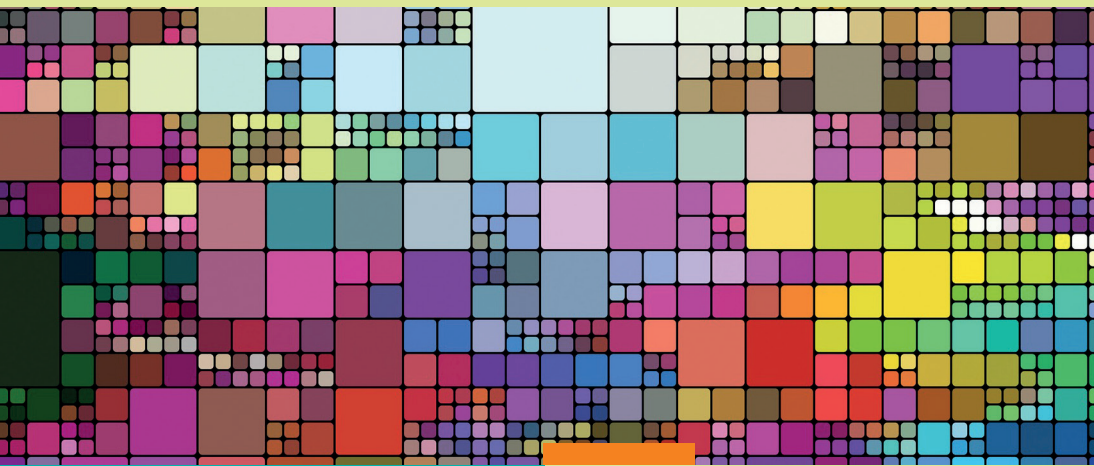


didattica

G. Cannella
G.R.J. Mangione
P.C. Rivoltella (eds.)

A scuola nelle piccole scuole



Storia, metodi, didattiche

INDIRE ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA



Unione Europea

FONDI
STRUTTURALI
EUROPEI

pon
2014-2020



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per lo Sviluppo Economico e la Ricerca della
Scuola Secondaria, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per lo Sviluppo Economico e la Ricerca della
Scuola Secondaria, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per lo Sviluppo Economico e la Ricerca della
Scuola Secondaria, dell'Università e della Ricerca

PER LA SCUOLA - COMUNITÀ E AMBIENTE PER LO SVILUPPO DELLA RICERCA

Scholé

A SCUOLA NELLE PICCOLE SCUOLE

Storia, metodi, didattiche

GIUSEPPINA CANNELLA
GIUSEPPINA RITA JOSE MANGIONE
PIER CESARE RIVOLTELLA

Copyright Editrice Morcelliana © 2021

Via Gabriele Rosa 71 – 25121 Brescia

www.morcelliana.net

ISBN 978-88-284-0283-1

Prima edizione digitale 2021

Quest'opera è protetta dalla legge sul diritto d'autore. È vietata ogni riproduzione anche parziale non autorizzata.



Volume realizzato nell'ambito del Programma Operativo Nazionale plurifondo (2014IT05M2OP001) “Per la scuola – competenze e ambienti per l’apprendimento” 2014-2020 - Asse I “Istruzione” – OS/RA 10.1 “Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa” - Azione 10.1.8. Progetto: “Piccole Scuole” - Codice progetto - 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1 - CUP - B59B17000010006

Si ringrazia Andrea Paoli, Collaboratore tecnico della ricerca (INDIRE) per l'illustrazione delle figure presenti nel volume.

Si ringrazia Vittoria Volterrani, docente dell'IO di Bobbio, per l'immagine di copertina.

Si ringraziano inoltre le piccole scuole oggetto di studio e intervento del CREMIT e di INDIRE perché grazie a loro la ricerca ha modo di proseguire e migliorare.

Introduzione

Qualche anno fa (Rivoltella, 2015) ho definito *Situazioni Didattiche Non Standard* (SDiNS) tutte quelle realtà di scuola che sfuggono, per la loro comprensione, al modello della “classe normale”. Penso alle piccole scuole, naturalmente, che sono oggetto di questo volume e che presentano per numero di studenti (spesso così ridotto da richiedere l’attivazione di pluriclasse) e collocazione geografica (penso alle scuole delle piccole isole), dei casi di studio interessantissimi per la didattica. Ma penso anche alla scuola in ospedale e all’istruzione domiciliare, o al CPIA e alle problematiche della prima alfabetizzazione di studenti adulti, per i quali spesso l’italiano è la L2.

Con il termine “classe normale”, a partire dall’Illuminismo, si è definita quella situazione didattica in cui l’insegnante spiega e, nello stesso momento, tutti gli studenti ascoltano. Per la cultura giuridica dell’Illuminismo questa situazione è l’unica che possa garantire a tutti gli stessi diritti: memori di un passato in cui l’istruzione era fortemente legata al censo e dipendente dal singolo istitutore, l’operazione che gli illuministi varano è volta a capovolgere quest’ordine di cose e l’unico assetto della classe che consentisse di fare questo era quello di un’aula in cui a tutti fossero fornite le stesse informazioni.

Come si capisce ci troviamo qui di fronte a un curioso testacoda che conferma come occorra sempre leggere i fenomeni a partire dal contesto storico entro cui essi si manifestano. Per le politiche dell'istruzione attuali, la "classe normale" rappresenta l'esatto contrario di quel che per gli illuministi doveva rappresentare. La ricerca nell'ambito della genetica applicata (Asbury & Plomin, 2015), delle neuroscienze cognitive (Sacks, 2017), della pedagogia speciale (Bocci, D'Alonzo & Pinnelli, 2015), consente di affermare che ogni studente è diverso da tutti gli altri. Concorre allo sviluppo di questa diversità non solo il patrimonio genetico, ma l'insieme delle esperienze e dei condizionamenti ambientali di cui ciascuno è protagonista. Il risultato è che in una classe non ci sono solo studenti portatori di bisogni educativi speciali (disabilità certificate, disturbi specifici di apprendimento, forme di disagio socio-culturale) che per questo sono sicuramente diversi dal resto della classe, ma che anche tutti gli altri – quelli che non godono di alcuna certificazione – sono singolarmente diversi. Tutti questi studenti apprendono ciascuno con il proprio ritmo, stile, difficoltà. Per garantire effettivamente a ciascuno i suoi diritti ho bisogno di trattarli non in modo uguale, ma in modo diverso: come ricordavano Don Milani e i suoi ragazzi in *Lettera a una professoressa*, "non c'è ingiustizia più grande che far parti uguali tra disuguali". Quel che l'Illuminismo riteneva equo – garantire a tutti la stessa istruzione – oggi si dimostra contrario rispetto alla necessità di una personalizzazione che chiede, invece, per essere equi, di "fare le differenze".

Lavorare in questa prospettiva per l'insegnante è sicuramente difficile. Progettare la lezione – la stessa lezione uguale per tutti – diviene un lavoro complesso. Occorre distinguere i livelli di competenza, creare le condizioni perché ciascuno possa esprimere le proprie potenzialità. La lezione frontale chiede di essere superata non perché non valga, ma semplice-

mente perché nel caso delle SDiNS non si può fare. Qui incontriamo due aspetti interessanti per la ricerca didattica.

In primo luogo, forse mai come nel caso delle SDiNS, si verifica la capacità dell'ambiente di modellare e chiedere una ristrutturazione delle pratiche dell'insegnante. È la Laurillard (2012) a inserire questa opzione nel suo *Conversational Framework* (Fig. 1), presentandola come uno dei 4 cicli possibili secondo i quali l'apprendimento avviene e l'insegnante può di conseguenza strutturare la propria pratica. La relazione, come anche negli altri tre cicli, è biunivoca. Questo significa che l'insegnante può intervenire sull'ambiente modificandolo (si ricorderà il celebre: "Se vuoi cambiare la didattica, cambia l'aula!" di Freinet), ma è vero – più spesso – anche il contrario, ovvero che i vincoli imposti dall'ambiente costringono l'insegnante a ripensare il proprio agire. E non è detto che questo sia per forza un male. Infatti, se la mia aula in università, con i banchi fissati al pavimento, mi costringe alla didattica frontale, disporre di 8 bambini di tre età diverse, come in una pluriclasse, mi rende impossibile fare quel che tradizionalmente farei, ovvero la lezione. Mentre nel primo caso l'ambiente mi costringe alla tradizione, nel secondo mi forza all'innovazione.

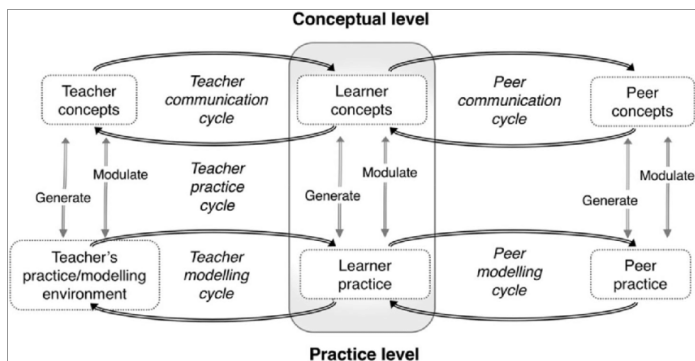


Figura 1. Conversational Framework (Laurillard, 2012)

Il secondo aspetto interessante è che, proprio per le caratteristiche particolari che l'ambiente di apprendimento assume, le soluzioni che l'insegnante che opera nella SDiNS predispone possono assumere un valore modellizzante anche rispetto alle pratiche della "classe normale": un insegnante di scuola in ospedale, costretto a operare al capezzale dello studente, impara molto bene cosa significhi una didattica one-to-one; allo stesso modo l'insegnante di pluriclasse sviluppa tecniche di lavoro per piccoli gruppi che sicuramente potrebbero essere spese anche in una classe omogenea per gestire meglio gli apprendimenti in relazione ai livelli di prestazione o alla necessità di un eventuale lavoro di supporto cognitivo su una parte della classe. In buona sostanza, le SDiNS rappresentano dei veri e propri laboratori didattici nei quali è possibile sperimentare con le variabili bloccate quel che poi potrà essere esportato in situazioni didattiche più tradizionali.

In Svizzera e in Austria, dove le piccole scuole e le pluriclassi – in un territorio quasi completamente montano – sono la norma, si è riusciti a riconcettualizzarle non come qualcosa di meno delle classi normali, ma come qualcosa di più. Un numero inferiore di bambini insieme all'attivazione di soluzioni didattiche innovative rappresenta un'opzione in più e non in meno per chi ne fa parte. E infatti la ricerca dimostra che in queste scuole, in queste classi, gli apprendimenti sono più efficaci e maggiori sono l'autonomia, la responsabilità e la socialità dei bambini¹.

Il volume che qui presento – e la cui curatela condivido con Giuseppina Rita Jose Mangione e Giuseppina Cannella, Ricercatrici INDIRE – si muove lungo queste direttrici focalizzando la propria attenzione sulle piccole scuole. Si tratta di un volume corale, sia perché è il risultato della partecipazione di più ricercatori, sia perché permette di valorizzare le esperienze condivise nell'ambito della Summer School "Insegnare ed apprendere nelle piccole scuole" promossa dal CREMIT

(il centro di ricerca che dirigo) e da INDIRE (attraverso il progetto "Piccole Scuole"- Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSE-PON-INDIRE-2017-1).

Il libro vuole rappresentare una prima sintesi di queste esperienze e allo stesso tempo fornire al lettore una prospettiva di comprensione della didattica nelle piccole scuole. Lo fa organizzando i contributi in tre sezioni. Nella prima vengono fornite le giustificazioni pedagogiche e viene indagato il quadro storico: l'obiettivo è capire quando e perché nascano le piccole scuole e quali motivazioni di fondo le sorreggano. Nella seconda sezione del volume, si entra più nel merito della didattica attraverso l'approfondimento di ambienti in grado di sostenere esperienze educative integrate con il digitale e Tips per la gestione delle pluriclassi.

Nella terza sezione del volume è stato possibile comprendere il valore del fare “rete” a livello di opportunità di gemellaggi di piccole scuole nell'ambito delle azioni eTwinning e attraverso forme organizzative di reti di intenti tra le piccole scuole di un territorio fino ad arrivare al Movimento nazionale delle Piccole scuole.

Brescia, dicembre 2020

Pier Cesare Rivoltella

SEZIONE I

QUADRO STORICO E PEDAGOGICO

di Giuseppina Cannella [INDIRE]

Nella prima parte di questo volume il lettore avrà modo di comprendere il quadro storico, sociale e pedagogico che caratterizza le piccole scuole italiane.

Il contributo storico di Fabio Pruneri (rif. Cap.1) ci permette di tornare indietro nel tempo e di comprendere come da sempre la piccola scuola rurale in Italia venga identificata, spesso negativamente, dal numero esiguo di studenti iscritti. Ancora oggi si fa fatica a individuare invece quelle virtuosità pedagogiche che possono manifestarsi in classi piccole e contesti non urbani. In realtà le scuole con un ristretto numero di studenti iscritti, i piccoli plessi di montagna o delle isole, rappresentano, come dice lo stesso Pruneri, *“un fattore di salvaguardia dei territori che costituiscono un patrimonio storico e un’opportunità di benessere per le persone”* e allo stesso tempo un’opportunità di sperimentare modalità organizzative e didattiche che possiamo definire “non standard”, in quelle situazioni che mal rispondono al modello dominante di organizzazione dell’istruzione. Lo aveva preannunciato già il Ministro Gonnella nel 1948 quando volle *“ripensare alle scuole uniche a classi riunite (le pluriclassi), come una comunità in cui far sperimentare la convivenza di tutti gli alunni soggetti all’obbligo”*. Un approccio al contesto rurale che sa di sperimentazione e che mira ad investire sulla professionalità degli insegnanti e degli spazi scolastici

(*“Provvedimenti a favore dell’edilizia scolastica rurale con edifici che abbiano alcune caratteristiche: alloggio dell’insegnante annesso alla scuola, appezzamento di terreno per lo svolgimento del programma delle scuole rurali e arredo secondo criteri moderni e razionali con «banchi ad un posto e almeno tre lavagne»”).* Questo modello di scuola che per la società post bellica rappresentava una situazione marginale dal punto di vista sociale e culturale, *“assumeva il carattere di laboratorio di innovazione pedagogica”*.

È in questo scenario storico-sociale che la ricerca educativa può avere un ruolo incisivo, poiché può affondare lo sguardo su due macro temi: gli aspetti pedagogici e gli aspetti sociali. È necessario però, come viene richiamato anche nel lavoro di Giuseppina Cannella (rif. Cap. 2), che ci sia *“un dialogo tra scuola, enti locali e istituzioni centrali”*.

Questo confronto, potenziato attraverso l'uso delle nuove tecnologie, emerge anche dall'analisi di Michelle Pieri (rif. Cap. 4) che proietta il lettore in una dimensione internazionale da cui è possibile comprendere l'importanza e le iniziative a supporto delle piccole scuole.

Un secondo elemento su cui lavorare è il ripensamento del modello organizzativo e dello “spazio” educativo che, come indicato da Pier Cesare Rivoltella (rif. Cap. 3), nel contesto della piccola scuola si dimostra essere uno strumento di innovazione didattica, sociale e politica.

Ma rompere l'isolamento e permettere che la marginalità culturale sia una sfida da vincere significa valorizzare le piccole scuole in una logica di inclusione per salvaguardare o ricostruire la comunità. Un aiuto può venire dalle tecnologie che possono diventare un driver verso il superamento dell'isolamento attraverso la creazione di reti di scuole.

Capitolo 1. Dalle scuole rurali ai piccoli plessi

L'EVOLUZIONE STORICO SOCIALE DELLE PICCOLE SCUOLE IN ITALIA

Fabio Pruneri [Università di Sassari]

1. Premessa

Con il termine piccole scuole si fa riferimento a istituti connotati da un'intrinseca povertà materiale, speculare alla penuria economica e culturale dell'ambiente in cui questi ultimi erano sorti¹. Erano cioè l'espressione di un'Italia contadina, dove si massimizzavano le risorse derivanti dal lavoro bracciantile. Il legame al territorio, e nello specifico ai campi era un requisito essenziale, tipico delle piccole comunità, sempre ai limiti della sussistenza. Le difficoltà di movimento, la stessa morfologia del suolo italiano, con territori di collina, montagna e costieri imponevano una distribuzione dei servizi sanitari, amministrativi, e scolastici molto diversi da quanto avverrà in epoche a noi molto prossime. La frequenza alla scuola elementare era possibile, anche se non garantita, da due requisiti: la presenza capillare sul territorio, un curriculum asciutto. Nelle scuole rurali bastavano, in fin dei conti, pochi rudimenti, per lo più quelle abilità essenziali ai bisogni di quelle stesse comunità che dovevano accollarsi il costo/opportunità derivante dal far trascorre alcune ore tra i banchi ai bambini altrimenti utili in altre occupazioni domestiche fuori dall'aula.

Non va trascurata anche la spinta ideologica che accom-

pagnò la diffusione dell'obbligo scolastico, quella cioè che assegnava a quest'ultimo una funzione civilizzatrice e patriottica: nazione e istruzione, in epoca risorgimentale, andarono sovente a braccetto. Occorre però incarnare il nostro immaginario scolastico entro il tessuto della storia e ricordare, per esempio, che la scuola elementare ha sempre conservato una doppia natura: da un lato è scuola singola, individuale, addirittura paterna (oppure di un precettore), dall'altro quella di scuola simultanea, pubblica e (come vedremo) "normale". Stiamo parlando di tempi antichi, addirittura antichissimi, se ci rifacciamo ai modelli che nascevano come comunità intellettuali attorno ad un sapiente nella Grecia classica, ma anche di modelli moderni e modernissimi, se pensiamo alle forme di *home schooling*.

Era, del resto, scuola unica pluriclasse la bottega artigiana e molte forme di apprendistato, almeno fino alla scomparsa delle corporazioni e l'introduzione di modelli produttivi basati sul libero mercato e sulla competizione. Il maestro nelle arti accoglieva ragazzi di diversa età in un unico luogo in cui formazione e lavoro si fondevano e in cui le forme di mutuo aiuto erano largamente diffuse. A modo loro erano pluriclassi le forme di istruzione in uso nel medioevo basate su spazi d'istruzione quali le corti, l'esercito, le comunità ecclesiastiche.

2. L'Italia liberale 1859-1914

Quando pensiamo alla scuola elementare, solitamente, ci riferiamo ad un modello di scuola liberale, che è certamente quello maggioritario, in cui c'è un maestro, una classe, degli studenti, che chiamiamo di I, II o III, riferendoci alla classe di frequenza. Un'istituzione in cui gli alunni possono ripetere l'anno e venire bocciati ma generalmente una scuola fedele all'età cronologica degli allievi.



Figura 1. Censimento 31 dicembre 1871 (Ministero d'Agricoltura, Industria e Commercio, 1875)

Fin dal XVIII sec. prende il via, in forme e tempi diversi, ma comunque su larga scala, in tutta Europa, un graduale processo di standardizzazione e omologazione didattica, organizzativa e disciplinare. Da Vienna derivava l'adozione, soprattutto nel nord Italia, del metodo *normale*, cioè rispondente ad una norma, ad un programma fissato centralmente e lezioni impartite simultaneamente da un unico maestro a più alunni, facendo largo uso di sussidi come lavagne, tabelloni murali, libri di testo. Era un'ondata di tecnologia che invadeva le scuole dell'Ottocento. Tecnologia che aveva alla base un principio economico, pedagogico e ideologico. Con un solo maestro si poteva svolgere una lezione destinata contemporaneamente a più allievi ottimizzando, quindi, i costi dell'alfabetizzazione. Grazie al metodo normale, insegnanti opportunamente istruiti potevano svolgere in maniera più efficace un curriculum determinato in precedenza dal governo.

Era un'idea di formazione orientata a creare il buon cittadino, fedele all'autorità, operoso. Non ultimo la simultaneità garantiva ai decisori politici un maggiore controllo sull'istruzione impartita ai cittadini.

Il cuore dell'attività scolastica divenne nel XIX sec. l'aula, da non confondersi con la classe (Pruneri, 2014). Com'è noto, gli studenti, secondo la legge Casati del 1859, erano inseriti in classi uniformi quanto a conoscenze culturali, non costituite rigidamente sulla base dell'età. Nella medesima aula potevano però coesistere più classi, per esempio la I inferiore e superiore, cioè bambini alla loro prima esperienza didattica, insieme a coetanei già minimamente alfabetizzati, oppure ripetenti. Rispetto al modello corrente, la legge fissava l'istruzione elementare *“in due gradi, inferiore e superiore”* (art. 315) e si diceva che *“il corso inferiore ed il corso superiore si compiono ciascuno in due anni; ognuno di essi si divide in due classi distinte”*.

Le materie di insegnamento che, come precisava il successivo regolamento del 1860, potevano essere insegnate seguendo quattro programmi A (classe I, che poteva a sua volta dividersi in sezione inferiore e superiore), B (classe II), C (classe III), D (classe IV). Il ministero precisava anche i programmi della *“Scuola elementare unica divisa in tre sezioni”* cioè programmi E (sezione I e II) e F (sezione III) (Lombardi, 1989)².

È, se vogliamo, il primo nucleo della scuola pluriclasse. Qui interessa comprendere quanto questa *“scuola elementare unica”* si distinguesse da quella di quattro o addirittura, in alcuni casi, di cinque classi.

Nella scuola unica troviamo una sintesi dei contenuti delle tre materie previste per le scuole elementari (religione, lingua italiana e aritmetica), con delle vistose contrazioni in parti di programma. A titolo di esempio si vedano queste citazioni relative all'italiano nella I classe:

“Esercizi graduati di sillabazione e di letture correnti nel libro di testo; spiegazione dei vocaboli e delle proposizioni in essa contenute; scrittura per imitazione; esercizi progressivi sotto dettatura; regole pratiche d’ortografia», contenuti nella classe I sezione superiore.”

*“Esercizi graduati di sillabazione e di letture correnti nel libro di testo; spiegazione dei vocaboli e delle proposizioni in essa contenute **delle cose lette. Esercizi di** scrittura per imitazione; esercizi progressivi **copiando** sotto dettatura **per sillabe**; regole pratiche d’ortografia”.*

Oppure in aritmetica

“Esercizi di calcolo mentale nelle quattro prime operazioni; esercitazioni in iscritto intorno alla numerazione, addizione e sottrazione sino a 100”

*“Esercizi di calcolo mentale nelle quattro prime operazioni; esercitazioni in iscritto intorno alla numerazione, addizione e sottrazione **orali e scritte** sino a 100”*

Il disegno era quello di offrire solo quelle parti ritenute indispensabili *“pel compimento dell’istruzione ed educazione dei fanciulli dei villaggi”*. Quanto allo svolgimento del programma, il Governo era di nome e di fatto liberale in quanto non prescriveva nulla, ma si affidava *“al criterio e all’operosità de’ maestri e delle maestre, poiché questo dipende dalle molteplici locali circostanze”*³³. Un atteggiamento, questo di una certa rilassatezza, che diverrà presto di abbandono che si ritrovava anche rispetto alla questione dell’obbligo, dato che Casati all’art. all’art. 317 si affermava: *“L’istruzione elementare è data gratuitamente in tutti i Comuni”* ma si aggiunge subito dopo, che *“questi vi provvedono in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni dei loro abitanti”*.

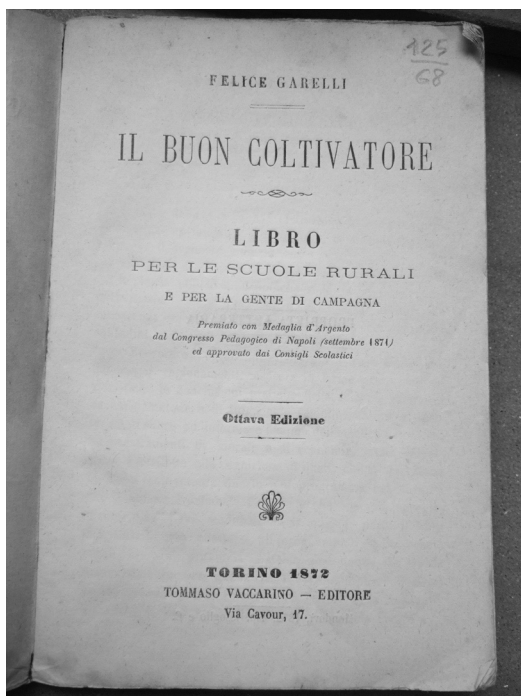


Figura 2. Il buon coltivatore (Garelli, 1871).

L'Italia ottocentesca sarà connotata da molte tipologie di scuole (pubbliche, paterne, private), dove i comuni, almeno fino alla legge dell'avocazione della scuola elementare allo Stato del 1911, la faranno da maggiore. Per completare la questione delle "scuole uniche" i programmi chiarivano che *"la religione, i doveri verso la famiglia e la patria, il pratico insegnamento della lingua, l'aritmetica e il sistema metrico erano per queste scuole di tutta necessità"*.

Un'importante distinzione è quella che il legislatore stabilisce nella classificazione delle scuole tra le scuole urbane e rurali. Tanto le prime come le ultime ripartite in tre classi in relazione all'agiatezza delle città⁴ (Montecchi, 2015) e delle

campagne (art. 338)⁵ (Montecchi, 2015, p.23). Lo stipendio degli insegnanti accentuava la gerarchia dell'istruzione elementare: la retribuzione maggiore spettava ai maestri delle scuole cittadine, di gran lunga inferiore era quella degli insegnanti delle scuole rurali. Va aggiunto che, ugualmente, per legge, la paga delle maestre era di un terzo inferiore a quello dei maschi (art. 341). Quanto alla questione di genere, l'obbligo scolastico prevedeva una rigida distinzione tra scuola per fanciulli e per fanciulle⁶ (artt. 319 e 320) e un limite massimo di 70 allievi per classe. La segmentazione stipendiale mostra che l'istruzione elementare italiana è stata tutt'altro che omogenea essendoci scuole urbane oppure rurali maschili e femminili e scuole dette non classificate. Le scuole pluriclassi rientrano in queste ultime, infatti, la questione delle piccole scuole era così risolta:

“Ai Comuni, i quali a cagione del piccolo numero o della poca agiatezza dei loro abitanti, od a cagione delle molte scuole cui devono provvedere, non saranno in stato di adempiere gli obblighi imposti da questa legge, potrà essere concessa dal Ministro la facoltà di formare accordi coi Comuni limitrofi, al fin di partecipare in intiero o solo in parte alle scuole che sono stabilite nei medesimi, ovvero di valersi degli stessi maestri per le loro diverse scuole”.

Al di fuori della classificazione erano appunto tutte le scuole

“stabilite nei Comuni o nelle borgate aventi una popolazione inferiore a 500 abitanti, e quelle che non istanno aperte se non se una parte dell'anno” (art. 343).

L'attribuzione della scuola popolare agli enti locali è comprensibile se si tiene conto che ciò che cercavano i liberali era creare un'istituzione pubblica vicina alle famiglie, ma tale agancio al territorio non fu privo di conseguenze. Il maestro nella sua comunità era chiamato non solo a insegnare l'alfa-

beto, ma anche a incarnare un ideale di onestà e dedizione. Nelle *Avvertenze generali* che chiudevano i programmi del 1860 si chiariva che

“nessuna istituzione sarebbe valevole a rendere veramente utile e fruttuosa una scuola, ove il Maestro non apportasse dal canto suo quel corredo di sapere e di qualità morale che fanno efficace ed educativo l’insegnamento”.

Anche in questo caso predomina una certa flessibilità, non bastava che l’insegnante conoscesse i vari metodi perché

“l’opera più ardua consiste nel contemperare i diversi sistemi, e scegliere il più adatto alla natura delle materie da insegnare e alla capacità degli alunni”.

Il maestro dovrà partire dalle cognizioni più semplici per

“dichiarare e rafforzare qualche ottimo precetto morale, qualche notizia utile all’igiene, qualche regola opportuna al vivere civile, ed ispirare così a’ suoi alunni il sentimento del dovere, l’amore alla patria, l’urbanità de’ modi” ... (Lombardi, 1987, pp.94-95).

Circa l’ordinamento della scuola si richiamava la necessità di ripartire gli scolari in due o tre gruppi o sezioni così che nessuno restasse *“privo dell’istruzione proporzionata alla propria capacità”*.

Se la scuola elementare dell’Ottocento nasceva su un terreno fragile, ancora più incerta era la sopravvivenza delle piccole scuole. Il concetto di scuola rurale era, di fatto, sfuocato, perché in realtà si riferiva più al numero degli studenti che al contesto socioeconomico; erano considerate rurali le scuole sparse della Sardegna e quelle, per esempio, della Liguria, che avevano poco a che spartire; inoltre i maestri, specie se

provenienti da piccoli centri, non avevano alcun interesse a scegliere una scuola rurale. Non erano preparati alla vita che si conduceva nelle comunità agro-pastorali e, soprattutto, sapevano che in città avrebbero guadagnato di più. La soluzione a quest'ultimo problema, quello cioè di trovare del personale, passava dal disporre di una classe magistrale il più possibile "organica", per usare un termine gramsciano, alla cultura del popolo. Cioè occorreva costruire delle "*scuole normali agrarie*" con una spiccata connotazione pratica.

La legge Coppino del 1877 rese più stringente l'obbligo scolastico e punì con ammende i genitori inadempienti, ma fu comunque accondiscendente con le amministrazioni comunali. La legge mirava a garantire l'istruzione fino a 9 anni, cioè dopo un solo ciclo di 3 anni. Gli studenti avrebbero poi potuto continuare il loro percorso di studio, se intendevano farlo, nelle scuole di completamento - in genere serali o festive - che vennero normate dal Regolamento unico per l'istruzione elementare del 1888, nel quale si fissava, in non meno di sei mesi, la scuola serale e, non inferiore ai dieci, per la scuola festiva.

Negli ultimi venti anni dell'Ottocento, a fronte della carenza dello Stato nel dotare i comuni di quei mezzi che avrebbero consentito una reale disseminazione dell'alfabeto, si ebbero varie iniziative volte a favorire la conquista dell'alfabeto da parte delle plebi escluse fino ad allora dal banchetto della cultura. Si trattò di proposte che nascevano sotto una spinta ideologica molto forte dei gruppi radicali, democratici e repubblicani, animati da uno spirito positivistico, non di rado connotato da una forte inclinazione massonica e anticattolica.

Merita di essere ricordato, inoltre, che l'estensione del diritto di voto, nel 1882, venne collegato alla capacità di leggere e scrivere e non più solo al censo⁷. Per cui istruirsi era allora inteso anche come strumento per acquisire una cittadinanza politica. La speranza della borghesia illuminata era che l'alfabeto costituisse una leva per un approdo ordinato al pro-

gresso grazie al richiamo ai principi di volontà e lavoro (si pensi a *Cuore* e a *Pinocchio*), evitando pericolose rivendicazioni rivoluzionarie. Fiorirono, quindi, in questo clima, le associazioni filantropiche per l'educazione ed istruzione popolare e l'istituzione di asili rurali.

3. Il primo Novecento

Vista l'impossibilità di molti comuni a provvedere alla scuola e constatato che il sistema dell'elezione dei maestri dava adito a frequenti proteste, il partito dei sostenitori dell'avocazione della scuola elementare allo Stato, ovvero sia un diretto intervento del governo nella gestione del personale e nel pagamento dei costi dell'istruzione, acquistò - a cavallo tra Otto e Novecento - grandi consensi. La scuola elementare alla fine del XIX secolo si connotò sempre di più, in alcuni suoi tratti, come scuola preparatoria al lavoro, più che di transizione verso gli studi superiori (*“vestibolo agli studi classici, ai tecnici ed ai professionali”*) e come scuola di educazione morale (*“palestra di preparazione per tutti al vivere civile”*) (Lombardi, 1987, p.152). L'obiettivo era indurre all'obbedienza un popolo facilmente suggestionabile dalle spinte emancipazioniste del primo socialismo e dei movimenti anarchici (si pensi alle agitazioni di Milano del maggio 1898).



Figura 3. Copertina libro di lettura per scuole rurali
(Scaglione, 1905)

Così si possono leggere sia la circolare del 20 luglio 1898 - che permetteva, facoltativamente, di introdurre l'insegnamento pratico di agricoltura nelle scuole rurali attraverso l'orticello o il campicello scolastico - sia i Programmi del 1899 sul lavoro nella scuola elementare che, per le scuole urbane, auspicavano un lavoro educativo che

*“fosse usato a rendere agile la mano e a preparare l'ingegno alle commozioni gentile dell'arte e alle onorate vittorie dell'industria”*⁸ (Lombardi, 1987, p.193).

Furono velleitari tentativi di riforma che si inquadrano nell'obbiettivo di

“restaurare la scuola del popolo e [...] renderla strumento di redenzione morale e civile” di fornire “quel minimo di cognizioni utili e di attitudini sicure, che ogni fanciullo deve gradualmente acquistare nella scuola elementare. Leggere, scrivere, far di conto, diventare galantuomo operoso” (Lombardi, 1987, p.154).

Non è il caso di analizzare minutamente tutti i programmi per l'istruzione elementare succedutesi negli anni, basta scorrere quelli del 1905, che recepivano l'estensione dell'obbligo fino a 12 anni (V e VI classe), previsto dalla legge Orlando⁹, per accorgersi che, ancora una volta, si ribadiva una doppia natura dell'istruzione elementare: preparazione alla prosecuzione degli studi (scuola elementare inferiore e superiore per esame di ammissione all'istruzione media) oppure corso in sé concluso e privo di sbocchi della durata di quattro, cinque o perfino sei anni.

Più che di scuole pluriclasse le normative didattiche mettevano in evidenza che quei villaggi che mancavano del corso completo, cioè avevano solo 3 classi, avrebbero contenuto il programma in: nozioni sommarie di *Istruzione civile* «brevi notizie delle principali istituzioni politiche dello Stato»; di *Lingua italiana*

“lettura corrente con spiegazione delle cose lette. Esercizi graduati di dettatura [...] Correzione ragionata degli errori specialmente delle forme dialettali, e conoscenza pratica delle principali parti del discorso. Conversazioni e brevi componimenti orali e scritti. Quelli scritti avranno più spesso la forma delle lettere”.

Con riferimento alla vita ordinaria la seguente aggiunta:

“Gli alunni saranno anche iniziati nella tenuta di comuni registri e nelle scritture di uso frequente (fatture, quietanze, commissioni). S’insegnerà ‘uso del vocabolario’¹⁰;

di Geometria, i principali solidi geometrici; Nozioni varie:

“Si parlerà sommariamente delle arti, delle industrie, degli strumenti di lavoro e delle relative invenzioni e scoperte, avuto speciale riguardo alle condizioni e ai bisogni della vita locale, al sesso e alla più probabile professione futura della maggior parte della scolaresca”.

«Sommarissime» anche le nozioni geografiche. Che l’intendimento fosse liquidatorio nei confronti delle possibilità di prosecuzione degli studi lo si evince da quest’ultima aggiunta:

“il maestro curerà infine, che l’allunno, il quale lascia definitivamente la scuola, vi abbia appreso almeno i nomi dei più grandi italiani” (Lombardi, 1987, p. 249).



Figura 4. Scolaresca con maestra nei primi anni del XX,
Pozzomaggiore Link risorsa: <https://www.sardegnaigitallibrary.it/>

Il lungo Ottocento della scuola rurale si concludeva con il 1906, quando, anticipando l'avocazione della scuola elementare, che si realizzerà nel 1911, si affermò che,

“nelle frazioni o borgate nelle quali gli obbligati raggiungano il numero di quaranta, sarà istituita a spese dello stato una scuola elementare inferiore di 3° classe rurale” (Corradini, 1910, p. 40).

Con la riforma del 4 giugno 1911, che reca la doppia firma del ministro Daneo e Credaro, la questione della scuola «con classi riunite sotto un unico maestro» veniva affrontata al titolo III *Riordinamento della scuola rurale unica e del corso popolare*. In sostanza si concedeva ad un maestro, a determinate condizioni, di insegnare a orari diversi a due sezioni di una stessa classe. La prima fase che potremmo definire risorgimentale della storia delle scuole rurali e della pluriclasse si

chiudeva con i dati dell'inchiesta Corradini, che attestavano come, delle 63.618 scuole presenti nel Regno, un quarto (16.166) erano rurali e di queste il 48% (7.769) aveva meno di 50 alunni (Corradini, 1910, p. 38).

4. Il fascismo

Sotto la spinta del socialismo umanitario d'inizio secolo i movimenti, le associazioni e le iniziative a favore dell'alfabetizzazione crebbero notevolmente. Tra i molteplici cambiamenti derivanti da una virata in senso idealistico della scuola elementare italiana, dopo anni di positivismo, vi fu la riforma dei programmi e dell'impostazione della scuola primaria da parte del neoministro Giovanni Gentile, sostenuto da un abile collaboratore come il pedagogista Giuseppe Lombardo Radice.

È bene ricordare che in base al R.D. 2410 del 31 ottobre 1923 le scuole non vennero più divise in rurali o urbane, sulla base di numero di abitanti e sul gettito fiscale dei comuni, ma in due gruppi: «scuole classificate» e «non classificate», secondo dei criteri che ho riassunto nella seguente tabella.

Tipologia delle scuole		Numero di studenti
«scuole classificate»		Nei comuni e nelle frazioni che avevano più di 40 alunni sottoposti all'obbligo
«non classificate»	«scuole provvisorie»	Gestite da enti e associazioni culturali delegati dallo Stato aperte in luoghi con un numero di alunni compresi tra i 40 e i 15, che disponevano del solo corso inferiore
	«scuole sussidiate»	In funzione del n. di soggetti obbligati alla frequenza della scuola. Istituzioni gestite da privati, previa autorizzazione del Provveditore

Tabella 1. Distinzione tra scuole classificate e scuole non classificate

Lombardo Radice decise che per dare qualità all'insegnamento nelle scuole non classificate occorresse aumentare la paga dei maestri e riconoscere una premialità per ogni alunno promosso. Inoltre, avviò speciali corsi di preparazione per i maestri al fine di "allinearli" ai contenuti dei nuovi programmi della scuola elementare del 1923.

Questo passaggio di molte scuole dallo Stato ad enti delegati non poteva non allertare gli insegnanti. Destava preoccupazione la clausola che prevedeva la soppressione delle scuole sussidiate, in mancanza di privati disposti ad investire in tali istituti. D'altro canto, l'amministrazione pubblica ribadiva che lo Stato non poteva continuare a pagare il mantenimento di scuole che in alcuni casi avevano meno di dieci alunni. Va ribadito che le scuole provvisorie e sussidiate, essendo di una sola sezione, contenevano bambini di I, II e III che svolgevano orari ridotti. La minore retribuzione del corpo docente e la possibilità d'assumere insegnanti non pienamente qualificati faceva sì che esse risultassero allettanti soprattutto per maestri alle prime armi. Valeva, anche in questo caso, il principio di alleggerire i contenuti dei corsi ufficiali, ma non mancavano, come vedremo, inaspettate aperture pedagogiche. Giuseppe Lombardo Radice fece infatti tesoro delle sue esperienze di vita magistrale e delle sperimentazioni di scuola attiva (da lui definita serena), avviate spesso in ambienti rurali. Queste realtà erano per lui in grado di dare lezione alle scuole urbane e di superarne i vizi. In campagna la spontaneità, la serenità, la fantasia, in una parola la soggettività, l'animo, lo spirito dello scolaro potevano farla da padrona. Che questa mitizzazione dei campi coincidesse con il ruralismo fascista, è un fatto, ma l'obiettivo del Direttore generale del Ministero della Pubblica Istruzione era pedagogico, più che politico. Entro questa cornice si comprende la ragione dell'emanazione nei primi anni del fascismo dei *Programmi di*

studio nelle scuole elementari uniche miste rurali (ordinanza del 21 gennaio 1924).

L'esigenza di adeguare anche la scuola pluriclasse al rinnovamento dei programmi e degli orari, avvenuto il 1° ottobre e l'11 novembre del 1923, si univa infatti alla necessità di dare un'istruzione che fosse quanto più possibile completa a studenti che disponevano di un solo maestro impegnato al contempo nell'insegnare alle classi I in alternanza alla classe II e III.

Vi è nei programmi di Lombardo Radice, forse, l'esposizione più lucida dei meriti della scuola pluriclasse. Innanzitutto, la pluralità degli alunni era vista come un fattore di arricchimento

“La riunione di alunni di più classi nella stessa aula non è però affatto quell'assurdo pedagogico che si dice da molti. Dovrebbe essere un assurdo pedagogico, allora anche la famiglia, dove convivono, interessandosi uno del lavoro dell'altro figliuoli di varia età sotto la stessa maestra che è la madre” (Lombardi, 1987, p. 426).

Secondariamente, assistere un compagno più piccolo da parte di uno scolaro più grande era, per il pedagogo, sempre motivo di educazione. Insegnando, il bambino acquisisce egli stesso l'arte di educare e si disciplina ad esporre con chiarezza le lezioni. Ancora, era possibile apprendere i medesimi contenuti secondo angolazioni diverse, perché nelle scuole rurali in una stessa classe ci sarebbero stati allievi di diversa età. Lombardo Radice appare entusiasta:

“arduo dunque, sì, il compito di insegnare a più classi riunite ma niente affatto antipedagogico e niente affatto assurdo: anzi ricco perché arduo, di una sua propria bellezza” (Lombardi, 1987, p. 427).

La massima considerazione del maestro rurale, ricordava il pedagogo, era evidente nel fatto che lo Stato avesse aumentato i compensi di coloro che se ne occupa-

vano. Quell'insegnante può essere sì considerato «maestro di più classi», ma, ancora una volta in positivo, può essere ritenuto

“maestro del villaggio, più che della scuola sua; centro cioè di tutta la cultura paesana, guida spirituale di tutti, in servizio per tutta la giornata anche nelle ore in cui non fa propriamente lezione”
(Lombardi, 1987, p.427).

Un maestro a tempo pieno ante litteram. Inoltre, perché l'insegnante potesse lavorare per il meglio, i programmi diventavano flessibili e gli orari adattabili. Si parlava di «quadri di orientamento delle ore di lezioni», più che di obblighi a cui attenersi rigidamente.

Abbiamo, infatti, per le piccole scuole, un alleggerimento del programma di lingua (era tralasciato il componimento mensile e il diario della vita della scuola) ed era ridotto lo spazio assegnato al disegno e al canto.

Al di là del meritorio approccio di Lombardo Radice, la natura politica dell'interessamento del regime alle piccole scuole divenne, però, scoperta dopo la liquidazione dell'associazionismo professionale (Legge n°563 del 3 aprile 1926), con l'eccezione dell'*Associazione nazionale fascista della scuola primaria*, e l'istituzione dell'*Opera Nazionale Balilla* (Legge n°2247 del 3 aprile 1926). La creazione di scuole non classificate, infatti, aveva consentito un risparmio netto per lo Stato, dato che queste costavano al ministero un terzo in meno di quelle ordinarie. Alcune tra le prime, già in precedenza, erano gestite, con buoni risultati, dall'*Opera contro l'analfabetismo*, convertita in *Comitato contro l'analfabetismo*. L'intervento, apparentemente a favore di un ente filantropico, si rivelerà, in seguito, essere mosso da motivazioni politiche. Basti ricordare che le scuole non classificate (477 rurali e le scuole serali) della Sicilia, della Calabria divennero *Scuole Rurali Opera Nazionale Balilla*. Qualcosa di analogo si ebbe in molte regioni. La frequente titolazione delle pluriclassi ai «martiri del fasci-

smo» confermava, se ve ne fosse ancora bisogno, il tratto propagandistico di queste scuole.

5. La ricostruzione

La scuola pluriclasse assunse ben altre connotazioni nell'immediato dopoguerra. L'epilogo mesto delle speranze di rinnovamento degli italiani attraverso l'educazione fascisticamente intesa e le ristrettezze degli anni successivi al conflitto incoraggiavano l'imbocco di nuove strade che fossero difformi dalla replica della scuola selezionatrici di marca risorgimentale. La vita democratica e le regole costituzionali dell'Italia repubblicana, risultato dell'accordo antifascista del blocco social comunista e cattolico, imponevano non solo l'eguaglianza di tutti gli esseri umani, ma anche la rimozione di quegli ostacoli che impedivano la piena realizzazione della persona umana, come recitava il secondo comma dell'art. 3 della Costituzione. Frequentare l'intero ciclo della scuola elementare non poteva essere un privilegio, ma rappresentava una condizione minima di cittadinanza.

Per questo il ministro democristiano Guido Gonella insediò una commissione di studio dei programmi della scuola pluriclasse, alla quale parteciparono figure autorevoli della pedagogia italiana del tempo come Gino Ferretti, Carmelo Cottone, Giorgio Gabrielli, solo per fare alcuni nomi. È bene precisare che il 48% delle scuole presenti nel 1948, secondo un dato fornito dal ministro stesso, disponeva di un corso incompleto. Si trattava di un quinto dell'intera popolazione scolastica (Ministero Pubblica Istruzione, 1948, p. 3).

La temperie culturale di quegli anni, in cui le speranze utopistiche di istruzione per tutti dovevano fare i conti con la ricostruzione materiale e - ancor più difficile - spirituale, della scuola italiana, spinsero a ripensare alle «scuole uniche a classi riunite» come venivano definite allora le pluriclassi, come una comunità in cui far sperimentare la convivenza di tutti gli alunni soggetti all'obbligo scolastico. Il loro compito

era essenzialmente quello di garantire il raggiungimento della V elementare, anche se restava da risolvere l'attuazione concreta dell'art. 34 della Costituzione, che imponeva, com'è noto, l'istruzione obbligatoria e gratuita per almeno otto anni. La commissione aveva scartato l'ipotesi di creare scuole centrali intercomunali, non solo perché praticamente non era facile garantire i mezzi di trasporto, stanti le precarie condizioni di viabilità dell'Italia post bellica, ma anche perché non si voleva snaturare il carattere della scuola rurale che ogni comunità considerava come "propria" e come parte del minimo tessuto connettivo di un ente locale, analogamente alla chiesa o altri presidi territoriali. Tolta la scuola si sarebbe depauperato l'intera collettività (Ministero Pubblica Istruzione, 1948, p. 23).

Si trattava allora di attingere dalle esperienze meglio riuscite di pluriclassi (per esempio quelle del Trentino) e d'investire affinché ci fossero docenti preparati. La relazione che accompagnava lo studio dei programmi della pluriclasse indicava, in 7 punti, alcune chiare linee d'indirizzo.

1. Carattere sperimentale delle pluriclassi.
2. Libertà nell'impostazione del calendario scolastico e nell'orario (comunque non inferiore a 30 ore settimanale, indipendentemente dal numero di alunni).
3. Vigilanza dei direttori.
4. Speciale preparazione del personale docente (evitando che fossero assegnati alle pluriclassi solo insegnanti di nuova nomina).
5. Trattamento economico favorevole e vantaggi di carriera per incoraggiare la scelta di sedi disagiate.
6. Provvedimenti a favore dell'edilizia scolastica rurale con edifici che abbiano alcune caratteristiche: alloggio dell'insegnante annesso alla scuola, appezzamento di terreno per lo svolgimento del programma delle scuole rurali e

arredo secondo criteri moderni e razionali con
«banchi ad un posto e almeno tre lavagne»
(Ministero Pubblica Istruzione, 1948, p. 7).

7. Fornitura da parte dello Stato di materiale di cancelleria difficile da reperirsi e spesso venduto (a scopo speculativo) dallo stesso insegnante.

Sul piano propriamente pedagogico i programmi che avrebbero integrato quelli provvisori del D.L. 24 maggio 1945 n. 459 accentuavano il ruolo del maestro *“guidato da quel fervore educativo che è l'alimento spirituale di chi si dedica all'insegnamento non come a un mestiere ma come a un apostolato!”* (Ministero Pubblica Istruzione, 1948, p. 10). Un maestro che vede la quintuplice partizione della classe come «una realtà di ordine amministrativo» e che sa essere intero per tutti i presenti, sia in orario alternato sia ad unico turno come una madre sa essere mamma a tutti i suoi figlioli.

Certo il progresso di una scuola di questo tipo poteva avvenire solo facendo leva su importanti caratteristiche che cominciano ad emergere come categorie pedagogiche: l'autoeducazione, l'autonomia degli allievi, la loro capacità di trovare soluzioni ai problemi con uno sforzo proprio. Infine, il sapere lavorare all'interno di un gruppo svolgendo determinate attività.

Ne scaturiva una visione unitaria e complessiva del lavoro scolastico, senza distinzioni rigide tra materie. Con una interdisciplinarietà tra scienze, geografia, agraria e le lezioni di lingua, aritmetica; uno spazio opportuno era accordato anche al gioco. Nelle intenzioni ministeriali la scuola pluriclasse avrebbe acquistato così aspetti interessanti anche per le classi “normali”. Da residuale, quale era stata intesa, questa scuola assumeva il carattere di laboratorio di innovazione pedagogica.

6. Conclusioni

Questa prima indagine ha inteso mettere a fuoco la vicenda delle piccole scuole e delle pluriclassi in una prospettiva di lungo periodo. La ricerca storica fa emergere il profilo della scuola a ciclo unico come una scuola povera, sì, ma sensibile, che sapeva leggere le stagioni, riflettere sulle occasioni che l'ambiente offriva a maestri e allievi. Un'istituzione che educava a piccole attività di cura, che affezionava i minori a un senso domestico dell'abitare l'aula, che recuperava il valore della lezione individuale e la mescola a quella della lezione con grandi gruppi (Cottone, 1948). Una scuola analogica e calda. Il lato oscuro della pluriclasse, al quale qui può essere fatto solo accennato è invece il perdurare di questo modello per ragioni di tipo finanziario ben oltre gli anni dell'immediato dopoguerra al punto che Don Milani denunciò *"Alle elementari lo Stato mi offrì una scuola di seconda categoria. Cinque classi in un'aula sola. Un quinto della scuola cui avevo diritto"* (Milani, 1967, p. 12). Lo stesso priore, però, dovette fare di necessità virtù, dando avvio ad un'esperienza di classe a ciclo unico, provocante ed esemplare per qualsiasi insegnante.

Capitolo 2. Le Piccole scuole nel contesto attuale: contesto, processi, opportunità

Giuseppina Cannella [INDIRE]

1. "Status quaestionis"

Se apparentemente l'isolamento è il comune denominatore delle scuole di piccole dimensioni, in realtà questo tipo di scuole costituiscono una galassia di plessi che ruotano attorno a una scuola di riferimento e presentano caratteristiche di disomogeneità che non consentono di trattare il fenomeno in maniera sistematica e organica. La ricerca INDIRE condotta in questi anni si è concentrata sugli aspetti didattici emersi dalle osservazioni effettuate nei contesti presi in esame. Pur non avendo pretesa di esaustività i temi che ruotano attorno alle scuole di piccole dimensioni possono dividersi in due macro ambiti: gli aspetti pedagogici e gli aspetti sociali. Nel primo vanno inclusi gli aspetti inerenti le pratiche di insegnamento, i materiali didattici e la gestione organizzativa della classe oltre all'uso delle tecnologie per l'attuazione di metodologie di didattica a distanza. Per gli aspetti sociali non vanno dimenticate l'identità della scuola restituita al territorio, il rapporto con i genitori che in questi contesti è ancora più stringente, e la dimensione numerica della scuola stessa. È evidente che il tema della scuola piccola nei contesti isolati si presenta multiprospettico e incrocia campi diversi tra di loro

(oltre a quelli già citati non possiamo dimenticare gli aspetti etnografici, geografici e politico-economici).

La realtà delle scuole piccole, infatti è presente in tutti i paesi europei. Pertanto bisogna leggere il fenomeno da un punto di vista europeo e declinarlo all'interno della nostra realtà nazionale, comparando prospettive educative e approcci pedagogici e condividendo le buone pratiche che permettono a questi contesti di vedere l'isolamento come una sfida da cogliere per trasformarla in opportunità non solo per la scuola ma per la comunità territoriale.

A livello internazionale Corbett (2010) nel suo *Towards a rural sociological imagination*[...] capovolge la visione del contesto rurale, descrivendolo come luogo ricco di opportunità anche per gli insegnanti e la scuola. Un ulteriore approccio al tema viene da Lefebvre (1991) il quale propone di concepire lo spazio come un luogo sociale e produttivo (Brofenbrenner, 1979; Fisher, 2016; Maxwell, 2006). E ancora gli aspetti organizzativi sono stati trattati dall'OECD che ha approfondito alcuni temi relativi alle politiche di dimensionamento delle scuole di piccole dimensioni. Altri accademici poi si sono occupati degli aspetti più specificatamente scolastici (Bruner, 2005) come il curricolo e la gestione della pluriclasse (Bruner, 1960; Anderson & Pavan, 1993; Smit & Engeli, 2015; Hyry-Beihammer, 2015).

Il contesto accademico europeo descrive le scuole di piccole dimensioni collocate in contesto isolato come scuole "rurali" (*rural schools*). In questo costrutto il termine rurale però non ha solo una valenza agricola o legata all'idea di ruralità che era diffusa in Italia negli anni dopo il Fascismo. Piuttosto il concetto si presenta diversificato. In Italia le aree rurali sono associate ad aree interne¹ del paese generalmente caratterizzate da attività agricola. Dalla legge Casati in poi il servizio scolastico erogato in contesti poco urbanizzati ha sofferto del pregiudizio di essere una scuola di bassa qualità

acuita dalle cattive condizioni dei trasporti e dall'alto turnover degli insegnanti, generando una disparità culturale rispetto alla scuola urbana o "standard".

È interessante notare che sul concetto di aree rurali l'OECD nel documento *Territorial Development Service*² (2003) prende in considerazione alcuni indicatori funzionali alle politiche territoriali quali la "Performance Economica", i "Modelli Demografici", la "Coesione Sociale" e la "Qualità dell'Ambiente". A partire da questi indicatori il documento definisce aree rurali quelle caratterizzate da una densità di popolazione inferiore a 150 abitanti per chilometro quadrato.

Sulla base di questi riferimenti la Strategia Nazionale Aree Interne identifica le aree interne del paese come "territori caratterizzati da un'inadeguata offerta/accesso ai servizi essenziali ai cittadini quali servizi alla salute, trasporti e educazione". Rispetto al tema dell'educazione la SNAI è orientata a riorganizzare il servizio verso la creazione di poli scolastici che permettano una riduzione del turnover degli insegnanti e forniscano un centro per i servizi alla comunità. Parallelamente il MIUR ha elaborato un documento di accompagnamento, *La Buona Scuola per le Aree Interne*³, nel quale vengono declinate alcune proposte operative a supporto della Strategia Nazionale delle Aree Interne.

Ma le scuole di piccole dimensioni si trovano anche disseminate negli arcipelaghi delle isole minori del Mediterraneo. Ci riferiamo a 36 comuni ciascuno dei quali offre pochi servizi ai suoi abitanti. Tra i servizi essenziali non manca la scuola nel ciclo obbligatorio caratterizzata per la maggior parte da pluriclassi (a Alicudi, Filicudi, Panarea, Stromboli, Vulcano, Marettimo, Salina, Linosa, Giglio, e Favignana). Nelle isole più grandi (Lipari, Lampedusa, Ustica, e Pantelleria) viene coperto anche il biennio della secondaria di secondo grado, sempre con prevalente presenza di pluriclassi.

In entrambi i contesti, isole e montagne, la presenza della scuola rappresenta un elemento di stabilità per gli abitanti (Cross, 1996) e una via per combattere la vulnerabilità di

questi luoghi. A difesa della scuola in contesti isolati è intervenuto Lyson (2005) che indica nella presenza della scuola un indicatore del “benessere della comunità”:

*“Schools in rural communities serve as a symbol of community autonomy, community vitality, community integration, personal control, personal and community tradition, and personal and community identity. Schools are places for sports, theatre, music, and other civic activities. The capacity to maintain a school is a continuing indicator of a community’s well being”.*⁴ (p. 49)

L’isolamento geografico ha causato nel tempo il fenomeno descritto da Lyson come “vulnerabilità sociale”, che in termini educativi si è tradotta in un’offerta scolastica percepita come di minore qualità rispetto alla scuola urbana. La svalutazione del ruolo e del valore della scuola in questi contesti è legata probabilmente alla percezione di essa in termini di differenza e diversità (Corbett, 2014). Da una parte si celebrano le differenze che i contesti rurali rappresentano e la loro autenticità anche in termini educativi rispetto al contesto urbano, dall’altra, tutto questo finisce per essere etichettato come uno svantaggio che a livello educativo diventa “diseguaglianza” dell’offerta formativa (Corbett, 2010). E così, disattendendo l’obiettivo principale della scuola, si passa da un’equità per tutti ad una differenza di qualità per coloro che per motivi diversi vivono in questi luoghi.

Oltre al problema della diseguaglianza dell’offerta formativa, a livello politico i contesti isolati soffrono anche della necessità di rendere efficiente il sistema scolastico e questo, in molti casi, ha portato al dimensionamento degli Istituti scolastici e alla chiusura di molti plessi a causa anche della contrazione degli iscritti in questi contesti. Inoltre, la mancanza di finanziamenti e/o investimenti da parte dell’ente locale ha spesso indotto le famiglie a trasferirsi reputando il modello formativo di minore qualità a causa della scarsa disponibilità

di strumenti tecnologici, della presenza di biblioteche o di progetti didattici innovativi.

2. Scenari linguistici

Pur non avendo pretesa di esaustività e non includendo la dimensione sociale (che emerge come tema dominante anche in contesto internazionale) la ricerca che INDIRE ha condotto in questi anni riguardo al tema delle Piccole Scuole, si è orientata ad osservare le pratiche didattiche degli insegnanti, a proporre percorsi di formazione e a indicare eventuali soluzioni tecnologiche per superare l'isolamento tramite strategie di didattica a distanza.

È importante rilevare che anche a livello internazionale il tema della *rural education* è poco approfondito e investigato (Little, 2001). In Europa Kvalsund, Hargraeves & Galton (2009) in una rassegna editoriale relativa ad una ricerca condotta in Inghilterra e nei paesi Nordici sostengono la mancanza di ricerca di qualità su questo tema e la necessità di approfondirlo con ulteriori investigazioni. La mancanza di fonti documentate di ricerca è dovuta a ragioni a cui si faceva cenno in precedenza, tra le quali difficoltà epistemologiche, e prevalentemente un chiaro disinteresse ai contesti isolati e all'ambito educativo da parte dei decisori politici.

In riferimento al termine *multi-grade*, che in ambito anglofono viene esteso a *multi-grade*, *multi-age*, *combination*, *split-grade*, *vertically-grouped*, *mixed-age*, *family group* e *non-grade* (Hattie, 2009) in italiano genericamente tradotto con “pluriclassi”, è necessario superare la semplificazione linguistica italiana.

Veenman (1996) ad esempio sostiene che il sistema organizzativo basato sul gruppo mono età e multi età non è sufficiente quando si parla di pluriclassi (*multi-age classroom*), si dovrebbero prima analizzare le pratiche pedagogico-didattiche degli insegnanti. Con questo approccio Little (2001) analizza la terminologia in riferimento ai concetti di “insegnamento in pluriclasse”, differenziando la *multi-grade* dalla

multi-age, sottolineando la differenza tra una pluriclasse nata come dispositivo organizzativo (per evitare la chiusura di un plesso scolastico) e la pluriclasse creata con scopi didattici. Cornish (2006) infine definisce la pluriclasse “*un gruppo di studenti nel quale la stessa insegnante insegna a studenti di età diversa frequentanti gradi diversi dello stesso ciclo scolastico*”. E anche lui conferma che possono esserci varie tipologie di pluriclasse alcune create per necessità altre per scelta didattica.

Se oltrepassiamo i confini europei il dibattito sull'esistenza e l'efficacia delle classi *multigrade* diventa più acceso. Un gruppo di studiosi americani si concentra sugli effetti dell'insegnamento in una classe *multigrade* rispetto ai risultati e quindi agli apprendimenti (Mason & Burns, 1996; Veenman, 1996; 1997). Un altro gruppo è più interessato ad approfondire la ricerca sulle competenze e le abilità degli insegnanti per gestire una classe *multigrade* (Miller, 1989). E ancora secondo l'australiano Cornish (2006) la ricerca sulle caratteristiche delle classi *multigrade* e *multiage* deve essere ancora approfondita. Forse la posizione di Little (2006) che scoraggia eventuali confronti tra *multigrade* e *single grade* è la posizione più ragionevole e più corrispondente alla realtà. Sicuramente possiamo concordare con Cornish (2006) che l'interazione tra studenti di età diverse, incoraggiata anche dagli insegnanti attraverso attività didattiche tra pari, favorisce autonomia e comportamenti socialmente competenti tra gli studenti. Inoltre, in un contesto di questo tipo il modello tradizionale di scuola non funziona ed è quindi opportuno sviluppare metodologie didattiche attive e partecipative, in cui sia possibile soddisfare i bisogni delle diversità che l'insegnante si trova davanti: curriculum interdisciplinare e trasversale, attività didattiche che sviluppino routine e incoraggiano l'apprendimento indipendente e ancora gruppi flessibili e tutoraggio tra pari saranno gli elementi fondamentali per un insegnamento efficace in cui non potrà mancare la collaborazione e il supporto dei genitori (Cornish, 2006). Il successo di un'organizzazione della classe basata sulla presenza di studenti di diverse età di-

pende dunque dall'attenzione all'individualizzazione, dalle metodologie attive e dal lavoro per gruppi. Infine, un altro tema connesso alla gestione e al lavoro in una classe *multiage* riguarda la produzione di materiali didattici che si moltiplicano e richiedono tempo per selezionati o progettati in base alle diverse esigenze degli studenti (Orsi, 2016).

In Italia la pluriclasse, indica un dispositivo “didattico-organizzativo” che prevede la presenza di alunni di età differente all'interno della stessa classe (Centi, 1996; Cesana, 2007) e viene attivata secondo la normativa vigente che fa riferimento al DPR 81 del 2009⁵. Secondo questo riferimento le pluriclassi sono costituite da non meno di 8 e da non più di 18 alunni per la scuola primaria. Per la scuola secondaria di primo grado si procede alla formazione di una classe unica quando il numero di studenti iscritti non supera le 30 unità per l'intero plesso.

Come precedentemente esposto ci possono essere due tipologie di pluriclassi (Centi, 1996). Una che fa riferimento ad una questione di tipo organizzativo, in cui studenti di età e livello scolastico diverso vengono coordinati da un solo insegnante come un unico gruppo classe, per ridotto numero di iscritti nella scuola. Un altro tipo di pluriclasse, ha alla base un principio di tipo pedagogico e basa l'organizzazione della didattica su criteri di individualizzazione, per cui gli studenti vengono suddivisi in gruppi e a ciascun gruppo vengono attribuite attività differenziate per livelli di competenza. Il caso delle piccole scuole vede la prima tipologia come prevalente, perché spesso l'istituzione scolastica si trova costretta a scegliere questa soluzione organizzativa per garantire l'attività didattica agli studenti nel loro luogo di residenza.

Il tema della pluriclasse, nel contesto di ricerca italiano non è stato oggetto di indagine in anni recenti, in realtà esso presenta molti elementi di interesse secondo quanto emerge dalle attività che INDIRE ha condotto a livello nazionale sul tema dell'Innovazione, relativamente al modello educativo nelle dimensioni didattiche e organizzative della scuola. In

particolare, essa può rappresentare un laboratorio nel quale praticare una didattica differenziata da estendere a contesti scolastici urbani (Peñafiel & Tomàs, 2015).

3. Il fenomeno delle scuole piccole in Italia

In Italia il “fenomeno” delle scuole di piccole dimensioni è poco definito. I criteri di organizzazione delle scuole non sono descritti in maniera precisa attraverso servizi specifici curati dalle istituzioni competenti, come nel caso della Francia o della Spagna (rif. Cap. 13). Il criterio prevalente è di tipo geografico. In particolare le scuole identificate come scuole di montagna rispondono alla legge del 1 marzo 1957 n. 90, richiamato dall’art. 1, Legge 25 luglio 1952, n. 991. In alcuni paesi europei invece la definizione di scuola di “piccole dimensioni” è legata al numero di studenti iscritti ed ha una identità tutta sua.

Secondo Haber (1996) una scuola primaria di piccole dimensioni deve avere non più di 70 studenti; una scuola secondaria (11-16 anni) meno di 400. Spielhofer, O'Donnell, Benton, Shagen & Shagen (2002) identificano una scuola “ovviamente” piccola se ha meno di 200 studenti iscritti. Arnold (1994) invece sostiene che 90 sia il numero massimo perché una scuola possa avere l’etichetta di “piccola”. La Hargraeves (2009) concorda con Carter (2003) secondo cui una scuola primaria viene considerata piccola se ha iscritti non oltre 100 studenti e una secondaria di secondo grado non oltre 600-900 studenti iscritti.

Anche per quanto riguarda i numeri totali delle piccole scuole la situazione è sempre molto magmatica. Facendo riferimento alle analisi congiunte portate avanti da INDIRE e MIUR negli ultimi anni (Bartolini, De Santis, Tancredi, 2020) il fenomeno coinvolge 8.848 plessi scolastici: 7.204 scuole primarie e 1.644 scuole secondarie di I grado. Le piccole scuole primarie risultano dunque il 45,3% di tutte le scuole primarie italiane; le piccole scuole secondarie di I

grado il 21,7%. In queste realtà si contano 1.459 plessi scolastici con una o più pluriclassi: 1.265 scuola primaria e 194 scuole secondarie di I grado. Generalmente si predilige raggruppare le classi in un biennio (I e II - 33%) e un triennio (I, II e III anno - 34%), ma le insegnanti di alcune classi pluriclassi confermano che secondo la loro esperienza anche il raggruppamento I - V è molto efficace, soprattutto per gli aspetti relazionali. Confrontando i dati degli anni scolastici dell'ultimo quinquennio emerge che il numero di pluriclassi è diminuito di circa il 20% (7,5% nelle zone di montagna e 10% nelle isole) seguito da un lieve aumento del numero di classi (+ 1,16%) negli stessi contesti.

Il tema della numerosità di una classe di una piccola scuola è stato investigato dall'ormai famoso studio del 2009 di Hattie, il quale rileva che la composizione di una classe in termini di numerosità non ha effetti diretti sugli apprendimenti degli studenti quanto piuttosto sulle condizioni di lavoro di docenti e studenti (*teacher and students work-related conditions*) (Hattie, 2009, p. 86). Allora, perché gli effetti sugli apprendimenti in una classe scarsamente numerosa sono così poco significativi? Le ragioni emergenti sono due: una attribuita ai metodi di insegnamento utilizzati dagli insegnanti in classi poco numerose che sono gli stessi delle classi "standard"; e l'altra ragione riguarda la percezione della qualità dell'insegnamento che viene valutata nella medesima maniera in entrambi i contesti, mentre invece in classi poco numerose è possibile organizzare attività per gruppi sulla base delle reali competenze degli studenti, incoraggiare il lavoro tra pari e l'autoregolazione dell'apprendimento (Hattie, 2009, p.86).

Ma il dibattito più acceso, specie nelle zone interessate dal fenomeno delle piccole scuole, riguarda la qualità dell'offerta formativa. E su questo tema la ricerca non presenta risultati consistenti né coerenti (Song, Spradlin & Plucker, 2009).

4. Pluriclasse: strategia organizzativa o opportunità?

Secondo quanto rilevato dalle ricerche internazionali (Pavan & Anderson, 1993) i benefici (percepiti e reali) delle classi pluriclassi includono prevalentemente aspetti socio-emotivi degli studenti, e competenze comunicative e autostima (Veenman, 1996). Il lavoro per gruppi misti di età stimola gli studenti ad un apprendimento autoregolato grazie ad un ambiente di apprendimento basato su attività partecipative e metodologie attive, ad una distribuzione e organizzazione del tempo scuola calibrato sulle necessità dei singoli studenti che viene favorita anche da un'organizzazione dello spazio basata sulla differenziazione degli angoli grazie alla flessibilità degli arredi (Orsi, 2016). Infine, anche i materiali, prevalentemente prodotti dagli insegnanti e di diverse tipologie, facilitano i processi di apprendimento. Non ultimo un processo basato sull'autovalutazione e sulla valutazione tra pari (Domingo & Tomàs, 2015). Questi approcci però richiedono un capovolgimento del paradigma scolastico basato su un approccio che non si orienta esclusivamente allo svolgimento del programma, tradizionalmente inteso, ma sulle necessità dello studente e su una visione precisa del modello di scuola (Corbett, 2010; Orsi, 2016). In riferimento a quanto la ricerca internazionale sottolinea sul tema degli apprendimenti in pluriclasse non si può non riportare quanto è stato indagato dagli studi di Veenman (1996), il quale dopo una rilevazione comparata degli effetti cognitivi e non-cognitivi dell'organizzazione basata sulla pluriclasse, conferma che non ci sono differenze empiriche rilevanti rispetto agli apprendimenti. Unica tipologia organizzativa sostenuta come positiva è quella *cross-grade*, cioè un gruppo di studenti di età diverse messi insieme come dispositivo didattico, quindi per scelta. In questo caso gli effetti positivi di questo tipo di organizzazione sono dovuti alla possibilità per l'insegnante di progettare una didattica flessibile e adattabile alle necessità individuali (Tomlinson, 2006). Questo implica che l'insegnante sia adeguatamente

preparato a sostenere un maggiore carico di lavoro, a predisporre una gamma di materiali diversificati a seconda del profilo di competenza degli studenti. In questo caso la modalità organizzativa privilegiata è il *cooperative learning* (Veenman, 1996, p. 373). La scuola, dunque secondo lo studioso, dovrebbe indirizzare il proprio interesse verso una progettazione che privilegia il *reciprocal teaching* in modo da trasferire gradualmente la discussione didattica dall'insegnante agli studenti. Infine secondo Miller (1989) il successo e l'efficacia di una classe pluriclasse è possibile se ci sono alcune condizioni quali ad esempio l'organizzazione spaziale della classe orientata alla flessibilità; la progettazione dei percorsi formativi basati su curriculum emergente; l'abitudine a lavorare per gruppi, l'apprendimento auto-regolato e il tutoraggio tra pari. Una classe di questo tipo richiede un intenso lavoro di pianificazione e la creazione di procedure e routine (Tomlinson, 2006).

Le ricerche e le considerazioni riportate costituiscono sicuramente degli spunti da cui partire per impostare future attività di ricerca rispetto all'efficacia didattica e organizzativa di queste piccole scuole che spesso sono caratterizzate dalla presenza di pluriclasse. È certo che non c'è una soluzione unica adatta a tutti i contesti. In alcune realtà può valere la pena di creare dei poli scolastici (rif. Cap. 12) per mantenere l'efficacia e la qualità della didattica, in altri, come nelle piccole isole, la chiusura della scuola rappresenta una scelta azzardata che potrebbe causare lo spopolamento di quei territori. In questi casi l'uso delle tecnologie rappresenta una frontiera non del tutto lontana ma che necessita di maggiore sviluppo e sostegno.

5. Percorsi di ricerca

Alla luce di quanto riportato sopra le attività di ricerca di INDIRE negli ultimi dieci anni si sono orientate ad osservare e rilevare le pratiche didattiche utilizzate in alcune realtà scola-

stiche particolarmente isolate situate nelle piccole isole del Mediterraneo (Isole Egadi, Lampedusa) e in realtà scolastiche montane che hanno pessime condizioni di trasporto.

Le metodologie di ricerca utilizzate hanno previsto l'uso di strumenti quantitativi, come questionari e strumenti qualitativi come le interviste in profondità e i focus group. Questo approccio alla materia ha permesso la realizzazione di studi di caso necessari a descrivere e comprendere la complessità del contesto (Stake, 1985) o per dirla con le parole di Woods "penetrare i diversi livelli della realtà" (1987, p. 45). I temi approfonditi sono stati:

- le metodologie utilizzate dagli insegnanti per la gestione della pluriclasse;
- la formazione per i docenti;
- la progettazione del curricolo;
- l'uso di tecnologie ed eventuale didattica a distanza.

Per la somministrazione del questionario è stato utilizzato un campione di docenti provenienti dalle reti spontanee rilevate sul territorio nazionale ed in particolare: i docenti che insegnano nella scuole delle isole Egadi (Favignana e Maretti-mo), gli insegnanti della rete scolastica "Sbilf" di Gemona del Friuli (UD), gli insegnanti della rete di scuole che hanno come capofila la scuola di Sassello (SV)⁶.

Le domande del questionario si incentravano su tre aspetti: le reti di scuole (finalità e funzioni rispetto alle singole scuole e agli insegnanti), la formazione degli insegnanti (se funzionale al contesto di riferimento); le metodologie di gestione della pluriclasse e la documentazione delle attività didattiche.

Dalle osservazioni effettuate e dalla rielaborazione dei dati raccolti sono emerse sette dimensioni chiave che ci permettono di leggere i contesti in cui operano le scuole isolate: il rapporto tra territorio ed enti locali, il ruolo delle reti di

scuole, il turnover degli insegnanti, la gestione della pluri-classe, l'elaborazione di un curriculum specifico e l'uso delle tecnologie. Queste dimensioni, poi confluite nel Manifesto delle Piccole Scuole rappresentano il distillato di alcuni degli indicatori che la *Rural Development Conference* dell'OCSE⁷ ha indicato come promotori di innovazione nei contesti rurali e isolati. Per questa ragione le dimensioni possono essere considerate come “orizzonti” perché implicano la necessità di un dialogo tra i diversi stakeholder, politici e sociali, che possono avere un reale impatto sull'organizzazione di queste scuole.

Inoltre, dai questionari sono emersi alcuni elementi, comuni alle scuole del campione, e che costituiscono le condizioni per una reale efficacia del contesto educativo (Pavan, 1992); in particolare la presenza di una infrastruttura tecnologica (1) efficiente e distribuita in tutti i plessi; una organizzazione scolastica (2) funzionale al contesto della rete di scuole; e ancora la formazione continua dei docenti (3) su metodologie didattiche dettate dal bisogno e prevalentemente basate sulla differenziazione e la personalizzazione (4).

Alla luce di quanto ci restituiscono i dati, i futuri percorsi di ricerca dovrebbero indagare le pratiche didattiche che prevedono l'uso delle tecnologie; l'innovazione del sistema, attraverso un'organizzazione funzionale alla posizione geografica; e infine un'innovazione per diffusione e contagio che parta dalla scuola di riferimento e si estenda anche ad altri contesti a secondo delle specificità e del profilo della scuola stessa. In questo modo la piccola scuola può veramente diventare un polo didattico di riferimento per altre realtà scolastiche non necessariamente piccole.

Il percorso delineato in questo capitolo ha inteso mettere in evidenza l'urgenza di dare a questa materia una maggiore organicità sia in termini normativi che in termini di ricerca in modo tale da poter avere una massa critica di informazioni a partire dalle quali avviare processi di osservazione delle pra-

tiche didattiche, dell'organizzazione e della gestione delle scuole, percorsi di formazione per gli insegnanti. Ma perché questo accada è importante un dialogo costante tra scuola, enti locali e istituzioni centrali. In questo ambito scolastico è più che mai necessario il supporto della competenza politica che deve tener conto sì dei modelli organizzativi ordinari validi per il territorio nazionale, ma non deve dimenticare il ruolo primario della scuola come dispositivo di democrazia e alla base dell'educazione di un individuo in modo da offrire a tutti gli studenti una scuola di qualità, a prescindere dal luogo nel quale abitano.

Ringraziamenti

Il lavoro è frutto della ricerca condotta nell'ambito del Progetto Piccole scuole - Programma Operativo Nazionale pluri-fondo (2014IT05M2OP001) “Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento” 2014-2020 – Asse I “Istruzione” – OS/RA 10.1 “Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa” - Azione 10.1.8 “Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell'abbandono, con riferimento alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali (anche con declinazioni a livello territoriale)” – Codice progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1.

Capitolo 3. Comunità, Tecnologie, Inclusione nei contesti piccoli o “non-standard”

Pier Cesare Rivoltella [CREMIT]

1. Il dispositivo di scuola

La storia è ricca di maestri che proprio in piccoli contesti rurali, senza grandi mezzi tecnologici e alle prese con studenti che altrove il sistema scolastico avrebbe espulso, hanno saputo fare cose meravigliose. È il caso di Freinet a Vence en Provence, di Don Milani a Barbiana, di Mario Lodi a Vho. Scuole rurali, o di montagna, le si direbbe oggi. Piccoli contadini come allievi; famiglie con un basso capitale culturale. Le classiche situazioni in cui la scuola, invece di favorire il successo scolastico, di solito perpetua (o amplifica) le differenze. Eppure, in questi contesti, quei maestri riescono a dar fondo al loro talento e creano le condizioni perché i loro ragazzi sviluppino apprendimento. Come mai succede? Perché proprio in una situazione di privazione estrema, l'intelligenza e la creatività si liberano? L'ipotesi è che questo succeda perché in questi contesti si allenta la forza del dispositivo pedagogico: quel dispositivo che la scuola ancora oggi è, finisce per allentarsi, slabbrarsi, configurarsi in forme diverse.

Quando si parla della scuola come di un dispositivo, si torna alla riflessione di Foucault in *Sorvegliare e punire* (1975) e a come, a partire da Riccardo Massa (1986), la si sia utilizzata per interpretare forme e funzione sociale della scuola. Un di-

spositivo è *“strategie di rapporti di forze che sostengono dei tipi di sapere, e che sono sostenuti da essi”* (Foucault, 1994, p. 158): relazioni di potere che sostengono un certo tipo di sapere e un certo tipo di sapere che legittima quelle relazioni di forze. Nel caso della scuola, questo stretto rapporto tra sapere e potere è giustificato dal compito della socializzazione: nella misura in cui la scuola deve adempiere alla propria funzione di garantire la socializzazione, essa assume carattere e forma di un dispositivo pedagogico. Questo dispositivo si esprime attraverso quattro indicatori (Cappa, 2009): lo spazio, il tempo, i corpi, le relazioni.

Lo spazio della scuola trova i propri modelli, almeno a partire dalla fine dell’800, nelle istituzioni totali: il carcere e l’ospedale. Lunghi corridoi su cui si aprono le aule, come se fossero celle o camerate: la funzione è di rendere possibile il controllo, di consentire a una sola persona di verificare che nessuno esca. Si tratta di una consapevolezza che non appartiene solo alla riflessione della filosofia dell’educazione, ma oggi sempre più anche al lavoro di tutti coloro che tra pedagogia e architettura si interrogano sul significato dello spazio in funzione dell’apprendimento e dell’educazione (Weyland & Galletti, 2018).

Anche il tempo risponde a una logica disciplinare: organizzato, ritmato dal succedersi delle ore e delle materie, scandito dal suono delle campane. È il risultato di una tecnica che è erede delle scuole militari e che è *“atta a prendere in carico il tempo di esistenze singole, a governare i rapporti del tempo, dei corpi e delle forze, ad assicurare un cumulo alla durata ed a trasformare in profitto o in utilità sempre crescenti il movimento del tempo che passa”* (Foucault, 1975, p. 172).

Il corpo dell’alunno risponde alla stessa logica. Occorre stare fermi, nel banco, non ci si alza e non ci si muove se non dietro autorizzazione. La scuola è lo spazio dei divieti e dei permessi: ancora una volta è una logica di controllo a essere affermata.

Le relazioni derivano da tutto questo e risultano conse-

gnate a un copione fisso fatto di asimmetria dei ruoli e dei turni di parola, di obbedienza e rispetto, di una registrazione di presenze e assenze, di richiami, di verifiche. Disciplina è, in una parola, quello che il dispositivo pedagogico configura per la relazione insegnante-allievo. Sulla capacità di tenerla (la disciplina) si è sempre misurata buona parte della professionalità di un insegnante.

Questo dispositivo di scuola, che abbiamo rapidamente descritto, pare oggi messo in discussione ad almeno due livelli.

Un primo livello è rappresentato dal progressivo affermarsi di una società orizzontale (Marzano & Urbinati, 2017) che grazie alla liquidazione dell'autorità e al superamento del modello di famiglia normativa (Lancini, 2017) parrebbe poter decretare la morte del dispositivo pedagogico. Secondo logica, infatti, senza autorità non può esistere la disciplina e di conseguenza il dispositivo pedagogico che su di essa è costruito non dovrebbe più tenere. Invece, quel che si verifica, è che anche in presenza di una indiscussa crisi di autorità, la scuola continua a organizzare allo stesso modo lo spazio e il tempo, tratta allo stesso modo il corpo dello studente, non riesce a pensare altre forme di relazione. E così, la crisi dell'autorità, invece di indebolire il dispositivo, paradossalmente lo rafforza: quanto meno autorità riescono ad avere gli insegnanti, tanto più severe sono le sanzioni che chiedono di comminare agli allievi. Incapaci di risultare autorevoli e resi vittime dei loro stessi studenti, gli insegnanti reagiscono con estrema durezza: una durezza proporzionalmente inversa rispetto alla loro progressiva inettitudine professionale, anzi, tanto più inflessibile quanto meno degni di rispetto (o capaci di ottenerlo) si riscoprono. Svuotato di significato, il dispositivo pedagogico di scuola sopravvive nella sua forma e inacerbisce i suoi tratti repressivi: alla delinquenza si risponde con pene esemplari!

Il secondo livello di questa messa in discussione del dispositivo passa per tutti quegli interventi che provano a interve-

nire sui suoi caratteri, per così dire sovrastrutturali. Si collocano qui i tentativi di agire sullo spazio degli edifici scolastici, eliminando le pareti, forzando il dispositivo dell'aula, chiedendo all'architettura di operare insieme alla pedagogia per creare nuove condizioni abitative per insegnanti e studenti. Ma si collocano qui anche le riforme del tempo-scuola: si prova ad anticipare l'inizio delle lezioni, ad accorpare le ore della stessa disciplina, a introdurre pause attive nella logica dell'apprendimento intervallato. E ancora sono il corpo e la relazione a essere resi oggetto di attenzione nell'outdoor education, o nell'applicazione della mindfulness in classe. Tutti interventi che nell'intenzione sono interessanti ma che rischiano di finire per confondere il sintomo con il problema, dedicandosi a singoli aspetti senza capire che la questione è appunto il dispositivo di cui essi sono manifestazione (RivolteLLa, 2018). Quando Freinet (2002) scrive che se si vuole cambiare la didattica occorre cambiare l'aula, non fa riferimento alla dimensione architettonica estrinseca, ma allo spazio come dimensione del dispositivo: e infatti non è un caso che nel suo attacco alla tradizione didattica, fossero allo stesso modo nel mirino la lezione frontale, il libro di testo, il divieto per le uscite didattiche, la possibilità del lavoro scolastico dei bambini.

2. Situazioni didattiche non standard

Perché il dispositivo pedagogico allenti la sua presenza e si aprano opportunità perché la scuola si possa ridisegnare in forme diverse, occorre che intervengano vincoli oggettivi in grado di alterarne il funzionamento. Questo succede in quelle che altrove ho già definito Situazioni Didattiche Non Standard (SDiNS). Una SDiNS è una situazione didattica i cui elementi siano modificati a prescindere dall'intenzione del dirigente o dell'insegnante. Cerchiamo di capire come iniziando a visualizzare in schema la situazione didattica¹ con i suoi elementi costitutivi (Fig. 1).

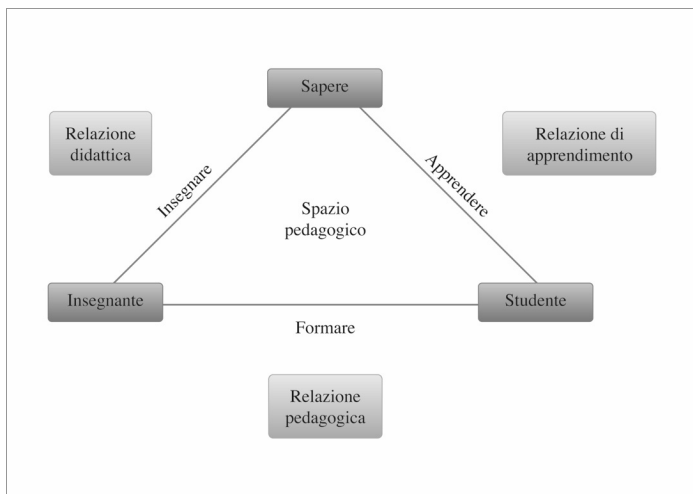


Figura 1. La situazione didattica

Sull'asse insegnante-sapere si gioca la relazione didattica: è questo lo spazio della trasposizione e della mediazione (Rivoltella & Rossi, 2017), delle scelte di metodo, dell'organizzazione dei contenuti in funzione della loro trasmissione/acquisizione. Qui, come si capisce, il dispositivo di scuola lavora perché se vi è un programma definito da trasmettere e un determinato contenuto da far appropriare, sarà inevitabile che questo influisca anche sul modo in cui il programma sarà svolto e il contenuto messo in forma.

La relazione didattica incide in qualche modo sulla relazione pedagogica che si organizza sull'asse insegnante-studente: una didattica trasmissiva piuttosto che attiva presuppone e produce forme diverse di relazione dell'insegnante con la classe. È inevitabile che in un regime di didattica trasmissiva la relazione pedagogica sia consegnata a disciplina, compostezza, autorità.

Infine, un certo modo di mettere in forma il sapere da parte dell'insegnante e un certo modo di costruire la rela-

zione con la classe non sono ininfluenti sul modo in cui lo studente si rapporta con il sapere nella relazione di apprendimento. È chiaro che il dispositivo di scuola crea le condizioni perché lo studio sia improntato ad acquisizione e costruito sul ciclo ripetizione-comprensione-applicazione.

Ora, è non standard una situazione didattica in cui, per diverse ragioni, qualche elemento della situazione si modifichi in maniera così importante da richiedere che per il buon funzionamento delle tre relazioni (didattica, pedagogica e di apprendimento) si intervenga in maniera significativa fino a sottrarsi al dispositivo. È il caso delle piccole scuole, in particolare le pluriclasse, ma anche della scuola in ospedale e dell'istruzione domiciliare, nonché dei CPIA e di tutte le scuole "di frontiera" che operano in contesti geografici e sociali particolari.

L'osservazione di fondo, comune a tutti questi casi, è che il dispositivo viene forzato a partire dallo studente. Come a dire che i bisogni del singolo, la centralità di chi apprende, ovvero tutte le ragioni che stanno alla base della personalizzazione come principio ispiratore di una scuola attenta a tutte e a tutti, in queste situazioni non sono aggirabili.

Nel caso delle pluriclasse il problema è rappresentato dalla compresenza nella stessa classe di studenti di età e livello di scolarità differenti. Questo impatta evidentemente sulla messa in forma e la trasmissione del sapere: in una classe di questo tipo non si può fare lezione frontale, occorre ricorrere ai gruppi di lavoro e al peer learning, si modifica inevitabilmente la relazione pedagogica con lo studente. Ma anche lo spazio e il tempo della didattica cambiano, e con lo spazio e il tempo anche l'organizzazione del lavoro e quindi le condizioni del corpo dello studente.

La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare pongono l'insegnante di fronte alla dissoluzione del concetto di classe (Rivoltella & Modenini, 2012; Rivoltella & Carenzio, 2016), vuoi perché la relazione pedagogica diviene one-to-one (vale sempre per l'istruzione domiciliare, ma anche nella scuola in

ospedale tutte le volte che occorra spostare il luogo della didattica al letto dello studente ricoverato), vuoi perché anche quando questo non succede il numero e le età degli studenti sono sempre variabili (l'età pediatrica è sotto i diciotto anni e questo significa per l'insegnante di scuola in ospedale lavorare come se si trovasse in una grande pluriclasse verticale).

Nel caso del CPIA sono le età e le provenienze culturali degli studenti a forzare il dispositivo. Se la classe è composta di adulti, spesso lavoratori, con livelli diversi di conoscenza della lingua italiana e differenti estrazioni culturali, è evidente come cambino automaticamente la relazione didattica (la lezione frontale non tiene), quella pedagogica e il modo in cui favorire la relazione di ciascuno con il sapere da apprendere. Elementi questi che in qualche modo, con diverse accentuazioni, sono distintivi anche di quelle scuole che operano nelle periferie e i cui studenti vivono particolari condizioni sia dal punto di vista del capitale sociale che, di conseguenza, di quello culturale.

3. Le pratiche didattiche, tra conformismo e innovazione

La forza del dispositivo sta nella sua capacità di imporsi come uno standard e di tranquillizzare gli insegnanti che vi si identificano. Va cercata probabilmente qui una delle ragioni che nel nostro Paese hanno tardato a far riconoscere nella didattica un sapere professionale (Calidoni, 2000): se il dispositivo già suggerisce e predispone un certo tipo di spazio e di tempo dentro il quale i corpi e le relazioni si sistemano, questo solleva l'insegnante dalla fatica della progettazione e del lavoro sul metodo. Il negare alla Didattica un posto riducendola alla didattica da imparare mentre si insegna trova proprio nella forza del dispositivo la propria giustificazione: come uno spartito, il dispositivo indica all'insegnante le righe su cui scrivere la partitura.

Il conformismo e la paura del nuovo, in didattica, sono il complemento del dispositivo. Questa è la ragione principale

per cui promuovere l'innovazione lavorando con gli insegnanti sarà sempre difficile e probabilmente mai risolutivo se prima o poi non si deciderà di ridiscutere il dispositivo. Da questo punto di vista, le SDiNS rappresentano una straordinaria occasione a più livelli.

Anzitutto, operando in esse, non si può che convenire sul superamento della classe normale. Con questo nome si indica, a partire dall'Illuminismo, una situazione didattica in cui lo stesso insegnante, nella stessa unità di tempo, raggiunga tutti gli studenti con gli stessi contenuti. Per l'ugualitarismo astratto illuministico, dire a tutti le stesse cose nello stesso momento significa garantirne i diritti in modo uniforme. In questa prospettiva pare giusto trattare tutti allo stesso modo, se non fosse che nessuno è uguale all'altro per natura e cultura e che, quindi, come avrà a dire Don Milani con i suoi ragazzi in *Lettera a una professoressa*, fare parti uguali tra disuguali è sommamente ingiusto. La logica della personalizzazione sostiene proprio questo: la strutturale differenza di tutti i soggetti e, di conseguenza, la necessità di "trattarli diversamente" proprio per garantirne i diritti.

Quando un insegnante si trova di fronte a condizioni non standard nella sua classe, inevitabilmente ritorna sulle sue pratiche e vi produce sopra riflessione. Da questo punto di vista, modificare il setting, introdurre degli elementi perturbanti (come, ad esempio, la tecnologia), significa alterare il profilo normale dell'agire didattico. Come (e forse più di) molte altre professioni, quella dell'insegnante è caratterizzata da pratiche esperte che si fissano con il tempo e si traducono in routines dentro le quali la componente tacita è di gran lunga preponderante rispetto a quella esplicita. Lo si comprende quando si chiedi a un insegnante esperto di spiegare come riesca a gestire la classe, a ottenere la disciplina, a essere amato dai suoi studenti: nella maggior parte dei casi risponderà che non sa spiegare come questo succeda; sa che succede ma non saprebbe spiegare in virtù di quali scelte e passaggi di metodo. La modifica delle condizioni standard

dell'azione chiede a quest'insegnante di fare quello che normalmente non fa: fermarsi, osservare le proprie scelte, riflettere su di esse per capire se possano essere funzionali anche rispetto alle nuove condizioni del setting scolastico. Questo ritorno riflessivo produce l'esplicitazione di quanto era già presente a livello tacito e crea le condizioni per una trasformazione delle pratiche.

Un'ultima osservazione è possibile fare sull'opportunità che le SDiNS rappresentano ed è relativa a come esse conducano a ripensare il ruolo della scuola. Se pensiamo alle piccole scuole, è facile intuire come in quel tipo di contesto la scuola rappresenti anche un'occasione per il territorio: perderla vorrebbe dire perdere inevitabilmente anche popolazione, perché le famiglie sarebbero costrette a spostarsi altrove, là dove la scuola esiste. In questo caso la scuola non assicura solo il diritto all'istruzione, ma funziona da elemento di aggregazione e da variabile di attivazione di un intero territorio. In modo analogo, nel caso della scuola in ospedale o della scuola di frontiera, l'istruzione è solo uno degli aspetti di cui la scuola si fa carico, lavorando in un caso all'inclusione degli studenti ospedalizzati, nell'altro alla creazione di condizioni adeguate per una crescita rispettosa dei valori della cittadinanza. Insomma: si tratta di contesti che possono diventare veri e propri laboratori dell'innovazione, non solo didattica, ma sociale e politica. Su questo dovremo tornare tematicamente nel prossimo paragrafo avviandoci alla conclusione del capitolo.

4. Scuola, comunità, inclusione

In un recente lavoro (Rivoltella, 2015) richiama l'esigenza di ampliare il concetto di inclusione oltre il perimetro della didattica speciale: essa non riguarda solo gli studenti da certificare in virtù di loro eventuali bisogni speciali, ma si lascia comprendere in termini più larghi. Una delle variabili di questa estensione è rappresentata proprio dallo spazio. Esso

entra in gioco tutte le volte che si frappone come ostacolo impedendo l'accesso e creando difficoltose condizioni di fruizione del servizio. È il caso della piccola scuola o di una sezione di scuola in ospedale. Si tratta di situazioni separate, dove la separatezza si esprime in più direzioni: l'isolamento del plesso o della sezione rispetto al resto dell'istituto di cui fa parte; l'isolamento degli studenti, sia in relazione agli altri studenti che abitano in un centro più grande (nel caso della piccola scuola) che in relazione alla classe di provenienza (nel caso degli studenti ospedalizzati); l'isolamento degli insegnanti in relazione alle opportunità di aggiornamento e allo scambio professionale con i colleghi.

Questa situazione spesso finisce per rendere coerenti i bisogni del cittadino con gli orientamenti dell'istituzione: rompere l'isolamento, ovvero raggiungere una scuola più grande in cui siano più facile la socializzazione e maggiori le opportunità, produce lo spostamento delle famiglie (stagionale o definitivo) facilitando all'amministrazione il compito di chiudere i plessi, accorparli, riorganizzare la scuola in ossequio a logiche di spending review.

Proprio queste logiche che finiscono per rinforzarsi a vicenda, creano per le amministrazioni locali dei piccoli centri problemi di sopravvivenza per le loro comunità consentendo di comprendere come quello delle piccole scuole non sia oggi solo un problema di diritti da garantire a tutti i cittadini, ma divenga un fattore di salvaguardia dei territori che costituiscono un patrimonio storico e un'opportunità di well being per le persone.

Su questo aspetto, il tema delle piccole scuole incontra quello delle tecnologie digitali e ci consente di tornare all'ipotesi di partenza, ovvero la possibilità che proprio la situazione non standard delle piccole scuole rappresenti un'opportunità per forzare il dispositivo pedagogico di scuola.

La rappresentazione diffusa delle tecnologie digitali obbedisce all'idea che esse contribuiscano al generale indebolimento dei legami cui stiamo assistendo in una società, la

nostra, non per niente definita “liquida”. Quest’impatto della tecnologia sui legami dipenderebbe dalla sua capacità di consentirci di rimanere da soli insieme, come suggerisce il titolo di un recente libro della psicologa americana Sherry Turkle (2019). Intuitivamente è difficile negare una simile ipotesi: a tavola, in famiglia, a scuola, l’esperienza più comune che si possa fare quando le relazioni sono contraddistinte dalla presenza di dispositivi mobili è che quest’ultimi finiscano per catturare l’attenzione influenzando sulla qualità delle relazioni stesse.

Ora, è possibile provare a vedere le cose in maniera completamente differente. La tecnologia, infatti, può essere usata per costruire o ricostruire i legami. Su quest’idea si basa il paradigma delle tecnologie di comunità (Rivoltella, 2017a), una prospettiva teorica e allo stesso tempo un’ipotesi di intervento nel sociale che lavora proprio sulla capacità delle tecnologie digitali di generare relazioni sociali e nel medio-lungo termine di costruire la comunità. Molte esperienze già realizzate vanno in questa direzione: dal ricorso alla videocomunicazione tra plessi per sopperire alle carenze degli organici, alla scuola a distanza. Ed ecco allora la proposta: valorizzare le piccole scuole in una logica di inclusione per salvaguardare o ricostruire la comunità, tutto grazie alla funzione della tecnologia. È questa forse la logica che accomuna buona parte dei saggi di questo libro.

Capitolo 4. Lo scenario internazionale delle piccole scuole: un'analisi relativa al ruolo delle TIC

Michelle Pieri [INDIRE]

1. Introduzione

Le piccole scuole, che si caratterizzano per la forte presenza delle pluriclassi, sono un fenomeno diffuso a livello mondiale (Hattie, 2002; Kalaoja & Pietarinen, 2009; Little, 2001; Smit & Engeli, 2015).

L'assenza in Italia di studi comparativi ha motivato il gruppo di ricerca di INDIRE all'avvio di una rassegna internazionale circoscritta a tre paesi (Francia, Québec e Marocco) molto diversi tra loro dal punto di vista sociale, economico e culturale ma con una presenza significativa di piccole scuole. Questa analisi permette oggi di comprendere e mettere a confronto elementi didattici, organizzativi, strumentali, sociali e di sviluppo professionale come fattori chiave per poter inquadrare e comprendere le strategie di gestione e di sostegno promosse a livello sia top down che bottom up nei vari paesi. Il lavoro permette inoltre di far emergere spunti interessanti che consentono alla ricerca italiana di intraprendere interventi sul campo e promuovere raccomandazioni politiche atte a migliorare le policy nazionali e sostenere un percorso che guarda alla qualità formativa e alla sostenibilità dei presidi culturali nei territori periferici grazie in particolare

al supporto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

2. Francia: le Reti rurali educative e le EMALA

Per quanto riguarda le piccole scuole nel sistema scolastico francese risultano di primaria importanza i seguenti momenti storici:

1816: lo Stato francese cerca di fare in modo che ogni comune abbia la sua scuola.

28 Luglio 1964: una circolare chiede agli *inspecteurs d'académie* di chiudere le scuole dove il numero di studenti iscritti è inferiore a 16.

1970-80: creazione dei *Regroupements Pédagogiques Intercommunaux* (RPI) che possono essere decentrati o concentrati. Negli RPI decentrati gli alunni di diversi livelli scolari o cicli vengono assegnati a sedi comunali differenti, consentendo alle piccole scuole di essere preservate e di costituire dei cicli omogenei, seppur di gestione difficoltosa in quanto impongono la mobilità degli studenti. Gli RPI concentrati invece raggruppano gli alunni di diversi livelli nella stessa sede e risultano quindi più efficaci dal punto di vista gestionale ma non vengono del tutto accettati dalle famiglie degli alunni (Escure, Coquelin & Adam, 2013).

13 Agosto 1984: una nota di servizio introduce e definisce le *Equipe Mobile Académique de Liaison et d'Animation* (EMALA).

1990-91: il rapporto Mauger, realizzato per conto del Ministero dell'Educazione Nazionale, condanna le scuole con meno di tre classi alla chiusura.

1993: una moratoria prevede che una scuola non possa chiudere senza il consenso del sindaco.

1995: *Décision n°99 du Nouveau contrat pour l'école*. Le comunità locali vengono coinvolte nelle decisioni del consiglio scolastico di primo grado. La rete di scuole rurali può essere rafforzata attraverso la creazione di accordi tra autorità accademiche e autorità locali.

1998: pubblicazione del rapporto Jean-Claude Lebossé intitolato *Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée*. Per la prima volta, la riflessione sulla scuola viene legata a quella della gestione del territorio. Agli RPI che sono una soluzione passeggera e non sempre vantaggiosa in termini di costi, Lebossé affianca le *Réseaux ruraux d'Éducation* (RRE), che grazie alle TIC possono creare una nuova scuola composta da più scuole diverse. Il 17 Dicembre 1998 una circolare definisce le Reti rurali educative come dispositivi finalizzati a consentire l'organizzazione di progetti educativi coerenti che consentano di arrestare l'allontanamento degli studenti dalle zone isolate verso le città e allo stesso tempo incoraggino uno spostamento dal centro alle periferie.

1999: termine della moratoria sulla chiusura di classi.

2002: nei programmi della scuola primaria sono presenti numerosi riferimenti alle pluriclassi, tra i più rilevanti: *“la ripartizione degli alunni in classi di età eterogenea può essere un fattore determinante per l'apprendimento del linguaggio aumentando notevolmente le interazioni tra gli alunni più grandi e gli alunni più piccoli”*. Inoltre dai programmi del 2002 emerge che le pluriclassi non favoriscono solo l'apprendimento della lingua ma anche i comportamenti di solidarietà e di cooperazione tra gli alunni, lo sviluppo dell'autonomia e la responsabilizzazione.

2.1. Le Reti rurali educative

Le Reti rurali educative, che per la prima volta introducono il concetto di rete, sono da considerarsi quali dispositivi di politica educativa e di gestione territoriale che raccolgono un certo numero di scuole situate in zone rurali fragili, per le quali viene sviluppato un progetto educativo che tiene conto del contesto territoriale e coinvolge in modo attivo tutta la comunità locale. Per stabilire quali zone rurali possano essere considerate fragili, la normativa fa riferimento alle seguenti caratteristiche:

- bassa densità della popolazione scolare e declino dell'evoluzione demografica;
- elevata presenza di scuole a classe unica, basso numero di scuole o comuni senza scuole;
- basso numero di studenti ai livelli di istruzione superiore e offerta educativa limitata;
- difficoltà di comunicazione.

Le Reti rurali educative, delle quali la flessibilità, la deregolamentazione e l'apertura sono considerati i capisaldi, sostengono le relazioni tra studenti di scuole diverse e permettono agli insegnanti di avviare un processo di scambio e di condivisione con colleghi di altre scuole. L'approccio che sottende queste reti si basa sulla complementarietà delle risorse e degli apporti umani e materiali forniti sia dalle scuole sia dai partner che fanno parte delle reti.

Per costituire una RRE tra le scuole interessate e gli attori sul territorio viene attivata una convenzione, di durata triennale, che fissa gli obiettivi da raggiungere, le azioni da svolgere, i risultati attesi e le risorse stanziare da ciascuno dei partner coinvolti. Le principali attività di una RRE sono:

- ricerca di una migliore continuità pedagogica ed educativa (partenariati tra scuole di ordini differenti e sviluppo di attività scolastiche ed extrascolastiche condivise);
- ampliamento e arricchimento dell'offerta educativa;
- negoziazione e attuazione di un patto educativo locale;
- formazione del personale;
- condivisione di risorse e di strumenti, come, ad esempio, gli insegnanti itineranti dell'EMALA;
- richiamo alle risorse culturali del territorio e promozione di attività sportive;
- diffusione dell'uso delle TIC;

- gestione materiale e finanziaria di risorse.

Le reti dunque, oltre ad essere cruciali in termini di gestione del territorio e di mantenimento del tessuto sociale, sono essenziali per promuovere la condivisione di risorse attraverso l'attivazione di partenariati con soggetti territoriali, che consentono di realizzare attività didattiche interdisciplinari ed extracurricolari sopperendo, in questo modo, ai limiti dell'offerta scolastica che di norma contraddistingue le zone più fragili. In merito alle forme di collaborazione tra scuole, dal punto di vista didattico la messa in rete di piccole scuole, attuata soprattutto attraverso le RRE, si sostiene attraverso l'organizzazione periodica di incontri in presenza alternati con scambi virtuali per la comunicazione tra studenti o tra docenti e studenti o tra classi e partner locali nell'ambito di progetti didattici collaborativi creati ad hoc a partire dalle esigenze e dalle risorse dei diversi contesti locali.

2.2. EMALA

La EMALA è un dispositivo attivato nell'ambito delle Reti rurali educative per contrastare l'isolamento delle piccole scuole. Le EMALA sono gruppi di insegnanti incaricati dell'animazione pedagogica nelle scuole rurali di una specifica circoscrizione, in vari ambiti disciplinari quali, ad esempio, le scienze, le tecnologie, l'educazione fisica, la musica e le arti visive. Questi insegnanti, che operano in coerenza con la politica educativa del dipartimento di appartenenza, sono tenuti ad aggiornarsi in modo permanente partecipando ad azioni di formazione continua e svolgono un ruolo cruciale nello sviluppo di attività che coinvolgono diverse scuole.

Origini

La prima equipe EMALA viene creata, su iniziativa della *Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale*, alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, ma, come già accennato, è una nota di servizio del 1984 a sancirne l'esistenza,

definendo l'insegnante EMALA come *“un maestro che si sposta fra le piccole scuole più isolate utilizzando un veicolo provvisto di materiali audiovisivi e pedagogici del suo settore di appartenenza. Questo insegnante, oltre a presentare il materiale ai docenti e a guidarli e a consigliarli nell'utilizzo di questo materiale, riveste un ruolo essenziale nel collegamento e nel coordinamento tra insegnanti e studenti di scuole diverse”*.

Missione

Gli obiettivi generali previsti per le EMALA sono:

- rinforzare il servizio pubblico attraverso il supporto agli insegnanti che si trovano in zone geograficamente isolate;
- sviluppare una liaison pedagogica fra le scuole isolate;
- arricchire l'ambiente culturale degli studenti;
- stimolare gli insegnanti nella diversificazione delle loro pratiche utilizzando strumenti, soprattutto tecnologici, ad hoc;
- contribuire all'avvio e allo sviluppo di reti pedagogiche di scuole.

Attività principali

Gli insegnanti EMALA contribuiscono a rompere l'isolamento in cui molto spesso vivono i docenti e gli allievi delle piccole scuole proponendo loro attività e strumenti pedagogici innovativi, in modo che anche gli utenti delle piccole scuole possano ricevere le stesse opportunità formative di quelli di tutte le altre scuole. Questi insegnanti sono fondamentali anche nell'attivazione dei partenariati e degli accordi con le entità e le associazioni territoriali del comune, dei raggruppamenti di comuni e del dipartimento di riferimento. Ogni insegnante, utilizzando un veicolo apposito, si sposta di scuola in scuola trasportando materiale documentale, pedagogico, audiovisivo e informatico. Il docente EMALA è a tutti gli effetti un insegnante *normale*, con la particolarità di dedi-

carsi a più classi di scuole diverse. È membro del team di docenti di ciascuna classe nella quale è impegnato e il suo intervento si iscrive nei progetti delle scuole nelle quali opera.

Le modalità con le quali un docente EMALA interviene a scuola o in classe sono varie, ad esempio può intervenire alcune ore alla settimana in un certo numero di classi sviluppando un progetto annuale su un tema specifico, in accordo con i docenti delle classi. Oppure questo docente può intervenire a chiamata, ossia su invito di un docente che vuole avviare con la classe un'attività relativa alla costruzione di un determinato oggetto per un dato progetto. Il docente EMALA si occupa della gestione delle risorse pedagogiche così come di tutti i materiali, digitali e non, per le attività laboratoriali che sono presenti nelle scuole nelle quali opera.

Le competenze del docente EMALA

Al docente EMALA è richiesto il possesso di:

- flessibilità, capacità di adattamento ad un'ampia diversità di interlocutori e di contesti operativi, forte spirito d'iniziativa e spiccata attitudine al lavoro di gruppo;
- elevate competenze connesse all'uso delle TIC in contesti didattici;
- capacità di analizzare le modalità pedagogiche esistenti nelle classi per favorire una riflessione pedagogica trasversale legata all'uso delle TIC senza sostituirsi ai docenti di quelle classi;
- attitudine alla soluzione di problemi tecnici come, ad esempio, la configurazione delle risorse per un loro adattamento al progetto didattico dell'insegnante.

Un esempio concreto: l'EMALA delle Alpi dell'Alta Provenza

L'EMALA delle Alpi dell'Alta Provenza è composta da sette insegnanti che dispongono di cinque unità mobili gene-

rali e di due unità mobili specializzate sulle nuove tecnologie. Il territorio di competenza di questa EMALA include le 180 scuole del dipartimento. Se le tradizionali funzioni di documentazione e di rifornimento di materiali esistono tuttora, gli interventi di questi docenti si sono evoluti nel corso degli anni, rafforzandosi sul piano pedagogico e su quello della promozione dell'innovazione. I docenti del gruppo si coordinano fra loro, con le equipe della circoscrizione e con il *Centre Départemental Documentation Pédagogique* (CDDP) delle Alpi dell'Alta Provenza.

La missione di questo gruppo consiste nel rendere più dinamiche le scuole coinvolte favorendo la loro messa in rete, soprattutto in relazione all'uso delle TIC, che costituiscono il focus dell'azione del gruppo. I due docenti EMALA specializzati nelle TIC, che partecipano anche ad azioni di formazione continua attivate a livello dipartimentale, hanno l'incarico di aiutare i gruppi di docenti a incrementare il loro uso didattico delle TIC. Assieme agli altri colleghi dell'EMALA si riuniscono regolarmente presso il CDDP per gestire la formazione dei docenti sulle TIC e il loro impiego didattico.

Il funzionamento dell'EMALA delle Alpi dell'Alta Provenza è regolato da un partenariato formalizzato con una convenzione tripartita tra il consiglio generale, l'ispettorato accademico e il *Centre régional de documentation pédagogique* (CRDP) di Aix-Marseille. La convenzione può assumere diverse forme, dato che anche altre organizzazioni possono contribuire al funzionamento dell'EMALA, versando al CRDP una sovvenzione complementare a quella dello Stato. L'ispettorato accademico bandisce i posti per i docenti EMALA, mentre il CDPP ha in carico l'avvio e la gestione del dispositivo EMALA.

3. Québec: l'iniziativa *École Éloignée en Réseau*

Il progetto *Scuola a distanza in rete* (*École éloignée en réseau*, ÉÉR), che nel panorama internazionale è stato uno dei primi progetti a proporre l'utilizzo delle TIC per supportare le piccole scuole (Laferrière et al., 2012), è nato in Québec (Canada) nel 2002 per creare e mettere in pratica un modello che grazie alle TIC possa non solo mantenere in vita le piccole scuole ma anche, andando ad arricchire il loro contesto educativo e a diminuire il loro livello di isolamento, fare in modo che queste scuole siano nelle condizioni di erogare un servizio che rispetti gli standard delle altre scuole quebecchesi. *Scuola a distanza in rete* è il risultato di un partenariato fra numerosi comitati scolastici e il ministero, la cui attività è guidata e documentata da un team di ricerca e intervento (*Équipe de Recherche et d'Intervention*, ÉRI) del CEFRIO (*Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations*).

Questo progetto è ancora in corso; dal 2012 non si rivolge più esclusivamente alle piccole scuole ma è aperto a tutte le scuole del Québec interessate e viene denominato *Scuola in Rete* (*École en réseau*). Nel corso degli anni questa iniziativa ha coinvolto un numero sempre crescente di scuole: 8 nel 2002-2004, 118 nel 2004-2006, 206 nel 2006-2008, 211 nel 2008-2010, 295 nel 2010-2012, 508 nel 2012-2014 e attualmente ne coinvolge più di 600.

Questo progetto si pone i seguenti obiettivi:

- arricchire il contesto didattico delle classi e delle scuole;
- garantire l'accesso a una formazione di qualità e a pari opportunità, a prescindere dalla collocazione geografica dello studente;
- sfruttare al meglio le tecnologie di collaborazione per lo sviluppo delle abilità cognitive, metacognitive e sociali degli studenti;
- offrire a studenti e docenti l'accesso a risorse

delocalizzate per la realizzazione di attività didattiche;

- diminuire l'isolamento dei docenti;
- sostenere l'innovazione pedagogica all'interno della scuola.

Una scuola entra a far parte di questo progetto quando sostiene i propri insegnanti e i propri studenti nell'utilizzo delle tecnologie di collaborazione (videoconferenza e knowledge forum) per consentire agli studenti di apprendere e collaborare con altri studenti di una o più classi nonché con soggetti della collettività locale, della regione, della provincia, del Paese, o anche di altri Paesi (ad esempio nel corso degli anni sono entrate a far parte di questo progetto anche delle scuole francesi). Secondo gli insegnanti che partecipano al progetto tra le caratteristiche essenziali dell'insegnante che può applicare con successo il modello vi sono: il desiderio di lavorare in squadra, la capacità di adattamento e l'apertura a nuove idee e a metodologie innovative. Questi insegnanti non citano la capacità di usare le tecnologie in maniera avanzata e considerano, dal punto di vista meramente tecnologico, il modello alla portata di tutti i docenti con conoscenze tecnologiche di base.

Questa ricerca e i suoi principali risultati sono stati resi pubblici tramite report disponibili on line sul sito del CEFRIO. Questi report sono stati realizzati per un pubblico generico, formato da tutti cittadini che si interessano ad una questione socialmente rilevante come quella della scuola in generale e delle piccole scuole nello specifico. La pubblicazione di report di questo tipo (pensati per un pubblico generico e pubblicati on line) evidenzia il fatto che la questione della scuola, e delle piccole scuole in particolare, non riguarda soltanto i discenti e i docenti che ne fanno parte, ma anche le loro famiglie, le comunità locali, il sistema scolastico in generale e in definitiva tutti coloro che ritengono che tutti i bambini debbano avere un equo accesso all'educazione. Nelle

prossime pagine verrà illustrato il progetto ÉÉR. Questa presentazione è stata realizzata utilizzando i materiali pubblicati sul sito del CEFRIO (Beaudoin, Gaudreault-Perron, Laferrière & Hamel, 2015; Gaudreault-Perron, Beaudoin & Laferrière, 2010; Laferrière et al., 2012; Laferrière et al., 2016).

Organizzazione del lavoro in classe e supporti tecnologici

Le attività ÉÉR di norma si svolgono in aula. Dal punto di vista tecnologico ogni aula dovrebbe essere dotata almeno dell'accesso alla banda larga, di un computer portatile per il docente, di un proiettore (o di una LIM) e dei dispositivi necessari per le videoconferenze. Inoltre in ogni aula dovrebbero essere presenti alcuni computer (idealmente uno ogni quattro studenti) per permettere agli studenti di lavorare divisi in piccoli gruppi, quando tutti gli studenti della classe devono lavorare al computer contemporaneamente può essere utilizzato il laboratorio informatico della scuola, dove sono disponibili più computer. I discenti che apprendono seguendo il modello ÉÉR utilizzano due software:

- VIA, un sistema di videoconferenza per la comunicazione orale;
- Knowledge forum (KF) (Scardamalia & Bereiter, 2003) per la comunicazione scritta.

Questo nuovo modo di lavorare non è stato pensato per sostituire in toto le pratiche tradizionali, ma per diventare parte integrante del fare scuola quotidiano, in quanto può ottimizzare le risorse professionali presenti nelle scuole e nelle comunità delle quali le scuole fanno parte offrendo maggiori possibilità di apprendimento ai discenti. Il modello ÉÉR può essere utilizzato in tutte le discipline, e negli anni è stato utilizzato in particolare nell'insegnamento delle scienze e della lingua francese.

Agli insegnanti che aderiscono al progetto viene consigliato di dedicare un terzo del loro tempo alle attività ÉÉR. Coloro che fanno un'ora al giorno di fatto soddisfano questo

standard se si tiene conto del tempo di pianificazione e di valutazione delle attività realizzate. I dati mostrano che se gli insegnanti dedicano un terzo del loro tempo alle attività ÉÉR gli studenti ottengono migliori risultati di apprendimento. I dati raccolti tra il 2008 e il 2010 indicavano che la maggior parte degli insegnanti dedicava dieci ore al mese alle attività ÉÉR, l'equivalente di mezza giornata alla settimana. Dalla ricerca è emerso che la quantità di tempo dedicata alle attività ÉÉR in genere aumenta man mano che il docente acquisisce esperienza nella realizzazione di attività ÉÉR.

Approccio pedagogico

Sul piano pedagogico, il modello ÉÉR promuove una didattica fondata sulla co-costruzione delle conoscenze (Dumont, Instance & Benavides, 2010). In linea con i principi del socio-costruttivismo, i docenti creano attività e progetti per indagare temi o problemi complessi. In un processo di indagine, la classe, comunità di apprendimento, sviluppa un discorso collettivo centrato sulla negoziazione del significato e sull'elaborazione delle idee per comprendere meglio un problema reale. Idealmente, gli studenti dovrebbero esprimere idee in modi che consentano alla comunità di identificare problemi di comprensione, elaborare teorie, raccogliere e criticare informazioni provenienti da fonti autorevoli e generare spiegazioni, nuovi problemi e soluzioni. Questo approccio viene supportato per la parte scritta dal Knowledge forum e per la parte orale da Via.

L'ÉÉR ha come obiettivo principale quello di promuovere l'apprendimento degli studenti, aumentando, tra l'altro, la quantità di interazioni di qualità tra gli studenti. L'utilizzo di due strumenti di collaborazione, Knowledge forum e Via, è finalizzato a esercitare le capacità di spiegazione degli studenti e a rafforzare la loro comprensione dei testi scritti. Tramite un approccio didattico basato sulla co-costruzione delle conoscenze, gli insegnanti mirano a portare gli studenti a concentrarsi su temi autentici e problemi complessi e ad approfondire le loro conoscenze. I docenti intendono inoltre

promuovere lo sviluppo di competenze trasversali, come, ad esempio, la risoluzione di problemi, la cooperazione e l'utilizzo del pensiero creativo.

Le attività che si svolgono nel contesto ÉÉR possono essere strutturate in vari modi. A seconda della fase o della natura del progetto, l'attività può essere svolta individualmente, in gruppi o può coinvolgere tutta la classe o più classi simultaneamente. Di seguito viene riportato a grandi linee l'esempio di un progetto realizzato.

Questo progetto, che coinvolge due classi di due scuole diverse, inizia con una sessione plenaria durante la quale gli insegnanti, utilizzando la videoconferenza, presentano il progetto a entrambe le classi contemporaneamente. I docenti spiegano che le due classi lavoreranno sullo stesso tema adottando due prospettive diverse. Ogni classe nel KF lavorerà alla propria prospettiva, ma contribuirà anche alla prospettiva dell'altra. Ogni classe poi discuterà in modo autonomo per scegliere lo specifico problema da affrontare. A questa fase segue un momento di ricerca individuale, poi uno di scrittura a coppie sul KF. Ogni classe quindi esamina i progressi compiuti dall'altra classe proiettando quanto scritto sul KF sulla LIM. Ogni classe fornisce all'altra un feedback per aiutarla a migliorare le sue idee. All'interno di ogni classe le coppie riprendono quindi il lavoro sul KF alla luce di queste osservazioni. Una volta completato questo lavoro, ogni classe si prepara a comunicare i principali risultati ottenuti all'altra classe. La presentazione avviene in videoconferenza alla fine del progetto.

Accesso a risorse esterne

Grazie alla rete ÉÉR le scuole possono accedere a diverse risorse esterne (Gaudeault-Perron, Beaudoin & Laferrière, 2010). Queste risorse, come ad esempio uno psicologo o un logopedista, possono essere di supporto a determinati studenti o gruppi di studenti con problematiche specifiche oppure possono essere fonte di uno approfondimento mirato (ad esempio tramite Via un esperto può presentare un dato tema

agli studenti e rispondere alle loro domande) per una o più classi oppure possono essere di supporto nello svolgimento di un progetto. Ad esempio, la collaborazione tra un insegnante e un'igienista dentale ha portato allo sviluppo di un progetto per far comprendere agli studenti i benefici del lavarsi i denti. L'insegnante ha guidato gli studenti in un processo di indagine che includeva esperimenti, momenti di ricerca collettiva sul KF e incontri in videoconferenza con l'igienista dentale.

Valutazione degli apprendimenti

L'approccio sul quale si basa l'ÉÉR prevede che le attività in rete siano integrate nella routine quotidiana della classe piuttosto che esserne un complemento. Ancorate al curriculum scolastico, queste attività si prestano alla valutazione periodica dell'apprendimento, proprio come tutte le altre attività svolte in classe. Gli strumenti dell'ÉÉR rendono ancora più facile valutare i progressi dell'apprendimento in quanto tengono traccia dei progressi degli studenti, sia attraverso le registrazioni di Via sia tramite i contributi sul KF. Il KF include anche strumenti di analisi per generare dei dati, ad esempio il numero di contributi scritti o rivisti da uno studente e il numero di volte che una determinata parola compare nei contributi di uno studente. Gli insegnanti possono utilizzare questi dati per documentare la valutazione dell'apprendimento degli studenti.

Sostegno ai docenti

Agli insegnanti che hanno aderito al modello ÉÉR è stata fatta una formazione ad hoc e sono stati forniti gli strumenti software e hardware necessari. Per un insegnante aderire al modello ÉÉR non significa solo utilizzare nuovi strumenti hardware e software ma anche modificare il proprio modo di fare scuola quotidiano. I docenti che adottano questo modello non lavorano in autonomia/solitudine in una classe in rete, ma collaborano e si coordinano con altri docenti di altre scuole della rete per la pianificazione e la realizzazione delle attività e dei progetti interclasse. Gli insegnanti hanno a disposizione un supporto “in tempo reale” tramite videoconfe-

renza disponibile tutti i giorni della settimana dalle 8:00 alle 16:00. Questo servizio è fornito dai membri dell'ÉÉR. Gli insegnanti possono accedere anche ad una varietà di risorse disponibili sul sito web dell'ÉÉR (come ad esempio, esercitazioni e progetti realizzati). Inoltre, gli insegnanti sono invitati ogni anno, in ottobre, a partecipare ad un incontro in presenza che prevede momenti di aggiornamento e di dialogo sia tra gli insegnanti che aderiscono al progetto sia con esperti.

Il ruolo dei dirigenti scolastici

I dirigenti scolastici all'inizio del progetto hanno presentato l'ÉÉR non solo ai docenti ma anche alle comunità locali. I dirigenti scolastici hanno compiuto diverse azioni per rendere possibile l'attuazione del modello come, ad esempio, l'uniformazione degli orari scolastici delle varie scuole in rete per favorire la collaborazione in tempo reale e l'organizzazione di incontri in presenza tra le persone (docenti e discenti) che lavorano a distanza. I dirigenti scolastici che hanno promosso il modello ÉÉR nelle loro scuole hanno partecipato ad una comunità di pratica creata ad hoc per confrontarsi con i colleghi e mettere in comune le esperienze.

Benefici del progetto per gli studenti

Secondo la tendenza osservata tra il 2005 e il 2010, gli studenti che sono coinvolti nel progetto ÉÉR sono più motivati di quelli che non sono coinvolti. Ogni anno, un questionario che misura il livello di motivazione in lettura, scrittura e matematica è stato somministrato a più di 800 studenti provenienti da ambienti socio-economici simili: nel 2005 la motivazione degli studenti ÉÉR è inferiore, nel 2008 la motivazione degli studenti ÉÉR risulta pari e, infine, nel 2009 la motivazione degli studenti ÉÉR è superiore a quella di chi frequenta classi tradizionali. I contributi sul KF dei ragazzi sono aumentati nel corso degli anni: i contributi dal 2004 al 2010 sono quintuplicati e sono sempre più centrati sulla ricerca e sull'elaborazione e il miglioramento delle idee nate nel forum. Nelle pluriclassi l'uso del KF favorisce: l'attività di tuto-

rato degli allievi più anziani nei confronti degli allievi più giovani e la trasformazione della classe in piccola comunità di ricerca basata sulla collaborazione e sulla cooperazione.

Nel corso degli anni, i dati raccolti dai ricercatori ÉÉR hanno dimostrato l'efficacia dell'ÉÉR in termini di apprendimento degli studenti. Per quanto riguarda la comprensione della lettura, il PIRLS (prova standard nazionale per studenti di quarta elementare) ha mostrato che i risultati degli studenti ÉÉR sono aumentati tra il 2002 e il 2010. Mentre i loro risultati erano significativamente più bassi nel 2002, nel 2010 hanno raggiunto il minimo richiesto in Québec. I dati mostrano anche che la capacità di spiegazione (sia in forma scritta che orale) degli studenti aumenta quando il KF viene utilizzato quotidianamente. Complessivamente, sembra che l'uso del KF sia associato anche all'aumento della complessità dei problemi sui quali gli studenti lavorano e all'uso di un vocabolario più appropriato da parte degli studenti.

4. Marocco: il programma *Génie* e il *forum des enseignant(e)s exerçant dans le milieu rural au Maroc*

Tra le tappe più importanti dell'evoluzione del sistema scolastico marocchino vi sono i seguenti momenti storici:

1963: viene decretato l'obbligo di frequenza della scuola elementare.

1985: viene decretato l'obbligo di frequenza della scuola media.

1999: inizia un programma di riforma dell'ambito educativo promosso dal governo.

1999: *Charte nationale de l'éducation* (per un approfondimento su questo tema si rimanda al lavoro di Meziane Bel-fkih (2000)).

2000-2009: *Décennie de l'éducation*.

2006: il re Mohammed VI crea il *Conseil Supérieur de l'Enseignement*.

2009-2012: *Programme d'urgence pour l'éducation* supportato

dall'Unione Europea, dalla Banca europea per gli investimenti, dall'Agenzia francese di sviluppo, dalla Banca africana di sviluppo e dalla Banca mondiale.

Grazie all'attenzione dedicata dal governo alla scuola, nel corso degli anni il livello di alfabetizzazione degli adulti è aumentato sensibilmente ma la diffusione della scolarizzazione nelle zone rurali (in cui vive il 51,6% della popolazione) viene ancora fortemente ostacolata dall'elevata presenza del lavoro minorile (Haut-Commissariat au Plan, 2017). Le piccole scuole si trovano prevalentemente nel contesto rurale e sovente sono prive di infrastrutture, ad esempio in molti casi mancano i servizi igienici, e mal collegate ad altri centri abitati.

Nel 2012 a Marrakech viene organizzato il primo forum degli insegnanti che lavorano nelle piccole scuole (*1er forum des enseignant(e)s exerçant dans le milieu rural au Maroc*) e proprio durante questo forum emerge fortemente l'esigenza di “*Réformer en profondeur l'enseignement en milieu rural, construire des classes, des cantines, des internats, des routes pour y accéder, nécessite non seulement l'engagement du ministère de l'Education, mais aussi celui des ministères des Transports, de l'Équipement, de l'Habitat, de la Jeunesse et du Budget. Le gouvernement marocain doit avoir la véritable volonté politique de transformer son école rurale*”¹. Sempre durante il forum viene rimarcato che “*Vous voulez que l'éducation pour les élèves des campagnes atteigne la même qualité que l'éducation dispensée dans les écoles des villes, et que les conditions professionnelles pour les enseignants soient au moins à la même hauteur que celles des enseignants des villes. Cette recherche de l'égalité en matière d'éducation pour tous les élèves est une vraie démarche démocratique*”.

Il programma marocchino *Généralisation des technologies d'information et de communication dans l'enseignement* (GÉNIE) ha vinto il premio *Unesco-Roi Hamad bin Issa Al Kalifa* 2017 per l'utilizzo delle TIC in ambito educativo. Questo programma è stato creato per migliorare l'apprendimento e l'insegnamento tramite l'introduzione delle TIC nelle scuole primarie e secondarie e ha coinvolto le piccole scuole marocchine e i loro

insegnanti andando da un lato a fornire le TIC alle scuole, dall'altro a formare, sia in presenza che a distanza, gli insegnanti all'uso delle TIC a fini didattici.

Nel 2006 all'interno del programma GENIE viene condotta l'indagine *Les TICE à l'école rurale au Maroc, échec ou réussite ?* (Mhal, 2015) finalizzata a comprendere se l'utilizzo delle TIC in ambito educativo nel contesto rurale si sia rivelato un successo o un fallimento. L'indagine, realizzata tramite un questionario somministrato agli insegnanti delle scuole rurali riguarda le risorse informatiche sia software che hardware, la formazione dei docenti all'utilizzo delle tecnologie, l'utilizzo delle tecnologie e le infrastrutture.

Da questa indagine si evince che per quanto riguarda le competenze digitali i docenti si dichiarano nel 26% dei casi mediocri, nel 33% principianti e nel 41% esperti. Per ciò che concerne la formazione all'utilizzo delle tecnologie in ambito educativo, il 37% dei docenti non ha ricevuto alcun tipo di formazione mentre gli altri hanno ricevuto una formazione erogata nel 44% dalla Stato, nel 41% da enti privati e infine il 15% dichiara di essersi auto formato grazie a materiale reperito on line.

Relativamente all'utilizzo delle TIC in ambito educativo è emerso che nel 30% dei casi sono i dirigenti scolastici ad ostacolarne l'uso da parte dei docenti all'interno della scuola per le seguenti ragioni:

- assenza di un responsabile che gestisce le TIC;
- paura che i docenti danneggino il materiale hardware e software;
- impossibilità di controllare l'uso che gli insegnanti fanno delle tecnologie (ad esempio, possibile utilizzo per motivi extra lavorativi).

I docenti vedono i seguenti ostacoli all'uso delle TIC nelle piccole scuole:

- scarsa presenza delle TIC;
- mancanza di interesse da parte dei docenti;
- assenza di formazione/accompagnamento per i docenti;
- sovrannumero degli studenti;
- carenza di personale specializzato per la gestione e la manutenzione delle tecnologie;
- scarsità di risorse elettroniche create ad hoc e conformi ai programmi.

Secondo i docenti grazie alle TIC è possibile:

- migliorare la qualità dell'insegnamento e facilitare il lavoro del docente;
- realizzare attività pratiche e utili;
- risparmiare tempo e motivare i discenti;
- accedere ad un numero maggiore di contenuti;
- sviluppare le capacità di ricerca;
- favorire lo sviluppo delle abilità audio visuali degli allievi;
- far scoprire nuove realtà e strumenti innovativi ai discenti che vivono nel contesto socio-culturale rurale;
- migliorare il rapporto sia docente-discente che discente-discente.

Dall'indagine sono emerse anche delle proposte di miglioramento delle piccole scuole per quanto riguarda le TIC, nello specifico:

1) a livello di infrastrutture:

- fornire ogni piccola scuola di tecnologie (hardware e software) e di connessione alla rete Internet;
- fare in modo che ogni piccola scuola o gruppo di piccole scuole abbia un responsabile specializzato

per la gestione, l'organizzazione e la manutenzione delle TIC;

- creare delle risorse elettroniche ad hoc per le singole discipline organizzate per livelli;

2) a livello di risorse umane, per i docenti:

- formazione informatica di base a distanza gratuita;
- formazioni approfondite sull'uso delle tecnologie nella didattica;
- organizzazione di workshop su temi specifici legati alle TIC nelle aree rurali;
- creazione di guide per l'uso delle tecnologie nella didattica;
- sostegno alla motivazione dei docenti innovatori e promozione delle iniziative a livello locale e di una cultura della condivisione e della collaborazione tra docenti;
- promozione della produzione locale di risorse elettroniche.

5. Conclusioni

In Francia le RRE sono dispositivi di politica educativa e di gestione territoriale che dal 1998 raccolgono un certo numero di piccole scuole, per le quali viene sviluppato un progetto educativo che tiene conto del contesto territoriale e coinvolge gli attori locali interessati. L'esempio delle RRE potrebbe fornire utili spunti di riflessione per le reti di piccole scuole che si sono formate, e si stanno formando, sul territorio italiano. Una figura analoga al docente EMALA francese potrebbe essere istituita anche per le piccole scuole italiane, dato che questa figura, se adeguatamente formata e in possesso di requisiti specifici, potrebbe assumere anche nel nostro Paese un ruolo chiave nell'attivazione delle reti locali

fra scuole, nella costruzione di legami fra la scuola e il territorio in cui si trova e nella diffusione delle TIC in questi contesti. Di fatto le TIC nelle piccole scuole francesi sono ampiamente diffuse, grazie anche ai docenti EMALA che spostandosi da una scuola all'altra coordinano le attività nelle scuole e tra le scuole.

In Québec le piccole scuole sono una realtà fortemente presente e nel corso degli anni, grazie al progetto *École éloignée en réseau* si è visto come utilizzando le TIC sia possibile non solo mantenere in vita le piccole scuole ma anche, andando ad arricchire il loro ambiente educativo e a diminuire il loro livello di isolamento, fare in modo che queste scuole siano nelle condizioni di erogare un servizio che rispetti gli standard delle altre scuole quebecchesi. Grazie alle TIC sia i docenti che i discenti escono dall'isolamento che sovente contraddistingue le piccole scuole. Ad esempio i discenti possono utilizzare il Knowledge forum e Via per lavorare in collaborazione con altri discenti di altre scuola canadesi o estere, e i docenti, col supporto delle tecnologie, possono collaborare e coordinarsi con docenti di altre scuole della rete per la pianificazione e la realizzazione di attività e di progetti comuni. Potrebbe essere proficuo sperimentare questo modello anche nelle piccole scuole italiane con la supervisione scientifica del CEFRIIO che lo ha ideato.

Per quanto riguarda il Marocco potrebbe essere interessante per le piccole scuole italiane sia riprendere l'idea di organizzare periodicamente un incontro tra tutti i docenti delle piccole scuole del Paese come il *1er forum des enseignant(e)s exerçant dans le milieu rural au Maroc* sia intraprendere un programma simile al premiato programma GÉNIE per promuovere l'uso delle TIC.

Indubbiamente le piccole scuole di tutto il mondo rappresentano un terreno problematico quanto fecondo per innestare approcci innovativi e diversificati di contrasto alle condizioni avverse che spesso caratterizzano queste realtà. Come emerge da questo lavoro sia in Québec che in Francia

e in Marocco le TIC vengono riconosciute come strumenti molto importanti per migliorare le condizioni delle piccole scuole. I vincoli territoriali, la compresenza di studenti con esigenze specifiche e differenziate e la carenza di insegnanti possono, sfruttando le potenzialità delle TIC, trasformarsi in opportunità per sperimentare nuovi metodi e soluzioni in parte riproducibili, con gli opportuni riadattamenti, anche in altri contesti.

Ringraziamenti

Il lavoro è frutto della ricerca condotta nell'ambito del Progetto Piccole scuole - Programma Operativo Nazionale pluri-fondo (2014IT05M2OP001) “Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento” 2014-2020 – Asse I “Istruzione” – OS/RA 10.1 “Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa” - Azione 10.1.8 “Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell'abbandono, con riferimento alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali (anche con declinazioni a livello territoriale)” – Codice progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1.

SEZIONE II

LA DIDATTICA NELLE PICCOLE SCUOLE

di Giuseppina Rita Jose Mangione [INDIRE]

In questa sezione viene affrontata in maniera più specifica la questione relativa alla proposta di una scuola di qualità nei contesti isolati o marginali. E per comprendere meglio quali sono gli aspetti che possono garantire il raggiungimento di questo obiettivo, nei capitoli che costituiscono questa parte del volume vengono utilizzate le informazioni e i dati raccolti in numerose e differenti tipi di ricerca aventi come target realtà educative con caratteristiche e criticità simili, derivanti dai territori fragili in cui esse sono collocate: ridotto numero di iscritti, numerosità di piccoli plessi molto distanti tra di loro, classi eterogenee (pluriclassi), insegnanti appassionati ma spesso in difficoltà non solo nel raggiungere la sede scolastica per via di mancanza di infrastrutture e connessioni ma anche nel gestire al meglio nuove configurazioni educative che necessitano di una formazione continua. Aspetti che possono avere un impatto sulla continuità del servizio scolastico, sulla qualità della didattica e sulle opportunità culturali da offrire ai ragazzi.

Uno degli aspetti più critici rilevati concerne la formazione e lo sviluppo professionale dei docenti. I docenti che prestano servizio in queste realtà molto spesso non hanno avuto una formazione pregressa sulla gestione delle classi non omogenee. La pluriclasse infatti può *“suggerire nuove imposta-*

zioni del curricolo che facciano tesoro di un ambiente didattico aperto, arricchito dalla valorizzazione di percorsi legati al territorio e potenziato con ambienti di apprendimento allargati a reti virtuali. Uno spazio in cui sperimentare percorsi di apprendimento basati sull'unitarietà e la trasversalità del sapere. Le pluriclassi rappresentano realtà da valorizzare, perché sviluppino approcci didattici e modalità organizzative funzionali anche a contesti più ampi" (Manifesto delle Piccole Scuole - IN-DIRE). La pluriclasse può spingere la scuola a sperimentare nuove forme di curricolo (ad esempio: a spirale, a rotazione, parallelo) che offrono ai docenti la possibilità di definire specifiche strategie per la gestione della classe orientate alla collaborazione, al mentoring tra pari, alla realizzazione di attività graduate per livelli e non per età. Questo tema, centrale per le piccole scuole, viene affrontato nel Cap. 5 di questo volume, a cura di Giuseppina Rita Jose Mangione. Il lavoro presenta un'analisi internazionale che ha permesso di restituire alcune Teaching Tips utili per la gestione della pluriclasse e che in Italia non sono state raccolte in un corpus sistematico. L'ascolto dei docenti attraverso il linguaggio delle pratiche adottate nelle piccole scuole è oggetto del Cap. 6, sempre a cura di Giuseppina Rita Jose Mangione. Il lavoro, basato su un'indagine condotta con alcuni istituti che aderiscono a micro-reti territoriali dedicate alle piccole scuole, fa emergere le strategie educative adottate in un contesto caratterizzato da isolamento, elevato turnover dei docenti e da una distribuzione dei bambini in classi eterogenee per età e per grado scolastico.

Legato a questo è il tema del rapporto con il territorio (rif. Cap. 7 Pace) che passa attraverso la figura dell'insegnante. Un rapporto che viene letto anche a partire da ciò che le scuole già sperimentano e mettono in pratica (utilizzo delle tecnologie, valorizzazione delle attività laboratoriali, didattica flessibile e classi aperte, personalizzazione di strategie didattiche), e che si declina in una ricchezza di esperienze educative (rif. Cap. 8 Garzia, Cap. 9 Chipa, Cap. 10 Ferrari e Rivoltella).

I Cap. 7, 8 e 9 possono essere letti come approfondimenti delle dimensioni rilevate dall'indagine condotta nel Cap. 6.

Nel Cap. 7, a cura di Rosaria Pace (CREMIT), viene ripresa la dimensione territoriale e condiviso un lavoro di co-progettazione con le scuole frammentate e disarticolate in molti plessi, situate in territori isolati e caratterizzati da asperità geografica, contesti contraddistinti da marginalità socio-culturale e disagio. *“Le piccole scuole tradizionalmente rinsaldano e conservano i propri tratti distintivi culturali e storici divenendo grandi comunità di memoria. Il loro rapporto con l’ambiente naturale, sociale e culturale può rappresentare una risorsa dalle forti potenzialità innovative nel momento in cui lega l’apprendimento alla realtà valorizzandola nel rispetto delle vocazioni territoriali”* (Manifesto delle Piccole scuole - INDIRE). Dal lavoro emergono proposte e strategie di risoluzione delle criticità sul piano educativo e didattico legate al profilo territoriale.

Nel Cap. 8 il focus torna sulle pluriclassi. Il lavoro, a cura di Maeca Garzia (INDIRE), presenta un approfondimento fatto attraverso l'osservazione e la documentazione di una realtà scolastica del Cilento, che permette di restituire un modello di gestione di pluriclassi estreme come quelle della I-V (scuola primaria) attraverso un curriculum parallelo con alcuni elementi di rotazione.

Il Cap. 9, a cura di Stefania Chipa (INDIRE), porta l'attenzione del lettore al ruolo delle tecnologie come ausilio educativo in grado di intervenire sull'isolamento culturale delle piccole scuole. *“La sperimentazione di modalità della conduzione di attività didattiche in collaborazione con altre realtà scolastiche appartenenti a territori diversi può rappresentare un’opportunità reale per superare i limiti derivanti dall’isolamento e dalla dimensione limitata dei territori e degli ambienti sociali”* (Manifesto delle Piccole Scuole - INDIRE). Viene presentato il metodo dell’*“Ambiente di Apprendimento Allargato”* pensato per favorire la realizzazione di esperienze educative a distanza basate su progetti che vedono la collaborazione di più classi anche distanti tra loro.

Infine nel Cap. 10, a cura di Pier Cesare Rivoltella e Si-

mona Ferrari (CREMIT), viene presentata l'esperienza condotta nella realtà di Sassello inerente la sperimentazione del metodo EAS per il lavoro in teledidattica tra sedi remote connesse da una piattaforma e da un sistema di videocomunicazione.

Le metodologie e i casi applicativi che questa sezione presenta permettono di leggere l'innovazione a partire da ciò che alcune realtà già sperimentano e mettono in pratica (integrazione delle tecnologie per un'educazione inclusiva, valorizzazione delle attività laboratoriali, didattica flessibile e classi aperte, personalizzazione di strategie didattiche) accompagnando altre piccole scuole verso un cambiamento che valorizza le ricchezze in esse presenti.

Capitolo 5. Lavorare in pluriclasse: elementi chiave e teaching tips educative

Giuseppina Rita Jose Mangione [INDIRE]

1. Pedagogia e consapevolezza nella didattica delle piccole scuole

I lavori nazionali e internazionali connessi al tema dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle rural school, presentano due posizioni contrapposte della ricerca: da un lato c'è chi sostiene che nella piccola scuola non siano offerte le stesse opportunità agli studenti che vogliono raggiungere elevati livelli di successo educativo (Bouck, 2004; Harrison & Busher, 1995; Sullivan et al., 2018); dall'altro chi promuove la piccola scuola come luogo di innovazione e sperimentazione pedagogica (Strike, 2008; Kvalsund & Hargreaves, 2009; Cannella & Mangione, 2020; Mangione & Calzone, 2020) in grado di scardinare *forme scolaire* “dominanti” (Maulini & Perrenoud, 2005). INDIRE promuove l'idea di una piccola scuola come laboratorio in cui si ripensano tempi e spazi del fare didattico. *“Nelle scuole di aree interne e insulari, che gestiscono piccoli numeri, si determinano invece delle condizioni di potenziale vantaggio per poter trasformare gli ambienti educativi in luoghi di inclusione e di sperimentazione. Le scuole piccole attivano senza problemi, nella pratica quotidiana, processi di continuità verticale e orizzontale, grazie ai forti legami con le famiglie e con il territorio e le sue espressioni socio-culturali”* (Manifesto delle Piccole scuole - INDIRE).

Come sottolineato in Collins (1999) essere docente in una scuola rurale non deve essere visto come una sorta di ‘second best’ o peggio come un “deficit appointment” bensì un’occasione per sperimentare e innovare i curricula e le modalità educative. Per comprendere questa reale opportunità che la scuola “non standard” presenta, i docenti devono essere accompagnati nell’acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto alle strategie che possono essere messe in atto e guidati nella comprensione di quelle dimensioni che ruotano intorno al concetto di “rural teaching appointments” (Wenger & Dinsmore, 2005; Lyons, 2005).

I recenti orientamenti della *Teacher Education* promuovono uno sviluppo professionale basato sull’alternanza tra pratica e riflessione (Rossi et al., 2017) che dovrebbe accompagnare anche la preparazione degli insegnanti delle scuole piccole e territorialmente isolate con una maggiore attenzione al *place* quale chiave significativa che guida i docenti ad una corretta attribuzione di significato del loro agire nelle piccole scuole (Alpe & Fauguet, 2008; Gruenewald, 2003). Si intrecciano i concetti di “locale” e “globale” che spingono i docenti a strutturare opportunità di apprendimento significative e rilevanti per i loro studenti (Comber, Reid & Nixon, 2007) e che richiedono una maggiore incorporazione dell’innovazione che il contesto offre dal punto di vista educativo e una migliore capacità di gestire non solo l’integrazione del territorio nel curriculum ma anche le particolarità delle classi *multi-grade* (Pieri & Repetto, 2020; Garzia et al., 2019) e di comprendere come rendere funzionali le nuove tecnologie per l’arricchimento, l’apertura e l’estensione dell’aula (Page, 2006; Mangione & Calzone, 2018; Mangione & Cannella, 2020).

Clarke, Imrich, e Wells (2003) hanno, attraverso i loro studi, confermato le critiche ai programmi di preparazione dei docenti alle pratiche di insegnamento in contesti rurali e pluriclasse, sostenendo che “*la mancanza di formazione e di sostegno (in termini di tempo e di risorse) sta influenzando in modo significativo la qualità dell’insegnamento e della preparazione degli studenti in*

questi contesti” (p. 3). I docenti devono poter acquisire consapevolezza di quelli che sono i tratti distintivi e le potenzialità delle scuole piccole, per poi poter modificare il loro agire didattico. Sin dai primi studi condotti sul tema della preparazione professionale del docente nei contesti rurali e isolati (Gibson, 1994; Yarrow, Herschell & Millwater, 1999) si riconosceva la necessità di un percorso arricchito al fine di preparare i docenti alla loro immissione in ruolo (p. 5) con particolare attenzione a tematiche quali la pedagogia delle pluriclassi, la gestione efficace del tempo e dello spazio, la pianificazione del curriculum, le tecnologie e l’accesso appropriato alle risorse, le reti di interazione e supporto per una didattica estesa (Gibson, 1994).

Oltre alla preparazione dei docenti, riprendendo le riflessioni di Pardini (2005), occorre lavorare sulla percezione dei genitori che non comprendendo le potenzialità di una didattica in situazioni multigrade non ne favoriscono lo sviluppo indebolendo l’innescio di azioni di *governance* ad hoc (tra cui ad esempio Piani di formazione dedicati, Piani di sperimentazione in grado di esonerare queste scuole dai meccanismi di valutazione a cui sono soggette le grandi scuole) che possano ripensare il quadro normativo a cui fare riferimento e favorire la permanenza dei presidi culturali.

L’individuazione di pratiche didattiche di qualità è alla base della realizzazione di esperienze di apprendimento che potenzino il contesto della pedagogia rurale. In particolare questo lavoro presenta un’analisi delle dimensioni della didattica in pluriclasse e come la mediazione di alcune variabili possa fornire ai docenti alcune Teaching tips da seguire per lavorare in classi eterogenee con attenzione alla collaborazione e all’autonomia.

2. Eterogeneità e autonomia. Riferimenti alla pedagogia multigrade

L'insegnamento che poggia sui concetti di *cross age learning* in pluriclassi viene chiamato *mixed age teaching* (Mason & Burns, 1996; Little, 2001). Il concetto di *multiage class* o di *mixed age teaching* ha una sua base pedagogica. Il termine pluriclasse, così come interiorizzato nella situazione italiana vive la difficoltà di far convergere due (in apparenza) antitetiche visioni legate al concetto di “classe eterogenea”. Da un lato riconosciamo nella classe eterogenea una situazione in cui sono presenti “livelli” differenti così come riportato dalla letteratura francese (classe “à niveaux multiples” in Fradette & Lataille-Démoré, 2003) e dall'altro si ritrovano situazioni di classe particolari in cui sono presenti studenti con differenti età (appunto “*multiage*” come indicato in Lataille-Démoré, 2008).

Secondo Fradette e Lataille-Démoré, e ancora prima sostenuto da Veenman (1995), la classe a *livelli multipli* (Class à Niveaux Multiples - CAM) è una scelta legata a ragioni economiche, amministrative o demografiche. È essenzialmente centrata sui programmi scolastici (curricola nazionali) e vi è una costante ricerca di quella omogeneità tipica di una condizione “ordinaria”. In queste classi gli studenti appartengono ad un livello scolastico ben identificato e l'insegnamento si avvale di contenuti differenziati in relazione ai livelli degli studenti (Goodlad & Anderson, 1987 citato da Lataille-Démoré 2003). Si cerca quindi di avvicinarsi quanto più possibile a una classe di un solo livello scolastico. La classe *multiage* di contro raggruppa studenti di differenti età e lo fa per ragioni più di tipo pedagogico: è centrata sulla ricerca dell'eterogeneità e sperimenta forme educative basate sulla valorizzazione delle differenze, sulla cooperazione e sull'inclusione (Goodlad & Anderson, 1987 citato da Lataille-Démoré; Mangione, 2017).

Possiamo facilmente sintetizzare le due situazioni sopra esposte (Tabella 1).

CLASSI A LIVELLI MULTIPLI	CLASSI AD ETÀ MULTIPLE
RAGIONI ECONOMICHE, AMMINISTRATIVE, DEMOGRAFICHE	RAGIONI PEDAGOGICHE
CENTRATE SUL PROGRAMMA CURRICOLARE	CENTRATA SULLO STUDENTE
RICERCA DI OMOGENEITÀ	RICERCA DI ETEROGENEITÀ

Tabella 1. Declinazioni di classe eterogenea

Il termine *pluriclasse* o classe *multigrade* va quindi a indicare una situazione che ingloba entrambe le prospettive. La ricerca di un modello che coniughi omogeneità e eterogeneità è alla base di questi approcci e convive nelle contesto delle piccole scuole italiane. Laddove un insegnante si trova a dover gestire una classe in cui si ritrovano gruppi rappresentativi di più livelli, può scegliere di tenere in conto l'eterogeneità presente e di utilizzarla per uno scopo educativo quale ad esempio quello della cooperazione. Al contrario può decidere di privilegiare un modello di omogeneità tra gli studenti quindi assecondare l'idea di lavorare creando così una situazione conosciuta ai molti e definita come "moltiplicazione delle classi".

L'opportunità che una classe eterogenea presenta deve fare i conti con la capacità del docente di dare prova di "invenzione" con riferimento all'organizzazione tanto materiale quanto pedagogica di una situazione educativa (Buscaglia & Sanchez, 2010). L'approccio didattico che caratterizza la scuola italiana è quello di lavorare valorizzando sempre la "differenziazione" e lo sviluppo dell'autonomia concordando con l'idea che queste situazioni particolari di conformazione della classe possano offrire grandi opportunità di innovazione per il sistema educativo. Come indicato in letteratura *"le plus petits pourront bénéficier de la présence et des savoirs de leurs aînés, alors que les plus grands pourront parfois se remémorer certaines notions qu'ils avaient oubliées"* (Buscaglia & Sancherz, 2020, p.165). In una pluriclasse il focus è sulla progettazione di un curriculum integrato (Hoffman, 2003) dove ogni studente viene inserito in un

progetto di lavoro che è adeguato per il suo sviluppo, e le decisioni circa l'apprendimento degli studenti non poggiano su ipotesi relative alla loro età o al grado/livello scolastico (Cornish, 2006).

Autonomia e differenziazione sono alla base della pedagogia di Freinet il quale, convinto dell'importanza di una *“activité librement consentie de l'élève, la libre expression, le tâtonnement expérimental [...]”* (Freinet, 2002, p.207) propone modalità di lavoro che rendano lo studente “attivo”. Precursore della pedagogia collaborativa e dello sviluppo del sé professionale, Freinet fa della “didattica per progetti” e della “didattica di gruppo” due elementi alla base di una buona gestione delle pluriclassi.

Prolungamento naturale dei metodi attivi, la “pedagogia del progetto” (Beauté, 2004) è caratterizzata dal mettere l'allievo al centro di un percorso dove l'autonomia e la mobilitazione delle proprie risorse è un principio fondamentale. *“On propose aux enfants une réalisation concrète qui mobilise leur activité et en même temps donne l'occasion d'introduire des connaissances qui sont alors des moyens au service d'une fin”* (Beauté, 2004, p. 61).

La pedagogia cooperativa si ispira a quelle didattiche che guardano all'aiuto reciproco tra gli studenti come fattore in grado di incidere sulla qualità dell'apprendimento. È centrata sulla collaborazione tra pari piuttosto che sulla competizione. Il progetto comune è un esempio di attività tipica della pedagogia collaborativa. Nell'ambito della pluriclasse queste azioni sono sostenute dal principio di un'autonomia che gradualmente, attraverso equilibrati momenti di *scaffolding* e *fading*, permette allo studente di acquisire maggiore fiducia nelle proprie risorse e nella capacità di metterle a disposizione degli altri: *“Nous sommes là au coeur de l'autonomie qui va s'acquérir peu à peu en prenant racine sur l'impossibilité structurelle de se faire aider, rassurer à un moment donné, une autonomie qui va de pair avec l'acquisition d'une confiance en soi [...]”* (Buscaglia & Sanchez, 2020 p. 11).

Nell'ambito della differenziazione e dello sviluppo del-

l'autonomia, occorre ripensare la scelta del curriculum, la programmazione dell'attività didattica così come la gestione dello spazio e del tempo, tutti elementi fondamentali nel lavoro in pluriclassi.

3. L'agire didattico in pluriclasse. Posizioni a confronto

La ricerca propone due principali filoni di discussione in merito alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle scuole rurali, piccole, isolate e con pluriclassi.

Un primo filone sostiene l'idea che le scuole rurali propongono una situazione educativa non equa rispetto alle scuole cosiddette “*normali*” in quanto non in grado di offrire agli studenti che le frequentano le stesse opportunità che invece hanno i loro coetanei iscritti in scuole grandi e urbane, di raggiungere il successo formativo (Bouck, 2004; Harrison & Busher, 1995). Con riferimento all'*educational equality* i bambini provenienti dalle zone rurali possono trovarsi in una situazione di svantaggio in termini di carriera scolastica a causa di fattori sociali o culturali. Tale svantaggio si evince quando i risultati dei test nazionali delle scuole urbane, in questo caso quelli pubblicati dalle scuole francesi, sono confrontati con i risultati ottenuti dai bambini delle scuole rurali (Alpe, 2012). In particolare, entrambi i gruppi mostrano approssimativamente gli stessi risultati medi in lingua e in matematica. Questo dato lo si riscontra anche in Inghilterra (Hargreaves, Comber & Galton, 1996) e in Catalogna (Alpe, 2012). Tuttavia è in quei paesi europei in cui le condizioni economiche sono meno favorevoli, come la Romania, e in quelle scuole rurali dove vi è una maggiore proporzione di corpo docente non qualificato che le performance degli studenti delle piccole scuole sono nettamente più basse (Birzea et al., 2006). L'*educational inequality* viene associata alle scelte che gli studenti che vivono nelle aree marginali possono fare rispetto ai percorsi di alta formazione. Alpe (2012) riporta che i diplomati di scuole rurali rispetto agli studenti provenienti da

centri scolastici urbani tendono a scegliere percorsi e programmi universitari più brevi e molti propendono direttamente per l'apprendistato. Un altro problema osservabile in tutti i paesi in cui le scuole rurali sono numerose è l'isolamento del docente, e in particolare nelle piccolissime scuole si conferma la presenza di un organico depotenziato e molto spesso del maestro unico in pluriclasse (Garzia et al., 2019). Oltre all'assenza di colleghi con cui confrontare la progettazione e gestire eventuali co-presenze per migliorare i momenti di personalizzazione, viene penalizzato anche il confronto con altri attori, come il Dirigente scolastico (ancora di più se si tratta di un "Reggente"), a causa della distanza, nelle aree remote, del piccolo plesso da quello centrale. È comune nelle piccole scuole rurali che pochi insegnanti siano chiamati a coprire tutte le materie così come i programmi previsti dal dopo-scuola, il che significa che questi insegnanti possono avere un minor numero di opportunità per lo scambio di idee per sperimentare l'insegnamento innovativo o per approfondire la loro didattica e lavorare così per differenti livelli di utenza. È molto comune inoltre che nelle piccole scuole i pochi insegnanti siano chiamati a coprire tutte le discipline anche ruotando su plessi, laddove necessario, a sostenere pre-scuola e dopo-scuola; ciò, come è facile intuire, può influire pesantemente sul tempo che ciascun docente può dedicare alla propria formazione e allo scambio tra pari per migliorare le proprie proposte educative e sperimentare nuove metodologie che possano aiutarli a gestire al meglio le situazioni di pluriclasse. Dal punto di vista dello studente, l'esiguo numero di insegnanti comporta opportunità ridotte di incontrare e di essere influenzato da differenti pedagogie educative e di scegliere tra differenti stili e modalità di studio.

D'altra parte vi è un secondo filone di ricerca che, con uno sguardo maggiormente propositivo, descrive le scuole rurali come luogo di sperimentazione e innovazione pedagogica. Vi è un corpus di studi, di tipo prevalentemente qualitativo, che contribuisce alla comprensione delle opportu-

nità didattiche di una piccola scuola (Hoffman, 2003; Kalaoja & Pietarinen, 2009; Little, 2001; Mangione & Calzone 2020; Cannella & Chipa, 2019; Garzia et al., 2019) e poggia sull'osservazione degli approcci che i docenti mettono in atto nelle pluriclassi e su come gli studenti percepiscono la qualità della didattica. Ad esempio, negli Stati Uniti, le strategie per insegnare in situazioni di pluriclasse sono di maggiore interesse per i sistemi che guardano a queste particolari configurazioni come opportunità per migliorare gli approcci educativi (Hoffman, 2003).

Generalizzare i vantaggi pedagogici delle piccole scuole sarebbe ingenuo. Come sostiene Supovitz (2002), per rendere l'apprendimento nelle scuole più piccole di valore per gli studenti, la collaborazione in team sulle pratiche didattiche è fondamentale. Il lavoro in pluriclasse non è ancora correlato a strategie consolidate e diffuse, anche perchè non vi è alcuno storico di "evidenze" che l'insegnamento in questi contesti permetta di rispondere alle esigenze individuali degli studenti innescando la messa in pratica di forme di apprendimento solidale, collaborativo e inclusivo funzionali allo sviluppo di competenze (Hattie, 2002). Nell'ambito degli studi che hanno esaminato la relazione tra lavoro in pluriclasse e livelli di apprendimento, Hattie (2009) le cui ricerche si inseriscono in una pedagogia *evidence based*, ha rilevato come non vi sia nessun effetto sull'apprendimento imputabile al setting delle pluriclassi. Tuttavia anche se gli studenti classi *multi-grade* mostrano risultati accademici paragonabili a quelli ottenuti dalle classi *single-grade*, la debolezza principale nell'ambito della didattica in pluriclassi sembra proprio essere legata ai processi di insegnamento.

4. Teaching Tips per lavorare in pluriclasse

L'ascolto della voce dei docenti attraverso il linguaggio delle pratiche (Gudmundsdottir, 2001), così come l'approfondimento in studi successivi (Smit, Hyry-Beihammer, & Raggi

2015), ha permesso di analizzare specifiche *teaching tips* educative proprie delle piccole scuole in presenza di pluriclassi.

L'insegnamento nelle pluriclassi o classi eterogenee si avvale di un set di pratiche educative, di tipo didattico e organizzativo, basate su un curriculum integrato, e non solo su di un curriculum per gruppi di età (Hoffman, 2003). Le prospettive costruttiviste enfatizzano l'apprendimento autonomo, metacognitivo, attivo e tramite esperti o pari. Ciò converge con gli approcci centrati sullo studente dove l'istruzione deve essere pensata al fine di rispettare le differenze non solo di età ma anche cognitive e sociali. Dalla letteratura (Hargreaves, 2001; Hoffman, 2002, 2003; Little, 2006; Stone, 2004) è possibile risalire a specifiche "tips" proprie di un insegnamento in pluriclasse, che saranno di seguito esposte al fine di fornire ai docenti italiani uno strumento in più per lavorare bene e in qualità.

4.1 Tip 1: le tipologie di curriculum

Rivisitare e disegnare i curricula nazionali al fine di sostenere situazioni di pluriclassi è essenziale e deve rispondere anche al contesto culturale della scuola. Per quanto concerne la progettazione didattica nelle pluriclassi, così come indicato anche da Kalaoja (2006) e Cornish (2006), emerge un approccio curriculare variegato in cui si ritrovano il *parallel curriculum* (curricolo parallelo dove gli studenti condividono gli stessi temi o soggetti ma studiano il syllabo del loro grado e ogni grado viene affrontato a turno), il *curriculum rotation* (curricolo a rotazione dove un'intera classe studia il curriculum di uno specifico grado per un anno e poi l'anno successivo segue il syllabo di un altro grado; ogni livello quindi viene affrontato nello stesso momento da tutti), o ancora il cosiddetto *spiral curriculum* (curricolo a spirale dove gli studenti condividono gli stessi temi, e i concetti chiave che vengono insegnati ai piccoli vengono ripresi e approfonditi in modo da rispondere agli obiettivi associati ai bambini che appartengono a classi di

ordine superiore). Non è possibile identificare un approccio curricolare prevalente tra i tre sopra citati (Little, 2001; Lindström & Lindahl, 2011) ma è possibile che il docente, a seconda del tipo di scelta curricolare, alterni sapientemente specifiche strategie didattiche.

4.2 *Tip 2: strategie didattiche prevalenti*

Molti docenti che si trovano a lavorare in pluriclasse continuano a fare ampio uso di pratiche di insegnamento tradizionali (Cornish, 2006) non creando situazioni di apprendimento *cross-age* nelle loro classi. Le strategie da usare sono tante e possono permettere ai docenti di equilibrare la costruzione di un messaggio didattico che sia rivolta al gruppo classe o al singolo studente.

Tenendo sempre presente quello che è l'obiettivo di una lezione o di un'esperienza educativa, un docente può decidere di intervenire più specificatamente su un gruppo rispetto ad altri che nel frattempo lavorano autonomamente su differenti attività in modo individuale o con i pari, piuttosto che decidere di lavorare prima con l'intero gruppo classe e poi procedere con opportune attività per livelli o gradi presenti in aula. In letteratura sono state rilevate numerose strategie alcune delle quali (Cornish, 2006; UNESCO, 2015; Smit, Hyry-Belhammer & Raggl, 2015) vengono riportate di seguito.

Nel caso di una strategia di tipo *Whole-Class Activity* il docente riflette e progetta lezioni o unità didattiche che possono essere seguite da tutti gli studenti. In questo tipo di attività viene proposto agli studenti lo stesso contenuto con la stessa metodologia didattica a prescindere dal grado scolastico a cui appartengono ma guidandoli nel lavoro collaborativo e nella costruzione di un senso di solidarietà di classe. Questo modo di lavorare rispecchia una costruzione del curricolo di tipo parallelo. Gli studenti lavorano rispondendo a tutte le attività che il docente definisce in modalità aperta e che favoriscono

anche lo scambio di idee. Al termine della lezione gli studenti possono per ogni grado condividere e riportare informazioni rilevanti per gli altri contribuendo ad un allineamento delle conoscenze.

Se il docente decide di far lavorare insieme un gruppo di bambini che rispondono a differenti livelli, età e abilità e propone loro lo stesso tema negli stessi tempi didattici, si dice che adotta una strategia di tipo *One Subject to All Grades*. La differenza in questo caso rispetto alla *Whole-Class Activity*, è che il docente pone l'attenzione su alcuni elementi comuni e poi prosegue con la differenziazione di compiti e attività per ogni grado. Gli studenti di livelli ed età differenti possono lavorare allo stesso contenuto ma per difficoltà specifiche perchè il contenuto viene articolato in gradi di trattazione (secondo la logica dello *spiral curriculum*). Pochi minuti di spiegazione e poi l'avvio della pratica intorno al tema porta gli studenti ad attivarsi e riflettere, recuperando così tutte le conoscenze che devono essere richiamate per l'attività. Il docente potrà quindi dosare le richieste per gli studenti a seconda delle loro abilità e personalizzare il tipo di supporto facendo sì che tutti partecipino e contribuiscano alla buona riuscita dell'esperienza educativa proposta.

Far lavorare con maggiore autonomia gli studenti più grandi, favorendo processi di investigazione e di autoregolazione richiama una strategia conosciuta come *Non-Taught Groups* (o anche *open ended activity*). In questo caso il docente lavora associando differenti tipologie di risultati ai gruppi autonomi e dedica maggior energia ai gruppi che presentano difficoltà o che necessitano sostegno nel proseguire con le attività didattiche.

Le strategie di tipo *Cross-Age and Cross-Grade* tutoring si basano sul lavoro tra pari e vengono utilizzate per facilitare processi in cui i più grandi possano seguire i piccoli durante le lezioni in classe. Queste strategie si inseriscono all'interno di un percorso in cui vengono sostenute domande volte a comprendere l'acquisizione di alcuni topic da parte dei più piccoli

aiutandoli nel proseguire con temi molto più difficili. Utilizzando il metodo del *questioning* il docente attiva gli studenti nel ricostruire i processi di acquisizione e relazione tra concetti sostenendo al contempo i più piccoli e fornendo loro *scaffolds* adeguati per vari livelli di apprendimento. Questa strategia sembra essere molto adatta in caso di BES, con bambini stranieri o in presenza di minoranze etniche o nel caso a scuola non vi siano percorsi pre-scolari. Tale strategia è molto utile inoltre perché permette di richiamare lezioni pregresse e argomenti ritenuti prerequisito per proseguire con il piano didattico. Una variante è data dal lavoro a squadre: un approccio *gamificato* innesca una competizione tra gruppi formati da coppie di tutor-tutee, tutoring pairs e teams che ruotano settimanalmente al fine di garantire a tutti la possibilità di aggiudicarsi il titolo di “winning team” (Robinson, Schofield & Steers-Wentzell, 2005).

Infine un’ulteriore strategia da proporre nelle pluriclassi è conosciuta come *Daily Experience*: il docente prova a costruire, intorno all’argomento oggetto della lezione, elementi di raccordo con la cultura e con le tradizioni che lo studente vive quotidianamente aiutandolo così nella comprensione. Il percorso viene quindi arricchito con attività e strumenti che fanno riferimento all’ambiente sociale e possono essere proposte anche esperienze basate sul gioco di ruolo permettendo al docente di predisporre attività adeguate ai differenti livelli presenti nella sua pluriclasse.

Il docente può decidere di utilizzare più strategie tra quelle precedentemente citate, spaziando su un asse che va dal *class-based* al *grade-based learning*.

4.3 Tip 3: il ruolo del docente nella didattica pluriclasse

Nel momento in cui il lavoro di classe si costruisce intorno ai principi dell’autoregolazione e dell’autonomia articolandosi in attività collaborative e di peer tutoring, il docente può decidere di assumere posizioni più direttive o posizioni in cui

emerge il suo ruolo di coach o mentore e dove l'utilizzo dei tempi viene ripensato per sostenere l'apprendimento degli studenti (Miller, 1989; Benveniste & McEwan, 2000).

Tuttavia le routine caratterizzanti la *Teacher Led Instruction* (termine che viene usato in letteratura per indicare la classica lezione frontale) non spariscono del tutto ma diventano meno dominanti (Hoffman, 2002). Laddove l'istruzione frontale e diretta diviene necessaria può essere accompagnata dal lavoro con piccoli gruppi o dal confronto individuale con lo studente. Per comprendere a fondo gli stili di apprendimento degli studenti e la loro specifica personalità il docente deve osservare molte situazioni di lavoro durante i quali gli allievi si impegnano da soli o con i compagni a portare a termine una attività loro assegnata. Nelle situazioni di tipo collaborativo il docente supervisiona le interazioni degli studenti al fine di equilibrare i ruoli (evitando che sia sempre lo stesso studente ad assumere il ruolo di esperto o di guida) e sedare eventuali animosità o incomprensioni (Hoffman, 2002). Per supportare relazioni positive in pluriclasse il docente fornisce schemi di lavoro sulle modalità di *group working* e possibili indicazioni in merito ai ruoli e ai pattern di collaborazione e aiuto reciproco, attuando un monitoraggio costante e mantenendo un atteggiamento propositivo.

4.4 Tip 4: la differenziazione didattica

La differenziazione del processo di insegnamento può essere interna o esterna (Scholz, 2010). Nel caso di una *differenziazione interna* vengono distinte le differenze di sviluppo e le differenze di background tra i singoli studenti. La *differenziazione esterna* richiama una suddivisione degli studenti in gruppo in base al livello di performance. Le differenziazioni possono riguardare l'assegnazione di specifici compiti, il tipo di feedback fornito agli studenti, la definizione dei piani personali di lavoro e l'integrazione degli studenti con bisogni speciali (Hyry-Beihammera & Hascher, 2015).

I docenti predispongono percorsi che possono richiamare al loro interno molteplici attività per differenti tematiche che possono essere completate utilizzando più metodi e materiali (come ad esempio i libri di testo, i giochi educativi, i programmi al computer) (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015). Gli studenti possono scegliere l'ordine con cui portare avanti le diverse attività nei tempi indicati. In questo modo i piani o curricula divengono “elements of free work” e “station work”. Il termine “free work” è un concetto chiave della pedagogia Montessoriana (Montessori, 2013) e viene spesso ripreso nella didattica in pluriclassi a classi aperte. I bambini possono scegliere con chi, in riferimento a quali compiti e con quali ritmi lavorare. L'obiettivo è che i bambini imparino ad assumersi la responsabilità dei loro processi di apprendimento promuovendo l'interesse individuale e l'autoregolamentazione. I docenti sono responsabili della scelta dei materiali e delle risorse. Durante la fase del free work i docenti sono disponibili per accogliere gli interrogativi degli studenti e per dare loro consigli su come portare avanti le attività. La letteratura sulle pluriclassi (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015) permette di risalire ad attività di *remedial education* proposte anche durante le pause tra una lezione e l'altra (Hautamäki & Kupiainen, 2014) o come attività che accompagnano la didattica d'aula.

4.5 Tip 5: le modalità di grouping

La letteratura propone numerose modalità di lavoro in gruppo in presenza di pluriclasse. In generale il processo di formazione dei gruppi segue due grandi approcci: da un lato il raggruppamento per età, livello o abilità e dall'altro un raggruppamento per differenti tipologie di backgrounds. I primi (detti anche gruppi di lavoro condiviso) sono molto spesso formati su base semipermanente e volti ad approfondire tematiche particolari del percorso di studi andando in profondità e per differenti livelli, i secondi (detti anche gruppi di interesse)

invece sono più spontanei e si formano per specifiche attività e per brevi periodi di tempo (UNESCO, 2015). Questi raggruppamenti fanno riferimento alle teorie del *peer learning* (Hattie, 2002). I gruppi di lavoro condiviso sono utilizzati dagli insegnanti per tutto l'anno scolastico soprattutto per rafforzare i concetti di tutte le aree del curriculum.

Un'analisi più approfondita permette di porre attenzione al concetto di "*flexible grouping*" comunemente usato nella pratica delle strategie di gruppo per la didattica in pluriclassi (Chapman, 1995; Hoffman, 2002). Le ricerche condotte da Chapman (1995) in situazioni di raggruppamento flessibile supportano l'idea che questa strategia possa essere efficace nel soddisfare le esigenze degli studenti che si trovano inseriti in classi eterogenee.

Lungo l'intera giornata scolastica gli studenti possono sperimentare numerose configurazioni di raggruppamento. Le configurazioni del lavoro in gruppo più usate in pluriclasse possono essere sintetizzate in *Whole-Class Meeting* (forma di grouping prevalentemente usata per l'introduzione di nuovi concetti e nelle attività che prevedono lettura, scrittura e brainstorming), *Teacher-Led Small Groups* (usato prevalentemente nei momenti di assessment o di guida alla pratica) e *Partners* (o diadi usate prevalentemente nei compiti collaborativi o per il *peer (cross age) tutoring*). La scelta di una forma di grouping piuttosto che di un'altra dipende dai bisogni e dagli interessi degli studenti.

La forma del *Peer (Cross-Age) Tutoring* ha attirato l'attenzione degli studiosi che hanno negli anni osservato la didattica nei contesti di pluriclasse (Cornish, 2006). Si identificano due forme prevalenti di *peer (cross age) tutoring*: "spontaneo" ossia quando i bambini si aiutano l'un l'altro senza esplicita richiesta, e "guidato" in cui emerge un modello centrato sulla *guidance* del docente. Queste situazioni possono essere viste come processi reciproci di apprendimento sociale, in cui si impara a chiedere aiuto e gli altri imparano a dare aiuto (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg,

2007; Wagener, 2014). L'attività di aiuto tra bambini richiede un setting educativo che prevede la riduzione del controllo del docente sulla situazione di apprendimento (come accade appunto nel free work) e uno studio sul tipo di struttura dei vari gruppi (ad esempio il raggruppamento dei ragazzi per fasce di età differenti). Il peer tutoring *“guida gli studenti al porsi una sequenza di domande e li aiuta a sostenere il loro apprendimento ai livelli più alti”* (UNESCO, 2015, p. 31). I docenti che lavorano in pluriclassi devono essere formati circa le teorie di apprendimento tra pari e sulla progettazione di contesti didattici che promuovano la collaborazione tra studenti (Chase & Doan, 1994; Hoffman, 2002; Marshak, 1994). Le strategie di raggruppamento flessibile sono molto comuni nei contesti di pluriclasse e possono essere il modo più efficace per soddisfare le esigenze didattiche degli studenti e per rendere concrete le opportunità di collaborazione e di sviluppo di competenza (Stone, 2004).

4.6 Tip 6: le forme di assessment

Nei contesti pluriclasse l'insegnante non riesce con facilità a rispondere alle necessità curriculari di ogni ordine e grado a cui i bambini presenti in aula appartengono e, nel tentativo di trovare nuove strategie, abbandona i metodi tradizionali e cerca nuove soluzioni che gli permettano di supervisionare i differenti livelli di *achivement* nel tempo.

Le classi omogenee sono formate da gruppi classe che rispondono a criteri di età anagrafica ma anche di conseguimento di obiettivi di competenza verificati attraverso prove in itinere (verifiche) o esami di fine ciclo (detti anche *end of grade examination*). Pertanto i bambini rimangono legati ad un grado fin quando non danno prova di poter accedere al successivo step previsto dal piano di studio (Hargreaves, 2001). Nelle pluriclassi, dove il docente deve far sì che tutti i livelli e gradi presenti riescano a raggiungere gli obiettivi previsti dal curriculum, occorre mettere in atto differenti strategie che permet-

tano di riconoscere e valorizzare in maniera continua le differenze negli apprendimenti per livello e grado. In letteratura si sottolinea quindi l'inadeguatezza di un solo modello valutativo (Hargreaves, 2001) e la necessità di usare più modelli per uno spazio fertile di sperimentazione qual è appunto la pluriclasse.

Le prove oggettive, chiuse, utilizzate spesso nelle classi omogenee, e già in essere fortemente criticate, non forniscono informazioni sufficienti sulle strategie di apprendimento del singolo studente né una reale misurazione delle competenze acquisite. Una valutazione autentica permette di comprendere meglio specifici bisogni di apprendimento, ciò soprattutto nelle pluriclassi dove i docenti devono essere in grado di ottenere molte informazioni in slot di tempo minori (perché minore è il tempo che può essere dedicato al singolo studente o al sotto gruppo classe). Inoltre, non meno importante delle considerazioni già fatte, ricordiamo che nelle classi multi-grade un bambino che si trova a ripetere l'anno è inserito nello stesso percorso di un bambino che invece lo ha superato e quindi il docente deve bilanciare bene *lower e upper grade curriculum*.

Una valutazione formativa può aiutare i docenti e gli studenti nella diagnosi delle difficoltà e intervenire orientando e massimizzando il valore dell'esperienza didattica. Per quanto concerne i momenti di valutazione gli studi sostengono la validità di osservazioni sistematiche e individuali. Esperienze di rilievo, quali ad esempio quelle riportate da Reggio Children (Finegan, 2001) mettono l'accento sulla responsabilità dei docenti nell'osservare, prendere nota, registrare le conversazioni tra i ragazzi e analizzarle in modo sistematico e riflettendo sul processo di apprendimento.

I docenti che lavorano in pluriclasse hanno la necessità di richiamare valutazioni più flessibili delle pratiche basate sulle performance individuali piuttosto che paragonarle a quelle di altri studenti (Kappler & Roellke, 2002). Portfolio e diari di bordo su base narrativa possono essere di aiuto nella docu-

mentazione e nell'individuazione dei progressi individuali. Questo tipo di assessment dovrebbe aiutare i docenti nel comprendere le modalità di apprendimento dei propri studenti e aiutarli nella *learning progression* (Stone, 1996). In una pluriclasse i ragazzi sono spinti a assumersi la responsabilità del proprio apprendimento coadiuvando il docente che ha modo di seguire con maggiore attenzione gli studenti che ne hanno necessità attraverso azioni di potenziamento e sostegno. Inoltre come sottolineato dagli autori “*independent learning may improve motivation for achievement because pupils feel a sense of direction and ownership of their work*” (Hargreaves, 2001, p. 561). Nell'ottica poi dello sviluppo della propria autonomia, richiamata più volte come principio alla base di una didattica multigrade, gli studenti devono abituarsi all'autovalutazione e alla riflessione sulle dimensioni che sottendono i loro apprendimenti e le loro difficoltà (Hargreaves (2001). Naturalmente anche momenti di *peer feedback*, possono essere una risorsa valida per la riflessione e il confronto nella classe, così come “*cross-age open-ended tasks*” che rendono possibile apprendimento e valutazione in modo contemporaneo (Smit, Hyry-Belhammer, & Raggl, 2015).

4.7 Tip 7: uso strategico delle TIC

Il docente di una piccola scuola si scontra molto spesso con la carenza del materiale disponibile o adattabile alla realtà delle pluriclassi (Couture et al., 2013; Little, 2006; Veenman, 1995). Se la scuola in generale può trarre beneficio dall'utilizzo delle nuove tecnologie, nelle piccole scuole in particolare le tecnologie informatiche, come emerge sia dalla letteratura internazionale (Gibson, 1994; Page, 2006; Laferrière et al., 2011) che dalle indagini effettuate nel contesto italiano (Mangione, Calzone & Bagattini, 2017), possono essere strumenti di primaria importanza non solo per l'arricchimento, l'apertura e l'estensione dell'aula ma anche per la risoluzione di problematiche proprie di queste scuole come, ad esempio,

l'isolamento che di norma le caratterizza, essendo spesso collocate in luoghi difficili da raggiungere, e il numero estremamente basso di alunni e di discenti che ne fanno parte (Alpe & Fauguet, 2008; Champollion, 2008; Mangione & Cannella, 2020). Tramite le tecnologie informatiche i docenti e i discenti delle piccole scuole possono interagire e collaborare con docenti e discenti di altre scuole, realizzando ad esempio unità didattiche comuni e “ampliando i loro orizzonti” (Alpe & Fauguet, 2008; Cannella & Mangione, 2020)

4.8 Tip 8: Il calendario didattico

La gestione del tempo è uno dei problemi più ricorrenti e tipici nelle pluriclassi: “*Un enseignant de classe multiniveau doit faire preuve d'une grande rigueur dans son organisation et particulièrement dans le découpage chronologique de son temps de classe. En effet, le plus souvent, le maître s'adressera à un groupe tandis que l'autre travaillera en autonomie.*” (Greff & Kokyn, 1999, p. 9). Tale difficoltà, spesso legata alla necessità di dover preparare i materiali didattici per ogni livello presente in pluriclasse e ai bisogni di studenti eterogenei, viene confermata da numerose ricerche effettuate sul campo (Couture et al., 2013; FSE; Veenman, 1995). La maggior parte dei docenti che si trova ad operare in pluriclasse pianifica e predispone attività separate per i diversi gradi scolastici presenti in aula. Attraverso l'uso di uno “*Split Timetable*” gli studenti lavorano seguendo un calendario differente (in cui le materie sono opportunamente sfalsate) per grado scolastico di appartenenza. In questo caso il docente deve pianificare due differenti lezioni che vanno però gestite nello stesso arco temporale.

Sort 3X	DO SOME WORK ACTION THEN WRITE IN JOURNAL X	MAKE SOME 3 SORT WORD WORK A,B,C	SORT AS 3X WORK IN AT JOURNAL TO	WORK WORD JOURNAL TO SORT 3X A,B,C	SMART SORT CAT SECT. WORK A,B,C	W O R D W O R K
Thursday	Change Books	Sort 3X Word Work A,B,C	Sort 3X WRITE SORT IN WORD WRITE JOURNAL	Cat Sort Sort 3X	Ⓟ	
Friday	Ⓟ	Change Books	Sort 3X Word Work	Sort 3X WRITE SORT IN WORD WRITE JOURNAL	Cat Sort Sort 3X	
Monday	Cat Sort Sort 3X	Ⓟ	Change Books	Sort 3X Word Work A,B,C	Sort 3X WRITE SORT IN WORD WRITE JOURNAL	
Tuesday		Cat Sort Sort 3X	Ⓟ	Change Books	Sort 3X DO A WORD WORK IN...	
Wednesday		Sort 3X WRITE SORT IN WORD WRITE JOURNAL	Cat Sort Sort 3X	Ⓟ	Change Books	

Figura 2. Esempio di Split Timetable in pluriclasse

L'insegnante, al fine di gestire al meglio il carico di domande a cui può essere soggetto da parte di entrambi i gruppi di lavoro, può decidere di lavorare con un tema o con un soggetto culturale più semplice con un gruppo e proporre invece un tema più complesso che richiede una sua presenza costante con l'altro. Uno dei vantaggi di questa particolare organizzazione della lezione è quello di consentire al docente di organizzarsi in modo da poter prestare attenzione ad una parte della classe per volta.

Il docente può però decidere di alternare o sostituire lo *Split Time Table* con un approccio di tipo "*Common Time Table*" lavorando quindi nello stesso tempo e sullo stesso soggetto o tema culturale con gruppi classe differenti per età e grado. Il materiale didattico che viene preparato aiuta il docente a pre-

sentare il tema in modo differente per i vari gruppi. In questo caso la gestione della classe sembra più semplice anche per via della possibilità che prendano piede attività di peer tutoring tra gli studenti. La scelta di un calendario comune aumenta la probabilità di una didattica di classe (*whole-class teaching*). Il docente quindi può fornire lo stesso incipit a tutta la classe, rivedere e specializzare i materiali per alcuni studenti. L'introduzione comune a tutti i gradi presenti ha come obiettivo il consolidamento di concetti chiave permettendo poi al docente di costruire degli *advancer organizer* per ogni specifico sotto gruppo classe. Dopo l'introduzione comune ciascun sotto gruppo potrà portare avanti le attività correlate al proprio sillabo.

4.9 Tip 9: lo spazio didattico

Un ulteriore aspetto che incide sulla didattica in una pluriclasse è quella relativo alla gestione dello spazio in coerenza con il piano educativo definitivo (Couture et al., 2011). “*Pour favoriser le travail en autonomie des élèves et une large prise de responsabilité dans la gestion de leurs apprentissages, il est nécessaire que la classe soit agencée de façon très fonctionnelle et modulable*” (Greff & Kokyn, 1999, p.19).

A volte, come riportato anche in (UNESCO, 2015), alcuni gruppi classe possono avere a disposizione più locali, di contro nelle piccole scuole sottopopolate la maggior parte dei contesti deve fare i conti con la negoziazione di un solo locale spesso sovraccaricato dalla concomitanza di più materiali didattici per disciplina, per grado e per età degli studenti che caratterizza quella realtà scolastica. Laddove gli spazi sono presenti il docente può riconfigurare il setting favorendo un movimento fluido che permetta di bilanciare una didattica che punta sull'apprendimento individuale con una didattica orientata a favorire il lavoro di gruppo su temi specifici o su interessi dei ragazzi. La disposizione di tipo tradizionale non può trovare posto in una pluriclasse ma occorre ripensare lo

spazio per aree di apprendimento flessibili. In Fig. 3 viene presentato un possibile arrangiamento del setting di una pluriclasse che incontra le attività didattiche previste e la modalità di lavoro con gli studenti.

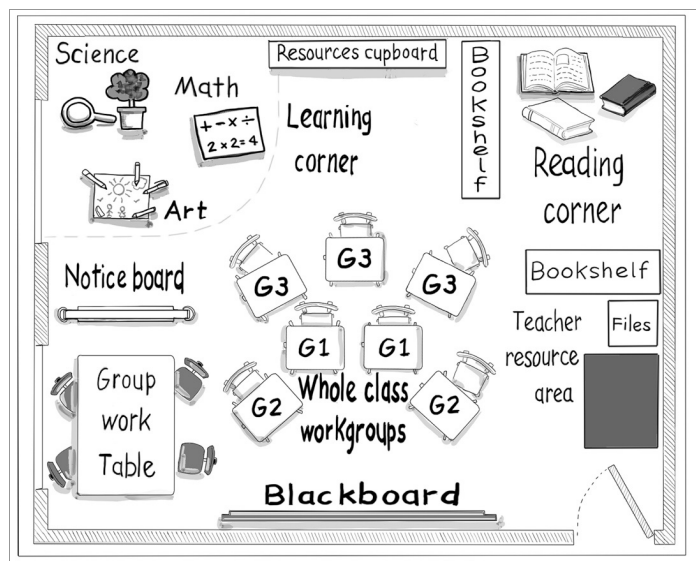


Figura 3. Organizzazione dello spazio in una pluriclasse (UNESCO, 2015)

Di recente, gli studi hanno approfondito il tema dello spazio e grazie a numerose osservazioni etnografiche possiamo riportare alcune delle principali modalità e condizioni prese in considerazione nella gestione dello spazio in pluriclassi (Olivares & Jiménez, 2015). Nella maggior parte dei casi l'organizzazione viene ancora regolata dai differenti livelli o gradi presenti nelle classi: gli spazi vengono assegnati per gradi, o in relazione agli spazi che a loro volta rispondono a *“learning areas”*. Vi sono altri criteri che possono guidare la riorganizza-

zione dello spazio: le abilità degli studenti, il comportamento, o ancora le attività pregresse. Anche il numero di studenti è un elemento da prendere in considerazione: una buona organizzazione in pluriclasse deve permettere al docente di poter comporre, quando necessario, delle “*minigrade class*” per percorsi di potenziamento e recupero o per specifiche attività laboratoriali. Il livello di competenza stenta ancora ad affermarsi tra i criteri presi in considerazione per i raggruppamenti e l’articolazione degli spazi. Aumentano invece tra i criteri che permettono di organizzare gruppi di lavoro negli spazi educativi, quelli socio relazionali quali ad esempio l’appartenenza a determinati clubs o specifiche relazioni di friendships (Olivares & Jiménez, 2015).

5. Problematiche aperte per la messa in pratica delle Tips

Nonostante l’esistenza di una tassonomia di tips utilizzabili in pluriclasse, la loro messa in pratica incontra ancora oggi numerosi ostacoli. Come riportato più volte anche dall’UNESCO al momento le problematiche ruotano intorno a cinque specifici assi: 1) la preparazione dei docenti, 2) la mancanza di repository di materiali didattici organizzati per livelli e tipologie di attività, 3) l’assenza di curricula flessibili a cui poter far riferimento per l’organizzazione dei percorsi didattici nelle pluriclassi. Molto probabilmente però è la prima dimensione a pesare più di tutte anche perché determina il lavoro sulle altre. Nonostante comincino ad emergere pratiche e modelli volti a sostenere l’insegnamento nelle piccole scuole ad oggi gli insegnanti che prestano servizio nelle small school sono stati solo marginalmente preparati alla gestione dei contesti multi-grade (Kline, White & Lock, 2013; Hyry-Beihammer & Hascher, 2015).

In Islanda ad esempio gli insegnanti delle piccole scuole sono in grado di preparare le lezioni tenendo conto delle necessità individuali degli studenti (Aðalsteinsdóttir, 2008) riuscendo a seguirli e a guidarli all’interno di un lavoro di

gruppo per livelli o per età. Ma manca un approccio cooperativo tra i docenti stessi supportato dalle tecnologie. Questo problema viene riportato anche dall'esperienza Colombiana di “Escuela Nueva” dove non tutti i docenti sono in grado di progettare attività differenti e orientati a proporre alla classe un curriculum a spirale su temi comuni. Solo i docenti che hanno seguito percorsi formativi specifici sono in grado di proporre queste modalità di lavoro (Benveniste & McEwan, 2000). Anche in Italia si registra la mancanza di percorsi specifici per la formazione docenti sia nella fase iniziale (ITE) sia in quella della preparazione all'immissione in ruolo.

La formazione dei docenti sia in fase iniziale che in servizio è ancora fortemente orientata al modello *single-graded* e la costruzione del bilancio di competenze del profilo docente raramente si verticalizza su questi contesti (Moyer & Surbeck, 1992; Garzia & Pettenati, 2016). Molto probabilmente occorrerà definire programmi formativi specifici dove, come sottolineano anche Mulryan-Kyne (2007), il *team teaching* e l'osservazione didattica dovranno assumere un ruolo fortemente professionalizzante e in grado di trainare il miglioramento della scuola anche attraverso una valorizzazione della valutazione esterna.

Ringraziamenti

Il lavoro è frutto della ricerca condotta nell'ambito del Progetto Piccole scuole - Programma Operativo Nazionale pluri-fondo (2014IT05M2OP001) “Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento” 2014-2020 – Asse I “Istruzione” – OS/RA 10.1 “Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa” - Azione 10.1.8 “Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell'abbandono, con riferimento alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali (anche con declinazioni a livello territoriale)” – Codice progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1.

Capitolo 6. L'azione didattica nelle piccole scuole italiane

STRATEGIE DICHIARATE DALLE RETI

Giuseppina Rita Jose Mangione [INDIRE]

1. I cantieri sperimentali e le dimensioni di indagine

L'ascolto dei docenti attraverso il linguaggio delle pratiche (Gudmundsdottir, 2001), così come l'approfondimento di studi internazionali sulla didattica nelle piccole scuole (Smit et al., 2015), ha permesso di investigare specifiche strategie educative proprie di un contesto caratterizzato da isolamento e una distribuzione dei bambini in classi eterogenee per età e per grado scolastico.

L'insegnante nelle piccole scuole si avvale di una rosa di *Tips* educative basate sul curriculum integrato (Hoffman, 2003), sulla differenziazione didattica e l'apprendimento autonomo, sul *cooperative learning*, sul lavoro in *gruppi flessibili*, sull'individuazione di temi comuni da trattare per differenti livelli (curricola a spirale o a rotazione), su attività esplorative di tipo *problem solving* e *open ended*, e su un assessment formativo (rif. Cap. 6)

Al fine di dare spazio ad una ricerca interpretativa che aiuti a ricostruire l'intenzionalità alla base dell'agire didattico dei docenti, interpretando così la realtà educativa sotto esame, sono stati selezionati alcuni “cantieri sperimentali”, ossia quattro Reti di piccole scuole italiane apripista per azioni organizzative e formative di supporto al mantenimento

della scuola piccola. I docenti delle scuole aderenti alle suddette Reti hanno preso parte ad un questionario proposto dal gruppo di ricerca INDIRE volto a investigare l'“azione didattica” nella piccola scuola italiana per poi richiamarne principi e modelli emergenti in letteratura.

I 453 docenti che hanno risposto al questionario, in servizio nella scuola per l'a.s. 2015/2016, erano così configurati: il 76% (354) si trovava a progettare e agire in classi piccole ma omogenee mentre il 21% (99 docenti) si confrontava con una classe multigrade, eterogenea sia per livello che per età¹. Il questionario, le cui domande sono state predisposte partendo da alcune asserzioni/stimolo individuate dal gruppo di ricerca sulla base degli studi della letteratura, ha permesso di consolidare alcune posizioni sostenute dalla ricerca scientifica. Ai docenti è stato chiesto di fornire una fotografia delle loro strategie didattiche dettagliando le modalità di organizzazione del lavoro in classe rispetto al curriculum, alla mediazione tecnologica, e alle modalità di valutazione prescelte per un apprendimento autonomo e al contempo differenziato. Un'attenzione particolare è stata data ai contesti didattici caratterizzati dalla presenza della pluriclasse su cui la ricerca vuole consolidare indicazioni e orientamenti trasferibili a tutto il territorio nazionale intervenendo su quelle che sono considerate difficoltà e dando maggiore risonanza ai vantaggi percepiti rispetto alle situazioni didattiche “standard”.

Il lavoro presenta anche una riflessione critica a partire dalla correlazione tra i vantaggi percepiti e le pratiche didattiche emerse al fine di rilevare il livello di coerenza e le condizioni attuative. L'informazione che l'indagine offre, seppur difficilmente scalabile, rappresenta sicuramente un'occasione per intercettare possibili miglioramenti o linee di intervento per la sostenibilità delle piccole scuole.

2. Strategie didattiche e modelli organizzativi

Quali strategie didattiche caratterizzano il modo di lavorare dei docenti delle piccole scuole afferenti alle quattro Reti oggetto di indagine? In particolare, con riferimento alle pluriclassi, l'indagine permette di comprendere l'esistenza di una rispondenza tra le Teaching Tips già individuate in letteratura e richiamate nel Cap. 5 di questo volume (Cornish, 2006; UNESCO, 2015, Smit, Hyry-Belhammer & Raggl, 2015) e le pratiche che caratterizzano la scuola italiana

L'analisi di pratica si manifesta nella sua contaminazione con i concetti elaborati dalla didattica professionale (Vinatier & Altet, 2008; Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991; Tamir, 1991) con attenzione al recupero di quei saperi per insegnare che i docenti delle piccole scuole richiamano nelle loro routines.

Alla base del primo set di domande del questionario vi era la necessità di far emergere gli schemi in rapporto alle situazioni, alle identità in atto e ai concetti organizzatori di un processo educativo.

Alla domanda [E01] *"Come organizzzi il lavoro in classe/gruppo"*? il cui valore di preferenza espresso variava secondo una scala da 1 a 5, i docenti potevano scegliere tra metodi già riconosciuti dalla letteratura come caratterizzanti il lavoro nelle piccole scuole.

In Fig. 1 vengono presentati i valori medi delle preferenze, espresse dagli insegnanti in servizio nelle piccole scuole. I docenti preferiscono progettare l'attività organizzando il lavoro in classe/gruppo per "omogeneità dei (per) bisogni formativi" [E01-3] oppure "costituendo gruppi eterogenei ma differenziati per obiettivi da perseguire da parte del singolo" [E01-5] e da "gruppi omogenei per fasce di età" [E01-1]. Meno presente ma comunque importante il "lavoro per gruppi omogenei per stili di apprendimento" [E01-2]. Il "raggruppamento omogeneo per generi" [E01-4] è in media una strategia poco utilizzata dai docenti delle piccole scuole.



Figura 1. Media delle preferenze dei docenti rispetto alle modalità di lavoro in classe

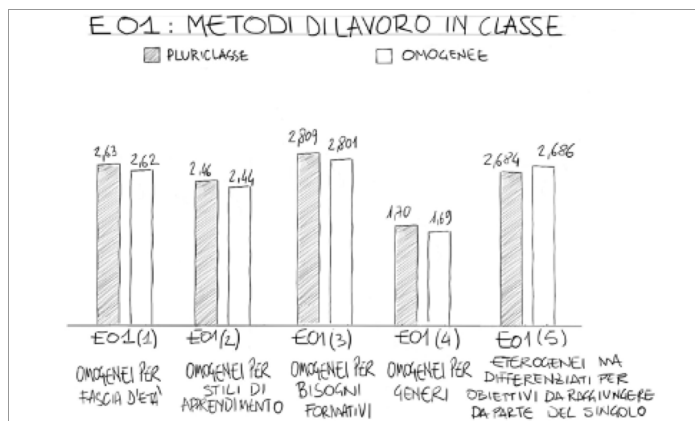


Figura 2. Media delle preferenze dei docenti rispetto a classi omogenee e multigrade

Come mostrato in Fig. 2, non si notano differenze tra le modalità di lavoro indicate dai docenti in classi omogenee e quelli in plurigrade. Entrambi prestano attenzione alla differenziazione e all'eterogeneità che ogni gruppo classe ha al

suo interno e predispongono le lezioni in modo che tutti gli studenti possano progredire nel rispetto degli obiettivi e dei temi del curriculum.

Con riferimento al livello e agli ordini scolastici, in Fig. 3, si osserva che i docenti, a prescindere dal fatto che siano in servizio nella scuola primaria o nella secondaria di I o II grado, organizzano il lavoro in classe/gruppo per "omogeneità dei (per) bisogni formativi" [E01-3] e, in particolare per la secondaria di I grado, "costituendo gruppi eterogenei ma differenziati per obiettivi da perseguire da parte del singolo" [E01-5].

Buone le occorrenze che si riscontrano, soprattutto per la scuola primaria, relativamente alla scelta di predisporre un "lavoro per gruppi omogenei per fasce di età" [E01-1] e, per la secondaria di II grado, valorizzando gli "stili di apprendimento" [E01-2]. Anche in questo caso i docenti non mostrano preferenze relative al "raggruppamento omogeneo per generi" [E01-4]. Nonostante quindi la differenza di genere sia un tema oggetto di attenzione, e si sia dimostrato come già dagli 8 anni di età gli influssi culturali incidano sul comportamento scolastico degli alunni e delle alunne (Zanniello, 2013), la modalità di lavoro attenta alle differenze tra maschi e femmine non è presente nelle pratiche dei docenti afferenti alle reti delle piccole scuole oggetto di analisi. Tale lavoro però potrebbe essere approfondito soprattutto per via di una maggiore predisposizione alla collaborazione e all'autonomia da parte delle bambine (valorizzando laddove possibile il peer to peer) rispetto ai bambini che, di contro, hanno bisogno di mettere in relazione ciò che studiano con la vita quotidiana (richiamando così l'importanza di un curriculum locale integrato con il territorio).

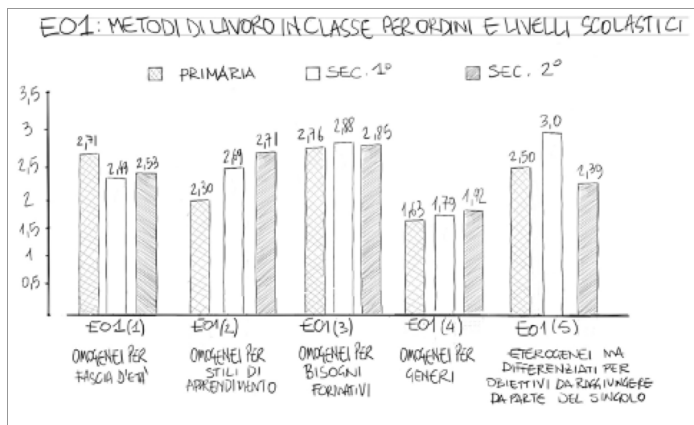


Figura 3. Preferenze sulle modalità di lavoro con riferimento all'ordine di scuola

Gli anni di insegnamento e quindi l'esperienza pregressa del docente in pluriclasse, incide sulle preferenze organizzative?

In Fig. 4 possiamo notare che, per i docenti neo immessi in ruolo o al loro primo anno di insegnamento in pluriclasse vi è una "inversione di tendenza" nelle preferenze tra le strategie [E01-1] [E01-2] [E01-3] e quelle richiamate in [E01-5] e [E01-4]. Mentre i docenti novizi hanno una maggiore facilità nel lavorare per "omogeneità" per fasce di età [E01-2] e per bisogni [E01-3], la professionalità maturata tramite anni di esperienza favorisce lo sviluppo nei docenti di quelle capacità che consentono il lavoro in "gruppi eterogenei ma differenziati per obiettivi da perseguire da parte del singolo" [E01-5]. L'attività didattica differenziata richiede al docente di programmare e gestire gruppi diversificati lungo tutto il percorso di apprendimento e di coordinare contemporaneamente vari gruppi operando per specifiche situazioni secondo necessità emergenti (Comoglio, 2001). È un lavoro che implica da parte del docente la capacità di organizzare curricula

paralleli e di pianificare sessioni di lavoro in cui le strategie prevalenti sono quelle riconducibili alla formula del *One Subject to All Grades*, dove studenti appartenenti a diversi ordini possono lavorare allo stesso contenuto ma per difficoltà differenti, oppure alla formula del *Cross-Age And Cross-Grade tutoring* dove i gruppi eterogenei beneficiano di una mediazione tra scaffolding e attività gamificate al fine di massimizzare l'apporto di differenti stili, livelli e attitudini (così come esposto nel Cap. 5). Agli alunni deve essere data la possibilità di seguire un percorso che sia rispondente ai propri bisogni e al proprio livello (Cornish, 2006; UNESCO, 2015; Smit, Hyry-Beihammer & Raggl, 2015). Come sottolinea Brouchard (1991) se il docente è capace di gestire gruppi eterogenei allora gli studenti “*possono ‘agganciarsi’ al programma scolastico a un livello adeguato ed avere quindi la possibilità di ripassare il materiale già studiato o di accelerare il ritmo di apprendimento*” (p. 30).

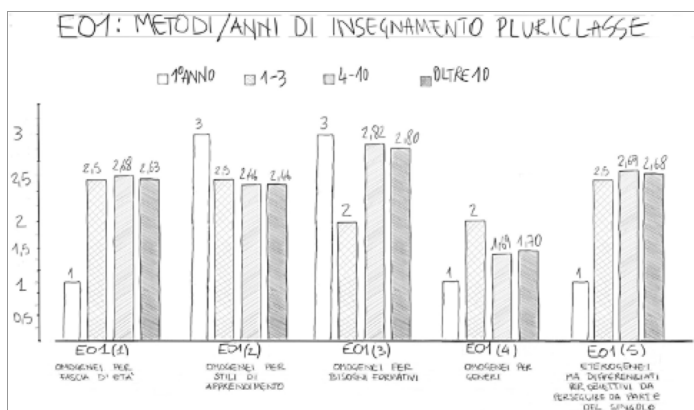


Figura 4. Incidenza degli anni di servizio sulle preferenze di metodo

La Fig. 5 fornisce una sintesi in merito agli approcci didattici più comunemente adottati dai docenti delle quattro Reti delle piccole scuole italiane. Gli insegnanti facilitano lo

sviluppo di ciascun bambino (costruzione della conoscenza) organizzando con attenzione l'ambiente scolastico e applicando strategie didattiche diversificate. Gli approcci didattici adottati dai docenti e considerati tra i più innovativi richiamano la didattica collaborativa (63,57%), personalizzata (55,20%) e basata sul gioco (54,03%). Accanto a queste scelte vi è la presenza di approcci tradizionali, più trasmissivi (didattica collettiva), spesso utilizzati per i primi mesi scolastici al fine di studiare la classe e costruire una base di conoscenze su cui poi innestare elementi di collaborazione e personalizzazione.

Se la strategia collaborativa favorisce la costruzione di situazioni di apprendimento in cui prendono forma processi propri dell'interazione sociale tra bambini di età e livelli differenti ("zona di sviluppo prossimale", "conflitto cognitivo" e "imitazione"), il gioco permette ai ragazzi di mantenere alta l'attenzione su quello che è l'obiettivo di apprendimento principale e al contempo di perseguire il raggiungimento di un'ampia gamma di obiettivi correlati allo sviluppo (Stone, 2004).

Durante le attività didattiche, sia che i docenti adottino strategie per progetti o che organizzino il lavoro per gruppi o in *plenum*, i bambini hanno molte opportunità per imparare dai compagni di età diversa (Stone, 2004).

I docenti che hanno preso parte al sondaggio proposto da INDIRE sembrano puntare meno su azioni didattiche che rafforzino la sfera metacognitiva dell'apprendimento (30,54%) nonostante la letteratura riporti l'autoregolazione e l'autonomia come i principi alla base di ogni strategia didattica in contesti *multigrade*.

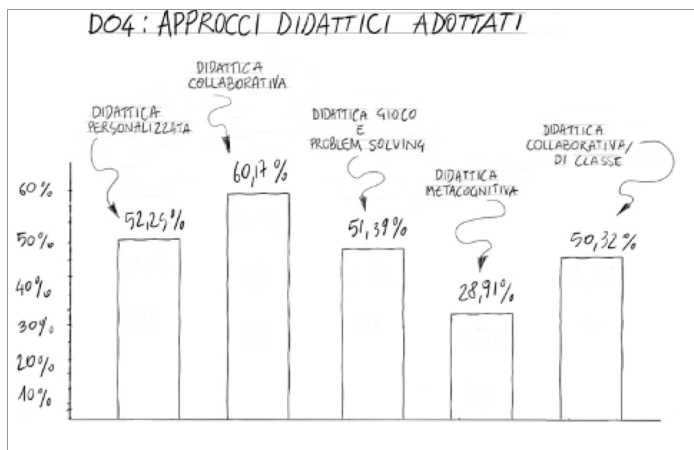


Figura 5. Approcci didattici adottati dai docenti delle RETI

Questo dato si correla alla riflessione precedentemente esposta e relativa all'importanza dell'esperienza didattica e come questa influenzi la capacità di gestire l'eterogeneità migliorando negli studenti la capacità di auto-organizzazione dello studio.

3. La mediazione tecnologica

La teoria dell'insegnamento come *azione mediata* attribuisce alla mediazione una funzione di interposizione che si realizza spesso con l'integrazione nella didattica di nuovi media e tecnologie. L'*azione mediata* pone l'accento non solo sulla coppia studente-docente, ma anche sulle azioni che questi mettono in atto interagendo con le risorse culturali. Questa interazione rappresenta lo spazio di mezzo, il "terzo pedagogico", che può essere fortemente potenziato dalle tecnologie.

La mediazione tecnologica è un elemento critico, come riporta la letteratura, delle piccole scuole. Nonostante la tecnologia non sia ancora pienamente integrata nella pianifica-

zione didattica della piccola scuola è però ritenuta di grande utilità per la gestione dei gruppi eterogenei e per l'accesso a risorse digitali culturali che facilitano un apprendimento autonomo e tra pari (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2007; Wagener, 2014).

Alla domanda [E02] “Quali strategie mediate dalle tecnologie utilizzi?” i docenti delle quattro Reti coinvolte esprimono una preferenza per la strategia [E02-4] [Apprendimento collettivo, rivolto alla classe, supportato da tecnologie e guidato dal docente (es. LIM o LIM + Tablet)], seguita dalle strategie [E02-2] [Apprendimento individualizzato con software o strumenti online, assistito dal docente], [E02-3] [Apprendimento collaborativo in piccoli gruppi con ambiente online] e [E02-1] [Autoapprendimento tramite software didattico o strumenti online] (Fig. 6)

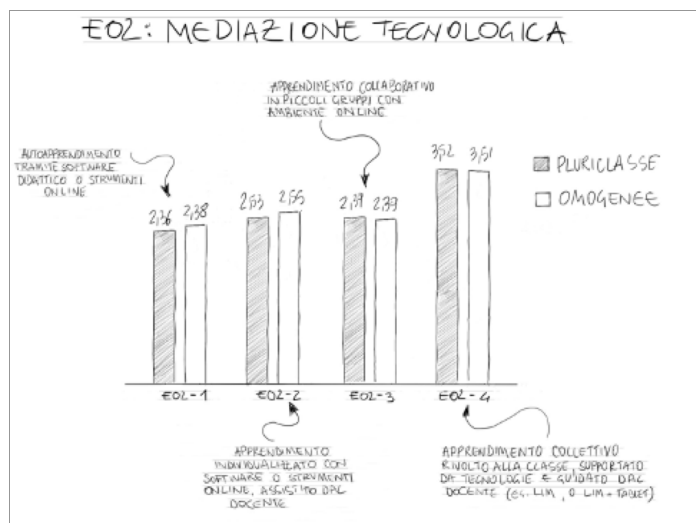


Figura 6. Mediazione tecnologica. Preferenze tra pluriclassi e classi omogenee

Le tecnologie sono presenti e utilizzate in classe dal 79% dei docenti. Nel 75% dei casi, considerando l'intervallo di frequenza "abbastanza/moltissimo", i docenti prediligono approcci mediati dalle LIM ma rivolti all'intera classe (*plenum*).

Non si osservano differenze apprezzabili tra le preferenze espresse dai docenti in classi omogenee e quelli in servizio nelle pluriclassi, neppure discretizzando per gli ordini scolastici (Fig. 7). La media delle preferenze espresse dai docenti della scuola primaria, della scuola secondaria di I grado e della scuola secondaria di II grado evidenzia una tendenza dominante per l'apprendimento collettivo, rivolto alla classe, supportato da tecnologie e guidato dal docente. Per le altre strategie si nota una sostanziale equipollenza delle preferenze per tutti e tre gli ordini scolastici.

Volendo comprendere l'eventuale incidenza degli anni di servizio, emerge che i docenti neoimmessi in ruolo o al loro anno di prova, ricorrono meno degli altri colleghi alla strategia [E02-3]. La messa in atto di strategie di apprendimento collaborativo richiede una maggiore pratica in situazione (dato che viene confermato anche dall'impatto che gli anni di esperienza hanno sulla gestione dei gruppi eterogenei).

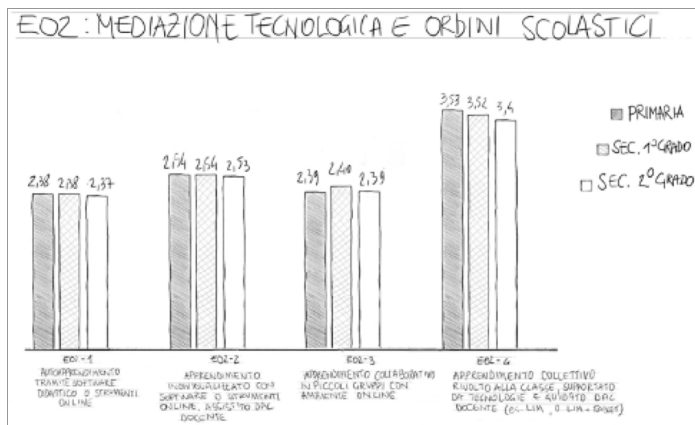


Figura 7. Scelte mediali per ordini scolastici

Le scelte relative alle tecnologie quali mediatori della didattica trovano nella dimensione della pluriclasse un elemento che determina alcune preferenze differenti rispetto a quelle specificate nelle classi omogenee.

In particolare, come mostrato in Fig. 9, sono stati selezionati i valori più alti di preferenza riportate dai docenti (da 3 a 5). Se da un lato, sia per i docenti in pluriclasse che per quelli in servizio in classi omogenee, si conferma una preferenza per la strategia [E02-4] seguita dalla [E02-2], dall'altro appare molto chiaro come i docenti in pluriclasse preferiscano adottare le tecnologie durante i momenti di autoapprendimento tramite software didattico [E02-1], piuttosto che predisporre percorsi basati sull'apprendimento collaborativo in piccoli gruppi [E02-3].

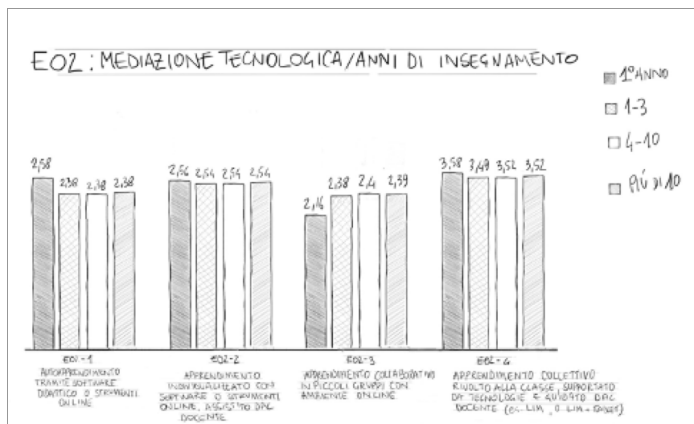


Figura 8. Scelte mediali rispetto agli anni di insegnamento

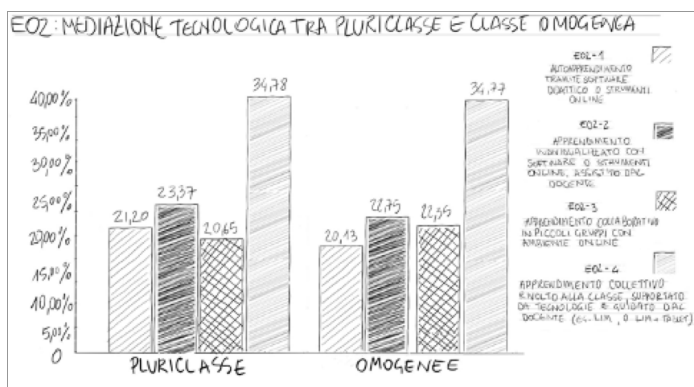


Figura 9. Mediazione tecnologica tra pluriclasse e classi omogenee

Molto spesso infatti strategie di supporto all'apprendimento autonomo come la *flipped classroom* sono funzionali a riservare per l'aula momenti di discussione, dibattito e riflessione con possibilità di approfondimento rispetto ai livelli degli studenti.

Questa differenza rispetto alle strategie mediate dalle tecnologie può dipendere anche dai livelli di età dei bambini che compongono la pluriclasse. Dall'esperienza condotta sul campo (Stone, 2004) si è osservato che in presenza di una disparità di pochi anni (ad esempio una classe II e una classe III nella stessa aula) i docenti tendono a preferire la gestione di due curricoli scolastici paralleli. In presenza di una pluriclasse in cui la differenza tra i gradi supera i tre anni (pensiamo ad esempio ad una classe I e una classe V) i docenti individuano nelle tecnologie un grande alleato per gestire al meglio i momenti di autoapprendimento e confronto tra pari e momenti di *guidance* per quei gruppi che hanno bisogno di maggiore supporto e di feedback.

In particolare, come si vede in Fig. 10, laddove i docenti dichiarano di avere in classe le tecnologie, queste ultime sono utilizzate per un ampliamento dei contenuti da trattare, al fine di offrire agli studenti l'opportunità di costruire intorno a un tema percorsi di analisi disciplinare e trans-disciplinare (oltre il 37%). Le tecnologie favoriscono la messa a punto di una didattica attiva (oltre il 20%) così come l'approfondimento autonomo da parte degli studenti (17%).

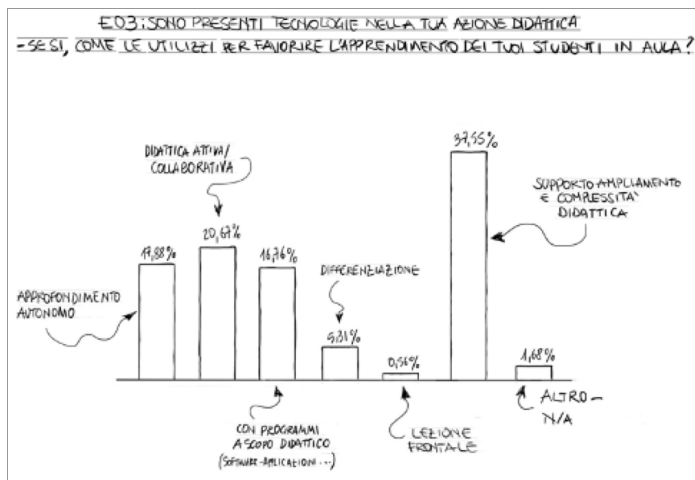


Figura 10. Tecnologia e apprendimento degli studenti

Si nota che, con riferimento al campione che ha partecipato all'indagine, le tecnologie non vengono viste nella loro funzione di estensione dell'aula e il loro utilizzo secondo modelli di classi in rete stenta a decollare. Ciò viene rilevato in particolare dalla domanda-stimolo [H01] *“Nell’ambito della rete di piccole scuole di cui fa parte anche la tua scuola, con quale frequenza svolgi le seguenti attività?”* La risposta all’asserzione [H01-2 - Attività didattiche saltuarie fra classi di diverse scuole della Rete] mostra come solo una bassa percentuale dei docenti lavori proponendo esperienze in grado di valorizzare la relazione tra classi anche distanti tra loro (“Sempre” il 2,33% , il 44,96% “Talvolta” e il 52,71% “Mai”).(Fig. 11).

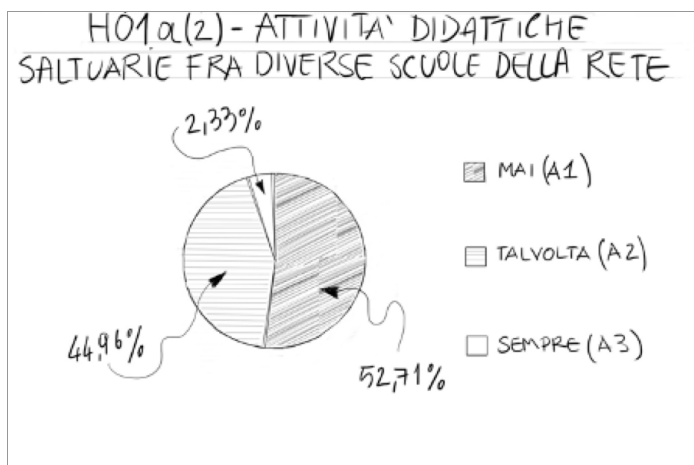


Figura 11. Tecnologia e apprendimento degli studenti

I docenti non sono ancora del tutto convinti dell'opportunità di attuare lezioni condivise o a distanza con classi parallele, e come questo possa consentire loro di approfondire anche per livelli uno specifico tema arricchendo la propria base didattica con risorse aggiuntive utili per i differenti gradi presenti nella propria classe.

Anche dall'analisi delle risposte all'asserzione [H01-1 - Conduzione di progetti didattici continuativi che coinvolgono classi di diverse scuole della rete] emerge la difficoltà ad intervenire e modificare l'azione didattica con le proprie routine estendendo l'aula e integrando attività e percorsi che ricchi di tecnologia permettono di seguire gruppi di livello differente investendo sulla personalizzazione della didattica.

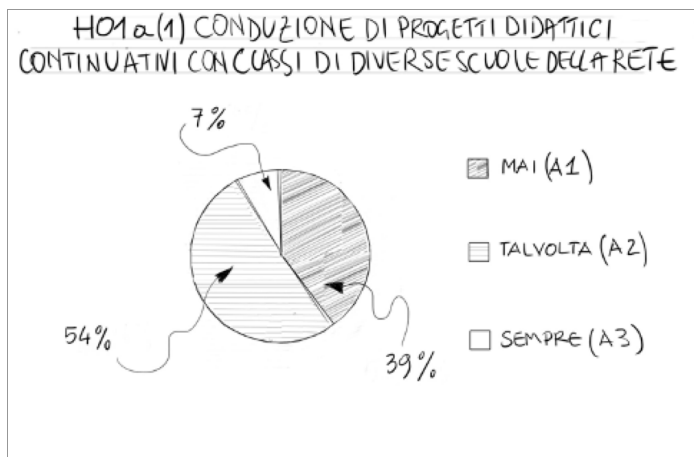


Figura 12. Tecnologia e apprendimento degli studenti

Come rappresentato in Fig. 12, solo una percentuale minima (7%) di docenti dichiara di utilizzare "sempre la rete per progetti didattici continuativi", mentre il 54% si posiziona sul "talvolta" e il 39% sul "mai". Anche in questo caso probabilmente una adeguata formazione dei docenti che può intervenire sull'innovazione didattica in pluriclasse. La pianificazione di percorsi di aggiornamento professionale è sicuramente importante per riposizionare il mediatore tecnologico nel quadro di una didattica aperta, estesa e personalizzata.

4. Forme di valutazione nelle pluriclassi

La valutazione formativa è uno degli asset su cui poggia una corretta organizzazione della didattica in una scuola piccola che voglia sostenere i principi di autonomia e differenziazione. L'eterogeneità presente nelle piccole scuole facenti parte delle reti del campione intervistato ci permette di riflettere sulle modalità valutative in uso e su possibili potenziamenti. Alla domanda [E04] "Qual è la forma principale di

valutazione da te adottata?" i docenti si sono posizionati su differenti alternative: autovalutazione, valutazione a cura dell'insegnante, valutazione tra pari (*peer evaluation*).

In Fig. 13 si evince come la forma principale di valutazione adottata in generale dai docenti delle piccole scuole sia proprio quella a cura dell'insegnante stesso. In percentuali nettamente minoritarie seguono l'"autovalutazione" e la "valutazione tra pari".

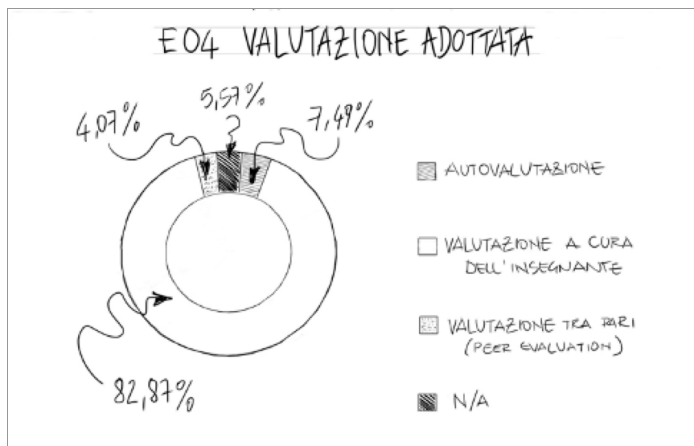


Figura 13. Forme di valutazione prevalenti nelle piccole scuole

Il grafico di Fig. 14 consolida l'informazione generale sopra riportata relativizzando i valori in percentuale (per poterli confrontare direttamente). I docenti che lavorano in pluriclasse così come quelli in servizio in classi omogenee preferiscono mettere in atto processi di etero valutazione. Gli insegnanti che non prestano servizio in situazioni di pluriclasse tendono poi a preferire in via residuale e come alternativa l'autovalutazione.

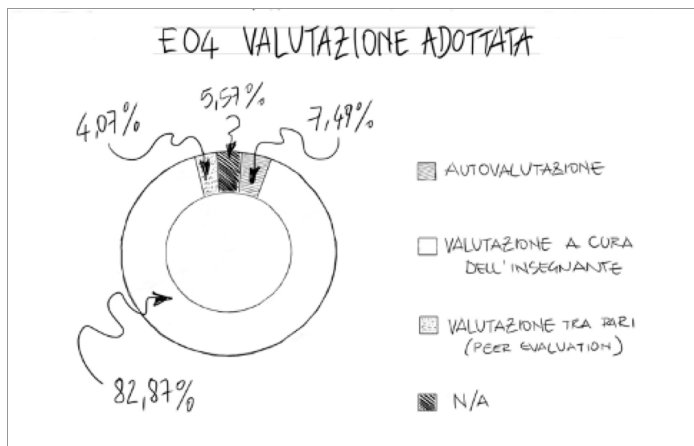


Figura 14. Forme di valutazione prevalenti. Differenza tra pluriclassi e omogenee

Esiste una differenza nelle scelte dettata dagli anni di servizio? La forma principale di valutazione adottata dai docenti con più di un anno di insegnamento è proprio quella a cura dell'insegnante stesso. In percentuali nettamente minoritarie seguono l'"autovalutazione" e la "valutazione tra pari". Solo per i docenti al I anno di insegnamento si nota un perfetto equilibrio tra autovalutazione e valutazione a cura dell'insegnante (Fig. 15).

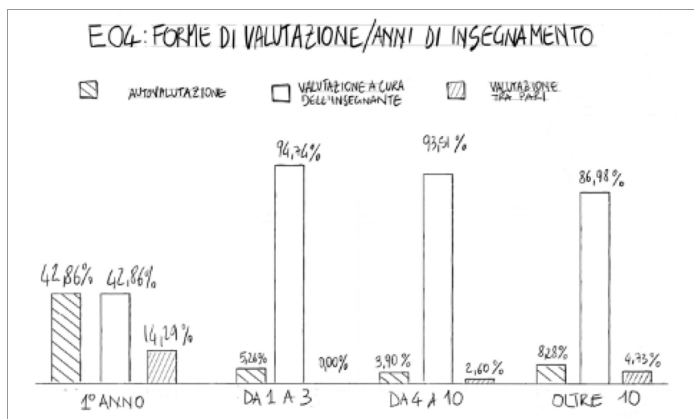


Figura 15. Forme di valutazione prevalenti in rapporto agli anni di servizio

Probabilmente i docenti più giovani in termini di anni di servizio, in grado di accogliere i cambiamenti nella didattica, pongono una maggiore attenzione al principio dell'autonomia e dell'autoregolazione favorendo l'adozione di differenti e complementari modalità di misurazione ed assessment. La valutazione basata, ad esempio, su un portfolio personale dello studente è quella che meglio si adatta alle caratteristiche della classe eterogenea. Con questo strumento lo studente viene stimolato a una continua autovalutazione e documentazione del proprio operato; l'insegnante può seguire la crescita di ciascun bambino, in relazione al suo processo di apprendimento individuale e utilizzare i dati rilevati come supporto e guida all'organizzazione didattica e alla costruzione di gruppi di lavoro.

5. Difficoltà e opportunità nella didattica pluriclasse

L'analisi delle risposte inerenti l'ambito (G01) avente come focus la gestione delle pluriclassi, ha coinvolto il 22% della

totalità dei docenti che hanno preso parte all'indagine. Questi docenti sono stati chiamati ad esprimersi in merito ad alcune affermazioni sulla gestione didattica delle pluriclassi. Essendo in generale piuttosto elevato il grado di accordo espresso per tutti gli item, focalizzando i livelli più elevati di consenso (livelli molto/moltissimo) si possono cogliere gli aspetti che per i docenti interpellati hanno più valore.

Di fronte alla domanda [G01/a] *“Difficoltà e opportunità: Indica tre parole chiave per descrivere le maggiori difficoltà relative alla gestione di una pluriclasse”* i docenti hanno restituito una varietà di risposte raggruppate in macro-categorie espresse per parole chiave.



Figura 16. Difficoltà dell'insegnare in una pluriclasse

Si osserva la dominanza della categoria "organizzazione" seguita da "eterogeneità" e "gestione del tempo". Sono tutte

difficoltà coerenti con quanto riportato in letteratura (e presentato nel Cap. 5) e devono aiutarci a ripensare gli interventi a supporto delle scuole per migliorare la didattica in pluriclasse. Rafforzare le competenze dei docenti può consentire di rivedere queste difficoltà e farne leve di un cambiamento su cui costruire esperienze di didattica aperta, in grado di gestire momenti di personalizzazione e di lavoro di gruppo (Fig. 16).

Sui vantaggi percepiti dall'insegnare in pluriclasse i docenti sono stati chiamati a rispondere alla domanda [G01/b] *“Difficoltà e opportunità tre parole chiave per descrivere i principali vantaggi relativi alla gestione di una pluriclasse”* La Fig. 17 mostra la distribuzione percentuale dei principali vantaggi riscontrati dai docenti nella gestione di una pluriclasse, raggruppati in macro-categorie espresse con una parola chiave.

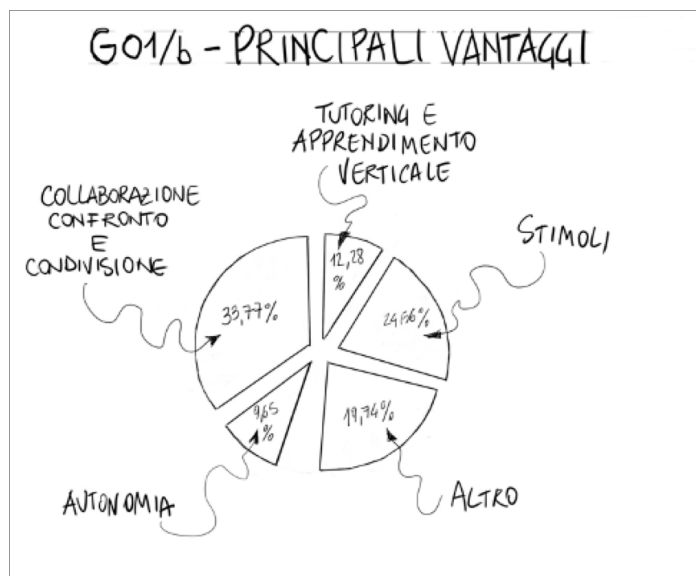


Figura 17. Opportunità dell'insegnare in una pluriclasse

I vantaggi possono essere ricondotti alle categorie “collaborazione”, “confronto” e “condivisione”. In secondo piano troviamo rispettivamente le categorie “stimoli” e “autonomia”. A seguire poi “tutoring e apprendimento verticale” (Fig. 17).

Che percezione hanno i docenti del lavoro in pluriclasse? Pensano sia di valore per gli studenti? Con riferimento alla domanda [G02/I] *“Impatto della didattica pluriclasse sugli studenti”*, al docente è stato chiesto di esprimere il grado di accordo rispetto a specifiche asserzioni (su una scala che andava dal 1 “per niente” al 5 “del tutto d'accordo”).

La prima asserzione [La didattica pluriclasse è più inclusiva di quella tradizionale] è riuscita a stimolare i docenti in una riflessione critica il cui risultato è riportato in Fig. 18.

Non tutti i docenti valutano la pluriclasse come un'opportunità per l'inclusione rispetto alle classi omogenee e di più grandi dimensioni. Il 32,89% si posiziona sul “sufficientemente d'accordo”, l'11,84% “non d'accordo” e “per niente d'accordo” il 6,58% dei docenti.

D'altra parte però il 31,58% dei docenti che insegna in una pluriclasse si considera “totalmente d'accordo” con quanto espresso nel corpo della domanda; meno importante la quota di docenti che si posizionano sul “Quasi totalmente in accordo”, per un ammontare del 17,11%. In generale circa il 50% dei docenti conferma il potenziale inclusivo della pluriclasse.

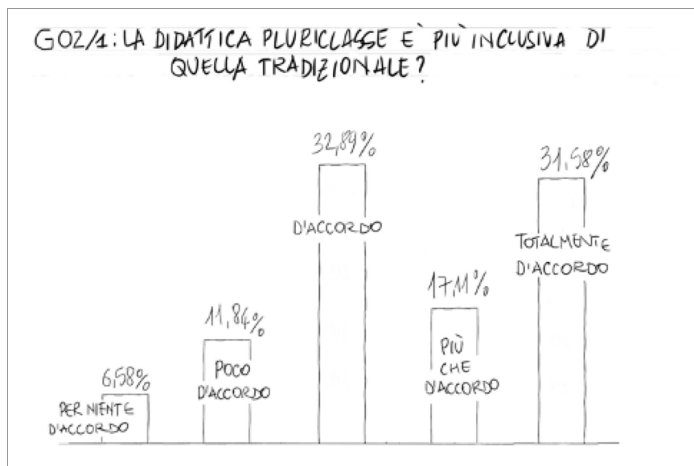


Figura 18. Inclusività della pluriclasse

Di fronte a un secondo stimolo, sempre afferente alla serie [G02/1], e rappresentato dall'asserzione [G02/2] *“Il profitto degli studenti di una pluriclasse è migliore rispetto a quello degli studenti di una classe tradizionale”* si nota che il 10,53% dei docenti che insegna in una pluriclasse si considera “totalmente d'accordo” con quanto espresso nel corpo della domanda; in misura leggermente superiore si trovano quei docenti che hanno espresso preferenze “quasi totalmente in accordo”, per un ammontare del 13,16%. Inoltre troviamo le percentuali di docenti che si esprimono sufficientemente d'accordo assestate su un valore del 39,47%, mentre i “non d'accordo” e “per niente d'accordo” presentano valori rispettivamente del 23,68% e del 13,16% (Fig. 19).

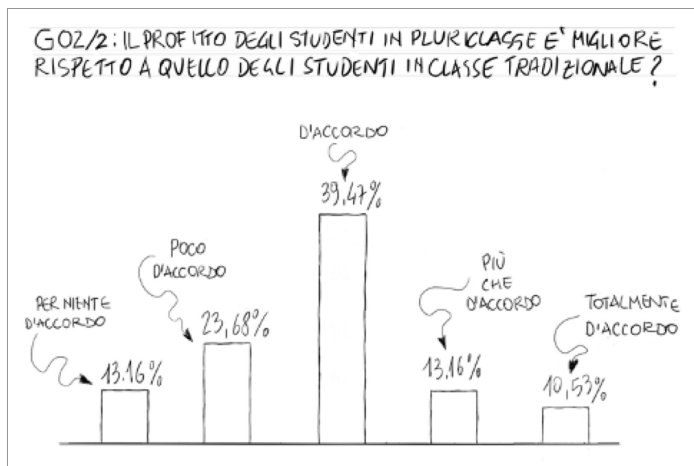


Figura 19. Profitti di studenti in pluriclasse rispetto a quelli delle classi omogenee

È possibile evidenziare benefici nella classe *multiage e multi-grade*? Per chi in particolare? Il 48% dei docenti in servizio nelle pluriclassi, si considera "completamente d'accordo" con l'asserzione [G02/3] *“La didattica pluriclasse fornisce agli studenti più piccoli maggiori opportunità di miglioramento dell'apprendimento grazie alle attività svolte con gli studenti più grandi”*.

Minore la quota di docenti che hanno espresso di essere "più che d'accordo", per un ammontare del 19,74%. Inoltre le percentuali di docenti che si esprimono sufficientemente "d'accordo" si assestano su un valore del 22,37%, mentre i "poco d'accordo" e "per niente d'accordo" sui valori del 3,95% e del 5,26% rispettivamente (Fig. 20).

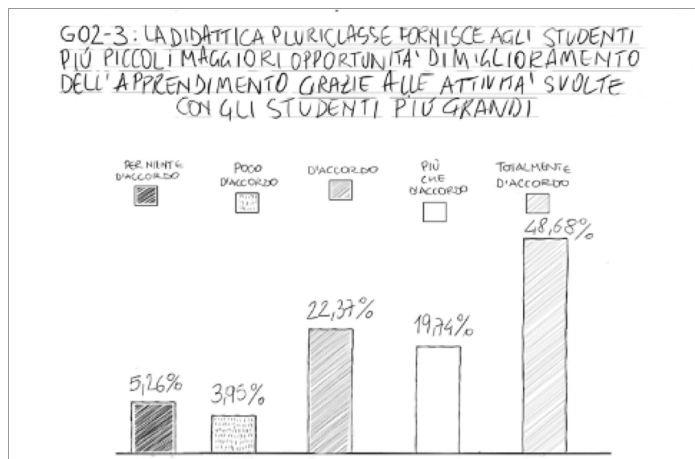


Figura 20. Opportunità di miglioramento dei più piccoli in pluriclasse

Rispetto all'asserzione [G02/4] *“La didattica pluriclasse fornisce agli studenti più grandi più opportunità di recupero e di rinforzo dell'apprendimento grazie all'attività svolte con gli studenti più piccoli”* il 38,16% dei docenti che insegna in una pluriclasse si considera “completamente d'accordo” in misura di poco inferiore si trovano quei docenti che hanno espresso di essere “più che d'accordo”, per un ammontare del 31,58%.

Inoltre troviamo le percentuali di docenti che si esprimono sufficientemente “d'accordo” assestate su un valore del 17,11%, mentre i “poco d'accordo” e “per niente d'accordo” sui valori del 9,21% e del 3,95% rispettivamente (Fig. 21).

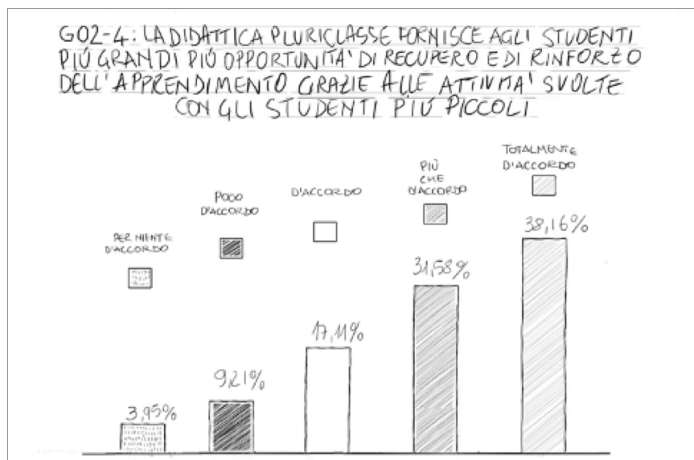


Figura 21. Opportunità di recupero e rinforzo dei più grandi nelle pluriclassi

Il valore aggiunto è legato a specifiche modalità di lavoro che permettono ai più grandi di richiamare concetti noti e rivederne le strutture alla base, e ai piccoli di beneficiare di un supporto grazie all'aiuto dei compagni più grandi.

Di fronte all'affermazione [G02/5] "In una pluriclasse gli studenti hanno maggiori opportunità di apprendere attraverso il peer tutoring" il 38,16% dei docenti che insegna in una pluriclasse si considera "completamente d'accordo" con quanto espresso nel corpo della domanda; in misura di poco inferiore si trovano quei docenti che hanno espresso di essere "più che d'accordo", per un ammontare del 25,00%. Inoltre troviamo le percentuali di docenti che si esprimono sufficientemente "d'accordo" assestate su un valore del 23,68%, mentre i "poco d'accordo" e "per niente d'accordo" sui valori del 10,53% e del 2,63% rispettivamente (Fig. 22).

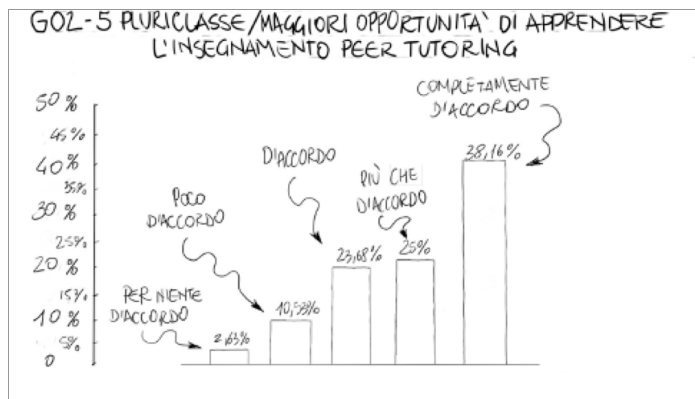


Figura 22. Opportunità di apprendimento in pluriclasse
tramite peer tutoring

La possibilità di mettere in atto una didattica basata sulla collaborazione e sul tutoring, così come la possibilità da parte del docente di accogliere esigenze di singoli gruppi lavorando in modalità a spirale, favorisce non solo lo sviluppo dell'autonomia e dell'autoregolazione ma costruisce intorno alla classe un buon livello di relazione e di condivisione.

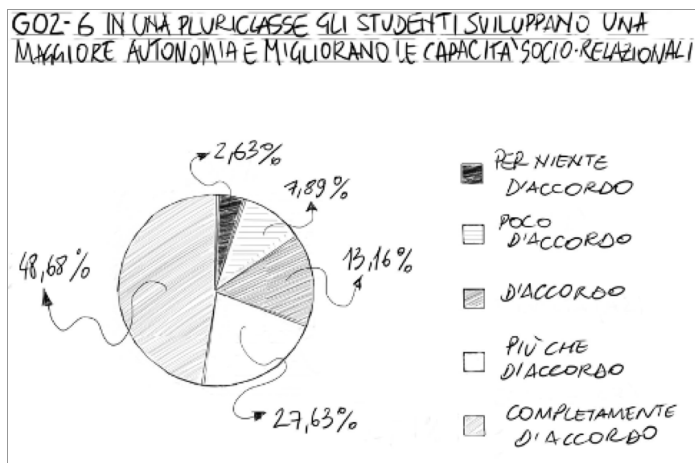


Figura 23. Autonomia e capacità socio relazionali

Sull'affermazione [G02/6] *“In una pluriclasse gli studenti sviluppano una maggiore autonomia e migliorano le capacità socio-relazionali”* il 48,68% dei docenti che insegna in una pluriclasse si considera "completamente d'accordo" con quanto espresso nel corpo della domanda; inferiore risulta invece il numero di docenti che hanno espresso di essere "più che d'accordo", per un ammontare del 27,63%. Inoltre troviamo le percentuali di docenti che si esprimono sufficientemente "d'accordo" assestate su un valore del 13,16%, mentre i "poco d'accordo" e "per niente d'accordo" su valori rispettivamente del 7,89% e del 2,63% (Fig. 23)

Infine si è provato investigare l'esistenza di correlazioni tra alcune dimensioni relative alle pluriclassi al fine di intuirne il “grado di forza”. Non si tratta necessariamente di un rapporto causa-effetto, ma semplicemente della tendenza di una variabile a variare in funzione di un'altra.

In un primo momento sono stati calcolati i valori di correlazione (Coefficiente di Pearson) per le dimensioni relative alle *opportunità di apprendimento* assunte per la pluriclasse.

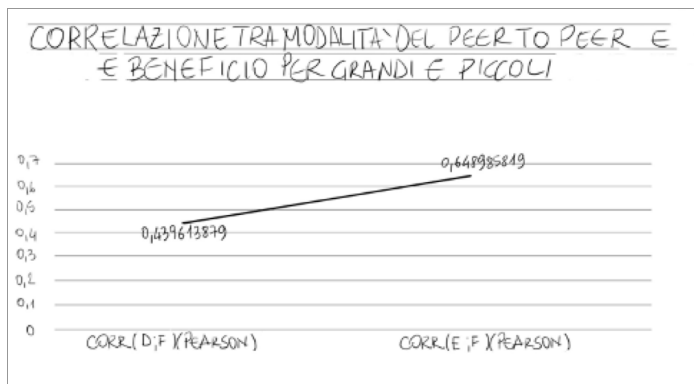


Figura 24. Correlazione tra peer to peer e miglioramento dell'apprendimento

In particolare se la correlazione tra le distribuzioni di preferenza tra la dimensione D *[La didattica pluriclasse fornisce agli studenti più piccoli maggiori opportunità di miglioramento dell'apprendimento grazie alle attività svolte con gli studenti più grandi]* e F *[In una pluriclasse gli studenti hanno maggiori opportunità di apprendere attraverso l'apprendimento/insegnamento tra pari (peer tutoring)]* risulta debole (0,439613879), la correlazione tra le distribuzioni di preferenza tra la dimensione E *[La didattica pluriclasse fornisce agli studenti più grandi più opportunità di recupero e di rinforzo dell'apprendimento grazie all'attività svolte con gli studenti più piccoli]* e la dimensione F *[In una pluriclasse gli studenti hanno maggiori opportunità di apprendere attraverso l'apprendimento/insegnamento tra pari (peer tutoring)]* è quasi pari al valore soglia 0,7 (0,648985819) che identifica una correlazione "forte".

Sembrano essere gli studenti più grandi che nell'ambito del peer to peer beneficiano di un miglioramento in termini di apprendimento.

In un secondo momento è stata investigata l'esistenza di una correlazione (Coefficiente di Pearson) tra le dimensioni

dell'inclusività, dell'autonomia e delle capacità relazionali con quella del profitto, e le opportunità di apprendimento tramite peer to peer con lo sviluppo di autonomia e delle capacità relazionali

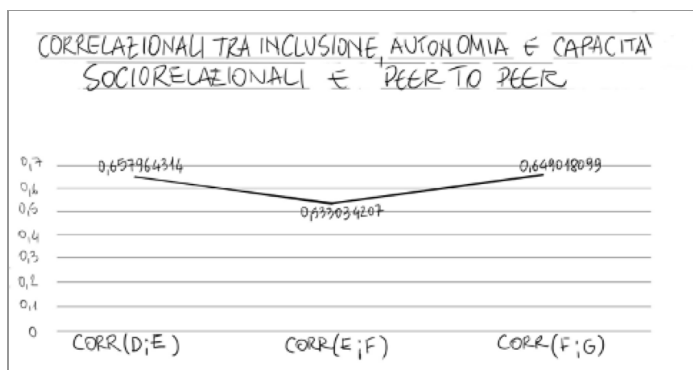


Figura 25. Correlazione tra inclusione, capacità socio relazionali e peer to peer

Si riscontra una correlazione "moderata" in tutti e tre i casi in analisi. Nello specifico la correlazione tra inclusività e profitto in pluriclasse (dimensione D e E) assume il valore 0,65796, ed è molto vicino a una forma di correlazione "forte". La correlazione tra profitto e autonomia con le capacità socio-relazionali (dimensioni E e F) scende di poco con un valore 0,53303, indicante una correlazione comunque sostenuta. Infine l'autonomia/capacità relazionali e il peer to peer (dimensioni F e G) assumono valore di correlazione pari a 0,64902, molto vicino a una forma di correlazione "forte". Si evince quindi un legame tra profitto e capacità inclusiva di una classe piccola ed eterogenea e dall'altro emerge ancora più forte il valore dell'apprendimento tra pari nel perseguire quel principio di autonomia proprio della didattica nelle piccole scuole.

6. Riflessione e indirizzi

Il lavoro di analisi permette di esprimere alcune considerazioni e formulare ipotesi volte a individuare e consolidare forme didattiche funzionali all'educazione nelle piccole scuole con attenzione alla pluriclasse. In particolare guardando all'integrazione delle tecnologie, l'approccio trasmissivo viene adottato alla stessa stregua di approcci più innovativi e centrati sullo studente. Considerando i numerosi docenti che usano le tecnologie nella loro azione didattica, l'apprendimento rivolto a tutta la classe e supportato dalla LIM è dominante rispetto agli approcci collaborativi o individualizzati mediati dalle tecnologie.

L'impatto della didattica in pluriclasse sugli studenti è percepito come molto significativo e distinto rispetto a quello riscontrato in una scuola ordinaria con classi omogenee, in termini di sviluppo di competenze trasversali, di inclusività, di migliori opportunità di apprendimento grazie ad approcci sia tra pari che tra studenti di età diverse e di una maggiore inclusione. Si evincono però alcune incongruenze tra i benefici percepiti e il tipo di modalità didattica ancora prevalente e che dovrebbe invece guardare all'organizzazione di gruppi di lavoro che permettano al contempo autonomia e peer tutoring.

La correlazione tra profitto e inclusività porta la ricerca a sostenere un uso pedagogico delle tecnologie e della dimensione di rete volta a sostenere esperienze di ambienti di apprendimento allargato, curricula che integrino territorio e didattica, in grado di gestire differenti livelli e percorsi educativi. L'uso delle tecnologie favorisce forme di *peer cross evaluation* funzionali al recupero e allo sviluppo di comportamenti imitativi volti ad accelerare lo sviluppo dei più piccoli in classe con bimbi più grandi. Forme curriculari a spirale e a rotazione massimizzano le situazioni di apprendimento in pluriclassi con distanze tra gradi molto elevate (es: pluriclasse I-V) e possono beneficiare di strategie educative in grado di

gestire al meglio i tempi e usare le tecnologie per migliorare i momenti di personalizzazione e di lavoro in gruppi.

Ringraziamenti

Il lavoro è frutto della ricerca condotta nell'ambito del Progetto Piccole scuole - Programma Operativo Nazionale pluri-fondo (2014IT05M2OP001) "Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento" 2014-2020 – Asse I "Istruzione" – OS/RA 10.1 "Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa" - Azione 10.1.8 "Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell'abbandono, con riferimento alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali (anche con declinazioni a livello territoriale)" – Codice progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1.

Capitolo 7. Scuole non-standard: territorio e didattica

Rosaria Pace [CREMIT]

1. Fare scuola *nel* e *per* il territorio

È possibile parlare di una scuola “standard”? Che correlazione esiste tra didattica agita e territorio di appartenenza? Quanto le condizioni contestuali contribuiscono a configurare il senso, i modelli e le modalità del fare scuola? Le riflessioni e le esperienze che proponiamo in questo contributo hanno avuto origine da tali domande. L’occasione per avvicinarci a realtà diverse e singolari del panorama scolastico italiano ci è stata fornita dal progetto “Scuole-Territorio” (Smart-ST), prosecuzione di un lavoro triennale di innovazione didattica nelle scuole nazionali realizzato con il percorso Smart Future¹. Il triennio di lavoro con le classi e nelle classi ci ha permesso, da un lato, di osservare e di accompagnare processi di familiarizzazione con le tecnologie mobili per la didattica, dall’altro lato di ragionare sulle loro potenzialità legate all’inclusione e alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento-insegnamento.

Proprio da questo lavoro attento all’inclusione e alla progettazione di una didattica “su misura” è nato il progetto Smart-ST, che si colloca dunque in continuità con un percorso sperimentale delle scuole italiane del I ciclo di istruzione, che ci ha permesso di studiare e di supportare processi

di innovazione metodologica e tecnologica. Sul solco di questa esperienza, dunque, abbiamo attraversato l'Italia, raccolto visioni e vissuti, messo sul tavolo di lavoro energie progettuali e idee innovative, rilevato difficoltà, collezionato proposte di scuola che si possono definire “non-standard”. Abbiamo poi dato voce a queste realtà attraverso la rivista di aggiornamento professionale “Essere a Scuola”, diretta da Pier Cesare Rivoltella, edita dalla casa editrice Morcelliana, convinti di poter offrire una sede di confronto più ampio e una visibilità nazionale alle esperienze di scuola bella e spesso difficile che abbiamo conosciuto. Ma, più di tutto, abbiamo incontrato diverse visioni di scuola, le abbiamo vissute attraverso il lavoro con gli insegnanti, sia in presenza che in spazi di interazione digitali.

A partire da questo patrimonio di riflessioni, abbiamo individuato 9 scuole da Nord al Sud, a cui corrispondono altrettanti contesti territoriali, distribuiti lungo le regioni Campania, Calabria, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia. Ben oltre ogni visione e definizione di didattica “standard”, queste scuole imbastiscono una proposta metodologica e organizzativa in stretta connessione con il profilo territoriale e con i bisogni della comunità di riferimento.

In apertura si parlava di territorio, un concetto molto vasto, portatore di numerosi elementi: di vincoli stringenti, ma anche di opportunità incredibili. Il territorio, nella nostra visione, è il luogo fisico in cui la scuola si colloca, ma anche il complesso di relazioni che si instaurano tra gli attori locali, lo scenario socio-culturale che si struttura attorno alla scuola, il portato di richieste specifiche e di proposte esemplari di lavoro per la collettività. Le realtà didattiche esplorate, dunque, sono tutte caratterizzate da elementi territoriali peculiari: ritroviamo profili segnati da isolamento e asperità geografica, contesti contraddistinti da marginalità socio-culturale e disagio, scuole frammentate e disarticolate in molti plessi, al contempo bellezza e difficoltà, meraviglia paesaggistica e sete di

confronto ed emersione. Questi tratti contestuali si correlano, più o meno direttamente, a fenomeni quali la dispersione scolastica, la scarsa adesione di alcune fasce al progetto educativo della scuola, la complessità della mediazione didattica, l'inclusività problematica.

Dal piano didattico, come vedremo di seguito, tali elementi si spostano a livello del vissuto collettivo e abbracciano fenomeni di estrema complessità, talvolta conviventi: lo spopolamento dei piccoli centri, l'emersione di fenomeni di illegalità, le difficoltà nell'acquisizione di competenze di cittadinanza, l'adattamento difficoltoso ai contesti più complessi. Abbiamo parlato di 9 casi: si tratta di esempi a cui ci riferiamo con l'intento di offrire una prima casistica di proposte di scuola, senza la pretesa di voler esaurire le tipicità del contesto nazionale.

Le scuole di cui racconteremo ci paiono affascinanti per almeno tre ragioni, come abbiamo avuto modo di affermare nello spazio editoriale a loro dedicato sulla rivista *Essere a Scuola* (Morcelliana, Brescia)²:

- sono scuole *esemplari* che, pur nella peculiarità della situazione territoriale e delle soluzioni didattiche progettate, possono rappresentare un riferimento per altri contesti, raccontare una visione di scuola condivisibile, contribuire alla diffusione di strategie replicabili;
- elaborano proposte di *innovazione* a largo raggio: le situazioni didattiche non standard si caratterizzano per la sapienza in termini di regolazione didattica, per la capacità di ascolto, per l'estensione dell'intervento, quale migliore esempio di una scuola dinamica, coraggiosa, viva;
- prevedono interventi con forti *ricadute sociali*: le scuole raccontano realtà, problemi territoriali e vissuti legati al contesto. La progettazione didattica, qui, sconfina spesso negli interventi

rivolti alla comunità più ampia e prevede la collaborazione con enti territoriali, la condivisione di percorsi educativi con le famiglie, la solidarietà e l'accoglienza, la lotta ai fenomeni di marginalità.

Con questo non si intende affermare che la Scuola in senso esteso non abbia nel proprio carattere costitutivo elementi di forte connessione con il tessuto sociale e una innata propensione all'innovazione. Ma nei contesti descritti tali elementi diventano urgenti e, spesso, configurano situazioni su cui investire enormi energie, fino a far perdere il confine tra la scuola - con i propri ambiti di intervento - e la vita all'esterno della classe.

Nella tabella che segue presentiamo brevemente le protagoniste del percorso e il relativo tema di lavoro, pur sapendo che lo spazio di queste pagine ne darà una visione necessariamente sintetica e semplificata.

Scuola-profilo territoriale Elementi di criticità

SCUOLA-PROFILO TERRITORIALE	ELEMENTI DI CRITICITÀ ¹
Istituto Comprensivo Statale 43° Circolo Didattico Tasso - San Gaetano di Piscinola (NA). <i>La vita extrascolastica della maggior parte degli studenti si svolge nel chiuso e circoscritto 'recinto' del quartiere di Piscinola (Napoli), in un orizzonte culturale, sociale e urbano estremamente limitato, impermeabile a stimoli esterni.</i> <i>In un contesto così poco stimolante, gli alunni assumono atteggiamenti di spiccata apatia e hanno aspettative estremamente limitate per il proprio futuro.</i>	Isolamento territoriale e geografico: gli studenti non mostrano alcun senso di appartenenza alla loro città (Napoli), ma considerano il quartiere in cui vivono - Piscinola - una realtà autonoma e isolata dal contesto metropolitano. Ne consegue una disaffezione verso il territorio, una mancanza di cura dello stesso e la visione di una scuola percepita come entità estranea, ente di controllo, interlocutore con cui non si riesce ad entrare in dialogo. Un contesto immobile non alimenta la motivazione, né le aspettative in termini di crescita e cambiamento.

¹ Gli elementi problematici di ciascuna scuola sono stati rilevati attraverso un'autoanalisi condotta dagli insegnanti che hanno collaborato con noi nel progetto e l'attivazione di diverse fasi metariflessive, come sarà descritto nelle sezioni successive del lavoro.

Istituto Comprensivo Valle Stura (GE). <i>L'Istituto Comprensivo comprende le scuole di 4 differenti comuni: Masone, Campoligure, Rossiglione, Tiglieto, collocati in un territorio particolarmente aspro dal punto di vista geografico.</i>	Gli aspetti problematici legati al profilo territoriale della scuola si configurano su un doppio versante: interno, in relazione alla difficoltà di comunicazione tra i diversi plessi, che inficia le possibilità di confronto quotidiano e rende complessa l'equità degli esiti educativi nelle diverse realtà. Sul versante esterno, invece, il contesto chiuso e protetto favorisce alcune aree di crescita, mentre diventa svantaggio nella gestione di situazioni e contesti più complessi, per i quali i ragazzi hanno scarse esperienze.
---	--

Istituto Comprensivo Santa Chiara-Pascoli-Altamura (FG) <i>Si registrano evidenti criticità nella promozione delle competenze di base, in un contesto caratterizzato da privazione e degrado socio-culturale.</i>	La maggiore difficoltà si rileva nella mancanza di stimoli motivazionali provenienti dalle famiglie e conseguente assenza di interesse degli studenti verso la scuola. Ne conseguono numerosi problemi strettamente correlati a tale aspetto: il mancato senso di appartenenza, un ridotto rispetto delle regole, il rifiuto della socializzazione e dell'integrazione, fino ad arrivare alle criticità nello sviluppo delle competenze sia disciplinari sia trasversali, nonché competenze chiave e di cittadinanza.
--	--

Istituto Comprensivo Brancaleone - Africo (RC) <i>Scuola "di frontiera", con un alto numero di alunni di varie etnie, soprattutto Rom e relativa necessità di mediatori culturali ed esperti nel settore sociale, al fine di potenziare l'offerta formativa per tali famiglie, individuare strategie didattiche efficaci per gli studenti, attivare forme di dialogo e di inclusione.</i>	Gli elementi problematici rilevati nella scuola riguardano principalmente 4 ambiti: Integrazione culturale: difficoltà di interazione e partecipazione alla vita scolastica e alle sue iniziative da parte di studenti e famiglie. Ne consegue una progettazione didattica inclusiva resa estremamente complessa in classi molto eterogenee dal punto di vista linguistico, culturale, economico. Dispersione scolastica: estrema discontinuità nella frequenza da parte degli studenti iscritti. Dislocazione geografica della scuola e difficoltà di dialogo e lavoro condiviso con plessi in altri comuni.
--	--

Capitolo 7. Scuole non-standard: territorio e didattica

Istituto Comprensivo Buja (UD) <i>La scuola si propone come centro primario di aggregazione per gli studenti, sede di dialogo collaborativo e di fattiva sinergia con le famiglie.</i>	Tra le situazioni problematiche vissute dalla scuola vi è la difficoltà di condivisione e comunicazione con l'esterno del significato di "qualità" della scuola. Di tale visione di qualità fa parte la risposta inclusiva e personalizzata alle esigenze molto diversificate degli alunni nelle classi, di cui la scuola si fa promotrice e che vorrebbe potenziare.
Istituto Comprensivo Paesi Orobici Sondrio (SO) <i>Le difficoltà principali emergono dalla complessa integrazione socio-culturale in classi eterogenee, con forti esigenze di percorsi individualizzati.</i>	Il contesto rileva un ampio divario tra bambini, a causa dell'eterogeneità linguistica e delle culture di provenienza. Ne derivano conseguenze quali: spiccate esigenze di percorsi individualizzati; difficoltà di comprensione linguistica; carenza di competenze espressive; difficoltà di approccio ai materiali didattici; mancanza di supporto a casa nell'elaborazione e condivisione delle proposte didattiche.
Istituto Comprensivo "Parisi - De Sanctis" (FG) <i>Manca di modelli valoriali e presenza di stili comportamentali scorretti dovuti al tessuto culturale disagiato.</i>	Necessità di potenziamento delle competenze sociali e relazionali, finalizzate ad una convivenza democratica e civile. Ridotto senso di appartenenza alla propria comunità locale, da potenziare attraverso l'educazione civica ed estetica. Difficoltà di integrazione delle competenze chiave con le life skill.
Istituto Comprensivo Sassello (SV) <i>La scuola assume un alto valore sociale, in quanto spesso è l'unica agenzia culturale e il centro di aggregazione esclusivo per i ragazzi, nonché punto di riferimento per la comunità.</i>	L'alto tasso di pendolarismo dei genitori lavoratori sottopone al rischio di spopolamento l'intera area territoriale. In questo contesto la scuola si colloca come un "motivo per restare".

Direzione Didattica S. Giorgio Canavese (TO) <i>Dislocazione dei plessi scolastici su 9 Comuni differenti e conseguente difficoltà nella condivisione e nell'interazione tra gli attori che operano in tutti i plessi.</i>	Difficoltà di comunicazione, interazione e condivisione reale tra i docenti e gli alunni dei diversi plessi , che vivono nella quotidianità le limitazioni dovute alla “frammentazione” del circolo sul territorio.
--	--

Tabella 1 - Scuole coinvolte nel progetto SMART-ST (a.a. 2016/2017)

A partire da questo quadro, estremamente variegato, è stato avviato un lavoro di co-progettazione di proposte e strategie di risoluzione delle criticità sul piano educativo e didattico legate al profilo territoriale. Siamo consapevoli che gli interventi identificati richiedono sinergie tra gli attori, azioni di medio-lungo periodo, visioni ad ampio raggio. Tuttavia, una loro iniziale ideazione apre a micro cambiamenti e a proposte visionarie che, a partire dall'esistente e dal contestuale, potrebbero condurre all'innovazione.

2. Il piano di lavoro, gli attori, il metodo

Abbiamo sin qui elencato i 9 contesti scolastici e territoriali nei quali abbiamo avuto modo di lavorare, a partire da un'esplorazione-scoperta del profilo della scuola, fino alla costruzione condivisa di un quadro di possibili interventi in termini didattici, organizzativi, tecnologici.

Sintetizzeremo di seguito le fasi di lavoro e gli esiti della riflessione compiuta.

Capitolo 7. Scuole non-standard: territorio e didattica

FASI	AREE DI RIFLESSIONE	OUTPUT
<i>1. Documentazione del contesto scolastico, territoriale, sociale: l'identikit della scuola.</i>	● L'identità e la rappresentazione della scuola ● Il rapporto con le famiglie, con la comunità locale, con gli attori dell'extrascuola. ● Le difficoltà territoriali "emergenti" ● Gli strumenti e risorse già presenti	● Il profilo della scuola (iscritti, plessi, ecc.) ● Le criticità o situazioni problematiche del contesto ● Le modalità di coinvolgimento degli attori del territorio ● Gli strumenti e le risorse da mettere in campo per la "risoluzione" del problema territoriale ● Le soluzioni tecnologiche funzionali al caso specifico

<i>2. Costruzione collaborativa del progetto di innovazione: proposte e strategie di cambiamento in risposta ai bisogni e ai problemi territoriali che impattano sulla scuola.</i>	● Gli obiettivi e le attività/strategie per la risoluzione dei problemi territoriali. ● La ricognizione dell'esistente e conseguente selezione degli elementi da implementare in termini didattici, tecnologici, strumentali. ● I risultati attesi	● Analisi del problema in termini di relazione causa/effetto. ● Individuazione degli obiettivi che possano tradursi in "azioni" finalizzate alla risoluzione delle criticità individuate. ● Identificazione delle ricadute sulla collettività e sul territorio. ● Sostenibilità del progetto di intervento.
--	--	--

<i>3 Definizione di un "progetto esecutivo" contenente la definizione del contesto, degli obiettivi, delle azioni e del partenariato per la messa in opera degli interventi proposti</i>	● La scuola e il territorio, la rappresentazione di un'alleanza. ● La tecnologia per la scuola nel territorio: scelte, applicazioni, sviluppi. ● Le azioni, gli attori, i tempi e le modalità operative per la messa in atto del cambiamento. ● I termini di fattibilità degli interventi proposti.	● Sintesi degli elementi caratterizzanti dal punto di vista del profilo territoriale, del contesto sociale, della realtà scolastica. ● Inventario delle soluzioni tecnologiche adottate. ● Definizione dei cambiamenti "misurabili" nel breve e nel medio periodo che la scuola prevede di ottenere.
--	--	--

Tabella 2 - Fasi di lavoro, aree di riflessione, output emersi dall'anno di progettazione condivisa

Le attività indicate nelle singole fasi sono state realizzate con un accompagnamento diversificato, inclusi incontri in

presenza tra ricercatore-coach e insegnanti, attività di scrittura collaborativa tra i docenti in apposito spazio Drive, interazioni su ambiente Fidenia tra tutte le scuole aderenti al progetto. Sono stati utilizzati dispositivi metodologici mutuati dall'area della progettazione esperta, quali la costruzione dell'albero dei problemi e dell'albero degli obiettivi³, all'interno della cornice metodologica del *design thinking*⁴, declinata nel contesto educativo.

In particolare, le fasi sviluppate sono le seguenti⁵:

- *comprendere*: scoperta del tema e familiarizzazione con l'argomento. Questa fase ha riguardato la definizione dei profili riferiti alle realtà educative, incluse le criticità derivanti dal contesto territoriale;
- *esplorare*: conoscenza dell'ambiente e delle interazioni che vi avvengono. In questa fase sono stati indentificati gli attori che operano in sinergia con la scuola, i partner potenziali, i portatori di interesse.
- *raccogliere i punti di vista*: emersione di punti di vista alternativi rispetto alla risoluzione del caso territoriale. L'attività di analisi ha permesso di definire il quadro dell'esistente e di proiettarsi su obiettivi futuri;
- *ideare*: raccolta di ogni genere di idee, secondo un processo creativo libero per la scelta di strategie e attività specifiche da adottare nel contesto. Si è trattato del momento creativo puro, durante il quale sono emerse le proposte di soluzione e le visioni del cambiamento;
- *prototipare*: generazione di prototipi o modelli che aiutino ad esplorare le idee emerse nella fase di ideazione. Nell'ambito della nostra attività tale passaggio è stato declinato nella costruzione di un progetto operativo;

- *testare*: sperimentare le soluzioni proposte per determinare le idee efficaci o le ipotesi migliorative. Tale passaggio, per ragioni legate alla tempistica delle attività che hanno coperto l'intero anno scolastico, è stata affidata alla realizzazione e implementazione successiva delle scuole.

Come già anticipato in apertura, la sintesi del lavoro ideativo e progettuale è stato pubblicamente condiviso in due momenti, distinti per destinatari e obiettivi: l'evento finale di restituzione rivolto alle scuole della rete Smart-ST e la pubblicazione su rivista *Essere a Scuola*, affinché l'attività di reciproca scoperta e di contaminazione fosse affidata a strumenti diversi e diffusi nel tempo.

3. La scuola, le scuole. I profili oltre lo "standard"

La scoperta dei profili di scuole "non standard", per schematizzare, è stata realizzata lungo un percorso articolato su alcuni elementi salienti: in primo luogo sulla consapevolezza identitaria da parte della stessa scuola. A partire dai riferimenti legati all'idea di scuola - "che scuola siete", come descrivereste la vostra scuola..." - il lavoro è stato declinato in maniera più profonda lungo le aree legate all'innovazione, di natura didattica, organizzativa, metodologica.

In questo scenario, inevitabilmente, il ruolo dell'insegnante non può più essere quello codificato dalle logiche o dalle rappresentazioni tradizionali. Il docente rappresenta qui un ponte con le istanze sociali, accoglie i bisogni allargati, offre opportunità di esplorazione, mette in campo tutta la sapienza professionale in uno spazio di relazioni più fluido.

Un supporto importante, in questo scenario, può essere fornito dalla tecnologia, la cui funzione spazia dalla simulazione, alla riduzione delle distanze, al supporto nella costru-

zione di competenze di cittadinanza, declinate in funzioni consolidate, oppure maggiormente sofisticate e sperimentali.

Di seguito una sintesi delle maggiori declinazioni relative ai tre aspetti citati: le idee di scuola, la figura del docente, il supporto tecnologico.

Le **idee di scuola**, tra rappresentazioni ed esigenze del contesto:

- la scuola come ambiente “aumentato” dalle risorse virtuali;
- la scuola come palestra di equità;
- la scuola come fucina di competenze di cittadinanza;
- la scuola come canale privilegiato di comunicazione con le famiglie e con la comunità;
- la scuola come risorsa di frontiera, sede di una didattica di servizio per il territorio;
- la scuola dalle mille lingue e dai tanti colori;
- la scuola come scoperta e cultura del bello;
- la scuola come risorsa contro lo spopolamento, come “motivo per restare”;
- la scuola come legame contro la frammentazione territoriale.

La **figura dell'insegnante**, tratteggiata dagli stessi docenti coinvolti nel progetto:

- professionista in grado di gestire ambienti di apprendimento allargati, estesi oltre i confini fisici e sociali del contesto di provenienza;
- figura che sappia costruire occasioni di “scoperta” della disciplina, che sappia superare le specificità

dell'insegnamento disciplinare e porre l'attenzione alla crescita dell'alunno come persona;

- attivatore di cambiamento, attraverso un mutato approccio alla didattica che favorisca gli aspetti motivazionali, collaborativi e proattivi del fare scuola;
- animatore capace di agevolare, organizzare, sollecitare le occasioni di apprendimento;
- figura in possesso di competenze digitali e di mediazione culturale, che possa perciò favorire l'acquisizione di competenze sociali e di cittadinanza, legate all'accoglienza, all'inclusione, alla promozione di sé e degli altri;
- creatore di "spazi di pensiero": luoghi e tempi per lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno studente, facilitatore della partecipazione e della creazione di un clima positivo in classe;
- animatore di una scuola intesa come spazio di comunità aperto e accogliente;
- facilitatore delle relazioni tra la scuola e la complessità del mondo;
- professionista impegnato in azioni di innovazione, documentazione, riflessione e confronto, sempre pronto a rispondere ai bisogni degli studenti.

Concettualizzazione della **tecnologia**, dispositivo abilitante e risorsa relazionale:

- la tecnologia come strumento per uscire dall'isolamento e raccontarsi, superando il concetto di "periferia";
- la tecnologia come ponte, come finestra sul "mondo", come osservatorio per conoscere contesti di maggiore complessità;

- la tecnologia come collettore di risorse e di opzioni personalizzate per il dialogo multiculturale;
- la tecnologia per supportare l'equità degli esiti, per intensificare il dialogo e alimentare la relazione tra plessi;
- la tecnologia come dispositivo di comunicazione, documentazione, interazione con le famiglie;
- la tecnologia come strumento di cittadinanza.

Rispetto ai profili scolastici che abbiamo brevemente presentato (Tabella 1), dopo il percorso di rinnovata concettualizzazione del contesto, del ruolo della tecnologia e della figura del docente quale protagonista nell'interpretazione dei bisogni della comunità, le scuole hanno strutturato proposte operative e strategie didattiche mirate. Sebbene l'articolazione delle diverse e complesse progettualità non renda semplice la sintesi, indichiamo i nuclei portanti delle proposte di innovazione.

In primo luogo, si enfatizza l'uso critico e "potenziato" della tecnologia, con la produzione di materiali e risorse multilingue e multimediali, ma anche con la progettazione di sistemi per l'interazione (e la didattica) online e in presenza, fino alla progettazione di una piattaforma basata sulla costruzione di uno spazio tridimensionale e immersivo che introduca elementi di game design, di classe virtuale, di spazio di video-conferenza.

La seconda direzione interessante si riferisce all'allestimento di percorsi e proposte, anche pluridisciplinari, che spingano gli studenti ad uscire dal territorio. Visite, concorsi, appuntamenti teatrali, incontri con autori, scambi di esperienze con scuole di ordini differenti, occasioni di uso delle lingue straniere ne sono soltanto alcuni esempi. La finalità è quella di consolidare una "cultura della comunicazione" che

sappia valorizzare gli scambi con l'extrascuola, ma anche con i diversi plessi di realtà disseminate su più comuni.

Un terzo filone di proposte emerge dalla valorizzazione del "laboratorio", come sede di attività artistiche ed espressive che possano favorire esperienze significative di apprendimento e di esercizio di cittadinanza. Un esempio è il forte collegamento con la ricostruzione delle tracce della storia locale, da affiancare a processi di recupero e consolidamento del senso civico e del rispetto delle regole.

Infine, un'ulteriore area di lavoro, estremamente affascinante, è affidata alle proposte di didattica flessibile, basata su classi aperte, sulla verticalizzazione delle attività, sulla valorizzazione di proposte interculturali, su giornate di condivisione e documentazione rivolte ai genitori, sempre affiancate dalla ricerca di attuali e più efficaci canali per l'interazione diretta con le famiglie. Infine, all'estremo di questa visione, si collocano le proposte di una scuola al servizio al territorio, che diventa laboratorio permanente di accoglienza, spazio di comunità.

Gli interventi descritti, che in misura più o meno diffusa potrebbero essere attuati in altri contesti scolastici, in queste scuole diventano programmatici, sistematici, chiave di accesso per la risoluzione di problematiche annose e complesse. Il percorso di conoscenza delle realtà territoriali citate, del resto, riassume un processo che non può dirsi certamente esaustivo. Ciascuna realtà scolastica rivela una capacità progettuale, un dinamismo e una capacità immaginativa che fanno ben sperare in una scuola davvero in grado di rispondere ai bisogni speciali con interventi quotidiani.

L'augurio, al termine di questa rapida disamina, è che si possa continuare a mappare le realtà scolastiche, scoprendo nella personalizzazione strategie esemplari per altri contesti. Partire da queste realtà, in altre parole, potrebbe condurci alla scoperta della varietà del *fare didattica* e dell'*essere scuola* di cui forse, per inevitabili generalizzazioni, non siamo più consapevoli. L'esperienza, infine, ci ha permesso di rilevare pro-

poste a vantaggio di una comunità professionale, quella degli “insegnanti nel territorio”, sempre più ricca di risorse e di esperienze, sempre più aperta e pronta ad accogliere un cambiamento autentico e significativo perché promosso e motivato dall’interno.

Capitolo 8. Analisi di un caso di buone pratiche in pluriclasse

UNA RICERCA OSSERVATIVA

Maeca Garzia [INDIRE]

1. L'impianto della ricerca

INDIRE sta da anni analizzando la possibilità di introdurre e consolidare l'adozione di modelli di didattica innovativa orientati alle scuole di piccole dimensioni, caratterizzate da un posizionamento territoriale svantaggioso e dalla presenza di pluriclassi. La ricerca, che trova particolare interesse e sfida nell'impiego delle ICT, è stata una lente di ingrandimento su una tipologia di assetto educativo minore ma molto diffusa nel nostro paese, data la sua conformazione geografica: le scuole organizzate in pluriclassi, unitamente alle scuole con un numero esiguo di studenti, non potrebbero esistere senza specifiche soluzioni tecnologiche e relative organizzazioni didattiche in termini di spazio e tempo della mediazione.

L'isolamento geografico (in particolare per le scuole delle isole e di montagna), quindi, rappresenta un ostacolo operativo, da un lato per la difficile gestione delle risorse e il management della struttura da parte dei dirigenti, e dall'altro per la complessità dell'agire didattico che richiede ai docenti la progettazione, spesso senza partecipazione e collaborazione, di interventi d'aula in grado di incontrare le esigenze di studenti molto diversi per livelli, stili e potenzialità.

Dai risultati della nostra analisi è, a questo proposito, evincibile che la tipicità della Piccola Scuola viaggia su due canali: quello geografico e quello didattico.

La piccola dimensione del contesto socio-culturale di riferimento (Garzia, Giorgi, Mangione, & Zoppi, 2019) è ciò che connota tutte le scuole che abbiamo preso in esame; sia che si tratti di comune montano, piccola isola, cittadella arroccata, paesino di campagna o di mare, abbiamo di sovente a che fare con realtà sociali “isolate”, geograficamente e spesso culturalmente.

Accanto all’isolamento, ciò che connota la piccola scuola a livello didattico è la pluriclasse, intesa come particolare conformazione del gruppo classe. Questa dimensione informa solo una parte del nostro campione, indicando il fatto che non tutte le *piccole scuole* sono scuole piccole e quindi non hanno necessità, perché raggiungenti i parametri dimensionali, di organizzare la propria didattica in pluriclasse.

Durante lo svolgersi della ricerca, definita dal gruppo di lavoro delle piccole scuole, è stata condotta un’attività di osservazione atta ad analizzare criticità e opportunità che emergeranno lungo lo sviluppo delle diverse azioni e nell’utilizzo delle risorse a disposizione. Ciò permetterà un progressivo aggiustamento delle attività della ricerca stessa in divenire.

È stata condotta, dunque, una ricerca osservativa guidata da uno strumento strutturato, che prevede il ricorso a un sistema di codifica di categorie preselezionate. Il fine è stato quello di non perdere nulla della realtà oggetto di studio, ma allo stesso tempo di cercare qualcosa di preciso, espresso dagli indicatori di una griglia di osservazione, preselezionati sulla base di quanto esistente in letteratura sulla realtà delle scuole rurali, tenendo anche conto di quanto emerso dai questionari analizzati inerenti le strategie didattiche in pluriclasse (rif. Cap. 6).

La scelta di cosa osservare fa sì che lo sguardo dell’osservatore, che comunque non sarebbe mai neutrale neanche in

caso di osservazione libera, sia centrato su qualcosa. L'operazione di definizione del campo osservativo è indispensabile se si vogliono raccogliere dati informativi significativi.

Al fine di non perdere alcuna informazione, abbiamo supportato la compilazione della griglia in situazione con la videoregistrazione della realtà oggetto di studio e la riflessione di questa con i docenti. La videoregistrazione è *“uno strumento di rilevazione molto attendibile e affidabile in quanto consente non solo una descrizione molto fedele, quasi “dal vivo”, dei comportamenti osservati ma inoltre, trattandosi di una tecnica di registrazione automatica, non è condizionata da un eventuale affaticamento dell'osservatore”* (Mantovani, 1998, p. 99). Questa strategia ha consentito di recuperare micro-eventi o aspetti non compresi dagli indicatori della griglia che potrebbero essere sfuggiti all'occhio e alla penna dell'osservatore, oltre che di aprire anche a terzi la possibilità di cogliere elementi che punti di vista diversi potrebbero individuare, permettendo così un'analisi sistemica e molto dettagliata che ostacola il rischio della soggettività interpretativa. Il ricorso all'interosservazione, in una ricerca del genere che mira anche alla modellizzazione delle piccole scuole in quanto a didattica, organizzazione e setting, è stato qui indispensabile per costruire una descrizione attraverso l'apporto di più osservatori/ricercatori che si sono confrontati e hanno argomentato i loro punti di vista, individuando costanti e varianti nelle diverse realtà di piccole scuole di cui ciascuno è stato osservatore diretto. *“L'interazione tra gli osservatori conduce a qualcosa che probabilmente è diversa dalla media ottenibile dei dati forniti dagli osservatori quando siano presi singolarmente”* (Bozzi, 1978, p. 229). Il guardare insieme a persone informate una realtà, consente una più ricca e attendibile osservazione del fatto.

Il ricorso alla videoregistrazione ha permesso di valutare meglio il setting d'aula, agevolando la restituzione dello svolgersi di un evento e la descrizione della situazione nel suo dinamismo rispettandone la struttura temporale.

2. Gli indicatori di osservazione

Se è vero che anche nelle descrizioni di tipo narrativo-diari-stico, i cosiddetti metodi “aperti” (osservazione descrittiva “carta e matita” e osservazione videoregistrata), è necessario operare delle selezioni e stabilire in precedenza cosa osservare, quando si tratta di costruire una griglia, la scelta di ciò che si ritiene rilevante registrare (e di ciò che, appunto, può essere trascurato) deve essere resa ancora più esplicita. *“Le categorie di comportamento che compongono una griglia rappresentano le “lenti” che filtrano lo sguardo dell’osservatore/ricercatore e devono pertanto consentire una visione il più possibile nitida del fenomeno da osservare”* (Mantovani, 1998, p. 151). Esse possono essere di tipo fisico e socio/funzionale.

L’operazione di definizione del campo osservativo è indispensabile se si vogliono raccogliere dati informativi significativi. La griglia, qui utilizzata come guida all’osservazione delle pratiche didattiche in pluriclasse, è stata strutturata sulla base della seguente corrispondenza tra ipotesi implicite, fattori ed elementi da osservare (vedi tabella 1).

Ipotesi implicite	Fattori	Elementi da osservare a scuola
1) Lo spazio d’aula è una componente fondamentale per la didattica inclusiva e collaborativa ed estesa al territorio.	Modifiche nella gestione dello spazio d’aula.	L’organizzazione dello spazio è rivista a tal punto da essere efficace per la pratica didattica innovativa e in pluriclasse (con particolare riferimento ai setting laboratoriali e a quelli di aula estesi al territorio: musei, teatri ecc).

Capitolo 8. Analisi di un caso di buone pratiche in pluriclasse

2) Una rivisitazione del tempo può favorire i processi di insegnamento e apprendimento anche in pluriclasse.	Modifiche nella gestione del tempo.	La rivisitazione dei tempi avviene a livello di “allocated time”, “instructional time” e “task time”? Vi sono esempi di tempi estesi, intervalli didattici, aule capovolte, ecc?
--	-------------------------------------	--

3) L'integrazione della componente tecnologica è funzionale alla pratica didattica innovativa, inclusiva ed estesa.	Integrazione della componente tecnologica nella dimensione d'aula; Integrazione della componente tecnologica nella pratica didattica.	La tecnologia risulta essere integrata nelle pratiche didattiche favorendo l'estensione dell'aula? La tecnologia supporta i cambiamenti e le innovazioni potenzialmente associate ai singoli metodi? La tecnologia favorisce inclusione e possibilità di lavorare tra pari per attività, e non per livelli di età?
---	--	---

4) La pratica didattica del docente deve accompagnare e modificarsi in relazione alle specificità del metodo scelto e della necessità di rispondere a differenti livelli/età.	Cambiamento della pratica del docente in funzione dei metodi, cambiamenti spaziali e temporali e degli obiettivi educativi.	La pratica del docente si è modificata e ha guidato la scelta di nuovi metodi per migliorare la didattica in classe? Come cambia il suo ruolo nella gestione delle attività e come il tipo di <i>reinforcement</i> e feedback in classe?
---	---	--

5) La presenza di alunni con caratteristiche non omogenee (età, bisogni speciali) stimola i docenti a innovare la didattica per rispondere in maniera inclusiva e personalizzata ai bisogni espressi da ciascuno studente.	Predisposizione di attività individualizzate o collaborative che soddisfano le differenze anagrafiche e i bisogni differenziati degli studenti.	Il docente alterna e differenzia le attività in funzione del raggiungimento degli obiettivi formativi previsti per ogni studente, puntando su tematiche comuni rivolte a tutta la classe ma differenziate per livello di approfondimento o per tipologia di attività, senza necessariamente “separare” gli studenti per età?
--	---	--

6) La pluriclasse agevola lo scardinamento del curricolo tradizionale a favore di approcci didattici che non richiedono l'adesione del docente al classico “programma”.	Orientamento allo sviluppo verticale di competenze piuttosto che alla trasmissione di saperi statici e avulsi dalla realtà degli studenti.	Il docente propone attività che mirano alla progressione delle competenze degli studenti, incentrate sull'apprendimento autentico (es. “compiti di realtà”) o sulla didattica per progetti, e non sulla mera esposizione di un argomento da far assimilare allo studente?
---	--	---

7) La complessità di una pluriclasse richiede un'attenta progettazione da parte del docente delle attività da proporre in classe.	Utilizzo di approcci progettuali per lo sviluppo delle attività didattiche proposte in classe.	Il docente propone attività pianificate in precedenza, funzionali ai bisogni differenziati espressi dagli studenti e inscrivibili in un percorso formativo (disciplinare o interdisciplinare) coerente e continuativo?
---	--	--

8) Il sentirsi in rete stimola i docenti a ricorrere al <i>peer to peer</i> con altri docenti al fine di migliorare le scelte didattiche e di riutilizzare materiale disciplinare esercitativo con pluriclasse.	Modalità di lavoro collaborativo in grado di ottimizzare e perfezionare le lezioni attraverso materiale condiviso. Richiesta di supporto tra pari con compresenze e attività co-gestite tra classi.
---	---

Tabella 1.: Struttura per la costruzione della griglia di osservazione

3. Un modello di pluriclasse possibile ed efficace: I-V primaria

Da una vista qualitativa dei dati a disposizione, fino a questo momento elaborati, si evince un modello di pluriclasse di cui vale la pena illustrare il funzionamento: *modello pluriclasse I - V primaria*.

Si è avuto modo di osservare una pluriclasse cilentana composta da bambini/e di prima e bambine di quinta, esemplarmente gestita da una maestra molto competente ma poco consapevole della metodicità di ciò che faceva.

Una pluriclasse così conformata rappresenta una situazione estrema in cui nulla può essere affidato al caso, soprattutto in assenza di compresenze con altri colleghi. Il maestro è qui chiamato a lavorare con due fasce d'età molto distanti: una che sta lasciando la seconda infanzia per passare alla terza e l'altra che sta lasciando la fanciullezza per entrare nell'adolescenza. In situazioni del genere è importante per i maestri lavorare sulla relazione che tra bambini di età così diversa può instaurarsi.

Le situazioni che abbiamo avuto modo di osservare riportano un impatto positivo del *multigrade* sugli apprendimenti dei piccoli, così come un impatto altrettanto positivo sulla competenza metacognitiva dei più grandi (Mangione, Garzia, De Simone & Longo, 2016).

I bimbi/e di soli sei anni, oggetto dell'osservazione in plu-

riclasse con le bimbe di dieci/undici, hanno manifestato un apprendimento precoce della lettura e della scrittura con una spiccata capacità di divisione in sillabe. Secondo le maestre tutto nasce da un principio di emulazione nei riguardi delle più grandi. A fine mattinata abbiamo visto la maestra affiancare, durante una lezione di italiano, alle più grandi i bimbi di prima che, affettuosamente abbracciati dalle compagne, ascoltavano la loro lettura fluente sviluppando il desiderio di leggere come loro, quel desiderio, quella *curiositas*, che dovrebbe stare alla base di qualsiasi attività di studio (la parola latina *studium* significa amore, passione): *“è servito questo ai piccoli per imparare velocemente a leggere, sono affascinati dalla lettura delle grandi”* (Maestra, Pluriclasse, Sapri).

Secondo la maestra questo è uno dei valori aggiunti di una pluriclasse così conformata: *“io sono stata la prima a meravigliarmi, si compensano tra loro, avevo già insegnato in una pluriclasse ma non prima/quinta. Vedo ogni giorno qualcosa di nuovo. Ho notato un’accelerazione, i piccoli vogliono fare tante cose, quelle che vedono fare ai grandi. “Maestra dobbiamo studiare l’apostrofo...”. Io, nel corso della mia carriera ho avuto molte prime, ma questa in questa pluriclasse è quella che mi ha dato più soddisfazione di tutte le altre: leggono fluentemente, capiscono quello che leggono, scrivono correttamente nella forma, con le doppie, gli apostrofi e sanno dividere bene in sillabe... proprio perché è stata tanto di stimolo la presenza della quinta”*. Nel contempo, le bambine di quinta sono risultate molto dotate di abilità metacognitive come: apprendimento attivo e responsabile, autoregolazione per il compito, ricerca di aiuto. Nei momenti in cui sono state lasciate libere e autonome nella gestione del loro lavoro, abbiamo avuto modo di osservare una grande capacità di auto-organizzarsi e, ricorrendo al *peer to peer*, di mettere in atto strategie di apprendimento e di mutuo insegnamento efficaci. *“I bambini non hanno nessun problema a convivere in pluriclasse, quelle di quinta sono mitigate nelle reazioni dalla presenza di quelli di prima”* (Maestra, Pluriclasse, Sapri) (fattore della griglia corrispondente: orientamento allo

sviluppo verticale di competenze piuttosto che alla trasmissione di saperi statici e avulsi dalla realtà degli studenti).

I bimbi piccoli, invece, quando lasciati soli durante il dettato, interrotto per dar modo alla maestra di lavorare con le grandi, hanno approfittato delle pause per migliorare la grafia di quanto già scritto con la *penna cancellina*.

In una conformazione del genere del gruppo classe abbiamo avuto modo di osservare esclusivamente l'organizzazione del curricolo parallelo con alcuni momenti di rotazione del curricolo. In Fig. 1 viene illustrata una situazione didattica in cui la maestra segue direttamente i bimbi di I, lasciando lavorare in autonomia le bambine di V alle prese con l'elaborazione di un testo argomentativo. All'inverso, in Fig. 2 la maestra segue direttamente le bimbe di V, lasciando lavorare in autonomia alla LIM i bambini di I alle prese con la divisione in sillabe delle parole del dettato precedentemente svolto.



Figura 1. Momento di curricolo parallelo



Figura 2. Momento di curricolo parallelo

Un esempio di curricolo a rotazione avviene, invece, quando i piccoli leggono ad alta voce un testo e le grandi vengono interrogate sull'analisi e coniugazione dei verbi in esso presenti.

Ciò comporta la necessità di partecipazione delle grandi ad attività particolarmente centrate sui piccoli. *“Io non ho avuto problemi nella didattica, ho lavorato molto sull’acquisizione del metodo di studio e sulla costruzione delle relazioni all’interno di ciascun gruppo e tra i due gruppi”* (Maestra, Pluriclasse, Sapri) (fattore della griglia corrispondente: cambiamento della pratica docente in funzione dei metodi, cambiamenti spaziali e temporali e degli obiettivi educativi).

Abbiamo chiesto ai bambini cosa piacesse loro dello stare in pluriclasse; i piccoli hanno risposto: *“tutto”*; le grandi hanno detto: *“a volte i piccoli ci danno un po’ fastidio perché toccano le nostre cose, ma ci insegnano molto sull’amicizia, ci fanno vedere le cose sotto una luce diversa e grazie a loro facciamo pace facilmente”* (Maestra, Pluriclasse, Sapri). Questo è un vantaggio relativo alla fascia d’età dei più piccoli in cui si tende ad essere più facilmente amici che ostili tra pari, fungendo in questo caso da inconsapevoli maestri di vita per le più grandi che, al con-

tempo, esercitano nei loro confronti una funzione di *maternage* (non patologica) che tanto le responsabilizza al loro ingresso in una fase dello sviluppo in cui ci si allontana gradualmente dalle ingenuità della fanciullezza, cominciando ad autodeterminarsi.

Queste dinamiche relazionali hanno avuto una specularità sul setting d'aula (Mangione, Garzia & Guida, 2016) organizzato *ad hoc* da parte della maestra: un semicerchio di banchi per i bimbi di prima, più vicino alla LIM, contenuto da un semicerchio di banchi per le bambine di quinta, più lontano dalla LIM, ma avente a disposizione due PC fissi più prossimi, guidati dalla maestra con un pc collocato vicino ai piccoli nei momenti di curriculum parallelo in cui l'attività è maggiormente centrata sulla classe prima (rif. Figura 3). *“All’inizio cambiavo disposizione a seconda delle attività, ma da dopo Natale ho trovato questa come la disposizione migliore sia per la sicurezza che per la gestione dei ruoli”* (Maestra, Pluriclasse, Sapri) (fattore della griglia corrispondente: modifiche nella gestione dello spazio d'aula).

Durante i primi mesi di scuola, quando ancora non conosceva bene i bambini di prima e non poteva contare sull'autonomia di quelle di V, la maestra aveva infatti adottato un setting d'aula tradizionale, in cui i bambini di I erano seduti in prima fila e le bambine di V nella seconda fila (rif. Figura 3).



Figura 3. Primo Setting d'aula adottato dalla maestra all'inizio dell'anno scolastico

In un secondo momento, quando la maestra ha cominciato a conoscere gli alunni e a costruire forme di lavoro autonomo e regolato, ha scelto una configurazione fatta di due semicerchi adiacenti (come a formare un "3" orizzontale). In questo modo la docente ha potuto iniziare a lavorare per gruppi distinti tramite modalità di curricolo parallelo (rif. Figura 4).



Figura 4. Secondo setting d'aula adottato dalla maestra una volta conosciuti gli alunni

Infine, durante la seconda parte dell'anno scolastico, come già descritto, la maestra adotta la formula di due semicerchi in cui il più grande "abbraccia" il più piccolo, innescando così momenti di curriculum a rotazione, a spirale e cross-working tra la I e la V, ma anche momenti di autonomia spesso legati alle verifiche (rif. Figura 5).



Figura 5. Terzo setting d'aula adottato dalla maestra in maniera definitiva

Dalle immagini proposte, si nota l'importante presenza della tecnologia che, a detta della maestra, “... è stata salvifica. Mi aiuta a dire le cose senza babilinismi. Io amo i libri, la carta e li stimolo alla lettura sin da piccoli, ma non posso negare il grande aiuto che la LIM e i PC mi danno nella gestione della pluriclasse in cui vincente è anche la strategia della classe capovolta, che consente di approfondire in classe, con il mio aiuto e tra di loro, argomenti già approcciati dalle alunne di quinta a casa in formato multimediale. La Flipped non può essere fatta nell'intera pluriclasse, io la adotto solo per la quinta perché non avrei modo di seguirla anche per la prima” (Maestra, Pluriclasse, Sapri) (fattore della griglia corrispondente: integrazione della componente tecnologica nella dimensione d'aula; integrazione della componente tecnologica nella pratica didattica).

Tra le difficoltà nella gestione di una pluriclasse così conformata c'è l'attività di recupero. Se un alunno si assenta, la

classe di riferimento non è portata avanti ma ripete gli argomenti passati fino al ritorno dell'allievo mancante. Questo perché il recupero individuale diventa possibile solo in caso di compresenza di due maestre. Anche se, il dover ripetere e approfondire argomenti già trattati, in attesa che l'alunno assente ritorni a scuola, consente momenti di *individualizzazione* e in alcuni casi di *personalizzazione* del processo di apprendimento davvero preziosi (fattore della griglia corrispondente: predisposizione di attività individualizzate o collaborative che soddisfano le differenze anagrafiche e i bisogni differenziati degli studenti). Quando il divario di età tra gli alunni è così grande, abbiamo osservato la difficoltà da parte dei maestri del nostro campione nel realizzare il curriculum a spirale. La stessa cosa vale per il lavoro interdisciplinare fattibile per singolo gruppo ma non per entrambi parallelamente, a detta delle maestre, anche se non impossibile.

Una delle strategie attuabili in una classe così composta, nelle ultime ore di lezione quando gli alunni sono particolarmente stanchi, è quella dell'apprendimento intervallato (Garzia & Pianese, 2020a), realizzato inconsapevolmente da alcune maestre osservate ma con grandi risultati. Si tratta di una metodologia didattica che ha come quadro teorico di riferimento la ricerca delle neuroscienze, pubblicata nel 2005 da R. Douglas Fields su *Scientific American*, circa il meccanismo di creazione della memoria a lungo termine. Fields scoprì che il processo di creazione della memoria a lungo termine ha come fattore chiave il tempo: ripetendo tre stimolazioni, distanziate da 10 minuti senza stimolazione, si innesca una reazione che rafforza il percorso sinaptico permanente (Garzia, Mangione, Longo & Pettenati, 2016). La scoperta è stata applicata alla didattica da Paul Kelley con alcuni docenti della scuola da lui diretta, la Monkseaton High School nell'Inghilterra del nord. Il risultato è stato la creazione di una metodologia didattica intervallante tre momenti di lezione a due momenti di pausa (Mangione, Garzia & Pettenati, 2016).

All'interno della pluriclasse cilentana prima citata ab-

biamo osservato la maestra fare quindici minuti di lezione con i bimbi di prima, intervallati da circa dieci minuti in cui la docente si dedicava alle bambine di quinta per poi ritornare per altri quindici minuti dai piccoli, lasciati impegnati in attività di autogestione nei dieci minuti precedenti e successivi dedicati alle grandi e così avanti per diversi step. Paradossalmente, se nei momenti in cui l'insegnante era dedicata ad una classe avesse detto agli alunni dell'altra *"riposatevi, rilassatevi"*, il processo di insegnamento/apprendimento sarebbe stato maggiormente efficace ed efficiente (fattore della griglia corrispondente: modifiche nella gestione del tempo).

Anche il PBL (*Project Based Learning*) è stato qui una strategia utilizzata efficacemente pur se con poca consapevolezza. Ad esempio, per la realizzazione di un calendario, i piccoli hanno lavorato con i blocchi logici montessoriani e i grandi con il tangram... *"È un lavoro che mi è piaciuto fare con i soldi del bonus docente che ho ricevuto"* (Maestra, Pluriclasse, Sapri) (fattore della griglia corrispondente: utilizzo di approcci progettuali per lo sviluppo delle attività didattiche proposte in classe).

Frequentemente si osserva come l'isolamento geografico e culturale renda i docenti delle scuole piccole poco aggiornati e quindi poco consapevoli delle strategie didattiche adottate; da qui le difficoltà che alcune maestre hanno manifestato nel raccontare le metodologie utilizzate quotidianamente in aula. Il lavoro collaborativo come strumento di ottimizzazione e perfezionamento delle lezioni attraverso materiale condiviso, ed il supporto tra pari, con compresenze e attività co-gestite tra classi, fungerebbero da elementi di coscientizzazione del proprio operato, oltreché di snellimento del carico di lavoro individuale.

4. Conclusioni

L'isolamento, che connota molte scuole dei piccoli centri, ha una duplice ricaduta sulla professionalità docente: da un lato

in termini di affanno nel cercare soluzioni didattiche efficaci da parte di alcuni; dall'altro di arrendevole torpore nell'assecondare a livello professionale una chiusura geografica - che non rende semplici i processi comunicativi - da parte di altri. La prima categoria di docenti è quella che dovendo gestire una pluriclasse, percepita come valore aggiunto, adotta strategie innovative ed efficaci (dal curricolo a spirale al *peer to peer*), la seconda invece, che vive la pluriclasse come un problema, perpetua nella didattica tradizionale. Dalle nostre osservazioni è emerso però che l'isolamento geografico e culturale che molti della prima categoria di docenti vive, li rende poco consapevoli della qualità del loro lavoro. Si è avuto modo, infatti, di osservare pratiche didattiche molto efficaci, agite inconsapevolmente da docenti che non sarebbero neanche in grado di raccontarle o di dar loro un nome.

In un'ottica di disseminazione delle buone pratiche per la gestione della pluriclasse, lo stato dei fatti rende poco agevole il contagio di docenti che vivono situazioni simili, perché *tutto viene fatto di pancia, è frutto dell'esperienza e della passione per la professione*. Valorizzare gli insegnanti in questi contesti significa anche aprirli a percorsi di formazione (Garzia & Pianese, 2020b), che non solo li aggiornino rispetto a metodi didattici adeguati alle situazioni che vivono, ma li rendano consapevoli del valore del loro lavoro che, se di qualità, non è davvero da tutti saper praticare.

È indubbio che il lavoro del docente in pluriclasse è di gran lunga più faticoso di quello dell'insegnante che agisce in una classe omogenea per fasce di età, qualora non si operi attraverso strategie didattiche adeguate: ad esempio, i banali momenti in cui il docente, approfittando della esecuzione di un compito in classe da parte dei suoi allievi, può dedicarsi ad altro - anche al semplice riposo mentale - qui sono assenti, in quanto bisogna adoperarsi per impegnare le altre fasce d'età presenti in aula, nel caso si adotti il curricolo parallelo come unica strategia possibile. L'insegnante deve essere qui un "facilitatore" e organizzatore delle attività, chiamato a struttu-

rare un “ambiente di apprendimento” favorito da un clima relazionale che trasformi ogni occasione di apprendimento in un processo di *problem solving*, potenziando la competenza metacognitiva degli allievi. Il discorso sulla premialità docente dovrebbe tenere in gran conto il lavoro che questi insegnanti, come molti altri che agiscono in scuole di frontiera, svolgono con impegno e professionalità.

Il sentirsi in rete stimolerebbe i docenti a ricorrere al *peer to peer* con altri docenti al fine di migliorare le scelte didattiche, di riutilizzare materiale disciplinare esercitativo con le pluriclassi contribuendo, inoltre, a superare i limiti che l'isolamento geografico comporta anche sulla valorizzazione della professionalità.

Per quanto riguarda le prospettive future di ricerca, consapevoli che la tipologia di pluriclasse I-V, di cui si è parlato nel paragrafo precedente, rappresenti una combinazione vincente se ben gestita ed organizzata, si prevede di procedere alla sua modellizzazione sulla base di dimensioni che saranno estratte dai fattori presentati nella tabella 1, in maniera tale da offrire a ciascun docente, che si troverà ad affrontare una esperienza didattica simile, un *vademecum* efficace e facilmente trasferibile a seconda delle diverse *individualità* e *personalità* che comporranno la sua pluriclasse.

Ringraziamenti

Il lavoro è frutto della ricerca condotta nell'ambito del Progetto Piccole scuole - Programma Operativo Nazionale plurifondo (2014IT05M2OP001) “Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento” 2014-2020 – Asse I “Istruzione” – OS/RA 10.1 “Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa” - Azione 10.1.8 “Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell'abbandono, con riferimento

alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali (anche con declinazioni a livello territoriale)” –
Codice progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE- 2017-1.

Capitolo 9. Un esempio di didattica a distanza: l'ambiente di apprendimento allargato

Stefania Chipa [INDIRE]

1. La didattica a distanza per superare l'isolamento

Una delle tre dimensioni in cui si articola il *Manifesto delle Piccole scuole*¹ è sintetizzata dall'espressione "Tecnologie e inclusione sociale". Questo tema non intende collegarsi a una visione tecnologico-centrica della didattica, ma vuole mettere in evidenza il sostegno che la tecnologia può dare per favorire progetti di rete e connessioni tra scuole nell'ottica di ampliare l'ambiente educativo e sociale delle classi. Non è dunque la tecnologia in sé al centro dell'attenzione, ma i suoi portati formativi (Rivoltella, 2020). La tecnologia è interpretata come funzionale a costruire ambienti di apprendimento ricchi di stimoli, in grado di favorire l'emergere di progetti educativi comuni fra scuole poste in territori lontani o isolati (Cannella & Chipa, 2016).

Sappiamo (Mangione & Cannella, 2020) che i gemellaggi fra scuole (ad esempio quelli internazionali previsti dal progetto europeo eTwinning) e le collaborazioni fra scuole e istituzioni culturali (ad esempio i musei) possono rivelarsi strumenti efficaci in varie situazioni: per sostenere la professionalità docente anche in presenza di pluriclassi, per ampliare l'ambiente sociale di studenti e insegnanti, per superare le condizioni di isolamento o marginalità che possono limi-

tare le opportunità educative di queste comunità. Talvolta l'orografia complessa di questi territori, coniugata con gli effetti degli agenti atmosferici (le condizioni avverse del mare, nel caso di scuole poste nelle piccole isole; la presenza di neve, nel caso di scuole che si trovano in montagna) può rendere molto difficile anche uno spostamento di pochi chilometri. Talvolta (Progetto Marinando, INDIRE, 2006²) progetti di collaborazione a distanza si sono resi necessari per consentire a scuole frequentate da un numero esiguo di studenti (inferiore a 10, secondo il DPR 81/2009) di rimanere aperte e di garantire la copertura degli insegnamenti curricolari anche in presenza di un numero di docenti non sufficiente. È questo il caso del progetto Marinando che nel 2006 ha visto INDIRE promuovere per la prima volta un'iniziativa di didattica a distanza fra l'Istituto Comprensivo "Bernardino Mineo" di Favignana- plesso dell'Isola di Marettimo e una scuola di Firenze per impedire la chiusura della scuola delle Isole Egadi.

L'analisi della normativa scolastica italiana sul tema del dimensionamento (L. 111/2011) e i riferimenti alla letteratura internazionale sul tema delle *small e rural schools* (Hargreaves, 2009; Ares Abalde, 2014; Kaisa Hyry-Beihammera & Hascher, 2015; Gristy, Hargreaves & Kučerová, 2020), ha consentito di individuare nella marginalità, prima che nel ridotto numero di studenti, la dimensione caratterizzante l'identità delle scuole piccole; questa dimensione contraddistingue le piccole scuole italiane dalle scuole cosiddette 'standard'. Una scuola è piccola quando sorge in un territorio circoscritto che fa riferimento a una comunità, spesso distante dalle più importanti vie di comunicazione, dai presidi sanitari³ e lontana dai grandi centri urbani (Bartolini, De Santis & Tancredi, 2020). *"Piccola scuola in un'accezione ampia significa scuola di periferia, scuola isolata, scuola che stenta a sopravvivere, scuola che accoglie i bambini trasportati con gli scuolabus dalle case sparse"* (Zavalloni, 2015, p. 98).

Le scuole di piccole dimensioni sorgono generalmente in

piccoli comuni o in comuni delle aree interne, in montagna o nelle piccole isole, territori caratterizzati da un serio rischio di spopolamento⁴ (ANCI, Agenda Controesodo, 2017). Ma non solo. I recenti esiti della ricerca INDIRE hanno permesso di guardare al tema delle piccole scuole nella sua complessità *“in quanto le piccole scuole, così come sono state identificate, non sono soltanto quelle delle piccole isole, dei luoghi remoti e isolati, ma possiamo trovarle nei centri urbani, nei comuni di cintura e in quella molteplicità di zone fra città e campagna così diffuse sul nostro territorio”* (Bartolini, De Santis, Tancredi, 2020). Queste scuole, che rappresentano il 45,3% di tutte le scuole primarie italiane e il 21,7% delle scuole secondarie di I grado, sono caratterizzate *“dall’isolamento, dalla difficoltà di accesso ai servizi essenziali e dal progressivo spopolamento dei contesti in cui sorgono”* (Manifesto delle Piccole Scuole⁵). Tutto questo rende ancora più strategico a livello micro (di classe), ma anche meso (di scuola) e macro (di comunità sociale), la necessità di stabilire connessioni con classi e scuole poste in altre comunità, vicine o lontane. Connessioni che possono aiutare a contrastare il senso di isolamento e di marginalità rispetto alle direttrici che le scuole tradizionalmente utilizzano per informarsi o formarsi. Collaborare con altre realtà scolastiche, entrare a far parte di reti esistenti a livello nazionale (come il *Movimento delle piccole scuole* di INDIRE), sono misure che possono favorire le opportunità di crescita e scambio professionale delle comunità di docenti e Dirigenti scolastici; al tempo stesso possono favorire la creazione di comunità allargate di studenti anche nella prospettiva dello sviluppo delle competenze globali (OCSE, 2018).

2. Il Toolkit metodologico “Ambiente di apprendimento allargato”

Da questi presupposti nasce il toolkit metodologico “Ambiente di apprendimento allargato”, sviluppato nel 2014⁶ dal gruppo di ricerca INDIRE sulle Piccole scuole. Il toolkit poggia sul lavoro iniziale sviluppato nell’ambito del *Future*

Classroom Scenarios (Scenari per la classe del futuro), all'interno del progetto di ricerca europeo iTEC (*Innovative Technologies for an Engaging Classroom*)⁷ e poi sviluppato e testato nell'ambito del progetto "Piccole Scuole" 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1⁸.

L'Ambiente di Apprendimento Allargato si basa su una precisa idea di innovazione in campo educativo. Essa si configura come "*un'idea, una pratica o un oggetto percepito come nuovo da un individuo*" (Rogers, 1995), che dipende strettamente dal contesto in cui nasce o viene applicata e che può essere valutata in relazione agli obiettivi che si pone quel determinato sistema scolastico (Huberman, 1973). In questo senso l'innovazione educativa non può essere ricercata in una formula valida per tutti i contesti. Non esistono idee e pratiche che possono essere percepite come innovative allo stesso modo in tutti i sistemi educativi o in tutte le classi. Al tempo stesso, percorsi sviluppati a livello individuale e su piccola scala, se diffusi su larga scala, possono essere in grado di portare innovazioni sostanziali all'interno di un intero sistema (Rogers, 1995).

In questo equilibrio fra standardizzazione e personalizzazione, obiettivi comuni e possibilità di costruire percorsi diversi per raggiungerli, risiede la peculiarità degli scenari: framework flessibili, descrizioni astratte di situazioni didattiche innovative che lasciano al docente la costruzione del percorso didattico più adeguato sulla base della propria situazione d'aula. Questo percorso costituisce il contenuto della *learning story* (storia didattica) che il docente compone combinando insieme *learning activity* (attività didattiche) che vengono proposte insieme allo *scenario*. Dunque scenario, learning activities e learning story sono le tre parole chiave che costituiscono la proposta metodologica alla base di un ambiente educativo innovativo.

Il modo in cui viene definito lo scenario è molto importante: deve risultare una descrizione generale, ma non generica; deve cioè illustrare una situazione didattica per tratti

generali, ma strutturata in modo tale da contenere elementi sfidanti rispetto ai comportamenti abituali del docente. Così può sollecitarlo a uscire dalla propria ‘zona di comfort’ per attivare un comportamento orientato all’innovazione.

Quest’ultima, per potersi sviluppare, deve essere collegata al contesto, allo specifico che costituisce l’ambiente educativo di quel docente. Si fa riferimento a una precisa letteratura sull’innovazione didattica che afferma che, perché l’innovazione possa essere sostenibile e implementabile su larga scala, è importante che ci siano due condizioni:

- criterio di distanza/dipendenza (Perreault, Waldman, Alexander & Zhao, 2002): il passaggio fra la pratica corrente e la pratica innovativa deve essere graduale, progressivo; l’ambiente di apprendimento deve cioè contenere realmente gli strumenti per innovare, non si può “dipendere da risorse e strumenti che non sono immediatamente disponibili” (Tosi, 2014);
- ancoraggio testuale o *educational futures* (Bussey, Inayatullah & Milojević, 2008): invece di richiedere ai docenti di adattarsi ai cambiamenti tecnologici o socio economici che si verificano nella società, è opportuno creare le condizioni perché essi siano messi nelle condizioni di identificare autonomamente, nella loro situazione concreta, ossia all’interno del loro ambiente di apprendimento, le risposte innovative che sono realmente in grado di dare. Nel caso dell’ambiente di apprendimento allargato le condizioni vengono esplicitate nello scenario che, appunto, costituisce un contesto sfidante.

3. Come usare il toolkit

A partire da questo concetto di scenario e di innovazione, il gruppo di ricerca INDIRE ha sviluppato due scenari originali per le piccole scuole, pensati per supportare i docenti nell'attivazione di pratiche di didattica a distanza: la “Lezione condivisa” e l’“Ambiente di apprendimento allargato” (Cannella & Chipa, 2016). Questi scenari sono destinati prevalentemente alle scuole di primo grado e prevedono, nel caso della “Lezione condivisa”, un uso quotidiano della videoconferenza tra due o più classi appartenenti a istituzioni scolastiche diverse; nel caso dell’“Ambiente di apprendimento allargato”, incontri periodici a distanza fra classi di scuole diverse che lavorano su un progetto didattico comune oppure collegamenti con esperti per approfondire particolari tematiche.

È stato scelto di sviluppare un toolkit metodologico sullo scenario "Ambiente di apprendimento allargato" che il gruppo di ricerca ha ritenuto facilmente applicabile alla più ampia realtà delle piccole scuole italiane. In questo scenario la periodicità dei collegamenti non è quotidiana, ma viene decisa dai docenti sulla base degli obiettivi didattici, delle esigenze didattico-organizzative, dei setting in cui sono organizzati i loro ambienti di apprendimento, del calendario scolastico e, non ultimo, della disponibilità e 'stabilità' della tecnologia (sia device che collegamenti internet).

“(...) una o più classi lavorano a un progetto disciplinare comune e organizzano incontri periodici tra docenti, studenti e/o esperti che possono fare uso anche di videoconferenze così come di altri setting tecnologici a seconda del tipo di progetto. In questo caso la didattica a distanza non è destinata a sostituire la prassi consueta, diventa piuttosto una metodologia complementare all'insegnamento 'tradizionale' offrendo il vantaggio di ottimizzare risorse e servizi professionali per le scuole e consentendo tra l'altro maggiori opportunità d'interazione tra docenti, studenti e loro familiari”⁹.

4. Le learning activity

Per sostenere i docenti nella progettazione di un percorso che preveda momenti di didattica a distanza, *il toolkit propone sei learning activity: discutere, chiedere, riflettere, collaborare, valutare, presentare*. A sua volta, ciascuna learning activity è strutturata in quattro fasi: prepara, ispira, supporta, valuta.



Figura 1. Le learning-activity

Le learning activity devono essere interpretate dai docenti come ingredienti-base da combinare a propria scelta per definire il percorso didattico da progettare; nel caso in cui si tratti di un itinerario che preveda il gemellaggio fra due o più istituti scolastici, il suggerimento che viene proposto è di pensare questo percorso insieme all'altra scuola coinvolta, in modo da usare entrambi la metodologia descritta nel toolkit. Le learning activity possono essere utilizzate in modo flessibile: tutte quante insieme o solo alcune di esse, possono essere poste in una successione diversa da quella proposta nel toolkit, possono infine essere concatenate fra loro in molteplici modi e pensate ciascuna per avere una durata temporale diversa dall'altra.

Ad esempio, per un'attività didattica finalizzata a pro-

muovere negli studenti la conoscenza del territorio ai fini di una tutela dal punto di vista ambientale, si può scegliere di usare solo quattro learning activity, anziché tutte le sei proposte. Si può partire dall'attività 'discutere', seguita da 'riflettere', proseguire con 'collaborare' e infine 'valutare'. Si può decidere che, fra le quattro, le due attività che avranno bisogno di più tempo per essere trattate siano 'discutere' e 'collaborare' e che, legata all'attività 'riflettere', si voglia concatenare l'attività 'chiedere', coinvolgendo, ad esempio, un esperto che aiuti gli studenti a mettere a fuoco il tema, o aspetti di esso, per produrre una mappa concettuale che costituisca l'avvio della successiva attività 'collaborare'.



Figura 2. La learning story

Per ogni attività si suggerisce che il docente focalizzi la propria attenzione su *quattro fasi*:

- *prepara*: come intende organizzare l'attività pensando ai contenuti da proporre, come intende

costituire i gruppi di lavoro qualora l'attività preveda una divisione di questo tipo, quali temi pensa di proporre per primi e quali in un secondo momento, se ha bisogno di allestire il setting d'aula o altri spazi informali della scuola in modo che siano funzionali all'attività;

- *ispira*: in che modo aiutare gli studenti a focalizzarsi sui loro obiettivi e necessità, aiutando ciascuno di loro a decidere quali sono i temi che vogliono affrontare per primi e in che modo;
- *supporta*: in che modo intervenire durante lo svolgimento delle attività per sostenere chi è in difficoltà, per allineare i lavori di gruppo, per appianare eventuali conflitti, per stimolare la riflessione sul tipo di aiuto di cui ciascuno di loro ha bisogno;
- *valuta*: in che modo valutare l'attività svolta, in quali momenti, con quali strumenti (schede, riprese video o fotografiche, etc), se il docente intende avvalersi di strumenti di autovalutazione, e quali criteri intende utilizzare.

5. La learning story

Una volta scelta la successione e la concatenazione delle attività, il docente inizia a scrivere la propria learning story. Anche questo è un punto centrale della metodologia proposta dall'“Ambiente di apprendimento allargato”: si suggerisce infatti al docente di usare una *modalità narrativa* che si discosta in modo netto dai linguaggi in genere usati nelle progettazioni didattiche. Ad esempio, i formulari proposti per le progettazioni europei o le schede i cui si delineano competenze e obiettivi di apprendimento talvolta portano a usare un linguaggio poco ricco di sfumature, troppo attento a rimanere ancorato alle parole chiave richieste e che fa fatica a entrare nel cuore dei contenuti, siano essi processi o prodotti.

La modalità narrativa si configura essa stessa come un elemento sfidante che spinge i docenti ad abbandonare 'il burocratese' dei documenti istituzionali e a riappropriarsi di un registro linguistico in grado di restituire la ricchezza e la complessità del pensiero progettuale. Raccontare e raccontarsi storie è *"il nostro modo più naturale e più precoce di organizzare l'esperienza e la conoscenza"* (Bruner, 1992): la pratica narrativa consente di ricostruire intorno a pensieri, azioni, strumenti quella trama narrativa funzionale a rappresentare la complessità delle relazioni fra gli elementi. Inoltre *"favorisce l'emersione di quell'implicito didattico"* (Perla, 2010), il non-detto, il non ancora noto dell'agire professionale del docente, *"quella dimensione nascosta, ineffabile, oscura della pratica di insegnamento di cui il docente sa poco o perché non la conosce o perché non vuole rivelarla, a volte neanche a se stesso – ma che tuttavia innerva la pratica reale dall'interno ed è suscettibile di presa di coscienza, di consapevolizzazione, di "dicibilità" (Perla, 2010, p. 31).*

La learning story è una *scrittura in prima persona*: al docente si chiede lo sforzo di raccontare, prima che accada, la sequenza delle situazioni didattiche previste. Si richiede di immaginare i dettagli delle azioni che lui compie e di quelle che svolge lo studente, delle relazioni che si stabiliscono fra di loro, di ciò che avviene in classe anche a livello di setting d'aula. È come se si stesse scrivendo *la sceneggiatura di un percorso didattico prima che accada*, immaginando tutto fin nei minimi dettagli. Questo *raccontare prima che accada*, ma *come se stesse accadendo realmente*, aiuta i docenti a far emergere eventuali difficoltà prima che si verifichino e dunque a mettere in atto dispositivi correttivi già in fase di progettazione. Ad esempio, se un docente prevede di svolgere collegamenti a distanza è opportuno che verifichi, prima di iniziare, se quell'ambiente dispone di una connessione stabile, se è dotato di un computer e di una LIM, o comunque di un grande monitor, che mettano in condizione tutta la classe di vedere che cosa contestualmente accade nella classe gemellata. Dovrebbe inoltre individuare un programma idoneo alla ge-

stione della videoconferenza (Skype o altri) ed eventualmente poter contare sul supporto di un tecnico. Dalla nostra esperienza¹⁰ è stato possibile riscontrare che spesso gli aspetti tecnologici o quelli legati all'uso degli spazi (si dispone di aule capienti a sufficienza per gestire attività didattiche diverse su piccoli gruppi e svolte a rotazione?) e dei setting d'aula (arredi flessibili, disponibilità di materiali da consultare) sono spesso difficili da prevedere in fase di progettazione, salvo poi costituire un problema reale, a volte difficilmente risolvibile, quando ci troviamo in fase avanzata di realizzazione. La learning story aiuta a mettere a fuoco le criticità e a immaginare scenari alternativi¹¹.

6. Conclusioni

L'«Ambiente di apprendimento allargato» costituisce uno scenario di facile applicazione nelle situazioni di didattica a distanza. Per come è stato strutturato, sostiene i docenti delle piccole scuole nella progettazione di attività didattiche curricolari che prevedono collegamenti con altre classi o con esperti esterni alla scuola. Si è dimostrato un efficace strumento di progettazione, in grado di aiutare gli insegnanti a immaginare le loro azioni didattiche all'interno degli ambienti di apprendimento a loro disposizione. Si è rivelato anche un utile strumento di documentazione. La learning story, aggiornata a mano a mano che la pratica didattica viene messa in atto con i cambiamenti che intervengono durante il processo di apprendimento, può costituire un efficace strumento di documentazione, utile per condividere le esperienze nell'ambito della comunità professionale dei docenti. Analizzata in fase post attività, contribuisce a far emergere quell'implicito didattico, come le routine o dinamiche relazionali che si creano in classe fra studenti e docenti, che spesso non trovano spazio all'interno dei documenti di progettazione.

Ringraziamenti

Il lavoro è frutto della ricerca condotta nell'ambito del Progetto Piccole scuole - Programma Operativo Nazionale pluri-fondo (2014IT05M2OP001) “Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento” 2014-2020 – Asse I “Istruzione” – OS/RA 10.1 “Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa” - Azione 10.1.8 “Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell'abbandono, con riferimento alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali (anche con declinazioni a livello territoriale)” – Codice progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE- 2017-1.

Capitolo 10. La didattica EAS e la formazione dei tutor

Pier Cesare Rivoltella e Simona Ferrari [CREMIT]

[Nota sugli autori¹]

1. Il “caso Sassello”

Come Centro di ricerca CREMIT stiamo seguendo dal 2013 la realtà dell’ I.C. di Sassello, nell’entroterra savonese. Si tratta di un comprensivo di montagna caratterizzato da una doppia distanza geografica (Rivoltella, 2015) nella sua organizzazione.

Una prima distanza è quella che lo separa dal capoluogo di provincia: 25 chilometri di curve che impattano sulla quotidianità degli studenti in uscita dal Primo Ciclo di istruzione e che, spesso, nel periodo invernale, finiscono per isolare i Comuni della zona e le loro frazioni non consentendo la frequenza regolare delle lezioni agli studenti. La seconda distanza è quella che separa Sassello, storicamente il Comune più importante di tutta l’area, dalle sue frazioni e dagli altri Comuni in cui si trovano piccoli plessi staccati del Comprensivo.

In questa che abbiamo definito “doppia distanza” stanno anche i principali bisogni del Comprensivo.

Per quanto riguarda l’organizzazione interna e gli organici, il rischio è di perdere studenti nei plessi più piccoli ve-

dendo, di conseguenza, negli stessi una riduzione dell'organico. La contrazione del numero degli studenti rappresenta un grosso problema perché alla lunga conduce alla perdita di autonomia della scuola, e quando una scuola a così alto tasso di specificità perde la propria autonomia diventando uno dei plessi di un altro istituto che si trova, magari, a diversi chilometri di distanza, diventa molto difficile tenere l'attenzione sulle sue esigenze.

Un secondo problema è rappresentato dalla prosecuzione dopo il Primo Ciclo. Storicamente la mortalità scolastica degli studenti sassellesi che proseguono nel Capoluogo è alta. La colpa non può evidentemente essere tutta o in parte solo della qualità di offerta formativa del Comprensivo. È molto probabile che incidano sul dato anche le tre ore giornaliere di trasporto, che significano per gli studenti una levata mattutina e un rientro a casa dopo le lezioni a pomeriggio inoltrato.

Più in generale, il problema della scuola – ovvero il problema di conservare il Primo Ciclo in loco e la frequenza del Secondo Ciclo di istruzione – ha il suo impatto sul territorio del Sassello perché se non vi si trova una soluzione il rischio che le famiglie progressivamente si spostino a valle è concreto. La presenza della scuola da sempre rappresenta per un territorio una possibilità di sopravvivenza: senza, è impossibile arginare l'emorragia anagrafica che inevitabilmente porta allo spopolamento. E questo costituisce per gli amministratori locali un pericolo da scongiurare in un territorio che, oltre a vantare antiche tradizioni, presenta importanti insediamenti produttivi (l'industria dell'amaretto) e bellezze paesaggistiche di straordinario richiamo (il parco del Beigua è sito di interesse dell'UNESCO).

Le richieste dell'allora dirigente del Comprensivo, Lia Zunino, al nostro Centro di ricerca avevano appunto a che fare con la possibilità di risolvere i problemi cui abbiamo rapidamente accennato grazie all'innovazione e, in particolare, alle tecnologie didattiche. Lo studio di fattibilità che ne seguì

(e poi si è cercato di rilanciare nell'ambito di un Progetto ministeriale sulle Aree Interne) individuò due possibili strategie da adottare: la prima consisteva nell'ottimizzare la dotazione di organico attraverso la mobilità degli insegnanti sul territorio e la videocomunicazione (in questo modo, ad esempio, un unico insegnante di educazione artistica in servizio presso il plesso di Sassello avrebbe potuto dare copertura didattica anche ad altri plessi grazie a un sistema di videoconferenza); la seconda nell'opzione per la scuola a distanza riguardo al Secondo Ciclo di istruzione (ovvero la possibilità per gli studenti sassellesi di seguire le lezioni in teledidattica per uno o due giorni la settimana²).

Come si capisce, queste scelte comportavano almeno tre fattori decisivi per la riuscita dell'esperienza:

- una dotazione tecnologica efficace. Da questo punto di vista i plessi del Comprensivo avevano vissuto negli anni precedenti una stagione di sperimentazione che ne aveva favorito la messa in rete telematica. Ora si trattava di potenziarne la banda, garantire un'adeguata copertura al Wi-Fi, aggiornare la dotazione delle singole classi, soprattutto di quelle coinvolte nel lavoro in teledidattica;

- una metodologia adeguata. Per lavorare in pluriclasse, o dentro sistemi di Blended Education in cui si contempi la presenza di una o più classi *slave* che sono in comunicazione con una classe *master*, occorre evitare di "mettere davanti al televisore" chi lavora a distanza. Per farlo occorre immaginare un dispositivo metodologico che, al netto dei momenti di lavoro sincrono tra le sedi remote, consenta nella singola sede ai gruppi di studenti di lavorare in maniera autonoma;

- proprio la necessità di gestire gruppi di studenti dislocati in sedi diverse, sia dal punto di vista della facilitazione tecnologica che da quello dell'accompagnamento metodologico al lavoro individuale e di gruppo, comporta che il tutor divenga una figura decisiva per il funzionamento didattico dell'intero dispositivo.

Proprio la funzione del tutor e l'adozione di una adeguata metodologia di lavoro sono l'oggetto del presente capitolo.

2. EAS e didattica tutoriale

Un EAS (Episodio di Apprendimento Situato) è un dispositivo didattico che, nelle tre fasi che lo costituiscono (Fig. 1), rimette in circolo, mediandoli adeguatamente, alcuni elementi chiave delle teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento (Rivoltella, 2013) che si dimostrano particolarmente interessanti nel caso di una didattica non standard come quella richiesta da un caso come quello descritto nel primo paragrafo.

Fasi EAS	Azioni dell'insegnante	Azioni dello studente	Logica didattica
Preparatoria	Assegna compiti Disegna ed espone un framework concettuale Fornisce uno stimolo Dà una consegna	Svolge i compiti assegnati Ascolta, legge e comprende	Problem solving
Operatoria	Definisce i tempi dell'attività Organizza il lavoro individuale e/o di gruppo	Produce e condivide un artefatto	Learning by doing
Ristrutturativa	Valuta gli artefatti Corregge le misconceptions Fissa i concetti	Analizza criticamente gli artefatti Sviluppa riflessione sui processi attivati	Reflective Learning

Figura 1. La struttura di un EAS

Sinteticamente si può dire che l'EAS risponda a un'idea di apprendimento circoscritto, situato e significativo. In questo modo, l'EAS risponde ad altrettante istanze critiche del lavoro in scuola oggi: l'attenzione ridotta degli studenti, l'importanza di contestualizzare sempre le loro esperienze, la necessità di superare la logica dell'apprendimento meccanico o superficiale (Rivoltella, 2017b). Procediamo con ordine.

Circoscrivere gli apprendimenti significa:

- focalizzarli dal punto di vista tematico;
- contenerli dal punto di vista della durata delle attività didattiche con cui si intende produrli.

Queste due attenzioni si compendiano nelle convinzioni del *microlearning* (Pachler, Bachmair & Cook, 2010) e soddisfano, da una parte l'esigenza di non aggiungere carico cognitivo che non sia pertinente al lavoro degli studenti, dall'altra le evidenze della ricerca neuroscientifica: il nostro cervello necessita di pause di lavoro (come lo *spaced learning* ha ben evidenziato) ed esige che non si affatichi eccessivamente l'ippocampo per evitare di mandarlo in stallo bloccando il processo di memorizzazione (Rivoltella, 2012).

Tutto questo spiega perché gli EAS debbano essere piccoli, ridotti, di breve durata, quasi come se – a volte mi viene da suggerire agli insegnanti in formazione – dovessero rispettare le tre unità di tempo, spazio e azione di aristotelica memoria.

Lavorare per EAS consente anche di contestualizzare il più possibile gli apprendimenti. Ancora una volta in due sensi:

- materializzarli in esperienze concrete, ricondurli a situazioni real life, proprio come succede quando si costruiscono compiti autentici;
- farli precedere da situazioni di pre-apprendimento la cui finalità sia di funzionare da anticipatori cognitivi consentendo a chi apprende di confrontarsi in anticipo con i costrutti su cui si tornerà poi tematicamente attraverso la problematizzazione e la formulazione di ipotesi.

Si riconoscono in queste scelte le convinzioni dell'*Embodied Cognition* (Gibbs, 2006; Lakoff & Johnson 1980; 1999) come le teorie di Ausubel (1968) o l'idea montessoriana in base alla quale non c'è apprendimento più efficace di quello che passa attraverso la ricerca di soluzioni personali a un problema a partire dall'esperienza individuale sostenuta da materiali didattici adeguati (Montessori, 2013). Sono idee che prendono corpo in una didattica del fare, laboratoriale, in cui la produzione (individuale o di piccolo gruppo), la condivisione e la metariflessione sono i momenti-chiave di una circo-

larità didattica facilmente rintracciabile in tutte le metodologie attive (Freinet, 2002).

Il risultato di tutte queste scelte è (dovrebbe essere, si auspica che sia) un apprendimento significativo, o profondo. Ancora una volta, si tratta di un apprendimento contraddistinto da due caratteristiche:

- non consiste di un semplice apprendimento mnemonico, per ripetizione, ma passa attraverso l'appropriazione dei costrutti a partire da quanto già presente nell'organizzazione cognitiva del soggetto;

- si produce in modo consapevole a partire da ciò che ha senso per chi apprende.

Questo tipo di apprendimento si traduce in attività sfidanti che abilitano il lavoro individuale o di piccolo gruppo sempre in modo molto motivante e che non necessitano di una presenza effettiva dell'insegnante se non al momento di chiudere la fase preparatoria con il framework concettuale e di tirare le somme dell'EAS nella lezione a posteriori.

Proprio queste caratteristiche rendono l'EAS particolarmente funzionale nel lavoro per classi aperte o, nella stessa classe, per gruppi a livello. Allo stesso modo, l'EAS risulta adatto alla didattica in pluriclasse o, come nel caso di Sassello, al lavoro in teledidattica tra sedi remote connesse da una piattaforma e da un sistema di videocomunicazione. Evidentemente, in quest'ultimo caso, l'insegnante necessita di essere coadiuvato nei plessi remoti da figure di professionista che siano complementari al suo lavoro. Qui entra in scena il tutor, insegnante o specialista in educazione cui si chiede di:

- svolgere una funzione di facilitazione sul piano tecnologico;
- gestire le aule remote;
- favorire la comunicazione con l'aula master;
- sostenere e orientare il lavoro degli studenti.

Lavorando per EAS, ad esempio, la struttura di una sessione (con i relativi compiti del tutor) può essere la seguente:

- ripresa del lavoro preparatorio e framework concettuale in videocomunicazione sincrona (il tutor gestisce la videocomunicazione e controlla la propria aula);
- lancio del lavoro di piccolo gruppo (il tutor interrompa la videocomunicazione e organizza il lavoro nella sua aula);
- lavoro di gruppo (offline; il tutor fa scaffolding per gli studenti della sua aula);
- condivisione interna (si rientra in videocomunicazione; il tutor gestisce i turni di parola tra le aule durante l'attività di presentazione del lavoro dei gruppi);
- debriefing (mentre l'insegnante fa lezione a posteriori dall'aula master, il tutor controlla la propria aula).

Di fatto, nell'esperienza di Sassello, il valore aggiunto rappresentato dal tutor (soprattutto nel caso della scuola a distanza) non si è limitato al suo apporto alla didattica tutoriale. Il suo gruppo di studenti ha di fatto trovato in lui una figura di mentore che li ha accompagnati sia nel senso dell'orientamento che della facilitazione consentendo loro di superare con maggiore facilità le difficoltà comportate dal passaggio tra un ciclo di istruzione e l'altro. Per garantire al tutor la possibilità di svolgere questa funzione è chiaro che occorra immaginare che egli sia in grado di mettere in gioco non solo conoscenze disciplinari specifiche, ma soprattutto competenze ad ampio spettro di ordine pedagogico, psicologico, tecnologico. Vedremo nel prossimo paragrafo che tipo di profilo professionale concorrono a costruire queste competenze e come si sia organizzata la formazione dei tutor nel caso della sperimentazione a Sassello.

3. Il profilo e la formazione del tutor

Per inquadrare la prospettiva con cui abbiamo lavorato per la definizione del profilo del tutor, recuperiamo alcune riflessioni di Butera, sociologo dell'organizzazione che ha introdotto in Italia il Change Management e che ha focalizzato il suo lavoro sull'organizzazione a rete³ e sui *“lavoratori della conoscenza”* (Butera, Donati & Cesaria, 1997) spostando l'attenzione dagli effetti delle tecnologie ai progetti (Butera, 2017; Laurillard 2012).

“I nuovi lavori [...] sono nuovi ruoli, ossia copioni da agire nel contesto di lavoro e basati su i) responsabilità sui risultati; ii) contenuti operativi continuamente migliorabili e perfezionabili; iii) gestione positiva delle relazioni con le persone e con la tecnologia; iv) continua acquisizione di competenze” (Butera, 2017, p. 6).

Non si può non vedere il tutor, in particolare se tutor di comunità (Rivoltella, 2017a), all'interno di questo nuovo paradigma connotato da:

- agire flessibile, per maestria, secondo “un impulso umano fondamentale sempre vivo, il desiderio di svolgere bene un lavoro per sé stesso” (Sennet, 2012, p. 18);
- a banda larga *“perché questi mestieri e professioni devono contenere una altissima varietà di attività per contenuto, livello, background formativo. Questo modello permette di passare da un ruolo all'altro senza perdere l'identità”* (Butera, 2017, p. 9);
- in grado di “stare nel” e gestire il cambiamento.

Butera ritiene che per definire un profilo professionale occorre condurre l'analisi (Butera, 1999) a 3 livelli: sul contesto, sul profilo di ruolo e sulla struttura professionale.

In prima istanza dunque, qualsiasi profilo professionale è il risultato di un'analisi dei requisiti richiesti dal sistema-contesto, a cui segue la traduzione in elementi di profilo in chiave

di competenza e l'individuazione delle caratteristiche necessarie nell'esercizio di tale funzione. Occorre inoltre tenere presente che *“un profilo professionale inteso come quadro descrittivo dei contenuti di una figura professionale non è adatto come quadro di riferimento per le attività formative. Mentre un profilo basato sulle competenze assicura indicazioni ampie e generalizzabili in diversi contesti lavorativi pur nel rispetto della specificità della figura”* (Levati & Sarà, 1998).

Queste consentono di guidare la fase di reclutamento e l'attivazione di processi di acquisizione in itinere di competenze.

Recuperiamo proprio i tre livelli di Butera per rileggere i passaggi che hanno guidato il processo attivato dal CREMIT per la formazione al ruolo di tutor a supporto delle piccole scuole.

3.1 Il contesto di intervento del tutor

In primo luogo *l'analisi di contesto*, condotta nei paragrafi precedenti, ha permesso all'equipe formativa di iniziare il processo di individuazione del profilo del tutor intersecando le tre dimensioni di lavoro (organizzativo, didattico e apprendimento) con gli assi orizzontale e verticale della rete che si genera nell'attivazione del contesto.

In chiave di concept strategico e strutturale, il riferimento è stato, a livello organizzativo, la scuola a distanza e i centri scolastici digitali (art.11, legge 221 del 2012); a livello didattico (ossia il lavoro di progettazione macro degli insegnanti) la didattica per competenze e il curriculum verticale, a livello di apprendimento (l'attenzione si sposta sulla progettazione micro) le metodologie e posture comunicative per l'attivazione di processi di apprendimento nel gruppo classe vista come comunità di apprendimento (Jonassen, Howland, Marra, & Crismond, 2008).

Per quanto riguarda le reti che si attivano, sull'asse orizzontale troviamo classi dello stesso livello (o pluriclassi) che

provano a superare l'isolamento e la chiusura data proprio dalla dislocazione territoriale (Zunino, Rivoltella & Ferrari, 2014); sull'asse verticale, le reti che si generano tra cicli scolastici o tra scuola e mondo del lavoro che grazie ad una "blended school" provano a trasformare lo svantaggio di una situazione d'aula remota, in un punto di forza.

<i>dimensione</i>	Organizzativa	Didattica	Apprendimento
<i>asse</i>			
Orizzontale	Scuola a distanza	Didattica per	Classe comunità
Verticale		competenze	di apprendimento

Tabella 1. Contesti di intervento del tutor.

Il contesto è stato attivato da una serie di "progetti pilota" in cui il tutor è stato inserito e che, grazie al monitoraggio garantito dall'Università, hanno costituito attività di miglioramento e apprendimento continuo sia per il suo ruolo, sia per l'intero contesto (l'organizzazione che apprende dall'esperienza). Tale sviluppo ha seguito una *"spirale di complessità"* in grado di *"innovare, far accadere le cose, abilitare le persone a guidare e realizzare il cambiamento"* (Butera, 2017, p.15).

Sull'asse orizzontale il contesto è evoluto dal progetto "Scuole in rete. Piccole scuole in pluriclasse" che ha coinvolto i 4 IC del comune (dall'a.s. 2008/2009), passando attraverso "Smart Future" di Samsung (dal 2013 al 2016) in cui l'IC Sassello è stata una delle 54 classi pilota che hanno lavorato insieme nella Smart Classroom, al progetto "Mar@monti" poi "Atelier del meteo" un percorso di eTwinning con l'IC di Favignana (dall'a.s. 2014/2015).

Sull'asse verticale, troviamo sul versante interno della rete il lavoro sul curriculum verticale dell'IC di Sassello (dall'a.s. 2014/2015) e il progetto "0-6" (dall'a.s. 2017-2018); sul versante esterno il lavoro di sperimentazione del raccordo con la scuola secondaria di secondo grado con il Liceo "Della Rovere" di Savona (a.s. 2013/2014), con l'ITIS Nautico "Pan-

caldo” di Savona (a.s. 2014/2017) e con il “Don Milani” di Montichiari (dall’a.s. 2018-2019) e di raccordo con il mondo del lavoro con l’attivazione di percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (2019-2020) e con il progetto "Scuola a Distanza" con il Cpia di savona e il "Don Milani" di Chiari.

3.2 *Profilo e ruolo del tutor*

Per quanto riguarda il profilo ci troviamo di fronte ad un tutor di comunità che si sviluppa a partire da tre figure professionali (Rivoltella, 2017a):

- animatore di comunità che *“interviene a ridosso dei bisogni e di chi li porta. Qui si colloca la sua dimensione animazionale che dovrà prevedere competenze psicologiche ed educative funzionali a sviluppare empatia, entrare in relazione con le persone, saper gestire i gruppi e le reti”* (Rivoltella, 2017a, p. 99);
- e-tutor che tra le competenze tecnologiche, comunicativo-relazionali, emotive, concettuali e disciplinari, organizzative e di gestione e valutative (Rivoltella, 2006) recupera in particolare quelle che *“gli consentono di moderare la comunicazione online, di allestire e gestire gruppi, di animare communities”* (Rivoltella, 2017a, p. 100);
- media educator con le competenze di Information & Media Literacy.

Si tratta di una comunità che va costruendosi nel tempo attorno all’ambiente di apprendimento allargato reso possibile dal digitale.

È dunque innanzitutto un designer di questo ambiente di apprendimento che, partendo dal contesto classe, procede allargando alla scuola, ad altre scuole, al territorio.

Infatti procede dal micro al macro sia sul piano organizzativo, che didattico che dell’apprendimento a partire dal-

l'asse orizzontale per poi includere quello verticale in una logica di sperimentazione, riflessione e allargamento, integrando le tre dimensioni.

Provando a declinarne tale profilo in relazione al contesto, vediamo come la mappa di competenze professionale si differenzia e amplia con i progetti. Ricorriamo alla sequenza numerica per rendere l'idea dello sviluppo temporale e dell'incremento a spirale, intendendo che le funzioni svolte in precedenza sono integrate nei progetti successivi e quindi il tutor si concentra su nuove funzioni spesso attivando un processo di "delega" a nuovi tutor formati.

<i>dimensione</i> <i>asse</i>	Organizzativa	Didattica	Apprendimento
Orizzontale	1. supporta la creazione della rete tra classi/plessi dell'IC: -sostenendo attivamente la programmazione di istituto in chiave di curriculum breve; -accompagnando /guidando l'allestimento di aule tecnologicamente funzionali; -progettando l'architettura della piattaforma educativa "Google Apps for education" -collaborando con il partner tecnologico per supporto tecnico e progettuale del "servizio a distanza" -organizza il sistema di videocomunicazione	1. padroneggia la "piattaforma didattica" EAS: - sa progettare per competenze; - sa valutare per competenze; - sa documentare e condividere con in colleghi la propria azione didattica - progetta il sistema di condivisione degli EAS 1.progetta la classe digitale	1. sa progettare e gestire azioni di: -reciprocal teaching - peer-learning - auto e peer-evaluation - lavori di gruppo collaborativo e cooperativo - individualizzazione e personalizzazione - sa progettare forme di tutoraggio tra pari 1. sa gestire aula master e aula slave sia dal punto di vista

	-Facilitare la comunicazione tra sedi e scuole 2. si attiva come referente per la rete Smart Future” di Samsung: - attiva e supporta processi di cooperazione tra scuole; - monitora l’andamento della sperimentazione; - progetta e supporta i processi di documentazione; - rappresenta la scuola all’interno del progetto gestendo flussi di comunicazione interna ed esterna - lascia il ruolo di referente sul progetto ad un collega	2. supporta processi di Blended-instruction 2. attiva forme di collaborazione, confronto e condivisione nel proprio gruppo docenti 2. modeling tecnologico verso i colleghi 2. supporta processi di media Literacy dei colleghi 2.coinvolge i colleghi nelle sperimentazioni e li valorizza	tecnologico che comunicativo 2. modeling tecnologico sia sincrono che asincrono 2. supporta processi di media Literacy
--	--	--	---

	3. supporta il progetto di e-twinning	3.moderatore on line, capace di mediare la presenza della tecnologia, favorendo da parte dell’utenza un accesso critico e in sicurezza ai servizi; 3. sa individuare e sviluppare un progetto interdisciplinare 3. attiva occasioni di confronto con l’esterno	
Verticale	2. supporta il processo di costruzione del curricolo verticale	2. presta particolare attenzione agli anni “ponte” tra i cicli, li monitora e interviene in chiave di supporto alla progettazione 2.attiva una didattica orientativa	2.sa progettare forme di tutoraggio tra pari 2. sostiene i processi di autoregolazione dell’apprendimento e processi metacognitivi

	3. supporta l'organizzazione spazio temporale della classe a distanza	3.tutor d'aula remota - gestisce la tecnologia - osserva la classe e fornisce feedback al docente	2. favorisce processi di orientamento anche con le famiglie 3. tutor d'aula - scaffolding al gruppo - supporta l'elaborazione del feedback dello studente verso l'aula master - modeling tecnologico sia sincrono che asincrono - supporta processi di media Literacy - Attiva processi cooperativi per promuovere la
--	---	---	---

			motivazione intrinseca
--	--	--	------------------------

Tabella 2. Mansionario del tutor secondo i descrittori

3.3 il processo di formazione

Nella fase di reclutamento del tutor sono state richieste competenze psico-socio-pedagogiche in ingresso. Sulle restanti si è proceduto offrendo al tutor tre differenti percorsi di formazione:

- partecipazione a progetti innovativi;
- formazione didattica allargata al contesto scuola;
- formazione specifica sul ruolo.

Il coinvolgimento del tutor in progetti innovativi ha consentito di “far vivere” in anteprima (formarsi, sperimentare e riflettere sulla sperimentazione condotta) alcune tematiche poi affrontate a livello di formazione a livello di scuola. In questo modo il tutor ha potuto sperimentare in modo anticipato ciò che in seguito si è trovato ad agire come membro

della comunità scolastica, funzionando da modello, amico critico, o in altre situazioni, come formatore.

Nei percorsi innovativi il tutor ha potuto sperimentare processi di ricerca-azione e l'adozione del "*BLEC Model*", ossia il modello di blended instruction progettato da CREMIT le cui caratteristiche strutturali sono: il Blended learning, la tecnica delle Etivities e il Coaching⁴.

La seconda proposta si riferisce invece a sessioni di formazione allargate a tutti i colleghi di scuola. In particolare sono state attivate formazioni in modalità laboratoriale dedicate al metodo EAS (progettare gli EAS, gestire una classe EAS, valutare con gli EAS), alla valutazione per competenze e ai suoi strumenti, agli applicativi per una didattica tecnologica e un progetto di consulenza sullo sviluppo del curriculum verticale.

Infine, per quanto riguarda la formazione specifica dedicata al tutor, sono state organizzati incontri centrati su:

- le Google Apps for education (Hang-out, Groups, Drive) per progettare e gestire la google classroom e la repository della scuola;
- le "figura tutoriali" tra competenza didattica e tecnica e il ruolo a supporto della conduzione della "lezione a distanza" e per la condivisione articolata del percorso didattico con i docenti della classe "remota";
- la gestione della videoconferenza : dall'aula che trasmette, all'aula che riceve.

SEZIONE III

L'IMPORTANZA DEL FARE RETE

di Giuseppina Cannella (INDIRE)

L'ultima parte del volume pone al centro il concetto di "Rete" intesa al contempo come dispositivo didattico e forma organizzativa intorno alla quale le piccole scuole possono crescere e sperimentare modi di lavorare in situazioni di isolamento nelle pluriclassi.

La "Rete" come dispositivo in grado di raccordare istituti e classi di piccoli plessi intorno a progetti trasversali volti a restituire l'unitarietà del sapere trova un suo caso esemplare nei percorsi eTwinning. I gemellaggi internazionali possono rappresentare uno sbocco interessante per superare l'isolamento valorizzando al contempo la ricchezza del proprio contesto locale (rif. Cap. 11) e riportando nei piccoli borghi il valore di un curriculum globale.

La "Rete" come forma organizzativa di raccordo per le scuole di un territorio nasce dall'esigenza di ripensare l'offerta educativa nell'ottica di un cambiamento di sistema. Per poter mantenere in vita queste piccole realtà scolastiche sono necessarie modelli di networking che possano sostenere la presenza della scuola come *driver* culturale. L'importanza della Rete, sia a livello locale che a livello nazionale, viene trattata da Giuseppina Cannella e Giuseppina Rita Mangione (INDIRE) nel Cap. 12. Il lavoro presenta un'indagine condotta con quattro cantieri sperimentali italiani che hanno

contribuito a definire le azioni di supporto delle reti locali. È stato possibile descrivere alcuni esempi di reti di scuole di piccole dimensioni create secondo modelli diversi presenti nelle reti italiane. Si è scelto di raccontare l'identità di alcune reti di scuole di piccole dimensioni, nate in maniera spontanea in Italia, analizzandole attraverso i risultati di un questionario che INDIRE ha sottoposto alle stesse, proprio per studiarne l'organizzazione e l'impatto. Il capitolo infine mostra come questa indagine abbia contribuito a definire il ruolo che poi negli anni ha assunto il Movimento nazionale delle Piccole Scuole. Il Movimento, attraverso la diffusione di un Manifesto culturale, traccia i principi di rinnovamento delle scuole piccole e isolate, ha come obiettivo quello di valorizzare le competenze presenti in tali scuole, sostenerne i processi d'innovazione, mettendo loro a disposizione risorse e strumenti utili per stare al passo con il cambiamento.

Capitolo 11. Il caso eTwinning: il gemellaggio internazionale per superare l'isolamento

Alexandra Tosi [Unità eTwinning Italia] - Vittoria Volterrani
[Ambasciatrice eTwinning - I.O. Bobbio]

[Nota sugli autori¹]

1. Cosa è eTwinning

eTwinning è una delle ultime arrivate tra le molte iniziative europee a favore della scuola, oggi raccolte nel Programma Erasmus Plus. È la più grande comunità di scuole in Europa con quasi 900 mila docenti registrati e Centosedicimila progetti all'attivo dalla sua nascita, nel 2005². Nata come piattaforma a supporto dei gemellaggi elettronici per rafforzare la dimensione europea della scuola attraverso la collaborazione a distanza veicolata dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), eTwinning si è ben presto trasformata in una realtà molto più complessa, arricchita dall'interazione e dallo scambio tra docenti e studenti di tutta Europa. Il docente eTwinning si trova ad agire all'interno di una dimensione europea dell'insegnamento e della scuola e in un clima di condivisione e scambio tra pari, che, naturalmente e in maniera molto graduale e autonoma, favoriscono l'introduzione di metodologie innovative nella pratica didattica quotidiana, la riflessione sulle proprie pratiche e la loro comparazione con realtà diverse.

Dalle voci degli insegnanti emerge l'entusiasmo e l'effi-

cacia di questo tipo di collaborazione che permette loro di lavorare a distanza con altri colleghi e di fornire nuovi stimoli alla professionalità docente attraverso un'esperienza diretta.

“Grazie agli strumenti messi a disposizione dalla piattaforma, ai numerosi eventi di aggiornamento online e in presenza, ai continui scambi di conoscenze e competenze con docenti di altre scuole europee più bravi e innovativi di me, ho imparato ad imparare scoprendo quanto sia importante comunicare e collaborare anche a distanza. Ed è proprio grazie alle esperienze di partenariati e progettazioni eTwinning che ho dato nuovi stimoli alla mia professionalità di docente” (Luciana Soldo, Insegnante e ambasciatrice dal 2006).

Questo tipo di esperienza può contribuire a sostenere la professionalità del docente orientando il suo agire professionale verso una identità che possiamo trovare tra quelle selezionate da Paquay e Wagner (2001): il maestro istruito, l'esperto legato alla pratica, la persona in sviluppo, l'attore sociale, il tecnico e l'esperto riflessivo.

Dopo quattro anni dal suo lancio come piattaforma di supporto per la realizzazione di gemellaggi online, nel 2009 eTwinning si rinnova completamente e accentua le caratteristiche “social” della piattaforma, facendo emergere una rete sommersa di relazioni e contatti tra scuole e docenti di tutta Europa che spontaneamente si era sviluppata negli anni, al di là dei singoli progetti realizzati. Nel 2014 si assiste a un nuovo punto di svolta importante per la comunità eTwinning, con il lancio di eTwinning Live. Per la prima volta si introduce uno strumento gratuito di videoconferenza a disposizione dei docenti sia all'interno dei progetti che nella piattaforma social, per favorire la condivisione e disseminazione delle buone pratiche.

La completa libertà e flessibilità con cui i docenti possono muoversi autonomamente in eTwinning, se da un lato ha permesso una totale personalizzazione dell'esperienza e quindi un più facile radicamento nella pratica del singolo, dall'altro rischia di limitare i benefici dell'innovazione introdotta con eTwinning al singolo docente coinvolto e alla sua classe, ren-

dendo difficoltosa la messa a sistema di quanto appreso e/o sperimentato. Per superare questa sfida, nel rapporto di monitoraggio del 2015 sull'impatto di eTwinning sulle competenze dei docenti si trova la seguente raccomandazione: “[...] *mirare al coinvolgimento di dirigenti scolastici e personale scolastico senior (anche al fine di) aumentare le possibilità che le pratiche eTwinning influenzino la politica scolastica e possano essere diffuse [...]*”³. E proprio da questa riflessione si arriva infine all’ultima grande evoluzione di eTwinning nel 2018, con l’introduzione del riconoscimento di “Scuola eTwinning” che pone una maggiore attenzione al ruolo del Dirigente scolastico e della collaborazione tra docenti all’interno della scuola⁴.

eTwinning è riuscito a inglobare nella propria evoluzione l’avvento del web 2.0 e dei social network e la dimensione sociale del sapere, e al contempo ha saputo anche rispondere in modo reattivo alla manifesta esigenza dei docenti di apprendere in ambienti collaborativi e interattivi, di sperimentare insieme nuove metodologie e strumenti (Lave & Wenger, 1991).

E così negli anni eTwinning è cresciuto esponenzialmente, tanto da diventare una delle azioni di punta della Commissione Europea nel settore educativo, soprattutto per quanto riguarda la costruzione di una dimensione europea dell’insegnamento, il sostegno agli insegnanti e all’insegnamento e la promozione di un’istruzione realmente inclusiva, che offra pari opportunità a tutti, indipendentemente dal contesto socio-economico-culturale di provenienza, rimuovendo gli ostacoli a una sua piena fruizione.

2. eTwinning nelle Piccole Scuole: un’opportunità per le scuole e le comunità locali

Analizzando la distribuzione delle scuole eTwinning si nota che eTwinning è già diffuso molto tra le cosiddette piccole scuole, in quanto evidentemente risponde a esigenze specifiche del territorio. L’Unità eTwinning ha individuato alcuni

ambasciatori eTwinning che operavano all'interno di queste scuole e li ha intervistati per comprendere meglio come eTwinning possa rivelarsi utile in particolar modo in questo contesto.

“eTwinning è stato un mezzo semplice e comodo, gratuito e immediato per portare Arenzano in Europa, allargando i confini, le conoscenze, le esperienze dei nostri alunni, ma anche per migliorare le nostre competenze sulle nuove tecnologie, modernizzare e rendere motivante il nostro lavoro con bambini e ragazzi; i genitori hanno sempre accolto le attività con molto interesse e a volte hanno collaborato in prima persona.” (Giulia Gambino, insegnante di scuola elementare, IC di Arenzano, GE).

Dalle interviste e dai focus group effettuati su alcune scuole che da anni praticano gemellaggi eTwinning, emergono molti elementi tangenti a quanto espresso nel *Manifesto delle Piccole Scuole*. In particolare il tema della tecnologia (Principio n.3: *Tecnologia come strumento di inclusione sociale*), sia in termini di competenza dei docenti che, soprattutto, di disponibilità di connessioni e strumenti, sempre precari in questi contesti isolati.

“Le difficoltà maggiori sono legate alle attrezzature, alla connessione che non sempre “regge”. Quando ancora organizzavamo le videoconferenze in biblioteca [unico locale dotato di LIM all’epoca, ndr], che era al piano superiore, avevamo un’alunna in sedia a rotelle e l’ascensore spesso non funzionava...” (Alessandra Basso, Insegnante scuola primaria - IC di Villaputzu e San Vito – Villaputzu, CA).

Un ulteriore tema legato a doppio filo al *Manifesto delle Piccole Scuole* riguarda la possibilità per le scuole che scelgono di lavorare con eTwinning di ampliare la loro partecipazione ad altri progetti dell’azione Erasmus e sviluppare il processo di internazionalizzazione della scuola.

“eTwinning ha reso possibile l’apertura del nostro Istituto ad Erasmus. Con partner incontrati in eTwinning e grazie alla forma mentis e alle competenze che eTwinning ci ha aiutato a sviluppare, la nostra scuola sta implementando tre progetti Erasmus+ (1 KA1 e 2 KA2), tutti

centrati su metodologie attive e innovative” (Vittoria Volterrani, Insegnante di scuola primaria, I.O di Bobbio, PC).

Quindi non si tratta solo di acquisire competenze tecnologiche da parte degli insegnanti, ma di un processo a lungo termine che permette alla scuola nella sua interezza di avviare un percorso di internazionalizzazione e quindi definirne l'identità e proporre un modello educativo agli studenti e alle famiglie.

“È la nostra finestra sul mondo, ci siamo avvicinati alla cooperazione Europea proprio perché ci rendevamo conto ... che la nostra scuola era troppo isolata, troppo autoreferenziale e si faceva fatica a “crescere” e a offrire agli alunni nuove opportunità” (Alessandra Basso, insegnante scuola primaria - IC di Villaputzu e San Vito – Villaputzu, CA).



Figura 1. ICT e competenze digitali

In questo senso eTwinning sembra adattarsi particolarmente bene al mondo delle piccole scuole: plessi dislocati in

località remote e su più comuni, che accolgono, a volte in pluriclassi, alunni delle zone rurali e/o montane o di piccole realtà isolate, in cui se da un lato è forte il desiderio di superare l'isolamento geografico, dall'altro è spesso molto forte anche la relazione con la comunità locale e il radicamento delle tradizioni. In questo contesto, eTwinning può rappresentare uno sbocco interessante per superare l'isolamento valorizzando al contempo la ricchezza del proprio contesto locale.

“I progetti eTwinning hanno aiutato sia gli alunni sia la scuola a sviluppare un’attenzione “europea” che prima non c’era, grazie al contatto continuo con alunni e docenti delle altre scuole, grazie ai racconti dei ragazzi e dei docenti coinvolti e ad alcune attività a cui hanno preso parte più classi. Nei plessi di Guardea e Lugnano erano presenti delle pluriclassi che hanno avuto esperienze eTwinning e ciò non solo ha permesso di allargare i loro orizzonti ma ha anche permesso di lavorare in modo più organico durante le ore curricolari di lingua inglese, usando la lingua tutti insieme senza la necessità di usare il libro tutto il tempo. Così alunni di età diversa e con “programmi” diversi hanno potuto imparare, consolidare e potenziare le abilità in inglese” (Chiara Sabatini, Insegnante scuola secondaria I grado, 2009-2015 - IC Attigliano – Guardea, TR).

Anche i genitori sembrano essere soddisfatti dell’offerta formativa della scuola che partecipa a progetti eTwinning. Secondo loro queste occasioni rappresentano per i loro figli l’opportunità di vivere *“in un contesto più ampio, un contesto che non è fatto solo della quotidianità a cui siamo abituati ma di una quotidianità che parla lingue diverse, che è un po’ più lontana geograficamente ma con cui condividiamo molto”* (Chiara Sabatini, Insegnante scuola secondaria I grado, 2009-2015 IC Attigliano – Guardea, TR).

Il rapporto scuola territorio, altro pilastro del *Manifesto delle Piccole Scuole*, diventa in questo caso più stringete:

“Abbiamo iniziato da qualche anno a coinvolgere l’Amministrazione comunale nel corso degli eventi di disseminazione. Quest’anno abbiamo collaborato insieme per un Progetto, promosso da una collega, sull’educa-

zione ambientale. Abbiamo avuto un grandissimo supporto dall'Ente locale, che si è messo a nostra disposizione ed ha fatto da tramite con altre agenzie: ente foreste, protezione locale, pro loco per organizzare un grande evento eTwinning, per valorizzare uno dei quartieri più degradati. Gli alunni hanno collaborato alla piantumazione del verde pubblico e hanno animato per un giorno le vie del quartiere con una mostra di lavori realizzati con materiale di recupero” (Alessandra Basso, insegnante scuola primaria - IC di Villaputzu e San Vito – Villaputzu, CA).

Emerge chiaramente che la partecipazione a eTwinning di un solo docente rischia di tenere relegata l'esperienza a un singolo che, pur cambiando il proprio approccio alla progettualità, non riesce ad avviare processi di innovazione più ampia del sistema scuola. Solo con il coinvolgimento del Dirigente scolastico è possibile un radicamento dell'innovazione.



Figura 2. Scuola eTwinning

Difficile ma importante è riuscire nel tempo a coinvolgere un maggior numero di colleghi:

“Dapprima la partecipazione si limitava ad una condivisione di intenti, poi però piano piano si è trasformata in collaborazione per cui abbiamo realizzato attività di geografia e scienze insieme e i colleghi si sono dimostrati disponibili non solo a “donare” le loro ore per chat o altre attività, ma hanno partecipato attivamente al progetto con esperimenti di scienze e presentazioni dei paesi coinvolti nel progetto in geografia. [...] I Dirigenti scolastici che si sono avvicendati sono stati sempre favorevoli alla partecipazione in eTwinning e allo sviluppo di attività ad essa collegate, sempre integrati nel POF prima e nel PTOF poi. Credo che il PNSD abbia influito in modo positivo soprattutto relativamente al supporto da parte di altri colleghi.” (Chiara Sabatini, Insegnante scuola secondaria I grado, 2009-2015, IC Attigliano – Guardia, TR).

In tutti i casi analizzati, la partecipazione a eTwinning ha dimostrato di poter dare una forte spinta motivazionale agli alunni permettendo loro, benché isolati geograficamente, di colmare il gap con i loro coetanei delle grandi città nel confronto con le altre realtà europee.

3. La tempesta perfetta, il caso dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio

3.1 Il contesto

L'Istituto Comprensivo di Bobbio è situato in provincia di Piacenza, nella Val Trebbia. L'Istituto è organizzato su 13 scuole che comprendono infanzia, primaria e secondaria di 1° grado e raccolgono 450 alunni anche da molte altre micro frazioni limitrofe, alcune molto isolate. Queste scuole appartengono a cinque plessi, Travo, Perino, Bobbio, Marsaglia e Ottone, piccoli paesi, tutti parte dell'Unione montana dei comuni. L'Unione presenta numerosi piccoli insediamenti abitativi con una densità di popolazione molto bassa. Il declino

demografico è associato all'anzianità della popolazione. La rete stradale, fortemente influenzata dalle caratteristiche del terreno collinare e montano, presenta un deficit funzionale che causa difficoltà di collegamento tra i centri abitati e lunghi tempi di percorrenza per raggiungere i centri con servizi e scuole. Grazie all'alto valore culturale, storico, artistico, paesaggistico e agroalimentare dell'area, la valle è a vocazione turistica, ma ancora solo principalmente durante il periodo estivo. I principali settori di impiego (commercio, turismo, piccola industria, pubblico impiego, agricoltura) non ricoprono il reale fabbisogno lavorativo della popolazione. Si verifica quindi un elevato pendolarismo lavorativo e scolastico (relativo agli studenti nella fascia di età della scuola superiore) verso il capoluogo di provincia, Piacenza, che dista tra i 25 e gli 80 km dai plessi dell'istituto. Il plesso di Bobbio è la sede principale e si trova nel comune più rilevante della zona, con circa 3.600 abitanti.

3.2 Il racconto dell'esperienza

“La nostra realtà è differente, offre potenzialità e problematiche consuete solo per chi vive in analoga situazione di isolamento geografico e anche al nostro interno coesistono situazioni molto diverse: plessi con monoclasse da 15/25 alunni e micro plessi in cui l'intera scuola primaria è costituita da un'unica pluriclasse con 9 alunni (dalla prima alla quinta). I circa 65 insegnanti che operano in istituto devono quindi essere molto flessibili per riuscire a trasformare ogni giorno la difficoltà in opportunità.

È stato necessario rigenerare le pratiche didattiche per adattare i metodi all'acquisizione delle competenze chiave e trovare nuove strategie per evitare che gli alunni entrassero in un isolamento culturale, oltre che geografico.

[...] La scelta di iniziare ad usare eTwinning è stata quindi fortemente motivata dalla nostra condizione iniziale. Ci siamo rivolti all'Europa perché avevamo bisogno di stimoli per cambiare una didattica che rischiava di divenire ristagnante, non adatta a supportare gli alunni nel-

l'acquisizione di quelle competenze necessarie al loro presente, e soprattutto al loro futuro di adulti in un mondo che ha bisogno di flessibilità, creatività, collaborazione, comunicazione, senso critico, spirito imprenditoriale, grinta, mediazione, consapevolezza...

Inizialmente il coinvolgimento e il supporto del Dirigente scolastico in un processo di apertura e confronto è stata la base di un cammino che ci ha portato in 5 anni a rivoluzionare molti dei nostri orizzonti educativi. Il passaggio successivo è stato l'inserimento nel PTOF di una sezione EUROPA in cui eTwinning e la progettualità europea sono motori trainanti del rinnovamento metodologico dell'Istituto. Proprio questo passaggio è stato di fondamentale importanza; ha dato ai docenti l'impressione che quella fosse la linea da seguire, e ai genitori la percezione di quanto l'Europa fosse fondamentale per il futuro dei loro figli, specialmente considerando come la bellezza del luogo in cui vivono non possa sopperire a problemi legati ad isolamento, mancanza di opportunità lavorative stabili e necessità di acquisire quelle competenze necessarie a vivere in modo soddisfacente in un mondo che cambia molto, troppo velocemente.

Nel 2015, l'arrivo del PNSD ha contribuito e supportato l'azione di rinnovamento già avviata in eTwinning con le diverse progettualità Europee. Con i PON è arrivata la rete, abbiamo connesso nuovi device, creato nuovi ambienti di apprendimento e soprattutto acquisito un nuovo concept di scuola, più "competencies oriented", supportato da una formazione a tappeto che, per quanto migliorabile, ha comunque inciso in ambito scolastico. Negli insegnanti è cresciuta quindi la consapevolezza della necessità di supportare gli alunni nell'acquisizione delle competenze del 21° secolo. In tutto ciò eTwinning e le progettualità europee sono imbattibili per efficacia ed interdisciplinarietà.

Nel nostro Istituto, l'impatto provocato dai percorsi europei è stato particolarmente rilevante grazie alla sistematizzazione delle prassi e alle connessioni, anche formali, con le altre azioni ministeriali. Inserire l'europeizzazione nel PTOF, integrare eTwinning ed Erasmus al PNSD e al PFD, creare delle U.F. connesse che supportassero le azioni previste nel R.A.V. avviare corsi di inglese per gli insegnanti d'Istituto è stato determinante nell'innescare un concreto processo di rinnovamento, includendo e coinvolgendo moltissimi insegnanti dell'Istituto. Tutto ciò si è potuto realizzare solo grazie al lavoro in team e al sostegno del Dirigente, che ha

orientato la linea di intervento, mettendo in evidenza ciò che realmente conta per il futuro dei ragazzi e per la vision educativa dell'Istituto.”



Figura 3. Collaborare con eTwinning

“Quando vivi in un’area come la nostra, il rapporto con gli enti locali, in particolar modo con i comuni, è fondamentale. Per la scuola, costruire con le amministrazioni rapporti di reciproca stima e sostegno, fa la differenza. L’unione fa la forza è una frase che, per chi vive in realtà piccole e isolate, ha un significato reale, perché quando hai numeri così bassi, incidi solo se fai fronte comune e se costruisci intorno a te efficaci reti di supporto. eTwinning, avendo avviato il processo di europeizzazione nell’istituto, ha contribuito anche in questo. Come Istituto, abbiamo da subito reso famiglie e municipalità consapevoli che stavamo aprendoci all’Europa e a tipologie di progettualità che avrebbero avuto bisogno del loro sostegno. La risposta è stata assolutamente positiva e ha maggiormente avvicinato la comunità locale alla scuola. Vedere i ragazzi coinvolti in attività a distanza e in presenza con coetanei europei, ha reso i genitori soddisfatti e più aperti verso quel tipo di attività che non lascia

traccia sui quaderni, ma che incide in modo indelebile nelle vite dei loro figli. Per i comuni, essere di supporto a percorsi che valorizzano le vite dei ragazzi e che si distinguono nelle comunità locali, provinciali e regionali è importante. A livello di opinione pubblica, si mette in evidenza la buona amministrazione, mostrando come il reciproco supporto consenta, anche a micro realtà come la nostra, di andare lontano. Per questo è importante raccontare ciò che la scuola fa, lo story-telling delle progettualità europee nate in eTwinning ha contribuito a rafforzare la rete di sostegno costruita con le nostre comunità. Vivere queste esperienze e renderle pubbliche su stampa e canali social, non incide solo sul vissuto di insegnanti e ragazzi, ma contribuisce a creare, anche nella comunità, il senso di appartenenza all'Europa, normalizza l'apertura e lo scambio e mette le basi per un mondo realmente interculturale. Siamo cresciuti insieme e questo ha reso i nostri percorsi più semplici.” (Vittoria Volterrani, insegnante di scuola primaria).

Capitolo 12. Forme organizzative delle reti di scuole

Giuseppina Cannella, Giuseppina Rita Jose Mangione
[INDIRE]

[Nota, credits¹]

1. Introduzione al concetto di rete: dalla scuola al territorio.

In Italia parlare di scuole collocate in contesti isolati equivaleva, almeno fino agli anni 60, a parlare di scuola rurale, cioè, quel tipo di scuola che durante il fascismo aveva una sua precisa identità (Cerri, 2010). Il susseguirsi di azioni normative ha portato ad equiparare queste piccole realtà educative alle scuole urbane e dalle grandi dimensioni.

Ma se volgiamo lo sguardo al contesto internazionale, il tema dell'istruzione offerta in questi piccoli centri, circondati dal mare o in mezzo alle montagne, ha una sua specifica rilevanza declinata in definizioni, normative e attribuzioni di significato. La presenza della scuola nei piccoli centri non è legata solo all'esigenza di garantire l'erogazione del servizio di istruzione in maniera capillare sul territorio nazionale (secondo quanto previsto dalla Costituzione Italiana), ma porta con sé diverse questioni problematiche: il tema del territorio e dell'identità della comunità che lo abita; il concetto di spazio (*space*) e di luogo (*place*) (Lefebvre, 1991; Green & Reid, 2014); della memoria da preservare e tramandare (Cerri, 2010); il

tema dell'isolamento e della globalizzazione; il tema delle dimensioni della scuola (*school size*) (OCSE, 2014) strettamente connesso all'organizzazione della stessa. Spesso le ragioni economiche prevalgono sulle ragioni culturali e di mantenimento della scuola in un territorio che, se sprovvisto di questo presidio, è soggetto ad un processo di inarrestabile spopolamento, come peraltro sta accadendo in alcune piccole isole del Mediterraneo. Dunque per poter mantenere in vita queste piccole realtà scolastiche sono necessarie soluzioni organizzative, oltre che economiche, che possano sostenere la presenza della scuola come *driver* culturale. Perché questo accada è necessaria un'alleanza di intenti e di azioni tra scuole ed enti locali e, quindi, un sistema di *governance* territoriale nel contesto dell'istruzione che condivida le difficoltà e in cui ciascuna istituzione, sedendo a un tavolo comune di dialogo, possa diventare complementare in funzione della buona riuscita del progetto.

2. Lo scenario europeo: alcune tipologie

Il valore delle Reti scolastiche in territori isolati assume un ruolo centrale non solo per migliorare la qualità della didattica, ma, in alcuni casi, anche per la stessa sopravvivenza della scuola. In alcuni paesi europei il tema delle scuole isolate è fortemente legato alle problematiche dei contesti rurali. Il governo centrale sostiene associazioni e piccole o grandi organizzazioni che tutelano i diritti dei cittadini attraverso sistemi organizzativi che proteggono e mantengono alcuni servizi di base di questi territori come la scuola. È il caso ad esempio della Francia dove esistono diverse associazioni e reti di scuole che garantiscono l'esistenza del servizio scolastico in questi territori². Una di queste associazioni è il “Regroupement Pédagogique Intercommunaux”³, Federazione dei Sindaci Rurali di Francia, che informa e rappresenta i sindaci dei comuni con meno di 3.500 abitanti in tutta la Francia. L'associazione si impegna quotidianamente a livello locale e nazio-

nale per difendere e promuovere i contesti rurali e riunisce circa 10.000 sindaci in una *rete amichevole e solidale* di associazioni dipartimentali, indipendentemente dai poteri governativi e dai partiti politici. Tra le attività previste dalla rete vi è anche quella di gestire alcune problematiche legate alla qualità del servizio scolastico. Per fornire informazioni chiare e in un rapporto diretto con la cittadinanza è stata redatta una guida, “Il sindaco e la scuola”, che in 10 punti spiega in maniera semplice e chiara come è organizzata la gestione del sistema scolastico (sia in termini organizzativi che finanziari) nel contesto rurale e come proporre eventuali progetti per migliorare il servizio anche attraverso l’uso del digitale. In questo caso il modello prevede che il sindaco si faccia garante della gestione del servizio pubblico.

Una rete con caratteristiche orientate al *supporto degli insegnanti* (*Network with educational character*) è la rete francese “Equipe Mobile Académique de Liaison et d’Animation” (EMALA) che fornisce materiali didattici, risorse digitali e formazione a quel tipo di insegnanti che si sposta da una piccola scuola isolata all’altra con materiali audiovisivi e pedagogici per ciascun settore disciplinare. Si tratta di insegnanti incaricati di fare animazione pedagogica nelle scuole rurali di una specifica circoscrizione, in vari ambiti disciplinari quali le scienze, le tecnologie, l’educazione fisica, la musica e le arti visive⁴. Sono tenuti ad aggiornarsi in modo permanente partecipando ad azioni di formazione continua e svolgono un ruolo cruciale nello sviluppo di attività che coinvolgono diverse scuole, infatti una delle sezioni dell’ambiente on line è dedicata proprio alla formazione. Tra i loro compiti alcuni sono specificatamente orientati a favorire la creazione di reti tra docenti che esercitano in scuole di contesti isolati, altri hanno l’obiettivo di migliorare la qualità della didattica sia attraverso l’uso di materiali digitali per potenziare l’ambiente culturale degli studenti che attraverso la formazione dei docenti.

Una tipologia di rete di *orientamento sociale* è quella che è

stata creata a Picardie, nel Dipartimento della Somme. La comunità dei comuni di Haut-Clocher ha scelto di raggruppare le sue tredici scuole in tre siti. Dopo quattro anni di riflessione sono stati creati i *Regroupments Pédagogique Intercommunaux Concentrés*⁵. Obiettivo della rete è ripensare l'offerta scolastica, renderla più equa e "attrezzarsi con le scuole del XXI secolo" scegliendo di creare dei poli scolastici al posto di plessi frammentati distribuiti su dieci o più comuni. In questo modo in quel territorio è stato creato un polo con 750 studenti che privilegia un modello di scuola digitale. Ciascuno di questi poli è dotato di banda larga e di apparecchiature tecnologiche come LIM e dispositivi portatili per gli studenti. Ogni scuola ha un centro multimediale aperto al pubblico in orari extrascolastici. Il Ministero dell'Educazione ha partecipato allo sviluppo del progetto e alla formazione dei docenti.

Infine, una misura a supporto dei territori rurali isolati sono le *Zones d'éducation Prioritaires*⁶. Esse hanno come obiettivo quello di *correggere l'impatto delle disuguaglianze* sociali ed economiche in favore del successo scolastico, rafforzando l'azione pedagogica ed educativa nelle scuole e nelle istituzioni dei territori che soffrono maggiori difficoltà sociali. Questo tipo di azione presenta alcune delle caratteristiche emerse dal Piano di Azione delle Aree Interne italiane (SNAI) in quanto prevede un'azione mirata al supporto e al rafforzamento del servizio scolastico delle aree interne del paese a rischio isolamento e fragilità sociale.

In particolare, nel caso francese si tratta di un servizio che viene messo a disposizione dal Ministero centrale per gli attori principali, dunque docenti e genitori ai quali fornisce informazioni sulla situazione delle aree, risorse didattiche custodite all'interno di un repository e dati aggiornati sui numeri degli studenti iscritti e del numero di scuole disseminate in questi territori. Lo slogan dei punti chiave del programma proclama la necessità di "rifondare" l'educazione di base e, tra le azioni previste, ne declina alcune fondamentali per il

sostegno alla rete, tra cui la creazione di progetti e contratti scolastici formalizzati in un documento accessibile alla comunità in cui è possibile vedere la diagnosi e la rilevazione dei bisogni fino alla misurazione delle azioni messe in campo.

Una soluzione simile è stata progettata e messa in pratica in Spagna, dove sotto l'etichetta di *Colegios Rurales Agrupados*⁷ vengono incluse scuole che hanno una sola pluriclasse, scuole con livelli scolastici incompleti e organizzazioni differenti come quelle in cui si trovano due livelli scolastici che condividono la classe e l'insegnante. Se negli anni '70 le ragioni economiche sono prevalse orientando il governo centrale a chiudere molte istituzioni scolastiche, favorendo la creazione di Poli scolastici o Scuole parentali, negli anni '80 un decreto reale ha contribuito a favorire la decentralizzazione delle scuole e la creazione dei Raggruppamenti di scuole rurali attualmente esistenti.

Un'altra realtà interessante, e che si configura più come un *centro civico per piccoli centri*, sono gli *Agrupamentos Escolares*⁸ portoghesi. Si tratta di un dispositivo organizzativo costituito da un istituto di istruzione primaria basato su un progetto pedagogico comune ed hanno come obiettivo quello di favorire la frequenza scolastica e superare l'isolamento di quelle scuole che si trovano in regioni del paese distanti dai centri urbani più ampi. Agli studenti vengono offerti percorsi scolastici integrati, e un'articolazione curriculare tra livelli e cicli educativi.

Nei paesi del Nord Europa, dove la realtà delle scuole di piccole dimensioni rappresenta la norma, è stata creata la "*Società Nazionale per le Scuole Vicine*", (LUFS)⁹. La Società si basa sul supporto di soggetti volontari senza scopo politico ed ha una funzione consultiva. Uno dei principali obiettivi è quello di mantenere alta la qualità della didattica anche nel contesto delle pluriclassi attraverso la formazione degli insegnanti riguardo temi quali la gestione della classe, con particolare riferimento alle classi "multi-grade" e "mixed-age", nelle quali il rapporto tra pari, anche se di età diversa, rap-

presenta un elemento di crescita e di consolidamento della motivazione e della stima di sé (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Sebbene la LUIS non sia politicamente connotata, gli enti locali e le famiglie contano molto sul supporto della rete per il mantenimento delle piccole scuole “vicine”, che rappresenta un presidio di democrazia nel territorio.

3. Reti italiane di piccole scuole: le situazioni pilota

In Italia, l'idea di sostenere Poli Scolastici distribuiti sui territori è stata sostenuta tramite la legge 221/2012, che ha permesso di dare forma a Centri Scolastici Digitali (art.10 e art.11 del D.L. 179/2012) sperimentati da subito in alcune regioni “pilota”. Pur non affrontando direttamente il tema delle piccole scuole, questa iniziativa legislativa ha permesso di supportarle. La legge, che rientra tra le “Misure urgenti per la crescita del paese”, al comma 3 dell'articolo 11 prevede la possibilità di istituire Centri Scolastici Digitali (CSD). Regioni ed enti locali possono, senza aggravio di spesa, stipulare convenzioni con il MIUR per *“consentire in situazioni particolarmente svantaggiate, l'istituzione di centri scolastici digitali collegati funzionalmente alle istituzioni scolastiche di riferimento, mediante l'utilizzo di nuove tecnologie”*. Questo dispositivo normativo si inserisce all'interno del Piano Nazionale Scuola Digitale 2012. I Centri Scolastici Digitali hanno avuto il merito di consentire alle piccole scuole di poter disporre di un docente-tutor per supportare i momenti di didattica a distanza fra il plesso scolastico isolato e la ‘scuola di riferimento’.

La Regione Toscana ha colto il potenziale innovativo di questa norma nell'ottica di contrastare l'abbandono scolastico e lo spopolamento dei territori, e l'ha interpretata anche come una spinta ad attivare percorsi innovativi dal punto di vista didattico. In questo senso ha promosso la firma di un protocollo tra l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana (USR Toscana), l'Unione Nazionale Comuni Comunità Enti Montani della Toscana (UNCCEM Toscana) e l'Istituto Nazio-

nale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) finalizzato a *“implementare la qualità dell’offerta formativa e a garantire la fruibilità del diritto di istruzione e alla formazione anche nelle aree più disagiate del territorio toscano promuovendo i Centri Scolastici Digitali Toscani”* (Delibera n. 783 del 23 settembre 2013). Avvalendosi di questo protocollo i ricercatori Indire hanno iniziato a osservare la comunità di scuole di piccole dimensioni della Toscana intercettandone le necessità didattiche e proponendo la sperimentazione di percorsi di didattica a distanza con plessi posti in altre zone del paese. Sono così nate le prime esperienze di aule estese e di ambienti di apprendimento allargato attraverso accordi con reti di piccole scuole di tutto il territorio nazionale come quelle presenti in Liguria e nelle isole Egadi in Sicilia.

3.1 Le reti pilota e la loro configurazione

Le prime esperienze hanno permesso di scoprire altre Reti desiderose di essere coinvolte nella sperimentazione didattica. Le *quattro reti di scuole* individuate includono plessi distribuiti su territori prevalentemente montani pressoché isolati, situate in zone difficilmente raggiungibili, in piccoli centri abitati distanti dalla città. Al di là di questa caratteristica, che ad un primo sguardo sembra accomunarle e che le connota come reti di “piccole scuole”, esse sono molto differenti fra loro, sia per il territorio in cui si trovano, ma soprattutto per la composizione numerica delle scuole e per l’assetto organizzativo.

Se le due reti di scuole posizionate al Nord, quale la Rete di Sassello e la Rete Sbifl delle scuole del Friuli, sono attive da molti anni (e quindi collocabili in uno stadio di maturità e di consolidamento), di costituzione più recente sono invece le reti presenti al Sud: la rete delle scuole della costiera Amalfitana attiva da qualche anno, caratterizzata da uno stato di crescita ed evoluzione, mentre la rete delle scuole delle isole minori di Favignana è stata avviata solo alcuni mesi prima dell’indagine.

Tutte e quattro le reti comprendono sia scuole standard, sia scuole considerate “piccole”; oltre alle scuole le reti non includono altri organismi. Le scuole che compongono le reti comprendono tutti gli ordini fuorché la secondaria di secondo grado, presente soltanto nella Rete Sbif.

Pur non includendo altre organizzazioni al loro interno, le quattro reti di piccole scuole collaborano con la Regione, con gli enti locali, con associazioni sportive o culturali e con università o enti di ricerca. La Rete di Favignana attiva azioni sinergiche anche con associazioni parrocchiali, di volontariato e con centri di formazione professionale, mentre la Rete di Sassello collabora con associazioni professionali. Nessuna delle reti collabora invece con associazioni di genitori o con aziende private. Le forme di supporto offerte da queste organizzazioni consistono principalmente in finanziamenti, servizi, nell'organizzazione di eventi sul territorio, in dotazioni di attrezzature e in sponsorizzazioni. Le quattro reti collaborano anche con altre reti di scuole, sia generiche sia composte di piccole scuole.

3.2 Le forme organizzative

Dal punto di vista organizzativo, tutte le reti hanno approvato una sorta di statuto o protocollo d'intesa, nel quale sono stabilite attività e funzioni e vengono definiti gli organi di gestione. In tutte le reti è istituito un organo di coordinamento delle stesse, gestito da dirigenti in tutti i casi fuorché nella Rete Sbif, nella quale appartengono a quest'organo uno o due docenti per ogni istituto della rete. Se si eccettua il consiglio di rete, costituito da docenti e presente nella Rete di Favignana, nelle reti analizzate non sono stati costituiti altri organi quali il comitato tecnico-scientifico, l'assemblea dei rappresentanti, o la figura di referente scientifico.

La gestione amministrativa delle reti varia da una rete all'altra: essa è demandata generalmente ai DSGA, che in una rete agisce da solo, in un'altra opera all'interno di un gruppo

formato da alcuni DSGA, in una terza è costituito da tutti i DSGA delle scuole appartenenti alla rete. Nella Rete di Sassello questo tipo di gestione è invece affidata ai dirigenti scolastici.

Delle quattro reti, soltanto la Rete Sbilf ha istituito un portale per favorire la comunicazione e la condivisione di informazioni fra le scuole coinvolte. Tuttavia, tutte le reti organizzano incontri tra le scuole appartenenti, a cadenza mensile o più volte all'anno, sia in presenza sia in videoconferenza. Gli incontri a distanza raggiungono nella Rete di Favignana una cadenza addirittura settimanale.

3.3 Le azioni promosse

In merito alle attività condotte dalle reti, tutte e quattro promuovono iniziative educative rivolte agli studenti e formazione professionale per i docenti. Tre reti su quattro (Favignana, Sassello e Sbilf) partecipano a bandi per il finanziamento di progetti, collaborano a progetti comuni e condividono, oltre che risorse documentarie, saperi e pratiche didattiche innovative. Le Reti di Favignana e Sbilf conducono anche iniziative di ricerca e di sperimentazione e hanno attivato servizi rivolti alla comunità locale. Infine, soltanto la Rete di Favignana gestisce beni e servizi e condivide al proprio interno risorse umane e professionali. Tra le iniziative didattiche promosse dalle reti che si rivolgono agli studenti, vi sono attività di collaborazione che vengono svolte online fra le scuole appartenenti alla stessa rete e attività di didattica condivisa attraverso videoconferenze che mettono in contatto classi di diverse scuole di una rete.

Nell'ambito dei servizi rivolti al territorio, tutte le reti organizzano iniziative formative per i genitori; soltanto la Rete di Favignana propone attività formative ai cittadini della comunità locale.

3.4 Impatto sulla scuola e sostentamento

In generale le attività promosse dalle reti hanno un discreto impatto sulle scuole che ne fanno parte, relativamente a molteplici aspetti. Dal punto di vista didattico esse hanno portato al cambiamento del curriculum, ad un maggiore impiego delle tecnologie, ad un miglioramento degli apprendimenti e delle competenze sia disciplinari che trasversali degli studenti e al perfezionamento di aspetti didattico-metodologici. Dal punto di vista socio-relazionale c'è stato un miglioramento delle relazioni fra docenti e alunni, fra docenti, con il dirigente, con le famiglie e con il territorio. Le attività promosse dalla rete hanno contribuito alla diminuzione della dispersione scolastica, a contrastare il rischio di chiusura delle piccole scuole, a richiamare un numero maggiore di studenti e a soddisfare i loro bisogni formativi, così come quelli del territorio. Inoltre, è migliorata la capacità di autovalutazione degli istituti che compongono le reti, nonché quella di assicurare una migliore continuità tra gli ordini di scuola e una maggiore inclusione degli studenti con disabilità, di acquisire maggiore visibilità verso l'esterno e di attrarre maggiori finanziamenti.

Per mettere in pratica alcune attività come ad esempio la formazione dei docenti o alcuni progetti didattici le reti usufruiscono di varie forme di finanziamento tra cui quello di tipo regionale e quello proveniente dagli enti pubblici e di ricerca. Per le Reti del Sud sono di particolare importanza i fondi europei, mentre la Rete di Sassello usufruisce prevalentemente di finanziamenti privati da parte di aziende o enti locali che promuovono la scuola presidio, la valorizzazione dei territori e lo sviluppo delle professionalità in grado di mantenerli. All'autofinanziamento invece ricorrono tutte le reti, ma in misura minore rispetto alle altre forme di sostentamento.

4. L'indagine sul valore della rete nelle piccole scuole

Al fine di comprendere meglio il valore dell'organizzazione in Rete delle piccole scuole, il gruppo di ricerca INDIRE ha predisposto uno strumento di indagine con l'obiettivo di comprendere le azioni chiave e gli impatti sulla didattica delle piccole scuole di una Rete territoriale, così come le aspettative verso la Rete e l'accoglienza da parte delle singole istituzioni. L'indagine, basata su un questionario realizzato e proposto nell'a.s 2016/2017, ha avuto come target un campione costituito da quattro Reti di scuole già attive nei territori fragili, delle isole e delle montagne (Cfr. Cap. 6). Emerge da subito come, oltre alla complessa gestione e al continuo far fronte a ostacoli di ogni tipo, le Reti territoriali abbiano sviluppato una propria struttura organizzativa e intrapreso una serie di azioni utili a soddisfare le necessità degli istituti che ne fanno parte, con un impatto significativo sul territorio. Tali azioni si sono spesso rivelate fondamentali per la stessa sopravvivenza degli istituti più piccoli e per la formazione continua dello staff docente.

4.1. Caratteristiche strutturali delle Reti

Le scuole che hanno aderito al questionario proposto da INDIRE sono rappresentative della Rete Sbif del Friuli Venezia Giulia (7 scuole), della Rete Costiera Amalfitana (4 scuole), della Rete Ligure "Scuole in Rete" (3 scuole) e infine della Rete "Isole Egadi" (1 scuola). Il 66% delle scuole dichiara di fare parte di un contesto montano, il 27% di un piccolo centro abitato e il 7% si colloca in una piccola isola (Fig. 1)

PARTECIPAZIONE RISPETTO ALLE RETI DI PICCOLE SCUOLE DI APPARTENENZA

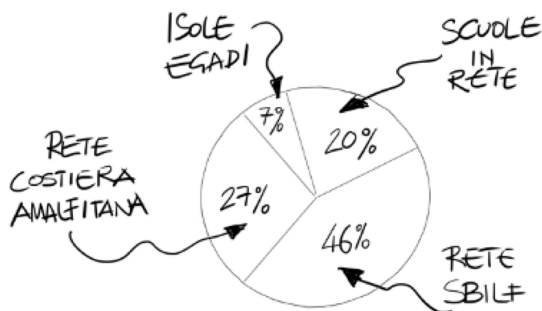


Figura 1. Distribuzione delle scuole rispetto alla rete di appartenenza

Le Reti presentano una conformazione per lo più omogenea in cui le piccole scuole del territorio afferiscono prevalentemente al primo ciclo (primaria 33% e secondaria di I grado al 30%) con una bassa presenza dell'istruzione secondaria professionalizzante (solo il 9%). La partecipazione di altri enti locali alla programmazione didattica emerge come elemento debole della rete. Solo in una realtà educativa, l'Istituto Comprensivo di Paluzza (UD) della Rete Sbilf, entrano a far parte della Rete anche soggetti diversi dalle scuole: nello specifico si tratta di enti locali, associazioni culturali, centri di formazione professionale e università o centri di ricerca. La gran parte delle Reti si è dotata di uno Statuto (circa l'87%) o un Protocollo di Intesa in cui vengono stabilite attività, gruppi di lavoro e funzioni della Rete, di Commissioni e Organi di Coordinamento costituiti *ad hoc* per la gestione (Fig. 2) il 67% si è dotato di un portale o una piattaforma per favorire la comunicazione e la condivisione di informazioni tra le scuole coinvolte.



Figura 2. Organi di coordinamento della Rete di Piccole Scuole

Il 53% delle scuole attribuisce alla Rete territoriale di piccole scuole a cui appartiene uno stato di maturità e stabilità, mentre il 40% dichiara uno stato di crescita e sviluppo. Solo il 7% si trova in una Rete ritenuta "giovane" perchè avviata da poco tempo (Fig. 3).



Figura 3. Posizionamento della Rete rispetto a stadi di crescita

La tecnologia favorisce una organizzazione che punta sulla comunicazione e condivisione capillare tra le scuole che afferiscono alla Rete.

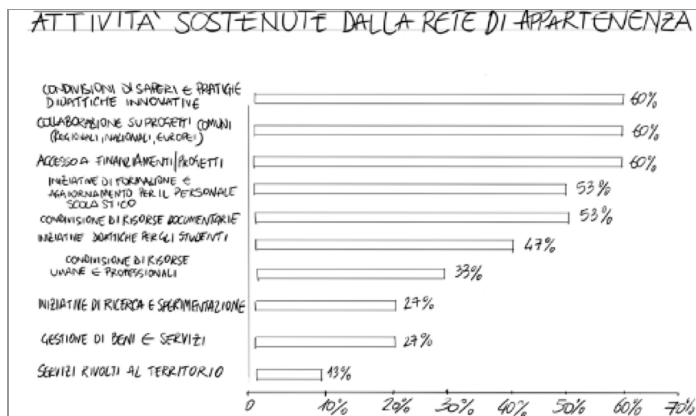


Figura 4. Attività sostenute dalla Rete

La condivisione dei saperi e la diffusione e messa a sistema di buone pratiche anche innovative è l'attività prevalentemente sostenuta dalla rete (Fig. 4). Gli incontri a distanza tramite sistemi di videoconferenza consentono più momenti di condivisione anche settimanali (per il 7%), nonostante per la maggior parte dei rispondenti la gran parte degli incontri abbia una cadenza mensile (13%) o annuale (53%).

4.2 Attività promosse dalle reti pilota

Il “fare rete” permette alle scuole di attivare una serie di proposte e iniziative. Per la maggior parte sono iniziative di formazione e di aggiornamento del personale scolastico (93%), partecipazione a finanziamenti per sostenere specifici progetti (circa l'80%), ed azioni volte alla condivisione di sapere e pratiche a sostegno dell'innovazione didattica (73%).

In particolare, le attività sostenute dalla Rete, oltre ad incidere sul soddisfacimento dei bisogni formativi, hanno un impatto, misurato attraverso un posizionamento su scala di Likert, molto alto sull'impiego delle nuove tecnologie nella

didattica (47%), sul miglioramento degli aspetti didattici e metodologici (33%), e sulla restituzione all'esterno e alla collettività di azioni e proposte educative (40%). Le scuole riportano anche un impatto della Rete sul cambiamento delle proposte curriculari (53%) e una maggiore continuità tra gli ordini di scuola (40%) con un miglioramento delle competenze disciplinari degli studenti (53%).

	Molto	Abbastanza	Poco	Nulla	N/R	N/A
Cambiamento del curriculum	13%	53%	13%	7%	13%	0%
Maggiore impiego delle tecnologie	47%	33%	0%	7%	13%	0%
Miglioramento degli apprendimenti	13%	53%	20%	0%	13%	0%
Miglioramento degli aspetti didattico-metodologici	33%	47%	7%	0%	13%	0%
Miglioramento delle relazioni docenti/alunni	13%	33%	13%	7%	13%	20%
Miglioramento delle relazioni fra i docenti	20%	27%	20%	7%	13%	13%
Miglioramento delle relazioni con il dirigente scolastico	7%	47%	13%	7%	13%	13%
Miglioramento delle relazioni con le famiglie	13%	33%	7%	7%	13%	27%
Miglioramento delle relazioni con il territorio	20%	40%	7%	7%	13%	13%
Diminuzione della dispersione scolastica	13%	7%	40%	0%	13%	27%

Capitolo 12. Forme organizzative delle reti di scuole

Sviluppo di competenze disciplinari negli studenti	13%	53%	20%	0%	13%	0%
Contrasto al rischio di chiusura della scuola	20%	20%	13%	7%	13%	27%
Attrazione di un numero maggiore di studenti	13%	13%	27%	7%	13%	27%
Soddisfazione dei bisogni formativi degli studenti	20%	53%	7%	0%	13%	7%
Soddisfazione dei bisogni formativi del territorio]	20%	33%	27%	0%	13%	7%
Maggiore capacità di autovalutazione dell'istituto	20%	33%	13%	13%	13%	7%
Attrazione di maggiori finanziamenti per l'istituto	33%	33%	20%	0%	13%	0%
Maggiore continuità tra gli ordini di scuola	20%	40%	7%	7%	13%	13%
Maggiore inclusione degli studenti in situazioni di svantaggio	27%	47%	13%	0%	13%	0%

Maggiore visibilità verso l'esterno	40%	27%	13%	0%	13%	7%
Altro	13%	0%	27%	33%	13%	13%

Tabella 1. Impatto su dimensioni didattiche e organizzative della piccola scuola

4.3 Punti di forza della rete locale e aspettative

Dal punto di vista della apertura e del dialogo tra Reti, il 47% delle scuole intervistate dichiara la propria Rete una realtà collaborativa con altri network di piccole scuole. Il 40% di contro è al momento proiettata al proprio interno e ancora in una fase di crescita.

Rispetto alle iniziative che la Rete propone (Fig. 5) per il territorio, le scuole dichiarano una buona partecipazione. In particolare le scuole partecipano per 60% ad azioni formative per i genitori, e per il 33% ad azioni che coinvolgono i cittadini. Sempre relativamente ad una dimensione locale, le scuole partecipano alle iniziative didattiche proposte dalla Rete.

Le proposte relative alle attività di collaborazione tra

scuole sono quelle che vedono la partecipazione massiva degli istituti piccoli e isolati (60%). Nel dettaglio la Rete mette le scuole nelle condizioni di prendere parte a momenti educativi che vedono lo spostamento sul territorio di gruppi di studenti o intere classi di studio (20%), video lezioni tra gruppi di classi differenti (20%) e un maggiore raccordo tramite curriculum verticale che facilita il passaggio tra i vari ordini di scuola (20%).



Figura 5. Partecipazione delle scuole alle iniziative promosse dalla rete.

I punti di forza della rete locale (Fig. 6) sono principalmente legati alla collaborazione, che si declina non solo nella partecipazione a progetti e nella progettazione di esperienze di apprendimento esteso, ma anche nella valorizzazione delle risorse e nella costituzione di un organismo che tutela e garantisce la governance delle piccole scuole. Emergono alcuni punti di debolezza forse anche attribuibili ad una dimensione soprattutto locale della Rete. Tra i punti di debolezza più importanti vi è la difficoltà di un coinvolgimento esteso di Dirigenti Scolastici e dei Docenti in servizio presso tutti gli istituti

delle scuole afferenti alla rete (30,77%) nelle proposte educative interne alla scuola ed esterne al territorio. Difficoltà logiche e legate alle dotazioni tecnologiche sono strettamente correlate alle difficoltà manifestate di accedere ai finanziamenti per la scuola.

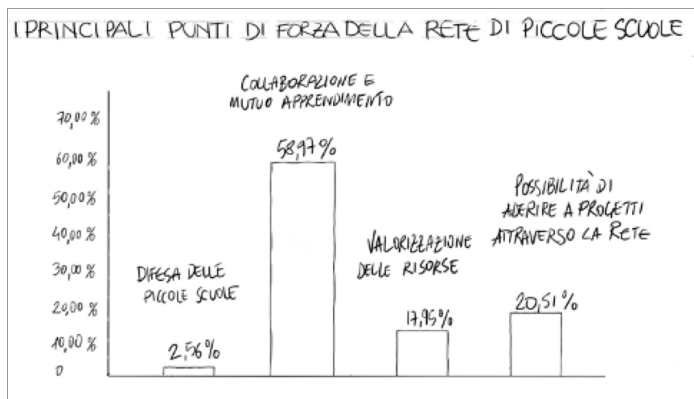


Figura 6. Punti di forza della Rete locale

L'interesse verso la nascita di una Rete Nazionale di piccole scuole è legato non solo al desiderio di condividere le buone pratiche (oltre il 70%), ma anche alla opportunità che un tale tipo di Rete può fornire in termini di sperimentazione di metodi didattici innovativi in contesti multigrade, ampliando così anche l'opportunità di aggiornamento professionale dei docenti.

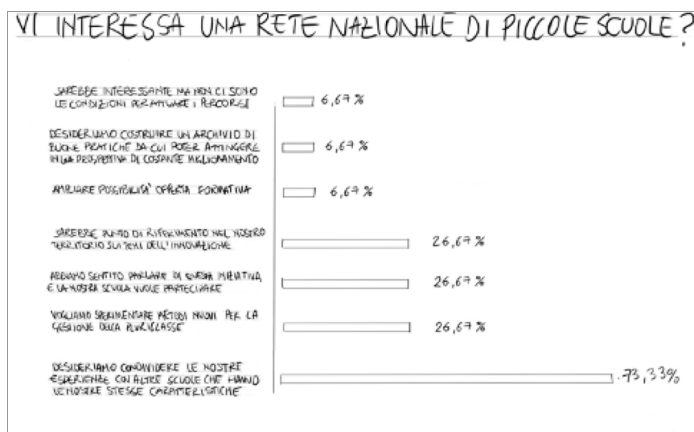


Figura 7. Interessi ed aspettative verso una rete nazionale

Una Rete nazionale delle scuole piccole può rappresentare un incentivo a co-progettare le attività e a verificare i risultati tra gruppi di insegnanti che condividono lo stesso progetto o problema. La diffusione e la sperimentazione di strategie e pratiche didattiche sostenibili è alla base di un cambiamento che vuole fare delle piccole scuole dei laboratori di avanguardia in grado di orientare i piani nazionali di istruzione.

5. Una rete nazionale per trasformare la scuola?

L'indagine condotta con le quattro Reti pilota ha permesso di comprendere le forme e il valore di una organizzazione comunitaria a livello locale, così come le aspettative e il valore aggiunto di una Rete Nazionale caratterizzata da un modello fluido e basato su un equilibrio tra processi di tipo bottom-up e indirizzi di tipo top-down.

La ricerca di INDIRE ha come obiettivo la realizzazione di un organismo di raccordo nazionale per le piccole scuole che richiami modelli ancorabili all'*Actor Network Theory* (La-

tour, 2005) in cui ogni elemento sociale sopravvive se integrato in un sistema di rete piuttosto che restare isolato. In questo sistema aspetti imprescindibili dovrebbero essere le tecnologie e la progettazione comune, mezzi di accompagnamento al cambiamento e all'innovazione per un'idea di scuola condivisa, una visione che punta sullo sviluppo professionale e sulla valorizzazione delle pratiche.

Forti di questo sondaggio nel 2017 nasce il Movimento delle Piccole Scuole, che attraverso la diffusione di un Manifesto culturale traccia i principi di rinnovamento delle scuole piccole e isolate. Il Movimento ha come obiettivo quello di valorizzare le competenze presenti in tali scuole, sostenerne i processi d'innovazione, mettendo loro a disposizione risorse e strumenti utili per stare al passo con il cambiamento.

Al fine di sviluppare le competenze dei docenti che si trovano ad agire in pluriclassi e in contesti di isolamento culturale, la Rete nazionale promuove laboratori formativi "adulti" su metodologie e pratiche riutilizzabili e in grado di migliorare l'offerta educativa di una piccola scuola. La formazione di tipo laboratoriale e in modalità *blended* ha un duplice obiettivo.

Da una parte sostenere l'acquisizione di conoscenze e strumenti su specifiche metodologie calate nel contesto delle scuole isolate e con pluriclassi; dall'altra, accompagnare i docenti formati in un primo Repertorio per l'Innovazione nella piccola scuola che, sulla base di una chiamata diretta delle scuole del territorio, possano garantire un'azione di innovazione a cascata.

Il Movimento quindi si accompagna ad un percorso di qualificazione e soprattutto alla valorizzazione dei docenti che si trovano ad operare in territori difficili e la cui professionalità va riconosciuta, alimentata e messa in luce.

Nel 2017 si registravano 88 Istituti Comprensivi aderenti al Movimento per un totale di circa 700 piccoli plessi distribuiti tra Nord, Centro e Sud.

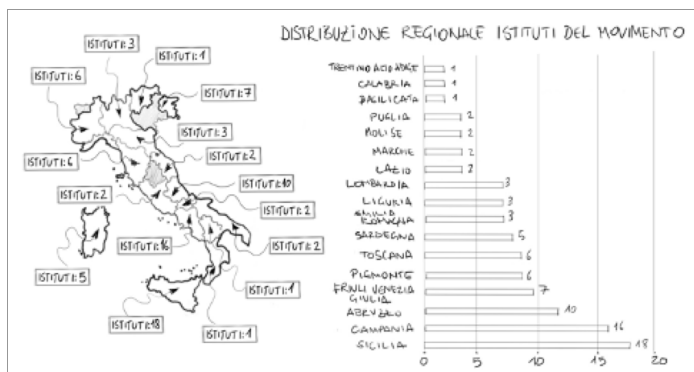


Figura 8. Adesione alla Rete Nazionale nel 2017

La condivisione delle pratiche da parte delle scuole viene sostenuta dai ricercatori che tramite l'analisi e l'intercettazione di quelle maggiormente efficaci ne favoriscono la diffusione tramite sperimentazioni e validazioni su più contesti.

Il Movimento nazionale di Indire, a cui oggi aderiscono oltre 400 Istituti e circa 2400 piccoli plessi, ha permesso negli anni di:

- Intercettare attività di osservazione utilizzando un protocollo condiviso; raccolta dal basso delle esperienze del movimento.
- Rappresentare la pratica in azione.
- Validare le pratiche innovative.

L'idea di mettere a disposizione delle scuole un Repertorio di Buone Pratiche, Studi e Casi ispiratori poggia sul principio di "scuola della comunità" in cui forme ibride di partecipazione alla rete (sia tramite la formazione sia tramite la condivisione e documentazione delle pratiche) possano contribuire a mantenere un presidio culturale nei territori in cui la scuola insiste, contrastando forme di spopolamento e di dispersione.

Ringraziamenti

Il lavoro è frutto della ricerca condotta nell'ambito del Progetto Piccole scuole - Programma Operativo Nazionale pluri-fondo (2014IT05M2OP001) “Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento” 2014-2020 – Asse I “Istruzione” – OS/RA 10.1 “Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa” - Azione 10.1.8 “Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell'abbandono, con riferimento alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali (anche con declinazioni a livello territoriale)” – Codice progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE- 2017-1.

Bibliografia

- Alpe, Y. (2012). Contexte territorial et organisation scolaire: l'école rurale française, de l'idéalisation à la stigmatisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(2), 213–231.
- Alpe, Y., & Fauguet, J.L. (2008). Enseigner dans le rural: un «métier» à part?. *Travail et formation en éducation*, 2, 1-17.
- ANCI (2017). *Agenda Controesodo*. Retrieved December 28, 2020, from <http://www.anci.it/tag/agenda-controesodo/>.
- Anderson, R. H., & Pavan, B. (1993). *Nongradedness*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- Aðalsteinsdóttir, K. (2008). Small Schools in North-east Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 225-242.
- Ares Abalde, M. (2014). School Size Policies: A Literature Review, OECD Education Working Papers, 106. Parigi: OECD, Publishing. Retrieved December 20, 2020, from <http://dx.doi.org/10.1787/5jxt472ddkjl-en>
- Arnold, R. (1994). *Small primary schools today*. Slough: NfER.

- Asbury K., & Plomin R. (2015). *G come Geni. L'impatto della genetica sull'apprendimento*. Milano: Cortina.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educazione E Processi Cognitivi: Guida Psicologica Per Gli Insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Bartolini, R., De Santis, F., & Tancredi, A. (2020). Analisi del contesto italiano. Piccole scuole: dimensioni e tipologie. In G. R. J. Mangione, G. Cannella, L. Parigi & R. Bartolini (Eds.), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola* (pp. 77-88). Roma: Carocci.
- Beaudoin, J., Gaudreault-Perron, J., Laferrière, T., & Hamel, M. (2015). *Projet «Usages du numérique dans les écoles québécoises». Étude de cas supplémentaire. Un cas d'innovation sociale par le numérique dans les petites écoles du Québec*. Québec: CEFRIQ.
- Beauté, J. (2004). *Courants de la pédagogie*. Lyon: Chronique Sociale.
- Benveniste, L. A., & McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International review of education*, 46 (1-2), 31-48.
- Bîrzea, C., Neacșu, I., Potolea, D., Ionescu, M., Istrate, O., & Velea, L. S. (2006). National Report–Romania. *The Prospects of Teacher Education in South-East Europe*, 437-486.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 5-244). Brescia: La scuola.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux.

- Bouck, E. C. (2004). How size and setting impact education in rural schools. *Rural Educator*, 25(3), 38-42.
- Bozzi, P. (1978). *L'interosservazione come metodo per la fenomenologia sperimentale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Milano: Laterza.
- Buscaglia, C., & Sanchez, L. (2010). *Réussir sa classe tous les jours... ou presque !*. Toulouse: Cépaduès.
- Bussey, M., Inayatullah, S., & Milojević, I. (Eds.). (2008). *Alternative Educational Futures. Pedagogies for Emergent Worlds*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Butera, F., Donati, E., & Cesaria, R. (1997). *I lavoratori della conoscenza: quadri, middle manager e altre professionalità tra professione e organizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Butera, F. (1999). L'organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello delle 4C nella Ricerca e Sviluppo. *Studi Organizzativi*, 2.
- Butera, F. (2017). Lavoro e organizzazione nella quarta rivoluzione industriale: la nuova progettazione socio-tecnica, *L'industria, Rivista di economia e politica industriale*, 3, 291-316.
- Calidoni, P. (2000). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.
- Cannella, G. (2020). *Globalizing the Local and Localizing the Global: the Role of the ICT in Isolated Mountain and Island Schools in Italy*. In C. Gristy, L.

Hargreaves, & S.R. Kučerová (Eds.) *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place*, IAP BOOK SERIES Current Research in Rural and Regional Education (pp. 217-235). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Cannella, G., Chipa, S. (2019). Una piccola scuola che promuove l'autonomia dello studente. In *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, n.50 (pp 88-97) Torino: Loescher editore.
- Cannella, G., & Mangione, G. R. J. (2020). I processi di internazionalizzazione delle piccole scuole come strumenti per l'innovazione didattica e organizzativa. In *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 128-144.
- Cappa, F. (Ed.). (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: Franco Angeli.
- Carter, M. (2003). *What do we know about small schools?*. Nottingham: National College for School Leadership, Nottingham University.
- Centi, A. (1966). *La pluriclasse nella didattica moderna*. Roma: Armando.
- Cerri R. (Ed.). (2010). *Quando il territorio fa scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Cesana, W. (2007). *Le pluriclassi in montagna: una specificità pedagogica, educativa e didattica efficace ed attuale nel contesto regionale ed europeo*. Lavoro presentato al Convegno Pluriclassi di montagna: da necessità a risorsa, Torino.
- Champollion, P. (2008). La Territorialisation des processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire. *Education & Formations*, 77.
- Chapman, M. L. (1995). Designing literacy

- experiences in a multiageclassroom. *Language Arts*, 72(6), 416- 428.
- Chase, P., & Doan, J. (1994). *Full circle: A new look at multiage education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
 - Clarke, H., Imrich, J., & Wells, N. (Eds.). (2003). *Enhancing rural education: Report of the task force on rural education*. Canberra: MCEETYA Task Force on Rural Education.
 - Collins, T. (1999). *Attracting and retaining teachers in rural areas*. Retrieved December 20, 2020, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438152.pdf>
 - Comber, B., Reid, J. A., & Nixon, H. (2007). Environmental communications: Pedagogies of responsibility and place. *Literacies in place: Teaching environmental communications*, 5-18.
 - Comoglio, M. (2001). Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni. *Orientamenti pedagogici*, 48(283), 6-7.
 - Corbett, M. (2010). Wharf talk, home talk and school talk: The politics of language in a coastal community. In A. Jackson & K. Schafft (Eds.), *Rural education in Twenty-first Century* (pp. 115-131). Philadelphia, PA: Pennsylvania State University Press.
 - Corbett, M. (2014). Toward a geography of rural education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 37(3), 3.
 - Cornish, L. (2006). What is multi-grade teaching? In L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 9–26). Armidale, Australia: Kardoorair Press.
 - Corradini, C. (1910). *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908: Relazione presentata a S. E. il Ministro della*

pubblica istruzione dal Direttore generale per la istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini. Roma:

Tipografia operaia romana cooperativa.

- Cottone, C. (1948). *La scuola unica pluriclasse*. Milano: Garzanti.
- Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S., & Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge: besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3).
- Cross, M.D. (1996). Service availability and development among Ireland's island communities: The implications for population stability. *Irish Geography*, 29(1), 13-26.
- Milani, L. (1996). *Lettera a una professoressa*. Florence: Libreria Editrice Fiorentina.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Paris: CERI-OECD.
- Escure, L., Coquelin, F., & Adam, D. (2013). L'Éducation en campagne. *Questions d'Éduc*, 10.
- eTwinning (2016). *Generazione eTwinning, Unità europea eTwinning*. Retrived December 28, 2020, from <https://www.etwinning.net/eun-files/generation/it.pdf>
- eTwinning (2010). *Building the community for schools in Europe*. Retrived December 28, 2020, from http://resources.eun.org/etwinning/25/EN_eTwinning_brochure.pdf
- Finegan, C. (2001). Alternative early childhood education: Reggio Emilia. *Kappa Delta Pi Record*, 37(2), 82-84.
- Fisher, K. (2016). *The translational design of school*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

- Foucault, M. (1994). *Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957-1984)*. Milano: Cortina.
- Fradette, A., & Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique ?. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 589-607.
- Freinet, C. (2002). *La scuola del fare*. Bergamo: Junior.
- Garelli, F. (1971). *Il buon Coltivatore*. Torino: Vaccarino.
- Garzia, M., Mangione, G. R., Longo, L., & Pettenati, M. C. (2016). Spaced learning and innovative teaching: school time, pedagogy of attention and learning awareness. *Research on Education and Media*, 8(1).
- Garzia, M., Giorgi, P., Mangione, G.R.J., & Zoppi, I. (2019). Passato e presente delle piccole scuole dell'alta Valle del Sele. In D. Luisi & F. Tantillo (Ed.), *Scuola e Innovazione culturale nelle aree interne*, n.50 (pp 28-42). Torino: Loescher editore.
- Garzia, M., & Pianese, E. (2020a). *Apprendimento Intervallato per Competenze. Nuove frontiere per una didattica inclusiva. Quaderno N. 7 – Strumenti*. Firenze: INDIRE.
- Garzia, M., & Pianese, E. (2020b). Formare nelle Piccole Scuole. Formazione & Insegnamento. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 233-243.
- Gaudault-Perron, J., Beaudoin, J., & Laferrière, T. (2010). *Les services complémentaires en réseau: Des usages de la technologie en émergence dans le milieu scolaire en région Rapport sur l'intervention en réseau dans l'École éloignée en réseau*. Québec: CEFRIQ.
- Gibbs, R. (2006). *Embodiment And Cognitive Science*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gibson, I. W. (1994). Policy, practice, and need in

the professional preparation of teachers for rural teaching. *Journal of Research in Rural Education*, 10(1), 68-77.

- Gilleran, A., & Kearney, C. (2014). *Sviluppare le competenze degli alunni per mezzo di eTwinning*. Retrieved December 20, 2020, from http://files.eun.org/etwinning/book2014/IT_Etwinning_2014.pdf
- Goodlad, J. I., & Anderson, R. H. (1987). *The nongraded elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Greff, E., & Kokyn, J. (1999). *Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux*. Parigi: Retz.
- Green, W., & Reid, J.A. (2014). Social Cartography and Rural Education: Researching Space(s) and Place(s). In S. White & M. Corbett (Eds.), *Doing educational research in rural settings: Methodological issues, international perspectives and practical solutions* (2 ed., pp. 26-40). Londra: Routledge.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American educational research journal*, 40(3), 619-654.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research in school practice. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research in teaching* (4th ed, pp. 226-240). Washington, D.C: American Educational Association.
- Harber, C. (1996). *Small schools and democratic practice*. Nottingham: Educational Heretics Press.
- Hargreaves, L. M. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
- Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural

- schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48, 117-128.
- Hargreaves, L., Comber, C., & Galton, M. (1996). The national curriculum: Can small schools deliver? Confidence and competence levels of teachers in small rural primary schools. *British Educational Research Journal*, 22(1), 89-99.
 - Harrison, D. A., & Busher, H. (1995). Small schools, big ideas: Primary education in rural areas. *British Journal of Educational Studies*, 43(4), 384-397.
 - Hattie, J. A. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449-481.
 - Hattie, J. (2009). *Visible learning a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxford: Routledge.
 - Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2014). Learning to learn in Finland. *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice*, 170, 179-205.
 - Haut-Commissariat au Plan (2017). *Note d'information du haut-commissariat au plan a l'occasion de la journee internationale de l'alphabetisation du 8 septembre 2017*. Retrived December 20, 2020, from <https://www.hcp.ma/attachment/903270/>.
 - Hoffman, J. (2003). Multiage teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5-17.
 - Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into practice*, 41(1), 47-52.
 - Huberman, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: UNESCO BIE.
 - Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and

- Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113.
- Jonassen, D., Howland J., Marra, R., & Crismond, D. (2008). *Meaningful Learning with technology*. Londra: Pearson Education.
 - Kaisa Hyry-Belhammera, E., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104- 113.
 - Kalaoja, E. (2006). Change and innovation in multi-grade teaching in Finland. In L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 215-228). Armidale, Australia: Kardoorair Press.
 - Kalaoja E., & Pietarinen J. (2009). Small Rural Primary Schools in Finland: A Pedagogically Valuable Part Of The School Network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116.
 - Kappler, E., & Roelike, C. (2002). The promise of multiage groupings. *Kappa Delta Pi Record*, 38(4), 165-169.
 - Kearney, C., & Gras-Velázquez, A. (2015). *Dieci anni di eTwinning: L'impatto sulla pratica, le abilità e le opportunità di sviluppo professionale dei docenti raccontato dagli eTwinners*. Retrived December 28, 2020, from https://www.etwinning.net/eun-files/eTwinningreport_IT.pdf
 - Kline, J., White, S., & Lock, G. (2013). The rural practicum: preparing a quality teacher workforce for rural and regional Australia. *Journal of Research in Rural Education*, 28(3), 1-13.
 - Kvalsund, R., & Hargreaves, L. M. (2009). Reviews of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda. *International Journal of Educational Research*, 48, 140-149.

- Laferrière, T., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Breuleux, A., Beaudoin, J., & Gaudreault-Perron, J. (2012). *L'école éloignée en rosea (ÉÉR), un modèle : Rapport synthèse*. Québec: CEFRIO.
- Laferrière, T., Métivier, J., Boutin, P., Racine, S., Perreault, C., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Beaudoin, J., & Breuleux, A. (2016). *L'infrastructure d'orientation et de soutien de l'École en réseau : quatre cas d'illustration*. Québec: CEFRIO.
- Lancini, M. (2017). *Abbiamo bisogno di adulti autorevoli*. Milano: Mondadori.
- Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples ? *McGill Journal of Education*, 43(3), 351-369.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy In The Flesh: The Embodied Mind And Its Challenge To Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Levati, W., & Saraò, M.V. (1998). *Il modello delle competenze. Un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane*. Milano: Franco Angeli.
- Lindström, E. A., & Lindahl, E. (2011). The Effect of Mixed-Age Classes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 121-144.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards

an international research and policy agenda.
International Journal of Educational Development, 21(6), 481-497.

- Little, A. W. (2006). Education for all: Multigrade realities and histories. In A. W Little (Ed.) *Education for All and Multigrade Teaching* (pp. 1-26). Dordrecht: Springer.
- Lombardi, F. (1987). *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*. Brescia: La Scuola.
- Lyson, T. (2005). The Importance Of Schools To Rural Community Viability. In M. S. Waters (Ed.) *A Mathematics Educator's Introduction to Rural Policy Issues*. Ohio University: Appalachian Collaborative Center for Learning, Assessment, and Instruction in Mathematics (ACCLAIM). Retrieved December 20, 2020, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491046.pdf>
- Mangione, G.R., Calzone, S., & Bagattini, D. (2017). Digital environments for Small Schools. The enhancement of laboratory spaces within a renewed classroom concept. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], 17(3), 83-100.
- Mangione, G. R. J., Calzone, S. (2018). The Italian Small School Towards Smart Pedagogy. A Cross-Reading of Opportunities Provided by the National Operational Program (PON) “For Schools 2014-2020 – Skills and Learning Environments” in “*Didactics of Smart Pedagogy Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*”, Editor: Linda Daniela – Professor in the Faculty of Education, Psychology, and Art at the University of Latvia in Riga.
- Mangione, G. R. J., & Calzone, S. (2020). Materialities in innovative education: Focus on small Italian schools. In L. Daniela (Ed.) *Epistemological Approaches to Digital Learning in*

Educational Contexts (pp. 102-126). Londra: Routledge.

- Mangione, G. R. J., & Cannella, G. (2020). Small School, Smart Schools: Distance Education in Remoteness Conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-21.
- Mangione, G. R., Garzia, M., De Simone, G. & Longo, L. (2016). Innovazioni didattiche e ricadute sugli apprendimenti. In R. Pace, G. R. Mangione & P. Limone (Eds.), *La relazione tra la dimensione didattica, tecnologica e organizzativa: la costruzione del processo di innovazione a scuola* (pp. 59-85). Milano: Franco Angeli.
- Mangione, G.R, Garzia, M., & Guida, M. (2016). Spazio e tempo nell'innovazione della pratica didattica. Analisi delle esperienze agite. In R. Pace, G. R. Mangione & P. Limone (Eds.), *La relazione tra la dimensione didattica, tecnologica e organizzativa: la costruzione del processo di innovazione a scuola* (pp. 191-218). Milano: Franco Angeli.
- Mangione, G.R., Garzia, M., & Pettenati, M.C. (2016). Neoassunti nella Piccole Scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 287-306.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitative*. Milano: Mondadori Bruno.
- Marshak, D. (1994, March). *From teachers' perspectives: The social and psychological benefits of multiage elementary classrooms*. Lavoro presentato alla conferenza annuale Emerging Images of Learning: World Perspectives for the New Millennium, Chicago, IL.

- Marzano, M., & Urbinati, N. (2017). *La società orizzontale*. Milano: Feltrinelli.
- Mason, D.A., & Burns, R.B. (1996). Teachers' views of combination classes. *Journal of Educational Research*, 89(1), 36-45.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles: de Boeck.
- Maxwell, L. (2006). Crowding, class size, and school size. In H. Frumkin, R. Geller, I.L., Rubin, & J. Nodvin (Eds.), *Safe and Healthy School Environments* (pp. 13-19). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Meziane Belfkih, A. (2000). La charte nationale d'éducation-formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 27, 77-87.
- Mhal, H. (2015). *Les TICE à l'école rurale au Maroc, échec ou réussite ?*. Retrieved December 20, 2020, from <http://edupronet.com/les-tice-a-l-ecole-rurale-au-maroc-echec-ou-succes/>
- Miller, B. A. (1989). *The Multigrade Classroom: a Resource handbook for small and rural schools*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Ministero d'Agricoltura, Industria e Commercio (1875). *Censimento 31 dicembre 1871: Popolazione classificata per età, sesso, stato civile ed istruzione elementare*. Roma: Stamperia Reale.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1948). *La scuola unica pluriclasse: relazione presentata al Ministero della P.I. dalla Commissione per lo studio dei programmi scolastici pluriclasse*. Roma: Istituto poligrafico dello Stato.

- Montecchi, L. (2015). *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. Macerata: EUM-Edizioni Università di Macerata.
- Montessori, M. (2013). *La Scoperta Del Bambino*. Milano: Garzanti (Ed. Or. 1912).
- Moyer, J., & Surbeck, E. (1992). Issues in Education: Multi-Age Programs in Primary Grades Are They Educationally Appropriate?. *Childhood Education*, 69(1), 3-4.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- OCSE (2014). *School Size Policies: A Literature Review*. Retrived December 20, 2020, from https://read.oecd-ilibrary.org/education/school-size-policies_5jxt472ddkjl-en#page1
- OCSE (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OCSE. Retrieved December 20, 2020, from <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- Olivares, P. A., & Jiménez, A. B. (2015). Teaching strategies and space organisation in multigrade classrooms. *Sisyphus-Journal of Education*, 3(2), 58-77.
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Trento: Erickson.
- Pachler, N., Bachmair, B. & Cook, J. (2010). *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*. New York: Springer.
- Page, J. (2006). Teaching in rural and remote schools: Implications for pre-service teacher preparation , pedagogies of place, and their implication for preservice teacher preparation. *Education in Rural Australia*, 16(1), 47-63.

- Pardini, P. (2005). The slowdown of the multiage classroom. *School Administrator*, 62(3), 23-30.
- Pavan, B. (1992). *School effectiveness and nongraded schools*. Lavoro presentato all'Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Pavan, B., & Anderson, R. H. (1993). *Nongradedness. helping it to happen*. Lancaster: Technomic Publishing Company.
- Peñafiel, L. D., & Tomàs, R. B. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international Project. *International Journal of Educational Research*, 74, 114-126.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Perreault, H., Waldman, L., Alexander, M., & Zhao, J. (2002). Overcoming barriers to successful delivery of distance-learning courses. *Journal of Education for Business*, 77(6), 313-318.
- Pieri, M., & Repetto, M. (2020). Piccole scuole e rapporti scuola-genitori tra legami con la tradizione e spinte all'innovazione. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 85-95.
- Pruneri, F. (2014). *L'aula scolastica tra Otto e Novecento. Rivista di storia dell'educazione*, I, 1, 63-72.
- Rivoltella, P.C. (Ed.). (2006). *E-tutor. Profilo, metodi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica Insegnare Al Cervello Che Apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: Editrice La Scuola.

- Rivoltella, P.C. (2017a). *Tecnologie di comunità*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2017b). *Che cos'è un EAS?*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholè.
- Rivoltella, P. C., (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Rivoltella, P.C., & Carenzio, A. (Eds.). (2016). *Nessuno escluso*. Parma: Junior.
- Rivoltella, P.C., & Modenini, M. (Eds.) (2012). *La lavagna sul comodino*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (Eds.) (2017). *L'agire didattico*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W., & Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of Innovations*, 4th Edition. New York: Free Press.
- Rossi, P. G., Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2017). Initial Teacher Education, Induction, and In-Service Training: Experiences in a Perspective of a Meaningful Continuum for Teachers' Professional Development. In *Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development* (pp. 15-40). Pennsylvania, Stati Uniti: IGI Global.
- Rosso, P. (2018). *La scuola nel medioevo. Secoli VI-XV*. Roma: Carocci.
- Sacks, O. (2017). *The River of Consciousness*. New York: The Oliver Sacks Foundation.

- Scaglione, E. (1905). *Semenza d'oro. Libro di lettura per le scuole elementari rurali, classe IV*. Lanciano: Carabba.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). *Knowledge Building*. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education*. (2nd ed., pp. 1370-1373). New York, USA: Macmillan Reference.
- Scholz, I. (2010). *Paädagogische Differenzierung [Pedagogical differentiation]*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sennet, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Smit, R., & Engeli, E. (2015). An empirical model of mixed-age teaching. *International Journal of Educational Research*, 74, 136-145.
- Smit, R., Hyry-Belhammer, E. K., & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103.
- Song, R., Spradlin, T. E., & Plucker, J. A. (2009). The Advantages and Disadvantages of Multiage Classrooms in the Era of NCLB Accountability. *Education Policy Brief*, 7(1).
- Spielhofer, T., O'Donnell, L., Benton, T., Shagen, S., & Shagen, I. (2002). *The impact of school size and single-sex education on performance*. Slough: NfER.
- Stake, R. (1985). Case Study. In J. Nisbet, J. Megarry & J. Nisbet (Eds.), *World yearbook of education 1985: research, policy and practice* (pp. 227-285). London: Routledge.
- Stone, S. (2004). *Creating the multiage classroom*. Glenview, IL: Good Year Books.

- Strike, K. (2008). Small schools: Size or community?. *American Journal of Education*, 114(3), 169-190.
- Sullivan, K., McConney, A., & Perry, L. B. (2018). A comparison of rural educational disadvantage in Australia, Canada, and New Zealand using OECD's PISA. *Sage Open*, 8(4).
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591-1626.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263-268.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tomlinson, C.A (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Tosi, L. (2014). Box 1: Il progetto iTEC (Innovative Technologies for an Engaging Classroom). In S. Bagnara,
- V. Campione, E. Mosa, S. Pozzi & L. Tosi (Eds.), *Apprendere digitale. Come cambia la scuola in Italia e in Europa* (pp. 109-119). Milano: Guerini e Associati.
- Turkle, S. (2019). *Insieme ma soli*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- UNESCO (2015). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes in Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 4*. Retrived December 20, 2020, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101>

- Veenman, S. (1995). Cognitive and non cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 319-81.
- Veenman, S. (1996). Effect of Multigrade and Multiage classes reconsidered. *The Review of Educational Research*, 66(3), 323-340.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante. Lectures, Les livres*. Retried December 20, 2020, from <https://journals.openedition.org/lectures/2090>
- Wagener, M. (2014). *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht [Mutual assistance: Social learning in multi-age teaching]*. *Schule und Gesellschaft. Band 57*. Wiesbaden: Springer.
- Wenger, K. J., & Dinsmore, J. (2005). Preparing rural preservice teachers for diversity. *Journal of Research in Rural Education*, 20(10), 1-15.
- Weyland, B., & Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Parma: Junior.
- Woods, P. (1987). *Inside schools: ethnography in educational research*. London: Routledge.
- Yarrow, A., Ballantyne, R., Hansford, B., Herschell, P., & Millwater, J. (1999). Teaching in rural and remote schools: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 1-13.
- Zanniello, G. (2013). Didattica e differenze di genere in alunni di 8-12 anni. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 4(7), 85-114.
- Zavalloni, G. (2015). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Verona: EMI.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school

- success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210.
- Zunino L., Rivoltella P.C., & Ferrari S. (2014). *Digital technologies, school and local communities: the experience of a network of small schools*. Lavoro presentato al Convegno Piccole Scuole, Bressanone.

Note

Introduzione

1. Cfr. in Internet, URL: <https://www.swissinfo.ch/ita/scuola-e-territorio-pluriclassi--retaggio-del-passato-o-pedagogia-del-futuro-/33582238> (e link collegati).

Capitolo 1. Dalle scuole rurali ai piccoli plessi

1. Una precedente versione di questo testo è stata pubblicata in F. Pruneri, *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*, in "Diacronie. Studi di storia contemporanea" 34, n. 2 (2018): 1-25.
2. Programmi per la scuola elementare annessi al Regolamento 15 settembre 1860. Per tutta la normativa ufficiale nel presente testo facciamo riferimento alla trascrizione delle leggi da parte di F. Lombardi, 1987.
3. Queste indicazioni si trovano nella Istruzione ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col R. Decreto 15 settembre 1860, riprodotta in Ibi, p. 93.
4. Le scuole urbane di I classe erano relative ai comuni con oltre 40.000 abitanti, quelle di II con 15.000, di III con 4.000.
5. Le scuole rurali potevano essere di I, II o III classe nelle località con popolazione maggiori di 3.000, 2.000 o 500 abitanti.
6. La distinzione tra maschi e femmine verrà mantenuta in vita fino alla legge Orlando dell'8 luglio 1904.
7. Secondo la legge elettorale del 1882, avrebbe potuto votare solo chi avesse esibito la licenza elementare statale, a norma di quanto stabilito dalla legge Coppino del 1877, indipendentemente dalle condizioni di reddito.
8. Si vedano le Istruzioni e programmi per l'insegnamento delle prime nozioni di agricoltura, del lavoro manuale educativi, dei lavori donneschi, dell'igiene e dell'economia domestica nelle scuole elementari, circolare n. 30 del 28 aprile 1899.
9. «Art. 1. L'obbligo dell'istruzione stabilito coll'art. 2 della legge 15 luglio 1877, n. 3961 [legge Coppino], è esteso fino al dodicesimo anno di età e rimane limitata al corso elementare inferiore in quei comuni ove manchi il corso superiore obbligatorio».
10. Programmi del 1905, R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905.

Capitolo 2. Le Piccole scuole nel contesto attuale: contesto, processi, opportunità

1. <https://www.agenziacoesione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/>
2. <http://www.oecd.org/regional/innovation-and-modernising-the-rural-economy-9789264205390-en.htm>
<http://www.oecd.org/rural/rural-development-conference/10-Key-Drivers-Rural-Change.pdf>
3. http://www.istruzione.it/allegati/2015/labuonascuola_areeinterne.pdf
4. Le scuole nelle comunità rurali sono il simbolo dell'autonomia, della vitalità, dell'integrazione della comunità, sono espressione del controllo personale, delle tradizioni e dell'identità sia comunitaria che individuale. Le scuole sono luoghi per lo sport, la musica, il teatro, e altre attività civiche. La capacità di mantenere una scuola è un indicatore del benessere di quella comunità.
5. http://www.marche.istruzione.it/ata/allegati/retescolastica_decreto.pdf
6. Istituto Comprensivo A. Rallo di Favignana (<http://icrallo.gov.it/>)
Istituto Comprensivo Gemona del Friuli (<https://icgemona.gov.it/>)
Istituto Comprensivo di Sassello (<http://www.icsassello.edu.it/IT/>)
7. <http://www.oecd.org/rural/rural-development-conference/about/>

Capitolo 3. Comunità, Tecnologie, Inclusione nei contesti piccoli o "non-standard"

1. Il concetto di situazione didattica viene elaborato nell'ambito della ricerca didattica in matematica, in area francese e prende tradizionalmente corpo in uno schema a tre soggetti rappresentato da un triangolo, come in Fig. 1. Oggi, forse, visto il protagonismo culturale della tecnologia, occorrerebbe aggiungere alla figura un ulteriore vertice a materializzare il ruolo degli artefatti (Rivoltella & Rossi, 2017).

Capitolo 4. Lo scenario internazionale delle piccole scuole: un'analisi relativa al ruolo delle TIC

1. (1er forum des enseignant(e)s exerçant dans le milieu rural au Maroc, 13-15 Gennaio 2012 Marrakech, <https://www.ei-ie.org/fr/detail/1782/maroc-ensemble-pour-am%C3%A9liorer-l'E2%80%99%C3%A9cole-publique-et-la-condition-enseignante-dans-le-milieu-rural>).

Capitolo 6. L'azione didattica nelle piccole scuole italiane

1. Rispetto al campione totale l'analisi che qui presentiamo filtra tenendo conto di un ammanco di 26 risposte, pari al numero di N/A (pareri non espressi). Il numero di docenti totale non sarà di 467 ma di 441.

Capitolo 7. Scuole non-standard: territorio e didattica

1. Per riferimenti sul progetto, sul percorso metodologico e sui risultati del lavoro di ricerca-azione, si veda il volume P.C. Rivoltella (a cura di), *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, Franco Angeli, Milano, 2014.
2. Nell'anno scolastico 2017/2018 lo spazio editoriale sulla rivista dedicato a tali realtà scolastiche è stato chiamato, appunto, "A scuola nel territorio". Buona parte degli elementi qui sintetizzati sono stati oggetto di approfondimento nelle pagine della rivista, attraverso la penna dei docenti delle diverse realtà scolastiche, che ringraziamo anche in questa sede.
3. L'ambito di riferimento più ampio nella gestione di progettazioni complesse è rappresentato dalle risorse metodologiche del PCM (Project Cycle Management). Gli strumenti scelti nella nostra esperienza sono indicati per il lavoro in piccoli gruppi.
4. Numerosi sono stati i riferimenti metodologici utilizzati. Per citare i principali: S.A. Barab - K. Squire, *Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground*, in «Journal of the Learning Sciences», 13(1), 2004, pp.1-14.; F. Cassim, *Hands On, Hearts On, Minds On: Design Thinking within an Education Context*. International Journal of Art & Design Education, 32 (2013) pp. 190-202; Design-Based Research Collective, *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*, in «Educational Researcher», 32(1), pp. 5-8; P. Rowe, *Design thinking*, MIT Press, Cambridge, MA 1987; E.B.-N Sanders, *From User-Centered to Participatory Design Approaches*, in J. Frascara (Ed.), *Design and the Social Sciences, Making connections*, Taylor & Francis, London 2002; J. Stempfle - P. Badke-Schaube (2002), *Thinking in design teams-an analysis of team communication in «Design Studies»*, 23 (2002), pp. 473-496.

Per una rassegna più completa, si legga il recente contributo P. Limone - Pace R. (2016). *La design-based research per la progettazione educativa*. In M. Tarozzi - V. Montù - A. Traverso (Eds.), *Oltre i confini, lungo i margini. Atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, AMS ACTA del Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Bologna, pp. 46-52.

5. Le fasi sono tratte dal documento: *Taking Design Thinking to Schools*. Stanford School of Education <http://web.stanford.edu/dept/SUSE/taking-design/presentations/Taking-design-to-school.pdf>

Capitolo 9. Un esempio di didattica a distanza: l'ambiente di apprendimento allargato

1. <https://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>
2. Per un sintetico racconto del progetto *Marinando* si veda Moscato, G., *Marinando, la scuola da frequentare dove si vive*, <http://www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=1496>
3. *“Chiamiamo interne quelle aree significativamente distanti dai centri di offerta di servizi essenziali (di istruzione, salute e mobilità), ricche di importanti risorse ambientali e culturali e fortemente diversificate per natura e a seguito di secolari processi di antropizzazione. Vive in queste aree circa un quarto della popolazione italiana, in una porzione di territorio che supera il sessanta per cento di quello totale e che è organizzata in oltre quattromila Comuni”* (Strategia nazionale per le Aree interne: definizione, obiettivi, strumenti e governance, 2014).
4. Fra il 1971 e il 2016 il calo demografico nei comuni fino a 5mila abitanti è stato del 13 per cento, a fronte di una crescita della popolazione nazionale del 12 per cento (fonte ANCI).
5. <https://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>
6. Il primo toolkit è stato sviluppato dai ricercatori Andrea Benassi, Giusy Cannella, Stefania Chipa, Tania Iommi, Giuseppe Moscato, Giovanni Nulli, Leonardo Tosi.
7. ITEC (Innovative Technologies for an Engaging Classrooms) è stato uno dei più importanti progetti europei per budget (€ 9,45 milioni) e per partecipazione delle scuole (50.000 alunni di 2.624 classi di 20 nazioni europee). Progetto quadriennale (settembre 2010-agosto 2014) di ricerca e sviluppo finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del 7° Programma Quadro (FP7), ha impegnato 26 partner, fra Ministeri dell'Istruzione, fornitori di tecnologia ed enti di ricerca, allo scopo di individuare trend di innovazione nella didattica con un orizzonte temporale compreso fra i 5 e i 10 anni. Indire ha partecipato in rappresentanza del Ministero dell'Istruzione e della Ricerca.
<http://itec.eun.org>
8. Si veda il quaderno “L'ambiente di apprendimento allargato”, in “Quaderni delle Piccole Scuole”, n. 3, serie Strumenti <http://piccolescuole.indire.it/quaderni/strumenti>
9. La descrizione dello scenario “Ambiente di apprendimento allargato” contenuta del toolkit.
10. Si fa riferimento alle attività di formazione residenziale e di assistenza-coaching svolta rispetto alle scuole firmatarie il Manifesto delle Piccole Scuole che hanno seguito i percorsi sull'Ambiente di Apprendimento Allargato.
11. Esempi di learning story possono essere consultate nel Quaderno n.3/2019 della serie “I Quaderni delle Piccole scuole” dedicato all'Ambiente di apprendimento allargato: https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2019/11/QUADERNO_3_STRUMENTI.pdf

Capitolo 10. La didattica EAS e la formazione dei tutor

1. Gli Autori condividono il disegno complessivo del capitolo. Nello specifico: Pier Cesare Rivoltella ha materialmente scritto i §§ 1 e 2, Simona Ferrari il § 3.
2. Di fatto con gli Istituti di Istruzione Superiore savonesi fino a oggi si è riusciti a ottenere al massimo un giorno alla settimana (il venerdì) di frequenza a distanza. Nell'ambito della progettualità relativa alle Aree Interne, l'idea era di avviare una collaborazione con altri Istituti, non necessariamente dello stesso territorio, immaginando una frequenza a distanza degli studenti per tre settimane al mese e una residenziale in una sorta di gemellaggio in cui le famiglie svolgerebbero una funzione importante nella prospettiva dell'accoglienza e dell'ospitalità. Una prima sperimentazione è stata condotta con il progetto scuola a Distanza nell'a.s. 2019/2020 con la collaborazione dell'IC di Sassello, del CPIA di Savona e dell'Istituto Superiore "Don Milani" di Montichiari (BS).
3. Il modello socio-organizzativo di un'organizzazione a rete è basato su cooperazione, comunicazione, condivisione di conoscenza e comunità. Solo in questo modo è, secondo Butera, possibile progettare e realizzare nuovi sistemi socio-tecnici.
4. In tale modello il blended learning sta ad indicare un percorso di formazione erogato parte in presenza e parte a distanza, grazie alla disponibilità di piattaforme tecnologiche.

In tale impianto di formazione però la variabile spaziale non è l'unica a qualificare l'idea del blended; infatti ad essa si aggiunge il ricorso a metodologie didattiche differenti (momenti erogativi, workshop, lavoro di gruppo). Per quanto riguarda le e-tivities, esse rappresentano il momento qualificante della proposta essendo attività da sviluppare da parte dei corsisti nel corso di ciascun modulo formativo. Si tratta della produzione di brevi consegne, piccoli prodotti, compiti circostanziati di solito contenibili nello spazio di poche ore di lavoro, su cui si basano sia il ritmo di avanzamento del corso di formazione (per lo svolgimento di ciascuna di queste attività viene assegnato un tempo di due settimane) che il meccanismo di valutazione. Ciascuna attività viene monitorata da un coach, presentata e poi discussa con il docente di modulo nel corso della videoconferenza di fine modulo.

Il terzo elemento chiave del modello è rappresentato dal coaching, ossia la presenza durante il percorso della figura di un esperto la cui funzione si colloca a metà strada tra quella del tutor (supporto e facilitazione) e quella del consulente cui si chiede invece un punto di vista esterno e una capacità di orientamento dei processi.

Capitolo 11. Il caso eTwinning: il gemellaggio internazionale per superare l'isolamento

1. [Il lavoro si avvale dei contributi di ulteriori ambasciatori eTwinning: Chiara Sabatini, Giulia Gambino, Alessandra Basso e Luciana Soldo]
2. dati al 31/12/2020 etwinning.net
3. Rapporto di monitoraggio eTwinning 2015 - Dieci anni di eTwinning: l'impatto sulla pratica, le competenze e le opportunità di sviluppo professionale dei docenti, Caroline Kearney, Agueda Gras-Velázquez, Unità europea eTwinning, ottobre 2015 https://www.etwinning.net/eun-files/eTwinningreport_IT.pdf
4. Licht, A., Pateraki, I., Scimeca, S., (2020). Le Scuole eTwinning verso un approccio di leadership condivisa - Analisi quantitativa e qualitativa della pratica delle Scuole eTwinning, Unità europea eTwinning – European Schoolnet, Bruxelles http://files.eun.org/etwinning/eTwinning_report_2020_summary_Schools_IT.pdf

Capitolo 12. Forme organizzative delle reti di scuole

1. Giuseppina Cannella è autrice dei paragrafi 1, 2 e 3.
Giuseppina Rita Jose Mangione è autrice dei paragrafi 4 e 5.
2. FNER-Fédération Nationale pour l'École Rurale <https://ecole-rurale.marelle.org/>
3. Regroupements Pédagogique Intercommunaux Concentres <https://www.courrierdesmaires.fr/83569/le-regroupement-pedagogique-intercommunal-comment-ca-marche/>
4. Equipe Mobile Académique de Liaison et d'Animation <http://www.pedago66.fr/emala3c/>
5. Regroupements Pédagogique Intercommunaux Concentres <https://www.banquedesterritoires.fr/regroupement-pedagogique-concentre-sept-ans-de-reflexion>
6. Zones d'éducation Prioritaires: <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/accueil.html>
7. Colegios Rurales Agrupados: <https://www.elvalordelaeducacionfisica.com/colegio-rural-agrupado-dificultades-soluciones/>
8. Agrupamentos Escolares <https://www.ate.pt/horizontes-da-educacao-2-2/agrupamentos-de-escolas/>
9. Società Nazionale per le Scuole Vicine <https://www.lufs.no/>

GIUSEPPINA CANNELLA

PhD in Pedagogia interculturale. Primo ricercatore presso INDIRE. Le sue ricerche sono orientate a indagare modelli educativi efficaci nei contesti delle piccole scuole basati sull'internazionalizzazione e sull'uso di ambienti di apprendimento "allargati". Tra le sue più recenti pubblicazioni: Cannella, G., & Mangione, G. R. J. (2020). I processi di internazionalizzazione delle piccole scuole come strumenti per l'innovazione didattica e organizzativa. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 128-144; Cannella, M. Belardinelli, L'importanza delle reti per l'innovazione didattica nelle Piccole Scuole in (a cura di) Mangione, Cannella, Parigi e Bartolini (2020), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*, Carocci, Roma.

STEFANIA CHIPA

PhD in Scienze della Formazione. Ricercatrice presso INDIRE. La sua attività di ricerca si concentra sull'analisi dei processi di innovazione didattica nelle scuole di piccole dimensioni con attenzione alla relazione tra spazi e ambienti di apprendimento anche in *outdoor learning*. Tra le più recenti pubblicazioni: G. Cannella, S. Chipa, Una piccola scuola che promuove l'autonomia dello studente, in Luisi, Tantillo (a

cura di), *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, “I Quaderni della Ricerca”, 50, Loescher, Torino, 2019, pp. 88-97; S. Chipa, L. Orlandini, A. Tosolini, Costruire comunità. Il dialogo tra scuola e territorio, in (a cura di) Mangione, Cannella, Parigi e Bartolini (2020), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*, Carocci, Roma. pp. 221-232.

MAECA GARZIA

Phd in Pedagogia Interculturale. Ricercatrice presso INDIRE. La sua ricerca approfondisce metodologie didattiche inclusive e facilitanti i processi attentivi degli alunni, indicate anche per le pluriclassi. Tra le ultime pubblicazioni: Mangione, G. R. J., Iommi T., Garzia, M. & Infurna M. R. (2020). I laboratori didattico-pedagogici per innovare nelle piccole scuole. Lo sviluppo professionale per un cambiamento di comunità. In (a cura di) Mangione, Cannella, Parigi, Bartolini (2020), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola* (pp. 145-177) Carocci, Roma.; Garzia, M., Giorgi, P., Mangione, G.R.J., Zoppi, I. (2019). Passato e presente delle piccole scuole dell’alta Valle del Sele. In *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, n.50 (28-42) Torino: Loescher editore.

SIMONA FERRARI

Professore associato di Didattica presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università Cattolica del Sacro Cuore (sede di Brescia) dove insegna Didattica e tecnologie dell’istruzione, dal 2006 coordinatore prima tecnico poi scientifico del CREMIT (Centro di Ricerca sull’educazione ai Media, all’Informazione e alla Tecnologia) presso la stessa università. Ha recentemente curato, con Amadini M., e Polenghi S. *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, Pensa MultiMedia, Lecce (2019).

GIUSEPPINA RITA JOSE MANGIONE

Phd in Telematica e Società dell’Informazione. Primo ri-

cercatore presso INDIRE. Responsabile della Struttura di ricerca “Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole” e del Movimento delle Piccole Scuole. La sua ricerca approfondisce il ruolo delle ICT delle situazioni di isolamento e pluriclassi. Mangione, G. R. J., & Cannella, G. (2020). Small School, Smart Schools: Distance Education in Remoteness Conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-21; Mangione, G. R. J., & Calzone, S. (2020). Materialities in innovative education: Focus on small Italian schools. In *Epistemological Approaches to Digital Learning in Educational Contexts* (pp. 102-126). Routledge.

ROSARIA PACE

Dottore di ricerca presso la Scuola Superiore ISUFI dell'Università del Salento, è stata assegnista di ricerca presso l'Università di Foggia e l'Università Cattolica di Milano. Collaboratrice del CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia), si occupa di contesti didattici non standard e di piccole scuole. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca sull'innovazione didattica, con particolare riferimento al piano metodologico e ha approfondito il costrutto e le tecniche della progettazione partecipata. Tra i contributi: Pace, R. & Petti, L. (2017). Il tema delle competenze in Italia, tra policy, visioni didattiche e prospettive di cittadinanza. *DigitCult | Scientific Journal on Digital Cultures*, Vol. 2, No 3.

MICHELLE PIERI

Michelle Pieri, PhD, è ricercatore presso INDIRE. Si occupa di piccole scuole dal 2015. La sua ricerca approfondisce la dimensione della comunità educante nei territori periferici. Tra le sue pubblicazioni più recenti: Repetto M., Pieri M. (2019). Il modello “piccola scuola come comunità educante”: l'esperienza pilota della Val di Susa". In D. Luisi, F. Tantillo (a cura di). *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, «I Quaderni della Ricerca», Loescher Editore, Torino, pp. 53-64 e

Pieri M., Repetto M. (2020). Piccole scuole e rapporti scuola-genitori tra legami con la tradizione e spinte all'innovazione, *Formazione & insegnamento*, 18(1), 85-95.

FABIO PRUNERI

Professore ordinario di Storia dell'educazione presso l'Università degli studi di Sassari, è Principal Investigator di un Progetto di Rilevante Interesse Nazionale dal titolo *Literacy and Development in Southern Italy from Italian Unification to the Giolittian Era* (1861-1914). Fa parte del direttivo del CIRSE (Centro Italiano Ricerca Storico Educativa) e del board delle riviste internazionali "Paedagogica Historica" e "History of Education". Ha recentemente curato, con F. De Giorgi e A. Gaudio, il *Manuale di storia della scuola italiana*, Morcelliana, Brescia (2019).

PIER CESARE RIVOLTELLA

Professore ordinario di Didattica e tecnologie dell'istruzione presso l'Università Cattolica di Milano, qui ha fondato e dirige il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia), coordina il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, è direttore del Master di secondo livello MEM (Media Education Manager). Presidente della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale) è membro della Commissione Scuola dell'Accademia dei Lincei. Tra i suoi ultimi lavori: *Nuovi alfabeti* (2020), *Il corpo e la macchina* (con P.G. Rossi, 2019).

ALEXANDRA TOSI

Si occupa di eTwinning dal 2006 dedicandosi in particolare alla formazione iniziale e in servizio dei docenti. Ha sviluppato negli anni la conoscenza dei processi didattici innovativi legati agli ambienti di apprendimento online, all'uso delle tecnologie per la collaborazione a distanza e all'apprendimento tra pari nella comunità di pratica eTwinning. Tra le recenti pubblicazioni: eTwinning per l'apprendimento

tra pari e lo sviluppo professionale del docente, *EAS* 4/17; L'esperienza formativa eTwinning alla luce del piano nazionale di formazione per i docenti in servizio, *EAS* 8/18.

VITTORIA VOLTERRANI

Insegnante di Scuola Primaria presso l'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio, dove svolge anche attività di Animatrice Digitale, FS Innovazione e coordinamento dei percorsi di europeizzazione. Ambasciatrice eTwinning dal 2013, formatrice Servizio Marconi TSI USR Emilia- Romagna dal 2106, collabora con il Movimento delle Piccole Scuole Indire dal 2020. Tra le sue più recenti attività di disseminazione scientifica citiamo la testimonianza su School Education Gateway, *What it means to be a rural school in Europe*, Dicembre 2019; *A scuola nel territorio*, Rivista EAS - Essere a Scuola. Maggio 2019.

Credits e quarta di copertina



Volume realizzato nell'ambito del Programma Operativo Nazionale plurifondo (2014IT05M2OP001) “Per la scuola – competenze e ambienti per l’apprendimento” 2014-2020

Asse I “Istruzione” – OS/RA 10.1 “Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa” - Azione 10.1.8

Progetto: “Piccole Scuole” - Codice progetto - 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1 - CUP - B59B17000010006

"A scuola nelle piccole scuole", è un volume corale che vuole valorizzare le esperienze di ricerca condotte sia dal CREMIT e che da INDIRE e condivise a partire dalla Summer School "Insegnare ed apprendere nelle piccole scuole" realizzata a Sassello nel 2017 nell'ambito del progetto "Piccole Scuole"- Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1.

Gli studi e gli interventi condotti nelle piccole scuole permettono di offrire al lettore una prospettiva di comprensione del fare scuola nelle piccole scuole.

Il volume ricco di casi e indagini massive permette al lettore di appropriarsi degli strumenti per una migliore gestione

della pluriclasse e per l'attuazione di esperienze educative estese anche grazie alle tecnologie per l'educazione.

La dimensione della Rete assume un ruolo centrale e il confronto con le realtà internazionali guida la messa a punto di modelli di networking in grado di promuovere qualità formativa e la sostenibilità stessa dei presidi culturali collocati nelle isole, nelle montagne e nelle aree interne del Paese.

GIUSEPPINA CANNELLA è Primo ricercatore presso INDIRE. Le sue ricerche sono orientate a indagare modelli educativi efficaci nei contesti delle piccole scuole basati sull'internazionalizzazione e sull'uso di ambienti di apprendimento "allargati". Tra le sue più recenti pubblicazioni: Cannella, G., & Mangione, G. R. J. (2020). I processi di internazionalizzazione delle piccole scuole come strumenti per l'innovazione didattica e organizzativa. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 18(1), 128-144; Cannella, M. Belardinelli, L'importanza delle reti per l'innovazione didattica nelle Piccole Scuole in (a cura di) Mangione, Cannella, Parigi e Bartolini (2020), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*, Carocci, Roma.

GIUSEPPINA RITA JOSE MANGIONE è Primo ricercatore presso INDIRE. Responsabile della Struttura di ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole" e del Movimento delle Piccole Scuole. La sua ricerca approfondisce il ruolo delle ICT delle situazioni di isolamento e pluriclassi. Mangione, G. R. J., & Cannella, G. (2020). *Small School, Smart Schools: Distance Education in Remoteness Conditions. Technology, Knowledge and Learning*, 1-21; Mangione, G. R. J., & Calzone, S. (2020). *Materialities in innovative education: Focus on small Italian schools. In Epistemological Approaches to Digital Learning in Educational Contexts* (pp. 102-126). Routledge.

PIER CESARE RIVOLTELLA è Professore ordinario di Didattica e tecnologie dell'istruzione presso l'Università Cattolica di Milano, qui ha fondato e dirige il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia), coordina il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, è direttore del Master di secondo livello MEM (Media Education Manager). Presidente della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale) è membro della Commissione Scuola dell'Accademia dei Lincei. Tra i suoi ultimi lavori: Nuovi alfabeti (2020), Il corpo e la macchina (con P.G. Rossi, 2019).

