

**LIVIA PETTI**

A CURA DI

# Insegnare e apprendere nelle pluriclassi

Prospettive e proposte didattiche  
per la scuola primaria





**Innovazione e ambienti della formazione  
per lo sviluppo sostenibile**



# Insegnare e apprendere nelle pluriclassi

*Prospettive e proposte didattiche  
per la scuola primaria*

A cura di Livia Petti

Ledizioni



© 2023 Ledizioni LediPublishing  
Via Boselli 10 – 20136 Milano – Italy  
[www.ledizioni.it](http://www.ledizioni.it)  
[info@ledizioni.it](mailto:info@ledizioni.it)

*Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Prospettive e proposte didattiche per la scuola primaria,*  
A cura di Livia Petti

Prima edizione: luglio 2023

ISBN cartaceo 978-88-5526-995-7  
ISBN eBook 978-88-5526-996-4

Progetto grafico: ufficio grafico Ledizioni  
In copertina: immagine di copertina a cura dell'Istituto Omnicomprensivo G. Spataro di Gissi, con il supporto tecnico dell'Ins. Ermelinda Guarino.

Informazioni sul catalogo e sulle ristampe dell'editore: [www.ledizioni.it](http://www.ledizioni.it)

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Ledizioni.

# Indice

Introduzione	9
<i>Livia Petti</i>	

## **Parte prima. Sfondo teorico**

1. Fare didattica nelle pluriclassi	17
<i>Livia Petti e Serena Triacca</i>	
2. Didattica e tecnologie digitali a supporto delle pluriclassi	33
<i>Filippo Bruni</i>	
3. I criteri di sostenibilità delle pluriclassi nelle piccole scuole	45
<i>Andrea Garavaglia</i>	
4. Il progetto: struttura, azioni e prospettive	53
<i>Livia Petti e Leo Galizia</i>	
5. Piccole Scuole, grandi sogni	69
<i>Aida Marrone</i>	

## **Parte seconda. Proposte didattiche**

1. Paese mio che stai sulla collina	81
<i>Mirella Moretta</i>	
2. Prendi l'acqua e...mettila da parte	87
<i>Mirella Moretta e Luisella Monaco</i>	
3. Le api...protagoniste del nostro futuro	95
<i>Silvana Romagnoli, Viviana Spadaccini e Cinzia Carbonetti</i>	
4. Bullo non è bello	101
<i>Daniela Di Biase e Angiolina D'Addario</i>	
5. Piccoli gesti per salvare il Pianeta	107
<i>Stefania Di Domenica</i>	

Cap. 6. È cotto il pane?	113
<i>Gina Loreta Di Paolo</i>	
Cap. 7. Le vie della transumanza	119
<i>Maria Radoccia, Lucia Savino, Franca Verzino e Maria Antonietta Marino</i>	
Conclusioni	125
<i>Livia Petti</i>	
Gli autori	129

# Introduzione

*Livia Petti*

Le pluriclassi, definite da Rivoltella (2015) Situazioni Didattiche Non Standard (SDiNS), ovvero realtà scolastiche diverse dalle classi “tradizionali” sia come composizione numerica<sup>1</sup>, sia perché presentano nella stessa aula bambini e bambine di età anagrafiche diverse, rappresentano tutt’oggi nella realtà del nostro Paese, caratterizzato da una conformazione geografica unica, un importante presidio culturale capace di contrastare il fenomeno dello spopolamento e sviluppare valore per i giovani e il territorio.

In effetti le Piccole Scuole, luogo in cui le pluriclassi trovano il loro spazio naturale, nascono in territori particolarmente impervi in cui sono presenti pochi bambini e spesso anche un numero esiguo di insegnanti. La finalità delle Piccole Scuole è garantire a ciascun bambino e bambina un’istruzione di qualità all’interno del proprio territorio e favorire la scolarizzazione contrastando il fenomeno dello spopolamento e dell’abbandono.

Le Piccole Scuole presenti nel territorio della nostra Penisola si trovano ogni giorno a fronteggiare molteplici sfide: l’isolamento<sup>2</sup>, il dimensionamento delle strutture, lo spopolamento, la carenza economica, l’elevato turnover dei docenti sono solo alcuni esempi di questioni organizzative che vanno ad impattare anche sul versante didattico. Lo sforzo profuso per mantenerle in vita da parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti è condizione importantissima per tenere alto il valore del territorio, salvaguardando lo stile di vita, le tradizioni, le culture e in generale tutte le caratteristiche del luogo (Cerri, 2012).

Gestire una classe che presenta più sottoclassi al suo interno non è per nulla un’attività semplice, richiede all’insegnante di essere contemporaneamente impegnato a più livelli: in attività di apprendimento guidato, in lezioni frontali o laboratoriali, nella creazione di materiali diversificati a seconda del profilo di

---

1 La normativa (D.P.R. 81/2009, artt. 10 e 11) prevede per i segmenti della scuola primaria e secondaria di primo grado che, qualora il numero degli alunni non consenta la formazione di classi distinte, si possano costituire classi anche con alunni iscritti ad anni diversi che possono contenere 8 alunni come numero minimo e 18 come numero massimo.

2 È proprio dall’importanza di fare rete con altre scuole che nasce il Movimento delle Piccole Scuole con il suo Manifesto, firmato ufficialmente a Favignana nel giugno del 2017.

competenza degli studenti, nella supervisione delle attività svolte in autonomia e nell'osservazione degli studenti (Perry et al., 2017).

Per questi motivi è necessario che l'insegnante curi in particolar modo il lato progettuale pianificando e preparando lezioni che tengano conto della specificità del contesto in cui opera. La didattica, in quanto sapere professionale (Calidoni, 2014), non si può improvvisare, impone un ripensamento delle pratiche e una progettazione esplicita che aiuti a simulare e prevedere ciò che potrebbe accadere in aula.

Attualmente il modello della classe omogenea è ancora fortemente radicato nell'immaginario di famiglie, allievi e docenti e si lega ad un'idea di scuola tradizionale, ancorata al libro di testo e ai contenuti, con un'organizzazione del curriculum basata su una rigida corrispondenza tra età anagrafica e traguardi di apprendimento.

In realtà, far parte di una classe a composizione eterogenea, non numerosa, in cui sono presenti livelli differenti, può favorire l'apprendimento tra pari e la capacità di lavorare in gruppo (Veenman, 1995; Little, 2006): gli alunni hanno infatti l'opportunità di interagire con bambini di età diverse, più giovani e più grandi di loro. La pluriclasse favorisce anche i processi di inclusione perché la numerosità contenuta degli alunni diventa un contesto proficuo per favorire le attenzioni ai bisogni educativi di ciascuno studente (Coppi, 2020). Considerata la particolarità del contesto, la pluriclasse può divenire un luogo privilegiato per la sperimentazione e l'innovazione scolastica: è infatti possibile rompere i classici schemi canonici della didattica tradizionale a favore di attività alternative e laboratori basati sulla didattica del fare (Fradette & Lataille-Démoré, 2003).

È proprio da questi assunti che siamo partiti quando abbiamo pensato alla stesura di questo testo che nasce in primis dall'idea di condividere quanto avvenuto durante il progetto biennale *"Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Un percorso di ricerca-formazione"* che ha coinvolto il gruppo di ricerca<sup>3</sup> del Dipartimento di Scienze Umanistiche Sociali e della Formazione (S.U.S.e F.) dell'Università degli Studi del Molise e l'Istituto Omnicomprensivo G. Spataro con sede a Gissi (CH) negli anni scolastici 2020-21 e 2021-22, ma che in modo più ampio si propone di riflettere, in chiave di sostenibilità, sui processi di insegnamento e apprendimento che avvengono nelle pluriclassi, sia come modello didattico, sia come sistema-ambiente dedicato allo sviluppo delle competenze. Tale progetto è nato con la consapevolezza che l'uso di metodi e strategie didattiche inclusive possa sia costituire una risorsa per l'apprendimento di ciascun bambino sia sviluppare l'autonomia (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015). Inoltre diventa rilevante lato docente cercare reali modalità con le quali l'insegnante possa crescere nel suo lavoro, senza irrigidirsi nella routine e mantenendosi disponibile

---

3 Il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi del Molise è così composto: Livia Petti, Filippo Bruni, Leo Galizia e Laura Martinelli.

all'innovazione autonomamente costruita, non solo pedissequamente eseguita (Pontecorvo, 1975); per questo motivo la formazione dei docenti è il perno centrale su cui far leva per affrontare questo contesto sfidante (Mulryan-Kyne, 2007). D'altra parte come sottolineano Alston e Kent (2006) lo sviluppo professionale degli insegnanti, soprattutto nelle aree rurali e remote, richiede particolare cura e attenzione perché può far crescere docenti esperti e appassionati in grado di seguire anche i novizi cercando di contrastare altresì l'elevato *turn over* dei docenti.

Il volume è diviso in due parti: la prima di sfondo teorico utile ad inquadrare la tematica delle pluriclassi in modo particolare dal punto di vista didattico, la seconda presenta proposte didattiche progettate e sperimentate nelle pluriclassi dagli insegnanti della scuola primaria dell'Istituto Omnicomprensivo G. Spataro di Gissi (CH).

Nel primo capitolo Livia Petti e Serena Triacca si soffermano sulla didattica agita nelle pluriclassi mettendone in evidenza alcuni aspetti: la progettazione a livello macro (curricolo) e micro (lezione) di percorsi ed attività dotati di senso, che tengano conto dei bisogni dei bambini senza dimenticare l'ambiente che li circonda; l'utilizzo di metodi e metodologie diversificati, poiché plurali sono le età, i bisogni e i traguardi di cui l'insegnante deve tener conto; il valore del lavoro collaborativo tra gli insegnanti (collegialità).

Nel secondo capitolo, Filippo Bruni fornisce un quadro delle tecnologie digitali che possono essere utilizzate nella pluriclasse a supporto e sostegno dei processi di insegnamento/apprendimento.

Nel terzo capitolo Andrea Garavaglia analizza i punti chiave che rendono le pluriclassi dei sistemi sostenibili dal momento che, se una pluriclasse presenta condizioni di bassa sostenibilità, ne può risentire l'intera comunità scolastica che è chiamata a prendersi cura del suo funzionamento.

Nel quarto capitolo Livia Petti e Leo Galizia descrivono quanto avvenuto durante il progetto biennale *"Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Un percorso di ricerca-formazione"*.

Nel quinto capitolo, infine, la Dirigente scolastica Aida Marrone presenta il contesto territoriale, sociale ed economico in cui la realtà della Piccola Scuola che dirige è calata sottolineandone il valore per il territorio e il coinvolgimento con la comunità.

La seconda parte del volume presenta sette proposte didattiche progettate e realizzate dagli insegnanti delle pluriclassi della scuola primaria dell'Istituto Omnicomprensivo G. Spataro di Gissi (CH) negli anni scolastici 2020-21 e 2021-22, anni particolari, come ricordiamo, caratterizzati dall'emergenza pandemica; si leggerà come anche l'agire didattico in classe abbia risentito del periodo, per questo motivo a volte gli insegnanti sono stati costretti a modificare i propri piani progettuali (cfr. infra, cap. 7) pur mantenendo coerenza con gli obiettivi da raggiungere. Le proposte didattiche realizzate nelle pluriclassi si

inserirlo nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, che diviene cornice in cui realizzare in ambito scolastico interventi di Educazione alla Cittadinanza Globale (*Global Citizenship Education*) dove le iniziative didattiche sono volte a formare ciascun bambino ad una responsabilità collettiva dell'ambiente di vita.

Il legame con il territorio e con le sue realtà associative e amministrative si ritrova nella quasi totalità delle proposte presentate quale simbolo del radicamento alla comunità.

Le esperienze, pur mantenendo una specificità propria, sono state pensate dai docenti per essere seguite indistintamente da tutti gli studenti che compongono la pluriclasse. Ciò significa che, nei casi in cui il docente ha deciso di far lavorare insieme un gruppo di bambini di diverse età, livelli e competenze ha differenziato talora le attività e più spesso i compiti ad esempio all'interno dei sottogruppi attribuendo ruoli diversi (es. un bambino è incaricato di scrivere, l'altro di colorare e il terzo di disegnare) in accordo con i principi dell'apprendimento collaborativo e cooperativo. In questo modo, ciascun componente della pluriclasse si è potuto sentire coinvolto nell'attività e ha contribuito alla buona riuscita dell'esperienza formativa proposta.

Nessuna pretesa di definire un unico metodo o di utilizzare un solo modello: il desiderio è quello di raccontare, descrivere e invogliare i docenti a riprodurre anche nelle classi "standard" la varietà di esperienze didattiche incontrate attraverso questo caso studio. L'auspicio, con questa pubblicazione è di esserci anche solo in parte riusciti.

Desidero ringraziare sinceramente alcune persone: la Dirigente Aida Marrone per aver creduto fin dall'inizio nel progetto e per averlo fatto con proverbiale pazienza; gli stimati colleghi, amici di sempre, Andrea Garavaglia e Serena Triacca per aver apportato il loro prezioso contributo al volume; il gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze Umanistiche Sociali e della Formazione (S.U.S.e F.) dell'Università degli Studi del Molise: Filippo Bruni, Leo Galizia e Laura Martinelli per avermi sostenuta nella realizzazione del progetto biennale "*Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Un percorso di ricerca-formazione*". Non da ultimi sono da ringraziare tutti gli insegnanti che hanno partecipato alla formazione e che hanno accettato la sfida della scrittura.

A tutti voi va la mia sentita gratitudine.

## Bibliografia

- Alston, M. & Kent, J. (2006). *The impact of drought on secondary education access in Australia's rural and remote areas: A report to DEST and the Rural education program of FRRR*. Wagga Wagga, NSW: Charles Sturt University.
- Calidoni, P. (2014). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.
- Cerri, R. (2012). (Ed.). *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Coppi, A. (2020). L'arte come strumento ponte per apprendere nelle piccole scuole. *Formazione & Insegnamento*, 18(1s), pp. 182-191. Lecce: PensaMultimedia.
- 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*, XXIX(3), pp. 589-607. Érudit.
- Hyry-Beihammer, E.K. & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74(1), pp. 104-113. Elsevier Ltd.
- Little, A. W. (2006). *Education for all and multigrade teaching*. Berlin: Springer.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching, *Teaching and Teacher Education*, 23(4), pp. 501-514. Elsevier Ltd.
- Perry, C., Love, B. & McKay, K. (2017). Composite Classes. *Research paper NIAR*, pp. 454-16. Belfast: Northern Ireland Assembly Research and Information Service.
- Pontecorvo, C. (1975). *Analisi del processo didattico*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 65(4), pp. 319-381. Newbury Park: SAGE.



**Parte prima.**  
**Sfondo teorico**



# Cap. 1. Fare didattica nelle pluriclassi

*Livia Petti e Serena Triacca<sup>1</sup>*

## 1. La ricerca del senso

Le pluriclassi sono particolari realtà scolastiche formate, a differenza delle classi “tradizionali”, da un numero esiguo di bambini (può oscillare da 8 a 18) e da alunni di età anagrafiche diverse. Il docente che entri in una realtà di questo tipo si trova quindi davanti a bambine e bambini dai connotati fortemente eterogenei in termini di età, sesso, motivazioni, conoscenze, abilità e livelli di competenza raggiunti.

La particolare struttura e composizione può spingere l'insegnante a sperimentarsi con metodi e metodologie (cfr. *infra*, par. 4) che forse in un'aula tradizionale utilizzerebbe meno creando veri e propri laboratori di innovazione (Rivoltella, 2015) all'interno della classe.

Per procedere l'insegnante ha la necessità di curare bene la parte progettuale (nulla deve infatti essere lasciato all'improvvisazione) progettando percorsi didattici, coerenti con i traguardi di competenza presenti nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012), ma allo stesso tempo centrati sia sulla specificità degli allievi, sia sul loro contesto di provenienza. Per creare percorsi ed attività dotati di senso diventa, quindi, indispensabile osservare attentamente i bambini e le bambine nei contesti di apprendimento e nell'ambiente che li circonda. In questo senso forse, in una scuola ubicata in un territorio montano diventa inutile ostinarsi a trattare il tema del mare in previsione dell'estate se i bambini hanno mostrato interesse ad esempio per i boschi. Partire innanzitutto dalla loro esperienza, dalle loro domande e curiosità, dai loro interessi diventa maggiormente proficuo e facilita la costruzione di senso. D'altra parte, come ricordano De Vecchi e Carmona-Magnaldi (1999), iniziare da ciò che si sa (o che si crede di sapere) permette di conoscere anche ciò che non si sa. A questo riguardo può essere utile la strategia

---

<sup>1</sup> Il capitolo è frutto di un lavoro congiunto tra le autrici che ne hanno condiviso l'intera struttura. Nello specifico Livia Petti ha redatto i paragrafi 1, 2, 3 e il sottoparagrafo 4.1. Serena Triacca ha scritto il paragrafo 4, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5. Il paragrafo 5 è stato invece stilato da entrambe le autrici.

del *daily experience* (Cornish, 2006) in cui, a partire dal tema trattato nella lezione, il docente prova a trovare elementi di raccordo con la cultura e le tradizioni locali che il bambino vive quotidianamente aiutandolo così nella comprensione e nella ricerca di senso.

Inoltre, in accordo con l'*outdoor education* (Farnè & Agostini, 2014), può essere di grande interesse immaginare percorsi che si svolgono sul territorio valorizzando anche l'ambiente esterno come ambiente formativo.

Come sostengono De Vecchi e Carmona-Magnaldi (1999, p. 32) il docente che vuole dare un senso al suo agire quotidiano in classe è colui che sa:

- cosa si vuol fare (lo scopo da raggiungere);
- perché lo si vuol fare (la ragione che spinge ad agire).

Il primo punto si esplicita nella chiarezza degli obiettivi, il secondo concerne l'intenzionalità dell'insegnante, elemento che permette di comprendere le scelte didattiche messe in atto dal docente.

Mettere il bambino al centro dell'apprendimento significa aiutarlo a dare un senso a ciò che viene fatto in classe facendogli altresì comprendere dove è auspicabile giungere.

Per coinvolgere gli alunni il docente deve pensare ad attività sfidanti, che permettano al bambino di costruire il sapere sentendosi partecipe: «il piacere di conoscere apre le porte al senso per l'alunno» (Carmona-Magnaldi, 1999, p. 22).

Purtroppo, ancor oggi la nostra cultura ci porta a ritenere che ogni azione che consenta di provare piacere possa essere sospetta, ma in pedagogia è riconosciuto il "piacere di apprendere" (Meirieu, 2016) elemento che, nonostante l'impegno e la fatica profusi, sia in grado di farti superare te stesso, senza competere in modo sterile con gli altri.

«Così lontani dalla permanente ripetizione di esercizi standardizzati, la pedagogia del capolavoro si coniuga ad un tempo di comprensione e creazione. Solo questa pedagogia può salvare la scuola dalla noia, perché permette ad ognuno, liberato dalla preoccupazione di dover essere migliore degli altri, di aspirare a diventare migliore di se stesso» (Meirieu, 2016, p. 39). D'altra parte realizzare una scuola (che abbia o sia priva di pluriclassi) a misura di chi apprende richiede un grosso sforzo progettuale e di gestione del lavoro in classe (Vertecchi, 1982).

## 2. Il valore della collegialità

Nei contesti educativi attuali caratterizzati da complessità, incertezza, innovazione e flessibilità, le relazioni interpersonali tra le figure professionali che vi operano assumono grande rilevanza: diventano leve strategiche per il buon funzionamento e la qualità dei contesti educativi di tutti i segmenti scolastici. Il singolo docente è sempre parte di un'azione educativa più ampia, che va oltre la propria individualità in cui tutti i protagonisti sono corresponsabili (Clement &

Vandenberghe, 2000). La collaborazione professionale tra i docenti permette di rispondere in modo più accurato alla complessità delle questioni educative, è in grado di innovare le pratiche didattiche e contribuisce soprattutto a far crescere le persone (Friend & Cook, 2000).

Lavorare insieme agli altri, lungi dall'essere considerata un'azione semplice, diviene indispensabile per creare un ambiente di lavoro sano, basato sull'equa distribuzione dei compiti, in cui ciascuno si senta valorizzato e coinvolto nella vita scolastica.

Inoltre, come ricorda Amadini (2020, p. 160) «la relazione con i colleghi è un importante fattore protettivo sul piano personale: aiuta a stemperare i rischi dell'isolamento, che spesso si accompagna ad autoreferenzialità e a situazioni di burnout». Tra colleghi ci si confronta, ci si sostiene e si apprende in un clima relazionale basato sulla fiducia. Se si nutre fiducia nell'altro ci si apre all'innovazione permettendo che la propria pratica professionale sia toccata e rinnovata dall'agire professionale dei colleghi. Il Dirigente Scolastico ha un ruolo centrale nel processo di valorizzazione della collegialità: il suo compito è dare importanza a ciascuno contribuendo alla crescita motivazionale delle risorse, responsabilizzando i docenti e permettendo a tutti di percepirsi parte rilevante dell'intero processo.

Dal punto di vista didattico progettare in forma collegiale consente di tracciare un perimetro comune di obiettivi, metodi e strategie didattiche permettendo a tutti gli insegnanti di sentirsi corresponsabili e garantendo agli alunni una coerenza educativa (Cramerotti & Cattoni, 2015).

Oltre alla co-progettazione la collaborazione a livello didattico è possibile anche nell'azione in classe: il co-teaching va in questa direzione. Esso viene definito da Cook e Friend (1995, p. 2) come «*two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse or blended group of students in a single physical space*».

Tale termine, nella didattica inclusiva, definisce la compresenza in classe di due insegnanti, di cui uno solitamente è l'insegnante di sostegno. I due insegnanti lavorano con un gruppo eterogeneo di studenti ed entrambi i professionisti partecipano attivamente al processo di insegnamento-apprendimento. Nella scuola dell'infanzia e primaria l'abitudine a lavorare insieme in classe, co-progettare e co-valutare è molto più diffusa rispetto alla scuola secondaria.

In quanto collaborazione tra docenti spesso con differenti expertise, il co-teaching può essere considerato come naturale risposta alla crescente difficoltà che il singolo docente incontra nel fronteggiare la complessità dei contesti scolastici odierni (Fried et al., 2010) di cui la pluriclasse può essere un esempio. Infatti, durante il progetto «*Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Un percorso di ricerca-formazione*» (cfr. infra, cap. 4) gli insegnanti sono stati chiamati a co-progettare e durante le esperienze didattiche hanno spesso utilizzato la contemporaneità per portare avanti il lavoro, pratiche entrambe ormai consolidate, che si sono

rivelate significative e che hanno coinvolto la totalità dei docenti creando inoltre una buona varietà di iniziative ed esperienze didattiche condivise.

### 3. Il curriculum

Il curriculum di Istituto, richiesto a tutte le scuole, come indicato dalle Indicazioni Nazionali, è un documento che descrive in modo organico il percorso che gli studenti devono percorrere per essere accompagnati verso il proprio successo formativo. Nel curriculum sono presenti elementi che danno coerenza e identità alle pratiche didattiche di una scuola.

Come sottolinea Sarracino (2017, p.211) «oggi la complessità impone al curriculum di non essere solo il progetto educativo, ma una rete molto più complessa che permetta di connettere le finalità educative ai nodi epistemologici alla mission della scuola nello specifico contesto, alle scelte dei nodi epistemologici».

È possibile riferirsi al termine curriculum, come faremo in questo scritto, intendendo in particolare un percorso, una progettazione didattica per competenze che, a livello macro, il docente decide di effettuare durante l'intero anno scolastico.

Dalla letteratura (Kalaoja, 2006; Cornish, 2006; Mangione, 2021) emergono tre macro-possibilità di organizzazione del curriculum nella pluriclasse. Tali suggerimenti non devono però essere intesi in modo eccessivamente rigido, poiché è possibile, in fase progettuale, alternare le diverse proposte curriculari.

1. Curriculum parallelo. I bambini della pluriclasse vengono divisi in gruppi per età in modo che possano lavorare, anche a differenti discipline, in modo distinto e parallelo a diversi contenuti e attività. Questa proposta progettuale è molto vicina all'organizzazione didattica della classe tradizionalmente intesa.
2. Curriculum a rotazione. Tale curriculum funziona molto bene sia con pluriclassi formate da non più di due gruppi d'età diversa, sia quando vi è sufficiente certezza che la stessa docente rimanga ad insegnare per più anni (come già sappiamo uno dei problemi della pluriclasse è proprio l'elevato turn over dei docenti). I bambini presenti nella pluriclasse si trovano ad affrontare, per quell'anno scolastico, in una stessa disciplina, lo stesso argomento, l'anno successivo verrà trattato un topic usualmente presente nel syllabo dell'altro grado. Questa scelta didattica può essere fatta sia per topic specifici, sia su un intero curriculum.
3. Curriculum a spirale. Viene proposto alla pluriclasse un tema pensato per una materia o in chiave interdisciplinare richiedendo, a seconda delle fasce d'età che compongono il gruppo, modalità di approfondimento diverso.

Nessuno dei tre curricula sopracitati è prevalente (Little, 2001), d'altro lato come sottolinea Collins (1999) insegnare in una pluriclasse può essere l'occasione per sperimentare i curricula e utilizzare una didattica attiva e partecipativa

capace di soddisfare l'estrema eterogeneità del gruppo classe che l'insegnante si trova davanti.

Per fare un esempio, l'Istituto Omnicomprensivo Spataro di Gissi alterna, nella costruzione del suo curriculum, due tipologie: ad inizio anno la programmazione è per classi parallele. Nella programmazione settimanale invece si elaborano unità didattiche per singola pluriclasse in cui, ove possibile, vengono progettati percorsi a spirale che coinvolgono le diverse fasce d'età. I bambini, a partire dallo stesso contenuto spesso interdisciplinare, vengono guidati dagli insegnanti nel lavoro collaborativo e cooperativo<sup>2</sup> spesso con una differenziazione di compiti e attività a seconda dell'età. In particolare, questo aspetto nel cooperative learning trova un terreno fertile di espressione nel ruolo che viene assegnato a ciascun componente del gruppo, elemento che è in grado di salvaguardare le specificità di ciascuno.

#### **4. Metodi e metodologie in classi “a più velocità”**

A fronte di quanto fino ad ora illustrato, possiamo affermare che fare didattica in classi «a più velocità» (Torresan, 2015, p. 1) richiede il ricorso a metodi e metodologie diversificati, poiché plurali sono le età, i bisogni e i traguardi di cui l'insegnante deve tener conto. Unitamente a questa attenzione, come ricorda Bussadori, si dovranno scongiurare alcuni rischi, come creare un unico percorso non rispondente alle Indicazioni Nazionali, ridurre il livello di apprendimento dei più grandi a favore di quello dei più piccoli o, al contrario, formulare proposte rispondenti ai bisogni dei più grandi creando difficoltà di comprensione nei più piccoli (Bussadori, 2016).

Nel corso del presente paragrafo saranno richiamati metodi e metodologie che considerano il gruppo classe come risorsa e che più si confanno a stimolare la zona di sviluppo prossimale – alcuni dei quali sono stati utilizzati nel progetto descritto in questo volume – alla didattica non standard agita all'interno delle pluriclassi.

##### ***4.1 La differenziazione didattica***

Si deve a Carol Ann Tomlinson (1999) l'interesse che il mondo scientifico e scolastico ha rivolto alla differenziazione didattica, un approccio che invita a porre molta attenzione alle diversità, ai bisogni specifici e peculiari di ciascun allievo presente in classe. Riprendendo d'Alonzo (2016, p. 47) è possibile definire la differenziazione didattica «una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine

---

<sup>2</sup> Cfr. infra, *Parte seconda: proposte didattiche*.

affrontare il lavoro didattico con modalità differenti». La differenziazione didattica diviene quindi la risposta che l'insegnante adotta in risposta alle esigenze e ai bisogni di ciascuno studente.

È possibile attuare in classe tale approccio prestando attenzione a differenziare tre livelli: contenuto, processo, prodotto.

Tali livelli possono essere differenziati e quindi adattati alle caratteristiche dell'allievo, solo conoscendo in modo approfondito i propri alunni; informazioni che si riescono ad avere attraverso un'osservazione accurata e sistematica delle persone presenti all'interno della classe.

A livello di contenuto, che concerne ciò che il bambino deve apprendere al termine di una o più lezioni, è possibile porre attenzione alle specificità di ciascun alunno modulando la proposta didattica in modo da differenziare contenuti e abilità da acquisire, operazione utile non solo in caso di alunno con piano didattico individualizzato o personalizzato, ma anche all'interno delle pluriclassi che usualmente presentano livelli di raggiungimento delle competenze diversi o ancora può essere una pratica utile per tutti gli alunni perché permette all'insegnante di scegliere la modalità più opportuna a seconda del contesto, di proporre un'attività: forma scritta, orale, iconica, digitale.

In secondo luogo è possibile differenziare il processo, metodi e metodologie che possono essere messi in atto per promuovere negli studenti l'apprendimento e costruire i saperi coinvolgendo il discente. In questo senso è possibile proporre attività diversificate per singoli allievi o per gruppi di lavoro, alternando quindi attività individuali e di gruppo. Ancora, diventa rilevante organizzare spazi flessibili che possano essere quindi ri-adattati in modo coerente alla modalità di lavoro proposta.

Infine, a livello di prodotto è possibile chiedere output diversi che valorizzino le diversità e specificità degli allievi anche permettendo loro di utilizzare risorse e materiali di varia natura.

L'insegnante, a cui come è facilmente intuibile viene richiesta una puntuale progettazione didattica, monitora in itinere l'esperienza e, se necessario, rivede la proposta per adattarla e calibrarla opportunamente alle necessità degli allievi presenti in aula.

È facilmente prevedibile come questo approccio, rispettoso delle caratteristiche, degli interessi (scolastici ed extrascolastici) e delle singolarità degli allievi, possa essere utilizzato proficuamente nella complessa realtà delle pluriclassi perché in grado di raggiungere tutti e ciascuno.

#### **4.2 *Mutuo insegnamento***

Come segnalato da Parigi e Mangione (2023, p. 418) «la presenza di più gradi in una stessa classe costituisce un ostacolo per riprodurre la lezione simultanea o altre strategie di *whole class teaching*. Nell'organizzare la pluriclasse, l'insegnante

può scegliere se formare gruppi stabili o variabili, omogenei in base al grado, all'età e al bisogno, oppure eterogenei».

Come ricorda Bonaiuti (2014), tra le didattiche orizzontali adottabili nelle pluriclassi trova spazio il mutuo insegnamento: si fa riferimento a situazioni didattiche in cui gli studenti, sotto la regia dell'insegnante, sono abilitati a operare in funzione di facilitatori degli apprendimenti nei confronti dei loro compagni. All'interno di questa strategia rientrano modelli che in letteratura sono variamente denominati: *peer tutoring*, *reciprocal teaching*, *peer teaching*, *peer-mediated instruction*, *peer-assisted learning*.

Chi insegna in pluriclasse sa che non è infrequente che siano gli stessi alunni ad avviare spontaneamente una relazione di aiuto con i compagni più piccoli: si possono infatti osservare non solo richieste, ma anche offerte di aiuto, testimonianza del valore sociale dell'apprendimento. Tali processi possono rientrare in una strategia ben precisa dell'insegnante, nello specifico facendo in modo che il *tutor* non si sostituisca al *tutee* nello svolgimento di un compito, ma lo sostenga e lo orienti.

Il *peer tutoring*<sup>3</sup> è una strategia che gli studi evidenziano essere scarsamente utilizzata nelle pluriclassi (Engin, 2018) ma che può divenire una routine per rafforzare i concetti presentati all'inizio della lezione o in una lezione precedente (UNESCO, 2015), grazie ad esempio all'utilizzo di *flashcard* per l'apprendimento di definizioni, la memorizzazione di concetti o la costruzione del vocabolario. Gli studenti preparano una serie di schede, ognuna con un'informazione che desiderano padroneggiare. Su un lato della scheda è riportata la domanda e sull'altro la risposta. Lavorando a coppie, gli studenti possono anche scambiarsi i ruoli.

Molti sono i benefici che il tutoraggio tra pari porta sul piano cognitivo, interpersonale e della motivazione (Topping, 2014). Si potrebbe erroneamente pensare che sia solo il *tutee* a trarre vantaggio dal supporto personalizzato. In realtà il tutor, che non è un mero surrogato dell'insegnante, apprende tramite la funzione di insegnamento svolta (*learning by teaching*): grazie alla ripetizione consolida e migliora il suo apprendimento, migliora il senso di autoefficacia, sviluppa sensibilità verso l'altro e i suoi bisogni, aumenta la motivazione verso la scuola (Gagliardini, 2010).

Anche il *reciprocal teaching*, messo a punto da Palinscar e Brown (1984) per migliorare i processi di lettura e comprensione della lingua materna e adottato con soggetti dai 7 anni all'età adulta, può essere impiegato in tutti gli ambiti didattici e può dimostrarsi molto utile in contesti come le pluriclassi.

Durante una sessione di insegnamento reciproco, insegnante e alunni utilizzano le proprie conoscenze pregresse e il dialogo per costruire una comprensione

---

3 Tra le diverse forme che il peer tutoring può assumere si segnalano: peer tutoring di pari livello (same-level), peer tutoring di livello diverso (cross-level), peer tutoring di diverso livello e diverse istituzioni scolastiche, ruolo fisso o ruolo reciproco (fixed-role and reciprocal-role) (Gagliardini, 2010).

condivisa del testo. Vengono previste sessioni di conversazione, con l'insegnante e piccoli gruppi di studenti che, a turno, conducono la discussione. L'insegnante fa modeling, parafrasando e ponendo domande; gradualmente, cede il passo agli alunni. L'insegnante monitora la discussione e fornisce scaffolding cognitivo ricorrendo a quattro strategie di pensiero (summarizing, questioning, clarifying, predicting)<sup>4</sup>.

Ciò che è interessante è che il *reciprocal teaching* rende accettabile il fatto che gli studenti non capiscano il testo, secondo il principio che non sono i bambini a essere inadeguati, sono i testi ad essere per loro sfidanti: la mancanza di comprensione è infatti vista come una condizione naturale per l'apprendimento (Alton-Lee, Westera & Pulegatoa-Diggins, 2012).

### 4.3 Cooperative Learning

Per valorizzare la “risorsa-gruppo” all'interno di una pluriclasse si può fare ricorso al metodo del *cooperative learning* che vede l'apprendimento come esito dell'interazione sociale e costruzione attiva, in particolare fra pari. L'insegnante in questa situazione non insegna direttamente, ma crea le condizioni di apprendimento agendo da facilitatore.

Comoglio e Cardoso (1998, p. 21) – riprendendo i fratelli Johnson – mettono bene in luce che il cooperative learning è più che lavorare semplicemente in gruppo: «[...] la variabile significativa è la cooperazione fra gli studenti [...]. Le caratteristiche specifiche del Cooperative Learning possono, in genere, essere identificate nell'interdipendenza positiva, nell'interazione faccia a faccia, nell'insegnamento diretto e nell'uso delle abilità interpersonali, nell'agire in piccoli gruppi eterogenei, nella revisione del lavoro svolto e nella valutazione individuale e di gruppo».

L'elemento portante del metodo è l'interdipendenza positiva, che fa riferimento al pensare successi e insuccessi di ciascun membro del gruppo come strettamente legati a quelli degli altri.

Diverse sono le modalità per organizzare attività di *cooperative learning*, ognuna con elementi caratterizzanti e peculiarità specifiche: *student team learning*, *learning together*, *group investigation*, *collaborative approach*, *structural approach*, *complex instruction* (Johnson, Johnson & Holubec, 1996).

La letteratura mette inoltre in luce che esistono almeno tre tipi di gruppi di apprendimento cooperativo, ognuno con il suo scopo e la sua applicazione (Johnson, Johnson & Holubec, 1996):

- gruppi informali di apprendimento cooperativo: si tratta di gruppi temporanei che possono essere organizzati per lo svolgimento di attività brevi, legati a

---

<sup>4</sup> In sintesi, le quattro strategie di pensiero prevedono di riassumere piccole parti del testo in modo da far emergere le informazioni importanti; porsi delle domande a partire dagli elementi evidenziati, chiarire parole e frasi che non capiscono e prevedere ciò che potrebbe accadere nel testo.

micro-obiettivi. I gruppi informali sono particolarmente utili per segmentare una lezione, intervallando attività di gruppo;

- gruppi formali di apprendimento cooperativo: si tratta di gruppi che possono rimanere stabili per diverse settimane, lavorando su progetti estesi. Per garantire che tutti gli studenti sviluppino responsabilità individuale e siano coinvolti attivamente nei gruppi, gli insegnanti debbono assegnare a ciascuno un compito/ruolo specifico, in base ai loro punti di forza e alle loro capacità, oppure possono permettere agli studenti di scegliere i loro ruoli una volta raggiunto un certo livello di comfort e di indipendenza;
- gruppi cooperativi di base: si tratta di gruppi eterogenei, stabili e a lungo termine, che durano almeno un anno, composti da individui con attitudini e prospettive diverse. La responsabilità principale dei membri è di fornire il sostegno, l'incoraggiamento e l'assistenza di cui ha bisogno per progredire negli apprendimenti e nelle competenze sociali.

Richiamiamo dunque sinteticamente alcuni elementi a cui l'insegnante deve prestare attenzione per mettere a punto esperienze di cooperative learning (Garavaglia & Petti, 2022): chiara definizione di competenze traguardo, obiettivi, struttura dell'attività; costituzione di gruppi eterogenei, da 3-5 componenti<sup>5</sup>; assegnare i ruoli; definire assieme le regole; gestire tempi, spazi e materiali; dare sostegno (*scaffolding*) e monitorare il lavoro (*monitoring*).

Perché un'attività di lavoro cooperativo possa dirsi conclusa è importante prevedere una conclusione in grande gruppo, con discussione e sintesi dei lavori svolti, utile per il consolidamento dell'apprendimento degli alunni, sia sul piano cognitivo che su quello sociale (*group processing*).

Per concludere, rispetto alla necessità di operare una rotazione sistematica dei ruoli e dei compiti, richiamiamo le parole di Philippe Meirieu: «È addirittura la condizione essenziale perché una pratica cooperativa sia autenticamente “pedagogica”, cioè contribuisca allo sviluppo di ogni individuo e alla solidarietà tra tutti. Non è semplice, ma non è impossibile ed è estremamente formativo»<sup>6</sup>.

#### 4.4 Episodi di Apprendimento Situato (EAS)

Il metodo EAS è stato messo a punto da Pier Cesare Rivoltella e portato all'attenzione della scuola italiana nel 2013 nel volume *“Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato”* (Rivoltella, 2013).

Fondato sul ritmo ternario dell'anticipare, produrre e riflettere, l'EAS risponde a un'idea di apprendimento circoscritto, situato e significativo, nonché rispettoso del carico cognitivo pertinente (Rivoltella & Ferrari, 2021).

5 Nel cooperative learning informale i componenti possono essere 2-4.

6 In Internet, URL: [https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie\\_cooperative.htm](https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm).

Si tratta di una proposta che si fonda sull'idea della "classe-laboratorio", con piena accezione freinetiana. Secondo l'educatore francese «[...] a scuola leggere, scrivere, fare scienze o matematica equivale a confrontarsi con il passato, con la vita presente e reale, con problemi pratici e con questioni teoriche. Per realizzare questo Freinet portava gli allievi fuori dall'aula in senso fisico. Nella classe-laboratorio di oggi "uscire dalla scuola" significa esplorare il territorio ma anche esplorare la Rete» (Bricchetto, 2013a, p. 60)<sup>7</sup>.

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

**Tabella 1.** *Le fasi di un Episodio di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2013, p. 84).*

Il metodo EAS, come suggerito dal suo ideatore (Rivoltella, 2015), si presta a essere adottato come dispositivo didattico in pluriclasse in quanto ne ottimizza le peculiarità.

La fase preparatoria, solitamente avviata a casa con un compito individuale, in questo contesto può essere pensata in modalità cooperativa, in modo che non tutti svolgano la stessa attività e che il risultato complessivo aiuti a leggere il contributo di ciascuno come elemento chiave del lavoro della classe. Il lavoro preparatorio può anche essere assegnato in modo da valorizzare i talenti, rendendolo sfidante e lavorando sulla valenza formativa dell'errore (Gee, 2007).

La fase operatoria è quella dove la classe-laboratorio è all'opera, impegnata attivamente nell'imparare facendo, stimolata dalla consegna condivisa dall'insegnante: «[...] la proposta del docente deve aprirsi a una risposta plurale. In altri termini la consegna che egli dà alla classe dovrebbe sollecitare l'allievo a

<sup>7</sup> Cfr. infra, *Parte seconda: proposte didattiche*.

utilizzare formati e linguaggi di tipo diverso in relazione alla propria padronanza» (Bricchetto, 2013b, p. 140).

La fase ristrutturativa chiude il ciclo dell'EAS. Dopo la condivisione interna del lavoro, l'insegnante «[...] non sostituisce il lavoro dello studente, lo completa attivandone il momento riflessivo e, attraverso di esso, gli esiti metacognitivi» (Rivoltella, 2013, p. 48). Infine, l'insegnante prende la parola con la lezione a posteriori, «un intervento (chiarificatore, riflessivo, correttivo)» (Rivoltella, 2013, p. 6), solo dopo che gli alunni hanno provato a confrontarsi con un problema, un testo, una questione. Il valore della lezione a posteriori risiede nel fatto che «[...] il sapere esperto dell'insegnante è pienamente messo a profitto nella misura in cui viene interpellato dagli allievi, coinvolto nella soluzione di problemi, richiamato a fornire il suo punto di vista nella discussione di un caso» (Rivoltella, 2013, p. 48).

L'apprendimento promosso dagli EAS si fonda su «[...] attività sfidanti che abitano il lavoro individuale o di piccolo gruppo sempre in modo molto motivante e che non necessitano di una presenza effettiva dell'insegnante se non al momento di chiudere la fase preparatoria con il framework concettuale e di tirare le somme dell'EAS nella lezione a posteriori» (Rivoltella & Ferrari, 2021, p. 185).

Infine, spendiamo qualche parola in merito al ruolo della tecnologia nelle pluriclassi. In altra sede, facendo specifico riferimento all'esperienza della Scuola a distanza ligure (Zunino, 2015) che prevede il lavoro in teledidattica tra sedi remote connesse da una piattaforma e da un sistema di videocomunicazione (Ardizzone & Rivoltella, 2003), avevamo definito l'EAS come «impalcatura didattica per il governo della videoconferenza» (Triacca, 2015). Il metodo EAS, con il suo ritmo ternario e il suo sviluppo temporale circoscritto, offre di fatto all'insegnante una vera e propria «impalcatura didattica» che gli permette, in collaborazione con il tutor presente nella sede remota, di governare l'aula integrata in uno scambio continuo tra aula master e aula slave.

Come si comprende, si tratta di un metodo che, grazie alla regia didattica dell'insegnante e all'assunzione di una postura osservativa, prevede di attivare situazioni di pre-apprendimento autentiche (fase preparatoria), di mettere in situazione gli apprendimenti tramite una proposta laboratoriale in piccoli gruppi (fase operatoria) e di facilitare la ristrutturazione degli apprendimenti anche grazie alla lezione a posteriori (fase ristrutturativa).

#### ***4.5 Individualizzazione e personalizzazione***

Infine, per la promozione di una scuola inclusiva e di qualità, non possiamo non richiamare brevemente i due approcci dell'individualizzazione e della personalizzazione a cui abbiamo fatto indirettamente cenno nei passaggi precedenti.

Come sostiene Baldacci (2014), si tratta di misure formative tra di loro complementari che la scuola – qualsiasi scuola – dovrebbe integrare nel proprio profilo didattico. Entrambe si fondano sull'attenzione autentica alle differenze

personali di ciascuno studente, per quanto pertiene alle dimensioni cognitive, affettive e sociali (Baldacci, 2002).

Nello specifico, l'individualizzazione si riferisce a «quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento» (Baldacci, 2006, p. 11).

Si tratta dunque della possibilità di raggiungere obiettivi comuni con mediatori differenti e scelti in funzione delle esigenze dei soggetti, operando un adattamento dell'insegnamento «[...] ai loro codici linguistici, ai loro prerequisiti di partenza, ai loro stili cognitivi, ai loro ritmi di apprendimento» (Baldacci, 2006, p. 11). Concretamente, l'individualizzazione dell'insegnamento può essere messa in campo semplificando il materiale didattico, agendo sulla sequenza dei contenuti, adeguando il tempo a disposizione per lo svolgimento di un'attività, integrando azioni di peer tutoring.

La pluriclasse, composta da un gruppo di studenti contenuto, rappresenta un contesto propizio, soprattutto per praticare la personalizzazione: l'insegnante può infatti più facilmente conoscerne difficoltà e capacità, rendendo operativi percorsi personalizzati più efficacemente che in una situazione didattica standard (Rivoltella, 2015).

Personalizzare significa costruire percorsi con relativi obiettivi a misura di studenti, impiegando «strategie didattiche che mirano a dare l'opportunità ad ogni alunno di sviluppare le proprie potenzialità intellettive, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie aree di eccellenza» (Baldacci, 2006, p. 13), ovvero i propri punti di forza e le proprie preferenze. Richiamando Rivoltella, potremmo dire che la personalizzazione richiede «di “fare le differenze”», proprio «per essere equi» (Rivoltella, 2021, p. IV).

Richiamando Baldacci, le condizioni che consentono l'attuazione della personalizzazione possono essere così sintetizzate: pluralismo dei percorsi formativi (ovvero piste di lavoro indirizzate a obiettivi differenti), reale possibilità di scelta da parte dell'alunno guidata dalla consapevolezza circa il proprio profilo di abilità, realizzazione di un adeguato contesto didattico (Baldacci, 2006, p. 13).

Nella pluriclasse tenere in considerazione la variabile anagrafica e dunque i diversi livelli di maturazione personale e di competenza di ogni bambina e bambino che la compone, unitamente alla componente relazionale che li lega, risulta fondamentale per costruire un dispositivo di classe che dia valore alle diversità, adottando una pedagogia che considera l'eterogeneità come una ricchezza e non un limite (Connac, 2012).

Si tratta dunque di accompagnare bambine e bambini delle pluriclassi a percorrere una «strada maestra» orientata al raggiungimento di specifiche mete che garantiscano il diritto a una cittadinanza attiva che al contempo prevedano l'opportunità di uscire dal percorso principale per «camminare e sostare entro

molteplici sentieri secondari» dove esplorare ulteriori occasioni di apprendimento in relazione alle proprie curiosità e attitudini (Vannini, 2019, p. 125).

## 2. Conclusioni

Nel capitolo abbiamo cercato di soffermarci dal punto di vista teorico, sulla didattica agita nelle pluriclassi mettendone in evidenza alcuni aspetti: la progettazione di percorsi ed attività dotati di senso, che tengano conto dei bisogni dei bambini senza dimenticare l'ambiente che li circonda; il valore del lavoro collaborativo tra gli insegnanti (collegialità); l'utilizzo di metodi e metodologie diversificati, poiché plurali sono le età, i bisogni e i traguardi di cui l'insegnante deve tener conto. In chiusura diventa rilevante sottolineare quanto emerge dalle ricerche internazionali (Anderson & Pavan, 1993) secondo cui i benefici (percepiti e reali) delle classi pluriclassi includono prevalentemente aspetti socio-emotivi degli studenti, competenze comunicative e autostima (Veenman, 1996).

Come evidenziano anche le proposte didattiche<sup>8</sup>, l'interazione tra gli studenti di età diverse, incoraggiata anche dagli insegnanti attraverso didattiche collaborative e cooperative, incrementa competenze comunicative e comportamenti socialmente competenti tra gli alunni favorendo la crescita sociale ed emotiva dei bambini (Cornish, 2006). Inoltre la classe, favorita anche dal numero esiguo dei suoi componenti, diventa un contesto inclusivo, in cui ciascuno si sente autenticamente riconosciuto, in cui si è liberi di esprimersi e di sbagliare. Questi elementi contribuiscono ad accrescere il senso di autoefficacia e l'autostima degli alunni. È possibile definire un contesto di questo tipo, in cui la relazione educativa è curata, un vero e proprio spazio di risonanza (Rosa, 2020), una scuola che riesce ad attrarre ciascun alunno a sé senza lasciarsi sfuggire nessuno permettendo altresì a ciascun bambino di “viaggiare al proprio ritmo”.

## Bibliografia

- Alton-Lee, A., Westera, J. & Pulegatoa-Diggins, C. (2012). *Reciprocal teaching*. Retrieved May 5, 2023 (<https://tinyurl.com/fwbn7av8>)
- Amadini, M. (2020). La scuola: il lavoro nel collegio. In Kanizsa, S. & Zaninelli, F. L. (Eds.), *La vita a scuola* (pp. 157-176). Milano: Raffaello Cortina.
- Anderson, R. H. & Pavan, R. (1993). *Nongradedness. Helping It to Happen*. Lancaster: Technomic Publishing Company.

---

8 Cfr. infra, *Parte seconda: proposte didattiche*.

- Ardizzone, P. & Rivoltella, P. C. (2003). *Didattiche per l'e-learning*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia: Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2006). Personalizzazione e individualizzazione. *Innovazione educativa*, 5-6 (maggio-giugno), pp. 11-14. Bologna: Istituto regionale di ricerca per l'Emilia-Romagna.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET Università.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bricchetto, E. (2013a). La classe-laboratorio di Freinet. In Rivoltella, P. C., *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato* (pp. 59-62). Brescia: La Scuola.
- Bricchetto, E. (2013b). Progettare il momento operatorio. Il Lesson Plan. In Rivoltella P. C. *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato* (pp. 140-144). Brescia: La Scuola.
- Bussadori, G. (2016). La didattica multidisciplinare inclusiva delle pluriclassi di montagna. Riflessioni di un insegnante operante nel contesto altoatesino. In Smorti, M., Tschiesner, R., & Farneti, A. (Eds.), *Psicologia per la Buona scuola* (pp. 265-272). Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teacher's professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), pp. 81-101. Elsevier Ltd.
- Collins, T. (1999). *Attracting and retaining teachers in rural areas*. Retrieved April 23, 2023 (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438152.pdf>)
- Comoglio, M. & Cardoso, M. A. (1998). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Connac, S., (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris: ESF Ed.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), pp. 1-25. Lawrence: University of Kansas Libraries.
- Cornish, L. (2006). What is multi-grade teaching? In Cornish, L. (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 9-26). Armidale, Australia: Kardoorair Press.
- Cramerotti, S. & Cattoni, A. (2015). La collaborazione e la co-progettazione tra insegnanti. In Inanes, D. & Cramerotti, S. (Eds), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching* (pp. 39-56). Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Engin, G. (2018) The opinions of the multigrade classroom teachers on multigrade class teaching practices (multiple case analysis: Netherlands-Turkey example). *International Journal of Progressive Education*, 14(1), pp. 177-200. Chicago: INASED.
- Farnè, R. & Agostini, F. (2014) (Eds). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Bergamo: Edizioni Junior.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, pp. 9-27. Taylor and Francis Group.
- Friend, M. & Cook, L. (2000). *Interazioni: tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti della scuola*. Trento: Erickson.
- Gagliardini, I. (2010). L'aiuto reciproco in classe: esperienze di peer tutoring. *Psicologia e scuola*, 7, pp. 11-18. Firenze: Giunti scuola.
- Garavaglia, A., & Petti, L. (2022). *Nuovi media per la didattica*. Milano: Mondadori Education.
- Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), pp. 481-497. Elsevier Ltd.
- Kalaoja, E. (2006). Change and innovation in multi-grade teaching in Finland. In L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 215-228). Armidale, Australia: Kardoorair Press.
- Mangione, G. R. J. (2021). Lavorare in pluriclasse: elementi chiave e teaching tips educative. In Cannella, G., Mangione, G. R. J. & Rivoltella, P. C. (Eds.) *A scuola nelle piccole scuole* (pp. 76-100). Brescia: Morcelliana.
- Meirieu, P. (2013) (Ed.). *Il piacere di apprendere*. Teramo: Gruppo Lisciani.
- Meirieu P. *La pédagogie coopérative*. Retrieved May 5, 2023 ([https://www.meirieu.com/ DICTIONNAIRE/pedagogie\\_cooperative.htm](https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm))
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The reading teacher*, 39(8), pp. 771-777. International Literary Association.
- Parigi, L., & Mangione, G. R. J. (2023). La pluriclasse: credenze, difficoltà e pratiche degli insegnanti italiani. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1(1), pp. 415-436. Roma: Editoriale Anicia.
- Rivoltella, P. C. (2021). Introduzione. In Cannella, G., Mangione, M. G. & Rivoltella, P. C. (Eds.) (2021). *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche* (pp. III-VII). Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. & Ferrari, S. (2021). La didattica EAS e la formazione dei tutor. In Cannella, G., Mangione, M. G. & Rivoltella, P. C. (Eds.), *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche* (pp. 180-194). Brescia: Morcelliana.
- Rosa, H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Morcelliana.

- Sarracino, F. (2017). La progettazione didattica come risposta alla complessità della classe. In Rivoltella, P. C. & Rossi, P. G., *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. (pp. 209-230) Brescia: La Scuola.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Topping, K. (2014). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.
- Torresan, P. (2015). Una classe a più velocità: orientamenti, strategie, possibilità per chi opera in una multiclasse. *Bollettino Itals*, 13(57), pp. 1-22, Venezia: Laboratorio Itals.
- Triacca, S. (2015). La funzione del tutor EAS. In Rivoltella, P. C., *Didattica inclusiva con gli EAS* (pp. 243-247). Brescia: La Scuola.
- UNESCO (2015). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. Retrieved May 5, 2023, (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101>).
- Vannini, I. (2019). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Research*, 66(3), pp. 323-340 (<https://doi.org/10.2307/1170526>).
- Vertecchi, B. (1982). *Scuola elementare e nuovi programmi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zunino, L. (2015). La “scuola EAS”: aspetti organizzativi e didattici. In Rivoltella, P. C. *Didattica inclusiva con gli EAS* (pp. 231-236). Brescia: La Scuola.

# Cap. 2. Didattica e tecnologie digitali a supporto delle pluriclassi

*Filippo Bruni*

## 1. Una premessa: uguaglianza/diversità

Nella creazione delle classi – in una logica organizzativa ormai consolidata – viene privilegiato un approccio basato sull'omogeneità. In termini di aspettative, avere un gruppo della medesima età evoca esigenze formative e potenzialità di apprendimento simili per tutti gli allievi. Creare gruppi omogenei, stabilire obiettivi e percorsi di apprendimento per destinatari tra di loro simili permette di gestire le attività di insegnamento in maniera standardizzata, con minore fatica e maggiore efficacia. E tutti i fattori che possono essere portatori di potenziali differenze (numero degli allievi di ciascuna classe, presenza di disabili...) vanno attentamente gestiti per creare situazioni di partenza che siano possibilmente le stesse per tutti: se non è possibile avere gruppi perfettamente omogenei al loro interno va cercata una omogeneità tra i gruppi, distribuendo nel modo più equo tutto ciò che è "differente".

La dimensione gestionale di un istituto scolastico, e quindi anche una equa distribuzione del carico di lavoro per chi insegna, ha il suo comprensibile e giusto rilievo, ma va segnalata, nella medesima direzione, anche una tradizione storica che ha inciso nelle pratiche didattiche: «dal XVIII sec. prende il via, in forme e tempi diversi, ma comunque su larga scala, in tutta Europa, un graduale processo di standardizzazione e omologazione didattica, organizzativa e disciplinare» (Pruneri, 2021, p. 5). Sulla scia del pensiero illuminista si fa strada e si afferma l'idea di un programma centralmente definito, di lezioni impartite a più allievi, di libri di testo, con «un principio economico, pedagogico e ideologico»: «un solo maestro [...] poteva svolgere una lezione destinata contemporaneamente a più allievi ottimizzando, quindi, i costi dell'alfabetizzazione» (Pruneri, 2021, p. 5) e garantendo forme di omogeneità a livello nazionale nei processi educativi.

Guardando quanto avvenuto negli ultimi decenni nella scuola, emergono con forza diversi elementi che rappresentano per la didattica una sfida ancora aperta, rendendo sempre più eterogenei i gruppi classe e mettendo in crisi approcci

standardizzati: la disabilità, i disturbi specifici dell'apprendimento, i bisogni educativi speciali e tutto ciò che è legato alla presenza di allievi con culture "altre". È stata coniata l'espressione *Situazioni Didattiche Non Standard* (Rivoltella, 2015) proprio per indicare quei contesti che si allontanano dai canoni della "normalità". E si tratta di situazioni che, proprio per le criticità che presentano, costituiscono luoghi di ricerca e sperimentazione di primaria importanza per lo sviluppo di approcci didattici che potranno essere trasposti in altri contesti. Le pluriclassi – intese come «tipologia di classi dove gli studenti appartenenti a classi diverse sono collocati in una medesima classe» (Cornish, 2006, p. 9) – entrano a pieno titolo in tale processo.

## 2. Piccoli gruppi, pluriclassi e didattica: dati e prospettive

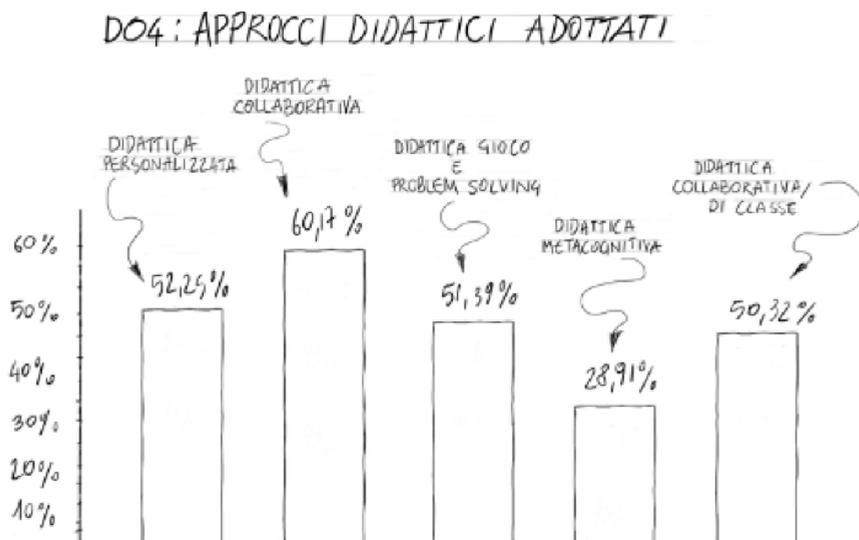
Accertata, sia pure solo nei termini più generali dell'equilibrio tra uguaglianza e diversità, l'importanza del tema delle pluriclassi, va preso atto di alcuni dati emersi dalla ricerca in relazione alla didattica nei piccoli gruppi classe e nelle pluriclassi. Hattie – utilizzando la metodologia della meta-analisi che prova a raccogliere in maniera sistematica gli esiti delle ricerche sperimentali – attribuisce alla piccola dimensione del gruppo classe un effetto positivo in definitiva basso, la situazione relativa alle multi-grade/multi-age classes – che sono spesso gruppi di piccole dimensioni – si ferma ad un livello addirittura inferiore (Hattie, 2009). Si tratta però di interpretare tale dato. In prima battuta può essere recepita una distinzione tra *multi-grade class* e *multi-age class*. Cornish – sottolineando come l'espressione *multi-age class*, classe con allievi di differenti età, sia usata in maniera troppo ampia ed indeterminata, mettendo insieme quanto dettato dalla necessità e quanto intenzionalmente voluto – ritiene che la principale differenza tra *multi-age class* e *multi-grade class* (intesa come gruppo classe con allievi appartenenti a livelli di anni scolastici differenti), sia data dal fatto che nella *multi-age class* «le decisioni riguardo l'apprendimento degli studenti non sono prese su assunzioni relative alla loro età o al loro livello di anno scolastico»: ciò che in definitiva conta è che l'insegnante «guardi a ciascuno studente come un individuo e strutturi le attività di apprendimento sulla base dei bisogni individuali di ciascuno» (Cornish, 2006, p. 13). Una tale indicazione segnala come possano essere presenti approcci decisamente differenti che possono portare a differenti risultati finali.

Lo stesso Hattie, di fronte allo scarto tra le intuibili aspettative positive dell'insegnamento ad un piccolo gruppo (legate principalmente alla maggiore disponibilità di tempo per seguire i singoli allievi) e i limitati risultati finali attestati dalla ricerca sperimentale, segnala due possibili spiegazioni. La prima è data dal fatto che «gli insegnanti delle classi più piccole adottano gli stessi metodi di insegnamento che usano nelle classi più numerose» (Hattie, 2009, p. 86). Un'ulteriore seconda considerazione, che sviluppa la prima, è data dal

cambiamento delle modalità ottimali di insegnamento (*concept of excellence teaching*) in relazione alla dimensione della classe: nel gestire l'insegnamento per un grande gruppo si presuppone che gli allievi abbiano già adeguate capacità di autoregolazione e che il docente si occupi principalmente del contenuto. La dimensione del gruppo classe evoca approcci diversi e le potenzialità legate al piccolo gruppo e alle pluriclassi risultano essere ancora in gran parte inesprese: nel contesto internazionale, fino circa dieci anni fa, in termini complessivi «i docenti tendono ad insegnare distintamente i differenti curricula, a mantenere i livelli di anno scolastico, a offrire lezioni separate per ciascun gruppo» (Hattie, 2009, p. 93).

Prendendo in considerazione una più recente indagine realizzata dall'INDIRE nel contesto italiano nell'anno scolastico 2015/2016, con un campione di 453 docenti, emergono risultati differenti e decisamente più incoraggianti: gli approcci più diffusi sono quelli dati dalla didattica collaborativa e dalla didattica personalizzata (Mangione, 2021b) (Fig. 1).

Se, in vista dell'acquisizione di più alti livelli cognitivi, sono da attuare tanto processi di individualizzazione – che offrano percorsi diversi per obiettivi condivisi ed evitino che «le diversità tra gli alunni si trasformino in disuguaglianze» (Baldacci 2005, p. 8) – quanto processi di personalizzazione, che diversificano, allievo per allievo, gli obiettivi finali (Rossi, 2005), allora le pluriclassi si presentano come uno dei luoghi di sperimentazione più pertinenti. La linea di sviluppo in corso, documentata dall'indagine dell'INDIRE, sembra avvalorare tale prospettiva. Del resto la stessa categoria dell'inclusione – definita, già in tempi ormai lontani, come «un processo che affronta e risponde alla diversità dei bisogni di tutti i discenti aumentando la partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità, e riducendo l'esclusione all'interno dei processi educativi dai processi educativi» (UNESCO 2015, p. 13), costituisce un'altra cornice che, attraversando l'intera didattica e non fermandosi solo su specifici settori, offre un ulteriore stimolo. In definitiva, pur nella consapevolezza delle difficoltà che possono caratterizzare le pluriclassi ed evitando approcci ingenuamente ottimistici, documentare le pratiche didattiche nelle pluriclassi, sperimentare approcci efficaci e supportarne la diffusione rimane una prospettiva interessante e da perseguire.



**Fig. 1.** *Approcci didattici adottati da parte del campione della ricerca promossa dall'INDIRE (Mangione 2021b, p. 109)*

### 3. Pluriclassi, didattica e tecnologie digitali

In questi decenni una grande attenzione è stata data all'uso delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento/apprendimento. Da un lato va preso atto, e sarebbe del tutto ingenuo pensare altrimenti, dei cambiamenti radicali generati dal web. Ci si trova di fronte ad una commistione tra ciò che è digitale e ciò che non lo è: «il mondo digitale online trabocca nel mondo analogico offline, con il quale si sta mescolando» (Floridi 2017, p. 47). Gli oggetti e le tecnologie digitali non sono strumenti del tutto neutri: senza richiamare forme di determinismo va preso atto che evocano e di fatto propongono pratiche, anche didattiche, sviluppando specifiche forme di intelligenza e di apprendimento. Dall'altro lato vanno evitati i rischi della retorica tecnocentrica (Ranieri, 2011): storicamente, in ambito formativo, si ripresenta il rischio di forme di infatuazione nei confronti della tecnologia emergente senza forme di adeguata verifica che, all'innovazione effettuata, segua un effettivo incremento dei livelli di apprendimento. E questo pone un problema di fondo in relazione alle metodologie di insegnamento: la centralità va alla progettazione didattica piuttosto che al semplice uso di uno specifico strumento digitale o di una determinata applicazione (Garavaglia & Petti, 2022). La dimensione digitale, più che un aspetto autonomo e separato, rappresenta un elemento – interno e incorporato – nella progettazione.

Procedendo in tale direzione il primo passo diventa quindi quello di individuare le strategie didattiche proprie della pluriclasse. Vista l'eterogeneità costitutiva della pluriclasse, dal punto di vista didattico, il problema principale è dato dalla ricerca di un equilibrio tra azioni gestite prioritariamente dall'insegnante e rivolte all'intera classe – azioni che non possono che essere in qualche modo limitate – ed azioni pensate per gruppi e per il tutoraggio tra pari in cui, sia pure con forme e livelli diversi, si fa strada la progressiva autonomia degli allievi sotto il coordinamento e la tutela dell'insegnante.

Riprendendo la sintesi offerta da Mangione (2021a) e procedendo in maniera tassonomica, sono segnalate in primo luogo le strategie in cui l'attività è rivolta all'intera classe nonostante la sua eterogeneità (*Whole-Class Activity*). L'approccio *One Subject to All Grades* si differenzia in quanto dopo aver posto «l'attenzione su alcuni elementi comuni [...] poi prosegue con la differenziazione di compiti e attività per ogni grado» (Mangione 2021a, p. 87). Seguono attività di gruppo (*Non-Taught Groups*), e attività di peer tutoring centrate sulla collaborazione tra allievi più grandi e più esperti da un lato e allievi più piccoli ed inesperti dall'altro (*Cross-Age and Cross-Grade*).

Cercando di offrire un quadro generale di come le tecnologie digitali interagiscano e supportino la progettazione e le strategie didattiche possono essere distinti tre livelli (Tab. 1).

1. Fase preliminare	1.1 Predisposizione dei materiali	Web, produzione video...
	1.2 predisposizione dell'ambiente	Ambienti di lavoro on line
2. Strategie didattiche	2.1 <i>Whole-Class Activity</i> 2.2 <i>One Subject to All Grades</i>	- schermo interattivo - video e testi digitali - mappe e organizzatori grafici - ...
	2.3 <i>Non-Taught Groups</i> 2.4 <i>Cross-Age and Cross-Grade</i>	- Dispositivi individuali o di gruppo anche per attività laboratoriali e giochi di ruolo - gamification - ...
3. Documentazione e valutazione		- Strumenti e spazi per la documentazione on line - registro elettronico - e-portfolio

**Tab. 1.** *Progettazione/attività didattiche e tecnologie digitali*

Un primo livello è dato dalla fase preliminare che precede l'attività con la classe. Le attività di macro e micro progettazione, oltre a tutta una serie di azioni che qui non vengono prese in considerazione, implicano la predisposizione di materiali didattici che almeno in parte sono digitali. Insegnare in una pluriclasse richiede una maggiore difficoltà ed una maggiore cura nel mettere a punto *lesson planning*, video, immagini, testi, schede. Senza ripercorre la nascita e lo sviluppo dei learning objects e degli OER (*Open Educational Resources*), basta ricordare, in termini del tutto generali, che il web costituisce una risorsa a disposizione di tutti gli insegnanti, sottolineando che chi lavora in una pluriclasse è chiamato ad un'indagine più attenta ed articolata. E, oltre al reperimento e all'adattamento di quanto già predisposto, si apre la dimensione della produzione di materiali mirati e originali: in tal senso occorre valorizzare e supportare le competenze digitali di chi insegna.

Sempre all'interno della fase preliminare può essere collocato il contributo offerto dagli ambienti on line in generale e dalle piattaforme per l'e-learning. In primo luogo, in una prospettiva informale, va segnalato l'uso che ne viene fatto dagli insegnanti a supporto della loro professione: sono ormai numerosi ed affermati a livello nazionale tanto i gruppi Facebook di reciproco supporto tra gli insegnanti, quanto forme di consulenza da parte di esperti. In secondo luogo si apre il campo delle piattaforme per l'e-learning, a partire da quelle open-source come Moodle per arrivare a quelle proprietarie. Se l'esperienza, si spera ormai passata, della pandemia ne ha promosso un uso, legato all'emergenza, sostitutivo rispetto alle attività in presenza, rimane aperta la prospettiva di un ambiente "aumentato", dove l'on line non sostituisce ma integra ed amplia lo spazio tradizionale della classe. In tal senso possono essere ricordate sia l'impostazione in dual mode, che vede contemporaneamente coinvolti gli studenti parte in presenza parte on line (permettendo, ad esempio, ad un allievo ammalato di partecipare alle attività didattiche), sia la possibilità di collaborare con altre classi ed altri istituti scolastici in una logica di rete che può essere non solo locale ma anche sovranazionale, come per le esperienze fatte con eTwinning (<https://etwinning.indire.it/>), una modalità di gemellaggio elettronico tra classi appartenenti a istituti scolastici europei.

Un secondo livello riguarda le strategie didattiche e l'effettiva gestione delle attività didattiche durante il percorso scolastico.

All'interno del secondo livello va fatta una prima distinzione tra gli approcci che vedono prevalere le attività rivolte all'intero gruppo classe (*Whole-Class Activity* e *One Subject to All Grades*) e quelle in cui sono centrali le attività di gruppo e di tutoraggio tra pari (*Non-Taught Groups* e *Cross-Age and Cross-Grade*).

Nel primo caso ci si trova in situazione simile a quella di classi omogenee per grado scolastico e, senza entrare nello specifico delle architetture dell'istruzione e dei formati utilizzati, anche rimanendo in una logica prevalentemente trasmissiva, il supporto delle tecnologie digitali può essere già ampiamente presente.

A gestire l'uso delle tecnologie è, in questo caso, chi insegna. L'uso degli schermi interattivi, che stanno ormai sostituendo le lavagne interattive multimediali (LIM), permette al docente di accedere alle risorse del web utilizzandole direttamente in aula, di poter usare video, immagini statiche, testi, di poter far uso di mappe e altri organizzatori grafici (Bonaiuti, 2011) ricorrendo ad una molteplicità di applicazioni spesso gratuite.

Nel secondo caso – visto il più alto livello di coinvolgimento degli allievi – le tecnologie digitali e l'uso delle varie tipologie di strumenti si estendono all'intero gruppo classe, in termini di fruizione di contenuti, di interazione con l'insegnante e i propri pari, in termini di produzione. A livello di fruizione, immagini, video e testi possono essere resi disponibili su strumenti messi a disposizione dei gruppi e delle coppie di allievi. Possono essere pensate forme di interazione tra docente e allievi con strumenti ormai noti come Kahoot (<https://kahoot.com>) e Quizlet (<https://quizlet.com/it>), possono essere progettate e attuate attività di produzione di testi, disegni, mappe, fotografie utilizzando strumenti digitali anche di recupero (come smartphone senza scheda sim per fare fotografie). Ed entrando in logiche laboratoriali centrate sul fare si apre la possibilità – che va comunque sempre ricondotta ad una strutturata progettazione didattica in cui siano definiti gli obiettivi di apprendimento – di usare tanto specifici strumenti come le stampanti 3D, quanto di entrare nella dimensione della robotica che costituisce un universo in cui una molteplicità di tipologie di strumenti – da quelli programmabili in modo elementare come le bee-bot, ai robot line follower come ozobot – può supportare percorsi volti all'apprendimento di abilità logico-matematiche e della scrittura facendo riferimento alla dimensione ludica e all'immaginario infantile (Bruni & Nisdeo, 2017).

Il terzo livello riguarda la documentazione e la valutazione che, ovviamente, non sono temporalmente successive alla progettazione e alla gestione dei percorsi di insegnamento/apprendimento ma ne costituiscono una dimensione trasversale ed interna. A questo livello occorre sottolineare come le risorse digitali abbiano reso più agevoli e semplici i processi di documentazione e di valutazione. I formati digitali permettono di lasciare traccia tanto del lavoro svolto da chi insegna quanto delle produzioni realizzate dagli allievi: tramite un sito web, un blog, un social network è possibile mostrare, prestando le dovute attenzioni alla privacy e ottenendo le opportune liberatorie, i livelli di apprendimento raggiunti dalla classe. In una logica attenta alla dimensione della personalizzazione, che caratterizza in modo particolare la pluriclasse, la realizzazione di un e-portfolio (Bonaiuti & Dipace, 2021) può costituire, al di là di obblighi burocratici, una modalità per mostrare tramite una raccolta significativa di prodotti le competenze raggiunte dai singoli allievi: la dimensione digitale permette forme di raccolta e di gestione che possono rendere più facile sia la comunicazione alle famiglie, sia un processo di riflessione con una forte valenza orientativa per gli allievi.

Se le tecnologie digitali sono interne alle strategie didattiche e se la gestione della pluriclasse richiede forme di particolare attenzione alle differenti situazioni degli allievi, sarebbero da presentare e analizzare le singole metodologie (*cooperative learning, peer tutoring...*) e comprendere quale specifico supporto può essere dato da specifici hardware e software. A titolo di esempio ed in termini generali ci si limita a segnalare due possibili approcci.

#### 4. Un primo esempio: la *flipped classroom*

L'elemento costitutivo della *flipped classroom*, l'insegnamento capovolto, è dato, come noto, dall'inversione del tempo legato alle tradizionali attività di insegnamento in aula, con il tempo proprio dei compiti da svolgere a casa (Maglioni & Biscaro, 2014). Le peculiarità di tale capovolgimento vanno comprese per evitare forme di possibile banalizzazione: in una logica puramente trasmissiva la lezione potrebbe essere sostituita da un compito da svolgere a casa – come, ad esempio, la lettura di un testo o lo studio di un manuale – per procedere successivamente in aula a forme di discussione e di approfondimento che potrebbero appiattirsi su momenti di valutazione del tutto tradizionali.

Per evitare forme riduzionistiche e coglierne le potenzialità in relazione alla gestione di una pluriclasse, il capovolgimento proprio della *flipped classroom* deve essere applicato secondo criteri precisi, in modo da rispettarne due caratteristiche fondamentali.

La prima è legata alla fruizione dei contenuti prevalentemente al di fuori del contesto scolastico e questo implica in termini generali il ricorso sistematico a risorse digitali, che rappresenta un elemento costitutivo della classe capovolta. Si possono proporre quindi anche testi e schede, ma, principalmente, materiali multimediali: dalle videolezioni a strumenti interattivi che permettano simulazioni, esperienze virtuali, contatti con una pluralità di soggetti (Cecchinato, 2014). La centralità della dimensione multimediale emerge sin dalle origini: nella presentazione di una delle prime esperienze, quella realizzata alla Miami University, si segnala che «questo metodo usa una molteplicità di stili di insegnamento, anche se il criterio fondamentale è (nella più ampia delle definizioni) la multimedialità» (Lage et al., 2000, p. 32) L'importanza attribuita alla multimedialità è tale da considerare come strumento fondamentale un sito web, adeguatamente strutturato, in cui collocare le indispensabili risorse e far interagire i corsisti. Tale aspetto assume una rilevanza particolare in relazione alla pluriclasse: l'eterogeneità dei suoi componenti richiede contenuti e materiali diversi. La dimensione digitale – oltre a facilitare il lavoro di chi insegna permettendo modalità di reperimento, di rielaborazione e di produzione che precedentemente non erano disponibili – rende possibile diversificare contenuti e proposte.

Il secondo aspetto è dato invece da una nuova impostazione del lavoro in aula e le potenzialità innovative si giocano soprattutto in questa dimensione. Nel

momento in cui le attività legate ad una prima presentazione (e ad una prima conoscenza) dei contenuti si collocano in gran parte fuori della scuola, in aula si sposta parte del lavoro che gli allievi affrontavano a casa permettendo approcci attenti alla individualizzazione e alla personalizzazione. L'eterogeneità delle classi, già in condizioni di normalità, si scontra con la prassi di trovare un destinatario standard delle attività didattiche con il rischio di annoiare alcuni allievi e escluderne altri (Cecchinato & Papa, 2016). Il problema si pone con forza ancora maggiore nelle pluriclassi: la classe capovolta permette di recuperare tempo e risorse per rendere protagonisti i singoli allievi con attività didattiche a loro mirate. In termini ancora più generali la classe capovolta si muove in una logica inclusiva, rispettando e promuovendo le differenze presenti tra gli studenti grazie alla varietà dei contenuti proposti prima delle attività in classe, prestando una adeguata attenzione al contesto e utilizzando forme di discriminazione positiva.

## 5. Un secondo esempio: la gamification

Il gioco, già prima di essere considerato nella specifica dimensione dell'insegnamento e dell'apprendimento, costituisce un universo ben difficile da definire: può ricomprendere al suo interno atteggiamenti e azioni fortemente differenti: solo limitandosi alle categorie individuate da Caillois (1981), all'interno del gioco si ritrova la dimensione agonistica e competitiva, ma anche quella, in qualche modo opposta, legata al rischio e all'azzardo, la dimensione legata al travestimento e alla maschera, la dimensione della vertigine e dello stordimento. Nonostante le difficoltà a delimitarne l'ambito, nel contesto contemporaneo, il gioco «è una risorsa tanto più preziosa quanto più ci troviamo in situazioni che richiedono un adattamento difficile da programmare» (Ortoleva, 2012, p. 118) al punto che ormai da tempo si parla di competenze ludiche (*gaming literacy*) come capacità di affrontare in modo nuovo, andando al di là di rigidi approcci disciplinari, i problemi emergenti della società digitale (Zimmermann, 2014).

Del resto – a partire dall'età infantile in cui gioco e crescita procedono affiancati – le attività ludiche costituiscono una forma di apprendimento, permettendo di sperimentare ruoli, di individuare gli elementi che caratterizzano la cultura in cui ci si trova ad operare manipolando materiali e strumenti. E le forme ludiche introdotte dalla cultura digitale si pongono in una linea di sostanziale continuità amplificando un processo già in essere: si pensi, a solo titolo di esempio, alla funzione che possono avere alcune tipologie di videogiochi nella costruzione dell'identità personale. Come osserva Gee (2013) chi gioca, oltre a rapportarsi alla propria identità reale e a quella virtuale proposta dal videogioco, elabora una identità proiettiva che media tra le altre due rendendo possibile un processo riflessivo sui desideri e sui valori personali. In sintesi il gioco rappresenta nella nostra epoca «una modalità di impegno attivo, che incoraggia la sperimentazione e l'assunzione di rischi, che vede il processo di risoluzione di un problema tanto importante

quanto il trovare la risposta stessa, che offre obiettivi chiaramente definiti e ruoli che incoraggiano forti identificazioni e investimenti emotivi» (Jenkins, 2010, p. 103).

Dall'indicazione di Jenkins emerge già come il gioco rappresenti una risorsa dal punto di vista didattico: per quanto vadano distinte le attività propriamente *ludiche* da quelle *ludiformi* (Visalberghi, 1958) al fine di evitare modalità superficiali ed inefficaci di uso del gioco in ambito scolastico, è intuibile quanto le metodologie didattiche basate sul gioco e supportate dalla dimensione digitale possano essere funzionali ai processi di insegnamento e apprendimento.

Tra le innumerevoli modalità con cui il gioco può entrare in un'aula scolastica, si segnala quella con una valenza più generale: la *gamification*. Con tale termine si intende «l'uso del pensiero ludico e di meccanismi ludici per coinvolgere le persone e risolvere problemi» (Zichermann & Cunningham 2011, p. xii): di fatto si tratta di utilizzare un approccio ludico, riprendendo tratti tipici dei videogiochi, in contesti che non sono ludici. La *gamification* implica l'uso di determinati meccanismi e strategie (Bruni, 2019). Tra i meccanismi possono essere ricordati i *punteggi* ed i *livelli*: la dimensione competitiva del gioco, ben conosciuta tramite i videogiochi, va introdotta con grande attenzione e possibilmente combinata con logiche cooperative e di squadra. Se il coinvolgimento emotivo può essere elevato, altrettanto elevato può essere il rischio di fermarsi alla sola motivazione estrinseca, lasciando inutilizzate altre potenzialità: i livelli, ad esempio, in una pluriclasse, possono essere funzionali alla individuazione di obiettivi differenziati per gruppi. Tra le strategie, fondamentale è quella *narrativa*: l'attività per avere il gusto della sfida deve essere significativa in relazione all'esperienza degli allievi e inserita nel contesto che è loro familiare.

Sempre in relazione alla pluriclasse sono da segnalare positive esperienze di utilizzo combinato di *gamification* e tutoraggio tra pari (Robinson et al., 2005): gli approcci didattici più che come modelli da applicare sono riferimenti da adattare ai contesti, da ibridare se necessario, in vista di una valutazione che ne attesti il senso per il raggiungimento di più alti livelli di apprendimento degli allievi.

## Bibliografia

- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson: Trento.
- Bonaiuti, G. (2011). Organizzatori grafici e apprendimento. In Calvani, A. (Ed). *Principi di comunicazione visiva e multimediale* (pp. 75-127). Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G. & Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci.

- Bruni, F. (2019). Dall'edutainment alla gamification. In Rivoltella, P. C. & Rossi, P. G. (Eds). *Tecnologie per l'educazione* (pp. 239-248). Pearson: Milano.
- Bruni, F. & Nisdeo, M. (2017). Educational robots and children's imagery: a preliminary investigation in the first year of primary school, *REM*, 9(1), pp. 37-44. Varsavia: Sciendo.
- Caillois, R. (1981). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Cecchinato, G. (2014). Flipped classroom, innovare la scuola con le tecnologie didattiche, *Tecnologie didattiche (TD)*, 22(1), pp. 11-20. Ortona: Edizioni Menabò.
- Cecchinato, G. & Papa, R. (2016). *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET.
- Cornish, L. (2006). What is multi-grade teaching? In Cornish, L., (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 9-26). Kardoorair Press: Armidale (Australia).
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Garavaglia, A. & Petti, L. (2022). *Nuovi media per la didattica*. Milano: Mondadori.
- Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londra: Routledge.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: a Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment, *Journal of Economic Education*, 31(1), pp. 30-43. Taylor & Francis Group.
- Maglioni, M. & Biscaro, F. (2014). *La classe capovolta*. Trento: Erickson.
- Mangione, G. R. J. (2021a). Lavorare in pluriclasse: elementi chiave e teaching tips educative. In Cannella, G., Mangione, G. R. J. & Rivoltella, P. C. (Eds), *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche* (pp. 76-100). Brescia: Morcelliana.
- Mangione, G. R. J. (2021b). L'azione didattica nelle piccole scuole italiane. Strategie dichiarate nelle reti. In Cannella, G., Mangione, G. R. J. & Rivoltella, P. C. (Eds), *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche* (pp. 101-133). Brescia: Morcelliana.
- Ortoleva, P. (2012). *Dal sesso al gioco. Un'ossessione per il XXI secolo?*, Torino: Espress.
- Pruneri, F. (2021). L'evoluzione storico sociale delle piccole scuole in Italia. In Cannella, G., Mangione, G. R. J. & Rivoltella, P. C. (Eds). *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche* (pp. 3-24). Brescia: Morcelliana.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnologica*. Pisa: ETS.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W. & Steers- Wentzell, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), pp. 327-362. Berlino: Springer.

- Rossi, P. G. (2005). *Progettare e realizzare il portfolio*. Roma: Carocci.
- UNESCO, (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris, Retrieved April 23, 2023 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>).
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design*. Sebastopol: O'Reilly.
- Zimmerman, E. (2014). Manifesto for a Ludic Century. In Walz, S. P. & Deterdign, S. (Eds.), *The Gameful World. Approaches, Issues, Application*. Cambridge-London: MIT Press.

# Cap. 3. I criteri di sostenibilità delle pluriclassi nelle piccole scuole

Andrea Garavaglia

## 1. Sostenibilità e sviluppo sostenibile

Affrontare il tema della sostenibilità delle realtà delle pluriclassi nelle “piccole scuole” italiane significa ripartire dal principio fondamentale che riguarda il dover assicurare l’istruzione per tutti, uno degli scopi principali e parte integrante dell’Agenda per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite. Sebbene nel contesto italiano, rispetto ad altri paesi, si possono sostanzialmente considerare superati gli obiettivi di assicurare l’istruzione primaria per ciascun individuo, permane una viva attenzione ai contesti specifici dove questa condizione rischia di non essere soddisfatta. Questo obiettivo è ampiamente diffuso ed è alla base del crescente riconoscimento internazionale dell’Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (ESD *Education for Sustainable Development*) come elemento integrante dell’istruzione di qualità e fattore chiave per lo sviluppo sostenibile<sup>1</sup>.

La ESD è stata originata come esito delle discussioni internazionali sullo sviluppo sostenibile, che sono cresciute in scala e importanza da quando è stato diffuso il cosiddetto Rapporto Brundtland (1987), conosciuto come *Our Common Future*, nel quale viene fornita la prima definizione, poi ampiamente utilizzata, di sviluppo sostenibile: “sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni”.

La sostenibilità delle scuole con pluriclassi, potrebbe essere quindi identificata nella capacità di tali plessi di soddisfare le esigenze educative dei loro studenti in modo efficiente ed efficace, senza compromettere la qualità dell’istruzione fornita, considerando le condizioni attuali e quelle delle generazioni future, in un contesto di risorse disponibili oggettivamente limitate.

In altre parole, una piccola scuola che presenta pluriclassi al suo interno è sostenibile se è in grado di fornire un’istruzione di alta qualità a tutti i suoi studenti, nonostante le sfide culturali, logistiche e finanziarie che derivano dalla gestione di classi con diversi livelli di apprendimento e risorse modeste.

---

1 si veda <https://sdgs.un.org/HESI>

Le risorse in gioco sono articolate e complesse, non solo “limitate” in contesti di questo genere: gli insegnanti sono la risorsa umana più importante in assoluto e quindi diventa critica la loro qualificazione; le infrastrutture e le tecnologie, il livello di integrazione e partecipazione delle comunità locali sembrano essere quelle maggiormente rilevanti.

## **2. Punti chiave della sostenibilità delle pluriclassi**

Si potrebbe ipotizzare, quindi, che per raggiungere la sostenibilità, le scuole in cui sono presenti le pluriclassi dovrebbero adottare un approccio sistemico che comprenda una selezione e formazione di insegnanti altamente qualificati, la condivisione delle risorse e delle infrastrutture, la partecipazione attiva delle comunità locali e la promozione di metodi di insegnamento innovativi e tecnologie avanzate. In questo modo, le scuole potrebbero creare un ambiente di apprendimento stimolante e coinvolgente per i loro studenti, promuovendo allo stesso tempo la sostenibilità sociale ed economica delle comunità locali in cui sono inserite.

Per ciascun aspetto è possibile proporre alcune osservazioni, o meglio punti-chiave che verranno analizzati nei prossimi paragrafi.

### ***2.1 Qualificazione e formazione degli insegnanti***

Il sistema di formazione degli insegnanti in Italia è differenziato a seconda del segmento scolastico (mentre per la formazione primaria è previsto un corso di laurea, la secondaria presenta da diversi anni proposte precarie e meno approfondite), ma soprattutto non si identificano, nei curricula dei rispettivi percorsi, moduli o argomenti specifici dedicati alle pluriclassi. Le istituzioni scolastiche locali dove si vive la necessità di sviluppare la qualificazione del corpo docente, possono coinvolgere esperti per attivare corsi di formazione ad hoc, che spesso sfociano in percorsi integrati di formazione e ricerca (Barbier, 2008), proprio per la particolare specificità dei singoli casi.

La preparazione degli insegnanti rispetto alla didattica da attuare in queste isole didattiche è quindi frutto principalmente dell'esperienza propria o delle forme di narrazione e condivisione presentate dai colleghi. Pur dando all'esperienza un ruolo importante, è abbastanza evidente che manchino momenti dedicati alla presentazione e comprensione di questi particolari contesti dove l'acquisizione e applicazione di un metodo ad hoc dovrebbe essere un prerequisito (Barber, 2015).

Questo interessante sviluppo di competenze potrebbe concorrere a generare delle raccomandazioni piuttosto importanti, prima fra tutte la ricerca della continuità didattica poiché l'esperienza maturata negli anni precedenti deve diventare prezioso tesoro dell'intera comunità. Tale aspetto, che dovrebbe essere visto come prioritario, di fatto è spesso oggetto a variazioni e cambiamenti di

prospettiva da parte degli stessi insegnanti, che tendono nel tempo ad abbandonare le zone rurali dove sono concentrate le pluriclassi. Bisogna, a tal proposito, considerare che il motivo principale per cui gli insegnanti lasciano le zone rurali è l'isolamento sociale, culturale e professionale (Collins, 1999), aspetti sui quali è difficile adoperarsi poiché intervengono fattori affettivi e familiari.

## ***2.2 Fattori emersi dalla ricerca in ambito didattico***

L'analisi della letteratura presenta una situazione piuttosto disomogenea rispetto ai vantaggi e agli svantaggi che possono incidere sulla sostenibilità. Considerando i primi, vi sono alcuni importanti studi che hanno messo in evidenza la generazione di relazioni educative maggiormente significative e profonde insieme a maggiori opportunità di promozione dello sviluppo cognitivo e sociale grazie al fatto che gli studenti partecipano alle attività sia come soggetti attivi, sia come facilitatori (Hoffman, 2003). Questo aspetto è fondamentale per rendere il lavoro dell'insegnante meno pesante nel tempo. Secondo Aina, inoltre, una classe multietà può presentare anche il vantaggio di essere considerata una «comunità naturale di studenti» (Aina, 2001, p. 219) in cui l'attenzione è posta sulla qualità interattiva dell'insegnante e degli studenti sulla base del presupposto che il modo migliore per i bambini di apprendere sia attraverso il coinvolgimento attivo con i pari e con il loro ambiente. Anche questo aspetto sembra portare maggiore agio alle condizioni di vita e al clima scolastico.

A questi studi si contrappongono però altri che hanno invece identificato alcuni possibili effetti negativi sulle capacità cognitive degli studenti, facendo riferimento a test cognitivi o standardizzati sostenuti da studenti dopo aver frequentato classi multi-età (Gerard, 2005; Lindström & Lindahl, 2011), ciò sembra suggerire una serie di attenzioni da porre agli studenti in uscita da una pluriclasse, dato che l'ingresso nella classe "tradizionale" potrebbe fare emergere la necessità di adattarsi ai comuni standard. Vi è però da sottolineare che altri studi comparativi tra "multiage classroom" e classi standard hanno marcato l'impossibilità di stabilire degli effettivi svantaggi per gli studenti di una o dell'altra tipologia (Gutierrez & Slavin, 1992), considerando molti dei test standardizzati poco affidabili dato che il percorso didattico è spesso molto diverso tra pluriclassi e classi standard.

Veenman (1996) sostiene invece che non ci siano nella sostanza differenze significative tra aule mono-grado, multi-grado e multi-età sull'apprendimento degli studenti. Questi studi sembrano invece suggerire che la sostenibilità non debba essere analizzata dal punto di vista prettamente didattico.

Questa ampia varietà di studi e risultati sembra orientare la ricerca verso metodologie e processi non lineari. D'altronde, pretendere che la sola variabile "pluriclasse" possa determinare il successo o l'insuccesso degli apprendimenti porterebbe a sostenere che gli altri fattori, come la metodologia didattica adottata o la qualità dell'agire dell'insegnante, siano ininfluenti. Ciò permette di

osservare che non è tanto la tipologia di classe quanto altri elementi didattici a essere maggiormente incisivi, come ad esempio la qualità e le caratteristiche dei docenti che accettano di lavorare in classi organizzate in modo diverso dalle situazioni standard (Ronksley-Pavia et al., 2019), elemento che ci porta a dare maggiore peso al punto già trattato al paragrafo 2.1 “Qualificazione e formazione degli insegnanti”.

### ***2.3 Fattori legati al territorio e alla comunità***

Le pluriclassi, assumendo un'importante funzione sociale e di servizio nel territorio, possono sviluppare una rete di relazioni con la comunità, nonché attivare progetti didattici secondo l'approccio del service learning. Più la comunità scolastica interagisce con i soggetti e le agenzie del territorio e maggiore è il livello di coinvolgimento, arrivando in alcuni casi a far coincidere la comunità scolastica con parte della comunità del territorio (Barber, 2015). Per contro lo scarso coinvolgimento della comunità può limitare la disponibilità di risorse, il supporto e l'interesse verso la scuola della comunità stessa.

## **3. Punti chiave della non sostenibilità delle pluriclassi**

La sostenibilità delle pluriclassi può invece essere compromessa quando non si riesce a fornire un'istruzione adeguata e di qualità agli studenti a causa di diversi fattori, nei paragrafi seguenti ne verranno analizzati alcuni che potrebbero intervenire e ridurre l'effetto dei punti chiave presentati nel paragrafo precedente.

### ***3.1 Fattori legati alla disponibilità finanziaria***

Le scuole con limitate risorse finanziarie possono avere difficoltà a fornire materiali didattici, attrezzature, tecnologie avanzate e formazione continua agli insegnanti. L'analisi da un punto di vista economico presenta però degli elementi discutibili in quanto se da un lato le piccole realtà non dispongono spesso di risorse finanziarie elevate, dall'altro è piuttosto evidente che la scelta di attivare una pluriclasse nasce principalmente proprio per ragioni economiche, in quanto sarebbe eccessivamente costoso assumere un insegnante per i pochi o unici studenti di ciascuna coorte (Mulryan-Kyne, 2007). Nella sostanza, dover ammettere che una pluriclasse non sia sostenibile a causa delle limitate risorse finanziarie significa non avere considerato l'importante operazione di riduzione dei costi già effettuata, che nel caso della scuola primaria è di circa l'80% della quota stipendiale. A fronte di una riduzione così elevata, appare profondamente iniquo se non ingiusto, non assicurare i livelli minimi di funzionamento, facendo leva proprio sui costi non sostenuti che avrebbe comportato una scuola con sezioni omogenee per età.

### ***3.2 Fattori legati alla disponibilità e diffusione delle infrastrutture e dei dispositivi tecnologici***

Le risorse finanziarie possono influire su un altro aspetto apparentemente secondario, la disponibilità di infrastrutture tecnologiche e di dispositivi digitali. In altre parole la presenza e qualità della connessione alla Rete Internet e la possibilità di disporre e di utilizzare i dispositivi tecnologici può determinare la progettazione e attuazione di percorsi didattici più o meno aperti e in rete con altri attori. Secondo Rivoltella (2021) proprio nei contesti più lontani dagli standard tradizionali vi sono le condizioni per liberare gli insegnanti dalle strette maglie dei dispositivi pedagogici “imperanti”, lasciando maggiore spazio alla creatività e all’intelligenza nel risolvere problemi e generare proposte fortemente connesse alla situazione vissuta.

Una scuola in rete permette di connettersi con i soggetti dei territori confinanti e attivare forme di gemellaggio con altri plessi che presentano caratteristiche comuni in altri luoghi, anche a livello internazionale. Una scuola non connessa è invece una scuola chiusa in se stessa, che deve necessariamente fare riferimento e relazionarsi esclusivamente con gli attori locali, gli unici raggiungibili, perdendo quindi l’occasione di sviluppare quelle competenze trasversali che caratterizzano la società contemporanea.

### ***3.3 Fattori legati alla numerosità e caratteristiche degli studenti***

La bassa densità degli studenti può comportare effetti nell’articolazione delle attività didattiche. Una pluriclasse che presenta una distribuzione non uniforme delle età degli studenti può generare minore attenzione agli alunni che fanno parte delle coorti meno dense. In diversi casi analizzati, la prevalenza di alcuni sottogruppi della stessa età sugli altri ha indotto gli insegnanti ad adottare metodologie didattiche trasmissive e tradizionali per l’intera classe o per i diversi gruppi (Cornish, 2006).

### ***3.4 Fattori legati all’accessibilità del territorio e dai collegamenti con gli altri territori***

In linea generale le pluriclassi sono presenti in zone più isolate, con minore densità di popolazione e spesso rurali. Queste aree generalmente risultano meno appetibili per gli insegnanti e non è raro che a insegnare in queste scuole arrivino anche docenti che non sono riusciti a posizionarsi utilmente nelle graduatorie preferite. La qualificazione degli insegnanti è fortemente connessa a questo aspetto, poiché un territorio a bassa densità di popolazione che mantiene un accesso comunque agevole aumenta la probabilità che insegnanti fuori sede interessati al modello didattico mantengano il posto per assicurare la continuità didattica. Condizioni di forte isolamento geografico possono purtroppo generare situazioni di elevato turnover nel tempo.

### ***3.5 Fattori legati all'organizzazione e alla logistica per la realizzazione di una didattica student-centered***

Gli aspetti organizzativi e le difficoltà logistiche di una scuola implementata secondo la logica *“one model fits all”* possono rendere più complessa la gestione dell'aula, soprattutto quando i livelli di apprendimento risultano eccessivamente differenti. Non si può negare che questo tipo di offerta formativa richieda a tutti gli insegnanti, al personale ATA e a tutti gli altri attori che partecipano alla vita scolastica, una pianificazione e una gestione del tempo più complessa e raffinata, che tenga conto dei bisogni e delle necessità di tutti gli studenti. Di conseguenza, per raggiungere buoni livelli di didattica student-centered è necessario bilanciare i bisogni e le necessità di ciascun singolo membro della comunità, docente o discente (Heins et al., 2000). Nella sostanza, ciascuno è chiamato a fare qualche sacrificio per agevolare gli aspetti organizzativi, fondamentali per la piena realizzazione del progetto educativo.

## **4. L'importanza di mantenere un buon livello di sostenibilità**

Quando una pluriclasse presenta condizioni di bassa sostenibilità a risentirne è l'intera comunità scolastica. Gli insegnanti si trovano a vivere con maggiore difficoltà il lavoro quotidiano, ma soprattutto gli studenti possono avere difficoltà a raggiungere i loro obiettivi educativi, ad acquisire le competenze e le conoscenze necessarie per il futuro e a sviluppare il loro potenziale. Ciò può avere conseguenze negative sul loro benessere e sulle opportunità future, nonché sull'economia e sulle comunità locali, soprattutto considerando che in quelle realtà non vi è alcuna opportunità di scelta alternativa: la scuola presente nel territorio è di fatto spesso costituita solo da quel plesso, ed è unica, quindi è necessario che l'intera comunità si prenda cura del suo funzionamento.

## **Bibliografia**

- Aina, O. E. (2001). Maximizing Learning in Early Childhood Multiage Classrooms: Child, Teacher, and Parent Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), pp. 219-224. Berlino: Springer.
- Barber, W. (2015). Building community in flipped classrooms: A narrative exploration of digital moments in online learning. Paper presented at the *International Conference on e-Learning*.
- Barbier, R. (2008). *La ricerca azione*. Roma: Armando Editore.

- Brundtland, G. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. United Nations General Assembly document A/42/427.
- Collins, T. (1999). Attracting and retaining teachers in rural areas. Retrieved December 20, 2020. Eric Digest (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438152.pdf>).
- Cornish, L. (2006). What is multi-grade teaching? In Cornish, L., (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 9-26). Armidale: Kardoorair Press.
- Gerard, M. (2005). Bridging the gap: Towards an understanding of young children's thinking in multiage groups. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(3), pp. 243-250. Taylor & Francis Group (<https://doi.org/10.1080/02568540509595068>).
- Gutiérrez, R. & Slavin, R. E. (1992). Achievement Effects of the Nongraded Elementary School: A Best Evidence Synthesis, *Review of Educational Research*, 62(4), pp. 333-376. New York: SAGE.
- Heins, E. D., Tichenor, M. S., Coggins, C. J., & Hutchinson, C. J. (2000). Multiage classrooms: Putting theory into practice. *Contemporary Education*, 71(3), pp. 30-35. New York: SAGE.
- Hoffman, J. (2003). Multiage teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), pp. 5-17. Taylor & Francis Group.
- Lindström, E., & Lindahl, E. (2011). The effect of mixed-age classes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), pp. 121-144. Taylor & Francis Group (<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.554692>).
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), pp. 501-514. Taylor & Francis Group (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>)
- Rivoltella, P. C. (2021). Comunità, Tecnologie, Inclusione nei contesti piccoli o "non-standard". In Cannella, G., Mangione, J. & Rivoltella, P. C. (Eds.), *A scuola nelle piccole scuole*. Brescia: Morcelliana.
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M., & Pendergast, D. (2019). Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5), pp. 24-41. Perth: Edith Cowan University Press.
- Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Research*, 66(3), pp. 323-340. New York: SAGE (<https://doi.org/10.2307/1170526>).



# Cap. 4. Il progetto: struttura, azioni e prospettive

Livia Petti e Leo Galizia<sup>1</sup>

## 1. La struttura del progetto

Il progetto *“Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Un percorso di ricerca-formazione”* ha coinvolto il gruppo di ricerca<sup>2</sup> del Dipartimento di Scienze Umanistiche Sociali e della Formazione (S.U.S.e F.) dell’Università degli Studi del Molise e l’Istituto Omnicomprensivo G. Spataro con sede a Gissi (CH). Hanno partecipato al progetto 20 insegnanti delle pluriclassi della scuola primaria dei plessi di Carpineto Sinello, Guilmi, Casalanguida, Furci, Liscia, San Buono che sono stati coinvolti nel lavoro di ricerca-formazione per due anni scolastici, precisamente l’a.s. 2020-21 e l’a.s. 2021-22.

Obiettivo del progetto è stato quello di riflettere e migliorare i processi di insegnamento e apprendimento nelle pluriclassi con la consapevolezza che tale classe richieda all’insegnante un lavoro attento di progettazione e pianificazione che si rivela spesso molto più puntuale e oneroso rispetto alla classe “standard” (Cushman, 1993; Gaustad, 1992; Miller, 1996).

Si è partiti da un focus group che è stato condotto dai ricercatori e rivolto agli insegnanti coinvolti nel progetto per indagare i punti di forza e di debolezza dello specifico contesto lavorativo. Il focus ha avuto inoltre l’obiettivo di far emergere i bisogni formativi che sono stati utili per progettare una proposta formativa “cucita su misura” e orientata alla ricerca (Castoldi, 2001).

La formazione rivolta ai docenti si è quindi focalizzata in particolare sulle seguenti tematiche:

- progettazione didattica per competenze;
- metodi e strategie didattiche efficaci nelle pluriclassi (cooperative learning, peer tutoring...).

---

1 Il capitolo è frutto di un lavoro congiunto tra gli autori che ne hanno condiviso l’intera struttura. Nello specifico Livia Petti ha redatto i paragrafi 1, 2, 3.1, 3.2, 3.4, 3.5. Leo Galizia ha scritto i paragrafi 3.3, 3.6. Il paragrafo 4 è stato invece stilato da entrambi gli autori.

2 Il gruppo di ricerca dell’Università degli Studi del Molise è così composto: Livia Petti, Filippo Bruni, Leo Galizia e Laura Martinelli.

Il percorso formativo, svolto online in modalità sincrona a causa dell'emergenza sanitaria dai ricercatori dell'Università degli Studi del Molise, è stato impostato con un taglio pratico-laboratoriale che ha permesso agli insegnanti, a partire da un framework concettuale comune, di lavorare in sottogruppi sperimentando quanto appreso e avviando processi di scambio che hanno favorito il dialogo e il confronto aperto a partire dagli input ricevuti.

È noto come l'aggiornamento continuo dei docenti debba superare logiche corsuali classiche (Cattaneo & Rivoltella, 2010) e prevedere attività laboratoriali che, oltre a favorire la collaborazione tra i partecipanti, abbiano rilevanti ricadute sulle pratiche didattiche curriculari stimolando altresì processi virtuosi di riflessività (Schön, 1983).

Nei due anni di progetto si sono così alternati momenti formativi a momenti di progettazione e sperimentazione nelle pluriclassi di quanto pianificato, a cui sono seguiti momenti di riflessione tra teorici e pratici circa la praticabilità ed efficacia di quanto proposto (Fig.1). Tale processo ricorsivo permette dalla riflessione di ritornare alla progettazione in un ciclo virtuoso che, ipoteticamente, potrebbe non avere mai fine.



**Fig. 1.** Flusso ricorsivo di azioni del progetto "Insegnare e apprendere nelle pluriclassi".

La progettazione è stata un essenziale momento che ha completato la formazione dell'insegnante designer di ambienti di apprendimento (Kalantzis & Cope, 2010) contribuendo altresì a rilevare dapprima e successivamente a migliorare le pratiche didattiche dei docenti.

I momenti di progettazione sono stati realizzati dagli insegnanti divisi in sottogruppi di lavoro e le pratiche sperimentate nelle classi sono state accuratamente documentate attraverso i diari di bordo che hanno riportato le esperienze svolte in classe.

I momenti di riflessione tra insegnanti e ricercatori dell'Università degli Studi del Molise al termine delle attività sono stati molto utili per individuare punti di forza ed elementi di criticità creando le condizioni di supporto adeguate a migliorare la qualità complessiva dei processi in atto.

A chiusura del percorso sono state effettuate delle interviste ai bambini al fine di comprendere meglio la ricaduta della proposta.

## 2. Perché ricerca-formazione?

La ricerca dovrebbe essere parte integrante dell'agire quotidiano dell'insegnante: un docente è infatti in grado di "insegnare a ricercare" solo se egli stesso è in grado di farlo in prima persona (Pontecorvo, 1985) formulando problemi, proponendo e verificando soluzioni, raccogliendo e analizzando dati e traendo conclusioni coerenti.

Partendo da questa consapevolezza, si è deciso di adottare in questo progetto la ricerca-formazione in quanto principalmente orientata alla formazione e trasformazione dell'agire educativo e didattico favorendo al contempo la promozione della riflessività nell'insegnante (Asquini, 2018). Come ben sottolinea Laurillard (2012, p. 7) i docenti «hanno i mezzi per agire come dei veri e propri «ricercatori» documentando e condividendo, per esempio, le proprie progettazioni. Senza di ciò gli insegnanti rimangono i destinatari dei risultati della ricerca, piuttosto che diventare essi stessi motori di nuove conoscenze sull'insegnamento e sull'apprendimento».

Una delle caratteristiche della ricerca-formazione è di essere una modalità di ricerca congiunta tra pratici (insegnanti) e ricercatori di professione (personale universitario).

Tale dispositivo ingloba l'attore nel progetto: l'insegnante è in ricerca e ciò gli permette di comprendere più a fondo il proprio agire prendendone le distanze, aiutato anche dallo sguardo esterno dei ricercatori universitari. I dispositivi di distanziamento (come l'osservazione, la trascrizione, l'uso del diario...) di cui tale ricerca si serve, favorendo la presa di distanza, sostengono il pensiero.

La riflessione sulla pratica didattica è un efficace ponte per collegare conoscenza teorica e conoscenza pratica e per colmare eventuali divari tra i due livelli. Come si può vedere dalla Fig. 2 il ciclo pratica-riflessione-pratica (Wallace, 1991, p. 15) mostra come la pratica didattica derivata dalla conoscenza teorica-metodologica implementata attraverso gli incontri formativi e dall'esperienza "sul campo" sviluppi competenza professionale solo se alimentata da una continua riflessione sull'agire.

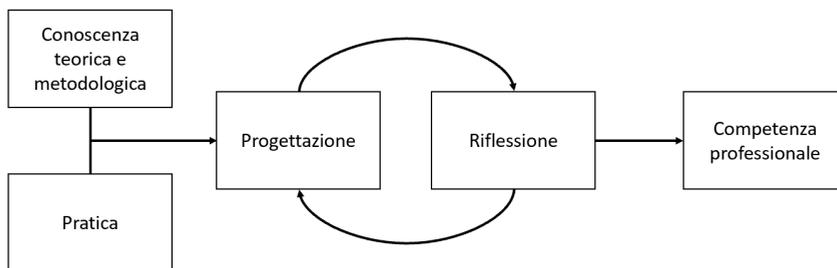


Fig. 2. Ciclo pratica-riflessione-pratica (Wallace, 1991, p. 15).

Come ricorda Mortari (2020, p. 144) «pensare al docente come a un ricercatore non significa chiedere di fare la ricerca propria dell'accademia, poiché il suo compito essenziale non è di fare ricerca ma di educare insegnando; invece è essenziale che apprenda un bagaglio di competenze sufficienti per approntare un esame rigoroso delle pratiche messe in atto e ricavare dati a partire dai quali ridefinire il suo agire in modo da favorire un continuo miglioramento delle pratiche educative».

È stato esattamente questo il fine che ha guidato l'adozione del metodo della ricerca-formazione in questo progetto: migliorare i processi di insegnamento e apprendimento nelle pluriclassi. Infatti tale modalità di ricerca è anche un potente strumento metacognitivo per l'insegnante perché contribuisce a far crescere i livelli di consapevolezza relativa al proprio agire professionale (Losito & Pozzo, 2005).

### 3. Il progetto tra azioni e risultati

#### 3.1 La partenza: il focus group agli insegnanti

Durante il focus group è stato chiesto agli insegnanti coinvolti nel progetto di descrivere con una parola la pluriclasse.

Sintetizzando è possibile ricondurre le parole individuate dai docenti a due macro-aree:

- *la sfera sociale*, relativa al “fare scuola” nelle pluriclassi. Inseriamo in questo gruppo le parole: collaborazione, tutoraggio, inclusione, accoglienza, aiuto reciproco;
- *il contesto* specifico della pluriclasse in cui possiamo far rientrare le parole: eterogeneità, risorsa, arricchimento, naturale, organizzazione.

I termini maggiormente scelti dalle insegnanti sono stati inclusione, aiuto reciproco e collaborazione che possono in qualche modo essere considerate, pur con delle peculiarità, facce della stessa medaglia: le pluriclassi infatti rappresentano un esempio di classe fortemente inclusiva che, attraverso la peer education, l'educazione differenziata, la collaborazione tra pari perseguono pari opportunità per tutti gli alunni.

Per quanto concerne i punti di forza e di debolezza percepiti dagli insegnanti rispetto al particolare contesto di lavoro sono emerse alcune interessanti questioni che spesso presentano al loro interno sia elementi di positività che aspetti critici.

- *Possibilità di sperimentare*. La pluriclasse permette di sperimentare diverse metodologie didattiche stimolando negli alunni la curiosità. Di contro tale operazione, oltre a richiedere molto tempo, è piuttosto impegnativa e necessita

di docenti competenti e preparati che siano disposti a “mettersi in gioco” superando continuamente la propria “zona comfort”.

- *Numero ridotto di alunni.* Elemento che può generare una potenziale sensazione di esclusione in assenza di un gruppo di pari età con cui condividere le attività e i momenti scolastici. È possibile anche sfruttare l'esiguità del numero come un vantaggio fornendo ad esempio agli alunni percorsi maggiormente individualizzati e personalizzati come sottolineato anche da Hargreaves (1990) dando loro l'opportunità di praticare in modo costante la didattica attiva confrontandosi con problemi aperti.
- *Eterogeneità.* Avere classi di età miste permette a chi è più piccolo di apprendere da chi è più grande e viceversa favorendo naturalmente il *peer-tutoring*. Si rileva una maggiore attenzione, apertura e disponibilità all'ascolto dell'altro anche da parte di chi è più piccolo.
- *Recupero degli apprendimenti.* Nelle pluriclassi gli interventi di supporto agli alunni più fragili possono essere effettuati in modo più naturale, senza andare ad intaccare gli equilibri del gruppo classe. Laddove un bambino non abbia acquisito alcune competenze di base è più semplice procedere con il recupero perché i gruppi di apprendimento non sono fissi, ma flessibili; si può recuperare quindi, come dichiarano le insegnanti “senza dare nell'occhio”, senza “intaccare l'autostima”.
- *Gestione del tempo.* Emerge quanto sia rilevante e complesso gestire bene il tempo ripensando alla scansione delle attività giornaliere e settimanali proprio per evitare che tra una proposta e la successiva ci siano troppi momenti “morti”. Per far fronte a questa questione da un lato viene sottolineata l'importanza, per l'insegnante, di avere a disposizione attività ulteriori e differenziate di recupero, approfondimento e consolidamento che possano essere svolte da coloro che per un motivo o per l'altro si trovano a dover attendere che un gruppo di alunni termini il proprio lavoro. Altra ipotesi è proporre attività maggiormente inclusive e condivise che riescano a coinvolgere tutti gli alunni e non solo il gruppo omogeneo per età. Gestire il tempo significa anche educare i bambini all'autonomia, a saper attendere l'intervento dell'insegnante che magari in quel momento si trova impegnata con altri compagni.
- *Atteggiamenti.* Gli alunni delle piccole scuole hanno solitamente un buon atteggiamento verso il lavoro e la responsabilità e viene favorito dal contesto lo sviluppo dell'autonomia. Si rilevano inoltre atteggiamenti di solidarietà e di altruismo che vengono sottolineati anche in letteratura (Boylan et al., 1993).
- *Relazione educativa.* Nella pluriclasse si generano relazioni intense tra alunni e tra alunni e insegnanti che favoriscono un maggiore coinvolgimento e impegno reciproco.
- *Rapporti scuola-famiglia.* Se da un lato i rapporti con le famiglie sono meno formali e più produttivi, dall'altro le docenti che hanno partecipato

all'indagine sentono maggiormente il “fiato sul collo dei genitori” che chiedono quasi quotidianamente riscontri e feedback.

- *Turn over dei docenti.* Spesso è causa di brusche interruzioni incidendo sul livello dell'offerta formativa e non favorendo la continuità didattica. Non è semplice, infatti, incentivare e trattenere gli insegnanti a causa dell'eccessivo isolamento e dell'insufficiente sistema di trasporto pubblico locale che porta disagi a livello logistico notevoli.

A partire da questi elementi, i docenti sono stati invitati a non ragionare per sottrazione, focalizzandosi prima sui numerosi aspetti positivi emersi pensando al contesto delle pluriclassi (didattica personalizzata, innovativa con pochi studenti, autonomia, lavoro tra peer...). A tal riguardo si è deciso insieme agli insegnanti di proseguire con il percorso in modo da riflettere insieme e migliorare i processi di insegnamento e apprendimento nelle pluriclassi, caratterizzate da grande eterogeneità. Per farlo si è ritenuto importante, nello spazio progettuale dedicato alla formazione, concentrarsi su alcuni elementi didattici come la progettazione per competenze e i metodi e le strategie didattiche efficaci che sono emersi essere temi essenziali su cui i docenti desideravano focalizzarsi.

Nel complesso la proposta, come vedremo, ha dato ai docenti l'opportunità di sperimentare e riflettere su buone pratiche di gestione delle pluriclassi diventando opportunità di crescita professionale per i docenti e per l'apprendimento degli studenti.

### **3.2 Formazione**

Le pluriclassi sono realtà complesse in cui sono presenti studenti con diverse esigenze legate all'età, ai differenti obiettivi di apprendimento e alle diverse competenze. Per tali motivi, l'insegnante, nel proprio agire didattico, deve poter disporre di una certa flessibilità che gli consenta di essere in grado di passare agevolmente da attività pensate per tutti gli alunni, a lavori a coppia a esercitazioni rivolte ai singoli. Possiamo asserire che mai come nella pluriclasse è l'ambiente di apprendimento che spinge l'insegnante all'innovazione chiedendogli fortemente di modellare le proprie pratiche sulla base dei bisogni dei singoli alunni.

Inoltre, dal momento che gli studi presenti in letteratura dimostrano che la formazione in servizio dei docenti incide sul cambiamento della scuola (Abbott, 1988; Hattie, 2003; Barber & Mourshed, 2007), diventa rilevante proporla con criterio prediligendo forme laboratoriali e riflessive, in modo che gli insegnanti possano trasferire il know how acquisito nella pratica quotidiana. La formazione dei docenti diviene quindi un prerequisito fondamentale per la sostenibilità delle piccole scuole come volano che le renda realmente competitive rispetto alle scuole situate in grandi centri urbani.

Con queste consapevolezza per strutturare la parte formativa del progetto si è scelto di utilizzare metodologie di tipo attivo e laboratoriale che hanno sia

favorito lo scambio e la collaborazione tra i partecipanti, sia hanno reso “naturale” la loro applicazione in classe.

I momenti formativi proposti e la loro articolazione hanno permesso, attraverso casi di studio e attività di piccolo gruppo, di valorizzare la postura investigativa sulla pratica, favorendo altresì la riflessione.

A partire dai bisogni emersi nel momento del focus group, insieme agli insegnanti si è deciso, in particolare, di concentrarsi su due tematiche: la progettazione didattica per competenze e i metodi e strategie didattiche efficaci nelle pluriclassi (cooperative learning, peer tutoring...) alternando momenti formativi a momenti progettuali e di sperimentazione in classe.

In particolare, la scelta di approfondire, durante i momenti formativi, le metodologie collaborative e cooperative nasce dal bisogno di utilizzare nelle pluriclassi metodi e strategie didattiche che incoraggino gli studenti all'apprendimento reciproco, favorendo certamente lo sviluppo dell'autonomia nella consapevolezza che l'insegnante non può essere costantemente disponibile (Pridmore, 2007).

Al di là della formazione *tout court* proposta agli insegnanti, nel progetto la partecipazione dei docenti all'attività di ricerca ha rappresentato un momento formativo in quanto spazio di sviluppo professionale come accade per tutte le ricerche partecipative (Nigris, 1998) non fosse altro per i momenti di riflessione sull'azione in classe costantemente sollecitati. Certamente tali momenti non si esauriscono durante gli incontri di ricerca-formazione, è necessario che diventino una postura dell'insegnante, una consuetudine di lavoro attuando quello che Mezirow (2003) definisce apprendimento trasformativo capace di produrre un cambiamento dei modi di fare e di pensare degli attori.

### ***3.3 Progettazione e sperimentazione in classe***

I momenti di progettazione e successiva sperimentazione in aula sono stati fondamentali durante il progetto: gli insegnanti sono stati dapprima invitati a progettare per competenze divisi in piccoli sottogruppi di lavoro e poi a realizzare in classe quanto progettato. Come sostiene Supovitz (2002) la collaborazione in team sulle pratiche didattiche diviene indispensabile per rendere il processo di insegnamento e apprendimento maggiormente di valore. Durante la progettazione lo sforzo richiesto agli insegnanti è stato quello di togliere la velatura di implicito sovente presente quando si propongono lavori di questo tipo. Nel suo agire quotidiano, infatti, il docente diventa talmente padrone delle proprie pratiche didattiche che le stesse, con il tempo, finiscono per essere routine consolidate dove la componente implicita è di gran lunga superiore a quella esplicita. Spesso l'insegnante fa ricorso a pratiche già utilizzate, a ciò che negli anni ha continuamente proposto e che, pur rappresentando un prezioso bagaglio, spesso non permette né di uscire dalla comfort zone, né di esplicitare chiaramente l'azione didattica e di giungere ad autentica riflessività.

Il rischio correlato è che la progettazione finisca per diventare un atto poco trasparente e chiaro anche per lo stesso docente che, pur avendo ben in mente il percorso didattico da intraprendere, perderà di vista gli obiettivi della proposta operativa. È doveroso evitare di far diventare l'azione progettuale qualcosa di meramente tecnico (Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018), un atto puramente formale corredato da un elenco di cose da fare. La progettazione è invece un processo decisionale che nasce a priori, un'azione simulata (Rossi & Pentucci, 2021) che durante l'azione didattica viene osservata per poi essere oggetto di riflessione a posteriori. Al fine di evitare l'eccessiva frammentazione è necessario che il docente dichiari a priori le azioni che andrà a compiere in aula, esplicitando le diverse fasi didattiche.

Tale processo sarà di grande aiuto al docente anche in classe poiché, sebbene impegnato nella gestione quotidiana dell'aula, non rischierà di perdere di vista il punto di arrivo della proposta didattica. Una progettazione esplicita ben realizzata toglie quindi l'insegnante dall'imbarazzo di essere incoerente nella sua proposta progettuale. Nella complessità dell'atto progettuale, l'insegnante deve avere bene in mente gli obiettivi che si propone di raggiungere poiché, in buona sostanza, a lui si «richiede di controllare il contesto di appartenenza suo e degli studenti, le sue precomprensioni, le precomprensioni degli studenti» (Rivoltella, 2013, p. 131).

Tenendo a mente tali importanti questioni, il gruppo di ricerca ha fornito agli insegnanti uno schema di progettazione (Fig. 3) che potesse servire da supporto per realizzare piccole Unità di apprendimento da proporre nella piccola scuola di appartenenza.

#### Schema di progettazione

**Titolo:**

**Insegnanti:**

**Target:**

**Discipline coinvolte:**

**Tempi:**

<b>Traguardi di competenza</b> (vedi IINN 2012)
<b>Motivazione della scelta</b>
<b>Obiettivi di apprendimento verificabili (max 3/4)</b> (vedi IINN 2012)
<b>Conoscenze e abilità pregresse degli alunni relative all'attività proposta</b>
<b>Fasi didattiche</b> (breve descrizione delle fasi di lavoro/attività individuando i tempi e la connessione tra la proposta didattica e gli obiettivi scelti)
<b>Valutazione</b>

**Fig. 3.** *Format di progettazione proposto agli insegnanti*

Il format, oltre a rivelarsi un valido strumento, ha spinto gli insegnanti a compiere sforzi per rendere maggiormente esplicita la propria proposta didattica

con inevitabili ripercussioni positive sulla coerenza interna del proprio lavoro. Tenendo sotto controllo l'intero percorso didattico, i docenti una volta in classe hanno potuto mettere in relazione le attività e le consegne con l'intera organizzazione didattica fatta di tempi, spazi, materiali, gruppi.

Come è noto, la progettazione segue un andamento circolare e non lineare poiché il punto di partenza segna anche il punto di arrivo di ciò che si è proposto in classe in modo che si possa attivare quel processo cognitivo che porti a riflettere su quanto fatto operativamente e concretamente nell'itinerario didattico (Mondelli, 2013). Come verrà meglio esplicitato (cfr. infra, par. 3.5), la pratica riflessiva è stata di grande aiuto ai docenti in quanto hanno potuto riprogettare in itinere quanto ideato inizialmente andando quindi a individuare tutti quegli eventi e quelle situazioni che di fatto hanno potuto rompere gli equilibri all'interno del contesto classe.

Pensare all'insegnamento come scienza del design (Laurillard, 2014) significa dare valore alla progettazione nella consapevolezza che essa non si esaurisce nel lavoro dell'insegnante ex-ante ma continua e si modella in classe nel momento in cui lo stesso docente, insieme ai suoi alunni, smonta e rimonta le produzioni culturali. Questo significa che l'azione didattica costruendosi insieme alla classe diventa un atto collettivo e processuale: collettivo perché gli alunni costruiscono con l'insegnante il proprio curriculum e processuale per il fatto che lo stesso curriculum non è ben definito ma si modifica e si aggiusta in corso d'opera con l'intervento dei vari attori didattici, insegnanti e bambini (Rivoltella & Rossi, 2012).

### **3.4 Documentazione**

Durante il progetto è stato chiesto agli insegnanti coinvolti di documentare l'azione didattica in classe servendosi del diario, strumento fornito dal gruppo di ricerca.

Nel diario gli insegnanti, oltre a fornire i dati di contesto (nome Istituto, studenti coinvolti, docenti coinvolti, data, ora...), erano invitati ad indicare la loro intenzionalità didattica (da descrivere prima di entrare in aula e iniziare l'attività) e raccontare, senza far passare troppo tempo, l'esperienza in classe sostenendo la narrazione con una documentazione di supporto (fotografie, scansioni di quaderni, *verbatim*...). Infine i docenti erano invitati ad appuntare gli elementi di positività e le difficoltà incontrate.

Lungi dal voler essere una mera richiesta di adempimento burocratico, la proposta va nella direzione di capire le scelte didattiche di volta in volta attuate dagli insegnanti e mira alla comprensione dell'apprendimento degli studenti. In questa prospettiva la documentazione serve a descrivere sia l'agire didattico dei docenti in classe che le relative e conseguenti azioni dei bambini.

«Questo tipo di materiale si offre alla mente quando essa si ferma e pensa perché è nella sospensione del fare affaccendato, nel creare pause e intervalli, che il senso potenziale di cui sono carichi i vissuti trova lo spazio per mostrarsi.

Difficile, però, nei tempi concitati dell'agire pratico trovare il tempo quieto del pensare; così accade che i vissuti tendano a non lasciare segno di sé, a non lasciare tracce utili al pensiero riflessivo impegnato a costruire mappe di senso» (Mortari, 2003, p. 88).

La documentazione come atto intenzionale e non solo come raccolta di informazioni diviene vero e proprio "atteggiamento di ricerca" (Mortari, 2010) in quanto sostiene la memoria, la condivisione di idee, degli elementi positivi e delle difficoltà costringendo l'insegnante a fermarsi a pensare all'esperienza educativa per rielaborarla interpretando quanto accaduto (Bisogno, 1995).

Durante i due anni di progetto si è notata una evoluzione nella capacità di documentare degli insegnanti: all'inizio i diari erano piuttosto scarni, raccontavano ciò che era avvenuto in classe magari anche servendosi della documentazione fotografica di supporto, senza soffermarsi troppo sugli aspetti maggiormente riflessivi. Con il passare del tempo, e grazie ai proficui scambi con il gruppo di ricerca, la documentazione si è fatta via via più puntuale.

Dai diari, oltre ad emergere interessanti proposte didattiche, alcune delle quali sono state riportate in questo volume, sono stati delineati molti aspetti positivi come il clima sereno, la motivazione e il coinvolgimento degli alunni, elementi capaci di favorire l'apprendimento; le relazioni tra scuola, famiglia e comunità rurale; le lezioni che cercano di tenere sempre presente il punto di vista dei bambini (*"Ho deciso di proporre questo testo perché era emerso che..."*); le attività proposte, spesso ancorate alla realtà quotidiana circostante.

Non sono mancati ovviamente gli elementi di criticità come le ripetute assenze degli alunni causate dalle pandemia, le difficoltà a costituire i gruppi di lavoro, la conduzione di classi molto eterogenee, la gestione dei tempi che spesso hanno favorito l'esistenza di "momenti morti".

Il compito del diario, mediato poi dall'intervento del ricercatore nei momenti di riflessione (cfr. infra, par. 3.5), è diventato quello di far emergere i saperi taciti dei docenti in questa continua ricorsività tra azione e pensiero. È in questo senso che la documentazione può contribuire all'accrescimento della professionalità degli insegnanti e alla qualità dei processi di insegnamento e apprendimento. Come ben ricorda Balconi (2020, p. 10) «la documentazione non è concepita come un momento isolato, da realizzarsi occasionalmente e in momenti ben distinti dalla progettazione e dalla valutazione; piuttosto è una pratica decisiva per monitorare in itinere le azioni dell'insegnante e le risposte degli studenti e per mettere in atto deviazioni alle traiettorie di insegnamento e apprendimento che si sono intraprese».

### **3.5 Riflessione**

A seguito dell'azione in classe, durante il progetto sono stati svolti, alla presenza dei ricercatori, momenti di riflessione condivisi tra gli insegnanti. Questi incontri sono risultati da subito preziosi perché, come ricorda Mortari, (2003,

p. 111) «quando gli altri ascoltano i nostri resoconti e possono riflettere su di essi è possibile trovarsi a confronto con altre interpretazioni differenti dalla nostra, che ci spingono a costruire una nuova versione interpretativa del nostro agire, la quale rappresenta il presupposto da cui può scaturire la messa a punto di modelli alternativi di pratica».

In questo senso è stato fin da subito necessario creare un clima accogliente, in cui nessuno si sentisse giudicato, ma in cui ciascuno si sentisse autenticamente ascoltato. Tale buon clima conversazionale ha agevolato la discussione facilitando uno scambio critico, scevro da pregiudizi in cui nessuno desiderava imporsi sugli altri.

Insegnanti e ricercatori universitari hanno quindi collaborato tra loro per riflettere insieme e tendere verso il miglioramento della pratica educativa. La scrittura e rilettura dei diari è stata in questo senso preziosa: ha contribuito a mettere in luce elementi di forza e di criticità, spesso impliciti, su cui soffermarsi e da cui ripartire per riprogettare promuovendo quel curriculum a spirale fatto di riflessione sull'esperienza e di interazione tra pari (Zecca, 2016).

Anche tali momenti hanno costituito parte integrante della formazione: sulla scorta dei modelli riflessivi (Schön, 1983) si è costruito senso con l'aiuto degli altri, sviluppando capacità di analisi, di diagnosi e di presa di decisione. L'insegnante è così visto come professionista riflessivo (Schön, 1983), come colui che è in grado di riflettere sulle proprie pratiche, di mettersi in discussione, di elaborare personali strategie e modelli per rispondere a situazioni diverse che di volta in volta scaturiscono nella complessità della classe.

### ***3.6 La chiusura: le interviste ai bambini***

Al termine del percorso il gruppo di ricerca ha ritenuto opportuno sentire direttamente le voci dei bambini e delle bambine per capire le loro percezioni in merito al lavoro svolto dagli insegnanti nei due anni di progetto.

Per le interviste sono stati casualmente scelti due dei sei plessi dell'Istituto Omnicomprensivo di Gissi: Liscia e San Buono che presentano pluriclassi così formate:

- Scuola Primaria di Liscia: pluriclasse I-II: 16 alunni; pluriclasse III-IV-V: 15 alunni.
- Scuola Primaria di San Buono: pluriclasse II-III: 10 alunni; pluriclasse IV-V: 10 alunni. Tale plesso ha anche una classe "standard" di prima da 12 alunni.

In totale sono stati intervistati 24 bambini: 6 della pluriclasse I-II e 9 della pluriclasse III-IV-V del plesso di Liscia; 9 della pluriclasse IV-V del plesso di San Buono.

L'intervista con i bambini è avvenuta seguendo una traccia che potesse far emergere le loro considerazioni in merito al lavoro che gli insegnanti avevano proposto in classe. In particolare gli aspetti che maggiormente abbiamo cercato di indagare sono stati quelli relativi al lavoro di gruppo, uno dei temi degli

incontri formativi, e ai vantaggi/criticità di appartenere ad un gruppo classe molto eterogeneo formato da bambini di età diverse.

Le domande che i ricercatori hanno posto agli alunni sono state essenzialmente quattro:

1. Mi racconti l'attività che avete fatto quest'anno che ti è piaciuta di più?/Mi racconti quella che ti è piaciuta di meno?
2. Avete fatto l'attività su...cosa mi racconti a tal proposito? Ti è piaciuta/Non ti è piaciuta/ perché?
3. Preferisci lavorare da solo o insieme ai tuoi compagni? Perché?
4. Cosa ti piace di più nello stare in una classe con bambini e bambine di diversa età e cosa ti piace di meno?

Nel complesso le attività che le insegnanti hanno proposto ai bambini hanno riscosso un grande successo. Interesse particolare si evidenzia per queste attività, alcune delle quali trovano spazio in questo stesso testo nella sezione dedicata alle proposte didattiche.

- Prendi l'acqua e mettila da parte
- Attività per la festa della mamma
- Paese mio che stai sulla collina
- Piccoli gesti per salvare il Pianeta
- Attività di ricerca sugli ovipari

Rispetto al tema del lavoro di gruppo uno degli aspetti maggiormente emersi è stato che *“nel lavoro di gruppo si imparano più cose”* e che *“ci si aiuta a vicenda”* a prescindere dall'età. I bambini quindi hanno vissuto positivamente le metodologie collaborative proposte dagli insegnanti esprimendo il desiderio di voler *“lavorare in gruppo ogni giorno”* perché *“da soli ci si annoia”*. Un altro aspetto molto interessante emerso dalle interviste è relativo al tema del peer tutoring. Molti dei bambini intervistati hanno messo in evidenza tale aspetto raccontando di *“aver aiutato i più piccoli”* e di *“aver ricevuto sostegno nei momenti di difficoltà”*. Una bambina in particolare ha sottolineato *“preferisco fare le attività in gruppo. Nel gruppo parliamo molto e ci aiutiamo. G. ad esempio è timida, ma nel gruppo noi la aiutiamo e fa anche lei”*. Essere in grado di lavorare in gruppo, lungi dall'essere una competenza scontata, è una capacità che si acquisisce nel tempo e dura per tutta la vita. Lo sanno bene i bambini che abbiamo intervistato che hanno potuto sperimentare in prima persona le difficoltà e le criticità che, inevitabilmente, possono emergere quando il singolo si trova a dover negoziare decisioni e azioni nel gruppo. A volte le discussioni possono nascere per il desiderio di voler prevalere sugli altri, senza rispettare i ruoli assegnati dall'insegnante, come nel caso di un'alunna che, intervistata, ha raccontato di aver litigato con un'amica del gruppo perché *“avevamo ciascuno un compito e un ruolo, io dovevo disegnare, ma F. voleva disegnare lei e io non volevo perché il compito era mio, lei doveva cercare. Abbiamo risolto il problema dopo una settimana. Durante il lavoro è intervenuta la maestra”*. Nell'incontro con l'altro ogni membro del gruppo deve essere in grado

di mettere da parte il proprio desiderio di egocentrismo per entrare in sintonia con i vari membri del gruppo alla ricerca di un equilibrio, motivo di benessere per tutti i componenti. Quando ciò non avviene diventa difficile cooperare perché il desiderio di supremazia di un membro sull'altro finisce per inasprire le relazioni. Tali situazioni sono emerse costantemente dai racconti dei bambini: *“Durante l'attività di gruppo io non mi sono arrabbiata, ma c'è stata una piccola discussione, un'amica voleva fare tutto lei e ha fatto arrabbiare tutti. Poi però il giorno dopo abbiamo fatto pace con lei”*. Avere capacità di mediazione durante il lavoro di gruppo è una competenza da raggiungere ed esercitare e, dalle interviste, emerge che a volte gli alunni sono riusciti ad intervenire anche autonomamente, gestendo piccole incomprensioni senza dover ricorrere all'intervento della maestra: *“È stato difficile mettersi d'accordo, abbiamo parlato e poi ci siamo chiariti. Nonostante la fatica è meglio stare insieme agli altri, perché così puoi condividere le opinioni”*. Quindi, nonostante le difficoltà, sviluppare interdipendenza positiva tra i membri del gruppo diventa rilevante: proprio come in un puzzle, ciascun componente del gruppo diventa essenziale per la piena comprensione e realizzazione del prodotto finale. Inoltre, lavorare con gli altri ha il vantaggio di migliorare ogni membro del gruppo perché l'incontro con l'altro è sempre una grande fonte di ricchezza. Formare i gruppi non è un'attività semplice: rimane scelta consapevole del docente decidere di creare i gruppi rispettando il criterio dell'omogeneità o dell'eterogeneità tenendo conto dei livelli di competenza raggiunti dai singoli e delle differenti età anagrafiche (Comoglio, 1996). È auspicabile che siano gli stessi docenti a rendere trasparenti le logiche che hanno seguito nella creazione dei gruppi cercando di far conoscere ai bambini il valore di tutti i compagni (e non solo degli amici!) in quanto l'apporto di ciascuno diventa fondamentale all'interno del gruppo. I bambini intervistati hanno più volte espresso la volontà di lavorare *“sempre con gli stessi amici”* sottolineando che preferiscono formare loro liberamente i gruppi piuttosto che accettare quelli stabiliti dai docenti. È consigliabile far creare i gruppi ai ragazzi solo se tale attività è una pratica consolidata e se ci si pone l'obiettivo di valorizzare i legami affettivi. Il rischio è di vedere evidenziate ancora di più le posizioni dei “meno popolari” se la classe è ancora poco consapevole del valore insito nel lavorare insieme (Petti, 2022).

Nell'indagare invece il tema delle pluriclassi dal punto di vista dei bambini sono emerse difficoltà quando alla didattica attiva si prediligono eccessivamente lezioni tradizionali di natura frontale e attività individuali. Come emerge dalla voce stessa dei protagonisti: *“È bello stare nelle pluriclassi. Qualche volta può creare un po' di confusione, ad esempio, quando la maestra deve spiegare una cosa ad una classe sola puoi confonderti, anche se può essere utile per il ripasso e per imparare in anticipo cose nuove”*. Lungi dal voler demonizzare la lezione frontale, emergono chiaramente le difficoltà dei bambini ad essere motivati ad ascoltare qualcosa di non strettamente

pensato per loro. Non a caso alcuni alunni dichiarano di annoiarsi quando *“la maestra spiega a quelli di quarta e noi non abbiamo nulla da fare”*.

Una lezione ben progettata porta con sé notevoli vantaggi: non solo i bambini più piccoli hanno la possibilità di imparare qualcosa in anticipo, ma anche i più grandi possono approfittare di qualche spiegazione già ascoltata per ripassare argomenti che con il tempo possono aver dimenticato. *“A volte però una doppia spiegazione mi aiuta perché posso ripassare. Ad esempio non ricordavo il trapassato remoto e me lo sono ricordato quando la maestra lo ha spiegato ai più piccoli”*. I bambini evidenziano che l’acquisizione di nuova conoscenza o il recupero della stessa non passa solo dalla voce dell’insegnante, ma viene acquisita spesso grazie all’apporto dei propri compagni *“Mi piace essere in classe e lavorare con i bambini di età diverse perché posso dargli una mano, ma anche il piccolo mi può aiutare. Ad esempio, quando ho scritto dei testi a volte il bambino più piccolo mi ha dato delle idee”*. Dalle interviste emerge che i bambini hanno compreso che essere parte di una pluriclasse permette loro di poter beneficiare dei vantaggi che derivano dall’eterogeneità, caratteristica costitutiva della piccola classe stessa: *“Secondo me è meglio stare in pluriclassi. I più piccoli sono stimolati a parlare con quelli più grandi e imparano più velocemente, ma anche i bambini piccoli possono aiutare i grandi a parlare meglio”*. È possibile asserire che le pluriclassi sono una palestra naturale per esercitare quelle competenze sociali che le stesse Indicazioni Nazionali fanno proprie per la formazione di futuri cittadini responsabili: il confronto continuo con l’altro, la relazione e collaborazione con compagni di classe diversi non solo per livello di apprendimento, competenze, ma anche per età, sono esperienze che consentono a ciascun bambino di diventare un futuro cittadino maggiormente consapevole delle proprie possibilità di riuscita, perché, come ci ricorda Charles Darwin (1859), *“nella lunga storia del genere umano (e anche del genere animale) hanno prevalso coloro che hanno imparato a collaborare ed a improvvisare con più efficacia”*.

#### 4. Conclusioni

Il lavoro che abbiamo descritto in questo capitolo ha avuto una durata biennale e ha previsto un proficuo dialogo tra ricerca pedagogico-didattica, caratteristica del contesto universitario, e mondo della scuola. Il progetto condotto ci sembra abbia aiutato gli insegnanti che hanno preso parte a tutto il processo a ricostruire l’intenzionalità alla base del loro agire didattico e complessivamente a migliorare i processi di insegnamento-apprendimento nell’eterogeneo contesto della pluriclasse visto come vera e propria comunità educativa in cui ogni persona influenza la dinamica della classe contribuendo allo sviluppo di apprendimento. Tramite il progetto si è riusciti a valorizzare il patrimonio esperienziale dei docenti attraverso la creazione di un repertorio condiviso di buone pratiche e, in questo, i momenti della progettazione e della successiva documentazione sono stati essenziali.

Siamo consapevoli che interventi di questo tipo richiedano un tempo disteso e continui scambi e sinergie tra i vari attori oltre ad azioni volte alla trasformazione che è possibile che avvengano solo nel medio e lungo periodo. Tuttavia il progetto, seppur in un tempo limitato, ha aperto a micro cambiamenti che, auspichiamo, possano restare come bagaglio per gli insegnanti e per gli anni scolastici a venire.

## Bibliografia

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: Chicago University Press.
- Asquini, G. (2018) (Ed.). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balconi, B. (2020). *Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa*. Roma: Carocci.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey & Co.
- Bisogno, P. (1995). *Il futuro della memoria. Elementi per una teoria della documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Boylan, C., Sinclair, R., Smith, A., Squires, D., Edwards, J., Jacob, A., O'Malley, D., & Nolan, B. (1993). Retaining Teachers in Rural Schools: Satisfaction, Commitment and Lifestyles. In Boylan, C. & Alston, M. (Eds.), *Rural Education Issues: An Australian Perspective* (pp. 111-129). Wagga Wagga (NSW): Spera.
- Castoldi, M. (2001). Criteri di lettura della formazione degli insegnanti. In AA. VV. *Dall'aggiornamento allo sviluppo professionale. Linee essenziali per la lettura dei rapporti regionali* (pp. 39-59). Firenze: Le Monnier.
- Cattaneo, A. & Rivoltella, P. C. (2010), (Eds.). *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione*. Milano: Unicopli.
- Comoglio M. (1996). *Educare insegnando, apprendere ed applicare il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Cushman, K. (1993). *The case for mixed-age grouping*. MA: Harvard.
- Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species*. London: John Murray.
- Gaustad, J. (1992). Nongraded education: Mixed-age, Integrated, and developmentally appropriate education for primary children. *OSSC Bulletin*, 35(7). Oregon School Study Council.
- Hargreaves, L. (1990). Teachers and pupils in small schools. In Galton, M. & Patrick, H. (Eds.), *Curriculum Provision in the Small Primary School*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What Is the Research Evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us? *ACER Research Conference*, Melbourne: Cunningham Library ([http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/)).
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
- Losito, B. & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Miller, B.A. (1996). A basic understanding of multi age grouping. *SchoolAdministrator*, 53(1), pp. 38-45. Alexandria: NAESP.
- Mondelli, G. (2013) *La didattica metacognitiva per la promozione delle competenze. Fare metacognizione nella scuola della conoscenza*. Roma: Anicia.
- Mortari, L. (2020) La potenzialità educativa delle piccole scuole. In Mangione, G., Cannella, G., Parigi, L. & Bartolini, R. (Eds.), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. (pp. 134-144). Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (1998). Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In Mantovani, S., (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. Gli strumenti qualitativi*. (pp. 164-196). Milano: Bruno Mondadori.
- Petti, L. (2022). Lavorare in gruppo: tecniche e strumenti. In Rivoltella, P. C & Rossi, P. G., *Nuovo agire didattico* (pp. 79-86). Brescia: Morcelliana.
- Pontecorvo, C. (1985). La formazione di insegnanti/ricercatori. In Becchi, E. & Vertecchi, B. (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 376-385). Milano: FrancoAngeli.
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *J. Curriculum Studies*, 39(5), pp. 559-576. Taylor & Francis Group.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C & Rossi, P.G. (Eds.) (2012). *L'agire didattico. Manuale dell'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P. G. & Pentucci, M. (2021). *Progettazione come azione simulata: Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: FrancoAngeli.
- Supovitz, J. A. (2002). Developing Communities of Instructional Practice. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 104 (8), pp. 1591-1626. Teachers College, Columbia University.
- Zecca, L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

# Cap. 5. Piccole Scuole, grandi sogni

*Aida Marrone*

## 1. Una premessa

«Nella scuola elementare, specialmente nel passato (oggi il caso è raro), gruppo di più classi che vengono riunite insieme, perché costituite ciascuna da pochissimi alunni, e a cui l'insegnamento viene impartito contemporaneamente da un unico maestro»<sup>1</sup>: è in questo modo che il vocabolario Treccani definisce la pluriclasse. Oltre alla denominazione “scuola elementare”, oggi non più in uso, la definizione, seppure provenga da una fonte autorevole, conferma le conoscenze imprecise che si hanno sul tema delle pluriclassi. Essa non è una possibilità esclusiva della scuola primaria; anche se percentualmente la sua presenza è maggiore in tale segmento scolastico, le scuole secondarie di primo grado, infatti, possono essere organizzate in pluriclassi. Ritenerne poi le pluriclassi un elemento del passato significa non conoscere le realtà scolastiche delle zone interne della nostra Penisola. Le pluriclassi dell'intero territorio nazionale sono, oggi, oltre duemila, quindi non possono essere considerate una rarità (Mangione et al., 2021). La definizione si conclude con l'affermazione che l'insegnamento sarebbe affidato ad un unico maestro: ciò avviene davvero raramente e in contesti di particolare isolamento. Le pluriclassi, di norma, fruiscono del lavoro di più insegnanti, proprio come le cosiddette monoclasi e il monte ore settimanale delle lezioni non varia rispetto a quello presente nelle scuole “tradizionali”.

Queste errate interpretazioni che circondano la realtà delle pluriclassi hanno, come diretta conseguenza, la paura: hanno timore i genitori quando devono iscrivere i propri figli in una piccola scuola organizzata in pluriclassi e hanno paura gli insegnanti che per la prima volta sono introdotti in tale realtà. In questo capitolo cercheremo quindi di conoscere le pluriclassi comprendendone limiti e opportunità formative e focalizzando l'attenzione sulla realtà dell'Istituto Omnicomprensivo “G. Spataro” di Gissi.

---

<sup>1</sup> <https://www.treccani.it/vocabolario/pluriclasse/#:~:text=s.%20f.%20%5Bcomp.,contemporaneamente%20da%20un%20unico%20maestro.>

## 2. L'Istituto Omnicomprensivo "G. Spataro" di Gissi

È possibile definire la pluriclasse un gruppo di apprendimento, costituito per normativa da un numero di alunni compreso tra otto e diciotto, di diversi livelli di età; è una Situazione Didattica Non Standard (SDiNS) (Rivoltella, 2015): si tratta infatti di un gruppo di apprendimento "diverso" da quelli consueti solo per l'eterogeneità dell'età degli alunni al suo interno; è espressione di piccole comunità e di piccole scuole, un fenomeno tutt'altro che marginale, se consideriamo che quasi l'80% del territorio nazionale è caratterizzato da piccoli insediamenti umani, piccole comunità e, di conseguenza, piccole scuole, molte delle quali organizzate in pluriclassi.

Poniamo ora l'attenzione a metà del nostro Stivale, in una zona dell'entroterra abruzzese situata in un'area alto collinare e di bassa montagna, sconosciuta ai più perché non ci sono spiagge, né piste da sci e nemmeno parchi nazionali. Il progetto da cui è nata l'idea di questa pubblicazione si è svolto in una piccola scuola dai grandi sogni: l'Istituto Omnicomprensivo "G. Spataro" di Gissi, in provincia di Chieti. È considerato una "piccola scuola" non tanto per i numeri complessivi, visto che la popolazione scolastica supera le 650 unità, quanto per la dimensione dei suoi 19 plessi. Tale scuola comprende l'Istituto tecnico del settore economico (Amministrazione, Finanza e Marketing e Sistemi Informativi Aziendali) di Gissi e di Casalbordino, la scuola secondaria di primo grado di Gissi, Furci e San Buono e la scuola dell'infanzia e la scuola primaria di Gissi, Carpineto Sinello, Furci, Casalanguida, Guilmi, Liscia e San Buono. Ad eccezione di quelle di Gissi, le scuole primarie e secondarie di primo grado sono organizzate in pluriclassi e tutte le scuole dell'infanzia sono costituite da mono-sezioni che accolgono bambini delle varie fasce d'età<sup>2</sup>.

L'aggregazione degli alunni in pluriclasse non sempre può rispettare il criterio della continuità poiché è la logica dei numeri che deve, purtroppo, guidarne l'organizzazione: come dicevamo in apertura, non meno di otto, non più di diciotto alunni. Pertanto, capita di frequente che i gruppi di apprendimento debbano riorganizzarsi al passaggio da un anno scolastico all'altro.

A titolo esemplificativo si riporta la situazione delle pluriclassi nella nostra scuola nell'anno scolastico 2021-2022. Come si può evincere dalla Tabella 1 nell'anno scolastico 2021-2022 sono state formate quattordici pluriclassi, di cui dodici nella scuola primaria e due nella scuola secondaria di primo grado.

---

2 Solo dall'anno scolastico 2022-2023 la situazione varia per la Scuola dell'Infanzia di Gissi, attualmente organizzata in due sezioni.

Scuola Primaria		
Carpineto Sinello	I-V	II-III-IV
Casalanguida	I-II-III	IV-V
Furci	I-II-III	IV-V
Guilmi	I-II	IV-V
Liscia	I-II	III-IV-V
San Buono <sup>3</sup>	II-III	IV-V
Scuola Secondaria di Primo Grado		
Furci <sup>4</sup>	I-II	
San Buono	I-II-III	

**Tab. 1.** *Pluriclassi Istituto Omnicomprensivo "G. Spataro" di Gissi (CH) a.s. 2021-2022*

### 3. Il contesto territoriale

Il contesto in cui l'Istituto opera è quello di un vasto territorio di area interna, a bassa densità demografica, caratterizzato da un livello socio-economico medio-basso con un livello di istruzione inferiore alla media della provincia e della regione. La crisi nei diversi settori produttivi ha creato difficoltà occupazionali con mobilità e licenziamenti. Negli ultimi anni si è assistito anche ad una forte disgregazione dei nuclei familiari con conseguente disorientamento dei ragazzi, soprattutto nella delicata fase adolescenziale. Il territorio, inoltre, accoglie diverse famiglie di immigrati e due comunità residenziali per l'accoglienza di minori stranieri non accompagnati, creando condizioni iniziali di multiculturalità che devono essere affrontate secondo la logica dell'inclusione.

Lungi dal considerare tale condizione un limite, l'Istituto "Spataro" di Gissi da anni si impegna per la valorizzazione non solo delle proprie, ma di tutte le piccole scuole, nella consapevolezza dell'importante valore sociale, accanto a quello educativo, che esse rivestono nei loro territori e all'interno delle comunità di cui sono espressione. Il destino delle aree interne del nostro Paese è indissolubilmente legato a quello delle sue piccole scuole, così come è vero il contrario: il destino delle piccole scuole dipende da quello delle piccole comunità di area interna, collinare e montana, nonché di quelle che vivono nelle realtà delle cosiddette isole minori.

<sup>3</sup> A San Buono è stata attivata anche una classe prima "standard".

<sup>4</sup> A Furci è stata attivata anche una classe terza "standard".

#### 4. I rapporti scuola-territorio nelle aree interne e di entroterra

L'organizzazione in pluriclassi rappresenta l'unica modalità che permette ad alcune piccole scuole di continuare ad esistere e ad offrire all'utenza il servizio di istruzione garantito dalla Costituzione. Togliere la scuola ad un territorio di area interna spesso equivale a desertificarlo, a renderlo sempre più marginale ed isolato, a costringere le famiglie giovani a trovare altre soluzioni residenziali, modificando i propri progetti di vita «[...] la scuola è un po' come un'ultima diga prima dell'alluvione causata dallo spopolamento del territorio» (Zavalloni, 2012, p. 100). Per questi motivi, è necessario che coloro che desiderano lavorare nelle pluriclassi siano consapevoli del loro importante ruolo sociale.

Queste piccole comunità condividono le problematiche che caratterizzano le aree interne: lo spopolamento, l'inadeguatezza delle infrastrutture, la viabilità difficile, l'esiguità o la mancanza di collegamenti pubblici, il dissesto idro-geologico, la inesorabile e continua diminuzione dei servizi registrata soprattutto negli ultimi due decenni e, infine, la difficile situazione economica risultato di una crisi che qui, più che altrove, ha colpito duramente le famiglie.

La riduzione dei servizi spesso riguarda anche le scuole, che vivono in una continua precarietà, con il timore che ogni anno possa essere l'ultimo e che l'ascia del dimensionamento guidato solo dalla logica dei numeri, dei grandi numeri, possa abbattersi su di esse disperdendo nei centri abitati più grandi i tesori più ricchi che le comunità hanno: i propri bambini e le proprie bambine, le proprie ragazze e i propri ragazzi.

Esorto sempre le comunità di cui la scuola che mi onoro di dirigere è espressione a vivere e non a sopravvivere! Nella stessa logica anche le scuole, seppur piccole, hanno il diritto di vivere e di essere considerate vive e non in agonia, in attesa di una ineluttabile fine. In tanti modi cerchiamo di veicolare questo messaggio anche fuori dalla nostra scuola, partecipando a reti di scuole, promuovendo iniziative di gemellaggio tra piccole scuole e piccole classi e pluriclassi, portando la nostra esperienza anche in contesti lontani dalla nostra Regione.

Le piccole scuole non possono essere pensate come semplice trasposizione ridotta del modello delle scuole di città; presentano, infatti, caratteristiche proprie che devono trovare rispetto e riconoscimento e sulle quali è necessario far leva per lavorare in vista del miglioramento dell'offerta formativa. Tra di esse c'è lo stretto rapporto con l'ambiente circostante che crea anche la possibilità di poterlo utilizzare come un laboratorio, valorizzando l'importanza della comunità di appartenenza come comunità educante.

Le dimensioni di coinvolgimento della comunità sono molteplici:

- *la comunità insegna*. Genitori, nonni, Enti Locali, esperti delle Associazioni culturali e sportive entrano a scuola o incontrano gli alunni all'esterno e assumono il ruolo di "insegnanti" coadiuvando, con le loro esperienze e competenze, l'agire educativo-didattico dei docenti. Il loro contributo sostiene e

supporta una didattica centrata su tematiche importanti e grandi problemi. Con un approccio sistemico, che evidenzia le relazioni tra le variabili in gioco e i nessi logici tra le parti, anche le questioni più complesse possono essere analizzate, comprese e rielaborate a qualsiasi età e anzi la scuola può fare un passo in più: incoraggiare gli alunni a costruire soluzioni o alternative, sollecitando non solo il pensiero convergente, ma anche quello divergente, spesso mortificato nella scuola tradizionale;

- *con la comunità si condivide.* Con le famiglie e con tutta la popolazione si condividono esperienze e giornate a tema, si vivono insieme momenti di festa e di scuola aperta, nonché eventi e manifestazioni conclusive di particolari percorsi progettuali;
- *l'aula dilata i suoi confini e include il territorio.* Tante attività didattiche sono svolte fuori dalle mura scolastiche, nei vari angoli del paese o di quelli limitrofi. Non è necessario che ci sia un evento particolare: le scuole escono dai propri edifici e liberamente usano costruzioni, piazze, strade, aree verdi per svolgere attività didattiche di vario genere;
- *il Service Learning.* Dall'anno scolastico 2018-2019 è stato inserito nel nostro Piano Triennale dell'Offerta Formativa il progetto di Service Learning abbracciando l'idea di lavorare in un'ottica di reciprocità tra scuola, comunità e territorio. Da allora è stato tutto un fiorire di iniziative di grande spessore formativo, basate su percorsi progettati in modo da coniugare obiettivi di apprendimento per gli alunni ed obiettivi di servizio al territorio.

In accordo con quanto rilevato da Zavalloni (2012, p. 98) per le piccole scuole, è possibile affermare che la nostra Scuola «partecipa e si inserisce con un ruolo attivo nelle tradizioni e nelle iniziative che storicamente la realtà locale [...] propone», apportando il proprio contributo per ampliare il raggio di interesse e di azione e costruire, su base più prettamente locale, conoscenze e competenze a più largo respiro.

## 5. La didattica nelle pluriclassi

Le piccole scuole in generale – e quelle che presentano le pluriclassi in particolare – hanno bisogno di essere rispettate nei loro piccoli numeri, condividendo il concetto ben espresso dalla Scuola di Barbiana secondo cui «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali» (Scuola di Barbiana 1967, p. 55). Hanno bisogno di docenti preparati, in possesso di competenze didattiche, organizzative, relazionali, di progettazione e documentazione. La scuola deve fare la sua parte potendo contare su una cornice di riferimento salda e rispettosa, sulla certezza di esistere e di continuare a farlo, sul supporto del Ministero e dell'intero sistema Paese; deve lavorare per accrescere il livello qualitativo della sua offerta formativa assumendo su di sé la parte di responsabilità che le compete. Le politiche scolastiche dovrebbero essere indirizzate da una parte «verso

obiettivi democratici (il diritto di tutti allo studio)» e dall'altra «verso elevati profili curricolari» (Frabboni & Scurati, 2011, p. 24). L'approccio didattico necessario per raggiungere tali elevati profili curricolari deve consentire agli alunni un ruolo attivo di costruzione del sapere, essere attento agli aspetti emotivi e motivazionali, oltre che cognitivi, promuovere l'apprendimento cooperativo e la metacognizione. Nella didattica attiva, all'interno delle pluriclassi, occorre avere un bagaglio ricco e vasto dal punto di vista metodologico-didattico che consenta di poter scegliere, di volta in volta, le strategie più funzionali rispetto alla situazione di apprendimento in cui ci si trova: l'apprendimento cooperativo, la didattica laboratoriale con il *learning by doing*, la didattica per problemi, la *flipped classroom*, la *peer education*, l'apprendimento per scoperta guidata, il *brainstorming*, il *role playing*, l'approccio euristico dialogico, la *webquest*.

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa del nostro Istituto pone come uno dei suoi capisaldi la promozione dei processi di inclusione. La personalizzazione dei percorsi formativi, da cui non si può prescindere in una situazione complessa quale quella della pluriclasse, e la presenza, nello stesso gruppo, di alunni con diverse capacità, caratteristiche, ritmi di apprendimento e con livelli di sviluppo diversificati, rendono più agevole la promozione dei processi di inclusione nella pluriclasse piuttosto che nelle classi "standard", in cui spesso, a fronte di input, attività e modalità di verifica uguali per tutti, ci si aspetta – e spesso si ricerca – una prestazione simile, con le ovvie difficoltà che tale aspettativa genera negli alunni. Si comprende quindi quanto sia importante valorizzare le differenze individuali all'interno della complessità presente nelle pluriclassi sviluppando autonomia e senso di responsabilità negli alunni: «possiamo sognare – e stiamo sognando – che l'unica uguaglianza sia quella dei diritti umani. E alla base dei diritti umani c'è il diritto a essere diversi» (Bauman, 2011, p. 57). La diversità, in quanto risorsa, deve essere colta, tutelata e valorizzata. Dovrebbe essere più semplice per gli insegnanti – ogni giorno impegnati con alunni di diversi livelli di sviluppo – adeguare i percorsi, individualizzare, personalizzare; è sicuramente più facile per gli alunni sentirsi adeguati, trovare nel gruppo dei pari la possibilità di esprimere le proprie potenzialità, condividere con altri compagni le attività didattiche e vivere, così, l'esperienza scolastica in modo positivo, partecipando attivamente alla costruzione del proprio processo di apprendimento. In quanto protagonisti, la scuola dovrà aiutarli a conoscere le proprie personali caratteristiche, i propri punti di forza e le proprie criticità, a definire i propri obiettivi, a elaborare i propri percorsi di apprendimento, a scegliere le strategie cognitive più efficaci, promuovendone il coinvolgimento personale nelle scelte e nelle decisioni che li riguardano.

L'insegnante, da esperto che dispensa conoscenze, diventa guida, facilitatore, supporto alla costruzione attiva della conoscenza. La sua attenzione si concentra sull'alunno e sul suo processo di apprendimento, sulla diversità di cui è portatore, sui suoi bisogni formativi, sui personali stili di apprendimento e di pensiero. Al contempo, i contenuti si riducono, il curriculum si essenzializza, ma i percorsi

vanno maggiormente in profondità, facendo spazio «alla didattica per competenze la quale rifiuta la didattica trasmissiva e fa suo il principio secondo cui un buon apprendimento è quello che l'alunno si costruisce con l'aiuto dell'insegnante e possibilmente insieme ai suoi compagni» (Petracca, 2019, p. 24). Riducendo i contenuti, cambia anche la gestione del tempo: non un tempo che non basta mai, in cui si corre da un argomento all'altro, da un libro ad un altro, ma un tempo a misura di persona, in modo da recuperare quella lentezza che può far vivere intensamente le esperienze e i percorsi di apprendimento così come già sottolineato nella letteratura da studiosi come Lamberto Maffei (2014), Gianfranco Zavalloni (2012) e Pier Cesare Rivoltella, per il quale «è lenta l'educazione che lascia allo studente il tempo necessario a imparare per scoperta» (Rivoltella, 2016, p. 17).

Una insegnante di lunga esperienza nelle pluriclassi così si è espressa: *“nella pluriclasse raramente è necessario elaborare un Piano Didattico Personalizzato, perché per ogni alunno si attiva un percorso personalizzato”*, intendendo sottolineare con queste parole la centralità della personalizzazione per il funzionamento efficace di una pluriclasse. Tale idea richiama il concetto di speciale normalità teorizzato da Dario Ianes (2006) in cui ciascun bambino si sente trattato come gli altri e al contempo può vedere riconosciute le proprie peculiarità.

## 6. Percorsi di crescita e formazione professionale

La nostra scuola, consapevole della responsabilità del proprio ruolo e del diritto dei suoi alunni e delle sue alunne di fruire di un servizio scolastico di qualità, cura costantemente la propria crescita professionale, anche mediante percorsi formativi rivolti ai docenti.

All'interno di tale percorso di crescita continua e di formazione in servizio centrata sulle pluriclassi è stato inserito il progetto *“Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Un percorso di ricerca-formazione”* frutto di una virtuosa collaborazione tra il nostro Istituto e l'Università degli Studi del Molise, in particolare con il Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione. Il percorso, di durata biennale, ha visto coinvolto un gruppo di insegnanti di scuola Primaria del nostro Istituto che si è messo in gioco, rivedendo anche in alcuni casi le proprie convinzioni e le proprie consuetudini per imparare a fare meglio, a progettare e operare in modo più funzionale ed efficace. Sotto la supervisione del gruppo di ricerca Unimol, i docenti hanno ideato percorsi didattici, affinando le abilità di progettazione e di documentazione, hanno appreso e sperimentato metodologie didattiche, costituendo essi stessi un gruppo di apprendimento che ha saputo confrontarsi con sincerità, ascoltare e imparare dagli errori.

Non è stato sempre semplice, almeno in fase iniziale, seguire rigorosamente le indicazioni fornite, soprattutto focalizzarsi su uno o due obiettivi per imparare a progettare in modo rigoroso ed efficace, ma i docenti hanno accolto la sfida. D'altra parte la finalità nelle pluriclassi, lungi dal limitarsi alla trasmissione di

conoscenze settoriali, si pone ambiziosamente più in alto: aiutare l'alunno nella "costruzione" di saperi trasversali, del "Sapere", quello unitario che rende capaci di guardare la realtà nella sua complessità e di affrontare in modo critico e consapevole i problemi odierni, sempre più complessi e multidimensionali.

Le pluriclassi possono, quindi, diventare importanti laboratori di sperimentazione di un approccio diverso, che non obbedisca alla "logica" denunciata da Edgar Morin, alla logica cioè dello sviluppo disciplinare delle scienze, che tende a separare le discipline, a disgiungere i problemi e a ridurre la complessità alla semplicità facendo perdere ai ragazzi la loro naturale attitudine a contestualizzare e integrare i saperi (Morin, 2001). Al centro della didattica nelle pluriclassi può, quindi, porsi la realtà nella complessità dei suoi problemi, che richiedono un approccio integrato, interdisciplinare e trasversale, valorizzando i contributi che le singole discipline possono offrire.

## **7. Educazione alla Cittadinanza e apprendimento solidale**

L'eccezionalità e il disagio della pluriclasse deriverebbero, secondo una linea di pensiero che ne mette in discussione l'efficacia educativa e formativa, da un'organizzazione diversa da quella considerata "normale", in base alla quale gli alunni devono essere raggruppati per età anagrafica: una scelta fatta in passato per rispondere all'esigenza di un'alfabetizzazione di massa, ma un'organizzazione che oggi rivela tutti i suoi limiti, se consideriamo i diversi livelli, le differenti caratteristiche e i variegati ritmi e modalità di apprendimento che ogni giorno riscontriamo nelle classi, proprio in quelle che consideriamo "normali". Della presunta "eccezionalità" abbiamo già detto, portando alla luce la dimensione tutt'altro che marginale del fenomeno pluriclasse. Di "disagio" può parlare solo chi non è mai entrato in una pluriclasse. Siamo davvero certi che l'organizzazione dei gruppi di apprendimento sulla base dell'età degli alunni costituisca la modalità più funzionale rispetto alla finalità di assicurare a tutti l'esercizio del diritto al massimo successo formativo possibile, in relazione alle caratteristiche individuali, secondo principi di equità e di pari opportunità?

All'interno di un processo di apprendimento che copre l'intero arco della vita, la scuola è chiamata ad apportare il proprio contributo allo sviluppo e al miglioramento della preparazione culturale degli alunni che si articola nella padronanza degli alfabeti di base, dei linguaggi, dei sistemi simbolici, delle dimensioni creative e della cultura di provenienza. Perché questo non dovrebbe essere possibile in un gruppo diverso da quello omogeneo per età?

Accanto alla formazione culturale e attraverso il suo Piano dell'Offerta Formativa, la scuola organizza le proprie attività in funzione di un'altra irrinunciabile finalità: l'educazione alla cittadinanza, ad una cittadinanza attiva, consapevole, responsabile, democratica che conduca i bambini e i ragazzi ad apprendere e a vivere insieme nel rispetto di se stessi e degli altri apportando il

proprio contributo alla costruzione del bene comune. Non è forse l'esperienza della pluriclasse particolarmente significativa in direzione di questa finalità? Le pluriclassi possono facilitare la nascita e lo sviluppo di processi virtuosi di educazione alla serena convivenza civile e democratica. Compito degli insegnanti è quello di organizzare l'ambiente di apprendimento, il gruppo e le attività in modo da favorire forme di apprendimento solidale.

Chiunque lavori in una pluriclasse assiste a belle e commoventi forme di solidarietà e di supporto tra pari, alla cura di chi è percepito più fragile, perché più piccolo o perché in difficoltà, e al tempo stesso allo sforzo di questi ultimi per superare il disagio e procedere in direzione del successo formativo, guardando proprio ai compagni più grandi o a quelli che comunque appaiono più sicuri e autonomi nell'apprendimento.

Le pluriclassi non vivono nel passato, come qualcuno potrebbe pensare, perché, per dirla con Cerini (2013), i nostri alunni e le nostre alunne sono gli inconsapevoli protagonisti di un diverso modo di abitare la vita e di tracciare il mondo. Non mancano nelle nostre pluriclassi le tecnologie digitali, che vengono quotidianamente utilizzate per la didattica: notebook, tablet, LIM o monitor touch. Esse sono usate come mediatori didattici anche per sviluppare il pensiero computazionale, ma al contempo sono strumenti importanti per contribuire a contrastare uno dei principali rischi delle piccole scuole: l'isolamento. Le tecnologie, infatti, sono utilizzate per incontrare esperti, per visitare virtualmente musei e, soprattutto, per percorsi condivisi con altre scuole gemellate, italiane ed estere.

## 8. Conclusioni

La nostra è una piccola scuola che sogna in grande, che fa leva sulla passione, oltre che sulla professionalità, di chi vi opera, nella consapevolezza che «si va avanti a partire da una passione creatrice» (Morin, 2015, p. 103). Sognare aiuta ad avere un orizzonte di senso e una direzione forte verso cui dirigere i propri passi. Cosa sogniamo? Innanzitutto una scuola a misura dei suoi alunni e delle sue alunne e dei loro sogni (Paschetto, 2020), una scuola inclusiva, attiva, che insegna a riflettere, a scoprire, a porsi ed affrontare problemi, una scuola innovativa, empatica e attenta ai singoli e alla comunità, una scuola in cui bambine e bambini, ragazze e ragazzi imparino, crescano e siano felici di farlo.

*C'è pure chi educa, senza nascondere  
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni  
sviluppo ma cercando  
d'essere franco all'altro come a sé,  
sognando gli altri come ora non sono:  
ciascuno cresce solo se sognato.  
(Dolci, 1970, p. 154)*

## Bibliografia

- Bauman, Z. (2011). *Il buio del postmoderno*. Reggio Emilia: Aliberti.
- Cerini, G. (2013). *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*. Rimini: Maggioli.
- Dolci, D. (1970). *Il limone lunare. Poema per la radio dei poveri cristi*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F. & Scurati, C. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti.
- Ianes, D. (2006). *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Maffei, L. (2014). *Elogio della lentezza*. Bologna: Il Mulino.
- Mangione, G., Bartolini, R., Chipa, S., De Santis, F. & Tancredi, A. (2021). *Piccole scuole in Italia: identificazione, mappatura e analisi dei territori*. Report INDIRE, Ministero dell'Istruzione.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paschetto, G. (2020). *Una scuola a misura dei sogni*. Milano: Vallardi.
- Petracca, C. (2019). L'educazione tra declino e urgenza. In Petracca, C., (Ed.), *Per un'idea di scuola: l'educare l'insegnare l'apprendere*. Teramo: Lisciani.
- Rivoltella, P. C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: LEF.
- Zavalloni, G. (2012). *La Pedagogia della Lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Verona: EMI.

**Parte seconda.**  
**Proposte didattiche**



# Cap. 1. Paese mio che stai sulla collina

*Mirella Moretta*

Le insegnanti della pluriclasse III-IV-V del plesso di Liscia (CH) hanno progettato un percorso educativo-didattico interdisciplinare dal titolo “Paese mio che stai sulla collina...”. La proposta, che ha utilizzato il metodo del cooperative learning, è nata dalla curiosità dei bambini, desiderosi di scoprire che cosa può offrire il proprio territorio: la maggior parte di loro, infatti, ha dichiarato di aver trascorso le vacanze estive nel proprio paese, insieme ai nonni, che li hanno coinvolti nei “lavori di coltura” nelle campagne e negli orti.

La pluriclasse coinvolta nel progetto è formata da 15 alunni: quattro della classe terza, un alunno di classe quarta e dieci alunni della classe quinta. La loro convivenza è connotata dall’aiuto reciproco e dalla collaborazione, elementi indispensabili che hanno sempre permesso, anche in altre attività laboratoriali e progettuali, la riuscita dei percorsi proposti.

Dopo una meticolosa lettura delle Indicazioni nazionali per il curricolo, le insegnanti hanno considerato, in relazione alla proposta didattica, i seguenti traguardi di competenza:

Italiano:

- è in grado di partecipare a discussioni e a conversazioni dentro e fuori la classe per apportare il proprio contributo, rispettando le regole stabilite;
- scrive testi legati all’esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la vita quotidiana e scolastica offrono per descrivere e/o interpretare la realtà.

Geografia:

- individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani.

Educazione Civica:

- rispetta l’ambiente assumendo il principio di responsabilità.

Si sono poi focalizzate sulla scelta di alcuni obiettivi di apprendimento relativi alle discipline coinvolte:

Italiano:

- cogliere la natura della situazione comunicativa (in diverse situazioni comunicative) e produrre interventi adeguati;
- pianificare e produrre un testo descrittivo rispettando le varie fasi: progettazione, stesura, revisione.

Geografia:

- conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta;
- individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di appartenenza: la collina.

Educazione Civica:

- osservare con attenzione l'ambiente circostante e riflettere sulle conseguenze delle proprie e altrui azioni per la sua salvaguardia.

## 1. I momenti della proposta didattica

Prima di intraprendere il percorso, le insegnanti hanno verificato le conoscenze e le abilità pregresse relative all'attività proposta: avere riguardo delle regole, in particolare saper rispettare il proprio turno in una conversazione; saper interagire nel gruppo; le conoscenze relative ai comportamenti corretti da assumere nei confronti degli ambienti naturali del territorio di appartenenza.

La proposta è iniziata con un brainstorming in cui sono state accertate le conoscenze relative alle caratteristiche naturali del proprio territorio. Un alunno, particolarmente interessato al tema, ha proposto alla classe di recarsi nel proprio orto situato nelle vicinanze della scuola, mentre un altro ha suggerito di fare un'uscita didattica per poter osservare i vari campi coltivati dai genitori e dai nonni. Gli insegnanti, entusiasti delle proposte degli alunni, hanno organizzato un'uscita a piedi (Fig. 1). Proprio mentre percorrevano campi e stradine e osservavano la collina, gli alunni hanno incontrato una nonna che ha permesso loro di visitare il proprio orto, illustrando con passione tutte le verdure e gli ortaggi coltivati nel suo piccolo terreno. Durante l'uscita a piedi, gli alunni hanno osservato il paesaggio circostante: orti, campi, prodotti coltivati e modalità di coltivazione annotando le proprie considerazioni personali.



Fig. 1. Uscita didattica sul territorio. Incontro inaspettato

Il giorno seguente, a scuola, l'insegnante ha posto interrogativi alla classe su quanto osservato durante l'uscita: ne è scaturita una discussione con riflessioni inerenti le attività che si possono svolgere in collina e l'importanza di rispettare l'ambiente.

La pluriclasse è stata poi divisa in sottogruppi eterogenei per età e livello di apprendimento formati da tre componenti: la scelta del piccolo gruppo è stata dettata dalla consapevolezza che quest'ultimo permette al docente di osservare meglio le interazioni che avvengono al suo interno, mentre l'alunno ha la possibilità di contribuire in maniera maggiormente attiva e attenta, grazie al numero ridotto di membri, al lavoro assegnato. Ciascun sottogruppo è stato dapprima chiamato a realizzare un testo descrittivo-informativo come sintesi delle annotazioni prese durante l'uscita didattica e in seguito a rappresentare graficamente quanto direttamente osservato.

È stato poi proposto alla classe di redarre un'intervista al nonno di un'alunna con lo scopo di scoprire quali sono i lavori che vengono svolti con maggiore frequenza e quali sono i prodotti tipici del proprio territorio. La pluriclasse è stata così nuovamente divisa in sottogruppi di lavoro e compito dei gruppi è stato pensare alle domande da porre al nonno. La redazione finale dell'intervista è avvenuta grazie alla mediazione della docente che, scrivendo alla LIM tutte le domande pervenute dai gruppi, ha provveduto a fare sintesi con il prezioso supporto di tutta la classe.

L'intervista, che è stata svolta online a causa dell'emergenza sanitaria, ha visto tutti gli alunni partecipi e attivi con il compito di somministrare una o più domande appuntando le risposte date dall'intervistato che gli alunni hanno poi riordinato creando un unico testo informativo (Fig. 2).



**Fig. 2.** *Intervista al nonno e riordino delle risposte*

In seguito l'insegnante ha proposto alla classe la visione di due video reperiti dal web che sono serviti per approfondire i contenuti relativi all'argomento trattato e hanno dato inoltre l'opportunità di conoscere i termini specifici di alcune discipline. A seguito della visione del video gli alunni sono stati chiamati a produrre un testo informativo-geografico.

La successiva condivisione nel grande gruppo ha permesso di mettere a confronto, oltre ai contenuti individuati, anche le strategie utilizzate per la loro comunicazione e la capacità di sintesi dei lettori e dei gruppi di appartenenza. Si è trattato di un importante momento di valutazione tra pari che ha consentito a tutti di comprendere come "fare meglio".

Al termine del percorso alcuni bambini hanno proposto di assemblare i lavori realizzati (disegni, testi e riflessioni) creando un unico cartellone. Definiamo questo evento un "atteso imprevisto" rifacendoci al testo di Paolo Peticari (1996) perché questo momento didattico non era stato previsto in fase progettuale.

I bambini hanno quindi provveduto alla realizzazione del cartellone (Fig. 3), organizzando autonomamente questa attività e dividendosi i compiti da svolgere.



**Fig. 3.** *Cartellone di sintesi del percorso non previsto in fase progettuale*

Il percorso si è concluso con la creazione di un e-book che ha raccolto tutti i lavori realizzati dai sottogruppi e che ha permesso di rendere visibile, sfruttando la multimedialità, ai bambini e alle loro famiglie tutte le attività svolte (Fig. 4).



**Fig. 4.** Copertina e-book contenente disegni, testi, video, foto, voci degli alunni

### 3. La valutazione

La valutazione del percorso è avvenuta in itinere con osservazioni e servendosi di griglie precedentemente progettate. Oltre a valutare il raggiungimento degli obiettivi disciplinari, l'insegnante ha posto attenzione anche alle competenze raggiunte durante il lavoro di gruppo: la partecipazione attiva e costruttiva; il mettere le proprie conoscenze al servizio del gruppo; la comprensione dell'importanza di raggiungere un obiettivo comune; l'aiuto reciproco; la condivisione, la collaborazione e il rispetto delle regole. Ad ogni alunno è stata inoltre proposta una rubrica di autovalutazione in cui esprimere, per ciascun indicatore proposto, il livello raggiunto:

- ho lavorato con l'aiuto degli insegnanti;
- ho svolto con facilità questa attività;
- questa attività mi è piaciuta;
- ho rispettato i tempi di consegna;
- ho tenuto in ordine il mio materiale;
- ho seguito le indicazioni dell'insegnante;
- ho ascoltato i pareri/consigli dei miei compagni;
- ho aiutato i compagni.

Ciascun alunno, inoltre, ha riportato nel proprio diario di bordo le attività svolte ogni giorno, le nuove informazioni acquisite e le difficoltà incontrate.

#### 4. Bilancio al termine del percorso

Al termine del percorso le insegnanti hanno rilevato molti elementi di positività:

- la curiosità di apprendere;
- l'interesse verso la proposta didattica;
- il coinvolgimento attivo di tutti gli alunni, anche dei più timidi, timorosi ed insicuri, all'interno del gruppo;
- la collaborazione e la disponibilità dei bambini più grandi a supportare ed incoraggiare quelli più piccoli;
- l'interdisciplinarietà, che ha permesso ai bambini di fare collegamenti tra diverse discipline.

La proposta didattica ha permesso agli alunni di: conoscere il territorio di appartenenza attraverso l'osservazione diretta; individuare, descrivere e rappresentare con precisione gli elementi caratterizzanti l'alta collina; collaborare positivamente alla produzione di testi informativi; fornire il proprio contributo per realizzare un elaborato; condividere idee e opinioni personali per arricchire il gruppo classe.

L'attività più coinvolgente è stata quella relativa all'uscita didattica, perché il contatto diretto con la natura ha stimolato i bambini ad acquisire nuove conoscenze e a comprendere l'importanza dell'osservazione diretta per l'apprendimento. Gli alunni hanno inoltre sviluppato la capacità di esplorare e comprendere meglio l'ambiente naturale che li circonda e hanno acquisito consapevolezza che i prodotti coltivati dai nonni e dai genitori sono naturali e a Km 0.

Durante il percorso sperimentato non sono state incontrate complessità rilevanti. Le problematiche emerse, per qualche alunno, hanno riguardato la difficoltà nel prendere appunti durante la visione dei video, nel comprendere termini nuovi e, infine, nel lavorare in gruppo. Nonostante ciò, il percorso realizzato è stato vissuto da ciascuno con curiosità ed entusiasmo perché le attività proposte li hanno resi protagonisti del proprio apprendimento.

#### Bibliografia

Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisti*. Torino: Bollati Boringhieri.

## Cap. 2. Prendi l'acqua e...mettila da parte

*Mirella Moretta e Luisella Monaco*

Le insegnanti delle pluriclassi I-II e III-IV-V del plesso di Liscia (CH) hanno progettato un percorso educativo-didattico interdisciplinare dal titolo "Prendi l'acqua e...mettila da parte". La motivazione della scelta è nata dallo sfondo integratore delle attività e dei progetti di ampliamento dell'offerta formativa dell'Istituto "Agenda 2030: sostenibilità, responsabilità, solidarietà, cittadinanza locale e planetaria" unitamente al desiderio espresso dagli alunni di affrontare la tematica relativa all'obiettivo n. 6 dell'Agenda: "Garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie".

La pluriclasse I-II è formata da 16 alunni: nove della classe prima e sette della classe seconda, mentre la pluriclasse III-IV-V è composta da 15 alunni: quattro della classe terza, un alunno di classe quarta e dieci alunni della classe quinta.

Dopo una meticolosa lettura delle Indicazioni nazionali per il curricolo, le insegnanti hanno considerato, in relazione alla proposta didattica, i seguenti traguardi di competenza:

Italiano:

- è in grado di partecipare a discussioni e conversazioni dentro e fuori la classe per apportare il proprio contributo, rispettando le regole stabilite;
- ascolta e comprende testi orali per coglierne il senso globale e le informazioni principali per reperire nuove informazioni, operare una prima forma di riflessione e produrre testi informativi.

Scienze:

- rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale.

Educazione Civica:

- Rispetta le regole del vivere comune.

Dopo aver individuato i Traguardi di Competenza, sono stati scelti i seguenti obiettivi di apprendimento relativi alle discipline coinvolte:

Italiano:

- cogliere da un testo ascoltato il significato globale;
- leggere, esporre e produrre testi informativi individuando le informazioni principali ed utilizzando linguaggi specifici disciplinari.

Scienze:

- comprendere l'importanza dell'acqua nella nostra vita.

Educazione civica:

- sviluppare intuizioni, riflessioni e prese di coscienza sull'importanza dell'acqua e assumere atteggiamenti corretti.

Prima di intraprendere il percorso i docenti hanno verificato le conoscenze e le abilità pregresse degli alunni relative all'argomento da trattare: la capacità di interagire nel gruppo, di cogliere il significato globale e gli elementi essenziali in testi di vario tipo, la capacità di riconoscere gli elementi naturali e la capacità di rispettare le regole basilari per un corretto uso dell'acqua.

### **1. I momenti della proposta didattica – Pluriclasse I-II**

L'attività progettata è iniziata in occasione della Giornata Mondiale dell'Acqua. L'insegnante ha attivato un brainstorming per accertare le conoscenze relative all'importanza dell'acqua nella quotidianità. La maggior parte dei bambini ha riferito che l'acqua è un bene prezioso necessario per compiere innumerevoli azioni durante la giornata come bere e lavarsi. Successivamente è stata proposta la visione di un video in cui erano presenti le regole comportamentali necessarie per un utilizzo consapevole dell'acqua. In seguito, come rinforzo, si è proposta la trascrizione, la lettura e la memorizzazione di alcune filastrocche sull'importanza dell'acqua nella nostra vita.

In seguito l'insegnante, dopo aver ricercato i loghi che rappresentano i 17 obiettivi dell'Agenda 2030, ha focalizzato l'attenzione sul logo dell'obiettivo n. 6 e ha sollecitato gli alunni a memorizzarne le caratteristiche cromatiche. Ha fornito a ciascuno di loro una scheda predisposta del logo visualizzato all'interno di una coccarda e ha invitato i bambini a colorarla utilizzando tecniche diverse. Dopo aver ritagliato la coccarda relativa alla Giornata Mondiale dell'Acqua, i bambini hanno espresso il desiderio di fissarla sul petto per "commemorare" l'importanza e il valore fondamentale dell'acqua (Fig. 1).

I bambini, consapevoli di quanto imparato a scuola, hanno condiviso con i genitori i contenuti dei video e delle filastrocche sollecitandoli a porre maggiore attenzione al tema dell'acqua e della sua salvaguardia attraverso comportamenti concreti.

In un successivo momento didattico, sono stati costituiti gruppi eterogenei per età e stile di apprendimento con l'obiettivo di rappresentare graficamente una regola di uso consapevole dell'acqua e la sua didascalia.

A conclusione del percorso i bambini, con il supporto dell'insegnante, hanno predisposto un cartellone di sintesi dei lavori prodotti. Sono inoltre state affisse, sulla parete dell'aula accanto al cartellone, le coccarde create in precedenza (Fig. 2). Gli alunni, molto soddisfatti del proprio lavoro, hanno condiviso considerazioni e riflessioni riguardo l'esperienza vissuta.



**Fig. 1 .** *La realizzazione delle coccarde*

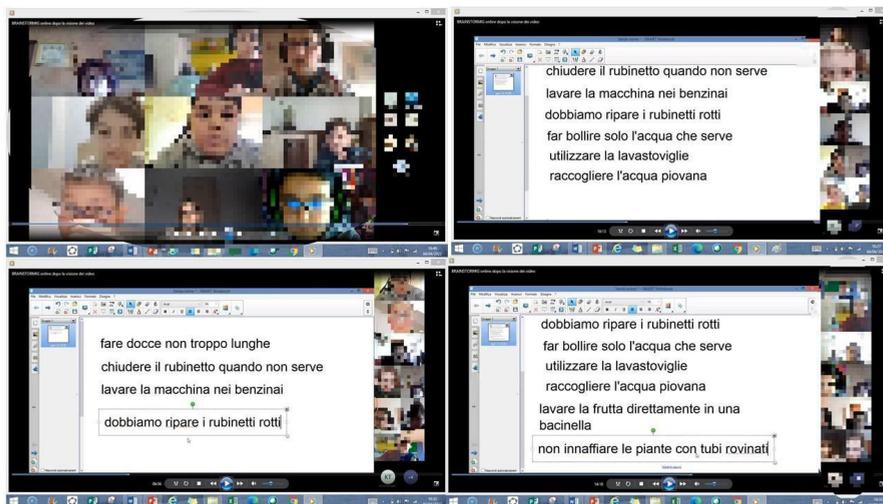


**Fig. 2.** *Cartellone assemblato e coccarde posizionate sulla parete*

## **2. I momenti della proposta didattica – Pluriclasse III-IV-V**

La proposta, a causa dell'emergenza sanitaria, ha avuto avvio in didattica a distanza. È stato proposto un brainstorming volto ad accertare alcune conoscenze relative alla tematica descritta nell'obiettivo n. 6 dell'Agenda 2030: "Garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie". Gestire online la discussione è stato impegnativo, ma l'insegnante ha messo in atto diverse forme di comunicazione per permettere un proficuo dialogo educativo e didattico tra i bambini.

Successivamente l'insegnante ha mostrato agli alunni un video che li aiutasse a riflettere sull'importanza di utilizzare in modo corretto l'acqua. In seguito, ha attivato una discussione per far emergere considerazioni relative a quanto visto, di cui hanno preso nota. (Fig. 3).



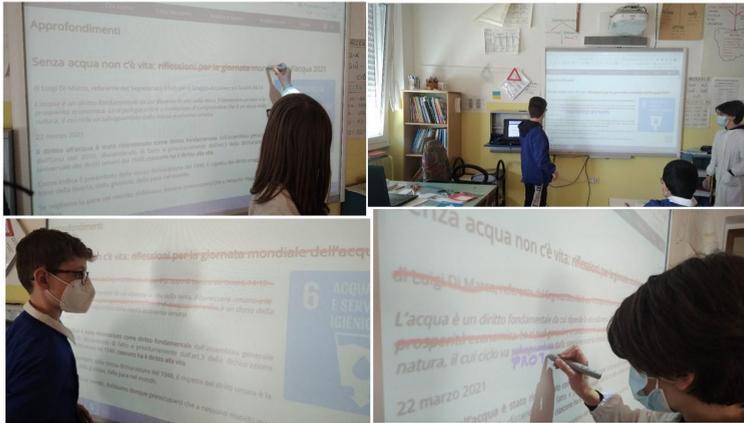
**Fig. 3.** *Comportamenti da tenere per non sprecare l'acqua*

Ritornati in presenza, l'insegnante ha proposto la visione di un altro video volto a verificare i comportamenti precedentemente ipotizzati dai bambini. Gli alunni, dopo aver visualizzato il video alla LIM, hanno colto i contenuti essenziali del filmato scrivendo alcuni semplici suggerimenti per contribuire alla salvaguardia del pianeta ed evitare lo spreco d'acqua.

Dopo aver verificato l'efficacia di queste proposte, i bambini hanno prodotto, su un fascicolo già predisposto, alcune vignette con relativa descrizione dei comportamenti corretti..

In un successivo momento, l'insegnante ha proposto alla classe la lettura collettiva di alcuni contenuti reperibili sul sito ASVIS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile)<sup>1</sup> e, utilizzando la funzione dello schermo trasparente della LIM, gli alunni hanno prima evidenziato le informazioni necessarie, poi modificato e rielaborato il testo originale del sito e infine trascritto le parti essenziali reperite, utili per la produzione di un testo informativo (Fig. 4).

1 <https://asvis.it/#>



**Fig. 4.** *Alunni che evidenziano informazioni sul sito ASVIS*

Successivamente, per rinforzare ulteriormente i concetti proposti, l'insegnante ha suggerito la lettura di alcuni testi relativi alle problematiche derivanti dall'uso poco etico dell'acqua. In seguito all'ascolto, gli alunni sono stati divisi in sottogruppi eterogenei per età, interessi e competenze e sono stati chiamati a discutere e a riflettere insieme sull'importanza dell'acqua come bene prezioso, collaborando altresì alla rielaborazione di tutte le informazioni reperite.

Lo scrittore di ciascun gruppo, con l'ausilio degli altri componenti, ha provveduto a scrivere il testo informativo intitolato "Prendi l'acqua e...mettila da parte" che, in una fase successiva, è stato condiviso dal "lettore" al resto della classe. Il lettore ha rappresentato, in ciascun gruppo, il portavoce ufficiale. Questa condivisione è stata molto importante perché tutti i bambini hanno avuto modo di riflettere sul lavoro dei compagni, di valutare il proprio operato e di correggere i propri errori per raggiungere gli obiettivi prefissati. È stato poi realizzato un pieghevole gigante con le vignette e le descrizioni di ciascun comportamento corretto da assumere per utilizzare l'acqua in modo consapevole e responsabile. A ciascun componente è stato assegnato un ruolo: chi ha disegnato, chi ha colorato, chi ha dettato e chi ha scritto al computer. Successivamente è stato predisposto il pieghevole gigante su cui è stato assemblato quanto realizzato da ciascun gruppo.

Nella fase conclusiva, il pieghevole gigante è stato visualizzato da tutti gli alunni nel grande gruppo per il consolidamento delle conoscenze. L'insegnante ha incoraggiato ancora una volta la riflessione sul percorso compiuto, sui comportamenti quotidiani da attuare per un uso consapevole dell'acqua e per evitarne lo spreco (Fig. 5).



Fig. 5. Il pieghevole "gigante"

### 3. La valutazione del percorso

La valutazione del percorso è avvenuta in itinere con osservazioni e servendosi di griglie precedentemente progettate. Oltre a valutare il raggiungimento degli obiettivi disciplinari, l'insegnante ha posto attenzione alle competenze raggiunte durante il lavoro di gruppo. Si è ritenuto opportuno valorizzare anche l'autovalutazione degli alunni e delle alunne. In particolare, per la valutazione nella pluriclasse I-II, le insegnanti hanno stimolato gli alunni a raccontare oralmente il proprio punto di vista sul percorso, riferendo quotidianamente gli argomenti trattati, le difficoltà incontrate e le attività più coinvolgenti ed interessanti.

Per la valutazione nella pluriclasse III-IV-V ogni bambino ha redatto il proprio diario di bordo restituendo le considerazioni sul percorso realizzato; sono state descritte le attività eseguite, le difficoltà incontrate, le conoscenze acquisite.

Gli insegnanti, dopo aver letto i diari di bordo dei bambini ed averli confrontati con il proprio, sono arrivati alla conclusione che gli obiettivi previsti in fase progettuale siano stati perseguiti positivamente e che le difficoltà incontrate corrispondano a quanto espresso nella rubrica autovalutativa somministrata a ciascun alunno a fine percorso.

### 4. Bilancio al termine del percorso

Al termine del percorso le insegnanti hanno rilevato molti elementi di positività:

- la partecipazione attiva di ogni componente della pluriclasse;

- la valorizzazione delle diversità, che ha permesso ad ogni alunno di esprimere idee e considerazioni personali senza il timore di essere giudicati;
- l'autostima, in quanto ogni alunno, partecipando in maniera attiva, ha potuto constatare l'importanza del suo contributo nella costruzione finale dell'artefatto;
- la motivazione allo studio, favorita dalla proposta di temi interessanti;
- il miglioramento del clima della classe e del rendimento scolastico, perché gli alunni hanno potuto interagire tra loro e creare legami nel piccolo e nel grande gruppo.

Grazie a questo percorso, gli alunni hanno potuto comprendere l'importanza dell'acqua nella nostra vita e hanno imparato quanto sia necessario assumere atteggiamenti volti alla sua salvaguardia nella quotidianità.

La cooperazione e la condivisione delle attività hanno permesso ai bambini e alle bambine di produrre testi informativi, un pieghevole di grandi dimensioni contenente le regole fondamentali per l'uso consapevole dell'acqua e un opuscolo personale con i lavori individuali. Il progetto è stato interamente realizzato e gli alunni hanno mostrato interesse, curiosità ed intraprendenza, soprattutto nei momenti laboratoriali e durante il lavoro in cooperative learning.



## Cap. 3. Le api...protagoniste del nostro futuro

*Silvana Romagnoli, Viviana Spadaccini e Cinzia Carbonetti*

Il cuore del progetto si basa sul *learning by doing* di John Dewey, secondo cui è importante che l'apprendimento si basi sul fare. È questo pensiero che ha condotto le insegnanti nella scelta di alcune metodologie didattiche allo scopo di far emergere negli studenti la motivazione, il desiderio di cooperazione e la fiducia in se stessi, elementi indispensabili per l'apprendimento. Diventa infatti importante sviluppare l'autostima in ogni studente intesa come la distanza tra il sé percepito e il sé ideale; nelle nostre pluriclassi ci sono alunni che, a volte, presentano delle difficoltà di apprendimento e che spesso nel corso del loro iter scolastico hanno perso fiducia nelle proprie potenzialità e possibilità. In ambito educativo l'autostima deve essere stimolata per aiutare gli allievi a intraprendere un percorso che possa permettere loro di crescere, di trovare sicurezza e motivazione nel venire a scuola, di attivarsi come persone capaci di mettersi in gioco e di partecipare attivamente alle attività proposte. L'obiettivo è sostenere tutti gli alunni perché diventino autonomi e volenterosi.

Per fare ciò è stata elaborata dagli insegnanti, in un'ottica interdisciplinare, una progettazione per competenze pensata per la pluriclasse quarta-quinta della scuola primaria di Casalanguida, composta da dieci alunni. L'intento è stato quello di sviluppare il percorso di sperimentazione basandosi sul *cooperative learning*, il *learning by doing*, il *problem solving* e il *peer tutoring* con l'auspicio di lasciare negli allievi coinvolti una traccia indelebile nel proprio *modus operandi*.

La finalità è ottenere un doppio beneficio: per gli allievi lo sviluppo delle competenze necessarie per diventare futuri cittadini; per i docenti una consapevole crescita personale e professionale.

Il tema scelto si è inserito perfettamente nello sfondo integratore, trasversale a tutti i progetti, che l'Istituto Omnicomprensivo di Gissi ha deciso di sviluppare durante il biennio 2021-2022 e 2022-2023: "Agenda 2030: sostenibilità, responsabilità, solidarietà per una cittadinanza locale e planetaria".

Il seguente percorso didattico ha l'obiettivo di far riflettere i bambini sul rapporto uomo-ambiente-ape per acquisire un senso di responsabilità verso questo insetto che a causa delle azioni sbagliate dell'uomo rischia l'estinzione: ogni alunno dovrà trovare la risposta alla seguente domanda: perché sono importanti le api?

## 1. I momenti della proposta didattica

Il percorso didattico ha preso avvio con un brainstorming sulla parola ape: ciò ha permesso ai docenti di accertare le conoscenze pregresse di ogni alunno relative al tema, le api, al loro ciclo vitale e alla loro organizzazione sociale. In seguito è stato proiettato un video<sup>1</sup> allo scopo di far riflettere i piccoli alunni sul rapporto esistente tra le api e l'equilibrio ambientale.

Dopo la visione del filmato l'insegnante ha verificato se le informazioni fornite dal video, ossia il modo in cui l'inquinamento e l'uso di pesticidi contribuiscono in maniera notevole all'estinzione di questi piccoli insetti, siano state comprese da tutti gli alunni.

I docenti hanno successivamente proposto l'ascolto di un testo "L'ape Arianna"<sup>2</sup> da cui si sono riuscite a desumere le caratteristiche fisiche, la vita e le funzioni di questo piccolo insetto; la lettura della storia ha consentito agli alunni di riflettere sul ruolo fondamentale che hanno le api nell'impollinazione e nella biodiversità.

Dopo l'ascolto, nel grande gruppo, i ragazzi hanno condiviso idee e riflessioni personali; nonostante dal confronto siano emerse opinioni differenti, tutti i bambini sono stati d'accordo nel sostenere l'importanza di preservare le api attuando comportamenti corretti.

Successivamente gli alunni di quarta e di quinta sono stati divisi in tre gruppi eterogenei per età e sono stati attribuiti ad ogni membro ruoli diversi. L'insegnante ha proposto a ciascun gruppo, per approfondire l'argomento, brevi testi informativi da leggere, analizzare e comprendere; inoltre ha suggerito domande-stimolo affinché gli alunni potessero individuare le informazioni principali e le relazioni tra esse. I testi informativi proposti riguardavano la morfologia dell'alveare, la sua organizzazione sociale, la comunicazione tra le api e la produzione del miele. Il lettore di ogni gruppo ha letto il brano scientifico; il referente ha coordinato la discussione e la riflessione; il moderatore ha contribuito a disciplinare gli interventi e a regolare la conversazione; lo scrittore ha fissato i contenuti. Al termine di questa attività i vari contenuti sono stati condivisi ed esposti da ogni referente al gruppo classe.

In questa fase gli alunni hanno mostrato interesse e curiosità: ogni gruppo ha socializzato quanto appreso con grande entusiasmo. Questo momento è stato molto importante per gli alunni perché si è attivata una valutazione tra pari, necessaria per stimolare ciascun componente del gruppo a "fare sempre meglio".

In seguito gli insegnanti per approfondire le tematiche relative al mondo delle api e per promuovere i comportamenti atti ad ostacolare la loro estinzione,

---

1 <https://www.youtube.com/watch?v=xOQEieSJ4G8>

2 <https://www.maestraanita.it/wp-content/uploads/2020/07/storia-SULLAPE-ARIANNA.pdf>

hanno proposto la visione di un ulteriore video<sup>3</sup> che ha suscitato negli alunni non solo curiosità, ma anche preoccupazione in merito alla gravità della situazione odierna. Grazie all'intervento del docente i bambini hanno potuto riflettere sull'importanza delle api, indispensabili per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. Infatti le api sono fondamentali per nutrire in maniera sostenibile la popolazione mondiale in continua crescita (obiettivo 2); per mantenere la biodiversità; per rendere l'ecosistema attivo e produttivo, favorendo un uso sostenibile e consapevole delle risorse terrestri (obiettivo 15). Inoltre i bambini hanno svolto una ricerca in Rete che ha permesso loro di scoprire alcune minacce che ne potrebbero causare l'estinzione: l'agricoltura intensiva, l'uso di prodotti chimici nell'agricoltura e le temperature troppo alte provocate dal cambiamento climatico (FAO). Dopo momenti di discussione e confronto gli alunni, coadiuvati dal docente, hanno individuato le strategie possibili da adottare per salvaguardare non solo il mondo delle api, ma di tutti gli impollinatori e la biodiversità in generale.

Gli insegnanti hanno poi dato avvio al momento laboratoriale, ricostituendo i tre gruppi precedentemente creati. In questa fase gli alunni hanno assunto ruoli diversi (referente, scrittore, disegnatore e responsabile dei colori) e hanno realizzato diversi artefatti.

Il primo gruppo ha realizzato un lapbook dal titolo "Vita da api" (Fig. 1). L'alunno "disegnatore" e il "responsabile dei colori" hanno rappresentato graficamente su un cartoncino l'organizzazione sociale delle api, la loro riproduzione, il loro modo di comunicare, la morfologia e i prodotti dell'alveare. Il referente ha coordinato i lavori.



Fig. 1. Lapbook realizzato dal gruppo 1

3 <https://www.youtube.com/watch?v=77gaKc0ETb4>

Il secondo gruppo ha prodotto un testo informativo. Lo scrittore, dopo il momento del confronto con il suo gruppo, ha effettuato la stesura delle strategie da adottare per la salvaguardia delle api: ridurre il consumo del suolo e quindi il degrado degli habitat nei quali gli impollinatori vivono e si nutrono; incrementare la superficie coltivata con metodi sostenibili e rispettosi dell'ambiente e della biodiversità (agricoltura biologica...); ridurre l'utilizzo di pesticidi nell'ambiente.

Il terzo gruppo ha costruito un alveare tridimensionale con materiale di riciclo dopo averne pianificato la fabbricazione. Il disegnatore ha progettato lo schema e poi ha realizzato l'artefatto con gli altri componenti del gruppo, mentre il referente ha coordinato il lavoro.



Fig. 2. Costruzione alveare, gruppo 3

Al termine di tutte le attività gli alunni hanno deciso di raccogliere i testi letti e scritti in un unico fascicolo dal titolo "Il libro delle api". Nell'ultima fase gli insegnanti hanno invitato ogni gruppo a socializzare i vari artefatti realizzati nel gruppo classe. Ogni referente ha presentato il proprio lavoro spiegando le motivazioni alla base della realizzazione del manufatto. A fine percorso i docenti hanno posto l'attenzione sui contenuti emersi e sulle competenze acquisite.

Il docente ha stilato, per ogni lezione, un diario in cui ha annotato le attività da svolgere, le proprie proposte e la vera e propria sperimentazione in classe; infine ha riportato gli elementi di positività rilevati durante lo svolgimento del percorso sperimentato, le difficoltà incontrate e il modo in cui sono state modificate le azioni didattiche per rispondere a tali difficoltà.

Gli alunni si sono mostrati molto orgogliosi dei loro prodotti, hanno esposto le loro riflessioni con convinzione e padronanza.

Il percorso realizzato è stato condiviso con le associazioni presenti sul territorio, insieme ai progetti ed alle esperienze più significative svolte durante l'anno

scolastico, in occasione dell'iniziativa "Scuola Aperta", che si è tenuta l'ultimo giorno di scuola.

## 2. La valutazione

Riportiamo qui gli obiettivi del percorso:

- comprendere e utilizzare parole e termini specifici legati alle discipline di studio;
- leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere;
- riconoscere che la vita di ogni organismo è in relazione con altre e differenti forme di vita;
- proseguire l'osservazione e l'interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo;
- pianificare la fabbricazione di semplici oggetti elencando gli strumenti e i materiali necessari.

Il percorso svolto ha permesso agli alunni di raggiungere gli obiettivi prefissati dai docenti. L'apprendimento è infatti visibile sia negli artefatti degli allievi, che lasciano una evidente traccia nel loro vissuto, sia se ci si ferma ad osservare le fotografie che mostrano il loro impegno e il loro interesse. Sono soprattutto le osservazioni in itinere e i risultati emersi dalle rubriche valutative che hanno permesso ai docenti di comprendere il modo in cui questi argomenti hanno coinvolto positivamente i piccoli allievi. Infatti gli stessi hanno ben compreso le conseguenze dell'azione modificatrice dell'uomo sulle trasformazioni ambientali e l'importanza di salvaguardare la biodiversità e gli ecosistemi, riconoscendo i comportamenti da evitare e quelli da potenziare.

## Per concludere

Il lavoro svolto ha riscontrato pareri positivi sia tra gli alunni che tra i docenti. Questo percorso didattico ha contribuito a migliorare l'unione e l'affiatamento della classe favorendo la collaborazione attiva tra tutti i componenti del gruppo grazie all'assegnazione di ruoli specifici e ha incoraggiato l'interazione e la collaborazione tra i docenti. Ha inoltre permesso agli alunni di comprendere l'importanza sia di essere responsabili in prima persona di salvaguardare l'ambiente che si circonda, sia di partecipare attivamente alle attività proposte divenendo artefici del proprio apprendimento. Le metodologie didattiche utilizzate sono risultate molto efficaci nella pluriclasse in quanto hanno favorito, grazie alla collaborazione, all'aiuto reciproco e alla scoperta condivisa, lo sviluppo di competenze trasversali e di abilità sociali.



## Cap. 4. Bullo non è bello

*Daniela Di Biase e Angiolina D'Addario*

La scuola di Carpineto Sinello, piccolo comune della provincia di Chieti, è frequentata da un totale di diciotto alunni, inseriti rispettivamente nella Pluriclasse Prima/Quinta e nella Pluriclasse Seconda/Terza/Quarta. Le insegnanti, nell'a.s. 2021-2022 hanno deciso di affrontare la tematica interdisciplinare del bullismo progettando attività a tema per prevenire il verificarsi di situazioni spiacevoli e favorire l'acquisizione di comportamenti adeguati da tenere nell'ambito scolastico, nelle relazioni con il piccolo e il grande gruppo. Tutto ciò nella prospettiva di formare futuri cittadini consapevoli, responsabili e in grado di relazionarsi in modo positivo e interagire costruttivamente con l'altro nell'intero contesto sociale.

La proposta didattica ha coinvolto diverse discipline di studio, nello specifico: italiano, arte e immagine, scienze, tecnologia ed educazione civica. Quest'ultima, introdotta ufficialmente nel percorso di formazione di ogni singolo studente, è una disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici. Come è noto, l'insegnamento ruota intorno a tre nuclei tematici:

- costituzione, diritto: (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà;
- sviluppo sostenibile: educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio;
- cittadinanza digitale: diritti e doveri che semplificano il rapporto tra i cittadini attraverso le tecnologie, anche quelle più avanzate.

Durante la fase progettuale le insegnanti hanno proceduto ad un'analisi attenta dei Traguardi di competenze riportati nelle Indicazioni Nazionali. Si è ritenuto opportuno, quindi, sviluppare quanto pianificato considerando le tappe fondamentali di alcune discipline e determinati punti ineludibili nella formazione del cittadino del domani, come la comunicazione, la conversazione, l'interazione con gli altri e la capacità di esprimersi attraverso un linguaggio adeguato e coerente: *"l'alunno partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il proprio turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione"*. Altro aspetto saliente riguarda l'opportunità per lo studente di comunicare non solo utilizzando il codice verbale, ma anche attraverso altre svariate forme espressive, a partire da quelle artistiche, quindi grafico-pittoriche e

musicali, per giungere alla realizzazione di prodotti multimediali con il supporto dei più attuali strumenti tecnologici, come indicato nei Traguardi di competenze per Arte e Immagine: *“l'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali)”*. Questo è un traguardo strettamente correlato a quanto espresso nelle Indicazioni Nazionali in merito a Tecnologia dove si legge: *“l'alunno produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali”*. La scelta dei suddetti traguardi è scaturita, a sua volta, da quanto previsto nella disciplina scientifica, dove si afferma che l'alunno *“ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale”*: ciò prevede non solo che il soggetto assuma comportamenti corretti, ecosostenibili, miranti alla salvaguardia dell'ambiente di vita, ma anche, e principalmente, l'impegno dell'individuo a tenere atteggiamenti volti a migliorare le condizioni sociali, morali, culturali, storiche ed economiche della comunità di appartenenza.

## 1. Curricolo verticale e obiettivi specifici di apprendimento

Nello svolgere la sua funzione di comunità educante, la scuola si delinea come una risorsa attiva all'interno del processo di apprendimento cercando di fare in modo che il bambino cresca immerso in un clima di diversità volto a promuovere una molteplicità di valori, quali il rispetto, l'accettazione, l'inclusione e l'uguaglianza. Il Curricolo verticale dell'Istituto Omnicomprensivo di Gissi in merito all'educazione civica sottolinea che *“l'alunno assume comportamenti corretti nella comunità scolastica”*, ponendo così attenzione al ruolo del contesto scolastico che, in un ambiente adeguatamente strutturato per favorire l'interazione fra gli alunni, stimola i bambini ad assumere responsabilmente comportamenti di partecipazione alla vita comunitaria, contribuendo alla realizzazione del lavoro collettivo, nel rispetto dei punti di vista di ciascuno e dell'altrui diversità.

Ponendo particolare attenzione agli obiettivi inerenti alle forme di discriminazione da eliminare indicati nell'Agenda 2030, in cui si chiede di: *“garantire a tutti pari opportunità e ridurre le disuguaglianze, anche attraverso l'eliminazione di leggi, di politiche e di pratiche discriminatorie”* e avendo rilevato condotte non sempre adeguate e responsabili di alcuni bambini nei confronti dei compagni, le docenti si prefiggono obiettivi di apprendimento verificabili, in attinenza a quanto suggerito dalle Indicazioni Nazionali. Si ritiene indispensabile indicare, fra i principali obiettivi, *“prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di intervento per produrre semplici*

*testi funzionali legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane*”, che sta alla base di ogni forma di convivenza civile e democratica e che può supportare l’alunno nel *“prevedere le conseguenze di decisioni o comportamenti personali o relativi alla propria classe”*. In vista del conseguimento dell’obiettivo *“riconoscere e descrivere le caratteristiche del proprio ambiente”*, in particolar modo dal punto di vista sociale e dei rapporti interpersonali, le insegnanti stabiliscono di *“sviluppare un insieme di convinzioni e valori, volti ai principi del bene comune per favorire una cultura dell’incontro, dell’ascolto, del dialogo, della responsabilità”* al fine di avviare il gruppo classe ad individuare quegli ideali cui ispirare il proprio stile di vita e per costituire, appunto, valore per la società in cui ciascuno vive. In questa prospettiva, gli alunni giungeranno ad *“elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni”*, anche sulla base di esperienze concrete precedenti. Non si possono trascurare, in questa circostanza, le conoscenze e le abilità pregresse degli alunni relative alla progettazione da realizzare, tant’è che le docenti si accertano che il bambino sia capace di osservare ciò che accade nell’ambiente scolastico, interagisca con il gruppo classe e racconti, spontaneamente o invitato dalle maestre, vissuti personali. Infine, in fase progettuale, vengono accuratamente definite le fasi da svolgere descrivendo in modo dettagliato i momenti di lavoro/attività e individuando i tempi e la connessione tra la proposta didattica e gli obiettivi scelti.

## **2. I momenti della proposta didattica**

Il percorso viene avviato dalle insegnanti con la visione di due brevi filmati<sup>1</sup> sul tema del bullismo a cui fa seguito un brainstorming in cui gli alunni, disposti in cerchio in aula, vengono invitati a riflettere e a esprimere i loro pensieri volti a far emergere comportamenti sia corretti sia poco consoni.

In un secondo momento le insegnanti propongono la lettura della storia *“La felpa rossa”*<sup>2</sup> e, costituiti piccoli gruppi eterogenei, per età e per livelli di apprendimento, con un massimo di quattro bambini per gruppo, invitano gli alunni ad un piccolo role play per far loro assumere i ruoli di bullo e di vittima (Fig. 1) e chiedendo loro di riportare su un foglio le sensazioni provate nei due diversi momenti.

---

1 I due filmati sono *“Il bullismo”* <https://www.youtube.com/watch?v=PVwa83zNvq0> e *“Stop al bullo”* [https://www.youtube.com/watch?v=A\\_BIAPA\\_V4c](https://www.youtube.com/watch?v=A_BIAPA_V4c)

2 La storia è disponibile a <https://www.facebook.com/groups/maestrafilo>



**Fig. 1.** *Role play nel parco del paese*

In un momento successivo i bambini riferiscono le esperienze vissute da ciascuno rappresentando le “parole che accarezzano” e le “parole che pungono” (Fig. 2).



**Fig. 2.** *Le parole che pungono VS le parole che accarezzano*

L'attività successiva prevede che i bambini addobbino un alberello di susino spoglio con messaggi contenenti comportamenti adeguati da tenere con i compagni e comportamenti da evitare. Viene deciso, nello specifico, di utilizzare il colore

rosso per connotare “cosa non fare” e il verde per “cosa fare”. L'alberello viene poi portato nell' “Orto di Pace” (Zavalloni, 2012) presente nel parco del paese e, con il supporto anche di un collaboratore comunale, viene interrato e addobbato con i cartoncini colorati precedentemente realizzati dai bambini (Fig. 3).



Fig. 3. Allestimento dell'albero di susino

I bambini hanno infine costruito dei cartelloni di sintesi utili a riportare le fasi salienti del percorso didattico svolto (Fig. 4). Le insegnanti sottolineano le conclusioni a cui la classe è giunta, ma soprattutto si soffermano sulle competenze acquisite.

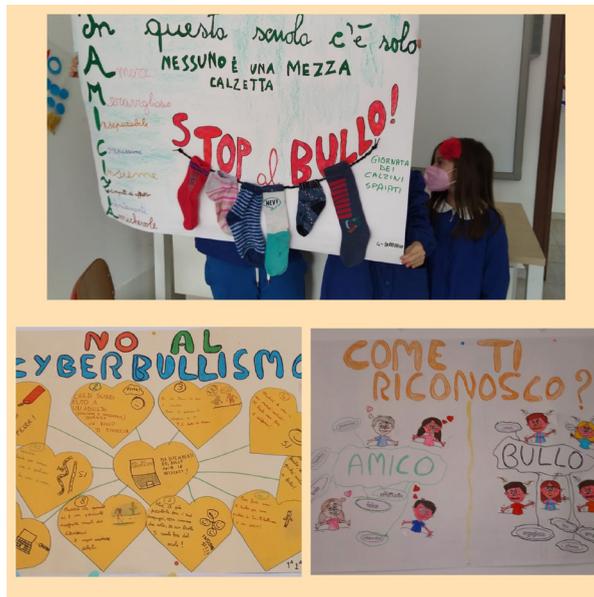


Fig. 4. Cartelloni di sintesi del percorso

### **3. Alcune riflessioni**

Dalla lettura dei diari di bordo dei bambini le insegnanti rilevano che l'esperienza è stata molto apprezzata. Dopo un primo momento di insicurezza e perplessità, gli alunni hanno evidenziato che, con l'apertura verso l'altro e con le parole gentili e i comportamenti corretti, la vita relazionale nell'ambiente scolastico, ma anche in quello extrascolastico, è più armoniosa e si riescono ad affrontare meglio tutte le difficoltà. Pertanto, le insegnanti concordano nell'affermare che gli obiettivi previsti sono stati conseguiti: si è sviluppato in classe un clima di maggiore partecipazione e rispetto delle regole nei rapporti interpersonali, soprattutto nei confronti di compagni particolarmente sensibili, in un'ottica inclusiva.

Ciò che ha maggiormente colpito le insegnanti durante lo svolgimento del percorso didattico è stata la consapevolezza maturata via via nei bambini che gli obiettivi dell'Agenda 2030 non sono in ordine di importanza perché se così fosse, probabilmente, ridurre le disuguaglianze sarebbe il primo passo da fare per attuare l'inclusione.

### **Bibliografia**

Zavalloni, G. (2012). *La Pedagogia della Lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Verona: EMI.

## Cap. 5. Piccoli gesti per salvare il Pianeta

*Stefania Di Domenica*

Lo sfondo integratore delle attività e dei progetti di ampliamento dell'offerta formativa della nostra Scuola nell'anno scolastico 2021-2022 ha riguardato l'Agenda 2030 con il tema "sostenibilità, responsabilità, solidarietà per una cittadinanza locale e planetaria". Proprio per questo motivo gli insegnanti hanno deciso di progettare un'attività che avesse come finalità quella di portare gli alunni ad acquisire maggiore consapevolezza degli effetti che le proprie azioni e le proprie abitudini quotidiane hanno sul territorio circostante e globale. Sin da piccoli, è importante sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili nei confronti dell'ambiente e della comunità, intesa non solo come società di appartenenza, ma anche come pianeta, al fine di diventare cittadini consapevoli.

I traguardi di competenza coinvolti in questo lavoro sono di seguito elencati:

- italiano: L'alunno ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.
- Scienze: L'alunno trova da varie fonti (libri, internet, discorsi degli adulti, ecc.) informazioni e spiegazioni sui problemi che lo interessano.
- Arte e immagine: L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi.
- Inglese: L'alunno scrive brevi messaggi relativi all'ambiente.

Nello specifico gli obiettivi sono stati:

- comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe;
- ricavare da varie fonti informazioni e spiegazioni sui problemi legati all'ambiente;
- sperimentare tecniche diverse per realizzare prodotti grafici e pittorici;
- scrivere brevi messaggi in lingua inglese relativi all'ambiente.

I bambini coinvolti frequentano la pluriclasse 4<sup>a</sup>-5<sup>a</sup> della scuola primaria di San Buono (CH); il gruppo classe, composto da 10 bambini, 4 femmine e 6 maschi, eterogeneo per età e per livello, non presenta problematiche comportamentali e di acquisizione delle conoscenze. La maggior parte degli alunni ha buone capacità relazionali, adeguate abilità comunicativo-espressive, logico-operative e percettivo-motorie; alcuni alunni possiedono spiccate capacità logiche, intuitive e di rielaborazione delle conoscenze e non sono presenti alunni che richiedono

piani educativi individuali. La scuola ha messo a disposizione in ogni classe per i propri alunni e per i docenti una connessione Wi-fi, una LIM, un notebook e cinque iPad; tali strumenti hanno permesso agli alunni di apprendere anche utilizzando le tecnologie.

## **1. I momenti della proposta didattica**

### ***1.1 Fase di esplorazione***

Gli insegnanti per introdurre la tematica relativa alla salvaguardia del pianeta hanno proiettato alla Lim il video “Come salvare il MONDO – Baby Cesca e GRETA THUNBERG VS Cambiamento Climatico”<sup>1</sup>. La scelta di tale filmato è stata dettata dalla consapevolezza delle potenzialità dei linguaggi audiovisivi molto vicini agli interessi e agli stili cognitivi dei bambini. La proiezione del video da una parte voleva stimolare l’interesse dei ragazzi sulle tematiche scelte, dall’altra voleva far conoscere la storia di Greta Thunberg, divenuta famosa in tutto il mondo per la sua forza di volontà, per il suo desiderio di lottare per salvaguardare il pianeta coinvolgendo milioni di persone che ora si uniscono a lei in difesa di questi temi. Il filmato è stato scelto per il suo alto valore umano e sociale, idoneo comunque alla fascia d’età a cui ci si rivolgeva.

La proiezione è stata preceduta da una breve presentazione dell’insegnante che ha cercato di suscitare interesse e curiosità negli alunni.

Dopo la visione, i bambini, attraverso domande-stimolo, sono stati coinvolti in un dibattito che ha generato un confronto sulle azioni pratiche che possono essere intraprese nella vita quotidiana per salvaguardare il pianeta e rispettare le risorse a disposizione (es. spegnere la luce quando non è necessaria, differenziare i rifiuti, chiudere il rubinetto dell’acqua, utilizzare la borraccia al posto delle bottiglie di plastica usa e getta, ecc...). Gli studenti hanno partecipato attivamente al dibattito ponendosi interrogativi e provando a trovare soluzioni ai problemi sollevati dagli insegnanti.

### ***1.2 Fase di rinforzo***

A ciascun bambino sono stati consegnati tre post-it sui quali trascrivere le idee venute fuori dopo la visione del filmato; durante questa attività ogni bambino ha avuto l’occasione di scrivere le proprie idee prima della discussione nel grande gruppo. Ogni proposta scritta sul post-it è stata attaccata alla lavagna per essere poi condivisa e discussa con il grande gruppo (Fig.1).

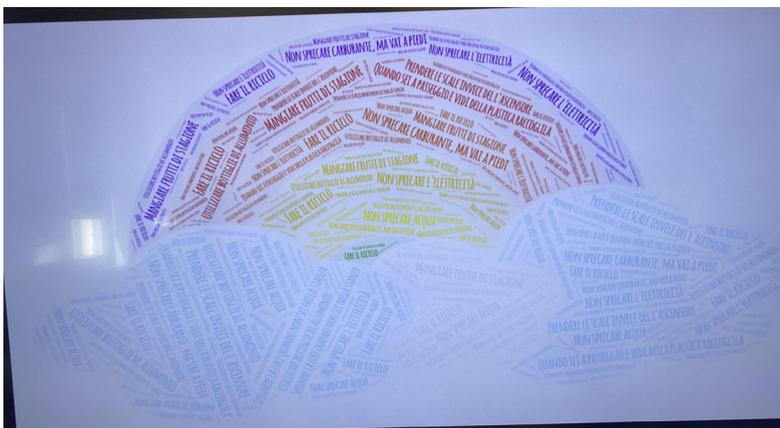
---

1 [https://www.youtube.com/watch?v=sz5TZnu\\_1sM](https://www.youtube.com/watch?v=sz5TZnu_1sM)



**Fig. 1.** *Brainstorming sul cambiamento climatico.*

Per rendere più coinvolgente l'attività è stata creata, con l'applicazione WordArt, una "nuvola di parole" in cui sono state inserite le riflessioni e le proposte. I bambini hanno poi scelto la forma in cui disporre le varie parole, il font, il colore e le animazioni. Una volta terminata, la nuvola è stata scaricata e condivisa con la classe alla LIM (Fig. 2).



**Fig. 2.** *Word Clouds delle azioni per salvaguardare il pianeta.*

### 1.3 Fase di produzione

Gli insegnanti hanno proposto ai bambini di realizzare cartelloni con slogan, scritti in lingua italiana e inglese, per supportare Greta nella sua protesta a favore del clima.

La pluriclasse è stata divisa in 3 gruppi eterogenei per età e per livello e ai componenti di ciascun gruppo è stato affidato un ruolo specifico:

- il lettore, con il compito di cercare e leggere gli slogan presenti in Rete;
- il verbalizzatore, che ha annotato le fasi più interessanti della discussione;
- il disegnatore, che ha rappresentato graficamente quanto prodotto dal lavoro di gruppo.

Gli insegnanti hanno distribuito i tablet, che sono serviti per farsi un'idea degli slogan presenti in Rete, hanno spiegato la consegna e i criteri per il raggiungimento dell'obiettivo, hanno monitorato l'attività, hanno supportato il gruppo dove necessario, hanno fornito feedback positivi sullo svolgimento dell'attività e su eventuali errori.

Tutti gli alunni hanno dimostrato interesse, hanno partecipato attivamente e hanno rispettato le regole. Il lavoro cooperativo ha portato alla creazione di un clima inclusivo: ogni membro del gruppo ha messo a disposizione degli altri le proprie competenze, le abilità e le conoscenze. Il confronto di gruppo ha aiutato a sviluppare idee innovative e ciascun membro ha contribuito attivamente alla realizzazione del lavoro assegnato.

Nella Figura 3 è possibile vedere i lavori realizzati dai sottogruppi.

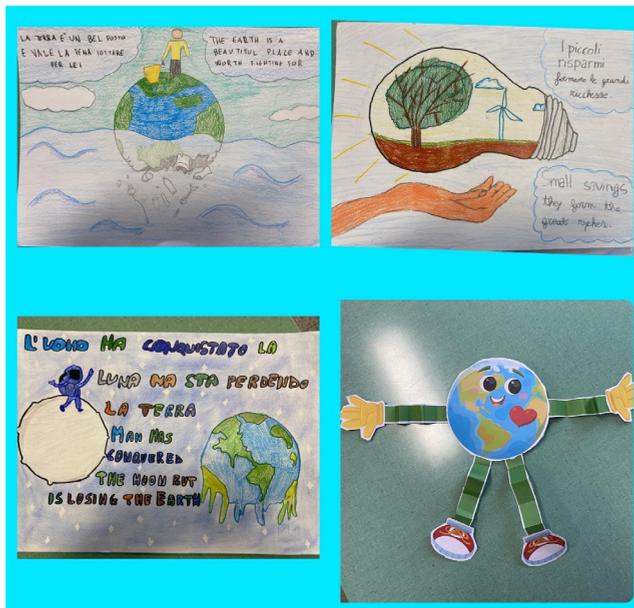


Fig. 3. I lavori prodotti dai bambini della pluriclasse di San Buono (CH).

### ***1.4 Fase di riflessione***

Attraverso la discussione e il confronto nel grande gruppo, gli alunni hanno espresso le proprie riflessioni in merito al lavoro svolto mettendo in evidenza le conoscenze acquisite. A turno, ogni gruppo ha esposto e presentato il prodotto agli insegnanti e al resto della classe.

### ***1.5 La valutazione***

La valutazione è stata effettuata durante i diversi momenti dell'attività con osservazioni e servendosi di griglie precedentemente progettate. La valutazione ha tenuto conto dei progressi rilevati rispetto alla situazione di partenza, dell'impegno, della partecipazione, dell'interesse mostrato e del comportamento assunto da ciascun alunno e dal gruppo durante le discussioni nelle fasi di preparazione ed esecuzione dei lavori, nonché dal raggiungimento degli obiettivi prefissati. Ad ogni alunno è stato inoltre somministrato un questionario di autovalutazione in cui esprimere il proprio gradimento ed il livello di soddisfazione nei confronti delle attività svolte e fornire eventuali suggerimenti in merito alle attività proposte.

## **2. Punti di forza e di debolezza dell'attività svolta**

Il breve percorso didattico descritto ha avuto lo scopo di suscitare negli alunni e nelle loro famiglie una riflessione sui comportamenti più corretti da adottare nei confronti dell'ambiente che ci circonda, con l'obiettivo di cercare di modificare le "cattive" abitudini e rendere il nostro pianeta un posto migliore.

La proposta didattica ha permesso la sperimentazione di metodologie didattiche come il cooperative learning e il peer tutoring; ciò ha favorito la creazione di un contesto educativo non competitivo in cui tutti gli alunni si sono adoperati, ciascuno secondo le proprie capacità e potenzialità, per portare a termine il lavoro assegnato. Ogni alunno ha potuto mettere a disposizione del gruppo le proprie conoscenze e competenze, senza paura di essere giudicato. Il lavoro cooperativo svolto ha fatto emergere le potenzialità di alcuni bambini che solitamente fanno fatica ad emergere nel lavoro individuale. Alunni con difficoltà relazionali hanno cooperato attivamente nel gruppo di appartenenza svolgendo un ruolo determinante nel supporto dei propri pari. Non sono mancate situazioni di conflitto nel gruppo che, con l'intervento dell'insegnante e la mediazione degli stessi alunni, sono state man mano risolte.

## **3. Risultati ottenuti**

Attraverso questo progetto volevamo far maturare nei nostri alunni, futuri cittadini, comportamenti e atteggiamenti di cura verso il proprio ambiente di

vita e verso tutto il territorio. Vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro diverso da sé e riconoscere la rilevanza degli altri e dei loro bisogni; significa inoltre porre le basi per un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura.

I punti fondanti della progettazione sono percorsi trasversali alle discipline perché i ragazzi potessero cogliere la complessità dell'ambiente. Tutti gli insegnanti di classe sono stati coinvolti nel percorso e hanno usato, a seconda delle discipline e della loro personale declinazione didattica, diverse strategie e metodologie, dando maggiore rilevanza al lavoro di gruppo.

L'uso delle tecnologie didattiche è stato importante sia perché ha sostenuto la motivazione dei ragazzi, sia in quanto viatico dell'efficacia comunicativa.

Al termine del percorso i docenti hanno rilevato negli alunni una crescita nella capacità di riflessione e di collegamento delle conoscenze che ha prodotto competenze a livello delle specifiche discipline. I risultati raggiunti in termini formativi sono stati:

- la capacità di vedere l'ambiente con occhi più attenti;
- il porsi domande dinanzi alla natura e/o ai problemi nati dal rapporto uomo-ambiente e cercare eventuali soluzioni al problema;
- la capacità di trasferire le competenze acquisite durante il percorso progettuale alle discipline scolastiche e di usarle per analizzare problemi di tipo ambientale.

## Cap. 6. È cotto il pane?

*Gina Loreta Di Paolo*

Gli insegnanti della Scuola di Guilmi hanno progettato un percorso dal titolo “È cotto il pane?” rivolto agli alunni della Pluriclasse IV-V, composta da pochi alunni per la maggior parte stranieri. Il progetto, pur essendo interdisciplinare, ha coinvolto soprattutto le seguenti discipline: matematica, storia e tecnologia. I traguardi di competenza che i docenti hanno individuato dalle Indicazioni Nazionali del 2012 sono:

- sviluppa un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, attraverso esperienze significative, che gli hanno fatto intuire come gli strumenti matematici che ha imparato ad utilizzare siano utili per operare nella realtà;
- l'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita;
- è a conoscenza di alcuni processi di trasformazione di risorse e di consumo di energia, e del relativo impatto ambientale.

Nel proporre questo percorso didattico i docenti si sono posti la finalità di far comprendere ai bambini la provenienza degli alimenti tipici del territorio e il modo in cui, con il passare del tempo, sono cambiati i processi di lavorazione. Per motivarli maggiormente all'apprendimento, il progetto è stato proposto sotto forma di laboratorio e sono state sperimentate metodologie didattiche in cui gli alunni hanno lavorato sia in coppia che nel grande gruppo. Per la realizzazione di tale attività è necessario che gli alunni abbiano le seguenti conoscenze e abilità:

- il bambino ha esperienza delle misure di peso;
- il bambino si relaziona con i propri familiari e con la comunità di appartenenza;
- il bambino sa raccontare un'esperienza vissuta e si esprime con semplici produzioni grafiche e scritte;
- il bambino sa manipolare materiali.

Gli obiettivi di apprendimento verificabili, relativi alle discipline individuate, sono:

- passare da un'unità di misura a un'altra, limitatamente alle unità di uso più comune (Matematica);

- individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato, della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza (Storia);
- rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, disegni, testi scritti e con risorse digitali (Storia);
- utilizzare semplici procedure per la selezione, la preparazione e la presentazione degli alimenti (Tecnologia).

### 1. I momenti della proposta didattica

Il percorso ha avuto inizio con la visione di un video e di immagini alla LIM (Fig. 1). In particolare, il video scelto dagli insegnanti su Youtube<sup>1</sup> presentava la storia e le fasi della produzione del pane; le foto sono state, invece, scattate in un forno moderno e hanno avuto il compito di sostituire, in maniera virtuale, un'uscita didattica che, a causa della pandemia, non è stato possibile effettuare.



*Fig. 1. I bambini visionano il video proposto dagli insegnanti*

A seguito della visione del video il docente ha proposto delle domande di comprensione di quanto è stato visto e ascoltato: ogni alunno ha fornito il proprio contributo, rispondendo ai quesiti proposti e rispettando il proprio turno nella conversazione. Gli alunni sono stati poi chiamati ad esporre oralmente le fasi di produzione del pane, successivamente è iniziato il lavoro individuale: illustrazione in sequenze della filiera del pane e scrittura dei termini specifici utilizzati con spiegazione del procedimento di produzione del pane.

1 <https://www.youtube.com/watch?v=Apiv9fVOtdw>



**Fig. 2.** Illustrazione in sequenze della filiera del pane e lessico della produzione del pane

Il percorso è proseguito con l’elaborazione di un’intervista da proporre ai nonni sulla produzione del pane preparato in casa quando erano giovani. Sono state definite le regole da seguire per procedere con ordine nell’attività; gli alunni si sono suddivisi i seguenti compiti:

- individuare le domande da proporre ai nonni;
- scrivere su un foglio tutte le domande proposte;
- raccogliere i vari quesiti;
- leggere le domande al gruppo classe;
- sintetizzare le domande simili;
- procedere alla creazione di un documento Word in cui redigere l’intervista;
- stampare l’intervista.

Proponiamo al lettore la traccia dell’intervista finale elaborata dai bambini.

1. Chi ti ha insegnato a fare il pane?
2. Quali ingredienti usi?
3. Usi l’impastatrice?
4. Quante ore fai lievitare l’impasto?
5. Quante volte fai lievitare l’impasto?
6. Che farina usi?
7. Da quanti anni fai il pane?
8. Qual è la differenza tra pane arabo e pane italiano?

La fase successiva all’elaborazione della traccia prevedeva la presenza a scuola dei nonni, ma le restrizioni per la pandemia lo hanno impedito; interpellati i

rappresentanti dei genitori nel Consiglio di Interclasse, si è deciso di scegliere una sola nonna, in rappresentanza di tutti i nonni, a cui rivolgere le domande proposte dai bambini, a scuola. Anche questa fase programmata, purtroppo, non si è potuta realizzare. Per rimediare a questo inconveniente, i docenti hanno pianificato una nuova fase: tutti gli alunni hanno intervistato i propri nonni a casa. Questo momento ha impegnato con entusiasmo tutti i bambini, anche quelli stranieri, che con telefonate e videochiamate hanno potuto raggiungere i loro nonni lontani e realizzare le interviste. Analizzando le risposte dei nonni si è compreso che il pane rappresenta la base dell'alimentazione in tutte le parti del mondo.

In seguito, è stata svolta un'attività non programmata: un'insegnante ha portato a scuola dei chicchi di grano che gli alunni sono stati chiamati ad osservare e a descrivere. Anche in questo caso è stato svolto prima un lavoro nel grande gruppo di osservazione e di descrizione orale del grano, poi, in maniera individuale, ognuno ha realizzato un testo descrittivo sui chicchi di grano.

In una fase successiva il docente ha diviso gli alunni in coppie: ogni gruppo ha dialogato e collaborato per la realizzazione di un testo informativo dove sono state riportate le risposte ottenute dall'intervista ai nonni. In aula, gli alunni, disposti l'uno di fronte all'altro, hanno deciso autonomamente il ruolo da assumere: lettore e/o scrittore, oppure se alternarsi in entrambi. Il testo è diventato anche un'occasione di confronto e di conoscenza delle diverse abitudini e tradizioni, per scoprire aspetti comuni e differenze. Successivamente, un componente di ogni coppia ha condiviso il proprio testo informativo ai compagni, disposti in cerchio al centro dell'aula: è stato il momento della riflessione e delle correzioni reciproche.

## **2. Il momento della produzione del pane**

In questa fase è stato prodotto il pane, seguendo l'antica ricetta dei nonni. In refettorio gli alunni si sono disposti in cerchio per ascoltare le istruzioni da seguire nelle fasi di lavoro.

- L'insegnante di scienze ha spiegato le qualità del lievito e le differenze tra i diversi tipi.
- Gli alunni, in base alla ricetta scelta, hanno calcolato le diverse quantità degli ingredienti, fatto operazioni ed equivalenze tra le unità di misure al fine di riuscire a realizzare due panini per ciascun bambino.
- Individuate le dosi giuste, i piccoli cuochi hanno predisposto gli ingredienti: a turno hanno pesato le quantità necessarie, preparato l'impasto e aspettato la lievitazione.
- Dopo un paio d'ore hanno controllato la lievitazione curiosi di controllare se l'impasto fosse raddoppiato così come avevano previsto.

- Si è proceduto alla preparazione dei panini: i bambini, a coppie, hanno infarinato i grandi tavoli della mensa, preso l'impasto pesandolo per formare i due panini; hanno inciso la parte superiore con uno stecchetto di legno, hanno avvolto in uno strofinaccio i due panini lasciandoli nuovamente riposare per un'oretta.



**Fig. 3.** *La preparazione del pane*

Una volta tornati in classe gli alunni hanno rielaborato l'esperienza vissuta, mettendo in evidenza le conoscenze acquisite e le difficoltà incontrate; il tutto è stato verbalizzato ed illustrato con testi e rielaborazioni grafiche. Con la realizzazione di un semplice lapbook, sono stati individuati i momenti principali del percorso realizzato. Al termine della giornata ogni alunno ha portato i due panini a casa, condividendo l'esperienza vissuta a scuola con i propri genitori che hanno apprezzato il lavoro svolto.

### 3. Valutazione

Al termine del percorso gli insegnanti ritengono che i bambini abbiano raggiunto i seguenti obiettivi:

- hanno sviluppato un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, attraverso l'esperienza significativa della produzione dei panini, intuendo che i concetti matematici sono utili per operare nella realtà;
- hanno elaborato un'intervista ai nonni, riconoscendoli come una fonte di conoscenza del passato, in particolare riguardo al proprio ambiente di vita. Questa attività è stata anche un'occasione di confronto e di conoscenza delle diverse abitudini e tradizioni di altri Paesi, per scoprire identità e differenze tra le diverse culture;

- hanno rielaborato le conoscenze acquisite creando artefatti grafici, elaborati scritti e testi digitali;
- hanno scoperto alcuni processi di trasformazione di risorse, come il grano, utilizzando semplici procedure per la selezione, la preparazione e la presentazione del pane. Il lavoro di coppia e di gruppo li ha arricchiti notevolmente, in particolare nei momenti di ascolto, in quelli laboratoriali e di produzione. Per valutare gli obiettivi raggiunti con questo percorso, sono state utilizzate:
- osservazioni sistematiche;
- verifiche strutturate per valutare gli obiettivi di apprendimento verificabili;
- rubriche auto-valutative.

Quasi tutti hanno raggiunto gli obiettivi di apprendimento propri delle discipline individuate ad un ottimo livello. Le rubriche auto-valutative utilizzate hanno messo in evidenza come tutti gli alunni hanno svolto le attività proposte con interesse ed entusiasmo, non hanno avuto difficoltà nel realizzarle, hanno rispettato i tempi di consegna, riuscendo a seguire le indicazioni degli insegnanti. Il lavoro di coppia ha evidenziato, inoltre, come gli alunni si siano aiutati reciprocamente e abbiano rispettato il turno nella conversazione e nella fase di produzione del pane, avvalendosi del supporto degli insegnanti, ove necessario.

Di seguito condividiamo alcune considerazioni fatte dai bambini al termine delle attività:

- È stato bello lavorare con i compagni senza litigare;
- la maestra ci ha preparato un dolce di Pasqua, con il lievito: era buonissimo!
- Per fare il pane ci vuole pazienza!
- Non avevo mai visto fare il pane: è stato bellissimo!
- Mi è piaciuta tanto questa esperienza!
- È stato “superbello”!

## Cap. 7. Le vie della transumanza

*Maria Radoccia, Lucia Savino, Franca Verzino e Maria Antonietta Marino*

All'inizio dell'anno scolastico 2021/2022, prendendo spunto dalla poesia "I Pastori" di Gabriele D'Annunzio, è stato rievocato il rito millenario della transumanza. Gli insegnanti hanno coinvolto gli alunni della pluriclasse IV-V del plesso di Furci in attività di cooperative learning. La pluriclasse è stata suddivisa in gruppi eterogenei per età e stili di apprendimento, al fine di raggiungere un obiettivo comune attraverso un lavoro di approfondimento e apprendimento. Gli strumenti tecnologici messi a disposizione sono stati tablet, notebook e LIM, dai quali gli alunni hanno estrapolato informazioni utili all'acquisizione di conoscenze relative all'argomento da trattare.

### **1. I momenti della proposta didattica**

L'attività in aula è iniziata con la lettura e la presentazione della poesia "I Pastori" di G. D'Annunzio che ha portato la classe ad avere un momento di riflessione e di discussione nel grande gruppo. Attraverso la strategia didattica della discussione sono emerse curiosità sul rito della transumanza e sull'antica tradizione pastorale delle genti d'Abruzzo, arrivando alla scoperta del personaggio mitologico di Ercole, protettore dei pastori e della transumanza, a cui molte aree sacre erano state dedicate lungo i tracciati tratturali, anche nel territorio abitato dai bambini. La classe è stata poi suddivisa in tre gruppi che sono stati costituiti attraverso un sorteggio.

La poesia "I Pastori" è stata suddivisa in tre parti, compito di ciascun gruppo è stato quello di prenderne in carico una. I gruppi creati sono stati tre:

- specialisti della prima strofa;
- specialisti della seconda strofa;
- specialisti della terza e quarta strofa.



**Fig. 1.** *Un gruppo*

Come previsto dal metodo del cooperative learning, ogni membro del gruppo ha assunto un ruolo sociale:

- controllore del turno di parola, con il compito di invitare i compagni a esprimersi con interventi ordinati;
- controllore del tempo che scorre, con il compito di invitare i compagni a terminare le attività nei tempi stabiliti;
- controllore del compito, con la funzione di mantenere l'attenzione sull'obiettivo da raggiungere.

Oltre alle competenze sociali, ogni componente del gruppo ha assunto anche un ruolo più strettamente legato al compito da svolgere:

- trascrittore della strofa;
- grafico;
- relatore.

Al fine di rendere maggiormente chiari ed espliciti i ruoli, gli insegnanti hanno creato dei cartoncini che i bambini sono stati invitati a indossare, da cui si poteva evincere sia il ruolo sociale che quello più strettamente legato al compito da svolgere. Ciascun gruppo si è occupato di parafrasare il testo e i singoli lavori sono stati socializzati con il resto della classe al fine di poter disporre dell'intera poesia.

La poesia "I Pastori" ha suscitato negli alunni l'interesse di conoscere e approfondire le vie della transumanza. Attraverso ricerche in rete, infatti, i bambini sono ritornati indietro nel tempo e hanno riscoperto questa antica tradizione che consisteva nella migrazione stagionale delle greggi e dei pastori lungo sentieri chiamati "tratturi", che si snodano dall'Abruzzo alla Puglia. Il pastore, durante le lunghe ore passate a sorvegliare il bestiame, incideva e intagliava il legno: alcune tracce che testimoniano questa attività sono rinvenute presso alcune zone della Majella divenute con il tempo dei santuari.

Il “viaggio per i tratturi” ha condotto gli alunni alla scoperta del personaggio di *Ercole*, divinità mitologica prediletta dal mondo pastorale e venerata dall’antico popolo dei Sanniti dell’Italia centro-meridionale. I bambini, durante un’uscita didattica per le vie del paese, hanno potuto conoscere ed ammirare l’imponente statua di Ercole situata all’ingresso della pineta comunale. In classe, poi, hanno scoperto che Ercole, con la diffusione del Cristianesimo, venne sostituito con il culto dell’Arcangelo Michele, messaggero di Dio, guerriero a capo delle milizie celesti. Una grotta molto nota, dedicata all’Arcangelo Michele, è situata in un bosco nel territorio di Liscia, non lontano da Furci (CH), il nostro paese.

Durante il momento laboratoriale ogni gruppo ha avuto a disposizione un tablet utile per rintracciare tutte le informazioni inerenti al personaggio di Ercole.

In particolare le “Fatiche di Ercole” hanno suscitato moltissima curiosità tra gli alunni, tanto da essere rielaborate in testi riassuntivi; le insegnanti hanno controllato, corretto e valutato gli elaborati dei vari gruppi, invitandoli a scegliere le “fatiche” da rappresentare graficamente. In questa fase ogni alunno ha saputo mettere a frutto le proprie potenzialità confrontandosi con i compagni, condividendo punti di forza e di debolezza a beneficio della crescita di tutto il gruppo. Gli elaborati dei vari gruppi sono stati collocati su un cartellone (Fig. 2).



**Fig. 2.** Cartellone riepilogativo delle “Dodici fatiche di Ercole”

È stata poi realizzata una mappa mentale digitale utilizzando l’applicazione Mindomo. Come si può vedere dalla Figura 3 per ciascuna fatica è stata inserita l’immagine corrispondente con la relativa didascalio che è stata tradotta anche in lingua inglese.

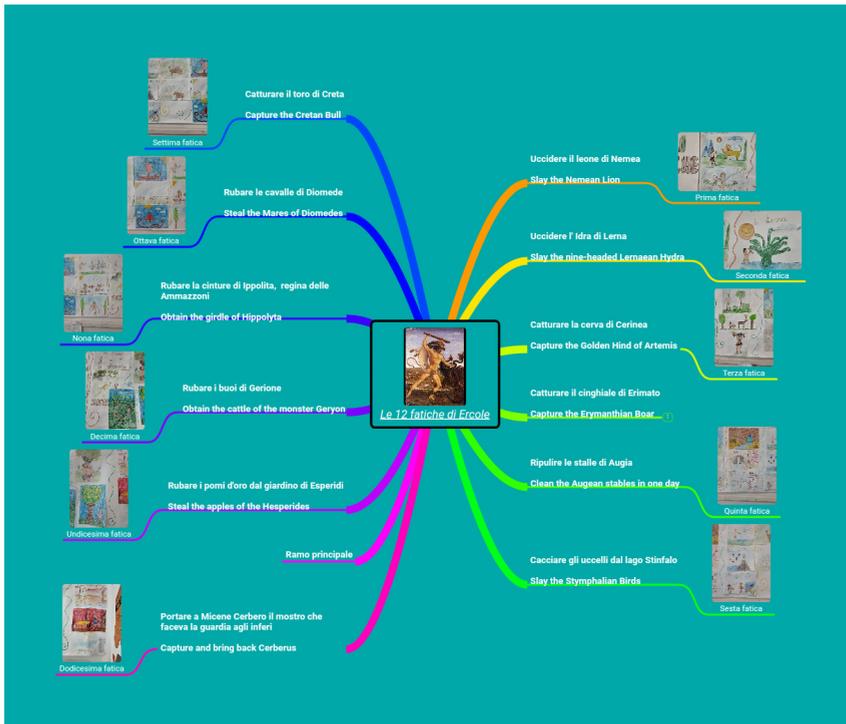


Fig. 3. *Mapa mentale riepilogativa delle "Dodici fatiche di Ercole"*

Infine, gli alunni della pluriclasse hanno preso parte al tour virtuale del Museo Archeologico Nazionale nell'elegante Villa Frigerj di Chieti. La guida, attraverso descrizioni dettagliate, ha condotto i giovani studenti alla scoperta del personaggio di Ercole protettore dei pastori, dei mercanti, dei soldati, delle sorgenti e delle acque ritenute salutari. L'osservazione attenta delle varie statue dedicate a questo celebre eroe presenti nella villa ha permesso ai bambini di soffermarsi sulle caratteristiche iconografiche, mettendone in evidenza affinità e differenze con le rappresentazioni dell'Arcangelo Michele.

## 2. Per concludere

Nel gruppo gli alunni si sono aiutati reciprocamente, hanno stabilito autonomamente il ritmo di lavoro, si sono corretti e valutati, hanno sviluppato e migliorato le relazioni sociali, sono stati parte attiva del proprio processo di apprendimento. Le impressioni sul lavoro di gruppo nell'ambito del cooperative learning sono state positive fin da subito. La produttività si è rilevata nell'apprendimento di nuove acquisizioni, nel consolidamento di altre già acquisite

e soprattutto nella gestione dei gruppi di lavoro. Anche gli alunni che di solito nel grande gruppo non riuscivano ad esprimersi sono stati positivamente sollecitati e motivati al confronto con i compagni; al contrario quelli più esuberanti nel piccolo gruppo hanno imparato ad ascoltare gli altri, ma soprattutto ad ascoltarsi.



# Conclusioni

*Livia Petti*

Questo testo, frutto di un lavoro corale in quanto risultato della partecipazione di ricercatori universitari e insegnanti, si è concentrato sulla tematica delle pluriclassi. Al di là delle logiche economiche di spending review, tenere aperta la scuola nei territori impervi e nelle aree interne della nostra Penisola significa sia garantire la qualità dell'istruzione nelle realtà educative a rischio isolamento, sia contrastare il fenomeno dello spopolamento mantenendo in vita il territorio attraverso il suo principale presidio culturale. D'altra parte la già citata Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile si propone con il Goal 4 "di assicurare un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti"; ci sembra che le pluriclassi siano realtà perfettamente coerenti con questo obiettivo.

Lungi dal vederle come realtà di secondo livello, questo testo ha desiderato ribaltare la prospettiva comune sottolineando, anche attraverso la descrizione del progetto *"Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Un percorso di ricerca-formazione"*, la rilevanza dei processi di insegnamento-apprendimento ivi attuati.

Le proposte didattiche presentate nel volume si inseriscono nell'Agenda 2030 e intendono formare ciascuna bambina e ciascun bambino ad una responsabilità collettiva dell'ambiente e della vita della comunità con la finalità di far crescere cittadini consapevoli, dotati di grande senso civico. L'esperienza vissuta dagli alunni non è solo distinta negli spazi e nei tempi scolastici, ma avviene anche fuori, nell'extra-scuola. D'altra parte in questi luoghi la scuola anima il territorio e viene a sua volta animata dalle relazioni che lo costituiscono.

Per quanto concerne l'ambiente educativo e di apprendimento, è possibile affermare che le pluriclassi si avvicinano sempre di più all'idea di scuola innovativa: raccolta di memorie e tradizioni del territorio, lezioni che si alternano a uscite didattiche, utilizzo delle nuove tecnologie, classi in rete, coinvolgimento degli attori che fanno parte dell'ambiente circostante, il tutto nel rispetto dei bisogni individuali degli allievi, dei loro ritmi di apprendimento a favore della crescita individuale e autonoma di ciascun alunno.

Per quanto riguarda il lavoro del docente il testo in particolare ha voluto analizzare l'importanza della progettazione didattica, della collegialità e della formazione continua. Come la letteratura ha messo in luce (Chase & Doan, 1994;

Hoffman, 2002; Marshak, 1994), è rilevante formare i docenti che lavorano nelle pluriclassi circa le teorie dell'apprendimento tra pari e la progettazione di contesti didattici che promuovono la collaborazione tra studenti. Questo perché «la didattica non è un fare sorretto dall'esperienza, ma una scienza: se non la si conosce diviene difficile immaginare che un pur saldo possesso dei contenuti sia sufficiente a fare un bravo insegnante» (Rivoltella, 2018, p. 76).

La formazione aiuta anche il docente ad assumere un approccio riflessivo che lo porta a mettersi in discussione, a ritornare sulle sue pratiche, primo passo per rinunciare alle certezze e predisporre al cambiamento. D'altra parte, come ricorda Rivoltella (2018, p. 51), «[...] se gli insegnanti sono disposti a mettersi in discussione e vincono le loro resistenze rispetto al cambiamento diviene più facile fare innovazione. E indubbiamente l'insegnante matura, sviluppa la sua professionalità, acquista consapevolezza riguardo alla sua postura didattica». D'altro canto come già sosteneva Mezirow (2003) affinché una persona possa uscire trasformata dall'esperienza di formazione è necessario che cambi la sua cornice di riferimento. L'auspicio con questo testo è di esserci in parte riusciti, pur nella consapevolezza che i cambi di prospettiva necessitano di tempi più distesi per essere indagati.

Formare qualcuno significa innanzitutto fargli percorrere un tratto di strada; esso è solo un tratto perché il punto di arrivo è spesso un nuovo punto di partenza. Da un lato i bambini e le bambine delle pluriclassi stanno percorrendo questo cammino insieme ad altri, ai loro compagni e amici, sotto l'attento ma non limitante supporto dell'insegnante e dall'altra i docenti che hanno partecipato alla proposta e si sono messi in gioco con grande interesse, atteggiamento curioso, aperto alla scoperta di nuovi orizzonti, capace di porsi domande a cui ancora non si hanno risposte hanno dimostrato di prendere in carico il loro compito educativo e formativo con passione e responsabilità. Insegnanti così dimostrano di essere "incompiuti" (Rivoltella, 2018): consapevoli, cioè, di essere fallibili, ma protesi sempre verso il miglioramento di se stessi, coscienti di svolgere un ruolo significativo e riconosciuto dagli studenti.

## Bibliografia

- Chase, P. & Doan, J. (1994). *Full circle: A new look at multiage education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into practice*, 41(1), pp. 47-52.
- Marshak, D. (1994, March). *From teachers' perspectives: The social and psychological benefits of multiage elementary classrooms*. Lavoro presentato alla conferenza annuale

Emerging Images of Learning: World Perspectives for the New Millennium, Chicago, IL.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Rivoltella, P. C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Morcelliana, Scholè.



## Gli autori

**Filippo Bruni** è Professore Ordinario in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione dell'Università degli Studi del Molise dove insegna Didattica e Tecnologie dell'istruzione nel Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria.

**Leo Galizia** ha una esperienza di oltre 11 anni come insegnante di sostegno nella scuola dell'infanzia. Collabora con l'Università degli Studi del Molise come docente a contratto nel Percorso Sostegno e ricopre il ruolo di Tutor coordinatore Tirocinio Indiretto presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

**Andrea Garavaglia** è Professore Associato in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Filosofia "Piero Martinetti" dell'Università degli Studi di Milano, dove svolge ricerche nel campo della didattica online e della media education e in particolare sugli ambienti e sulla valutazione dei processi di mediazione didattica e educativa. È presidente del corso di laurea in Filosofia, direttore del Percorso Sostegno e membro del board e editor del journal Research on Education and Media.

**Aida Marrone**, è Dirigente Scolastico dal 2013 dell'Istituto Omnicomprensivo "G. Spataro" di Gissi (CH). È stata formatrice in diversi corsi di formazione per gli insegnanti. Ha partecipato, in qualità di relatrice, a vari seminari di studio e convegni nazionali.

**Livia Petti** è Professoressa Associata in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione dell'Università degli Studi del Molise. Insegna Didattica e metodologie interattive e Didattica dell'inclusione nel Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria della stessa Università dove è direttrice del Percorso Sostegno. Svolge attività di formazione e ricerca sulla formazione degli insegnanti, la didattica online e la Media Education.

**Serena Triacca** è Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, collabora con il CREMIT in attività di ricerca e formazione ed è technical editor del journal *Research on Education and Media*. Si occupa di Education Technology e innovazione didattica, con specifiche attenzioni per l'e-learning, il blended learning, il tutoring online.

Le proposte didattiche sono a cura delle insegnanti della scuola primaria: Cinzia Carbonetti, Angiolina D'Addario, Daniela Di Biase, Stefania Di Domenica, Gina Loreta Di Paolo, Maria Antonietta Marino, Luisella Monaco, Mirella Moretta, Maria Radoccia, Silvana Romagnoli, Lucia Savino, Viviana Spadaccini, Franca Verzino.





# **Innovazione e ambienti della formazione per lo sviluppo sostenibile**

## **Collana diretta da:**

Simona Ferrari, Andrea Garavaglia e Livia Petti

## **Comitato scientifico:**

Filippo Bruni, Università degli Studi del Molise – Anna Dipace, Università degli studi di Foggia – Marta De Angelis, Università degli Studi del Molise – Paolo Maria Ferri, Università degli studi di Milano-Bicocca – Lorella Giannandrea, Università degli studi di Macerata – Hagen Lehmann, Università degli Studi di Bergamo – Jin Mao, Wilkes University, Pennsylvania, USA – Alejandro Quintas Hijós, Universidad de Zaragoza – Silvia Maggiolini, Università Cattolica del Sacro Cuore – Chiara Panciroli, Università Alma Mater Bologna – Davide Parmigiani, Università degli studi di Genova – Monica Fantin, Federal University of Santa Caterina, Brazil – Maila Pentucci, Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara – Giorgio Poletti, Università degli Studi di Ferrara – Juan De Pablos Pons, Universidad de Sevilla, Spain – Maria Ranieri, Università degli studi di Firenze – Paolo Raviolo, Università eCampus – Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – Marco Rondonotti, Università eCampus – Pier Giuseppe Rossi, Università degli studi di Macerata – Anna Serbati, Università di Trento – Serena Triacca, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – Luisa Zecca, Università degli studi di Milano-Bicocca – Päivi Rasi-Heikkinen, University of Lapland, Finland.

La collana adotta un processo double blind review con revisori anonimi. Per la revisione si adotta una scheda di revisione convalidata dal Comitato scientifico e resa disponibile sulla pagina web della casa editrice. I testi sono sottoposti a verifica con software antiplagio.

## Testi pubblicati

1. *Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Prospettive e proposte didattiche per la scuola primaria,*  
a cura di Livia Petti