



2

Aprile 2026

Teaching in Demographic Transition: Professional Challenges and Teacher Resources in Multigrade Classrooms of Italy's Inner Areas¹

Insegnare nella transizione demografica: sfide professionali e risorse dei docenti nelle pluriclassi delle aree interne italiane

Laura Parigi, Chiara Zanoccoli, Maeca Garzia

Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa (INDIRE)

*l.parigi@indire.it
c.zanoccoli@indire.it
m.garzia@indire.it*

Doi: <https://>

ABSTRACT

The article analyses professional resources and challenges in multigrade teaching within a network of schools located in the inner areas of Central Italy. Research on multigrade teachers' professional development needs has relied mainly on perceived difficulties, which may reflect the reproduction of assumptions and practices developed in monograde schooling. The study therefore adopts a mixed-

¹ Laura Parigi è autrice del testo del contributo. Maeca Garzia e Chiara Zanoccoli hanno contribuito all'analisi dei dati riportata nei paragrafi 4.1 e 4.2

age teaching framework and combines a semi-structured questionnaire completed by 37 teachers with observations conducted in 13 multigrade classes. At the network level, findings document flexible grouping, common activities, shared curriculum planning, classroom routines, accessible materials, and pupils' operational autonomy, alongside challenges related to simultaneous teaching, planning, differentiation, and workload. These findings provide an empirical basis for designing situated professional development within the school network. More broadly, the combined analysis specifies needs already identified in the literature by showing that student autonomy is promoted mainly as the independent completion of teacher-designed activities rather than as self-regulation, while peer learning is more developed as a feature of classroom management and relationships than as a structured support for curricular learning.

Keywords: multigrade teaching, mixed-age teaching, teachers' professional development.

RIASSUNTO

L'articolo analizza le risorse professionali e le sfide dell'insegnamento in pluriclasse all'interno di una rete di scuole situate nelle aree interne dell'Italia centrale. La ricerca pregressa sui bisogni di sviluppo professionale dei docenti di pluriclasse è fondata prevalentemente sulle difficoltà percepite, che possono essere interpretate anche alla luce di categorie e pratiche maturate nel modello della scuola monogrado. Tenendo conto di tale possibile condizionamento, lo studio assume il framework del mixed-age teaching come riferimento pedagogico specifico e integra due fonti complementari: un questionario semistrutturato, compilato da 37 docenti, e osservazioni condotte in 13 pluriclassi. A livello complessivo della rete, i risultati documentano raggruppamenti flessibili, attività comuni, progettazione curricolare condivisa, routine, materiali accessibili e autonomia operativa degli alunni, insieme a difficoltà relative alla gestione simultanea, alla progettazione, alla differenziazione e al carico di lavoro. Tali risultati forniscono una base empirica per progettare un intervento situato di sviluppo professionale nella rete. Più in generale, la lettura congiunta delle fonti specifica alcuni bisogni già individuati dalla letteratura, mostrando che l'autonomia è promossa soprattutto come svolgimento indipendente di attività predisposte dal docente più che come autoregolazione, mentre l'apprendimento tra pari è maggiormente sviluppato come risorsa per la gestione della classe e delle relazioni che come sostegno strutturato agli apprendimenti curricolari.

Parole chiave: pluriclassi, mixed-age teaching, sviluppo professionale.

1. INTRODUZIONE

La progressiva riduzione della popolazione scolastica, connessa alla denatalità e allo spopolamento di molti territori, ha reso le pluriclassi una componente strutturale del sistema di istruzione italiano. Non più circoscritte ai contesti di forte isolamento geografico, esse sono oggi presenti in territori differenti per accessibilità, prossimità ai servizi e condizioni di marginalità, comprese le aree interne,

dove sono spesso istituite per garantire la continuità del servizio scolastico (De Rubertis *et al.*, 2020; Lucatelli *et al.*, 2022; Bartolini *et al.*, 2023).

La letteratura internazionale documenta specifiche difficoltà dell'insegnamento in pluriclasse connesse alla gestione simultanea di più gruppi, alla progettazione curricolare, alla differenziazione di obiettivi, attività, materiali e tempi, alla preparazione delle risorse didattiche e al carico di lavoro richiesto al docente (Recla & Potane, 2023; Ares-Ferreirós *et al.*, 2025). Anche la ricerca italiana conferma questo quadro, rilevando criticità relative alla conduzione delle attività in aula, alla gestione della classe e alla progettazione didattica. Tali difficoltà assumono configurazioni differenti in relazione all'esperienza professionale: i docenti meno esperti richiamano soprattutto l'organizzazione del lavoro, mentre quelli più esperti attribuiscono maggiore rilievo all'autonomia degli studenti (Parigi, 2023). Nelle aree interne, inoltre, la complessità del lavoro docente si intreccia con condizioni di marginalità funzionale e con un accesso diseguale alle opportunità educative (Parigi, 2024).

A fronte di tali esigenze, rimangono tuttavia molto limitati gli interventi di sviluppo professionale degli insegnanti specificamente rivolti alla didattica in pluriclasse. La formazione iniziale e in servizio è infatti generalmente costruita in riferimento alla classe monogrado e offre raramente strumenti mirati per progettare il curriculum, organizzare i gruppi, differenziare le attività e valorizzare le interazioni tra alunni di età e livelli differenti. La questione non riguarda quindi soltanto la disponibilità quantitativa di occasioni formative per gli insegnanti, ma la loro capacità di assumere la pluriclasse come contesto pedagogico specifico, anziché come semplice variante organizzativa della classe ordinaria.

Il presente contributo si colloca in questo spazio di ricerca e riporta gli esiti della prima annualità di un progetto di ricerca-formazione rivolto a una rete di scuole con pluriclassi delle aree interne dell'Italia centrale. Lo studio è finalizzato a individuare le risorse già presenti nei docenti delle scuole aderenti alla rete e le possibili aree di sviluppo professionale, ponendo in relazione le difficoltà e le modalità organizzative dichiarate dai docenti con le pratiche documentate nelle situazioni osservate.

2. QUADRO TEORICO

La progettazione di interventi di sviluppo professionale pertinenti richiede di ricostruire i bisogni degli insegnanti e le condizioni organizzative e didattiche nelle quali operano. La letteratura suggerisce infatti che la coerenza della formazione con le esigenze della scuola, le pratiche esistenti e i vincoli del contesto ne favorisca l'implementazione e riduca il rischio che le conoscenze e le strategie proposte rimangano separate dal lavoro in classe (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Sims & Fletcher-Wood, 2021). Nel caso della pluriclasse, tuttavia, tanto la progettazione della formazione quanto la rilevazione dei bisogni richiedono una cornice pedagogica specifica. Le strategie potenzialmente funzionali alla gestione di gruppi eterogenei — quali la differenziazione didattica, il *peer tutoring*, la cooperazione tra pari e la promozione dell'autonomia — sono generalmente elaborate e proposte all'interno di un sistema di istruzione che assume la classe monogrado come modello normativo. Consolidatosi attraverso l'organizzazione degli alunni in gruppi omogenei per età, la successione delle classi, la distinzione dei curricula e la tendenziale uniformità dei tempi di apprendimento, tale modello ha assunto la funzione di “universale pedagogico”, orientando la progettazione, la struttura e i contenuti dei materiali didattici e la valutazione degli apprendimenti (Fradette & Lataille-Démoré, 2003; Pruneri, 2018). Anche strategie compatibili con la pluriclasse,

come la differenziazione didattica e le strategie di apprendimento cooperativo e *peer tutoring*, rischiano pertanto di essere trasferite senza considerarne la specifica configurazione pedagogica e di essere applicate separatamente ai diversi gradi, anziché essere utilizzate per integrare i percorsi degli alunni.

La dominanza del modello monogrado condiziona anche il modo in cui vengono riconosciuti e formulati i bisogni professionali. Se la pluriclasse viene letta assumendo implicitamente come riferimento una classe omogenea per età e articolata secondo un unico grado, le sue difficoltà tendono a essere interpretate soprattutto come problemi di gestione simultanea di più programmi, gruppi e attività. Possono invece rimanere meno visibili sia le risorse già presenti nelle pratiche sia i bisogni connessi alla progettazione di attività comuni, alla differenziazione per livelli e bisogni, all'organizzazione flessibile dei gruppi, alla coltivazione dell'apprendimento autonomo degli studenti e all'impiego dell'interazione tra età diverse come risorsa per sostenere il processo di apprendimento. Questo vincolo assume particolare rilievo perché la conoscenza dei bisogni di sviluppo professionale dei docenti di pluriclasse si fonda prevalentemente su strumenti di *self-report*, quali interviste, questionari e resoconti dell'esperienza (Shareefa *et al.*, 2020; Ares-Ferreirós *et al.*, 2025). Tali strumenti consentono di ricostruire le difficoltà percepite e i significati attribuiti alla pratica, ma le rappresentazioni raccolte non sono indipendenti dagli schemi attraverso i quali gli insegnanti interpretano le situazioni professionali. Esse sono mediate dall'*habitus* professionale, inteso come insieme di disposizioni cognitive, percettive, valutative e operative maturate attraverso la socializzazione scolastica, la formazione iniziale e le successive esperienze di lavoro (Perrenoud, 1994).

Ne deriva un limite sia per la conoscenza dei bisogni professionali sia per la progettazione della formazione: i bisogni rilevati prevalentemente attraverso il *self-report* possono non offrire una base sufficiente per costruire interventi realmente centrati sulla specificità della didattica in pluriclasse e sulla valorizzazione della sua composizione eterogenea. D'altro canto, la letteratura sull'insegnamento multigrado offre riferimenti specifici per leggere la pluriclasse non come semplice compresenza organizzativa di più gradi, ma come un contesto nel quale l'eterogeneità di età, esperienze e livelli di apprendimento richiede di ripensare il curriculum, i tempi e l'organizzazione del lavoro. L'insegnamento in pluriclasse si caratterizza, in questa prospettiva, per l'adattamento di contenuti, attività e materiali, l'organizzazione flessibile dei gruppi, la promozione dell'apprendimento autonomo e l'impiego della cooperazione e del tutoraggio tra studenti di età diverse (Little, 2006; Hyry-Beihammer & Hascher, 2015; Smit & Engeli, 2015; Tiernan *et al.*, 2020; Shareefa, 2021). Su queste basi, la pluriclasse è stata interpretata come un contesto di *mixed-age teaching* e come una *promising pedagogy*: non perché la composizione eterogenea produca automaticamente effetti inclusivi, ma perché, quando è sostenuta da una progettazione intenzionale, può mettere in discussione la rigida corrispondenza tra età, grado e percorso curricolare e favorire la differenziazione, la partecipazione e l'apprendimento tra pari (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015; Parfitt *et al.*, 2025).

Su queste basi, la letteratura permette di individuare alcune direttrici operative per l'analisi dei bisogni e la progettazione degli interventi formativi. Una prima direttrice riguarda la progettazione di attività comuni che coinvolgano studenti appartenenti a gradi diversi, mantenendo obiettivi, consegne, materiali o prodotti differenziati in relazione ai bisogni e ai livelli di competenza. La differenziazione non coincide quindi con la semplice separazione per classe o per grado, ma implica l'adattamento dei

percorsi all'interno di un ambiente condiviso, sostenuto dall'organizzazione flessibile dei gruppi (Shareefa, 2021). Una seconda direttrice riguarda l'apprendimento cooperativo e il *peer tutoring*: le interazioni tra studenti di età diversa possono sostenere gli apprendimenti curricolari quando sono progettate attraverso ruoli, responsabilità, criteri di aiuto e forme di scaffolding tra pari, e non soltanto come collaborazione spontanea o supporto occasionale. Una terza riguarda l'autonomia e l'autoregolazione, necessarie per rendere sostenibile la simultaneità del lavoro: piani di lavoro, materiali accessibili o autocorrettivi, routine, incarichi e pratiche di autovalutazione possono consentire agli alunni di gestire con autonomia crescente attività, tempi, risorse e strategie.

Alla luce di questo quadro, lo studio assume come riferimento un quadro di analisi derivato dalla letteratura sulla pluriclasse come contesto di *mixed-age teaching* e integra fonti complementari. Il questionario consente di ricostruire le modalità organizzative dichiarate, le rappresentazioni della pratica e le difficoltà percepite dai docenti; le osservazioni permettono di documentare repertori d'azione, dispositivi e condizioni organizzative presenti nelle situazioni considerate, nonché dimensioni del quadro pedagogico meno rappresentate o meno integrate. Le due fonti vengono analizzate separatamente e successivamente poste in relazione a livello complessivo della rete, per ampliare la rilevazione delle risorse professionali, delle sfide e delle possibili aree di sviluppo formativo.

3. METODOLOGIA

3.1 Contesto della ricerca e partecipanti

Lo studio riguarda un'analisi delle risorse professionali e dei bisogni formativi degli insegnanti di pluriclasse, condotta nell'ambito di un progetto promosso da una rete di istituzioni scolastiche situate nelle aree interne dell'Italia centrale. Il contesto di indagine comprende pluriclassi costituite prevalentemente da accorpamenti contigui di due o tre annualità, caratterizzate dall'eterogeneità connessa alla compresenza di annualità, età e livelli differenti e, in diversi casi, dalla presenza di alunni con disabilità, DSA o condizioni di svantaggio socioeconomico e linguistico. La rete include sia pluriclassi di nuova formazione sia pluriclassi presenti sul territorio da oltre un decennio. Nella rete sono inoltre presenti plessi che adottano il modello Senza Zaino, con differenti modalità e livelli di consolidamento. Tale caratteristica costituisce un elemento del contesto organizzativo e pedagogico della ricerca, ma non è stata assunta come variabile per un confronto sistematico tra i casi. Lo studio è stato realizzato nell'ambito di un'azione di sviluppo professionale continuo rivolta ai docenti di pluriclasse e assume la ricerca-formazione (Asquini, 2018; Nigris *et al.*, 2020) come modalità di indagine empirica condotta nelle scuole, fondata sulla collaborazione tra insegnanti e ricercatori e orientata alla comprensione e alla trasformazione delle pratiche educative e didattiche. La prima annualità del progetto, oggetto del presente contributo e realizzata nell'anno scolastico 2024/25, è stata dedicata alla rilevazione delle risorse professionali e dei bisogni formativi della rete, con una duplice finalità: da un lato, individuare le difficoltà percepite e le possibili aree di sviluppo connesse alla didattica in pluriclasse; dall'altro, documentare pratiche, dispositivi e condizioni organizzative presenti nei contesti partecipanti, da approfondire e valorizzare attraverso lo scambio

professionale. Tale fase ha costituito la base per la co-progettazione di un percorso di sviluppo professionale realizzato nell'anno scolastico successivo.

L'indagine ha assunto come oggetto la pratica di insegnamento in pluriclasse, affiancando la prospettiva dei docenti e quella dei ricercatori attraverso due strumenti complementari: un questionario rivolto ai docenti e una scheda semistrutturata di osservazione in classe. Entrambi gli strumenti sono stati costruiti a partire dal quadro teorico sulla didattica *mixed-age* e dalle dimensioni sintetizzate nella Figura 1: organizzazione dell'ambiente di apprendimento, gestione della classe, curriculum, differenziazione didattica, organizzazione dei gruppi, apprendimento autonomo, apprendimento cooperativo e tra pari, valutazione, inclusione e partecipazione.

Dimensione di analisi	Configurazione attesa	Indicatori
Ambiente di apprendimento	Gli spazi, le risorse e i materiali sono organizzati in modo flessibile, accessibile e funzionale al lavoro autonomo, cooperativo e differenziato.	Disposizione flessibile dei banchi; presenza di aree funzionali; accessibilità dei materiali; disponibilità e uso di tecnologie; spazi per il lavoro individuale, a coppie, in piccolo gruppo o in plenaria.
Gestione della classe	La classe dispone di routine, scansioni prevedibili e dispositivi che sostengono la responsabilizzazione degli studenti nella gestione del lavoro e del tempo.	Routine quotidiane; regole condivise; incarichi; calendari; piani di lavoro; strumenti per la gestione autonoma o guidata del tempo.
Curricolo	Le attività didattiche sono organizzate in modo da integrare, quando possibile, i diversi gradi della pluriclasse, mantenendo obiettivi comuni o differenziati.	Obiettivi comuni o distinti per grado; attività comuni, parallele, a rotazione o a spirale; compiti aperti, autentici o procedurali; livelli differenziati di complessità.
Differenziazione didattica	Contenuti, obiettivi, consegne, materiali, tempi e prodotti sono adattati in funzione dell'eterogeneità degli studenti e dei diversi livelli di competenza.	Compiti graduati; materiali differenziati; piani di lavoro individualizzati; supporti specifici; regolazione in itinere; personalizzazione; didattica a stazioni.
Organizzazione dei gruppi	I gruppi di apprendimento sono organizzati in modo variabile e flessibile, in relazione al grado, ai livelli di competenza, ai bisogni degli studenti e agli obiettivi dell'attività.	Alternanza tra attività comuni e attività differenziate; gruppi omogenei, eterogenei o flessibili; lavoro individuale, a coppie o in piccolo gruppo; criteri di formazione dei gruppi.
Apprendimento autonomo	Gli studenti sono messi nelle condizioni di gestire progressivamente attività, tempi, materiali e strategie, così da sostenere la simultaneità del lavoro nella pluriclasse.	Scelta autonoma o guidata dell'attività; uso di piani di lavoro; materiali autocorrettivi; gestione di tempi e risorse; autocorrezione; autovalutazione; strategie metacognitive.
Apprendimento cooperativo e tra pari	Le interazioni tra pari sono promosse e strutturate per favorire supporto reciproco, collaborazione e apprendimento tra studenti di età e livelli diversi.	Peer tutoring spontaneo o strutturato; ruoli cooperativi; aiuto reciproco; scaffolding tra pari; obiettivi cognitivi, sociali e motivazionali della cooperazione; supporto del docente alle interazioni.
Valutazione, feedback e regolazione	La valutazione è utilizzata come strumento di accompagnamento e regolazione dei processi di apprendimento, anche attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti.	Feedback del docente; autovalutazione; valutazione tra pari; criteri condivisi; momenti di revisione; uso dell'errore; regolazione in itinere.
Inclusione e partecipazione	Le attività sono progettate per garantire l'accesso e il coinvolgimento di tutti gli studenti, valorizzando differenze, bisogni e possibilità di contributo.	Accessibilità dei compiti; attività multilivello; supporti compensativi e dispensativi; partecipazione degli studenti con BES o disabilità; clima inclusivo; possibilità di prendere parola e contribuire.

Fig. 1.: Dimensioni di analisi delle pratiche di insegnamento in pluriclasse, adattate da Hyry-Beihammer & Hascher (2015), Tiernan et al. (2020), Parfitt et al. (2025).

Le dimensioni individuate sono state assunte come categorie analitiche e orientative per la lettura delle situazioni. Esse non costituiscono una scala standardizzata né consentono di formulare una valutazione complessiva della qualità dell'insegnamento; sono state tuttavia utilizzate, in chiave descrittiva e comparativa, per esaminare l'ampiezza, la consistenza e il grado di integrazione con cui risultavano documentate nelle giornate osservate.

Lo studio ha coinvolto 38 docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, aderenti alla prima annualità del percorso di sviluppo professionale promosso dalla rete. Il questionario, avente come unità di rilevazione il singolo docente, è stato completato integralmente da 37 insegnanti. Le osservazioni hanno invece assunto come unità di analisi la situazione didattica documentata nella pluriclasse e hanno riguardato tutte le 13 pluriclassi coinvolte, distribuite in 9 plessi afferenti a 7 istituzioni scolastiche. Per ciascuna pluriclasse è stata realizzata una giornata di osservazione. Tale scelta, determinata da vincoli di sostenibilità organizzativa e temporale, ha privilegiato l'estensione

della rilevazione all'insieme delle scuole partecipanti rispetto alla ripetizione delle osservazioni nel medesimo caso. Il questionario è stato somministrato nel novembre del 2024, mentre le osservazioni sono state svolte durante l'anno scolastico 2024/25.

3.2 Strumenti di rilevazione e modalità di analisi

La rilevazione tramite questionario è stata realizzata mediante modulo online semistrutturato e autocompilato, con quesiti a risposta chiusa, a scelta singola o multipla, e quesiti a risposta aperta. Le sezioni rilevano il profilo del docente, l'esperienza professionale nella pluriclasse, la composizione del gruppo, le modalità di organizzazione didattica dichiarate, la descrizione di una giornata tipo e le difficoltà percepite. I dati del questionario sono stati analizzati distinguendo tra item strutturati e risposte aperte. Per gli item a risposta chiusa è stata condotta un'analisi descrittiva delle frequenze, finalizzata a ricostruire il profilo dei partecipanti, l'esperienza nella pluriclasse, la composizione dei gruppi e le principali modalità organizzative dichiarate.

Le risposte alla domanda aperta relativa alla descrizione di una giornata tipo sono state analizzate da un ricercatore mediante una matrice costruita sulle nove dimensioni del quadro analitico riportate nella Figura 1. Per ciascuna risposta è stata rilevata la presenza o l'assenza di riferimenti pertinenti alle singole dimensioni; la stessa risposta poteva pertanto essere associata a più categorie. La matrice di codifica e l'attribuzione delle risposte ai profili sono state successivamente discusse collegialmente dai ricercatori, fino al raggiungimento di una classificazione condivisa. I profili non sono stati definiti mediante soglie quantitative prestabilite, ma attraverso un giudizio interpretativo fondato sull'ampiezza e sull'articolazione delle dimensioni tematizzate. Il primo profilo comprende le narrazioni nelle quali più dimensioni organizzative e didattiche sono richiamate e poste in relazione nella descrizione della giornata; il secondo include risposte nelle quali sono riconoscibili alcune dimensioni, ma in forma più circoscritta o prevalentemente giustapposta; il terzo raccoglie descrizioni molto sintetiche o riferite a un numero limitato di aspetti, che non consentono di ricostruire in modo articolato l'organizzazione della pratica. La classificazione riguarda pertanto la struttura delle rappresentazioni dichiarate e non costituisce una valutazione della qualità delle pratiche effettivamente realizzate. Analogamente, le risposte aperte sulla principale difficoltà incontrata sono state analizzate mediante una matrice ripresa da un precedente studio sui docenti italiani di pluriclasse (Parigi, 2023) e adattata al corpus attuale, distinguendo difficoltà relative alla gestione della classe e della presenza simultanea di due gradi diversi nella stessa classe, alla progettazione e differenziazione, al carico di lavoro e alla preparazione dei materiali, alla costruzione del gruppo e all'aiuto reciproco, alla risposta ai bisogni individuali e alla valutazione. Le risposte sono state segmentate in unità di significato, associabili a più categorie; la codifica iniziale è stata successivamente discussa collegialmente. La distribuzione delle categorie è stata inoltre esaminata, a fini descrittivi, in relazione all'esperienza professionale dichiarata.

Per l'osservazione della pratica di insegnamento è stata elaborata una scheda semistrutturata, finalizzata a documentare le attività didattiche realizzate durante una giornata scolastica ordinaria in ciascuna delle 13 pluriclassi coinvolte. Le osservazioni hanno pertanto consentito di rilevare configurazioni, repertori d'azione e tensioni presenti nelle situazioni considerate, senza assumere la singola giornata come rappresentazione esaustiva e stabile delle pratiche del caso. Lo strumento comprende tre sezioni: descrizione del setting e del gruppo classe; descrizione delle attività osservate, con indicazione di durata, obiettivi, consegne, materiali e modalità di organizzazione del lavoro;

griglia analitica articolata per dimensioni, indicatori ed evidenze. Ciascuna osservazione è stata condotta da due ricercatori, al fine di favorire il confronto tra prospettive osservative e ridurre il rischio di interpretazioni affidate a un unico punto di vista. Le evidenze raccolte sono state sintetizzate in un report di osservazione per ciascuna pluriclasse. In ogni report, i dati sono stati organizzati secondo le dimensioni del quadro analitico di riferimento, indicando le evidenze colte nell'osservazione. La sezione conclusiva ha restituito una sintesi interpretativa centrata sulla presenza, nella situazione osservata, delle dimensioni del quadro, sulle principali tensioni rilevate e sui possibili ambiti di approfondimento professionale e organizzativo, anche in funzione dell'accompagnamento formativo. I report di osservazione sono stati infine confrontati attraverso una tabella comparativa, costruita per mettere in relazione le situazioni rilevate rispetto ad alcune categorie comuni: ordine e composizione della pluriclasse, dimensioni del quadro maggiormente rappresentate, dimensioni meno rappresentate, tensioni emerse nelle attività osservate e possibili ambiti di sviluppo professionale. Durante le visite sono state inoltre raccolte, attraverso brevi interlocuzioni con i docenti e la consultazione della documentazione disponibile, informazioni contestuali relative alla progettazione collegiale, all'organizzazione dell'orario, alla rotazione degli insegnanti, alla realizzazione di attività a pluriclassi aperte e all'adozione di modelli organizzativi condivisi, tra cui il modello Senza Zaino. Tali informazioni sono state annotate nelle schede e integrate nei report di osservazione. L'adozione del modello non è stata oggetto di una rilevazione standardizzata né utilizzata come variabile per la classificazione o il confronto dei casi. Le situazioni osservate sono state ricondotte a tre profili descrittivi, caratterizzati da una diversa ampiezza, consistenza e integrazione delle dimensioni del quadro analitico documentate durante la giornata. I profili sintetizzano configurazioni rilevate nelle specifiche situazioni osservate. La collocazione dei casi è stata discussa collegialmente dai ricercatori, confrontando i report fino al raggiungimento di una classificazione condivisa.

Il questionario e le osservazioni sono stati utilizzati come fonti complementari. Le due fonti sono state analizzate separatamente e successivamente messe in relazione a livello aggregato.

4. RISULTATI

4.1 L'esperienza di insegnamento in pluriclasse dal punto di vista dei docenti: i risultati del questionario iniziale

Il questionario ha ottenuto complessivamente 37 risposte complete. Il gruppo dei rispondenti è composto prevalentemente da docenti di scuola primaria con un'esperienza ancora limitata nella pluriclasse: quasi la metà dichiara fino a due anni di servizio nelle classi multigrado e oltre due terzi dichiarano fino a cinque anni di esperienza, mentre 10 docenti dichiarano più di cinque anni, tra cui 7 con oltre dieci anni. I docenti che hanno compilato il questionario operano prevalentemente in pluriclassi che accorpano due annualità, soprattutto nelle combinazioni I-II e III-IV.

Un primo livello di analisi ha riguardato le modalità con cui i docenti organizzano i gruppi di apprendimento e la progettazione delle attività, al fine di comprendere se l'organizzazione della pluriclasse tendesse a riprodurre la separazione per età o grado scolastico oppure a valorizzare forme più flessibili di composizione dei gruppi. Le risposte mostrano una prevalenza di modalità

organizzative flessibili. Diciotto docenti dichiarano infatti di alternare gruppi formati da alunni della stessa età e gruppi composti da alunni di età diversa. Seguono le attività con gruppi omogenei per età, indicate da 12 docenti, e quelle con gruppi eterogenei per età, indicate da 7 docenti. Nel gruppo considerato, l'organizzazione per gruppi della stessa età ricorre con maggiore frequenza tra i docenti al primo anno, indicata da 10 rispondenti su 13. Considerata la numerosità ridotta dei sottogruppi, il dato ha valore descrittivo e non consente di stabilire una relazione tra esperienza professionale e modalità di organizzazione dei gruppi. Anche l'organizzazione del curriculum mostra una prevalenza di forme integrate. Diciotto docenti descrivono una programmazione comune accompagnata da attività comuni: in 16 casi con obiettivi distinti e in 2 con obiettivi comuni. Sette docenti riferiscono invece una programmazione comune con attività distinte. Dieci risposte descrivono assetti misti o alternati, nei quali attività comuni e differenziate variano in relazione alle discipline, alle fasi del lavoro o alla composizione dei gruppi. Un docente indica programmazioni distinte per ciascun grado, mentre una risposta, riferita al lavoro individuale dell'insegnante di sostegno, non è risultata classificabile rispetto alle categorie considerate.

Un ulteriore livello di analisi ha riguardato le risposte aperte alla domanda "Racconta sinteticamente una giornata tipo nella pluriclasse". Nel complesso, le dimensioni più frequentemente rappresentate sono la differenziazione didattica, presente in 28 risposte, e la gestione della classe, richiamata in 27. Seguono l'apprendimento cooperativo e il *peer tutoring*, presenti in 22 risposte, e l'apprendimento autonomo e l'ambiente, entrambi rilevati in 20 risposte. La valutazione risulta invece nettamente meno rappresentata, comparando in 9 risposte. Al di là della frequenza, alcune dimensioni sono richiamate prevalentemente in forma generale o parziale. La cooperazione emerge soprattutto attraverso riferimenti al lavoro a coppie, in piccolo gruppo o in gruppi misti, mentre sono meno frequenti richiami a ruoli cooperativi, scaffolding tra pari o tutoraggio strutturato. L'inclusione e la partecipazione sono tematizzate soprattutto attraverso circle time, discussioni, momenti comunitari e attenzione al clima di classe. L'autonomia compare mediante piani di lavoro, materiali autocorrettivi, autocorrezione e autovalutazione; l'ambiente attraverso riferimenti a banchi a isole, biblioteca, spazi personali, tecnologie e materiali strutturati. La valutazione è richiamata soprattutto in relazione a strumenti autocorrettivi e solo raramente alla valutazione tra pari. La distribuzione complessiva consente di distinguere tre profili di articolazione della rappresentazione dichiarata della giornata scolastica. Dieci risposte sono state ricondotte al profilo articolato: routine, autonomia, piani di lavoro, differenziazione, cooperazione, uso degli spazi, materiali e pratiche valutative sono posti in relazione con la gestione dell'eterogeneità. Venti risposte rientrano nel profilo intermedio, nel quale compaiono alcune dimensioni, come routine, attività comuni o differenziate e organizzazione dei gruppi, ma risultano meno esplicitati i loro rapporti e meno tematizzate l'autonomia, la cooperazione strutturata, la partecipazione e la valutazione. Le restanti sette risposte appartengono al profilo essenziale e richiamano soltanto un numero limitato di aspetti della giornata.

Le difficoltà dichiarate dai docenti sono state analizzate ricodificando le 37 risposte valide in nuclei tematici. Le due aree di criticità più ricorrenti riguardano la gestione del tempo e della simultaneità dei diversi gradi e la progettazione e differenziazione didattica; per ciascuna sono state rilevate 15 unità di significato. Seguono il carico di lavoro e la preparazione dei materiali, la costruzione del gruppo e dell'aiuto reciproco, la risposta ai bisogni individuali e, più raramente, la valutazione e il monitoraggio.

La distribuzione varia in relazione all'anzianità di servizio. Nei docenti al primo anno prevalgono difficoltà legate alla gestione contemporanea delle attività dei diversi gruppi, alla scansione della giornata e alla costruzione del gruppo classe. Nelle fasce 1-2 anni e 2-5 anni emergono soprattutto problemi di organizzazione didattica, differenziazione, preparazione delle attività e gestione contemporanea di programmi diversi. Nei docenti con più di 10 anni, le difficoltà si concentrano maggiormente sulla progettazione, sulla costruzione di una programmazione comune, sulla preparazione di materiali differenziati. Nel complesso, la pluriclasse è percepita come un contesto ad alta complessità organizzativa e progettuale.

4.2 La pratica di insegnamento: risultati dell'osservazione

Il confronto *cross-case* dei 13 report ha consentito di individuare tre profili descrittivi, riferiti alla presenza e al grado di integrazione delle dimensioni del quadro analitico, e alcune ricorrenze relative alle dimensioni meno rappresentate e alle tensioni presenti nelle situazioni osservate.

L'analisi delle 13 giornate osservate consente di distinguere tre profili descrittivi, riferiti alla presenza e all'integrazione delle dimensioni del quadro analitico nelle situazioni rilevate. In cinque osservazioni è stata rilevata una presenza articolata e integrata di più dimensioni del quadro analitico. Nelle situazioni considerate, l'ambiente di apprendimento era organizzato in modo flessibile e funzionale alle attività della pluriclasse: erano presenti setting a isole, spazi comuni come l'agorà, materiali accessibili, routine condivise e strumenti utilizzati dagli alunni per gestire il lavoro, i tempi e le risorse. In quattro osservazioni è stata rilevata una presenza circoscritta di alcune dimensioni del quadro analitico. Anche in questi casi si osservano condizioni favorevoli, caratterizzate da clima positivo, setting a isole, attività comuni e prime forme di lavoro a coppie o in piccolo gruppo. Tuttavia, nelle attività considerate, tali condizioni non sono risultate sempre accompagnate da una progettazione esplicitamente orientata alla valorizzazione dell'eterogeneità. Forme strutturate di cooperazione, differenziazione didattica e promozione dell'autonomia sono state rilevate soltanto in alcune attività o dimensioni della giornata osservata. Infine, nelle restanti quattro osservazioni è stata rilevata una presenza più limitata delle dimensioni del quadro analitico. In questi contesti, le dimensioni maggiormente documentate riguardano soprattutto l'attenzione ai bisogni individuali, la presenza di strumenti compensativi e alcuni tentativi di costruire attività comuni e differenziate. Nelle attività osservate, tali elementi si collocavano entro un'organizzazione del lavoro prevalentemente fondata sulla separazione degli studenti per grado, con una limitata integrazione tra i gruppi e una valorizzazione soltanto parziale dell'eterogeneità.

Raggruppando i casi per plesso, emerge un quadro più articolato rispetto alla lettura per singola pluriclasse. Nei plessi composti integralmente o prevalentemente da pluriclassi, alcune pratiche sono state documentate non soltanto nelle singole classi, ma nell'organizzazione didattica dell'intera sede scolastica. In particolare, sono state rilevate forme di progettazione collegiale estese ai docenti delle diverse pluriclassi, raggruppamenti flessibili costituiti tra alunni appartenenti a pluriclassi differenti, attività a pluriclassi aperte, rotazione dei docenti e uso flessibile degli spazi.

Alcune delle pratiche documentate richiamano principi e dispositivi del modello Senza Zaino, presente nei contesti della rete con differenti modalità di attuazione, in particolare per quanto riguarda l'organizzazione dell'ambiente, la responsabilizzazione degli alunni e la dimensione comunitaria dell'esperienza scolastica (Orsi, 2016; Rossi & Pastori, 2025). Tale richiamo ha una funzione

contestuale e interpretativa: l'adozione del modello non è stata rilevata attraverso indicatori standardizzati né assunta come variabile per confrontare i casi. Nelle situazioni osservate, tali corrispondenze riguardano soprattutto l'organizzazione dell'ambiente, la gestione condivisa della vita scolastica, la flessibilità dei raggruppamenti e l'autonomia operativa. La cooperazione e il tutoraggio tra pari risultano prevalentemente associati alle routine del gruppo, alla cura degli spazi, agli incarichi e alla gestione della classe, mentre sono meno rappresentati nelle attività didattiche orientate agli apprendimenti curricolari. In queste ultime sono state osservate più raramente forme di integrazione tra i percorsi dei diversi gradi, attività comuni articolate per livelli di complessità e dispositivi strutturati di cooperazione e *peer tutoring*. Considerata l'esiguità dei casi e la natura circoscritta delle osservazioni, queste ricorrenze sono assunte come indicazioni esplorative e non come esito di un confronto sistematico tra tipologie di plesso. I dati disponibili non consentono tuttavia di distinguere quanto tali ricorrenze siano associate alla configurazione multigrado del plesso, all'adozione del modello Senza Zaino o all'interazione tra queste condizioni.

Le osservazioni hanno evidenziato due principali aree di minore corrispondenza tra le pratiche rilevate e le dimensioni del quadro analitico. La prima riguarda la cooperazione tra studenti. In molti casi essa appare consolidata sul piano della gestione della classe, del clima relazionale e della responsabilizzazione degli alunni. Sono infatti frequenti forme di aiuto reciproco, cura degli spazi, partecipazione alla vita della classe, collaborazione spontanea e supporto tra pari nella gestione dell'ambiente di apprendimento. Tuttavia, questa dimensione cooperativa risulta meno formalizzata quando riguarda gli apprendimenti curricolari. Il lavoro a coppie o in piccolo gruppo è presente, ma non sempre è progettato attraverso ruoli espliciti, obiettivi cooperativi, criteri di aiuto, interdipendenza positiva o momenti di riflessione metacognitiva. In questo senso, la cooperazione tende spesso a funzionare come pratica relazionale e organizzativa, più che come dispositivo didattico intenzionale per sostenere l'apprendimento.

Una seconda area di minore integrazione riguarda la differenziazione didattica. Sebbene in molti contesti siano presenti forme di organizzazione flessibile dei gruppi e attività comuni rivolte ai diversi gradi della pluriclasse, la differenziazione appare ancora prevalentemente centrata sul grado scolastico. Obiettivi, materiali, consegne e prodotti tendono spesso a essere distinti in base alla classe frequentata, più che ai bisogni specifici, ai livelli di competenza o alle traiettorie di apprendimento degli alunni. Fanno eccezione soprattutto i casi in cui sono presenti bisogni educativi speciali, nei quali si osservano adattamenti individuali, supporti specifici o forme di tutoraggio più ponderate. Nelle situazioni in cui tali dimensioni risultano meno integrate, queste criticità assumono una forma più marcata: la pluriclasse tende a essere gestita come coesistenza di gruppi paralleli, separati per grado, attività o bisogno, più che come comunità di apprendimento integrata. In questi contesti, la cooperazione tra pari appare maggiormente sviluppata nella gestione della vita della classe — dall'ingresso e dall'uscita da scuola all'organizzazione e all'accesso ai materiali didattici — mentre risultano meno frequenti attività di apprendimento cooperativo strutturate e orientate agli apprendimenti curricolari.

L'analisi delle tensioni interpretative mostra che i casi osservati non possono essere collocati semplicemente lungo un asse positivo/critico. Piuttosto, ciascun caso presenta equilibri specifici tra pratiche nelle quali alcune dimensioni del quadro analitico risultano già documentate e aspetti che richiedono ulteriore accompagnamento. Una prima tensione riguarda il rapporto tra autonomia degli alunni e guida docente. In molti contesti gli studenti mostrano una buona autonomia operativa:

seguono le consegne, utilizzano i materiali, si muovono nello spazio e portano avanti le attività assegnate con ordine. Tuttavia, la progettazione del lavoro, la gestione dei tempi, la scelta delle strategie e la regolazione complessiva dell'attività restano prevalentemente affidate al docente. Nelle attività osservate sono risultate meno visibili forme di autonomia decisionale, metacognitiva e autoregolativa. Sono risultati, inoltre, meno presenti gli strumenti di autovalutazione e valutazione tra pari focalizzati sugli apprendimenti, così come occasioni in cui gli alunni possano scegliere strategie, monitorare il proprio percorso e gestire consapevolmente tempi e processi di lavoro. Un'ulteriore tensione riguarda il rapporto tra inclusione diffusa e individualizzazione sostenuta dall'adulto. In molti casi il clima di classe è positivo, accogliente e non stigmatizzante; gli alunni con bisogni educativi sono seguiti con attenzione e partecipano alla vita del gruppo. Tuttavia, nelle situazioni considerate, il supporto individuale dell'adulto è risultato più evidente rispetto all'impiego di dispositivi cooperativi rivolti all'intero gruppo, mentre risultano meno presenti dispositivi cooperativi e partecipativi capaci di rendere tutti gli studenti una risorsa per il gruppo.

L'analisi trasversale delle dimensioni documentate, di quelle meno rappresentate e delle tensioni rilevate consente di leggere i casi osservati come una mappa delle risorse e dei bisogni presenti nella rete. Le principali aree di minore integrazione riguardano il raccordo tra progettazione curricolare, differenziazione e apprendimento tra pari: attività comuni, gruppi flessibili, autonomia operativa e forme di aiuto reciproco sono presenti in diverse situazioni, ma risultano meno frequentemente coordinati entro percorsi comuni articolati per livelli e sostenuti da forme di cooperazione e tutoraggio orientate agli apprendimenti. In questa prospettiva, il lavoro formativo può partire dal patrimonio di pratiche esistenti, valorizzandolo attraverso scambi tra plessi, visiting, gemellaggi e co-progettazione, e orientandolo verso una maggiore intenzionalità didattica. Il bilancio delle risorse disponibili e delle principali traiettorie di sviluppo professionale è sintetizzato nella Figura 2.

Dimensione	Risorse	Gap / traiettorie di sviluppo
Ambiente di apprendimento	Setting a isole, agorà, spazi comuni, materiali accessibili	Uso intenzionale di spazi e materiali per gruppi variabili, autonomia e cooperazione
Cultura organizzativa di plesso	Progettazione collegiale, rotazione dei docenti, attività a pluriclassi aperte	Consolidamento del plesso multigrado come ambiente educativo unitario
Gestione della classe e clima	Routine comuni, clima positivo, responsabilizzazione degli alunni	Maggiore partecipazione degli alunni alla pianificazione e regolazione del lavoro
Cooperazione tra pari	Aiuto reciproco, collaborazione spontanea, lavoro a coppie o in gruppo	Cooperazione curricolare con ruoli, obiettivi e criteri di aiuto espliciti
Curricolo e attività comuni	Temi comuni, sfondi integratori, prime forme di curricolo verticale	Attività e compiti che valorizzino gli scarti di competenza tra studenti di diversa età e il tutoraggio
Differenziazione didattica	Gruppi flessibili, adattamenti, supporti per BES/disabilità	Differenziazione per bisogni e livelli
Autonomia degli alunni	Gestione autonoma di materiali, spazi, consegne e routine	Autonomia decisionale, metacognitiva e autoregolativa
Inclusione e partecipazione	Clima accogliente, cura dei bisogni individuali, supporto adulto	Inclusione partecipativa attraverso compiti comuni, ruoli e mediazione tra pari

Fig. 2.: Risorse documentate e possibili traiettorie di sviluppo professionale nelle situazioni considerate

5. CONCLUSIONI

Lo studio ha ricostruito, a livello complessivo della rete, le risorse professionali e organizzative già disponibili e le possibili aree di sviluppo, ponendo in relazione le difficoltà e le modalità organizzative dichiarate dai docenti con le pratiche documentate nelle situazioni osservate.

Considerate congiuntamente, le due fonti consentono di collocare i risultati della rete in rapporto con il quadro delineato dalla letteratura. Le difficoltà dichiarate relative alla gestione simultanea dei gradi, alla progettazione e alla differenziazione risultano coerenti con alcuni dei principali nodi del lavoro docente in pluriclasse già individuati negli studi internazionali. Nel contesto esaminato, le osservazioni non consentono di estendere tali esiti oltre i casi considerati, ma permettono di articolare il modo in cui alcuni di questi nodi si manifestano nelle situazioni rilevate. Rispetto al profilo già delineato dalla letteratura, la lettura congiunta delle fonti attraverso il framework del *mixed-age teaching* non individua tanto ulteriori categorie di difficoltà, quanto ne specifica la configurazione pedagogica nelle situazioni considerate. La differenziazione risulta ancora prevalentemente riferita al grado scolastico; l'autonomia degli studenti è concepita e promossa soprattutto come capacità di svolgere attività, utilizzare materiali e gestire routine predisposte dal docente, più che come autoregolazione dell'apprendimento; la cooperazione appare maggiormente sviluppata sul piano relazionale e organizzativo che come dispositivo intenzionale a sostegno degli apprendimenti curricolari. Queste distinzioni assumono il valore di ipotesi interpretative da approfondire in ulteriori studi e consentono di individuare, per la rete considerata, tre possibili aree di sviluppo: la progettazione di attività comuni differenziate per bisogni e livelli, la promozione dell'autoregolazione e la strutturazione della cooperazione e del *peer tutoring* in funzione curricolare.

Nelle situazioni considerate è stato documentato un patrimonio di pratiche riconducibili a diverse dimensioni del quadro analitico. Tali elementi indicano che la pluriclasse non viene gestita esclusivamente attraverso la separazione per grado, ma presenta forme di valorizzazione dell'eterogeneità nella composizione del gruppo classe. Alle difficoltà percepite e alle rappresentazioni della pratica si affianca infatti la documentazione di configurazioni, risorse e tensioni presenti nelle situazioni osservate, lette attraverso un quadro pedagogico esplicito. In assenza di questo secondo livello, l'analisi sarebbe rimasta circoscritta agli aspetti riconosciuti e verbalizzati dai docenti, senza consentire di distinguere, ad esempio, tra diverse forme e funzioni dell'autonomia, della cooperazione e della differenziazione.

Su questa base, il lavoro formativo può partire dalle pratiche già presenti nella rete, evitando modelli astratti o esterni ai contesti, e articolarsi attorno a tre direzioni prioritarie: il consolidamento di ambienti, routine e dispositivi per l'autonomia; la co-progettazione di attività comuni e differenziate per gruppi eterogenei per età; lo sviluppo di forme di apprendimento cooperativo e *peer tutoring* orientate agli apprendimenti curricolari e all'inclusione partecipativa. In questa prospettiva, visiting, scambi tra plessi, osservazione reciproca e co-progettazione possono sostenere la circolazione delle pratiche nelle quali tali dimensioni risultano maggiormente integrate. Un'indicazione emersa dal confronto riguarda i plessi composti integralmente o prevalentemente da pluriclassi, nelle cui situazioni osservate ricorrono più frequentemente alcuni assetti pedagogici e organizzativi condivisi. Il numero limitato dei casi e la natura circoscritta delle osservazioni non consentono di attribuire tale ricorrenza alla configurazione del plesso; il dato individua piuttosto un'ipotesi da approfondire attraverso studi specificamente rivolti alle forme di progettazione e organizzazione dei plessi multigrado.

I risultati devono essere interpretati alla luce di alcuni limiti. Il gruppo dei partecipanti è di tipo non probabilistico e coincide con i docenti aderenti al progetto, per cui le evidenze non sono generalizzabili oltre il contesto considerato. Una parte dei dati deriva inoltre da dichiarazioni dei docenti, suscettibili di risentire delle modalità soggettive di rappresentazione della pratica. Le osservazioni, realizzate in un'unica giornata per ciascuna pluriclasse, hanno consentito di documentare configurazioni, repertori d'azione e tensioni presenti nelle situazioni considerate, ma non di ricostruire in modo esaustivo e stabile le pratiche dei singoli casi. Inoltre, il quadro analitico ha orientato lo sguardo dei ricercatori verso alcune dimensioni definite a partire dalla letteratura e può avere lasciato meno visibili aspetti della pratica non compresi nella griglia. Infine, il confronto tra questionario e osservazioni è stato condotto a livello complessivo della rete. I profili e le ricorrenze individuati hanno pertanto valore descrittivo ed esplorativo: non consentono attribuzioni causali né inferenze generalizzabili, ma offrono una base contestualizzata per orientare la successiva fase di sviluppo professionale e per formulare ipotesi da approfondire in studi ulteriori.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ares-Ferreirós, M., Álvarez Martínez-Iglesias, J. M., & Bernárdez-Gómez, A. (2025). Challenges and opportunities of multi-grade teaching: A systematic review of recent international studies. *Education Sciences*, 15(8), 1052.
- Asquini, G. (ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bartolini, R., Zanoccoli, C., & Mangione, G. R. J. (2023). *Atlante delle piccole scuole in Italia. Mappatura e analisi dei territori con dati aggiornati all'anno scolastico 2020/21*. Firenze: INDIRE. https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2023/07/A4_REPORT_PICCOLE_SCUOLE.pdf
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- De Rubertis, S., Ciavolino, E., & Labianca, M. (2020). Rethinking territorial capital. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 2, 91–104. <https://doi.org/10.13128/bsgi.v2i3.715>
- Fradette, A., & Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples: Point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 589–607.
- Hyry-Belhammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113.
- Little, A. W. (2006). Education for all: Multigrade realities and histories. In A. W. Little (ed.), *Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities* (pp. 1–26). Dordrecht: Springer.
- Lucatelli, S., Luisi, D., & Tantillo, F. (eds.). (2022). *L'Italia lontana. Una politica per le aree interne*. Roma: Donzelli.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola: Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225–237.
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa* (nuova ed.). Trento: Erickson.

- Parfitt, A., Gristy, C., Read, S., & Garland, M. C. (2025). Multigrade teaching and learning: Developing theoretical frameworks through mapping conceptual territories with an inclusive education lens. *International Journal of Educational Research*, 133, 102675.
- Parigi, L. (2023). *Insegnare nella pluriclasse. La didattica tra sapere pratico e ricerca*. Brescia: Morcelliana Schol .
- Parigi, L. (2024). Periferie educative. In *XI Appendice. Volume 2* (pp. 347–350). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Perrenoud, P. (1994). Comp tences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17(1–2), 45–48.
- Pruneri, F. (2018). Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall’Unit  d’Italia al 1948. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 34(2).
- Recla, L. C. B., & Potane, J. D. (2023). Teachers’ challenges and practices in handling multigrade classes: A systematic review. *ASEAN Journal of Open and Distance Learning*, 15(1), 73–87.
- Rossi, M., & Pastori, G. (2025). Un’“alleazione” per crescere: L’apprendimento descritto dai bambini. Una ricerca partecipativa in una scuola primaria Senza Zaino. *RicercaAzione*, 17(1), 135–148.
- Shareefa, M., Moosa, V., Mat Zin, R., Midawati Abdullah, N. Z., & Jawawi, R. (2020). A challenge made easy: Contributing factors for successful multigrade teaching in a small school. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 28(3), 1643–1661.
- Shareefa, M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: A case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 167–181.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63.
- Smit, R., & Engeli, E. (2015). An empirical model of mixed-age teaching. *International Journal of Educational Research*, 74, 136–145.
- Tiernan, B., Casserly, A. M., & Maguire, G. (2020). Towards inclusive education: Instructional practices to meet the needs of pupils with special educational needs in multi-grade settings. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 787–807.

Copyright ( ) Laura Parigi, Chiara Zanoccoli, Maeca Garzia



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Parigi, L., Zanoccoli, C., Garzia, M. (2026). Insegnare nella transizione demografica: sfide professionali e risorse dei docenti nelle pluriclassi delle aree interne italiane [Teaching in Demographic Transition: Professional Challenges and Teacher Resources in Multigrade Classrooms of Italy’s Inner Areas]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 339-353, Doi: <https://doi.org...>