
**VERSO LA SOSTENIBILITÀ DIDATTICA NELLE PICCOLE SCUOLE:
INTERVENTI PER LA FORMAZIONE,
LA VALORIZZAZIONE PROFESSIONALE
E LO SCALING UP DELL'INNOVAZIONE**

**TOWARDS EDUCATIONAL SUSTAINABILITY IN SMALL SCHOOLS:
INTERVENTIONS FOR TRAINING,
PROFESSIONAL ENHANCEMENT,
AND SCALING UP INNOVATION**

a cura di / editor
Giuseppina Cannella, Maeca Garzia
Giuseppina Rita Jose Mangione, Manuela Repetto

With the contribution of / Con i contributi di:

Graziella Arazzi, Rudi Bartolini, Elisa Belella, Raffaella Calgaro, Giuseppina Cannella, Rosaria Capobianco, Ida Caruccio, Valentina Chioda, Stefania Chipa, Antonella Coppi, Francesca De Santis, Maria Rosaria De Simone, Maeca Garzia, Pamela Giorgi, Maria Rita Infurna, Tania Iommi, Daniela Luisi, Giuseppina Rita Jose Mangione, Ruggero Meles, Giampiero Monaca, Silvia Napoli, Giancarla Nasatti, Simona Nicolosi, Lorenza Orlandini, Laura Parigi, Stefano Pasta, Emanuela Pianese, Michelle Pieri, Manuela Repetto, Alessia Rosa, Francesca Davida Pizzigoni, Franca Zuccoli

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

RIVISTA FONDATA DA: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

DIRETTORE RESPONSABILE: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

DIRETTORE ASSOCIATO: MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.: Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Arduino Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.: Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivanen (University of Tampere); David Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jarkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS: Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.eS: Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

COMITATO EDITORIALE: Coordinatore: Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (Università di Lugano), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 50,00 • Estero euro 100,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: **Licosa S.p.A.** - Signora Laura Mori - Via Duca di Calabria, 1/1 - 50125 Firenze - Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITA DI STAMPARE GENNAIO 2020

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

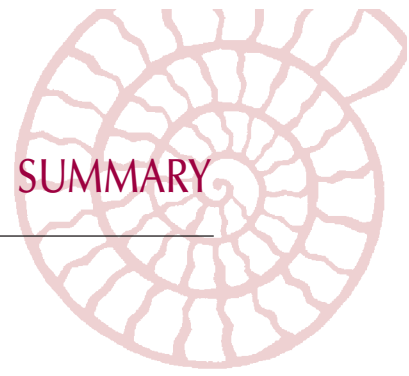
La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** l'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



8 Editoriale / Editorial

by **Giuseppina Cannella, Maeca Garzia, Giuseppina Rita Jose Mangione, Manuela Repetto**

Verso la sostenibilità didattica nelle piccole scuole: Interventi per la Formazione, la valorizzazione professionale e lo scaling up dell'innovazione / *Towards educational sustainability in small schools: Interventions for training, professional enhancement, and scaling up innovation*

PROSPETTIVE STORICO-DOCUMENTALI / PERSPECTIVES: HISTORY AND DOCUMENTS

17 Francesca Davida Pizzigoni

L'armadio-museo: un alleato per la didattica nella pluriclasse, ieri e oggi / *The museum-showcase: An ally for the multi-class teaching, over ages*

30 Pamela Giorgi, Raffaella Calgaro

Scuole di confine: vita da maestra nelle periferie del nascente stato italiano / *Border schools: Life as a teacher on the outskirts of the nascent Italian state*

43 Laura Parigi, Francesca De Santis, Rudi Bartolini, Tania Iommi

I Quaderni delle Piccole Scuole. Documentare l'esperienza educativa nelle scuole dei territori isolati / *Small Schools Notebooks: Documenting the educational experience in schools of isolated territories*

PROSPETTIVE SCUOLA E TERRITORIO / PERSPECTIVES: SCHOOL AND TERRITORY

58 Maria Rita Infurna, Silvia Napoli

Le piccole scuole nel contesto della Strategia Nazionale delle Aree Interne / *Small schools in the context of the National Strategy for Internal Areas*

71 Graziella Arazzi

Liguria di Ponente: l'arco mediterraneo delle piccole scuole / *Western Liguria: The Mediterranean arc of small schools*

85 Michelle Pieri, Manuela Repetto

Piccole scuole e rapporti scuola-genitori tra legami con la tradizione e spinte all'innovazione / *Small schools and school-parent relations between ties with tradition and innovation boosts*

- 96 Elisa Belella**
Una comunità in crescita / *A growing community*
- 105 Valentina Chioda, Ruggero Meles, Giancarla Nasatti, Franca Zuccoli**
Il caso della scuola primaria di Rossino: un'esperienza di collaborazione tra scuola e territorio / *The case of Rossino primary school: An experience of collaboration between school and territory*
- 119 Maria Rosaria De Simone**
Le piccole scuole promotrici di democrazia, equità e giustizia sociale: spunti di riflessione / *Small schools promoting democracy, equity and social justice: Food for thought*

PROSPETTIVE DIDATTICHE / PERSPECTIVES: DIDACTICS

- 129 Giuseppina Cannella, Giuseppina Rita Jose Mangione**
I processi di internazionalizzazione delle piccole scuole come strumenti per l'innovazione didattica e organizzativa / *Internationalisation processes of small schools as tools for educational and organisational innovation*
- 145 Daniela Luisi**
Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo / *Educational projects in internal areas, evaluation and situated learning. A reflection on the method*
- 155 Rosaria Capobianco**
L'innovazione didattica nelle pluriclassi. Un'indagine esplorativa nelle piccole scuole delle comunità montane dell'Alto casertano / *Educational innovation in multi-classes. An exploratory survey in the small schools of the mountain communities of the Alto Caserta*
- 166 Stefano Pasta**
Istituto Achille Ricci: da "Convitto Fanciulli Gracili e Orfani di Guerra" a "University College School". Dall'innovazione didattica un'idea di scuola / *The Achille Ricci Institute: from "Boarding school for frail children and war orphans" to a "University College School". From educational innovation to an idea of school*
- 173 Alessia Rosa, Giampiero Monaca**
Bimbisvegli nella piccola scuola di Serravalle d'Asti. Una proposta di didattica per competenze e di educazione alla cittadinanza attiva in una piccola scuola / *Bimbisvegli in Serravalle d'Asti's small school. Didactic activities for supporting competencies development and citizenship education in a small school*
- 182 Antonella Coppi**
L'arte come strumento ponte per apprendere nelle piccole scuole / *The Art: a bridge to learning in small schools*

PROSPETTIVE FORMATIVE / PERSPECTIVES: TRAINING

- 193 **Ida Caruccio**
Un'esperienza tra pari in una scuola di montagna / *A peer experience in a mountain school*
- 207 **Stefania Chipa, Lorenza Orlandini**
La documentazione della pratica del Service Learning nei laboratori formativi adulti come strumento di riflessione sull'esperienza educativa / *The documentation of the Service Learning practice in adult training laboratories as a reflection tool on the educational experience*
- 220 **Simona Nicolosi**
Dai laboratori formativi all'empoweramento degli insegnanti in una piccola scuola: motivazioni, emozioni e strategie di insegnamento interdisciplinare / *From the Workshops to the Teachers' Empowerment in a Small School: Motivation, Emotions, and Teaching Interdisciplinary strategies*
- 233 **Maeca Garzia, Emanuela Pianese**
Formare nelle Piccole Scuole / *Training in Small Schools*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS

Piccole Scuole: mondi sommersi, una storia a più voci

Small Schools: underwater worlds, a story with many voices

Giuseppina Cannella

Ricercatori INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa

Maeca Garzia

Ricercatori INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa

Giuseppina Rita Jose Mangione

Ricercatori INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa

Manuela Repetto

Ricercatori INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa

A differenza di molti studi, specie in ambito accademico, nei quali si affronta un aspetto particolare di un contesto specifico, la presente raccolta di articoli intende proporre lo stato dell'arte riguardo le pratiche educative in contesti isolati, marginali e in tutte quelle realtà in cui la scuola assume connotati numerici ridotti e con difficoltà di sopravvivenza.

In letteratura internazionale le scuole situate nei contesti sopra indicati vengono definite scuole rurali, o meglio ci si riferisce ad esse in termini di *rural education* evidenziandone il carattere di minore qualità dell'offerta educativa e dunque di "ineguaglianza" (Corbett, 2014). Il termine "rural" viene utilizzato per distinguere quei contesti scolastici distanti dai grandi centri abitati, scarsamente popolati, lontani dai servizi essenziali e con una ridotta offerta culturale (Anderson M., Lonsdale M., 2014), come gli articoli che focalizzano l'attenzione sulle Aree Interne ci raccontano in maniera dettagliata e specifica [*Le piccole scuole nel contesto della Strategia Nazionale delle Aree Interne; Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo*]. In questi due contributi vengono messe in evidenza i punti di forza da cui partire per una proposta educativa di qualità e sottolineate le fragilità che spesso la politica nazionale trascura o cura solo in parte. Sono contesti in cui sono più forti le tradizioni locali e i legami con la comunità e, di conseguenza, anche la partecipazione alla vita scolastica è vivace e densa (Wildly H., 2010) fino a coinvolgere i suoi membri, che siano essi genitori degli studenti iscritti o semplicemente appartenenti alla comunità locale [*Bimbisvegli nella piccola scuola di Serravalle d'Asti. Una proposta di didattica per competenze e di educazione alla cittadinanza attiva in una piccola scuola*]. In genere, i racconti che ruotano attorno alla scuola piccola sono di tipo aneddotico e spesso i due aspetti di realtà e immagi-

nazione coesistono, come Henri Lefebvre (1991) usa definirli a “real and imaginary space”. Questo aspetto sembra calzante per i contributi storici nei quali emerge sia un’attenzione all’uso di metodi attivi [*L’armadio-museo: un alleato per la didattica nella pluriclasse, ieri e oggi.*], confermando che le piccole scuole sono sempre state spazi di apprendimento, ma anche luoghi di sperimentazione. Inoltre, la storia ci restituisce un clima affettivo curato da maestre appassionate e attente alla cura dei loro studenti, non solo per mestiere ma anche per vocazione [*Scuole di confine: vita da maestra nelle periferie del nascente stato italiano*].

Uno degli argomenti maggiormente affrontati sia nella ricerca sociale che etnografica riguarda il tema dello “space&place” nelle sue declinazioni di base – ambiente, contesto e territorio (Cerri, 2012). In particolare il termine “space” fa riferimento allo spazio sociale e al tema della sostenibilità di un territorio che include lo stile di vita e i suoi prodotti: più sono uniche le caratteristiche di un luogo, maggiore è la probabilità che questo contribuisca a tenere alto il valore del territorio [*Piccole scuole e rapporti scuola genitori tra legami con la tradizione e spinte all’innovazione*]. Ma sembra sia la parola “place” ad essere più congeniale agli studi dedicati alla “rural education” come gli approcci “place-based” e “place-conscious education” attestano (Grunewald, 1993; Grunewald & Smith, 2008). Con questo termine si fa riferimento al concetto di comunità e prossimità, o a certi valori che richiamano la giustizia sociale a volte eccessivamente enfatizzati [*Le piccole scuole promotrici di democrazia, equità e giustizia sociale: spunti di riflessione*]. Una delle declinazioni del “place” riguarda il tema del “place-as-identity”, inteso come luogo dove costruire la propria identità e se parliamo di scuola, la nostra identità sarà legata al cosa succede in “quella specifica scuola di quel particolare e complesso contesto” fino a scrivere una canzone che, sebbene sia utilizzata come strumento didattico finalizzato all’apprendimento di una lingua, diventa altresì occasione di identificazione con un posto e dunque acquista quella dimensione affettiva che permette all’individuo di aggiungere un mattoncino alla costruzione della sua persona [*Una canzone per la piccola scuola. L’Italiano come Lingua seconda (L2)*]. Il contraltare di questa estrema specificità dei contesti scolastici “rurali” è l’enfasi sulla standardizzazione e la tendenza alle misurazioni quantitative, che invece la scuola standard promuove e mette in pratica.

La cerniera tra questi due modi di vivere la vita scolastica, può essere rappresentata dalla comunità locale. In un momento storico di cambiamenti epocali i contesti rurali si configurano come spazi complessi e dinamici in cui le comunità locale, globale e virtuale, possono trovare una loro naturale amalgama, costituendo quel tessuto definito *place* nel quale i giovani, figli della globalizzazione vivono [*I processi di internazionalizzazione delle piccole scuole come strumenti per l’innovazione didattica e organizzativa*].

Le proposte raccolte in questo numero intendono rappresentare il mosaico di esperienze e la molteplicità di situazioni che sono sinteticamente condensate nel Manifesto delle Piccole Scuole realizzato da Indire. L’obiettivo è quello di promuovere e sostenere la permanenza delle scuole in territori isolati affinché queste possano mantenere il loro ruolo di presidi di democrazia ed evitare lo spopolamento, sebbene la dimensione dell’educazione sia solo uno dei fattori che determinano questo fenomeno. Il Manifesto vuole capitalizzare i risultati di ricerca che la raccolta di articoli in qualche modo racconta, declinati su quattro dimensioni. I temi di ricerca includono i benefici sociali e cognitivi della collaborazione nelle pluriclassi; la necessaria formazione dei docenti a identificare e sperimentare nuovi approcci adeguati alle esigenze del contesto; gli aspetti storico-culturali in cui le piccole scuole sono nate e ultimo ma non ultimo il rappor-

to con il territorio nelle sue sfaccettature sia come strategia didattica descritta attraverso l'apprendimento servizio, che negli aspetti che fanno riferimento al curriculum locale o al rapporto con la comunità tutta (sociale e politica). I contesti nei quali le scuole piccole trovano sede si rivelano luoghi dove "la comunità anima il territorio ed è a sua volta animata dallo spazio, dal tempo, dalle relazioni che lo costituiscono". In esso l'esperienza di apprendimento degli studenti non è quasi mai distinta nei tempi e nei luoghi prescrittivi della scuola e di ciò che ne sta fuori. La dimensione scolastica ed extrascolastica perde il suo significato. Per queste ragioni le scuole piccole si rivelano luoghi privilegiati per la sperimentazione e l'innovazione scolastica, restituendoci un caleidoscopio di esperienze che non è possibile trasformare in modelli ma solo descrivere e raccontare.

Il numero si articola in più sezioni tematiche.

La prima sezione attraversa la piccola scuola tramite una dimensione narrativa di tipo storico-documentale offrendo così al lettore la possibilità di comprendere, attraverso le lenti storico-pedagogiche, il ruolo del docente nella scuola rurale e il valore di alcuni dispositivi didattici e documentativi. Il primo contributo, "L'armadio-museo: un alleato per la didattica nella pluriclasse, ieri e oggi" di Pizzogoni, ci aiuta a ripercorrere l'evoluzione normativa dei "sussidi didattici" per le scuole che, prima nel Regio Decreto del 4 giugno 1911 n. 487 e poi nella Riforma Gentile, venivano definite come "scuole non classificate". Le differenti tipologie di "armadio museo", inizialmente previste per l'insegnamento nominato "nozioni di cose" e per gli esercizi di nomenclatura, erano strettamente collegate all'affermazione del metodo oggettivo, e indicate nelle raccomandazioni scolastiche per gli insegnanti. Per questo motivo hanno visto la partecipazione di numerose case editrici nella produzione dei cosiddetti "Nuovissimi Sussidi". Come potrebbe oggi un maestro di una pluriclasse utilizzare un armadio-museo, sfruttando proprio l'identità di strumento pensato per tutte le classi elementari? L'articolo illustra, attraverso alcuni scenari, possibilità di utilizzo sia disciplinare che, più in generale, come sussidio in grado di instaurare un legame diretto con il proprio oggetto di apprendimento e di stimolare pensiero induttivo e manipolativo.

La comprensione di quella scuola rurale in cui prestavano servizio le "maestre di frontiera" è possibile attraverso il lavoro "Scuole di confine: vita da maestra nelle periferie del nascente stato italiano" di Calgaro e Giorgi. Le autrici, sposando una prospettiva diacronica a partire da fonti storico documentarie, quali alcuni diari inediti di docenti, permettono al lettore di ripercorrere la nascita e lo sviluppo della scuola rurale. Il lavoro attraverso la lente dell'insegnante, per lo più un "sotto-maestro", o meglio un "maestro senza patente", ci aiuterà a costruire un'immagine della scuola nel corso dei primi decenni del post-Unità nazionale sino agli anni '40 del Novecento, e a leggere le difficoltà dell'insegnamento in carenza infrastrutturale e in zone remote e isolate, connesse alla "questione femminile". Le pagine del Diario di Melania Bordin, maestra rurale veneta, ci svelano le avventure professionali di una giovanissima maestra di montagna, e la difficoltà che comportava il lavoro in località remote d'Italia. La documentazione assume un ruolo di raccordo tra passato e presente della piccola scuola. L'ultimo contributo di questa sezione, "I Quaderni delle Piccole Scuole. Documentare l'esperienza educativa nelle scuole dei territori isolati" di Parigi, De Santis, Bartolini e Iommi, fornisce una fotografia a colori della piccola scuola oggi e si sofferma, come sottolineano gli autori, sulla difficoltà di "capitalizzare" il sapere acquisito dagli insegnanti nella risoluzione dei problemi tipici del contesto. Il Movimento delle Piccole Scuole di Indire, ad oggi partecipato da oltre 260 istituti sco-

lastici italiani con la collaborazione di ricercatori, docenti e dirigenti, permette la definizione di interventi “trasformativi” sui temi del territorio, delle pluriclassi e delle tecnologie per estendere l’aula e superare situazioni di isolamento culturale e geografico. Come far sì che la conoscenza pratica, derivante dalle esperienze di classe possa essere un sapere produttivo e generativo di esperienza di cui poter beneficiare? Tra i dispositivi messi a punto da Indire e derivanti dall’esperienza di ricerca narrativa, il lavoro presenta i Quaderni delle Piccole Scuole, una iniziativa caratterizzata dal fatto di “*privilegiare la forma del repertorio tematico come risorsa per stimolare la partecipazione alla rete proprio a partire dalla condivisione di pratiche*”. Il lavoro si sofferma sul processo messo a punto dai ricercatori volto a favorire il passaggio da un prodotto testuale non narrativo ad un prodotto narrativo, su quelle indicazioni in grado di facilitare il passaggio dal “*ordo naturalis in ordo artificialis*”, restituendo così alla comunità “Storie”, “Studi” e “Strumenti” il cui format richiama i quaderni della Biblioteca di lavoro di Mario Lodi.

La seconda sezione richiama il lettore a dare valore al raccordo Scuola e Territorio e le prime pagine propongono un lavoro in grado di far riconoscere al lettore il contesto della piccola scuola all’interno della più ampia Strategia Nazionale delle Aree Interne. Il primo articolo, “Le piccole scuole nel contesto della Strategia Nazionale delle Aree Interne” di Infurna e Napoli, fornisce gli strumenti per comprendere al meglio gli obiettivi di una strategia individuata nell’ambito della politica regionale di coesione per il ciclo 2014-2020, volta alla valorizzazione e allo sviluppo delle Aree Interne. Come esempio di lavoro con un’area del territorio nazionale, l’articolo presenta le scelte innovative e di eccellenza che l’area interna Gran Paradis (Valle d’Aosta) ha deciso di intraprendere. Gli interventi per una “nuova scuola alpina” attraversano gli spazi delle scuole primarie tramite la realizzazione di un “Restorative Schoolroom”, concepita secondo i criteri del *biophilic design* e con attenzione alle pluriclassi e alla valorizzazione del rapporto scuola-territorio. E sempre il territorio è protagonista del lavoro “Liguria di Ponente: l’arco mediterraneo delle piccole scuole” di Graziella Arazzi, in cui il lettore può rintracciare i riferimenti epistemologici di una comunità educativa, ancorati alle teorie della complessità ma anche ad interessanti piste della geo-filosofia. Attraverso la narrazione di alcune pratiche diffuse nelle “scuole di frontiera” (dall’“Asineria” della piccola scuola di Cervo alle esperienze di curricolo verticale nelle pluriclassi di Ranzo) il lavoro restituisce tutta la “bellezza” delle piccole scuole liguri.

La famiglia diviene, nell’ambito della piccola scuola, un attore fondamentale in grado di rafforzare l’idea di scuola comunità. Nel lavoro “Piccole scuole e rapporti scuola genitori tra legami con la tradizione e spinte all’innovazione” - di Pieri e Repetto - è possibile prendere visione di una attenta analisi della letteratura internazionale relativa ai rapporti scuola genitori nelle piccole scuole, in cui il rapporto scuola famiglia sembra incidere positivamente sul successo scolastico. Il contributo presenta uno studio sul rapporto scuola famiglia portato avanti attraverso focus group con insegnanti e genitori di alcune scuole montane piemontesi che hanno preso parte ad una ricerca-intervento. Il lavoro permette di comprendere le principali relazioni di causa effetto tra gli elementi emersi dall’analisi tematica (relazione con il docente, partecipazione alla vita scolastica, ruolo delle tecnologie, accoglienza della scuola) delineando i principali problemi e stimolando così nuove soluzioni.

Il territorio piemontese e il raccordo scuola famiglia è nuovamente protagonista dell’articolo “Una comunità in crescita” di Bellella. La piccola scuola prima-

ria “Giuseppe Impastato”, collocata nel comune di Monteu da Po, è uno dei 15 plessi dell’istituto comprensivo di Brusasco che ha attuato un cambiamento educativo intervenendo sulla responsabilità, l’ospitalità e la comunità. Nel processo di formazione e condivisione di quella che è la metodologia di maggiore impatto sul cambiamento del modo di insegnare ed apprendere entrano anche le famiglie a cui la scuola dedica momenti di restituzione della *vision* educativa, così come di interpretazione di scelte e proposte educative invitando loro alla partecipazione attiva e laboratoriale.

Chiudere la scuola vuol dire cancellare una parte fondante della comunità, ponendo fine a un presidio culturale che riesce a mantenere forti legami sul territorio. Una situazione drammaticamente vissuta e ripresa nell’articolo “Il caso della scuola primaria di Rossino: un’esperienza di collaborazione tra scuola e territorio” di Chioda, Meles, Nasatti e Zuccoli. La scuola di Rossino rivive attraverso la penna degli autori, con i suoi progetti di plesso, le aule all’aperto, l’approccio montessoriano e la scuola di quartiere. Al momento però in cui gli autori scrivono la scuola è “vuota e silenziosa”, ma ci piace pensare che la voglia di fare rete con il Movimento delle Piccole Scuole (che gli stessi autori indicano come importante ma di cui sono venuti a conoscenza “troppo tardi” rispetto alla chiusura della scuola”) possa favorire nuove contaminazioni e nuove sperimentazioni in grado di dare vita a plessi diversificati e innovativi.

La sezione si chiude con De Simone che, tramite “Le piccole scuole promotrici di democrazia, equità e giustizia sociale: spunti di riflessione”, ci ricorda il valore dell’apertura di una piccola scuola e l’impatto che ciò può avere sugli studenti attraverso una indagine internazionale. A fronte delle difficoltà incontrate dalle scuole superiori americane situate nei distretti urbani, la scuola si riorganizza in comunità di apprendimento piccole. La rivoluzione culturale promossa dal ‘The Small Schools Movement’ guida gli sforzi di ristrutturazione delle piccole scuole e sostiene la ridefinizione della scuola come impresa relazionale “focalizzata sui bisogni idiosincrasici di individui e comunità”, in alternativa ai modelli di tipo “bancario” (utilizzando le parole di Freire). L’impatto stabilizzante sulla frequenza giornaliera riportato da Koopmans (2018) è solo uno dei valori aggiunti derivanti da un approccio problematizzante e dialogico consentito dalle piccole scuole che il lettore avrà modo di comprendere e analizzare.

I contributi inseriti nella **dimensione didattica** affrontano più nello specifico il “fare scuola” nelle piccole scuole, approfondendo questo aspetto attraverso un insieme articolato di prospettive ed approcci metodologici interessanti e innovativi che indagano i processi di trasformazione, le pratiche, le iniziative realizzate. La sezione si apre con il contributo “I processi di internazionalizzazione delle piccole scuole come strumenti per l’innovazione didattica e organizzativa”, di Cannella e Mangione, nel quale si evidenzia come i processi di internazionalizzazione rappresentino un dispositivo efficace per innovare le piccole scuole sia dal punto di vista organizzativo, sia da quello pedagogico. Le autrici individuano i principali indicatori che caratterizzano i processi di innovazione e descrivono il caso emblematico di una piccola scuola della provincia di Piacenza che, facendo propri questi indicatori e assumendo una prospettiva di internazionalizzazione, ha attuato un cambiamento significativo che ha proiettato l’esperienza avviata a livello di sistema.

Punta ad un cambiamento e, in particolare, al miglioramento quali-quantitativo dei servizi scolastici anche il contributo successivo, “Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo”, nel quale Luisi presenta la Strategia Nazionale per le Aree Interne, atta a contrastare

le difficoltà dei territori situati in zone svantaggiate. La Strategia si avvale di un approccio metodologico che combina l'analisi multidimensionale dei fattori che incidono sulla qualità dei sistemi formativi delle aree interne con un approccio progettuale che, in un'ottica partecipata, coinvolge tutti i soggetti interessati, studenti compresi. Da tale approccio scaturiscono una serie di interventi educativi innovativi, per i quali sono stati identificati gli indicatori di risultato, nonché le azioni di accompagnamento e di valutazione degli interventi.

Da una strategia concepita e messa a punto per un territorio piuttosto vasto, il focus che Capobianco adotta nel contributo "L'innovazione didattica nelle pluriclassi. Un'indagine esplorativa nelle piccole scuole delle comunità montane dell'Alto casertano" si restringe, invece, su tre piccole scuole, analizzando le pratiche legate alla didattica per competenze che esse portano avanti. L'obiettivo principale che l'autrice si pone è quello di comprendere quanto le pratiche promosse da queste scuole possano essere funzionali nel contesto delle pluriclassi. E per poter raggiungere tale obiettivo, nell'ambito di un percorso formativo rivolto alle insegnanti di queste scuole, vengono condotte delle interviste che fanno emergere gli elementi chiave, gli effetti positivi e i metodi più efficaci della didattica in pluriclasse.

Se un approccio come quello della didattica per competenze può promuovere buone pratiche nel contesto delle pluriclassi, che cosa accade se si ripensa completamente la didattica di un istituto? Nel contributo "Istituto Achille Ricci: da «Convitto Fanciulli Gracili e Orfani di Guerra» a «University College School». Dall'innovazione didattica un'idea di scuola", Pasta descrive il processo di trasformazione di un istituto scolastico. Trattasi di una piccola scuola secolare sui generis che sorge nella periferia di Milano, nella quale è stato di recente attuato un ripensamento della didattica che, pur mantenendo intatta la vocazione originaria nel rivolgersi a studenti che si collocano ai margini, l'ha trasformata in un istituto di eccellenza sul modello di alcune note scuole internazionali.

Nel contributo successivo, "Bimbisvegli nella piccola scuola di Serravalle d'Asti. Una proposta di didattica per competenze e di educazione alla cittadinanza attiva in una piccola scuola", Rosa e Monaca presentano un'esperienza didattica composita e ricca di spunti basata sulla didattica per competenze. Oggetto di analisi è nuovamente un piccolo istituto, ma in questo caso si evidenzia la scuola nel rapporto che essa costruisce con il territorio, inteso in una duplice accezione: un territorio concepito come moltiplicatore di spazi, ma anche come comunità da coinvolgere. Queste attribuzioni di significato rappresentano l'elemento chiave che rende Bimbisvegli una proposta educativa di pregio e innovativa e che assegna alla piccola scuola che ha creato e consolidato tale iniziativa il ruolo di «avamposto culturale e sociale». Con l'ultimo articolo che chiude la sezione sulla dimensione didattica, "Una canzone per la piccola scuola. L'Italiano come Lingua seconda (L2)" di Coppi, il focus sulle esperienze didattiche si restringe ulteriormente per concentrarsi su un piccolo ma significativo percorso di educazione musicale condotto in una pluriclasse altoatesina, che verte sull'apprendimento dell'italiano come seconda lingua. Le strategie adottate e gli accorgimenti adottati in questo progetto lo rendono riproponibile in contesti di bilinguismo, con numeri esigui di studenti.

La sezione dedicata alla **dimensione formativa** offre ai lettori una visione variegata delle varie esperienze formative con le relative pratiche innovative da esse promosse e realizzate nelle piccole scuole, che diventano qui laboratori privilegiati di modelli formativi e di strategie didattiche pregevoli, atti a specificarne la

peculiarità e al tempo stesso la generalizzabilità nelle grandi scuole. Il primo contributo, "Un'esperienza tra pari in una scuola di montagna" di Caruccio, intende offrire uno spaccato sulle strategie che si stanno attuando nella aree interne sulla base della legge 107/2015, attraverso il racconto di una esperienza di tutoraggio realizzata, per l'anno di prova di un neoassunto in una piccola scuola di montagna di un paese dell'Italia meridionale, durante l'anno scolastico 2015-2016. Peer tutoring, mentoring, CLIL, *flipped classroom* sono le parole chiave che hanno connotato questa esperienza in cui gli alunni hanno "adottato" il neoassunto contribuendo, con il tutor, alla sua crescita professionale ma soprattutto allo sviluppo del senso di appartenenza alla comunità educante che trova nei piccoli contesti, fatti da piccoli numeri, terreno fertile in cui svilupparsi. Ciò che caratterizza questa esperienza, distinguendola da quelle comunemente realizzate nelle grandi scuole, è infatti la possibilità che le piccole scuole danno di attuare al meglio la legge 107 nella dimensione che mira a costruire negli insegnanti una identità adattiva che superi lo svantaggio di una identità immutabile e radicata su conoscenze non modificabili. Dalla riorganizzazione dello spazio fino alla realizzazione di un percorso curricolare aperto al territorio, l'esperienza formativa ha visto il suo maggior punto di forza nella resilienza che caratterizza i piccoli contesti scolastici, fondando nel neo-maestro lo sviluppo di competenze imprenditoriali attinte dalla storia locale. Il secondo contributo, "la documentazione della pratica del Service Learning nei laboratori formativi adulti come strumento di riflessione sull'esperienza educativa" di Chipa e Orlandini, analizza i quaderni di documentazione realizzati dai corsisti del laboratorio formativo Service Learning, all'interno del Progetto Piccole Scuole, nella sua prima edizione (marzo-giugno 2019). Il laboratorio, destinato ai docenti aderenti al Movimento delle Piccole Scuole, ha dato la possibilità, attraverso la documentazione prodotta, di evidenziare l'atteggiamento di riflessione dei docenti delle piccole scuole che, osservando ed interpretando i comportamenti dei loro alunni, sono stati protagonisti di una evoluzione professionale fortemente favorita dal ruolo strategico che la scuola nelle piccole comunità riveste, come luogo di formazione per i cittadini e di socializzazione ai valori della cultura, di presidio socio-educativo aperto alla comunità. Il terzo contributo, "dai laboratori formativi all'*empowerment* degli insegnanti in una piccola scuola: motivazioni, emozioni e strategie di insegnamento interdisciplinare" di Nicolosi, illustra i risultati di un percorso di ricerca realizzato con gli insegnanti di una piccola scuola toscana sul monte Amiata, al fine di analizzare strategie di insegnamento interdisciplinari e processi motivazionali sulla base dei quali impostare un percorso formativo che, articolato in laboratori di progettazione didattica, ha avuto lo scopo di integrare l'educazione fisica nel curriculum. L'intervento ha visto nella realizzazione in una Piccola Scuola con due pluriclassi il suo valore aggiunto, in quanto la dimensione e conformazione del contesto di lavoro ha dato un feedback immediato ai docenti circa il cambiamento didattico in termini di interdisciplinarietà, agevolato dalla maggiore flessibilità organizzativa. Il quarto contributo, "Formare nelle Piccole Scuole" di Garzia e Pianese, presenta -come il secondo della medesima sezione- il percorso formativo realizzato da Indire con e per i docenti delle Piccole Scuole, ma questa volta per quanto riguarda il laboratorio adulto "Spaced Learning. Le pause non sono una perdita di tempo". La metodologia dell'Apprendimento Intervallato per Competenze, descritto nella sua genesi, è stata qui declinata nella realtà delle Piccole Scuole e delle Pluriclassi, sia durante i momenti formativi sia attraverso la sperimentazione d'aula del metodo fatta e documentata dai corsisti attraverso i vari format forniti. L'intervento, che chiude la dimensione formativa, intende for-

nire una chiara visione di un processo di formazione efficace di cui illustra tutte le fasi, dalla progettazione del modello alla restituzione delle pratiche didattiche realizzate dai docenti in formazione, arrivando a sottolineare l'importanza di iniziative che, come quella realizzata grazie al progetto Piccole Scuole 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1, rispondano alle reali esigenze dei docenti delle Piccole Scuole sollevandoli dallo stato di isolamento o marginalità dover spesso versano.

L'intento generale di questo numero è quello di contribuire alla emersione del mondo sommerso delle Piccole Scuole, un mondo vivo, popolato, particolare che va ulteriormente focalizzato in quanto terreno fertile di ricerca e contesto educativo entro cui scovare e sperimentare modelli formativi, pedagogici, didattici, curricolari che, spesso agiti in maniera inconsapevole, meritano disseminazione in quanto pregevoli per la scuola del futuro grande o piccola che sia.

Prospettive storico-documentali
Perspectives: history and documents





L'armadio-museo: un alleato per la didattica nella pluriclasse, ieri e oggi

The museum-showcase: An ally for the multi-class teaching, over ages

Francesca Davida Pizzigoni

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa

f.pizzigoni@indire.it

ABSTRACT

The article traces the history of a particular teaching aid: the museum-showcase, starting from its discovery in a multi-class elementary school, getting to analyze its benefits in today multi-class school.

The museum-showcase is a teaching object that was born as a support to active teaching in all elementary classes. It fulfills the law requirements from late nineteenth century to the second half of the twentieth century, furthermore the museum-showcase can be considered as the iconic support to satisfy the needs of different age groups.

The museum-showcase today can be considered as a curious and versatile educational support that is both able to facilitate a laboratory and personalized teaching, and to express all its potential within multi-class.

Prendendo spunto dal recente ritrovamento di un armadio-museo in una scuola elementare pluriclasse, l'articolo ripercorre la storia di questo particolare sussidio didattico, per arrivare ad analizzarne le sue possibilità di utilizzo attuale in una scuola pluriclasse. Nato come supporto alla didattica attiva in tutte le classi elementari, tale oggetto didattico risponde alle disposizioni di legge che da fine Ottocento alla seconda metà del Novecento accompagnano la storia della scuola italiana e può considerarsi per antonomasia sussidio a sostegno delle esigenze di gruppi-classe di età differente. Le sue peculiarità lo rendono oggi curioso e versatile supporto didattico capace di facilitare una didattica laboratoriale e personalizzata, in grado di esprimere tutte le sue potenzialità proprio all'interno di una pluriclasse

KEYWORDS

School Museum, Museum-Showcase, Active Teaching, Multi-Classes, School Materiality.

Museo Scolastico, Armadio-Museo, Didattica Attiva, Pluriclasse, Materialità Scolastica.

1. Introduzione

Durante una ricognizione nella scuola primaria pluriclasse delle valli montane Orco e Soana (afferente all'IC di Pont canavese, in provincia di Torino) è emerso un armadio che giaceva da anni in una stanza inutilizzata, chiusa a chiave. Quello che poteva sembrare uno dei tanti arredi normalmente presenti in una scuola si è rivelata invece una traccia significativa della realtà scolastica e della didattica del passato. Si trattava infatti di ciò che un tempo era considerato imprescindibile sussidio didattico, di gran pregio, e che oggi può essere utilizzato come poliedrico e multidisciplinare strumento a supporto della didattica: l'armadio-museo.

Cassetti che una volta aperti si mostravano nella loro vera natura di tabelloni didattici con campioni di materie prime e materie lavorate; modelli di fiori in cartapesta, solidi geometrici scomponibili, modelli anatomici erano solo una parte del ricco e variegato materiale che costituiva la collezione completa di questi armadi-museo.

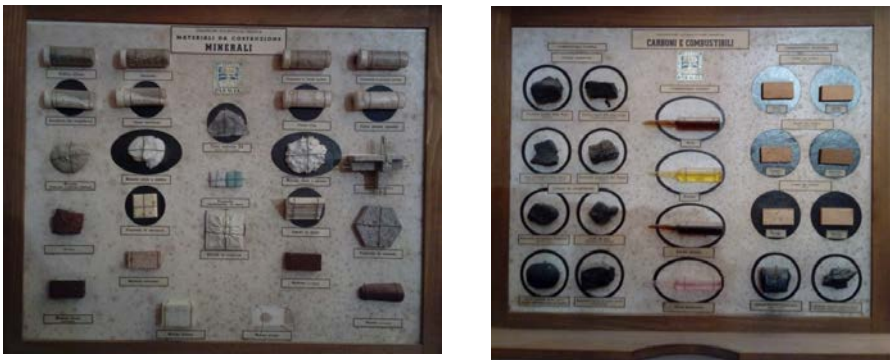


Figura 1 – Contenuto di un armadio-museo

L'esemplare rinvenuto era stato realizzato dalla nota casa editrice torinese Paravia che, ormai fin dagli anni Settanta dell'Ottocento, accanto alla produzione di libri scolastici si era andata sempre più specializzando in sussidi didattici, diventando ben presto uno dei leader del settore (Casana Testore 1984).

Tale armadio-museo conteneva l'insieme di tutta la tipologia di sussidi didattici che poteva servire per lezioni di ogni disciplina e coprire le necessità dell'intero ciclo di studi elementari. L'oggetto, che già rappresentava un pregiato sussidio nella produzione di sussidi didattici dagli anni Trenta del XX secolo fino al secondo dopoguerra, è oggi quanto mai raro e quindi prezioso, e merita di essere riscoperto.

2. Dal museo scolastico all'armadio-museo

Se il museo scolastico, inteso come collezioni di materiali "naturali e artificiali" era obbligatorio nella scuola elementare fin dai programmi di Gabelli del 1888, come espressione del positivismo pedagogico che individuava nell'uso dei cinque sensi e nel contatto con gli oggetti di studio una via privilegiata per l'apprendimento, è negli anni successivi che le case editrici iniziano a introdurre sul mercato veri e propri armadi-museo scolastico capaci di racchiudere in un unico "pro-

dotto” tutti i supporti didattici utili alle varie discipline. Infatti, nonostante le disposizioni ministeriali continuassero ad esplicitare che il maestro poteva autonomamente realizzare la collezione che costituisce il museo scolastico (R.D. n. 5724/1888: “se nella scuola ci sarà una collezione di oggetti, il maestro non ometterà di giovarsene. Ma se no, può supplire a tutto colla sua diligenza e col suo ingegno”; R.D. n. 43/1905: “non dovrebbe riuscire difficile al maestro intelligente e volenteroso di mettere insieme un piccolo museo di classe”), ben presto “la *longa manus* dell’industria, si estese dagli oggetti di consumo più comune (libri, quaderni, penne, inchiostro, etc.) ai sussidi didattici più raffinati, anch’essi inizialmente progettati e realizzati artigianalmente dagli stessi insegnanti e quindi prodotti in serie a livello industriale” (Meda 2017, p. 113)¹.

Prima di arrivare alla realizzazione del ricco e completo armadio-museo Paravia rinvenuto nella scuola di montagna, i cataloghi d’epoca dedicati ai sussidi didattici mostrano come graduale sia stato in realtà il processo che porta alla sua ideazione e realizzazione, ma nel contempo come il dibattito pedagogico positivista e la conseguente introduzione negli ambienti scolastici di oggetti da osservare e manipolare, abbia immediatamente sollecitato nelle case editrici l’idea dell’esistenza di un nuovo mercato da conquistare. A titolo d’esempio, fin dal 1885 l’editrice milanese Vallardi realizzava un “museo oggettivo italiano” ideato da Carlo Ajello²: si trattava in realtà di una semplice cassetta suddivisa in numerosi scompartimenti in cui trovavano posto “in ordine metodico e ai diversi stati naturali e artificiali” campioni di 270 materie “con cui l’uomo soddisfa ai suoi principali bisogni: alimenti, vestimenta e abitazione” (Vallardi 1885, p.5). Fa eco la Paravia che a fine Ottocento offriva il “museo scolastico in cassette con campioni naturali e tavole cromolitografiche, vesti, elementi e industrie diverse pei bisogni della vita” progettato da Pasquale Fornari (1893), sostituito a inizio Novecento con la cassetta “museo oggettivo scolastico” con 200 campioni in natura, selezionati secondo il metodo naturale di M.Pape Carpentier³, volti allo studio della “nomenclatura e della conoscenza pratica delle materie vegetali, animali e minerali allo stato naturale, lavorate e composte” (Paravia 1908-09, p. 13). Questi primi manufatti dedicati al museo scolastico afferivano per lo più all’insegnamento nominato “nozioni di cose” e agli esercizi di nomenclatura, strettamente collegati all’affermazione del metodo oggettivo.

- 1 Sullo sviluppo della produzione industriale di sussidi didattici si veda Brunelli, M. (2018). Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell’industria per la scuola in Italia (1870-1922). *History of Education & Children's Literature*, 13/2, 469-510.
- 2 Erano disponibili due versioni: quella economica, composta appunto da un’unica cassetta e quella definita “completa” suddivisa in tre cassette. Lo stesso autore, con la medesima casa editrice, poco dopo ampliarà la collezione oggettiva, trasformando questo primo “museo oggettivo” composto di una sola cassetta, in una collezione di cassette e successivamente nell’ampio “museo scolastico Vallardi” realizzato da una struttura lignea che sostiene tutta la collezione di cassette con campioni, andando a creare anche per la Vallardi un armadio-museo.
- 3 Marie Pape-Carpentier (1815 -1878) è l’educatrice e pedagoga francese a cui si deve l’introduzione e la sperimentazione nelle sue sale d’asilo delle “lezioni di cose” basate sul contatto diretto del bambino con gli oggetti. Le lezioni di cose paiono dunque rappresentare la base di quel metodo chiamato naturale o intuitivo o induttivo o, ancora, oggettivo e sperimentale che lega indissolubilmente la teoria pedagogica e la sua metodologia applicativa con il sussidio didattico, da cui deriva la pratica del museo scolastico.



Figura 2 - Dal catalogo Vallardi, 1885 – Fig. 2. Dal catalogo Paravia 1908-09

Quando nel 1908 viene approvato il Regolamento generale per l'istruzione elementare, non manca uno specifico allegato che aggiorna l'elenco dei sussidi didattici necessari ad ogni classe e che ribadisce: "sono inoltre vivamente raccomandate così ai Comuni come ai maestri, l'istituzione della biblioteca scolastica e la formazione di collezioni didattiche. Tanto i libri, quanto gli oggetti devono essere ordinati e classificati in appositi scaffali" (R.D. 6 febbraio 1908, n. 150).

In tale Regolamento il museo scolastico non è espressamente citato tra il materiale didattico obbligatorio per i corsi inferiori e superiori della scuola elementare ma viene inserito nelle raccomandazioni, suggerendo ai docenti di creare delle "collezioni didattiche". Si ribadisce dunque il concetto per cui il maestro era libero di realizzare la propria collezione, traendo suggerimenti da quanto indicato nei programmi per le scuole elementari o nelle numerose monografie specifiche che ben presto si erano diffuse in merito a cosa si intendeva per collezione/museo scolastico e a quali materiali dovessero farne parte (Bauselli 1883; Marinario Scaffa 1889; Villani 1897).

Nella realtà dei fatti questo nuovo Regolamento non sembra impattare in modo significativo sulla produzione industriale dei sussidi "museo scolastico": negli anni Dieci e all'inizio degli anni Venti per "museo oggettivo scolastico" la Ditta Paravia continua a intendere la cassetta con campioni per lo studio della nomenclatura (Paravia 1911-12; 1920-21). Una sostanziale modifica nel modo di presentare questo sussidio all'interno della produzione della casa editrice si scorge invece dopo la Riforma del 1923 (R.D. 1 ottobre 1923 n. 2185), passando da un singolo oggetto con i campioni a un insieme di oggetti didattici, una collezione vera e propria. Tale cambiamento si può considerare strettamente collegato all'inserimento nella "tabella degli arredi e del materiale occorrente nelle varie classi e per la scuola" della prescrizione obbligatoria tra la dotazione comune per tutte le classi del museo didattico, da tenersi in consegna presso la Direzione.

Il catalogo Paravia dell'anno scolastico successivo all'entrata in vigore della riforma, 1924-25, facendo esplicito riferimento alle nuove disposizioni legislative che rendono obbligatoria la presenza di sussidi didattici in dotazione comune a tutte le classi, dedica tre pagine al museo scolastico, esplicitando «La nostra Casa, oltre il vastissimo assortimento di sussidi didattici che offre alla scelta dei Sigg. Insegnanti [...], ha studiato varie combinazioni di oggetti che possono formare un museo didattico scolastico nella scuola pur non gravando eccessivamente il bilancio Comunale o dei Patronati scolastici e li ha suddivisi in categorie di quattro tipi diversi e tutti di spesa economica» (Paravia 1924-25, p. 92).

In base alla spesa che può essere sostenuta, quindi, la casa editrice suggerisce

la combinazione “del tipo A” al costo di 300 lire, “del tipo B” di 500 lire, “del tipo C” a L. 900 fino ad arrivare alla più ricca collezione di “tipo D” dal costo di L. 1500. Al di là della bussola, comune a tutte le combinazioni, per il resto variano le tipologie di modelli in plastica di parti anatomiche, di campioni di minerali, sali, resine, zolfi; la varietà di apparecchi per esperienze di chimica; i tipi di modelli botanici, di alfabetieri mobili, di modelli di animali e così via. Naturalmente, la commercialmente abilissima Paravia, per ciascuna proposta di composizione di museo scolastico mostra come il costo di acquisto dei singoli oggetti sia ben più caro del “forfait” concesso dalla Ditta qualora si acquistino le combinazioni “museo scolastico” già confezionate.

La “vecchia” cassetta didattica per lo studio della nomenclatura non viene ritirata dal mercato, anzi è riproposta in catalogo con il nome “Piccolo Museo oggettivo scolastico”, ma accanto ad essa si scorge chiaramente, come anticipato, un ampliamento dell’offerta di sussidi che vengono annoverati sotto il nome di “museo scolastico”⁴. Questo cambiamento segna un netto cammino di avvicinamento verso l’Armadio- Museo di cui stiamo trattando: nel catalogo del 1933 della Ditta Paravia viene presentato con ampia enfasi, sottolineata anche dai caratteri maiuscoli usati per la dicitura, un “Nuovissimo Sussidio”. Esso rappresenta, secondo la casa editrice, una soluzione a un problema che ogni maestro si trova ad affrontare, quasi una risposta a un bisogno non espresso ma comunque colto dalla casa editrice che nel suo stile comunicativo ama sottolineare la propria profonda conoscenza del mondo della scuola e la propria vicinanza alla categoria docente: «Non facile risolvere il problema di offrire alle scuole un Museo completo, il quale rispondesse a questi requisiti:

- 1° Molti oggetti in poco spazio
- 2° Economia nella spesa
- 3° Materiale ottimo, ma Italiano.

La nostra Casa, dopo pazienti studi, e con molte prove e riprove, è riuscita a chiudere un Museo completo in un armadio elegante di dimensioni normali (Altezza m. 1,45 – Larghezza m. 1,50 – Profondità m. 0,55) che può essere messo nella sala della Direzione o in un’Aula scolastica senza che dia ingombro. [...] L’Armadio-museo, che presentiamo nella 14° serie (1933) costituisce una assoluta novità. Il NUOVISSIMO SUSSIDIO (sic.) è stato vivamente elogiato [...]» (Paravia 1933, p. 164).

Il materiale che nei cataloghi precedenti era annoverato sotto il titolo museo scolastico (nelle quattro combinazioni che abbiamo visto) ora viene “declassato” sotto la voce *Piccoli musei didattici*, lasciando intendere che il vero museo sia rappresentato dall’armadio - museo.

Quest’ultimo viene presentato dedicandogli ben cinque pagine del catalogo, di cui due occupate dall’immagine a colori del sussidio stesso. Pare significativo riportare per intero l’elenco del contenuto:

1. Tecnologia e Merceologia (materie prime e loro prodotti lavorati e semi-lavorati) circa 380 campioni accuratamente raccolti e disposti nei seguenti tirretti:
4. Queste due accezioni differenti di “museo” andranno sempre più a sottolinearsi anche attraverso la dicitura “museo oggettivo scolastico” per la cassetta didattica con campioni e di “museo didattico scolastico” per la collezione di sussidi.

1. La seta naturale – la seta artificiale – la lana, industria ed applicazioni;
 2. Il cotone – la canapa, industria ed applicazioni;
 3. Il lino – la juta, industria e applicazioni;
 4. La carta – il cuoio – il caucciù, industria ed applicazioni;
 5. I carboni – i combustibili solidi e liquidi;
 6. La ceramica – il vetro, industria ed applicazioni;
 7. I minerali – i materiali da costruzione, industria ed applicazioni;
 8. Il ferro – i legnami da costruzione, industria ed applicazioni;
2. Collezioni, con circa 80 campioni accuratamente selezionati e disposti nei seguenti tiretti:
 9. I cereali – le farine;
 10. Le civaie⁵ – i funghi secchi – la frutta secca e conservata;
 3. Preparazioni biologiche, con 41 campioni
 11. La biologia del baco da seta; la biologia dell'ape;
 4. Modelli plastici di anatomia umana: il cuore umano scomponibile, la pelle umana.
 5. Modello botanico di un fiore ingrandito, in carta pesta, in parte scomponibile.
 6. Collezioni elementi di apparecchi di fisica, adatta per i primi esperimenti nelle scuole, composta da 18 oggetti.
 7. Collezioni elementi di strumenti per la chimica, adatta per i primi esperimenti nelle scuole, composta di 36 oggetti.
 8. Una collezione completa di solidi geometrici in legno di faggio (10 pezzi in parte scomponibili).
 9. Sedici cartelloni murali per le scienze naturali con nomenclatura per ogni oggetto rappresentato, a scelta nel Catalogo.
 10. Un globo geografico, diametro cm 23» (Ivi, pp. 165-168).

Resta ancora evidente l'impianto classificatorio che costituiva in origine l'oggetto didattico "museo scolastico", ma allo stesso tempo risalta un superamento dello stesso, andando ad abbracciare anche l'insegnamento di geometria, geografia, fisica, chimica, anatomia.

5 Si tratta di leguminose, quali a titolo di esempio fagioli, piselli, ceci, fave, lenticchie, soia.



Figura 3 - Dal catalogo Paravia 1933.

La produzione dell'armadio-museo prosegue fin oltre gli anni Cinquanta: non solo infatti ancora nei programmi per le scuole elementari del 1955 si fa riferimento alla presenza a scuola di un museo (pur senza specificarne natura o composizione) ma le case editrici continuano a proporlo, presentandolo di anno in anno come nuova serie con "non poche migliorie". Nel catalogo Paravia del 1950 in cui viene suggerita la "dotazione tipo di materiale scolastico e sussidi didattici per le scuole elementari" troviamo saldamente presente l'armadio-museo, sempre con al suo interno modelli plastici di anatomia umana (cuore, torso scomponibile e pelle umana ingrandita), un globo geografico, una collezione di solidi geometrici scomponibili, una collezione di pesi e misure, una collezione completa in 11 cassette relativi a tecnologia e merceologia (con un totale di 500 campioni), una collezione di 21 apparecchi di fisica e di 40 oggetti per l'insegnamento della chimica (Paravia 1950, p.15).

3. Le collezioni didattiche nelle piccole scuole

Se certamente un oggetto didattico così polivalente costituiva un valore aggiunto per le scuole, è innegabile che si trattasse di un sussidio costoso: al fine di poterne ipotizzare la diffusione reale e le conseguenti possibilità di riscoprirne oggi un esemplare in una piccola scuola, può essere utile comprendere chi storicamente era tenuto a farsi carico dell'acquisto.

Fin dall'emanazione della legge Casati (1859) e della sua estensione alla neonata Italia unita, l'onere finanziario dell'istruzione primaria e quindi anche dell'acquisto dei sussidi didattici era a carico dei Comuni. Molti dei essi "dissestati finanziariamente e diretti di solito dalla parte più retriva della classe dominante, in particolare nelle zone più arretrate del paese e quindi più bisognose" spesso abdicavano ai loro compiti (Natale, Colucci, Natoli 1975, p. 26). Sarà la legge Daneo - Credaro, al termine di un ampio dibattito, a portare nel 1911 l'avocazione da parte dello Stato delle scuole, stabilendo che con l'eccezione dei capoluoghi di Provincia, la gestione e l'amministrazione delle scuole elementari passava al Consiglio Scolastico Provinciale (R.D. 4 giugno 1911 n. 487). In ogni caso, come speci-

ficato negli articoli 17 e 18 della medesima legge, anche i Comuni le cui scuole venivano ora gestite dal Consiglio scolastico dovevano in realtà continuare a occuparsi, tramite la Tesoreria di Stato, degli stipendi dei maestri e della fornitura di locali idonei, oltre che “provvedere a riscaldamento, illuminazione, custodia delle scuole” nonché alle “spese necessarie per l’acquisto, la manutenzione, il rinnovamento del materiale didattico”. Si può facilmente immaginare come quei Comuni che già stentavano a coprire le spese volte all’istruzione, anche dopo questo passaggio legislativo avrebbero continuato a faticare ad acquistare sussidi didattici e a rinnovarli.

La Riforma Gentile del 1923 interessa le scuole rurali o “piccole scuole” ma, pur andando a modificare il nome delle scuole stesse (che invece di chiamarsi rurali assumono il titolo di “non classificate”)⁶ e pur rinnovando le disposizioni in merito agli orari delle lezioni e alle assegnazioni di maestri⁷, non emana per le scuole non classificate disposizioni specifiche riguardo all’arredo didattico obbligatorio. Questo significa che anche nelle scuole più piccole resta valida – almeno nella teoria – la prescrizione obbligatoria del museo scolastico. Anzi, l’articolo 18 del medesimo Regio Decreto che introduce la definizione di “scuole non classificate” va a specificare qualcosa in più rispetto al tema dei sussidi didattici in questa tipologia di scuole affermando come il materiale didattico sia a carico degli Enti che le gestiscono “con il concorso dei proprietari dei fondi, opifici, cantieri, ecc., e delle popolazioni direttamente interessate” (R.D. 31 ottobre 1923, n. 2410). La precisazione pare voler mettere a norma una realtà di fatto già esistente in cui per iniziativa di singoli benefattori o di associazioni impegnate a favore della realtà scolastica rurale, venivano - tra le altre cose - donati sussidi didattici. Nell’ottica di un autofinanziamento da parte delle scuole per l’acquisto dei sussidi didattici andava anche la Circolare ministeriale n. 6 del 1924 intitolata “Arredamento scolastico e formazione del Museo didattico”: essa istituiva la Festa annuale Pro Dote della Scuola con lo scopo di raccogliere fondi proprio per lo sviluppo del museo stesso: «si chiederanno contributi agli Enti, alle banche, agli industriali, ai commercianti più ragguardevoli, dimostrando l’interesse di tutti di contribuire alla miglior fortuna della scuola; si farà appello ai paesani emigrati [...]; si organizzeranno conferenze o recite a pagamento, o lotterie, o trattenimenti a tipo dilettevole ed istruttivo».

La Circolare raccomanda di dar maggior eco possibile alla festa, facendo ricorso anche alla stampa quotidiana, all’aiuto delle autorità religiose, militari e civili e disponendo che “in ogni capoluogo di circoscrizione di costituisca anche un *Gruppo d’azione per le scuole rurale*, affinché le piccole scuole isolate non vengano abbandonate a se stesse” (Ivi).

Lo scarto tra le disposizioni di legge e la reale vita scolastica è però da tenere sempre in considerazione: al di là delle prescrizioni, sono poi le priorità da affrontare nel funzionamento della scuola e più in generale nell’affermazione reale dell’istruzione obbligatoria (De Fort 1995; Ricuperati 2015; De Giorgi, Gaudio, Pruneri 2019) a dettare la presenza di più o meno complete collezioni didattiche. A ciò si somma il dato che, come si è visto, le disposizioni legislative rendevano ob-

6 R.D. 2410 del 31 ottobre 1923. Le scuole non classificate si dividono a loro volta in “scuole provvisorie” (gestite da enti e associazioni delegati dallo Stato, con un numero di alunni compresi tra i 15 e i 40) e in “scuole sussidiate” (gestite da privati, previa autorizzazione del Provveditore, il cui numero minimo di alunni era legato al numero di alunni in età di obbligo scolastico).

7 Programmi di studio nelle scuole rurali uniche miste. Ordinanza ministeriale del 21 gennaio 1924.

bligatoria la presenza a scuola di un museo didattico inteso come collezione, ma non specificamente dell'armadio-museo scolastico. Alla luce del quadro complessivo, pur non potendo contare, quindi, su dati certi relativi alla diffusione dell'armadio-museo nelle "piccole scuole", la loro presenza non può essere considerata capillare.

Di contro, per le sue peculiarità, l'armadio museo è un oggetto paradigmatico che, laddove riscoperto oggi, può offrirci una traccia concreta della storia e delle lezioni di una piccola scuola e nel contempo può costituire un nuovo e prezioso alleato per accompagnare oggi la specifica didattica richiesta da una realtà pluriclasse.

4. Uso attuale di questo particolare sussidio storico in una pluriclasse

Il museo scolastico, così come l'armadio-museo scolastico, fin dalla sua origine era stato pensato come supporto alla didattica quotidiana di tutto il ciclo elementare, indipendentemente dall'età e dalla classe degli alunni. Di conseguenza per sua natura già fin dall'origine si presenta come strumento adatto alla fruizione da parte di studenti di classi diverse e con diversi "programmi" scolastici. Medesimi strumenti si prestano a esercizi più o meno approfonditi a seconda dall'età dell'alunno e dell'argomento trattato. Questo significa che se oggi una pluriclasse riscoprisse tra i suoi arredi storici un armadio-museo potrebbe riutilizzare questo supporto sfruttandone proprio l'identità di strumento pensato per tutte le classi elementari. Peraltro, nato come materiale che rispondeva al pensiero pedagogico volto a una didattica attiva, non perde oggi la sua forte natura di sussidio volto a una metodologia laboratoriale in cui l'alunno ha la possibilità di instaurare un legame diretto con il proprio oggetto di apprendimento: partendo dall'osservazione e dalla manipolazione per passare poi all'utilizzo esperienziale, l'armadio-museo mantiene la sua capacità di stimolare una riflessione autonoma dal taglio induttivo, che si allarga dal particolare al generale fino all'astrazione del concetto. Nel contempo si presta a un impiego capace di accompagnare con funzione di stimolo ogni differente fase di sviluppo cognitivo. A titolo di esempio, l'armadio-museo è confacente ad essere supporto a lezioni che interessano dai primi calcoli (facendo la somma dei campioni contenuti in due cassette diversi), allo studio del concetto di pesi e misure (attraverso il tabellone didattico dei pesi e delle misure ma anche dei contenitori di liquidi presenti nella collezione che permette di trasformare un concetto astratto in una sua reificazione e concretizzazione), alla geometria (attraverso i solidi geometrici, che possono anche essere scomposti per generare a loro volta altri solidi), adattandosi così a un uso contemporaneo da parte di differenti classi di età.

Accanto a un utilizzo legato ad oggetti specifici di una singola disciplina che abbiamo visto essere contenuti nell'armadio-museo, esso si presta anche a un secondo tipo di utilizzo. Infatti, se considerato nel suo insieme e cioè nel suo essere un curioso oggetto da "interrogare" e scoprire, è possibile sviluppare un lavoro didattico che mira a identificarlo e a collocarlo nel tempo, nello spazio, nella storia. In questo modo si aprono molteplici possibilità didattiche: da scoprire insieme con gli alunni se esso era usato nella propria scuola quando veniva frequentata dai genitori e dai nonni, a ricerche nell'archivio scolastico e comunale per individuare di tracce di acquisto e d'uso nel tempo, fino ad approfondire ricerche che collegano l'oggetto alla storia dell'istruzione in Italia (toccando così elementi di storia delle discipline, storia dell'obbligo scolastico, dell'analfabetismo, storia dei sussidi didattici o anche solo, più semplicemente, la ricostruzione della "scuola

di una volta”). Un’attività simile, che presenta anch’essa gradi di complessità differente e si adatta quindi a coinvolgere tutti i gruppi di alunni indipendentemente dalla classe frequentata, consente di svolgere un compito autentico che al suo interno promuove esercizi rispetto alla realizzazione di interviste, produzione di testi, sviluppo di capacità di indagine, uso delle fonti, andando altresì a scoprire nuovi elementi di storia del luogo in cui si vive e stringendo ancor di più il legame con il territorio.

È sufficiente scorrere le Indicazioni Nazionali 2012 (decreto n. 254) per comprendere come un’attività che prende avvio dalla presenza di un armadio-museo, trovi strette correlazioni con quanto indicato nei vari ambiti disciplinari, nell’arco dell’intero il ciclo primario. Si pensi per esempio agli stimoli offerti da questo sussidio rispetto alle Indicazioni per l’insegnamento della storia, laddove esse suggeriscono: «di usufruire di ogni opportunità di studio della storia, a scuola e nel territorio circostante, [che] permettono un lavoro pedagogico ricco, a partire dalle narrazioni e dalle attività laboratoriali e ludiche con i più piccoli per attraversare molte esperienze esplorative sul passato: un lavoro indispensabile per avvicinare gli alunni alla capacità di ricostruire e concepire progressivamente il “fatto storico” per indagarne i diversi aspetti, le molteplici prospettive, le cause e le ragioni. È attraverso questo lavoro a scuola e nel territorio che vengono affrontati i primi “saperi della storia”: la conoscenza cronologica, la misura del tempo, le periodizzazioni. Al contempo, gli alunni incominciano ad acquisire la capacità di ricostruire i fatti della storia e i loro molteplici significati in relazione ai problemi con i quali l’uomo si è dovuto confrontare, fino alle grandi questioni del presente».

Altrettanto significativo è il legame con le Indicazioni in merito a “identità, memoria e cultura”, dove un lavoro sull’oggetto armadio-museo consente appunto di dar vita a quegli intrecci disciplinari che hanno come sottofondo la storia ma si allargano per abbracciare diverse altre discipline, dall’educazione linguistica (“sono importanti i processi di produzione e di organizzazione delle informazioni primarie e inferenziali, [...] di apprendere il lessico specifico e imparare a concettualizzare esponendo in forma orale e scritta”) alla geografia, grazie alla possibilità di lavorare su: «la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi “segni” leggibili sul territorio, si affianca allo studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali [...]. Costruendo le proprie geografie, anche attraverso le testimonianze di adulti come referenti culturali, gli allievi possono avvicinarsi alla dimensione sistematica della disciplina. Alla geografia, infatti, spetta il delicato compito di costruire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo, con il quale va costantemente correlato».

In relazione alle scienze, al di là dell’attinenza con le indicazioni relative al ricorso dell’osservazione diretta, l’utilizzo dell’armadio-museo consente di esercitarsi nell’individuazione delle “proprietà di alcuni materiali come, ad esempio: la durezza, il peso, l’elasticità, la trasparenza”, nell’esercizio con misure di peso, di utilizzo di unità convenzionali, oltre che di esperimenti veri e propri possibili con i sussidi didattici scientifici contenuti dentro l’armadio-museo stesso (ad esempio, il disco di Newton).

Anche per quanto concerne la tecnologia, possiamo facilmente individuare le possibilità offerte dai cassette con campioni dedicati alle materie prime e alle loro trasformazioni, in riferimento alle Indicazioni che suggeriscono di affrontare argomenti che trattino «dalle risorse materiali o immateriali utilizzate alle fasi del processo di fabbricazione o costruzione, dagli aspetti organizzativi della produ-

zione o della fornitura del servizio ai problemi di dismissione e smaltimento. Questo particolare approccio, caratteristico della tecnologia, favorisce lo sviluppo nei ragazzi di un atteggiamento responsabile verso ogni azione trasformativa».

Senza trascurare i possibili impieghi volti alla sperimentazione di linguaggi artistici (si possono ricreare cassette didattici con campioni riferiti alla vita di oggi dell'alunno oppure realizzare video che mostrano come oggi vengono spiegate le trasformazioni da materia prima a prodotto finito, senza più dover far ricorso a tabelloni didattici ma utilizzando il multimediale), significativo è il contributo che può fornire l'armadio-museo - nel suo essere testimone del patrimonio storico in possesso della scuola e della comunità - per trattare l'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. Esso infatti può certamente agevolare il docente nel: «far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. In particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazioni, le forme statuali, le istituzioni democratiche».

Ritornando all'esempio da cui siamo partiti, l'armadio-museo nella scuola di montagna delle Valli Orco e Soana, pur non disponendo al momento di documenti di archivio che testimonino le reali tracce d'uso in passato di questo oggetto, alla luce di quanto detto possiamo facilmente comprendere come esso abbia accompagnato la vita scolastica di diverse generazioni di abitanti del luogo. Accanto quindi alle molteplici possibilità didattiche che offre, l'armadio-museo costituisce quindi uno degli elementi identitari di questa scuola di montagna, in un territorio che soffre "di un sempre maggiore spopolamento delle zone montane a cui è andato di pari passo un decremento del flusso migratorio extracomunitario provocato dal mutamento delle condizioni lavorative" (PTOF 2018-19 IC Pont). Gli istituti scolastici di un territorio che ha visto la diminuzione di 40% di abitanti, con picchi di 80% nella Val Soana, si trovano oggi ad affrontare "forme di svantaggio scolastico, con sempre maggior incidenza" e si pongono come obiettivo quello di "essere al servizio di una popolazione di montagna che deve difendere quotidianamente la propria cultura e le proprie tradizioni dai rischi d'impoverimento". L'armadio-museo può essere un alleato nel perseguire questi obiettivi. Con gli alunni si possono avviare raccolte di fonti orali, intervistando le persone del luogo alla ricerca di ricordi legati alla presenza e all'uso dell'armadio-museo e si può avviare una ricostruzione della didattica del passato e della storia della propria scuola. Così facendo non solo si consolidano rapporti intergenerazionali e i legami tra scuola e extrascuola, ma si lavora - attraverso compiti di realtà - per contribuire alla valorizzazione della cultura locale. L'armadio-museo, proprio per la sua rarità, può diventare anche il fulcro di mostre tematiche o della creazione di un museo scolastico che possono essere al servizio della scuola stessa e nel contempo ospitare classi di paesi vicini e aprirsi al pubblico come attrazione storico-culturale che contribuisce a rinsaldare il ruolo di presidio culturale di questa piccola scuola. Al momento l'oggetto non è stato presentato agli

alunni ma solo analizzato dalla docente della pluriclasse ma, una volta compresi la poliedricità dello strumento e il suo valore, svariate sono le progettazioni a cui si apre e su cui come si è fatto già in altre scuole in cui si è rinvenuto un patrimonio scolastico storico, è possibile lavorare.

5. Conclusione

Questo breve excursus non vuole intendere che con l'armadio-museo si possa "fare tutto", bensì mostrare da un lato la coerenza di un suo possibile utilizzo attuale rispetto alle Indicazioni nazionali e ai vari traguardi di apprendimento, per sottolinearne la valenza di strumento polifunzionale in una pluriclasse. Dall'altro lato vuole sottolineare che l'armadio-museo in se stesso non è autosufficiente ma anzi si presta a essere al servizio, in maniera versatile, del docente e dell'uso che egli intende farne. "Risponde" cioè ai bisogni che il docente individua per la pluriclasse, riuscendo a dar riscontro a esigenze e stili cognitivi differenti dei differenti alunni o gruppi di alunni.

Esso infatti, presentando una svariata quantità di oggetti legati a una singola disciplina e molteplici possibilità di "lavoro in situazione" e di "imparare facendo", permette più facilmente di rispettare le differenze cognitive del singolo alunno e di far sì che egli possa coltivare ed esprimere le proprie potenzialità, nel rispetto del suo processo metacognitivo (Baldacci 2006).

Non da ultimo, per le sue peculiarità, per la ricchezza di elementi che lo compongono ma anche per la struttura stessa (ante, cassetti, campioni tridimensionali), l'armadio-museo riesce facilmente a diventare un potente strumento di innesco per lezioni di varia natura, attirando l'attenzione di alunni di differenti fasce di età.

In qualche modo riscoprire tra i materiali didattici storici della propria scuola un armadio-museo significa poter disporre, senza alcun costo aggiuntivo, di un vero e proprio nuovo laboratorio in classe.

Sono proprio le "piccole scuole", le cui sedi spesso restano le medesime del passato, senza aver subito grossi rimaneggiamenti o spostamenti, a rappresentare un luogo privilegiato in cui poter riscoprire questi "tesori" che accanto all'ampio valore storico-documentale, rappresentano indubbiamente una fonte significativa per la didattica, esprimendo il suo massimo potenziale proprio nella realtà pluriclasse.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bauselli, P. (1883). *La scuola pratica, ovvero Cento e più lezioni di cose per le scuole elementari dettate a metodo intuitivo e seguite da un prospetto nominativo dei principali oggetti necessari alla formazione del museo scolastico*. Torino: Tip. e lit. Camilla e Bertolero.
- Brunelli, M. (2018). Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870-1922). *History of Education & Children's Literature*, 13/2, 469-510.
- Casana Testore, P. (1984). *La casa editrice Paravia: due secoli di attività: 1802-1984*. Torino: Paravia.
- Catalogo generale Antonio Vallardi* (1885). Milano: Vallardi.
- Catalogo materiale scolastico per le scuole elementari* (1908-09). Torino: Paravia.
- Catalogo del materiale scolastico per gli asili e le scuole elementari* (1911-12). Torino: Paravia.

- Catalogo del materiale scolastico obbligatorio e raccomandato per le Scuole elementari* (1920-21). Torino: Paravia.
- Catalogo del materiale scolastico obbligatorio e raccomandato per le Scuole elementari* (1924-25). Torino: Paravia.
- Catalogo del materiale scolastico per le scuole elementari* (1933). Torino: Paravia.
- De Fort, E. (1995). *Scuola e analfabetismo nell'Italia dell'900*. Bologna: Il Mulino.
- De Giorgi, F., Gaudio, A. & Pruneri, F. (eds.) (2019), *Manuale di storia della scuola italiana*, Brescia: Scholé.
- Dotazione-tipo di materiale scolastico e sussidi didattici per le scuole elementari* (1950). Torino, Paravia.
- Fornari, P. (1893). *Museo scolastico in cassette con Campioni naturali e tavole cromolitografiche, vesti, elementi e industrie diverse pei bisogni della vita*. Torino: Paravia.
- Marinaro Scaffa, A. (1889). *Museo scolastico: criteri e voti*. Palermo, Sandron.
- Natale, G., Colucci, F.P. & Natoli, A. (1975). *La scuola in Italia. Dal 1859 ai Decreti delegati*. Milano: Mazzotta.
- Ricuperati, G. (2015). *Storia della scuola in Italia: dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola
- Villani, A. (1897). *Il museo scolastico: norme pratiche per raccogliere e preparare una collezione di oggetti rispondenti ai libri di lettura delle scuole elementari*. Reggio nell'Emilia: Bassi.

Scuole di confine: vita da maestra nelle periferie del nascente stato italiano

Border schools: Life as a teacher on the outskirts of the nascent Italian state

Pamela Giorgi

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa - p.giorgi@indire.it

Raffaella Calgaro

ITT 'G. Chilesotti' - rcalgaro@chilesotti.it

ABSTRACT

The aim of this contribution (taken from the book *Maestre di frontiera* by P. Giorgi and R. Calgaro) is to deal with the issue of birth and development in a diachronic perspective starting from historical documentary sources, such as some unpublished diaries of professors of the rural school, during the first decades of the national post-Unification up until the 1940s. The contribution proposes a particular in-depth study of the teaching figure, the difficulties of teaching in infrastructural scarcity and in remote and isolated areas, related to the feminine question.

Obiettivo di questo contributo (tratto dal volume di prossima pubblicazione *Maestre di frontiera* di P. Giorgi e R. Calgaro) è affrontare, in prospettiva diacronica a partire da fonti storico documentarie, quali alcuni diari inediti di docenti, il tema della nascita e dello sviluppo della scuola rurale, nel corso dei primi decenni del post-Unità nazionale sino agli anni '40 del Novecento. Il contributo si propone un particolare approfondimento relativamente alla figura docente, alle difficoltà dell'insegnamento in scarsità infrastrutturale e in zone remote e isolate, alla connessa questione femminile.

KEYWORDS

Istruzione Rurale, Formazione Docente, Maestre.
Rural Education, Teacher Training, Teachers.

* Pamela Giorgi: introduzione, paragrafo 1, 2 e 3. Raffaella Calgaro: paragrafi 4, 5 e conclusione.

1. Introduzione

Correva l'anno 1867 e l'Italia non era più una semplice espressione geografica: uscita dalla secolare frammentazione politica ed amministrativa, libera dal dominio straniero, la neonata nazione tentava di riannodare i fili di un'unità non solo politica ma anche culturale, linguistica e sociale.

La situazione era difficile da affrontare: da un lato si stavano realizzando profondi mutamenti economico-sociali, determinati da un crescente sviluppo industriale, seppure a macchia di leopardo, dall'altro permanevano modelli comportamentali ancorati ad una società saldamente patriarcale.

La disomogeneità culturale e sociale, presente nella penisola, registrava spaventosi picchi tra nord e sud, tra città e campagna. Ed i problemi da affrontare erano enormi.

L'Italia aveva salutato il suo processo di unificazione con un'allarmante arretratezza culturale: nel 1861 dei 22 milioni di italiani residenti, 17 milioni erano analfabeti e soltanto 200.000 parlavano correntemente la lingua italiana. Il rimanente comunicava in dialetto.

In questa situazione complessa si inseriva l'azione di una scuola italiana che avrebbe dovuto gettare sin da subito le basi per la formazione di un'identità e di una cultura nazionale il più possibile uniformi. Non era facile, anche perché la neonata istituzione, in qualche modo erede delle precedenti amministrazioni, si presentava non ancora ben strutturata, incerta nella sua collocazione, con ingranaggi arrugginiti e diversificati da regione a regione.

Consapevole di questa situazione Francesco De Sanctis, allora ministro della pubblica istruzione, in un discorso alla Camera aveva denunciato la presenza di "un cumulo di regolamenti" che gli impedivano di riordinare la legislazione scolastica. L'unica soluzione, di fatto, era stata quella di estendere la Legge Casati del 1859, espressione della classe liberale piemontese, a tutta l'Italia, cercando di dare un indirizzo organico ed unitario al traballante sistema scolastico. Ma l'applicazione della legge non aveva fatto i conti con le reali condizioni in cui versavano molte regioni d'Italia. Una difficoltà era rappresentata proprio dall'Articolo 317 che avrebbe dovuto dare una svolta alla pubblica istruzione. Quest'ultimo infatti prevedeva la gratuità e l'obbligatorietà dell'istruzione a tutti i fanciulli dai sei agli otto anni, nonché l'obbligo, da parte dei comuni, di organizzare a proprie spese l'intera struttura scolastica, maestri compresi. Ma per molte municipalità ciò non fu possibile: prive di risorse economiche, non erano in grado di aprire o di mantenere le scuole né, tantomeno, i maestri. L'istruzione rimaneva ancora un privilegio per pochi.

Vi era un altro motivo che portò a disattendere le disposizioni provenienti dal neonato stato centrale: l'Italia dei piccoli comuni, quelli soprattutto delle zone rurali o montane, non aveva ancora maturato l'idea di un'unità culturale a fianco di quella politica. A ciò si aggiungevano spaventose sacche di povertà della popolazione, presenti diffusamente nella penisola, per cui l'istituzione scolastica era intesa da molti come una "fastidiosa distrazione" dei propri figli dal lavoro nei campi. Ecco perché l'avvio della scuola obbligatoria in questi contesti non riscosse il successo sperato, ma registrò picchi altissimi di assenze. Per di più, il numero degli alunni effettivamente frequentanti era minore di quello degli iscritti ufficiali e così, dopo il 1870, si ritenne necessario imporre l'obbligo scolastico mediante sanzioni nei confronti delle famiglie inadempienti.

Del tutto diversa era la percezione dello Stato centrale che, attraverso gli occhi della classe dirigente, vedeva nella scuola una preziosa opportunità di controllo

per ristabilire una sorta di pace sociale. Bisogna ricordare che in quegli anni in Europa si stava diffondendo il pensiero socialista ed in Italia un'eventuale propagazione delle idee rivoluzionarie avrebbe potuto costituire una seria minaccia verso un equilibrio ancora fragile. Il popolo non doveva nutrirsi di idee pericolose ed in questo senso necessitava più di educazione che di istruzione. Lo stesso Guido Baccelli, più volte Ministro della Pubblica Istruzione, aveva affermato: "Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può".

Il ruolo della scuola fu dunque di cerniera tra il mondo degli analfabeti e quello della cultura, tra il popolo e le classi reggenti ed in breve si trasformò in un "apparato ideologico" presente ovunque, nelle città e nei paesi più remoti, con l'intento di controllare la mobilità sociale, contenere e plasmare, attraverso la didattica, individui perfettamente rispondenti ai valori richiesti. (Cives, 1990).

Ma la neonata istituzione era anche un intreccio di più mondi, portatori di identità, culture e memorie diverse tra loro e se da un lato doveva rispondere allo stato nell'essere depositaria e promotrice di valori per la diffusione di una coscienza nazionale, dall'altro non poteva non essere profondamente locale. Le necessità richieste dal contesto in cui operava erano molteplici, a volte contrastanti con quanto andava affermando lo Stato. Il compito che aveva davanti non era facile e la figura del maestro venne inserita nel delicato ruolo di avvicinare un apparato istituzionale, non sempre compreso ed accettato, ad un popolo lontano da esso.

2. L'insegnamento nel nuovo Stato Italiano

Negli anni antecedenti all'Unità nazionale, nel suo Rapporto dedicato agli insegnanti e al loro percorso formativo, Francesco De Sanctis affermava:

Lo stato in cui si trovano i maestri è deplorabile. Costretti ad esercitare i più umili e talora bassi uffizi per accattarsi la vita, rozzi, pedanti, sono essi tenuti in pochissimo conto presso l'universale, talchè non vi è nome tanto stimabile, e così poco stimato, quanto quello di maestro di scuola (De Sanctis, 1959, p. 97).

Fu la Legge Lanza del 20 giugno 1858 a segnare una svolta nel cammino verso una regolamentazione strutturata della formazione degli insegnanti. La legge cercò di ovviare al problema della scarsa formazione dei maestri, istituendo la Scuola Normale che, secondo i piani di attuazione previsti, nell'arco di tre anni avrebbe dovuto raggiungere le dodici unità (sei maschili e sei femminili). Questa struttura rimase pressoché invariata, a prescindere da diversi ma lievi ritocchi, fino alla riforma Gentile del 1923.

La formazione della nuova classe magistrale non teneva conto della necessità di una scuola preparatoria precedente, per cui alla Scuola Normale si poteva accedere anche in assenza di continuità di studi tra questa e l'istruzione elementare. In effetti, partendo dal concetto che non era indispensabile che il popolo fosse troppo istruito, non era altrettanto indispensabile che il maestro fosse troppo preparato. (Antonelli, 2001).

Oltre a superare un esame di ammissione, i futuri maestri dovevano presentare un attestato di moralità, rilasciato dal comune, e un attestato di sana e robusta costituzione fisica. Il corso di studi durava tre anni, comprensivi di tirocinio, ed era diversificato per sesso; in particolare, l'Articolo 358 della Legge Casati riservava alle studentesse "l'insegnamento dei lavori propri al sesso femminile"; per gli stu-

denti era invece previsto un corso sui diritti e i doveri dei cittadini.

Gli allievi si formavano nella Scuola Normale nutriti di nazionalismo e di etica del dovere attraverso una continua enfasi retorica e celebrativa della loro professione che, tuttavia, era molto lacunosa nella preparazione. D'altro canto, anche la classe dirigente ottocentesca cercava di promuovere nel maestro un profilo modesto da un punto vista culturale finalizzato, sic et simpliciter, a ridurre il profondo analfabetismo del popolo italiano. Ben più importante era la sua missione educatrice nella creazione di una coscienza nazionale unitaria, fedele al re e alla patria. (Ascenzi, 2004).

Conclusi gli studi, il maestro poteva insegnare solo se fornito della patente di idoneità e di un attestato di moralità. Tuttavia non era raro che ci fossero maestri sprovvisti di questa, o addirittura semi-analfabeti, soprattutto nelle zone rurali dove molto spesso si trovavano alla mercé di amministratori prepotenti, che avevano facoltà di decidere il loro stipendio, alle soglie della miseria, di sospenderli dall'esercizio delle proprie funzioni generando sovente, soprattutto nel caso di donne, abusi e ricatti. (Farda, 1994).

Una professione così fragile, economicamente e socialmente, non fu certo di stimolo per la nuova classe magistrale che, spesso poco preparata e poco adeguata alle mutate condizioni, non si mostrò all'altezza delle richieste di rinnovamento pedagogico (Farda, E., 1995), che lo stato richiedeva e che ebbe spesso la propria attenzione rivolta ad altro: l'assenza di uno stipendio dignitoso, la precarietà del posto di lavoro e le difficoltà di adattamento, che costringevano a svolgere altri mestieri paralleli per potere sopravvivere. (Covato, Sorge, 1994).

Quanto alla scuola nel suo complesso, lo Stato si mostrò latitante anche nell'organizzazione dell'edilizia scolastica, per cui accadeva spesso che le classi, numerosissime, -una classe poteva essere formata anche da cento alunni- fossero poste in locali fatiscenti; talvolta si trattava di stalle o di fienili dismessi, con pareti nere e privi di stufe. Un simile avvio non poteva che raccogliere insuccessi, che in effetti non tardarono ad arrivare: negli anni postunitari si registrarono notevoli numeri di abbandoni scolastici, mancate frequenze e ripetute bocciature tanto che, dieci anni dopo l'unità, la situazione dell'istruzione rimaneva pressoché invariata. (Susi, 2012).

3. Maestre: l'insegnamento al femminile

A questo punto occorre tener presente un fatto determinante per lo sviluppo del sistema scolastico e della professione di insegnante: nel corso dell'Ottocento la società europea stava vivendo un profondo mutamento del ruolo femminile. Nei paesi più sviluppati, dove si registrava un progressivo tramonto dell'economia familiare di sussistenza a favore di una di tipo industriale, quegli spazi lavorativi, da sempre deputati all'uomo, cominciarono a popolarsi di figure femminili. Le donne iniziarono ad uscire di casa, a rivendicare il diritto al voto, a volere l'accesso agli studi superiori, imponendosi sempre più all'attenzione del pubblico maschile. L'angelo del focolare, ideale femminile della società del tempo, iniziava a perdere la sua fisionomia, generando non poche confusioni di ruoli e di valori. (Soldani, 1989).

Questo processo di emancipazione fu certo molto meno marcato in Italia, paese che viveva ancora una pesante arretratezza economica e culturale: ove la figura femminile rimase, molto più che altrove, saldamente ancorata al suo ruolo di custode dei valori familiari, rassicurando e perpetuando quelle voci maschili

che elogiavano la sua funzione “domestica”, foriera di gioia e di completezza muliebre. E questo ruolo non lasciava spazio a una sua formazione culturale.

Ci illumina in questo senso un dato significativo sulla situazione dell’istruzione femminile nel 1861: a fronte di un analfabetismo maschile del 72%, si registrava un preoccupante 84% di donne analfabete.

In un simile contesto l’attivazione della Scuola Normale per la formazione degli insegnanti rappresentò un notevole passo in avanti per l’istruzione femminile: inizialmente in svantaggio, già alla fine dell’Ottocento il numero delle allieve, iscritte alla scuola, aveva superato quello degli allievi. Avevano risposto in maniera massiccia le giovanette provenienti per lo più dalla piccola e media borghesia: per costoro l’insegnamento rappresentava non solo un riscatto economico e culturale, ma anche un’occasione, straordinaria, di affrancarsi dalla famiglia, molto spesso rigida ed inflessibile nelle regole. Ciò portò all’immissione nel mondo della scuola di un significativo numero di maestre che operarono, anche involontariamente, un cambiamento radicale nella società italiana.

Prima di tutto il nuovo ruolo ruppe il tradizionale collocamento femminile. La maestra era infatti la prima donna che osava lasciare la famiglia, prima per studiare, poi per lavorare. Divenuta presenza attiva nella società, rappresentava il primo modello femminile colto, che scriveva, che pubblicava articoli sui giornali, che partecipava a premi letterari.

Donne dotate di questa singolare autonomia divennero spesso, se non sempre, oggetto di pregiudizi e di pesanti controlli sociali, soprattutto quando si trovavano ad operare nelle piccole realtà di paese, rurali o montane.

I comuni e lo Stato risposero a questo nuovo ruolo femminile con uno stipendio che rispecchiava, e sottolineava ancora una volta, un sistema profondamente gerarchico: laddove le maestre ricevevano uno stipendio, questo era mediamente inferiore di un terzo rispetto a quello dei colleghi maschi.

Nel 1895 il ministro dell’Istruzione, Guido Baccelli, nella relazione a S.M. il Re, tenuta il 9 ottobre, evidenziava la disparità di trattamento esistente tra maestri e maestre e ne proponeva l’abolizione:

Si permette ai piccoli comuni di avere nel capoluogo e nelle frazioni un’unica scuola mista invece di due scuole, una maschile e l’altra femminile, e si dà facoltà a tutti di affidare a maestre le scuole maschili, purché nell’uno e nell’altro caso si assegni alle maestre lo stipendio dovuto ai maestri: temperamento che dirime le numerose controversie sorte a questo proposito e permette di riparare ad un’antica ingiustizia assicurando a quelle modeste e laboriose educatrici un compenso adeguato alle loro fatiche

Nonostante queste difficoltà, poter accedere al mondo lavorativo venne percepito dal sentire femminile come il raggiungimento di un importante traguardo sociale e culturale extra moenia. Ecco perché le maestre accettarono di andare a lavorare nelle sedi più disagiate, di montagna o di campagna, spesso rifiutate dai colleghi maschi per via dello stipendio nettamente inferiore. Qui si scontrarono con realtà del tutto nuove, difficili da accettare: guardate con sospetto nei microcosmi in cui iniziarono ad operare, faticarono non poco a tessere i fili per stabilire un rapporto di fiducia e di accettazione. Non sempre ciò avvenne.

Un percorso inverso si segnalava nelle scuole urbane. Ambite dalla classe magistrale per il modo diverso con cui l’insegnante era considerato dalle famiglie e dalla società, e soprattutto per lo stipendio più alto, queste registravano una scarsa presenza femminile. (Tomasì, Genovesi, Tancredi Torelli, Incatasciato, Vigo, 1977). A Vicenza, ad esempio, l’insegnamento nelle scuole ritenute più prestigiose era

una peculiarità riservata ai soli maestri. Solo nel 1917, a guerra inoltrata, i registri di classe cominciarono a segnalare una presenza piuttosto importante delle educatrici nelle scuole. In verità era la singolarità della situazione a richiederlo: la città, provincia di confine e centro di accoglienza per migliaia di profughi di guerra, stava vivendo in un clima di emergenza sconvolgente, ulteriormente aggravato dalla chiamata alle armi degli uomini abili, tra cui i maestri. E così, per necessità, si spalancarono le porte delle scuole alle maestre.

Nel corso degli anni la situazione della classe magistrale mutò radicalmente tanto da giungere, con l'avvento del nuovo secolo, ad un vero e proprio processo di femminilizzazione dell'insegnamento. La figura della maestra, sempre più conforme al cliché di donna nubile e austera, divenne a poco a poco il soggetto ideale per l'alfabetizzazione del popolo, apprezzato non solo dalla classe dirigente ma anche dalla chiesa.

Era lei, e non il maestro, che nella sua missione educativa, nutrita di idee nazionalistiche, condensava nella sua figura quel ruolo materno indispensabile nella formazione del fanciullo. Una madre, dunque, che distribuiva insegnamenti religiosi uniti ad un forte senso di patria e di dovere.

Una battuta di arresto nel processo di parificazione di ruoli e salari si ebbe durante il ventennio fascista: il regime identificò la donna come mera fattrice e "angelo del focolare", cancellando con un colpo di spugna le conquiste lavorative che si era guadagnata nei decenni precedenti.

Fu di nuovo la guerra, questa volta la seconda, a ribaltare le carte in tavola: come nel precedente conflitto, mentre gli uomini erano occupati al fronte, le loro mogli, fidanzate e sorelle, si ritrovarono a dover ricoprire i ruoli lavorativi dei loro congiunti, per portare i soldi a casa e mandare avanti la famiglia.

4. "Maestre di frontiera"

Un'attenzione particolare meritano le maestre di scuole rurali o di montagna, terre border line perché economicamente e socialmente più deboli. Qui molte insegnanti vissero le tappe iniziali della loro esistenza professionale con una retribuzione definita in base alla tipologia del comune rurale di appartenenza, dipendente principalmente dalla sua popolosità. Numerosi erano i comuni con una popolazione inferiore a 500 abitanti che dunque non rientravano in una classificazione definita e che elargivano al maestro uno stipendio notevolmente ridotto. La scarsa retribuzione e le inesistenti tutele mortificavano le condizioni dei docenti per cui il personale maschile, laddove poteva, sceglieva di non operare in simili realtà. (Ulivieri, 2012). E così i piccoli comuni, sguarniti di insegnanti per coprire il fabbisogno delle loro scuole elementari, iniziarono dapprima a reclutare i sotto-maestri, figure di scarso spessore formativo e culturale che non avevano conseguito il diploma. Si diveniva sotto-maestri già all'età di 14, 16 anni, ricevendo uno stipendio dimezzato rispetto a quello del maestro. Erano storie di povertà e di miseria, al limite della sopravvivenza, come racconta Maria Bonato Calandri, maestra durante la Grande Guerra in un piccolo comune delle montagne cuneesi:

Parlavano spesso lassù del magister. Era un maestro senza patente che per tanti anni aveva insegnato nella borgata. Egli non aveva fatto che la quinta elementare [...] Fra una e l'altra lezione si preparava il pranzo, che cuoceva sulla stufa nell'aula. Ogni giorno la pasta asciutta. Una volta aveva pensato di tenere in classe, oltre l'orario del mattino, dei ragazzi che non avevano fatto i compiti. La pasta asciutta era pronta e a lui era venuta la malaugurata

idea di andare a prendere un secchio d'acqua alla fontana. Al ritorno la pasta non c'era più. Da quel giorno non tenne mai più i ragazzi in castigo. (Bonato Calandri, 2009).

I maestri e le maestre si trovavano a dover fare i conti con gli effetti devastanti di amministrazioni locali tiranne, che non avevano certo come obiettivo per la popolazione un progetto educativo chiaro e ben definito. Una delle difficoltà era anche quella di ottenere il rinnovo dell'incarico; lasciando ai Comuni l'arbitrio di decidere come e chi selezionare, il futuro del docente dipendeva completamente dalle scelte delle amministrazioni locali che non sempre valutavano in base alla validità dell'insegnamento. Facile comprendere come la risposta per il reclutamento del personale docente fosse notevolmente al di sotto delle aspettative, tanto che Pasquale Villari, già pochi anni dopo l'unità d'Italia, denunciava:

Le scuole s'aprono a migliaia, ed ora si leva già un lamento generale che grida: gli analfabeti non diminuiscono, gli scolari non profittano punto, la scienza non si ridesta; abbiamo le scuole e mancano i professori; la questione è sempre questione di uomini. Sicché a fare gl'Italiani ci vogliono le scuole, ed a fare le scuole ci vogliono gl'Italiani. Siamo dunque in un circolo vizioso? (Citato in Borrello, 1998, p. 13).

Quando le maestre arrivarono in questi paesini, dovettero subito affrontare una realtà di diffusa diffidenza nei loro confronti che molto spesso le stigmatizzava. La retorica ufficiale del tempo, come pure la scuola Normale, aveva elogiato il loro ruolo pionieristico nell'educazione degli Italiani ma questo stonava con quanto le giovani si trovarono ad affrontare nelle piccole realtà marginalizzate. In un clima di arretratezza sociale e culturale, si videro costrette al rispetto di rigide regole morali e sociali molto spesso incomprensibili e lontane dal loro mondo. Erano ragazze per lo più di estrazione piccolo borghese o di ceto popolare elevato, che concepivano il lavoro come un riscatto economico e culturale. L'impatto con la nuova realtà fu per loro duro, perché il lavoro intellettuale femminile non rientrava nella tradizionale dimensione familiare e perché esse stesse, con la loro autonomia, proponevano un modello femminile al limite della trasgressione. Divenute spesso oggetto di maldicenze, cattiverie, controlli a tutti i livelli, si difendevano adeguandosi il più delle volte alle regole delle piccole comunità ma giungendo anche a casi-limite, come quello della maestra Italia Donati, che andava a scuola con una fascia che stringeva il petto per nascondere ed annullare la propria femminilità.

Ricordo la prima sera che passai sola fra le alte montagne, fra altra gente [...]. Erano montagne meno alte delle mie, sparse anche quelle di borgate e casolari. Ma la cui gente non aveva nulla da raccontare, che mi potesse interessare. Mi sentii sola. Troppo sola. Il cuore mi fece male, e gli occhi si inumidirono. Mi sentii una piccola cosa sperduta. Poi pensai che se anche entrando in casa non trovavo il mio focolare, possedevo in compenso tutta la mia libertà. (Bonato Calandri, 2009).

Ostilità, condizioni disagiate e scarsa fiducia verso le maestre: era questo l'atteggiamento diffuso indistintamente dal nord al sud d'Italia presso le comunità rurali. In questi contesti la famiglia era, e rimaneva, l'indiscusso ambito di formazione e di educazione dei ragazzi.

Il loro ruolo veniva screditato già in partenza e lungo e paziente era il loro sforzo per farsi accettare dalle persone del posto. In una simile situazione il loro

atteggiamento oscillava tra una sorta di compassione verso quelle classi povere, dimenticate e al margine dei grandi contesti urbani, ed il rifiuto verso comportamenti che abbracciavano forme di superstizione per loro incomprensibili e arcaiche. Tuttavia, dalle loro voci emerge un vissuto di profondo malessere, un'incapacità di dialogo che molto spesso si traduceva in un isolamento volontario.

5. Dal diario ritrovato di Melania Bordin, maestra rurale veneta

Nell'immediato dopoguerra la maestra Melania Bordin si affaccia al mondo del lavoro. Diplomata nel 1919, già nel dicembre dello stesso anno la giovane riceve l'incarico di insegnare presso le scuole di montagna, prima sulla zona del monte Grappa, poi sull'Altopiano di Asiago.

2 dicembre 1919.

La guerra era da poco finita e i miei paeselli, martoriati lungamente, stavano a poco a poco rinascendo. Mi venne assegnata come prima sede Col dei Prai o Montagna di Cismon. Non sapevo nulla di quelle zone; sapevo solo che erano lontane, in montagna. Avevo però tanto entusiasmo e tanta forza: finalmente avrei potuto mettere a frutto quanto imparato, avrei potuto guadagnare dei denari e vivere libera dalle rigide regole del collegio. Già il viaggio mi sembrò un'avventura: lasciato l'abitato di Cismon, mi inerpicai lungo una vecchia mulattiera. Attraversai una gola profonda; camminavo aiutata da un bastone, mentre un ragazzo del Col dei Prai mi precedeva, indicandomi la via da seguire. Al suo fianco un mulo portava in groppa la mia valigia e alcuni sacchi di farina e di zucchero, comprati nello spaccio del paese. Mi guardai attorno: mi trovavo in uno stretto canale con lunghe pareti di roccia... Dove ero andata a finire? Mi fermai davanti ad un capitello a riprendere fiato e Bortolo, il ragazzo, mi offrì della polenta abbrustolita dicendomi in tono scherzoso: "Anca a San Gottardo, come a noialtri, ghe piaséa polenta".

Finalmente, dopo una quasi cordata alpinistica di circa quattro ore, arrivai stremata presso la casa di una vecchietta dove mi era stata assegnata una stanza.

Il giorno successivo presi visione dell'ambiente. Vi erano solo povere baite di montagna, costruite con il sasso e con il tetto di lamiera. La gente, però, era cordiale ed affettuosa: era arrivata la siora maestra dalla città. Mi vennero assegnate due aule lontane circa un'ora e mezza l'una dall'altra; una era stata ricavata da una vecchia stalla, l'altra da un altrettanto vecchio fienile. Ricordo ancora la desolazione che provai quando aprii la porta della mia aula: i banchi erano tavoli sgangherati, le pareti nere e scrostate. La stanza era gelida: andai alla stufa, non funzionava. Era inverno, sola, lontana da casa... Mi venne un groppo alla gola... mi guardai attorno: una trentina di alunni, timidi, poveretti, mi osservava in silenzio. Li salutai con un filo di voce: si mostrano buoni e rispettosi. Era quello che valeva più di tutto.

Per l'Italia sono gli anni della ricostruzione post-bellica, ma anche quelli della "vittoria mutilata", un'epoca di grandi mutamenti storico-politici uniti ad un difeso sviluppo tecnologico. E' l'inizio di un nuovo periodo, anche per Melania, la quale annota nel suo diario:

4 dicembre 1919.

Oggi ho fatto scuola per la prima volta quassù, a Frassene di Cismon. Quanto male sto al pensiero di essere così lontana da casa e priva delle co-

modità più indispensabili. Se potessi scendere da questo monte e andare presto al piano!

Babbo, mamma, fratelli e sorelle avete voi un'idea di quanto io mi senta lontana da voi?

Dopo avere studiato tanto, dopo avere superato con grandi fatiche, ansie, timori, gli esami di concorso, ho il merito, forse, di restare quassù per tanto tempo in mezzo a gente che non mi conosce e con la quale non ho nessuna confidenza? Sono sola ed se dovessi rimanere qui anche otto giorni, solo questi mi parrebbero un tempo infinito! Ines, sorella, fai tutto quello che puoi per me! Cerca di farmi avvicinare a casa.

Non ho avuto una buona impressione nemmeno dei miei primi scolari. Sono intelligenti, ma molto irrequieti ed io, nel mio primo giorno di insegnamento, non ho avuto la forza di tenerli in disciplina, perché un forte nodo di pianto mi serrava la gola, quasi ad ogni parola. Ho faticato molto a parlare.

Signore, fate che io possa scendere presto da questo monte, tanto alto e lontano, con sentieri impraticabili. O almeno, datemi la forza di sopportare con rassegnazione il mio esilio.

Domani, se sarà bel tempo, poichè oggi è nevicato tutto il giorno, salirò su a Campigolo di Cison. Là avrò nuovi scolari. Quale impressione riceverò da quelli? Avrò la forza di affrontarli?

Intanto spero di avere più forza di dimenticare dove sono. Signore aiutatemi!

5 dicembre 1919.

Oggi sono salita nella scuola di Campigolo, benché la neve fosse alta 35 centimetri e il cielo minacciasse ancora di nevicare. Quanto sconforto!

Ho faticato a salire quassù lungo un sentiero pieno di neve; ora sono tutta bagnata, fino alle ginocchia. Per fortuna che una buona donna mi ha prestato un paio di calze, perché avessi i piedi asciutti! Sono piena di freddo, nonostante la stufa arda ed io sia appiccicata ad essa.

Melania, non ancora ventenne, si trasferisce dunque nel paese di montagna. Inizia per lei una nuova esistenza, molto diversa da quella vissuta tra gli studi, condotti in un rigido collegio di città, e la vita in un contesto piccolo borghese di un paese di provincia.

La giovane maestra comprende ben presto che per quelle piccole comunità montane, dove va ad insegnare, prima viene il taglio del bosco, il pascolo delle bestie e poi la scuola. Fa così di necessità virtù: al mattino organizza le lezioni, adeguando l'orario scolastico ai mestieri dei piccoli allievi, di pomeriggio insegna catechismo, mentre trascorre il suo tempo libero in chiesa.

Pur cercando di rispettare le regole e le consuetudini che caratterizzano il paese in cui opera, non è facile per lei essere accettata dagli abitanti del posto, abituati ad un secolare isolamento che li ha portati ad essere diffidenti ed intolleranti verso il forestiero.

L'Altopiano di Asiago vive questo isolamento per una sua naturale conformazione territoriale che è in parte superata a partire nel 1854, quando viene costruita la prima carrozzabile. La singolarità del contesto, tuttavia, aveva permesso alla gente di montagna di conservare per secoli la lingua e le usanze dei Cimbri, popolazione di origine bavarese che fin dall'alto Medio Evo si era stabilita in quelle terre diffondendo una civiltà di matrice germanica. Con l'unità d'Italia la lingua parlata dalla gente, il cimbro ed il dialetto veneto, marca ulteriormente la sua estraneità verso lo stato italiano.

Fino al 1919, anno in cui va ad insegnare la maestra Bordin, l'Altopiano di Asiago era stato terra di confine, delicato spartiacque tra Impero asburgico e

Regno d'Italia. Qui si era combattuto con asprezza durante la Grande Guerra ed i segni lasciati erano evidenti ovunque, non solo tra le macerie e le case completamente distrutte, ma anche tra le persone.

Quando Melania giunge in Altopiano la gente, fuggita profuga in tutte le regioni d'Italia, sta rientrando in una terra distrutta, che non riconosce più. La lotta per la sopravvivenza diventa pane quotidiano per gli abitanti e molti decidono di emigrare all'estero, in America. Quelli che rimangono ricavano dal bosco e dall'allevamento di poche bestie quel che basta per vivere.

L'azione di Melania, maestra elementare, si inserisce proprio in questo contesto. Non è solo una giovane maestra quella che arriva subito dopo la guerra in Altopiano; è lo stato che giunge e che, attraverso l'insegnamento, cerca di diffondere una cultura di valori nazionali non sentiti o, peggio, estranei alla gente del posto.

Quello di Melania è uno dei tanti racconti raccolti relativi ad avventure professionali di maestre che lavorano in località remote d'Italia, a partire dal periodo post unitario, in territori montani o rurali o isolani lontani da tutto e difficilmente raggiungibili.

Convinta di rimanere lì per poco tempo, la sua permanenza in Altopiano si protrae in realtà fino alla fine degli anni venti, quando Melania scende finalmente in pianura e va ad insegnare a Zanè, nella scuola di un piccolissimo comune rurale del vicentino. Il Fascismo da alcuni anni ha avviato una capillare rete di indottrinamento dei bambini e la scuola è divenuta il mezzo privilegiato della sua propaganda. L'istruzione elementare di questo ventennio è inevitabilmente legata all'immagine del piccolo balilla che agita il moschetto. Anche la maestra Bordin inizia un corso rivolto ai giovani balilla ma, tra le pagine del suo diario, si avverte che qualcosa stona: la macchina organizzativa del Fascismo non riscuote il successo sperato. Troppe sono le carenze e le difficoltà che si incontrano e che la maestra, in tono asciutto, sottolinea: la popolazione risponde al corso attivato dal Fascismo mandando pochi ragazzi ed in modo saltuario.

Alcuni balilla sono poco assidui alle adunanze. Si dimenticano troppo facilmente di venire. Hanno timore, credo, di doversi comprare la divisa, anzi, alcuni di essi non vengono più da qualche tempo proprio per questa ragione. Che cosa posso fare? A quale mezzo devo ricorrere per convincerli di frequentare e che non saranno tenuti a pagarsi tutta l'uniforme? Purtroppo non so ancora niente di certo in proposito, nonostante il mio interessamento.

La Bordin si attiva anche partecipando a dei corsi di formazione sulla didattica che vengono avviati nelle varie sedi e organizza recite e canti con i suoi allievi per potere ottenere "La dote della scuola". L'intero paese è coinvolto e dà il proprio contributo per aiutare a migliorare la struttura scolastica, di cui nel suo diario mette in luce tutte le problematiche:

L'influenza dell'ambiente sulla funzione educativa è assai grande. Come può una scuola sudicia e decadente, arredata da banchi unti e deturpati, con le pareti annerite e disadorne, priva talvolta delle comodità indispensabili, ispirare ai fanciulli gaiezza, rispetto e simpatia? Ma non basta l'arredamento in un'aula che sia almeno decente; occorrono pure i sussidi didattici, ora specialmente, in rapporto ai nuovi programmi. Quanto sono utili in una scuola una macchina di proiezioni fisse o una macchina cinematografica! [...] anche una bella e sana biblioteca sarebbe utilissima nelle scuole affinché i ragazzi apprendessero ad amare sempre più la lettura buona ch'è fonte principale di civiltà. Dove una biblioteca già esiste il maestro aiuti e asseconi. Dove non esiste, crei.

Conclusioni

Ricostruire le storie di vita di chi si è trovato ad operare nelle scuole rurali tra XIX e inizio XX secolo non è facile: malessere e difficoltà di adattamento non trapelano dalla maggior parte dei documenti sopravvissuti al tempo, per lo più documenti ufficiali, quali registri, cronache degli insegnanti o diari di classe. Si tratta, infatti, di pagine in cui, attraverso un'enfasi che non lascia spazio alla spontaneità, viene in prevalenza raccontato ciò che lo stato voleva fosse raccontato: storie di patria, di valore, di armonia tra scolari, famiglie e maestre.

I documenti privati ci raccontano, invece, in maniera indiretta una storia diversa da quella ufficiale, fatta di piccoli e grandi dettagli che mettono in luce problematiche taciute nei documenti ministeriali e in quelli scritti ad uso lavorativo dalle insegnanti stesse.

Le brevi ma significative testimonianze, come quella di Melania Bordin, ci rivelano storie personali e professionali preziose non solo per la ricostruzione della storia della scuola e dei sistemi educativi.

Una rilettura dei precedenti storici e, soprattutto, del racconto più personale dei docenti coinvolti in questo processo di scolarizzazione lungo oltre un secolo e mezzo, può aiutare a comprendere meglio i traguardi di oggi. Laddove un crescente investimento su molteplici fronti: dagli spazi, resi adeguati alle esigenze didattiche, alla formazione dei docenti, alla condivisione delle pratiche per superare l'isolamento attraverso la RETE, sono tutti fattori che hanno concorso a determinare uno sviluppo sostanziale del sistema scolastico periferico e del ruolo docente connesso.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Q. (cur.) (2001). *A scuola! A scuola! Popolazione e istruzione dell'obbligo in una regione dell'area alpina secc. XVIII-XX*. Quaderni di archivio trentino, 4.
- Ascenzi, A. (2004). *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nella scuola italiana*. Milano: Vita e pensiero.
- Bonato Calandri, M. (2009). *Novecento. Autobiografia di una maestra*. Quaderni di civiltà e di cultura piemontese. Torino: Priuli e & Verlucca.
- Borrello, R. (1998). *Il classicismo retorico nella scuola italiana*. Cosenza: Pellegrini.
- Covato, C., Sorge, A. M. (cur.) (1994). *Fonti per la storia della scuola. I. L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero per i Beni Culturali e Ambientali.
- Cives, G. (cur.) (1990). *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*. Firenze: La Nuova Italia, 199-261.
- De Sanctis, F. (1959). *Scritti pedagogici*. Roma: Armando.
- De Vivo, F. (1986). *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*. Brescia: La Scuola.
- Farda, E. (1994). *Appunti sulla condizione del maestro dall'Unità alla fine dell'Ottocento. I Problemi della Pedagogia*, XL, 3, maggio-giugno, 213-223.
- Farda, E. (1995). *Ritratti di maestri dell'Ottocento. I Problemi della Pedagogia*, XLI, 4, luglio-agosto 1995, 425-436.
- Ricuperati, G. (1973). *La scuola nell'Italia Unita*. In *Storia d'Italia*, (vol. 5, tomo 2). Torino: Einaudi, 1693-1736.
- Relazione a S.M. il Re di S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione, nell'udienza del 9 ottobre 1895 sul decreto che approva il regolamento generale per l'istruzione elementare, (1895, 18 ottobre). *Gazzetta Ufficiale*.
- Santamita, S. (1999). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Mondadori.
- Soldani, S. (cur.) (1989). *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli, 331-362.

- Susi, F. (2012). *Scuola Società Politica Democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*. Collana *I problemi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Ulivieri, S. (2012). *Le maestre elementari "apostole" dei valori del Risorgimento. Tra emancipazione politica e misoginia sociale*. In Fiorelli, V. *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*. Cosenza: Rubbettino, 279-297.
- Tomasi, T., Genovesi, G., Tancredi Torelli, M., Incatasciato, B., Vigo, G. (1977). *Il maestro elementare nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*. *Nuova Rivista Storica*, aLXI, 43-84.
- Zambaldi, I. (1975). *Storia della scuola elementare in Italia*. Roma: LAS.



**Figura 1 - Scuola Normale, Istituto Farina, Vicenza.
Melania Bordin è in seconda fila, a sinistra dopo la suora.**



Figura 2 - Lavori di Melania Bordin, II anno Scuola Normale, Istituto Farina, Vicenza.



Figura 3 - Melania Bordin, maestra a Cesuna, Altopiano di Asiago, 1928.

I Quaderni delle Piccole Scuole. Documentare l'esperienza educativa nelle scuole dei territori isolati

Small Schools Notebooks: Documenting the educational experience in schools of isolated territories

Laura Parigi

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
l.parigi@indire.it

Francesca De Santis

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
f.desantis@indire.it

Rudi Bartolini

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
r.bartolini@indire.it

Tania Iommi

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
t.iommi@indire.it

ABSTRACT

Because of low enrollments, more than 8,000 schools risk being shut down across the Italian national territory. Multi-age classes characterize these schools, which are usually located in geographically remote areas. They are hard-to-reach and they suffer from increased isolation. Even the faculty staff regards them as temporary workplaces, before moving on to other destinations. In such context, which result in governance and didactic challenges, it is rather hard to “capitalize” knowledge acquired by teachers who tackled said issues. Since 2017, Indire founded the Small Schools Movement with the purpose of supporting teachers’ and school managers’ professional endeavors. Within the frame of this project, some strategies of narrative inquiry were used to have teachers’ practical knowledge resurface. Additionally, some feedback materials are examined, such as the Small School Notebooks, which are consistent with the above methodologies. This article outlines the theoretical assumptions behind this work and how they were implemented in a specific case.

Sul territorio nazionale sono presenti più di 8.000 scuole a rischio chiusura per il numero ridotto di studenti. Queste scuole, che in genere sono situate in aree geografiche remote e di difficile accesso, sono caratterizzate dalla presenza di pluriclassi, sono a rischio di isolamento culturale e sono spesso considerate dai docenti “scuole di passaggio”. In questi contesti, che manifestano criticità specifiche sia sul piano normativo che didattico, è molto difficile “capitalizzare” il sapere acquisito dagli insegnanti nella risoluzione dei

* Attribuzione delle parti. L'articolo è il risultato di un lavoro collettivo degli autori. Per quanto riguarda la stesura dei paragrafi è da riferirsi come segue: Rudi Bartolini ha curato il sottoparagrafo 1.1 e Tania Iommi il sottoparagrafo 1.2. Laura Parigi e Francesca De Santis sono rispettivamente le autrici del paragrafo 2 e 3.

problemi tipici del contesto. Dal 2017 Indire, ha fondato il Movimento delle Piccole Scuole con lo scopo di sostenere l'azione professionale di docenti e dirigenti. Nell'ambito di questo progetto sono state messe in campo alcune strategie di ricerca narrativa per far emergere e condividere il sapere pratico dei docenti e alcuni formati di restituzione, i Quaderni delle Piccole Scuole, coerenti con l'impianto metodologico. L'articolo restituisce il quadro teorico di questo lavoro e un caso esemplificativo del metodo utilizzato.

KEYWORDS

Small Schools, Multi-classes, Indire, Narrative Research, Practical Knowledge. Piccole Scuole, Pluriclassi, Indire, Ricerca Narrativa, Sapere Pratico.

1. Il fenomeno delle Piccole Scuole in Italia

1.1. Le dimensioni del fenomeno

Nel 2017, l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) ha promosso, in collaborazione con alcune scuole capofila, la fondazione del Movimento delle Piccole Scuole¹, una rete che ha lo scopo di sostenere gli istituti scolastici in territori geograficamente isolati, con scuole a rischio di chiusura a causa del progressivo spopolamento dei territori.

Si tratta di una criticità che interessa un bacino importante di scuole del I ciclo di istruzione presenti nel contesto nazionale. Sebbene infatti non esista in Italia una definizione condivisa di piccola scuola², un'indagine svolta da Indire nel 2019, a partire da dati forniti dal MIUR, ha identificato 8.848 scuole a rischio di chiusura³: 7.204 sono scuole primarie e 1.644 sono scuole secondarie di I grado, pari al 45,3% del totale delle scuole primarie presenti sul territorio nazionale e al 21,7% delle scuole secondarie di I grado.

- 1 La rete è presente online al sito "Piccole Scuole - Trame sociali in rete" <http://piccolescuole.indire.it/>, consultato il 12 ottobre 2019.
- 2 La normativa vigente fa riferimento soprattutto a criteri geografici e demografici per identificare "scuole di montagna", "scuole delle piccole isole" e "scuole dei territori a bassa densità demografica". La stessa letteratura nazionale non aiuta a circoscrivere il fenomeno, osservato da un punto di vista prettamente qualitativo, soffermandosi su categorie quali la ruralità, l'isolamento, la marginalità. Nella letteratura internazionale (Arnold, 1994; Harber, 1996; Spielhofer, O'Donnell, Benton, Shagen & Shagen, 2002; Hargreaves, 2009) prevale, invece, un approccio quantitativo basato sul numero di studenti afferenti alla "piccola scuola" che meglio consente di delimitare le dimensioni del fenomeno.
- 3 Nel realizzare l'indagine, Indire attraverso l'analisi della normativa ha individuato una soglia numerica di riferimento basata sul numero di studenti iscritti per singolo plesso scolastico. Si è ritenuto che una piccola scuola sia caratterizzata primariamente da un numero di alunni insufficiente a formare un intero corso completo (5 o 3 classi a seconda del ciclo). Pertanto sono state individuate le seguenti soglie per plesso scolastico sotto le quali possiamo parlare propriamente di piccola scuola: scuola primaria 125 alunni; scuola secondaria di I grado ≤ 75 alunni.

Piccole Scuole in numeri

8.848 piccole scuole:

- 7.204 primaria
- 1.644 secondaria di I grado

591.682 studenti

1.265 scuole primarie con pluriclassi

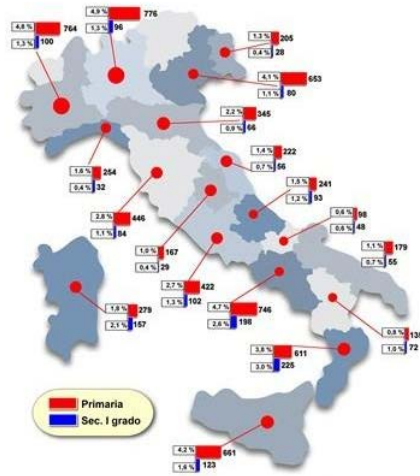
195 scuole secondarie di I grado con pluriclassi

28.919 studenti in pluriclassi

Le piccole scuole primarie sono il **45,3%** di tutte le scuole primarie italiane

Le piccole scuole secondarie di I grado sono il **21,7%** di tutte le scuole secondarie di I grado italiane

FASCIA TARGET
Scuola primaria ≤ 125 studenti
Scuola secondaria di I grado ≤ 75 studenti



INDIRE, elaborazione dati MIUR-ANS 2017/2018

Figura 1 - Alcuni dati riguardanti le Piccole Scuole in Italia (dati Indire-Miur 2017/18)

L'Indire è entrato in contatto con queste realtà per la prima volta nel 2007, realizzando la sperimentazione di alcune soluzioni di didattica a distanza per le scuole delle isole Egadi e, nel corso degli anni, diverse scuole e reti di scuole isolate e montane⁴ si sono rivolte all'Istituto per un supporto di tipo tecnico e metodologico.

Nell'ambito di queste attività, insegnanti e dirigenti scolastici hanno reso testimonianze informali delle difficoltà affrontate in questi contesti educativi, caratterizzati da un numero ridotto di alunni e dalla presenza di pluriclassi. Questa realtà, che interessa circa 29.000 studenti di scuola primaria e secondaria di I grado, è spesso accolta con diffidenza dai genitori, vissuta come una condizione di svantaggio rispetto alla classe "normale" (Pruneri, 2018), cioè composta da bambini della stessa età.

Nelle testimonianze, la pluriclasse rappresenta un contesto problematico anche per l'insegnante, sia quando sceglie di organizzare gli alunni in gruppi omogenei per età che nei casi in cui sperimenta il lavoro per gruppi eterogenei⁵. Si tratta di difficoltà confermate anche da un'indagine condotta nel 2017 da Indire su 354 docenti⁶ in servizio in scuole isolate e montane. Dalla rilevazione emerge che, anche se per buona parte dei rispondenti la pluriclasse offre l'opportunità di realizzare un contesto inclusivo attraverso l'apprendimento cooperativo e il tutoring tra pari, nella pratica richiede cambiamenti significativi nella programmazione curricolare e nell'organizzazione dei tempi e degli spazi di lavoro didattico.

- 4 Tra queste, le scuole della rete SBILF (<http://www.sbilf.eu/>), e le reti che fanno capo all'Istituto Comprensivo di Sassello (Savona) e l'omnicomprensivo G. Spataro di Gissi (Chieti). Da questi primi contatti sono nate sperimentazioni di didattica a distanza con le scuole montane della Toscana, in Liguria e nelle isole Egadi.
- 5 Analoghe difficoltà sono testimoniate anche in letteratura (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015).
- 6 Tra questi, 99 erano docenti in servizio presso pluriclassi.

Nonostante, dunque, si riconosca al gruppo eterogeneo un valore, in buona parte gli insegnanti organizzano la classe formando gruppi omogenei per età o per livello, oppure predisponendo attività individualizzate.

Anche le pratiche di utilizzo delle tecnologie digitali evidenziano che gli insegnanti delle piccole scuole fanno fatica a discostarsi dalle routine didattiche (Damiano, 2013) consolidate nei contesti di scuola “normale”: esse sono infatti utilizzate prevalentemente nella didattica frontale o come risorse per l’apprendimento autonomo e individualizzato, mentre sono ancora poco diffuse le esperienze di impiego delle ICT per superare l’isolamento geografico e culturale. Ad accrescere questa difficoltà contribuisce l’isolamento professionale e l’elevato *turn over* dei docenti. Queste scuole sono infatti spesso delle “scuole di passaggio” per gli insegnanti che, dopo qualche anno di permanenza, chiedono di essere trasferiti e raramente i saperi acquisiti sono documentati e sistematizzati a beneficio dei colleghi che subentrano.

Il bisogno di attingere a repertori didattici caratterizza in modo significativo l’azione delle reti presenti sul territorio nazionale⁷: l’indagine condotta da Indire nel 2017 ha infatti messo in evidenza che le attività prevalenti di queste reti sono la formazione e lo scambio di esperienze e che l’interesse verso la nascita di una rete nazionale è diretto, per il 70% dei docenti, ad ampliare le occasioni di condivisione e sperimentazione di pratiche (Mangione & Cannella, 2018).

1.2. Il Movimento e il Manifesto delle Piccole Scuole

La scelta di dar vita a un Movimento origina dall’esigenza di accogliere le istanze emerse dalla relazione tra ricercatori, dirigenti scolastici e insegnanti e dalle indagini svolte da Indire, che hanno definito il contesto per l’elaborazione di un manifesto pedagogico delle piccole scuole, siglato da un primo gruppo di scuole nel 2017.

Il Manifesto⁸, scritto in collaborazione con un gruppo di docenti e dirigenti scolastici, definisce i tratti identitari della piccola scuola ed enuncia alcuni valori e finalità che definiscono la dimensione assiologica (Frabboni, 2009) dell’azione del Movimento.

Al centro di questo quadro c’è l’idea che le aree isolate del paese debbano essere preservate dal rischio di spopolamento e marginalità poiché detengono un patrimonio ambientale, storico, artistico e culturale di grande valore per il paese. Alla scuola si attribuisce un ruolo chiave nel contrasto ai fenomeni di abbandono: la sua presenza è fondamentale per trattenere le generazioni più giovani, ma anche per costituire un presidio culturale che interessa nel loro complesso le comunità che vi abitano.

Se l’enunciazione di una visione pedagogica è un atto imprescindibile per dar vita ad un’azione educativa, il Movimento delle Piccole Scuole nasce con lo scopo di avviare un processo trasformativo e dall’esigenza di coinvolgere in questo processo un numero significativo di scuole⁹, dati i compiti istituzionali di Indire. Se

7 All’epoca dell’indagine, sono state considerate le quattro reti principali: la rete di Sassello in Liguria, la rete Sbilf delle scuole del Friuli, attive da molti anni, la rete della costiera Amalfitana e la rete delle scuole delle isole minori di Favignana, di più recente costituzione.

8 Consultabile al link <http://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>

9 Ad oggi il Movimento delle Piccole Scuole conta l’adesione di oltre 210 istituti per un totale di circa 1130 plessi scolastici.

per alcuni aspetti l'azione di Indire è rivolta a sensibilizzare i decisori politici sulla mobilitazione di risorse e dispositivi normativi, un'altra importante direttrice di intervento nel Movimento è indirizzata a migliorare l'azione educativa di docenti e dirigenti. In questo ambito, si parte dal presupposto che la *conoscenza pratica* (Elbaz, 1983), acquisita dagli insegnanti attraverso l'esperienza, sia un sapere produttivo, generativo di conoscenza (Damiano, 2006) poiché dalla pratica emergono dati e problemi concreti della ricerca educativa e in essa la ricerca trova riscontro del suo valore (Dewey, 1929).

Tuttavia il *sapere pratico* degli insegnanti è un sapere difficile da cogliere, che in molti casi resta implicito, in particolare per quanto riguarda le routine e le procedure adottate nell'azione concreta dell'insegnamento (Perla, 2010; Cardarello, 2015).

Su questo versante è impegnato un filone importante della ricerca educativa che fin dagli anni '80 ha sviluppato alcuni metodi e strumenti di indagine per far emergere il sapere esperienziale. Attingendo a questo filone, Indire ha predisposto alcuni dispositivi di ricerca per conoscere le pratiche agite nelle piccole scuole, in alcuni casi con un intento principalmente ricognitivo, in altri casi con finalità di ricerca-intervento o di sistematizzazione.

Il primo di questi dispositivi è la *raccolta di testimonianze*, che, pur nella loro singolarità e asistematicità, rappresentano una risorsa importante per la conoscenza del contesto e delle modalità di azione degli insegnanti. È stato attivato nel sito del Movimento un canale che invita i docenti a restituire brevemente e in forma narrativa un'esperienza significativa in quanto utile a risolvere un problema esistente o a intercettare un problema inedito.

A partire da questo primo racconto sintetico, gli autori partecipano a un lavoro di approfondimento che avviene principalmente attraverso il ricorso, a interviste narrative (Atkinson, 2002) e di esplicitazione (Vermersch, Lusso Cesari, & Iannaccone, 2005).

La seconda situazione di ricerca predisposta da Indire è il *laboratorio formativo*¹⁰. Si tratta di un percorso di ricerca-formazione che riunisce un gruppo di docenti invitati a "sperimentare" strategie didattiche che sono già state oggetto di formalizzazione. A partire da spunti operativi proposti da un insegnante esperto, i partecipanti mettono in atto la tecnica didattica nelle loro classi e documentano il lavoro utilizzando strumenti elaborati dai ricercatori per stimolare la riflessione sull'esperienza. La documentazione non è pensata solo come uno strumento di riflessione individuale, ma è socializzata in momenti di confronto online (*webinar*); è usata dall'esperto per realizzare un'azione di *mentoring* e analizzata dai ricercatori per far emergere le qualità comuni tra le esperienze e individuare casi significativi rispetto all'ipotesi di partenza.

10 I laboratori sono stati promossi nell'ambito del Programma Operativo Nazionale plurifondo "Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento" FSE/FESR-2014IT05M2OP001 – Asse I "Istruzione" – OS/RA 10.1. Le strategie in questione sono lo Spaced Learning, una strategia didattica per il consolidamento della memoria, il Dialogo euristico, approccio dialogico all'*inquiry based learning*, il Service Learning, la produzione di Contenuti Didattici Digitali e infine le opportunità offerte dalla community eTwinning.

2. I Quaderni delle Piccole Scuole

2.1. Cogliere il dato nell'esperienza educativa

La ricerca intorno al sapere pratico è un'operazione complessa, perché comprende un insieme di atti frutto di scelte intenzionali ed iscritti in contesti che contengono elementi di imprevedibilità, che richiedono ricalibrature e cambiamenti di rotta, spesso decisi nel corso dell'azione. Queste peculiarità condizionano la scelta dei metodi di indagine così come la forma di restituzione degli esiti della ricerca sul sapere pratico.

Nell'ambito del Movimento delle Piccole Scuole si è partiti dal presupposto che questo sapere debba essere necessariamente colto nella forma di casi (Shulman, 1992), in quanto ciascuna esperienza educativa è irriducibile nella sua complessità, e che il compito della ricerca sia far emergere una conoscenza rilevante individuando tra i casi singolari quelli che hanno valore paradigmatico, cioè che sono utili a risolvere i problemi tipici che emergono in un contesto educativo, e indagare le qualità comuni tra le pratiche significative, da rendere disponibili nella forma di *teorie per l'azione* (Mortari, 2010, 2013).

Per realizzare questa finalità si è scelto di dare centralità alla documentazione, prioritariamente per ragioni di sostenibilità dell'intervento su un numero ampio di contesti, spesso difficili da raggiungere, riservando il ricorso all'osservazione per l'approfondimento dei casi paradigmatici. Il termine documentazione non è stato inteso qui in senso archivistico, burocratico, come *memoria inerte* del lavoro del docente, ma come insieme di scritture professionali (Laneve, 2009) che tengono traccia del pensiero dell'insegnante. In questa accezione essa è storicamente uno degli oggetti di ricerca primari di Indire, che nasce nella metà degli anni '20 del secolo scorso proprio come *Biblioteca di Documentazione Pedagogica* con la missione istituzionale di dar valore alla produzione documentaria delle scuole.

Nel contesto delle Piccole Scuole, si è attribuito alla documentazione il valore di *sorgente di dati di esperienza* (Cerri, 2012), in quanto registrazione di ciò che è accaduto, che è stato fatto, ma anche di materiale utile per l'esercizio riflessivo dell'insegnante che la utilizza per "rievocare, riorganizzare, ristrutturare le esperienze già realizzate, per farle diventare patrimonio per sé e per gli altri" (Schiaivone, 2013): in questo senso, essa è una via di accesso al pensiero dell'insegnante, che rappresenta un secondo livello di dati per l'indagine sul sapere pratico (Elbaz, 2018).

Tuttavia le scritture professionali prodotte dagli insegnanti sono spesso scritture problematiche per il lavoro di ricerca, perché dense di impliciti e opacità che fanno sì che la conoscenza pratica resti per larga parte una conoscenza tacita. In molti casi la documentazione prodotta spontaneamente dalle scuole è frammentata in tanti testi, appunti sparsi, formati progettuali, programmazioni, schede valutative, verbali di riunioni, e spesso il linguaggio utilizzato è burocratico, di "rendicontazione" di progetti educativi (Laneve, 2009), caratterizzato da formule e stereotipi che rendono inattuabile l'esperienza. Nel caso del Movimento, si è attribuito al ricercatore il compito di operare un lavoro di esplicitazione, di ricomposizione dei frammenti. Attraverso l'ascolto e il dialogo con gli insegnanti, egli contribuisce all'elaborazione di descrizioni puntuali delle pratiche e dei meccanismi che le regolano (Colicchi, 2010).

Per realizzare questo intervento, sono stati ideati due dispositivi di ricerca illustrati nel paragrafo precedente. Sfondo comune è la *ricerca narrativa* (Clandinin & Connelly, 2000), considerata un metodo utile all'esplicitazione e alla riflessione sulle pratiche. In questo caso, consiste essenzialmente nell'elaborazione di un

testo narrativo che rappresenta l'oggetto di lavoro, di scrittura collaborativa (Johnson & Golombek, 2002) tra ricercatori e insegnanti. Per entrambe le situazioni di ricerca si è ritenuto opportuno elaborare strumenti a basso grado di strutturazione che tuttavia organizzassero una prima forma di restituzione del dato: delle linee guida¹¹ per la presentazione della testimonianza e il diario di bordo nei laboratori formativi.

2.2. Dare forma agli esiti della ricerca

Se i dispositivi della raccolta di testimonianze e del laboratorio formativo rappresentano i contesti in cui ricercatore e insegnante conducono un lavoro di scavo, la disseminazione di tale lavoro ha richiesto ai ricercatori di pensare formati adeguati, coerenti con la forma del sapere emergente dalle situazioni di ricerca e dal quadro teorico di riferimento.

Data la complessità della pratica educativa, non è possibile, né corretto, rappresentare la conoscenza che da essa emerge attraverso rappresentazioni schematiche o modelli procedurali che emulano saperi di tipo tecnico-procedurale e che rischiano di dare l'illusione di una pura "trasferibilità" delle azioni e dei risultati (Mortari, 2009).

Per elaborare un formato coerente con questa prospettiva teorica, è stato necessario pensare la disseminazione e la condivisione delle pratiche all'interno del Movimento secondo un criterio di generatività: si è considerato, cioè, che una pratica è utile non quando è riprodotta fedelmente come sequenza operativa, ma quando dà vita ad un'operazione di decontestualizzazione e ricontestualizzazione dell'esperienza, quando sono colti, da una singola testimonianza o da una pluralità di casi, spunti per agire diversamente in una situazione problematica (Torello, 2011).

Anche se nella storia dell'Indire si sono sperimentati modelli e formati multimediali e ipertestuali per l'innescare di processi generativi (Panzavolta, 2009), in questa circostanza si è scelto di privilegiare una forma testuale sequenziale, arricchita in qualche caso da immagini o link a risorse video, per coerenza con l'approccio metodologico utilizzato nell'ambito delle situazioni di ricerca, che richiede di pensare narrativamente anche la restituzione degli esiti a partire da un destinatario ideale (Clandinin, Pushor, & Murray, 2007). La scelta di questa modalità di restituzione è stata dettata anche dalla necessità di mantenere nella restituzione la descrizione della pratica e il pensiero formulato dall'insegnante, autonomamente o su sollecitazione del ricercatore. Infine, si è optato per la forma narrativa poiché in letteratura lo scambio di storie di insegnamento risulta una modalità efficace per generare cambiamento professionale: la condivisione dei fatti e delle riflessioni intorno a situazioni concrete suscitano un senso di prossimità e di rispecchiamento, informano l'azione (Latta & Kim, 2009), stimolano la trasformazione degli atteggiamenti e dei comportamenti (Conle, 2001).

Definita la forma testuale, ci si è posti il problema di rendere reperibili le narrazioni delle pratiche all'interno dell'ambiente online del Movimento. Anche in questo caso si è attinto all'esperienza pregressa di Indire, che ha sperimentato diverse modalità di archiviazione del materiale documentario come la banca dati

11 Per linee guida si intende qui un insieme di indicazioni per la scrittura come, per esempio, l'invito a partire da un problema, a parlare in prima persona, a identificare un tempo definito (un episodio didattico, un'attività, un percorso) e un tema della storia, a restituire il pensiero e l'azione, a formulare "un dono" alla comunità dei colleghi destinatari del racconto.

Gold (Panzavolta, 2009) o il repository Scuola-Valore¹². Queste esperienze, pur offrendo una grande quantità di risorse organizzate in modo chiaro e accessibile, non hanno sviluppato una dimensione di comunità che permettesse di comprendere l'utilità e la rilevanza delle pratiche disseminate e il loro grado di generatività. Nel caso delle Piccole Scuole, invece, lo scopo della condivisione delle storie di insegnamento è far sì che il Movimento non sia un *movimento apparente*: è necessario porre le condizioni affinché docenti e dirigenti non si sentano più isolati, perché si sviluppi una circolazione di idee e di esperienze utili ad affrontare le criticità specifiche di questi contesti e infine che si sviluppi un senso di appartenenza ad una realtà, che, come abbiamo evidenziato nel primo paragrafo, è estesa e richiede interventi normativi specifici.

Per favorire lo sviluppo di questa rete di pratica (Teigland, 2003), si è ritenuto più utile organizzare le esperienze di insegnamento emergenti dalla ricerca in una serie di pubblicazioni periodiche, i *Quaderni delle Piccole Scuole*, rese liberamente accessibili in formato digitale sul sito del Movimento e, in alcuni casi, stampate e distribuite gratuitamente nelle occasioni in convegni e iniziative di formazione. Si è scelto dunque di privilegiare la forma del repertorio tematico come risorsa per stimolare la partecipazione alla rete proprio a partire dalla condivisione di pratiche (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2014), rimandando ad un secondo momento l'implementazione di una eventuale architettura informatica e di un linguaggio di classificazione che renda la documentazione delle pratiche reperibile in funzione di bisogni specifici dell'insegnante.

Nella serie dei *Quaderni delle Piccole Scuole* si sono identificate due tipologie di repertori, speculari ai due dispositivi di ricerca messi in campo: *Storie*, che raccoglie le pratiche rese in forma di testimonianza e *Strumenti*, che invece emerge dal lavoro di ricerca-formazione condotto nei laboratori. I repertori della prima tipologia raccolgono casi singoli. Si tratta in genere di repertori a carattere tematico, che riuniscono esperienze accomunate da problemi comuni o affini. Le esperienze sono raccolte attraverso una call, un invito all'elaborazione di contributi rivolto ai docenti e ai dirigenti del Movimento. La finalità della serie *Storie* dei *Quaderni* è primariamente esplorativa. Attraverso la testimonianza dei docenti si intende infatti far luce sui problemi tipici, approfondendone la descrizione ai fini dell'identificazione successiva di casi significativi, paradigmatici (Flyvbjerg, 2006), e per una prima definizione di famiglie di situazioni, di strutture concettuali e di routine (Damiano, 2006) che sono sperimentate dagli insegnanti come risolutive.

La seconda tipologia, *Strumenti*, è invece un repertorio che emerge da un lavoro collettivo realizzato da gruppi di docenti a partire da una problematizzazione iniziale e, in alcuni casi, da uno stimolo di carattere operativo. La finalità di questa seconda tipologia è restituire gli esiti di un'operazione di riflessione sulle pratiche diretta ad identificare gli elementi comuni e ricorrenti, invarianze che caratterizzano l'azione degli insegnanti di fronte ad una criticità specifica, al fine di elaborare un sapere più esteso rispetto al caso singolare, per quanto esemplificativo. Oltre ai casi, questa tipologia di repertorio presenta alcuni orientamenti operativi di carattere più generale, in un tentativo di formalizzazione delle caratteristiche comuni emergenti dalle pratiche. Si tratta di un'operazione di "teorizzazione dal di dentro" (Colicchi, 2010) socialmente costruita dai docenti in un contesto di apprendimento situato.

12 Si tratta di ambiente online che raccoglie pratiche didattiche disciplinari e legate all'uso delle ICT a fini educativi, realizzato da INDIRE nel 2015. L'archivio è accessibile all'indirizzo <http://www.scuovalore.indire.it/>

Una terza serie di Quaderni, denominata *Studi*, è dedicata alla realizzazione di approfondimenti, rassegne sistematiche, restituzione di studi e monitoraggi sul contesto delle Piccole Scuole. Quest’ultima serie, curata prioritariamente dai ricercatori, ha lo scopo di fornire ai docenti una sintesi dei saperi formali e delle informazioni di contesto utili alla pratica, ma anche alla costruzione di una consapevolezza identitaria della professionalità rispetto alla realtà delle scuole isolate.

Infine, nell’elaborare la linea editoriale e grafica dei Quaderni, il gruppo di ricerca ha inteso rendere omaggio alla figura di Mario Lodi, grande scrittore di scuola, che con i suoi libri, di cui ricordiamo qui solo i più noti - *C'è speranza se questo accade al Vho* (1963) e *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica* (1970) -, ha rappresentato uno degli esempi più importanti di documentazione generativa nella storia recente della scuola italiana. In questo progetto, in particolare, ci si è ispirati allo stile grafico della Biblioteca di Lavoro. Un progetto editoriale voluto da Lodi che, tra il 1971 e il 1979, ha pubblicato 80 volumetti per disseminare risorse alternative al libro di testo unico ed esperienze didattiche di scuola attiva.

L’omaggio è da intendersi più in generale come un richiamo al Movimento di Cooperazione Educativa, di cui Lodi è stato membro insieme ad alcuni dei maestri più importanti della tradizione della pedagogia attiva italiana (Ciari, Manzi, Codignola, Pettini). Questo Movimento, fondato nel 1951 per l’introduzione delle tecniche didattiche del maestro francese Celestin Freinet, proprio attraverso la ricerca e la disseminazione di pratiche educative innovative, ha inciso su alcuni cambiamenti importanti della scuola italiana, come l’abolizione delle classi differenziali, il superamento del voto in decimi e la sostituzione della pagella con la scheda di valutazione, la possibilità dell’adozione alternativa ai libri di testo e dell’autoproduzione o sostituzione con le biblioteche di lavoro (Rizzi, 2015). In quest’ottica, il Movimento di Cooperazione Educativa rappresenta per noi l’esempio virtuoso di un movimento che si muove, cioè che riesce a coniugare l’enunciazione di un progetto pedagogico (il “manifesto”), intendendo le tecniche didattiche, come realizzazione di valori che non esistono se non nella vita della scuola (Ciari, 2012).

I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE		1
Anno 2019 - Quaderno N. 1 - Storia		2019
Apriete le classi! Storie di lupi, origami matematici e sogni da tramandare <small>Testi di Alina Bertù, Patrizia Dignazio, Laura Galante e Sara Rainone</small>		Storia <input checked="" type="checkbox"/> Strumenti <input type="checkbox"/> Studi <input type="checkbox"/>



La pluri classe della scuola "18 marzo 1944" di Monchio (Modena), illustrazione



Figura 2 - Copertina del primo Quaderno delle Piccole Scuole – Storie

3. Dietro le quinte: il processo di scrittura del Quaderno delle Piccole Scuole – Storie

3.1. Tracciare il sentiero

Appena delineato il progetto editoriale del *Quaderno delle Piccole Scuole – Storie*, il primo aspetto che abbiamo dovuto affrontare come team di ricerca Indire, è stato quello di individuare un criterio che guidasse la scelta dei docenti autori del primo numero. L'intenzione era quella di realizzare un numero pilota, tracciare il sentiero da cui partire e sulla cui direttrice si sarebbero mossi in seguito tutti i docenti del Movimento che avessero voluto portare il loro contributo di esperienza, inviando le proprie storie alla redazione o rispondendo a precise call tematiche periodiche¹³. Ritenendo utile avere un esempio iniziale che aiutasse i successivi docenti a narrare la propria storia in modo più completo, abbiamo deciso di proporre la scrittura di questo primo numero ad alcuni insegnanti del Movimento che già avevano collaborato con il gruppo di ricerca e di cui già conoscevamo la qualità del lavoro svolto in classe.

Individuati gli autori, tre docenti di scuola primaria e una dirigente scolastica, abbiamo condiviso in un incontro online l'idea editoriale che ci animava e delineato i principi di un canone di scrittura che volevamo fosse comune a tutti. Come già detto precedentemente, per restituire la complessità e i vissuti dei protagonisti abbiamo scelto come modalità di documentazione la forma del racconto.

Affinché un testo diventi narrativo, è però necessario che chi scrive lo faccia con la consapevolezza di renderlo tale. Il passaggio da non narrativo a narrativo comporta, infatti, l'osservanza di regole e convenzioni comprese da tutti, è il frutto di una scelta che trasforma l'*ordo naturalis* (normale stato espressivo di pensieri e parole) in *ordo artificialis*, in un racconto unico, razionale e calcolato (Vittorini, 2006).

Partendo dalla presentazione del documento "Linee guida per la documentazione narrativa" elaborato dal gruppo di ricerca Indire in seguito a una precedente ricerca, nel webinar introduttivo abbiamo cercato di dare ai docenti alcune semplici indicazioni atte alla realizzazione di questo tipo di racconto. Abbiamo chiesto loro di individuare un'esperienza significativa che, muovendo dai loro ricordi e utilizzando fonti autentiche, sfociasse in una narrazione in prima persona. Alcuni degli elementi essenziali della grammatica del racconto, come individuare un tema definito e un problema di partenza, far emergere la sequenza temporale delle azioni accadute, descrivere gli imprevisti e le soluzioni adottate, le vittorie e le sconfitte, avrebbero portato infine a chiudere con un epilogo che riassume "la lezione appresa" dall'esperienza vissuta.

Questa narrazione avrebbe dovuto "mettere in scena" sia gli eventi accaduti sia il pensiero che li accompagnava (Mortari, 2013).

Dopo aver dato queste indicazioni sul formato atteso abbiamo lasciato che gli insegnanti lavorassero in autonomia alla stesura del racconto.

13 Nella sezione Storie del sito del Movimento (<http://piccolescuole.indire.it/quaderni/storie/>), i docenti del Movimento possono inviare le proprie storie compilando un form e caricando il proprio articolo.

3.2. Togliere opacità alle scritture: l'intervista narrativa

Nella pianificazione iniziale del lavoro, avevamo previsto che ogni ricercatore impegnato nella redazione del Quaderno avrebbe effettuato la revisione editoriale di uno o due racconti, richiedendo, se necessarie, delle modifiche agli autori per rendere più chiara, completa e omogenea la narrazione.

Dopo aver letto i racconti ed esserci confrontati abbiamo riscontrato alcune problematiche comuni ai diversi testi: il tema degli scritti era spesso troppo generico, il tempo del racconto troppo decompresso, il contenuto dell'insegnamento poco presente. Il passo successivo è stato naturalmente quello di chiedersi come intervenire per togliere opacità a queste prime restituzioni.

Si rendeva necessario focalizzare meglio il tema del racconto e lo svolgersi della trama, anche attraverso l'inserimento di informazioni mancanti, recuperando i significati originali e restituendo a pieno la voce del narratore; questo, senza che il nostro intervento risultasse condizionante.

La modalità che abbiamo scelto per ovviare a queste considerazioni è stata l'intervista narrativa; uno strumento privilegiato per indagare l'esperienza, poiché permette di ottenere dei resoconti che consentono di ricostruire gli eventi e di riportare alla luce i vissuti che li hanno accompagnati (Mortari, 2013). L'intervista narrativa è infatti una tecnica di ascolto della narrazione di un'altra persona che mira a mettere al centro la sua unicità sgravandola dagli aspetti più astratti e generali. In altre parole permette di rendere ogni racconto un *exemplum*. Questo tipo di intervista presuppone un processo attivo e collaborativo in cui intervistatore e intervistato sono coinvolti sia nella raccolta di informazioni che nella ricerca del significato. L'intervistatore infatti ha il duplice scopo di ottenere i dati mancanti e di sostenere la struttura del racconto con un intervento teso a migliorare la qualità del materiale senza influenzarne il contenuto (Atkinson, 2002).

3.3. Le fasi di lavoro

Individuato lo strumento che meglio si adattava alla nostra esigenza si è provveduto a una scansione in fasi del lavoro:

- Progettazione dell'intervista;
- Svolgimento dell'intervista;
- Trascrizione dell'intervista;
- Progettazione di una seconda intervista (si ripetono i punti 2, 3);
- Interpretazione delle interviste e redazione del testo finale.

Progettazione dell'intervista

La progettazione dell'intervista è stata il momento in cui tracciare sulla mappa il sentiero da seguire. Ogni ricercatore ha progettato il proprio intervento sulla base del testo da rivedere e delle sue problematiche. In alcuni casi le prime interviste hanno avuto come obiettivo quello di esplorare insieme ai docenti le pratiche da loro presentate nella prima bozza per cercare di individuare quelle più rilevanti e significative in modo da focalizzare e meglio delimitare il tema del racconto. In altri casi, in cui il tema era più delineato, le interviste sono state orientate a far emergere ciò che sembrava rimanere implicito. La flessibilità di intervento adottata dai singoli ricercatori, e calibrata sulla specificità del testo, era intesa a ottenere un corpus al tempo stesso originale e omogeneo.

Svolgimento dell'intervista

Tutte le interviste sono state realizzate a distanza, attraverso un webinar che permetteva la visualizzazione del testo di partenza e la registrazione dell'audio. Partendo dalla rilettura condivisa del testo, si è proceduto con delle domande aperte che favorissero il racconto libero dell'insegnante cercando al contempo di non orientarne troppo il discorso. Abbiamo chiesto loro di raccontare esempi concreti di quello che avevano descritto in maniera astratta e generica, cercando di favorire così l'esplicitazione delle motivazioni alla base del loro agire per comprendere i significati sottesi alla pratica.

Trascrizione dell'intervista

La fase di trascrizione delle interviste ha comportato un processo di integrazione delle stesse all'interno del testo di partenza, scevro delle domande e delle considerazioni dell'intervistatore. Interventi di editing sono stati effettuati allo scopo di migliorare la leggibilità del testo, per esempio modificando l'ordine dei paragrafi in modo da raggruppare i contenuti analoghi e dare più chiarezza e più logica alla narrazione. Per noi ricercatori si è trattato di un momento centrale nella realizzazione del progetto: a partire da un testo iniziale che poteva presentare lacune e risultare opaco, si è progettato un intervento che, attraverso l'intervista, ne registrasse il focus e infine, tramite un processo di integrazione dei due momenti, facesse emergere l'unicità del soggetto e della voce narrante.

Progettazione di una seconda intervista

In alcuni casi, dopo la prima intervista è stato necessario pianificarne una seconda che approfondisse alcune prospettive che quella precedente aveva aperto o fatto intravedere.

Reiterare le interviste in momenti diversi ha permesso una "duplice ricorsività" (Mortari, 2010). C'è stato, infatti, un ritorno del ricercatore dall'intervistato ma anche un ritorno dello sguardo del docente intervistato sulla propria esperienza che ha messo in luce aspetti nuovi e ha dato vita a una descrizione più articolata rispetto al primo racconto. Questo prolungamento delle interviste nel tempo ha favorito la riflessione sulla propria esperienza permettendo la possibilità di un racconto più meditato.

Interpretazione delle interviste e redazione del testo finale

La trascrizione della seconda intervista ha reso necessario rielaborare il testo senza tradirne le caratteristiche espressive originarie per pervenire alla redazione finale del racconto. Non tutti i dati raccolti, infatti, sono essenziali alla storia e quelli che non risultano pertinenti rispetto alla trama e all'ossatura del racconto possono essere eliminati. La narrazione deve risultare organica, deve sfociare in un testo che sta in piedi, sia per chi la formula e la mette in forma scritta, sia per chi la legge (Atkinson, 2002). Questa operazione di levigatura del testo è avvenuta in stretta collaborazione con il docente, il quale è sempre stato consultato sia sulla logica di connessione degli eventi sia sulla utilità di eliminare parti di testo e ha sempre avuto l'ultima parola sulla redazione del racconto.

Le cinque fasi appena descritte hanno costituito il modello su cui abbiamo costruito la realizzazione di questo lavoro e ognuna di esse è risultata al tempo stesso fondante e necessaria alla successiva: momenti e strumenti a prima vista slegati tra loro hanno trovato naturale consequenzialità e portato alla realizzazione di quel testo esemplare che si cercava.

4. Conclusioni

Ad oggi sono stati pubblicati tre Quaderni¹⁴, uno per ciascuna delle serie previste:

- Quaderno delle piccole scuole - Storie, N.1: *Aprite le classi. Storie di lupi, origami matematici e sogni da tramandare* (testi di A. Bertè, Patrizia Dignatici, Laura Galante e Sara Rainone, 2019).
- Quaderno delle piccole scuole - Strumenti, N.1: *Piccola scuola come comunità educante* (M. Pieri e M. Repetto, 2019).
- Quaderno delle piccole scuole - Studi, N.1: *Tracce di sostenibilità. Comunità, Pluriclassi e Tecnologie nella pratica della scuola* (G. Mangione, M. Garzia, D. Bagattini, S. Calzone, 2019).

Nella programmazione è prevista l'uscita di altri cinque repertori della serie Strumenti. Dopo la prima annualità di diffusione degli strumenti si prevede di realizzare un'indagine quali-quantitativa volta a rilevare la ricaduta dei quaderni sul piano della generatività rispetto alle pratiche e anche alla costruzione del senso di identità e di appartenenza al contesto delle Piccole Scuole.

Riconoscimenti

Il lavoro si avvale delle analisi condotte 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 – CUP: B59B1700001000.

Riferimenti bibliografici

- Arnold, R. (1994). *Small primary schools today*. Slough: NfER, EMIE.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biondi, G., Mosa, E., & Panzavolta, S. (2009). Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica. *FGA Working Paper*, 16(2).
- Bottero, E. (2014). Ciari, B. (2012). Le nuove tecniche didattiche. Roma: Asino Edizioni. *Encyclopaideia*, 18(38), 121-123. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4503>.
- Cambi, F. (2003). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Collicchi, C. Fratini, & M. Muzi (a cura di). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma: Carocci.
- Cardarello, R. (2015). Ricerca didattica: fare il punto. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15.3, 1-10.

14 I quaderni sono consultabili nella seguente sezione del sito del progetto <http://piccolescuole.indire.it/quaderni/>

- Cerri, R. (2012). Progettazione, azione, valutazione e documentazione. Unitarietà e articolazione dell'agire didattico. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Ed. La Scuola
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Murray Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58, 21-35.
- Colicchi, E. (2010), *Ricerca educativa e razionalità pratica, Studi sulla Formazione*, [S.l.], p. 47-54, lug. 2010
- Conle, C. (2001). The rationality of narrative inquiry in research and professional development. *European journal of teacher education* 24.1, 21-33.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza: temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1929) 1967. *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elbaz, F. (2018). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York NY: Routledge.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12.2, 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363.
- Frabboni, F. (2009). La ricerca in pedagogia. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12.1/2, 9-13.
- Harber, C. (1996). *Small schools and democratic practice*. Nottingham: Educational Heretics Press.
- Hargreaves, L. M., (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, n. 48, 117-128.
- Hyry-Belhammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113.
- Johnson, K., & Golombek, P. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Edizioni Erickson,
- Latta, M. M, & Kim, J. H. (2009). Narrative inquiry invites professional development: Educators claim the creative space of praxis. *The Journal of Educational Research*, 103.2, 137-148.
- Mangione, G. R., Cannella, G. (2018). Il valore della rete nel contesto delle Piccole Scuole. *Rivista dell'istruzione*, n. 3.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci, 2009
- Mortari, L. (a cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (a cura di). (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Panzavolta, S. (2009). Documentazione multimediale e generativa? Il senso, i percorsi e i cambiamenti della documentazione nella scuola. Lo stato dell'arte a 10 anni dalla nascita del progetto GOLD. Retrieved from <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1582>
- Perla, L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. *Italian Journal of Educational Research*, 6, 119-130.
- Pruneri, F. (2018). Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948. *Dia-cronie. Studi di Storia Contemporanea*, 34, 2.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia Popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM*. Foggia: Ed. del Rosone.
- Schiavone, N. (2013). Apprendere a documentare nella scuola della post-autonomia. Formazione & Insegnamento. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della for-*

mazione 11.1, 183-190.

- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Shulman, J. H., & Colbert, J. A. (1988). *The Intern Teacher Casebook*. Eugene, Oregon; San Francisco, California; Washington, DC: Far West Laboratory for Educational Research and Development, ERIC Clearinghouse on Educational Management, ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Shulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Spielhofer, T., O'Donnell, L., Benton, T., Shagen, S., & Shagen, I. (2002). *The impact of school size and single-sex education on performance*. Local Government Association. National Foundation for Educational Research (NFER).
- Teigland, R. (2003). *Knowledge Networking: Structure and Performance in Networks of Practice*. Stockholm: Stockholm School of Economics.
- Torello, E. (2011). La documentazione generativa multimediale a scuola. *Rivista Scuola IaD*, n. 3, 37-66.
- Vermersch, P., Lusso Cesari, V., & Iannaccone, A. (2005). *Descrivere il lavoro: nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci Faber.
- Vittorini, F. (2006). *Il testo narrativo*. Roma: Carocci.

Prospettive scuola e territorio

Perspectives: school and territory



Le piccole scuole nel contesto della Strategia Nazionale delle Aree Interne

Small schools in the context of the National Strategy of Internal Areas

Maria Rita Infurna

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma, mariarita.infurna@unicusano.it

Silvia Napoli

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa, s.napoli@indire.it

ABSTRACT

The internal areas represent a large part of the country which, faced with a high availability of cultural and environmental resources, is characterized by phenomena of aging and population decline. These aspects determine an ever greater difficulty in the living conditions of the citizens who live there. The National Strategy for Internal Areas (SNAI) is born for the revival and development of these territories and provides for two convergent lines of action: one concerns interventions aimed at ensuring adequate levels of essential services to the population (health, education, and mobility) and another focuses on the promotion of local development in line with territorial vocations. The school represents for these territories a civic and cultural garrison of great importance, however the schools of the municipalities of the Internal Areas present problems as widespread as they are complex, with marked features of similarity from north to south. To cope with this, each area has identified diversified solutions that are consistent with the social and territorial peculiarities of their communities. This contribution presents the innovative and excellent choices that the internal area Gran Paradis (Valle d'Aosta) has decided to undertake to relaunch its territory.

Le aree interne rappresentano una parte ampia del Paese, che a fronte di un'elevata disponibilità di risorse culturali e ambientali è caratterizzata da fenomeni di invecchiamento e calo della popolazione, che determinano una sempre maggiore difficoltà delle condizioni di vita dei cittadini che vi risiedono. La Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) nasce per il rilancio e lo sviluppo di questi territori e prevede due linee di azione convergenti: una riguarda interventi volti ad assicurare livelli adeguati dei servizi essenziali alla popolazione (salute, istruzione e mobilità) e l'altra punta sulla promozione dello sviluppo locale in linea con le vocazioni territoriali. La scuola rappresenta per questi territori un presidio civico e culturale di grande importanza, tuttavia le scuole dei comuni delle Aree Interne presentano problematiche tanto diffuse quanto complesse, con marcati tratti di similarità da nord a sud. Ciascuna area per farvi fronte ha individuato soluzioni diversificate e coerenti con le peculiarità sociali e territoriali delle proprie comunità. In questo contributo vengono presentate le scelte innovative e di eccellenza che l'area interna Gran Paradis (Valle d'Aosta) ha deciso di intraprendere per il rilancio del proprio territorio.

KEYWORDS

Small Schools, National Strategy, Internal Areas, School, Community. Piccole Scuole, Strategia Nazionale, Aree Interne, Scuola, Comunità.

* Maria Rita Infurna ha scritto i paragrafi 1 e 2 e Silvia Napoli i paragrafi 3 e 4.

1. Introduzione

Una parte rilevante del territorio italiano, circa il sessanta per cento, è contraddistinta dalla presenza di piccoli Comuni lontani dai servizi essenziali quali scuola, sanità e mobilità. Tali comuni rappresentano le cosiddette “aree interne”, territori ricchi di importanti risorse ambientali e culturali ma che hanno subito nel tempo un processo di marginalizzazione segnato da un importante calo della popolazione, riduzione dell’occupazione e dell’utilizzo del territorio e, di conseguenza, dissesto idro-geologico e degrado del patrimonio culturale e paesaggistico.

Osservando più da vicino le diversificate realtà delle aree interne italiane emerge, tuttavia, che alcune di esse sono state spazio di buone politiche e buone pratiche tali da dimostrare la non inevitabilità del processo generale di marginalizzazione e la capacità di queste aree di rappresentare una risorsa preziosa per tutto il Paese.

Da tali premesse, nell’ambito della politica regionale di coesione per il ciclo 2014-2020, particolare attenzione è stata posta alla valorizzazione e allo sviluppo delle Aree interne attraverso una Strategia Nazionale (SNAI). La SNAI è stata avviata nel settembre 2012 dall’allora Ministro per la Coesione e si configura quale strumento per lo sviluppo dell’intero Paese che prevede una stretta collaborazione con le regioni e gli enti locali.

La SNAI ha il duplice obiettivo di adeguare la quantità e qualità dei servizi di cittadinanza quali istruzione, salute, mobilità e di promuovere progetti di sviluppo che valorizzino il patrimonio naturale e culturale di queste aree, investendo sui punti di forza dei territori, quali agroalimentare, cultura e saper fare, turismo ed energia (Accordo di Partenariato, 2012). Le risorse finanziarie per intervenire vengono dai fondi comunitari disponibili per tutte le regioni del paese per il settennio 2014-2020 per quanto riguarda gli interventi sui progetti di sviluppo, mentre gli interventi di cittadinanza prevedono risorse espressamente destinate in Legge di Stabilità, con un’autorizzazione di spesa a favore delle Aree Interne pari a 281,18 milioni.

La SNAI, e questa è una delle innovazioni della strategia, non prevede finanziamenti a pioggia, bensì la selezione di alcune aree progetto, scelte di concerto con le Regioni. L’intenso lavoro di selezione ha portato all’individuazione di 72 aree, distribuite su tutto il territorio nazionale, per un totale di 1.077 Comuni e 2.072.718 abitanti¹. La strategia è stata di fatto avviata nel 2014 con l’identificazione da parte di ogni regione e provincia autonoma di un’area prototipo.

Una delle innovazioni della SNAI risiede indubbiamente nel metodo di lavoro che prevede un sinergico rapporto tra Amministrazioni centrali, Regioni ed enti locali per la “costruzione di scenari” di sviluppo e la definizione di linee di intervento che tengano conto della realtà economica, sociale e ambientale di ogni specifico territorio. La SNAI, infatti, non si configura come un Programma nazionale chiuso e con soluzioni preconfezionate, ma come una collettività di attori ispirati da obiettivi condivisi per il rilancio del territorio. La strategia di sviluppo di ciascuna area interna è *place based*² (Barca F., 2008), viene ideata, perfezionata e negoziata nei luoghi e quindi i primi protagonisti sono le collettività territoriali e i

1 http://old2018.agenziacoesione.gov.it/arint/Selezione_aree_progetto/Selezione_aree_progetto.html
 2 Modello rivolto ai luoghi sviluppati nel 2008 da F. Barca nel documento “An agenda for a reform of cohesion policy”.

loro referenti di responsabilità intermedia e regionale, guidati a prospettive più ampie dal Comitato tecnico nazionale che assicura legittimità e intenzionalità. Un percorso non sempre facile ma che, come dimostrano le strategie d'area finora elaborate, dà voce a chi in quei luoghi vive o vuole tornare a vivere.

2. Le scuole delle aree interne

Il metodo di lavoro SNAI prevede che l'azione nazionale incroci quella locale partendo dai bisogni e dalle risorse dei territori, i quali vengono supportati a costruire la propria visione di futuro. Alla base di questi bisogni risiedono i servizi essenziali di cittadinanza, senza dei quali è difficile immaginare qualunque forma di rilancio economico e sociale. Infatti, se vi è difficoltà ad accedere a scuole in cui i livelli di apprendimento e la qualità degli insegnanti sia equivalente a quella garantita nei maggiori centri urbani, a ospedali capaci di garantire i servizi sanitari essenziali (pronto-soccorso, emergenze, punti parto, trasfusioni, ecc...) e ad adeguati sistemi di mobilità interna si entra in un circolo vizioso di marginalità per cui all'emorragia demografica segue un processo di continua rarefazione dei servizi stessi, precludendo l'utilità di un qualsiasi intervento di sviluppo.

In tema di servizi di cittadinanza la scuola rappresenta indubbiamente uno degli assetti di intervento principali. Infatti, dall'analisi delle Strategie delle aree che ad oggi hanno concluso la fase di co-progettazione si evince che ben 223 schede progetto riguardano il settore Istruzione, per un finanziamento totale di più di 74 milioni di euro.

Come istituzione, la scuola ha la mission fondamentale di "attrezzare" i giovani a fare scelte consapevoli, fornire loro gli strumenti per dare un senso alla realtà che li circonda e per crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente. Nelle Aree interne il ruolo della scuola è ancora più importante di quanto non lo sia nelle grandi città, in particolare per gli aspetti che concorrono a intensificare i rapporti tra individui e territorio, tra comunità e luoghi di appartenenza e che possono creare un circolo virtuoso e produttivo tra potenzialità umane e ambientali. Tuttavia, è proprio nelle Aree interne che il rapporto tra scuola e territorio è più rarefatto. In questi territori dove il circolo vizioso tra abbandono del territorio e smobilitazione della scuola agisce da decenni, la situazione è aggravata dalle più accentuate situazioni di precariato del corpo docente, che a sua volta è frutto delle condizioni di marginalità in cui il territorio versa.

Nonostante le differenze geografiche e le caratteristiche orografiche, economiche, culturali e sociali delle aree interne del nostro paese, le difficoltà e criticità di queste aree hanno marcati tratti di similarità da nord a sud, quali frammentazione dell'offerta formativa e alta presenza pluriclassi, forti problemi di mobilità sia per i docenti sia per gli studenti, mancanza di spazi di apprendimento adeguati e innovativi.

Per far fronte a queste problematiche le aree interne hanno individuato soluzioni strategiche diversificate e coerenti con le peculiarità sociali e territoriali delle proprie comunità. In ciascuna area il processo di scelta è stato accompagnato dal Comitato Tecnico per le Aree Interne (CTAI) e dai referenti del MIUR, che hanno promosso occasioni di ascolto e confronto tra i vari attori rilevanti del territorio. In particolare, le scelte strategiche sono state concepite e condivise non solo dai rappresentanti istituzionali dei territori (amministratori locali, regionali, dirigenti scolastici), ma anche grazie al contributo preziosissimo degli studenti, dei genitori e dei docenti, che hanno saputo arricchire il confronto grazie al loro punto di vista esclusivo e privilegiato di diretti beneficiari degli interventi.

Partendo dall'analisi dei principali risultati attesi scelti dalle aree interne fra quelli indicati dal Comitato³, si evince che le progettazioni riguardano principalmente (Figura 1):

- Accrescere la propensione dei giovani a permanere nei percorsi di studi tramite il *rafforzamento e potenziamento dell'offerta formativa* (50 schede progetto);
- Aumentare la disposizione dei giovani a rimanere nei contesti formativi attraverso il *rafforzamento e miglioramento della qualità/sicurezza degli edifici scolastici* (laboratori e attrezzature multimediali, adeguamenti strutturali, efficientamento energetico, ecc...) (52 schede progetto);
- Migliorare le competenze degli studenti in italiano, matematica, lingue straniere attraverso *l'innalzamento della professionalità dei docenti* (formazione alle nuove tecnologie e alle innovazioni educative e didattiche, ecc.) (69 schede progetto);
- *Ridurre gli abbandoni e la dispersione scolastica* attraverso sostegno all'apprendimento, tutoraggio, cooperazione con i genitori, apertura della scuola al territorio, ecc... (52 schede progetto).

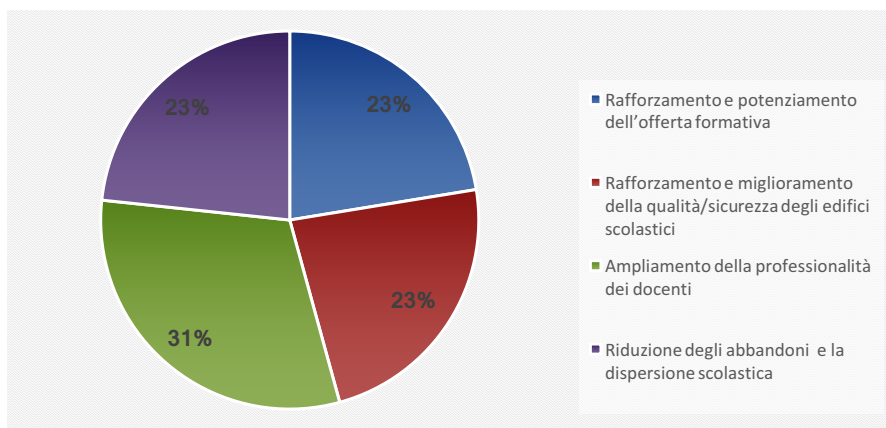


Figura 1 - Principali risultati attesi scelti dalle aree e numero di schede intervento dedicate.
Fonte: Elaborazioni dati del Comitato tecnico aree interne (CTAI)

Le 223 schede progetto previste sul settore scuola prevedono un investimento finanziario (Figura 2) di oltre 80 milioni di euro tra i 4 principali risultati attesi come mostrato nella figura 2. Ovvero, il 40,2% (29,8 milioni di euro) delle risorse totali sono stati stanziati per aumentare la disposizione dei giovani a rimanere nei contesti formativi attraverso il rafforzamento e miglioramento della qualità/sicurezza degli edifici scolastici, con ad esempio laboratori e attrezzature multimediali, adeguamenti strutturali, efficientamento energetico, ecc.(MIUR, 2013); il 21,1% (16,3 milioni di euro) per il miglioramento delle competenze di base degli studenti tramite un innalzamento delle competenze dei docenti con formazioni mirate al di-

3 Documento "Strategia Nazionale per le Aree Interne – Schema risultati attesi, indicatori di risultato e azioni" e successive integrazioni

gitale e alla didattica innovativa; 19,6% (14,5 milioni di euro) per ridurre la dispersione scolastica e il 18,2% (13,5 milioni di euro) per accrescere e potenziare l'offerta formativa.

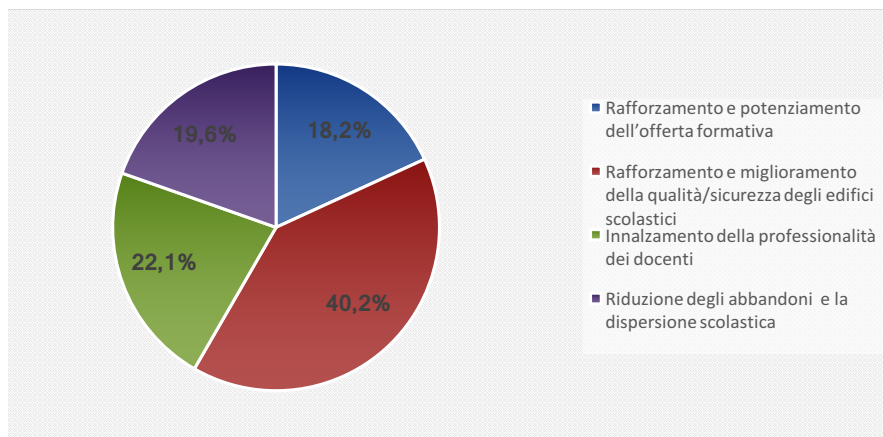


Figura 2 - Principali risultati attesi scelti dalle aree e risorse economiche destinate. Fonte: Elaborazioni dati del Comitato tecnico aree interne (CTAI)

Ogni Strategia e ogni scheda progetto, dall'ideazione alla definizione, seguono un approccio territoriale e *place based*, sono quindi rispettosi delle singole vocazioni e potenzialità dei territori. A seguire viene presentato il caso dell'area interna *Gran Paradis* (Valle d'Aosta) che ha abbracciato l'opportunità offerta dalla SNAI per puntare sulla creazione di un servizio di istruzione innovativo e d'eccellenza.

3. L'esempio dell'area interna "Grand Paradis"

L'area interna "Grand Paradis" si compone dei comuni di Cogne, Valsavarenche, Rhêmes-Notre-Dame, Rhêmes-Saint-Georges, Valgrisenche e Saint-Nicolas che costituiscono l'area progetto, in cui sono concentrati i finanziamenti, oltre ad un'area strategica che beneficerà indirettamente degli interventi, che include i comuni di Sarre, Saint-Pierre, Villeneuve, Aymavilles, Introd, Arvier e Avise.

La morfologia del territorio, caratterizzato da grandi rilievi e ampie vallate, rappresenta un fattore di estrema criticità, che ha contribuito nel tempo ad un progressivo isolamento di questi comuni.

La difficoltà a spostarsi ha concorso ad una carenza di posti di lavoro e al conseguente calo demografico, con evidenti ripercussioni sul sistema scolastico.

La popolazione di età compresa fra i 0 e i 16 è diminuita dal 15,9% del 2011 al 13,7% del 2017, al contrario di quella con età superiore ai 65 anni che invece ha avuto un incremento dal 25,3% al 26,7%⁴.

Le scuole dell'area interna "Gran Paradiso" sono caratterizzate da una forte frammentazione dell'offerta sul territorio, con scuole di piccole dimensioni (numero medio alunni/scuola 18,2) e un'elevata percentuale di pluriclassi nella scuola

4 Dati ISTAT riportati in Open Kit SNAI

primaria (oltre il 60%)⁵, mentre le scuole per l'istruzione secondaria di I grado sono concentrate esclusivamente a Cogne e Villeneuve, quest'ultima nell'area strategica.

Rispetto invece al secondo ciclo di istruzione, non sono presenti in area istituti secondari di II° grado e pertanto gli studenti sono costretti a spostarsi verso il capoluogo regionale con tempi di percorrenza variabili fino a circa 30 minuti a tratta in condizioni climatiche favorevoli.

Durante la fase di ascolto territoriale sono state analizzate criticità, esigenze e punti di forza per tracciare una traiettoria verso il cambiamento partendo dalla costruzione partecipata di un'idea guida che individuava nel Parco e quindi nel patrimonio ambientale e culturale, l'elemento identitario, il reale valore aggiunto dell'area "Grand-Paradis": l'elemento naturale da fattore critico amplificatore di marginalità ed isolamento diventa lo status symbol di benessere e sostenibilità, di uno stile di vita "alpino" ovvero "slow e green".

La scuola di conseguenza deve necessariamente mettere al centro questo fattore, stimolandone la conoscenza, il rispetto e sviluppando l'attaccamento a questi luoghi con il duplice scopo di migliorare i servizi educativi a livello locale, per incentivare le famiglie a restare in loco, e di accrescere un radicamento costruttivo dei più piccoli alla montagna.

L'inversione della tendenza demografica negativa passa attraverso azioni di consolidamento delle piccole scuole, percepite ora come opportunità, risorsa, fucina di idee innovative: il ridotto numero di alunni e le pluriclassi, possono essere un punto di forza tale da invogliare da un lato le famiglie residenti a restare, e dall'altro attrarre di nuove affascinante da questo tipo di insegnamento per i propri figli.

Gli interventi individuati dall'area mirano ad una qualificazione del sistema formativo agendo sostanzialmente su tre leve:

- La formazione degli insegnanti;
- Il miglioramento degli spazi di apprendimento;
- "Summer school".

3.1. Scelte coraggiose: gli interventi per una nuova scuola "alpina"

Formazione e scambi per scuola eccellenza

L'intervento è frutto di un processo di partecipazione in cui docenti, famiglie e alunni sostengono un obiettivo di istruzione comune in cui, grazie anche al ridotto numero di studenti, il singolo alunno può essere costantemente al centro del processo educativo. La presenza di pluriclassi in tutte scuole primarie dell'area costituisce dunque una condizione stimolante in cui poter sperimentare nuovi modelli didattici idonei, ma per poter innalzare la qualità dell'offerta è necessario poter contare su una solida formazione del personale docente, perché per investire sulle nuove generazioni è necessario prima qualificare le risorse umane (Cresson, 1995).

La scheda prevede dunque azioni mirate sui docenti ma con risultato atteso principale il miglioramento delle competenze degli alunni puntando su lingue

5 Dati a-s 2016.17 da open kit SNAI

straniere e sviluppo dell'apprendimento laboratoriale, con un investimento totale di circa 300 mila euro per tre tipologie di sotto azioni, ovvero⁶:

Formazione docenti strutturata con 120 ore totali all'anno per tre anni, suddivise in lingua inglese e francese differenziate per primaria e infanzia per una didattica integrata in lingua straniera, uso e didattica per nuove tecnologie e didattica laboratoriale ed esperienziale. Quest'ultima nella primaria favorirà l'avvicinamento della scuola alle tradizioni locali consentendo agli alunni di partecipare attivamente alla costruzione delle proprie conoscenze. La formazione interesserà principalmente le insegnanti di ruolo che hanno scelto come sede definitiva le istituzioni scolastiche dell'area interna, per un totale di circa venti docenti, ma l'esperienza formativa potrà essere estesa e condivisa anche con altre scuole dell'area strategica, in modo da integrare il modello didattico della pluriclasse con quelli adottati nelle classi "standard" delle altre scuole primarie. Le attività di formazione degli insegnanti si articoleranno in più tipologie. La crescita professionale sarà monitorata costantemente valutando anche gli effetti sul livello e sul tipo di apprendimento degli alunni.

Formazione individualizzata sulla base di un pacchetto di corsi e opportunità formative periodicamente selezionate dalle Istituzioni scolastiche e dall'Unité, in coerenza con gli obiettivi della strategia aree interne e i risultati attesi.

Affiancamento con tutor madrelingua in classe, per un totale di 1.300 ore l'anno ripartite su 16 classi, con la duplice finalità di arricchire il percorso d'istruzione linguistica degli alunni e di fornire agli insegnanti strumenti utili alla loro crescita professionale attraverso l'applicazione pratica dell'inglese nel contesto della classe.

Questo intervento inoltre, in linea con pratiche già consolidate nell'area, favorisce la realizzazione di attività comuni per gli alunni della scuola primaria, permettendo un lavoro congiunto fra le pluriclassi e le classi "standard" del fondovalle. Al contrario dell'attuale organizzazione che vede gli studenti delle pluriclassi spostarsi con cadenza settimanale nei plessi di fondovalle per essere inseriti in classi convenzionali, l'intervento prevede che siano le classi del fondovalle a spostarsi nelle piccole scuole per attuare progetti didattici biennali in ambito scientifico e linguistico, concordati e preparati tra insegnanti.

Questi scambi sono utili sia per consolidare la didattica delle pluriclassi tramite il confronto con quella delle classi ordinarie, sia per favorire la socializzazione fra coetanei.

Ambienti di apprendimento innovativi Grand-Paradis

Salvaguardare una piccola scuola valorizzandone la funzione di presidio culturale è fondamentale per le piccole comunità, ma per fare questo non è possibile agire solo su didattica e offerta formativa.

Per una reale efficacia di questa azione e quindi per rendere realmente la scuola il polo attrattore della comunità, è necessario restituire allo spazio la giusta centralità: gli ambienti dell'apprendimento devono essere connessi all'aspetto pedagogico e dunque inquadrati come strumenti a supporto della metodologia didattica scelta, pensati e studiati in maniera funzionale all'utilizzo, ma allo stesso tempo piacevoli. Un'architettura di qualità che sappia quindi essere funzionale (Biondi G., Borri S., Tosi L., 2016).

6 Dati da scheda intervento allegata alla strategia.

Nella scheda intervento è previsto di rinnovare in chiave innovativa le sei scuole primarie dell'area progetto.

La fase attuativa sarà eseguita dai ricercatori della Uni.V.D.A., coordinati dal Dott. Barbiero che dal 2016 al 2019, all'interno dell'innovativo programma di ricerca N.A.S.A.⁷, hanno trasformato la scuola della vicina Gressoney-La Trinitè in un prototipo di scuola alpina sperimentale, una "Restorative Schoolroom" concepita secondo i criteri del biophilic design⁸ (Wilson E.O., 1984, 2002), capace di stimolare percezioni sensoriali nei bambini.

Le scuole dell'area interna "Grand Paradis" seguiranno quindi lo stesso iter della scuola di Gressoney-La Trinitè illustrato dalla dott.ssa Alice Venturella, pedagoga e borsista di ricerca nonché consulente didattico del progetto, e sintetizzato di seguito.

Dopo una fatica mentale i bambini perdono la concentrazione ed è quindi necessario una successiva fase di rigenerazione dell'attenzione che può avere però un tempo variabile (Barbiero G., Berto R., 2016). È stato verificato che questi tempi si riducono notevolmente se il bambino è in contatto con la natura.

Individuata la scuola, i ricercatori hanno trascorso i primi sei mesi ad osservare le attività di tutti i giorni, registrando gli stressori ambientali come, per esempio, quello della cattiva gestione della luce naturale che non era adeguatamente filtrata a causa di tende troppo scure, costringendo all'utilizzo di luce artificiale anche durante le ore del giorno e impedendo il contatto con l'ambiente esterno.

Fra gli altri fattori critici rilevati sicuramente un ruolo chiave è giocato dal rumore, una delle principali cause di perdita dell'attenzione, e dalla temperatura degli ambienti, perché i bambini più vicini al riscaldamento e quindi più soggetti a sbalzo termico, si ammalavano con più facilità rispetto ai compagni di classe.

Sulla base di quanto osservato e tenendo conto delle principali caratteristiche della progettazione biofilica, i ricercatori hanno predisposto azioni mirate come, ad esempio, per il controllo della luce sono state inserite tende filtranti per bloccare l'effetto abbagliamento senza però perdere il contatto visivo con lo spazio esterno fondamentale per ridurre lo stress, led con sensori automatici per avere sempre i giusti lumen sui tavoli e garantire una illuminazione diffusa e dinamica. Per regolare la temperatura sono stati invece inseriti pannelli radianti a soffitto e ventilazione meccanica controllata per un adeguato controllo della temperatura e ricambio d'aria interna senza dover aprire le finestre, aspetto fondamentale date le rigide temperature invernali che non permetterebbero di bilanciare in breve tempo i livelli indoor.

7 Programma di ricerca "Nuova Architettura Sensibile Alpina" (N.A.S.A.) dell'Università della Valle D'Aosta. Responsabile scientifico Dott. Giuseppe Barbiero; Responsabile tecnologico Dott.ssa Dominique Mosca; Borsisti di ricerca FSE Alice Venturella e Nicola Maculan.

<https://www.univda.it/progetti-di-ricerca/nuova-architettura-sensibile-alpina-n-a-s-a/>

8 Il termine "biofilia" fu usato per la prima volta dallo psicanalista tedesco Erich Fromm (Fromm E., 1964), per indicare l'attrazione dell'uomo nei confronti della Natura, ma solo grazie a Edward O. Wilson, biologo e professore di Harvard, si è arrivati ad una teorizzazione: «La biofilia è la tendenza innata a concentrare la nostra attenzione sulle forme di vita e su tutto ciò che le ricorda e, in alcune circostanze, ad affiliarvisi emotivamente».

Questo significa che esiste un legame fra il benessere mentale dell'uomo e la connessione con la natura, per questo è necessario mantenere un contatto con gli elementi naturali anche quando non è possibile. Da questo concetto derivano dunque gli studi su architettura e biofilia.

La corrente del Biophilic design nasce nel 1993 circa con l'ecologo e sociologo Stephen Kellert.

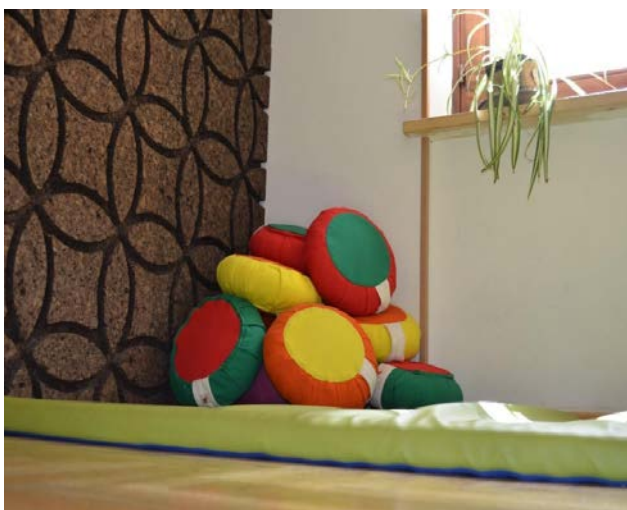


Foto 1 - SEQ Figura * ARABIC 1.

Angolo rifugio in uno dei due ambienti di apprendimento della scuola primaria di Gressoney-La-Trinité. Qui sono stati inseriti pannelli di sughero bruno sulla parete, per permettere ai bambini di toccare elementi naturali. Il cuscino e gli zafu trasformano il rifugio in uno spazio morbido. Questa è la classe per la pluriclasse dei bambini più piccoli, spesso finita l'attività si siedono qui a leggere. Viene usato anche dalle insegnanti per raccontare storie o per spiegare. Foto di Nicola Maculan e Alice Venturella.

Per la termoregolazione ma anche per attutire i suoni è stato utilizzato un capotto interno dei pannelli di sughero e di canapa e a pavimento dei pannelli di gomma, oltre a cuscini fonoassorbenti sotto le sedie per i bambini di prima e seconda, mentre sedie a rotelle per i bambini terza, quarta e quinta, anche per compensare allo stesso tempo il bisogno di movimento. I rivestimenti decorativi in sughero (*Foto 1*), lichene stabilizzato, canapa e argilla, sono inoltre utilizzati dai bambini come pannelli interattivi utili a stimolare i sensi. La fase di osservazione è fondamentale perché oltre ad individuare le criticità, gli stressori, permette di identificare i valori aggiunti che caratterizzano ogni piccola scuola e che non devono assolutamente essere modificati.

Nel caso della scuola di Gressoney-La-Trinité il valore aggiunto è rappresentato dalla mensa (*Foto 2*), ambiente comune all'infanzia e alla primaria in cui a differenza di molte scuole i cibi sono ancora cucinati in loco da anni dalla stessa cuoca e non consegnati in plateau. Il pranzo è il momento principale in cui si rigenera l'attenzione, per questo la mensa è stata strutturata come un'aula immersiva: grazie all'uso congiunto di audio diffuso e video su pareti e soffitto per riprodurre elementi naturali, i bambini durante il pranzo restano in silenzio lasciandosi trasportare.

Tutte le aule sono state riconfigurate secondo i principi biofilici, ma diversificate fra di loro: nelle aule con pluriclasse è stato inserito un angolo lettura strutturato come un rifugio-spazio individuale delimitato e protetto da due librerie, mentre in un'altra è stata costruita una gradinata "agorà" (*Foto 3*) adatta ad altri tipi di attività. In generale sono state allestite come ambienti polifunzionali a favore di una didattica collaborativa, utilizzando arredi adeguati e organizzati in modo adeguato permettendo ai bambini di concepirsi come gruppo e non come singolo.

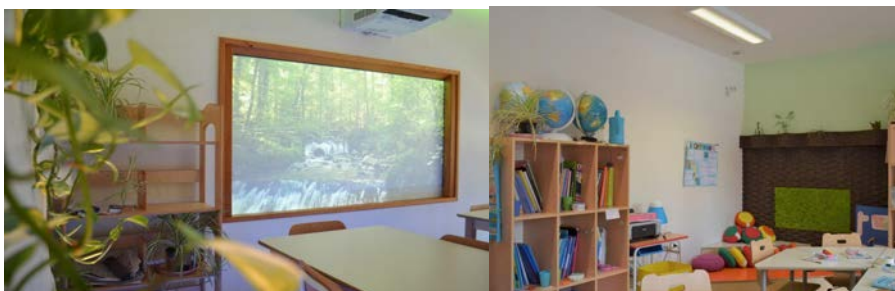


Foto 2-3 - SEQ Figura * ARABIC 2.

La Restorative schoolroom è l'aula mensa Immersiva della scuola primaria di Gressoney-La-Trinité. Nell'aula sono stati inseriti due schermi: quello in foto e uno a soffitto, e molte piante in collaborazione con il Vivaio Regionale. Durante il momento del pranzo i bambini in silenzio ascoltano musica classica in maggiore guardando video di ambienti naturali molto lenti, con pochi cambi d'inquadratura per rigenerare la loro attenzione diretta. Foto di Nicola Maculan e Alice Venturella.

Oltre ad un generale potenziamento tecnologico⁹, sono state inoltre inserite piante adatte alla fitodepurazione indoor e ai bambini sono stati illustrati tutti i segnali che le piante danno e di conseguenza a come poter prendersene cura.

Lo studio ha previsto inoltre anche un supporto ai docenti con l'affiancamento costante da parte del consulente didattico, ed un progetto educativo basato sull'apprendimento esperienziale e ascolto del silenzio come tecnica di rigenerazione attentiva.

L'apprendimento esperienziale è stato strutturato alternando differenti attività outdoor a momenti in aula utile a rafforzare l'attaccamento dei bambini a un luogo, mentre la fase di ascolto del silenzio è stata suddivisa in a) momenti di silenzio attivo, b) silenzio durante la pausa pranzo e quindi in mensa - ambiente immersivo, c) ascolto del silenzio della montagna.

Il bosco è di fatto l'ambiente più rigenerativo per eccellenza e di conseguenza la wilderness, l'immersione nella Natura e la mindfulness, ovvero pratiche di meditazione che possono essere utili ai bambini per rigenerarsi dopo una fatica mentale¹⁰ (Kaplan, R.; Kaplan, S., 1989).

I ricercatori hanno lavorato insieme ai bambini sull'immagine dell'albero concentrandosi sul proprio respiro ma con la consapevolezza dello spazio circostante (Foto 4), stimolando in loro curiosità e riflessioni. È stato dimostrato che l'esposizione ai suoni della natura accelera il ripristino fisiologico e psicologico (Kaplan S., 1995, 2001) fino al 37% in più rispetto ad un contesto cittadino.

La scuola di Gressoney-La Trinité così riconfigurata rispetta ben 13 dei 14 patterns¹¹ della progettazione biofilica ed è stata registrata per ottenere la certificazione Living Building Challenge.

9 La Regione VDA e INVA hanno completato il progetto di collegamento della scuola con la fibra ottica. Sono stati acquistate lavagne proiettabili e cromebook su cui i bambini possono lavorare in cloud. La regione ha formato i docenti all'utilizzo della nuova strumentazione ed è stato inoltre avviato un progetto grazie al quale gli studenti dell'isiltep di Verres forniscono supporto ai docenti della scuola primaria sull'utilizzo delle strumentazioni.

10 Attention restoration theory (ART) Kaplan e Kaplan

11 I Patterns, ossia i modelli, sono: 1. Collegamento visivo con la natura; 2. Connessione non visiva con la natura; 3. Stimoli sensoriali non ritmici; 4. Variabilità termica e del flusso d'aria; 5. Presenza di acqua; 6. Luce dinamica e diffusa; 7. Collegamento con sistemi naturali; 8. Forme e modelli bio-



Foto 4 - Giornata di avvicinamento alla didattica all'aperto.

Siamo partiti dalla frazione più alta del paese Staffal per scendere verso la scuola. Ci siamo orientati su una carta geografica della Valle d'Aosta e su una più dettagliata della Valle del Lys. Qui i bambini si sono tolti gli scarponi per godere del contatto con il prato. Foto di Nicola Maculan e Alice Venturella.

Summer school "Una montagna da imparare"

L'intervento, rivolto agli studenti delle scuole secondaria di secondo grado e ai giovani fino ai 25 anni, ha come scopo quello di fornire maggiori opportunità di inserimento nel mercato del lavoro grazie alla qualificazione dell'offerta di istruzione e formazione (Margiotta U., 2013), con un'attenzione alle professioni "di montagna" presenti nel territorio del Grand Paradis.

Considerando dunque l'offerta lavorativa esistente, i discenti saranno formati ma allo stesso tempo stimolati a ipotizzare soluzioni innovative, associando attività outdoor e moduli di apprendimento linguistico.

Le summer school saranno l'occasione per creare un legame fra impresa e scuola, coinvolgendo le imprese locali nel processo educativo attraverso incontri e visite in azienda.

Il risultato atteso principale è aumentare la propensione dei giovani a permanere nei contesti formativi oltre al miglioramento del legame scuola-territorio.

L'azione sarà strutturata in tre summer school di una settimana all'anno per tre anni, da svolgersi a rotazione tra i comuni dell'area interna che dispongono di edifici e servizi idonei allo svolgimento di attività educative e formative.

Per ogni summer school sono stati previsti 20 iscritti, di cui 10 saranno riservati ai ragazzi dell'area interna, ed è stato previsto il coinvolgimento di docenti specializzati e testimonial appartenenti all'imprenditoria locale¹².

4. Conclusioni

Nel corso degli ultimi decenni tutti i sistemi di istruzione e formazione hanno avviato processi di riforma, trasformazione e innovazione, per rispondere alla grande sfida dell'innalzamento dei livelli di istruzione dei cittadini e per adattarsi ai cambiamenti di società via via più complesse. L'accessibilità, l'inclusione, l'ampliamento dell'offerta formativa e, soprattutto, l'innalzamento continuo della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, sono al centro delle attuali politiche educative e del dibattito scientifico sull'istruzione e sulla formazione. I

morfici; 9. Collegamento materiale con la natura; 10. Complessità e ordine; 11. Prospetto; 12. Rifugio; 13. Mistero; 14. Rischio / pericolo

12 Dati da scheda intervento allegata alla strategia.

territori delle aree interne possono rappresentare in tal senso vere fucine di sperimentazione e innovazione poiché possiedono un forte potenziale di sviluppo che una strategia nazionale, robusta, partecipata e continuativa nel tempo può consentire di liberare.


Il caso dell'area interna Gran Paradis mostra l'importanza di investire sulla qualità dell'insegnamento e delle dotazioni, sia infrastrutturali sia tecnologiche, ma allo stesso tempo sottolinea il valore delle relazioni scuola-territorio nelle due direzioni in cui questa può manifestarsi, dalla scuola al territorio e dal territorio alla scuola (Dewey J., 1953, 1992). In tal senso, il rapporto scuola-territorio non si può ridurre ad atteggiamenti di conservazione dell'esistente. Oggi più che mai diventa cruciale investire sulla formazione docenti per l'innovazione dei contenuti e la ricerca metodologica e didattica, in modo da rendere la scuola un centro attivo di sviluppo professionale sempre aperto anche alla collaborazione con il contesto esterno, al fine di accompagnare i processi di miglioramento e innovazione della scuola, con l'obiettivo finale di innalzare la qualità complessiva dell'insegnamento e del miglioramento di tutto il personale scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Barbiero, G., Berto, R. (2016). *Introduzione alla Biofilia. La relazione con la Natura tra genetica e psicologia*. Roma: Carocci.
- Barca, F. (2015). *Disuguaglianze territoriali e bisogno sociale. La sfida delle "Aree Interne"*. Modena: Fondazione Ermanno Gorrieri per gli studi sociali.
- Biondi, G., Borri, S., Tosi, L. (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralea-INDIRE.
- Commissione Europea (1995). *Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva: Libro bianco su istruzione e formazione, della Commissione dell'Unione Europea a cura di Edith Cresson*. Bruxelles.
- Dewey, J. (1953). *Esperienza e educazione*, traduzione italiana di Ernesto Codignola. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*, a cura di Alberto Granese, traduzione italiana di Enzo Enriques Agnoletti e Paolo Paduano. Firenze: La Nuova Italia.
- Fromm, E. (1964). *The Heart of Man: Its Genius for Good and Evil*. Riverdale, NY: American Mental Health Foundation Books.
- Kaplan, S. (1995). The restorative effects of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169-182.
- Kaplan, S. (2001). Meditation restoration and the management of mental fatigue. *Environment and Behavior*, 33, 480-506.
- Kaplan, R.; Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press.
- Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*. Trento: Erikson.
- MIUR (2013) *Linee guida per l'edilizia scolastica*.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press
- Wilson, E.O. (2002). *The Future of Life*. New York: Alfred A. Knopf.

Sitografia

- http://old2018.agenziacoesione.gov.it/it/arint/Selezione_aree_progetto/Selezione_aree_progetto.html
- https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/regi/dv/barca_report_barca_report_en.pdf
- <https://www.univda.it/progetti-di-ricerca/nuova-architettura-sensibile-alpina-n-a-s-a/>



Liguria di Ponente: l'arco mediterraneo delle piccole scuole

Western Liguria: the Mediterranean arc of small schools

Graziella Arazzi

Ufficio Scolastico Regionale Liguria - arazzi.usr@gmail.com

ABSTRACT

This paper aims to analyze the reality of the Small schools of Western Liguria, integrating scientific studies on the subject with some geo-philosophical paths of reflection.

L'articolo si propone di analizzare la realtà delle Piccole scuole del Ponente ligure, integrando studi scientifici sul tema con alcuni percorsi della geo-filosofia.

KEYWORDS

Paesaggio, Service learning, tutoraggio tra pari, Visite.
Landscape, Service learning, Peer tutoring, Visiting.

1. Elementi di contesto

L'arco della Liguria di Ponente presenta una vera e propria costellazione di territori, caratterizzati dall'intreccio tra zone costiere e propaggini dell'entroterra, con scarsa o limitata densità abitativa. In modo particolare nella provincia di Imperia, quasi al confine con la Francia, in scenari compositi e plurali tra costa ed entroterra montuoso, i luoghi sono contrassegnati da habitat naturali e da scenari paesaggistici inediti, tra gli insediamenti cittadini e il terzo paesaggio (natura incolta e spontanea, che cresce accanto agli insediamenti urbani), teorizzato da Gilles Clément. Una vera e propria struttura a grappoli, in cui la città è sormontata da contesti di antiche architetture rurali e da coltivazioni che lanciano l'eco di specificità naturalistiche.

Tra gli anfratti di vicoli risalenti all'epoca araba e il varco autostradale, in una struttura di sincretismo tra il passato e il presente, con aperture all'innovazione, presidiano la molteplicità dei tempi e degli spazi una serie di piccole scuole: pluriclassi a guardia del territorio o plessi con pochi alunni.

Una realtà che si orienta tra la macrostruttura omogenea dell'istituto comprensivo - con sede nel capoluogo di provincia - e i focus educativi e formativi esistenti in territori innumerevoli e differenti, che si richiamano in ogni caso alla similitudine di storie, pratiche culturali, processi di interazione e produzione di simboli.

Pare interessante procedere su due versanti: a) analizzare le singole esperienze tramite una check list consolidata di indicatori e descrittori relativi alle Piccole scuole, in riferimento a quanto è definito nel Quaderno n. 1 – Studi de *I Quaderni delle Piccole Scuole* sul tema "Tracce di sostenibilità. Comunità, pluriclassi e Tecnologie nella pratica della scuola"; b) individuare i riferimenti epistemologici di una comunità educativa che trova sorprendenti ancoraggi teorici nelle teorie della complessità ma anche in interessanti piste della geo-filosofia.

L'organizzazione, la gestione, la metodologia di apprendimento e di insegnamento e la costruzione didattica hanno un motivo conduttore: l'oscillazione costante tra il format standard dell'Istituto comprensivo e la specificità qualitativa della piccola scuola, quasi a indicare nell'orientamento geo-spaziale e culturale una serie di prassi e di matrici concettuali e pedagogiche che alimentano pluriclassi o classi singole con poche unità di allievi.

Le piccole scuole vivono e valutano gli esiti di un curriculum locale che cura i dettagli ma si aprono nel contempo a frequenti relazioni con il curriculum generale di Istituto, allargandolo in aree di nicchia o generando interessanti ibridazioni, che segnano mutamenti significativi anche per le restanti sezioni dell'Istituzione scolastica.

Dialogano con il territorio, non tanto e solo nella ricezione degli stimoli ma attivandosi come nuclei di conoscenza diffusa e di formazione distribuita nei vari paesaggi dell'interno. Ne deriva il ritratto di una scuola mobile, che riconosce gli standard metodologico-didattici e si costruisce costantemente come realtà mobile e dinamica.

Si delinea in tutte le sue connotazioni un'entità di formazione articolata in modo pluriprospettico, che trasforma le aule in territorio e fa del paesaggio a cielo aperto un luogo di meta-riflessione.

I docenti svolgono l'importante e decisiva funzione di operatori di traduzione tra lo standard universale e generale dell'Istituto comprensivo e le procedure peculiari in cui si declina la 'realtà di un fare scuola con pochi soggetti' in luoghi distribuiti e disseminati nell'ambito di un entroterra dalle geometrie topologiche.

Interpreti delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia*

e del primo ciclo d'istruzione ma anche dei suggerimenti e delle suggestioni della morfologia geo-storica dei siti, praticano interessanti esperimenti di ricostruzione della loro professionalità. Su un asse di simmetria e reciprocità etica tra soggetti (docenti, famiglie, lavoratori delle zone), la piccola scuola conduce tutti gli attori sociali del territorio ad auto-analizzarsi, a riscoprire non solo le radici del passato ma anche le possibilità di sviluppo economico e sociale di luoghi che possono sopravvivere esclusivamente nel quadro di una ricca e varia filiera formativa.

La molteplicità qualitativa degli 'spazi di esperienza geo-storico-sociale' e la pluralità dei tempi dell'istruzione contrassegnano l'innovazione metodologica. I maestri armonizzano tempi discontinui, in cui sperimentano l'alternanza di attività; colgono il significato di pause e cesure tra forme di comunicazione tradizionale e digitale; integrano la lentezza necessaria della sedimentazione con la velocità nel risolvere problemi e nel rispondere ai bisogni formativi di un intero contesto sociale.

Empatia, esperienza concrete e ricerca partecipata (ben traducibili nell'acronimo EER) scandiscono l'attività di docenti che selezionano, approfondiscono, curvano il curriculum, ponendosi quali interlocutori privilegiati di enti locali, associazioni e come formatori anche per i genitori e la popolazione adulta dei luoghi.

La loro attività sintetizza le azioni del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), i progetti in risposta ad Avvisi comunitari (PON FSE) con processi di orientamento continuo dei loro plessi. Tra l'impostazione deduttiva e induttiva privilegiano strategie abduttive (dal particolare al particolare), che intrecciano la lettura dei segni e delle tracce geo-storiche con la definizione di veri e propri Sillabi dei luoghi, in grado di identificare vocazioni culturali ed economiche e linee di proiezione nel futuro.

2. Standard professionali e bilancio di competenze

Tra l'enfasi del 'focus localistico' delle piccole scuole e la tendenza a omologarsi alla didattica dei plessi più estesi, nelle piccole scuole ai bordi di Bordighera e Ventimiglia si attua invece la terza via di una organizzazione didattica e formativa che sperimenta incroci, approssimazioni, variazione costante delle curvature.

In tale contesto, emerge la flessibilità nel diagnosticare e fronteggiare le variabili di territori di frontiera, luoghi marginali che maggiormente più di quelli costieri sono sottoposti a cambiamenti naturali (rischi ambientali), sociali (migrazioni), economici (visibili le transizioni dall'olivicoltura diffusa ai nuovi impianti produttivi dell'ecoturismo).

Dialogando con i docenti dei minuscoli plessi inclusi nell'Istituto Comprensivo di Vallecrosia, si percepisce che – a differenza di molti altri insegnanti – risultano attenti alle loro biografie professionali e anche ai modelli di sviluppo lavorativo affermati nell'orizzonte europeo. In particolare, denotano consapevolezza nel profilarsi nella loro duplice natura: l'essere formatori e al contempo soggetti che apprendono, nell'esperienza del loro lavoro e nel dialogo con il territorio. Percezioni e intuizioni che li collocano all'interno di una formazione adulta, con aree prossimali ai percorsi di innovazione, ricerca e sviluppo praticati dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA).



Figura 1 - Vallecrosia nel Novecento.

In questa ottica, diventa indispensabile correlare la didattica con le competenze organizzative e la formazione continua. Si tratta di insegnanti che bilanciano costantemente rischi e benefici delle varie attività e dei processi innescati.

Andando ben oltre l'applicazione astratta di pratiche di inclusione e differenziazione, rendono operativi e leggibili agli allievi e ai genitori gli obiettivi di apprendimento da raggiungere; progettano l'offerta di istruzione, tenendo conto del portfolio formativo di un intero territorio che traspare nel mondo informale degli studenti; predispongono situazioni e scenari, in cui l'uso delle tecnologie valorizza la selezione dei contenuti, consentendo di prefigurare ostacoli e adeguate strategie risolutive; favoriscono la co-valutazione e la valutazione tra pari. Una didattica costruttivista che introduce gli allievi a verificare concreti approcci all'imparare a imparare, a sviluppare forme di confronto e di cooperazione, a motivare scelte e a impegnarsi con curiosità nell'attuazione di compiti percepiti come scopo del gruppo.

Accoglienza, relazione, vita pratica segnano il contributo che i docenti danno all'organizzazione della comunità scolastica. Oltre la dimensione collegiale dei consigli di interclasse o dei dipartimenti disciplinari, le piccole scuole sperimentano attività di valutazione e apprendimento tra pari, organizzano e fanno evolvere la partecipazione degli allievi, si situano all'interno di una triangolazione laboratoriale vissuta da alunni, attori sociali, genitori, approdando a trame di cittadinanza praticabili e significative per la microstoria dei luoghi. In tali orizzonti, risulta importante e immediato comunicare ai vari stakeholder priorità di miglioramento, aree di processo, strategie di intervento, risultati conseguiti e strategie di valutazione e rendicontazione.

Per i docenti delle piccole scuole la formazione assume valore solo se contempla la restituzione alla comunità e riesce a tradursi in momenti di ri-orientamento concreto, di ricerca tra pari, di documentazione generativa degli esiti. L'adesione pratica agli standard professionali consente di pianificare un'offerta formativa stratificata in grado di progettare e organizzare situazioni di apprendimento integrate. L'uso di strategie di personalizzazione non è mai disgiunto da modelli di osservazione e valutazione degli allievi e da percorsi di valutazione dell'efficacia dell'insegnamento.

Il lavoro tra pari induce a intravedere la possibilità di costruire reti con il territorio, mentre l'informazione verso le famiglie genera un valore aggiunto, il coinvolgimento dei genitori, in vista della definizione di specifiche filiere di sviluppo socio-economico del territorio. Esigenza percepita appare quella di curare la pro-

pria formazione continua, con apertura a risvolti etici della professione (inclusione delle famiglie migranti).

Per le piccole scuole del ponente ligure i fondamenti teorici della loro esperienza teorico-pratico sono riconducibili in termini generali alla struttura dell'ologramma di E. Morin (per cui le parti compongono e si ritrovano nel tutto e il tutto vive in ogni singola realtà; su un piano di omologia funzionale, la struttura dell'Istituto comprensivo si addensa nelle pluriclassi, che si esprimono al contempo come parti di un organismo complesso).

3. Dalle trame filosofiche del contesto alla formazione continua dei docenti

Nello specifico, invece, il quadro concettuale e culturale è fornito dall'opera di uno scrittore ligure di frontiera e dalla riflessione di un filosofo francese. Nel primo caso, il richiamo è a Francesco Biamonti (nativo di San Biagio della Cima, una delle realtà esplorate) con il romanzo breve *Attesa sul mare*; nel secondo caso, si tratta di tasselli dell'analisi epistemologica delle pratiche pedagogiche europee, condotta dal filosofo Michel Serres.



Figura 2 - Veduta di San Biagio della Cima.

In particolare, al centro dell'attenzione si colloca il breve dialogo che Michel Serres - nel 1994 - intrattiene con una filosofa della scienza, Bernardette Bensaude-Vincent, sul tema "Che cosa non si sa? Che cosa non si insegna". Se da Biamonti i docenti mutuano l'uso delle pause, il linguaggio sincretico, la percezione della pluriclasse come luogo di luci/ombre, quale intreccio di società civile/natura indomita, all'interno di una dialettica mai definita una volta per tutte ma in costante divenire, da Michel Serres recuperano tre termini/categorie verbali che ispirano l'azione formativa: 'cercare/trovare/nascondersi'.

Nella prospettiva dell'epistemologia francese, occorre tener conto che ogni apprendimento nasce lontano dalla mera ripetizione di ciò che già si può conoscere e che è a disposizione di tutti. Nelle piccole scuole, in prospettiva analoga, ogni apprendimento sorge da una situazione oscura o problematica per cui è necessario cercare una soluzione. Ma ciò che va cercato e viene recuperato come sapere specifico per Serres e per i docenti delle piccole scuole, molto spesso, rappresenta un insieme di conoscenze o competenze latenti o nascoste. Ciò che non si sa lo si cerca intorno. Ciò che non si sa lo si trova talora.

L'autorevolezza del docente si delinea nell'orizzonte di ricerca e di problematizzazione del contesto che offre agli allievi adunati nel tessuto magmatico della pluriclasse. Non esistono la scuola e il territorio come entità separate ma si profi-

lano due realtà che si approssimano vicendevolmente, scoprendosi per approssimazioni successive. La storia e la geografia dei luoghi vengono acquisite tramite un processo di ricerca, che conduce a sistemare e a riorganizzare i quadri socio-culturali dei luoghi.

A tale proposito, dall'indagine condotta per la provincia di Imperia emerge che molti docenti delle pluriclassi rilevano come le fattorie didattiche o gli eco-musei incarnino sovente morfologie statiche. In molti casi, infatti, presuppongono relazioni, fatti, vicende, storie visibili e rappresentabili in un insegnamento che si limiterebbe a riprodurli o a presentarli ai piccoli studenti.

L'uso dell'epistemologia pedagogica di Morin e di Serres induce invece a de-costruire e destrutturare il territorio e a ricomporlo come palinsesto che è frutto di indagine/scavo, di scoperta di reperti e frammenti reali e simbolici, di categorizzazioni innovative. Dalle pluriclassi sorgono apprendimenti che rileggono le tracce geo-storiche e che legano elementi apparentemente lontani, indicando anche processi di sviluppo economico e nuovi modelli di cittadinanza globale.

Il docente della pluriclasse - sempre secondo Serres - esercita il pensiero e si forma mentre guida e sprona quello dei propri allievi, paragonati alla fluttuazione di uno sciame di api o al movimento di un gregge che viene messo alla prova dal docente/pastore/apicoltore e che diventa esperto ossia autonomo nell'uso delle conoscenze e nella sperimentazione di relazioni attraverso un tragitto o un percorso costantemente rivedibile:

Di qui alcuni indicatori che segnalano la professionalità dei docenti:

- L'estrema cura della progettazione per gruppi;
- La conoscenza degli snodi tra le varie discipline;
- Il possesso di metodologie di ricerca attiva e di argomentazione;
- L'uso di strumenti di monitoraggio e di documentazione di processi educativi diffusi e non limitati alla sola aula;
- L'uso di tempi discontinui nella docenza;
- L'alternanza di fasi differenti nell'azione didattica (dalla classe al territorio e viceversa; dall'immersione nella realtà al distanziamento cognitivo);
- L'utilizzo del digitale come cerniera fra la realtà, la dimensione virtuale e i risultati di apprendimento;
- L'ancoraggio a nuove tecnologie nella sedimentazione di comunità di pratiche, tipiche di una cittadinanza resiliente;
- L'integrazione tra codici comunicativi diversi, senza privilegiare il sensoriale vs il cognitivo ma cercando invece la coappartenenza dei diversi stili di apprendimento;
- La lotta alla stereotipia formativa (per cui tutto ciò che è natura e paesaggio è da reputarsi come un valore, ad esempio);
- La connotazione della formazione dei docenti come formazione/ricerca tra pari e sperimentazione di contesti professionali nuovi;
- L'uso integrato di velocità e lentezza nell'azione formativa;
- La costruzione di percorsi di esplorazione e di categorizzazione di spazi e tempi;
- L'attenzione a non 'sprecare' tempi e oggetti concettuali, limitando attività di ridondanza;
- La riconnessione tra percorso curricolare ed extracurricolare, con attenzione alle attività realizzate dalle scuole che devono rispondere a un bisogno/problema presente nel contesto di riferimento;
- La gestione del co-protagonismo (studenti-docenti-territorio) nell'individuare soluzioni (dall'ideazione progettuale alla valutazione degli esiti di un percorso);

- La predisposizione di forme di investimento del capitale formativo del territorio;
- Lo sviluppo di azioni di costante ri-orientamento di allievi e famiglie;
- L'organizzazione di attività di *service learning*, che consente di realizzare percorsi di apprendimento in contesti di vita reale, finalizzati allo sviluppo di competenze disciplinari, trasversali, professionali e volti alla partecipazione attiva degli studenti. Le attività realizzate dalle scuole sono state inserite nel curricolo scolastico, rispondendo a un bisogno/problema presente nel contesto di riferimento. In relazione alla criticità rilevata, sono state individuate le soluzioni insieme ai membri della comunità, attribuendo agli studenti il ruolo di protagonisti in tutte le fasi (dall'ideazione alla valutazione).

4. Pratiche diffuse in territori di frontiera

Analizzando l'IC di Vallecrosia (cfr. <https://www.istitutocomprensivovallecrosia.edu.it/>), tra Bordighera e Ventimiglia, risalta il plesso di Soldano, sorto nell'entroterra per sfuggire alle incursioni dei pirati saraceni. Comprende 2 pluriclassi, la prima di 17 alunni che appartengono alle classi prima, seconda e terza; la seconda di 16 alunni, di quarta e quinta classe.

Oltre al docente di aula intervengono due docenti del potenziamento per l'area scientifica, che collaborano anche con l'animatore digitale dell'IC per lo sviluppo delle varie azioni del PNSD. Praticato è il *peer tutoring* all'interno di ognuna delle pluriclassi così come l'alternanza tra lezione/esercitazione per gruppi.

Ancora poco diffuso il curricolo verticale che possa rispondere alle esigenze di tutti i destinatari. A dimostrare il potenziale di sviluppo formativo e la capacità di costruire reti di scopo, la pluriclasse di Soldano insieme con le 4 piccole classi di San Biagio della Cima (il paese nativo di Biamonti ma anche il sito conosciuto per la coltivazione delle rose) e alla pluriclasse di Perinaldo (9 alunni) ha elaborato un progetto biennale di esplorazione del territorio.



Figura 3 - Una sezione del plastico realizzato dai bambini della Scuola dell'Infanzia di Soldano sul tema "In viaggio di notte nel bosco con il folletto Zecaviel".

L'integrazione tra curricolo ed extracurricolo si è chiusa con un prodotto significativo (mappa interattiva per la guida ai siti dei 3 Comuni), offerta in gestione ai Sindaci della zona. Ogni studente ha analizzato un aspetto del territorio (re-

perto artistico, artigianale, sito paesaggistico) e lo ha inserito in un contesto di fruizione per i visitatori: una sorta di mosaico culturale del territorio, costruito con la cura di chi si pone al posto dell'altro, migrante o turista che sia. La mèta era quella di presentare paesi inediti nella loro cornice e nei dettagli di contesto. Interessante la gamma degli obiettivi di processo, che definiscono altrettante situazioni di pedagogia attiva all'interno del progetto:

- Esplorare, conoscere e operare in più ambienti;
- Potenziare la creatività e l'immaginazione nella rilettura del territorio, tramite campi di esperienza e *problem solving*;
- Affrontare con curiosità crescente situazioni nuove, dal nucleo iniziale della ricerca ad approfondimenti a spirale;
- Cercare risposte usando diversi mezzi e strategie operative nuove, in un continuo alternarsi di rappresentazioni, operazioni concettuali, percorsi manipolativi e sensoriali, traduzioni iconiche con l'uso di ICT.

Tra le finalità da raggiungere, emergono:

- Formare i docenti e non solo gli allievi a conoscere le stratificazioni socio-ambientali di territori di frontiera;
- Individuare punti snodo dello sviluppo globale del territorio e linee di articolazione, tramite l'interazione con generazioni di anziani;
- Valorizzare e tesaurizzare le risorse ambientali e culturali nell'ottica di una sostenibilità di sistema;
- Restituire alla comunità quadri di una biografia quali-quantitativa del territorio attraverso documentazioni attive, accessibili e proattive;
- Suscitare nei ragazzi l'interesse per quello che il pensatore eclettico ungherese A. Koestler chiama 'pensare a parte' ossia dinamismo creativo nella conoscenza del territorio: conosco in quanto mi incuriosisco, scopro e propongo ad altri l'esito di una ricerca, raccolgo e memorizzo tracce di azioni, nell'arco di un percorso che stimola al dialogo, al dibattito, alla risistemazione delle vocazioni e delle pregnanze valoriali che i luoghi possono rivestire ed esercitare nel XXI secolo;
- Configurare nei territori le matrici che generano sviluppo/futuro economico sostenibile.

Lo studente che affronta il territorio da punti di vista settoriali sviluppa un'ermeneutica dei luoghi, rafforzando anche la competenza di autonomia e di percezione del sé nell'affrontare scenari lontani dal quotidiano. Si disloca nello spazio e nel tempo, cattura ed elaborare immagini, le proietta verso la collettività in cui vive, rielabora i riscontri, interseca punti di vista e orizzonti di pensiero, maturando senso di cura e di rispetto, raccogliendo significati, orientando gli adulti e i suoi pari in una costellazione di simboli, icone, materiali in cui il contesto storico-geografico assume nuove e inedite valenze: il passato torna riconfigurato e aperto a scenari di futuro sostenibile.

A seguito della ricognizione di bisogni e attese, i docenti hanno fatto sperimentare agli allievi esperienze di *Visiting*, praticato in aree-nicchie dei piccoli comuni. Studenti e maestri hanno prodotto azioni di codificazione e traduzione multimediale di contenuti, all'interno di percorsi che integrano l'asse storico-sociale con quello dei linguaggi. Con ricchezza di stili, stratificati e compositi, al centro dell'attenzione si è collocato l'orizzonte di una formazione alla sensorialità e alla manipolazione di artefatti, manufatti e tracce dei luoghi.

Il progetto ha poi avuto un'espansione nella proposta progettuale, elaborata in risposta all'Avviso PON FSE n. 4427 del 02 maggio 2017 per il potenziamento dell'educazione al patrimonio culturale, artistico, paesaggistico (Fondi Strutturali Europei – Programma Operativo Nazionale “Per la scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento” 2014-2020. – Asse I Istruzione – Fondo Sociale Europeo (FSE) – Obiettivo specifico – 10.2 – “Miglioramento delle competenze chiave degli allievi” – Azione 10.2.5 “Azioni volte allo sviluppo delle competenze trasversali con particolare attenzione a quelle volte alla diffusione della cultura d'impresa”).

Il percorso PON in questione, all'interno del quale sono stati realizzati vari dipinti, copie dal vivo del territorio, esposti in *exhibit* itineranti, ha alimentato gli insegnamenti curricolari ma anche animato atelier digitali. Inoltre, ha condotto gli amministratori e gli enti del terzo settore a riorganizzare approcci di sistema e ha permesso ai docenti di innescare azioni di formazione tra pari e occasioni di *Family Learning*, supportate dalla forte collaborazione di famiglie maghrebine, insediatesi da anni nella zona.

I processi innescati hanno stimolato infine occasioni per lo sviluppo del bilinguismo italo-francese e per consolidare rapporti con l'Osservatorio Astronomico di Perinaldo. Evidenze percepite sono la crescita della partecipazione attiva dei genitori alle azioni della scuola e l'emergenza di didattiche plurali, frutto di ibridazioni, all'interno dell'Istituto comprensivo di Vallecrosia.

Esempi concreti di come le piccole scuole possano esercitare azioni multiple: generare progetti a valenza multipla, in grado di formare docenti e adulti; sostenere l'apprendimento creativo degli studenti; orientare gli amministratori a diagnosticare bisogni e linee di sviluppo utili ai residenti e stimolanti per i visitatori; guidare i cittadini a rivedere con occhi altri i luoghi di ogni giorno, in una sorta di pensiero in azione e di distanza percettiva che rivela mondi inediti. Declinazioni specifiche sono apparse la rivalorizzazione della floricoltura o il recupero di siti dismessi tramite la pratica dei murali. La mappa interattiva, prodotto finale del progetto che si è articolato in UDA, compiti di realtà e prove esperte, connette efficacemente tutti i vari aspetti.

Le attività congiunte hanno permesso anche di evidenziare criticità nelle relazioni tra gruppi etnici differenti, orientando alla ricomposizione dei conflitti. Nel caso di Perinaldo, la messa in cantiere di narrazioni dei luoghi in pubblico da parte dei residenti ha riavvicinato o comunque tessuto un legame di prossimità tra scuola e territorio, riconducendo i genitori a percepire la pluriclasse di 9 bambini come luogo di vita attiva per tutte le generazioni e soprattutto per quelle future.

5. Frammenti di Liguria nelle Piccole scuole

Spostandoci verso ovest, all'Istituto Comprensivo di Diano Marina (cfr. <https://www.icdianomarina.edu.it/>) che comprende il plesso di Cervo con 2 sezioni di scuola dell'Infanzia, emerge un'interessante esperienza di formazione zoo-antropologica. In estrema sintesi, alle spalle di Cervo, borgo marinaro storico, si erge il Parco del Ciapà, famoso per le erbe aromatiche. Ai suoi piedi si apre una struttura sorprendente (un'ampia stalla), chiamata “Asineria Margherita”.

Dentro la stalla vive Margherita, un'asina regalata ad una maestra di Cervo in pensione e adottata da tutti il piccolo plesso, a memoria del fatto che negli anni Sessanta tra la costa e l'entroterra l'asino era un attore in prima linea che interagiva con il mondo umano. Basti pensare ai trasporti di derrate alimentare o al ciclo delle colture.



Figura 4 - Margherita, l'asina bibliofila di Cervo.

La scuola di Cervo, utilizzando l'Asineria, organizza un percorso formativo di prossimità e comunanza tra passato e presente, a carattere anche intergenerazionale, alimentando il curricolo dell'Infanzia e quello della I classe della Primaria con esperienze di attività di mediazione per gruppi e/o per singoli allievi. Un apprezzabile accostamento tra 'educazione motivata alla pratica della lettura' e conoscenza del mondo animale è stato realizzato tramite l'ideazione di "Bibl-Io-Margherita", una biblioteca situata nella sede dell'Asineria. Nella stalla dell'asina sono raccolti circa 60 libri sul rapporto uomo-animale che periodicamente l'asina – trasformandosi in 'bibliotecaria' - porta in giro, distribuendoli agli allievi in occasione di eventi speciali come la festa di primavera, le feste civili del 1 maggio e del 25 aprile, le feste ecologiche di autunno, le Feste di ecosistema allargato con la presenza di nonni.

L'educazione interspecifica e le pratiche di attenzione e cura per l'asina permettono alla piccola comunità di sperimentare la pratica della Biblioteca come un'occasione inedita e fortemente innovativa. La "Bibl-Io-Margherita" è divenuta nel tempo una biblioteca itinerante di comunità formativa allargata, con libri da leggere insieme per stimolare nei bambini la passione della narrazione e dell'immaginazione etica. La raccolta comprende volumi legati da un comune nucleo ispiratore: il rispetto per se stessi, per gli altri e per l'ambiente in cui si trova il Parco del Ciapà, esempio di biodiversità e di macchia mediterranea.

Emerge il collegamento tra le storie raccontate, le emozioni che ne derivano, gli scenari dove vengono rilette, drammatizzate e raccontate. Sempre nella sede dell'Asineria vengono organizzati espansioni del curricolo tramite:

- Laboratori creativi di educazione ambientale con materiale naturale e di riciclo;
- Passeggiate a passo d'asino nel Parco Comunale del Ciapà a Cervo;
- Eventi e attività di valore culturale, turistico e sociale che mirino alla salvaguardia dell'ambiente, del territorio e delle tradizioni locali, in collaborazione con l'Associazione culturale "Cumpagnia du Servu", la Proloco, la Protezione Civile e il Comune di Cervo.

All'Asineria si crea un rapporto triangolare, che coinvolge un docente, un destinatario e l'asino come mediatore. Attraverso le attività proposte si instaura un approccio che privilegia le relazioni di tutti i soggetti partecipanti. Con allievi diversamente abili si procede ad un piano d'intervento personalizzato, per fornire un'opportunità di miglioramento della relazione, della comunicazione, dell'autonomia e dell'autostima. Le attività proposte costituiscono un ampio corollario, composto dai seguenti assi educativi:

- La conoscenza che avviene attraverso l'olfatto e il tatto, valorizzando la mano come strumento di comunicazione affettiva con esercizi che favoriscono il linguaggio, il benessere psicomotorio, la concentrazione;
- La conduzione con cui si inizia ad entrare in comunicazione con l'animale, attraverso un percorso psicomotorio programmato nello spazio protetto e sicuro dell'Asineria;
- L'angolo delle coccole per stabilire un rapporto empatico con l'animale;
- La cura che consiste nel prendersi cura dell'animale spazzolandolo rispettando determinate regole;
- La cavalcata riservata ai bambini della Scuola dell'Infanzia sull'animale attrezzato con un apposito basto;
- La condivisione di spazi del gusto (merenda con pane di Triora e olio d'oliva di un'Azienda Agricola locale).

Dentro la struttura educativa del Parco del Ciapà vengono utilizzate stoviglie compostabili, si consumano prodotti a Km zero, si differenziano correttamente i rifiuti. Il laboratorio all'aria aperta delle erbe aromatiche si svolge nell'Asineria e nel territorio circostante dove si possono reperire erbe quali rosmarino, salvia, menta, maggiorana, ruta, mirto, finocchietto selvatico per dare la possibilità ai bambini di conoscere la biodiversità della macchia mediterranea, ben rappresentata dallo scenario naturalistico. Per realizzare l'eco-laboratorio, oltre al materiale naturale offerto dalla natura, vengono usati i libri della "Bibl-Io-Margherita" sull'argomento, schede e giochi, volti a far riconoscere le sensazioni olfattive, gustative e tattili, ad affinare i sistemi sensoriali e a favorire lo sviluppo della memoria. In sintesi, si delinea un percorso ologrammatico, che va dall'uomo all'animale e dalla natura ritorna ad aprire varchi di cultura. La piccola scuola orienta gli allievi a scoprire una molteplicità di sé, decentrata e dialogica, che costituiscono la dimensione dell'io-tu-noi specifica del vivere con se stessi.

Il fatto che la scuola di Cervo abbia adottato il motto di Michel de Montaigne "Io loderei un'anima a diversi piani" ci permette di rintracciare la concretezza di una formazione bioetica come motivo conduttore dell'innovazione.

Se ci spostiamo al Comprensivo di Pieve di Teco Pontedassio (sempre in provincia di Imperia), la pluriclasse di Ranzo presenta interessanti esperienze di curricolo verticale, con nuclei progettuali trasversali alle varie classi e proposti a tutti gli allievi come attività di potenziamento o azioni propedeutiche allo sviluppo di contenuti di varie aree disciplinari. La codocenza agevola lo svolgimento di laboratori comuni per l'acquisizione consapevole delle regole e favorisce attività che comportano la realizzazione di UDA condivise sulla sana alimentazione del territorio.

Considerata la forte diffusione della viticoltura nel paese, la pluriclasse ha realizzato un percorso di comunicazione della produzione vinicola, producendo le etichette per l'imbottigliamento del vino da parte dei produttori locali.

Visite immersive ed esplorative si integrano con l'applicazione consapevole di tecnologie digitali e con la creazione di una filiera formativa sistemica, che ha condotto il sindaco/agricoltore a rifornire la mensa esclusivamente di prodotti provenienti dall'orticoltura del sito.

La terra e la sua coltivazione forniscono un'impronta che la scuola riprende e potenzia con l'organizzazione di tempi e luoghi della didattica, frequentemente connotati dalla promozione delle aziende agricole del paese e delle ditte che si dedicano alla riforestazione del territorio con alberi da fiori. Ancora una volta si avverte l'eco del pensiero di M. Serres che nel 2006, in una breve introduzione a

una raccolta di interviste ad agricoltori francesi, paragona i docenti dei paesi di campagna ai contadini e ai medici. Tutte e tre le categorie sono infatti accomunate dalla difficoltà di esercitare una professione che vive su tempi lunghi e su spazi diffusi, all'interno di scenari paradossali, manovrati da uomini che operano invece su un corto raggio: il politico, mosso dalla paura dello scacco elettorale; l'operatore digitale, soffocato dalla congerie di fatti dell'attualità istantanea; il banchiere, ansioso di perdere i propri guadagni.



Figura 5 - Ranzo e suoi vigneti.

Alcuni docenti che hanno lavorato nella pluriclasse espongono la necessità della specifica esperienza e formazione che essa richiede. Tra gli spazi più adatti a una didattica innovativa emergono la palestra, la mensa e il laboratorio LIM che favoriscono il contatto tra età diverse, il travaso di esperienze, la formazione dei concetti e lo sviluppo del potenziale cognitivo tramite esperienze corporee. Tramite le nuove tecnologie, l'orientamento al territorio si articola in osservazioni meteo e in laboratori evoluti, che supportano l'educazione alla percezione del rischio ambientale.

Una forte stratificazione documentale e una dettagliata preparazione del lavoro a casa permette ai docenti di alternare momenti teorici a scenari sperimentali. In questi micro-orizzonti formativi si gioca l'interazione fra gli alunni di varie età, tramite eventi di narrazione reciproca, pause di aritmetica creativa, sportelli di valutazione giocosa tra pari e uscite alla scoperta dei luoghi. Importante il raccordo con i plessi vicini tramite le ICT e l'adozione di una formazione lenta e costante, in cui la continuità del corpo docente rappresenta una garanzia per l'apprendimento significativo e polisemico.

Per i maestri sono necessari momenti di riprogettazione intermedia e la predisposizione di occasioni semi-strutturate per dare motivazione costante agli allievi. Un interessante percorso da seguire è costituito dalla filiera formativa longitudinale, che lega gli allievi di Ranzo alla scuola secondaria di I grado di Pieve di Teco e allo scenario di un 'liceo di vallata', a indirizzo scientifico e con sperimentazione linguistica. La prima classe del plesso liceale, appartenente al Liceo G. P. Vieusseux di Imperia, è nata quest'anno e vede la presenza di soli 8 studenti.

Procedendo verso levante, nella piccola scuola di Santuario, appartenente all'Istituto Comprensivo Savona 1 e in cui l'architettura a larghe vetrate si apre alle anse del fiume Letimbro, si ritrovano alcuni indicatori interessanti per la valutazione del lavoro svolto. Nei siti in cui la Madonna della Misericordia apparve a fine Cinquecento a un misero contadino, 5 classi con pochi allievi svolgono attività in comune, partecipando con gruppi misti per le diverse età dei discenti ad attività articolate nel sistema territorio (laboratori di lettura con gli anziani della casa di riposo; attività con i numerosi artisti della zona, famosa per il turismo religioso; percorso di agricoltura biodinamica denominato "Ambientiamoci").

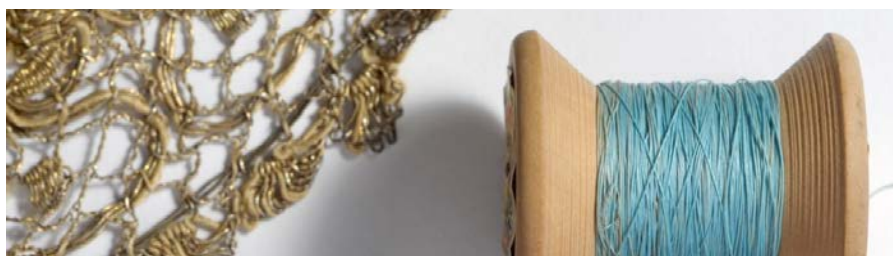


Figura 6 - Particolari dei laboratori creativi per ragazzi e adulti nella Residenza per anziani del Santuario della Misericordia di Savona.

In particolare, il contatto con anziani in difficoltà ha condotto alunni con problemi di autocontrollo o disabilità a migliorare performance e relazioni. La stessa esperienza ha generato nei docenti competenze più ampie per quanto riguarda l'interazione con gli allievi. Le aule, organizzate a isole di aule a isole con forte dotazione tecnologica, vengono utilizzate per la rielaborazione dei contenuti appresi in modo attivo.

L'innovazione del curriculum avviene tramite il lavoro per progetti e a classi aperte. Significativa appare l'interazione a distanza con "Libromondo", biblioteca del Campus universitario di Savona che fornisce alle classi libri in prestito, in cambio di recensioni redatte dagli studenti e pubblicate su una newsletter elettronica. Pratica consolidata è l'accoglienza di alunni con difficoltà e allievi disabili che provengono anche dal centro cittadino, poiché molte famiglie scelgono la scuola di Santuario per l'elevato potenziale inclusivo. Nel corso degli anni, l'innovazione metodologico-didattica ha operato un condizionamento positivo delle infrastrutture: un autobus dedicato della linea urbana - ogni giorno - raccoglie in vari punti di Savona allievi che vengono tutorati da anziani, volontari dell'Auser.

La presenza di un'aula polivalente, in cui bambini e adulti si confrontano periodicamente sul lavoro svolto e su nuove progettazioni, segnala un modello formativo esperienziale, empatico ma rigoroso.

L'inserimento della rete digitale nell'approccio didattico induce a ripensare il piccolo gruppo come una vera e propria comunità di ricerca, orientata al confronto, alla condivisione, alla resilienza nei confronti degli ostacoli, alla tolleranza epistemologica degli errori. In parallelo, si profilano forme inedite di management della scuola da parte di insegnanti aperti al futuro nell'attenzione costante al presente educativo. La cultura dell'innovazione si crea quindi a 10 Km dalla città.

Sulla scorta di quanto sostiene lo psichiatra e psicoanalista Vittorio Lingiardi, nella Liguria di Ponente la piccola scuola insegna la difficile arte di vivere con gli altri, proponendo percorsi che orientano gli allievi a scoprire luoghi e uomini come scenari compositi, federazioni di pensieri e stili di vita che si illuminano

nell'intreccio dei tempi. La sfida è quella di raccogliere ed esibire la complessità e la bellezza dei tanti aspetti che compongono le piccole scuole, ponendole nella condizione di reagire armoniosamente con l'esterno.

Riferimenti bibliografici

- Biamonti, F. (1994). *Attesa sul mare*. Milano: Einaudi.
- Bonesio, L. (2007). *Paesaggio, identità e comunità tra locale e globale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Clément, G. (2004). *Manifeste du Tiers paysage*. Paris: Éditions Sujet/Objet. Trad. it. (2005). *Manifesto del Terzo paesaggio*. Macerata: Quodlibet.
- De Biase, L. (2017). Sui banchi per studiare cultura dell'innovazione. *Il Sole 24 Ore*, domenica 15 ottobre, 278.
- La Porta, F. (2007). *Maestri irregolari. Una lezione per il nostro presente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lingiardi, V. (2019). *Io, Tu, Noi. Vivere con se stessi, l'altro, gli altri*. Milano: Utet.
- Mangione, G.R.J., Garzia M., Bagattini, D., Calzone, S. (2019). Tracce di sostenibilità. Comunità, Pluriclassi e Tecnologie nella pratica della scuola. *I Quaderni delle Piccole Scuole*, 1 - Studi, 4-34.
- Mangione, G.R.J. (2019). Visita in piccole scuole innovative. In M.C. Pettenati (a cura di). "Visiting" e formazione docente. *Visite a scuole innovative nell'anno di formazione dei docenti neo assunti. Notizie della scuola- Voci della Scuola*, 12-13. Napoli: Tecnodid.
- Morin, E. (1991). *La Méthode IV. Les idées, leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organization*. Paris: Editions du Seuil. Trad. it. (1993). *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*. Milano: Feltrinelli.
- Mortari, L. (2017). (a cura di). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Resta, C. (2012). *Geofilosofia del Mediterraneo*. Messina: Mesogea.
- Serres, M., Bensaude-Vincent, B. (1994). Qu'est-ce qu'on ne sait pas? Qu'est-ce qu'on n'enseigne pas? in *Rencontres Philosophiques de l'UNESCO*, <<http://pmsimonin.fr/lexique/unesco.htm>> (08/19).
- Serres, M. (2006). Ce que j'ai à dire aux paysans. In L. Jézéquel (Ed.), *Écoutons les agriculteurs raisonner*. Paris: Editions de l'Aube.

Piccole scuole e rapporti scuola-genitori tra legami con la tradizione e spinte all'innovazione

Small schools and school-parent relation between ties with tradition and innovation boosts

Michelle Pieri

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa
m.pieri@indire.it

Manuela Repetto

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa
m.repetto@indire.it

ABSTRACT

This paper is focused on parent-school relationships within small schools. Till now, even at international level, studies concerning specifically parent-school relationships are still few, while the majority of research on this theme is achieved in urban or suburban contexts. After an international literature review on school families relationships in small schools, the main results from a research realized in some small schools of the Piedmontese mountains during 2017/2018 and 2018/2019 scholastic years.

Questo contributo si focalizza sui rapporti scuola genitori nelle piccole scuole. Ad ora, anche a livello internazionale, sono pochi gli studi che riguardano nello specifico i rapporti scuola genitori nelle piccole scuole, mentre la maggior parte delle ricerche sul tema è stata condotta in contesti urbani o suburbani. Dopo una rassegna sulla letteratura internazionale relativa ai rapporti scuola genitori nelle piccole scuole verranno presentati i principali risultati emersi da una ricerca realizzata nelle piccole scuole delle montagne piemontesi negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019.

KEYWORDS

Parent-School Relationships, Small Schools, Focus Group, Casual Loop Diagram.

Rapporti Scuola Genitori, Piccole Scuole, Focus Group, Diagramma Causale.

- * Attribuzioni: A Michelle Pieri si devono i paragrafi 2. Stato dell'arte; 3. Metodologia; 4.3. Una scuola più accogliente; 4.4. Le tecnologie come strumenti non essenziali ma funzionali alla comunicazione; a Manuela Repetto si devono i paragrafi 1. Introduzione; Parte introduttiva del paragrafo 4; 4.1. Il ruolo poliforme del docente tra attribuzioni e discrediti; 4.2. Genitori intrusivi vs. poco partecipi; Conclusione.
Il lavoro di ricerca è stato condotto da Repetto come ricercatrice Indire nell'ambito del progetto "Piccole Scuole" (cfr. paragrafo "Riconoscimenti"). La stesura dell'articolo è stata completata dopo che Repetto ha preso servizio come ricercatrice all'Università di Torino.

1. Introduzione

In letteratura è riconosciuto all'unanimità che a partire dai primi anni di scuola, una buona collaborazione tra scuola e genitori è fondamentale per soddisfare le esigenze dei bambini e promuovere la crescita della scuola come comunità di apprendimento (Epstein, 2018; Weiss, Kreider & Lopez, 2013). La costruzione di un clima di collaborazione e la creazione di legami forti e stabili fra scuola e genitori hanno un impatto positivo non solo sul rendimento scolastico (Hallgarten, 2000; Epstein, 2001), ma anche sul benessere generale degli studenti (Boal, 2004). Dagli studi condotti da Nordhal (2006) emerge che tra i fattori più rilevanti che influenzano il successo scolastico dei ragazzi vi sono il grado d'istruzione dei genitori e la qualità della collaborazione fra scuola e casa. Una relazione ottimale tra scuola e genitori influenza positivamente sia la motivazione che il raggiungimento degli obiettivi a lungo termine degli studenti (Wentzel, 1998). I ragazzi che sperimentano buone reti relazionali collaborative tra gli adulti che li circondano e che hanno relazioni positive con questi adulti, inoltre, sono meno a rischio di avere problemi non solo scolastici ma anche extra-scolastici (Wentzel, 1998; Oliva et al., 2002). Siles Rojas (2003) riscontra una forte correlazione fra la qualità della relazione tra scuola e genitori e il successo e l'adattamento scolastico dei ragazzi. Come evidenzia Fullan (1997, pp. 42-43) di fatto "nothing motivates a child more than when learning is valued by schools and families/community working together in partnership. These forms of (parent) involvement do not happen by accident or even by invitation, but they happen by explicit strategic intervention".

La maggior parte degli studi sui rapporti scuola genitori è stata condotta nei contesti urbani e suburbani e ad ora è ancora estremamente ridotto il numero di studi che prendono in considerazione il rapporto scuola genitori nelle piccole scuole, siano esse in campagna, in montagna o sulle isole (Prater et al., 1997; Reynolds, 2000; Semke & Sheridan, 2012).

In questo contributo dopo una rassegna sulla letteratura che riguarda i rapporti scuola genitori nelle piccole scuole verranno presentati i principali risultati ottenuti tramite una ricerca realizzata in alcune piccole scuole delle montagne piemontesi negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019.

2. Stato dell'arte

L'importanza dei rapporti scuola genitori viene riconosciuta anche nei contesti specifici delle piccole scuole (Keith et al., 1996; Xu, 2004; Owens et al., 2008). Di norma le zone in cui si trovano le piccole scuole presentano condizioni diverse rispetto alle scuole urbane e suburbane, come, ad esempio, la limitata disponibilità di servizi per le famiglie in loco e la difficoltà a raggiungere quelli più vicini. I servizi per le famiglie in località remote, a bassa densità abitativa, tendono frequentemente ad essere non disponibili, inaccessibili o di basso livello (DeLeon, Wakefield & Hagglund, 2003). I contesti geografici e sociali delle comunità remote spesso richiedono alle scuole di svolgere molte funzioni oltre alla loro principale missione educativa (National Education Association [NEA], 2008). A questo proposito, gli insegnanti delle piccole scuole sottolineano come venga sovente chiesto loro di occuparsi dei problemi comportamentali e mentali dei loro studenti (Roeser & Midgley, 1997). Questi insegnanti riferiscono di sentirsi impreparati a soddisfare queste richieste e di "lottare" costantemente per fornire servizi specializzati per supportare gli studenti con problemi di apprendimento o di comportamento (Monk, 2007).

L'isolamento geografico rappresenta un problema per molti docenti che vi lavorano (Arnold, Newman, Gaddy, & Dean, 2005; Howley & Howley, 2004), come conseguenza le piccole scuole di norma hanno un forte turnover di docenti e un'alta percentuale di docenti alle prime esperienze di insegnamento (Jerald, 2002).

Nel caso delle piccole scuole, interventi coordinati scuola-casa potrebbero andare a colmare le lacune significative presenti per gli studenti accrescendo il capitale sociale disponibile per sostenere lo sviluppo dei bambini (Crosnoe, 2004). Invece, nelle piccole scuole rapporti di qualità tra casa e scuola e un coinvolgimento significativo dei genitori nel processo decisionale educativo sono spesso difficili da raggiungere (Semke & Sheridan, 2012). Da uno studio condotto da Prater e colleghi (Prater, Bermudez & Owens, 1997) è emerso che questi genitori, di norma, rispetto ai genitori dei contesti urbani e suburbani parlano meno con i loro figli di attività scolastiche, partecipano più raramente alle riunioni scolastiche e interagiscono meno frequentemente con gli insegnanti. Inoltre in questi contesti, da una parte, c'è spesso lo "stigma" associato all'identificazione dei bisogni degli studenti e delle loro famiglie, e la cultura di queste comunità è sovente orientata ad affrontare i problemi internamente piuttosto che a cercare un aiuto professionale all'esterno. La paura di essere giudicati, la mancanza di fiducia nei confronti dei professionisti e la mancanza di privacy sono tra le principali ragioni che bloccano i genitori dal chiedere aiuto all'esterno della famiglia, a dei professionisti (Beloin & Peterson, 2000; Owens, Richerson, Murphy, Jagelewski & Rossi, 2007). Dall'altra, molte famiglie sono costrette a percorrere distanze notevoli per poter accedere ai servizi necessari, senza avere a disposizione mezzi di trasporto pubblici o avendone a disposizione un numero ridotto.

Le caratteristiche uniche che contraddistinguono le piccole scuole e con le quali i docenti e i dirigenti scolastici che operano in queste realtà devono confrontarsi quotidianamente, accrescono la necessità di ricerche specifiche sui rapporti scuola casa in questi contesti. Alla luce della scarsità di ricerche, sia a livello nazionale che internazionale, sui rapporti scuola genitori nelle piccole scuole si è deciso di realizzare questo studio.

3. Metodologia

In questo contributo viene adottato un approccio interpretativo (Willcocks, 2004) coerente con l'epistemologia interpretativa, in cui l'obiettivo è quello di descrivere le connessioni causali tra più elementi (Neuman, 2006). Questo lavoro è finalizzato ad acquisire una comprensione approfondita degli elementi che contraddistinguono il rapporto tra gli insegnanti e i genitori nelle piccole scuole e le relazioni causali tra questi elementi. Negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 sono stati realizzati 6 focus group che hanno coinvolto insegnanti e genitori di alcune scuole montane piemontesi (Figura 1) che hanno partecipato ad un percorso/processo di ricerca azione (Repetto & Pieri, 2019). Queste scuole sono state selezionate considerando alcune caratteristiche che le rendono rappresentative delle piccole scuole situate nelle aree montane del territorio italiano: l'elevato turn over dei docenti, una dotazione tecnologica limitata, l'organizzazione in plessi e la presenza di pluriclassi. Sono stati coinvolti due plessi dell'Istituto Comprensivo Bussoleno (Torino) nell'anno scolastico 2017/2018 e quattro plessi, uno dell'Istituto Comprensivo Bussoleno e tre dell'Istituto Comprensivo Gianni Rodari (Torino) nell'anno scolastico 2018/2019. Nell'anno scolastico 2017/2018 sono stati realizzati due focus group, che hanno coinvolto genitori e insegnanti provenienti dalla scuola di Mattie (667 abitanti) e da quella di San Giorio (1046 abitanti). Nell'anno

scolastico 2018/2019 sono stati fatti quattro focus group, due a Bruzolo (1526 abitanti) e due a Torre Pellice (4539 abitanti). In totale sono stati coinvolti 18 docenti (15 donne e 3 uomini) e 21 genitori (19 donne e 2 uomini).

Insegnanti e genitori hanno partecipato separatamente ai focus group e sono stati reclutati attraverso un criterio di partecipazione volontaria. I focus group sono partiti dal rapporto scuola genitori in generale (“Come vedete il rapporto scuola genitori?” e “Quale è il suo scopo?”), a come è il rapporto scuola genitori nelle specifiche realtà dei partecipanti (“Come è ora in questa scuola?” e “Come vorreste che fosse?”), per poi arrivare al ruolo che le tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC) possono rivestire nel rapporto scuola genitori (“Che rapporto avete con le TIC?”, “Come vedete le TIC nel rapporto scuola genitori?” e “Come vedete le TIC mobile nel rapporto scuola genitori?”).

Sulle trascrizioni dei focus group è stata effettuata l’analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), che prevede sei step principali: familiarizzazione dei ricercatori con i dati, codifica dei dati, individuazione dei temi, revisione dei temi, definizione e denominazione dei temi individuati e presentazione dei risultati (Braun & Clarke, 2006). I ricercatori dopo aver effettuato l’analisi tematica hanno realizzato dei Causal Loop Diagrams (CLD) per illustrare le principali relazioni di causa effetto tra gli elementi emersi dall’analisi tematica.

La modellazione causale si traduce in una rete sviluppata di elementi e nella delineazione esplicita delle loro relazioni interne. Lo scopo principale dei CLD è quello di mostrare ipotesi causali al fine di presentare la struttura del sistema in un’illustrazione a tutto tondo. Questa struttura presenta la struttura di feedback e la presunzione sottostante (Sushil, 1993). Il CLD contiene elementi collegati da frecce, che indicano la relazione causale o le influenze tra i vari elementi. Un segno positivo sul collegamento indica una relazione positiva, il che significa che i due elementi cambiano nella stessa direzione. Quando uno aumenta, anche l’altro inizia ad aumentare, se uno diminuisce anche l’altro diminuisce. Un segno negativo mostra un’influenza negativa e significa che i due elementi mutano in direzioni opposte (Richardson, 1986).

Di seguito vengono riportati i principali risultati.



Figura 1 – I cinque plessi coinvolti nella ricerca

4. Verso una maggiore comprensione di un quadro complesso

Dall'analisi testuale dei trascritti dei focus group condotti con i genitori e con gli insegnanti delle sei scuole coinvolte, realizzata tramite l'approccio descritto nel paragrafo precedente, sono emerse alcune tematiche chiave che circoscrivono in modo caratterizzante i rapporti tra scuola e famiglie, riconducendoli al contesto specifico delle piccole scuole. Tali tematiche riguardano principalmente:

- Il ruolo amplificato che assume il docente, che a seguito dei contatti frequenti e diretti con i genitori resi possibili dal numero ridotto di studenti, risulta investito informalmente di ulteriori responsabilità rispetto a quelle che normalmente gli si ascrivono;
- L'accoglienza e il clima collaborativo che in una piccola scuola che funzioni tende ad instaurarsi tra docenti e, di riflesso, tra insegnanti e genitori;
- Il livello di partecipazione dei genitori, che tende a collocarsi tra i due estremi opposti di partecipazione eccessiva o di assenza totale;
- Il ruolo funzionale, seppur ridimensionato, che le tecnologie rivestono, in quanto tendono ad essere percepite come accessorie e utili solo per mediare in modo efficace la comunicazione fra docenti e genitori.

Attorno alle quattro principali tematiche emerse si sono individuati numerosi fattori e le possibili connessioni fra di essi, schematizzate nei diagrammi rappresentati in Figura 2 e Figura 3 che riproducono, rispettivamente, le connessioni causali tra i fattori relativi al ruolo del docente amplificato e ai ruoli polarizzati dei genitori, e i collegamenti tra gli elementi chiave relativi all'accoglienza della piccola scuola e alla funzione delle tecnologie.

4.1. Il ruolo poliforme del docente tra attribuzioni e discrediti

Quello instaurato con i genitori, a detta dei docenti è un rapporto fondamentale, ma delicato e complesso da gestire, che richiede da parte delle due figure uno sforzo collaborativo per far sì che tra le due rispettive visioni, spesso sostenute dalla conoscenza soggettiva che si ha del proprio figlio/alunno nei due diversi contesti ancorché complementari, si riesca ad attivare una sinergia, raggiungibile attraverso la negoziazione di un piano educativo comune.

Tuttavia, nel perseguire questo obiettivo il docente della piccola scuola si ritrova molto frequentemente a ricoprire non soltanto il ruolo del maestro/a, ma ad assumere anche altri ruoli che lo rendono in misura ancora maggiore una figura di riferimento non solo per gli alunni, ma anche per gli stessi genitori (si veda Figura 2). In linea con quanto è emerso dalla letteratura, il maestro diventa, all'occorrenza, uno psicologo pronto a dare un consulto ai genitori che espongono le problematiche del loro figlio, un mediatore che deve fare da ponte fra i genitori e gli esperti di volta in volta interpellati, una figura educativa che deve comprendere qualsiasi difficoltà la famiglia stia attraversando e porvi rimedio, ipotizzando soluzioni e prendendo decisioni che non sempre si sente in grado di assumere perché riguardano aspetti che non gli competono o che esulano dalla sua preparazione. Ne deriva un forte senso di inadeguatezza che molti insegnanti del campione dichiarano di aver provato in passato o che continuano a sentire in modo costante. Per superare questo stato, che a lungo andare può sfociare nel *burnout* o indurli a trasferirsi in altre scuole alimentando il turnover che già caratterizza il corpo docente delle piccole scuole, alcuni dei docenti interpellati ma-

nifestano la necessità di essere affiancati da esperti che li mettano in grado di affrontare queste situazioni di elevata complessità; altri docenti esprimono l'esigenza di essere formati per poter provvedere autonomamente alla gestione di queste problematiche.

Anche i genitori, dal canto loro, riconoscono che i piccoli numeri possano dilatare la portata degli interventi educativi degli insegnanti i quali, superando quei confini che attengono al ruolo tradizionale che l'insegnante è solito rivestire, sono indotti ad affrontare aspetti che normalmente non affronterebbero con le famiglie.

4.2. Genitori intrusivi vs. poco partecipi

Se da un lato dunque gli insegnanti delle piccole scuole sono investiti di responsabilità dai genitori, dall'altro ci sono alcune famiglie che non ripongono alcuna fiducia negli insegnanti, ritenendo che non abbiano le competenze adeguate per preparare i bambini ad affrontare le sfide future poste dalla società. Il livello di coinvolgimento di queste famiglie si manifesta attraverso due comportamenti opposti, che si collocano a due estremi. In entrambi i casi l'atteggiamento assunto tende a screditare la figura dell'insegnante, non sostenendolo in alcun modo. Tale atteggiamento, a detta degli insegnanti, rischia di inficiare anche la loro relazione con i bambini, che percepiscono questa mancanza di fiducia da parte dei loro genitori nei confronti degli insegnanti.

Ad un estremo si trovano i genitori "intrusivi", che percepiscono gli insegnanti come non sempre e non allo stesso modo disponibili. Questi genitori, sostenitori di una didattica di stampo tradizionale, tendono a mettere in discussione la preparazione disciplinare dei docenti e reputano di poter entrare nel merito di metodi e contenuti didattici affrontati dal docente e che non condividono, arrivando a fare pressioni sulla scuola affinché gli insegnanti che reputano come meno preparati cambino istituto o si dedichino a discipline percepite come meno importanti. Sono consapevoli di questo loro "potere" e lo esercitano con una loro maggiore presenza e con una presenza talvolta eccessiva. All'altro estremo si collocano i genitori poco disponibili, refrattari a qualsiasi tipo di coinvolgimento e scarsamente interessati a quanto viene vissuto dal proprio figlio entro le mura scolastiche. La loro assenza e la conseguente mancanza di una relazione con l'insegnante aggrava ulteriormente il carico e la responsabilità dell'insegnante, che si trova a gestire da solo le problematiche relative agli alunni di queste famiglie.



Figura 2 – CLD relativo al ruolo amplificato del docente e alla partecipazione polarizzata dei genitori

4.3. Una scuola più accogliente

Tra i due opposti si situano, invece, i genitori che partecipano in modo equilibrato alla vita scolastica, stabilendo delle relazioni positive con la scuola e contribuendo in modo costruttivo alle attività didattiche, alle iniziative e ai progetti promossi grazie alla collaborazione e al clima di fiducia che hanno instaurato con gli insegnanti. Questi genitori sono consapevoli del sottile equilibrio che vige nel rapporto fra genitore e insegnante, dei confini spesso labili fra la collaborazione e l'intervento intrusivo e della necessità di poter mantenere i due ruoli distinti. A loro parere il rapporto di fiducia non si instaura automaticamente ma va costruito, fondandolo sulla condivisione di intenti, sull'ascolto reciproco, sul raggiungimento di alcuni traguardi, il primo dei quali è il benessere dei bambini. Sono del tutto consapevoli delle difficoltà che spesso alcuni insegnanti possano incontrare, non tanto perché non siano preparati dal punto di vista disciplinare, quanto perché alcuni provengono da scuole con classi monogrado tradizionali e, di conseguenza, non sempre sono preparati a gestire delle pluriclassi.

Questa categoria di genitori è maggiormente propensa per l'innovazione didattica, per quanto i docenti sostengano come, essendo la piccola scuola inserita in una realtà con tradizioni e abitudini estremamente radicate, ogni innovazione debba avvenire in modo estremamente graduale e spiegata passo dopo passo ai genitori per poter essere compresa, accettata e assimilata dalle famiglie, così come dalla comunità locale nel suo complesso.

Il rapporto scuola genitori è percepito dagli insegnanti come non costante: esso si modifica di anno in anno a seconda delle persone, che sono più o meno inclini a instaurare un clima comunicativo e collaborativo positivo con gli insegnanti. La qualità delle relazioni che si riescono ad attivare con i genitori rispecchia, spesso, quella che si è venuta a creare tra i docenti. L'unità di intenti e la condivisione di prospettive tra gli insegnanti ha, infatti, delle ricadute anche sui rapporti con i genitori. In una scuola piccola è più semplice, secondo gli insegnanti interpellati, raggiungere un accordo e instaurare relazioni positive, sia fra insegnanti che con

i genitori, in quanto solitamente, vivendo nella stessa località, gli interlocutori si conoscono già da tempo al di fuori dell'ambiente scolastico.

Le scuole piccole sono percepite come più accoglienti e incentivano i genitori a manifestare le loro problematiche, di persona e anche quotidianamente. Secondo alcune insegnanti l'accoglienza è talvolta persino eccessiva e può indurre i genitori a cercare gli insegnanti anche per questioni poco importanti. Anche i genitori dal canto loro percepiscono il rapporto con gli insegnanti come diretto, immediato.

Oltre che accoglienti le piccole scuole sono percepite, sia dagli insegnanti sia dai genitori del campione, come più inclusive. L'elevato numero di bambini con casi difficili denota, inoltre, come una data scuola sia considerata come più accogliente, più inclusiva, o quella dotata degli insegnanti più preparati; tutte queste caratteristiche fanno sì che in queste scuole, percepite dalle famiglie come qualitativamente migliori, molti bambini che le frequentano provengano anche da luoghi distanti.

4.4. Le tecnologie come strumenti non essenziali ma funzionali alla comunicazione

Le tecnologie, tematica che nell'ambito dei focus group è stata oggetto di una trattazione specifica per quanto fosse inerente ai rapporti tra scuola e famiglie, non sono apparse essenziali nel contesto delle piccole scuole.

Il registro elettronico viene impiegato come strumento elettivo per le comunicazioni di servizio fra scuola e famiglia, ma è un elemento accessorio, secondario rispetto all'uso di altri strumenti tradizionali come il diario. Viene ritenuto uno strumento utile dai genitori che vogliono in modo specifico appurare quali attività ed argomenti siano stati proposti ai propri figli in classe.

WhatsApp viene utilizzato dai genitori per comunicare fra loro nell'ambito di gruppi che corrispondono alle pluriclassi o di sottogruppi organizzati per età dei figli. La comunicazione con gli insegnanti è mediata dalle rappresentanti di classe in senso bidirezionale: la rappresentante contatta tramite WhatsApp l'insegnante per segnalarle qualche problema, affrontandolo successivamente di persona o telefonicamente; le maestre contattano invece le rappresentanti via WhatsApp per l'invio di foto o di comunicazioni di servizio urgenti.

I gruppi su WhatsApp vengono percepiti come deleteri perché, non essendo regolamentati sul piano comunicativo, possono dare adito a fraintendimenti e far insorgere le polemiche o incrementarle; sono considerati utili solo per trattare le questioni scolastiche e di servizio, mentre per comunicare o per confrontarsi su qualche problematica, sia gli insegnanti che le famiglie preferiscono vedersi di persona.

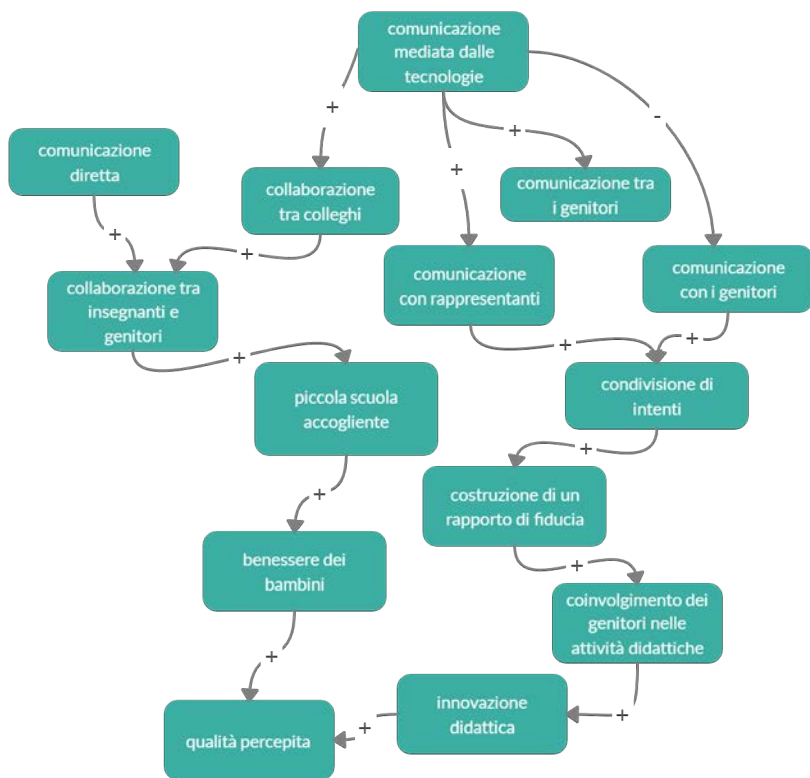


Figura 3 – CLD relativo alla piccola scuola accogliente e alla funzione delle tecnologie

Conclusione

La ricerca condotta nelle sei piccole scuole delle montagne piemontesi con un campione di genitori e di insegnanti ha fornito alcuni elementi significativi per tentare di districare il complesso sistema delle relazioni che si instaurano tra scuola e famiglia. La metodologia adottata, basata sull'analisi testuale condotta tramite un approccio che attinge all'epistemologia interpretativa e alla dinamica dei sistemi, ha permesso di identificare alcune tematiche chiave che ricorrono nel contesto dei rapporti scuola genitori nelle piccole scuole e di individuare, per ciascuna tematica, alcuni nodi concettuali.

Nonostante i soggetti che componevano il campione provenissero da paesi e plessi scolastici differenti e i focus group fossero condotti in piccoli gruppi e in momenti diversi, le problematiche riportate e i fattori chiave emersi risultano gli stessi.

Per poter raggiungere una comprensione più profonda del quadro della situazione e per appurare se le tematiche emerse attengano alla situazione specifica delle piccole scuole interpellate o se invece accomunino anche i soggetti delle piccole scuole distribuite sul territorio nazionale, occorrerebbe coinvolgere un campione più esteso e maggiormente rappresentativo della popolazione italiana. Sicuramente, l'identificazione di alcune tematiche chiave e di alcuni dei bisogni emersi dai soggetti coinvolti suggerisce alcune possibili piste di indagine da perseguire per poter costruire modelli e strategie volte ad attivare alleanze educative

fra scuola e famiglia, ad orientare gli sforzi dei genitori in modo da coinvolgerli in modo più costruttivo nelle attività della scuola, anche nell'interesse della comunità locale e, in definitiva, per poter contribuire al miglioramento complessivo della qualità delle piccole scuole.

Occorrerebbe, inoltre, estendere i risultati di questa ricerca analizzando i numerosi studi simili condotti nelle scuole dei contesti urbani e suburbani, con l'intento di constatare se e in che misura le tematiche cruciali riscontrate nelle piccole scuole tocchino anche queste realtà, per poter riuscire a comprendere se gli elementi che contraddistinguono i rapporti fra scuola e famiglia possano essere ascritti a fattori demografici, territoriali e numerici o se, al contrario, i temi e le problematiche individuate accomunino indifferentemente tutte le scuole.

In un'ottica di sostenibilità didattica, il tema dei rapporti fra le piccole scuole e le famiglie, indubbiamente, non è un elemento cardine per incrementare la qualità delle piccole scuole; tuttavia, riuscire a far emergere le problematiche che interessano queste relazioni e i fattori in gioco può essere un primo passo per delineare delle possibili soluzioni: le famiglie sono parte del territorio e un loro coinvolgimento nelle attività scolastiche, facilitato dalla loro presenza costante e dal clima di accoglienza e di apertura che caratterizza le piccole scuole, potrebbe favorire o addirittura accelerare quel processo di innovazione didattica che, lentamente e nonostante le forti resistenze al cambiamento, sembra si stia avviando.

Riconoscimenti

Il lavoro si avvale delle analisi condotte 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 - CUP: B59B1700001000.

Riferimenti bibliografici

- Arnold, M., Newman, J., Gaddy, B., & Dean, C. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20, 1-25.
- Beloin, K., & Peterson, M. (2000). For richer or poorer: Building inclusive schools in poor urban and rural communities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 47, 15-24.
- Boal, C. A. (2004). A three-way partnership with families. *Principal*, 83(3), 26-28.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66, 267-280.
- DeLeon, P. H., Wakefield, M., & Hagglund, K. J. (2003). *The behavioral health care needs of rural communities*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, USA: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and*

- improving schools*. Second Edition. New York Londra: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fullan, M. (1997). Broadening the concept of teacher leadership. In S. Caldwell (A cura di), *Professional development in learning-centered schools* (pp. 43-48). Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Hallgarten, J. (2000). *Parents exist. Ok!?*. London, UK: IPPR.
- Howley, A., & Howley, C. B. (2004, December). *High-quality teaching: Providing for rural teachers' professional development (An AEL Policy Brief)*. Charleston, WV: AEL.
- Jerald, C. D. (2002). *All talk, no action: Putting an end to out of field teaching*. *The Education Trust*. Retrieved from <http://www.edtrust.org/dc/publication/all-talk-no-action-putting-an-end-to-out-of-field-teaching>
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Coehen-Rosenthal, E., & Franzese, B. (1996). Effects of parental involvement on achievement for students who attend school in rural America. *Journal of Research in Rural Education*, 12, 55-67
- Monk, D. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The Future of Children*, 17, 155-174.
- National Education Association (2008). *Rural education*. Washington, DC: Author.
- Neuman, W. (2006). Qualitative and quantitative research designs. In W. L. Neuman (A cura di), *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*, 6th edn. (pp. 149-178). Boston, MA: Pearson Prentice-Hall.
- Nordahl, T. (2006). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I. (2002), *Parents and peers influences on emotional adjustment during adolescence*. Paper presentato al VIII Biennial Congress of the European Association for Research on Adolescence, Oxford.
- Owens, J. S., Murphy, C. E., Richerson, L., Girio, E. L., & Himawan, L. K. (2008). Science to practice in underserved communities: The effectiveness of school mental health programming. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 434-447.
- Prater, D. L., Bermudez, A. B., & Owens, E. (1997). Examining parental involvement in rural, urban, and suburban schools. *Journal of Research in Rural Education*, 13, 72-75.
- Reynolds, A. J. (2000). *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- 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* (pp. 53-64). Torino: Loescher.
- Richardson, G. P. (1986). Problems with causal-loop diagrams. *System Dynamics Review*, 2, 158-170.
- Roeser, R., & Midgley, C. (1997). Teachers' views of issues involving students' mental health. *Elementary School Journal*, 98, 115-133.
- Semke, C.A., & Sheridan S. M. (2012). Family-School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-47.
- Siles Rojas, C. (2003). La colaboración de los padres con la escuela. *Padres y maestros*, 279, 10-14.
- Sushil, S. (1993). *System dynamics: A practical approach for managerial problems*. Wiley Eastern Limited.
- Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, M. E., Chatman-Nelson, C. (2013). *Preparing Educators to Engage Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework, Third Edition*. SAGE Publications, Inc.
- Wentzel, K. (1998). Social Relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers. *Journal of educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Willcocks, L. (2004). Social theory and philosophy for information systems. *Journal-Operational Research Society*, 57(2), 227.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106, 1786-1803.



Una comunità in crescita

A growing community

Elisa Belella

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa
e.belella@indire.it

ABSTRACT

This paper examines the case of a small rural community school between Turin and Vercelli (Italy): Monteu. The adoption of the Senza Zaino model [No Backpack Model] led to the following outcomes over a five-year period: didactic offer was improved, good practices were achieved by teachers, and enrollment numbers increased. The proposal of Marco Orsi, leader of the Senza Zaino movement, was adapted to suit the needs and affordances of local users, consistently with the educational context in which the school operates. Moreover, a community of learners was trained, so to welcome newly hired teachers, as well as families with an interest in experimenting with an alternative school model, in unison with children's personality and stages of development.

Questo contributo esamina il caso di una piccola comunità rurale tra Torino e Vercelli in cui il lavoro sulla comunità, anche grazie all'adozione del modello Senza Zaino, ha portato in 5 anni, all'attivazione di un percorso di miglioramento dell'offerta didattica, alla realizzazione di buone pratiche da parte dei docenti e ad un rapido aumento di alunni. La scuola di Monteu, che ha adeguato la proposta dell'ideatore di Senza Zaino, Marco Orsi, all'utenza e alle opportunità del proprio contesto scolastico, ha scelto di privilegiare l'aspetto della formazione di una comunità educante, così da accogliere docenti interessati a quel tipo di proposta e famiglie desiderose di un modello alternativo, in ascolto dei tempi e delle personalità dei bambini.

KEYWORDS

Rural Community, No Backpack Model, Small Schools, Didactics, Good Practices.

Comunità Rurale, Senza Zaino, Piccole Scuole, Didattica, Buone Pratiche.

Introduzione: un inizio non troppo promettente

L'intento di questa testimonianza non è tanto quello di esporre in dettaglio i presupposti su cui si basa la metodologia Senza Zaino, quanto quello di offrire uno sguardo al lettore, su una sperimentazione che funziona e che in pochi anni ha cambiato le sorti di una piccola scuola.

La scuola primaria "Giuseppe Impastato" sorge in un paesino a circa 30 km da Torino. Il comune di Monteu da Po, abitanti 850, non ha mai avuto tra le sue priorità la scuola, visto il numero esiguo di famiglie e il crescente abbandono dei residenti. Il piccolo plesso lavorava da tempo con 2 pluriclassi, ed era così ancora 5 anni fa, quando contava poco più di 20 bambini.

Il gruppo di maestri che ci lavorava decise di mettere in risalto il modo di operare che era in uso da diverso tempo e trovarono nella metodologia Senza Zaino quella che rispondeva maggiormente al loro modo di intendere la scuola e che poteva andare a migliorare ciò che stavano facendo.

Oggi, a settembre 2019, la scuola accoglie 64 bambini, le famiglie arrivano da diversi comuni, affrontando viaggi quotidiani che potrebbero evitare, dando una risposta positiva all'impegno e alle azioni volte al miglioramento messe in atto degli insegnanti.

1. Il contesto

La scuola primaria di Monteu è uno dei 15 plessi dell'istituto comprensivo di Brusasco. Oltre alla sede centrale, i distaccamenti, divisi per ordine di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, si estendono in 7 piccoli comuni sparsi su una distanza di una ventina di Km.

L'utenza è piuttosto variegata, così come le condizioni degli edifici, le disponibilità economiche dei diversi comuni, l'organizzazione oraria.

Negli anni tutte le scuole hanno iniziato a notare che il calo demografico non era uno scherzo.

La dirigenza dell'istituto comprensivo ha cercato di unire gli intenti formativi e le linee di lavoro del proprio corpo docente utilizzando le risorse interne e appoggiando alcune iniziative che ora lo contraddistinguono: una sperimentazione musicale che inizia in terza elementare e si sviluppa nella scuola primaria di primo grado nel comune di Casalborgone e, da 5 anni, la sperimentazione Senza Zaino della primaria di Monteu.



Figura 1 - la scuola, vista da un bambino

Coerentemente con la metodologia Senza Zaino nella nostra piccola scuola si lavora cercando di dare importanza a tre concetti: responsabilità, ospitalità, comunità. Questi valori guidano il lavoro degli insegnanti che viene riempito di significato e che risulta il più possibile attento e impegnato non solo verso la proposta degli apprendimenti e degli obiettivi da raggiungere, ma anche nelle modalità e nella scelta delle attività. La realizzazione pratica di questi tre concetti ha subito una personalizzazione e un adattamento al contesto specifico della realtà rurale della zona in cui si opera.

2. Il concetto di Responsabilità

Con questa parola s'intende il tentativo di operare con i bambini motivandoli ad apprendere in autonomia, stimolando il loro senso di responsabilità circa le loro scelte, il loro impegno, il loro comportamento. Perché ciò avvenga, gli insegnanti devono mettere a disposizione una serie di strumenti che permettano un apprendimento differenziato, non solo per livelli di competenze, ma anche che stimolino canali diversi, nel rispetto delle differenti forme di intelligenza, dando così a tutti la possibilità di imparare, secondo le proprie capacità. Far entrare il concetto di responsabilità nelle aule significa cambiare il punto di vista del lavoro dell'insegnante che deve, una volta per tutte, smettere di preoccuparsi della quantità di pagine trattate, ma calarsi definitivamente nel ruolo di *mediatore delle conoscenze* (Martinelli, 2008, pp. 119-144). Egli deve organizzare attività autentiche che permettano al bambino di esercitare la propria responsabilità, cosa che diventa interessante per il discente perché attraverso la risoluzione di problemi reali egli comprende il significato dell'esercizio della responsabilità.

Nel concreto questo concetto viene realizzato anche attraverso l'assegnazione di tutor fin dal primo giorno, con l'assegnazione di tutor ad ogni bambino di prima e l'utilizzo della peer education.

3. Realizzare l'Ospitalità

L'ospitalità si realizza se la scelta della responsabilità avviene con coerenza. Si ripercuote fisicamente sull'organizzazione spaziale delle aule, sul corredo scolastico e sulla predisposizione di un setting di apprendimento che non risulti avulso dai piccoli studenti, ma anzi dia loro la percezione che a scuola si sta bene. Nell'aula è bandita la cattedra, e se c'è, è in un angolo, lontano dalla lavagna, a fungere da appoggio ai materiali dell'insegnante. Di rado le lezioni avvengono frontalmente, ma si lavora su grandi tavoli e con materiali condivisi, a coppie, o in piccolo gruppo.

I genitori hanno creato un'associazione, attraverso la quale effettuano piccole donazioni per poter comprare i materiali comuni e di tanto in tanto, si occupano di sistemare le aule, dando il bianco, aggiustando qualcosa di rotto, comprando le tovaglie che si utilizzano per fare merenda tutti insieme. La nostra è una scuola piccola e vecchia, che si sviluppa su tre piani, ma è accogliente e bella. In linea con la sperimentazione, ogni stanza è dotata di una zona chiamata Agorà dove ci si toglie le scarpe e si lavora rilassandosi, discutendo di un argomento in contatto con il proprio corpo. Quest'ultimo ha infatti una sua dignità, ma non basta dirlo, bisogna anche permetterlo.

Durante le attività gli alunni si confrontano realmente su quanto stanno imparando, perciò può capitare che non ci sia silenzio assoluto, ma grande concentra-

zione. In compenso gli insegnanti hanno bisogno di urlare solo occasionalmente.

Visti questi presupposti è facile che anche gli insegnanti mettano a disposizione le proprie peculiarità personali e professionali, attivando progetti e proposte che vanno ad aggiungere valore alle proposte formative. Molta importanza viene data ai lavori artistici, poiché permettono di lavorare sulle emozioni, sulla riflessione, sulla scoperta di nuovi linguaggi. Infine l'ospitalità si realizza nello sforzo dei docenti di offrire attività concrete, che passino anche attraverso il gioco e nella proposta di progetti o uscite volte a integrare e a lavorare sui punti deboli del gruppo.

4. Il valore della comunità

Comunità è una parola che a scuola sembra desueta. D'altronde l'uomo è sempre più individualista, chiuso e timoroso del prossimo. In questo senso forse questo è il termine che porta nella scuola più stravolgimenti. La didattica da più di vent'anni indica agli insegnanti vie verso la costruzione di un sapere situato, concreto e differenziato. Di comunità se ne parla poco. Eppure in una scuola piccola, di comunità si sente il bisogno. La scuola "P. Impastato" cerca di prendere in considerazione la comunità nei tre principali attori che intervengono nel mondo scolastico: i bambini, i docenti e le famiglie. Il punto di vista si potrebbe allargare ancora all'istituto e al territorio, ma per ora i tempi non sono ancora maturi.

4.1. La comunità degli alunni

Lavorare sul senso di comunità dei ragazzi significa andare a stimolare quelle che oggi chiamiamo competenze civiche e di cittadinanza, ma di cui già J. Dewey parlò all'inizio del secolo scorso.



Figura 2 - il cerchio degli alunni durante un'uscita

Si tratta di proporre attività legate allo stare insieme, accettando l'altro con i suoi difetti e le sue qualità, aiutando chi è in difficoltà. Ma non solo, durante le accoglienze mattutine si risponde a interrogativi dei ragazzi su fatti di attualità o stimolando al ragionamento critico, all'uguaglianza, alla solidarietà. Il primo giorno

di scuola i bambini ricevono una borsa uguale per tutti. Si lavora principalmente su grandi banchi, non sempre con il lavoro cooperativo ma comunque insieme, imparando sulla pelle a procedere con gli altri. Ad ogni compleanno tutti i bambini della scuola si siedono in cortile con il festeggiato in centro e propongono una lingua con cui cantare “tanti auguri”. Le lingue che abbiamo nel nostro repertorio, sono ovviamente quelle che ci hanno insegnato i bambini di diverse origini, che sono passati di qui.

4.2. La comunità degli insegnanti

Lavorare sulla comunità dei docenti è una questione più complicata: sedersi insieme in una sala e discutere non solo di documenti da compilare o incombenze organizzative, ma condividere scelte pedagogico-didattiche, problemi riscontrati nelle proprie aule e trovare tutti insieme una soluzione è un impegno che non tutti i colleghi sono disposti a prendere. L'abitudine a fare da soli, al massimo collaborare con il collega di classe, è forte. Spesso gli insegnanti non pensano di poter mettere sul tavolo le difficoltà relative alla gestione dei ragazzi, alla trattazione di un dato argomento o alla gestione della relazione con le famiglie. Questa disponibilità è ancora vista come fragilità, ed è proprio ciò che rende il cambiamento di mentalità molto lento. L'idea del maestro seduto in cattedra è forte, in primis, nella mente dell'insegnante che altrimenti si sente vulnerabile. Invece quando si accetta di far parte di un team, si scopre che si è tutti nella stessa situazione, che è normale avere delle difficoltà nel proprio lavoro, un lavoro in cui non c'è nessuno scettro da tenere, semmai un'attenzione da mantenere viva. Il confronto con i colleghi diventa un modo per trovare più velocemente soluzioni e fare in modo che esse siano in linea con i presupposti educativi che si è scelto di perseguire. Le riunioni allora, in cui si opera una vera ricerca-azione, diventano un momento di miglioramento e professionalità per tutti e questo ovviamente si ripercuote positivamente sul lavoro effettuato, sulla percezione della scuola e ... previene il bourn out!

4.3. La comunità delle famiglie

Nella realizzazione di un progetto educativo che doni competenze significative e utili durante tutto l'arco della vita, bisogna includere le famiglie. Famiglie che in questo momento storico sono anch'esse sottoposte ad un cambiamento: esse stesse rifiutano un modello educativo basato sull'autorità, ma si ritrovano spesso a non avere un modello nuovo, solido con cui realizzare l'educazione dei loro figli. Ecco allora genitori riversare sulla scuola eccessive ansie, timori e qualche volta rabbia. Rabbia perché senza un nuovo modo di pensare il bambino diventa un piccolo despota, tesoro pretenzioso da proteggere o all'opposto ostacolo ad una giovinezza perpetua che non si sa come ascoltare. Anche se è faticoso, l'unica strada è coinvolgere le famiglie nel processo di innovazione che si sta realizzando. Esse vanno informate, così che comprendano il lavoro e abbiano un punto di vista autorevole sui quesiti che essi pongono.

Molte delle famiglie di Monteu hanno già accordato la loro fiducia al micro-sistema scolastico che hanno di fronte e sono coinvolte nel modo che verrà illustrato di seguito.

5. La comunità educante: l'esperienza di Monteu

Una scuola che si realizzi secondo i punti indicati finora prevede che gli insegnanti si dedichino con costanza alla formazione e all'aggiornamento. Nella maggior parte dei casi, però, esiste una grande differenza nella formazione, nell'impegno e nella visione di scuola dei diversi insegnanti. Questa grande disomogeneità crea nella famiglie un senso di sconforto, nel momento in cui è la fortuna ad affidare i loro ragazzi ad un tipo o ad un altro di insegnanti. Inoltre spesso i docenti timorosi di essere attaccati, coinvolgono poco le famiglie rispetto alle scelte sui progetti, sulla valutazione e in generale sulla propria proposta didattica e i valori che perseguono.

La risposta degli insegnanti di Monteu finora è stata quella di lavorare insieme, formarsi insieme e cercare di condividere il più possibile la formazione specifica effettuata in solitario, nonché le proprie peculiarità professionali. Si cerca di assegnare ogni anno, una figura di riferimento a ciascuna classe, pensando al personale come risorsa della scuola e non della classe. La flessibilità e il non attaccamento ad alcune discipline specifiche possono essere una carta importante da giocare nelle piccole scuole e potrebbe essere un atto quasi dovuto.

Durante l'anno si prevedono diverse occasioni in cui spiegare alle famiglie le motivazioni alla base di alcune scelte didattiche. Vengono illustrati i presupposti del Senza Zaino, ma anche le interpretazioni e le priorità che si realizzano qui.



Figura 3 - concerto di Natale di alcuni genitori

Vengono spiegate le Indicazioni Nazionali, le proposte progettuali, le uscite e ancora la visione di scuola in generale. Tutto concorre a creare un legame significativo, meno anonimo e distaccato con le famiglie. In questa situazione di dialogo e apertura, si discute con i genitori, tenendo fermo il punto che sono gli insegnanti i professionisti della scuola, ma che per questi ultimi è importante venire a conoscenza delle aspettative, dei timori e delle speranze insite in mamma e papà.

Durante le assemblee raramente si parla del parziale o totale raggiungimento dei programmi ministeriali, ma piuttosto del progetto d'insegnamento, del contesto classe con le sue problematiche e i suoi punti di forza. Si cerca di spostare l'attenzione dal numero di pagine studiate al procedimento che i ragazzi hanno usato per affrontarle e ai risultati attesi e ottenuti.

Infine, le famiglie intervengono di tanto in tanto nella vita scolastica offrendo momenti di testimonianza sulle specificità dei loro mestieri, realizzando laboratori artistici o brevi concerti.

Il comune non ha mostrato grande interesse verso questo progetto (ma le cose possono sempre cambiare) che sembra aver vissuto come un peso: una scuola che cresce è una scuola che ha bisogno di locali, di attrezzature, di spazi adeguati e sicuri e ad un comune molto piccolo probabilmente è parso più un dispendio che un'opportunità.

6. Come cambia il lavoro dell'insegnante

Le giovani leve (ma non troppo) si avvicinano con curiosità, alla ricerca di un luogo meno frenetico e contraddittorio in cui lavorare.

Lavorare in un team ha ovviamente buone ripercussioni sull'insegnante. Di seguito si prenderanno in considerazione alcuni aspetti che sembrano proficui per il docente di scuola di un piccolo centro.

- Il confronto sulle pratiche: prevedere momenti in cui ragionare rispetto alla visione, ai valori e di conseguenza alle azioni didattiche da mettere in campo, fa acquisire profondità e coerenza al lavoro.
- La costruzione di strumenti: poiché la metodologia Senza Zaino prevede la costruzione di strumenti didattici concreti, giocosi e differenziati, è necessario dedicare del tempo alla loro realizzazione. A Monteu si è scelto di farlo insieme, inserendo nel calendario momenti in cui tagliare, plastificare, organizzare e condividere il materiale prodotto. Gli strumenti più significativi vengono poi non solo messi a disposizione di tutto il personale del plesso, ma anche condivisi in rete con i docenti dell'intero istituto.
- Un vantaggio di aver adottato un modello educativo e di averlo esplicitato è la tutela. Un supplente deve per forza di cose adattarsi almeno ad alcuni principi adottati nella scuola. Ciò fa sì che non si annulli il lavoro degli anni precedenti e che le classi subiscano meno i cambi e ricambi di insegnanti. Durante le programmazioni si informa il nuovo collega dei punti essenziali del progetto. Egli partecipa all'aggiornamento periodico interno e se decide o potrà rimanere, dovrà formarsi, partecipare alla formazione Senza Zaino per un minimo di due anni. La tutela però, può essere uno svantaggio, se l'insegnante lo percepisce come un limite alla propria libertà di azione.

7. I tempi di apprendimento in una classe comunità

In una piccola scuola si ha un indiscutibile vantaggio: poter lavorare in classi a numero limitato in cui è possibile osservare gli alunni con attenzione, differenziare con cura le proposte e rispettare i loro tempi di apprendimento. Il fattore tempo è un elemento che troviamo spesso nelle teorie, ma che raramente si vede appli-

care nella realtà. Spesso rispettare i tempi del bambino si traduce nell'offrire più tempo per la conclusione di una consegna e nel diminuire il carico di richieste di fronte ad un bimbo in difficoltà. Queste strategie, seppur necessarie sono però spesso accompagnate da una certa ansia o rassegnazione degli adulti. Un bambino che ha bisogno di più tempo mette in crisi perché siamo abituati a correre, a inseguire traguardi che paiono ineluttabili. Ed è ovvio che il nostro allievo percepirà il suo percorso scolastico come un tragitto in cui bisogna comunque camminare speditamente, forse con fatica e di conseguenza potrebbe perdere la motivazione ad apprendere se la corsa non gli si addice. Attraverso le pratiche raccontate finora nella scuola di Monteu, dove arrivano sempre più bimbi con bisogni educativi speciali, gli insegnanti hanno chiara una cosa: il bambino ha il diritto di sentirsi bene. Questo si traduce in un'accettazione delle sue capacità per intero, nell'osservazione dei suoi talenti e del suo tipo di intelligenza e di conseguenza nella proposta di attività graduali, per nulla impositive, attraverso le quali egli possa intanto avvicinarsi al sapere con curiosità, e poco alla volta, mano a mano che le sue capacità crescono, acquisire competenze. Allora non c'è più bisogno di una serie di pratiche esclusive, poiché tutta la didattica si realizza per livelli di apprendimento con tempi e modalità differenti.

Conclusione

La sopravvivenza delle piccole scuole sembra essere la risposta scolastica alla globalizzazione, una sorta di "KM 0" dell'apprendimento in cui la cura e le risorse disponibili sono portate in primo piano rispetto alla standardizzazione degli apprendimenti e delle esperienze formative.

Il calo demografico in corso porta molte scuole, plessi grandi e piccoli, a doversi interrogare sulle proprie proposte formative, non solo rivedendo i PTOF, ma anche rivedendo i valori che si sono messi in primo piano finora, le modalità di approccio al sapere, le risposte alle aspettative delle famiglie. Il crescente numero di alunni con certificazioni di diverso genere, obbliga l'insegnante a effettuare proposte didattiche inclusive e lavori adatti a stimolare diversi tipi di apprendimento e con diversi ritmi. Le piccole scuole possono essere in questa importante spinta al cambiamento il laboratorio d'eccellenza. Il loro ruolo può trasformarsi, passando dall'essere scuole marginali a luoghi in cui si realizzano sperimentazioni interessanti attraverso le quali recuperare il vero senso di fare scuola. Fondamentale è fare delle scelte, esporsi, dichiarando i propri intenti e il proprio impegno a perseguire alcuni fondamentali aspetti dell'educazione, stimolando un apprendimento sostenibile nei tempi, nei luoghi e nelle modalità, per tutti gli attori coinvolti.

Riferimenti bibliografici

- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza, temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1938).
- Dewey, J., (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1899).
- Faudella, P., Truffo, L. (2005) (a cura di). *I laboratori a scuola, una risorsa per imparare*. Roma: Carocci.

- Fiorin, I. (2012). *Scuola accogliente, scuola competente: pedagogia e didattica della scuola inclusiva*. Brescia: La Scuola.
- Fornaca, R., Di Pol, R. S. (1993). *Dalla certezza alla complessità, la pedagogia scientifica del '900*. Milano: Principato.
- Gardner, H. (1998). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Lamparelli, Claudio (2008) (a cura di). *Montessori: educare alla libertà*. Milano: Oscar Mondadori.
- Martinelli, M. (2008). *Mediare le conoscenze, formazione e apprendimento in Reuven Feuerstein*. Torino: SEI.
- Novak, J. (2011). *L'apprendimento significativo*. Trento: Erickson.
- Orsi, M. (2015). *A scuola senza zaino, il metodo del curriculum per una scuola Comunità*. Trento: Erickson.
- Sclavi, M. (2003). *L'arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano. Bruno Mondadori.

Il caso della scuola primaria di Rossino: un'esperienza di collaborazione tra scuola e territorio

The case of Rossino primary school: An experience of collaboration between school and territory

Valentina Chioda

Istituto Comprensivo di Calolziocorte (LC)

Ruggero Meles

CPIA di Lecco

Giancarla Nasatti

Istituto Comprensivo di Calolziocorte (LC)

Franca Zuccoli

Università degli Studi di Milano-Bicocca, Milano

Corresponding Author: franca.zuccoli@unimib.it

ABSTRACT

This paper presents the longstanding tradition of Rossino Primary School, which has been attempting to resist closure by offering innovative teaching-learning methods and engaging with the local community (Strike, 2008; Mangione & Calzone, 2018). Unfortunately, the current 2019–2020 school year is the third consecutive year when no first-grade class has been created, based on the number of pupils enrolled the previous spring. My aim is therefore to give voice to teachers who have been fighting for years to keep the school open, and to report on the educational journey undertaken by the school, which has led it to become a hub of culture, socialization and participation within a community at risk of gradually losing its identity in an era of progressive economic rationalization.

In questo contributo si vuole proporre l'esperienza pluriennale della scuola primaria di Rossino, che ha cercato di opporsi alla chiusura, proponendo azioni di innovazione didattica e di continuo collegamento con il territorio (Strike, 2008; Mangione & Calzone, 2018). Purtroppo questo contributo si colloca durante il presente anno scolastico 2019/2020, che vede attuarsi per il terzo anno consecutivo la scelta di non consentire l'apertura di alcuna classe prima dopo la scadenza delle iscrizioni di gennaio. Per questo motivo qui si vogliono riportare le voci di alcuni dei docenti che hanno combattuto negli anni per mantenere aperta questa scuola, e restituire il percorso realizzato che ha visto la scuola divenire presidio di cultura, socializzazione e partecipazione in un territorio che, a fronte di continue razionalizzazioni economiche, pian piano rischia di perdere la sua identità.

KEYWORDS

Citizenship, schools, education, network, innovation.

Cittadinanza, scuole, didattica, rete, innovazione.

- * Attribuzioni. Il contributo è stato pensato collettivamente, ma i paragrafi sono stati scritti individualmente. Franca Zuccoli: abstract, paragrafo 1, conclusioni; Valentina Chioda: abstract, paragrafi 2, 3, conclusioni; Ruggero Meles: abstract, paragrafo 5, conclusioni; Giancarla Nasatti: abstract, paragrafo 4, conclusioni.

1. Introduzione

Che cosa vuol dire avere una piccola scuola attiva all'interno di una comunità? Che cosa significa, invece, perderla? Questo contributo vuole raccontare un'esperienza, che può essere vista come paradigmatica legata a questo percorso: la lotta di insegnanti e genitori, durata circa vent'anni, per mantenere aperta la loro scuola primaria. A Rossino, frazione del comune di Calolziocorte, in provincia di Lecco, si è posto, infatti, questo problema, fortemente sentito da docenti e popolazione locale, relativo alla probabile chiusura della scuola primaria. L'edificio stesso, sede della scuola, era nato grazie a una storia particolare, che attestava fin dall'inizio un legame profondo con la comunità, il dono della casa di una bambina, Maria Arienti, da parte della sua famiglia a fine '800, trasformata successivamente in scuola e ampliata nella seconda metà del Novecento. Dalla metà degli anni '90 fino al 2010, grazie a un continuo lavoro di tessitura è nata una salda rete territoriale che, unita a proposte didattiche innovative e attive, ha portato ad un incremento del 50% della popolazione scolastica di questa realtà. Purtroppo dal 2010 in avanti, invece, è iniziato il calo delle iscrizioni dovuto alla diminuzione dei residenti legata alla decrescita della natalità, situazione condivisa con tutto l'Istituto Comprensivo di Calolziocorte. Nella piccola realtà questo dato, unito all'applicazione delle normative sulla razionalizzazione scolastica, ha però inciso fortemente, portando a ipotizzare di anno in anno una possibile chiusura, preannunciata dalla probabile mancata apertura della classe prima. Proprio per questo, anche se non solo per questo, gli insegnanti hanno intensificato la loro progettazione, con la volontà di creare una specifica identità e riconoscibilità della scuola, attivando contatti con i referenti politici ed educativi, cercando di far fronte a una chiusura che sembrava ogni volta ancora possibile combattere. La fine di una scuola, infatti, non è mai un fattore secondario per la sua comunità di appartenenza, come segnala il Manifesto del Movimento delle Piccole scuole, promosso da Indire: "Togliere la scuola in un territorio isolato, spesso equivale a destinarlo all'abbandono e alla marginalità, a compromettere irreparabilmente le sue capacità di sviluppo, a costringere le famiglie giovani a trovare altre soluzioni residenziali, che modificano radicalmente i loro progetti di vita. Questi territori invece garantiscono un livello qualitativo di vita e un benessere ambientale molto più alto che nelle grandi metropoli. Sono comunità di memoria, custodi di un patrimonio di storia, arte, tradizioni e culture spesso unico e profondo, di tesori ambientali di grande valore." Chiudere la scuola vuol dire, infatti, cancellare una parte fondante della comunità, creare la cesura di una serie di contatti quotidiani, di un insieme di relazioni, porre fine a un presidio culturale che riesce a mantenere forti legami sul territorio, e al contempo crea costantemente nuove reti tra gli esseri umani (bambini, insegnanti, non docenti, genitori, nonni, promotori culturali, volontari, ...) in una prospettiva di cittadinanza (Mortari, 2008). L'istanza scelta dai docenti è stata allora quella di caratterizzare in modo sempre più preciso la loro modalità di fare scuola, improntata a una didattica attiva e partecipata, volta a un costante coinvolgimento del territorio: sia con l'uscita delle classi dalla scuola e la realizzazione di azioni di conoscenza, scoperta, esplorazione e studio nell'ambiente circostante, sia con l'invito a scuola di esperti e artisti del luogo. La scuola ha quindi continuato nel tempo a svolgere un importante ruolo di coordinamento con le principali agenzie educative presenti nel territorio¹. Per assicurare un'aper-

1 Amministrazione comunale (biblioteca, ...), Parrocchia, Polisportiva, Crams, Arci, Comunità Mon-

tura a tempo pieno della scuola, problema che si poneva seriamente vista la riduzione dell'organico, i docenti hanno previsto la presenza a scuola di esperti, senza però dimenticare di continuare a svolgere un costante ruolo di coordinamento ed elaborando una strategia di co-progettazione didattica che non implicasse solo gli insegnanti, ma anche i liberi professionisti e gli esperti delle varie agenzie educative coinvolti nei progetti. Le ore di programmazione didattica sono allora divenute momenti condivisi, in cui, si progettava un'apertura condivisa della scuola, ben oltre l'orario previsto dalla presenza dei docenti, garantendo un tempo pieno richiesto dai genitori, ma organizzato dai docenti, compiendo scelte didattiche molto precise indirizzate verso pratiche innovative e collaborative. Si è trattato di scelte condivise che hanno portato verso un'attenzione specifica nei confronti delle pluralità dei linguaggi culturali, dell'attenzione alla natura, della relazione con il territorio. Si può parlare, a differenza di altre situazioni in cui la partecipazione degli insegnanti, per far nascere o incrementare un progetto didattico, necessita di essere stimolata e sostenuta dall'alto, di una scelta dal "basso" voluta fortemente da un gruppo di docenti che già da anni avevano preferito rimanere in quella scuola e che volevano caratterizzarsi per il forte contatto con il territorio circostante, in senso culturale e sociale, oltre che per le specifiche azioni didattiche legate a un taglio di forte innovazione educativa (Strike, 2008; Hargreaves, 2009; Mangione et al., 2017; Mangione & Calzone, 2018).

2. La storia della scuola

Per comprendere nello specifico la situazione fino a qui esposta, risulta indispensabile illustrare quello che è lo spaccato territoriale e culturale di questa realtà. A titolo esemplificativo per cogliere immediatamente il forte significato legato a questa scuola nella percezione degli abitanti riportiamo la domanda che una bambina ha posto alla maestra nel momento di avvio dell'anno scolastico: "Lo sai che nella nostra scuola ci veniva anche il mio nonno?". Si tratta di una riflessione ricorrente per molti alunni con nonni e genitori vissuti in quei luoghi. A Rossino, piccola frazione collinare a circa 500 metri di quota, all'inizio del Novecento e fino al boom economico degli anni Sessanta, alcuni abitanti decidono di migrare, altri di fare i pendolari stagionali come muratori e tagliaboschi all'estero. Altri resistono ma lavorando nel fondovalle, devono scendere a piedi lungo le mulattiere per recarsi al mercato, alle filande, alle acciaierie; e altri ancora continuano a vivere e a lavorare in collina, nelle cascine. Si tratta dei contadini che scelgono di sfruttare un'economia di sussistenza lungo le strisce dei terrazzamenti e i pendii dei boschi. I figli di questi abitanti resistenti hanno una loro scuola, con stufa a legna, calamai, ... piccola, ma presente come in tutti i piccoli centri.

Negli anni Sessanta poi, con il boom demografico, la scuola elementare di Rossino riesce addirittura ad ampliarsi: accoglie i bambini da 6 a 11 anni di tutta la fascia collinare del comune di Calolziocorte. Nella frazione di Lorentino, invece, viene costruita la scuola d'infanzia con la stessa funzione. È un territorio geografico particolare: immaginate la Valle San Martino attraversata dall'Adda che scorre dal lago Lario poco più a nord, a destra qualche piana a 200 metri sopra il livello del mare, poi colline e vallette e infine montagne con le cime rocciose del Rese-

tana, Mediateca Provinciale, UnoTeatro, Casa sul Pozzo, coop. Specchio Magico, Liberi sogni, associazioni Il Gabbiano, Alpini, Civiltà contadina, Agricoltori ..., musei, ecomuseo...

gone a 1800 m e con il bellissimo terrazzo panoramico del Monte Tesoro a 1300 metri. In particolare, il territorio calolziense sembra nascere dall'Adda e chiudersi verso i 600 metri nella frazione di Sopracornola, confinando con i comuni di Caronno, Erve, Torre de Busi e Monte Marenzo in alto, Vercurago in basso. Ci sono due Circoli didattici che comprendono tutti questi territori.

Negli anni Novanta si creano progetti per garantire la continuità tra le scuole d'infanzia e le scuole primarie, l'accoglienza dei bambini migranti, l'utilizzo della strumentazione digitale. Si impara a progettare e a gestire l'autonomia scolastica, si realizzano sperimentazioni con gli allora IRRSAE Lombardia e MPI.

Dopo il 2000 iniziano una serie di azioni nella scuola in generale: tagli, dimensionamenti, ordinamenti capestro come quello del limite minimo di 15 alunni per classe (ancora attuale mentre in nord Europa il 15 è il numero massimo per classe), assunzione di precari non sempre selezionati per laurea o per concorsi con esami, aumento della burocratizzazione, incubi sulla sicurezza degli alunni, ... Ciò che ha impattato maggiormente nella realtà scolastica valliva è la creazione dell'Istituto Comprensivo di Calolziocorte che aggrega i precedenti due Circoli Didattici e l'Istituto di scuola media. La verticalità è evidente nella nuova struttura, ma tutta da costruire nel curriculum e nelle pratiche. Impossibile in un IC così enorme (il più grande di Lombardia, ai primi posti in Italia con un collegio docenti di quasi 300 persone), per di più affidato per una decina d'anni in gestione a reggenti che spesso non conoscono le scuole d'infanzia e primarie.

A dare il colpo di grazia è la crisi economica. Si fa sentire anche nella provincia di Lecco che, fino a quel momento, non conosceva la disoccupazione. Dal 2008 calano le nascite e la presenza di nuovi migranti. Per la scuola di Rossino iniziano le difficoltà. Si cercano soluzioni che possano incrementare la popolazione scolastica del plesso. Se da una parte i docenti realizzano nel polo collinare esperienze significative che nutrono nel territorio un'immagine di scuola alternativa e che attraggono nuove iscrizioni, dall'altra la volontà politica in senso lato, comunale e scolastica, non sempre sostiene l'esperienza didattica collinare, anche se nel tempo viene riconosciuta presso università, presentata in convegni e pubblicazioni.

Viene da chiedersi: quanto di ciò che ostacola il rilancio della piccola scuola è da attribuire ad una intenzionalità mirata, e/o quanto a un impianto inconsapevolmente fagocitato nel ritmo della gestione burocratica gerarchizzante? Riprendendo alcuni riferimenti legati al pensiero di M. Foucault (1976) e di E. Morin (2000), declinati anche da Marco Orsi (2014) per realizzare le sue scuole senza zaino, pare che la scelta educativa si muova sempre più verso un paradigma tayloristico che preferisce classi numerose, frontali, omologanti, obbedienti, competitive, spersonalizzanti... e vanifichi la scelta verso il paradigma cooperativo che responsabilizza nella libertà e nella cura, che crea comunità in luoghi vissuti da individui in relazione fra loro e che costruisce nuove alleanze in reti territoriali trasversali.

3. I percorsi negli anni

Nella scelta di mantenere aperta la scuola, un gruppo coeso di insegnanti si muove per incrementare il ruolo sperimentale della scuola, caratterizzandolo per alcune azioni specifiche che hanno condotto a riasseti, cambiamenti, integrazioni, combinazioni, contaminazioni. La ricerca-azione si svolge seguendo moduli reticolari che seguono visioni educative, dipendono da vincoli organizzativi d'isti-

tuto, predispongono logiche pedagogiche intenzionali e analogie relazionali, vivono incontri con persone speciali. Tutto va ad arricchire il bagaglio culturale-professionale dei docenti, la collegialità di plesso secondo pratiche sempre più condivise, la consapevolezza della propria identità di plesso che si va costruendo negli anni e che si offre nella proposta formativa specifica nella scuola di collina.

Ecco una breve cronologia dei cambiamenti per cogliere tali esplorazioni dentro una continua ricerca da parte di tre insegnanti arrivati a Rossino nel 1996, nel 2003 e nel 2008.

Prima: i programmi dell'85, seguiti dagli ordinamenti del '90. La scuola Maria Arienti di Rossino era stata fino a quel momento la classica scuola tradizionale con apertura nel solo mattino con 24 ore. Il tempo prolungato degli ordinamenti era un'attuazione nazionale della sperimentazione del tempo pieno svolta in alcune scuole che si sono viste confermare il doppio organico in ciascuna classe. Per i vecchi insegnanti di Rossino, che non lo avevano sperimentato, l'organico è di 3 insegnanti su due classi. È già una piccola rivoluzione insegnare in una scuola con apertura pomeridiana. La mensa non viene contemplata ed è percepita soprattutto come una perdita di ore di insegnamento in compresenza.

Alla fine degli anni Novanta inizia il cambiamento per iniziativa degli insegnanti. Per prima cosa la scuola si attrezza di una **mensa**, vissuta come opportunità educativa e sociale: ai docenti offre l'occasione di osservare i bambini nei contesti più naturali del pranzo e del gioco e di costruire complicità nuove, anche giocando; ai bambini permette di stare con gli altri in uno spazio predisposto di materiale motorio e sportivo, simbolico (burattini, angolo casetta per i più piccoli), materiali euristici come teli e scatoloni, giochi da tavolo come gli scacchi, materiali manipolativi (didò, creta, ...) pittorici (acquarelli e pennarelli per disegnare, e di riciclo e carta per costruire, libri per stare tranquilli in un angolo, musiche per ballare ... È un tempo predisposto all'incontro con i compagni per bambini dei nostri tempi, che vivono in nuclei famigliari ristretti e che non giocano più nei cortili. La scuola offre loro un ambiente ricco di stimolazione per lo sviluppo di competenze sociali esprimendo intenti, aspettative, punti di vista, emozioni, imparando a mediare nei conflitti, a gestire scelte autonome nei giochi e nelle relazioni, confrontandosi, attendendo, ascoltando, costruendo empatia, responsabilità e cura di se stessi, degli altri, dei materiali. Gli "angoli" compaiono nei corridoi, nel salone d'ingresso. Il grande cerchio unisce tutte le classi prima dei lavori pomeridiani e mentre si aspettano i compagni che pranzano a casa. Si chiacchera, si comunicano iniziative, si ripensa a com'è andato il momento del pranzo o del gioco, si fa assemblea e si decide, si ascolta la lettura di storie a voce alta, si fanno gli auguri di compleanno, si anticipano le attività del pomeriggio, si canta. Nei primi tempi la sala da pranzo è esterna all'edificio scolastico: occorre indossare cappotti se è inverno, attrezzarsi di ombrelli se piove, attraversare una strada con curva a "S" per raggiungere il Circolo Arci e pranzare con i primi bambini iscritti alla mensa. Dopo pochi anni viene modificato l'uso di un'aula trasformata in sala da pranzo, mentre il gruppo classe meno numeroso abiterà un'auletta prima ad uso multifunzionale. Il cibo è trasportato, l'acqua è servita in bottiglie commerciali, le stoviglie sono di plastica usa e getta. Di nuovo il momento del pranzo è occasione per educare al consumo di cibo sano, conoscere le filiere degli alimenti e le proprietà nutritive, le abitudini di altri luoghi. Si incontrano allevatori e coltivatori della valle, il pescatore al lago, i nonni negli orti. Si organizzano incontri con i genitori e si tenta un gruppo di acquisto solidale, insegnanti e collaboratori consumano tisane e caffè della filiera Equosolidale. Pranzare a scuola è anche educare alla sostenibilità ambientale. Si visita l'acquedotto e la rete idrica di Rossino, si studia la qualità

delle acque, si fa la battaglia per ottenerne l'erogazione dai rubinetti e la distribuzione in caraffe di vetro gestite dai bambini. Poi è la volta delle stoviglie che verranno sostituite con materiali lavabili. Il consumo di alcuni prodotti a Km0 e il compostaggio per l'orto scolastico sono gli obiettivi successivi, ma non saranno realizzati. Manca la rete: comune, ditta della mensa, staff scolastico, associazione agricoltori Valle san Martino, Usl, plesso. Il modello c'è, si è già realizzato in altre scuole come mostrano Terra Madre di Torino e l'associazione Altra Via di Calolziocorte con la presentazione diretta da parte di un funzionario comunale e una dirigente di un comune della Brianza.

Iniziano più o meno contemporaneamente le prime progettazioni dello **spazio aula** suddiviso in angoli con materiali lasciati a disposizione dei bambini, cartelle lontane o fuori, un tappeto per i momenti di conversazione, assemblea, calendario, storie e rilassamento. Compaiono installazioni collettive su argomenti di studio, pc in aula, piante da curare. Scompaiono le cattedre. Si svolgono laboratori sulle emozioni, si incontrano gli abitanti del quartiere, si condivide con i bambini il senso del fare e del conoscere, dello scegliere e del relazionarsi. Si è passati da una scuola istruttiva, verbale e formale a una scuola educativa, interattiva e analogica. Nel plesso si presentano più iscrizioni, da 50 si sale al numero di 87 bambini, l'incremento è maggiore del 50%.

Non basta: va costruita la **collegialità**, non quella formale di moduli e scadenze burocratiche, di un unico "lavoretto" in tutte le classi per Natale e Pasqua, ma quella vera basata sulla condivisione di pratiche, metodi, scansione dei tempi, posture dell'alunno e del docente, laboratori in classe, angoli... Ma soprattutto condividere la visione di scuola, la sua funzione nella società postmoderna e nella comunità di Rossino e della Val San Martino. Spesso si assiste a situazioni contraddittorie: per due anni un'aula di classe prima contempla angoli e tappeto e poi per altri due tutto è smontato e torna la disposizione frontale... Altre volte si osserva la capacità autoregolativa dei bambini durante i tempi di gioco e di lavoro, costruita con fatica e costanza, e poi, in meno di un mese del nuovo anno, la destrutturazione da parte di nuovi insegnanti che non conoscono il tipo di proposta formativa.

Nascono così i **progetti di plesso**. Sono articolati in più azioni che si intersecano in transdiscipline, che inducono a lavorare in gruppi aperti fra insegnanti, artisti, esperti, artigiani, genitori, abitanti, gruppi sociali. I progetti propongono una scuola che educa al territorio e il territorio, che co-progetta in riunioni plenarie (non a due: insegnanti e musicista, insegnanti e educatore ambientale, ...), che pongono l'arte e le emozioni come mezzi per conoscere, conoscersi, esprimersi e comunicare. In particolare dal 2009 al 2015 *Non solo scuola* per la valenza sociale, *Tamtangram* per il coinvolgimento dei genitori nella didattica laboratoriale e nella vita della scuola (come il volontariato in mensa), *Emozionarti* per l'attenzione al mondo delle emozioni e dell'arte, *PaesaggiPassaggi* per la messa in prova di progettazioni allargate e la resilienza nel salvaguardare la qualità educativa in una situazione già avviata verso la riduzione di organico. Ogni progetto aggiunge connotazione educativa alle azioni degli anni successivi, crea nuove consapevolezze e pratiche che si consolidano.

Il quartiere è il luogo vissuto per eccellenza perché in esso si creano gli importanti legami tra scuola e territorio, tra locale e globale, tra passato, presente e futuro, tra mestieri antichi e sostenibilità moderne, tra infanzia del bambino con le sue radici più antiche e l'avvenire. Vivere una scuola fuori, con aule all'aperto, aumenta la possibilità di partire dalle esperienze per iniziare e consolidare i percorsi di apprendimento; nello stesso tempo il bambino vive un luogo abitato e conso-

lida il legame con la propria origine. Correre a piedi nudi sulla terra appena arata, guardare un nonno che vanga, zappare e seminare con lui, curare un orto e raccoglierne i frutti, macinare i semi con strumenti diversi ripercorrendone l'evoluzione tecnica. Andare al torrente e avviare percorsi di studio sull'acqua, sugli animali e sulle piante, sugli ecosistemi e la sostenibilità, sugli elementi organici e inorganici, su sassi e rocce. O andare nel bosco imitando le scimmie arboricole o gli uomini primitivi che costruiscono capanne; ma anche per imparare a muovere e coordinare il corpo in salite, in discese, in movimenti che il corpo addomesticato sta dimenticando, per conoscere la trasformazione delle piante durante le stagioni, per raccogliere i materiali di un erbario, per visitare questo bosco con l'educatore ambientale che dis-piega, o semplicemente per sdraiarsi e guardare in silenzio il cielo e il sole attraverso i rami e le foglie, ascoltare un picchio o un cardellino, percepire una formica sulla pelle, ascoltare l'insegnante che legge una storia e lasciare tutto "piegato", misterioso, intrigante. Vedere in *google maps* dove abitano i compagni, tracciare percorsi nelle vie del quartiere, lasciare tracce nelle strade, regalare canti e poesie alle persone, fare interviste su come si riciclano i rifiuti, girare cortometraggi con gli esperti della mediateca con location dentro e fuori la scuola. Percorrere le mulattiere per salire, andare sulle cime, vedere la geografia dall'alto, guardare un tramonto, studiare le stelle; oppure scendere nel fondovalle per andare al museo della seta seguendo la strada antica di bisnonni lavoratori bambini, ma anche visitare e vivere le opportunità del capoluogo. Sono solo alcuni esempi delle molte esperienze svolte.

Così la scuola non è un luogo a se stante, la scuola esce, va fuori e contemporaneamente accoglie dentro di sé, racconta attraverso se stessa chi è la società dentro cui è inserita e nello stesso tempo la trasforma. Non è una cosa semplice. Gli insegnanti si attivano con nuove formazioni, studiano molto, discutono instancabilmente, a volte in modo costruttivo, altre con rotture e contrapposizioni. Emerge la necessità di farsi supervisionare da esperti. Una cosa è chiara: il modello è quello delle scuole attive proposto da Dewey (1984, 1985), Freinet (2002), Manzi (Farné, 2011), Lodi (Salviati, 2011), don Milani (1996), Lorenzoni (2014). Il paradigma è quello sociocostruttivista in una prospettiva logica e analogica, autobiografica, artistica e artigiana. La scuola deve essere integrata con il territorio e il mondo. Le pratiche didattiche basarsi sulle esperienze, sui laboratori quotidiani in classe, sui lavori di coppia e in gruppi, sulle lezioni partecipate, sulle discussioni, sull'uso di materiali formali e non, digitali e materici, sulle mostre ai genitori, sugli incontri con persone speciali, sui laboratori con artisti, artigiani, nonni, sulle discipline come mezzi del conoscere e relazionarsi col mondo. Per gli insegnanti le pratiche si fondano anche sul confronto col mondo accademico.

La legittimazione dei progetti annuali di plesso presenta sfondi ampi. Gli aggiustamenti al fare, ma soprattutto la consapevolezza di quel fare nella collegialità necessaria, negli anni, del sostegno di alcune figure importanti che utilizzano linguaggi diversi: quello accademico-pedagogico-didattico, quello sociologico-antropologico e quello psicologico-relazionale². Tutte queste persone hanno affiancato gli insegnanti non in corsi calati dall'alto, ma in incontri indotti dalle necessità contingenti del plesso di Rossino, comunità formata da quei bambini

2 Attraversano le esperienze a Rossino i docenti universitari che ricordiamo e ringraziamo: S. Tramma, L. Formenti, F. Zuccoli, A. de Nicola, L. Cerioli. Insieme a loro R. Briganti della cooperativa Specchio magico ed E. Mazzoleni dell'associazione MoviMente APS mindfulness

con le loro famiglie, quegli insegnanti, in quel contesto territoriale storico-geografico. Si avverte l'urgenza di fare collegialità nell'incontro tra persone in una ricerca umana e professionale per evitare assolutamente la scuola del non luogo.

Lieto fine? No. Dal 2008, proprio mentre si lavora a questi progetti, si vivono questi incontri e prende forma l'identità del plesso, cambiamenti esterni di varia natura mettono tutto a rischio fino a porre la chiusura il 31 agosto 2019. Gli insegnanti sono consapevoli del grande ruolo della scuola come presidio culturale e sociale nella periferia di collina. Prima dell'aumento del proprio lavoro burocratico, gli insegnanti collaborano con agenzie educative, enti e associazioni per aprire la scuola agli abitanti in orari extra: nell'aula-palestra si accolgono corsi di ginnastica per i nonni e corsi di danza per i bambini, nell'aula con la *lim* si organizzano film per i genitori e conferenze per gli abitanti sui temi della sostenibilità economica in collina, si svolgono momenti di gioco e aiuto nei compiti insieme al circolo Arci e alla Parrocchia. I docenti comprendono anche che alla scuola non basta essere apprezzata da genitori che provengono da fuori quartiere e che verranno ostacolati nell'iscrivere i propri figli. È necessario entrare in una rete di scuole che abbiano un riconoscimento chiaro all'esterno e che tutelino un certo modo di fare scuola richiamando insegnanti specializzati. Gli insegnanti conoscono il *Movimento Cooperazione Educativa*, il *Cidi*, le *Avanguardie educative* in Indire, la proposta *A scuola Senza Zaino* di Marco Orsi, la scuola *Rinnovata Pizzigoni* di Milano. Non conoscono il *Movimento Piccole scuole*. Due insegnanti si stanno specializzando in Mindfulness, in Didattica differenziata Montessori e in Senza Zaino. Tutto quello che le ha arricchite attraverso la didattica per progetti è stata utile e preziosa per la formazione dei bambini e la loro, ma sentono ora il bisogno di entrare in una dimensione più intima, vivere una scuola meno collegata alla necessità di offrire un'immagine "spettacolare" e, pur incorporando le esperienze precedenti, proporre un modello più "raccolto" e sempre più personalizzato. La differenziazione di Senza Zaino e Montessori sono due modalità di fare scuola che gli insegnanti di Rossino sentono molto. È difficile una sintesi fra i due. Orsi conosce le scuole Montessori e ne utilizza materiali e organizzazioni, ma lui parte dalla predisposizione dell'ambiente centrando la didattica sulle attività, Montessori centra l'intervento sull'evoluzione psicologica di ogni bambino con materiali che "parlano" al bambino in quel momento sensibile a un certo sviluppo. Entrambe le proposte partono dall'esperienza e coltivano comunità. Gli insegnanti puntano a una scuola ad approccio montessoriano perché sono consapevoli che all'inizio non sono pronti per una scuola a didattica differenziata totale e che è necessario entrare in una rete di scuole collegate fra loro e tutelate da organizzazioni nazionali e internazionali per essere guidati da esperti che incarnano i nuovi sentire degli insegnanti e che supervisioneranno le necessarie esperienze di pluriclasse, apprezzatissime da Montessori, e, scopriranno troppo tardi, anche dal Movimento Piccole Scuole.

Ritrovare nuovi abitanti in una scuola definita da un modello chiaro e riconosciuto da tutti, che garantisca la continuità del processo di ricerca degli insegnanti, della presenza della scuola nel quartiere, della presenza di un'offerta formativa inesistente nel territorio, ma richiesta da molte famiglie significa mantenere viva una comunità. Lieto fine? La scuola mentre scriviamo è vuota e silenziosa. Ci piace pensare di sì. Nuove contaminazioni forse oseranno nuove sperimentazioni più stabili in altre scuole, genereranno plessi diversificati nella propria offerta formativa ponendosi con identità specifiche alle famiglie. Forse i comuni creeranno reti di cooperazione nella stesura e nella realizzazione dei Piano di Diritto allo Studio, nell'uso di biblioteche, palestre e trasporto favorendo le scelte dei genitori verso la scuola più adatta al proprio progetto educativo. È già nata nell'istituto una

Scuola Senza Zaino fortemente voluta dall'Amministrazione comunale di Monte Marengo. Nell'Istituto agisce da due anni la Commissione Sperimentazione che crea confronto sulle pratiche, documenta, propone formazione e comunica all'esterno. Nasceranno anche *Scuole all'Aperto? Scuole Montessori?* Dipenderà tutto dal coraggio dei nuovi dirigenti scolastici e dei nuovi amministratori comunali, agli insegnanti non manca di certo.

4. L'attenzione per l'arte

Come è possibile spiegare l'Arte in senso letterale? A volte nell'ambiente scolastico si pensa ancora che l'arte sia una materia da esperti, o da grandi. L'espressione artistica, tuttavia, non necessita solo di una spiegazione, va raccontata come una storia appassionante e soprattutto per i bambini della Scuola Primaria di Rossino è divenuta mezzo per "Toccare con mano". Come spesso viene ricordato: "Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco".

Dedicare del tempo a un laboratorio artistico legato alla bellezza dell'arte, o meglio delle arti, come esperienza allo stato puro capace di coinvolgere la mente, il corpo, il cuore ha permesso il contatto profondo con le proprie emozioni e con le emozioni dell'altro, ha offerto la possibilità di trasformare il linguaggio verbale in un linguaggio fatto di colori, di forme, di immagini, di fotografie e di ricordi divenendo così linguaggio universale, privo di giudizio.

Giocare con l'arte, legata in particolar modo alla *Mindfulness*, ha sprigionato conoscenze, relazioni: con se stessi, con l'altro e con l'ambiente circostante. Il disegno è divenuto pertanto il luogo della creatività, della scoperta, dell'autoapprendimento. Ha rappresentato nei suoi diversi approcci una palestra per la mente, per il corpo e per il cuore nei quali si sono sviluppate capacità di osservazione, di ascolto profondo del sé e di chi ci è accanto, di empatia, di gioia condivisa e di comunicazione non violenta. La scelta di portare la *Mindfulness* e l'Arte all'interno della scuola ha permesso inoltre a noi docenti di entrare in una relazione più profonda con gli alunni e di creare anche uno spazio di incontro con le famiglie. Se la famiglia viene considerata il primo contesto formativo del bambino e la scuola il primo luogo di socializzazione in cui la formazione viene sistematizzata, non può non esservi la ricerca di un linguaggio comune tra questi due soggetti. Nel momento in cui il bambino entra a scuola avviene, tra genitori e insegnanti, un primo confronto sull'idea di bambino nel tentativo di *e-ducere*, di portare cioè allo scoperto e valorizzare tutte quelle potenzialità che gli permetteranno di affrontare nel miglior modo possibile la vita. Varie ricerche hanno dimostrato che la relazione scuola-famiglia è fondamentale per sostenere il processo di apprendimento del bambino e che una positiva relazione scuola-famiglia favorisce il benessere dei figli-alunni.

Durante la progettazione di un laboratorio artistico-meditativo è divenuto importante investire sulla costruzione di contesti partecipati, in quanto il "sentirsi parte" ha costituito la più efficace forma di prevenzione del disagio e di promozione sociale dei bambini e della famiglia. Il rapporto scuola - famiglia è stato vissuto nella scuola di Rossino attraverso degli interventi mirati e consapevoli.

Come insegnante è stato importante chiedere ai genitori di incoraggiare, supportare e sviluppare le competenze scolastiche dei loro figli in uno spirito di collaborazione profonda. In questo modo insegnanti e famiglie hanno cercato di insegnare ai bambini a vedere le attività scolastiche come parte del ritmo normale e naturale della vita di ogni giorno. Insieme abbiamo cercato di vivere la bellezza del Qui e Ora.

La *Mindfulness* e l'arte sono così divenute spazio di meditazione condiviso e un luogo in cui ogni genitore e ogni bambino si è sentito accolto, libero di esprimersi senza sentirsi sottoposto a giudizio.

Il valore delle iniziative riformatrici non è nell'apportare miglioramenti marginali alla periferia del sistema scolastico, ma nel trasformarne il cuore e l'educazione artistica può essere determinante. (Robinson)

5. L'attenzione alla natura e alla montagna

Tanto è possibile che l'uomo viva staccato affatto dalla natura, dalla quale sempre più ci andiamo allontanando, quanto che un albero tagliato dalla radice fiorisca e fruttifichi..." (Leopardi, vol.I, p.169)

Nell'agosto del 1820 Giacomo Leopardi scriveva nello Zibaldone questa frase a cui ci siamo ispirati nel corso degli anni nella scuola di Rossino. Accanto alla porta d'ingresso su una targa con il nome della scuola un genitore ha scolpito una frase condivisa con gli insegnanti che diceva "si impara di più da un albero che dall'insegnamento dei maestri". Due forti dichiarazioni di intenti facilitate anche dalla posizione della scuola, situata in collina a circa 400 metri d'altezza e con la fortuna di avere a portata di mano un bosco ceduo di carpini, roveri, ciliegi selvatici, noccioli, aceri, un castagneto e qualche betulla. Ma essere vicini ai boschi oggi non significa necessariamente frequentarli. Per molti bambini le giornate sono ritmate da impegni multipli che vanno dal calcio, alla danza e a mille altre cose, tutte rigorosamente supervisionate dagli adulti. Solo pochi hanno la fortuna di frequentare i boschi liberamente o almeno avere genitori che li accompagnino nei fine settimana, mostrando di preferire la conoscenza dei boschi alla visita ai grandi centri commerciali. Dunque noi insegnanti ci siamo interrogati su quale fosse il modo più corretto e proficuo di far diventare i boschi e il territorio vicino alla scuola uno spazio capace di integrare/ribaltare le attività che si svolgono dentro l'edificio scolastico (Moscati, Nigris, & Tramma, 2008). Gli ambiti in cui abbiamo agito sono molteplici e, in parallelo alla ricerca su quali fossero i pedagogisti e gli insegnanti che avevano effettuato o stavano svolgendo esperienze significative di scuola all'aperto, ci siamo impegnati in una serie di attività che hanno avuto uno sviluppo temporale di circa vent'anni. Cercheremo di raccontare alcune delle esperienze realizzate dividendole per ambiti, anche se spesso i vari ambiti si sono fluidamente mescolati adattandosi alle emergenze percettive che balzavano agli occhi del serpentello umano che risaliva il bosco fino alla sommità, una radura libera dalla vegetazione e dunque capace di lasciar spaziare gli sguardi sul territorio che circonda la valle dell'Adda (Bruner, 1992). La vicinanza dell'edificio scolastico al "Monte Bettola", un piccolo promontorio che, nonostante il nome così poco altisonante, ci ha permesso frequenti uscite sulle sue pendici. Si tratta di un'altura che si innalza per un centinaio di metri da un parcheggio raggiungibile in pochi minuti di cammino dalla Scuola di Rossino attraverso una strada secondaria sicura. Ha facilitato queste uscite il fatto di avere classi poco numerose (inferiori a quindici alunni) in modo da consentire le uscite a un solo insegnante anche se spesso si è utilizzata una seconda figura di insegnante o sono stati coinvolti genitori o nonni. A questo proposito è sempre stata necessaria una franca riunione di inizio anno tra genitori e insegnanti. Nell'incontro si faceva notare il calendario delle uscite, si chiedeva collaborazione e si concordavano poche regole di base che andavano dalle banalità del tipo di non mandar bambini vestiti come a una sfilata di moda nel giorno delle uscite, alla più seria promessa di non denunciare l'inse-

gnante nel caso di una sbucciatura o di qualche spina di riccio nel sedere e all'ancora più serio informarsi se ci fossero patologie (allergie, fobie, problemi fisici o altro...) che avrebbero dovuto essere affrontate con particolare attenzione.

5.1. Ambito motorio e psicomotorio

Possiamo dire con certezza che si hanno più informazioni sulle reali competenze motorie e psicomotorie, ma potremmo anche aggiungere relazionali, in una semplice uscita nel bosco che in molte lezioni in palestra. Le capacità propriocettive ed esteroceettive dei bambini balzano agli occhi dell'insegnante che deve cercare di vedere, senza guardare, le modalità di movimento degli alunni. Nel corso degli anni abbiamo perfezionato un percorso di semplice arrampicata su un masso e su albero oltre che un breve tratto di ripida risalita su terreno scivoloso e altri percorsi tra una fitta vegetazione che richiedeva la capacità di districarsi tra i rami da parte dei bambini. Come insegnanti abbiamo preparato le uscite con semplici regole: camminare in fila indiana in silenzio, essere pronti ad aiutare un compagno in difficoltà, essere sempre responsabili delle proprie azioni. I divieti sono stati motivati dalla triplice necessità di: non farsi male, non fare male agli altri, rispettare qualsiasi forma di vita presente nel bosco e non danneggiare o modificare manufatti presenti lungo il cammino.

L'esperienza delle uscite in ambito motorio e psicomotorio ha riscosso particolare successo nel caso di bambini che erano arrivati alla nostra scuola con diagnosi di problematiche psichiche o comportamentali, come se la capacità di accogliere dell'ambiente naturale e dell'ampiezza dello spazio aperto riuscissero meglio a contenere la fatica e la sofferenza che non pur spaziose aule della nostra scuola. Questo si verificava soprattutto sulla sommità del Monte Bettola dove la presenza di un roccolo per la caccia, pur essendosi rivelata un fattore limitante (era naturalmente poco raccomandabile salire nei giorni di apertura della caccia...) permetteva di avere a disposizione uno spazio libero dalla vegetazione e un prato curato e libero da alberi che ha permesso attività di gioco dinamico in sicurezza.

5.2. Ambiti linguistico-espressivo

Una delle attività che è risultata estremamente gradita ai bambini nel corso degli anni è stata quella di andare a scrivere testi nei boschi. Semplici testi nelle prime classi che però si andavano via via arricchendo nel corso degli anni. I bambini venivano condotti in un luogo tranquillo e lasciati liberi di trovare la sistemazione che giudicavano migliore per scrivere testi o disegnare. L'attività non ha solamente migliorato la capacità di descrivere ambienti o particolari di ambienti, ma anche di imparare a concentrarsi nel silenzio e a cogliere e trasportare sulla carta stimoli sinestetici attraverso parole e/o immagini.

5.3. Ambito scientifico

A questo proposito si potrebbe davvero raccontare a lungo, con una premessa: abbiamo cercato di non staccare l'aspetto scientifico dal contesto emotivo ed estetico. Proviamo a spiegarci con un esempio: nei primi giorni di marzo esplose la fioritura del sottobosco. Primule, pervinche, viole, anemoni nemorosi, denti di cane e molti altri fiori ancora approfittano della mancanza della copertura delle

foglie degli alberi ad alto fusto per fiorire tutti insieme. Questo ci è servito per far scoprire come l'ecosistema bosco debba essere considerato come unione di elementi biotici e abiotici attraversati da un flusso di energia, ma senza dimenticare di mettere i bambini nelle condizioni di cogliere la bellezza che potevano ammirare. Il bosco ceduo ci ha permesso di cogliere, anche dal punto di vista emotivo, le ciclicità stagionali. Castagni e ciliegi selvatici hanno offerto l'opportunità di osservare, ma anche di assaggiare i mutamenti stagionali.

5.4. Ambito storico-antropologico

Lo scrittore Thomas Stearns Eliot ha parlato di un provincialismo del tempo definendo provinciale chi pensa che le cose siano sempre state come lui le vede nel proprio tempo. Grazie all'aiuto dei nonni e dei genitori abbiamo ricostruito la storia di questo Monte Bettola che fino alla Seconda Guerra Mondiale era completamente terrazzato e coltivato per essere poi abbandonato come gran parte dei territori prealpini negli anni del boom economico. Dalle descrizioni di nonni e bisnonni e da foto storiche il bosco è apparso ai bambini come qualcosa di vivo e di fortemente legato alle attività antropiche. Ai vigneti e agli alberi da frutto è subentrato il bosco che ha quasi completamente assorbito i terrazzamenti innalzati, con infinita fatica, dai contadini nei secoli scorsi e che hanno permesso a molte generazioni di sopravvivere.

5.5. I progetti

Nel corso degli anni sono stati sviluppati molti progetti a cui hanno partecipato le agenzie educative del territorio. A titolo d'esempio citeremo il progetto "**Non solo scuola**" che ha visto il coinvolgimento di decine di artisti del territorio impegnati in una narrazione che ha collegato un insediamento di case prevalentemente abitate da residenti stranieri "il Villaggio Piave" al resto del paese di Rossino. Nella progettazione sono state coinvolte molte associazioni di migranti del territorio e l'esperienza è stata documentata con un video. L'evento ha assunto la forma di uno spettacolo teatrale itinerante che dal villaggio, malvisto da molti degli abitanti per il suo oggettivo stato di degrado, ha raggiunto la piazza del paese. L'arte, grazie al teatro e alla musica, è servita per un'azione di "tessitura del territorio" e il bosco è entrato in questo tessuto diventando patrimonio culturale anche dei nuovi cittadini. Nel corso degli anni molti altri progetti hanno cercato di svolgere la medesima funzione sociale di riscoperta, grazie all'arte, di spazi naturali ed antropici in parte dimenticati. I bambini hanno guidato quest'azione e la loro presenza, il loro scorrere per le vie e i sentieri del paese ha contribuito a mantenerlo vivo (Giorda, Puttilli, 2011).

6. Conclusioni

Al termine di questo breve contributo si vogliono riportare alcune riflessioni legate alla memoria di quanto realizzato, non tanto per chiudere, ma per rilanciare in modo propositivo i pensieri e le esperienze maturate. Una delle prime riflessioni è legata alla necessità di non isolarsi nella propria esperienza, anche se ricca e articolata, ma di fare rete con altre scuole, come il manifesto delle piccole scuole

consente di fare. Il collegamento con le altre scuole e la condivisione della singola situazione permettono di attivare uno scambio consapevole, un confronto costante, oltre che di sostenersi nel tentativo di non farsi chiudere. L'altro aspetto fondamentale è quello di costruire una propria identità, legata a una specifica offerta formativa, sviluppando le potenzialità di una dimensione piccola che presenta i vantaggi di alleanze più facilmente stipulabili, di complicità intime e profondamente preziose, inesistenti in contesti allargati e formali, di condivisioni di intenti comuni, di spazi co-abitati, di tempi co-gestiti, di artefatti educativi, culturali e sociali realizzabili in situazioni laboratoriali nelle maglie elastiche della rete fra insegnanti, insegnanti e bambini, insegnanti, genitori e famiglie, insegnanti, bambini, famiglie e interlocutori del territorio, scuola e territorio globale, scuola e movimenti educativi. Un ultimo aspetto, ma fondamentale, è la condivisione della visione, scusate il gioco di parole, tra il plesso (insegnanti, genitori, abitanti del quartiere), il dirigente e il sindaco. Come un triumvirato che non divide territori geografici, ma utilizza compiti e ruoli diversi per unire le energie in un intento comune con e nel medesimo territorio. Gli incontri tra queste tre entità non servono a nulla se, a decisioni prese, avviene una contrattazione di minuzie nascondendo la cornice più ampia. La trasparenza è una condizione non trascurabile: dichiarazioni, promesse, giochi politici, uso burocratico delle procedure per disperdere contributi democratici, tempi morti in attesa dell'iniziativa dell'altro, deresponsabilizzazione, ... sono alcuni ostacoli di un triumvirato fittizio. Gli insegnanti (Meier, 1996), cercando costantemente il sostegno dei dirigenti e l'appoggio dei referenti politici. L'azione che una piccola scuola può fare è, infatti, determinante nei confronti della comunità in cui è inserita, risulta un vero e proprio collante di un tessuto sociale che cerca di crescere e di evolversi (Bauman, 2001).

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1985). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farné, R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Freinet, C. (2002). *La scuola del fare*. Parma: Edizioni Junior.
- Giorda, C. & Puttilli, M. (2011) *Educare al territorio educare il territorio*. Roma: Carocci.
- Golomb, C. (2004). *L'arte dei bambini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research* 48 (2009), pp.117-128.
- La Scuola di Barbiana (1996). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libera editrice fiorentina.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio editore.
- Kabat-Zinn, J. (2008). *Vivere momento per momento* Milano: Corbaccio
- Kabat-Zinn, J. (2015). *Riprendere i sensi*. Milano: Tea.
- Mangione, G. R., Calzone, S., & Bagattini, D. (2017). Ambienti digitali per le Piccole Scuole. Il potenziamento degli spazi laboratoriali all'interno di un rinnovato concetto di aula. *Formare*, 17(3), pp. 83-100.
- Mangione, G. R., Calzone, S. (2018). The italian small school towards Smart Pedagogy. A Cross-reading of opportunities provided by the National Operational Program (NOP) "For Schools 2014-2020 – Skills and Learning Environments". In (ed Linda Daniela) *Didactics of Smart Pedagogy Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning* (pp- 233-252). Berlin/Heidelberg: Springer.

- Marshall, B. Rosenberg, Costetti, V. (2011). *Comunicare con empatia*. Reggio Emilia: Esserci.
- Meier, D. (1996). The Big Benefits of Smallness. *Educational Leadership*, 54 (1), pp.12-15.
- Montessori, M. (2012). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2012). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Pearson, Paravia, Bruno Mondadori.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moscari, R., Nigris, E. & Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Munari, B. (1977). *Fantasia 2012*. Roma-Bari: Laterza.
- Negri, S.C., Nigris, E., Zuccoli, F. (2007). *Esperienza e Didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P. C. (2012) *L'agire didattico, manuale per l'insegnante* Brescia: La Scuola.
- Strike, K. A. (2008). Small schools: Size or community? *American Journal of Education*, 114(3), pp.169-190.
- Tamagnini, D. (2016). *Si può fare*. Bari: La Meridiana.

Sitografia

- <http://www.istitutocomprensivocalolziocorte.gov.it/scuola-primaria/pascolo-primaria/progetti-di-plesso-ex-rossino/>
- <http://piccolescuole.indire.it/il-progetto/>

Le piccole scuole promotrici di democrazia, equità e giustizia sociale: spunti di riflessione

Small schools promoting democracy, equity and social justice: Food for thought

Maria Rosaria De Simone

Università Federico II, Napoli - mariarosaria.desimone3@unina.it

ABSTRACT

This work aims at deepening, through a bibliographic review, especially in the international context, the impact on students of the creation of small schools. In particular, in the American context, high schools in large urban districts, which are afflicted by high drop-out rates, increased violent behavior, low levels of performance and involvement among students, tried to reorganize themselves into smaller learning communities. Over the last two decades, this reform has triggered numerous research that dealt with evaluating the effects of this change. We will take into account said research in order to critically reflect on the enhancement of these educational realities, which might be both a starting point and a benchmark for our Italian educational context.

Il presente lavoro si propone di approfondire, attraverso una rassegna bibliografica, soprattutto in ambito internazionale, l'impatto sugli studenti della creazione di piccole scuole. In particolare, nel contesto americano, le scuole superiori nei grandi distretti urbani, afflitte da alti tassi di abbandono, aumento di comportamenti violenti, scarsi livelli di rendimento e di coinvolgimento tra gli studenti hanno cercato di riorganizzarsi in comunità di apprendimento più piccole. Questa riforma ha dato il via, negli ultimi 20 anni, a numerose ricerche che si sono occupate di valutare gli effetti di tale cambiamento, ricerche che prenderemo in considerazione per riflettere criticamente sulla valorizzazione di queste realtà educative, che possono fungere da spunto e da termine di confronto per il nostro contesto educativo italiano.

KEYWORDS

Small High Schools, Organizational Change, Model of Cooperation Between Teachers, School Culture, Educational Philosophy.
Scuole Superiori di Piccole Dimensioni, Cambiamento Organizzativo, Modello di Cooperazione tra Insegnanti, Cultura Scolastica, Filosofia Educativa.

1. Introduzione

Il cosiddetto 'The Small Schools Movement' ha a che fare con una serie di riforme scolastiche messe in atto nel contesto americano, soprattutto urbano, circa una ventina di anni fa, al fine di far fronte alle numerose difficoltà riscontrate soprattutto nelle scuole superiori, difficoltà dovute ad alti tassi di abbandono scolastico, comportamenti aggressivi da parte degli studenti, bassi livelli di rendimento e di partecipazione scolastica, oltre che a criteri di valutazione iniqui (Bronson, 2013). A tal riguardo Meier (2002), fondatore di una delle prime scuole di piccole dimensioni ad Harlem, descrive questo movimento come foriero di un cambiamento culturale piuttosto che istituzionale, riguardando non solo aspetti educativi di tipo relazionale ma soprattutto la creazione di una cultura scolastica non predefinita. Mentre infatti la maggior parte delle strategie di miglioramento scolastico si concentrerebbe oggi sull'aumento delle prestazioni e della standardizzazione, gli sforzi di ristrutturazione delle piccole scuole avrebbero tentato di ridefinire la scuola come impresa relazionale focalizzata sui bisogni idiosincrasi di individui e comunità, sperimentando modelli di educazione alternativi a quelli che Freire definiva di tipo bancario (Freire, 1968).

Nella logica depositaria, ancora oggi ampiamente e profondamente diffusa nelle concezioni e pratiche di molti insegnanti, formatori ed educatori, il sapere, secondo Freire (1968), è predefinito e predefinibile, codificato in discipline, posseduto da alcuni, gli esperti, gli istruiti, che diventano i detentori del sapere che depositano, trasmettono a chi non lo ha. Tale concezione presuppone una definizione univoca dei contenuti da trasmettere ed implica inevitabilmente la riproduzione della conoscenza proposta e la sua accettazione acritica e passivizzante. A questo tipo di concezione Freire (1968) contrappone una prospettiva di educazione 'problematizzante' e 'dialogica', in cui la conoscenza è problema per il soggetto che la deve costruire, questione da affrontare in senso critico, attivo, non da soli ma attraverso il dialogo tra chi 'insegna' e chi 'impara'. Dialogo che vede un confronto dialettico tra i saperi diversi attraverso una praxis dove saperi prevalentemente teorici entrano in contatto con quelli pratici per produrre nuova conoscenza.

A tal proposito Ayers (2000) ha scritto: «La grande scuola modello di fabbrica ha il suo tipo di cultura. È una cultura predefinita. Esiste perché nient'altro è stato consapevolmente messo al suo posto. Questa cultura ricalca ciò che è più assurdo, ingiusto e crudele della società in generale» (Ayers, 2000, p. 99).

2. Le ricerche sulla riforma delle piccole scuole nel contesto americano

Il 'Movimento delle piccole scuole', partito anche grazie alla legge 'No Child Left Behind' del 2001, che ha previsto lo stanziamento di fondi per aiutare molti distretti urbani a convertire le scuole di grandi dimensioni in difficoltà in piccole scuole al fine di fornire agli studenti programmi educativi specializzati in profondità, piuttosto che ampiezza e personalizzati, e favorire collaborazioni più intense e proficue tra gli insegnanti e gli altri professionisti del contesto scolastico, ha dato il via a numerosi studi quantitativi su larga scala.

La ricerca condotta negli ultimi 20 anni ha innanzitutto valutato le piccole scuole come migliori per gli studenti sia a livello accademico che per sicurezza personale (Supovitz & Christman, 2003), riscontrando inoltre una maggiore frequenza scolastica, migliori livelli di prestazione valutati per la lettura e la scrittura,

una percentuale di accesso alla laurea e ai college più elevata, anche per gli studenti più svantaggiati dal punto di vista educativo (Bryk, Easton, Gladden, Kochanek, & Luppescu, 1999; Howley, 2002; Lee & Smith, 1994; Lee, Smith, & Croniger, 1995; Mitchell, 2000).

Uno studio interessante è quello svolto da Koopmans (2018), che ha cercato di approfondire l'impatto della creazione di piccole scuole superiori sulla frequenza giornaliera scolastica degli studenti. Questa domanda di ricerca è stata affrontata dallo studioso utilizzando l'analisi delle serie storiche per esaminare il caso di una scuola superiore in un quartiere con un alto tasso di dispersione, nello specifico per valutare i processi dinamici che caratterizzano la stabilità e la trasformazione nel sistema. Questa scuola ha ridotto le sue dimensioni a partire da un numero di studenti iscritti di circa 900 fino ad arrivare all'anno scolastico 2009-2010 con circa 250 studenti. Essendo stata valutata una maggiore e più stabile presenza scolastica degli studenti si è visto che le traiettorie delle presenze in un periodo di sette anni hanno mostrato un'alta variabilità prima della riduzione delle dimensioni della scuola, divenendo più stabili in seguito. L'aumento della frequenza giornaliera all'inizio dell'intervento del cambiamento non viene mantenuto, ma gli aumenti si osservano in seguito. Lo studio di Koopmans (2018) sembrerebbe illustrare sia la pertinenza dell'analisi delle serie storiche per la ricerca sulle politiche educative sia l'uso della teoria della complessità per apprezzare appieno la natura dei cambiamenti in seguito ad interventi di ristrutturazione organizzativa.

I risultati riscontrati indicano infatti che, nel complesso, le dinamiche sottostanti ai tassi di frequenza scolastica sono state favorevolmente influenzate dall'attuazione del cambiamento in piccola scuola. Questi processi sarebbero rimasti nascosti se fossero state utilizzate statistiche convenzionali per descrivere l'impatto della transizione, giustificando un'analisi approfondita dei modelli temporali e l'impegno dei ricercatori nell'uso della metodologia richiesta per lo studio.

L'analisi dei dati mostra infatti che i modelli di partecipazione alla 'Circle Academy' sono stati altamente instabili prima dell'intervento, stabilizzandosi nel periodo post-cambiamento: gli effetti a lungo termine riscontrati sembrerebbero suggerire una meta-stabilità, uno stato indicato anche in letteratura scientifica come il 'limite del caos' (Waldrop, 1992) e che denota l'esistenza di un potenziale di trasformazione in corso negli schemi di presenza, sebbene non sia possibile individuare i meccanismi causali sottostanti a questi schemi in termini positivi o negativi.

D'altro canto la letteratura esistente sulla creazione di piccole scuole superiori suggerisce come esse possano offrire maggiori opportunità di attenzione personalizzata per gli studenti facilitando il loro coinvolgimento, così come dei genitori e della comunità, nel processo scolastico (Foley, Klinge & Reisner, 2008). L'impatto stabilizzante delle piccole scuole superiori sulla frequenza giornaliera riportato da Koopmans (2018) potrebbe essere stato influenzato da tale processo, sebbene occorranno ulteriori ricerche per confermare questa ipotesi.

La frequenza scolastica è infatti un fenomeno complesso, espressione dell'interazione di una rete causale che include variabili critiche come il supporto dei genitori, lo stato socio-economico delle famiglie degli studenti, la qualità e le risorse della scuola frequentata, i rapporti tra scuole e famiglie, il sostegno da parte degli insegnanti per ogni singolo studente. E la frequenza scolastica, se saltuaria e irregolare, rappresenterebbe un fattore critico importante per il successo accademico. Per tali motivi la ricerca riportata rientra in un progetto di ricerca sui modelli valutativi a lungo termine della frequenza giornaliera degli studenti nelle scuole superiori di New York City e sull'identificazione di indici di comporta-

mento adattivo complessi negli schemi di presenza degli studenti, risultati riportati da Koopmans in precedenti studi (2015a; 2015b; 2016; 2017a; 2017b; 2018a).

Oltre ad una minore dispersione scolastica esistono in letteratura altri studi che hanno valutato gli effetti, in termini educativi, della riorganizzazione in piccole scuole: ambienti più piccoli promuovono relazioni significative tra gli studenti, gli insegnanti ed il personale scolastico, il che si ritiene porti a un maggiore successo per gli studenti nel mondo accademico e nelle attività personali (Fowler, 1995; Howley, 1994; Visher, Emanuel e Teitelbaum, 1999).

Cotton (1996), attraverso una rassegna bibliografica che ha preso in considerazione più di 103 studi, ha identificato numerosi effetti in relazione alla dimensione della scuola. Secondo i suoi risultati, gli studenti delle scuole superiori ottengono punteggi più alti nei test, superano più corsi e vanno al college più frequentemente di quelli di scuole più grandi, risultati che sembrano essere migliori per gli studenti a basso reddito e per gli studenti di colore.

Un aspetto importante su cui si è concentrata la ricerca sulle piccole scuole ha a che fare con lo studio sulle pratiche.

A tal proposito la ricerca di Copeland e Boatright (2004) suggerisce come le piccole scuole possano offrire l'opportunità di far emergere pratiche di leadership che rafforzano le relazioni interpersonali tra adulti e studenti, favorendo comunità professionali con una maggiore focalizzazione sul miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento, aspetto, quest'ultimo, supportato da altri studi (Ancess, 1997; 2003). Sebbene siano stati esplorati singoli fattori relativi all'efficacia delle scuole di piccole dimensioni, si sa poco sull'evoluzione di esse, ovvero su come si verificano i cambiamenti organizzativi e di leadership nelle piccole scuole, in particolare superiori, di recente riorganizzazione. Per reperire informazioni su un fenomeno relativamente nuovo di tale complessità sarebbe utile avvalersi di indagini approfondite su casi singoli, così come è stato fatto attraverso una interessante ricerca svolta da Bronson (2013) che ha approntato uno studio etnografico di caso di tipo qualitativo esplorando l'evoluzione di una scuola pubblica urbana nel suo terzo anno di riorganizzazione in piccola scuola. La raccolta dei dati, attraverso interviste, osservazioni e revisione di documenti di sviluppo e programmazione di una piccola scuola superiore all'interno di un distretto scolastico del Midwest è partita dal presupposto che ristrutturare una grande scuola superiore in una comunità di apprendimento più piccola è un processo impegnativo, non solo perché il più delle volte si parte da una situazione iniziale di difficoltà che ha portato alla necessità di trasformazione, ma anche perché, come suggerisce Fine (2005), la riduzione in sé non garantisce relazioni educative più dialogiche foriere di partecipazione e democrazia, curricula individualizzati e volti a sostenere processi di maggiore equità, o sofisticati sistemi di valutazione che supportano un migliore processo di insegnamento e apprendimento. Guidata da questo quadro teorico Bronson (2013) ha progettato il suo case study: i dati sul campo sono stati raccolti attraverso osservazioni sul sito della scuola, analisi di documenti e 25 interviste individuali. La ricercatrice ha osservato riunioni generali di leadership tra tutti i membri del personale, riunioni del team di dipartimento con insegnanti, riunioni degli amministratori con i genitori su questioni disciplinari e sessioni di sviluppo del personale generale, intervistando amministratori e insegnanti, oltre a osservare studenti, aule, corridoi, uffici del dirigente scolastico o di altri dirigenti scolastici, la caffetteria e altri eventi. I dati sono stati gestiti e organizzati attraverso l'uso di NVivo, un programma software di ricerca qualitativa e l'analisi ha seguito le forme generalmente accettate di indagine qualitativa e si è basata sulle seguenti domande di ricerca per guidare la raccolta dei dati, l'analisi e la comunicazione dei risultati del 'case study' etnografico:

1. In che modo le idee originali alla base di questa nuova piccola scuola superiore in un contesto urbano si sono evolute e hanno preso forma, a partire dal suo concetto iniziale, in un programma e nella sua realizzazione?
2. In che modo i fattori interni (leadership, costruzione dello spazio, curriculum e identità scolastica) o esterni (finanziamenti, supporto locale o statale e supporto dei genitori) di questa scuola hanno influenzato la sua evoluzione?

Al momento dello studio nel 2009, il distretto Weston Public School WPS era il più grande distretto scolastico nello stato del Midwest, il 27° distretto scolastico più grande del paese. Nel 2003-2004, il sovrintendente di Weston ha ricevuto circa 75 nuove proposte per 30 nuove scuole che si sarebbero aperte nell'autunno del 2006. L'obiettivo era pianificare e creare più di 30 nuove piccole scuole per circa 3.000 studenti WPS convertendo almeno 7 grandi scuole in multiplesso che servivano 7.000 studenti in nuove piccole scuole (400 studenti o meno) che avrebbero servito 6.000 studenti. La scuola oggetto di studio, la Summit High School, è una di quelle nuove piccole scuole: aprendo nell'agosto 2006 si è unita ad altre tre nuove piccole scuole superiori in un edificio multiplesso.

Dall'analisi dei risultati sono emersi due nuclei problematici chiave:

1. *Troppi pezzi, non abbastanza colla*: la Summit High School non ha avuto un processo di evoluzione lineare a partire dalla visione iniziale fino alla sua concreta realizzazione. I suoi fondatori hanno avviato troppe nuove iniziative contemporaneamente. Mancava una chiara comprensione del concetto e della visione per la loro nuova piccola scuola. Il personale mancava di formazione sulle filosofie del curriculum, sull'insegnamento e l'apprendimento nelle piccole scuole e operava nell'ambito di un modello di leadership cooperativa tra gli insegnanti che si è dimostrato nella realtà di applicazione tutt'altro che semplicistica.
2. *Una lotta continua*: fattori interni ed esterni hanno ostacolato lo sviluppo della Summit High School. Lo spazio edilizio condiviso ha presentato molti problemi agli insegnanti e agli studenti della Summit High School. Le politiche distrettuali, rimanendo tutt'al più invariate, hanno portato il personale, non solo docente, e gli studenti a ricorrere ad approcci attivisti nello svolgere attività di promozione per la propria scuola, con un carico di impegno e sforzo enorme, soprattutto perché non condiviso da tutti i membri della comunità scolastica.

I risultati emersi dalla ricerca (Bronson, 2013) fanno identificato alcuni elementi chiave fondamentali per la progettazione, l'implementazione e la gestione delle piccole scuole. Innanzitutto per la realizzazione di una riforma foriera di importanti cambiamenti occorre un tempo per la progettazione adeguato. La Weston High School Initiative ha richiesto la ristrutturazione di oltre 30 scuole per un periodo di 5 anni. Iniziare la riforma delle piccole scuole in poche scuole, concentrandosi prima sull'organizzazione interna, sarebbe probabilmente stato un approccio più efficace, come risulta documentato in altri studi (Bryk, Easton, Kerbow, Rollow & Sebring, 1993; Bryk et al., 1993). Inoltre una buona programmazione, che integri diversi aspetti come il curriculum, le attività educative e l'organizzazione scolastica, consente di mantenere gli sforzi di ristrutturazione fedeli alla filosofia delle piccole scuole (Hendrie, 2004). Un altro elemento importante nella programmazione per le piccole comunità di apprendimento è lo sviluppo di una visione chiara della scuola (Feldman, Lopez & Simon, 2006), nonché

di una forte identità scolastica che sia radicata in progetti educativi innovativi, e che dia coerenza ad ogni iniziativa in atto.

La ricerca di Bronson (2013) ha inoltre rilevato che un modello di leadership distributiva potrebbe rappresentare un punto di forza per la gestione delle nuove piccole scuole, che gioverebbero della valorizzazione delle competenze e dei talenti dei propri singoli insegnanti, nonché di tutti gli altri membri del personale scolastico, oltre che a un clima di collaborazione e di fiducia reciproca. Altri studi hanno infatti dimostrato che la condivisione di buone pratiche e la creazione di comunità di apprendimento di insegnanti garantiscono una migliore qualità di insegnamento in generale, nonché minori rischi di burn-out (Spillane, 2006; Silns & Mulford, 2002; Barth et al., 1999).

Infine, la riorganizzazione in piccole scuole necessita del supporto delle politiche distrettuali, dato che una riorganizzazione curricolare e didattica non può essere pienamente realizzata senza un cambiamento dell'intero sistema all'interno del quale queste realtà educative sono inserite: le piccole comunità di apprendimento hanno bisogno infatti dell'autonomia necessaria per agire in modo da sostenere la propria visione e i propri obiettivi e imporre vecchie politiche inevitabilmente rappresenta un ostacolo. A tal proposito, suggerisce Bronson (2013), i responsabili politici dovrebbero adottare metodi di riforma dal basso verso l'alto, che consentano agli insegnanti di possedere spazi di manovra adeguati, necessari per creare e gestire queste piccole realtà.

3. Riflessioni conclusive

È chiaro che i risultati delle ricerche descritte vanno 'sitate' all'interno del contesto storico culturale all'interno del quale sono state effettuate. Com'è chiaro che una lettura critica a posteriori del quadro politico che ha dato il via alle riforme descritte ci suggeriscono anche gli aspetti negativi derivati da una legge che partiva da buone intenzioni, nel tentativo di risolvere i gravi problemi del contesto scolastico americano precedentemente descritto. Infatti nel 2001, durante il governo con a capo il presidente George W. Bush, il Congresso americano approvò con un voto bipartisan la legge chiamata 'No child left behind' che, almeno nelle intenzioni, doveva servire a dare a tutti i ragazzi, ricchi o poveri, delle solide competenze, cercando di risolvere anche il divario tra contesti educativi urbani e suburbani. 'No Child Left Behind' (2001) obbligava le scuole e i distretti a garantire il successo di tutti gli studenti, in particolare degli studenti più vulnerabili, come gli studenti di colore, quelli con bisogni speciali e/o con uno status socioeconomico basso. I distretti urbani hanno risposto in vari modi per soddisfare i requisiti di questo mandato. Ad esempio, molti distretti urbani hanno convertito grandi scuole in fallimento in piccole scuole progettate per fornire agli studenti un programma educativo specializzato in profondità, piuttosto che ampiezza, personalizzato, per evitare l'abbandono scolastico, e per favorire una leadership collaborativa tra gli insegnanti e gli altri membri del personale scolastico (Ancess, 1997; Cotton, 2001; Darling-Hammond, Ancess & Ort, 2002; Iatarola et al., 2008; Smerdon & Cohen, 2009). Spesso i dirigenti di tali scuole venivano selezionati per similarità con caratteristiche, come la razza, della popolazione studentesca (Brown, 2005; Reed & Evans, 2008), con l'idea che ciò permettesse una leadership più efficace grazie ad un maggior livello di comprensione delle problematiche delle realtà educative da gestire (Foster, 2005; Gooden, 2005). A tal proposito, come suggerisce Peters (2012), man mano che il numero di leader non tradizionali, come donne, persone di colore, giovani adulti, aumenterà, in particolare in contesti ur-

bani, i distretti dovranno adattarsi per soddisfare le esigenze di queste popolazioni uniche e diversificate.

La riforma delle piccole scuole ha però portato ad un sistema di valutazione accademica negli anni sempre più pervasivo.

Dai risultati di queste prove standardizzate, infatti, dipendeva una buona parte dei fondi federali, cosicché le scuole pian piano finirono per appiattare i programmi sui test, il cosiddetto 'teaching to the test', impoverendo la qualità della didattica. Con il risultato che i livelli di rendimento dei ragazzi sono rimasti gli stessi mentre la forbice fra ricchi e poveri si è ulteriormente allargata tanto che nel 2015, sotto il governo del presidente Obama, la vecchia legge è stata sostituita dal nuovo 'Every Student Succeeds Act', che ha modificato, delegandoli ai singoli Stati, ma non eliminato il sistema di test standardizzati obbligatori in tutte le scuole dal terzo all'ottavo grado, cioè dalla quarta elementare alla terza media.

Al di là delle dovute critiche ci sembra evidente che da tali riforme americane sono emerse numerose ricerche che possono fungere, si auspica, da spunto e da termine di confronto critico per il nostro contesto educativo italiano.

Infine, la filosofia educativa che ha intenzionato la riforma delle piccole scuole appare tutt'altro che di scarso valore, come suggerisce Fine (2005) in termini di:

1. 'Accesso, partecipazione e democrazia': tutti gli studenti dovrebbero avere la stessa opportunità, indipendentemente dal colore o dal contesto socioeconomico, di perseguire un'istruzione rigorosa e frequentare l'università, e gli educatori devono progettare curriculum, contesti educativi e strumenti di valutazione tali da nutrire le menti e le anime dei giovani studenti, promuovendo la partecipazione democratica nel tessuto scolastico e di comunità.
2. 'Impegno per l'equità': mentre le piccole scuole variano per tema, origine e struttura, nella migliore delle ipotesi sono progettate per incoraggiare un'indagine sostenuta e critica tra gruppi eterogenei di giovani che vengono educati e traghettati verso il college.
3. 'Sofisticati sistemi di valutazione che supportano un migliore insegnamento e apprendimento': il movimento delle piccole scuole ha storicamente resistito ai test standardizzati, sperimentando valutazioni innovative e complesse.
4. 'Scuole per la giustizia sociale e la responsabilità sociale': il movimento delle piccole scuole è stato originariamente concepito come un movimento per la giustizia educativa definendo le scuole come istituzioni pubbliche con profonde responsabilità sociali per il benessere intellettuale, economico e civico (Fine, 2005, pp. 12-14).

Riferimenti bibliografici

- Ancess, J. (1997). *Urban dreamcatchers: Launching and leading new small schools*. New York, NY: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.
- Ancess, J. (2003). *Beating the odds: High schools as communities of commitment*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ayers, R. (2000). *Social justice and small schools: Why we bother, why it matters*. In W. Ayers, M. Klonsky, & G. Lyon (Eds.), *A simple justice* (pp. 95-109). New York, NY: McGraw-Hill.
- Barth, P., Haycock, K., Jackson, H., Mora, K., Ruiz, P., Robinson, S., & Wilkins, A. (1999). *Dispelling the myth: High poverty schools exceeding expectations*. Washington, DC: Education Trust.
- Bronson, C.E. (2013). *Small School Reform: The Challenges Faced by One Urban High School*. *SAGE Open*, vol. 1-14, DOI: 10.1177/2158244013486789.

- Brown, F. (2005). African Americans and school leadership: An introduction. *Educational Administration Quarterly* 41, no. 4: 585–90.
- Bryk, A. S., Easton, J. Q., Kerbow, D., Rollow, S. G., & Sebring, P. A. (1993). *A view from the elementary schools: The state of reform in Chicago. A report of the Steering Committee, Consortium on Chicago School Research*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Bryk, A.S., Easton, J. Q., Gladden, R. M., Kochanek, J., & Luppescu, S. (1999). *Elementary school size: Its effect on academic productivity in Chicago elementary schools*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research, The University of Chicago.
- Copeland, M., & Boatright, E. (2004). Leading small: Eight lessons for leaders in transforming large comprehensive high schools. *Phi Delta Kappan*, 85, 762-770.
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance (Close-Up No. 20)*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cotton, K. (2001). *New small learning communities: Findings from recent literature*. Seattle, WA: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Darling-Hammond, L., J. Ancess, and S.W. Ort. (2002). Reinventing high schools: Outcomes of the coalition campus project. *American Educational Research Journal* 39, no. 3: 639–73.
- Feldman, J., Lopez, L., & Simon, K. (2006). *Choosing small*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fine, M. (2005). Not in our name: Reclaiming the democratic vision of small school reform. *Rethinking Schools*, 19, 11-14.
- Foley, E. M., Klinge, A., & Reisner, E. R. (2008). *Evaluation of New Century High Schools: Profile of an initiative to create and sustain small high schools*. Washington, DC: Policy Studies Associates.
- Foster, L. (2005). The practice of educational leadership in African American communities of learning: Context, scope and meaning. *Educational Administration Quarterly* 41, no. 4: 689–700.
- Fowler, W. J., Jr. (1995). School size and student outcomes. *Advances in Educational Productivity*, 5, 3-26.
- Freire P. (1968). *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori, 1971; Torino: EGA, 2002. ISBN 88-7670-434-5; Torino: Gruppo Abele, 2011. ISBN 978-88-6579-004-5.
- Gooden, M. (2005). The role of an African American principal in an urban information technology school. *Educational Administration Quarterly* 43, no. 2: 159–88.
- Hendrie, C. (2004). High schools nationwide paring down. *Education Week*, 23, 28-31.
- Howley, C. (1994). *The academic effectiveness of small-scale schooling (an update)* (Report No. RC-94-1). Charleston, WV: 14 SAGE Open Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (Eric Document Reproduction Service No. ED372897).
- Howley, C. (2002). *Small schools. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*. Retrieved from <http://mirror.eschiba.bnu.edu.cn/Mirror1/accesseric/www.ael.org/eric>
- Iatarola, P., A.E. Schwartz, L. Stiefel, and C.C. Chellman. (2008). Small schools, large districts: Small school reform and New York City's students. *Teachers College Record* 110, no. 9: 1837–78.
- Koopmans, M. (2015a). A dynamical view of high school attendance: An assessment of short-term and long-term dependencies in five urban schools. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 19(1), 65-80.
- Koopmans, M. (2015b). When time makes a difference: Addressing ergodicity and complexity in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 12(2), 5-25.
- Koopmans, M. (2016). *Investigating the long memory process in daily high school attendance data*. In M. Koopmans, & D. Stamovlasis (Eds.) *Complex dynamical systems in education: Concepts, methods and applications* (pp. 299-321). New York: Springer.
- Koopmans, M. (2017a). Nonlinear processes in time-ordered observations: Self-organized criticality in daily high school attendance. *Complicity: An International Journal for Complexity and Education*, 14(2), 78-87.
- Koopmans, M. (2017b). Estimating perturbation and meta-stability in the daily attendance rates of six small high schools. *Fluctuation and Noise Letters*, 16(3). doi: 10.1142/S0219477517500213.

- Koopmans, M. (2018). Exploring the Effects of Creating Small High Schools on Daily Attendance: A Statistical Case Study. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* Volume 15, N. 1, pp.19-30.
- Koopmans, M. (2018a). On the pervasiveness of long range memory processes in daily high school attendance rates. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 22(2), 243-262.
- Lee, V.E., & Smith, J. B. (1994). *Effects of high school restructuring and size on gains in achievement and engagement for early secondary school students*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Lee, V.E., Smith, J. B., & Croniger, R. (1995). *Understanding high school restructuring: Effects on the equitable distribution of learning in mathematics and science*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Meier, D. (2002). *The power of their ideas: Lessons from a small school in Harlem*. Boston, MA: Beacon Press.
- No Child Left Behind*. Act of 2001, 20 U.S.C.A. §6301 et seq. (West 2003).
- Peters, A.L. (2012). Leading through the challenge of change: AfricanAmerican women principals on small school reform. *International Journal of Qualitative Studies in Education* Vol. 25, No. 1, 23-38.
- Reed, L.C., & Evans, A. E. (2008). What you see is (not always) what you get! Dispelling race and gender leadership assumptions. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 23, no. 5: 487-99.
- Silns, H., & Mulford, B. (2002). *Leadership and school results*. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Boston, MA: Kluwer Academic Press.
- Smerdon, B., & Cohen, J. (2009). Evaluation findings from high school reform efforts in Baltimore. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 14, no. 3: 238-55.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Supovitz, J., & Christman, J. (2003). *Developing communities of instructional practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, Graduate School of Education.
- Visher, M., Emanuel, D., & Teitelbaum, P. (1999). *Key high school reform strategies: An overview of research findings*. Berkley, CA: New American High Schools.
- Waldrop, M.M. (1992). *Complexity the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon & Shuster, 359 pages. ISBN 0 671 76789 5.

Prospettive didattiche
Perspective: didactics



I processi di internazionalizzazione delle piccole scuole come strumenti per l'innovazione didattica e organizzativa

Internationalisation processes of small schools as tools for educational and organisational innovation

Giuseppina Cannella

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa - g.cannella@indire.it

Giuseppina Rita Jose Mangione

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa - g.mangione@indire.it

ABSTRACT

In a recent Conference about the Development of the Rural Areas in Europe emerged that rural contexts need to face many challenges to innovate the schools and maintain high quality standards in education. Those schools which have sparse buildings with few students in small isolated towns need to begin/launch innovation process. The article will describe a small school that has been able to innovate its pedagogical approach taking part to international projects within Erasmus Plus action plan. The small school observed, based in the nearby of Piacenza, has been able to use different funding to realize an innovative learning approach based on the use of active pedagogies and a flexible learning environment. The experience of the single small school in Travo became a good practice with characteristic of transferability.

Secondo quanto è emerso dalla recente Rural Development Conference le aree rurali dell'Europa devono affrontare molte sfide per innovare e mantenere vivi i territori in cui sono situati per meglio garantire la scuola come presidio di qualità. Le istituzioni scolastiche che al loro interno hanno plessi con pochi studenti e che sono dislocate in contesti isolati, poco raggiungibili hanno un maggiore bisogno di avviare processi di innovazione, sia di tipo pedagogico che di sistema. Dopo aver individuato gli indicatori dei processi di innovazione per le piccole scuole verrà richiamato il valore dell'internazionalizzazione in quanto *modus operandi* di una scuola in grado di raccordare processi innovativi e di caratterizzare il curriculum. Viene presentato il caso una piccola scuola della provincia di Piacenza che attraverso il sapiente uso di diverse tipologie di finanziamenti ha avviato un processo di cambiamento. La piccola scuola di Travo è passata da esperienza a sistema avendo coinvolto gradualmente tutti gli altri plessi di cui si costituisce l'istituzione scolastica di riferimento anche situati in altri comuni.

KEYWORDS

Small Schools, Internationalization, Process Indicators, Didactic Innovation, Organizational Innovation.

Piccole Scuole, Internazionalizzazione, Indicatori di Processi, Innovazione Didattica, Innovazione Organizzativa.

* Il lavoro è frutto della collaborazione tra gli autori e della ricerca svolta nel contesto dell'internazionalizzazione per l'innovazione della piccola scuola. In particolare Giuseppina Cannella è autrice dei paragrafi 1, 2, 3 e 5. Giuseppina Rita Mangione è autrice del paragrafo 4 e dei sotto paragrafi 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5.

Introduzione

Attraverso l'osservazione delle pratiche realizzate in alcune realtà scolastiche situate in zone caratterizzate da isolamento e marginalità geografica e/o da piccoli numeri per classi o per plessi e attraverso il confronto con la letteratura internazionale sul tema (Hargraeves, 2009; Veenman, 1996), la ricerca Indire, partendo dalle tre macroaree indicate nel Manifesto delle Piccole Scuole (*Comunità di memoria e qualità di apprendimento, Tecnologia e inclusione sociale, Pluriclassi*) ha identificato quelli che possono essere gli ambiti nei quali investigare ovvero gli aspetti rilevanti (indicatori) dei processi di innovazione avviati nelle scuole di questi contesti.

L'innovazione dei processi didattici ma anche delle pratiche per fronteggiare la potenziale difficile gestione della pluriclasse. L'efficacia delle pratiche realizzate dagli insegnanti, che si dovrà "misurare" a partire dalle soluzioni organizzative messe in campo. Il termine modello indica un contesto di scuola piccola con presenza di pluriclassi in cui le pratiche didattiche sono finalizzate a rispondere alle "diversità e portano benefici educativi" (Cornish, 2006).

1. Innovazione e Buone pratiche

Il tema dell'innovazione scolastica in generale¹ è stato di recente affrontato e stigmatizzato dalla UE come un fenomeno che ha molteplici livelli di complessità e quindi una definizione univoca sarebbe riduttiva. Alla luce di questi recenti rapporti di ricerca, due sono gli aspetti che caratterizzano l'innovazione nel contesto scolastico: le pratiche pedagogiche e organizzative che differiscono da quelle applicate abitualmente, e l'efficacia che queste evidenziano rispetto agli apprendimenti degli studenti.

Un processo innovativo di una scuola ha tre componenti:

- Innovazione pedagogica
- Innovazione di contesto
- Innovazione di sistema

Sebbene questo approccio sia valido per tutte le istituzioni scolastiche, quelle che al loro interno hanno plessi con pochi studenti e che sono dislocate in contesti isolati, poco raggiungibili, hanno un maggiore bisogno di avviare processi di innovazione, sia di tipo pedagogico che di sistema.

Secondo quanto è emerso dalla recente Rural Development Conference² infatti le aree *rurali* dell'Europa devono affrontare molte sfide per innovare e mantenere vivi questi contesti ed in particolare tra i 10 driver per l'innovazione due aspetti riguardano appunto *l'Education* e la *Digital Connectivity*. Chiaramente essendo raccomandazioni di natura politica non forniscono soluzioni o suggerimenti operativi ma orientano le scelte che dovrebbero essere fatte a livello locale potenziando alcuni strumenti (ad es. le tecnologie) o ponendo obiettivi quali la qualità della vita e l'attrattività delle aree isolate e rurali sia per i singoli che per le aziende.

1 <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/innovation>

2 <http://www.oecd.org/rural/rural-development-conference/>

Affinchè l'innovazione di sistema possa attuarsi a livello di scuola, è opportuno che ciascuna delle tre componenti sopra citate sia declinata negli aspetti pertinenti a ciascuno dei tre ambiti. Il potere trasformativo dell'innovazione è osservabile a partire dal modo in cui si percepisce la produttività nel sistema educativo³. Ma esempi isolati di trasformazione del contesto non sono sufficienti a parlare di di successo educativo. E' necessario mettere in atto politiche che incoraggiano l'adozione di pratiche innovative specie in contesti isolati o periferici, dove si rischia la *povertà educativa*, intesa secondo quanto riporta il rapporto di Save the Children:

la privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni⁴ (Save the Children, 2014)

L'indicatore *innovazione pedagogica* include l'analisi delle modalità organizzative (Orsi 2016, Tomlinson 2014), in termini di spazio e tempo scuola e le scelte pedagogiche per la gestione della classe e delle pluriclasse nella piccola scuola (Kahn & Sandrone, 2011; Smit, KaisaHyry-Beihammer, Raggl, 2015). Uno degli aspetti che in particolare nel contesto delle piccole scuole viene considerato come una opportunità riguarda l'uso della tecnologia non solo come strumento a supporto dei processi di apprendimento ma anche come strumento per mettere in collegamento classi distanti geograficamente (Manifesto Piccole Scuole).

Per quanto riguarda *l'innovazione di contesto*, questa si riferisce sia al contesto interno, *la comunità professionale*, che al contesto esterno, il territorio ovvero *il fattore T* che prevede anche collaborazioni con soggetti locali, nazionali e internazionali. Il territorio, inteso non solo nella sua dimensione geografica ma anche *antropica* in un rapporto biunivoco con esso: la scuola può diventare agente di sviluppo del territorio se diventa "luogo di opportunità formative, se interagisce con gli stakeholder attraverso partenariati e gemellaggi per arricchire il curriculum locale [...]" (Cerini, 2015).

In questo senso *l'innovazione di sistema* a cui fare riferimento nel caso delle piccole scuole, riguarda la governance sia nella dimensione interna che esterna alla istituzione scolastica. All'interno con una leadership distribuita⁵ e all'esterno come un "sistema educativo di base in un territorio" in cui comune e istituzioni locali supportano la scuola nelle sue necessità.

Altro elemento sfidante è rappresentato dalla collegialità che "va finalizzata alla condivisione di scelte strategiche". Per sviluppare una visione educativa unitaria del contesto interno della scuola si può rivelare efficace avviare progetti di ricerca-azione che siano basati sulla sperimentazione di pratiche laboratoriali all'interno del contesto scuola⁶ (Cerini, 2015).

3 <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/innovation>

4 La definizione di povertà educativa è stata elaborata da Save the Children con il concorso di un autorevole comitato scientifico composto da Andrea Brandolini, Daniela del Boca, Maurizio Ferrera, Marco Rossi-Doria, Chiara Saraceno e attraverso la consultazione di centinaia di minori in tutto il paese. La definizione si è ispirata alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza e prende spunto dalla teoria delle *capabilities* di Amartya Sen e Martha Nussbaum (rif. Amartya Sen, *l'Idea di Giustizia*, 2010; Marta Nussbaum, *Creare Capacità*, 2014)

5 <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>

6 <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/innovation>

2. Innovazione e internazionalizzazione, quale rapporto

Il termine innovazione ha alcuni comuni denominatori: viene associato alla creatività dell'individuo, comporta un cambiamento non sempre e solo dirompente ed è intenzionale (Kampylis, Bocconi, & Punie, 2012). In particolare il termine innovazione (Ferrari et al., 2009) si associa al processo creativo di apprendimento di un individuo che va oltre l'acquisizione di nozioni e che comporta l'impiego di *thinking skills*. L'innovazione consiste, dunque, nell'applicazione di questo processo e prevede l'uso di nuovi metodi di insegnamento, nuovi strumenti e contenuti che possano favorire il potenziale creativo dello studente. In questo senso il fattore umano (la visione della scuola e l'expertise) insieme a strumenti di apprendimento e infrastrutture sono fattori decisivi per il successo di un percorso di innovazione di tipo pedagogico (Law, et al., 2008).

Nell'ambito dell'iniziativa "Opening up Education"⁷ la Commissione Europea individua nelle tecnologie digitali un fattore abilitante verso una proposta educativa di qualità. In particolare l'integrazione delle tecnologie nelle attività didattiche quotidiane implica una visione di scuola e la pianificazione di azioni da mettere in atto su tre dimensioni: la dimensione pedagogica, quella tecnologica e organizzativa.

Altrettanto strategiche risultano quattro dimensioni trasversali (strategia, tecnologia, qualità e leadership), ciascuna delle quali contribuisce a creare la visione di insieme della scuola che generalmente viene riportata nell'atto di indirizzo e nel PTOF. La *strategia* per una proposta educativa "open up" deve essere integrata nella mission di istituto in stretta interdipendenza con altri aspetti dello stesso, come la formazione dei docenti, o il rapporto con il territorio. L'uso della *tecnologia* è un fattore che permette l'apertura verso altre realtà attraverso lo sviluppo di competenze digitali anche in contesti non-formali. Sulla *qualità* dell'offerta educativa ci sono diversi approcci. Nel caso dell'"opening up education" convergono cinque concetti di qualità educativa (efficacia, impatto, disponibilità, accuratezza ed eccellenza). Inoltre la qualità dell'educazione dipende anche molto dall'ambiente e dalle condizioni in cui una istituzione promuove una cultura educativa "open". Infine, la leadership è un elemento strategico per una istituzione che voglia impostare un'offerta formativa "open-up" attraverso azioni dall'alto e dal basso:

*Leadership in open education is the promotion of sustainable open education activities and initiatives via a **transparent approach** from both the **top-down** and the **bottom-up**. It paves the way to creating more openness by **inspiring and empowering people**.*⁸

E' una dimensione trasversale e strategica perché promuove comportamenti proattivi in termini di motivazione personale, organizzazione per obiettivi, collaborazione e gestione dei risultati raggiunti.

Secondo uno studio di qualche anno fa (Murray et al., 2010), "The open book of social innovation"⁹, l'innovazione sociale è un processo che prevede sei livelli progressivi di cambiamento che vanno dall'ispirazione, fino al cambiamento del

7 Opening up Education <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/opening-education-support-framework-higher-education-institutions>

8 ibidem pag. 29

9 Murray R. et al, "The book of social innovation" <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovationg.pdf>

sistema passando per sperimentazioni, sostenibilità delle stesse e del cambiamento che potrà diventare sistemico solo se coinvolge piccole innovazioni che possono inserirsi in una cornice di senso più ampia che compone la visione generale del percorso (fig. 1)



Figura. 1 - Il processo dell'innovazione sociale (tratto da Murray et al., 2010)

In questa ottica, l'esperienza di alcune piccole scuole ci conferma che è possibile avviare un processo di cambiamento attraverso la scomposizione del problema relativo alla qualità dell'offerta formativa in tante micro-azioni; che è possibile attuare azioni attraverso l'utilizzo di diverse fonti di finanziamento a sostegno di una visione di scuola che sia il più inclusiva possibile anche in contesti isolati e marginali.

Oltre ai piani nazionali di formazione e ai finanziamenti provenienti dai PON nazionali, i processi di innovazione possono essere implementati grazie anche alle opportunità offerte dalle azioni del programma Erasmus¹⁰. Secondo quanto riportato dal Regolamento della Commissione Europea che istituisce Erasmus+ :

Il programma dovrebbe inoltre rivolgersi a un gruppo di destinatari più ampio, anche oltre i confini dell'Unione, **incrementando il ricorso alle tecnologie** e agli strumenti di informazione e comunicazione, alla mobilità mista (una combinazione di mobilità fisica e virtuale) e alla **cooperazione virtuale** [...]

Dovrebbe **coinvolgere maggiormente** coloro che beneficiano di minori opportunità, tra cui le persone con disabilità, i migranti e i cittadini dell'Unione che vivono **in zone isolate**.

Se un approccio pedagogico innovativo parte da un maggior coinvolgimento dello studente (learner-centred pedagogies, collaborative learning e inquiry based learning), perché questo possa essere messo in pratica è necessario che l'insegnante sia attrezzato e competente. In particolare gli ambiti di efficacia riguardano

¹⁰ https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:147de752-63eb-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0004.03-/DOC_1&format=PDF.

la gestione della classe, la creazione di un clima relazionale interdipendente e positivo, e un sistema di valutazione adeguato e ben progettato¹¹. Il successo di questi elementi passa attraverso diversi fattori tra cui la combinazione di diversi approcci pedagogici, contenuti aderenti al contesto, relazioni tra docente esperto e la comunità di apprendimento (OECD, 2018). Tra gli approcci pedagogici ricorre sempre l'aspetto socio-relazionale che nella scuola di base diventa un elemento imprescindibile, anche secondo quanto riferiscono le Indicazioni Nazionali.

Questo approccio si configura attraverso quelle tecniche didattiche basate sul role-playing, la collaborazione tra pari, il gioco e il social problem-solving (Rimm-Kaufman e Hulleman, 2015). Attività didattiche su base interattiva che prevedono il dialogo e la discussione costituiscono il punto di partenza per promuovere competenze socio-emotive, comunicative e pro-sociali (Sprung et al. 2015).

Nelle pagine che seguono proveremo a raccontare attraverso la metodologia dello studio di caso una piccola scuola della provincia di Piacenza che attraverso il sapiente uso di diverse tipologie di finanziamenti ha avviato un processo di innovazione nel contesto del plesso situato nel comune di Travo, ma che ha cominciato a diventare sistemica, coinvolgendo in maniera graduale ma virale gli altri plessi, di cui si costituisce l'istituzione scolastica di riferimento, situati in altri comuni.

Per gli scopi di questo articolo utilizzeremo nel concetto di *innovazione* gli indicatori quali leadership e management (per l'innovazione di contesto), collaborazione tra scuole (per l'innovazione di contesto), strategie di insegnamento/apprendimento (per l'innovazione pedagogica), scelte dei genitori (per l'innovazione di contesto), collaborazione con la comunità (per l'innovazione di contesto/sistema).

3. "Buone pratiche". La piccola scuola europea di Travo driver di innovazione

L'analisi e l'osservazione della realtà scolastica dell'IC di Bobbio e in particolare del plesso di Travo ci permette di elaborare proposte sia in termini di modelli che di metodologie per promuovere l'innovazione attraverso percorsi di internazionalizzazione delle piccole scuole italiane nelle diverse articolazioni e dimensioni.

11 Teachers as designer of learning Environment OECD 2018.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_-9789264085374-en;jsessionid=9-p98WPq7ke6xAv7Wu6RBYxf.ip-10-240-5-144.



Figura 2 - Travo, nella Val Trebbia

Le osservazioni effettuate all'avvio del progetto ci hanno permesso di rilevare che il contesto della ricerca per la disomogeneità che lo caratterizza e per la specificità dei bisogni non ci permette di parlare di modelli con caratteristiche di replicabilità o di organizzazione del contesto della piccola scuola, ma di pratiche da osservare e documentare.

Lo studio di caso è lo strumento che meglio permette di “penetrare i diversi livelli della realtà” (Woods, 1945) e, per comprendere meglio la complessità del contesto reale (Stake, 1985). Lo studio di caso conterrà le seguenti informazioni:

- Il *contesto generale della scuola* (sulla popolazione scolastica, sulle dotazioni tecnologiche e le infrastrutture, sulla strutturazione degli spazi e le caratteristiche delle aule, sulle relazioni/convenzioni con il territorio e presenza associazioni docenti)
- Le *metodologie didattiche innovative* che possono essere usate per la pluriclasse e classi...
- La *relazione scuola-territorio*, in ottica curricolare e nell'ottica della costruzione di una scuola comunità
- La *tecnologia e remote teaching per inclusione sociale*, nel senso di superamento dell'isolamento sociale della classe e della scuola attraverso il collegamento a distanza (Indicazioni Nazionali, traguardi ...)

L'educazione socio emotiva è alla base della Scuola Primaria di Travo la cui visione è proiettata al futuro etico e sostenibile. L'istituto intende dare priorità a due scelte educative: l'instaurazione di un clima relazionale positivo e l'educazione alla complessità/mutabilità. Infatti come si legge nel PTOF

L'autonomia globale dell'alunno è determinata dalla capacità di sapersi muovere nella società e nella cultura complessa e mutevole del nostro tempo utilizzando le competenze acquisite. Per questo occorre orientare le scelte didattiche in modo tale che: l'alunno sviluppi dei nuclei essenziali di sapere e li utilizzi come generativi di pensiero e che l'alunno impari ad assumere un atteggiamento di curiosità di fronte ai problemi e sperimenti il gusto della

ricerca delle soluzioni senza disorientarsi, rinunciare o temere l'applicazione di strategie alternative alle consuete (PTOF, 2019-2022).

L'apprendimento socio emotivo diviene anche focus quotidiano degli insegnanti che integrano tecniche finalizzate all'acquisizione di competenze socio emotive nel loro fare didattico disciplinare e trasversale e creano un clima scolastico positivo attraverso azioni sistemiche e non casuali.

L'apprendimento sociale ed emotivo è nel suo complesso un processo attraverso il quale i bambini e gli adulti sviluppano quelle competenze fondamentali a gestire efficacemente ed eticamente se stessi, le loro relazioni e i compiti loro assegnati (PTOF, 2019-2022).

Il modello concettuale alla base della visione pedagogica centrata sullo sviluppo globale poggia sulle teorie scientifiche dell'apprendimento sociale ed emotivo (Zins, Bloodworth, Weissberg & Wahlberg, 2004; Goleman, 2002) così come a quelle legate al servizio all'apprendimento (Meyer, Billig & Hofshire, 2004) alle abilità e impatto del prosperare (Benson & Scales, 2006).

E' all'interno di questa visione pedagogica che si inserisce la strategia di internazionalizzazione opportunamente formalizzata nei documenti di restituzione sociale e rendicontazione di istituto (PDM, RAV, PTOF). In particolare nel PTOF la progettazione europea si integra nel normale svolgimento del curricolo disciplinare per renderlo più integrato alla realtà e per promuovere apertura e confronto. L'evidente necessità di aprire gli orizzonti sociali e culturali degli alunni e di stimolare un confronto libero e agito con altre realtà andando oltre il contesto circoscritto e decentrato nel quale è inserito l'Istituto ha trovato nell'uropeizzazione una opportunità per creare inclusione e senso di appartenenza al mondo. Ciò ha portato con sé anche un percorso di valorizzazione della professionalità docente: molti insegnanti coinvolti direttamente e indirettamente hanno promosso un progressivo ammodernamento delle pratiche didattiche utili a promuovere negli alunni competenze spendibili nel loro presente e nel loro futuro.

L'analisi delle video osservazioni e video interviste fatte durante le visite alla scuola di Travo ci hanno permesso di comprendere meglio come le opportunità connesse ai progetti prima eTwinning e poi Erasmus siano state tradotte in pratiche organizzative e didattiche e quali siano le sinergie con le opportunità di altri interventi ministeriali quali appunto PNSD e PNF. Il materiale è stato letto sulla base degli indicatori di innovazione sopra citati con l'identificazione di alcune sotto-categorie di approfondimento. La segmentazione analitica del contenuto ha permesso infatti ai ricercatori di porre attenzione ad alcuni indicatori dai quali evincere nuclei di significato. Questi nuclei, detti anche codici, sono il risultato di un primo processo inferenziale e quindi di tipo bottom-up, ma sono correlabili con il contesto e la letteratura scientifica di riferimento al fine di risalire a traiettorie di approfondimento degli indicatori inerente all'innovazione didattica nell'ambito dell'internazionalizzazione.

Indicatore 1. Leadership e management

Uno degli indicatori dell'innovazione rilevato dai report Europei (DigiComp, Supporting Innovation) riguarda specifiche strategie di leadership e management: l'IC di Bobbio è articolato in numerosi plessi dislocati su quattro Comuni molto distanti tra loro (i più lontani sono quelli Ottone e Corte Brugnatella) caratterizzati tutti dalla presenza di pluriclassi. I limiti propri dell'isolamento ("isola con pochi ponti" così come veniva definito il borgo di Travo) hanno costretto a guardare fuori

dal contesto e a tessere rapporti con gli altri paesi. La vocazione internazionale del plesso, caratterizzata prima dalle esperienze di classe con l'azione eTwinning e poi con quelle di plesso e di istituto con Erasmus, ha visto nell'internazionalizzazione la sfida da raccogliere per superare anche la marginalità e il senso dell'isolamento percepito tra i vari plessi e al contempo uno strumento per rafforzare la visione pedagogica orientata alla crescita globale dell'alunno.

Al fine di sostenere la collaborazione tra i docenti e lo scambio di pratiche e problemi a cui trovare soluzioni il Dirigente Scolastico ha investito negli strumenti di comunicazione e collaborazione intervenendo sulla distanza tra docenti in differenti plessi. Questa scelta di **gestione collaborativa del fare scuola** ha portato l'istituto ad investire nei PON strutturali per la messa in rete e potenziamento infrastrutturale e nella **formazione all'interno ed esterno della scuola**, attraverso forme di job shadowing di Istituto e tra plessi, accelerando così forme di imitazione e di scambio tra pari *"Non tutti sono disponibili a provare qualcosa di nuovo ma è più facile se la osservano in una classe parallela alla propria"* (Luigi Garioni, DS, IC Bobbio). L'istituto sceglie di investire sulla professionalizzazione dei docenti in quanto carta di identità del PTOF e impegno all'innovazione con tutta la comunità. La capacità propulsiva della scuola di trainare gli altri plessi verso un percorso di innovazione poggia su una **organizzazione in "Commissioni" del collegio docenti** che ha cura di trovare una sinergia tra obiettivi della scuola e finanziamenti esterni, e su un **team di docenti stabili che svolgono la funzione di accompagnamento** dei neo immessi alla visione dell'istituto e garanzia di un modo di lavorare diffuso e adottato da tutti i plessi che possa sopperire ai problemi di turn over propri di queste realtà. *"Il cambiamento di alcuni insegnanti ci metteva in difficoltà perché si ripartiva da capo perché sentivamo la necessità di dare ad ogni bambino la stessa opportunità educativa"* (Ilaria Govi, docente scuola primaria Plesso di Travo). Il team di insegnanti stabili e guida alla messa a sistema dei processi innovativi consente negli anni una maggiore integrazione tra pari e una maggiore condivisione degli obiettivi e delle azioni che ne permettono il raggiungimento. *"Questo mettere a sistema ha permesso di avere momenti simili per tutti, aule con le stesse strutture, gli alunni si sentono parte di una comunità e cittadini di domani"*. Una azione di sistema permette al plesso di garantire un'offerta qualitativamente elevata e allo stesso tempo uguale per tutti i bambini.

Indicatore 2. Collaborazione tra scuole

Un elemento fondamentale come già visto dal punto di vista delle strategie di management è stato proprio quello di lavorare a livello di **plesso come sistema**, come comunità che potesse incidere su tutti i plessi dell'istituto. L'introduzione delle metodologie di didattica attiva ha avuto inizio con alcuni meeting eTwinning, e da corsi interni che venivano attivati in istituto per diffondere gradualmente la conoscenza delle opportunità offerte da questa azione a tutto l'organico. Veniva sostenuta la sperimentazione anche in poche classi e l'analisi e i risultati positivi monitorati nel tempo sia dal punto di vista del benessere sia come ricaduta nell'apprendimento portavano i docenti ad ampliare le classi di sperimentazione fino ad ottenere una programmazione densa e intrisa di pratiche innovative. *"Gli insegnanti imparando gli uni dagli altri, si dividono e si sperimentano insieme (...)* Non è il singolo insegnante a fare metodologia attiva e che toglie le scarpe all'insegnante. I bambini sono di tutti e non ci devono essere incongruenze e incoerenze" (Vittoria Volterrani, Insegnante primaria di Travo, animatore digitale, referente della progettazione europea e dell'internazionalizzazione dell'IC Bobbio). Questo mettere a sistema ha permesso di avere procedure e momenti simili per tutti, di rivedere le aule con le stesse articolazioni in termini di spazi e di ri-

sorse. *“Progettiamo sempre tutti insieme dando rilevanza ai punti fermi: divisione ruoli, token economy, pause attive di movimento, strumentazione, programmazione digitale. Si dà a tutti le stesse opportunità tutelando la nostra libertà di insegnamento ma mettendo al primo posto la vision della scuola”* (Vittoria Volterrani, Insegnante primaria di Travo, animatore digitale, referente della progettazione europea e dell'internazionalizzazione dell'IC Bobbio). **Gli insegnanti stabili costituiscono il team di diffusione dell'innovazione** e hanno la responsabilità di favorire la condivisione della crescita globale dell'alunno e di individuare attraverso gli scambi internazionali le pratiche didattiche in grado di intercettare gli obiettivi legati allo sviluppo di competenze socio emotive e trainare così il cambiamento.



Figura 3 - La restituzione alla Comunità

Gli scambi internazionali e l'accoglienza nell'ambito dello job shadowing di insegnanti di piccole scuole europee ha posizionato il plesso di Travo al centro di una rete di cambiamento che ne favorisce il riconoscimento locale.

Indicatore 3. Le strategie di insegnamento/apprendimento

L'intervista alle insegnanti in servizio in pluriclasse ha permesso di comprendere bene il tipo di trasformazione didattica che ha attraversato la piccola scuola di Travo e che oggi la caratterizza come scuole innovativa. La pluriclasse è organizzata in modo da bilanciare attività di classe unica con quelle di gruppi per

obiettivi ed attività. La formula del **raggruppamento flessibile** (Chapman, 1995; Hoffman, 2002) si alterna e integra con quella del peer (cross-age) tutoring (Rowley & Nielsen, 2014). I gruppi sono misti *“I bambini di IV sono bambini collaborativi aiutano noi docenti, nei momenti di classi unite, nel tirar fuori le potenzialità dei bambini di classe III anche andando oltre l’aspetto didattico e disciplinare ma anche con un supporto di tutoraggio più esteso che attraversa anche la crescita comportamentale e dell’inserimento emotivo e sociale”* (Elena Cromati, Insegnante di pluriclasse dell’IC di Travo).

I docenti preparano percorsi che possono includere differenti attività per 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 questi compiti nei tempi indicati. In questo modo i piani o curricula divengono *“elements of free work”* e *“station work”* concetto montessoriano poi ripreso anche da Senza Zaino (Orsi, 2016) e richiamante l’idea di sviluppo globale del ragazzo.



Figura 4 - Attività in stazioni



Figura 5 - Attività in outdoor disciplinari - Il telo dei verbi

Gli alunni rispondono bene ai metodi attivi e le attività outdoor (Smeds et al, 2011) sono integrate nella normale programmazione. *Daily experience* di italiano vengono predisposte per ripassare le coniugazioni verbali “Su un telo abbiamo scritto i numeri da 1 a 20 ad ogni numero viene associato un verso. I bambini devono muovere la pallina in ordine crescente sui numeri per ogni verbo trovare l’infinito e quindi la coniugazione a cui appartiene il verbo stesso. Se la pallina cade fuori dal telo si comincia da capo” (Elena Cromati, Insegnante di pluriclasse dell’IC di Travo) o di matematica per comprendere le unità di misura in contesto.

Si lavora spesso in squadre seguendo un approccio basato sul gioco (o gamification) in modo da innescare una competizione tra team con ruoli a rotazione al fine di garantire a tutti di aggiudicarsi il titolo di “winning team” (Galbraith & Winterbottom, 2011).

Apprendere in modo efficace vuol dire inserire le attività in processi di interazione con artefatti, persone e problemi posti in un contesto allargato che proietta la classe in una dimensione di rete e di scambio internazionale.



Figura 6 - Didattica condivisa tramite ambiente di video conferenza

La didattica a distanza permette di lavorare per classi di competenze valorizzando le situazioni di pluricasse. Il contesto classe diventa inclusivo delle tecnologie digitali in cui lo spazio di lavoro si articola in un continuum che va dal fisico al digitale (Cannella & Chipa, 2016; Cannella, 2017).

Indicatore 4. Le scelte dei genitori

I genitori hanno avuto modo di comprendere il valore della scuola e della scelta di internazionalizzare il curriculum. Il confronto tra passato e presente fa emergere in modo ancora più forte l’opportunità che questa scelta comporta. “*Il vivere nel borgo è diventata un’opportunità per la qualità didattica che si può offrire ai ragazzi*” (...) negli anni quello che io ho vissuto come una sfortuna oggi si è tramutata in una opportunità in più” (Federica Bessi, mamma di due bambini rispettivamente di II e V classe primaria).

I genitori scelgono il plesso di Travo per via di una offerta didattica in grado di curare la crescita globale dei ragazzi: accanto al modello tradizionale anche i lavori

di gruppo, quelli all'aperto con attenzione allo sviluppo dell'autonomia e della libertà nel lavoro degli studenti coinvolti in progetti che spesso li portano a guardare all'estero. La scuola si pone in modo moderno: i genitori vedono una partecipazione attiva dei bambini anche nelle scelte tecnologiche e nell'individuazione delle proposte laboratoriali e di outdoor.

Emerge dalle interviste un **sensò di partecipazione dei genitori** che li rende essi stessi frequentanti la scuola *"Mi sono iscritto alla scuola di Travo e non andrei da nessun'altra parte"* (Mazzocchi Flavio, Papà di un bambino che frequenta la V classe primaria). La loro partecipazione è **obiettivo strategico della scuola che si impegna a fornire una fotografia quotidiana del lavoro svolto** così come confermato dalle maestre *"Ci siamo impegnati a far comprendere ai genitori quello che facciamo. Sono stati resi consapevoli di come lavoriamo e perché. Per ottenere questo coinvolgimento abbiamo utilizzato blog di classe che integrano quelle informazioni che non si ritrovano sul quaderno. L'aspetto documentativo del nostro lavoro li ha resi attenti e consapevoli delle opportunità date ai loro figli anche a livello di internazionalizzazione"* (Vittoria Volteranni, Insegnante della scuola primaria di Travo, animatore digitale, referente della progettazione europea e dell'internazionalizzazione dell'IC Bobbio)

I genitori sono protagonisti attivi del fare scuola: sono **coinvolti dai docenti nella scelta dei progetti** e dagli stessi bambini che richiedono la loro presenza per alcune attività e per il confronto. Questo renderli parte di un sistema diventa anche un motivo di scelta per genitori non residenti a Travo *"La scuola considera i genitori, non ci lascia a parte"* (Maria Teresa Russi, Mamma di un bambino I classe primaria residente in altro comune). Il coinvolgimento dei genitori nell'integrazione culturale e nell'accoglienza degli altri paesi nel proprio borgo favorisce la **comprensione dell'apertura internazionale e come questa viene ripresa e integrata nel percorso scolastico dei figli**.

Le tecnologie sono viste come elemento indispensabile ed abilitante la possibilità di lavorare con altri paesi. I genitori apprezzano l'integrazione delle ICT nelle attività didattiche perché strumento per accedere all'esterno e per collaborare tra loro in una dimensione che li rende cittadini del mondo.

Indicatore 5. La collaborazione con la comunità

La triangolazione delle interviste fatte al Dirigente Scolastico, al Sindaco di Travo e alle maestre della scuola primaria contribuiscono a far emergere una idea di **scuola come propulsore di un cambiamento culturale** che impatta anche su dimensioni sociali ed economiche del territorio. Il ripopolamento del paese deriva anche da una offerta di qualità della scuola che si inserisce su un "effetto di ritorno nel periurbano" già avviato per via della qualità della vita offerta dai piccoli borghi adiacenti alle grandi città. I plessi più vicini a Piacenza beneficiavano di un trasferimento delle famiglie legato al desiderio di uno stile di vita sotteso a modelli di sviluppo emergenti. Nel tentativo di rispondere a un equilibrio tra esigenze di localizzazione dei servizi e il rispetto di un ambiente naturale, e in linea con il modello insediativo di tipo "rurbano"¹² già riconosciuto in letteratura (Schirru, 2012), i paesi intorno a Piacenza vivono un flusso di rivitalizzazione dei borghi rurali che beneficia e si alimenta dell'offerta di qualità delle piccole scuole.

Il risultato, come spiega il Sindaco di Travo è stato *"un ritorno delle famiglie,*

12 Con il termine "rurbano" si fa riferimento ad uno spazio rurale che si adatta ad accogliere anche attività non rurali che non implicano servizi collettivi di tipo urbano

anche di quelle residenti nei comuni limitrofi con un conseguente aumento delle iscrizioni di bambini dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria" (Lodovico Albasi, Sindaco di Travo).

"Piccolo è bello" è stato il messaggio che ha guidato l'investimento da parte del Comune nella scuola e nella didattica attiva derivante dall'esperienza di scambio internazionale. Il **Comune diventa partner del plesso** e si fa carico del dialogo con le associazioni del territorio per contribuire alla **diffusione di immagine di "scuola europea"**. "Le associazioni sul territorio rispondono bene alla richiesta di collaborazione perché comprendono il valore di mantenere la scuola aperta." (Lodovico Albasi, Sindaco di Travo).

Le stesse docenti attribuiscono al Comune e alle associazioni del territorio un ruolo fondamentale nei processi di messa a sistema della visione innovativa "Non avremmo mai potuto fare quello che abbiamo fatto senza di loro non solo dal punto di vista economico ma anche culturale perché hanno cercato di implementare una **spinta educativa insieme al nostro fare scuola**" (Vittoria Volterrani, Insegnante della scuola primaria di Travo, animatore digitale, referente della progettazione europea e dell'internazionalizzazione dell'IC Bobbio).

Il Comune contribuisce a fare cassa di risonanza intorno alla cultura creata dalla scuola, ne condivide concept e vision e condivide con il Dirigente scolastico l'importanza di interventi come l'Azione chiave 1 (KA1) e Azione chiave 2 (KA2) di Erasmus per la creazione di partenariati tra scuole e la specializzazione di competenze dei docenti tramite i percorsi di mobilità. Emerge inoltre la necessità di integrare tutti i finanziamenti dedicati alla scuola sia quelli territoriali e derivanti da accordi quadro con le aree interne sia quelli legati ai fondi del Programma Operativo Nazionale (PON) "Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento" che permettono alla scuola, accedendo a specifici avvisi come quello degli Ambienti Digitali per la didattica integrata" di creare spazi individuali, di gruppo e laboratoriali (Mangione et al, 2017) e di favorire l'uso delle più innovative strategie didattiche nell'ottica di una *smart pedagogy* (Mangione & Calzone, 2018).

Conclusioni

Il percorso di analisi delle pratiche scolastiche di una piccola scuola presentato in questo articolo ci permette di fare alcune considerazioni che riguardano la possibilità per le piccole scuole di trovare vie per superare quello che viene proclamato come uno degli ostacoli da chi le vive e cioè l'isolamento geografico, la marginalità culturale e la perifericità. Conseguenza di questa condizione sembra essere un'offerta formativa che difetta di qualità e di opportunità per gli studenti. Se queste affermazioni costituiscono il minimo comune denominatore di molte di queste scuole, il caso di studio descritto rappresenta un'eccezione o l'opportunità di trasformare questa eccezione in una condizione possibile per tante piccole scuole posto che ci siano alcune condizioni di base: una visione di scuola accompagnata da una leadership condivisa e distribuita; l'uso della tecnologia sia come strumento per sviluppare competenze digitali tra gli studenti e i docenti ma anche come strumento per superare i confini territoriali, una costante e continua formazione docenti. Unitamente a questi aspetti prettamente legati alla organizzazione della scuola, non va trascurata l'importanza del rapporto con il territorio e con i comuni attraverso politiche orientate al contesto.

Riconoscimenti

Il lavoro si avvale delle analisi condotte 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 - CUP: B59B1700001000.

Riferimenti bibliografici

- Bocconi, S., Kamylyis, P. G., & Punie, Y. (2012). *Innovating learning: Key elements for developing creative classrooms in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cannella G., Chipa S. (2016). Possibili scenari per superare l'isolamento delle piccole scuole. In L. Dozza & S. Ulivieri (cur.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 516-524). Collana Educazione per tutta la vita. Milano: Franco Angeli.
- Cannella, G. (2017). Garantire il successo all'istruzione nelle scuole isolate. In *Costruire una cultura dell'inclusione attraverso e-Twinning*. Belgio: Eurydice.
- Cerini, G. (2015) Il valore aggiunto dell'Istituto comprensivo. In Frabboni, F. (2015). *La Scuola Comprensiva: riflessioni su curriculum verticale e continuità educativa*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Chapman, M. L. (1995). Designing literacy experiences in a multiage classroom. *Language Arts*, 72(6), 416-428.
- Cornish, L. (2006). What is multi-grade teaching? In L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 9-26). Armidale, AU: Kardoorair Press.
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching*. JRC Technical Note, 52374, 64.
- Galbraith, J., & Winterbottom, M. (2011). Peer tutoring: what's in it for the tutor?. *Educational Studies*, 37(3), 321-332.
- Hargreaves, L. (2009), *Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England* in *International Journal of Educational Research*, 48, 117-118.
- Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into practice*, 41(1), 47-52.
- Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T., 2015, Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, Vol.74: 104-113.
- Kahn, S., Sandrone, G. (2011). *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*. Brescia: La Scuola.
- Kamylyis, P., Bocconi, S., & Punie, Y., (2012), *Innovating Teaching and Learning Practices: Key elements for developing Creative Classrooms in Europe* (2012) https://www.researchgate.net/publication/235965829_Innovating_Teaching_and_Learning_Practices_Key_elements_for_developing_Creative_Classrooms_in_Europe
- Mangione, G. R. J., & Calzone, S. (2019). The Italian Small School Toward 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* (pp. 233-252). Cham: Springer.
- Mangione, G. R., Calzone, S., & Bagattini, D. (2017). Ambienti digitali per le Piccole Scuole. Il potenziamento degli spazi laboratoriali all'interno di un rinnovato concetto di aula. *Form@re*, 17(3).

- Meyer, S. J., Hofshire, L., & Billig, S. H. (2004). *The Impact of Service learning on MEAP: A Large-Scale Study of Michigan Learn & Serve Grantees: Year Two Evaluation Report*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., Mulga, G. (2010). *The Open book of social innovation*. UK: NESTA and The Young Foundation. <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovation.pdf>
- OECD (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/cei/50300814.pdf>.
- Orsi, M. (2016) (Nuova Edizione). *A scuola senza zaino: Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Paniagua, A. and D. Istance (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Hulleman, C.S. (2015) Social and emotional learning in elementary school settings: identifying mechanism that matter. In J. Durlack e R. Weissberg, *The Handbook of social and emotional learning*. New York: Guilford.
- Rowley Jr, S. D., & Nielsen, H. D. (2014). School and Classroom Organization in the Periphery: The Assets of Multigrade Teaching. In *Quality Education for All* (pp. 193-222). London: Routledge.
- Save the Children (2014). *La Lampada di Aladino*, Retrieved from <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Schirru, M. R. (2012). *Il periurbano: crescere "intorno" alla città: Strumenti e metodi di governo per valorizzare i benefici e limitare gli effetti negativi del periurbano*. Roma: Gangemi.
- Smeds, P., Jeronen, E., Kurppa, S., & Vieraankivi, M. L. (2011). Rural Camp School Eco Learn-Outdoor Education in Rural Settings. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(3), 267-291.
- 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.
- Sprung M. et al. (2015) Children's emotion understandings: a meta analysis of training studies. *Developmental review*, 37, 41-65
- Veenman, S. (1996) Effects of Multigrade and multiage classes reconsidered. *American Educational Research Association*, Sage Publications, Inc. Vol. 66 nr. 3 pp. 323-340. http://www.jstor.org/stable/1170526?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Wahlberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, M. R. Bloodworth, R. P. Weissberg, & H. J. Wahlberg (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.

Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo

Educational projects in internal areas, evaluation and situated learning. A reflection on the method

Daniela Luisi

Università 'La Sapienza', Roma - luisi.dnl@gmail.com

ABSTRACT

Students learning surveys (such as Invalsi and OECD-PISA) show the importance of learning together with “non-observable” factors (such as social and cultural contexts) in influencing children’s knowledge and skills. From the primary cycle, Invalsi tests’ variability is significantly dependable on schools. To the same extent, the likelihood of becoming “resilient” students is not so much affected by individual characteristics, but rather by school factors. Alongside the experimentation of innovative educational actions with a territorial approach - as those tested by the National Strategy for Inner Areas - it is essential to conduct qualitative analyses in order to evaluate results and integrate the “quantitative dimension” of learning. The action-research activity, as an educational action and as a method of observation-analysis, can have relevant implications for education policies.

Molte indagini sugli apprendimenti degli studenti (Invalsi e OCSE-PISA) mostrano l’importanza degli ambienti di apprendimento e dei fattori ‘non osservabili’ di contesto nell’incidere sulle conoscenze e sulle abilità dei ragazzi. Fin dal ciclo primario la variabilità dei risultati dei test Invalsi è attribuibile in modo significativo alla scuola. Allo stesso modo, la probabilità di diventare studenti ‘resilienti’ non è legata tanto alle caratteristiche individuali ma al fattore scuola. Accanto alla sperimentazione di azioni educative innovative in chiave territoriale, come fatto con la Strategia Nazionale per le Aree Interne, è dunque importante avviare analisi di carattere qualitativo per valutare i risultati delle azioni, integrando la ‘dimensione quantitativa’ degli apprendimenti. L’attività di ricerca-azione, intesa come azione educativa e come metodo di osservazione-analisi, può avere rilevanti implicazioni di policy.

KEYWORDS

Student Participation, Evaluation, Inner Areas, Education, Place-Based. Partecipazione degli studenti, valutazione, aree interne, istruzione, collocazione sul posto.

1. Apprendimenti ed effetti

La Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) rappresenta una delle tre opzioni strategiche della programmazione dei fondi comunitari per il ciclo 2014-2020¹; una politica *place-based* che rappresenta il tentativo di contrastare il declino di quella una vasta parte del territorio del nostro Paese lontana dai centri dei servizi, caratterizzata da fenomeni di invecchiamento, spopolamento e declino economico².

La SNAI, avviata nel 2014 sull'intero territorio nazionale, interessa 72 aree progetto³ e si poggia su alcuni presupposti teorici, *obiettivi e classi di azioni*, ovvero: adeguare la quantità e la qualità dei servizi di istruzione, salute e mobilità (attenzione alla cittadinanza)⁴ e di promuovere progetti di sviluppo che valorizzino il patrimonio naturale e culturale di queste aree, puntando anche su filiere produttive locali (orientamento al mercato) (Barca, 2009).

Alla base del lavoro di definizione, selezione e individuazione delle aree-progetto è stato identificato un metodo fortemente legato all'analisi territoriale. Il processo di diagnosi per la selezione delle Aree su cui concentrare gli interventi è stato svolto congiuntamente da Regioni e Comitato Tecnico Aree Interne, partendo dalle candidature pervenute dai territori e/o formulate dalla Regione stessa.

La diagnosi si articola in due fasi, una fase desk e una di campo, durante la quale si analizzano alcuni indicatori chiave di contesto che identificano lo stato economico, sociale, demografico e ambientale dell'area e l'offerta dei suoi servizi di base (scuola, salute, mobilità, infrastrutturazione digitale). La diagnosi di area affianca dunque a variabili di contesto (indici di specializzazione produttiva, dinamica di parametri agricoli, presenza di attrattori culturali) alcune variabili di 'risultato', ossia che misurano la qualità dei servizi di base (mobilità degli insegnanti, competenze in matematica degli studenti, tempo per l'arrivo del 118, ricoveri evitabili in ospedale, quota di popolazione raggiunta da banda larga non inferiore a 20 mbps, ecc.) o il successo economico di specifiche attività del territorio (tasso di ricettività, numero di conduttori agricoli giovani, incidenza produzioni con dop/igp) (Lucatelli, 2015).

Tra questi indicatori, nell'analisi dei contesti educativi e scolastici, è stato determinante porre all'attenzione dei territori i risultati dei Test Invalsi (prove di italiano e matematica), confrontando i valori medi degli indicatori con altri indicatori rilevanti riferiti alla scuola primaria e secondaria (il tasso di turnover dei docenti, la percentuale di piccole classi o di pluriclassi, la percentuale di classi con tempo prolungato). È stato dunque possibile, in questa fase esplorativa di definizione delle aree (così come nella successiva fase di co-progettazione), individuare importanti carenze o, al contrario, buoni risultati, e verificarli/argomentarli con dirigenti scolastici, docenti, studenti, genitori, amministratori locali e regionali. In

- 1 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 (DPS, 2013).
- 2 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 (DPS, 2013).
- 3 Comitato Tecnico Aree Interne, *Relazione annuale al CIPE sulla Strategia Nazionale per le Aree Interne*, 2018, http://old2018.agenziacoesione.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/Aree_interne/Presentazione/Relazione_CIPE_ARINT_311218.pdf (ultimo accesso 11 novembre 2019)
- 4 Sono stati classificati come interni i comuni distanti almeno 20 minuti dai Poli di attrazione, definiti come Centri di offerta di servizi (DPS, 2012).

particolare, tra le prime aree pilota abbiamo individuato alcuni casi significativi (tabella 1), selezionati considerando diversi aspetti:

- La gravità delle carenze nei livelli di apprendimento;
- La diffusione delle carenze tra i diversi gradi di istruzione e le materie oggetto di rilevazione;
- La variabilità degli indicatori, sia misurata nel complesso attraverso gli indici di variabilità (deviazione standard, espressa in termini relativi rispetto alla media⁵) sia espressa come variabilità tra scuole;
- Il *commitment* emerso durante le missioni di campo.

L'analisi del *commitment* tiene conto delle esperienze che dirigenti scolastici, docenti, genitori e studenti hanno raccontato negli incontri territoriali di selezione delle aree progetto. Molte delle riflessioni emerse non riguardano esclusivamente l'analisi dei risultati dei test Invalsi ma interessano temi che, invece, possono incidere indirettamente sulle scelte formative degli studenti e sugli apprendimenti (gli indirizzi, la mobilità dei docenti, la carenza di trasporti, l'offerta formativa).

È stato così possibile individuare, in via preliminare, alcune aree con gravi criticità (confermate dai tavoli di confronto), per poi discuterne le possibili soluzioni. È il caso, per esempio, della Valle del Simeto (Sicilia), dove per migliorare le carenze negli apprendimenti degli studenti (carenze gravi e diffuse) è emersa una chiara domanda di scuola di qualità e un cambiamento, negli obiettivi e nei metodi, a partire dall'uso consapevole del territorio e dalla sua identità. Nell'area Basso Sangro Trigno (Abruzzo), dove le carenze sono diffuse, con variabilità complessiva e/o tra scuole, i problemi più sentiti riguardano le pluriclassi, l'accorpamento dei plessi (molti sono sottodimensionati, non hanno presidenza), il trasporto degli studenti e il personale docente. È presente una significativa percentuale di docenti a tempo determinato e un elevato turn over che incide gravemente sulla continuità didattica, mentre il personale in ruolo ha un'età considerata avanzata (dai 50 anni in su) e solo la metà è laureata.

In Valle Bormida (Piemonte), invece, nonostante i dati di contesto siano poco confortanti (11 scuole primarie, elevata frammentazione delle sedi scolastiche, moduli da 27/30 ore, alta percentuale di pluriclassi nella scuola primaria, mobilità docenti molto alta, dotazione infrastrutturale non eccellente) i risultati dei test Invalsi sono molto buoni, con punteggi medi in linea con la media italiana ma con variabilità complessiva e/o tra scuole elevata. Anche in questo caso, sono stati individuati alcuni elementi qualitativi nella lettura dei dati e sono state individuate, nel primo confronto con le aree, tre soluzioni principali: migliorare la qualità dell'insegnamento attraverso la riduzione della mobilità del personale docente; riorganizzazione del trasporto pubblico locale funzionale alla scuola (ridurre il disallineamento tra orario di chiusura delle lezioni e orari delle corse); possibile uso del meccanismo premiale per i docenti che scelgono di insegnare nelle aree interne. Si tratta di obiettivi che sono stati affrontati nella successiva fase di scouting, con docenti, studenti e dirigenti scolastici.

Accanto a contesti fortemente problematici, sono così emerse realtà resilienti⁶ (Luthar, Cicchetti 2000). Molti studi hanno posto al centro dell'analisi degli ap-

5 Coefficiente di variazione.

6 Il termine "resilienza" trova origine in ambito psicologico con riferimento agli individui che reagiscono con successo a eventi avversi.

prendimenti degli studenti il concetto di 'resilienza' (Agasisti e Longobardi, 2014a). Sono resilienti gli studenti che reagiscono con successo a contesti e condizioni socioeconomiche avverse, ovvero gli studenti "svantaggiati" che frequentando scuole "svantaggiate" ma che ottengono risultati brillanti. L'analisi del concetto di resilienza negli ambienti scolastici di apprendimento indica dunque il peso dei fattori di contesto nel misurare la qualità e l'equità del sistema scolastico.

Anche se la collocazione geografica delle scuole, se in aree urbane o periferiche, non sembra essere significativa nel determinare la resilienza degli studenti (mentre ci sono differenze tra nord e sud) esistono fattori che sono sotto il controllo della scuola e che non dipendono esclusivamente dalle risorse degli studenti, perché riguardano gli insegnanti e la qualità della formazione (approccio *school oriented*) (Agasisti e Longobardi, 2014b). Si tratta di condizioni di svantaggio non modificabili dallo studente, quindi di equità (Giancola, 2010).

Molti sono, dunque, i problemi che riguardano il sistema scolastico nel suo insieme, e questo vale soprattutto per le "scuole lontane dal centro": emergono importanti carenze di carattere metodologico nell'insegnamento; il modo di utilizzare le conoscenze rappresenta una criticità; mancano approcci capaci di attivare e indurre pensiero critico, analizzare, indagare; prevalgono ambienti fittizi, di apprendimento formale astratto e decontestualizzato. Sono tutti aspetti che sono contrapposti a tre principali elementi di innovazione: l'uso delle tecnologie, il ruolo del docente facilitatore, impegnato in esperienze di ricerca-azione, l'apprendimento situato (*place based education, peer tutoring, peer education, problem based learning, public debate*).

Per sperimentare azioni educative innovative occorre quindi occuparsi, allo stesso tempo, dell'azione educativa del docente così come delle diverse dimensioni che costituiscono l'"effetto scuola": le caratteristiche dell'insegnante (formazione, bravura del docente), l'ambiente (contesto territoriale, dirigenza, ambienti di apprendimento e attività extracurricolari) e la relazione tra questi elementi. Ed è quello che è stato sperimentato nelle aree progetto della Strategia Nazionale per le Aree Interne dove, accanto all'individuazione di una visione strategica di sviluppo territoriale (centrata sui servizi e su poche e chiare leve dello sviluppo economico e del mercato) e alla definizione di azioni sperimentali, sono stati identificati risultati attesi e indicatori per misurarli.

Per i progetti educativi, inoltre, accanto all'individuazione di indicatori di risultato e realizzazione, sono state previste azioni specifiche di accompagnamento progettuale e di valutazione degli interventi. Il come realizzarle rappresenta un ulteriore ambito di riflessione (teorica e metodologica), di analisi e sperimentazione (Luisi, Tantillo 2019).

Regione	Area		Classe V Primaria		Classe III Secondaria di I grado		Classe II Secondaria di II grado	
			Italiano	Matematica	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica
Italia			Media 72,9	54,9	70,7	50,1	61,6	41,3
Italia Aree Interne			Media 72,9	54,9	70,7	50,1	61,6	41,3
			Dev. St. 16,2	17,6	14,0	17,1	16,2	15,6
Carenze gravi e diffuse - con variabilità contenuta tra scuole								
Sicilia	Vali Simeto	Media	65,4	40,7	67,9	48,0	51,7	28,8
		n.plessi	14		7		10	
Carenze gravi e diffuse - con variabilità complessiva e tra scuole								
Campania	Vallo di Diano	Media	63,2	46,1	70,0	51,4	53,9	30,1
		n.plessi	33		13		14	
Carenze diffuse - con variabilità complessiva e/o tra scuole								
Abruzzo *	Basso Sangro - Trigno	Media	69,9	50,0	67,3	44,9		
		n.plessi	17		11			
Molise	Alto Molise - Medio Trigno	Media	70,1	48,8	72,4	51,2	58,8	37,4
		n.plessi	23		16		3	
Molise*	Matese	Media	71,9	60,4	69,8	49,0		
		n.plessi	14		7			
Campania	Tammaro Tiferno	Media	70,7	55,5	67,5	47,7	58,8	35,9
		n.plessi	29		18		18	
Basilicata	Mercuri Alto Sinni Val Sarmento	Media	70,1	54,2	66,0	46,2	61,4	36,8
		n.plessi	18		15		3	
Lazio	Monti Reatini	Media	71,4	51,6	69,4	44,8	60,4	39,6
		n.plessi	19		9		2	
Umbria	Valnerina	Media	72,1	52,1	69,8	47,1	57,9	38,6
		n.plessi	11		9		3	
Sardegna*	Gennargentu - Mendrolisai	Media	72,8	51,3	68,3	48,2		
		n.plessi	11		10			
Punteggi medi in linea con la media italiana - con variabilità complessiva e tra scuole elevata								
Piemonte*	Valle Bormida	Media	72,6	57,2	73,5	52,1		
		n.plessi	11		6			
Liguria	Beigua e Unione SOL	Media	74,0	54,0	70,4	51,1		
		n.plessi	9		7			
Friuli*	Dolomiti Friulane	Media	73,8	57,5	70,7	51,6		
		n.plessi	13		4			

Tabella 1. Individuazione casi significativi, per ripartizione geografica e gravità risultati test Invalsi (A.S. 2013-2014), tra le prime aree pilota della SNAI

Fonte: elaborazioni Comitato Tecnico Aree Interne su dati Invalsi. * Il dato relativo alla scuola secondaria superiore non è disponibile per motivi di privacy (presenza nell'area di 1 solo plesso)

2. Apprendimento situato e valutazione

Esiste un'ampia letteratura anglosassone che misura il valore aggiunto del singolo docente, la rilevanza della formazione dei docenti e le pratiche didattiche nell'incidere sugli apprendimenti degli studenti (per esempio, insegnamento frontale vs insegnamento che stimoli apprendimenti attivi/partecipativi). Tuttavia, è riconosciuto come la ricchezza dell'interazione didattica sia difficilmente 'proceduralizzabile': occorre entrare in classe e utilizzare altri strumenti di osservazione e di analisi per capire in che modo i contesti influenzano le pratiche didattiche e quali sono le modalità di interazione (Fondazione Agnelli, 2019).

Per valutare le scuole o i docenti, accanto all'uso di strumenti standard (come il 'questionario studenti', per esempio, il 'questionario docenti' o il 'questionario scuola', predisposti dall'Invalsi), occorre affiancare un attento lavoro di osservazione, da usare in una piccola porzione di scuole a livello locale. L'osservazione di strategie didattiche e di gestione della classe da parte di osservatori esterni, può essere considerato uno strumento di lavoro e di formazione su come migliorare le singole realtà scolastiche. Questo vale, in particolare, nei casi in cui siano state progettate azioni sperimentali, come nel caso della Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI).

Con l'avvio del percorso che ha accompagnato la definizione degli obiettivi della SNAI sono emerse in modo cangiante le carenze nei sistemi di istruzione in aree fragili. Dall'analisi dei dati sui test Invalsi nelle prime aree progetto selezionate, per esempio, sono emerse importanti carenze negli apprendimenti, ma anche interessanti zone di resilienza, dove il fattore scuola necessita di essere osservato in chiave contestuale.

Le Linee guida "La Buona Scuola per le aree interne" sottolineano che "in ciascuna delle aree-progetto potrà essere attuato uno specifico intervento di ricerca-azione mirato prima ad approfondire con il corpo docente delle scuole interessate le criticità osservate, poi a elaborare un piano di azione coerente e fattibile finalizzato al miglioramento dei livelli di apprendimento" (Miur 2015, p. 11). La finalità non è solo quella di conoscere e migliorare l'atteggiamento dei docenti nei confronti delle prove Invalsi (e di migliorarne la motivazione attraverso attività formative), ma anche di individuare le criticità e le specificità dei contesti scolastici che incidono sugli apprendimenti (pratiche e contenuti d'insegnamento, benessere organizzativo, condizioni socioculturali).

Se da un lato, quindi, è importante presidiare l'uso dei test Invalsi (ovvero, non è solo questione di strumenti quantitativi ma di uso delle informazioni, da parte dei docenti, per migliorare la didattica), dall'altro bisogna potenziare la sfera della conoscenza e dell'apprendimento nelle scuole: non solo cultura della valutazione, ma come le scuole leggono i loro problemi in chiave valutativa e individuano soluzioni innovative. In questo modo diventa più facile pensare a un'interazione tra conoscenza e miglioramento delle politiche scolastiche (Lo Presti, Luisi, Napoli, 2018).

Tra le azioni sperimentali che saranno finanziate dalla SNAI, molte interessano un'attività di tutoraggio e prevedono l'uso del metodo della ricerca-azione.

È il caso della Strategia della Val Simeto (Sicilia)⁷. Il punto di rottura che la Strategia vuole provocare riguarda la tutela del territorio e si centra su una presa di consapevolezza diffusa per una gestione sostenibile delle acque e dei rifiuti. In merito alle acque, si intende avviare un percorso verso la messa in sicurezza del territorio da frane e alluvioni, anche per migliorare la mobilità urbana ed extraurbana: ripristinare la funzionalità ecologica, riqualificare e ri-naturalizzare il bacino fluviale del fiume Simeto e ridurre il rischio idrogeologico. A tal fine, è stata individuata un'area dove attuare un intervento per la messa in sicurezza dal rischio frane e la realizzazione di infrastrutture verdi e servizi eco-sistemici funzionali alla resilienza delle comunità nei confronti dei cambiamenti climatici. Al contempo, si intende catalizzare il dibattito pubblico sull'uso efficiente e sostenibile della risorsa idrica, sull'incremento della consapevolezza da parte degli agricoltori e della comunità. Si vuole, quindi, agire sull'incremento della consapevolezza dei cittadini, sia sui temi della prevenzione e protezione dai rischi di alluvione e frana, sia sull'uso responsabile delle risorse. Questo avverrà sia attraverso percorsi di ricerca-azione per gli studenti delle scuole della Val Simeto, sia attraverso l'istituzione di osservatori partecipati entro la cornice del Simeto Rural Art Lab.

La ricerca-azione nell'esperienza della SNAI è un'azione progettuale da sperimentare, ma anche un metodo per valutarne i risultati. L'attività di ricerca-azione potrà quindi essere finalizzata a capire quali meccanismi si attivano nelle classi, contestualmente a un raccordo con il contesto, con le conoscenze di cui l'area

7 Cfr. Strategia Area Val Simeto http://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2019/07/AreaInterne_APQ_Regione_Siciliana_All1_strategia_area_Val_Simeto.pdf (ultimo accesso 11 novembre 2019).

dispone e di quelle sulle quali può fare leva. La sfida è quella di promuovere un livello di analisi che permetta di legare l'uso dei dati e ricerche situate, per sperimentare azioni che agiscano su entrambi i fronti: quello dell'analisi e dell'azione.

In Matese (Molise), dove è emerso in fase di co-progettazione un 'deficit di natura' in ambito educativo, saranno realizzate azioni sperimentali ispirate all'approccio dell'*outdoor education*⁸. In particolare, le azioni della Strategia che saranno attuate faranno riferimento ai principi della *Place Based Education* (PBE) e dell'educazione cosmica di stampo montessoriano. Si presterà attenzione all'educazione scientifica attraverso l'uso dell'approccio pedagogico dell'*Inquiry Based Science Education* (IBSE) e di metodologie di apprendimento attivo come, per esempio, attività laboratoriali e sperimentazione diretta di processi ecologici.

Anche in questo caso, i docenti, che lavoreranno con un gruppo di docenti-esperti coordinati da un tutor, potranno essere coinvolti in una fase preliminare di analisi delle difficoltà che riguardano gli apprendimenti. Successivamente, la ricerca-azione potrà sostanziarsi in attività di osservazione attraverso un confronto continuo con i docenti. L'osservazione, da parte di osservatori esterni, di strategie didattiche e di gestione della classe, potrà essere considerata uno strumento di valutazione e di analisi per migliorare le singole realtà scolastiche.

Sarà quindi fondamentale il ruolo del tutor che affiancherà il percorso di attuazione degli interventi e della loro valutazione, e che potrà fare da ponte tra attività nella scuola (nelle classi, con i docenti e gli studenti), attività di campo, contesto e Strategia.

L'osservazione e il confronto con i docenti permetteranno di cogliere le dinamiche di classe ma anche di dare spazio all'azione dello studente e alla sua capacità di interagire e di essere coinvolto in azioni progettuali, dentro e fuori la scuola. Il coinvolgimento degli studenti, inoltre, potrà confluire nelle attività che saranno pensate per valutare le Strategie di area (Fleming, 2015).

3. Accompagnare le progettualità e le sperimentazioni didattiche: la leva della partecipazione nei processi decisionali e valutativi

La ricerca-azione, intesa come metodo da sperimentare in molte progettualità della SNAI, è stata fortemente ispirata dal coinvolgimento degli studenti nel percorso progettuale. Nonostante la partecipazione dei ragazzi abbia seguito diverse modalità, è possibile individuare un unico obiettivo, ovvero la partecipazione di bambini e ragazzi intesa come processo/i di condivisione delle scelte che riguardano il proprio quotidiano in contesti decisionali (Taylor, Robinson 2009).

Hart propone una distinzione tra partecipazione di bambini e ragazzi di pura facciata (quando non vi è reale coinvolgimento nelle decisioni) e partecipazione promossa attraverso scambio diretto tra bambini e adulti nel pensare e gestire progetti complessi, ideati da loro stessi dentro e fuori la scuola (Hart, 1992). Il riferimento alla scala di Hart, in questa sede, è utile non solo per riflettere sull'approccio progettuale e sulle esperienze di co-progettazione, ma per immaginare ulteriori ambiti di lavoro e approfondimento⁹. La scala di Hart, infatti, non è solo

8 Cfr. Strategia Area Matese http://old2018.agenziacoesione.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/Aree_interne/STRATEGIE_DI_AREA/Strategie_di_area/Molise/Strategia_di_Area.pdf (ultimo accesso 11 novembre 2019),

9 Il lavoro di Hart nasce nell'ambito dell'approccio pedagogico e filosofico pragmatista di John Dewey

uno strumento (una scala empirica a otto livelli) per misurare la partecipazione giovanile, ma è anche un manifesto pedagogico della partecipazione dei bambini e dei ragazzi come diritto fondamentale di cittadinanza.

In Italia sono note le esperienze dei parlamentari e consigli comunali dei bambini, tuttavia molte di queste esperienze hanno avuto un carattere episodico e, anche nei casi migliori in cui le decisioni operative sono state definite dai bambini/ragazzi, il rischio è stato quello di una forte manipolazione da parte degli adulti. La scala, quindi, può anche essere utilizzata per predisporre strumenti di valutazione dell'efficacia partecipativa del lavoro degli adulti.

Nel percorso di co-progettazione con i territori finora portato avanti dalla SNAI i ragazzi sono stati informati sugli obiettivi del progetto loro rivolto e, molto spesso, hanno avuto un ruolo attivo nella fase di definizione degli obiettivi dei progetti. Questo è avvenuto, per esempio, nella fase di co-progettazione della Strategia in Val Fino-Vestina (Abruzzo), in Vallo di Diano (Campania) e in Valle Bormida (Piemonte), dove sono stati realizzati diversi incontri nelle scuole e con i ragazzi dell'area per coinvolgerli nella definizione delle scelte progettuali.

In Vallo di Diano, per esempio, è stato realizzato un interessante Laboratorio di co-progettazione con gli studenti. Per favorire la costruzione di visioni e scenari futuri, necessari per elaborare idee e proposte, è stata utilizzata la metodologia EASW (*European Awareness Scenario Workshop*). Il Laboratorio è stato strutturato in due sessioni: la prima, chiamata "le visioni", ha avuto l'obiettivo di costruire la visione degli studenti del Vallo tra 20 anni; la seconda, chiamata "le idee", ha avuto l'obiettivo di far elaborare idee progettuali agli studenti a partire da una visione futura comune. Gli studenti, coordinati dal facilitatore, hanno quindi elaborato delle proposte di idee relative alla tematica assegnata al proprio gruppo. Le idee sono state sintetizzate dagli studenti in "cosa" (l'idea), "come" (l'articolazione dell'idea) e "chi" (i soggetti competenti e responsabili della realizzazione dell'idea). Al termine dei lavori di gruppo ciascun gruppo ha presentato in plenaria le idee formulate. Il progetto "Fab Lab pubblico e comprensoriale", che sarà utilizzato dalle scuole secondarie del territorio in rete con il sistema produttivo, nasce all'interno di questo percorso di co-progettazione realizzato con gli studenti¹⁰.

Nei casi, invece, di azioni pensate prevalentemente dagli adulti, è stato previsto un coinvolgimento attivo e decisivo di bambini/ragazzi nella loro realizzazione (ad esempio le micro-cooperative scolastiche del Matese o la WEB TV delle Madonie). In alcune Strategie, inoltre, sono state previste azioni che, in ambito scolastico, fanno leva sulla responsabilizzazione e sulla conoscenza/presidio territoriale dei ragazzi. Parliamo di mappatura partecipata (Strategia Area Casentino-Valtiberina, in Toscana), ricerca-azione partecipata (Strategia Area Madonie, in Sicilia), monitoraggio civico (Strategia Area Oltrepò pavese-Appennino Lombardo – Lombardia), *public debate* (Strategia Area Valle Arroscia – Liguria)¹¹.

Per raggiungere l'ambizioso obiettivo di avviare un progetto in cui gli adulti esercitino un ruolo di sola facilitazione e forniscono gli strumenti per realizzare

basato sull'esperienza (esperienza come interazione tra condizioni oggettive e condizioni interne, tra la persona e la realtà), e trova ispirazione nel pedagogista Paulo Freire. Con la pedagogia degli oppressi e la pedagogia dell'autonomia si ribalta il ruolo del docente e degli studenti/discendenti.

10 Cfr. Strategia Vallo di Diano http://old2018.agenziacoesione.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/Aree_interne/STRATEGIE_DI_AREA/Strategie_di_area/campania/Documento_di_strategia_area_interna_vallo_di_diano.pdf (ultimo accesso 11 novembre 2019).

11 Le Strategie citate sono consultabili al seguente link http://old2018.agenziacoesione.gov.it/it/arint-Strategie_di_area/Strategie_di_area.html (ultimo accesso 11 novembre 2019).

obiettivi pensati dai destinatari (i bambini/ragazzi), le strade da percorrere nell'ambito della SNAI possono essere tre:

1. Nella fase di co-progettazione. Si può sperimentare una co-progettazione sperimentale in ambito educativo, ovvero, individuare un tema rilevante in ambito scolastico e su quello avviare una consultazione strutturata. Oppure, sulla scorta dei parlamentini, individuare un tema chiave delle strategie e rilevante per i bambini/ragazzi, come l'alternanza scuola-lavoro, e avviare un percorso partecipato, orientato a prendere delle decisioni.
2. Nella fase di realizzazione. Si può individuare una Strategia di area o un'azione che si presta ad essere realizzata e seguirne l'attuazione in chiave partecipata.
3. Nella fase di valutazione. Sarebbe bene prevedere la valutazione del potenziale di cittadinanza in progetti educativi, nella loro fase di realizzazione e alla fine della loro realizzazione, anche per misurare il grado di autonomia raggiunto, dagli studenti e dai docenti coinvolti (obiettivo dell'educatore e del decisore).

I poli scolastici, inoltre, possono essere un ulteriore ambito di sperimentazione: si potrebbe selezionare un polo in fase di realizzazione e prevederne la progettazione con i bambini/ragazzi di uno spazio¹². In tutti i casi, occorre porre l'attenzione sul lavoro da fare con i docenti (formazione, accompagnamento)¹³ nella sperimentazione di un modello pedagogico e di apprendimento attivo, aperto alla comunità e all'educazione non formale, in cui l'educatore e il ragazzo possano contaminarsi in una comune azione trasformatrice (Raciti, 1999).

Conclusioni

La Strategia Nazionale per le Aree Interne ha combinato l'analisi multidimensionale dei fattori che possono incidere sulla qualità e sull'equità dei sistemi formativi in aree fragili con l'uso di un metodo progettuale partecipato, nel quale sono stati coinvolti docenti, studenti, dirigenti scolastici e amministratori locali. Ne sono scaturite azioni progettuali innovative in cui l'elemento della partecipazione ha plasmato non solo le fasi decisionali, ma gli stessi interventi con cui sperimentare un cambiamento nei contesti educativi: nella didattica, nei metodi e negli ambienti di apprendimento.

L'analisi dell'attuazione di questi interventi diventa dunque un interessante banco di prova e di osservazione per analizzare i risultati degli strumenti progettuali partecipati. Anche in questo caso, il coinvolgimento di studenti/docenti diventa fondamentale, così come è necessario promuovere un costante livello di analisi e di osservazione che permetta di legare l'uso dei dati (risultati degli interventi e indicatori per misurarli) alle politiche. Dalla sperimentazione delle attività

12 In Casentino, a Montemignaio, abbiamo incontrato il caso della nuova scuola realizzata sulla base di un progetto pensato e disegnato dai bambini. La scuola ha pluriclassi e la nuova scuola è stata pensata per adattare l'ambiente di apprendimento al metodo 'senza zaino'.

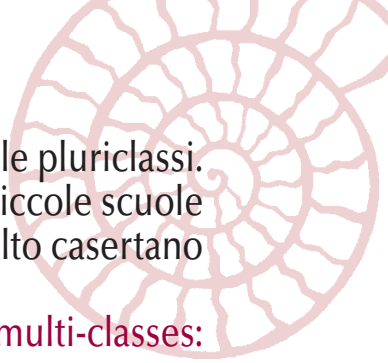
13 Alcune Strategie di area prevedono azioni che si pongono l'obiettivo di formare i docenti e promuovere modelli didattici innovativi, basati sull'approccio cooperativo (esempio Casentino-Valtiberina, Appennino Emiliano, Appennino Lombardo con la sperimentazione di una classe montessoriana o del monitoraggio civico).

di ricerca-azione, per esempio, potranno emergere interessanti meccanismi di attivazione, si potranno costruire e sviluppare ricerche situate.

Si tratta di un percorso, e di una responsabilità, che non finisce ma inizia con l'avvio delle progettualità che saranno sperimentate nelle scuole delle aree interne. Da un punto di vista metodologico, sarà necessario descrivere e analizzare cosa accade nei contesti territoriali usando strumenti quantitativi e qualitativi, assumendo il coraggio della sperimentazione per dare gambe alle azioni innovative progettate come pratiche di cambiamento e di rottura delle tradizionali (e consolidate) modalità organizzative e progettuali dei servizi educativi.

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2014a). Inequality in education: can Italian disadvantaged students close the gap? *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 52(1), 8-20, DOI: 10.1016/j.socec.2014.05.002
- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2014b). Educational institutions, resources, and students' resiliency: an empirical study about OECD countries. *Economics Bulletin*, 34(2), 1055-1067. <https://econpapers.repec.org/article/eblecbull/eb-14-00160.htm>
- Barca, F. (2009). *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy*. Bruxelles.
- Dipartimento Politiche di Sviluppo. (2012). *Nota Metodologica per la definizione delle Aree Interne*. Roma.
- Dipartimento Politiche di Sviluppo. (2013). *Strategia nazionale per le Aree interne: definizione, obiettivi, strumenti e governance*. Roma: Documento tecnico collegato alla bozza di *Accordo di partenariato* trasmessa alla CE il 9/12/2013.
- Fleming, D. (2015). Student Voice: An Emerging Discourse in Irish Education Policy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 223-242. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085872.pdf>
- Fondazione Agnelli. (2019). *Le sfide per l'innovazione didattica*, Camera dei Deputati - Commissione VII - audizione Fondazione Giovanni Agnelli, 25 settembre 2019.
- Giancola, O. (2010). Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un tentativo di spiegazione del 'caso' italiano. *Quaderno di Ricerca Aracne*, 31.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF, International Child Development Centre.
- Lo Presti, V., Luisi, D., Napoli, S. (2018). Scuola, comunità, innovazione sociale. In (ed De Rossi A.), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli.
- Lucatelli, S. (2015). La strategia nazionale, il riconoscimento delle aree interne. *Territorio*, n. 74, 80-86. Milano: Franco Angeli. DOI: 10.3280/TR2015-074014.
- Luisi, D., & Tantillo, F. (ed) (2019). Scuola e innovazione culturale nelle aree interne. *I Quaderni della Ricerca*, 50. Bologna: Loescher.
- Luthar, S., & Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development* 71(3):543-62. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e delle Ricerca, Strategia Nazionale per le Aree Interne (2015). *La Buona Scuola per le aree interne*. Roma.
- Raciti, P. (1999). Coscientizzazione, diritti, auto-organizzazione: tre parole per ripensare la progettazione di interventi educativi e formativi per adolescenti. *Rassegna di Servizio Sociale*, 1.
- Taylor, C., & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture and Society*, 17(2), 161-175. DOI: 10.1080/14681360902934392.



L'innovazione didattica nelle pluriclassi. Un'indagine esplorativa nelle piccole scuole delle comunità montane dell'Alto casertano

Educational innovation in multi-classes: An exploratory survey in the small schools of the mountain communities of the Alto Caserta

Rosaria Capobianco

Università Napoli Federico II, Napoli - rosaria.capobianco@unina.it

ABSTRACT

This paper analyzes the teaching practices used in the multi-classes present in the “small schools” of Alto Casertano and on the importance that these are incorporated in the training of teachers as a driving force for the quality of teaching. It is necessary to deepen the training of teachers who every year, more and more often, are catapulted into multi-classes, as teaching in heterogeneous classes requires didactic skills, innovative strategies and specific competences to be able to guarantee all students real meaningful learning, in respect for cognitive development. From the analysis of the contents of the interviews with the teachers of multi-classes conducted in the primary schools of the Alto Casertano it is clear that the Problem-Based Learning (PBL), peer education and collaborative learning (Johnson & Johnson, 1994) are fundamental within the small schools, but above all how important teamwork is, that is to give life to communities of practices, for sharing good practices.

Il presente contributo analizza le pratiche di insegnamento utilizzate nelle pluriclassi presenti nelle “piccole scuole” dell'Alto Casertano e sull'importanza che queste vengano incorporate nella formazione degli insegnanti come volano per la qualità della didattica. È necessario approfondire la formazione dei docenti che ogni anno, sempre più spesso, vengono catapultati nelle pluriclassi, in quanto la didattica nelle classi eterogenee necessita di abilità didattiche, strategie innovative e competenze specifiche per poter garantire a tutti gli studenti il vero apprendimento significativo, nel rispetto dello sviluppo cognitivo. Dalle analisi dei contenuti delle interviste alle docenti di pluriclassi condotte nelle scuole primarie dell'Alto Casertano si evince come il Problem-Based Learning (PBL) o apprendimento basato su un problema, l'apprendimento tra pari (peer education) e quello collaborativo (cooperative learning) siano fondamentali all'interno delle piccole scuole, ma soprattutto quanto sia importante il lavoro di team, cioè dar vita a delle comunità di pratiche, per la condivisione delle buone prassi.

KEYWORDS

Multi-grade class, sfide didattiche, Problem-Based Learning (PBL) formazione dei docenti.

Pluriclasse, educational challenges, Problem-Based Learning (PBL) teacher training.

Introduzione

La struttura della pluriclasse all'interno delle piccole scuole è un fenomeno ampiamente diffuso, anche a livello internazionale, infatti sono tanti i nomi che sono stati conati per indicare questo raggruppamento eterogeneo di alunni; la maggior parte delle ricerche presenti nella letteratura scientifica preferisce usare la denominazione *multi-grade class*, ma si legge, spesso, anche la definizione *composite class* oppure tutta una serie di etichettature come: *combination classes*, *double classes*, *split classes*, *mixed-age classes* e *vertically grouped classes* (Veenman, 1995).

Sicuramente la pluriclasse richiede un ragguardevole lavoro da parte dei docenti, più pianificazione, un'intensa collaborazione e una maggiore professionalità rispetto alla classe classificata "convenzionale" (Cushman, 1993; Gaustad, 1992; Miller, 1996). È necessario avere a disposizione un *tempo didattico* congruo per poter soddisfare le esigenze sia del docente, che dell'alunno. Laddove tutti questi elementi sono soddisfatti e pienamente messi in atto dal docente il successo della pluriclasse è garantito (Fox, 1997; Miller, 1996; Nye, 1993).

Sono tante le *sfide* didattiche affrontate quotidianamente dai docenti delle pluriclassi (*multi-grade classes*), sfide che vengono sostenute mettendo in atto tutte quelle strategie didattiche atte a garantire a tutti gli alunni il *successo formativo*, del resto diverse ricerche hanno potuto constatare come l'insegnamento nel contesto delle piccole scuole rappresenti un potenziale aggiunto per migliorare la qualità dell'insegnamento (Hargreaves, 2009; Carter, 2003). Tuttavia sarebbe ingannevole sostenere che tutti i docenti preferiscano insegnare nelle pluriclassi perché più stimolanti, in quanto è vero il contrario, ossia proprio perché l'insegnamento nella pluriclasse sembra essere più impegnativo rispetto alle classi tradizionali, i docenti preferiscono insegnare in quest'ultime perché non sempre hanno un vasto repertorio di strategie didattiche, ma soprattutto quella dedizione che serve necessariamente (Russel, 1998).

Le tante "piccole scuole" dislocate sul nostro territorio nazionale italiano, europeo e mondiale, in situazioni di isolamento geografico e con pluriclassi, offrono un modello pedagogico che, grazie all'UNESCO, diversi Stati, come la Svizzera, la Francia e gli Stati Uniti, stanno cercando di integrare nel loro sistema scolastico. In molti paesi del mondo il raggruppamento in un'unica classe, di bambini di età differente, è una consuetudine ricorrente, spesso infatti non sussiste un numero sufficiente di alunni per formare una classe omogenea per età, questo succede per tutte quelle *small rural schools*, dove la permanenza della scuola in un determinato territorio offre la possibilità di non disgregare la comunità d'origine (Nylor, 2000), infatti grazie alla permanenza della scuola i bambini non si allontanano dalla loro terra.

È pur vero che le pluriclassi possono formarsi ovunque (Boysee, 2002), anche dove non sussistono problemi legati all'isolamento geografico, anche perché sono in molti gli studiosi che ritengono l'eterogeneità di età, all'interno della stessa classe, un volano per l'apprendimento (Vincent, 1999, b). Basti pensare alle *teorie dell'apprendimento* che sostengono quanto sia importante per lo sviluppo cognitivo l'interazione con i coetanei e con l'ambiente, del resto gli stessi Bruner (1960) e Vygotsky (1978b) supportano l'idea che lo sviluppo cognitivo dei bambini piccoli derivi da uno sforzo continuo che permette di adattarsi all'ambiente. Anche Bandura (1977) nella sua *teoria dell'apprendimento cognitivo sociale*, sottolinea l'importanza di osservare e di modellare i diversi comportamenti, i vari atteggiamenti e le numerose reazioni emotive degli altri.

Per affrontare le tante *sfide* i docenti delle pluriclassi devono essere in grado

di progettare delle esperienze di apprendimento flessibili, divergenti e aperte, accessibili a tutti gli studenti che operando a diversi livelli, i docenti devono sapere *quando* e *come* poter utilizzare un raggruppamento omogeneo ed eterogeneo e in che modo progettare dei significativi compiti di gruppo cooperativo. I docenti devono essere competenti nel monitorare, valutare e registrare i progressi degli studenti usando metodi qualitativi come il diario di bordo e rapporti aneddotici con interazioni positive di gruppo e soprattutto devono saper sviluppare in ogni studente le tanto fondamentali abilità sociali (Vincent, 1999a).

Un'altra sfida per i docenti delle pluriclassi è riuscire favorire negli alunni la capacità di essere in grado di utilizzare i saperi appresi, sviluppando un "pensiero in azione" che cerca di andare oltre la sterile stratificazione di conoscenze inerti, ben rappresentata da un punto di vista iconografico dal famoso "*imbuto di Norimberga*". La pluriclasse, nello sfruttare l'esiguità del numero come un vantaggio, offre ai propri alunni l'opportunità di confrontarsi con *problemi* aperti, sempre sfidanti, espressione del mondo reale e della quotidianità, situazioni problematiche che possono essere affrontate, analizzate e gestite con la guida costante, flessibile e formativa dell'insegnante. La didattica per *problem solving* all'interno della pluriclasse offre al docente la possibilità di accompagnare gli alunni lungo il percorso formativo, sostenendoli nel confronto e favorendo la capacità di riflettere sulle strategie da adottare, sulle proprie interpretazioni e sulle azioni per poter sviluppare la capacità di scoprire e di correggere da soli i propri sbagli. Inoltre insegna a "leggere" i problemi nel miglior modo possibile, favorendo la risoluzione attraverso l'attribuzione di significato ad oggetti, eventi e situazioni, pur nel rispetto del singolo sviluppo cognitivo. Nella pluriclasse, per l'alunno, il mettersi alla prova per imparare dai propri errori, è ancora più importante e formativo, in quanto è sinonimo di crescita e aiuta a diventare autonomi, l'autonomia è, infatti, la carta vincente per il buon funzionamento della didattica all'interno della pluriclasse. Una didattica che deve smantellare quotidianamente quell'atteggiamento rinunciatario che gli studenti hanno verso i *problemi*, visti da loro come situazioni da evitare per non imbattersi in possibili fallimenti (Ozuru, Briner, Kurby e McNamara, 2013).

In Italia, l'INDIRE, da anni, promuove la permanenza delle piccole scuole situate nei territori geograficamente isolati al fine di conservare un «presidio educativo e culturale» (Manifesto, 2018)¹, in grado di arginare il fenomeno dello spopolamento. Il progetto di ricerca "Piccole Scuole", promosso dall'INDIRE nell'ambito di azioni di innovazione e di miglioramento in contesti scolastici isolati, supportato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca² ha creato la Rete nazionale delle piccole scuole, un valido ed efficace strumento per consolidare le buone pratiche e favorire lo scambio positivo tra le piccole scuole.

Il *Manifesto del Movimento delle Piccole scuole* promosso dall'Indire presenta tre punti chiave:

- *La comunità di memoria e qualità dell'apprendimento*: tale aspetto sottolinea come le piccole scuole siano in grado di conservare e di rinsaldare gli aspetti

1 Il Manifesto è scaricabile al sito: <http://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>

2 Il progetto di ricerca "Piccole Scuole", promosso dall'INDIRE, è finanziato dal 2016 nell'ambito del Programma Operativo Nazionale plurifondo (2014IT05M2OP001) "Per la scuola - Competenze e ambienti per l'apprendimento" 2014-2020, nell'ambito dell'Asse I - "Investire in abilità, istruzione e apprendimento permanenti".

culturali e storici tipici di un determinato territorio, diventando grandi *comunità di memoria*;

- *L'esperienza delle pluriclassi, come una risorsa e non come un limite*: la necessità di organizzare la vita scolastica senza la divisione rigida in classi può rappresentare un vero modello di apprendimento solidale, espressione della didattica inclusiva;
- *Tecnologie e inclusione sociale*: la possibilità di implementare soluzioni tecnologiche adeguate alle diverse realtà rende possibile superare la ristrettezza dell'ambiente sociale, che limita le possibilità di confronto e tende a ridurre gli stimoli e le opportunità.

1. Un'indagine esplorativa nelle piccole scuole delle comunità montane dell'Alto casertano.

La ricerca qualitativa da me condotta è nata dall'esigenza di conoscere e di analizzare come la *didattica per competenze* risultasse efficace all'interno delle pluriclassi e, soprattutto, quali strategie didattiche risultassero "vincenti" ai fini dell'*apprendimento significativo*. Dopo aver svolto come esperta il corso di formazione "*Progettazione e valutazione delle competenze: UdA, compiti autentici e rubriche valutative*" (anno scolastico 2018/19), rivolto ai docenti degli Istituti comprensivi aderenti alla Rete di Scopo "*Oltre la Rete*", ossia gli Istituti Comprensivi di Roccamonfina (scuola capofila), di Mignano Monte Lungo, di Rocca d'Evandro, di Teano e di Vairano Patenora (comuni dell'Alto Casertano), ho conosciuto la realtà delle pluriclassi, in quanto molti docenti delle scuole dislocate in comunità montane sperimentano, da molti anni, questo tipo di organizzazione all'interno dei loro plessi, addirittura alcune docenti originarie di questi luoghi hanno vissuto da *alunne* l'esperienza della pluriclasse, prima ancora di viverla da *docente*.

Le docenti delle pluriclassi, partecipanti al mio corso, lamentavano che le loro scuole, soffrendo la carenza di iscrizioni, venissero considerate «scuole di serie B» dalle famiglie residenti nei comuni delle comunità montane che ritenevano la loro offerta formativa di bassa qualità. Pertanto alla luce di alcune ricerche nazionali e internazionali che hanno dimostrato come le piccole scuole siano luogo di innovazione e di sperimentazione pedagogica (Strike, 2008; Hargreaves, 2009; Mangione, Calzone, Bagattini, 2017; Mangione, Calzone 2018) ho deciso di compiere un'indagine esplorativa per comprendere meglio l'organizzazione della didattica per competenze all'interno delle pluriclassi.

2. Analisi del contesto

Questa ricerca qualitativa è stata condotta nell'Alto Casertano³, ossia al confine nord della regione Campania, un territorio che abbraccia le tre comunità montane della provincia di Caserta: la Comunità Montana del Matese, del Monte Maggiore e di Monte Santa Croce. Una zona, attraversata dal fiume Volturno, che è un dolce alternarsi di montagne e di colline, una vasta area immersa nei boschi di castagni,

3 L'Alto Casertano comprende i seguenti comuni: Vairano Patenora, Baia e Latina, Caianello, Conca Campania, Galluccio, Marzano Appio, Mignano Monte Lungo, Pietramelara, Pietravairano, Presenzano, Riardo, Rocca d'Evandro, Roccamonfina, Roccaromana, S. Pietro Infine, Tora e Piccilli.

tra piantagioni di ciliegi, di noci, di noccioli, di ulivi e di vigneti. Il lavoro nei castagneti, negli oliveti, nei piccoli frutteti e il disboscamento delle selve impegna la gran parte degli abitanti del territorio, di conseguenza ai prodotti locali e all'attività commerciale sono legate le risorse economiche della maggior parte dei residenti.

Le scuole dell'Alto Casertano che rientrano nell'Ambito CE 09, per la particolarità del territorio che comprende ben tre comunità montane, presentano diverse esperienze di pluriclasse, sia per quanto riguarda la scuola Primaria, che la scuola Secondaria di primo grado. In particolare, le interviste hanno coinvolto le docenti che svolgono da anni la loro attività didattica nelle pluriclassi dell'Istituto Comprensivo *Roccamonfina Galluccio* di Roccamonfina (CE), dell'Istituto Comprensivo *Rocca d'Evandro* di Rocca d'Evandro (CE) e dell'Istituto Comprensivo *F. Rossi* di Capriati a Volturno (CE) (vedi Tabella 1).

Tabella1. Scuole Primarie con pluriclassi		
ANNO SCOLASTICO 2019-2020		
ISTITUTO DI APPARTENENZA	PLESSO	PLURICLASSI
Istituto Comprensivo <i>Roccamonfina Galluccio</i> di Roccamonfina (CE)	Scuola Primaria <i>Conca della Campania</i>	Classe seconda e terza
Istituto Comprensivo <i>Rocca d'Evandro</i> di Rocca d'Evandro (CE)	Scuola Primaria <i>San Pietro Infine</i>	Classe seconda, terza, quarta e quinta
ANNO SCOLASTICO 2018-2019		
ISTITUTO DI APPARTENENZA	PLESSO	PLURICLASSI
Istituto Comprensivo <i>Rocca d'Evandro</i> di Rocca d'Evandro (CE)	Scuola Primaria <i>San Pietro Infine</i>	Classe prima, seconda, terza, quarta e quinta
Istituto Comprensivo <i>F. Rossi</i> di Capriati a Volturno (CE)	Scuola Primaria <i>Letino</i>	Classe prima e seconda Classe terza, quarta e quinta
	Scuola Primaria <i>Fontegreca</i>	Classe prima e seconda Classe quarta e quinta

3. La metodologia adottata: interviste, focus group e osservazione dirette

Sono state campionate tre scuole con pluriclassi. I dati sono stati raccolti attraverso delle interviste individuali semi-strutturate con tre docenti di pluriclassi e tre dirigenti scolastici delle scuole incluse nel campione. La scelta dell'intervista semi-strutturata, del tutto simile all'intervista libera per modalità e per approfondimento dei temi, è stata dettata dalla possibilità di poter flessibilmente adeguare all'intervistatore le domande, cioè gli stessi quesiti rivolti a tutti gli intervistati, sono stati formulati diversamente da soggetto a soggetto, anche in relazione al racconto biografico del soggetto. È stato importante considerare che quanto più un'intervista qualitativa si avvicini al modello della conversazione naturale, tanto maggiore sarà la facilità con cui l'intervistato manifesterà le sue idee. Di contro

l'utilizzo di un'intervista quantitativa con un questionario, sarebbe risultata utile nel caso in cui il fenomeno studiato fosse stato ampiamente conosciuto, se si fosse stati consapevoli delle dimensioni che lo caratterizzano oppure se il proposito fosse stato quello di mettere alla prova empirica ipotesi già ben strutturate. Al contrario, nel caso in questione, è risultata decisamente più idonea un'indagine qualitativa, in quanto ci si trova nelle condizioni di conoscere poco l'esperienza educativo-didattica delle pluriclassi, pertanto il carattere di tale indagine è sicuramente un carattere esplorativo per cercare di comprendere gli elementi fondanti che la caratterizzano. L'*approccio esplorativo* ha permesso di chiarire la natura di un problema, di acquisire maggiore comprensione di una situazione e di fornire indicazioni per indagini future.

Lo step successivo, attualmente *in progress*, prevede l'attivazione di tre *focus group* condotti con tutti i docenti dei tre plessi dove vi sono le pluriclassi (pertanto sono invitati non solo le tre docenti intervistate che risultano essere le maestre prevalenti, ma anche i docenti di Lingua Inglese, di Religione cattolica, i docenti di sostegno e laddove presente il docente di *potenziamento*). Altri dati saranno raccolti attraverso le osservazioni delle lezioni nelle pluriclassi, tali dati saranno annotati in rubriche appositamente redatte per l'osservazione sulla base di alcuni elementi/tematiche emersi durante le interviste, il tutto sarà analizzato poi qualitativamente.

4. *What do we know about small schools? Le interviste semistrutturate.*

Lo studio condotto tra l'anno scolastico 2018/2019 e quello in corso 2019/2020 ha previsto come primo step le interviste individuali semistrutturate rivolte alle docenti delle pluriclassi e ai Dirigenti scolastici.

Le domande delle interviste sono state strutturate su una serie di elementi desunti dal saggio *What do we know about small schools?* (2003) di Mike Carter, che analizzando i vantaggi e gli svantaggi delle piccole scuole per quanto riguarda l'apprendimento degli alunni, ha preso in esame una serie di fattori:

- Il tempo (*time*), infatti mette in evidenza come gli alunni delle piccole scuole trascorrono circa il 7% in più del tempo scolastico nello svolgimento di attività ludico-pratiche (Hargreaves, 1990);
- La dimensione della classe (*class size*), anche Linda Hargreaves (1990) riporta un maggiore grado di attenzione individuale nelle piccole scuole;
- La valutazione (*assessment*): sicuramente la somministrazione di prove oggettive risulta essere semplificata dal numero esiguo di alunni che sono sicuramente conosciuti dal docente, anche se alunni di classe differenti dovranno essere valutati con griglie e rubriche valutative *ad hoc*;
- I rapporti scuola-famiglia (*home/school relationships*): alla luce della tanto decantata "alleanza educativa" i rapporti con le famiglie sono meno formali, più produttivi e più capaci di consentire un "*apprendimento reale*";
- Le classi di età miste (*mixed age classes*): gli alunni più piccoli possono spesso imparare dagli alunni più grandi, in una forma di *peer education*;
- Il docente che lavora in una piccola scuola, ed ha una pluriclasse, ha la possibilità di sperimentare diverse metodologie, anche se questo oltre ad essere impegnativo, richiede parecchio tempo;
- Gli atteggiamenti (*attitudes*): gli alunni delle piccole scuole hanno solitamente un buon atteggiamento verso il lavoro e la responsabilità;

- La pianificazione a lungo termine (*long-term planning*): nelle piccole scuole è più semplice progettare e realizzare attività didattiche in quanto il piccolo gruppo-classe ne facilita la realizzazione, certamente all’inizio può essere difficile tenere conto delle esigenze di ciascuna fascia d’età e consentire cambiamenti nelle combinazioni di età delle classi;
- La metacognizione (*meta-cognitive knowledge*): le piccole scuole infatti favoriscono negli studenti l’acquisizione di procedure meta-cognitive;
- La relazione educativa “intensa” (*long-term close relationships*): le strette relazioni a lungo termine tra gli alunni e gli insegnanti consentono una più stretta corrispondenza tra il processo di insegnamento e il processo d’apprendimento, determinando un maggiore impegno reciproco tra l’alunno e il docente. La conoscenza approfondita dei singoli alunni, nelle piccole scuole, va ben al di là della pratica di *etichettatura* dei singoli in base ai presunti “livelli” di prestazione;
- L’innovazione del *curriculum* (*curriculum innovation*): un curriculum innovativo ha effetto più rapidamente nelle piccole scuole;
- I docenti sono spesso esperti in una serie di situazioni di insegnamento;
- Le transizioni tra le scuole e tra le classi sono “a misura d’uomo” ed evitano il calo dell’apprendimento (Carter, 2003).

L’intervista qualitativa, «una conversazione provocata dall’intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall’intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione» (Corbetta, 1999, p. 405) è sempre iniziata con la presentazione delle finalità della mia ricerca.

Pertanto gli aspetti approfonditi nel corso dell’intervista possono essere suddivisi in quattro macroaree:

- Vantaggi/svantaggi della pluriclasse (es. Eterogeneità di età degli alunni, il numero ridotto,, ecc.)
- Gestione del tempo;
- Sperimentazione della didattica per competenze e di altre strategie didattiche;
- Rapporti con le famiglie e la relazione educativa.

5. Analisi delle interviste

Il racconto biografico è stato necessario per contestualizzare e inquadrare in maniera più precisa il livello di partecipazione, di interesse e di coinvolgimento degli intervistati. La durata dell’intervista è stata molto variabile, da un minimo di 15 minuti ad un massimo di 1 ora e 40 minuti a seconda delle esperienze, dell’interesse e delle risposte ampie o sintetiche degli interlocutori. L’analisi delle interviste è stata condotta tenendo costante la suddivisione degli intervistati nelle due categorie:

- I dirigenti scolastici di Istituti Comprensivi in cui sono presenti una o più pluriclasse;
- Le docenti di pluriclassi della scuola Primaria dei medesimi istituti comprensivi dei Dirigenti intervistati. Con l’intento di evidenziare somiglianze e differenze all’interno dei due raggruppamenti.

5.1. Vantaggi/svantaggi della pluriclasse

L'eterogeneità degli alunni è stata vista da entrambe le categorie (docenti e dirigenti) come un vantaggio, così come il numero ridotto di alunni, in quanto i docenti attraverso la didattica individualizzata possono garantire a tutti il successo formativo. Tutti gli alunni possono partecipare attivamente alla vita della scuola perché tutti possono essere ascoltati ed essere al centro del processo di insegnamento/apprendimento. L'esiguo numero offre la possibilità di colmare in breve tempo possibili lacune, grazie alle attività di recupero e di potenziamento. È un ambiente inclusivo anche per tutti gli alunni che presentano difficoltà di apprendimento, poiché vengono stimolati e coinvolti in attività di cooperative learning, attraverso le quali valorizzate le loro potenzialità. Anche se, secondo il parere dei Dirigenti, il numero di alunni per classe è bene che non sia troppo esiguo, perché questo potrebbe essere "limitante" e riproporre un'altra forma di isolamento, infatti in una delle scuole campionate c'è attualmente una pluriclasse con solo 8 alunni, di cui due in situazione di disabilità, la relazione tra pari risulta essere molto limitante, pertanto poco stimolante. Secondo il parere generale una buona pluriclasse dovrebbe oscillare tra i 15 e i 18 alunni.

5.2. Gestione del tempo

Per i docenti la gestione del tempo è fondamentale: c'è chi preferisce dividere in due la lezione e rivolgersi prima ad un gruppo di alunni della stessa classe e poi ad un altro gruppo di alunni, che nel frattempo sono ugualmente impegnati o in attività di recupero o di approfondimento o di consolidamento. Qualche altro docente preferisce invece impostare per tutti la stessa lezione, diversificando i messaggi e riuscendo a dare a ciascuno *compiti differenziati*. In questo modo gli alunni diventando in fretta autonomi e responsabili, sanno gestire bene il proprio tempo, il proprio materiale di studio, così come sanno rispettare il turno proprio e quello degli altri, sanno collaborare con i coetanei, ma anche con i più piccoli, si organizzano per i lavori di gruppo e sanno risolvere problemi costruttivamente. La gestione del tempo per gli alunni di una pluriclasse riguarda anche la *saper aspettare*, viene messa da parte la logica di "avere tutto e subito", infatti la maestra potrebbe essere impegnata con altri compagni e quindi gli alunni dovranno imparare che l'attesa potrebbe anche rappresentare un momento di auto-formazione, di scoperta, di gioco, di discussione, di ascolto, di riflessione: un tempo sicuramente *formativo*. I Dirigenti lamentano che spesso le docenti non riescono ad organizzare bene il tempo-classe, loro invece preferiscono che si adotti un'impostazione più scolastica, con un uso del libro di testo che viene spesso messo da parte da qualche docente.

5.3. Sperimentazione della didattica per competenze e di altre strategie didattiche

Nella pluriclasse la flessibilità regna, infatti è possibile sperimentare nuove pratiche e strategie didattiche e consolidare quelle esistenti, come la *didattica per competenze*, il peer tutoring, il cooperative learning, ma le docenti stanno sperimentando una delle metodologie didattiche che favorisce lo sviluppo del pensiero critico, ossia il *Problem-Based Learning* (PBL) o apprendimento basato su un problema, un metodo d'insegnamento centrato sul discente, in cui un *problema* costituisce il punto di partenza del processo di apprendimento (Barrows,

Tamblyn, 1980). Il *Problem-Based Learning* è una strategia di apprendimento che attiva la cooperazione in piccoli gruppi di studenti per trovare una soluzione a situazioni/problemi. In letteratura scientifica esistono diverse ricerche volte ad individuare la relazione fra PBL ed il pensiero critico; queste, seppur in assenza di risultati statisticamente significativi, ritengono che tale approccio sia una strategia promettente nella promozione del pensiero critico. Il PBL è un approccio che incoraggia gli alunni ad attivare un apprendimento autodiretto e supporta anche lo sviluppo di abilità quali il pensiero critico, il lavoro in team e la leadership condivisa.

Il *Problem-Based Learning* cambia la tradizionale modalità di apprendere e al contrario dell'apprendimento centrato sui contenuti proposti dal docente, considera il *problema* il punto di inizio del processo di apprendimento. Il problema che il docente-facilitatore presenta al gruppo di studenti deve essere un problema "autentico", simile ad un possibile "vero" problema che gli studenti potrebbero affrontare in prossimo futuro. I problemi, quindi, devono essere supposti nel modo più concreto possibile e proporre un grado di complessità appropriato alle caratteristiche e alle conoscenze pregresse degli studenti, favorendo anche un approccio interdisciplinare per la risoluzione dello stesso. Il problema, che ha l'obiettivo di sollecitare un'attività di problem-solving, viene presentato dalle docenti delle pluriclasse sotto forma di storia, di illustrazione, di un grafico o dello studio di un caso, (Hung, Jonassen, 2008, p.12). Tra le varie tipologie di problemi utilizzati vi possono essere quelli di tipo *esplicativo*, quelli che fanno riferimento a dilemmi e a tematiche di natura morale, quelli volti alla *ricerca di evidenze*, quelli di *strategia* ed altri ancora (Schmidt, Moust, 1999, pp. 3-12). Il bambino è sempre posto al centro dell'attività didattica, tutto ruota attorno a lui ed impara da subito ad essere partecipe e protagonista del suo apprendimento, ossia impara ad imparare. Le pluriclasse privilegiano il *come pensare*, piuttosto che il *cosa pensare*, sostenendo pienamente la posizione del pedagogista Robert Ennis che vede il pensiero critico (*critical thinking*) come un pensiero riflessivo ragionevole focalizzato sul decidere a cosa credere o cosa fare (Ennis, 1993, 2011).

5.4. Rapporti con le famiglie e la relazione educativa

Tra gli alunni e le insegnanti si crea un legame molto forte, molto materno, ma al tempo stesso la relazione educativa è vissuta pienamente; anche il rapporto con le famiglie risulta essere intenso, quelle stesse famiglie che accettano sempre con sospetto ed insoddisfazione che un proprio figlio sia in una pluriclasse, terminano sempre l'anno scolastico con un atteggiamento di grande stima e di riconoscenza nei confronti delle docenti.

Conclusione

Pur sottolineando e dando prova della validità dell'impianto educativo-didattico delle piccole scuole nessuna azione è stata attivata né a livello istituzionale, né per quanto riguarda la ricerca internazionale per far sì che finisca questa disparità per gli alunni che frequentano una piccola scuola in cui sono presenti le pluriclasse scuole (Gadsden, Davis, Artiles, 2009).

Dalle analisi delle interviste risulta evidente come gli svantaggi legati soprattutto all'isolamento culturale, a cui si innesta una certa povertà di relazioni sociali,

di cui soffrono innegabilmente gli alunni delle piccole scuole decentrate, siano fronteggiati proprio grazie all'*apprendimento cooperativo*, elemento chiave del successo per gli alunni delle pluriclassi. Gli alunni delle classi mostrano atteggiamenti più positivi nei confronti della scuola, hanno maggiori capacità di leadership, una buona autostima, e si registrano di conseguenza un aumento dei comportamenti pro sociali e una diminuzione dei comportamenti aggressivi, rispetto agli studenti delle scuole tradizionali (McClelland, 2004). Rispetto al rendimento scolastico le docenti intervistate non evidenziano differenze tra le pluriclassi e le classi normali, ossia i risultati dell'apprendimento sono soddisfacenti, come riportato spesso in altri studi (Ladson-Billings, 1994; Orfield, 2001), sicuramente si evidenzia un maggiore pensiero critico ed una migliore capacità di imparare a imparare da parte degli alunni delle pluriclassi.

Il risultato emerso dal confronto delle tre scuole è che in tutte e tre le pluriclassi si registra un considerevole effetto positivo sulle abilità sociali dei bambini (Sargent, 2002) che vengono acquisite attraverso la modellazione, l'osservazione, la pratica e il feedback. In queste classi i più piccoli hanno l'opportunità di osservare i comportamenti sociali dei più grandi. Un modello di lavoro positivo all'interno di un'aula di età mista è sicuramente il *peer tutoring* che favorisce lo sviluppo di abilità sociali poiché il docente incoraggia le interazioni tra le età attraverso il tutoraggio e la scoperta condivisa. Il raggruppamento eterogeneo è correlato ad una migliore autostima per tutti gli alunni, specialmente se si realizza il vero *cooperative learning* all'interno di progetti oppure nel semplice svolgimento di un compito autentico.

Riferimenti bibliografici

- Barrows, H.S., Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning in medical education*. New York. Springer Publishing Company.
- Bennett, N., O'Hare, E., Lee, J. (1983). Mixed-age classes in primary schools: a survey of practice. *British Educational Research Journal*, 9(1), 41–56.
- Bouysee, V. (2002). *Les Classes Multigrades. Seminaire Interactif des Responsables de Planification*. IIPE/UNESCO
- Carter, M. (2003) What do we know about small schools? National College for School Leadership, Nottingham.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Cornall, J.N. (1986). The small school: achievements and problems. *Education Today*, 36(1), 25–36.
- Cushman, K. (1993). *The case for mixed-age grouping*. Harvard, MA: Author.
- Darling-Hammond, L. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York, NY: National Commission on Teaching and America's Future.
- Dunning, G. (1993). Managing the Small Primary School: The Problem role of the Teaching Head. *Education Management and Administration*. 21, 2.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*. 32(3), 179–186.
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: reflection and perspective part 1. *Inquiry: Critical Thinking Cross the Disciplines*. 26(1), 1-65.
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (1999). *America's children: Key national indicators of wellbeing*. Washington, DC: Author.
- Fox, M. (1997). *Strategies for developing multi-age classrooms*. Paper presented at the annual convention of the National Association of Elementary School Principals Association, San Antonio, TX.
- Gadsden, V. L., Davis, J. E., Artiles, A. J. (2009). Introduction: Risk, equity, and schooling: Transforming the discourse. *Review of Research in Education*, 33(1), VII-XI.

- Gaustad, J. (1992). Nongraded education: Mixed-age, integrated, and developmentally appropriate education for primary children [Special issue]. *OSSC Bulletin*, 35(7)
- Hargreaves, L. (1990). *Teachers and pupils in small schools*. In M., Galton, H. Patrick, (eds) (1990). *Curriculum Provision in the Small Primary School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, L. M. (2009), Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England, in *International Journal of Educational Research*, n. 48, 2009, pp. 117-128.
- Hayes, D. (1999). Organising learning in multigrade classes: a case study about a multi-task lesson. *Curriculum*, 20 (2), 100-109.
- Hung, W., Jonassen, D., H., (2008). All Problems are Not Equal: Implication for Problem-Based Learning *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol.2, 2.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Katz, L.G., Evangelou, D., Hartman, J.A. (1990). *The Case for Mixed-age Grouping in Early Childhood Education Programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dream keepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco: JosseyBass.
- Little, A.W. (2001) Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.
- Mangione G. R., Calzone S. (2018). *The italian small school towards Smart Pedagogy. A Cross-reading of opportunities provided by the National Operational Program (NOP) "For Schools 2014-2020 –Skills and Learning Environments"*. In Daniela L., *Didactics of Smart Pedagogy. Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*, Springer, pp-233-252.
- Mangione, G. R., Calzone, S., Bagattini, D. (2017). Ambienti digitali per le Piccole Scuole. Il potenziamento degli spazi laboratoriali all'interno di un rinnovato concetto di aula. *Form@re*, 17(3).
- Miller, B.A. (1996). A basic understanding of multiage grouping. *School Administrator*, 53(1), 12-17.
- Nye, B. (1993). Some questions and answers about multiage grouping. *ERSSpectrum*, 11(3), 38-45
- Orfield, G. (2001). *Schools More Separate: Consequences of a Decade of Resegregation*. Cambridge, MA: Harvard Civil Rights Project.
- Ozuru, Y., Briner, S., Kurby, C.A., McNamara, D.S. (2013). Comparing comprehension measured by multiple-choice and open-ended questions, *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 67(3), 215-277.
- Sargent, K. (2002). *Are Multigrade Schools Effective? Center for educational policy*, University of Maine.
- Schmidt, H. G., Moust, J. H. C., (1999), *A taxonomy of problems used in problem-based curricula*. In Van Merriënboer, J., Van Moerkeke, G. *Instructional design for problem-based learning: proceedings of the third workshop of the EARLI SIG instructional design*, Maastricht, Datayse, 3-12.
- Strike, K. A. (2008). Small schools: Size or community? *American Journal of Education*, 114(3), 169-190.
- Veenman, S., (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*. 65, 4, 319-381.
- Veenman, S., Lem, P., Winkelmoen, B. (1985). Active learning time in multigrade classes. *Educational Studies*, 13, 75-89.
- Vincent, S. (1999a). *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook For Small, Rural Schools. Book 1: Review of the Research on Multigrade Instruction*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Vincent, S. (1999b). *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook For Small, Rural Schools. Book 2: Classroom Organization*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.



Istituto Achille Ricci: da “Convitto Fanciulli Gracili e Orfani di Guerra” a “University College School”. Dall’innovazione didattica un’idea di scuola

The Achille Ricci Institute: from “Boarding school for frail children and war orphans” to a “University College School”. From educational innovation to an idea of school

Stefano Pasta

Università Cattolica del Sacro Cuore - stefano.pasta@unicatt.it

ABSTRACT

This paper is divided into three parts. The first two reconstruct a hundred years of history of Achille Ricci, a small school. The account follows two lines of development: a more historical one, and another one focused on didactic experimentation and innovation. The latter deals with a systematic approach based on transversal processes and contributions with an interdisciplinary nature. The third part of this paper is dedicated to a practice whose outcome is that of “rethinking in continuity” the idea of school, in connection with its roots.

Nelle prime due parti, il testo ricostruisce i cento anni dell’Achille Ricci, scuola di piccole dimensioni, seguendo due direzioni: quella più propriamente storica e quella di sperimentazione e innovazione didattica secondo un approccio sistemico basato sulla trasversalità del processo e la multidisciplinarietà dei contributi. La terza parte del testo è dedicata a una pratica che mostra un esito di questo “ripensamento nella continuità” dell’idea di scuola, in connessione con le origini.

KEYWORDS

Small Schools, Educational Innovation, Achille Ricci Institute, Social History. Piccole Scuole, Innovazione didattica, Istituto Achille Ricci, Storia Sociale.

Introduzione

L'Istituto Achille Ricci, nato alla periferia di Milano come Convitto per orfani di guerra e fanciulli gracili nel 1918, ha una storia secolare. Nel 2018, l'accordo con il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremi) dell'Università Cattolica ha portato a un ripensamento della proposta didattica e della scuola in generale, con l'obiettivo di divenire una sorta di "palestra didattica" sul modello di esperienze internazionali (*College of Education* anglosassoni, *Colégios de Aplicação* in Portogallo e Brasile, *Colegios de Aplicación* in Spagna e nei paesi ispanofoni dell'America Latina).

Nelle prime due parti, il testo ricostruisce i cento anni dell'Achille Ricci, scuola di piccole dimensioni, seguendo due direzioni: quella più propriamente storica e quella di sperimentazione e innovazione didattica secondo un approccio sistematico basato sulla trasversalità del processo e la multidisciplinarietà dei contributi. Da entrambe emerge come l'Istituto sia stato capace di ripensare la proposta didattica alla luce dei mutamenti sociali e culturali della società e del territorio in cui è inserito. Per quanto l'Achille Ricci non sia caratterizzata dal contesto socio-economico delle piccole scuole, si evidenzieranno alcuni elementi che rendono l'esperienza analizzata interessante nell'ottica di quel processo, auspicato dal Manifesto delle piccole scuole¹, di trasformare un vincolo (pochi studenti) in risorsa (alta qualità), elaborando un paradigma educativo con ambienti di apprendimento qualitativamente adeguati e inclusivi, attraverso il ricorso alle tecnologie e alla riscoperte delle scuole come comunità di memoria legate alla storia del territorio.

La terza parte del testo è dedicata a una pratica che mostra un esito di questo "ripensamento nella continuità" dell'idea di scuola, in connessione con le origini. Si tratta del progetto "Scuola Più", un intervento per la prevenzione e il contrasto della povertà educativa e della dispersione scolastica per ragazzi al terzo anno di scuola secondaria di I grado, finalizzato al successo formativo di alunni stranieri neoarrivati o in situazione di disagio sociale, con il ricorso alla classe *multiage* come scelta pedagogica che tesorerizza l'eterogeneità e la differenza di età e livelli degli studenti, ossia un altro elemento comune con le piccole scuole (Mangione, 2017).

1. Una storia secolare (1918-2018)

Nell'ottobre 1918, nello stabile di via Brusuglio (oggi via Sbarbaro, 11) a Milano, nasce il "Convitto Fanciulli Gracili e Orfani di Guerra - Principessa Piemonte", con l'obiettivo – come era scritto all'articolo 2 dello Statuto – di «mantenere, istruire ed educare fanciulli gracili e poveri, orfani di guerra e figli di dispersi e/o di invalidi di guerra». I locali, di proprietà degli Oblati, sono affittati per nove anni grazie a una donazione di 250mila lire della Croce Rossa Americana al senatore Emanuele Greppi, ex sindaco di Milano e presidente dell'"Associazione per la Scuola", per occuparsi dell'istruzione umana e cristiana e dello sviluppo fisico dei minori più deboli. Oltre al medico Temistocle della Vedova, l'altra figura chiave per l'istituzione del Convitto è il maggiore Lightner Witmer, rappresentante della Croce Rossa ma soprattutto docente dell'Università della Pennsylvania riconosciuto

1 Per approfondire: <http://piccolescuole.indire.it/>.

come il primo ideatore del termine “psicologia clinica”, fondatore nel 1906 della rivista *The Psychological Clinic* e antesignano degli studi sulle difficoltà dell’apprendimento (Fagan, 1996).

Il Convitto nasce dunque al termine della Prima guerra mondiale, in un periodo di trasformazioni sociali e culturali (Ghizzoni, 2015; Galfré, 2017) e in cui vi era una forte spinta ideologica in favore dell’istruzione (Pruneri, 2018). L’allora comune “Affori e Uniti”, che accorpava Affori, Bovisa, Bruzzano e Dergano, oggi quartieri della periferia milanese, viveva il passaggio da società contadina ad industriale, con l’immigrazione dalle zone rurali della Lombardia²; servizi ed infrastrutture erano carenti (mancavano fognature, acqua potabile), le abitazioni erano insalubri, il pasto avveniva solo una volta al giorno, la tubercolosi, seguita dalla polmonite, era la prima causa di morte. Sebbene in Lombardia l’analfabetismo fosse sconfitto³, lo sviluppo economico non aveva abbattuto le barriere sociali di accesso all’istruzione secondaria (Piseri 2019).

L’8 aprile 1923, con Regio Decreto, il Convitto fu trasformato in Ente Morale, mentre le suore Missionarie Zelatrici, conosciute come Apostole del Sacro Cuore, sostituivano gradualmente il personale laico e continuarono fino al 2007 il loro carisma di assistenza agli orfani, ai migranti e agli ammalati.

La nomina a commissario prefettizio del Convitto (1928) del Grand’Ufficiale Achille Ricci, titolare di un’azienda di tessuti e console della Romania, portò all’ampliamento strutturale, con la costruzione delle piscine elioterapiche per la cura della tubercolosi e l’ampliamento dei padiglioni di degenza per gli infettivi, oltre all’attenzione per le nuove medicine e alla dieta degli alunni con quattro pasti al giorno. Quando Ricci donò tutti i suoi beni alla struttura, assunse il nome di Convitto Fanciulli Gracili e Orfani di Guerra - Achille Ricci.

La Seconda guerra mondiale, con lo sfollamento a Selvino (BG) dei ragazzi e la trasformazione in rifugio antiaereo per il quartiere, e le ristrettezze economiche del Dopoguerra caratterizzarono un periodo difficile, senza che l’Ente rinunciassero a una scuola materna, elementare e di avviamento professionale di qualità. Due cambiamenti sociali segnarono un ripensamento dell’attività: a seguito della diminuzione degli orfani, il 22 dicembre del 1978 al Convitto fu riconosciuto come Istituto di Pubblica Assistenza (II.P.P.A) dedicato ai minori affidati dal Comune di Milano; nel 1984 divenne un Semiconvitto: non vi erano più alunni interni, spostando l’attenzione alle esigenze delle famiglie, offrendo servizi educativi dalle 6 alle 18 e anche nei mesi non scolastici.

Negli anni Ottanta l’Achille Ricci stipula un accordo con il Provveditorato, che rappresenta una prima innovativa forma di collaborazione fra pubblico e privato: nella struttura viene ospitata una sezione distaccata della scuola media pubblica, in cui al mattino le lezioni vengono svolte dal corpo docente statale, mentre al pomeriggio l’Istituto si fa carico del tempo prolungato. Gli anni Novanta sono segnati dalla risposta a una nuova domanda sociale: l’assistenza ai parenti dei ricoverati giunti dal Sud Italia, con la stipula di convenzioni con i vicini ospedali per l’ospitalità a prezzi calmierati.

Nella direzione di un’attenzione alla corresponsabilità educativa tra scuola e

2 I residenti a Milano passano da 321.839 a oltre i 700.000 nel 1921 (Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2001).

3 L’analfabetismo riguardava persone riconducibili a disabilità o gravi deficit cognitivi. In Lombardia gli analfabeti tra i 10 e i 20 anni passano dal 35% (34 maschi, 36 femmine; Regno d’Italia: 64%) del 1871 al 4% (4 maschi, 3 femmine; Regno: 19%) tra i giovani da 16 a 21 anni del 1921 (Piseri, 2019, p. 337).

famiglia (Pati 2019), le principali novità degli anni Duemila sono il nuovo Statuto del 2003, con la trasformazione da II.PP.A. ad "Associazione Achille Ricci senza scopo di lucro"; la creazione (2007) dello Spazio caffè, luogo di incontro aperto al quartiere in cui le mamme di bambini di 0-3 anni si possono confrontare con specialisti e insegnanti e trovare uno spazio di gioco e socializzazione per i loro figli; l'apertura (2007-2010) di uno sportello di consulenza didattica, psicologica e di vita matrimoniale; il subentro (2007) alle Apostole del Sacro Cuore delle suore Francescane Adoratrici della Santa Croce, rimaste fino al 2017.

Nel giugno 2018, quando si attiva la collaborazione con l'Università Cattolica, l'Istituto è costituito dalla Scuola dell'Infanzia (circa 40 bambini) e dalle cinque classi della primaria (circa 100), mentre continuano ad essere ospitate tre classi della secondaria di II grado della scuola statale. È questo dunque il momento in cui si avvia il profondo ripensamento didattico con il supporto formativo e pedagogico del Cremit.

2. Ricerca, innovazione, formazione per una nuova didattica

Per il Centro di ricerca della Cattolica, diretto da Pier Cesare Rivoltella, la collaborazione con l'Achille Ricci è diventata l'occasione di uno spazio di sperimentazione didattica in cui insegnanti e ricercatori universitari lavorano a stretto contatto nel quotidiano come membri effettivi di una comunità educativa e di ricerca, sul modello della *University College School* (Sirotnik, Goodlad, 1988). In linea con la tradizione del Convitto, questo clima partecipativo coinvolge gli studenti, le loro famiglie e il territorio e li conduce alla comprensione delle prassi educative della scuola-comunità (Rohrs, 1974, p. 72). Il numero ridotto degli studenti ha rappresentato un elemento di vantaggio per l'avvio di innovazioni curriculari che hanno permesso un'organizzazione più flessibile dei percorsi di apprendimento, come rileva anche il Manifesto delle piccole scuole.

L'offerta formativa dell'Achille Ricci è stata rimodulata secondo un percorso di costruzione partecipata del curricolo per competenze (macroprogettazione) e di declinazione dello stesso tramite il metodo Eas (microprogettazione). Quanto al primo livello, si è partiti dai traguardi e dagli obiettivi presenti nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, per evidenziare i nuclei fondanti delle discipline e costruire un curricolo che espliciti le scelte della comunità scolastica e sia espressione dell'identità dell'Istituto (Rivoltella, Rossi 2019, pp. 127-148); una particolare rilevanza è stata la costruzione di un curricolo verticale integrato di Educazione Civica Digitale⁴ secondo il sillabo emanato dal Ministero dell'Istruzione nel 2018 (Lanfrey, Solda, 2018; Rivoltella, Rossi, 2019, pp. 89-100).

La microprogettazione (*lesson planning*) è avvenuta nella prospettiva della didattica per competenze e del design didattico contenuto nell'approccio interazionista del Conversational Framework elaborato da Diane Laurillard (2014). Il lavoro in classe è stato quindi progettato secondo il metodo degli Episodi di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2015), mettendo in pratica una didattica del fare che chiede di produrre artefatti e condividerli secondo l'indicazione di Gardner (1999) di sviluppare un'educazione al comprendere.

L'innovazione didattica è stata accompagnata da un percorso formativo con

4 Il curricolo verticale progettato per l'a.s. 2018-19 è visionabile sul sito dell'Istituto: https://www.istitutoachillericci.net/pvw/app/MISP0053/pvw_sito.php?sede_codice=MISP0053&page=2441000.

produzione di artefatti sui quali produrre riflessione, secondo il BLEC model, il modello di *blended instruction* ideato dal Cremit, le cui caratteristiche strutturali sono il *blended learning*, la tecnica delle *e-tivity* e il *coaching* (Rivoltella, Modenini, 2012).

Si potrebbe definire l'apporto del Cremit come quello di acceleratore nei processi di innovazione, con un'attenzione alla storia dell'Istituto e alle sue caratteristiche, come l'enorme parco in cui è immerso. È la potenzialità che si rileva anche in diverse esperienze di piccole scuole (Garzia, Giorgi, Mangione, Zoppi, 2019), che rinsaldano i propri tratti distintivi culturali e storici divenendo comunità di memoria, ma al contempo rappresentano una risorsa innovativa nel momento in cui legano l'apprendimento alla realtà valorizzandola nel rispetto delle vocazioni territoriali.

3. Una didattica contro la dispersione scolastica

Il ruolo del Cremit nell'innovazione didattica, in continuità con il suo secolo di storia e con l'obiettivo di rispondere ai bisogni sociali del territorio in cui è inserito, emerge nel progetto di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica che l'Achille Ricci e il Cremit hanno avviato nell'anno scolastico 2019-2020. In Italia questo problema (Batini, Bartolucci, 2016) non si distribuisce in modo uguale tra la popolazione giovanile, ma svela quali sono le varianti di disuguaglianza ancora operanti nel sistema educativo (di genere, di squilibrio territoriale, di discriminazione etnica; cfr. Colombo, 2010); l'Indagine conoscitiva svolta dalla Commissione cultura, scienza e istruzione nel 2014 conferma che la dispersione esplose durante i primi due anni della scuola superiore, ma ha le sue radici nelle assenze saltuarie che caratterizzano il primo ciclo di istruzione, in particolare negli alunni che abitano nelle aree periferiche e sono di origine straniera.

Per l'anno 2019-20 l'Istituto Achille Ricci ha deciso di avviare una propria scuola media, in sostituzione dell'ospitalità alla statale di zona, per garantire una continuità e verticalità nell'offerta formativa. Nel momento in cui la dirigenza ha rilevato che non vi erano potenziali iscritti per la classe terza, si è rivolta all'Ufficio scolastico provinciale (Usp) di Milano per rispondere a eventuali esigenze in linea con la sua storia e il suo mandato statutario. Accanto a un problema di dispersione alla scuola media, l'Usp ha segnalato una forte criticità per i ragazzi di 14-15 anni stranieri neoarrivati, che vivono un doppio rifiuto del sistema scolastico: dalle secondarie di I grado, che rivendicano la possibilità di non farli accedere perché troppo grandi, e dalle secondarie di II grado, che sottolineano le difficoltà a cui possono andare incontro con la lingua o con un ciclo di studi non completato. Quando invece avviene l'inserimento alle medie, non sono rari i casi per cui si arriva ad una o più bocciature, anche a fronte di un buon livello di istruzione nel paese di origine; si crea quindi una situazione emotiva delicata, in cui i ragazzi non sono riconosciuti dal sistema valutativo come portatori di una loro buona capacità e motivazione allo studio, esponendosi così a una percezione personale di fallimento, rifiuto, e una difficoltà ad immaginarsi con dei desideri di proseguimento di studio, fino al rischio di dispersione.

Come risposta a questi alunni fragili nasce il progetto "Scuola Più", coordinato dall'Usp e sottoscritto nel 2019 dall'Achille Ricci con una cooperativa sociale radicata nel territorio (Fondazione Aquilone) e con uno storico ente di formazione con esperienza nel contrasto al disagio scolastico (Società Umanitaria; si veda Canavero, Ghezzi, 2013). L'accordo prevede l'inserimento a scuola di un numero limitato di alunni (7-12) a rischio drop-out, con l'obiettivo di accompagnarli alla licenza media e che utilizzi la metodologia didattica della "scuola bottega" (Bramanti, 2015),

affiancando ai docenti degli educatori professionisti. Si è quindi promosso un approccio educativo pratico, una didattica che non parte dallo studio dei libri, ma da un fare concreto (laboratoriale), che ha poi una successiva rielaborazione teorica finalizzata a sviluppare le competenze di base. Fin da subito, per evitare dinamiche ghehettizzanti sono state progettate per alcune discipline situazioni di interazione con le altre classi, oltre a personalizzare gli apprendimenti per ciascun ragazzo, indicazione che anche il Miur suggerisce per il contrasto alla dispersione.

Per questi ragazzi, il Cremit ha promosso una didattica segnata dal contesto di classe eterogenea con studenti di età diversa, “*multiage*” (Lataille-Démoré, 2008). I corsi *multiage* divengono luoghi di sperimentazione e innovazione pedagogica (Kalaoja, Pietarinen, 2009), in cui la continua “prova di invenzione”, cui il docente in una classe eterogenea è chiamato, deve tenere conto dei principi di differenziazione e di sviluppo dell’autonomia (Mangione, 2017). Come nel caso delle piccole scuole, si tratta di spazi in cui sperimentare percorsi di apprendimento basati sull’unitarietà e la trasversalità del sapere.

4. Dall’innovazione didattica un’idea di scuola

Proprio dal progetto “Scuola Più” e dal processo di innovazione dell’Istituto Achille Ricci, emerge il ruolo della ricerca didattica – e di un centro universitario in dialogo con la comunità scolastica e il territorio – nel definire un’idea di scuola, un compito che è stato tradizionalmente svolto dalla pedagogia ma che negli ultimi anni sta rischiando di essere delegato alla politica e ai tecnici. In queste note conclusive si evidenzieranno alcuni degli elementi che costituiscono quest’“idea di scuola” (Rivoltella, 2018) e danno alcune indicazioni per trasformare un limite (pochi studenti) in risorsa (alta qualità), che è la sfida anche per le piccole scuole di contesti diversi.


Dalla revisione del curriculum passa la convinzione che la scuola sia chiamata a formare teste ben fatte: un curriculum breve, fatto di snodi essenziali, di macrocategorie esportabili, di mappe per navigare il sapere, di costrutti chiave, è la via per superare il nozionismo sterile, ma favorendo l’appropriazione culturale che è essenziale perché una testa, anche ben fatta, possa funzionare (Rivoltella, 2018, p. 23). Tale processo deve essere accompagnato da un forte investimento nella formazione, che diviene parte integrante dello stesso lavoro dell’insegnante, come anche il Miur ha stabilito con il Piano Formazione Docenti 2016-2019. Si è detto che un investimento – in termini di formazione, di revisione del curriculum e di tempo-classe – è stato dedicato alla Media Education. Non vi è, per ragioni di spazio, la possibilità di approfondire il curriculum sviluppato, ma occorre sottolineare che da qui passa un elemento importante dell’“idea di scuola”, ancora una volta coerente con le istanze che provengono dal Movimento delle Piccole Scuole: affrontare il rapporto con i media non significa cedere a una moda, ma rendere contemporanea l’esperienza scolastica, affermando che «i media nella scuola sono frontiera etica e spazio di costruzione della cittadinanza» (Rivoltella, 2018, p. 8). L’urgenza è saldare le narrazioni informali degli studenti con le narrazioni formali della scuola: per superare il gap che le separa, la scuola deve dare spazio alle culture mediali, facendo formazione su di esse, e rideclinare la propria cultura perché venga percepita come attuale dagli studenti.

Infine, dal ripensamento attuato dall’Achille Ricci emerge come l’innovazione in continuità con la tradizione porti alla cura per un extrascuola di qualità, all’investimento in ambienti che permettono la pratica sportiva, ma soprattutto è l’indicazione che lega la fondazione del 1918 “per fanciulli gracili e orfani di guerra”

con le successive trasformazioni di indirizzo, sino al progetto contro la dispersione scolastica. Dunque si tratta di un' "idea di scuola" inclusiva, radicata nel territorio e interrogata dai suoi bisogni sociali, con aule scolastiche che non sono circondate da mura impenetrabili ma sono collegate con l'esterno da ponti che divengono ricettori della comunità in cui la scuola è inserita.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascolta i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Bevilacqua, P., De Clementi, A., & Franzina, E. (eds.) (2001). *Storia dell'emigrazione italiana* (Vol. 2). Roma: Donzelli.
- Bramanti, A. (2015). Nuove alleanze nel percorso scuola-lavoro. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3/2015, pp. 617-642.
- Canavero, A., & Ghezzi, M. L. (2013). *Alle origini dell'Umanitaria. Un moderno concetto di assistenza nella bufera sociale di fine '800*. Milano: Umanitaria-Raccolto Edizioni.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Commissione VII Cultura, Scienze, Istruzione (2014). *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*. Roma: Camera dei Deputati.
- Fagan, T. K. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education: Origins of school psychology. *American Psychologist*, 47(2), 236-243.
- Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Gardner, H. (1999). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Garzia, M., Giorgi, P., Mangione, G.R., & Zoppi, I. (2019). Passato e presente delle piccole scuole dell'alta Valle del Sele. *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, 50, 28-42.
- Ghizzoni, C. F. (2015). Scuola e guerra a Milano (1914-1918). *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1, 21-30.
- Kalaja, 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.
- Lanfrey D., & Solda, D. (2018). Cos'è il Curriculum di educazione civica digitale e perché serve alle scuole e all'Italia. *Agenda Digitale*.
- Lataille-Démoré, D. (2008). "Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples?", *McGill Journal of Education*, 43(3), 351-369.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Mangione, G.R.J. (2017). Piccole scuole e didattica in pluriclasse. *Scuola7*, 52.
- Pati, L. (2018). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Piseri, M. (2019). Istruzione ed economia. In F. De Giorgi, A. Gaudio, & F. Pruneri (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 319-350). Brescia: Scholé.
- Pruneri, F. (2018). "Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948". *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 34, 2/2018.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P. C., & Modenini, M. (2012). *La lavagna sul comodino. Scuola in ospedale e istruzione domiciliare nel sistema lombardo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rohrs, H. (1974). *Metodi di ricerca nella scienza dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Sirotnik, K. A., & Goodlad, J. I. (1988). *School-University Partnerships in Action: Concepts, Cases, and Concerns*. New York: Teachers College Press.



Bimbisvegli nella piccola scuola di Serravalle d'Asti.
Una proposta di didattica per competenze e di
educazione alla cittadinanza attiva in una piccola scuola

**Bimbisvegli in Serravalle d'Asti's small school.
Didactic activities for supporting competencies
development and citizenship education in a small school**

Alessia Rosa

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa, a.rosa@indire.it

Giampiero Monaca

Scuola primaria Piero Donna di Serravalle d'Asti, info@bimbisvegli.net

ABSTRACT

Il presente contributo intende dar conto di un'articolata esperienza didattica, che ha trovato nelle peculiarità strutturali delle piccole scuole spazi di applicazione e implementazione di proposte incentrate sulla didattica per competenze sull'educazione alla cittadinanza. Il lavoro a gruppi misti per età e lo stretto rapporto con il territorio inteso sia in senso topologico, nella possibilità di utilizzo degli spazi esterni alla scuola secondo i principi dell'outdoor education, che socioculturale, coinvolgendo tutta la comunità nelle pratiche formative ne rappresentano elementi portanti. Ne deriva la configurazione di una comunità educante, il cui apprezzamento è testimoniato, tra l'altro, dal ripopolamento della piccola scuola di Serravalle, scelta dalle famiglie per la sua proposta formativa indipendentemente dalla collocazione

This paper presents a complex didactic experience, which discovered in the distinctive features of small schools a space of didactic experimentation aimed at supporting the development of competencies and citizenship education. The formation of educational networks was sustained by two teaching approaches: strategic work in mixed-age groups and the close relationship between school and territory, important for realizing outdoor education and social activities. This educational community is directly related to the repopulation of Serravalle's small school, which, in fact, is being chosen by an increasing number of families.

KEYWORDS

Citizenship Education, Competence, Mall Schools, Mixed-Age Groups.
Educazione alla Cittadinanza, Competenze, Piccole Scuole, Pluriclasse.

* Attribuzioni. Alessia Rosa ha scritto l'Abstract e i paragrafi: 1, 2 e le conclusioni mentre Giampiero Monaca ha scritto il paragrafo: 3.

1. I presupposti teorici della proposta didattica Bimbisvegli

Lo sviluppo di competenze e l'organizzazione di attività funzionali alla sperimentazione della cittadinanza attiva rappresentano due elementi portanti della proposta didattica organizzativa Bimbisvegli che, nata all'interno di una grande scuola cittadina come progetto di un'unica classe, ha trovato autentico sviluppo in una piccola scuola (Coladarci, 2007). Sintetizziamo in questo primo paragrafo il quadro teorico di riferimento connesso a tali ambiti con l'intento di esplicitare l'innovazione insita nelle pratiche elaborate.

Secondo Le Boterf, le competenze, non sono uno stato da raggiungere, ma un processo che implica la mobilitazione delle risorse da parte del soggetto, configurandosi come un saper agire o reagire in una situazione definita e contestualizzata (1994). Non si tratta di un "addestramento all'azione" o al "fare acritico", ma all'opposto, significa valorizzare l'attivazione dei saperi, evidenziandone le funzionalità, così che l'allievo possa comprendere e sperimentare come le conoscenze a sua disposizione siano in grado di incidere su una pluralità di situazioni, siano esse astratte o concrete. Attraverso tale processo di attivazione contestualizzata dei propri saperi l'allievo può percepire l'importanza di implementare il proprio bagaglio culturale, e acquisire una modalità autonoma di leggere e rispondere alle situazioni problema. Tale orientamento allo sviluppo del pensiero implica che «le azioni didattiche partano da insiemi di situazioni problema complesse che richiedono la mobilitazione coordinata, e non standardizzata, di più risorse dell'individuo, di cui gli impianti epistemologici delle discipline sono elementi indispensabili» (Trincherò, 2018, p. 11). Le situazioni problema si caratterizzano inoltre per: il carattere sfidante, l'apertura a interpretazioni differenti e, conseguentemente, a molteplici strade di risoluzione (non tutte ugualmente funzionali), il coinvolgimento di processi cognitivi di alto livello e la possibilità collaborare per giungere alla soluzione migliore. Possiamo dunque sintetizzare le strutture portanti della didattica per competenze in tre elementi chiave:

- L'inscindibilità tra saperi e contesti applicativi reali.
- La centralità dell'allievo, quale costruttore attivo di strutture di conoscenze funzionali all'individuazione autonoma di soluzioni.
- L'acquisizione da parte dell'allievo di un vasto repertorio di modelli interpretativi del reale, di schemi d'azione e di strategie di analisi e riflessione sul proprio agito, funzionali a una ricalibrazione continua dell'azione all'interno di un più diversificato orizzonte esperienziale.

La risoluzione di problemi, l'azione e soprattutto la riflessione sul proprio agire possono rappresentare un'importante occasione per stimolare, insieme all'acquisizione di saperi e competenze funzionali alle discipline, un continuo sviluppo di competenze sociali e civiche, definibili, come: l'insieme di relazioni personali, interpersonali e interculturali che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. «Le competenze civiche fanno riferimento alla partecipazione attiva e democratica alla vita della collettività, mettendo a frutto i concetti di giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili»¹.

¹ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/ce)

Consapevoli dal vasto dibattito in merito alla definizione di educazione alla cittadinanza (Kerr & Cleaver, 2004; Huddleston & Kerr, 2006) preferiamo limitarci a citare la definizione ministeriale che, pur nella sua vaghezza, ben descrive l'ampio spettro di implicazioni educative. La didattica per competenze consente di affiancare a una educazione esplicita alla cittadinanza quale elemento del curriculum (Gearon, 2003), una cittadinanza implicita integrando aree correlate del curriculum e una più ampia etica scolastica (Bloomfield, 2003; Hicks, 2001). La correlazione e il reciproco arricchimento tra la didattica per competenza e l'educazione civica risiede, a nostro giudizio, soprattutto nell'acquisizione di modelli interpretativi del reale in grado di evidenziarne le diverse sfaccettature e di schemi d'azione che richiedono il mettersi in gioco, l'agire, ma anche la capacità di riflettere su quanto fatto.

2. Didattica per Competenze e educazione alla cittadinanza nella piccola scuola

Le definizioni di piccole scuole (o scuole rurali secondo una prospettiva internazionale) siano esse finalizzate alla standardizzazione o di carattere più descrittivo, faticano a condividere una prospettiva totalmente sovrapponibile (Coburn et al., 2007; Hart, Larson & Lishner, 2005), possiamo comunque identificare quali costanti la ridotta densità di popolazione e la lontananza dai centri urbani (termine che indica un'area urbanizzata con una popolazione di almeno 2.500 abitanti). Tali elementi sono considerati in grado di influenzare fortemente l'organizzazione scolastica e la disponibilità di risorse. Il "come" siano condizionanti, cioè se possano rappresentare spinte d'innovazione didattica o aspetti di deprivazione culturale, dipende da quali sinergie, scuola e territorio, sono in grado di stabilire. Il numero ridotto degli studenti, il lavoro con gruppi disomogenei per età, l'opportunità di estendere agevolmente gli spazi educativi all'intero territorio circostante e il potenziale supporto della comunità culturale e sociale sono, a nostro giudizio, potenziali elementi di arricchimento. Analizziamo gli aspetti elencati nella prospettiva della didattica per competenze. In primo luogo l'inscindibilità tra saperi e contesti applicativi trova nelle piccole scuole facile definizione. La possibilità di muoversi agevolmente nel territorio circostante consente ai docenti di organizzare percorsi "innescati" non solo da situazioni-problema ma anche da compiti di realtà (cioè tratti dalla realtà quotidiana dei soggetti) e da compiti autentici in cui si richiede agli allievi di affrontare specifiche situazioni, mettendo in gioco le stesse competenze di chi, nella vita reale, affronta quotidianamente quel problema. Potremmo forse sintetizzare quanto sopra esposto con il concetto di autenticità della situazione educativa, la piccola scuola consente agli alunni un'agevole sperimentazione di se stessi e delle proprie competenze in un territorio vasto e non artefatto. Tutto ciò non preclude al docente la possibilità di proporre parallelamente, situazioni problema diverse, come ad esempio il chiedere ai bambini come risolverebbero il problema dell'approvvigionamento idrico e alimentare se dovessero partire per una missione spaziale. Il confronto diretto e quotidiano in situazioni autentiche può inoltre supportare l'autonomia dell'allievo e la ricalibrazione continua dell'azione all'interno di un più diversificato orizzonte esperienziale. Anche il confronto con compagni di età differenti, se ben coordinato, agevola: l'acquisizione di una visione multi prospettica del reale, la considerazione di un vasto repertorio di modelli interpretativi, una differente propensione all'ascolto dell'altro anche quando è più piccolo per età, l'educazione tra pari e il coaching. Un'obiezione prevedibile

potrebbe evidenziare che quanto esposto è realizzabile anche in una grande città, questo è certamente vero (anche perché diversamente dovremmo parlare di didattica per competenze solo per i piccoli centri) ciò che differenzia le due realtà, e agevola le piccole scuole, è l'autonomia organizzativa del docente e la possibilità di reiterare l'esperienza sul territorio per più tempo, concedendo quello spazio di riflessione e analisi tanto importante nell'acquisizione di competenze. La contiguità degli spazi educativi tra scuola e territorio facilita inoltre i processi di transfer di competenza e la visione multiprospettica della stessa realtà. In tale contesto di reciproca apertura, tra scuola e territorio, l'educazione alla cittadinanza intesa come partecipazione attiva e democratica alla vita della collettività può trovare una quasi naturale via di espressione, applicazione e sviluppo. Non si tratta solo di utilizzare un territorio, ma di prendersene cura in senso comunitario e non campanilistico.

L'educazione alla cittadinanza può divenire nelle piccole scuole spazio di sperimentazione sul territorio, in una prospettiva che non si chiude in sé, ma si apre all'interculturalità e allo sviluppo di competenze critiche. Oggi, ad esempio, i piccoli comuni accolgono un ampio numero d'immigrati che trovano più agevoli spazi d'integrazione (Balbo, 2015.)

Il quadro teorico declinato trova nell'esperienza Bimbisvegli un efficace esempio di attivazione e sperimentazione.

3. La proposta Bimbisvegli

Bimbisvegli nasce come progetto nel 2007 presso la scuola primaria Rio Crosio di Asti per iniziativa del maestro Giampiero Monaca basandosi su una progressiva sintesi tra il suo stile didattico, l'osservazione e l'ascolto degli alunni. A partire dal 2016 tale progetto ha trovato radicamento e sviluppo nella piccola scuola primaria Piero Donna di Serravalle d'Asti, frazione di circa 600 abitanti, tanto da coinvolgere oggi l'intera scuola in una nuova proposta didattica-organizzativa. La scelta di spostare la propria sede di lavoro deriva dalla convinzione che l'approccio didattico ideato avrebbe trovato, in una piccola scuola, maggiori opportunità di implementazione.

Accogliere i bisogni emotivi ed empatici specifici delle varie età evolutive, favorire la comprensione del proprio ruolo di giovani cittadini, esplicitare la necessità di adottare comportamenti cooperativi, ecologici e critici, sono i cardini portanti di tale proposta didattica che trae ispirazione da vari orientamenti pedagogici, quali: la didattica attiva montessoriana, l'apprendimento cooperativo di Celestin Freinet, la didattica applicata di Mario Lodi, l'impegno sociale di Lorenzo Milani, la pedagogia degli oppressi di Paulo Freire, il mutuo aiuto ispirato a Luigi Camillo Goltieri e l'autoeducazione in natura di Robert Baden Powell.

La progettazione educativa si fonda su tre ambiti di attenzione: l'area del sé inteso come lo sviluppo dell'autonomia critica del bambino; l'area della relazione intesa come sviluppo di quelle competenze socio relazionali che consentono una predisposizione verso l'altro (Darling-Churchill & Lippman, 2016) e infine l'area del rapporto con la realtà, quale immenso spazio per l'acquisizione di conoscenze e competenze.

Ogni anno la programmazione è organizzata su grandi temi interdisciplinari (denominate imprese), che permetteranno di perseguire i macro obiettivi annuali scelti dal team docente. Ad esempio, se il tema è "la nascita della vita" in storia, viene spiegato il Big Bang, in musica si ascolta musica d'ambiente, in italiano si

propongono i miti sull'origine della vita, in scienze si attivano esperimenti ed osservazioni sullo sviluppo dei batteri e così via.

L'anno viene suddiviso in tre periodi:

- Il periodo della scoperta: funzionale alle attività di accoglienza e al ripasso degli argomenti trattati l'anno precedente.
- Il periodo della competenza in cui vengono proposte ai bambini molteplici attività basate sul ciclo esperienziale di Pfeiffer e Jones (Trincherò, 2016.)
- Il periodo dell'autonomia e dell'applicazione, in cui si ripropongono problemi per competenze all'interno di contesti differenti. I bambini sperimentano così l'autonomia e la possibilità di mettersi alla prova, utilizzando in modo creativo e personale ciò che hanno appreso nel corso dell'anno.

L'aspetto motivante, ludico e sfidante proprio della didattica per competenze trova in tale organizzazione e attraverso questi espedienti educativi fertile campo di applicazione, all'interno di un ambiente capace di massimizzarne la fattibilità.

L'ambiente educativo è infatti, considerato come un essenziale mediatore didattico (Damiano, 1999) e per questo viene modulato dai docenti ed adattato ogni estate dagli insegnanti e da volontari del territorio, tra i quali vi sono anche alunni ed ex alunni. Tanta attenzione e dedizione è dovuta alla considerazione dell'ambiente scolastico sia come spazio relazionale, favorevole alla promozione dell'individuo quale membro di una comunità solidale, in cui i materiali vengono condivisi e gli ambienti curati, sia come luogo di apprendimento in cui arredi e spazi sono funzionali alle attività didattiche (Weyland, 2015; Borri, 2019).

Le attività in classe si alternano in modo continuo con esperienze di *outdoor education* «modalità diversa di "fare scuola", che riconcilia i tempi dell'apprendimento con quelli dell'esperienza, assumendo la lentezza e la leggerezza come dispositivi efficaci nella didattica, l'ambiente esterno come normale (naturale) ambiente di apprendimento in connessione con l'ambiente interno» (Farnè, 2018, p. 15). L'ambiente naturale è considerato un vero e proprio insegnante capace di offrire spunti per esplorazioni multisensoriali dei fenomeni, degli organismi e della materia. Anche la semplice osservazione della vita in poche gocce d'acqua o il vedere e salvare i lombrichi dopo un acquazzone, offrono opportunità per imparare e comprendere argomenti e fenomeni complessi. L'approccio al contesto naturale intende inoltre promuovere un'educazione civica in cui il rispetto dell'altro ha una prospettiva presente e futura, a partire dalla salvaguardia e la cura dell'ambiente in cui si vive.



Immagine 1 - Foto di una delle classi della scuola di Serravalle dove ai muri sono state disegnate le sagome degli alberi, che vengono utilizzati per molteplici attività didattiche e alle sedie sono state inserite delle palline da tennis per ridurre il rumore.

L'educazione alla cittadinanza critica e attiva rappresenta un elemento di fondo dell'intera pratica, sia all'interno del contesto scuola sia nel rapportarsi con la realtà esterna intesa non solo in prospettiva locale ma anche globale. Sono state realizzate molte esperienze di cittadinanza attiva che vedono nel coinvolgimento del territorio quella sinergia che caratterizza le piccole scuole. Per ragioni di sintesi ne presentiamo solo due realizzate senza apporti finanziari e accumulate dal concetto di apertura e dalla centralità organizzativa del gruppo classe. I progetti si differenziano per le direttrici di azione: il primo parte dalla scuola e va verso il territorio, il secondo accoglie gli abitanti del territorio quali risorse educative.

Il primo è il progetto Ethcamensa finalizzato a limitare lo spreco alimentare, in cui i bambini, dopo aver registrato e tabulato i propri consumi alimentari durante il pranzo a mensa (mettendo nel piatto solo la quantità che effettivamente avrebbero consumato) hanno calcolato che solo nella loro scuola, ogni anno venivano gettati più di 8900 pasti completi. Sulla base di questo risultato è stato ideato un sistema di prenotazione del pasto, in cui ogni alunno indica la quantità di cibo che intende consumare (nel rispetto delle proporzioni nutrizionali). Il cibo non utilizzato viene redistribuito alle persone in difficoltà. Il sistema è stato presentato dai bambini stessi all'amministrazione comunale e alla cooperativa che gestisce la mensa. Questi ultimi, accolta l'istanza, hanno organizzato un servizio di raccolta e redistribuzione ad Asti (quindi in città) dei pasti non utilizzati.



Immagine 2 - Attività didattica all'aria aperta nell'ambito del progetto "La scuola dei colori"

Il secondo progetto "La scuola dei colori" ha coinvolto il centro di accoglienza di Serravalle, gestito dalla cooperativa Agathon.

Gli ospiti hanno supportato le attività scolastiche con gli insegnanti come madrelingua inglese, nella gestione degli alunni in difficoltà e nel laboratorio teatrale, in cui è stato realizzato un musical sul tema delle migrazioni. In questo modo tutti i bambini della scuola hanno potuto non solo beneficiare di importanti stimoli formativi ma, soprattutto, conoscere culture e storie senza mediazioni. Per questa ragione quando la richiesta di protezione di uno dei migranti è stata rigettata i bambini si sono mobilitati, realizzando una petizione online che ha superato le 10000 firme. Tali competenze di utilizzo consapevole e mirato dei media, vengono stimolate quotidianamente attraverso proposte media educative finalizzate all'analisi critica delle fonti di informazioni e alla realizzazione del blog "giornalino di classe 2.0"² i cui contenuti sono redatti dai bambini con l'obiettivo di presentare quanto avviene a scuola e di proporre una propria lettura del reale. La comunicazione mediata non è l'unica funzionale a esprimere il proprio pensiero, per tale ragione nella piccola scuola di Serravalle, si pone particolare attenzione all'organizzazione di proposte educative, propedeutiche alla lettoscrittura e finalizzate alla formulazione organizzata ed efficace delle proprie idee. Durante i dibattiti pubblici organizzati dalle classi, i bambini possono esprimere le loro opinioni e presentare la loro lettura di fatti e situazioni.

2 <http://www.bimbisvegli.net/weblog/>

Attraverso la proposta didattica organizzativa Bimbisvegli la scuola di Serravalle ha visto un progressivo ripopolamento: il trend delle iscrizioni è aumentato da 2/3 alunni all'anno a 10/12 e il numero totale degli iscritti è passato da 37 a 46. Anche la provenienza dell'utenza è un dato rilevante, in quanto dei 28 bambini in età scolare che abitano nella frazione 14 frequentano la piccola scuola di Serravalle mentre gli altri 32 iscritti provengono, da paesi e città (compreso il capoluogo) in un raggio di 20/25 chilometri. Tale dato è esemplificativo di come attraverso la sinergia con il territorio la piccola scuola possa diventare un valore aggiunto per le scelte educative delle famiglie.


Conclusioni

Le attività presentate non si pongono nell'ottica dell'*unchooling* (Gray 2015) movimento in espansione che racchiude esperienze diversificate in cui la scuola è sostituita da comunità di bambini di età diverse, con educatori e docenti, e dove l'organizzazione didattica si fonda sulla libertà/responsabilità dei singoli nella costituzione di propri percorsi formativi. Al contrario l'organizzazione didattica Bimbisvegli risponde pienamente alle finalità e all'autonomia didattica definite in sede ministeriale, sono le peculiarità dell'essere una piccola scuola, il territorio coeso e un'equipe di docenti impegnati che hanno consentito lo sviluppo di una proposta educativa innovativa e diversificata. Concludiamo questo breve contributo con la convinzione che il senso pedagogico più profondo alla base dell'esperienza educativa presentata risieda, da parte della scuola, nel pensarsi e porsi diversamente nell'ecosistema sociale. Seguendo il modello "termostatico" proposto da Postman (1981), esperienze come quella di Bimbisvegli rendono possibile una scuola capace di fornire ai bambini l'attrezzatura per nuotare controcorrente, se ad esempio nella società la velocità è l'elemento imperante, la scuola può valorizzare la lentezza del lavoro fatto con cura e perizia artigiana (Sennet 2008), se la comunicazione virtuale è patrimonio comune la didattica può porre le parole al centro del confronto. Tale approccio non può dirsi prerogativa solo delle piccole scuole ma crediamo che i piccoli centri, spesso avamposti culturali e sociali rispetto ad una globalizzazione imperante, possano rappresentare spazio di incentivazione di tale prospettiva.

Riferimenti bibliografici

- Balbo, M. (2015). *Migrazioni e piccoli comuni*. Milano: Franco Angeli.
- Bloomfield, P. (2003). Local and National and global citizenship. *Education*, 3(13), 59-67.
- Borri, S. (2019). *The Classroom has Broken Changing School Architecture in Europe and Across the World*. Retrieved from: <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2019/02/Laula-si-%C3%A8-rota-EPUB.pdf>.
- Coburn, A. F., MacKinney, A. C., McBride, T. D., Mueller, K. J., Slifkin, R. T., & Wakefield, M. K. (2007). *Choosing rural definitions: Implications for health policy*. (Issue Brief #2). Omaha, NE: Rural Policy Research Institute Health Panel.
- Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: An editor's swan song. *Journal of Research in Rural Education*, 22, 1-9.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma: Armando Editore
- Gearon, L. (2003). *How Do We Learn to Become Good Citizens? A Professional User Review of UK Research Undertaken for the British Educational Research Association*. Nottingham: BERA.

- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*, Torino: Einaudi.
- Hart, L. G., Larson, E. H., & Lishner, D. M. (2005). Rural definitions for health policy and research. *American Journal of Public Health*, 95, 1149-1155.
- Hicks, D. (2001). *Citizenship for the Future: A Practical Classroom Guide*. Godalming: WWF-UK.
- Huddleston, T., Kerr, D. (2006). *Making sense of citizenship – a Continuing Professional Development Handbook*. London: The Citizenship Foundation.
- Farnè, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Kerr, D., & Cleaver, E. (2004). *Citizenship Education Longitudinal Study: Literature Review - Citizenship Education One Year On – What Does it Mean?: Emerging Definitions and Approaches in the First Year of National Curriculum Citizenship in England*. London: DfES.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Postman, N. (1981). *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*. Roma: Armando Editore.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Darling-Churchill, K. E., Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7.
- Trincherò, R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Roma: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2017). *Costruire e certificare competenze nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.
- Weyland, B., Attia, S. (2015). *Progettare scuole*. Milano: Guerrini Scientifica.



L'arte come strumento *ponte* per apprendere nelle piccole scuole

The Art: a *bridge* to learning in small schools

Antonella Coppi

Libera Università di Bolzano, Antonella.Coppi@unibz.it

ABSTRACT

«Multi-classes shall consist of not less than 8 and not more than 18 pupils». This appears in the article 10, paragraph n.1, Dpr n. 81 - 2009: Rules for the reorganization of the school network and the rational and effective use of human resources of the school. A recent research, promoted by INDIRE, revealed the existence of a varied universe of small schools in our country. Through a quali-quantitative approach for the representation of the phenomenon, a population of reference was identified, together with the detection of the features of the local territories in which said schools are located. Relevant results demonstrate how the needs of the territory, related to both contexts and groups, can give rise to significant experiences in terms of pedagogically innovative learning through art-related activities. This contribution reports the main line of a teaching of a bilingualism Project in South Tyrol, through different arts expression applicable to the context of small South Tyrolean mountain schools.

«Le pluriclassi sono costituite da non meno di 8 e non più di 18 alunni». Così recita l'art. 10 comma 1 del Dpr n. 81 del 2009 dal titolo emblematico: Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola». Una recente ricerca promossa da INDIRE, ha fatto emergere l'esistenza di un universo variegato nel nostro Paese di piccole scuole: l'indagine volta a identificare attraverso un approccio quali-quantitativo la popolazione di riferimento e a rilevare le caratteristiche dei territori in cui queste scuole sono ubicate, ha prodotto una fotografia del fenomeno, rilevando come le necessità del territorio, del contesto e del gruppo, possano dare avvio ad esperienze di innovazione e sperimentazione pedagogica e artistica di valore. Il presente contributo riporta le linee progettuali principali a fondamento di un progetto di insegnamento del bilinguismo in Alto Adige attraverso le espressioni artistiche, applicabile al contesto delle piccole scuole di montagna altoatesine.

KEYWORDS

Small School, Pedagogy of art, Inclusion, Artistic expressions, Laboratory. Piccole Scuole, Pedagogia delle arti, Inclusione, Espressioni artistiche, Laboratorio.

Introduzione

Il termine pluriclasse va ad indicare una situazione specifica di carattere organizzativo e didattico che assume in sé la prospettiva di eterogeneità con quella di omogeneità. Nella classe eterogenea sono presenti livelli differenti e situazione di classe particolari (Lataille - Dèmorè, 2008).

Tale organizzazione è dovuta a ragioni economiche, amministrative e demografiche, soprattutto presenti nelle piccole scuole, dove l'apprendimento si basa su talenti misti, sul lavoro di squadra e su idee individuali mediate da altri, come argomentato da Vygotsky, Bruner e Wenge. Nelle pluriclassi gli alunni appartengono a specifici livelli didattici e l'insegnamento a loro indirizzato è costruito su contenuti differenziati in relazione a livelli di scolarizzazione presenti. In Italia le piccole scuole devono fronteggiare ogni giorno molteplici sfide sia di tipo organizzativo che didattico, legate al dimensionamento delle strutture, alla riduzione di assegnazione dell'organico, all'elevato *turn over* dei docenti, con il rischio di interruzione della continuità didattica. Le pluriclassi costituiscono anche una condizione positiva che favorisce i processi di inclusione all'interno delle scuole, perché la bassa numerosità degli alunni è da considerarsi come il contesto ideale per promuovere le dinamiche inclusive e favorire le attenzioni ai diversi bisogni educativi. Nei piccoli plessi di montagna, dove non solo il numero degli alunni è in genere piuttosto ridotto, ma addirittura, spesso i bambini si ritrovano nella stessa classe, intesa come pluriclasse che accoglie bambini di età e competenze diverse, giorno per giorno si realizzano insieme apprendimenti eterogenei sviluppati su diversi gradi di difficoltà. Se in esse sono presenti anche alunni con disabilità, le differenze, che sono già prassi, che non sono eccezione ma regola, vengono percepite con naturalezza: la differenza, infatti, in tali contesti è già, *tout court*, normalità e l'inclusione può farsi assoluta.

Nel 2014 si è tenuto presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano il convegno "Piccole Scuole"¹, che ha affrontato i temi della localizzazione delle piccole scuole in Alto Adige e delle tipologie di apprendimento ed insegnamento ad esse indirizzate, oltre che a temi legati alla ricerca educativa sociale. Analizzando il contesto pluriclasse dell'Alto Adige, si è potuto evidenziare quanto la presenza di studi scientifici su questo tema porti con sé un ampio panorama di approcci metodologici, "comunicativi" e sociali per l'apprendimento e l'insegnamento delle *lingue seconde*, attraverso il supporto di altre forme di espressione che ne agevolano l'uso: tra queste è emerso il linguaggio artistico, con attenzione a quello musicale.

Già alla fine degli anni '70 lo psichiatra Georgi Losano suggerisce ai docenti di avvalersi della musica per creare un clima rilassato e favorevole all'apprendimento della seconda lingua straniera, prendendo in considerazione soltanto la funzione emotiva della musica.

Durante le esperienze di tirocinio formativo di studenti di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano, attivati presso alcune pluriclassi di montagna, si è potuto verificare come la musica potesse essere curata negli aspetti costitutivi legati alla struttura, al suono dei fonemi, alle intonazioni, al ritmo, alla velocità delle parole, alle pause, ai silenzi, favorendo l'incontro, lo scambio linguistico e la trasformazione delle diverse identità degli alunni, in un territorio come quello

1 <https://www.sciencesouthtyrol.net/blob/85074,,,UNIBZ,70,-1.pdf>

del Trentino Alto Adige, regione italiana autonoma a Statuto Speciale, caratterizzata da un duplice assetto istituzionale. Si tratta di una regione unica, formata però da due nuclei: quando si parla di Trentino ci si riferisce alla provincia autonoma di Trento e quando si parla di Alto Adige si fa riferimento invece alla provincia autonoma di Bolzano. La provincia autonoma di Bolzano è la più estesa d'Italia ed ospita circa 518.000 abitanti, i quali parlano lingue diverse. La particolarità dell'Alto Adige risiede infatti nell'essere un'area trilingue, dove sono riconosciute lingue ufficiali l'italiano, il tedesco e il ladino.² La lingua italiana e quella tedesca sono parificate nella maggior parte della regione ad eccezione di alcune valli nelle quali si parla il ladino, quali la Val Badia, la Val Gardena, la Val di Fassa (Fascian), Livinalongo (Fodom) e Ampezzo (Ampezan). Con i loro ca. 30.000 abitanti, costituiscono quel che rimane di un territorio, dove si parla e si scrive il ladino, in passato molto più espanso.

Durante l'attivazione del progetto in una pluriclasse madrelingua tedesca, l'osservazione pedagogica all'interno del gruppo formato da bambini delle classi I – II, III, IV e V della primaria si sono rivelate estremamente interessanti sia sul piano pedagogico che su quello linguistico, creativo e sociale: la facilitazione dell'apprendimento dell'Italiano come L2 ha previsto l'uso di un repertorio musicale della tradizionale orale, con brani già conosciuti dai bambini ed altri invece precedentemente selezionati con il supporto degli insegnanti, a questa espressione artistica si è unita quella teatrale. La selezione è avvenuta attraverso l'identificazione dei momenti ed attività più significative della vita di ogni giorno legati alla musica.

1. Pedagogia e didattica della pluriclasse nella scuola di montagna

Il problema della pluriclasse nel senso comune rischia sempre di essere condizionato da atteggiamenti preconcepiuti. Per questo è importante che il tema venga affrontato in una ottica di "ribaltamento". Infatti, la valenza che la pluriclasse può assumere nelle specifiche condizioni di scuola di montagna, l'efficienza/efficacia delle didattiche nelle pluriclassi si presenta come strettamente legata alla progettualità degli insegnanti dell'Istituto ospitante. Il modello della pluriclasse non può essere studiato fuori dalle dimensioni strutturali in cui si realizza, si deve tener conto della complessità dell'istruzione oggi e della specificità delle risposte da dare al contesto in cui il fare scuola opera nei territori montani. Nelle scuole primarie l'organizzazione didattica e le strategie educative che gli insegnanti impiegano in una pluriclasse sono diverse rispetto ad un modulo tradizionale, ma non è possibile definire una metodologia unica. Le scelte didattiche scaturiscono dall'esperienza e dal vissuto professionale delle insegnanti che nel corso degli anni hanno progettato e sperimentato modi e tempi per assicurare agli allievi gli apprendimenti cui hanno diritto secondo la classe cui sono iscritti (Cannella G., Chipa S., et al. 2015). Paradossalmente l'approccio alla pluriclasse della primaria è positivo quando il docente non tiene conto di avere di fronte bambini di età diverse e riesce a presentare, semplificandolo, un argomento in modo comprensibile a tutti. In una seconda fase sarà l'assegnazione dell'esercizio per applicare le nozioni apprese a tener conto delle varie classi. Questo metodo di approccio con-

2 La lingua ladina, che è una lingua retoromanza derivante dai norici, vale a dire gli abitanti di un'antica provincia romana che abbracciava parte di Austria, Germania e Slovenia, è usata ed insegnata esclusivamente nelle scuole delle località ladine.

sente di ottimizzare il tempo a disposizione dell'insegnante (che oggi non ha più l'ausilio delle compresenze e si deve confrontare con una classe più numerosa), ma implica un maggior lavoro personale di preparazione. Occorre fare una distinzione di metodo a seconda delle materie oggetto di insegnamento: l'approccio suddetto può essere valido per Italiano e Matematica mentre altre discipline (musica, educazione all'immagine, educazione motoria, educazione alimentare, educazione alla cittadinanza) consentono già di per sé una didattica comune. Ancora diverso il metodo per insegnare storia, geografia e scienze: in queste discipline si può ricorrere ad una semplificazione del programma, privilegiando argomenti di interesse. Come emerge da una recente ricerca curata da ricercatori di INDIRE (2018), nella didattica delle pluriclassi esperienze dirette sul territorio Nazionale hanno permesso di mettere in evidenza azioni innovative sperimentazioni e formalizzazioni di una didattica specifica.

In particolare:

- un approccio curriculare variegato in cui si trovano forme parallele, a rotazione o a spirale, che possono orientare la scelta di strategie prevalenti rispetto alla gestione di gruppo, del calendario scolastico, del tipo di valutazione (cross grade) nel ruolo che assume l'insegnante;
- l'uso della tecnologia per una continuità orizzontale e verticale che favorisce esperienze di raccordo tra scuole e territorio, attraverso "gemellaggi" in rete, sessioni di aule allargate, volte a gestire in parallelo livelli differenti presenti nella classe;
- una definizione specifica delle architetture e spazi per poter trasformare gli ambienti educativi in luoghi di inclusione e sperimentazione così come anche dei tempi.

Le pluriclassi sono da intendersi anche come veri e propri spazi, aule, nelle quali studiano alunni di età diverse (Fradette, A. & Lataille-Démoré, D., 2003, p. 590). Il MIUR ne conta ad oggi 1.681, sparsi in tutto il territorio nazionale. Non si parla quindi più di necessità o emergenze, ma di una scelta obbligata per quelle località nelle quali i bambini sono pochi e pochi sono anche gli insegnanti. Tali realtà si creano, soprattutto in aree di montagna o sulle isole, nelle quali ogni anno nascono pochi bambini e dove quindi si creano classi uniche che raccolgono bambini dalla prima alla quinta primaria. Le pluriclassi sono quindi da considerarsi veri e propri modelli didattici e pedagogici con la missione sociale di favorire la scolarizzazione in zone ad alto rischio di abbandono. Le pluriclassi servono a preservare tradizioni e culture delle piccole località in un'ottica di nuova didattica. Dal punto di vista dell'apprendimento l'alunno viene seguito più da vicino grazie ad una istruzione semi-personalizzata, con particolare attenzione alle sue potenzialità e difficoltà: l'importanza del confronto tra bambini di età diverse e con differenti modalità di apprendimento, rompe gli schemi canonici della didattica più diffusa, favorendo attività alternative, laboratori e lezioni anche tra pari capaci di coinvolgere alunni tra i cinque e gli undici anni (Fradette, A. & Lataille-Démoré, D., 2003, p. 592). Tale didattica risulta più libera, vantaggiosa, e costituisce un esempio anche per le scuole "tradizionali" le quali hanno deciso di adottare in alcuni casi sistemi di organizzazione didattica per bambini di età diversa. Le pluriclassi si avvicinano sempre di più all'idea di una scuola moderna, alternando lezioni in classe a passeggiate nei borghi storici, a gite nella natura ad analisi di fiabe, alla raccolta di memorie e tradizioni del territorio, supportando l'alunno nella crescita individuale, autonoma, collaboratrice, capace di rispettare i propri tempi, i materiali, gli spazi e gli altri.

2. Perché la musica? Linguaggi artistici a servizio di quelli verbali

Utilizzare la musica in generale, e la canzone in particolare, per l'acquisizione del linguaggio presenta similitudini che la modulazione prosodica gioca nel processo di acquisizione di una lingua nello sviluppo cognitivo ed emozionale degli individui, agevolando il processo di acquisizione. Ma in che modo? Un ottimo spunto di riflessione sono le osservazioni di Wittgenstein in merito all'intrinseca fusione dell'aspetto musicale-sintattico e semantico nelle proposizioni articolate:

Il capire una proposizione è più affine di quanto non si creda al capire un brano musicale [...]. Non dimenticare come stanno le cose quando si legge una proposizione con la cadenza sbagliata, e perciò non la si capisce, – e poi ti viene in mente come si debba leggerla. Nell'uso di una parola si potrebbe distinguere una "grammatica superficiale" da una "grammatica profonda". Ciò che si imprime immediatamente in noi, dell'uso di una parola, è il suo modo di impiego nella *costruzione della proposizione*, la parte del suo uso – si potrebbe dire – che cogliamo con l'orecchio (Wittgenstein, 1990, pp. 82).

Mettendo in luce come il suono delle proposizioni (die Satzklang), il loro ritmo costituiscono una componente cruciale, talvolta sufficiente per la loro stessa comprensione, l'autore osserva che esiste un aspetto "profondo" delle proposizioni che ne fonda l'aspetto familiare, quando:

Ponendo la domanda circa la forma proposizionale generale teniamo conto che il linguaggio comune ha certamente un determinato ritmo proposizionale, ma non tutto ciò che ha questo ritmo è una proposizione. Cioè suona come una proposizione, ma non lo è. Donde l'idea di proposizione dotata di senso o insensata. (Wittgenstein, 1990, pp.82).

In una prospettiva darwiniana, l'intreccio di queste riflessioni e la modulazione musicale centrale nella determinazione del significato di una proposizione, rappresenta una sorta di *radice* del linguaggio in grado di rivelarne le forme originarie, dove la musica e la sua prosodia rappresenta il terreno in cui l'evoluzione delle proposizioni articolate e dei correlati neurali dedicati alla loro processazione affondano le proprie radici. Dalla stessa prospettiva muovono le risultanze sulle quali Edwin Gordon ha costruito il suo metodo per l'apprendimento della musica. Con il suo metodo, Gordon ha identificato alcune particolari pratiche di educazione musicale finalizzate allo sviluppo della musicalità e dell'orecchio, basate sulla *Music Learning Theory*. Elaborata sulla base di più di 50 anni di ricerche e di osservazioni, la *Music Learning Theory*, descrive i processi per mezzo dei quali l'essere umano apprende la musica, dalla nascita all'età adulta, ipotizzando come tali processi di apprendimento avvengano con modalità analoghe a quelle proprie dell'apprendimento della lingua materna. Assume un ruolo centrale, dunque, nella *Music Learning Theory*, l'organizzazione sintattica dei suoni che compongono ciò che viene riconosciuto come musica. L'incontro fra l'attitudine musicale di ogni singolo individuo e le esperienze di ascolto e interazione musicale, attivano processi sensoriali e psichici, chiamati da Gordon, nell'insieme, di *Audiation*, che permettono la conoscenza e la comprensione, informale, dei suoni organizzati nella sintassi musicale. La *Music Learning Theory* è diventata e diventa continuamente un punto di riferimento per lo sviluppo di pratiche educative e didattiche diversificate e innovative nel campo dell'educazione musicale ed anche per l'elaborazione di svariate proposte in campo artistico, musicale e non, e nel campo dello sviluppo globale dell'essere umano.

3. Osservazione dei bambini nella pluriclasse. Il Progetto musica per l'Italiano

Nel progetto elaborato per l'apprendimento dell'italiano nella pluriclasse, la disposizione dei bambini, dato il numero esiguo, ne agevolava la distribuzione a *semicerchio* che, come ricorda Vedovelli (2009, pp. 122-123), aiuta sviluppare la complicità e la condivisione, rilassando le tensioni comunicative e agevolando i problemi individuali di parola in gruppo: "rendendo più ricco il valore umano" l'evento comunicativo di gruppo supporta l'allievo che può parlare a tutti e tutti possono sentirlo intervenire. Il potersi "vedere" reciprocamente coinvolge il parlato "faccia a faccia" che stimola la mimica, l'espressione dei volti, la gestualità.

Sin dalla prima lezione insegnanti e anche tirocinanti hanno preso parte al "cerchio" divenendo parte integrante del gruppo. La canzone selezionata veniva proposta ad imitazione dall'insegnante che operava prima un parlato ritmico poi una imitazione della melodia a bocca chiusa, poi una ripetizione di semifrasi musicali con il supporto del testo in lingua italiana. Osservando tale pratica didattica messa in atto dall'insegnante che non proveniva da una specifica formazione musicale, è emerso come "la musica e il testo delle canzoni rispondono alle esigenze di una introduzione emotiva alle più importanti unità semantiche, fonetiche e grammaticali" (Losanov-Gateva, 1983, p.3), facilitando l'apprendimento della lingua utilizzata dal testo della canzone.

Durante le lezioni l'insegnante sviluppava il vocabolario italiano, soffermandosi sul significato delle parole che gli alunni non conoscevano e facendo esempi legati alle loro esperienze. La stessa canzone, una volta costruita sotto il profilo strutturale-musicale, diveniva un *laboratorio creativo* con il quale i bambini potevano fare esperienza espressiva, ricostruendo i significati testuali legati a quelli strettamente musicali. La metodologia didattica imitativa e ripetitiva aiutava i bambini nell'intonazione musicale ed anche nel rispetto degli accenti testuali, facilitando la memorizzazione dei vocaboli nuovi. Gli aspetti prosodici del linguaggio musicale emergevano e divenivano elementi di confronto con quelli verbali.

In questo modo la canzone diveniva una sorta di "formulario mnemonico" dal quale ripescare, alla bisogna, vocaboli preziosi per imparare la seconda lingua (Sloboda 1988). Una seconda strategia didattica che si è rivelata particolarmente efficace, è stata quella di proporre la canzone come traccia di una drammatizzazione che coinvolgesse l'intero gruppo classe: il contenuto dei testi delle canzoni veniva rappresentato attraverso altri linguaggi espressivi come la mimica e il movimento che poi erano inseriti "sulla melodia".

4. Relazione testo-significato, teatro e musica: un laboratorio

Il linguaggio del corpo legato alla musica, il movimento corporeo solo indicato marginalmente nelle *Indicazioni Nazionali* della scuola primaria, trova valide motivazioni in istanze educative di carattere psicologico e sociale, anche in riferimento a quei processi di apprendimento che vedono il corpo come fondamentale mediatore fra la "mente" e la realtà naturale e circostante. In questa dimensione la concezione dell'essere umano come persona non selezionabile in termini di esteriorità-interiorità costituisce un irrinunciabile strumento a supporto dell'agire educativo e del nostro essere immersi nelle azioni quotidiane (Dozza, 2018). Il movimento, quindi, legato alla drammatizzazione della canzone per l'apprendimento della seconda lingua deve essere considerato fondamentale nella sua veste espressiva, come linguaggio presente in ogni cultura, che manifesta una propria identità. Ogni espressione corporea custodisce in sé una forte componente co-

municativa individuale intenzionale e non intenzionale, dal quale è possibile interleggere anche il vissuto individuale.

Più specificatamente, il movimento, può assolvere a diversi compiti quando lo si associa alla musica:

1. quello di segnale musicale (detto anche comando musicale), cioè come risposta motoria ad una consegna previamente concordata in relazione a determinati stimoli. Si tratta in questo caso di movimento eseguito in funzione della musica o di un suono particolare;
2. quello di interpretare ciò che si ascolta, in tutti i suoi aspetti costitutivi: suono – trattino, altezza, intensità, durata, timbro e qualità derivanti da esso, articolazione temporale, rapporti tonali e non tonali, aspetti semantici e strutturali;
3. quello di una esperienza globale comprendente la musica, tendente ad esprimere una elaborazione più approfondita, al di là della comprensione del materiale musicale, che si avvicina a forma d'arte;
4. in alcuni casi si può rendere necessario intervenire con attività di movimento per spezzare momenti di forte concentrazione intellettuale. È il ruolo che svolgono giochi con movimento.

I comportamenti corporei in abbinamento alla canzone possono essere rilevatori del livello di comprensione della musica e del testo ascoltati che secondo Rudolph Laban costituiscono parte della cultura del suono e del movimento nella loro essenza. Nel drammatizzare la canzone, i bambini del gruppo pluriclasse, hanno alternato momenti di suono e di silenzio: chi interpretava il testo alternato spesso movimenti paralleli al suono fermandosi nei silenzi, evidenziando l'altezza sonora come qualità spaziale del suono stesso, dando per questo dimostrazione di capacità di discriminare la qualità dei suoni, competenza musicale adeguata ai bambini delle classi III IV e V. L'acquisizione dei vocaboli è avvenuta dunque attraverso un processo di *corporeizzazione* e memorizzazione che ha permesso ai bambini di assumerli in modo definitivo. Una fase successiva ha visto i bambini impegnati in un percorso didattico di vera e propria recitazione del testo della canzone, dove ognuno era chiamato a pronunciare le parole del testo rispettando le pause, gli accenti, la scansione ritmica delle sillabe, il suono dei singoli fonemi, la dizione dei dittonghi, curando la musicalità delle parole: la recitazione a memoria dei testi e l'intonazione nella imitazione musicale ha confermato come il lavoro sulla cura della musicalità delle parole, sia in grado di facilitare l'apprendimento dell'italiano come L2. L'uso didattico del repertorio musicale di tradizione orale si è rilevato una scelta vincente in quanto ha privilegiato le musiche del contesto di origine arricchite da brani simili per i contenuti, della tradizione e cultura italiana. Questo ha facilitato anche l'incontro e lo scambio tra le diverse identità culturali e musicali e hanno così potuto includere l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua in un ambito culturale. Gradualmente in collaborazione con gli insegnanti, si sono ampliati i materiali e si è potuto ragionare anche in una prospettiva metodologica didattica della musica. La scelta del repertorio ha riguardato il tema della vita, attraverso canzoni appartenenti al ciclo dell'anno e della vita (Facci 1997, pp.32-34) al fine di facilitare la memoria dei propri vissuti musicali, lo scambio e la reciproca trasformazione. Ampio spazio è stato dedicato alla pratica dell'ascolto legati alla tradizione e al paesaggio sonoro tipico dei temi trattati, a seguito dei quali gli alunni hanno potuto ripensare e descrivere con le parole, cantate e parlate, frammenti di storie personali che altrimenti sarebbero rimaste "invisibili". Infatti la didattica dell'ascolto deve intendersi come pratica attiva d'insegnamento e apprendimento, mezzo per raggiungere un fine formativo. A que-

sto proposito, la didattica dell'ascolto fa propria l'idea esposta da Bruno Ciari (1962) che a sua volta riprende la posizione di Dewey esposta nelle "fonti di una scienza dell'educazione" dove si distinguono tecniche didattiche dai semplici strumenti utilizzabili per scopi diversi a differenza invece delle tecniche che sono l'espressione e realizzazione dei fini per i quali sono stati pensati. La didattica dell'ascolto ci permette di individuare un corpus di conoscenze specifiche, di insieme di problemi, di gruppi di attività razionali atte a risolvere questi ultimi. In questa dimensione, possiamo interpretare la didattica dell'ascolto come una specifica modalità di trasposizione del sapere musicale assegnando alla pratica una funzione rigenerativa del quadro della rete di concetti che definisce la prospettiva didattico disciplinare, in un contesto di rilevanza culturale estetica storica e sociale. Come indicato dagli studi di Giuseppina La Face, vi sono alcune fasi che identificano la didattica dell'ascolto, tra queste *l'orientamento* e la contestualizzazione nel contesto di fruizione e produzione sono quelle maggiormente utilizzate nel lavoro delle classi sottoposte ad osservazione. Un altro percorso didattico attivato nella pluriclasse è stato quello legato all'improvvisazione musicale su testo già conosciuto.

Ogni ragazzo ha potuto rielaborare una traccia melodica sulla quale inserire il testo precedentemente imparato sfruttando quel modo antico di fare musica che costituisce "un percorso formativo" che testimonia una libertà accessibile a chiunque sia disposto a rischiare il fallimento e la fatica della critica per potersi avvicinare ad una verità vissuta e non confezionata ad arte da altri.

Il tema dell'improvvisazione costituisce un "gancio originale" alla creatività, alla fantasia, alla immaginazione: non poteva mancare quindi un collegamento con Gianni Rodari il cui lavoro *Grammatica della Fantasia* è stato declinato in chiave musicale da Mario Chiatti e Enrico Strobino (2001).

Le esperienze musicali su testi di Gianni Rodari hanno costituito un validissimo esempio di come era possibile applicare l'improvvisazione musicale a testi in lingua italiana nel quale però l'idea di improvvisazione non parte dal nulla ma è frutto di un bilancio tra memoria e creatività, tra rigore e libertà di distinguere le intuizioni che conducono all'emozioni (Brook, 1992, p.31). In pratica nell'improvvisazione gli alunni hanno di fatto scoperto le proprie regole trasformando il fare in conoscere, valorizzando tutto ciò che nella musica non poteva essere scritto, audio tattile (Caporaletti 200, p.161).

Le composizioni musicali basate su tale principio formativo, e tra queste in particolare quelle che diventano testo, presentano nella loro fenomenologia determinati assunti che coinvolgono l'attività corporea primaria e che anche gli alunni della pluriclasse si sono trovati ad utilizzare come modello di produzione segnica, derivante dalla propria esperienza culturale e di tradizione musicale. Queste attività hanno offerto l'opportunità agli alunni di "creare", senza regole definite, ma attraverso l'errore, l'esitazione e la riproposizione di qualcosa di nuovo e di personale acquistando un buon grado di fiducia per affrontare l'uso della lingua italiana L2.

Conclusioni

Il percorso educativo che ha guidato l'esperienza musicale nella pluriclasse ha potuto confermare come le arti possano costituire un *ponte*, uno strumento educativo per l'apprendimento trasversale, che nel nostro specifico caso era la lingua italiana L2. La cura della musicalità delle parole, la prosodia comune, l'incontro, lo scambio e la trasformazione delle diverse identità hanno trovato nella pratica

laboratoriale della canzone e nella sua drammatizzazione e improvvisazione un ruolo significativo ed arricchente nel panorama degli approcci metodologici per l'apprendimento/insegnamento delle lingue seconde. L'espressione creativo-musicale ha costituito un formidabile formulario mnemonico di vocaboli e strutture grammaticali il cui utilizzo corretto è stato supportato dall'associazione con gli elementi prosodici del linguaggio musicale. I suoni delle parole, l'arco melodico, gli accenti e le strutture ritmiche hanno arricchito la competenza linguistica dei bambini. Il laboratorio di drammatizzazione della canzone ha offerto uno spazio di apprendimento innovativo grazie all'utilizzo di linguaggi espressivi non verbali: il corpo, la prossemica, gli sguardi, i gesti e le espressioni del volto hanno costituito elementi da curare durante l'espressione vocale/verbale. L'insegnamento dell'italiano come L2 attraverso l'uso delle canzoni ha sollecitato allo stesso tempo la conoscenza della propria individualità attraverso la voce ed anche della propria storia, favorendo l'incontro, lo scambio e la trasformazione delle diverse identità anche musicali attraverso sperimentazioni ed improvvisazioni sui repertori musicali della tradizione orale. Il docente ha così potuto sperimentare una innovativa forma di "curricolo" linguistico a spirale per la disciplina specifica, ponendo l'attenzione su alcuni elementi comuni alla musica e alla lingua per poi proseguire con la differenziazione di compiti e attività per ogni grado presente in aula.

La "visibilità musicale" delle culture presenti sul territorio (italiano, ladino e tedesco) ha promosso un lavoro di orientamento e contestualizzazione anche della memoria musicale guidando i bambini ad ascoltare e manipolare creativamente i brani producendo confronti che attraverso la verbalizzazione in lingua italiana hanno avuto una ricaduta positiva sull'apprendimento della lingua italiana come L2.

Riferimenti bibliografici

- Cannella G., Chipa S., Garzia M., Iommi T., Mangione G., Pieri M., Repetto M., Rossi L. (2015), "Piccole Scuole Crescono". Le piccole scuole in Italia tra problematiche e opportunità in (a cura di) Marina Rui, Laura Messina, Tommaso Minerva (2015) *Teach Different!, Proceedings della Multiconferenza Ememitalia 2015* (pp.448-452).
- Caporaletti, V. (2005). *I processi improvvisativi nella musica: un approccio globale* (Vol. 54). LIM Libreria Musicale Italiana.
- Ciari, B. (1962). Non è possibile separare una nozione dal metodo per acquisirla. In *Riforma della scuola*, anno VIII (6-7), 25-30.
- Dozza, L. (2018). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup, pp. 109-124.
- Facci, S. (1997). *Capre, flauti e re. Musica e confronto culturale a scuola*. Torino EDT.
- Fitch, W. T., *The evolution of language: a comparative review*, "Biology and Philosophy", 20, 2005, pp. 220-21.
- 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, Vol. XXIX, n°3, p. 589 à 607.
- Gargani, A. G., (2008). *Wittgenstein. Musica, parola, gesto*. Milano: Raffaello Cortina, p.127.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- 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: Karoorair Press.
- Losanov, G., Gateva, V. (1983). L'italiano. Appendice al volume *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*. Roma: Bulzoni [ed. or. 1978].

- Lataille-Démoré D. (2008). *Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples ?* McGill Journal of Education, 43(3), 351-369.
- Mangione G.R., Garzia M., Pettenati M.C. (2017). *Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica. FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14 (3), 287-306.
- Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A. (2017). Professional Vision Narrative Review: The Use of Videos to Support the Development of Teachers' Reflective Practice. In *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 1-23). IGI Global.
- Sloboda, J. A. (1988). *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*. Bologna: Il Mulino, [ed. or. 1985].
- Vedovelli, M., Ramat, A. G., Massara, S. (2001). *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: FrancoAngeli.
- Vedovelli, M. (2009). *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.
- Wittgenstein, L., (1990). *Grammatica filosofica*, ed. it. di M. Trinchero, Firenze: La Nuova Italia.

Sitografia

- <http://www.indire.it/progetto/piccole-scuole/>
<http://piccolescuolecrescono.indire.it/>
<http://www.metodogordon.it/>

Prospettive formative
Perspectives: training



Un'esperienza tra pari in una scuola di montagna

A peer experience in a mountain school

Ida Caruccio

Università Telematica Pegaso – caruccio.ida27@gmail.com

ABSTRACT

This article intends to offer some considerations on the relevance of schools in the inland areas and presents practical ideas born while working on the ground during a decades-long teaching in a mountain school. The goal of this paper is therefore to review possible actions/projects arising from a peer-to-peer path conceived and implemented in a small village school. Personal growth processes are intertwined with a project carried out with the CLIL methodology. The constant focus is on accurate, wide-ranging programming that has not harnessed the participants in rigid patterns from a lecture while applying the dictates of the law 107, always leaving the operative freedom to the teachers involved. In so doing, this research presents several opportunities to open up to the territory by educating for change. It peers into an increasingly unpredictable future that requires the construction of active and conscious life projects. Innovation and tradition, school and context, professionalism and human beings are the background of this experience, that re-discovers the richness of teaching in a school of the internal areas of the South. At the end of the peer tutoring course, all the actors, all of us, have become a "little grown up". After some time, the study of schools in inland areas is still largely to be written. This paper intends to offer an overview of the strategies that are being implemented and to stimulate further reflections in the field.

Questo articolo intende offrire alcune considerazioni sulla rilevanza delle scuole delle aree interne, pensieri nati sul "campo" di un insegnamento pluridecennale in una scuola di montagna, azioni scaturite da un percorso di peer to peer ideato e realizzato in una piccola scuola di paese. Una vita per formare, per formarsi. Processi di crescita personale intrecciati ad un progetto svolto con la metodologia CLIL. Programmazioni accurate, di ampio respiro che non hanno imbrigliato i partecipanti in schemi rigidi da lezione cattedratica. Un management che ha applicato i dettami della legge 107/2015 lasciando anche libertà operativa ai docenti coinvolti. Si parla di opportunità per aprirsi al territorio educando al cambiamento. Si scruta in un futuro sempre più imprevedibile che richiede la costruzione di progetti di vita attivi e consapevoli. Innovazione e tradizione, scuola e contesto, professionalità ed esseri umani sono lo sfondo di quest'esperienza che racconta la ricchezza dell'insegnamento in una scuola delle aree interne del Sud. Alla fine del percorso di peer tutoring, a conclusione del progetto, il docente neoimpresso ha superato l'anno di prova. Ma tutti gli attori, tutti noi, alla fine siamo un "po' cresciuti". A distanza di tempo lo studio sulle scuole delle aree interne è ancora in buona parte da scrivere. Questo contributo intende offrire uno spaccato sulle strategie che si stanno attuando e stimolare ulteriori riflessioni.

KEYWORDS

Small Schools, Internal Areas, Peer Education, Teachers, Lifelong Learning. Piccole Scuole, Aree Interne, Educazione tra Pari, Docenti, Formazione Continua.

1. Uno sguardo alle scuole delle aree interne in Italia

Quali procedure, quali processi può attivare il complesso mondo dell'istruzione a richieste sempre più pressanti di soluzioni efficaci in risposta a bisogni formativi in rapida obsolescenza?

Le piccole scuole, quelle situate in contesti socio culturali più arretrati, nelle aree interne o depauperate, lontane dalla modernità vissuta delle grandi città, hanno in pectore una serie di "dotazioni intrinseche" che possono essere risposte alle domande emergenti di rinnovamento nella continuità.

Per garantire la loro "sopravvivenza" le piccole scuole non possono concedersi la staticità. "Nelle aree interne la scuola svolge da sempre la funzione di presidio culturale e luogo di aggregazione trattati dalla legge 107/2015. Nelle strategie che hanno concluso la fase di co-progettazione, si osserva che nonostante le scuole dei Comuni delle aree interne soffrano problematiche tanto diffuse quanto complesse, con marcati tratti di similarità da nord a sud, ciascuna area per farvi fronte ha individuato soluzioni diversificate e coerenti con le peculiarità sociali e territoriali delle proprie comunità" (Relazione annuale sulla strategia nazionale per le aree interne, 2018, p. 57)¹. Gli svantaggi che derivano da fattori di isolamento ambientale dovuti alla localizzazione geografica sono i punti di forza su cui far leva. Coniugando i valori, ancora presenti e tramandati nel tempo, con la presenza delle tecnologie anche nelle piccole realtà scolastiche, il *gap* si proietta come opportunità.

"Le aree interne puntano, infatti, a diventare un luogo per sperimentare nuovi modelli pedagogici e l'evoluzione dei metodi didattici e di apprendimento non può prescindere dalla mutazione dello spazio fisico in ambienti di apprendimento innovativi. Si richiedono pertanto nuove architetture o la rifunzionalizzazione degli spazi esistenti [...]. Ambienti flessibili, funzionali ai sistemi di insegnamento/apprendimento più avanzati" (Relazione annuale sulla strategia nazionale per le aree interne, 2018, p. 58)². Laddove le innumerevoli offerte delle agenzie extrascolastiche e del mondo di *internet* sembra abbiano ridotto considerevolmente il ruolo fondamentale della scuola, si riscontrano le realtà delle scuole delle aree interne che hanno bisogno di salvare il senso delle istituzioni per preservare la vita nel proprio territorio. Non relegando la scuola ad un'agenzia obbligatoria nella tappa evolutiva, vissuta dagli studenti come un di più non sempre gradito, spesso noioso, "la necessità di investire nelle competenze potenziando i livelli di apprendimento e garantendo una solida formazione" (Relazione annuale sulla strategia nazionale per le aree interne, 2018, p. 60)³ è elemento determinante. Si potrebbe forse asserire, seguendo una recente logica comune che, in fondo, anche il *web* colma i bisogni conoscitivi.

Molte famiglie hanno sposato questa tesi e la società ha avvalorato quest'atteggiamento. I risultati li viviamo quotidianamente. Non c'è bisogno di girare il coltello nella piaga di una scuola che soffre per gesti insensati di maleducazione. "Attenzione – afferma Reale – io non sono contrario alle nuove tecnologie, dico però che non devono essere assolutezzate, ma considerate come uno strumento [...]. Ciò che non si vuole comprendere è che questi strumenti cambiano il modo

1 http://old2018.agenziacoesione.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/Aree_interne/Presentazione/Relazione_CIPE_ARINT_311218.pdf.

2 *Ibidem*.

3 *Ibidem*.

di pensare, di rapportarsi con le cose, con gli altri e con se stessi. Nessuno si cura più di nessuno.”⁴

Nelle piccole scuole gli strumenti tecnologici sono perlopiù presenti grazie alle politiche lungimiranti di dirigenti che hanno attinto ai finanziamenti F.E.S.R. - Fondo Europeo di Sviluppo Regionale, la fibra ottica è ormai una realtà abbastanza diffusa anche nelle zone decentralizzate, lo *smartphone* è una dotazione irrinunciabile.

Il punto è chiarire che gli strumenti non creano i contenuti. L'uomo apprende con la fatica e lo studio. La scuola non può rinunciare a educare, a “trarre fuori” le potenzialità del singolo per offrirgli strumenti di buon uso e lettura critica delle nuove tecnologie. I contenuti che si mettono negli strumenti sono frutto di forza produttrice dell'intelligenza umana, di “storia”, di idee che si evolvono e ne costruiscono altre.

Nei contesti periferici non è così permeante il bombardamento sensoriale del web o, per dirla con il sociologo Bertram Gross, l’*“information overload”* (Gross, 1964). I rapporti umani sono ancora una forza animatrice di concretezza operativa che ribaltano un *trend* di perdita di efficacia educativa. Un’analisi di questa conservazione del ruolo fondamentale della scuola nei piccoli centri ammicca a vari fattori:

- Le normative nazionali;
- Il perdurare delle tradizioni;
- La rete esistente;
- Le figure apicali;
- La necessità della “sopravvivenza”;
- L’attivazione di sistemi.

2. Buone pratiche

La legge sull’autonomia della scuola, L. 15 marzo del 1997 n. 59 – Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa, ha modificato completamente l’assetto scolastico. Ad un sistema nazionale di riferimento si affianca una delocalizzazione delle esigenze e dei bisogni formativi. Le scuole sono “aziende” che, seppure in uno scenario pubblico, rispondono a bisogni locali. Questo ha generato a cascata una serie di azioni. Le piccole scuole rischiavano la chiusura. A fronte della libera scelta delle iscrizioni dei propri figli da parte delle famiglie in qualsiasi scuola diversa da quella della zona di residenza, si è presentata la necessità di essere competitivi nelle offerte formative. Alternativa, la soppressione delle classi, il dimensionamento, le reggenze. In molti casi non è stato possibile arginare il fenomeno, legato a situazioni sempre più dilaganti di migrazioni per ricerca di lavoro e calo demografico diffuso.

Ma molte scuole non si sono arrese all’evidenza dei fatti. Bisognava agire ricercando nelle proprie origini gli spunti per esserci. I Piani triennali dell’Offerta Formativa illustrano una *vision* legata ad una progettualità concreta. Il recupero di tradizioni in via di estinzione, il coinvolgimento degli anziani del paese, la presenza degli enti locali nelle aule scolastiche, il contributo delle associazioni, la rimodulazione di spazi condivisi, la dilatazione del tempo scuola, l’attenzione ai bandi regionali, nazionali ed europei sono alcune delle strategie programmate. Strategie

4 <https://www.avvenire.it/agora/pagine/reale-sul-web-vincono-i-classici>.

comuni con le scuole di città. Nelle piccole scuole però i valori della sopravvivenza si sono avvertiti con maggiore impellenza. Niente si poteva dare per scontato.

Ed ecco un piccolo esercito di dirigenti scolastici attivi che hanno saputo essere *leader* e non solo capi. Le lunghe ore di progettualità e programmazione con lo *staff* e i docenti per generare una *mission* conservativa della peculiarità della propria scuola, per rafforzare la rete con il sindaco e la giunta comunale, con il pediatra e il farmacista, con le famiglie e con la parrocchia, con il contadino e l'apicoltore, con l'associazionismo e con i carabinieri del paese, con le famiglie straniere e con i mediatori culturali. Le lunghe ore di riunioni per reperire fondi, sovvenzioni, autofinanziamenti, patrocini e ricerca di sponsor per proiettare la propria scuola nel futuro, attraverso l'acquisto di "tutto il possibile", dai beni di facile consumo alle più moderne stampanti in 3D. Le lunghe ore di studio per comprendere ed approfondire programmi e piattaforme digitali al fine di organizzare eventi, partecipare a concorsi e a bandi, per "essere presenti", per offrire la visibilità del territorio oltre il proprio contesto.

Il pensare agito in nome dell'identità, dell'evoluzione, dell'inclusione, dell'equità, nella conservazione del proprio substrato culturale. Il processo ha consentito la creazione di nicchie di eccellenza che hanno fatto rete con altre scuole e con altre istituzioni. Il sistema sta dando buoni frutti. Le macchie d'olio si allargano. Esempi positivi portano alla contaminazione positiva. Ad oggi le piccole scuole, le scuole delle aree interne, sono una realtà ancora difficile e per molti versi inesplorata, ma con la voglia di farcela.

Come sta accadendo tutto ciò?

I fattori determinanti in ogni azione di successo sono sempre gli esseri umani. Il segreto? La formazione continua. Il *life long learning* declinato in tutte le sue forme: aggiornamento frontale, a distanza, in presenza, autoaggiornamento, *peer to peer*, *e-learning*, *webinar*, *focus group*, *meeting* e tutto ciò che può facilitare lo scambio proficuo di informazione fra i soggetti coinvolti.

Perché si può affermare che la formazione continua è fondamentale nelle piccole scuole? Non fosse altro che per ragioni utilitaristiche. I docenti delle piccole scuole sanno che solo se sono in grado di educare con metodologie innovative che affasciano alunni e famiglie possono garantirsi la conservazione del posto e creare progetti di vita nel proprio territorio. Questo è forse crudamente l'aspetto più incidente ma è quello che poi ha catturato i cervelli del personale scolastico. Più si studia, più si cresce, più si è in grado di capirsi e capire che le esigenze educative delle piccole scuole possono salvaguardarsi dall'interno se si trova il coraggio di mettersi in gioco. "La qualità dei docenti è elemento fortemente attrattore di permanenza nelle aree svantaggiate" (Relazione annuale sulla strategia nazionale per le aree interne, 2018, pag.61)⁵. Da queste considerazioni si è preso spunto per il nostro articolo che racconta di *peer to peer* e *mentoring*, di formazione tra pari, in una piccola scuola di montagna di un piccolo paese dell'Italia Meridionale.

3. Un'esperienza di tutoraggio

Anno scolastico 2015- 2016. La Legge 13 luglio 2015, n.107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legi-

5 http://old2018.agenziacoesione.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/Aree_interne/Presentazione/Relazione_CIPE_ARINT_311218.pdf

slative vigenti, comma 118-119-120, ridefinisce la formazione dei docenti neoimmessi in ruolo: un tutor accompagnerà il percorso del neoassunto.

Tutto inizia con una nomina in collegio dei docenti. Il dirigente scolastico individua l'insegnante che seguirà il docente e il collegio ne approva la nomina. Da questo momento si dipana una serie di attività che hanno coinvolto il tutor e il neoassunto ma anche tutto il plesso che ospitava il docente nuovo. Il primo incontro di progettazione è stato di conoscenza e di condivisione dei ruoli. Deciso l'impianto laboratoriale da dare al percorso si è passati alla stesura progettuale. Il Progetto dal titolo "We are what we eat", rivolto ad alunni di classe quinta primaria e di classe prima della scuola secondaria di primo grado sarà il banco di prova di una delle tante attività che connotano il *peer to peer*.⁶ Le finalità mirano ad accrescere le competenze in lingua straniera degli allievi attraverso una progettazione interdisciplinare. Tra gli obiettivi formativi: creare condizioni di benessere in situazioni di apprendimento diverse dalla lezione frontale ed interagendo con un docente "nuovo". Praticamente gli alunni, a gruppi o singolarmente hanno studiato la società delle api, in italiano ed in inglese e hanno memorizzato battute, canti, recitato parti, realizzato cartelloni, imparato e sperimentato la realizzazione di ricette e merende salutari, creato abiti da scena riutilizzando indumenti.

Dove sta l'innovazione? L'uso del metodo CLIL e della *flipped classroom*. Il metodo CLIL consente un apprendimento *step by step* attraverso l'insegnamento per parole chiave. Alunni e docenti si sono calati costantemente l'uno nei panni degli altri perché c'è stato uno scambio costante di ruoli, una lezione attiva, fatta di interazione tra docenti e insegnanti, tra studenti e studenti, docenti e docenti. La riflessione su quanto appreso si testimonia con l'utilizzo del "portfolio" che è uno strumento utile a studenti ed insegnanti per prendere coscienza dei progressi fatti, assumere responsabilità, individuare o ridefinire gli obiettivi di studio, di recupero e di approfondimento. Con lo strumento *worksheet*, le parole utilizzate durante le lezioni sono programmate preventivamente attraverso le "Instructions for an activity", l'efficacia del lavoro è misurabile passo dopo passo da tutti i docenti che entrano in classe e si evita agli studenti di orientarsi a fatica in una lingua nuova rischiando la noia, l'insuccesso scolastico e la dispersione.

La metodologia della *flipped classroom* permette agli alunni di svolgere ricerche a casa, approfondimenti individuali e segmenti di lavori assegnati per restituire in classe il proprio lavoro con un apprendimento cooperativo che trasforma la solitudine del lavoro mnemonico e passivo, in gioia per l'apprendimento condiviso, dove "è consentito" sbagliare senza timore di essere ripresi. Il neoimmesso ha saputo calarsi con capacità in questo tipo di lezione mista offrendo stimoli e risposte agli alunni, originariamente titubanti nel riconoscerne il ruolo di apporto/supporto alla classe. La criticità è stata superata con un colloquio preventivo del tutor con la classe per presentare il docente come un "consigliere" che li avrebbe aiutati a risolvere i loro problemi in lingua straniera inglese che il neoimmesso conosce.

Lo stesso spazio classe diventa fondamentale in un progetto diverso dalla didattica frontale. I banchi sono raggruppati per offrire colori, oggetti, vicinanza e sostegno. La logistica del loro posizionamento (foto n. 1) consente di scambiarsi idee e sorridere insieme agevolando nel contempo la supervisione e la guida di tutor e neoimmesso. In questa esperienza il mio e il tuo sono scomparsi per la-

6 Si specifica che il neoassunto appartiene all'ordine di scuola primaria e il docente tutor individuato insegna nella classe di scuola primaria coinvolta nel progetto.

sciare posto all'inclusione. L'ampiezza dell'aula e il coinvolgimento di una classe con pochi iscritti hanno consentito questa tipologia di disposizione impossibile, per ragioni di sicurezza, in una situazione di affollamento diversa.



Figura 1 - I Lavori di gruppo

Il progetto, sviluppato durante le ore di *peer to peer* con il tutor e come lezioni interdisciplinari nelle attività programmate nella progettazione annuale, ha mirato alla qualità di un percorso d'aula di ricerca-azione. I tempi si sono rivelati molto ristretti rispetto alle ore previste dal patto formativo che il neoimpresso firma con il dirigente. Pur ottimizzando al massimo la disponibilità oraria, si riconosce che parte del lavoro ha richiesto il contributo di un impegno pomeridiano intenso da parte dei docenti e delle famiglie coinvolte nella preparazione dei materiali, dei dolci e dei vestiti occorrenti per l'evento finale che si è tenuto presso una scuola secondaria di secondo grado.

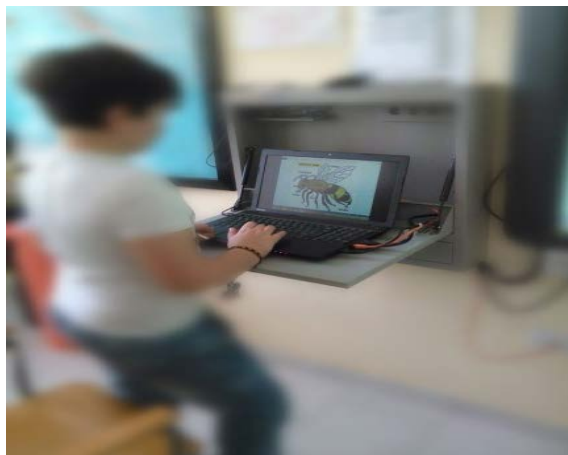


Figura 2 - Attività alla L.I.M.

Gli strumenti usati per il progetto hanno attinto dal semplice materiale di facile consumo presente in classe, all'utilizzo della Lavagna Interattiva Multimediale

(foto n. 2), dalle bontà fatte in casa dalle mamme per testare la qualità del miele al riciclo di abiti e decorazioni varie per costruire i vestiti. La manualità del neoassunto ha migliorato la carenza creativa del tutor e, viceversa, il tutor ha indirizzato il suo pupillo verso l'utilizzo di internet. Il docente prima dell'immissione in ruolo ha già avuto esperienze di insegnamento ma mai in scuole attrezzate tecnologicamente con rete cablata e laboratori informatici, presenti diffusamente nella scuola campionata. Il ruolo del tutor in questo è stato determinante. La sua buona capacità operativa con i dispositivi multimediali ha consentito che il neoassunto imparasse a padroneggiare con maggiore autonomia gli strumenti informatici, fino a produrre una presentazione in *power point* e a tenere lezioni con la lavagna interattiva. D'altra parte tutor e neoassunto devono compilare obbligatoriamente attività *online* sulla piattaforma apposita. La piccola scuola si è rivelata all'avanguardia nell'agevolare la crescita informatica del nuovo docente. In alcuni momenti sono stati gli stessi alunni a svolgere azioni di *mentoring* tecnologico con il docente. È scattato il senso di responsabilità. Gli alunni hanno "adottato" il neoassunto! Il processo è stato favorito anche dal numero di alunni per classe. Undici alunni sono pochi rispetto alle aule sovraffollate delle grandi realtà scolastiche. La piccola scuola spesso abituata a risicare numeri, in questa progettualità e tutoraggio testimonia che si può creare qualità pur in presenza di un numero di alunni non elevato senza venir meno alla valenza pedagogica ed educativa dell'apprendimento scolastico.

Le verifiche costanti (foto n. 3) attraverso la pratica operativa hanno manifestato una situazione di apprendimento in crescendo. Gli alunni sereni, il neoassunto sempre più autonomo nell'organizzare spazi, tempi e metodologie, le colleghe entusiaste, le famiglie felici. Il percorso è migliorato in fieri con la classe che si riempiva di storie e abiti a tema e le pennette usb contenenti i materiali prodotti che viaggiavano tra il plesso della primaria e quello della scuola secondaria. Bella novità questa. Ragazzi e docenti di ordine diverso che collaborano alla creazione di materiali pur stando fisicamente distanti e con un'organizzazione scolastica diversa! Il gruppo della primaria e quello della scuola secondaria che lavorano in sincrono sviluppando argomenti attinenti al tema, ampliandoli e modificandoli a vicenda. Un clima collaborativo raro, favorito dalle capacità manageriali del dirigente scolastico, dalla cura per i dettagli del progetto e dall'amore per il proprio paese, con un gruppo docente per la maggior parte autoctono. La conoscenza delle tradizioni raccontata per esperienza personale e tramandata agli alunni e al nuovo docente ha viaggiato con la tecnologia.



Figura 3 - Prove di verifica iniziali

Monitoraggio continuo e miglioramento delle varie fasi hanno consentito ai docenti di pensare, attuandolo, il ciclo di Deming come strumento indispensabile per generare e offrire distinzione. Il prodotto finale: una rappresentazione presso un istituto tecnico agrario con studenti e professori del corso ad indirizzo pratico che hanno anche avvicinato gli alunni più piccoli al prodotto biologico delle api con esperimenti laboratoriali. Tra ampole e alambicchi per fare la cera è stato un gioco non solo per i ragazzi!

L'importanza di questa giornata è stata preceduta da altre attività programmate con cura tra cui la visita ad un apicoltore locale. Gli alunni hanno ascoltato le spiegazioni scientifiche dell'esperto e osservato le fasi di produzione. Il tutoraggio nelle uscite esterne è fondamentale come condivisione di responsabilità e punto di riferimento. Sapere che non si è da soli nella gestione di lezioni *outdoor* rafforza i legami e innalza la motivazione.

Il giorno dell'evento conclusivo tutti pronti e preparati a superare l'emozione di parlare in pubblico, in inglese per giunta. Ognuno ha dato il meglio tra timori e ansie da palcoscenico. La manifestazione si è conclusa con gioia. (Foto n. 4)



Figura 4 - Il gruppo coinvolto

La rendicontazione finale è avvenuta in collegio dei docenti e il materiale video e cartaceo è stato diffuso sul sito istituzionale della scuola con i dovuti ringraziamenti a chi ha collaborato. In realtà l'iniziativa ha suscitato l'attenzione sia delle famiglie che del contesto culturale del territorio. I ragazzi senza internet in casa andavano a studiare da chi l'aveva. I docenti e il dirigente scolastico hanno effettuato svariati incontri di programmazione a vari stadi di avanzamento del progetto, anche con gli stakeholders locali. Le associazioni e l'ente comunale hanno offerto pubblicità, patrocinio e trasporto. Lo spirito campanilistico, alquanto presente in un paese di montagna frazionato geograficamente, ha avuto una battuta di arresto. I due plessi coinvolti accolgono alunni di tutte e tre le frazioni. Inevitabilmente si sono creati attriti di presunta superiorità che hanno visto la scuola impegnata in un attento processo di inclusione di famiglie e alunni. Tutor e neoassunto hanno gestito con versatilità i conflitti e spianato la strada per ulteriori progetti di continuità verticale.

Il progetto ha fatto registrare un incremento dei voti. Perché?

Sicuramente lavorare “a più mani” con i ragazzi consente una maggiore possibilità di recupero degli svantaggi e potenziamento delle eccellenze. Aspetti che sfuggono ad un docente sono riequilibrati dall’acume di un altro. L’effetto alone o la stereotipia si ridimensionano sensibilmente quando si lavora in contemporanea. Il feedback tra adulti pari è stato immediato. Magari acceso e divergente ma sicuramente più tempestivo ed efficace. La certificazione delle competenze finali degli alunni di quinta primaria ha testimoniato un progresso personale e collettivo. Il progetto pilota ha avuto infine una sua replicabilità. L’istituto scolastico ha sottoscritto un accordo rete di scuole CLIL e programmato altri progetti aventi come finalità la tutela delle proprie tradizioni e origini.

Il docente tutor è stato utile al neoassunto, è stato utile a se stesso?

“Il tutor del docente neoimpresso in ruolo orienta, accompagna e monitora nell’anno di formazione e di prova, mettendo in atto strategie empatiche e collaborative e diventando a sua volta protagonista di un processo formativo”⁷. Tra i suoi compiti prevalenti quello di accogliere e introdurre il docente nell’organizzazione complessa “scuola” che è linfa e ricettore sistemico di altri organismi complessi. Il *mentoring* agevola lo sviluppo della zona prossimale, applica le stesse capacità relazionali, etiche, didattiche, organizzative, professionali che il docente neoimpresso sarà chiamato a sviluppare e attuare.

Le attività programmate con il tutor sono attività di formazione in classe, con modalità di osservazione partecipata e partecipante. Questa tipologia di formazione basata sull’osservazione rimanda alla metodologia della *peer education*, che rende più semplice l’educazione emozionale tra adulti. Le attività didattiche favoriscono la creazione di un clima collaborativo e rafforzano l’“agentività” (Bandura, 2000). Alla fine dell’anno di prova il tutor e il neoassunto hanno realizzato un effettivo rapporto basato non solo sull’obiettivo della crescita professionale ma anche sullo sviluppo del senso di appartenenza alla comunità educante.

La Legge 107 mira ad una professionalità che dia agli insegnanti i mezzi e gli strumenti per costruire un’identità adattiva che superi lo svantaggio di un io solidamente fondato su conoscenze non modificabili. Fossilizzarsi su un sapere già acquisito impedisce la proiezione verso un processo di crescita esistenziale. Gli adulti a confronto in questo progetto hanno accettato il rinnovamento metodologico mettendosi in gioco per apprendere con i loro alunni.

I momenti formali dell’incarico di tutoraggio si intrecciano con la vita scolastica quotidiana. Il tutor accompagna il neoimpresso nelle altre attività connesse alla funzione docente: incontri collegiali, colloqui con le famiglie, relazioni con i colleghi e con il territorio.

Arrivano le escursioni, l’estate che incombe, la fine dell’anno scolastico. La soddisfazione dell’applauso finale al termine della discussione sul percorso svolto dà inizio ad una nuova carriera.

I risultati positivi dell’anno di prova scaturiscono dalla pianificazione di un management su misura che mira ad indirizzare correttamente la professionalità e le competenze, non solo specifiche, del neoassunto. La personalità di ognuno, se si declina in qualità di vita, offre garanzie agli stakeholders, agli alunni ed alle famiglie che richiedono alla scuola cura per il benessere ed equità di opportunità. Il tutor sarà capace di “abitare le terre di mezzo”⁸ nella fase valutativa quantitativa

7 Delia Campanelli, Direttore Generale dell’USR per la Lombardia

8 Alessandra Grassi, Dirigente Scolastico Polo S. Pellico di Arluno

e qualitativa. La valutazione quantitativa della ricerca fotografa un docente che padroneggia le numerose competenze richieste al ruolo, che migliora la sua capacità pratica nel progettare unità didattiche, nel realizzarle, nel monitorarle, modificando gli obiettivi, le strategie, gli strumenti e le metodologie. Gli indicatori monitorano il processo programmato *ex ante*, costantemente verificato. La valutazione qualitativa del progetto si evince dalla capacità del neoassunto di generare attorno a sé un clima sereno e collaborativo, nel proficuo rapporto con il dirigente scolastico, nella gioia quotidiana dei bambini, nella presenza a scuola dei genitori, nella relazione con enti e associazioni locali e non.

La contaminazione è stata positiva. La pro-attività connotata da semplicità e complessità, rispetto e reciprocità, confronto e condivisione inducono a prospettare un recupero delle risorse umane e territoriali dei piccoli paesi, della loro realtà quotidiana che sembra “subisca” solo la storia che si vive fuori dalle montagne.

Nell’ottica del miglioramento continuo l’esperienza va incardinata soprattutto come un modello per inquadrare le criticità emerse: il tempo da dedicare alle ore di progettazione e attuazione del tutoraggio è stato troppo limitato, la burocrazia rallenta l’operatività, gestire i rapporti umani richiede dedizione continua, la rete necessita di costanza e programmazione per diventare sistemica.

4. Insegnare e imparare

L’esperienza del *tutoring* è stata formativa per tutti. Svolgere un incarico di tutoraggio ha comportato un *multitasking* operativo costante perché le azioni da pianificare erano importanti per un adeguato svolgimento del lavoro e la successione dei processi da attivare non aveva un ordine sempre ben scandito. L’obiettivo principale era quello di creare un rapporto tra pari che potesse guidare il neoassunto ad avere la conferma in ruolo per essere e saper essere “maestro”. I punti di forza e i punti di debolezza del tutoraggio per i docenti neoimmessi sono ancora in fase di studio e ricerca per offrire dati che contribuiscano a migliorare il percorso del *peer to peer*. L’esperienza personale spinge tuttavia a riflessioni concrete. Perché il percorso ha dato esiti soddisfacenti?

Indubbiamente il contesto della piccola scuola ha svolto un ruolo determinante nel successo. Nel paese la funzione docente è una figura forte. Le famiglie riconoscono all’istituzione quella valenza educativa che parla di rispetto e attribuzione di compiti. L’amministrazione comunale, sia pure tra tanti limiti, si prodiga, per agevolare un sereno svolgimento dell’anno scolastico. Gli alunni sono più motivati ad apprendere perché meno “irretiti” da distrazioni esterne. Lo studio, in una scuola di paese, è ancora elemento di riscatto sociale. Anche la parrocchia e le associazioni che accolgono i bambini nel dopo scuola, fanno fronte comune con i docenti. Si riesce a pianificare una strategia condivisa che custodisce lo studente e gli offre il meglio che può. I docenti in genere si conoscono da anni e quindi diventa più facile il processo di inclusione.

Crederne sempre nell’importanza umana di un ruolo difficile quale quello educativo è forse la chiave di lettura che differenzia l’anonimato di una grande scuola dalla “protezione” che si riceve in un piccolo contesto scolastico. Ci si conosce tutti, si parla, si ha il tempo per organizzare, coinvolgere, discutere, scontrarsi e crescere insieme. Lo stesso indirizzo politico del piccolo comune include spesso figure che provengono dal mondo dell’istruzione, ulteriore sprone per migliorare l’offerta formativa, per pianificare interventi mirati suggeriti da chi vive la scuola

quotidianamente e può proporre soluzioni e progettazioni per la conservazione dell'utenza e la promozione della vocazione territoriale. Non è poco ma non è sufficiente. La formazione oggi parla di altre necessità.

5. Conoscenza, capacità, competenza, contaminazione

Nello scenario contemporaneo della modernità liquida (Bauman, 1999), il divenire si dipana come costante ricerca di punti di riferimento che necessitano di self-efficacy. Si può affermare che l'autoefficacia è la convinzione delle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in un particolare contesto, in modo da raggiungere gli obiettivi prefissati (Bandura, 1997/2000). Il ruolo del mentore nel far emergere l'io agente è determinante in un processo di crescita partecipata. L'assimilazione e l'accomodamento di piagetiana memoria generano adattamento attivo che si incrementa con l'aiuto degli altri. Distaccandosi progressivamente dal proprio *comfort* esistenziale ci si ritrova a saper fare cose impensate.

Accendere scintille di consapevolezza è una grande conquista.

Ci sono le battute di arresto, le sconfitte, il senso di in appropriatezza. Queste fasi servono a sviluppare la resilienza. La capacità di uscire "a testa alta" da una situazione che genera *stress* è un processo in fieri che si matura con le conoscenze, teoriche e pratiche. Senza dubbio le attitudini personali giocano un ruolo vincente ma in realtà esse stesse sono incrementabili. Lunghi anni di insegnamento offrono la possibilità di far emergere ingegni nascosti. Le *hidden capabilities* "sono il patrimonio più prezioso che l'umanità ha accumulato e che la caratterizza positivamente come specie" (Stanchieri, 2008, p. 225).

Nei piccoli contesti scolastici la resilienza è una costante di vita. Come rinforzarla? È possibile motivare al cambiamento sviluppando conoscenze e talenti specifici del proprio territorio. Lo sviluppo di competenze imprenditoriali, attinte dalla storia locale allarga gli orizzonti e contamina tutta la comunità.

"La scuola è per le aree montane uno dei punti di ancoraggio delle comunità e della stessa sopravvivenza dei paesi e dei borghi [...]. Incide sul restare e sull'abbandono"⁹. Tutelare la libera scelta di restare nel paese o andarsene in cerca di migliore fortuna è dovere della scuola e della comunità. Bisogna però favorire la possibilità di crearsi una vita nel proprio territorio.

Come immaginare di spianare la strada ai nostri giovani?

Offrendo esempi concreti di operatività. Accompagnare gli alunni a visitare le imprese locali, a conduzione familiare che però hanno un sito *internet* e vendono all'estero. Vivere la storia del paese, la ricchezza capillare che contraddistingue i borghi dell'Italia, organizzando incontri con sindaci e presidenti delle pro loco, con le associazioni delle nonne che fanno ancora la pasta in casa e gli anziani che lavorano i cestini di giunchi. Ideare cortometraggi che raccontano di boschi e foreste, di grotte e laghetti. Fare riprese coi droni di posti ormai inaccessibili raccontati nei libri dell'archivio comunale. Adottare un monumento e custodirlo. Sembra poco e sembra facile. Non lo è. Le nuove generazioni devono "innamorarsi" del loro ambiente. La scuola che accoglie il presente tecnologico, lo sfrutta

9 Marco Bussone, Presidente Uncem (Unione nazionale dei Comuni, delle Comunità e degli Enti montani) <https://www.montagna.tv/146309/appello-uncem-agli-insegnanti-portate-i-bambini-a-scuola-di-montagna/>

per raccontare il territorio, per non dimenticare il passato che parla di comunità e di fronte comune. La scuola può insegnare a godersi il profumo della terra e riconoscere le piante con le moderne app, può raccontare “a bambini e ragazzi che loro dovranno (ri)generare le comunità. Potranno andare via, cercare fortuna e sicurezza altrove. Ma anche restare, esercitando il ‘diritto all’opzione’ che tutti vogliamo assicurare loro”¹⁰. Tutto ciò può partire da un progetto.

La nostra esperienza di *peer to peer* ci ha provato. Continuità orizzontale tra le classi dell’istituto comprensivo e continuità verticale con un istituto tecnico agrario di una città limitrofa. Scambi di esperienze condivise in un progetto interdisciplinare.¹¹ Coinvolgimento delle autorità, delle famiglie, di imprenditori locali.

Da non trascurare il discorso sulla sostenibilità ambientale. Molto spesso le piccole scuole avvertono l’esigenza di proporre viaggi d’istruzione in luoghi lontani, verso mete che gli alunni forse non avrebbero la possibilità di vedere se non ci fosse la scuola. E’ una cosa buona e giusta. Viaggiare apre sempre a nuove conoscenze. A partire da quando si fa l’appello per salire sul bus verso una nuova esperienza per finire al ritorno mezzo sonnacchioso di docenti e studenti, si intermezza un mondo di esperienze che trasforma le menti. È necessario però che si organizzi anche la “gita” di un giorno e l’uscita in orario scolastico per avvicinare i ragazzi alla scoperta del proprio patrimonio, del mondo dentro casa, “che non è certo piccolo e antico. Bensì moderno, innovatore e pieno di futuro”¹². Il percorso illustrato ha colto l’offerta del territorio: l’anziano apicoltore che generosamente ci ha ospitato è stato felice di essere circondato da bambini, dal futuro che essi rappresentano, dalla speranza che il lavoro della sua vita troverà auspicabilmente continuità nel tempo. È bello per un docente sentirsi dire dagli alunni “Ma il progetto è già finito?”. Dà il senso del valore, del “niente va perso con i bambini” se fatto con passione e rigore metodologico.

Conclusioni

La rete tra scuole e tra scuole e contesto è fondamentale nelle realtà che hanno pochi numeri di studenti iscritti. Unendo le specificità degli istituti scolastici e dei singoli territori si agevolano gli scambi interculturali, si generano nuove competenze che sono “risorsa” e “idea” che tutelano e preservano. Si favorisce la creazione di un sistema di buone pratiche che migrano anche via *web* e diventano possibilità concrete di azione. Si alimenta la sistematicità operativa che ha in sé il germe della conservazione e dell’evoluzione. L’arte di “arrangiarsi” che caratterizza le piccole scuole in ogni angolo dell’Europa può affermarsi come volano di incremento di opportunità per un “ritorno” programmato all’autenticità del vivere sano. Le piccole scuole potrebbero essere capofila di realtà promotrici di “cura”. L’attenzione del singolo si è dimostrata, nel progetto raccontato, inclusiva dei bi-

10 Marco Bussone, Presidente Uncem (Unione nazionale dei Comuni, delle Comunità e degli Enti montani) <https://www.montagna.tv/146309/appello-uncem-agli-insegnanti-portate-i-bambini-a-scuola-di-montagna/>

11 Contenuti, attività e immagini del progetto sono visionabili al link: <http://www.icolevanost.it/attachments/article/191/CLIL.pdf>

12 Marco Bussone, Presidente Uncem (Unione nazionale dei Comuni, delle Comunità e degli Enti montani) <https://www.montagna.tv/146309/appello-uncem-agli-insegnanti-portate-i-bambini-a-scuola-di-montagna/>

sogni dell'individuo e della comunità attraverso la realizzazione di "compiti autentici" che hanno supportato il rispetto per un'educazione sostenibile. Uomo e natura. Riciclaggio e conservazione nell'innovazione. Le nuove tecnologie sono state utili, le metodologie del *cooperative learning* e del *learning by doing* hanno dato una chiara impronta di cittadinanza attiva e democratica. Nessun alunno ha fatto da spettatore, tutti hanno avuto un ruolo da svolgere e un compito da portare a termine. Famiglie e stakeholders inclusi, che hanno "spianato" la strada e supportato la scuola.

Le piccole scuole possono ricondurre l'aula, dal greco aulè, spazio libero e arioso, ad un luogo non più vincolato a quattro mura. I BYOD serviranno, come anche i droni, ma la sostenibilità scaturisce dall'essere parte agente che tutela le specie e le razze. Il fenomeno dell'immigrazione è presente anche nei piccoli contesti. La scuola, in quanto agenzia preposta all'educazione ha l'obbligo di arginare i fenomeni di bullismo e razzismo. Fare il maestro in un paese con un discreto tasso di immigrazione, annovera esempi di impegno e sostegno per lo "straniero", di incontri con mediatori culturali e donazioni spontanee di grembiolini e libri ai bambini senza possibilità economiche. Di genitori che non escludono dagli inviti alle feste i bambini di colore. Di negozi che organizzano la raccolta di banchi alimentari. La mentalità del paese, spesso etichettata come chiusa e diffidente, ha rivelato un'apertura inaspettata di vedute. La scuola ha contato e conta molto in questo processo di apertura. L'aulè greca nelle piccole realtà si può configurare come apertura fisica dello spazio e della mente. Un percorso nato come un obbligo legislativo si è trasformato in un cammino condiviso, il singolo è scomparso per dare spazio all'io con gli altri.

L'anonimia moderna, nei piccoli mondi satelliti della post modernità, è un concetto ancora abbastanza astratto. Nei paesini, nelle scuole abbarbicate sulle colline, nei piccoli municipi in riva al mare, nelle case dell'entroterra, si possono osservare usci ancora aperti.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. (Presentazione all'edizione italiana di Gian Vittorio Caprara). Trento: Erickson.
- Bauman, Z., Marchisio, R., & Neirotti, S. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2012). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bearzi, F., & Colazzo, S. (2017). *New WebQuest: apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Benzoni, I. (2000). *L'incontro... una storia, tante storie*. Bergamo: Junior.
- Bonazza, V. (2014). *La dimensione assiologica: equità, rendicontazione, miglioramento. Valutazione educativa*. Lecce- Brescia: Pensa Multimedia.
- Canevaro, A., Lippi, G., & Zanelli, P. (1988). *Una scuola uno sfondo: "sfondo integratore", organizzazione didattica e complessità*. Bologna: Nicola Milano.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Del Gottardo, E. (2016). *Apprendimento. Verso la comunità competente* (Vol. 19). Napoli: Giapeto.
- Galliani, L., Bonazza, V., & Rizzo, U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2014). *Valutazione educativa*. Lecce- Brescia: Pensa Multimedia.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

- Gross, B. M. (1964). *The managing of organizations: The administrative struggle* (Vol. 2). New York: Free Press of Glencoe.
- Mecacci, L. (1990). *Introduzione a LS Vygotskj, Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Bari: Laterza.
- Quaglino, G. P., & Carrozzì, G. P. (1995). *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Milano: Franco Angeli.
- Reale, G. (2013). *Salvare la scuola nell'era digitale*. Brescia: La Scuola.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: Franco Angeli.
- Senni, P., & Luisi, A. (2002). *La filosofia di Deming e il ciclo PDCA*. Bologna: Temi.
- Stanchieri, L. (2008). *Scopri le tue potenzialità. Come trasformare le tue capacità nascoste in talenti con la psicologia positiva e il coaching: Come trasformare le tue capacità nascoste in talenti con la psicologia positiva e il coaching*. Milano: Franco Angeli.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti: metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Zanelli, P. (1986). *Uno "sfondo" per integrare: progettazione didattica integrazione e strategie di apprendimento*. Bologna: Cappelli.

La documentazione della pratica del Service Learning nei laboratori formativi adulti come strumento di riflessione sull'esperienza educativa

The documentation of the Service Learning practice in adult training laboratories as a reflection tool on the educational experience

Stefania Chipa

INDIRE - Istituto Nazionale per la Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
s.chipa@indire.it

Lorenza Orlandini

INDIRE - Istituto Nazionale per la Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
lorlandini@indire.it

ABSTRACT

As part of the PON Piccole Scuole adult training workshop on Service Learning (SL) pedagogical approach, eleven documentation notebooks on teaching practices produced by participants have been analyzed. The class was part of a broader training course set up by Indire in March 2019, addressed to all Italian schools enrolled into the Small Schools Movement. It was structured in two editions, one addressed to the schools of Central and Southern Italy and one for the schools of the Center-North. As a final paper each trainee has produced a "Documentation Notebook" of the daily practice into the classroom and a "Teaching Plan" of her/his SL course. This contribution analyzes the documentation notebooks produced during the first edition (March-June). Each notebook was structured around narrative inputs elaborated by Indire starting from the eight educational quality criteria for a SL project (National Youth Leadership Council, 2008). The narrative practice (Bruner, 1992) encourages the process of "remembering as an essential act of thinking" (Mortari, 2009) and facilitates the emergence of the "practical unconscious" (Perrenoud, 2001) daily implemented by the teachers. The article focuses on the analysis of notebooks as tools for teachers' reflection on how they designed their SL project and how they conducted their teaching activities into the classroom. The results show that all the practices have been developed according to the eight SL standards for quality practice. At the same time, the narratives give back the sense of 'generativity' of the educational practice which constantly interacts with the relational dynamics among teachers and students and pushes the teacher to re-think his own experience according to the interactions and the learning goals.

* Stefania Chipa è autrice dei seguenti paragrafi: Introduzione, Il movimento, Il laboratorio formativo, Il SL nelle PS, La narrazione come pratica, Conclusioni. Lorenza Orlandini è autrice dei seguenti paragrafi: Metodologia di analisi, Risultati.

Nell'ambito del laboratorio formativo adulto PON Piccole Scuole sull'approccio pedagogico del Service Learning (SL), sono stati analizzati undici quaderni di documentazione della pratica elaborati dai docenti. Il corso è parte di un percorso formativo più ampio attivato da Indire nel marzo 2019 e rivolto a tutte le scuole italiane iscritte al Movimento delle Piccole Scuole. Si è articolato in due edizioni, una rivolta alle scuole del Centro-Sud Italia e una per le scuole del Centro-Nord. Ogni corsista ha prodotto come elaborato finale un "Quaderno di documentazione" della pratica in classe e una "Scheda di progettazione" del percorso di SL. Questo contributo analizza i quaderni di documentazione prodotti nell'ambito della prima edizione (marzo-giugno). Ogni quaderno è stato strutturato sulla base di input narrativi rielaborati da Indire a partire dagli otto criteri di qualità di un percorso di SL (National Youth Leadership Council, 2008). La pratica narrativa (Bruner, 1992) favorisce il processo del "ricordare che è atto essenziale del pensare" (Mortari, 2009) e facilita l'emersione dell'"inconscio pratico" (Perrenoud, 2001) messo in atto quotidianamente dai docenti. L'articolo si concentra sull'analisi dei quaderni come strumenti di riflessione dei docenti: su come è stato progettato e condotto il percorso di SL e sulla loro pratica educativa in classe. I risultati mostrano che tutte le pratiche si sono sviluppate secondo gli otto elementi di qualità educativa. Allo stesso tempo le narrazioni restituiscono il senso di 'generatività' della pratica educativa che interagisce con le dinamiche relazionali in classe e porta il docente a ri-pensare la propria esperienza in funzione delle interazioni e degli obiettivi di apprendimento.

KEYWORDS

Citizenship Education, Competence, Mall Schools, Mixed-Age Groups.
Educazione alla Cittadinanza, Competenze, Piccole Scuole, Pluriclasse.

1. Introduzione

Nell'ambito del progetto PON Piccole Scuole nel marzo del 2019 è stato attivato un laboratorio formativo adulto sull'approccio pedagogico del Service Learning (SL).

Il laboratorio fa parte di una proposta costituita da sei laboratori pensati da Indire per offrire ai docenti degli istituti aderenti al Movimento delle Piccole Scuole (<http://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>) strumenti per il miglioramento didattico e organizzativo in contesti scolastici caratterizzati da isolamento geografico e dimensioni ridotte dal punto di vista del numero degli alunni.

Per consentire la fruibilità a tutte le scuole aderenti al Movimento, il laboratorio è stato strutturato in modalità blended (cinque incontri online e due in presenza) e si è articolato in due cicli: marzo-giugno 2019 rivolto alle scuole del Centro-Sud; settembre-novembre 2019, per le scuole del Centro-Nord.

Ai corsisti che hanno partecipato al laboratorio sul SL sono stati richiesti come elaborati finali la compilazione di una scheda di progettazione della pratica e la scrittura di un quaderno di documentazione su quanto attivato in classe.

In questo contributo discuteremo i risultati dell'analisi dei quaderni di documentazione ai fini di individuare le principali criticità riscontrate dai docenti

dalla messa in atto della pratica di SL, comprendere quali elementi possono essere considerati replicabili in contesti simili e infine evidenziare gli elementi di metariflessione che hanno agito verso il docente come 'strumento di innesco' dell'innovazione.

2. Il Movimento delle Piccole Scuole

Il Movimento delle Piccole Scuole nasce il 10 giugno del 2017. In una piccola isola della Sicilia, a Favignana (TP), Indire presenta un Manifesto culturale (2017) rivolto alle scuole di piccole dimensioni e che sono generalmente localizzate in luoghi interni o isolati del paese come, ad esempio, le scuole di montagna o delle piccole isole.



Figura 1 - Il Manifesto delle Piccole scuole

Il Movimento nasce come risposta a un bisogno che Indire ha osservato negli anni attraverso analisi di tipo qualitativo (osservazioni in classe, interviste semistrutturate a docenti e Dirigenti Scolastici) condotte nell'ambito di quattro reti territoriali spontanee (rete SBILF in Friuli Venezia Giulia; rete di Sassello in Liguria; rete Costiera Amalfitana in Campania; rete delle isole Egadi in Sicilia) che avevano avviato processi di collaborazione a distanza tra classi, sulla base di uno sfondo integratore comune. Questo primo nucleo di sperimentazione aveva evidenziato la necessità per scuole di questo tipo di individuare misure di contrasto alla marginalità culturale e sociale e all'isolamento geografico.

Il Manifesto rappresenta uno strumento di condivisione e valori con l'obiettivo di favorire l'emersione dal basso di una grande rete nazionale di cui ogni scuola

costituisce un nodo fondante nella logica che “l’importanza di ogni nodo non deriva dalle sue caratteristiche specifiche ma dalla capacità di contribuire all’efficacia della rete nel realizzare i propri obiettivi, definiti dai valori e dagli interessi programmati (...)” (Castells, 2009). I valori che accomunano ogni nodo della rete sono costituiti dai tre orizzonti del Manifesto: la pluriclasse come risorsa e non come limite, il territorio come comunità di memoria e la tecnologia come strumento di inclusione sociale. Questi temi/valori sono elementi che accomunano le realtà delle piccole scuole e che possono talvolta costituire limiti (l’essere posizionate all’interno di piccole comunità espone continuamente queste scuole al rischio di chiusura per mancanza di studenti), ma anche risorse (i forti legami che le scuole mantengono con le famiglie e con le istituzioni del territorio rendono facilmente attuabili processi di continuità verticale e orizzontale che, spesso, rappresentano un elemento di debolezza nelle scuole di grandi dimensioni o collocate in contesti urbani).

Per questa ragione i tre punti chiave del Manifesto hanno rappresentato la guida per Indire per individuare metodi e strategie didattiche di potenziale interesse per le scuole aderenti al Movimento. Questi metodi e strategie hanno costituito l’oggetto di laboratori formativi per adulti, con l’obiettivo di sostenere le piccole scuole nell’utilizzo delle loro peculiarità in un’ottica di risorsa e non di limite.

2. Il laboratorio formativo adulto

Sulla scorta di questa logica-guida a ottobre 2018, tramite bando pubblico diffuso attraverso il sito istituzionale Indire (www.indire.it), è stato proposto un primo nucleo non esaustivo di sei laboratori tematici: il Dialogo Euristico, lo Spaced learning, il Service Learning, i Contenuti Didattici Digitali, l’Ambiente di Apprendimento Allargato, l’Internazionalizzazione per l’Innovazione. Per ciascun laboratorio, sono stati ammessi alla frequenza i primi trenta docenti in graduatoria. Ciascuno di loro possedeva come requisito il fatto di prestare servizio presso una piccola scuola aderente al Movimento.

Tutti i laboratori si sono svolti in modalità blended: due incontri in presenza e cinque webinar online. Per favorire il radicamento della pratica nelle realtà di appartenenza di ciascun docente e per coinvolgere l’intera comunità scolastica nel processo di innovazione (Murray, Caulier-Grice, Mulgan, 2010), i laboratori sono stati organizzati intorno a due dispositivi organizzativi: la ‘diade collaborativa’ (Kozlova, Große, 2016) e il patto formativo (Cerini, 2014). La prima si configura come una stretta sinergia fra esperto titolare del laboratorio, individuato da Indire fra i docenti afferenti a scuole che sono state oggetto di interventi di innovazione, e un ricercatore Indire competente di quel metodo/approccio che può sostenere l’esperto nel declinarlo in contesti di isolamento e pluriclasse. Il patto formativo è un documento di natura etico-professionale, non giuridica, che impegna tre soggetti: Indire, come Ente che ha progettato il corso e che lo eroga; i docenti che si impegnano a seguire la formazione e le scuole che, nella figura del Dirigente scolastico, si impegnano a riconoscere il percorso formativo del docente e a sostenere la sperimentazione nelle proprie classi della nuova metodologia didattica appresa, così da favorire nel proprio istituto una formazione fra pari.

Entrambi i dispositivi favoriscono il commitment dei docenti nell’ottica dello sviluppo continuo della loro professionalità e possono favorire l’assunzione, da parte del docente e, a cascata, dell’intera comunità scolastica che si è impegnata

con la sottoscrizione del patto, di un atteggiamento di ricerca e di propensione all'innovazione (Cerini, Spinosi, 2016).

3. Il Service Learning nel laboratorio formativo per adulti

L'approccio pedagogico del SL è stato proposto come tema per un laboratorio formativo in quanto si collega strettamente a uno dei tre punti chiave del Manifesto delle Piccole scuole: comunità di memoria e qualità di apprendimento. In una piccola comunità scolastica il rapporto fra scuola e "(...) 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, 2017). Il SL (Tapia, 2006; Fiorin, 2016) mette al centro della progettazione didattica la stretta relazione fra i temi che emergono dal territorio e il curriculum scolastico, con la scuola che agisce in chiave di cittadinanza attiva verso il territorio fornendo un servizio che risponde a un reale bisogno; allo stesso tempo tale attività di 'service' deve essere fortemente radicata nel curriculum e prevedere il raggiungimento di competenze disciplinari e trasversali ben definite dal Consiglio di classe o d'Istituto.

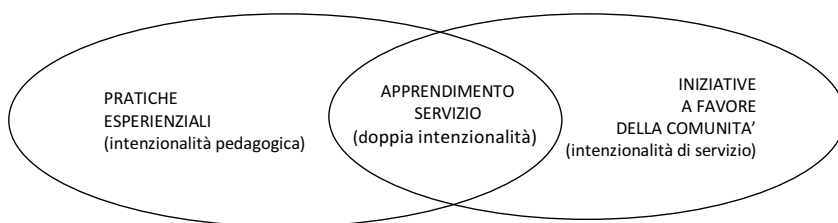


Figura 2 - Rielaborazione Indire da M. N. Tapia, 2006

L'attività di SL ha dunque una doppia intenzionalità, di servizio e di apprendimento: entrambe devono mantenersi per tutta la durata del processo.

Le attività svolte devono inoltre prevedere una valutazione costante delle competenze acquisite e un monitoraggio continuo dell'andamento del servizio. Questo approccio pedagogico, nato alla fine degli anni Sessanta in America Latina, diffusosi nel Nord America e successivamente in tutto il mondo, si radica profondamente nella pedagogia di Freire (2002) e di Dewey (1899) e trova in Italia dei riferimenti imprescindibili in Don Lorenzo Milani. L'applicazione dell'approccio pedagogico del SL, ormai ampiamente codificato dalla letteratura anche dal punto di vista della progettazione didattica (Tapia, 2006), a contesti scolastici caratterizzati da un numero ridotto di studenti (pluriclassi o scuole di piccole dimensioni) può consentire l'avvio di innovazioni curricolari e la sperimentazione di percorsi di apprendimento più flessibili in risposta ai bisogni concreti di queste comunità. Inoltre l'azione trasformativa, elemento caratteristico del SL, investe la scuola e l'intera comunità educante, rendendo più saldo il legame fra scuola e territorio, elemento questo che rappresenta una delle chiavi per sostenere la permanenza dell'istituzione scolastica anche in territori a rischio spopolamento (Cerri, 2010).

4. La narrazione come pratica

Il laboratorio formativo sul SL è stato organizzato in due cicli: nel periodo marzo-giugno 2019 si è svolto quello rivolto ai docenti delle Piccole scuole del Movimento collocate nel Centro-Sud Italia; tra settembre a novembre 2019 si terrà quello destinato ai docenti del Centro-Nord.

Questo contributo analizza la documentazione prodotta dai corsisti che hanno partecipato al primo ciclo (marzo-giugno). Nell'ottica di progettare e sperimentare in classe un percorso di SL come traguardo formativo del corso, ai docenti è stato chiesto di elaborare due documenti: una "Scheda di progettazione" da condividere con il Consiglio di Classe/d'Istituto e un "Quaderno di documentazione" della pratica in cui raccogliere in modalità narrativa la propria esperienza.

Questo contributo si sofferma in particolare sull'analisi dei "Quaderni di documentazione".

Il Quaderno è strutturato per input narrativi elaborati sulla base degli otto criteri di qualità di un percorso di SL, sviluppati dal gruppo di ricerca Indire a partire da quelli individuati nel 2008 dal National Youth Leadership Council. Questo lavoro di ricerca si è svolto nell'ambito dell'Idea "Dentro Fuori la scuola/Service Learning" del Movimento delle Avanguardie Educative (AE).

Nella tabella sottostante sono riportati i criteri, i relativi input e i possibili punti di attenzione per ciascun input:

Criterio di qualità del SL	Input narrativo
Significatività dell'esperienza	L'attività di servizio è risultata significativa?
Collegamento al curricolo	Il progetto di SL è risultato collegato al curricolo?
Riflessività	Il SL ha stimolato una riflessione costante?
Comprensione delle diversità	Il SL ha promosso la comprensione della diversità?
Protagonismo degli studenti	Il SL ha valorizzato la partecipazione attiva degli studenti?
Partnership	Il SL ha creato Partnership sul territorio?
Monitoraggio continuo	Il SL è riuscito a monitorare costantemente gli obiettivi di servizio e di apprendimento?
Durata e intensità	<i>Il SL ha previsto una durata e una intensità sufficienti a garantire reali cambiamenti nella comunità?</i>

E' stata scelta la pratica narrativa (Bruner, 1992) poichè favorisce l'emersione dell'"inconscio pratico" (Perrenoud, 2001) o implicito didattico: "insieme dei saperi pratici, orchestrati con particolare competenza traspositiva (magistralità) che sono al cuore di quella sapienza tacita dell'insegnante" (Perla, 2014). Obiettivo del Quaderno è individuare quelle variabili tacite che il docente mette in atto nella didattica quotidiana; queste variabili sono generalmente il frutto della sua esperienza, di sue routine, di accesso a repertori latenti che solo parzialmente il docente riconosce e comprende esplicitamente. Il Quaderno vuole far emergere questi saperi, innescando processi di metacognizione anche attraverso il

coinvolgimento della parte emotiva (Atkinson R., 2002; Denzin, N. K., Lincoln, Y.S., 1994). La narrazione costituisce il modo proprio in cui rendere conto di un'esperienza come quella della pratica educativa, salvaguardando la fluidità dei processi esperienziali e favorendo il processo del "ricordare che è atto essenziale del pensare" (Mortari, 2009).

5. Metodologia di analisi

Sono stati analizzati 11 quaderni di documentazione di pratiche di SL che coinvolgono classi omogenee e pluriclassi di scuola primaria e classi su più cicli o ordini di scuola (infanzia-primaria; primaria-secondaria di primo grado; infanzia-primaria-secondaria di primo grado), così come sintetizzati nella tabella sottostante:

Gradi scuola	N. quaderni
Scuola Primaria - Pluriclasse	5
Scuola Primaria - Classi omogenee	3
Scuola dell'Infanzia, Scuola Primaria e Secondaria di I Grado	3

In particolare, in un caso l'esperienza di SL ha coinvolto una sola classe (una pluriclasse prima, terza, quarta e quinta) dato che il plesso è costituito da una pluriclasse unica. Negli altri dieci casi ha coinvolto più classi. Fra questi, due casi hanno riguardato l'intero plesso; due casi solo classi omogenee per età; tre casi gradi diversi di scuole (in due casi infanzia, primaria e secondaria di I grado; in un caso primaria e secondaria di I grado).

I testi dei quaderni di documentazione sono stati trattati partendo dall'individuazione delle unità significative di descrizione (Mortari, 2010, p. 50). Come illustrato nella tabella seguente, i ricercatori hanno evidenziato le porzioni di testo utili a descrivere la pratica.

Unità di testo (in grassetto)
L'esperienza di SL è risultata adatta alla loro età e ai loro bisogni formativi, visti i risultati e ha risposto agli interessi degli studenti, dando consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, con identificazione delle opportunità disponibili e promuovendo la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Infatti gli alunni si sono mostrati entusiasti nel sentirsi protagonisti di questa esperienza, verificando (work in progress) che il loro contributo avrebbe potuto apportare dei benefici a tutta la comunità, impegnandosi in un'attività destinata alla tutela ed alla valorizzazione del proprio territorio.

Successivamente a ciascuna unità è stata attribuita una descrizione sintetica. A questa fase è seguito il confronto interno al gruppo di ricerca per evitare qualsiasi forma di soggettivizzazione del processo di analisi.

L'ultimo passaggio ha previsto l'attribuzione di etichette ai contenuti individuati.

Unità di testo (in grassetto)	Descrizione sintetica	Etichetta
<p>“L’esperienza di SL è risultata adatta alla loro età e ai loro bisogni formativi, visti i risultati e ha risposto agli interessi degli studenti, dando consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, con identificazione delle opportunità disponibili e promuovendo la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Infatti gli alunni si sono mostrati entusiasti nel sentirsi protagonisti di questa esperienza, verificando (work in progress) che il loro contributo avrebbe potuto apportare dei benefici a tutta la comunità, impegnandosi in un’attività destinata alla tutela ed alla valorizzazione del proprio territorio”.</p>	L’esperienza di SL è funzionale agli obiettivi di servizio e di apprendimento	Significatività dell’esperienza
<p>“Gli alunni si sono mossi all’interno del curricolo non hanno vissuto l’esecuzione delle attività come uno “scollamento” da quelle quotidianamente effettuate. Gli obiettivi di apprendimento sono stati ben definiti e in linea sia con il curricolo di istituto che con la progettazione di classe annuale in ottica di interdisciplinarietà per le discipline di italiano, matematica, inglese, tecnologia, scienze, arte e di trasversalità per quel che concerne le competenze sociali, civiche e di cittadinanza.”</p>	Stretto collegamento con il PTOF e progettazione di classe. Gli studenti non hanno percepito scollamento.	Collegamento al curricolo
<p>“(…) ha consentito agli alunni di scoprire che si stanno perdendo tradizioni antiche e che esse possono essere recuperate e valorizzate, non solo per le singole persone, ma anche per mettere a disposizione degli operatori locali una ricchezza straordinaria (...)”</p>	Scoperta da parte degli studenti di tradizioni antiche del loro territorio a rischio perdita. Scoperta del loro valore anche in termini di ricchezza del territorio.	Riflessività
<p>“Sono classi caratterizzate da una forte eterogeneità” “Attraverso questa esperienza, la coesione e il senso di appartenenza all’interno del gruppo classe e della propria scuola è aumentato” “I risultati venuti fuori dalle autobiografie cognitive hanno evidenziato che il lavoro di gruppo ha portato un aumento delle competenze in termini di soluzioni di conflitti e attivazione dei processi decisionali di gruppo, stimolando il riconoscimento e il superamento degli stereotipi e facilitando la comprensione delle diversità vedendole come “speciale normalità”.</p>	Il docente valuta sulla base delle autobiografie cognitive. Lavoro di gruppo come strategia didattica per risolvere conflitti, superare gli stereotipi, diversità come speciale normalità.	Comprensione delle diversità
<p>“(…) il fatto di poter prendere decisioni a riguardo, li ha resi motivati e sempre partecipi in ogni fase del lavoro”</p>	La possibilità di prendere decisioni ha favorito la motivazione e la partecipazione	Protagonismo studenti
<p>“L’attività ha visto il coinvolgimento di tutti gli stakeholders (...) dell’intera comunità” “le famiglie sono state contattate per l’allestimento delle scene e per le attrezzature necessarie” “il coinvolgimento dell’amministrazione comunale è stato continuo”</p>	Ha partecipato tutta la comunità, comprese le famiglie.	Partnership

<p>“Il SL ha previsto un costante monitoraggio degli obiettivi da raggiungere, permettendo così di valutare costantemente successi e difficoltà. I bambini hanno riflettuto sulla validità degli interventi attuati nel percorso, acquisendo così importanti strumenti di ratifica. In qualità di insegnante, ho constatato che tale percorso di SL ha sortito cambiamenti effettivi sulla comunità in termini di partecipazione, di coesione sociale e di miglioramento delle condizioni di vita”.</p>	<p>Monitoraggio costante verso l'andamento del progetto, gli apprendimenti dei bambini e i cambiamenti della comunità.</p>	<p>Monitoraggio</p>
<p>“I tempi sono stati strettissimi. Non è stato possibile completare le attività previste” “L'esperienza ha sicuramente elementi replicabili per il valore civico, di crescita relazionale e di sostegno alla lettura”.</p>	<p>Un trimestre è un tempo limitato per un percorso di SL, anche se ha fatto capire al docente il valore dell'esperienza anche in termini di replicabilità.</p>	<p>Durata e intensità</p>

6. Risultati

L'analisi delle esperienze descritte nei Quaderni di documentazione mostra che esse si sono sviluppate in classe seguendo gli otto elementi che caratterizzano questa pratica dal punto di vista della qualità educativa.

In particolare, per quanto riguarda la *significatività*, emerge che i docenti hanno interpretato e osservato questa dimensione attraverso l'atteggiamento attivo e la partecipazione viva degli studenti alle attività proposte. Il dialogo, il confronto, l'interesse suscitato nel corso delle attività rappresentano i punti di forza del percorso realizzato e il mezzo per lo sviluppo e la pratica di competenze di cittadinanza attiva.



Figura 3 - Attività in peer-tutoring in una piccola scuola di montagna.

Allo stesso modo, il SL si configura come un percorso che consente a docenti e studenti di muoversi all'interno del curricolo scolastico (*collegamento con il curricolo*) e sviluppare competenze trasversali e disciplinari connotate principalmente dalla dimensione esperienziale, senza realizzare l'aggravio di attività aggiuntive. Questa dimensione è emersa come risultato dell'attività di riflessione sulla pratica che ha consentito ai docenti di interpretare questo approccio, mai sperimentato prima dell'inizio del corso, come la "giusta occasione per poter attuare un percorso interdisciplinare e rispettare la verticalità del curricolo" (tratto dai quaderni di documentazione). Il collegamento tra la pratica di SL e il curricolo scolastico emerge chiaramente da tutte le narrazioni ed è sempre corredato dall'indicazione di alcuni elementi caratterizzanti. In particolare sono sottolineati gli aspetti di interdisciplinarietà (in 7 narrazioni su 11), di verticalità (in 3 su 11), di collegamento con il curricolo di classe (in 5 su 11) e con il PTOF (in 5 su 11). In un solo caso la docente ha anche affermato che il SL è stato di supporto per progettare fin dall'inizio un percorso curricolare, osservando come effetto che gli studenti hanno avuto "sicuramente l'opportunità di apprendere in maniera diversa dal solito" (tratto dai Quaderni di documentazione).

Le maggiori criticità vissute dai docenti riguardano la *durata e l'intensità*: progettare l'intervento, dividerlo nel Consiglio di classe, organizzare la rete di partner a livello locale per lo sviluppo delle attività sono azioni che, per un coinvolgimento effettivo di tutte le parti che compongono la comunità educante necessitano di tempi più distesi di quelli che i docenti avevano effettivamente a disposizione. D'altra parte, nell'ottica di una piena integrazione tra SL e curricolo scolastico è importante che queste attività siano contenute nei documenti ufficiali della scuola e descritte all'interno dell'offerta formativa, al fine di superare una visione episodica delle esperienze a sostegno di una loro diffusione capillare tra le classi. L'approccio non si realizza con la progettazione di attività aggiuntive, ma con la messa in atto di attività strutturate e integrate con il curricolo.

D'altro canto il bisogno di un 'tempo giusto' emerge dalle narrazioni non solo nella sua accezione di impedimento/difficoltà per una piena realizzazione del percorso, ma soprattutto come acquisizione di consapevolezza che *quel* tempo è necessario per realizzare attività didattiche significative basate su strategie didattiche che favoriscono un ruolo attivo degli studenti, così come previsto dagli elementi caratteristici del SL. Questo riconoscimento assume un ruolo centrale se collegato alla costante preoccupazione dei docenti per il 'programma' che in questo caso non è anteposto alla finalità principale di ogni attività educativa, ossia il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

In relazione al legame con il territorio, nei Quaderni analizzati la scelta del tema-problema di partenza si configura già come attività didattica funzionale ad attivare un meccanismo di coinvolgimento dei ragazzi che operano per una comunità di cui, grazie all'esperienza di SL, si sentono parte integrante: la maggior parte delle esperienze analizzate riguardano la valorizzazione del patrimonio culturale del territorio in cui la scuola è situata. Tale elemento conferma il rapporto sinergico che si può creare tra la pratica di SL e il rilancio di un contesto geografico marginale come nel caso delle Piccole Scuole ed è collegato ad altri indicatori di qualità, quali: il *protagonismo degli studenti* e la *creazione di partnership*. Il fatto di poter sperimentare in contesti di apprendimento reali ha favorito un atteggiamento attivo degli studenti in tutte le fasi del percorso e una loro maggiore motivazione "I bambini sono stati coinvolti in tutti i processi decisionali, avendo la fortuna di poter interloquire in maniera molto diretta e semplice con gli amministratori del Comune (...) Penso proprio che si siano sentiti protagonisti"

(tratto dai Quaderni di documentazione). Il raggiungimento di un traguardo comune è la leva che nella maggior parte dei Quaderni viene indicata come motivazione alla partecipazione dei vari attori del territorio (su 7 quaderni su 11): “tutti i partecipanti al Progetto si sono dimostrati consapevoli dell’importanza del SL ed hanno cooperato in base alle loro competenze, in vista del raggiungimento di un traguardo comune” (tratto dai quaderni di documentazione), anche superando difficoltà iniziali “all’inizio è stato visto come una perdita di tempo, ma, con lo sviluppo del progetto, le opinioni sono cambiate” (tratto dai Quaderni di documentazione).

Altra criticità riguarda la progettazione di attività di *riflessione costante e monitoraggio* da prevedere nell’ambito del percorso. Per “riflessione” nei percorsi di SL si intende l’insieme di processi e attività attraverso cui i protagonisti del progetto possono riflettere criticamente sulle esperienze e appropriarsi del senso del servizio (Tapia, 2006, p. 105) ed è opportuno prevederle in momenti ben definiti. Il monitoraggio riguarda invece la dimensione organizzativa del percorso e comprende la comunità scolastica e quella esterna che prende parte all’esperienza. In questo senso, risulta quindi necessario attivare strumenti e procedure che consentano di comprendere il livello di avanzamento del progetto rispetto agli obiettivi attesi sia in termini di apprendimento che di servizio. Rispetto a questa indicazione, nelle esperienze analizzate emerge la mancanza di una programmazione di tali azioni nel percorso; sono state previste, in alcuni casi, soltanto nella fase iniziale per l’individuazione del tema/problema da affrontare. Per quanto riguarda l’indicatore *comprensione della diversità* la maggior parte dei docenti ha messo in evidenza come il percorso di SL abbia aiutato i bambini a risolvere situazioni di conflitto (5 quaderni su 11) e a considerare la differenza di idee come una ricchezza (4 su 11); interessante è inoltre mettere in evidenza come il lavoro a classi aperte o nella pluriclasse sia stato descritto in alcuni Quaderni come un elemento facilitante nel raggiungimento di questo indicatore (in 5 esperienze su 11).

7. Conclusioni

In generale l’analisi dei Quaderni ha messo in evidenza il costante atteggiamento di riflessione del docente, che osserva il comportamento degli alunni, lo interpreta, tesse “un continuo dialogo tra sé, il mondo, la situazione concretamente vissuta a scuola” (Mortari, 2010). Questo atteggiamento legato alla pratica del pensare è un atto cognitivo essenziale per generare orizzonti di senso. Allo stesso tempo le narrazioni restituiscono il senso di un’evoluzione, di ‘generatività’ della pratica educativa: il docente nel racconto riesce a restituire la dinamicità delle relazioni fra gli studenti e il cambiamento degli atteggiamenti degli stessi grazie alle discussioni, ai circle time, al lavoro di gruppo in classe e fra classi aperte come emerge, ad esempio, dall’analisi delle narrazioni sul tema della ‘comprensione delle diversità’. Ma le narrazioni restituiscono anche il senso di un’evoluzione dell’atteggiamento educativo del docente che si ri-pensa in relazione alle interazioni con gli studenti e in funzione del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento: “Noi docenti abbiamo ceduto il ruolo di protagonisti agli studenti, in particolare gli alunni di seconda media. (...)”; questa pratica mi ha fatto “riflettere sul mio modo di fare didattica e sulla necessità di dare agli alunni più momenti di protagonismo attivo e significativo” (tratto dai quaderni). Infine emerge con forza la riappropriazione da parte del docente della consapevolezza del ruolo strategico che la scuola può giocare nelle piccole comunità, come luogo

di formazione per i cittadini di una società in continua evoluzione (“la scuola deve preparare, oggi, i ragazzi per una società in cui vivranno in futuro, senza sapere esattamente come evolverà la società”, SIPED, 2014), come luogo di socializzazione ai comportamenti, ai valori e alla cultura (Brint, 2007), come presidio socio-educativo aperto alla comunità (Manifesto delle Piccole scuole).


Riconoscimenti

Il lavoro si avvale delle analisi condotte 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 – CUP: B59B1700001000.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Brint, S. (2007). *Scuola e società*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Castells, M. (2009). *Comunicazione e Potere*. Milano: EGEA, Università Bocconi.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Cerini, G. (26 ottobre 2014). *Buone pratiche (sperimentali) per una Buona Scuola*. Retrieved October 13, 2019, from <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=50214>.
- Cerri, R. (2010). *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Trad. it. (1964). *Scuola e società*, Firenze: La Nuova Italia. Retrieved October 13, 2019, from <http://www.gutenberg.org/files/53910/53910-h/53910-h.htm>.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Università.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGEA.
- Giunti, C., Orlandini, L., Tortoli, L. (a cura di) (2018). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning"*. Firenze: Indire. Retrieved October 13, 2019, from <http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1980.pdf>.
- Indire (2017). *Manifesto delle Piccole scuole*. Retrieved October 13, 2019, from http://piccole scuole.indire.it/wp-content/uploads/2018/11/50x70_MANIFESTO_CON-FIRME_LUGLIO_2018_testoPON.pdf
- Kozlova, M. D., Große, C. D. (2016). Online collaborative learning in dyads: Effects of knowledge distribution and awareness. *Computers in Human Behavior*, 59, June, 389-401 Retrieved October 13, 2019, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216300528>
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Retrieved October 13, 2019, from https://nylc.org/wp-content/uploads/2015/10/standards_document_mar2015update.pdf
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori
- MIUR (2018). *Una via italiana per il Service Learning*. Retrieved October 13, 2019, from

- <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>
MIUR (2018) Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018. Retrieved October 13, 2019, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2_10/07/2019.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. London: The Young Foundation, NESTA. Retrieved October 13, 2019, from <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovationg.pdf>
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- SIPED (2014). *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*. Retrieved October 13, 2019, from <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/DOCUMENTO-SIPED-ripensare-la-scuola.pdf?v=2>
- Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova Editrice.



Dai laboratori formativi all'*empoderamento* degli insegnanti in una piccola scuola: motivazioni, emozioni e strategie di insegnamento interdisciplinare

From the Workshops to the Teachers' *Empowerment* in a Small School: Motivation, Emotions, and Teaching Interdisciplinary strategies

Simona Nicolosi

Università degli Studi di Enna "Kore" - simona.nicolosi@unikore.it

ABSTRACT

Integrating physical education in the primary school curriculum means to design and carry out learning activities in which contents and skills are aimed to develop the educational goals of physical education and the ones of another subject. This paper reports the results of a research and a training course with teachers of a little Tuscan school. The aim was to analyze the interdisciplinary teaching strategies and motivation of the teachers in order to develop a training course adapting the content to their teaching needs. The training course consisted in workshops on teaching planning with the purpose to enhance interdisciplinary teaching methods and strategies to integrate physical education in the primary school curriculum. The learning units were designed and carried out in two composite classrooms with 20 children aged 6 to 10 years. Five teachers completed the questionnaire on motivation, emotion, and teaching strategies (MESI) and participated in a focus group and three workshops. Results provide a teachers' representation of the Physical Education and the Interdisciplinary PE Teaching combined with teachers' motivational profiles. Positive and negative aspects of the training course with the teachers and the method of intervention carried out were discussed.

Integrare l'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria significa programmare e realizzare attività di apprendimento nelle quali contenuti e abilità sono rivolte allo sviluppo di obiettivi di una o più discipline e dell'educazione fisica. Il contributo illustra i risultati di un percorso di ricerca e formazione realizzato con gli insegnanti di una piccola scuola toscana. L'obiettivo della ricerca è stato quello di analizzare le strategie di insegnamento interdisciplinare e le motivazioni degli insegnanti per sviluppare con loro un percorso formativo ritagliato sulle specifiche esigenze didattiche. La formazione, articolata in laboratori di progettazione didattica, ha avuto lo scopo di potenziare le strategie e i metodi didattici per integrare l'educazione fisica nel curriculum. Le unità di apprendimento programmate sono state realizzate in due pluriclassi composte da 20 bambini da 6 a 10 anni. Gli insegnanti hanno partecipato ad un focus group, tre laboratori di progettazione didattica e hanno risposto ad una batteria di questionari che indaga le motivazioni, le emozioni e le strategie di insegnamento (MESI). I risultati ot-

tenuti hanno consentito di tracciare una rappresentazione dell'educazione fisica e della pratica della didattica interdisciplinare e dei profili motivazionali. Sono stati discussi aspetti positivi e negativi del percorso di formazione realizzato con gli insegnanti e del metodo di intervento realizzato.

KEYWORDS

Interdisciplinarity, Primary School, Physical Education, Motivation, Emotions
Interdisciplinarietà, Scuola primaria, Educazione fisica, Motivazione, Emozioni

Introduzione

L'insegnamento interdisciplinare consiste nella programmazione e nella realizzazione di attività didattiche o esperienze di apprendimento che comprendono due o più discipline scolastiche (Cone *et al.*, 2009). L'integrazione dell'educazione fisica con altre discipline consiste nel connettere obiettivi e contenuti di tutte le discipline coinvolte. Per realizzare un'effettiva integrazione tra i diversi campi della conoscenza e dell'esperienza è fondamentale che nessuna disciplina venga annullata o svalutata all'interno di un'attività, ma che mantenga la propria identità.

Una reale integrazione dell'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria può essere realizzata solo attraverso un ragionamento globale sullo sviluppo motorio e cognitivo dell'individuo (Nicolosi, 2015), in cui gli insegnanti possano individuare, dalle diverse prospettive disciplinari, quelle Gestalt didattiche implicite nelle esperienze di apprendimento, quelle relazioni tra le conoscenze dei diversi campi disciplinari, che sono maggiori della somma delle singole parti. Attraverso la predisposizione di contesti interdisciplinari di apprendimento, il processo di acquisizione delle conoscenze e delle competenze può configurarsi come un percorso di scoperta delle connessioni reciproche tra le parti e il tutto. La scoperta di una relazione può avvenire in tempi e livelli differenti (esperienziale, cognitivo, emotivo, sociale) per ciascun allievo, ma provoca un miglioramento nell'apprendimento, un accrescimento della comprensione di una porzione della realtà rispetto ad un contenuto separato dal suo contesto, un incremento della motivazione e delle abilità sociali (Mathison e Freeman, 1997), in grado di generare una "conoscenza pertinente" (Morin, 2001). Anche quando è integrata con le altre discipline, l'educazione fisica offre metodi e strumenti per potenziare le comunità scolastiche (Nicolosi *et al.*, 2016; Nicolosi, 2018), per "sviluppare l'attitudine naturale della mente umana a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme" (Morin, 2001, p. 12).

La piena realizzazione di una didattica interdisciplinare implicherebbe un ripensamento dell'intero curriculum formativo, un'intensificazione della collaborazione tra i docenti e una ridefinizione delle modalità organizzative dell'intero processo di insegnamento/apprendimento, dalla programmazione delle attività didattiche alla valutazione degli apprendimenti. Si tratta di cambiamenti che interessano la pratica dell'insegnamento e che sono stati indagati da diversi studi empirici (Nicolosi *et al.*, 2016). Gli insegnanti che hanno partecipato a progetti interdisciplinari hanno sottolineato che i benefici di questo metodo interessano in

particolare il potenziamento professionale e personale del gruppo dei docenti. I progetti interdisciplinari innescano processi virtuosi in cui gli effetti positivi nell'apprendimento motivano e incoraggiano i docenti a collaborare per sviluppare interrelazioni dinamiche con l'intero contesto scolastico (Chen et al., 2007; Lee, 2007; De Caveda, Ramos, Velez e Lopez, 2010). Risultati simili sono stati ottenuti anche da Martinez de Ojeda Perez et al. (2012) alla fine di un progetto basato sul modello della Sport Education, che ha previsto la realizzazione di attività interdisciplinari. In due studi, invece, (Abersek et al., 2009; Da Silva, 2015) i risultati non sono stati positivi perché gli insegnanti non erano consapevoli dei criteri da utilizzare nella programmazione e nella realizzazione delle attività interdisciplinari in classe oppure non hanno valorizzato la costruzione collettiva di curriculum integrati.

In generale, quindi, gli studi condotti sembrerebbero suggerire che il possesso di conoscenze specifiche e di competenze nell'applicazione di metodi specifici costituiscono solo una parte della riuscita dei progetti interdisciplinari. Nell'insegnamento, i metodi, le prassi e le strategie sono strettamente intersecati alle motivazioni, alle emozioni, al senso di efficacia e alla soddisfazione dei docenti (Moè, Pazzaglia e Friso, 2010). Gli aspetti chiave per la riuscita di progetti interdisciplinari, sia nella fase di programmazione che di realizzazione, sono la dimensione emotivo-motivazionale dei docenti, la collaborazione tra gli insegnanti, l'intera visione dell'insegnamento (Nicolosi et al., 2016). La capacità di provare emozioni positive e di saper gestire quelle negative, la percezione di essere competenti ed efficaci – a livello personale e di gruppo –, la capacità di applicare e adattare delle strategie didattiche per costruire contesti di apprendimento generativi, costituiscono le variabili psicologiche fondamentali per avviare processi comunicativi e collaborativi con gli altri insegnanti e con gli allievi, per potenziare il senso di benessere percepito da chi attraversa i luoghi in cui si impara. La realizzazione di programmi interdisciplinari è possibile se i singoli docenti non solo conoscono e applicano buone strategie di insegnamento ma hanno anche fiducia nella possibilità di migliorarsi, riescono a provare emozioni positive verso ciò che fanno e a gestire efficacemente quelle negative, ascoltano e si confrontano, si interrogano sulle esigenze proprie e altrui. È attraverso il sostegno di tali componenti psicologiche che si può promuovere la costruzione di una comunità di docenti che interpreta e realizza la propria azione didattica in maniera collaborativa. Se si intende innescare un processo di *empoderamento* degli insegnanti (Freire, 1996), non si può che partire dalle comunità scolastiche locali, dalla discussione sulle risorse e sulle necessità strumentali e psicologiche, da un lavoro territoriale realizzato attraverso gruppi non gerarchici di condivisione, ascolto, dialogo e ricerca di soluzioni, per un ripensamento di un curriculum formativo orientato ad uno sviluppo umano e sostenibile.

In tal senso, le scuole di piccole dimensioni racchiudono interi universi in cui tempi, spazi e relazioni si amplificano, in cui i processi trasformativi dell'azione didattica non sono ostacolati né da modalità organizzative vincolanti né da difficoltà di coinvolgimento della famiglia e del territorio, in cui l'intero processo formativo può connettersi ed essere connesso ad un sistema "ecologico" di relazioni comunitarie.

L'articolo illustra i risultati di un percorso di ricerca e formazione realizzato con gli insegnanti di una scuola primaria in una piccola comunità montana in Toscana.

L'obiettivo della ricerca empirica è stato quello di descrivere le rappresentazioni dell'educazione fisica, la pratica della didattica interdisciplinare e le strategie di integrazione dell'educazione fisica nel curriculum dei docenti partecipanti.

Sono state esplorate inoltre le motivazioni, le emozioni, la soddisfazione, l'auto-efficacia e le strategie didattiche degli insegnanti.

Il percorso di formazione, articolato in tre laboratori di progettazione didattica, ha avuto l'obiettivo di potenziare gli strumenti metodologici della didattica interdisciplinare e le metodologie di lavoro cooperativo degli insegnanti. Al termine dei laboratori, le unità di apprendimento interdisciplinari sono state realizzate con i 20 bambini delle due pluriclassi della scuola.

1. Metodo

1.1. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca e alla formazione 5 insegnanti di una scuola primaria in una piccola comunità sul Monte Amiata, in Toscana. L'Istituto Comprensivo, al quale appartiene la scuola primaria, abbraccia un territorio relativamente esteso che include sia un centro urbano in espansione sia piccoli centri abitati, anche di origine medievale con tradizioni culturali e luoghi naturalisticamente suggestivi. Gli spazi e i tempi scolastici sono organizzati in funzione dei principi e dell'organizzazione del modello didattico delle "Scuole Senza Zaino", al quale la scuola ha aderito formalmente. Le aule sono organizzate con tavoli di lavoro, spazi per il lavoro individuale, angoli per le attività di laboratorio, l'agorà per la discussione collettiva, i pannelli e i cartelli per la comunicazione visiva, i materiali in comune e i computer. Lo spazio dedicato alle attività motorie è costituito da un'aula più grande che ha più funzioni, tra cui le assemblee con i genitori e gli spettacoli scolastici.

Per la realizzazione delle unità di apprendimento interdisciplinare, sono stati coinvolti i 17 bambini (di cui 9 femmine) dai 6 agli 11 anni, che nell'anno scolastico 2017/18 frequentavano le uniche due pluriclassi della scuola primaria (Tabella 1).

Pluriclasse	Classe	Maschi	Femmine	Totale
1	I	2	3	5
	II	1	1	2
	III	0	3	3
2	IV	0	1	1
	V	5	1	6
Totale		8	9	17

Tabella 1 - Distribuzione per genere, classe e pluriclasse dei bambini frequentanti la scuola primaria

In questa scuola primaria, circa la metà della popolazione scolastica è composta da alunni di origini straniere o di seconda generazione, inclusi nelle rispettive pluriclassi e con buone competenze linguistico-espressive (8 bambini in totale, di cui 6 europei – rumeni e polacchi – e 2 africani – marocchini e tunisini –), le cui famiglie sono inserite nel tessuto sociale del comune. Inoltre, un bambino che frequentava la quinta classe presentava problemi certificati nel controllo attentivo con iperattività, associati ad un disturbo specifico dell'apprendimento (dislessia), e che, pertanto, beneficiava di misure compensative e dispensative.

Le pluriclassi sono a tempo pieno, le 40 ore settimanali sono distribuite in 5 giorni.

1.2. Strumenti e procedure

Il lavoro è stato avviato attraverso un focus group realizzato con gli insegnanti. Le finalità principali del focus group sono state quelle di costruire uno sfondo condiviso di significati e percezioni attribuiti alla didattica dell'educazione fisica e alla didattica interdisciplinare ma anche di analizzare le aspettative e le esigenze relative al percorso formativo.

Gli insegnanti hanno inoltre compilato la batteria MESI: Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento (MESI) di Moè, Pazzaglia e Friso (2010). Lo strumento è composto da una scheda anagrafica e dai seguenti questionari autovalutativi:

- Il Questionario sulla Soddisfazione lavorativa (SOD), composto da 5 affermazioni che riguardano il livello di soddisfazione per il lavoro svolto, alle quali il rispondente esprime il proprio grado di accordo su una scala da 1 a 7.
- Il Questionario sulle Prassi di insegnamento (PRASSI), composto da 25 affermazioni che descrivono delle prassi di insegnamento. Per ciascun item si richiede di indicare il grado di frequenza con cui si adotta la prassi descritta, su una scala a 5 punti dove 1 = quasi mai e 5= quasi sempre.
- I Questionari sulle Emozioni nell'insegnamento, suddivisi nel questionario sulle Emozioni provate durante l'insegnamento (EMOZ-insegno) e nel questionario sulle Emozioni pensando a sé come insegnante (EMOZ-ruolo). I due strumenti valutano, rispettivamente, le emozioni provate durante l'insegnamento e le emozioni sperimentate dagli insegnanti pensando a sé nel loro ruolo, nel rapporto con i colleghi, nei confronti dell'istituzione scolastica. Entrambi i questionari sono composti da 30 emozioni ciascuno, di cui 13 sono positive e 17 sono negative. Per ciascuna emozione si richiede di indicare il grado di frequenza con cui si sperimenta l'emozione, su una scala a 5 punti in cui 1 = quasi mai e 5= quasi sempre.
- Il Questionario sulle Strategie di Insegnamento (STRAT) valuta la frequenza con cui i docenti applicano specifiche strategie di insegnamento. È composto da un elenco di 30 strategie, per ciascuna delle quali si chiede di indicare il grado di frequenza con cui si utilizza la strategia, su una scala a 5 punti in cui 1 = quasi mai e 5= quasi sempre.
- Il Questionario sull'Autoefficacia (AUTOEFF) misura la percezione di autoefficacia in una serie di situazioni che riguardano l'insegnamento e la gestione della classe. È composto da 24 item in cui si chiede di indicare un livello di efficacia su una scala a 9 punti (dove 1= per niente, 9 = moltissimo e 2,3,4,5,6,7,8, sono gradi intermedi).
- Il Questionario sull'Incrementalità (INCR) valuta la percezione di migliorabilità di una serie di capacità relative all'insegnamento e alla gestione della classe. Lo strumento si basa sulla teoria incrementale delle capacità di Dweck (1999), secondo cui le persone concepiscono le proprie capacità in due modi: come statiche, non modificabili (entitarie) oppure come migliorabili (incrementali) attraverso l'impegno, la formazione e l'esperienza. Lo strumento è composto da 16 affermazioni in cui si chiede di indicare quanto ritiene migliorabile la specifica abilità descritta nell'item su una scala a 9 punti (da 1=per niente migliorabile a 9= del tutto migliorabile).

Dopo il focus group, sono stati realizzati i tre laboratori di progettazione didattica, basati ciascuno su una tecnica didattica che consente una differente modalità di combinazione dell'educazione fisica con altre discipline.

Per accrescere le conoscenze pratiche sulle metodologie di lavoro cooperativo

sono state proposte attività strutturate per indurre l'interdipendenza positiva e la responsabilità individuale nei membri del gruppo (Nicolosi, 2015). In ciascun laboratorio, i docenti hanno integrato l'educazione fisica nel curriculum con quattro diversi modelli per la didattica interdisciplinare: *shared*, *webbed*, *threaded* e *integrated*.

Nel primo laboratorio è stato chiesto agli insegnanti di realizzare una o più unità di apprendimento, scegliendo tra due modelli per la didattica interdisciplinare, tra *shared* e *webbed* (Fogarty, 1991). Lo *shared* model si basa sulla scelta di concetti, abilità o attitudini in comune tra due o più discipline, invece il *webbed* model è un tipo di insegnamento che utilizza un tema centrale, con contenuti rilevanti e significativi, che può essere trattato in discipline differenti.

Nel secondo laboratorio è stato utilizzato il modello *threaded* (Fogarty, 1991), che consente di creare un percorso curriculare integrato composto da più unità di apprendimento e realizzato secondo una sequenza prestabilita. Occorre scegliere quindi un'idea più ampia che possa includere più temi disciplinari, affrontati in modo trasversale da più discipline e in più unità di apprendimento. Ciascuna unità di apprendimento consiste in un'attività trattata all'interno di una singola disciplina oppure in un'attività in cui sono integrate due discipline (*shared*). Il risultato finale è una "catena" formata da varie unità di apprendimento, in cui vi sono argomenti trattati da singole discipline e argomenti comuni a due discipline combinati in un'attività unica.

Nel terzo laboratorio, infine, è stato utilizzato il modello *integrated* (Fogarty, 1991). Con questa tecnica è possibile proporre un'esperienza di apprendimento, ovvero un'attività unica, in cui ogni disciplina ha il proprio obiettivo e un ruolo chiaro nelle attività programmate.

2. Risultati

2.1. Il focus group

La discussione di gruppo è stata rivolta all'approfondimento delle opinioni dei docenti su tre temi principali: i significati dell'educazione fisica, i significati dell'interdisciplinarietà nella prassi didattica e le modalità pratiche di integrazione dell'educazione fisica con altre discipline. Sono state indagate inoltre le aspettative sui laboratori di programmazione didattica interdisciplinare.

Inizialmente è stato tracciato un quadro delle necessità formative degli insegnanti e dei bisogni e delle difficoltà degli alunni. La richiesta esplicita, posta sin dall'inizio dai docenti, riguardava principalmente l'interesse verso la sperimentazione e verso il tema dell'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum.

Nelle piccole scuole, la partecipazione a progetti sperimentali significa apportare un cambiamento sostanziale alla didattica ma anche contrastare il rischio di isolamento, confrontarsi su problemi concreti, connettere culturalmente la propria comunità (non solo la scuola) ad un percorso scientifico presente anche in altre realtà territoriali (Indire, 2019).

L'analisi dei contenuti delle risposte dei docenti ha inoltre consentito di ottenere un quadro preciso della rappresentazione che i docenti hanno dell'educazione fisica e dell'insegnamento interdisciplinare, ma anche del ruolo assegnato all'educazione fisica nel quadro complessivo dei curricula disciplinari.

Per quanto riguarda i significati attribuiti all'educazione fisica, le categorie semantiche principali individuabili nelle risposte dei docenti possono essere collo-

cate all'interno di due dimensioni: l'autonomia e il contesto.

Nella dimensione dell'autonomia si collocano le diverse combinazioni di due categorie: libertà e regole. Per i docenti, educazione fisica significa avere delle «regole prima di tutto», ma è anche «libertà di movimento» oppure «di sfogo nel rispetto delle regole».

Il movimento viene descritto anche come racconto di sé, una narrazione che non ha gli stessi filtri della comunicazione verbale: «guardare i bambini in movimento è come leggere un testo, raccontano qualcosa di sé, quando si muovono non hanno filtri a differenza di quando parlano», «da come si muovono notiamo chi è più timido, chi si isola».

La seconda dimensione riguarda il contesto e comprende le due categorie dell'intersoggettività e dello spazio. Durante l'ora di educazione fisica, nota un docente, «c'è quello spazio così grande che alla fine hai bisogno di dare delle regole, forse anche troppe regole, perché, per la mia esperienza, se li lasci andare si potrebbero fare male». Emergono preoccupazioni circa l'ambiente e la difficoltà di organizzare delle attività didattiche in uno spazio vuoto, non strutturato come la classe: «la gestione dello spazio non è facile» e i bambini «riempiono tutto lo spazio, correndo da tutte le parti», «con il corpo vogliono utilizzare tutto lo spazio».

Per quanto riguarda la pratica dell'educazione fisica, gli insegnanti organizzano soprattutto giochi basati sulla fiducia e sull'interazione con i pari, in cui i bambini possono chiudere gli occhi e lasciarsi guidare dal compagno.

Altri insegnanti invece descrivono i giochi come modalità per insegnare le regole. Gli insegnanti sottolineano i rischi connessi alla libertà di movimento e all'interazione con gli altri negli spazi preposti alle attività motorie.

Inoltre, emerge con forza una contraddizione che non si riscontra nelle scuole dei contesti urbani, tra le difficoltà dei docenti nel realizzare l'educazione motoria nella scuola primaria – presenti in molte scuole e dovute principalmente a carenze nella formazione oltre che a limiti strutturali – e il contesto territoriale in cui è collocata la piccola scuola del progetto, che invece potrebbe offrire enormi opportunità per attività fisiche e sportive *outdoor*. Un punto di forza di una piccola scuola è costituito dal valore della rete (Mangione e Cannella, 2018), quindi anche dalla possibilità di mettere in rete e co-progettare esperienze immersive di apprendimento motorio e sportivo, in un ambiente naturalistico fortemente identitario come quello del Monte Amiata. Avviare un dibattito culturale sull'educazione al movimento e alla corporeità, un processo riflessivo di comunità, consentirebbe di cogliere le opportunità offerte dal territorio e di superare la mancanza di spazi scolastici predisposti per le attività motorie e sportive.



Figura 1 – Dimensioni e categorie semantiche della rappresentazione dell'educazione fisica

Per quanto riguarda la didattica interdisciplinare, da quanto è emerso dalla discussione, si evince che si tratta di una prassi utilizzata. Inoltre, l'adesione della scuola al progetto "Senza Zaino" ha comportato una riorganizzazione della didattica e un ripensamento degli spazi di apprendimento secondo un approccio globale al curricolo, una progettazione che considera non solo le diverse dimensioni individuali (cognitiva, emotiva, corporea, sociale), ma anche la qualità dell'esperienza di apprendimento. In tal senso, gli insegnanti hanno rilevato che anche se tutti si occupano di più ambiti, l'interdisciplinarietà viene applicata anche collaborando con gli altri colleghi, la trattazione di un argomento non viene frammentata tra le discipline. Tuttavia, l'interdisciplinarietà non è "ragionata" o pianificata, ma "succede". Come ha raccontato un docente: «quando ho spiegato l'orologio in seconda, la collega di matematica ha fatto la tabellina del 5. Ma non l'abbiamo programmato, è successo». Specialmente quando gli alunni mostrano curiosità verso un particolare aspetto dell'argomento trattato e pongono delle domande che non rientrano nella propria disciplina, si tende a fornire le informazioni e a stimolare la discussione oppure interviene direttamente la docente della disciplina, se è presente in classe in quel momento. Una delle docenti di italiano ha aggiunto che quando insegnava sia italiano sia matematica, la pluriclasse la incoraggiava «a trattare argomenti che comprendevano sia l'italiano sia la matematica. A partire dalla stessa attività, il bambino sceglieva poi se approfondire più matematica o italiano».

L'interdisciplinarietà si è rivelata efficace anche con l'alunno con bisogni educativi speciali per stimolare la motivazione ad apprendere. Tuttavia, le insegnanti hanno inoltre espresso la difficoltà di riuscire a mantenere l'attenzione e la motivazione dell'alunno durante l'intera durata del tempo scolastico, anche per i ridotti argomenti di interesse dell'alunno stesso.

Un problema relativo alla pratica dell'interdisciplinarietà riguarda il sentirsi limitati dal libro di testo. Come spiega un'insegnante: «siamo incatenate al libro, al contenuto, alla regola applicata, fatta in quel modo, eccetera, è come un laccio.

Se invece riuscissimo a trattare un tema, svincolato dal libro di testo, potremmo fare tutto. Praticare la didattica interdisciplinare significa riprendere in mano la nostra professione di insegnanti, ma non è facile. Bisogna avere il coraggio di chiudere il libro e dire: - lavoriamo su un unico tema, per esempio il mare. I bambini cambiano continuamente e se noi non diventiamo ricercatrici dietro a questi cambiamenti, poi non riusciamo più a comunicare con loro».

Per quanto riguarda l'integrazione dell'educazione fisica con le altre discipline del curriculum, i docenti riferiscono di integrare il movimento, non l'educazione fisica. Le attività proposte comprendono giochi in cui si imitano gli animali, giochi per memorizzare gli indicatori spaziali o le regole, percorsi con sequenze per l'apprendimento dell'italiano o della storia o con piccoli ostacoli per l'apprendimento del ritmo musicale.

Infine, le aspettative dei docenti sul percorso di formazione riguardavano la possibilità di conoscere strategie e pratiche per integrare l'educazione fisica nel curriculum in modo nuovo e diverso.

Dall'analisi delle risposte dei docenti è possibile concludere che la rappresentazione dell'educazione fisica corrisponde ad una descrizione del movimento. Le attività realizzate sono costituite da giochi con regole, che però non hanno come obiettivo lo sviluppo delle competenze motorie, ma piuttosto lo sviluppo di abilità comunicative, relazionali, collegate solo indirettamente o trasversalmente all'educazione fisica. Di conseguenza, ciò che viene integrato nel curriculum è il movimento, che viene utilizzato come strumento per raggiungere obiettivi di altre discipline. Inoltre, dal discorso sulla libertà e sulle regole emergono preoccupazioni e difficoltà relative alla gestione dei bambini in spazi che vengono definiti dai docenti come potenzialmente pericolosi.

2.2. I questionari

I profili motivazionali degli insegnanti mostrano un gruppo di docenti con punteggi nella media in quasi tutte le dimensioni misurate (soddisfazione per l'attività lavorativa, prassi e strategie di insegnamento, autoefficacia e incrementalità). Tuttavia, anche se all'interno della gamma di normalità, alcuni punteggi richiedono una descrizione più dettagliata, sia quando si collocano nel 25° percentile o al di sotto (punteggi bassi e molto bassi) sia quando si trovano nel 75° percentile o al di sopra (punteggi alti e molto alti).

Inoltre, come suggeriscono gli autori dello strumento (Moè et al., 2010), i punteggi dovrebbero essere interpretati in relazione agli altri.

Per quanto riguarda l'aspetto strategico dell'insegnamento, i docenti riferiscono un uso delle prassi e delle strategie nella media, anche se i due punteggi non sempre sono coerenti tra loro. In due casi, l'uso delle strategie risulta più basso o più alto rispetto alle prassi: pratiche e strategie dovrebbero pertanto essere tra loro armonizzate. In questo caso, si può intervenire implementando la conoscenza e l'uso di metodologie che possono aiutare ad affrontare efficacemente le sfide dell'insegnamento.

Inoltre, tutto il gruppo presenta una visione incrementale dell'insegnamento. I docenti ritengono cioè che le capacità possedute possano migliorare con la pratica e la formazione. Questo risultato va collegato a quello sull'autoefficacia: essere "troppo" autoefficaci, così come essere "troppo" incrementali (con punteggi superiori alla media), suggerisce un'eccessiva percezione di controllo o una tendenza al perfezionismo, e può comportare un assetto emotivo non favorevole, oltre a dei livelli di soddisfazione non adeguati alle competenze. Nel gruppo dei

partecipanti alla ricerca, invece, questi due punteggi sono equilibrati e ciò li rende motivati al cambiamento e all'automiglioramento.

Infine, gli insegnanti presentano una buona emotività positiva sia rispetto al loro ruolo sia durante l'insegnamento (50° percentile, 75° percentile o più). Tuttavia, le emozioni negative di tutti i docenti si collocano al di sotto del 25°, nel 10° o nel 5° percentile (in due casi anche sotto la media). In generale, una differenza tra emozioni positive e negative indica un buon bilanciamento emozionale, quando questa non è troppo accentuata e vi è un buon livello nella soddisfazione lavorativa. Ma nell'intero gruppo dei docenti si rileva uno iato consistente tra emozioni positive e negative e in due casi anche un basso grado di soddisfazione. Le emozioni negative sotto la media sembrerebbero indicare che la persona reagisce poco o è poco coinvolta, quando questo risultato è accompagnato da punteggi molto alti nelle emozioni positive e bassi nella soddisfazione. Questo aspetto richiederebbe un approfondimento mirato alla comprensione di ciò che origina la poca paura o la rabbia.

2.3. I laboratori di progettazione interdisciplinare

La presenza delle pluriclassi in una scuola richiede inevitabilmente una riorganizzazione della didattica. Una pluriclasse comporta maggiori esigenze di personalizzazione e di individualizzazione didattica in un gruppo di alunni eterogeneo per età e livelli di competenza (Mangione, 2017). In tal senso, l'interdisciplinarietà consente ai docenti di predisporre attività comuni, ma differenziate per disciplina e per livelli di competenza raggiunti. Al tempo stesso, gli alunni di una pluriclasse possono scegliere di fruire liberamente di contenuti proposti secondo un metodo interdisciplinare. In una scuola senza zaino, inoltre, gli alunni partecipano attivamente ai processi decisionali che riguardano anche le attività didattiche.

Una delle sfide maggiori della progettazione interdisciplinare è probabilmente quella di innescare un processo collaborativo e costruttivo in cui i docenti e gli alunni scelgono la forma migliore di integrazione, per raggiungere obiettivi condivisi di insegnamento-apprendimento. In una pluriclasse questa sfida si intensifica perché aumenta l'eterogeneità tra gli alunni, ma questa caratteristica può essere considerata una risorsa, anziché un limite. Strategie didattiche, come il *cooperative learning* o il *peer tutoring*, possono essere integrate nelle unità di apprendimento interdisciplinare, per organizzare le attività e distribuire le consegne in modo da valorizzare le differenze tra gli alunni.

Inoltre, un'ulteriore sfida è rappresentata proprio dall'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum didattico. Durante il focus group con i docenti, sono emerse in particolare due questioni specifiche, che poi sono state discusse durante i laboratori: la prima riguarda la possibilità di integrare nella didattica non solo un'esperienza di apprendimento incorporata, ma anche gli obiettivi disciplinari propri dell'educazione fisica, come il miglioramento nelle competenze motorie fondamentali. Questo aspetto dipende strettamente dalla necessità che hanno i docenti di formazione specifica nella didattica delle attività motorie.

La seconda questione riguarda la possibilità di modulare le attività motorie in una pluriclasse, quindi di personalizzare le attività in relazione ai livelli di competenza posseduti dagli alunni.

Il lavoro all'interno dei laboratori è stato orientato inizialmente all'analisi delle differenze degli obiettivi di apprendimento dell'educazione fisica previsti nelle cinque classi della scuola primaria, per collegare a questi gli obiettivi di altre discipline. Le forme di integrazione, costituite dai metodi *shared*, *webbed*, *threaded*

e *integrated*, sono state commentate e discusse a partire dalle idee e dalle attività didattiche interdisciplinari già realizzate dai docenti, in cui però l'educazione fisica non era presente. Nell'ultima fase del laboratorio, invece, partendo dal setting tipico dell'educazione fisica (lo "spazio palestra" a disposizione) sono state realizzate due attività interdisciplinari per le due pluriclassi della scuola, che poi sono state realizzate con i bambini. In particolare, in una delle unità di apprendimento è stato scelto di utilizzare come attività comune il gioco della campana e di integrarlo con obiettivi disciplinari di italiano, geografia, matematica, informatica (solo per la quarta e la quinta) ed educazione fisica. Sono stati utilizzati i modelli interdisciplinari *webbed* e *shared*. Con il metodo *webbed*, è stato scelto un argomento centrale, "conoscere e riconoscere i simboli", che è stato collegato alle singole discipline: la conoscenza pertinente dei simboli implica infatti anche il loro riconoscimento e il loro uso all'interno dei contesti tipici di ciascuna disciplina. Con il metodo *shared*, inoltre, in ogni singola attività sono stati condivisi gli obiettivi dell'educazione fisica con quelli di un'altra disciplina, sempre attraverso il gioco (educazione fisica e italiano, educazione fisica e matematica, e così via).

Le attività sono state strutturate sempre attraverso modalità di interazione cooperativa. Le attività sono state svolte in coppia, in cui un componente doveva pescare una carta e leggere la domanda/problema e l'altro componente doveva tirare un sassolino nella campana e rispondere alla domanda posta, anche in base al simbolo in cui si fermava il sassolino. Per promuovere l'interdipendenza positiva di compito e la responsabilità individuale, ogni componente della coppia, a turno, ha avuto un ruolo complementare di cui era responsabile e senza il quale nessun componente della coppia avrebbe potuto raggiungere lo scopo finale del gioco.

2.4. Riflessioni finali degli alunni e dei docenti

Al termine delle attività didattiche svolte con i bambini, sono stati condotti due *debriefing*, uno con l'intero gruppo di alunni e docenti (in agorà) e un ultimo confronto con i docenti. Gli alunni hanno espresso entusiasmo e desiderio di ripetere l'esperienza. I docenti hanno riferito di essere sorpresi degli effetti sugli allievi (per il grado di attenzione prolungata durante le attività, in particolare dell'alunno con bisogni educativi speciali, per l'impegno dimostrato e per il divertimento provato) e hanno espresso soddisfazione per il percorso formativo. I docenti hanno inoltre evidenziato due punti critici dell'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum: la difficoltà di trovare (autonomamente) collegamenti tra le discipline, dovuta alla mancanza di conoscenze specifiche sulla didattica delle attività motorie, e la gestione dei tempi, in quanto le attività hanno richiesto più tempo di quanto previsto.

Conclusioni

I metodi interdisciplinari possono facilitare i processi di cambiamento e crescita della comunità scolastica se, al tempo stesso, si sostengono anche i singoli docenti, attraverso un potenziamento delle prassi, delle strategie e delle componenti psicologiche dei singoli docenti e della loro efficacia collettiva nell'azione educativa.

Esistono vari gradi di integrazione tra le discipline così come vari gradi di collaborazione tra i docenti. L'interdisciplinarietà può avvenire in maniera progressiva,

partendo dalla semplice trattazione separata di argomenti comuni o collegati a più discipline nello stesso periodo alla realizzazione di un'attività unica che combina due o più discipline, ad attività tra le classi, ad esperienze di apprendimento collegate con il territorio (Nicolosi, 2018). Tuttavia, nonostante la dimostrazione dei suoi effetti positivi nell'apprendimento, l'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria rimane un nodo critico perché la stessa realizzazione della didattica disciplinare è un punto debole. I risultati presentati in questo contributo, come quelli di altri studi (Nicolosi et al. 2016; Nicolosi et al., 2017), hanno evidenziato che la rappresentazione che hanno i docenti dell'educazione fisica corrisponde ad una descrizione del movimento e non alla definizione di un ambito della conoscenza caratterizzato da competenze specifiche. Le attività realizzate dai docenti durante le ore destinate alle attività motorie sono costituite da giochi con regole, che però hanno come obiettivo lo sviluppo di abilità comunicative, relazionali, collegate solo indirettamente o trasversalmente all'educazione fisica. Di conseguenza, ciò che viene integrato nel curriculum attraverso l'interdisciplinarietà è il movimento, che viene utilizzato come strumento per raggiungere obiettivi di altre discipline. Pertanto, oltre ad azioni formative destinate ad accrescere le conoscenze, le prassi e le strategie della didattica interdisciplinare sembra rilevante l'accrescimento delle competenze dei docenti nella didattica delle attività motorie attraverso un percorso basato sulla rilevazione dei bisogni formativi espressi dai docenti stessi e sulla pratica laboratoriale. Ma è necessario anche un intervento rivolto al potenziamento delle componenti psicologiche del team dei docenti. In tale percorso, naturalmente, la presenza nella scuola primaria di un docente di educazione fisica costituirebbe un volano non solo per gli apprendimenti disciplinari, ma anche per l'attuazione di attività interdisciplinari.

Rispetto ad una scuola di grandi dimensioni, l'intervento in una piccola scuola con due pluriclassi ha consentito ai docenti stessi un feedback immediato del cambiamento nella didattica e un rapido adattamento alle necessità della didattica interdisciplinare grazie alla maggiore flessibilità organizzativa. L'interdisciplinarietà consente ai docenti delle pluriclassi di predisporre attività comuni, ma differenziate per disciplina, età e livelli di competenza raggiunti. Al tempo stesso, gli alunni di una pluriclasse possono scegliere di fruire liberamente di contenuti proposti secondo un metodo interdisciplinare. In una pluriclasse l'eterogeneità tra gli alunni può essere considerata una risorsa che consente di innescare un processo collaborativo in cui i docenti e gli alunni scelgono la forma migliore di integrazione.

Infine, la creazione di reti di collaborazione e di co-progettazione costituisce, al tempo stesso, un punto di forza delle piccole scuole e un aspetto centrale del metodo interdisciplinare. Attraverso l'avvio di un dibattito culturale sull'educazione al movimento e alla corporeità si potrebbe arricchire quel processo collaborativo, costruttivo e riflessivo che le piccole scuole intrecciano con l'intera comunità territoriale, creando ulteriori connessioni tra comunità scientifiche di pratica presenti nel territorio nazionale.

Riferimenti bibliografici

- Abersek, M. K., Ropi, M., Hus, V. (2009). Children's literature, teachers and integrative education: theory and school reality. *Problems Of Education In The 21St Century*, 14, 44- 55.
- Chen W., Cone, T. P., Cone, S. L. (2011). Students' voices and learning experiences in an integrated unit. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(1), 49-65.

- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S.L. (2009). *Interdisciplinarity Elementary Physical Education. Connecting, sharing, partnering*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Da Silva, B. O. (2015). Pressupostos didaticos que norteiam a intervencao do professor de Educacao Fisica na escola. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 7(27), 540-547.
- De Caveda, J. C., Ramos, E. T., Velez, D. C., Lopez, M. L. (2010). La concepcion del profesorado sobre los factores que influyen en el tratamiento interdisciplinar de la Educacion Fisica en Primaria. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 5(13), 11-24.
- Dweck, C. S. (1999). *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento, IT: Erickson.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*. Torino, IT: Gruppo Abele.
- Indire (2019). Introduzione al manifesto delle piccole scuole. In <http://www.indire.it>
- Lee, M. (2007). Spark up the American Revolution with Math, Science, and More: An Example of an Integrative Curriculum Unit. *Social Studies*, 98(4), 159-164.
- Mangione, G. R.J., Cannella, G. (2018). Il valore della rete nel contesto delle piccole scuole. *Rivista dell'Istruzione*, 3, 70-74.
- Mangione, G. R. J. (24 luglio 2017). Piccole scuole e didattica in pluriclasse. *Scuola7*, 52. Estratto da <http://www.scuola7.it/2017>
- Martinez de Ojeda Perez, D., Calderon Luquin, A., Campos Sanchez, A. (2012). Percepcion de aprendizaje y satisfaccion en una unidad didactica integrada mediante el modelo de educacion deportiva. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, (21), 163-172.
- Mathison, S., Freeman, M. (1997). The logic of interdisciplinary studies, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Moè, A., Pazzaglia, F., Friso, G. (2010). *Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento (MESI)*. Trento, IT: Erickson.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano, IT: Cortina.
- Nicolosi, S. (2015). *Strategie didattiche per l'educazione motoria*, Franco Angeli, Milano.
- Nicolosi, S., Greco, C., Mangione, J., Sgrò, F., e Lipoma, M. (2016). Verso la Physical Literacy: percorsi di riflessione e ricerca di senso nella pratica dell'educazione fisica nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 2: 263-280.
- Nicolosi, S., Sgrò, F., e Lipoma, M. (2016). La didattica interdisciplinare in Educazione Fisica: una rassegna della letteratura. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 1: 35-45.
- Nicolosi, S., Greco, C., Di Stefano, S. (2017). Integrare l'Educazione Fisica nel curriculum della scuola primaria. Un approccio collaborativo per l'insegnamento interdisciplinare. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2: 91-100.
- Nicolosi, S. (2018). Verso una prospettiva co-disciplinare: aspetti teorici e metodologici per l'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1: 117-124.

Maeca Garzia

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

m.garzia@indire.it

Emanuela Pianese

I Circolo Didattico di Giugliano in Campania, (I C.D.)

maestramanu73@gmail.com

ABSTRACT

Teacher training programs “affect the evolution of the school system and the quality of its results” (Porcheddu, 1990). This concerns in particular geographically isolated contexts where teachers are often left out of systemic actions devoted to professional development. This article presents a training course for and with teachers belonging to the Small Schools Movement, which is aimed at contributing to the dissemination of an innovative teaching method that pays attention to breaks during school activities, mainly in multi-age classrooms. In fact, they have a relevant didactic value as part of a teaching-learning methodology that grounds the demonstration of its effectiveness in neuro-scientific discoveries. From the design of the training model to the feedback of the practices realized by the involved teachers in their daily teaching, this contribution intends to provide the reader with the complete flow of a process that has been designed and implemented with a view to the growth and the development of the educational community built around it.

La formazione degli insegnanti “condiziona le modalità di evoluzione del sistema scolastico e la qualità dei risultati a cui quest’ultimo adduce” (Porcheddu, 1990), ancor di più nelle realtà geograficamente isolate in cui operano docenti spesso messi a margine di azioni di sistema di valorizzazione e aggiornamento professionale. L’articolo presenta un percorso formativo realizzato per e con i docenti del Movimento delle Piccole Scuole al fine di contribuire alla diffusione di una pratica didattica innovativa che restituisca anche alle pause, necessarie quando si opera soprattutto in pluriclasse, un valore didattico in quanto parte di una metodologia di insegnamento-appendimento che fonda la dimostrazione della sua efficacia nelle scoperte neuroscientifiche. Dalla progettazione del modello formativo alla restituzione delle pratiche realizzate dai formandi nella loro didattica quotidiana, il contributo intende fornire al lettore il flusso completo di un processo che è stato pensato e realizzato in un’ottica di crescita e sviluppo della comunità educante costituitasi intorno ad esso.

KEYWORDS

Spaced Learning, Innovation, Neuroscience, Inclusion, Design. Apprendimento Intervallato, Innovazione, Neuroscienze, Inclusione, Progettazione.

* Attribuzioni delle parti. L’articolo è il risultato di un lavoro collettivo degli autori. Per quanto riguarda la stesura dei paragrafi è da riferirsi come segue: Maeca Garzia è autrice dei paragrafi 1, 3 e 6. Emanuela Pianese è autrice dei paragrafi 2, 4 e 5.

1. Un modello di laboratorio formativo per i docenti delle Piccole Scuole¹

Il laboratorio formativo adulto “*Spaced Learning. Le pause non sono una perdita di tempo*” si colloca tra le offerte formative del progetto Piccole Scuole con la finalità di arricchire la professionalità docente, che agisce in realtà geograficamente isolate, di una metodologia didattica altamente integrativa che riesce a ben agire anche nei particolari contesti delle pluriclassi.

Al fine di consentire la buona riuscita del laboratorio, la sua progettazione e organizzazione didattica hanno previsto la costituzione di una diade formativa tra una docente esperta del metodo e della sua azione in aula (Emanuela Pianese) e una ricercatrice studiosa del metodo ed esperta di Piccole Scuole (Maeca Garzia). Tale metodo di sviluppo dell’offerta formativa si fonda su azioni coordinate necessarie a raggiungere obiettivi e risolvere problemi specifici delle piccole scuole. Nel settore della formazione il *team teaching* viene ormai considerato la condizione necessaria ad affermare l’efficacia e l’efficienza di un intervento che voglia garantire la copertura di più “aree educative”:

- L’area cognitiva, per consentire al formando la ricerca della “dimensione del significato” (Bruner, 1970) che permette di trasferire la conoscenza acquisita dal contesto formativo a quello operativo;
- L’area affettiva, per favorire nel soggetto in formazione l’accettazione della trasformazione del proprio agire professionale alla luce di quanto acquisito ed il padroneggiamento del relativo mutamento emotivo;
- L’area regolativa, che in relazione alle prime due, “favorisce i mutamenti di condotta ed abitua alla selezione nelle scelte” (Sarracino, 1997).

Alla base del modello pedagogico di progettazione che si è realizzato vi è il riconoscimento dell’azione formativa come azione fondata di senso, un progetto formativo intenzionato a “superare il contingente e modificare l’esistente ... mirare al raggiungimento di traguardi prefissati e di obiettivi ben delineati” (Sarracino, 2000, p. 9).

Il corso, pianificato in due edizioni, è stato realizzato in modalità *blended*, con un sincrono di presentazione del metodo, un incontro in presenza articolato in due mezze giornate consecutive, quattro *webinar*, e un ultimo incontro in presenza, anch’esso articolato in due mezze giornate consecutive. I docenti in formazione, per gli incontri in presenza, sono stati ospitati in due Piccole Scuole, IC Vietri sul Mare (Sa) e IC Villanova D’Asti (AT), una per ciascuna edizione. Per quanto riguarda la formazione a distanza, i corsisti sono stati ospitati da una piattaforma dedicata dove è stato possibile fornire il giusto *scaffolding* per la buona riuscita delle due esperienze laboratoriali attraverso chat, messaggistica in remoto, sincroni e avvisi. “Alcuni ricercatori (Isaac, Morris, Rodriguez, 1994; Scholl, McCarthy, Harr, 2006) hanno dimostrato come l’integrazione di comunicazioni via chat con audio-video conferenze costituiscono un supporto di notevole rilevanza ed efficacia nelle interazioni uno a molti e, benché siano poco efficaci per la costruzione di rapporti di fiducia, al contrario le relazioni che si instaurano nelle interazioni in audio-video raggiungono i massimi livelli di efficacia e di gradimento da parte di tutti gli attori del processo educativo (Schliemann, Asting, Fol stad, Heim, 2002)” (Marino 2009, pp. 194-195). Il percorso è stato scandito dall’utilizzo di metodologie di tipo *collaborative/cooperative learning*, sostenute da processi di riflessione singoli o di gruppo, in cui la diade esperto-ricercatore ha, sia durante i sincroni che durante gli incontri in presenza, cercato di indirizzare i corsisti in

discussioni e scambi più approfonditi che consentissero il loro coinvolgimento emotivo, oltretutto cognitivo.

2. La ratio della formazione

La professione dell'insegnante richiede una formazione di livello che non si fermi alla parte teorica, ma che sappia integrare teoria e pratica in un percorso che può esser definito di formazione-azione e che abbia alla base un serio iter di ricerca e di sperimentazione.

I docenti necessitano di percorsi formativi che li guidino, prima di entrare nella specificità del corso stesso, ad una visione globale della scuola, una visione che li porti ad incrociare dati, che li aiuti a coniugare i documenti generali ministeriali (per esempio le Indicazioni Nazionali e i Nuovi Scenari) con la visione della propria scuola, con la linea strategica che ha tracciato ed infine con le esigenze e le specificità della propria classe. Ovviamente il focus è rappresentato dagli *esiti* degli studenti.

Le domande da cui si è partiti per impostare la progettazione della proposta formativa sono: *cosa si aspettano i docenti delle piccole scuole da un corso di formazione? In cosa hanno bisogno di essere guidati? Quali sono i percorsi di crescita personale e professionale che si sentono di intraprendere investendo tempo ed energie?* Generalmente le aspettative dei docenti rispetto alle formazioni loro proposte, spesso deluse, riguardano non solo la preparazione e la competenza dei formatori in relazione allo specifico percorso, ma la possibilità di ampliare la loro *forma mentis*, integrando esperienze e campi d'esperienza. Il percorso formativo in questione è stato inteso per toccare una vasta gamma di dimensioni, tutte fondamentali per la professionalità e la riflessività del docente come la docimologia (attraverso la costruzione di prove di verifica *ad hoc* per classi e pluriclassi), le tecniche di comunicazione efficace, la costruzione della relazione educativa, la capacità di mappare gli stili cognitivi dei propri studenti in un'ottica di personalizzazione educativa, la conoscenza del funzionamento di un cervello in apprendimento, la presa di coscienza del proprio stile di insegnamento.

La conduzione è stata improntata, inoltre, da significativi momenti di confronto con il docente formatore che avendo già attivato metodi, procedure, strategie nella propria realtà scolastica di riferimento è riuscito a fondare una sana comunità di pratica e di confronto.

Vi è oggi tra i docenti, ancor più delle piccole scuole, la necessità di unirsi, di stare insieme, di confrontarsi, di creare ed esercitare quella che viene definita "comunità educante" all'interno della scuola, tra le classi, con altre scuole, con il territorio in generale per la diffusione delle buone pratiche anche in un'ottica di bilancio sociale.

La diade formativa ricercatore/docente esperto si è dimostrata una valida strategia per facilitare il passaggio dalla teoria alla pratica didattica presentando rotte tracciate, percorsi rodati nel passaggio dalla grande scuola, dove il docente formatore agisce, alle Piccole Scuole dove il ricercatore esperto opera.

3. Il tema della formazione: l'Apprendimento Intervallato

Il laboratorio formativo adulto ha avuto come oggetto la metodologia didattica dell'Apprendimento Intervallato. Lo *Spaced Learning* (o apprendimento interval-

lato) è una metodologia didattica fondata su una particolare articolazione del tempo della lezione e funzionale ad incamerare in maniera veloce informazioni nella memoria a lungo termine. “Essa riprende i risultati della ricerca delle neuroscienze pubblicata nel 2005 da R. Douglas Fields, secondo cui 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. Questo perché le cellule del cervello si accendono e si collegano tra di loro a seconda di come vengono stimulate: se la stimolazione è prolungata le cellule non si accendono, ma con un intervallo di 10 minuti tra una stimolazione e l'altra si determina il percorso di costruzione della memoria a lungo termine” (Garzia, 2016, p. 197).

Una lezione in modalità Spaced Learning prevede quindi tre momenti di input (due di lezione e uno di verifica), intervallati da due pause in cui è fondamentale che gli alunni si rilassino, distraendosi dai contenuti della lezione. L'alternanza tra i tempi della lezione e quelli della pausa favorisce la costruzione dei percorsi neurali che sottostanno alla memorizzazione. Le connessioni sinaptiche create vengono, infatti, sostenute nel secondo input dalla rivisitazione dei contenuti presentati in maniera interattiva e contestualizzata e, nel terzo input, dall'applicazione delle conoscenze in contesti di esercitazione o situazioni-problema.

Presentare, ricordare e comprendere i concetti fondamentali su cui verte la lezione d'aula sono rispettivamente le parole chiave su cui ruota la progettazione dei tre input dell'Apprendimento Intervallato (Garzia et al., 2015). Non tutte le lezioni, naturalmente, vanno svolte in modalità Spaced Learning (SL). La lezione SL viene svolta in momenti decisi dai docenti (es. introduzione di un nuovo argomento, rinforzo in vista di una prova scritta, ecc.) attraverso un'attività che dipende dall'ambito disciplinare e dal livello scolastico.

Il metodo si è dimostrato interessante per il suo potenziale nell'aiutare gli studenti in preparazione degli esami, molto utile per il recupero scolastico di ragazzi in difficoltà (come gli alunni immigrati), per memorizzare in modo consapevole e significativo i concetti, oltre che per diminuire problemi di disciplina o di insuccesso scolastico, questi ultimi soprattutto legati alla presenza in classe di alunni con DSA. Da esperienze fatte da alcuni insegnanti italiani risulta che il metodo Spaced Learning è particolarmente congeniale a mantenere viva l'attenzione negli alunni durante le ultime ore di lezione e/o durante due ore consecutive di lezione, quando la didattica tradizionale fa fatica a funzionare (Garzia et al., 2015).

L'I.I.S.S. “Ettore Majorana” di Brindisi ha sviluppato una variante del metodo Spaced Learning in quanto la struttura originaria non sembrava rispondere a pieno, così come concepita, alle esigenze della scuola italiana (troppo vicino a una tecnica mnemonica piuttosto che a un metodo didattico attivo centrato sullo studente). Sono state quindi introdotte varianti, in particolare nella 3° e nella 5° fase (rispettivamente di espansione e di valutazione formativa). Tali cambiamenti si sono resi necessari alla luce della riflessione condotta dallo staff docente, sulla base dell'analisi delle prime esperienze condotte. Nel modello ESL (Extended Spaced Learning) la “fase 3 è stata pertanto riconfigurata come momento di interazione tra studenti e contenuti che propongono punti di vista, visioni e linguaggi diversi rispetto a quelli tradizionali/frontali e che richiedono uno sforzo cognitivo attivo. La fase 5 ha invece assunto una connotazione più marcatamente legata a un momento di valutazione formativa. L'efficacia della fase proposta viene misurata non tanto a scopo di valutazione sommativa quanto con fine diagnostico. Per evitare di “perdere” uno o più studenti (nell'ottica *no child left behind*) e dover faticosamente recuperare dopo i ciclici momenti delle prove di valutazione” (Ca-

primo, Garzia, Tosi, Moscato, 2016, p. 9), il modello propone una verifica immediata tarata su un segmento specifico (accuratamente progettato e predisposto dal docente). Agli alunni vengono, ad esempio, assegnate delle attività individuali relative ai temi trattati da svolgere a seconda dell'obiettivo della lezione, test a risposta chiusa o aperta, problem solving, mappe concettuali, ricerche e costruzioni di brevi contenuti multimediali.

In base agli esiti emersi, si attiva il percorso di riallineamento o approfondimento precedentemente preparato, con l'obiettivo di salvaguardare l'apprendimento del singolo e di verificare l'appropriatezza del percorso pianificato dal docente per gli studenti. Si deciderà, quindi, se ritardare la lezione, soffermarsi su alcuni passaggi più ostici, proseguire con un approfondimento o un allineamento, mettere in campo delle attività di recupero personalizzate.

Le attività previste da questa tipologia di lezione si affiancano naturalmente ad attività e modalità di valutazioni individuali e più tradizionali. Sarà cura dei singoli docenti o dei dipartimenti disciplinari individuare i momenti o i periodi più indicati per applicare l'ESL. Le attività sviluppate con questo approccio metodologico risultano più efficaci nel caso in cui si abbia la possibilità di svolgerle su un orario continuativo giornaliero (2 ore). Quindi risultano particolarmente adatte per quelle tipologie di livello scolastico e/o per quelle materie che presentano come *curriculum* scolastico un monte orario espanso o che hanno applicato la sperimentazione della compattazione dell'orario.

4. Le varianti alla metodologia e la valutazione del suo impatto

Nel trasporre il metodo del Majorana di Brindisi sulla realtà di Giugliano in Campania, si è avvertita la necessità di apportare delle varianti che dessero un impulso più deciso alla promozione delle competenze per evitare che la lezione in modalità ESL si arenasse unicamente sullo sviluppo di abilità e conoscenze. La progettazione di unità di lavoro in modalità ESL è stata inserita nel quadro più ampio delle Unità di Apprendimento per competenze che, per scelta, la scuola ha preferito suddividere in bimestri.

Il metodo è stato potenziato introducendo elementi di Programmazione Neuro Linguistica (in fase di presentazione dell'argomento), il *Peer-Tutoring* (in fase di allineamento/approfondimento) ed il *Cooperative Learning* ad accompagnare e sostenere la *routine* didattica.

Durante il triennio di sperimentazione è stato per la scuola molto prezioso raccogliere le esperienze attraverso la compilazione del format della sintesi narrativa che, rispetto a quello standard proposto dai ricercatori delle Avanguardie Educative¹, ha subito due implementazioni: la dichiarazione delle competenze chiave, di cittadinanza o specifiche disciplinari che si intendono promuovere con la lezione e le linee di sviluppo della stessa. Entrambe hanno costituito parte integrante della sperimentazione del metodo fatta con gruppi sperimentali e gruppi di controllo. La sintesi narrativa è una sorta di diario di bordo funzionale a tener il polso e la memoria di quanto accade durante e dopo la lezione. Completa il kit in modalità critico-narrativa e ne consente la replicabilità ad altri colleghi. Il format

1 Cfr. http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/groups/spaced-learning-apprendimento-intervallato/#group_materiali_condivisi.

si chiude con l'esplicitazione delle Linee di Sviluppo che consentono di indicare attività, iniziative da organizzare, percorsi da intraprendere partendo dalle conoscenze e dalle abilità mosse dalla lezione e da realizzarsi in tempi successivi. Inoltre, consente di pianificare altri interventi che possano coltivare abilità sociali, competenze di cittadinanza o ancora raccordi multidisciplinari che potranno essere curati dal docente sperimentatore o dai colleghi di sezione. Ciò consente da un lato di allargare gli orizzonti degli alunni, dall'altro di spingerli al transfer cognitivo e ad esercitare competenze specifiche o chiave. Ultima, ma non di minore importanza, è la Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotsky (2001) che trova in pluriclasse un terreno fertilissimo (la distanza tra livello di sviluppo attuale e livello di sviluppo potenziale che può essere raggiunto con l'aiuto degli altri) (Bruner, 1995).

Anche in questo caso, come nelle esperienze passate, la sperimentazione ha insegnato a fare un passo indietro ed a lasciare maggiore spazio di manovra agli studenti: tante volte è accaduto che le linee di sviluppo da loro individuate sono state ben più interessanti, produttive e creative di quelle pensate dal docente. E' proprio su questo campo che gli alunni si misurano con l'acquisizione e l'esercizio di competenza.

Visto il cambio di rotta apportato dalla sperimentazione al I C.D. di Giugliano, improntato all'acquisizione delle competenze, ci si riferirà alla variante del metodo con una nuova dicitura: Apprendimento Intervallato per Competenze (AIC), di cui si propone qui lo schema di una lezione.

- Visione di un PPT o simili (15 minuti)
- Pausa (10 minuti)
- Visione di un video o di materiali che contestualizzino quanto presentato nel PPT(15 minuti)
- Pausa (10 minuti)
- Verifica (individuale, in coppia, in piccoli gruppi cooperativi)
- Feedback immediato post verifica-pausa
- Riallineamento/approfondimento
- Linee di sviluppo post lezione

Linee di sviluppo

(Nei giorni/periodi successivi alla lezione in AIC)

- Esperienze reali o realistiche-laboratoriali
- Raccordi multidisciplinari anche con altri colleghi
- Diffusione in altre classi
- Produzione autonoma di contenuti (tradizionali/digitali)
- Riutilizzo del PPT per gestire le interrogazioni che divengono dibattiti e mini-conferenze animati dagli alunni stessi

Dopo un attento monitoraggio triennale della sperimentazione del metodo, completo delle due nuove implementazioni, sono stati evidenti gli effetti positivi riscontrati come di seguito riportato in tabella 1.

Effetti positivi	
Sugli alunni	Sui docenti
Diminuzione dell'insuccesso	Maggiore attenzione agli stili cognitivi e di insegnamento
Miglioramento delle performance	Collaborazione tra colleghi
Miglioramento esponenziale delle competenze sociali	Pianificazione condivisa
Approfondimenti autonomi	Maggiore tempo per osservare i processi e le dinamiche cognitive e sociali
Attivazione della classe	Progettazione più attenta e centrata sulla classe
Apprendimenti solidi e significativi	Spinta alla progettazione di lezioni trasversali, multidisciplinari e con una forte impronta interdisciplinare
Attivazione di processi metacognitivi e di autovalutazione	Miglioramento del clima sociale di classe e del senso di autoefficacia

Tabella 1 - Esiti del metodo AIC sugli alunni e sui docenti

5. Progettare e realizzare una lezione in modalità AIC: dalla grande alla piccola scuola

Il laboratorio formativo descritto in questo lavoro auspica alla diffusione dell'AIC nelle Piccole Scuole con e senza pluriclassi. La caratteristica che maggiormente distingue le Piccole Scuole e che fa di esse una risorsa eccezionale per il mondo delle *grandi scuole* è il valore della comunità e del territorio che entrano a far parte del curriculum d'Istituto. I legami di conoscenza propri delle piccole comunità sono ormai un lontano ricordo nelle città più grandi; in realtà negli ultimi anni nelle scuole di città si sta lavorando proprio per provare a ricostruire il senso di appartenenza al territorio e soprattutto di comunità educante. Le Piccole Scuole partono avvantaggiate sicuramente per la possibilità che hanno di intessere legami genuini tra le persone e con il territorio che diventano il fulcro intorno al quale orbita la scuola, una scuola che deve offrire un servizio di qualità che prevenga l'abbandono scolastico e che garantisca apprendimenti significativi e crescita personale a tutti ed a ciascuno, una scuola che esce sul territorio, un territorio che entra nella scuola. In questo senso assume un valore enorme lo *stakeholder engagement* che intreccia scuola e territorio in un legame profondo basato sull'interdipendenza positiva e sulla complementarità. In questo senso conducono le Linee di Sviluppo di una lezione AIC.

In questo paragrafo verrà illustrato come, partendo dalla strada tracciata dal Majorana di Brindisi, il metodo sia stato calato nella Scuola Primaria del I Circolo Didattico di Giugliano in Campania (NA) e come, a sua volta, questa sperimentazione pluriennale si sia incontrata con la comunità nazionale delle Piccole Scuole.

I corsi del laboratorio formativo sull'Apprendimento Intervallato sono stati dotati di un "kit lezione" che è costituito da un template di progettazione compilato per ciascuna delle fasi, da una presentazione in PPT (o simili) comprensiva dei link video da utilizzare durante il secondo input attivo, da un test di verifica completo dei criteri di attribuzione punteggio/voto e da una sintesi narrativa da compilare ex post, di cui si parlerà in dettaglio nel paragrafo successivo.

Il kit lezione è stato progettato dalla comunità professionale del I.C.D. di Giugliano attraverso tre anni di sperimentazione del metodo con gruppo di controllo e gruppo sperimentale.

L'utilizzo di software collaborativi multiplatforma, piattaforme per apprendimento o repository generiche, ha consentito ai docenti di condividere lezioni e attività realizzate in modalità AIC, oltre alle esperienze ed ai percorsi che dalle stesse hanno origine. Ciò ha alleggerito il lavoro di progettazione da parte di insegnanti che hanno potuto così avvalersi di kit lezione sperimentati da colleghi della medesima disciplina o relativi ad ambiti e tematiche trasversali. Kit da poter utilizzare *sic et simpliciter*, ovvero da utilizzare come punto di partenza da calibrare e cucire in maniera sartoriale sul proprio gruppo di studenti.

Il template di progettazione utilizzato dagli sperimentatori del metodo consente di pianificare fase per fase tempi, luoghi, strumenti, materiali, aspettative, compiti e ruoli affinché tutto sia funzionale al raggiungimento degli obiettivi ed a monitorare i risultati. Pur restando uno strumento flessibile, esso traccia una strada ben definita ed è estremamente prezioso in quanto ha consentito ai docenti formandi di focalizzare l'intervento educativo-didattico sulla classe e di avere sempre un quadro completo delle azioni da intraprendere *ex ante*, *in itinere* ed *ex post*. Nel paragrafo precedente è stata già introdotta una delle ultime fasi di una lezione in modalità ESL, ossia l'approfondimento; è questa la fase da prediligere per dare spazio alle eccellenze: di solito si è portati a prevedere percorsi di recupero senza dare pari spazio e attenzione a quegli alunni particolarmente dotati e performanti, anche se non necessariamente *gifted*. La fase di approfondimento è diventata, all'interno delle classi delle piccole scuole in cui è stato sperimentato, un'occasione preziosa per tracciare percorsi adatti a coltivare anche le eccellenze, ma soprattutto le diversità che abitano le classi omogenee e le pluriclassi, proponendo agli alunni percorsi con ostacoli cognitivi sfidanti nel primo caso e adeguati alla fase di sviluppo cognitivo del singolo alunno nel secondo caso. L'AIC è un metodo fortemente inclusivo proprio in considerazione del fatto che risponde e viene incontro ai diversi stili cognitivi prevalenti. In quest'ottica viene da sé che i docenti sono maggiormente predisposti e facilitati nell'effettuare una mappatura cognitiva della propria classe, cosa estremamente utile nella professione indipendentemente dall'utilizzo del metodo. Si può affermare che l'AIC rappresenta una nuova frontiera per la didattica inclusiva multicanale e che costituisca un alleato per spingere gli alunni alla metacognizione.

In questa fase si è rivelato particolarmente funzionale anche offrire un ampio ventaglio di scelta di percorsi tra i quali i singoli corsisti o il gruppo cooperativo hanno potuto scegliere quello più congeniale con cui misurarsi. Ancor più funzionale è stato lasciar loro la possibilità di proporre ed autodefinire un nuovo percorso di approfondimento con modalità selezionate in autonomia.

Per la progettazione della lezione, avvenuta durante la seconda giornata di formazione in presenza, è stato chiesto ai corsisti di organizzarsi in gruppi di lavoro: ciò deriva dalla buona pratica, consolidata negli anni di sperimentazione presso il I.C.D. di Giugliano, di co-progettare i moduli-lezione AIC in modo tale da estenderne i benefici a più discipline. L'obiettivo non è tanto la multidisciplinarietà quanto l'interdisciplinarietà. A ciò si aggiunge una maggiore dimestichezza che si acquisisce nella pianificazione degli interventi e, soprattutto, una attenzione forte e necessaria verso i diversi stili di apprendimento degli studenti. Dai gruppi sono state prodotte, infatti, progettazioni diversificate a seconda della tipologia di alunni che componevano la classe di ciascun docente.

6. La sintesi narrativa: un'esperienza in pluriclasse

Lavorare in una pluriclasse richiede al docente una ottimale gestione del tempo e dello spazio, richiede spesso l'utilizzo di un curriculum a spirale per armonizzare i percorsi di alunni di età differenti (pur nel rispetto della loro diversità), richiede un *mix* di tradizione ed innovazione, punta alla costituzione di gruppi verticali di studio, necessita di un'azione di personalizzazione dei processi di apprendimento e di insegnamento.

Vivere in pluriclasse sollecita gli allievi ad imparare ad imparare, divenendo partecipi e protagonisti della costruzione del proprio apprendimento. Il *cooperative learning*, il *peer tutoring* sono strategie che necessariamente portano l'alunno a mettere in gioco la gamma di abilità metacognitive che nutrono, quanto quelle cognitive, l'esperienza di studio e di apprendimento.

Una metodologia fortemente supportiva di tutto quanto sopra descritto è quella dell'apprendimento intervallato per competenze (AIC) perché consente, individuato un nucleo tematico, di gestire una lezione con l'intero gruppo classe calibrando test di verifica e input di approfondimento in maniera personalizzata ed individualizzata, in base all'età o al livello di competenza/abilità del gruppo di alunni. L'AIC diventa anche uno strumento prezioso per realizzare una continuità verticale all'interno delle istituzioni scolastiche.

Ai corsisti del laboratorio adulto è stato chiesto di elaborare una sintesi narrativa, in forma scritta (come potenziamento delle pratiche riflessive), della lezione progettata e realizzata in aula e di condividerla in piattaforma e in presenza attraverso una presentazione dal vivo ai colleghi con momenti ermeneutici di riflessione e arricchimento reciproco.

Diversi sono stati i lavori pervenuti e le loro declinazioni in classi di piccole scuole primarie e secondarie di primo grado, con o senza pluriclassi. Alcuni insegnanti hanno accolto la sfida lanciata dal docente esperto di progettare lezioni multidisciplinari e in continuità verticale da proporre agli alunni dell'anno ponte (ultimo anno di primaria/ primo della secondaria).

Una modalità molto originale di realizzare una lezione di apprendimento intervallato ha riguardato una pluriclasse 1°, 2° e 3° secondaria di primo grado, composta da 11 alunni, di cui 6 alunni di 1° (3 femmine e 3 maschi), 2 alunne di 2° e 3 alunni di 3° (1 femmina e 2 maschi), di cui un alunno con sostegno, intitolata l'Albero della Vita. Si è trattato di un percorso che è partito da un ambito strettamente scientifico, per concludersi in ambito tecnologico. La sintesi narrativa elaborata dalla docente di tecnologia si è distinta per la dinamicità con cui la stessa ha gestito le diverse fasi del metodo, trovando nella pluriclasse un valore aggiunto. In particolare la fase 1 è stata gestita prima dagli alunni di terza che hanno presentato un PPT di scienze su un argomento a loro già noto: il regno delle piante e dell'albero. Successivamente, all'interno della stessa fase, le alunne di seconda hanno presentato la medesima tematica studiata l'anno precedente, ma all'interno della disciplina Tecnologia: la carta e la sua produzione. Per entrambe le classi coinvolte attivamente nella realizzazione della lezione agli alunni di prima, questa esperienza è stata una opportunità per recuperare e approfondire argomenti trattati precedentemente, costituendo una valida occasione di rinforzo.

Terminata la pausa di rito, la terza fase ha visto gli alunni di seconda e terza come co-docenti nel cercare in rete video che consentissero una contestualizzazione degli argomenti teoricamente trattati nella prima fase. Sono stati opzionati tre video riguardanti il medesimo tema dal punto di vista delle Scienze, della Tecnologia e dell'Educazione Ambientale.

Il momento di verifica, dopo la seconda pausa, è stato gestito dalla docente che però si è avvalsa degli alunni di seconda e terza per la correzione “formativa”, atta a sottolineare i molti punti di forza e i pochi punti di debolezza degli elaborati consegnati.

La fase di approfondimento è stata svolta in maniera canonica.

Diverse sono state le domande che la docente, in un’ottica di auto-riflessività, si è posta durante la scrittura della narrazione, domande che hanno trovato implicitamente risposta nella stesura delle fasi successive e delle linee di sviluppo che hanno prodotto suggestioni e indicazioni che “parlano” del successo dell’impresa svolta.

Se il nucleo fondamentale di ogni processo di formazione è la dimensione esperienziale, è importante disegnare, in ambito formativo, *setting* funzionali ad un utilizzo della narrazione come strumento attraverso cui definire e riconoscere intenzioni, orientarsi nell’ambito di tale esperienza e riflettere su di essa, promuovendone una revisione critica (Striano, 2000, p. 177).

Conclusioni

Ogni scuola rappresenta un micro-cosmo unico e irripetibile che si inserisce in un contesto, altrettanto esclusivo, che è ancor più singolare se isolato geograficamente. I problemi e le peculiarità delle *grandi scuole* cambiano da un ambito ad un altro e sono diversi da quelli delle *piccole scuole* che ugualmente cambiano da territorio a territorio. In aggiunta, le opportunità e le problematicità delle scuole collocate in realtà macro-insulari, sono diverse da quelle collocate in realtà micro-insulari, così come le peculiarità degli istituti scolastici siti nella aree interne sono diverse da quelle delle realtà di costiera. Ciò determina la necessità di politiche di *governance* diverse, ma anche di opportunità formative che sollevino i docenti delle Piccole Scuole dallo stato di marginalità in cui spesso sono posti e rispondano alle loro reali esigenze. Il lavoro si avvale delle analisi condotte nell’ambito del Progetto.

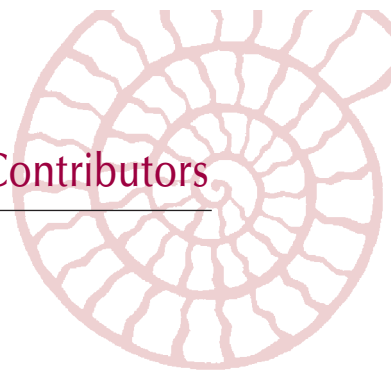
Riconoscimenti

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-IN-DIRE-2017-1 – CUP: B59B1700001000.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Tr. It. Verso una teoria dell’istruzione, Armando, Roma, 1982.
- Caprino, F., Garzia, M., Tosi, L., Moscato, G. et al. (a cura di), “Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Spaced learning (Apprendimento Intervallato)”, versione 1.0 [2015-2016], Indire, Firenze 2016.

- Garzia, M. et. Al. (2016). Spazio e tempo nell'innovazione della pratica didattica. Analisi ed esperienze agite. In R. Pace, G. R. Mangione, P. Limone (a cura di), *Dimensione didattica, tecnologica e organizzativa. La costruzione del processo didattico di innovazione a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Garzia, M., Mangione, G.R., Pettenati M.C., Palizio Errico, R. (2015). Il tempo nella didattica. Il percorso "DocentiInFormazione". In *Teach Different! Proceedings della Multiconferenza EMEMITALIA2015*. Genova University Press ISBN: 978-88-97752-60-8.
- Isaacs, E., Morris, T. & Rodriguez, T. K. (1994). A Forum for Supporting Interactive Presentations to Distributed Audiences. *Proceedings of the Conference on Computer Human Interaction (CHI) 94 10/94*. Chapel Hill, NC, 405-416.
- Marino, E., (2009). Dall'asincrono al sincrono: buone pratiche per un apprendimento online. In G. Zanniello (a cura di), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning*. Lecce: Pensa MultiMedia, 191-195.
- Porcheddu, A., La formazione degli insegnanti. In M. Laeng (diretto da), *Atlante della Pedagogia. Le idee*. Napoli: Tecnodid, 383-406.
- Schliemann, T., Asting, T., Folstrad, A. & Heim J. (2002). Medium preference and medium effects in person-person communication. In *Conference on Human Factors in Computing System CHI'02*. Minneapolis (Minnesota), 710-711.
- Scholl, J., McCarthy, J. & Harr, R (2006). A comparison of chat and audio in media rich environments work. *Proceedings of the 2006 20th anniversary conference on Computer supported cooperative work*. Alberta (Canada): Banff, 323-332.
- Sarracino, V. (2000). Progettare la formazione. In V. Sarracino, M. R. Strollo (a cura di), *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguori.
- Sarracino, V. (1997). La progettazione didattica. In V. Sarracino (a cura di), *Progettare la formazione* (p. 32). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Striano, M. (2000). Esperienza e narrazione nei contesti di formazione. In V. Sarracino, M. R. Strollo (a cura di), *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguori.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. In L. Mecacci (a cura di). Roma-Bari: Laterza.



GRAZIELLA ARAZZI

Docente di Filosofia, in servizio c/o USR Liguria. Recenti Pubblicazioni: "Scenari di alternanza Scuola Lavoro e strategie di valutazione di un contesto regionale", in AA.VV., *Biografia di "filiera" e raccolta di Alternanza Scuola Lavoro*, Sanvicenti, Tipografia 3B Press, Verona, 2019, pp. 11-24; "Dialogo tra agricoltori e filosofi", in AA.VV., *Stare bene con il cibo e con la terra. Percorsi epistemici e didattici di ecologia della terra, del corpo, dello spirito* (a cura di L. Valle e G. Zelaschi), Como-Pavia, Ibis, 2011, pp. 105-168.

RUDI BARTOLINI

Ricercatore presso Indire, si occupa di innovazione nella scuola e della sua documentazione. Sta studiando il fenomeno delle Piccole scuole, indagando il contesto territoriale e socio-economico in cui agiscono e le soluzioni didattiche adottate. Principali tematiche d'interesse: tecnologie e contenuti digitali, linguaggi della comunicazione, costruzione e condivisione della conoscenza, context analysis. Ultime pubblicazioni: I. Marchionne, R. Bartolini, T. Rodrigues Dantas, "New study practices. Surveyon the use of new and old technologies among university students", in *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 59-78, set./out. 2019; R. Bartolini, S. Chipa, F. De Santis, G.R. Mangione, A. Tancredi, *Identification of the "Small School" Profile in Italy. Reconstruction of an Educational Phenomenon*, ECER 2019, The European Conference on Educational Research, Hamburg, 2019.

ELISA BELELLA

Laurea in scienze della Comunicazione e in scienze della Formazione Primaria, autrice e interprete di spettacoli teatrali, è insegnante in una scuola che adotta la sperimentazione Senza Zaino. Prima di concentrarsi sulla scuola primaria, ha insegnato anche ad adulti e adolescenti, cercando di utilizzare gli strumenti delle arti sceniche per realizzare il lavoro sulla gestione delle emozioni e sulla motivazione ad apprendere. Ha collaborato con Rossana Colli, autrice di diversi testi a riguardo. Scrive e realizza alcuni PON sullo stesso tema.

RAFFAELLA CALGARO

Laureata in storia, insegna in un istituto superiore. Da anni vive tra Vicenza e Venezia, occupandosi di ricerche sulla condizione femminile del Novecento. Ha scritto il romanzo *Adele Pergher profuga. Una storia dimenticata*, da cui è stata tratta l'omonima pièce teatrale.

GIUSEPPINA CANNELLA

Ricercatrice presso l'Istituto di ricerca Indire dal 2003, prima come instructional designer per la formazione docenti, dal 2013 come Primo Ricercatore. Gli interessi di ricerca per le nuove tecnologie in classe sono state avviate con il progetto "Classi 2.0" che è stato anche oggetto del suo PhD. L'applicazione delle tecnologie l'ha vista impegnata in ricerche orientate ad indagare modalità per superare l'isolamento in contesti scolastici isolati. Infine, dal 2012 si occupa del rapporto tra gli spazi fisici in relazione ai processi di apprendimento. Tra le pubblicazioni più recenti: "Una piccola scuola che promuove l'autonomia dello studente", in *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, I quaderni della ricerca, n. 50, Bologna; "Il valore della rete nel contesto delle piccole scuole", in *Rivista dell'Istruzione*, 3, 2018.

ROSARIA CAPOBIANCO

Rosaria Capobianco è docente a contratto di *Didattica e pedagogia speciale*, presso la Scuola di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II (a.a. 2019/20). Ultime pubblicazioni: Capobianco, R. (2019), *L'educazione all'imprenditorialità per la formazione dei talenti. Un'esperienza didattica nella Scuola Secondaria. Formazione & Insegnamento*, XVII, 1, 125-143; M. Striano, R. Capobianco, M.R. Petitti, "Il pensiero critico e le competenze per l'apprendimento permanente", in F. Piro, L. M. Sicca, P. Maturi, M. Squillante, M. Striano, *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell'università*, Editoriale scientifica, Napoli, 2018.

IDA CARUCCIO

Caruccio Ida è insegnante di scuola primaria con esperienza di docenza "in comando" presso l'U.S.R. per la Campania sui Progetti Nazionali. Laureata in Scienze Pedagogiche, cultore della materia in Pedagogia Sperimentale, dottoranda del XXXIV ciclo dal titolo "Il benessere lavorativo della persona tra diritto, educazione e sviluppo sociale" presso l'Università Telematica Pegaso, ha pubblicato il libro "Programmare nella buona scuola: indagine conoscitiva nella scuola primaria" edito da Currenti Calamo nel 2017. Ha collaborato all'indagine sul campo per il libro *Il management didattico nelle università: una responsabilità da condividere*, edito da Giapeto nel 2017.

VALENTINA CHIODA

Valentina Chioda, diplomata presso l'Istituto Magistrale S. Suardo di Bergamo, continua la sua formazione presso il Centro Educazione Musicale nella scuola di Base di Milano e presso Opera Nazionale Montessori, insegna da sedici anni nella scuola d'infanzia statale e dal 2003 nella scuola primaria. Svolge sperimentazione con L. Cerioli presso IRRSAE Lombardia negli anni '90, progetta Paesaggi-Passaggi che ottiene il riconoscimento presso Città dell'Arte di Biella del maestro M. Pistoletto nel 2015, portato al Convegno Stazioni Creative a Morbegno (So) nel 2017 e presentato in Padiglione Italia presso Expo-Vivaio Scuola. Ha recentemente pubblicato *Improvviso educativo-per una didattica reidratante per La meridiana*.

STEFANIA CHIPA

PhD in Scienze della Formazione, è ricercatore Indire. La sua attività di ricerca si rivolge all'analisi dei processi di innovazione didattica nelle scuole di piccole dimensioni. Si occupa di architetture scolastiche e di Service Learning, nella prospettiva di una scuola intesa come comunità di apprendimento. Le sue ultime pubblicazioni: G. Cannella, S. Chipa, "Una piccola scuola che promuove l'autonomia dello studente", in D. Luisi, F. Tantillo (a cura di), *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, I Quaderni della Ricerca, n. 50, Loescher, Torino, 2019; S. Chipa, L. Orlandini, "Dall'aula al cluster didattico: l'innovazione che guarda al futuro con le radici nel passato", in *Pedagogia Oggi*, Vol. 17 n. 1 2019, pp. 44-63. Disponibile all'indirizzo: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/-view/-3345/3198>.

ANTONELLA COPPI

Ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Laurea in Lettere, Dottorato di ricerca in Pedagogia generale, Pedagogia Sociale, Didattica generale e Didattica disciplinare. Specializzazione in Teaching Artist Program alla Columbia University di New York. Il principale interesse di ricerca è riferibile, sia sul piano della scrittura scientifica che dell'esperienza educativa sul campo, al settore scientifico disciplinare della Pedagogia Generale e Sociale con prevalente attenzione alla pedagogia delle arti. Membro del gruppo di ricerca e come coordinatore (Università di Bolzano) "Going to the Source: an investigation on the educational impact of choral activities in South Tyrol from a 'Lifelong Learning' perspective. A qualitative research". Tra le sue pubblicazioni: *Community Music. Nuovi Orientamenti Pedagogici*. FrancoAngeli, Milano, 2017.

FRANCESCA DE SANTIS

Collaboratore tecnico di ricerca Indire, la sua attività di ricerca si rivolge all'analisi dei processi di innovazione nella scuola di piccole dimensioni e alla documentazione delle pratiche didattiche. Si occupa anche di didattica laboratoriale e innovazione del curriculum nell'area scientifica. Le sue ultime pubblicazioni: R. Bartolini, S. Chipa, F. De Santis, G.R. Mangione, A. Tancredi, *Identification of the Small School Profile in Italy. Reconstruction of an Educational Phenomenon*, ECER 2019 The European Conference on Educational Research, Hamburg, 2019; S. Goracci, F. De Santis, R. Borge, "How to tell a teaching practice: from video-experiments to web documentary to increase science teaching", in *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(1), 2016, pp. 116-132.

MARIA ROSARIA DE SIMONE

RTDa presso l'Università di Napoli "Federico II", per il settore scientifico disciplinare - M-PED/01 - Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Psicologia e Scienze dell'Educazione. Ultime pubblicazioni: M. De Simone, "Implicazioni educative dell'embodied cognition: coltivare la coscienza del corpo vivente", in *Pedagogia e vita*, 2019; M. De Simone, "La pratica della mindfulness come lavoro metacognitivo: una ricerca nel contesto formativo universitario". In *Encyclopaideia*, 2019.

MAECA GARZIA

Dottore di Ricerca in Pedagogia Interculturale, ricercatrice presso Indire. Si occupa di potenziamento della Competenza Geometrica attraverso percorsi di didattica laboratoriale della geometria implicanti l'utilizzo della Stampante 3D sin dalla scuola dell'Infanzia. Per quanto riguarda le Piccole Scuole, attraverso percorsi formativi e di sperimentazione, cura metodologie didattiche inclusive e facilitanti i processi attentivi degli alunni, indicate anche per le pluriclassi. Tra le ultime pubblicazioni: G.R.J. Mangione, M. Garzia, A. Esposito, "Verso un curriculum Maker 5-8 K. Principi e applicazioni per lo sviluppo della competenza geometrica tramite 3D printing", in *Qwerty*, 14, 1, 2019; M. Garzia, P. Giorgi, G.R.J. Mangione, I. Zoppi, "Passato e presente delle piccole scuole dell'alta Valle del Sele", In *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, n.50, Loescher, Torino, 2019, pp. 28-42.

PAMELA GIORGI

Primo ricercatore Indire e giornalista pubblicista Responsabile di struttura di ricerca per la valorizzazione del patrimonio storico e culturale (Indire). Docente a contratto e membro del consiglio di facoltà IUL Membro della rete DiCultHer - Digital Cultural Heritage, Arts and Humanities. Attualmente membro del Gruppo di consulenza e coordinamento per area "culture and cultural heritage" del dipartimento per la formazione superiore e la ricerca, per il nuovo piano nazionale della ricerca (PNR) per le proposte e strategie nazionali e per Horizon europe 2021-27 (gruppo d'psr per PNR & he '21-27).

MARIA RITA INFURNA

Psicoterapeuta, Dottorato di Ricerca internazionale in Scienze psicologiche e sociali, da diversi anni lavora nell'ambito della Strategia Nazionale delle Aree Interne (Dipartimento per le Politiche di Coesione - Presidenza del Consiglio dei Ministri) in qualità di esperto dei processi psicoeducativi e animazione territoriale per la costruzione di interventi innovativi nel settore istruzione. Tra le ultime pubblicazioni si segnalano: M.R. Infurna, Napoli S., "Le scelte delle scuole delle aree interne: una fotografia dalla SNAI", in *I quaderni della Ricerca*, Scuola e innovazione culturale nelle aree interne, Loescher, Torino, 2019; R.I. Rumiat, A. Ciolfi, A. Di Benedetto, M. Sabella, M.R. Infurna, A. Ancaiani, D. Checchi, "Key-competences in higher education as a tool for democracy", in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2019.

TANIA IOMMI

Collaboratore tecnico di ricerca presso Indire nell'ambito della struttura di ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole". Collabora a iniziative proget-

tuali volte a promuovere proposte educative di qualità in contesti di scuole di piccole dimensioni, anche con presenza di pluriclassi, in territori geograficamente isolati e a rischio di spopolamento, soprattutto attraverso la formazione dei docenti. Tra le pubblicazioni si segnala: G. Cannella, S. Chipa, M. Garzia, T. Iommi, G.R.J. Mangione, M. Pieri, M. Repetto, L. Rossi, "Piccole Scuole Crescono". Le piccole scuole in Italia tra problematiche e opportunità", in M. Rui, L. Messina, T. Minerva (a cura di), *Teach Different! Proceedings della Multiconferenza Ememitalia 2015, Genova, 9-11 settembre 2015*.

DANIELA LUISI

Dottore di ricerca in Sistemi sociali, Organizzazione e Analisi delle politiche pubbliche, ha maturato diverse esperienze di ricerca presso Università italiane e in progetti europei di cooperazione istituzionale. Si occupa di sviluppo locale, processi partecipati nella costruzione e attuazione di politiche territoriali, metodi di analisi e valutazione delle politiche pubbliche. Ha lavorato come progettista per la Strategia Nazionale Aree Interne (Dipartimento per le Politiche di Coesione – Presidenza del Consiglio dei Ministri). Tra le ultime pubblicazioni: D. Luisi, F. Tantillo (a cura di), "Scuola e innovazione culturale nelle aree interne", in *I quaderni della ricerca*, n. 50, Bologna, 2019; V. Lo Presti, D. Luisi, S. Napoli, "Scuola, comunità, innovazione sociale", in A. De Rossi, *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Donzelli, Roma, 2018.

GIUSEPPINA RITA JOSE MANGIONE

Phd in Telematica e Società dell'Informazione. Primo ricercatore Indire. Coordinatore del Nucleo Territoriale SUD. Si occupa di processi di supporto all'innovazione nella scuola con attenzione alla formazione e alla documentazione delle pratiche. Responsabile della Struttura di ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole". Tra le pubblicazioni più recenti: G.R.J. Mangione, S. Calzone, "The Italian Small School Toward 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*, Springer, Cham, 2019, pp. 233-252; M. Garzia, P. Giorgi, G.R.J. Mangione, I. Zoppi, "Passato e presente delle piccole scuole dell'alta Valle del Sele", in *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, n. 50, Torino: Loescher, 2019, pp 28-42.

RUGGERO MELES

Ruggero Meles insegnante di scuola primaria attualmente in servizio presso il C.P.I.A. "Fabrizio De Andrè" di Lecco. Ha lavorato per molti anni presso la scuola Primaria di Mandello del Lario. Dopo un periodo di cinque anni di distacco con incarico di insegnante responsabile di un Laboratorio Distrettuale per l'insegnamento delle Scienze si è trasferito presso la Scuola Primaria di Rossino occupandosi in particolare di attività di educazione ambientale.

GIAMPIERO MONACA

Maestro di scuola elementare. Formazione scout fino al brevetto internazionale di Gilwell. Negli anni di insegnamento ha potuto sintetizzare la propria personale integrazione di pratiche pedagogiche e spunti educativi tratti soprattutto dalle esperienze di Freinet, Baden Powell, Montessori don Milani e Mario Lodi nella metodologia del progetto "Bimbi-svegli". Tra le sue pubblicazioni il manuale di riflessioni pedagogiche sulle ritualità in ambito scoutistico *Lupi in caccia*, Elledici, Torino.

SILVIA NAPOLI

Architetto, progettista freelance, e dal 2016 consulente INVITALIA a supporto del Comitato tecnico per la Strategia Nazionale Aree Interne, come esperto per il settore istruzione ed edilizia scolastica, con un ruolo di supporto ai territori dalla fase di co-progettazione alla fase di attuazione, e raccordo con le amministrazioni centrali di riferimento. Tra le ultime pubblicazioni: S. Napoli, M.R. Infurna, "Le scelte delle scuole delle aree interne: una fotografia della SNAI", in *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, a cura di Luisi e Tan-

tillo, *I Quaderni della Ricerca* n 50, Loescher, Torino, 2019, pp. 98-108; V. Lo Presti, D. Luisi, S. Napoli, "Scuola, comunità, innovazione sociale", in *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, a cura di A. De Rossi, Donzelli, Roma, 2018, pp. 417-434.

GIANCARLA NASATTI

Insegnante di scuola primaria con esperienza di docenza presso la Scuola primaria di Pascolo, Istituto comprensivo di Calolziocorte. Si è formata presso l'Istituto Magistrale "G. Bertacchi" di Lecco e presso l'Università Cattolica di Milano, Scienze della Formazione. Continua la sua formazione personale e segue nuove metodologie didattiche: Scuola Senza Zaino. Diplomata in Counseling, presso Associazione Movimento e iscritta all'albo S.I.A.F. AC_167/19 si occupa di Mindfulness; Comunicazione Non Violenta e Intelligenza Emotiva sia nella scuola che nel sociale. Collabora con il Carcere di Bollate, organizza incontri e percorsi atti a promuovere la cura e il benessere psicofisico della persona.

SIMONA NICOLOSI

Ricercatrice di Psicologia generale e docente di Psicologia dello Sport e di Funzioni cognitive ed emotive nelle attività motorie presso l'Università di Enna "Kore". Tra le pubblicazioni recenti più significative: il testo *Strategie didattiche per l'educazione motoria*, FrancoAngeli, Milano, 2015, e l'articolo "Verso una prospettiva co-disciplinare: aspetti teorici e metodologici per l'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria", in *Formazione & Insegnamento*, 2018.

LORENZA ORLANDINI

Ricercatrice Indire dal 2014, si occupa di approcci che sostengono il rapporto tra scuola e territorio (service learning, outdoor education) e di architetture scolastiche. Particolare interesse è posto all'idea di scuola come sistema aperto, capace di relazionarsi con il contesto territoriale di riferimento e di costruire una sua specifica identità comunicativa e alla progettazione del tempo scuola per sostenere e favorire l'introduzione di metodologie didattiche innovative in grado di rispondere alle esigenze degli studenti di oggi. Tra le sue ultime pubblicazioni: S. Chipa, L. Orlandini, "Dall'aula al cluster didattico: l'innovazione che guarda al futuro con le radici nel passato", in *Pedagogia Oggi*, Vol. 17 n. 1, 2019, pp. 44-63. Disponibile all'indirizzo: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3345/3198>

LAURA PARIGI

Ricercatrice presso INDIRE. Si è occupata di documentazione delle pratiche educative, modelli di formazione e di co-ricerca per gli insegnanti in servizio. Attualmente si occupa di libri di testo e di pratiche dialogiche nella didattica della scuola primaria e secondaria di primo grado. Tra le sue pubblicazioni più recenti: A. Anichini, L. Parigi, "Re-writing knowledge, re-design textbooks: auto-production of contents in the classroom", in *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, 2019, pp. 117-134; F. Lorenzoni, L. Parigi, A. Anichini, R. Bartolini, "Il dialogo euristico come architrave del processo educativo", in *Essere A Scuola*, Morcelliana, Brescia, 2018.

STEFANO PASTA

Stefano Pasta, dottore di ricerca in Pedagogia, è assegnista di ricerca in Didattica e Pedagogia speciale al Centro di ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica di Milano. È docente di Metodologia delle attività formative e speciali per la laurea di Scienze dell'educazione e della formazione. Tra le sue ultime pubblicazioni, la monografia *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online* Scholé-Morcelliana, Brescia, 2018 e diversi saggi sull'educazione civica digitale.

EMANUELA PIANESE

Docente di scuola primaria, laureata in Scienze dell'Educazione e della Formazione, referente per la propria scuola del Movimento delle Avanguardie Educative. Più in generale, si

occupa di didattica innovativa per competenze e di inclusione. Negli ultimi 6 anni si è dedicata alle neuroscienze applicate all'apprendimento introducendo lo Spaced Learning nella didattica curricolare. Docente Esperto per l'Indire nel progetto Piccole Scuole.

MICHELLE PIERI

Michelle Pieri, ricercatore presso INDIRE, si occupa di piccole scuole dal 2015 e tra le sue pubblicazioni più recenti su questo tema vi sono: G. Mangione, M. Pieri, "Classi in rete. Progettare lezioni condivise per la gestione di (pluri)classi aperte e isolate", in *I quaderni delle piccole scuole*, Quaderno N. 2, Strumenti, Maggioli, Rimini, 2019; M. Repetto, M. Pieri, "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, Torino, 2019, pp. 53-64.

MANUELA REPETTO

Pedagogista e dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione, conduce da un ventennio attività di ricerca nel settore delle tecnologie didattiche, prima all'ITD-CNR, poi nell'Indire. Attualmente è ricercatrice all'Università di Torino.

ALESSIA ROSA

Alessia Rosa è primo ricercatore presso Indire, laurea in Scienze dell'educazione presso l'Università degli studi di Torino ha conseguito il dottorato di ricerca in pedagogia sperimentale. Tra i suoi principali interessi di ricerca vi sono la media education e la maker pedagogy soprattutto in relazione allo sviluppo di competenze critiche e creative, attraverso la stampante 3D e non solo. Tra le ultime pubblicazioni: A. Rosa, "La stampante 3D a scuola tra continuità e innovazione", in L. De Nicolai, A. Parola, (a cura di) *Digital Education Ricerche, pratiche ed esperienze nei mondi mediali*, Aracne, Roma, 2019; A. Rosa, J. Niewint-Gori, "Competenze in 3D. Costruire un percorso per competenza", in *QWERTY*, 14, 1, 2019.

FRANCESCA DAVIDA PIZZIGONI

Studiosa in storia della scuola e della lettura per l'infanzia, ha dedicato le sue ricerche ai temi della materialità scolastica e dei musei scolastici intesi come supporti a una didattica attiva e innovativa. È ricercatrice Indire e professore a contratto presso l'Università degli studi di Torino. Tra i suoi scritti più recenti: F. D. Pizzigoni, "The Beckwith school-museums as a place of memory", in *History of Education; Children & Literature (HECL)*, vol. XIV, n.1, 2019, pp. 91-108; M. Morandini, F.D. Pizzigoni, "Tra ricerca e didattica: le peculiarità del caso torinese", in R. Sani (a cura di), *Atti del Congresso internazionale SEPHE / SIPSE*, FrancoAngeli, Milano.

FRANCA ZUCCOLI

Franca Zuccoli è professore associato presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca, dove insegna Educazione all'immagine e Didattica generale. Si occupa di didattica dentro e fuori la scuola; negli anni ha lavorato con alcuni musei: Fondazione Arnaldo Pomodoro, Triennale Design Museum, Fondazione Museo Ettore Guatelli, tra gli altri, come responsabile o consulente di progetti educativi. È Presidente dell'Opera Pizzigoni, che recentemente (2019) ha ottenuto l'attestato di benemeranza Ambrogino d'Oro, dal Comune di Milano. Ha pubblicato per le edizioni Junior Spaggiari: Dalle tasche dei bambini e Didattica tra scuola e museo.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risultati utili allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.