



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Educational measures in multi-grade classroom.
Curricular forms and didactic strategies in small Italian schools
L'agire didattico in pluriclasse.
Forme curricolari e strategie didattiche nelle piccole scuole italiane

di

Giuseppina Rita Jose Mangione¹

g.mangione@indire.it

Maeca Garzia

g.garzia@indire.it

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

Abstract

In this paper, after analyzing through the international literature the curricular, didactic, and organizational forms that can be adopted in a multi-class, we propose an insight based on interpretative approaches of the situations observed in the classes adhering to the Movimento Nazionale delle Piccole Scuole. Such an analysis is rooted in the video documentation produced by observing different types of multi-classes in primary schools: extreme (I-V), unique (I-II-III-IV-V) and contiguous (IV- V). Each educational context is described and

¹ Giuseppina Rita Jose Mangione è Primo Ricercatore INDIRE coordinatore del Nucleo Territoriale SUD e referente scientifico della Struttura di ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole". In questo lavoro è autrice dei paragrafi 1, 3, 5, 6 e 7. Maeca Garzia è Ricercatore INDIRE e collabora con la struttura di ricerca suddetta. In questo lavoro è autrice dei paragrafi 2 e 4. Le autrici ringraziano i colleghi impegnati sul tema delle pluriclassi Laura Parigi, Rudi Bartolini, Tania Iommi e Francesca De Santis per gli approfondimenti culturali e il confronto sulle pratiche e le dimensioni di analisi.

analyzed using some “Practical Tips for Teaching Multigrade” as categories: the organization of the class group, the preparation of spaces and times for learning, the methods of feedback and evaluation that allow students who are younger and present different levels of ability to learn from the older ones, the relationship with the territory and the use of digital technologies.

Keywords: curriculum; multi-grade classroom; small schools; teaching practices; interpretative analysis

Abstract

In questo contributo, dopo aver approfondito tramite la letteratura internazionale le forme curricolari, didattiche e organizzative adottabili in pluriclasse, si propone una lettura, basata su approcci interpretativi, di situazioni osservate nelle classi che afferiscono al Movimento Nazionale delle Piccole Scuole. L’analisi poggia sulla documentazione video prodotta osservando differenti tipologie di pluriclassi in scuole primarie: estreme (I-V), uniche (I-II-III-IV-V) e contigue (IV-V). Ciascuna “realità” educativa viene descritta e analizzata utilizzando come categorie alcune “Practical Tips for Teaching Multigrade”: l’organizzazione del gruppo classe, la predisposizione degli spazi e dei tempi dell’apprendimento, le modalità di feedback e valutazione che permettano agli studenti più piccoli e con diversi livelli di abilità di imparare da quelli più grandi, fino al rapporto con il territorio e l’impiego delle tecnologie digitali.

Parole chiave: curricolo; pluriclasse; piccole scuole; pratiche didattiche; analisi interpretativa

1. Lavorare in pluriclassi. Scelte pedagogiche e contesto italiano

La classe omogenea per età rappresenta da lungo tempo la modalità organizzativa dominante nella scuola, e poggia su una standardizzazione e omologazione didattica, organizzativa e disciplinare avviata nel XVIII sec. In uno scenario in cui prevale l’azione di un “metodo normale” (Pruneri 2018), la pluriclasse quell’”anomalia” (“una infrazione alla regola” scriveva Mario Lodi nel 1982) dove poter sperimentare forme curricolari e strategie didattiche altamente innovative:

“la pluriclasse...può suggerire nuove impostazioni del curricolo che facciano tesoro di un ambiente didattico aperto, arricchito dalla valorizzazione di percorsi legati al territorio e potenziato con ambienti di apprendimento allargati a reti virtuali. Uno spazio in cui sperimentare percorsi di apprendimento basati sull’unitarietà e la trasversalità del sapere.” (Manifesto della rete Piccole Scuole- INDIRE²)

Oggi in Italia le piccole scuole assumono una dimensione importante al cui interno la pluriclasse è molto presente. INDIRE - in collaborazione con il MIUR - ha recentemente definito il fenomeno della piccola scuola italiana e con essa anche quello delle pluriclassi

² <https://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>

(Mangione et al, 2020). In Italia si registrano 1460 pluriclassi (1265 nella primaria e 195 nella secondaria di I grado). Esse rappresentano il 16,5% del totale delle piccole scuole e coinvolgono 28.919 studenti. In Figura 1 viene rappresentata la distribuzione Regionale con una predominanza in Piemonte, Calabria, Campania, Sicilia e Lombardia.

Regioni	Piccole scuole primarie con pluriclassi	Piccole scuole secondarie di I grado con pluriclassi	Totale piccole scuole con pluriclassi
Piemonte	217	8	225
Calabria	165	45	210
Campania	96	12	108
Sicilia	81	19	100
Lombardia	97	2	99
Emilia-Romagna	76	19	95
Abruzzo	68	11	79
Veneto	66	5	71
Toscana	60	9	69
Lazio	59	9	68
Basilicata	45	14	59
Sardegna	38	13	51
Liguria	47	2	49
Molise	32	8	40
Marche	34	5	39
Umbria	33	5	38
Friuli-Venezia Giulia	30	0	30
Puglia	21	9	30
Totale	1265	195	1460

Figura 1. Distribuzione regionale delle pluriclassi (Fonte INDIRE-MIUR)

Quale è la risposta pedagogica italiana a tale fenomeno?

Se a livello internazionale la pedagogia dell'eterogeneità diviene sempre più il risultato di una scelta educativa, in Italia il modello della classe omogenea è ancora fortemente radicato nell'immaginario di docenti, allievi e famiglie e ad esso si lega un'organizzazione del curriculum basata su una rigida correlazione tra età anagrafica degli alunni e traguardi di apprendimento, pratiche di programmazione e progettazione, strategie didattiche, criteri e strumenti di valutazione degli allievi e persino la struttura editoriale tipica del libro di testo.

Una recente ricerca sistematica sul tema delle pluriclassi, basata su approcci SQLR (Pickering & Byrne, 2013), permette di restituire alcune evidenze e possibili orientamenti in merito alla gestione della classe, al curriculum, alle strategie attuabili (Ronksley-Pavia, Barton & Pendergast, 2019). Con attenzione alle forme curriculari emergono il Curriculum Parallelo, il Curriculum a Spirale (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015)³. Queste forme curriculari, utilizzate anche in modo integrato (Hoffman, 2003; Mangione 2021), possono favorire il

³ Meno presente, seppur citato nella *review*, il Curriculum Scaglionato (Stagger Curriculum, Outcomes-based Curriculum).

lavoro in pluriclasse: pratiche di raggruppamento, approcci di apprendimento collaborativo, pratiche di valutazione flessibili utilizzati in insieme e in coerenza con gli approcci curriculari e orientativi rispetto alla disposizione delle aule (disposizione delle sedute) e al modo di ripensare il lavoro in equipe tra gli insegnanti (in presenza o a distanza).

Negli anni INDIRE ha avuto modo di comprendere come l'assenza di una formazione dedicata e scambio di pratiche virtuose tra contesto italiano e contesto internazionale sia la causa maggiore di una offerta educativa schiacciata sempre più su un curriculum parallelo, dando vita ad una "moltiplicazione delle classi" all'interno della stessa aula piuttosto che alla valorizzazione delle classi eterogenee, per intervenire con formule innovative di *multigrade grouping* in grado di trainare anche la scuola standard e ripensare tempi e spazi dell'educazione. La difficoltà è maggiore per i docenti "novizi" che più degli esperti tendono a lavorare per gruppi omogenei per età, interpretando la pluriclasse come un insieme di classi diverse gestite contemporaneamente da uno stesso insegnante (Mangione, 2021).

In questo lavoro, dopo aver approfondito meglio le forme curriculari adottabili nelle pluriclassi, viene proposta, a partire da una ricerca empirica su base interpretativa, la lettura di esperienze particolarmente significative e in grado di richiamare una competenza del docente tale da permettere di gestire pluriclassi molto diversificate e complesse, valorizzando la dimensione dell'eterogeneità e facendone l'elemento distintivo per un apprendimento di qualità.

2. Curriculum e tipologie curriculari adottati nelle pluriclassi italiane

Il termine curriculum deriva dal latino *currere* e, se riferito alla pluriclasse, ben delinea i tratti di un docente in corsa o in gara verso un grande e ambizioso traguardo: l'integrazione dinamica delle indicazioni programmatiche stabilite a livello nazionale con la progettazione e la realizzazione di percorsi formativi flessibili che, calati nella realtà locale, siano in grado di suscitare nell'educando apprendimenti significativi e crescita evolutiva.

Riprendendo Beauchamp (1968), potremmo definire il curriculum come un "documento descrittivo dei contenuti da insegnare in rapporto alle finalità formative e alle situazioni di apprendimento, anche in chiave sistemica, in riferimento al contesto di azione e all'insieme delle decisioni riguardanti la costruzione di un percorso didattico" (Maccario, 2013, 138).

Imparare a ragionare in maniera curricolare, e non di *programma*, per un insegnante significa smettere di nascondersi dietro norme, abitudini o imposizioni, bensì "spiegare, definire, selezionare, impegnarsi direttamente nella costruzione di esperienze pienamente decisionali" (Scurati, Fiorin, 1997, 97), atte a valorizzare il potenziale di crescita di ciascuno studente in riferimento al suo contesto di esperienza e di apprendimento. Se il curriculum progettato ed insegnato, anche quando tenga conto delle differenze di apprendimento tra gli studenti, è un percorso che accomuna un gruppo più o meno ampio di discenti, esiste un *curriculum appreso* che scaturisce dall'interpretazione personale che lo studente compie delle proposte formative che gli sono rivolte (Maccario, 2013). "Il 'programma' o *curriculum* degli studi equivale alla volontà di *determinare l'interesse nel maggior numero possibile di direzioni*. Diamo sfoghi quanti vogliamo al *lavoro libero*, ma procuriamo che *una attività* o un certo *tipo* di manifestazione spontanea, non sia tale da ostruire la via alle altre attitudini dell'uomo, lasciandole nel loro letargo" (Lombardo Radice, 1929, 98).

La pluriclasse è, in ogni modo, un gruppo e il “gruppo è qualcosa di più, o per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri: ha una struttura propria, fini peculiari e relazioni particolari con altri gruppi. Quel che ne costituisce l’essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabile tra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza. Esso può essere definito una totalità dinamica. Ciò significa che un cambiamento di stato, di una sua parte o frazione qualsiasi interessa lo stato di tutte le altre” (Lewin, 1951).

Ogni classe, del resto, è di per sé una pluriclasse in quanto costituita da alunni, persone uniche e irripetibili, che dovrebbero poter trovare un proprio spazio di riconoscimento ed azione. La sfida dell’organizzazione della didattica in pluriclasse sta nel saper costruire un *curricolo evolutivo* per ciascun allievo, in quanto singolo, in quanto avente una data età anagrafica alla quale sono ascritti determinati obiettivi “comuni” di apprendimento, in quanto componente di un gruppo dove coesistono altri alunni singoli ma di età diversa. Il lavoro sugli obiettivi di apprendimento comuni, individuali, personali (Garcia Hoz, 2005) e collettivi è qui centrale⁴: si tratta di organizzare la didattica *dal fine agli obiettivi di un’educazione personalizzata* (Garcia Hoz, Guerriero, Di Nuovo, Zanniello, 2002).

Nel lavoro di personalizzazione degli obiettivi è importante tenere conto di ciò che tutti gli alunni hanno in comune e di ciò che ognuno ha di particolare. Gli obiettivi comuni devono essere minimi, in quanto perseguibili da tutti gli studenti e quindi obbligatori; gli obiettivi individuali sono illimitati e devono essere raggiungibili. Essi vanno distinti in obiettivi che alcuni alunni hanno in comune e obiettivi peculiari per ciascun allievo: in questo caso si tratta di obiettivi personali (Garcia Hoz, 2005). Questi ultimi si relazionano inevitabilmente con la scoperta e la cura dell’eccellenza personale di ogni studente, per questo vanno formulati in accordo con le sue attitudini ed inclinazioni, consentendogli di porsi ad un livello di superiorità rispetto agli altri.

La pluriclasse costituisce il contesto ideale entro cui realizzare processi di individualizzazione e personalizzazione dei processi educativi all’interno di una culla che sia capace di preservare l’identità di gruppo. D’altronde, come sostenuto al tempo da Giovanazzi (1929), la scuola che si poggia sul lavoro collettivo si distingue per i risultati. Ciò faceva del motivo sociale uno dei motivi della didattica moderna, come formazione e preparazione alla vita sociale, nella quale il lavoro andava coordinando l’attività individuale. Il lavoro per gruppi era inteso come il modo migliore di intendere il lavoro.

Tra le forme più comuni di organizzazione del curriculum in pluriclasse, citate nel paragrafo 1, ve ne sono alcune molto ricorrenti e su cui vogliamo concentrare l’attenzione:

1. **curricolo parallelo** - la pluriclasse viene divisa in tante piccole classi, quante sono le fasce d’età in essa presenti, che lavorano in maniera distinta e parallela ad attività, discipline e contenuti diversi. Il concetto sotteso a tale modalità di organizzazione del curriculum è che la pluriclasse non sia un gruppo. Del resto, si può ricorrere al curriculum parallelo in maniera alternata alle altre organizzazioni curriculari non ledendo alle

⁴ Si rimanda alla rappresentazione grafica della relazione esistente tra i diversi obiettivi dell’educazione presente nel SOFE (Sistema di Obiettivi Fondamentali dell’Educazione) basata sul rapporto tra conoscenze, attitudini e valori utilizzabile per la progettazione degli insegnamenti (in Zanniello, 2020).

dinamiche di interdipendenza positiva che dovrebbero sottendere ai legami tra gli alunni di una pluriclasse;

2. **curricolo a rotazione** - consiste nel sottoporre la pluriclasse alla stessa materia ma con coinvolgimento alternato delle diverse fasce d'età che la compongono. Questa modalità “*costringe*” tutti gli alunni a fare attenzione all'attività svolta dai compagni perché, alternativamente, ciascuno sarà coinvolto in un'azione che avrà in comune con gli altri solo la disciplina ma non l'argomento o il contenuto. Strategie di individualizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento sono qui possibili;
3. **curricolo a spirale** - consiste nel sottoporre l'intera pluriclasse allo stesso argomento della stessa materia (anche in chiave interdisciplinare), richiedendo però modalità di approfondimento diverso, a seconda delle fasce d'età che compongono il gruppo o degli obiettivi individualizzati e/o personalizzati per ciascun allievo, nella fase di restituzione.

Le suddette forme curriculari non esauriscono la totalità di quelle utilizzabili in pluriclasse, ma sono state individuate per la lettura delle pratiche italiane in quanto osservate direttamente nell'ambito della ricerca condotta da INDIRE e anche per via della rappresentatività su base internazionale.

Nei paragrafi successivi saranno quindi presentate, a partire dalle modalità di organizzazione del curricolo appena descritte, tre esperienze di didattica in pluriclassi di scuola primaria osservate e analizzate attraverso categorie definite a-priori e riconducibili a *teaching tips* già affermate in letteratura.

3. Una ricerca empirica su base interpretativa delle video pratiche in pluriclasse

A partire da una esperienza di osservazione sul campo di alcune realtà scolastiche con pluriclassi, è possibile comprendere quali forme curriculari vengono attuate e come queste richiamino specifiche strategie nella gestione dei gruppi, nella predisposizione degli spazi, nell'organizzazione dei tempi dell'agire didattico dei docenti.

La metodologia poggia su una ricerca interpretativa, basata su un'analisi strutturata di documenti secondari, video pratiche educative raccolte nell'ambito del Movimento delle piccole scuole, che restituiscono la pratica didattica in aula con differenti tipologie di pluriclassi. A partire quindi da approcci di analisi comprendenti (Trincherò, 2002), di tipo fenomenologico, sarà possibile proseguire verso una codifica a posteriori della video documentazione basata su “categorie” prefissate a-priori e costruite a partire da una riflessione teorica e a partire da primo materiale empirico raccolto in indagini precedenti. L'ascolto della voce dei docenti attraverso il linguaggio delle pratiche (Gudmundsdóttir, 2001), così come l'approfondimento in studi successivi (Smit, Hyry-Beihammer, & Raggl, 2015), ha permesso di analizzare specifiche *teaching tips* educative proprie delle piccole scuole in presenza di pluriclassi (Mangione, 2021).

La griglia in Figura 2 presenta quindi le categorie attraverso cui saranno lette tre pratiche didattiche osservate e proprie di differenti setting di pluriclasse che saranno esposte nei paragrafi successivi: una pluriclasse “estrema” (I-V primaria), una pluriclasse “unica” (I, II, III, IV e V primaria) e una pluriclasse “contigua” (IV e V primaria).

La scelta di un tipo di curriculum, tra quelli presentati nel paragrafo 1 e approfonditi nel 2, può incidere sulle strategie didattiche attuate dal docente, sul tipo di differenziazione, sull'organizzazione dello spazio e del tempo, sull'uso della tecnologia così come sulle modalità di valutazione in situazioni di elevata eterogeneità.

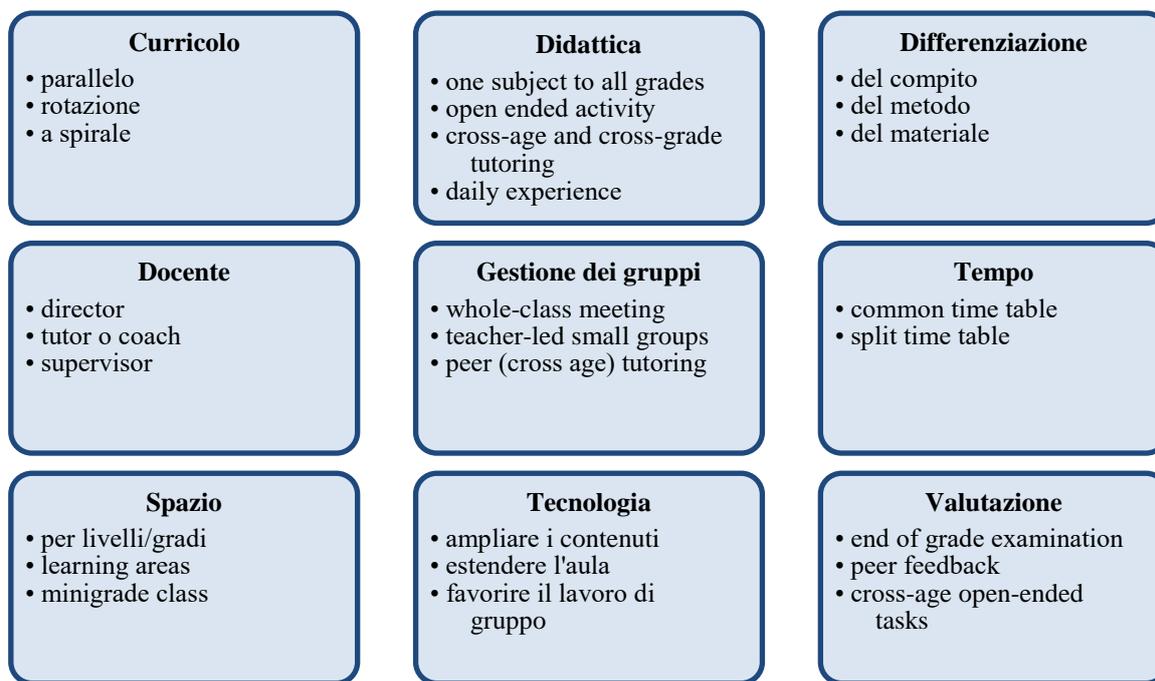


Figura 2. Categorie di analisi delle esperienze in pluriclasse

Spieghiamo meglio le categorie presenti in tabella in modo da facilitare la comprensione e la lettura delle esperienze che verranno riportare nei paragrafi successivi.

Con riferimento alla Didattica, un docente può decidere di proporre agli studenti lo stesso contenuto con la stessa metodologia didattica a prescindere dal grado scolastico a cui appartengono (*Whole-Class Activity*), o di intervenire più specificatamente su un gruppo rispetto ad altri che nel frattempo lavorano autonomamente su differenti attività in modo individuale (*Open ended activity – Non-Taught Groups*) o con i pari (*Cross-Age and Cross-Grade*), piuttosto che decidere di lavorare prima con l'intero gruppo classe e poi procedere con opportune attività per livelli o gradi presenti in aula (*One Subject to All Grades.*). Il docente può provare a costruire, intorno all'argomento oggetto della lezione, elementi di raccordo con la cultura e con le tradizioni locali, guidando gli studenti nella comprensione e valorizzazione del territorio (*Daily Experience*).

Con riferimento al ruolo del docente, quest'ultimo assumere posizioni più direttive o posizioni in cui emerge con un ruolo di coach, tutor o supervisore. A seconda che si attui una differenziazione interna o esterna, il docente può decidere di intervenire sui contenuti, oppure di differenziare sulla base dei compiti o sulle attività didattiche da condurre individualmente o in modo collaborativo.

Lungo l'intera giornata scolastica gli studenti in pluriclasse possono sperimentare numerose configurazioni di raggruppamento. Le configurazioni del lavoro in gruppo più usate in pluriclasse possono essere sintetizzate in:

- *Whole-Class Meeting*, forma di *grouping* prevalentemente usata per l'introduzione di nuovi concetti e nelle attività che prevedono lettura, scrittura e brainstorming;
- *Teacher-Led Small Groups*, configurazioni usate prevalentemente nei momenti di *assessment* o di guida alla pratica;
- *Partners*, o diadi, usate prevalentemente nei compiti collaborativi o per il *peer (cross age) tutoring*.

La scelta di una forma di *grouping* rispetto a un'altra dipende dai bisogni e dagli interessi degli studenti. Anche le forme di valutazione necessitano di essere più flessibili e rispettose dell'eterogeneità di una pluriclasse, portando il docente ad avvalersi di momenti di *peer feedback*, per la riflessione e il confronto nella classe, così come *cross-age open-ended tasks*. Tempi e spazi sono il risultato delle scelte curriculari e delle strategie didattiche e collaborative prescelte.

Con riferimento al tempo scuola, il docente in pluriclasse può predisporre attività separate per i diversi gradi scolastici presenti in aula (*Split Time Table*) lavorando tramite un calendario differente (in cui le materie sono opportunamente sfalsate) per grado scolastico di appartenenza, oppure può decidere di alternare o sostituire lo *Split Time Table* con un approccio di tipo *Common Time Table*, lavorando quindi nello stesso tempo e sullo stesso soggetto o tema culturale con gruppi classe differenti per età e grado.

Lo spazio è la risultante del piano educativo. Superando il modello tradizionale delle file di banchi per livelli o gradi, il docente può spaziare per aree di apprendimento flessibili, assegnati per gradi, o in relazione agli spazi che a loro volta rispondono a *learning areas*, o quando necessario, delle *minigrade classes* per azioni di potenziamento e recupero o per specifiche attività laboratoriali.

L'uso delle tecnologie rispecchia il tipo di didattica proposta dal docente e può essere utile nei processi di differenziazione per ampliare il contenuto didattico, per promuovere il lavoro per gruppi flessibile, e per estendere l'aula favorendo esperienze educative condivise anche a distanza.

Le categorie presentate aiutano ad esplorare e migliorare la conoscenza della realtà educativa della pluriclasse così come le forme curriculari o le strategie maggiormente ricorrenti.

Il gruppo di ricerca si avvale di queste categorie per avviare un processo interpretativo su esperienze multiple intercettando i nuclei di significato riconducibili alle varie categorie di analisi e intercettando opportunità e problematiche emergenti.

Le esperienze di seguito presentate e selezionate proprio sulla base della massimizzazione della quantità di informazione reperibile rispetto alle categorie pre-identificate, essendo ritenute "tipiche", possono diventare emblematiche per lo sviluppo di asserti e teorie che potranno essere utilizzati come modelli per poter leggere ulteriori esperienze di pluriclasse in Italia. La struttura del "resoconto" - esposto nelle pagine che seguono - sarà l'elemento da cui poter partire per un back talk (Coggi e Ricchiardi, 2005) con le realtà del Movimento delle Piccole Scuole di INDIRE per analisi più massive, volte ad intercettare alcune tendenze rispetto alle *teaching tips* proposte.

4. Pluriclasse estrema I-V. Il caso di Villammare

Un esempio di curricolo parallelo, in cui il docente interviene più specificatamente su un gruppo rispetto ad altri che nel frattempo lavorano autonomamente su differenti attività in modo individuale (*Open ended activity – Non-Taught Groups*) o con i pari (*Cross-Age and Cross-Grade*), è rappresentato dal caso della pluriclasse I-V primaria di Villammare, piccolo plesso dell'IC Santa Croce di Sapri. La pluriclasse in questione, per lo svolgimento di alcune attività, viene divisa in due gruppi (uno costituito dagli alunni di I e l'altro dalle alunne di V), che lavorano in maniera distinta e parallela a compiti, discipline e contenuti diversi. Il docente assume il ruolo di *Director* per la fascia d'età che gestisce in presenza e *Supervisor* per la fascia d'età che lascia in autonomia con consegne implicanti il *peer tutoring*. Lo spazio, organizzato in *minigrade classes*, prevede che l'insegnante - attraverso una particolare articolazione del tempo della lezione (*Split Time Table*) - alternativamente garantisca la sua presenza a una determinata fascia d'età che costituisce quindi una piccola classe, lasciando in autonomia l'altra per poi procedere in maniera inversa. In particolare, nella Figura 3 si vede la docente seguire alla lavagna i bimbi di I, alle prese con la divisione in sillabe di alcune parole incontrate nel dettato precedentemente svolto, e le alunne di V lavorare in autonomia ad un testo argomentativo in maniera individuale (strategia didattica *Open ended activity – Non-Taught Groups*).



Figura 3. Momento di differenziazione del compito in cui la maestra segue direttamente gli alunni di I, lasciando in autonomia le alunne di V.

Nella Figura 4, invece, si vede la docente presiedere un'attività di restituzione di quanto svolto in autonomia precedentemente dalle alunne di V (*End of grade examination*), lasciando in autogestione i bambini di I nello scrivere alla LIM, dividendo in sillabe le parole con le doppie incontrate nel dettato, attraverso dinamiche di peer feedback (strategia didattica *Cross-Age and Cross-Grade*).



Figura 4. *Momento di valutazione del gruppo di V, lasciando in autonomia quello di I*

Sia nel primo che nel secondo caso la tecnologia favorisce il lavoro di gruppo, consentendo alle grandi - quando lasciate in autogestione - di gareggiare (una volta terminato il lavoro sul testo argomentativo) attraverso quiz online di recupero delle competenze di base, utilizzando i due pc loro prossimi, e ai piccoli di svolgere in autonomia alla LIM le consegne date dalla maestra.

La stessa pluriclasse è stata osservata in attività di curricolo a rotazione (Garzia, 2021) in cui la maestra, seguendo la lettura ad alta voce di un testo da parte degli alunni di I, interroga le alunne di V sull'analisi e coniugazione dei verbi in esso presenti, esercitando un potenziamento delle competenze di base sulle grandi e un'accelerazione degli apprendimenti sui piccoli. Tale modalità di organizzazione del curricolo comporta, infatti, la necessità di partecipazione di tutti gli alunni della pluriclasse "costretti" a fare attenzione all'attività svolta dai compagni perché, alternativamente, ciascuno sarà coinvolto in un'azione che avrà in comune con gli altri compagni di età diversa solo la disciplina ma non l'argomento o il contenuto. Anche qui, come per le attività di curricolo parallelo, lo spazio è organizzato per livelli/gradini, assumendo la conformazione di un ferro di cavallo grande (un semicerchio di banchi abitato dalle alunne di V) che accoglie un ferro di cavallo piccolo (un semicerchio di banchi abitato dagli alunni di I) più prossimo alla LIM, metafora dell'accoglienza che i più grandi esercitano nei riguardi dei più piccoli).

5. Pluriclasse unica I-II-III-IV-V. Il caso di Senerchia

La pluriclasse ha rappresentato un punto di debolezza ma anche di forza della piccola realtà di Senerchia. Se da un lato è vista come una classe sperimentale, perché nel corso dei 5 anni possono sempre riprendere gli argomenti fatti fin dai primi anni e rafforzarli, la sua organizzazione richiede molto impegno e una alternanza tra forme di curricolo parallelo o a spirale e in entrambe si registra una totale assenza delle tecnologie.

Lo spazio d'aula, come mostrato in Figura 5, risulta confortevole e personalizzato rispetto ai livelli e alle situazioni di difficoltà presenti. La maestra, non utilizza la cattedra, si posiziona

al centro di un quadrato ai cui estremi sono collocati i gradi più alti e all'interno e più vicini alla maestra i bambini di I e II. La docente di sostegno in assenza della bambina con DSA si occupa dei bambini più piccoli creando *minigrade classes* per azioni di potenziamento e recupero. Nella classe è presente anche un divanetto per momenti di riposo della bambina con difficoltà.



Figura 5. Spazio d'aula della pluriclasse unica

Quando si adotta un curriculum parallelo la maestra ricorre a strategie di tipo *Open ended activity* tramite cui vengono affrontati argomenti differenti per livello e attività differenti la cui efficace esecuzione poggia sul ritmo di turnazione e sull'autonomia dei bambini (ad esempio con la I e II viene fatta una attività di lettura, mentre con quelli di III e IV si lavora sulla costruzione di un testo con un bambino di III che detta e gli altri a turno scrivono e si correggono). Difficile la gestione del tempo, con un monte ore limitato e che concettualmente viene "diviso" (*Split Time Calendar*) per i gradi (con gradi contigui) presenti in classe, anche se il docente, assumendo un ruolo di *Director* cerca di valorizzare al massimo i momenti di comunanza per il recupero, così come per il rafforzamento di alcuni concetti (Garzia et al., 2019).

In caso di curriculum a spirale, la maestra con l'aiuto dell'insegnante di sostegno, individua uno sfondo integratore, come ad esempio "Gli stati della materia" e poi definisce opportune attività per livelli o gradi presenti in aula (*One Subject to All Grades*) alternandole a momenti di valutazione tra pari (*Cross-Age and Cross-Grade*). Accanto a una attività di dettato per i bambini di III, IV e V, con l'obiettivo di costruire le definizioni degli stati dell'acqua, la maestra di sostegno utilizza le lavagne di ardesia presenti in aula per costruire un gioco con i bambini più piccolo di I e II, volto a costruire parole composite a partire dal suffisso "acqu-" (es: acquarello, acquario), lasciando i bambini liberi di creare e scrivere queste parole (Figura 6). La docente di sostegno funge da tutor per i bambini più grandi, aiutandoli in fase di dettato nel correggere alcuni errori e tenere il ritmo degli altri compagni di classe (Figura 7).



Figura 6. *Predisposizione delle attività per i più piccoli mentre i grandi fanno il dettato*



Figura 7. *La docente di sostegno aiuta i bambini grandi che hanno avuto difficoltà nel dettato*

La valutazione degli apprendimenti contempla momenti di *End of grade examination* alternati a momenti di *Cross-age open-ended tasks*. Per quanto concerne questi ultimi, ad esempio, a partire dai concetti chiave del dettato, su cui sono chiamati ad esporre solo i bambini più grandi, poi tutta la classe è chiamata a formulare delle parole derivate da suffissi ripresi dalle parole più significative del testo.

6. Pluriclasse Contigua. L'esperienza della classe IV-V di Pianello Val Tidone

Un ulteriore esempio di curriculum a spirale è stato osservato nell'ambito di una esperienza realizzata nella pluriclasse IV-IV nel plesso di Trevozzo afferente all'IC di Pianello Val Tidone caratterizzata dall'*education making* in situazione di eterogeneità (Mangione et al., 2019).

La strategia didattica prevalente in questo caso è quella che richiama la *Daily Experience*. Il lavoro proposto si inserisce nell'ambito del PUG (Piano Urbanistico Generale) con

l'obiettivo di disegnare nuove strutture per un centro educativo polifunzionale con attenzione ai processi di *creative construction* e *creative agency* (Bevan, 2017).

La docente ha saputo coinvolgere gli altri colleghi nella costruzione di un progetto che attraversa più discipline (italiano, matematica, storia, geografia) a partire da uno sfondo integratore, appunto il ripensamento dei servizi per un territorio isolato. I bambini sono quindi coinvolti in un compito di realtà che ha richiesto l'uso di differenti strategie e una differente configurazione dei gruppi di lavoro in relazione alle fasi del compito.

In un primo momento, nella fase di comprensione del compito di realtà, la strategia didattica prevalente è quella della *Whole-Class Activity*, con una organizzazione del gruppo classe di tipo *Whole-Class Meeting* (Figura 8): tutti gli studenti vengono coinvolti negli incontri con il Comune, e a tutti viene presentato lo stesso contenuto con la stessa metodologia didattica a prescindere dal grado scolastico a cui appartengono. Attraverso un *circle time*, gli studenti hanno letto i testi informativi, si sono cimentati nella raccolta di materiale aggiuntivo tramite internet, si sono confrontati con i genitori per una ricostruzione storica del territorio, si sono relazionati tra di loro per poi restituire le loro esigenze tramite un testo regolativo.



Figura 8. La fase di *Whole-Class Activity*

Successivamente, avvalendosi di una strategia più prossima a quella indicata *One Subject to All Grades*, il docente predispone opportune attività per livelli o gradi presenti in aula e riorganizza la modalità di lavoro secondo il modello del *Teacher-Led Small Group*. La classe è stata poi organizzata in mini-gruppi eterogenei (gruppi da 3-4 bambini di IV e V) per il raggiungimento di determinati obiettivi: gruppo A – “Presentazione dell’Alta Val Tidone nel futuro”, gruppo B – “Realizzazione del Teatro-Cinema”, gruppo C – “Realizzazione della Biblioteca” e gruppo D – “Presentazione di un Testo regolativo sul processo di Ideazione e Realizzazione”. Il gruppo A lavorava sulla presentazione per il Comune su una visione del proprio territorio nel futuro, Il gruppo B e il gruppo C erano impegnati nella ideazione e realizzazione dei servizi tramite stampante 3D. Il gruppo D, l’unico a prevedere una composizione omogenea solo con i bambini di IV per via di una azione di potenziamento e

recupero sulla lingua (testi narrativi e regolativi), aveva come obiettivo quello di realizzare un testo informativo che restituisca tutti i passaggi che hanno portato all'ideazione e progettazione del centro polifunzionali utilizzando dei sistemi di mapping virtuale.

Nell'ambito di un tempo scuola organizzato secondo un *Common Time Calendar*, che prevede un lavoro continuo in prevalenza nelle ore di Italiano e Matematica, i gruppi ricevono dal docente le indicazioni necessarie per eseguire il compito. I gruppi, pensati come aperti, si avvalevano di un tutor scelto tra i bambini della classe V (Figura 9), in supporto dei bambini degli altri gruppi eterogenei (*peer - cross age - tutoring*).



Figura 9. Il Tutor di V nei gruppi eterogenei

Il docente assume un ruolo di *Supervisor* e *Coach*, muovendosi tra le isole di lavoro in modo da essere di supporto per ogni gruppo. Inoltre, il docente richiama sempre gli studenti alla motivazione rispetto al progetto ancorando l'attività ad una consapevolezza dell'azione. Le difficoltà sono state diversificate e i gruppi hanno messo in atto strategie di *problem solving* per superare e andare per tentativi ed errori durante la fase di ideazione. Lo spazio, come si evince dalla Figura 8, si presenta flessibile e orientato al lavoro di gruppo. La classe richiama il modello a "L" del *Learning Studio* (Maccarini, 2016) che presenta al suo interno specifiche aree (*learning areas*) che possono essere gestite e supervisionate anche da un solo docente e che permettono quindi una facile gestione di tutti i processi e le fasi dell'azione didattica pianificata:

- vi è un'area di *presentazione ed attivazione* degli studenti che vede il docente vicino alla LIM e alla cattedra (ripensata solo come postazione di raccolta di materiali utili da presentare agli studenti) e in grado di sostenere quelle attività più vicine al *Teacher-Led Small Group* e un ruolo di *Director* da parte del docente;
- una seconda area è quella del *lavoro in gruppi eterogenei organizzati in mini- isole*. Questa disposizione dei banchi favorisce il lavoro cooperativo (basato su task e ruoli all'interno del mini-gruppo) e il confronto volto ad arricchire le conoscenze degli altri. Allo stesso tempo il lavoro ad isole facilita il peer feedback e il peer tutoring dei

bambini di V in supporto a tutti gli altri gruppi, promuovendo anche senso di responsabilità e leadership;

- infine, l'ultima *learning area* è quella del *making* e della riflessione rivolta all'*improvement*. È lo spazio in cui è collocata la postazione di stampa 3D e dove avviene il processo di "iterazione e affinamento" in grado di incoraggiare quelle abilità di ordine superiore (di analisi e individuazione dei problemi) che le attività di *makification* si sforzano di sostenere e sviluppare negli studenti (Garzia & Mangione, 2017).

La tecnologia funge da arricchimento dei contenuti per la fase di ideazione, è indispensabile per la realizzazione del compito nella fase di progettazione e realizzazione. La tecnologia viene inserita a partire da un processo di riflessione sui possibili utilizzi con una restituzione tramite una mappa concettuale. Inoltre, l'aula della pluriclasse diventa in determinati momenti del calendario anche l'aula laboratorio per le classi dei più piccoli. La tecnologia quindi favorisce il lavoro di gruppo intraclasse e interclasse: i bambini di IV e V fanno da tutor in mini percorsi *steam* e tutti i progetti ideati vengono supervisionati e realizzati con la loro presenza.

Con riferimento, infine, alla strategia di valutazione, il docente pianifica momenti di analisi rispettosi dell'eterogeneità di una pluriclasse: sono infatti previste e sollecitate azioni di peer feedback tra gruppi e azioni spiegazione ad alta voce delle varie fasi di lavoro, come ad esempio quella inerente alla preparazione della fase di stampa, avendo cura di raccordare le azioni della stampa con il progetto grafico fatto al computer (Figura 10).



Figura 10. I momenti della valutazione e riflessione tra pari

In questi momenti, tipici del processo di iterazione e di *improvement* dell'*education making*, si innescano ulteriori riflessioni volte al miglioramento del processo di ideazione per una nuova realizzazione. Inoltre, il docente ha cura di condividere una riflessione finale su tutto il processo e su quali competenze abbia sollecitato l'esperienza in pluriclasse.

7. Conclusioni e prospettive

L'analisi interpretativa dei documenti secondari, come appunto le video osservazioni delle pratiche didattiche in pluriclasse, a partire da alcune categorie derivanti dalle *teaching tips* riconosciute a livello europeo, ha permesso di validare anche nel contesto italiano i *tips*

esistenti e di pensare ad un approfondimento o estensione dello studio per ottenere tassonomie e variabili categoriali per le differenti tipologie di curricolo.

L'analisi ha inoltre permesso di intercettare una dimensione non presente nell'attuale categorizzazione delle *teaching tips* e che varrebbe la pena approfondire. Trattasi del "materiale didattico e pedagogico", con riferimento agli studi francofoni (Legendre 2005; Monney & Couture, 2014): il materiale che l'insegnante utilizza per pianificare il suo insegnamento e sostenere l'apprendimento degli studenti, dal libro di testo (con attenzione al libro di testo alternativo, sempre più presente nel contesto delle pluriclassi) al materiale pedagogico complementare, tra cui le tecnologie ma anche il materiale manipolativo e i giochi educativi. Con riferimento alle recenti ricerche di tipo qualitativo-interpretativo condotte nei contesti educativi eterogenei (Monney, 2011), il gruppo di ricerca di INDIRE valuterà le tipologie di materiale pedagogico da esse individuate per poter riproporre gli strumenti di indagine al fine di comprendere il contesto di utilizzo del materiale pedagogico (con attenzione ad alcune macro fasi tra cui: pianificazione, insegnamento in grande o piccolo gruppo, consolidamento e valutazione) e anche l'incidenza rispetto ad alcune discipline.

Riferimenti bibliografici:

- Beauchamp, G.A. (1968). *Curriculum Theory*. Illinois: Kagg Wilmette.
- Bevan, B. (2017). The promise and the promises of making in science education. *Studies in Science Education*, 53(1), 75-103.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Garcia Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Garcia Hoz, V., Guerrero, A.B., Di Nuovo, S., & Zanniello, G. (2002). *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*. Palermo: Palumbo.
- Garzia, M., & Mangione, G.R.J. (2017). Pedagogia "maker" – La fabbricazione digitale e il raccordo con la Scuola dell'Infanzia. In L. Guasti & A. Rosa (ed.), *Maker@scuola. Stampanti 3D nella scuola dell'infanzia* (pp. 35-53). Firenze: Assopiù editore.
- Garzia, M., Giorgi, P., Mangione, G.R.J., & Zoppi, I. (2019). Passato e presente delle piccole scuole dell'alta Valle del Sele. In D. Luisi & F. Tantillo (ed.), *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, Quaderni della Ricerca n.50 (pp. 28-42). Torino: Loescher editore.
- Garzia, M. (2021). *Analisi di un caso di buone pratiche in pluriclasse. Una ricerca osservativa*. In G.R.J. Mangione, G. Cannella & P.C. Rivoltella (ed.), *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche* (pp.149-167). Brescia: Scholè – Morcelliana.
- Giovanazzi, G. (1929). *La scuola come comunità di lavoro*. Milano: Vallardi.
- Lewin, K. (1951). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: il Mulino.
- Lombardo Radice, G. (1929). *Educazione e diseducazione*. Roma-Firenze: Associazione per il Mezzogiorno e Bemporad coeditori.
- Marcarini, M. (2016). *Pedarchitettura: linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*. Roma: Edizioni Studium.
- Maccario, D. (2013). Curricolo. In G. Bertagna & P. Triani (ed.), *Dizionario di Didattica* (pp. 133-144). Brescia: Editrice La Scuola.

- Mangione, G.R.J., Cannella, G., Parigi, L., & Bartolini, R. (ed.). (2020). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Mangione, G. R. J. (2021). Lavorare in pluriclasse: elementi chiave e teaching tips educative. In G.R.J. Mangione, G. Cannella & P.C. Rivoltella (ed.), *A scuola nelle piccole scuole* (pp. 76-100). Brescia: Morcelliana editore.
- Mangione, G.R.J., Garzia, M., & Esposito, A. (2019). Verso un curricolo Maker 5-8 K. Principi e applicazioni per lo sviluppo della competenza geometrica tramite 3D printing. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 14(1), 93-115.
- Monney, N., & Couture, C. (2014). L'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 5(1).
- Scurati, C., & Fiorin, I. (1997). *Dai programmi alla scuola*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di Ricerca Educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Zanniello, G. (2002). Dal Sistema degli Obiettivi Fondamentali dell'Educazione di Garcia Hoz alla programmazione didattica. In V. Garcia Hoz, A.B. Guerrero, S. Di Nuovo & G. Zanniello (ed.), *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata* (73-155). Palermo: Palumbo.