la musica e l'inclusione.

Per le famiglie, Seridò è un regalo: un tempo prezioso da trascorrere insieme, lontano dalle distrazioni digitali e dalle frenesie della vita moderna. È un'occasione per i genitori di riscoprire il piacere del gioco, di connettersi con i propri figli a un livello più profondo, di creare ricordi che rimarranno per sempre.

Alla fine di ogni giornata, ciò che resta è molto più di un ricordo di divertimento, ci si accorge di quanto sia bello e prezioso quando tutti hanno la possibilità di giocare, di sentirsi parte di qualcosa e di esprimere liberamente sé stessi. Seridò, quindi, non è solo una festa, ma un viaggio nel cuore dell'infanzia, un'avventura che lascia un segno indelebile e positivo nel cuore di chiunque vi partecipi.

*“C'è un segreto nascosto nella testa dei grandi, un segreto che non trovano più”*: l'idea che gli adulti possano avere l'occasione di guardare il mondo da sotto in su, cioè dal punto di vista dei bambini, è il tema generatore di Seridò, è la riflessione da cui tutto è cominciato.

### ■ Dal 1996 nel paese di Seridò

L'Adasm Fism Brescia (Associazione Degli Asili e delle Scuole Materne) - oggi semplicemente Fism Brescia - festeggiava il suo trentesimo compleanno nel 1996. Fu un anniversario importante, un traguardo che rappresentava non solo la lunga storia di un'asso-

ciazione impegnata nel sostegno all'infanzia, ma anche la testimonianza viva di un impegno collettivo fatto di insegnanti, educatori, famiglie, amministratori e bambini.

Per l'occasione, si decise di realizzare un programma di eventi e iniziative dal titolo "Trent'anni e ancora bambini", un modo per ribadire che l'educazione, la fantasia e la capacità di meravigliarsi restano valori fondamentali anche nell'età adulta.

Il progetto prevedeva incontri, convegni, ed eventi. Soprattutto, si scelse di dare vita a qualcosa di nuovo, qualcosa che potesse coinvolgere direttamente i bambini delle scuole associate, come protagonisti attivi di un'esperienza condivisa. Da questa idea nacque un originale percorso didattico che aveva come filo conduttore un racconto inedito, scritto appositamente per l'occasione: "Nel paese di Seridò".

Il racconto, "Nel paese di Seridò", non è una semplice favola, ma una vera e propria narrazione educativa costruita per essere vissuta e, soprattutto giocata. La storia si ambienta in un luogo fantastico, un paese colorato, allegro, pieno di sorprese, di personaggi curiosi e di luoghi importanti: la scuola, la chiesa, il municipio e... la stazione di Seridò con Nello il capostazione ed il suo treno che conduce i bambini a portare gioia nei paesi vicini.

Nel Paese di Seridò, ogni cosa è possibile e i bambini sono i veri custodi del gioco e della creatività. Il nome stesso — Seridò — aveva qualcosa di magico e misterioso. Alcuni dicevano che fosse una parola inventata per gioco, altri che fosse la fusione di suoni dolci e infantili, un po' come il "se-ri-do" di una filastrocca. Qualunque fosse la sua origine, Seridò divenne subito un simbolo: il posto dove il gioco è il luogo ideale per crescere, incontrare, divertirsi.

Per quasi un anno intero, tutte le scuole associate ad Adasm lavorarono intorno a quel racconto. Le maestre lessero e interpreta-

rono le storie, inventarono attività ispirate ai personaggi, crearono giochi, disegni, plastici e costruzioni. I bambini parteciparono con entusiasmo, trasformando ogni giorno di scuola in una nuova avventura nel Paese di Seridò.

Le canzoni nacquero come parte integrante di questo percorso. Furono scritte per accompagnare le diverse tappe del viaggio: c'erano canzoni allegre per accogliere, filastrocche ritmate per giocare e canti corali per celebrare l'amicizia. Ogni scuola aggiungeva un proprio tocco, un gesto, una parola nuova. In poco tempo, Seridò diventò una lingua comune fra i bambini di tutta la provincia.

L'obiettivo educativo era chiaro: favorire la collaborazione, la fantasia e la socialità, superando i confini tra le singole scuole. Seridò divenne una grande esperienza collettiva, un progetto condiviso dove ogni bambino era parte di qualcosa di più grande e ogni insegnante contribuiva a costruire un piccolo pezzo di quel mondo fantastico.

A quel punto, diventò inevitabile. Dopo un anno passato a immaginare, costruire e raccontare il Paese di Seridò, era necessario farlo nascere davvero. Non solo un'idea, non solo un racconto, ma un luogo reale dove bambini e adulti potessero incontrarsi, giocare e riconoscersi. E così, il 12 maggio 1997, presso il Centro Fiera di Montichiari, aprì le porte per la prima volta il vero Paese di Seridò. Gli spazi furono trasformati in un gigantesco parco giochi: percorsi di avventura, laboratori creativi, spettacoli, musica e fantasia ovunque. Fu un evento straordinario: 15mila bambini si incontrarono a giocare tutti insieme, vivendo per un giorno ciò che avevano sognato per mesi. C'era chi arrivava con i propri insegnanti, chi con i genitori, chi portava con sé i disegni o i trenini costruiti a scuola. Fu un'esperienza talmente intensa che nessuno ebbe dubbi: Seridò doveva continuare.

Gli educatori dell'Adasm Fism avevano chiaro un concetto fondamentale: giocare è un diritto, non un lusso. Giocare significa esplorare, sperimentare, comprendere il mondo attraverso l'esperienza diretta. Per questo, Seridò non voleva essere un parco giochi tradizionale ma un laboratorio di esperienze, dove tutto è pensato per stimolare la curiosità, la collaborazione e la scoperta.

### ■ Dalla prima edizione ad oggi, un appuntamento annuale

Il successo del 1997 fu talmente grande che Seridò tornò l'anno successivo, e quello dopo ancora, diventando in breve tempo un appuntamento fisso per migliaia di famiglie, scuole e bambini provenienti non solo da Brescia, ma da tutta Italia. In trent'anni si annoverano oltre 2 milioni di ingressi.

Di anno in anno, l'evento crebbe, arricchendosi di nuovi spazi, nuove attività e collaborazioni. Cambiavano le scenografie, i personaggi, i temi educativi, ma l'essenza rimaneva la stessa: un luogo dove il bambino è protagonista.

Molti genitori raccontano che a Seridò “ci si diverte più dei figli”, perché lì il tempo si ferma e tutto torna semplice: costruire una torre di legno, salire su un tappeto elastico, disegnare con le mani sporche di colore, correre senza pensieri. Seridò non è solo un evento per bambini: è una metafora dell'educazione stessa.

In un mondo sempre più veloce, tecnologico e spesso “isolante”, Seridò rappresenta una pausa necessaria, un ritorno alle radici del gioco, della manualità e della relazione. Ogni laboratorio, ogni attività è pensata per stimolare l'autonomia e la collaborazione, senza premi, competizioni o classifiche. Non ci sono vincitori né sconfitti, ma solo bambini che giocano insieme.

L'educazione, secondo la visione di Seridò, è un processo che nasce dall'esperienza condivisa, dall'emozione, dal fare insieme. È

l'incontro tra il sogno e la realtà, tra il racconto e la vita quotidiana. In questo senso, Seridò è un laboratorio permanente di educazione alla meraviglia.

Molti dei bambini che parteciparono alle prime edizioni oggi sono adulti, e alcuni di loro portano i propri figli a Seridò. È come un cerchio che si chiude e si riapre ogni volta: la memoria di un gioco che diventa tradizione, l'emozione di riconoscere gli stessi colori, la stessa musica, la stessa magia.

Alcuni di quegli ex bambini raccontano che Seridò è stato il primo luogo dove hanno sentito di poter essere liberi di creare, di esprimersi senza paura di sbagliare. Molti insegnanti, oggi formatori, ricordano con orgoglio il periodo della nascita del progetto, quando ogni scuola diventava un piccolo laboratorio di fantasia e di partecipazione collettiva.

E allora, come recita una delle nostre canzoni: *Dài mamma portami a Seridò!*

***Domenico Fidanza***, religioso della Congregazione dei padri Piamartini. È parroco della Parrocchia delle Sante Gerosa e Capitanio a Brescia. Dal 2023 è Responsabile del Servizio per la pastorale delle persone con disabilità della Diocesi di Brescia.

***Davide Guarneri***, insegnante nella secondaria di II grado. È Responsabile per la scuola e il coordinamento delle scuole cattoliche della Diocesi di Brescia, vice Presidente della Fondazione Comunità e Scuola.

■ *Domenico Fidanza e Davide Guarneri*

---

## **La scuola cattolica per l'inclusione e l'accoglienza nella Diocesi di Brescia**

Il sistema educativo e scolastico bresciano è ampio e articolato e, in esso, la scuola cattolica è presente, in modo propositivo, in ogni ordine e grado: 240 scuole dell'infanzia (delle quali 18 direttamente gestite da parrocchie), 22 enti ecclesiastici che gestiscono scuole primarie e/o secondarie (congregazioni religiose; 3 scuole parrocchiali), 5 cooperative, 4 fondazioni.

### **■ La storia: i poveri e i fragili prima di tutto**

La scuola cattolica a Brescia è erede di grandi figure di testimoni e santi come Giuseppe Tovini, che fondò l'asilo san Giuseppe e il collegio "Luzzago" - poi "Arici" - nel 1882, o Annunciata Cocchetti, presente insieme alle consorelle soprattutto in Valle Camonica dal 1842, o ancora l'esperienza canossiana (dal 1835), dorotea (dal 1842), salesiana (dal 1925 a Brescia, dal 1932 a Chiari). A Lonato le Ancelle della Carità aprirono la scuola elementare nel 1852, e in seguito a Palazzolo diedero vita ad una scuola materna

nel 1902. Furono istituite scuole ad opera di preti e religiosi capaci di leggere le istanze e le urgenze del tempo, come l'Istituto Santa Marta, realizzato nel 1915 dall'allora cappellano delle carceri don Marella per accogliere le "giovani povere e bisognose da indirizzare alla riabilitazione civile e morale" e che, in breve diede vita ad una scuola, così da incontrare il bisogno di madri, spesso sole, lavoratrici. Fra Ottocento e Novecento si diffondono giardini d'infanzia, asili, scuole, un lungo elenco che va da Castegnato (1886) a Cemmo (1821), da Rodengo Saiano (1898) a Orzivecchi (1905), a Erbusco (1911), e così via.

Un cenno particolare, in questa sede, merita la Scuola Audiofonetica, che ha avviato la sua attività nel 1856 come istituzione dedicata all'istruzione delle bambine sorde, si trasferì nell'attuale sede di Mompiano nel 1919, ottenendo il riconoscimento ufficiale come scuola il 4 aprile 1927, poco dopo l'introduzione della legge del 1923 che rendeva obbligatoria l'educazione per i sordi.

Su un altro versante, inoltre, è importante evidenziare la speciale proposta della formazione professionale, che a Brescia ha radici nel carisma e nella santità di Lodovico Pavoni (la Pavoniana è del 1821), di Giovanni Battista Piamarta (gli Artigianelli nascono nel 1886), e di Giovanni Bonsignori (la Colonia Agricola di Remedello è del 1895).

Sono sufficienti questi rapidi cenni storici per dire che la scuola cattolica nasce e si diffonde nel territorio, vicina alle famiglie, per educare e per accogliere i poveri e i fragili prima di tutto. Solo fatti storici e scelte politiche, segnate ancora da pregiudizio ideologico (insieme al diminuire di disponibilità fra sacerdoti, religiosi e religiose), hanno portato la scuola cattolica ad essere oggi una parte minoritaria del sistema, talora persino ostacolata dallo Stato, priva di un significativo sostegno economico, nonostante sia

definita “pubblica e paritaria” dalla legge 62/2000 (cfr. contributo di Ernesto Diaco in questo quaderno), cioè pienamente parte del sistema pubblico dell’istruzione, un sistema che solo se rimarrà plurale potrà essere di qualità.

### ■ **L'accoglienza come atteggiamento preferenziale**

L'accoglienza delle fragilità, la risposta alle emergenze educative e alle istanze e ai bisogni di alunni e famiglie è, e non può non esserlo, una costante attenzione di ogni progetto educativo di scuola cattolica. Soprattutto a partire dalla dichiarazione del Concilio Vaticano II *Gravissimum educationis* (1965), che afferma il diritto inalienabile all'educazione per ogni essere umano, in forza della dignità di persona, numerose note e riflessioni richiamano al dovere di istituire scuole e di promuovere percorsi educativi aperti, accoglienti, inclusivi.

In tal senso e in continuità con l'insegnamento conciliare si esprime un altro documento del magistero di cui si riporta di seguito un significativo passaggio. Si tratta della nota pastorale della Conferenza episcopale italiana (Cei), *La scuola cattolica risorsa educativa della Chiesa locale per la società*, che è stata pubblicata nel 2014 ed è per molti versi ancora attuale:

In un modo tutto specifico dovrà essere curata l'attenzione verso gli alunni con disabilità. La scuola cattolica intende accoglierli con atteggiamento preferenziale, prima ancora che per un adempimento di legge, per la sua fedeltà all'insegnamento di Gesù. Gesù ha riservato una cura particolare e prioritaria ai sofferenti, in tutta la vasta gamma dell'umano dolore, manifestando in esso la potenza salvifica della redenzione che abbraccia l'uomo nella sua singolarità e totalità. Gli emarginati, gli svantaggiati, i poveri, i sofferenti, i malati, sono stati i destina-

tari privilegiati dell'annuncio, in parole ed opere, della buona novella del regno di Dio che irrompe nella storia umana. In una società che valorizza il potere, il successo, l'averne, l'efficienza, la scuola cattolica deve dare una testimonianza di particolare attenzione alle persone più deboli, che non possono essere private della possibilità di partecipare del suo progetto educativo.

E oggi, nel XXI secolo, le fragilità assumono nomi e forme diverse: il minore straniero non accompagnato o richiedente asilo con la sua famiglia per motivi di guerra o persecuzione, l'adolescente con dipendenze o disturbi del comportamento o dell'alimentazione, fino all'articolazione dei disturbi dell'apprendimento, che gli strumenti più raffinati di osservazione oggi disponibili consentono di individuare.

Di fronte a questo quadro, ogni scuola è chiamata a porre in essere percorsi di personalizzazione della didattica, e ciò, per la scuola cattolica, è una concreta risposta alla chiamata di Gesù che, modello per ogni educatore e maestro, "chiamò a sé un bambino, lo pose in mezzo" (Mt 18,2), poiché "ogni volta che avete fatto queste cose a uno solo di questi miei fratelli più piccoli, l'avete fatto a me" (Mt 25,40).

### ■ Il XXV Rapporto sulla scuola cattolica in Italia

Il Centro Studi per la scuola cattolica della Cei ha dedicato il suo XXV Rapporto (2023) proprio all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità: secondo i vescovi italiani, per le scuole cattoliche l'inclusione è connaturata alla loro identità.

Nell'accogliere studenti con speciali bisogni educativi si concretizza l'antropologia cristiana e la missione della Chiesa, c'è una tradizione pedagogica e ci sono tanti carismi educativi che hanno prodotto i loro effetti su tutto il sistema scolastico, a livello nazio-

nale e mondiale.

Nella scuola italiana gli alunni con disabilità certificata sono oltre il 4% del totale (più di 300mila unità), ma in quella cattolica la percentuale - e conosciamo le ragioni! - purtroppo si dimezza, anche se è in crescita negli ultimi anni. Brescia, però, ha il dono di alcune scuole cattoliche nelle quali i numeri sono diversi, per la presenza di alunni con disabilità in percentuali superiori alla scuola statale, consentendo una presenza media intorno al 3,5%. Il Rapporto afferma esplicitamente che “il motivo principale di questa discrepanza sta nel fatto che la spesa dell’insegnante di sostegno è a carico delle scuole e delle famiglie. Infatti, se si considerano i casi di alunni con Dsa e Bes, che non richiedono costi aggiuntivi ma attenzione educativa, nelle scuole paritarie e in particolare in quelle cattoliche si vede che sono proporzionalmente più numerosi rispetto che nella scuola statale”.

Il Rapporto, e la riflessione che segue negli anni, stimola ad un lavoro intenso, alla realizzazione di reti intorno alle scuole, al perseguimento di un’accoglienza sempre più attenta alla qualità della relazione: come riorganizzare la scuola per farla essere realmente inclusiva? Come collegare l’esperienza scolastica degli alunni alla loro vita? Cosa chiedere a tutti gli insegnanti (non solo di sostegno)? Quale formazione prevedere per loro? Quali strumenti nel territorio, anche economici, per aiutare le scuole?

Sempre più la scuola deve articolarsi intorno ad alcuni “pilastri”: l’accoglienza di tutti gli alunni, specie dei più deboli, tramite l’inclusione di tutte le diversità; il che comporta un’innovazione radicale nel modo di fare scuola; la capacità dei docenti di sapersi relazionare con questi differenti giovani, di saperli comprendere, di interessarsi ai loro problemi; la passione con cui essi debbono sapere testimoniare nell’insegnamento il desiderio di svolgere questo delicato compito educativo; la competenza con la quale deb-

bono sapere svolgere questo compito; l'assoluta necessità di collaborazione tra scuola-famiglia e servizi territoriali per realizzare un completo progetto di vita di questi giovani, in vista dell'uscita dalla scuola e della loro inclusione nel mondo del lavoro e della comunità.

### ■ Il traguardo: dall'inclusione all'appartenenza

L'inclusione, pur restando una parola chiave nel linguaggio educativo, rischia a volte di esprimere un processo unidirezionale, in cui qualcuno accoglie e qualcun altro viene accolto. La scuola cattolica è chiamata oggi a compiere un passo ulteriore, riconoscendo che il vero orizzonte educativo è l'appartenenza: appartenere significa sentirsi parte viva di una comunità, dove ciascuno non è un "ospite", ma un soggetto attivo, portatore di doni e di senso.

L'appartenenza diventa una dimensione generativa, capace di trasformare la relazione educativa in una storia condivisa, dove l'altro non è più semplicemente incluso, ma riconosciuto come parte costitutiva del noi.

In questa prospettiva la scuola cattolica non è chiamata ad essere una scuola *per*, ma una scuola *con*: con i bambini, con le famiglie, con le persone con disabilità, con la comunità per vivere esperienze educative dove diversità non è un limite da colmare, ma una risorsa che arricchisce e trasforma.

L'appartenenza è il volto evangelico della Chiesa e della scuola: è la capacità di riconoscere che nella comunità educativa ciascuno ha un posto e una missione. È lì che la scuola cattolica può ritrovare la sua identità più autentica, diventando davvero segno di comunione e di speranza, luogo di relazioni che generano vita e futuro.

L'esperienza del fondo Red, verso il quale la Diocesi di Brescia esprime convinto apprezzamento e sostegno, persegue quanto ac-

cennato più sopra. È un sostegno concreto alle scuole, sia economico (distribuito a scuole dell'infanzia e primarie paritarie oltre 1 milione di euro) che in servizi e consulenza educativa, dice di un territorio che si mobilita, visibile negli enti che si sono coordinati. Il fondo stesso è un metodo, un percorso inclusivo, perché, via via in pochi anni ha incontrato il consenso della Conferenza episcopale italiana (patrocinio del 2020), e donazioni di privati, aziende ed enti.

Non resta che augurarci ulteriori sviluppi! Con l'aiuto della Provvidenza, e con l'impegno convinto di tutti, appartenenza, inclusione, accoglienza, fraternità siano sempre più parole ordinarie nel vocabolario delle nostre scuole e della nostra società.





RISORSE  
EDUCATIVE  
PER LA DISABILITA'

**SERIDO'**

Il fondo Red (Risorse Educative per la Disabilità) è promosso da Fism Brescia, Congrega della Carità Apostolica, Fondazione Dominique Franchi, Fondazione Comunità e Scuola, Fondazione Museke e Fondazione Villa Paradiso. Dal 2017 sostiene risorse educative dedicate, la formazione e la consulenza per gli insegnanti, la sensibilizzazione sui temi della disabilità infantile nelle scuole paritarie di Brescia. Red ha ricevuto il patrocinio della Conferenza Episcopale Italiana ed è realizzato in collaborazione con Intesa Sanpaolo e Fondazione Banca San Paolo di Brescia, con il sostegno continuativo di Fondazione Lesic e Cooperativa Servizi Scuole Materne.

Per sostenere le attività:

IBAN IT 02 R 0306909606100000406310

Congrega della Carità Apostolica ente filantropico

Causale: Donazione fondo Red

Sede: via Mazzini 5 - 25121 Brescia  
telefono 030.291561 int. 4 - email: [info@fondored.it](mailto:info@fondored.it)

**[www.fondored.it](http://www.fondored.it)**

Impaginazione e grafica a cura di Congrega della Carità Apostolica  
Finito di stampare a novembre 2025 da Ciessegrafica - Montichiari (BS)

©2025 Edizioni Fism Comunicazione  
ISBN 979-12-243-0683-2



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

ISBN 979-12-243-0683-2



9 791224 306832