I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE

Anno 2021 - Quaderno N. 4 - Studi

4
2021

Superare la Povertà Educativa

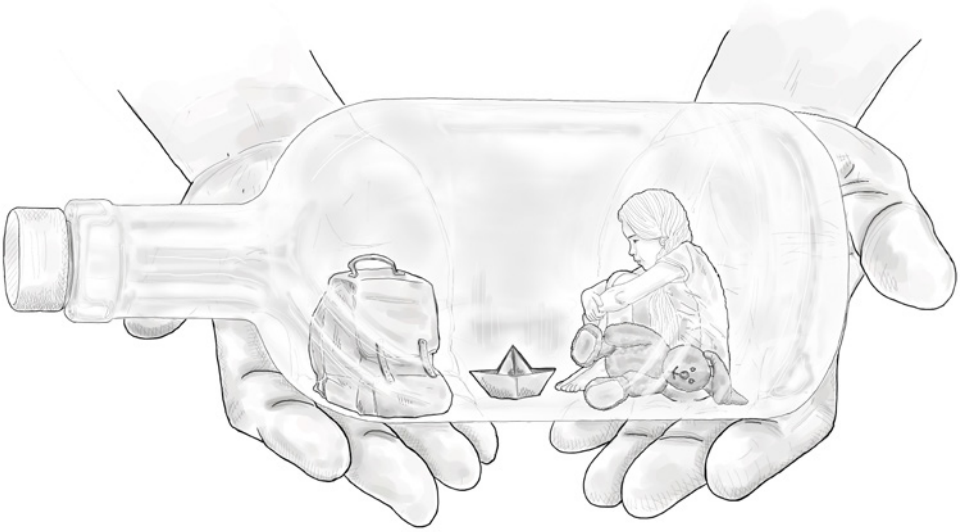
Dal PON per la scuola al PON per la piccola scuola

Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia, Rosalba Manna
e Samuele Calzone (INDIRE)

Storie ☐

Strumenti ☐

Studi ■



In povertà educativa

PICCOLE SCUOLE
TRAME SOCIALI IN RETE

Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1
CUP: B59B17000010006

Autori: *Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia, Rosalba Manna, Samuele Calzone – INDIRE*

Responsabile della collana e referente del gruppo di ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole": *Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE*

Coordinamento grafico: *Antonella Sagazio, INDIRE*

Redazione: *Assunta Gambale, INDIRE*

Comunicazione web: *Michele Squillantini, INDIRE*

Grafica: *Paolo Curina con la collaborazione di Martina Trevisani*

Illustrazioni: *Andrea Paoli, INDIRE*

I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE • STUDI
N.4/2021, Copyright 2021 INDIRE - MINISTERO DELL'ISTRUZIONE

ISBN 979-12-80706-11-9

Pubblicato online sul sito del Movimento delle Piccole Scuole
piccolescuole.indire.it - *settembre 2021*

Si ringraziano i dirigenti scolastici che hanno reso possibile la realizzazione di questo lavoro grazie al prezioso contributo dato attraverso la partecipazione a un focus group realizzato al fine di meglio cogliere i desiderata delle Piccole Scuole in merito agli avvisi PON. In particolare: Paola Migaldi - IC Santa Croce Sapri (SA), Sandra Renzi - IC Civitella Torricella (TE), Daniela Ruffolo - DD Giffoni Valle Piana (SA), Alfina Bertè - IC Acireale (CT), Linda Guarino - sostituta DS IC Rallo Favignana (CT), Francesco Serio - IC Gangi (PA).

Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo
"Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento"
FSE/FESR-2014IT05M2OP001
Asse I "Istruzione" - OS/RA 10.1
Piccole Scuole - CUP: B59B17000010006
Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1

La *Biblioteca di Lavoro* è stata un'opera editoriale unica e innovativa voluta e diretta da Mario Lodi, realizzata fra il 1971 e il 1979 da un gruppo di educatori composto da Fiorenzo Alfieri, Francesca Colombo, Tullio De Mauro, Caterina Foschi Pini, Alberto Gianola, Angelica Gianola, Roberto Lanterio, Palmira Maccarini, Luciano Manzuoli, Gioacchino Maviglia e Francesco Tonucci.
L'idea nasceva come progetto didattico alternativo al libro di testo unico. In un formato studiato attentamente per una indispensabile funzionalità, 80 volumetti fra "Documenti", "Letture" e "Guide", oltre a 68 schede, offrivano idee, spunti e strumenti operativi agli insegnanti, lasciando loro la più ampia libertà di scelta per operare secondo le esigenze della propria classe.
Una vera e propria enciclopedia delle esperienze didattiche più significative compiute in Italia. Un repertorio di consultazione dal quale insegnanti, genitori e ragazzi potevano prendere spunto per attuare, in qualsiasi situazione geografica e sociale, attività alternative alla scuola trasmissiva attraverso una metodologia articolata in strumenti per concreti e organici interventi didattici. Mario Lodi e i suoi collaboratori volevano aiutare insegnanti e famiglie a conoscere il bambino e il bambino a conoscere se stesso e gli altri.
Tutti vogliamo una scuola migliore, umana e scientificamente corretta, che parta dall'esperienza del bambino per capire il mondo in cui viviamo. La *Biblioteca di Lavoro* aiutava a farlo.

Cosetta Lodi
Presidente della Casa delle Arti e del Gioco
http://www.casadelleartiedelgioco.it

A tanti anni di distanza dall'esperienza della *Biblioteca di Lavoro*, è ancora vivo il desiderio di costruire una scuola migliore. Ma ancora oggi, e forse più di allora, è forte la resistenza della scuola trasmissiva, radicata nelle pratiche e nell'immaginario come "scuola normale". E chi, come noi di: INDIRE ha il compito di dare sostegno e visibilità alle ricerche degli insegnanti che cercano di "traghettare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli" (*Indicazioni Nazionali. Nuovi scenari*, 2017).

Gli strumenti operativi della *Biblioteca di Lavoro* ideata da Lodi, in questo, erano molto efficaci. Con il loro linguaggio semplice e chiaro, la forma essenziale, la credibilità di un lavoro di ricerca profondamente radicato nelle pratiche e nell'esperienza viva dell'insegnamento, hanno contribuito al diffondersi di modi di fare scuola attiva, inclusiva, democratica.

Più di tanti documenti programmatici, la documentazione e le tecniche didattiche raccolte in questa "enciclopedia" hanno offerto agli insegnanti strumenti per fare il cambiamento, per agire nella pratica in modo coerente ad una visione di innovazione pedagogica.

I *Quaderni delle Piccole Scuole*, suddivisi in "Storie", Strumenti" e "Studi", rendono omaggio a questa esperienza che rappresenta un esempio per dar valore e seguito alla ricerca e alla sperimentazione educativa condotta nelle scuole.

Si ringraziano gli eredi di Mario Lodi per avere autorizzato l'utilizzo e la rielaborazione del materiale tratto dall'*Opera Biblioteca di Lavoro* e Grandi & Associati che ha collaborato alla pubblicazione di questo volume.

I ricercatori del gruppo INDIRE - Piccole Scuole
http://piccolescuole.indire.it

Sommario

1. Per cominciare... 7

2. Vivere e gestire il disagio sociale a scuola e nei territori geograficamente isolati 9
   - 2.1 Pensiamo alla parola disagio 12
   - 2.2 Vivere il disagio 12
   - 2.3 Gestire il disagio 13

3. Le Piccole scuole nel quadro dei territori ad alta povertà educativa 17
   - 3.1 Come si posizionano le piccole scuole italiane rispetto a queste aree di intervento? 19
   - 3.2 La partecipazione delle Piccole Scuole all'Avviso n. prot. 26502 del 6 agosto 2019 30

4. Quali sono i progetti delle piccole scuole per contrastare la povertà? 37

5. Opportunità e i Limiti degli avvisi PON per le Piccole Scuole 47
   - 5.1 Le difficoltà percepite dalle piccole scuole nel partecipare agli avvisi PON 48
   - 5.2 Verso un nuovo modello di avvisi PON. Un vestito su misura per le piccole scuole 39

1. Per cominciare…

La morfologia del territorio nazionale presenta una serie di realtà "speciali", situate su montagne, nelle isole, in aree interne e remote o nelle periferie urbane del paese in cui, molto spesso, l'unico presidio culturale è rappresentato dalle scuole "piccole" che coinvolgono circa ¼ della popolazione studentesca italiana. Qui la scuola affronta quotidianamente alcune difficoltà – tipiche - che ampliano il divario con i desiderata in termini di equità e qualità educativa. Non tutte le scuole piccole si collocano in contesti caratterizzati da povertà educativa ma, quando ciò avviene, ecco che i problemi che una normale piccola scuola si trova ad affrontare si amplificano e richiedono, per la loro risoluzione, una serie di azioni mirate che non possono non partire da un'attenta analisi dei bisogni.

Il Quaderno, risultato della collaborazione tra il gruppo di ricerca impegnato nel progetto "Piccole Scuole" – "Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell'abbandono, con riferimento alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali" (anche con declinazioni a livello territoriale) 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1 e il gruppo di lavoro impegnato nel progetto "Monitoraggio, ricerca e supporto didattico" (GPU 2014-2020) 4.1.4A-FSEPON-INDIRE-2015-2, presenta le azioni che le scuole piccole possono, intendono, desiderano compiere per promuovere una educazione equa e di qualità. Partendo da un'analisi delle progettualità delle scuole in risposta all'Avviso pubblico n. prot. 26502 del 6 agosto 2019, sostenuto dal PON "Per la Scuola 2014-2020" e volto a promuovere azioni specifiche per contrastare la povertà educativa, si attraversano qui i desiderata delle Piccole Scuole, emersi da una raccolta dei bisogni fatta sulla base di un focus-group con alcuni dirigenti scolastici di piccoli plessi, caratterizzati da situazioni di povertà educativa. Il Quaderno vuole essere il dispositivo attraverso cui restituire alla comunità più ampia alcuni indirizzi o punti di attenzione di cui tenere conto per modulare i futuri avvisi PON, in un'ottica di specializzazione per le realtà educative delle piccole scuole.

Giuseppina Rita Jose Mangione e Maeca Garzia

2. Vivere e gestire il disagio sociale a scuola e nei territori geograficamente isolati

Il *saper fare* della professionalità docente si esprime soprattutto nella capacità di "*allestire tutte quelle condizioni favorevoli, situazioni/opportunità, in grado di facilitare l'apprendimento* da parte del discente" (Laneve, 2011, 34)[1]. "Immagina un *tuo* studente. Uno studente che un giorno decide di fare a meno dei sogni, un altro della speranza, un terzo giorno della fiducia, un quarto dell'ambizione, un quinto del futuro e un sesto della *felicità*" (Gemma, 2013, 15)[2]. Immagina che il tuo ruolo professionale sia investito anche della responsabilità di insegnare ai tuoi discenti a non rinunciare ad essere sempre sé stessi, a desiderare di essere felici. Immagina di dover essere capace di farlo in un contesto di povertà educativa. Immagina di dover essere capace di farlo in un territorio geograficamente isolato. Se da un lato si tratta di una finalità inconfutabile sul piano formativo, occorre prestare attenzione, dall'altro, ai percorsi che verranno poi progettati ed impegnati per raggiungerla. Non si tratta di trasformare il docente in psicologo e lo studente in paziente, ma di tradurre in pratica la difficile convivenza tra insegnante, "fautore dell'alfabetizzazione culturale dell'alunno, ed "educatore", promotore della formazione integrale della sua personalità" (Amenta, 2014, 59)[3], realizzando quanto affermato nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012. Effettuando infatti una lettura pedagogica delle stesse, va qui messo in grande risalto il tema dell'educazione alla pro-socialità e alla cittadinanza attiva, ma questo implica un'attenzione alla dimensione emotiva, estetica, relazionale, etica, spirituale dell'esperienza dello studente. "Le indicazioni nazionali invitano a cambiare prospettiva, ribaltando una logica che sembrerebbe indiscutibile. Quello che cambia non è l'importanza dei saperi disciplinari, ma la loro funzione. Per esemplificare, si potrebbe dire che lo scopo dell'insegnamento della matematica non è la matematica stessa, né lo scopo della storia il sapere storico, ma – grazie anche al contributo della matematica o della storia o delle altre discipli-

[1] Laneve, C. (2011). *Manuale di didattica generale.* Brescia: La Scuola.

[2] Gemma, C., a cura di (2013). *La felicità? Prove didattiche di studenti "tieffini" in formazione.* Barletta: Cafagna editore.

[3] Amenta, G. (2014). *Dal Disagio alla rinascita del sé.* Editrice LA SCUOLA.

ne – lo scopo è la formazione di una persona che sia in grado di pensare criticamente, di apprendere, di stare positivamente in mezzo agli altri. Ecco il senso del definire le discipline mezzi di educazione" (Cerini, Loiero, Spinosi, 2018, 20-21)[4].

Senza uscire dal proprio ambito di competenza, l'insegnante può avvalersi di modelli interpretativi diversi che possono ampliare la sua comprensione di situazioni complesse, inventando risposte-intervento nuove ed efficaci: dallo svolgimento di un tema, alla drammatizzazione passando per il cooperative learning, si tratta di agire interventi educativi qualificati, individualizzati e personalizzati che possono trovare anche nei percorsi formativi realizzati attraverso i PON, progettati ad esempio per contrastare la dispersione scolastica, terreno fertile di semina e crescita.

Richiamando l'attenzione al Goal 4 dell'Agenda 2030 (Molina & Billotta, 2020)[5], il sistema d'istruzione deve predisporre interventi mirati al fine di ridurre le disuguaglianze educative nei numerosi contesti problematici del nostro Paese.

Accanto all'*abbandono scolastico*, che riguarda gli allievi che apertamente lasciano la scuola senza arrivare a conseguire il titolo di studio o senza concludere l'anno scolastico, accanto alla *selezione palese,* che riguarda gli alunni cui si preclude il passaggio alla classe successiva in maniera evidente e manifesta, esiste e va considerata la *selezione occulta.* Essa viene intesa come "selezione differita o indiretta in quanto l'istituzione scolastica non boccia direttamente, ma neanche si attiva perché l'allievo superi le difficoltà o, peggio, mette in atto degli interventi, non necessariamente consapevoli, che scoraggiano l'allievo dal continuare la frequenza della scuola" (Amenta, 2016, 25)[6]. Offrire a tutti gli allievi pari opportunità di apprendimento, di performance, di valorizzazione dell'eccellenza personale (Garcia Hoz)[7] è la meta cui dovrebbero protendere gli obiettivi relativi alle singole attività di didattica inclusiva. Con riferimento, infatti, ai tre obiettivi sostenibili indicati dall'*Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals* (ONU, 2015)[8], tutti i minori hanno diritto ad apprendere, sperimentare, sviluppare capacità, talenti e aspirazioni, devono poter, dunque, avere accesso all'offerta educativa di qualità e, se poveri, devono poter essere destinatari di forti politiche pubbliche compensative e inclusive, a scuola e nella vita.

"La continua e incessante ricerca di qualità dell'inclusione dovrebbe equivalere alla ricerca di una *qualità del fare scuola* quotidiano per tutti gli alunni" (Garzia & Pianese, 2020, 21)[9]. Vale la pena sottolineare che il rinnovamento metodologico auspicato dalle linee guida più recenti in fatto di inclusione, oltre ad incontrare i bisogni "speciali" degli alunni con DSA, si applica con successo a tutti gli alunni della classe e si basa sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica di tutti i soggetti. L'inclusione diventa un processo, una cornice entro cui tutte le condizioni possono essere valorizzate, rispettate e fornite di opportunità a scuola. "La nozione di inclusione afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curricolo e delle strategie organizzative, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti tra gli alunni" (Dovigo, 2007)[10]. Ma per agire in maniera consapevole bisogna conoscere le persone, in questo caso gli alunni, e i contesti in cui vivono. Uno stesso dirigente può gestire una scuola fatta di più plessi, da quello grande in un centro cittadino a quello piccolo in una realtà territorialmente isolata. Poter rispondere ad avvisi PON che tengano conto di tali diversità e dei reali bisogni delle singole realtà, dalle più grandi alle più piccole, è una determinante fondamentale del successo delle azioni che derivano da queste iniziative progettuali. La stessa povertà educativa ha sapori, odori, umori diversi a seconda che si viva in una grande o in una piccola scuola, in una scuola urbana o in una scuola di provincia sita in un paesino arroccato. E le stesse soluzioni ad essa cambiano a seconda dei contesti e delle loro risorse. Difatti le piccole scuole, spesso, insistono in territori di massima esclusione precoce multi-fattoriale dove la povertà educativa (Save the Children, 2015)[11], oltre alle disuguaglianze già presenti nel nostro Paese relative al divario digitale (Openpolis, 2020)[12] (disparità nell'accesso alla rete veloce, fino alla disponibilità di pc e tablet nelle scuole), alle competenze di base (il 20% degli under 15 non raggiunge le competenze minime in lettura e matematica) e ai servizi alla persona (circa il 50% non usufruisce della mensa scolastica e il tempo pieno è assente in 7 scuole primarie e in 9 secondarie su 10), si connota in maniera particolare. Ad esempio, un fenomeno "democratico", perchè presente tanto nei territori del sud quanto nelle aree del centro nord più sviluppato, è l'isolamento non solo territoriale (si pensi alle scuole nelle isole minori ma anche alle situazioni di isolamento spesso connesso anche a

[4] Cerini, G., Loiero, S., Spinosi, M., a cura di (2018). *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle indicazioni per il curricolo alla didattica.* Napoli: Tecnodid.

[5] Molina M., Billotta F. (2020). Il goal 4 dell'Agenda 2030 e le politiche per un'istruzione di qualità. *Working papers*. Rivista online di Urban@it - 2/2020 ISSN 2465-2059.

[6] Amenta, G. (2016). *Gestire il disagio a scuola.* Editrice LA SCUOLA.

[7] Garcìa Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata.* Brescia: La Scuola.

[8] Nazioni Unite, Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, 1989.

[9] Garzia, M., Pianese, E. (2020). *Apprendimento Intervallato per Competenze. Nuove frontiere per una didattica inclusiva.* Quaderno N. 7 – Strumenti. Firenze: Indire.

[10] Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali.* Erickson 2007.

[11] Save the Children (2015). *Illuminiamo il futuro 2030 - Obiettivi per liberare i bambini dalla Povertà Educativa.* Disponibile all'URL: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/illuminiamo-il-futuro-2030- obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa.pdf

[12] Openpolis (2020). *Disuguaglianze digitali.* Disponibile all'URL: https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/07/Disuguaglianze-digitali.pdf

sismi e terremoti - Di Donato & Ciaccia, 2020)[13], ma soprattutto sociale e culturale che espone a un rischio più alto di disagio socio-relazionale e incide negativamente sulla qualità del vissuto educativo dei bambini (Pagano & Sabatano, 2020)[14].

2.1 Pensiamo alla parola disagio…

Il termine *disagio* deriva dal suffisso "dis" che indica negazione e dalla parola "agio" che significa *giacere presso*. Disagio designa, pertanto, la condizione di chi vive ai margini, si sente escluso, isolato, lontano dagli altri e da sé stesso (De Piccoli, 1993)[15]. Tre sono i livelli in cui si può manifestare il disagio nella vita di una persona: intrapsichico, interpersonale e sociale. A livello sociale il disagio origina e si manifesta in tutte quelle situazioni note come condizioni di svantaggio e di emarginazione. "In particolare, secondo le indagini condotte in Italia dal 1945 ad oggi sembrano sempre più diffondersi quelle tipologie di disagio connesse alle cosiddette "nuove povertà", cioè a quelle forme derivanti dalla frustrazione dei bisogni primari e legate ai processi di emarginazione attivi in alcuni momenti critici dello sviluppo. Il disagio, in tal caso, è sostanzialmente originato dal mancato soddisfacimento di tutti quei bisogni fondamentali come, ad esempio, quello di identità, di senso, di espressione personale, di relazione, di realizzazione di sé, di "felicità"" (Amenta, 2016, 16)[16]. Pensiamo a come questa forma di disagio sociale possa essere diversamente vissuta e diversamente risolta a seconda che si manifesti in una grande metropoli o nella frazione di un paese isolato, in una grande scuola di città o nella piccola scuola di un comune montano.

2.2 Vivere il disagio

Vivere da alunno in una piccola scuola, posta in un contesto geograficamente isolato, oggettivamente comporta uno stato di deprivazione sociale che può essere compensato attraverso la creazione di iniziative che facciano da ponte verso l'ampliamento della dimensione socio-relazionale e che diventano maggiormente epiche se il contesto è connotato anche da povertà educativa. La varietà dell'offerta educativa risulta generalmente più carente nei piccoli centri (rilevante è la correlazione tra la bassa acquisizione delle competenze minime in matematica e lettura e le limitate capacità 'non cognitive' - il piacere di stare con gli altri, la facilità nel farsi degli amici e vincere la solitudine, molto basse in situazione di perifericità e isolamento) (Save The Children, 2015)[11], con un tasso storico di abbandoni abbastanza alto (Ballarino et al, 2010)[17] nelle scuole secondarie di primo grado del Meridione, fattore importante di riproduzione delle disuguaglianze. Non a caso le piccole scuole sono un target importante delle politiche di coesione e dei Fondi Strutturali Europei.

Riportiamo le risposte date da alcuni alunni dell'IC Caposele - plesso Senerchia (piccola scuola in provincia di Avellino posta in contesto marginale ed isolato), costituito da un'unica pluriclasse di primaria (I, II, III, IV, V) e da un'unica pluriclasse di secondaria di primo grado (I, II, III), alla domanda *cos'è una piccola scuola:*

una scuola che non ha soldi, una scuola povera;
una scuola con pochi bambini, ristretta nella forma;
una scuola dove ci sono pochi bambini e allora si cambia scuola;
una scuola con poche classi e pochi bambini, ma le scuole dovrebbero essere con tante classi, tanti bambini, tante maestre…

2.3 Gestire il disagio

Gestire da dirigente o docente il disagio in una piccola scuola - che si colloca in un contesto di povertà educativa - richiede una expertise che al momento non ha alla base processi di formazione specifici, ma può essere supportata e alimentata da iniziative realizzate grazie alla risposta ad Avvisi PON specifici, che partano da una reale conoscenza delle problematiche del contesto.

Per quanto riguarda gli aspetti manageriali, ribadiamo che non esiste il dirigente della piccola scuola, ma il dirigente della grande scuola che comprende il piccolo plesso o tanti piccoli plessi. I plessi in questione richiedono attenzioni diverse, richiamano problematiche diverse e, essendo diversamente conformati, spesso non riescono neanche a fruire delle azioni realizzabili attraverso la risposta progettuale data dalla Grande Scuola di cui fanno parte agli Avvisi PON. Di sovente, quindi, i

[13] Di Donato, L., Ciaccia, A. (2020). Contrastare la povertà educativa nelle aree interne colpite dal sisma: l'esperienza del progetto "RadiCI". *Welfare e Ergonomia*, 2020(1), 231–234.

[14] Pagano, G., Sabatano, F. (ed.). (2020). *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità.* goWare & Guerini Associati.

[15] De Piccoli, N. (1993). Disagio. In AA. VV., *Il lavoro di strada. Prevenzione del disagio, delle dipendenze, dell'AIDS.* Torino: Edizioni Gruppo Abele.

[16] Amenta, G. (2016). *Gestire il disagio a scuola.* Editrice LA SCUOLA.

[11] Save the Children (2015). *Illuminiamo il futuro 2030 - Obiettivi per liberare i bambini dalla Povertà Educativa.* Disponibile all'URL https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/illuminiamo-il-futuro-2030-obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa.pdf

[17] Ballarino, G., Checchi, D., Fiorio, C., & Leonardi, M. (2010). Le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione in Italia. *Quaderni Rassegna Sindacale-Lavori,* 11(1), 177-231.

DS si trovano a gestire grandi scuole di eccellenza che contengono piccoli plessi, abbandonati a loro stessi e alle rocambolesche capacità del responsabile di plesso, figura "senza portafoglio" che, tra l'altro, dovrebbe fungere da ponte tra la sede grande e la sede piccola, generalmente isolata e considerata marginale.

L'isolamento sociale e culturale assume un peso importante per la scuola anche perché sentito pure dai docenti. La mancanza di confronto e di scambio culturale tra colleghi, dovuta innanzi tutto a un organico esiguo, composto per la maggior parte da precari e lavoratori soggetti al turnover, si acuisce anche a causa della rete stradale poco sviluppata, penalizzando così la propensione a innovare e a costruire percorsi condivisi tra plessi distanti. "Nei territori periferici e delle aree interne in cui sono situate la gran parte delle piccole scuole si amplificano inoltre le disuguaglianze inerenti i servizi culturali (nei piccoli borghi raramente si ritrovano biblioteche e ciò può trovare una corrispondenza nello stato di povertà cognitiva rilevato dall'OCSE che vede l'Italia al 24° posto su 34 paesi OCSE) o connesse al benessere e stili di vita (limitati gli spazi per attività sportive o artistiche) (Save The Children, 2018)[17]. A essere particolarmente svantaggiati i piccoli centri con meno di 2.000 abitanti, in tutte le regioni, in particolare quelle del SUD (Mangione, Manna, Calzone 2020, 78)[19]. Riportiamo le risposte di alcuni dirigenti (con il supporto eventuale dei responsabili di plesso) delle Piccole Scuole, intervistati sui progetti da realizzare con i fondi del PON di contrasto alla Povertà Educativa, alla domanda sulle iniziative desiderate attivabili attraverso i suddetti fondi:

- conoscenza e valorizzazione dei piccoli territori;
- creazione di spazi di apprendimento e aggregazione per favorire la crescita del singolo e della comunità;
- potenziamento di spazi tecnologici interconnessi;
- potenziamento di infrastrutture e trasporto;
- formazione dei docenti sulle nuove tecnologie;
- percorsi di formazione per genitori e famiglie sulle nuove tecnologie applicate all'apprendimento permanente;
- gestione delle biblioteche scolastiche;
- acquisto di materiale librario;
- recupero dell'identità culturale del territorio con l'allestimento di gallerie o musei;
- internazionalizzazione, scambio, confronto con le altre scuole e le comunità intorno ad esse;
- momenti di aggregazione per togliere dalla strada più alunni possibili.

L'assenza di agenzie formative e di associazioni, così come una mancata alleanza con l'amministrazione comunale possono, per giunta, impedire alla scuola di stabilire patti territoriali volti a riorganizzare il servizio scolastico in termini di spazi e tempi attraverso l'utilizzo di educatori e altre specifiche professionalità e di assumere, quindi, un ruolo di agenzia educativa per e con tutta la comunità (Frigenti, 2017[20]; Taraschi e Zandonai, 2020[21]).

[18] Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia.* Disponibile all'URL https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotarecontro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf

[19] Mangione, G.R.J., Manna, R., Calzone S. (2020). Piccole scuole e povertà educativa. Dimensione di analisi, interpretazione delle fragilità, interventi formativi. *Qtimes* – Anno XII – n. 4, 2020.

[20] Frigenti, A. (2017). Il ruolo della scuola come agenzia educante. *Welfare e Ergonomia*, 2017(2), 85–105.

[21] Taraschi, S. e Zandonai, F. (2020). Strategie e azioni di community building per contrastare la povertà educativa: gli apprendimenti del gruppo cooperativo CGM. In *Strategie e azioni di community building per contrastare la povertà educativa: gli apprendimenti del gruppo cooperativo CGM*. (pp. 129-140). Milano: Franco Angeli.

3. Le Piccole scuole nel quadro dei territori ad alta povertà educativa

L'analisi dell'intera Programmazione al fine di tracciare il comportamento di partecipazione delle scuole durante il settennio del Programma e un successivo approfondimento della relazione tra gli Indici di Povertà Educativa (ISTAT)[1] e la partecipazione delle scuole nei confronti del Programma ha permesso di individuare i bisogni manifestati dalle scuole nelle situazioni più critiche e di disagio.

I risultati emersi dall'analisi sui tassi di adesione delle scuole agli Avvisi del Programma hanno evidenziato la notevole partecipazione da parte delle scuole appartenenti all'area meno sviluppata del Paese[2]; in aggiunta, esse registrano valori a rischio di povertà: un dato che suggerisce un reale bisogno, da parte delle scuole localizzate in tali territori, di risollevarsi dalle situazioni più critiche. Nell'illustrazione n.1 viene indicata la posizione di ciascuna regione in base agli indici di povertà considerati (IPE; IPE-Offerta Formativa; IPE-Apprendimento e Sviluppo).

I nastri di dimensioni maggiori indicano le situazioni più critiche: le difficoltà più significative si riscontrano in Sicilia (118.8 IPE; 114.02 IPE- Offerta Formativa; 123.85 IPE-Apprendimento e Sviluppo), Puglia (118.8 IPE; 117,24 IPE- Offerta Formativa; 103.5 IPE-Apprendimento

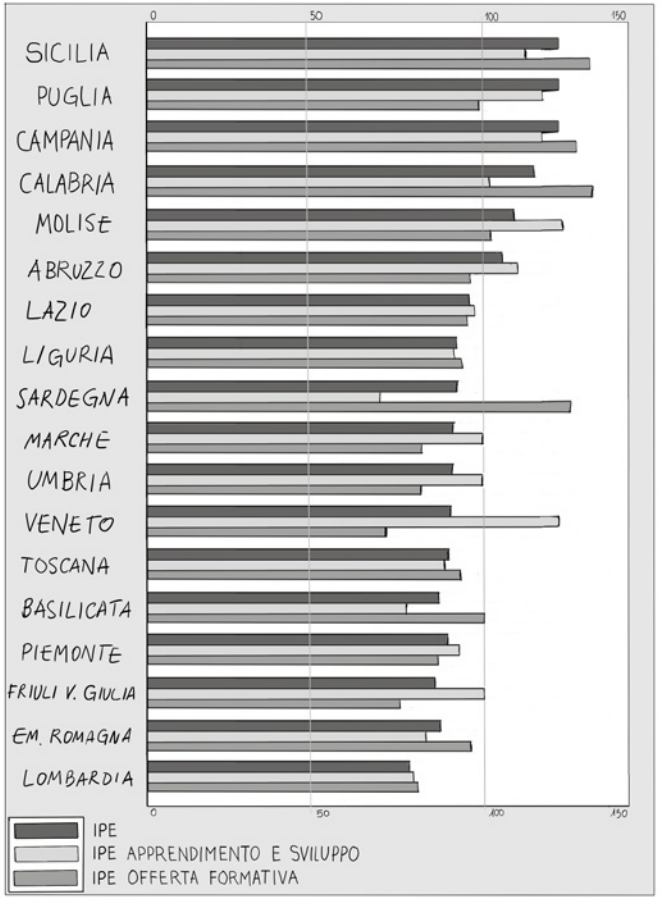
---

1 La definizione di povertà educativa elaborata da Save the Children, si è ispirata alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e alla teoria delle capabilities di Amartya Sen (2010) e Martha Nussbaum (2014). Alcuni ricercatori dell'ISTAT (Mazziotta & Pareto, 2013; 2015) hanno ideato un Indice di Povertà Educativa, che potesse sintetizzare e quantificare la posizione di disagio in tutte le regioni del nostro Paese.

2 È opportuno ricordare che la ripartizione del piano finanziamento è assegnato in funzione all'appartenenza territoriale: il territorio nazionale è suddiviso in tre aree: meno sviluppate; in transizione; più sviluppate. Più precisamente, in base alle regole della Commissione Europea per la programmazione 2014/2020 le regioni sono così identificate:

- regioni meno sviluppate (Basilicata, Calabria, Campania, Puglia e Sicilia), ovvero con un PIL pro capite inferiore al 75% della media UE;
- regioni in transizione (Abruzzo, Molise e Sardegna), ovvero con un PIL pro capite compreso fra il 75% e il 90% della media UE;
- regioni sviluppate (Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Toscana, Trentino-Alto Adige, Umbria, Val d'Aosta e Veneto), ovvero con un PIL pro capite superiore al 90% della media dell'UE.

e Sviluppo); e Campania (118.6 IPE; 115.87 IPE- Offerta Formativa; 120.41 IPE-Apprendimento e Sviluppo). Ancora pochi servizi per l'infanzia e insufficiente la qualità dell'offerta educativa, con conseguenze sull'acquisizione delle competenze soprattutto nelle fasce più disagiate.



INDICI DI POVERTÁ EDUCATIVA

Come anticipato, tale aspetto è stato registrato dall'Autorità di Gestione che ha emanato il bando recante il n. prot. 26502 del 6 agosto 2019 per la realizzazione di progetti volti al contrasto del rischio di fallimento formativo precoce e di povertà educativa, nonché per la prevenzione delle situazioni di fragilità nei confronti della capacità attrattiva della criminalità individuando preventivamente le 292 aree territoriali di esclusione sociale appartenenti esclusivamente all'area meno sviluppata del Paese (Basilicata, Calabria, Campania, Puglia e Sicilia) e a quella in transizione (Abruzzo, Molise e Sardegna).

In quest'ottica, la possibilità per le scuole di partecipare agli Avvisi finanziati dal PON rappresenta un importante stimolo per la prevenzione del fenomeno della povertà educativa, incentivando economicamente le scuole attraverso opportunità educative, ricreative e culturali e promuovendo il contrasto della dispersione, dell'esclusione sociale e, dunque, della povertà educativa.

Le evidenze derivanti dalla relazione tra i valori riportati dagli Indici di Povertà Educativa e i tassi di adesione delle scuole agli Avvisi sono stati decisivi per l'emanazione del bando recante il n. prot. AOODGEFID/26502 del 6 agosto 2019 per la realizzazione di progetti volti al contrasto del rischio di fallimento formativo precoce e di povertà educativa e hanno permesso di individuare **292 aree** territoriali di esclusione sociale appartenenti esclusivamente all'area meno sviluppata e a quella in transizione del Paese.

3.1 Come si posizionano le piccole scuole italiane rispetto a queste aree di intervento?

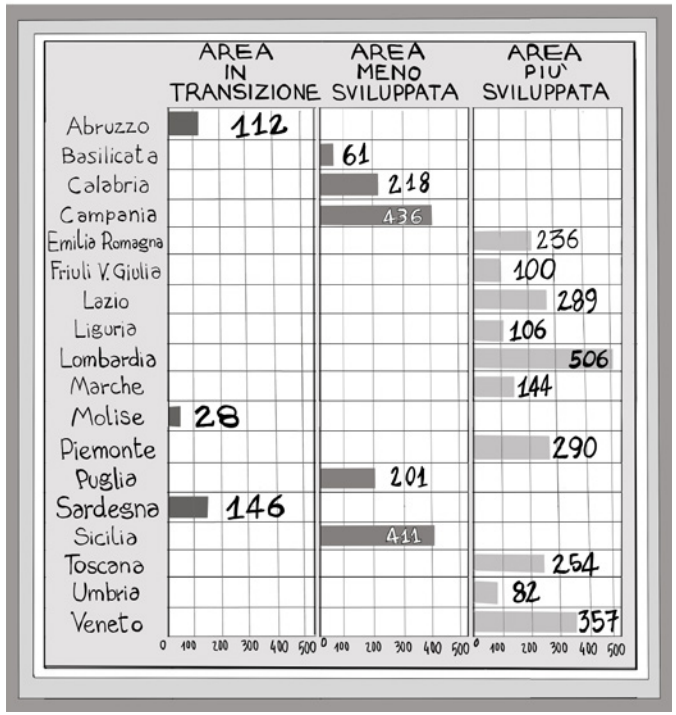
Con riferimento alle più recenti pubblicazioni del gruppo di ricerca delle Piccole Scuole di INDIRE (Bartolini et al., 2021) e al DB MIUR INDIRE delle Piccole Scuole Italiane, la Tabella 1 e il grafico a nastri riportato in Figura 1 (prima parte, a sinistra, con riferimento agli Istituti principali) mostrano come un numero considerevole di plessi individuati come "piccole scuole" si trovi nelle stesse regioni che registrano Indici di Povertà Educativa critici. Meno notevole è il numero (assoluto e percentuale) delle Piccole Scuole in Calabria e in Puglia.

Come riportato in Tabella Illustrata, la numerosità dei plessi è un dato molto rilevante. Considerando il dato estratto dal Portale Unico dei dati della scuola, è interessante notare il numero assoluto dei plessi

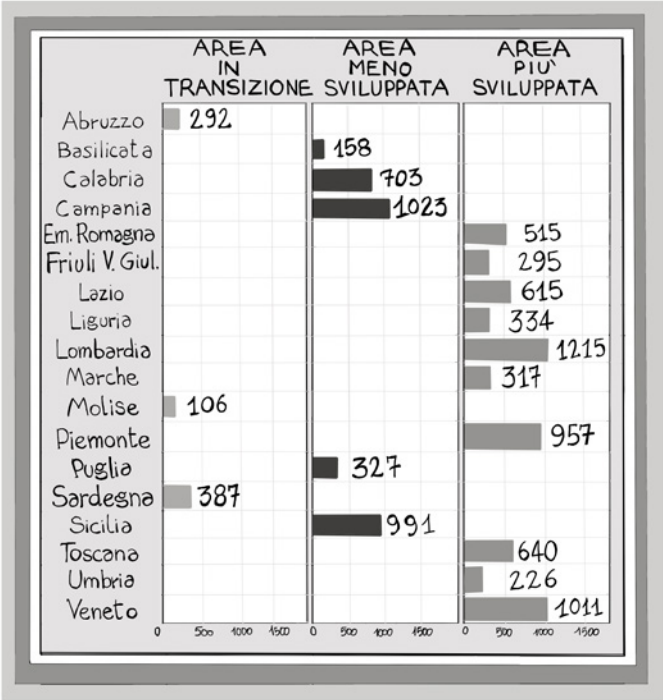
piccoli per l'anno scolastico 2018/2019 (aggiornato all'ultima rilevazione- 01/09/2018) pari a 8.636 scuole: dunque, circa il 46,00% delle scuole nel nostro Paese è rappresentato dalla realtà delle Piccole Scuole. Nelle seguenti illustrazioni è possibile visualizzare in maniera intuitiva quanto descritto sopra.

	Istituti Principali		Plessi della Scuola Primaria	
Regione	f.a. {n}	f.p {%}	f.a. {n}	f.p {%}
Abruzzo	112	2,82	292	2,89
Basilicata	61	1,54	158	1,56
Calabria	218	5,5	703	6,95
Campania	436	10,99	1023	10,11
Emilia Romagna	236	5,95	515	5,09
Friuli V. Giulia	100	2,52	295	2,92
Lazio	289	7,29	615	6,08
Liguria	106	2,67	334	3,03
Lombardia	506	12,76	1217	12,03
Marche	144	3,35	317	3,13
Molise	28	0,71	106	1,05
Piemonte	290	7,31	957	9,46
Puglia	201	5,07	327	3,23
Sardegna	146	3,68	387	3,83
Sicilia	411	10,36	991	9,8
Toscana	254	6,4	640	6,33
Umbria	82	2,07	226	2,33
Veneto	357	9	1011	10
Totale	3'966	100	10'114	100

DISTRIBUZIONE ASSOLUTA E PERCENTUALE
DELLE PICCOLE SCUOLE (**ISTITUTI PRINCIPALI E PLESSI DELLA SCUOLA PRIMARIA**)
PER REGIONE
Fonte: Database MIUR "Piccole Scuole", 2018/2019. Elaborazioni ad hoc dell'autore



PICCOLE SCUOLE (**ISTITUTI PRINCIPALI**) PER REGIONE
Fonte: Database MIUR "Piccole Scuole", 2018/2019. Elaborazioni ad hoc dell'autore



PICCOLE SCUOLE (**PLESSI DELLA SCUOLA PRIMARIA**) PER REGIONE
Fonte: Database MIUR "Piccole Scuole", 2018/2019. Elaborazioni ad hoc dell'autore

La realtà delle Piccole Scuole sembra essere quasi completamente diffusa nelle località montane. Le tabelle precedentemente illustrate mostrano come il 98,37% degli Istituti che dichiara la propria ubicazione (in totale 3.010) si trova in contesti montuosi. Incrociando le due variabili appena considerate (regione e ubicazione territoriale dei plessi della scuola primaria) emerge un risultato che desta interesse: i plessi della primaria più numerosi sorgono in località montane di regioni appartenenti a diverse aree territoriali.

Infatti, la Calabria e la Sicilia per l'area meno sviluppata del Paese; la Lombardia e il Piemonte per l'area più sviluppata; la Sardegna per l'area in transizione.

	UBICAZIONE TERRITORIALE			
Regione	Isolana	Montana	Isolana - Montana	Totale
Abruzzo	0	120	0	120
Basilicata	0	132	0	132
Calabria	0	311	0	311
Campania	18	231	0	249
Emilia Romagna	0	140	0	140
Friuli V. Giulia	0	76	0	76
Lazio	3	156	0	159
Liguria	0	134	0	134
Lombardia	0	401	0	401
Marche	0	95	0	95
Molise	0	78	0	78
Piemonte	0	305	0	305
Puglia	0	28	0	28
Sardegna	2	218	1	221
Sicilia	3	132	14	149
Toscana	1	138	7	146
Umbria	0	130	0	130
Veneto	0	136	0	136
Totale	27	2.961	22	3.010

TABELLA A DOPPIA ENTRATA PER REGIONE E UBICAZIONE TERRITORIALE DELLE PICCOLE SCUOLE **(PLESSI DELLA SCUOLA PRIMARIA)**
Fonte: Database MIUR "Piccole Scuole", 2018/2019. Elaborazioni ad hoc dell'autore

Per quanto riguarda la scuola primaria, il 10% dei plessi ha un numero di alunni superiore a 173 (μ= 97,5 e σ=49,9); il 10% di plessi ha un numero di alunni disabili compreso tra 8 e 16 (μ=3,8 e σ=3,8); e infine, il 10% di alunni in pluriclassi compreso tra 13 e 32 (μ=2,5 e σ=7,2).

Con riferimento al numero di classi e pluriclassi, si registrano rispettivamente una media pari a 5,88 nel primo caso e 0,18 nel secondo. Pertanto, i plessi della scuola primaria riportano un numero di classi compreso tra 1 e 11, e un numero di pluriclassi tra 0 e 2.

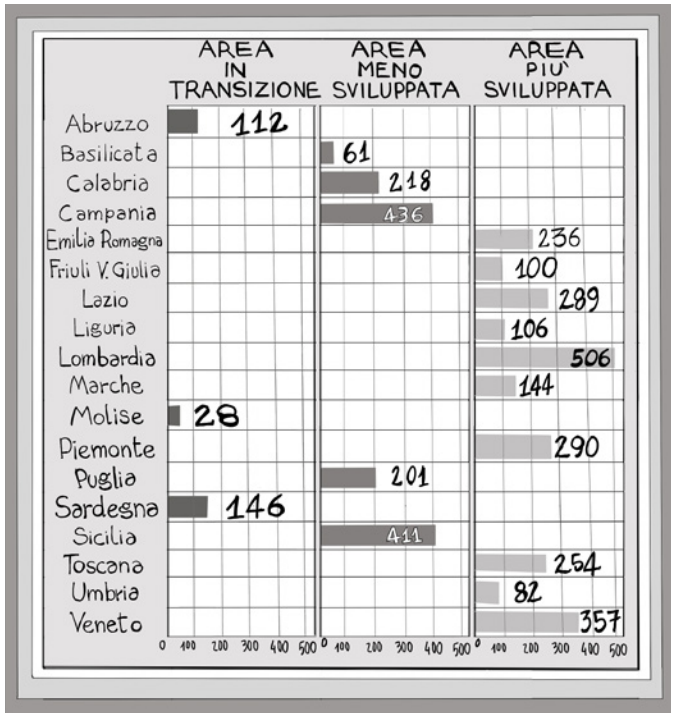
	Alunni	Alunni disabili	Alunni in Pluriclassi	Classi	Pluriclassi
Percentili					
1 %	9	0	0	1	0
5 %	20	0	0	2	0
10 %	30	0	0	3	0
25 %	60	1	0	5	0
50 %	93	3	0	5	0
75 %	134	5	0	8	0
90 %	173	8	13	10	1
95 %	186	10	21	10	2
99 %	197	16	32	11	2
Indici di Posizione					
Media	97	4	2	5,8832	0,1831125
Min.	2	0	0	1	0
Max.	199	82	45	40	9
Indici di Variabilità					
Dev. Standard	50	4	7	2.3310	0.5308
Varianza	2.497	14	51	5.4337	0.2817
Indici di Forma					
Asimmetria	0.2218152	4	3	0,6854	3.2321
Curtosi	2	55	11	7,1693	17,7605
Numerosità					
N= 10.114					

STATISTICHE DESCRITTIVE SEMPLICI E COMPLESSE PER IL NUMERO DI ALUNNI, ALUNNI DISABILI, ALUNNI IN PLURICLASSI, CLASSI E PLURICLASSI DELLE PICCOLE SCUOLE (**PLESSI DELLA SCUOLA PRIMARIA**)
Fonte: Database MIUR Piccole Scuole 2018/2019 (plessi della Scuola Primaria)

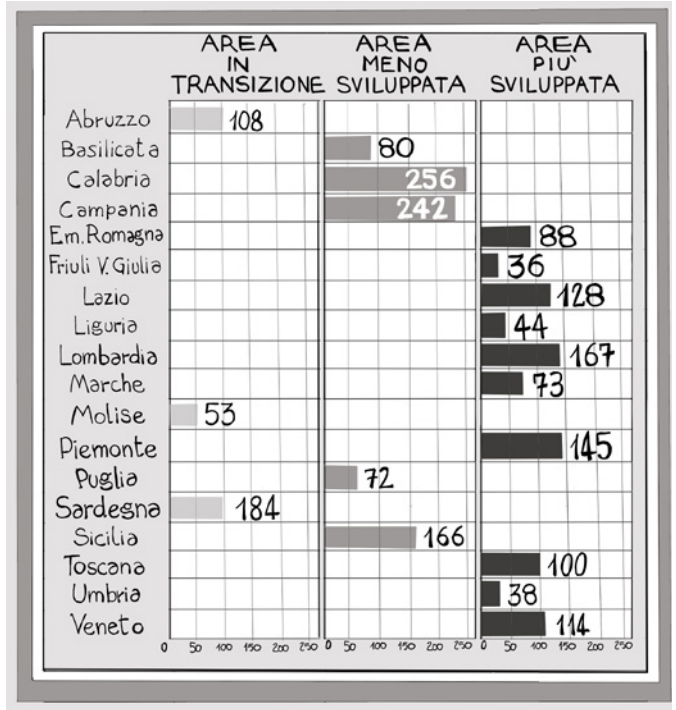
	Istituti Principali		Plessi della Scuola Primaria	
Regione	f.a.{n}	f.p.{%}	f.a.{n}	f.p.{%}
Abruzzo	112	2,82	108	5,16
Basilicata	61	1,54	80	3,82
Calabria	218	5,5	256	12,23
Campania	436	10,99	242	11,56
Emilia Romagna	236	5,95	88	4,2
Friuli V. Giulia	100	2,52	36	1,72
Lazio	289	7,29	128	6,11
Liguria	106	2,67	44	2,1
Lombardia	506	12,76	167	7,98
Marche	144	3,35	73	3,49
Molise	28	0,71	53	2,53
Piemonte	290	7,31	145	6,92
Puglia	201	5,07	72	3,44
Sardegna	146	3,68	184	8,79
Sicilia	411	10,36	166	7,93
Toscana	254	6,4	100	4,78
Umbria	82	2,07	38	1,81
Veneto	357	9	114	5,44
Totale	3966	100	2094	100,00

DISTRIBUZIONE ASSOLUTA E PERCENTUALE DELLE PICCOLE SCUOLE **(ISTITUTI PRINCIPALI E PLESSI DELLA SCUOLA PRIMARIA)** PER REGIONE
Fonte: Database MIUR Piccole Scuole 2018/2019

Spostando l'attenzione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado il numero complessivo dei plessi appare significativamente ridotto rispetto a quelli della primaria.



PICCOLE SCUOLE **(ISTITUTI PRINCIPALI SCUOLA PRIMARIA)** PER REGIONE
Fonte: Database MIUR Piccole Scuole 2018/2019



PICCOLE SCUOLE **(PLESSI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO)** PER REGIONE
Fonte: Database MIUR Piccole Scuole 2018/2019

L'incrocio tra le due variabili qualitative considerate (regione e ubicazione territoriale dei plessi della secondaria di primo grado) restituisce un dato consistente per la Calabria e la Campania: i plessi delle Piccole Scuole sono maggiormente diffusi in località montane calabresi e campane.

	UBICAZIONE TERRITORIALE			
Regione	Isolana	Montana	Isolana - Montana	Totale
Abruzzo	0	63	0	63
Basilicata	0	70	0	70
Calabria	0	157	0	157
Campania	0	122	0	122
Emilia Romagna	0	60	0	60
Friuli V. Giulia	0	23	0	23
Lazio	1	63	0	64
Liguria	0	31	0	31
Lombardia	0	85	0	85
Marche	0	37	0	37
Molise	0	41	0	41
Piemonte	0	63	0	63
Puglia	0	15	0	15
Sardegna	1	100	0	101
Sicilia	1	57	5	63
Toscana	1	52	3	56
Umbria	0	29	0	29
Veneto	0	42	0	42
Totale	4	1110	8	1.122

TABELLA A DOPPIA ENTRATA PER REGIONE E UBICAZIONE TERRITORIALE
DELLE PICCOLE SCUOLE (**PLESSI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO**)
Fonte: Database MIUR Piccole Scuole 2018/2019

Infine, è possibile consultare le statistiche descrittive semplici e complesse relative alle seguenti variabili quantitative: alunni; alunni disabili; alunni in pluriclassi; classi e pluriclassi.

	Alunni	Alunni disabili	Alunni in Pluriclassi	Classi	Pluriclassi
Percentili					
1 %	8	0	0	1	0
5 %	14	0	0	3	0
10 %	20	0	0	3	0
25 %	35	1	0	3	0
50 %	52	2	0	3	0
75 %	72	3	0	4	0
90 %	88	5	0	5	0
95 %	94	6	12	6	2
99 %	98	9	17	6	3
Indici di Posizione					
Media	53.26	2.23	1.08	3,57	0,185
Min.	2	0	0	1	0
Max.	99	88	27	8	5
Indici di Variabilità					
Dev. Standard	24.34	2.84	3.77	1,09	0,629
Varianza	592.23	8.06	14.2	1,19	0,396
Indici di Forma					
Asimmetria	0.0845	13.88	3.48	1.02	3,32
Curtosi	20.599	400.53	14.15	3.51	13,18
Numerosità					
N=2,094					

STATISTICHE DESCRITTIVE COMPLESSE PER IL NUMERO DI ALUNNI, ALUNNI DISABILI,
ALUNNI IN PLURICLASSI, CLASSI E PLURICLASSI DELLE PICCOLE SCUOLE
(PLESSI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO)
Fonte: Database MIUR Piccole Scuole 2018/2019

Le piccole scuole del nostro paese afferiscono a ben 3.966 Istituti Principali distribuiti in tutto il territorio nazionale. Tale dato, se confrontato con il numero totale di istituti in Italia (8.636) appare molto significativo e fa comprendere come questo particolare contesto educativo vada preso in considerazione nel ripensare le azioni politiche in Italia.

Esse si suddividono in plessi della scuola primaria e plessi della scuola secondaria di primo grado.

I primi sono di gran lunga in numero maggiore rispetto ai secondi: 10.114 per la scuola primaria verso i 2.094 della scuola secondaria di primo grado. Ubicati prevalentemente nelle località montane, i plessi sono concentrati in Campania, Calabria e Sardegna in entrambi i casi (primaria e secondaria di primo grado).

La realtà delle Piccole Scuole è rappresentata da un numero esiguo di alunni e conseguentemente di classi.

Per i plessi della scuola primaria:

- solo il 5% ha un numero di alunni compreso tra 186 e 197;
- ha un numero di alunni disabili compreso tra 10 e 16;
- ha un numero di alunni in pluriclassi tra 21 e 32;
- ha un numero di classi compreso tra 10 e 11;
- solo il 10% dei plessi della scuola primaria ha un numero di pluriclassi compreso tra 1 e 2.

Per i plessi della scuola secondaria di secondo grado: solo il 5% dei plessi della scuola primaria ha un numero di alunni compreso tra 94 e 98; ha un numero di alunni disabili compreso tra 6 e 9; ha un numero di alunni in pluriclassi tra 12 e 17; ha un numero di classi compreso tra 5 e 6.

3.2 La partecipazione delle Piccole Scuole all'Avviso n. prot. 26502 del 6 agosto 2019

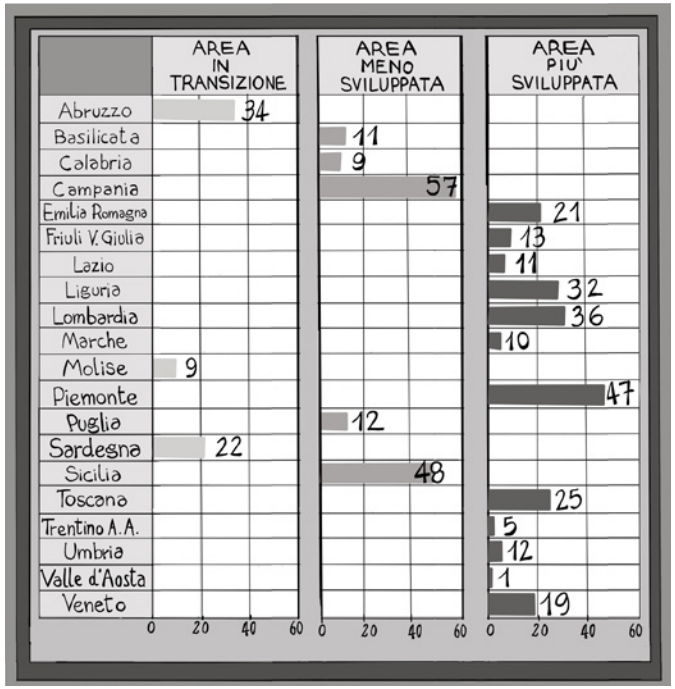
L'analisi descrittiva delle Piccole Scuole coinvolte nell'avviso 26502[3] è stata eseguita prendendo in considerazione 4 criteri quantitativi (il disagio negli apprendimenti; il tasso di abbandono sul totale degli iscritti nel corso dell'anno scolastico; lo status socio-economico e culturale della famiglia di origine degli studenti; il tasso di deprivazione territoriale) e avvalendosi di un'intersezione tra il database delle Piccole Scuole aderenti al Movimento nazionale di INDIRE e la banca dati degli istituti scolastici che hanno proposto la propria candidatura all'avviso "Contrasto alla Povertà Educativa" nella piattaforma GPU.

Di seguito si mostra una mappatura delle caratteristiche generali delle Piccole Scuole aderenti al Movimento. La Campania registra un numero cospicuo di Piccole Scuole aderenti al Movimento con la più alta percentuale (13,13%); tuttavia, ciò che è interessante notare è la posizione dell'Abruzzo, che benché sia una regione che partecipa in misura minore agli avvisi PON, è molto partecipe alle iniziative proposte dal Movimento delle Piccole Scuole. Il territorio abruzzese, nondimeno, registra Indici di Povertà Educativa compromessi seguendo le regioni dell'area meno sviluppata.

Regione	f.a.{n}	f.p.{%}
Abruzzo	34	7,83 %
Basilicata	11	2,53 %
Calabria	9	2,07 %
Campania	57	13,13 %
Emilia Romagna	21	4,84 %
Friuli V. Giulia	13	3,00 %
Lazio	11	2,53 %
Liguria	32	7,37 %
Lombardia	36	8,29 %
Marche	10	2,30 %
Molise	9	2,07 %
Piemonte	47	10,83 %
Puglia	12	2,76 %
Sardegna	22	5,07 %
Sicilia	48	11,06 %
Toscana	25	5,76 %
Trentino A.A.	5	1,15 %
Umbria	12	2,76 %
Valle d'Aosta	1	0,23 %
Veneto	19	4,38 %
Totale	434	100 %

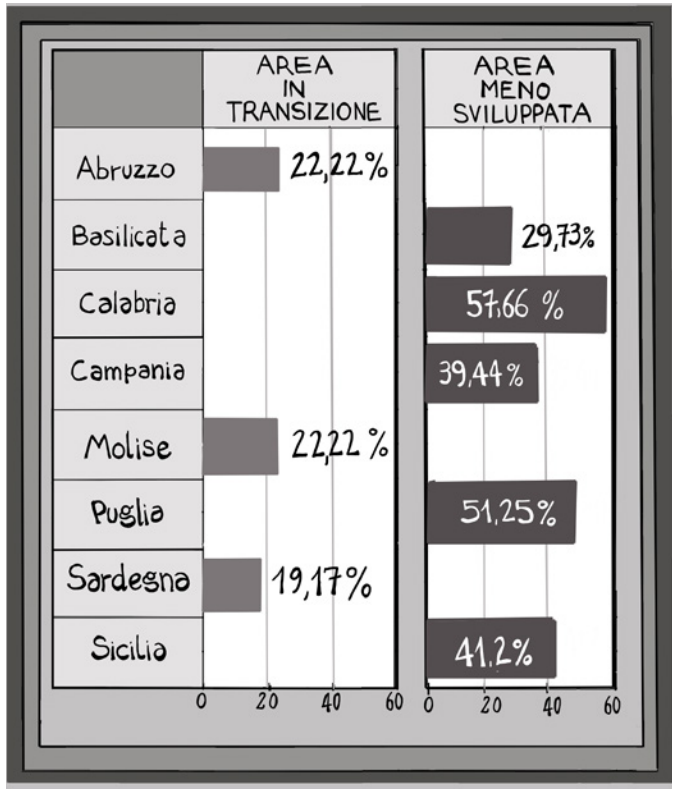
DISTRIBUZIONE ASSOLUTA E PERCENTUALE DELLE PICCOLE SCUOLE APPARTENENTI AL MOVIMENTO
Fonte: Database Movimento delle Piccole Scuole

3 L'Avviso è stato emanato nell'ambito dell'Asse I del Programma Operativo Nazionale "Per la Scuola" 2014-2020 e del relativo Programma Operativo Complementare (POC) "Per la Scuola", Asse I; priorità di investimento: "10.1 Riduzione e prevenzione dell'abbandono scolastico precoce, promozione dell'uguaglianza di accesso all'istruzione prescolare, primaria e secondaria di buona qualità, inclusi i percorsi di apprendimento formale, non formale e informale, che consentano di riprendere l'istruzione e la formazione"; obiettivo specifico: 10.2 Miglioramento delle competenze chiave degli allievi; azione: 10.2.2 Azioni di integrazione e potenziamento delle aree disciplinari di base (lingua italiana, lingue straniere, matematica, scienze, nuove tecnologie e nuovi linguaggi).



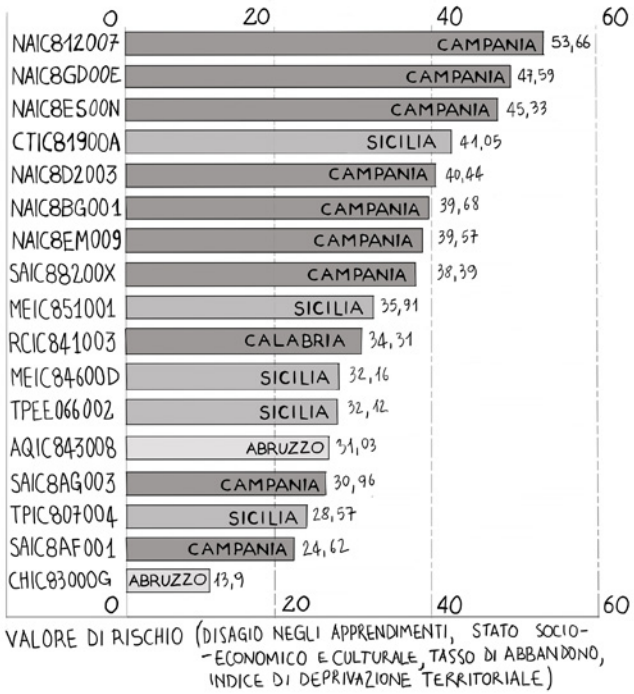
PICCOLE SCUOLE APPARTENENTI AL MOVIMENTO
Fonte: Database Movimento delle Piccole Scuole

Guardiamo il tasso di adesione delle scuole all'Avviso "Contrasto alla Povertà Educativa". La Calabria è la più dinamica nel proporre interventi di contrasto al fenomeno, seguita dalla Puglia e dalla Sicilia.



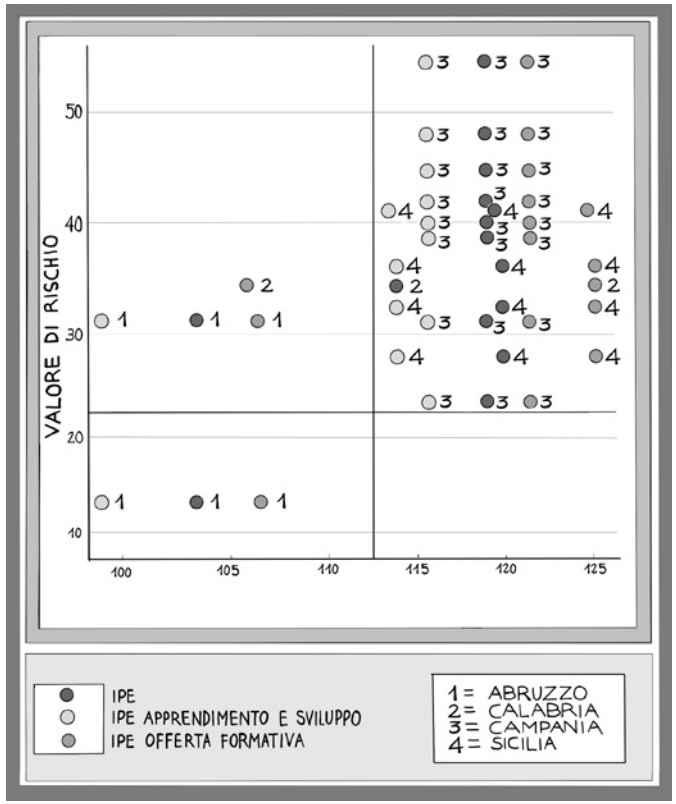
TASSO DI ADESIONE ALL'AVVISO N.PROT. 26502 "CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA"
Fonte: Piattaforma Dati GPU/PON 2014/2020. Elaborazioni ad hoc dell'autore

Le scuole che tra quelle partecipanti all'avviso, denunciano un più elevato valore di rischio sono collocate nell'area meno sviluppata del Paese; in particolare, la Campania risulta essere il territorio maggiormente svantaggiato.



VALORE DI RISCHIO DELLE PICCOLE SCUOLE PARTECIPANTI ALL'AVVISO N.PROT. 26502 "CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA"
Fonte: Piattaforma Dati GPU/PON 2014/2020. Elaborazioni ad hoc dell'autore

La relazione tra il valore di rischio attribuito alla piccola scuola e gli indici di povertà educativa, come mostra l'illustrazione a seguire, evidenzia la posizione di svantaggio della Campania e della Sicilia: le scuole appartenenti alle regioni menzionate si collocano nel quadrante in alto a destra dello *scatter plot* (illustrato) cui corrispondono i valori più alti sia nel punteggio dei quattro criteri quantitativi (tasso di abbandono, disagio negli apprendimento, stato socio-economico culturale, indice di deprivazione territoriale) e sia nei livelli di povertà educativa.



RELAZIONE TRA IL VALORE DI RISCHIO ATTRIBUITO ALLE PICCOLE SCUOLE PARTECIPANTI ALL'AVVISO N.PROT. 26502 "CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA" E I VALORI DEGLI INDICI DI POVERTÁ EDUCATIVA
Fonte: Piattaforma Dati GPU/PON 2014/2020. Elaborazioni ad hoc dell'autore

L'intersezione tra le scuole candidabili all'avviso n. prot.26502 "Contrasto alla Povertà Educativa" e le Piccole Scuole appartenenti al Movimento Nazionale di Indire[4] ha permesso di intercettare un gruppo di progettualità sulle quali è stata condotta l'analisi qualitativa descritta nel seguito del presente quaderno.

4 https://piccolescuole.indire.it/

4. Quali sono i progetti delle piccole scuole per contrastare la povertà?

Con quali azioni la piccola scuola intende intervenire per promuovere una educazione equa e di qualità? L'intersezione tra le scuole candidabili all'avviso n.prot. 26502 "Contrasto alla Povertà Educativa" sostenuto dal PON "Per la Scuola 2014-2020" e le Piccole Scuole appartenenti al Movimento Nazionale di Indire[5] ha permesso nel 2020 di intercettare ben 12 realtà educative, collocate nel SUD dell'Italia (1 in Abruzzo, 6 in Campania, 4 in Sicilia e 1 in Calabria), i cui progetti sono stati oggetto di analisi e che vogliamo riportare in questo Quaderno.

Mappa Italia con i 12 istituti e il nome dei progetti

5 https://piccolescuole.indire.it/

Le Istituzioni scolastiche individuate presentano una articolazione territoriale tipica di una "piccola scuola": numerosi plessi (da un minimo di 4 a un massimo di 16), distribuiti su distanze più o meno ampie rispetto alla sede centrale, in cui sono coinvolti un numero complessivo di studenti che va dai 400 fino a 1000 per quegli istituti i cui plessi veramente tanti e dislocati sui vari borghi limitrofi).

Le piccole scuole dei territori periferici e isolati sentono in modo forte il rischio del disinteresse, dalla demotivazione, dalla noia, ritenuti i primi sintomi di quelle difficoltà più profonde e determinanti nella creazione di carriere scolastiche insoddisfacenti e nello sviluppo di devianze. Nella maggior parte dei progetti si è deciso di intervenire su ragazzi che presentano problematiche di marcato disagio sociale, poca inclusione, forti demotivazioni e scarso attaccamento allo studio, e con propensione ad atti di bullismo. Molti i progetti quindi che hanno cercato di appassionare lo studente allo studio delle discipline di base, migliorando i livelli di engagement e valorizzando gli stili di apprendimento così come lo spirito d'iniziativa.

L'illustrazione che segue vuole essere una sintesi degli obiettivi emersi dopo una lettura di tutti i progetti analizzati.

Progetti e obiettivi

Abbiamo deciso di raccontare questi progetti utilizzando come fil rouge un set di categorie costruite a partire dalla lettura trasversale dei progetti per singolo istituto e che hanno permesso di restituire a partire dalla dimensione ***"asse di competenza"*** dei moduli anche la specifica visione o traiettoria di intervento sulla povertà ritenuta vincente da ogni realtà.

Il racconto si accompagna di una tag cloud delle parole chiave che emergono in merito alle strategie didattiche e commenti interpretativi qualitativi che vogliono facilitare anche la comprensione dei processi trasformativi e innovativi che le realtà scolastiche vogliono promuovere e sostenere.

Competenza in materia di cittadinanza

La dimensione "Competenza in materia di cittadinanza" è presente in 6 proposte progettuali su 12. Il tema centrale è quello di favorire la cooperazione, la partecipazione democratica, la responsabilità solidale, conoscere le potenzialità e i problemi del territorio. Il modello educativo alla base di quasi tutti gli interventi è quello del Service Learning attraverso cui le attività didattiche partono da situazioni problematiche reali e fanno sì che gli studenti siano parte attiva nel processo di apprendimento. Le iniziative intraprese prevedono sempre una stretta collaborazione con le istituzioni locali e puntano a stabilire un circolo virtuoso tra apprendimento in aula e servizio solidale. ("Il nostro gioco è differente" dell'I.C. N. 4 'C. COLLODI - L. MARINI' - Avezzano), sensibilizzare al rispetto dello spazio pubblico ("SERVICE LEARNING MORICINO TEENS" dell'I.C. CAMPO DEL MORICINO - Napoli) o ancora porre le basi per il recupero di comportamenti errati (riciclo e trash art) ("Andar per sentieri" e "Rifiuti artistici" della DIREZ. DID. 'ANGELO D'AIETTI' - Pantelleria).

Attività di riciclo e trash art

Attraverso il Service Learning i ragazzi possono, anche attraverso una estensione del tempo scuola, diventare veri e propri promotori della sostenibilità ("Ambasciatori di sostenibilità" dell'IC 'CORRADO ALVARO' - Melito Di Porto Salvo, Reggio Calabria) diffondendo le buone pratiche acquisite sul pensiero ecologico.

Un ulteriore tema che accomuna i progetti è quello di educare ai sentimenti in modo da fornire ai ragazzi più fragili una occasione per migliorare relazioni socio-affettive. L'approccio educativo poggia su laboratorialità e counselling, e sulla creazione di spazi di socialità che permettono di lavorare, anche tramite la drammatizzazione, sulla pratica consapevole della cittadinanza ("POTENZI@INTEGRA" dell'IC N.2 D'ACQUISTO - Messina).

Competenza in Scienze, Tecnologie, Ingegneria e Matematica (STEM)

La dimensione "Competenza in Scienze, Tecnologie, Ingegneria e Matematica (STEM)" è presente in 8 proposte progettuali su 12. Le scuole propongono ai ragazzi una "educazione scientifica" finalizzata a rendere la scienza più attrattiva per i giovani, aumentandone la motivazione e ridurre la disparità di genere ('Impariamo con le STEM" dell'I.C. N. 4 'C. COLLODI-L. MARINI' - Avezzano) con percorsi di scoperte STEM "al femminile" ("STEM... in pratica" dell'IC 'CORRADO ALVARO' - Melito Di Porto Salvo) al fine di superare alcune fragilità che intervengono negativamente sulla espressione e realizzazione della persona. La scuola cerca di avvicinare gli studenti alle discipline scientifiche riproponendole sul "campo della vita" ("Matematica & Realtà" dell'IC MAIORI -Salerno), utilizzando un approccio ora più ludico ora più "funzionale" volto a legare l'apprendimento delle STEM alla acquisizione di competenze utili nella vita tutti i giorni. I primi, quelli orientati all'approccio più ludico, hanno il fine di stimolare la creatività così come quello di far avvicinare i ragazzi a concetti o modelli complessi della matematica e fisica ("STEM_MORICINO KIDS" dell'I.C. CAMPO DEL MORICINO – Napoli), sostenendoli nello sviluppo del pensiero formale ("Scacco matto... alla matematica" dell'IC CARDUCCI-KING – Casoria). I secondi, quelli di tipo "funzionale", hanno come fine quello di inserire le STEM in un percorso in cui se ne comprenda l'utilità nella vita di tutti i giorni, come ad esempio la costruzione di un impianto di irrigazione computerizzato dell'orto botanico ("Impariamo con le STEM" dell'I.C. N. 4 'C. COLLODI-L. MARINI' –Avezzano) e di acquisire comportamenti idonei per preservare i delicati equilibri dell'ecosistema spiaggia ("Green world" dell'I.C. 'L. CAPUANA' - Santa Ninfa).

Progettiamo il sistema di irrigazione dell'orto botanico

Competenza alfabetica-funzionale

La dimensione "Competenza alfabetica-funzionale" è presente in 3 proposte su 12.

Orientandosi sulla funzione euristica della lingua, alcune proposte cercano di prendere le distanze dalle esperienze cristallizzate nella sequenza spiegazione/interrogazione, proponendo agli studenti, non italofoni o Rom, situazioni educative che poggiano sull'esplorazione cognitiva della realtà ("'In città... chi cerca trova dell'IC N. 4 'C. COLLODI-L.MARINI' – Avezzano) e su azioni solidali nella comunità, volti a individuare i problemi reali e trovare soluzioni possibili ("Fuori classe" proposto dall' IC SICIGNANO ALBURNI - Sicignano Degli Alburni).

Il potenziamento dei saperi di base si realizza soprattutto attraverso una didattica che ripensi i territori come risorsa di "attualizzazione" del lavoro sul testo letterario classico ("Ri-mettiamoci in gioco" dell"IC Maiori - Costa d'Amalfi) funzionale alla comprensione del mondo a partire da quello più vicino allo studente.

Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale

La dimensione "Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale" è presente in numerosi progetti. Il canale musicale viene visto come dispositivo educativo in grado di sostenere la dimensione sociale, come quella del "coro musicale" ("Tutti in coro" dell'IC N. 4 'C. COLLODI-L.MARINI' – Avezzano), per richiamare l'importanza del lavoro di "gruppo" (che vede nell'apprendimento cooperativo la forma più elevata di conoscenza e di condivisione emozionale) o ancora il valore di un approccio induttivo alla conoscenza ("FA... LA... MUSICA" dell'IC GIOV. XXIII ACIREALE- Acireale) con esperienze musicali che spingono gli studenti a riconoscere e poi eseguire collettivamente e individualmente semplici brani vocali per imitazione, curando intonazione, espressività e creatività.

Insieme al coro e al canto, anche l'opera lirica ("Il bel canto" proposta dall'IC CARDUCCI-KING – Casoria) è protagonista di un intervento culturale di comunità che si raccorda alle varie competenze da acquisire a livello curricolare e che mette al centro il valore dell'integrazione sociale ("Si apre il Sipario" dell' IC 76 F. MASTRIANI – Napoli) e delle potenzialità del singolo.

Accanto alla musica emerge anche il raccordo con la natura e con interventi più legati alla sostenibilità e al benessere collettivo ("CALENDARIO DI ZONA" o "La voce della mia terra" presentate dall'IC SICIGNANO ALBURNI- Salerno), anche tramite l'uso delle ICT, coinvolgendo i ragazzi in percorsi esplorativi che permettono di conoscere meglio il paesaggio in cui vivono e di realizzare un e-book e un QR code che dà valore a tutta la comunità, o di approfondire le culture di un tempo (mestieri, giochi, cibo) e cogliere l'indissolubile interazione tra UOMO-SOCIETÀ'-NATURA.

Infine, un ultimo asse a cui guardano le proposte è quello dell'ascolto e dell'aiuto alle famiglie nel dialogo con i ragazzi ("Il difficile mestiere" proposto dalla DIREZ. DID. 'ANGELO D'AIETTI' – Pantelleria) attraverso circle time per l'ascolto e il sostegno emotivo, la narrazione e la condivisione di esperienze, role play e pratica della mindfulness.

Il teatro educativo

Competenza digitale

La dimensione "Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale" è presente in 5 proposte su 12. La consapevolezza digitale è al centro degli interventi sulla povertà educativa nelle piccole scuole per una educazione alla comprensione, fruizione ed uso consapevole dei media, soprattutto in riferimento alle dinamiche sociali e comportamentali.

La consapevolezza digitale può intervenire su comportamenti deviati e tutelare la popolazione scolastica più fragile ("Cyberbullismo" dell'IC CARDUCCI-KING – Casoria) creando le basi per gruppi di intervento ("Bullismo... no thanks" dell'IC 'L.CAPUANA' - Santa Ninfa) che si avvalgono di letture, dialoghi e costruzione di storie ispirati all'utilizzo di buone pratiche legate al rispetto delle regole, di se stessi e del prossimo anche sui social network

Attraverso un approccio ludico e compiti autentici ("NAVIGARE, RICERCARE E COMUNICARE IN RETE" dell'I.C. CAMPO DEL MORICINO – Napoli) i ragazzi apprendono un codice di comportamento che regoli i rapporti virtuali, maturano la consapevolezza della propria identità in Rete e delle responsabilità e delle implicazioni sociali

insite nel proprio agire ("Navigare sicuri" I.C. ALFIERI - Torre Annunziata). I percorsi delle scuole cercano di far comprendere ai ragazzi non solo come gestire il tempo online ma anche come tutelarsi rispetto ad esperienze negative che possono succedere laddove non vi è una maggiore consapevolezza su come stare in rete: hate speech (odio online), bullismo, stalking, molestie, spam, furto dell'identità, phishing, clickjacking, e dipendenza ("Media Education" dell'IC 'CORRADO ALVARO' - Reggio Calabria).

5. Opportunità e i Limiti degli avvisi PON per le Piccole Scuole

L'indagine sulla progettualità delle scuole che avevano risposto all'avviso sulla povertà educativa (Avviso Pubblico 26502 dell'Agosto 2019) ci ha richiesto di fare un passo in avanti e comprendere, alla luce di nuove povertà emerse anche a causa dell'emergenza pandemica, quale sia l'utilità percepita degli avvisi PON da parte dei Dirigenti scolastici delle piccole scuole. A tal fine è stato pianificato un tavolo di confronto con l'obiettivo ultimo di fornire indirizzi utili per una nuova programmazione dei fondi europei che sia in grado di rispondere anche a situazioni scolastiche che vanno oltre il modello organizzativo dominante e che richiedono di ripensare gli avvisi per rispondere a principi di pari opportunità ed equità.

Restituiamo quindi in questa ultima parte del Quaderno le dimensioni chiave e il dibattito emerso, sottolineando gli accorgimenti che emergono dalla voce dei Dirigenti scolastici e referenti delegati che hanno accettato di prendere parte ad focus group virtuale organizzato nel mese di Aprile 2021 dal gruppo di ricerca delle piccole scuole.

DS e DOCENTI CHE HANNO PRESO PARTE AL FOCUS
(Da destra in alto: Alfina Bertè - Linda Guarino - Paola Migaldi Sandra Renzi - Daniela Ruffolo - Francesco Serio)

5.1 Le difficoltà percepite dalle piccole scuole nel partecipare agli avvisi PON

Numeri e servizi

I Pon rappresentano una grande opportunità per le piccole scuole che aderiscono al Movimento nazionale di INDIRE

> *"La nostra scuola utilizza i fondi Pon da vent'anni. Posso affermare con certezza che sono stati l'unica risorsa di cui realmente abbiamo potuto disporre e con i PON abbiamo fatto tantissimo negli anni, sia per quanto riguarda l'acquisto di attrezzature che per i servizi offerti ai nostri utenti genitori e ragazzi".*
>
> (Linda Guarino delegata DS Egadi)

È evidente, però, che negli ultimi anni gli avvisi non riescono a tenere conto della realtà della scuola e ancora di più di una piccola scuola

> "*Da dirigente poi ho sempre colto questa opportunità ma, a mano a mano, la gestione documentale e finanziaria amministrativa si è fatta sempre più stringente, sempre meno vicina alla realtà della scuola e meno funzionale a rispondere ai bisogni concreti".*
>
> (Alfina Bertè – DS Acireale)

Alcune caratteristiche che fanno della scuola una "piccola scuola" (es: il numero di bambini, le lunghe distanze da percorrere per raggiungere il plesso più vicino o in cui si è iscritti, la mancanza di servizi o le problematiche inerenti alla scarsa viabilità) trovano nei pre-requisiti presenti negli avvisi delle "barriere" in ingresso. Problematiche relative, per esempio, al raggiungimento del numero minimo di 15 alunni (un numero che può sembrare ridicolo ma che, se calato nel contesto di una realtà molto piccola, può diventare elemento di esclusione) o ancora la mensa che, sebbene contemplata negli avvisi, è vincolata ancora da rigidi parametri organizzativi non rispondenti ai bisogni, così diventa un problema insuperabile per via delle distanze che i bambini in territori isolati dovrebbero percorrere per rientrare il pomeriggio a scuola e prendere parte alle attività progettuali del PON.

I piccoli numeri, e spesso delle pluriclassi, sembra non essere un dato preso in considerazione nella definizione degli avvisi. Nonostante la ricerca Indire abbia negli anni permesso alla governance nazionale di prendere coscienza della dimensione del fenomeno delle piccole scuole e della sua distribuzione sul territorio non sembra che tale dato abbia ancora orientato a ripensare le politiche di investimento. Le Dirigenti Scolastiche, infatti, lamentano la difficoltà di riproporre nelle proposte progettuali nuovamente la pluriclasse (per raggiungere il numero delle 15 unità), là dove si fa fatica a farla accettare in orario curricolare

> *"Non ho partecipato perché le richieste erano eccessive, soprattutto relativamente al numero degli alunni. Calcolate che nel plesso di Torraca ho 30 bambini iscritti, due pluriclassi. Una prima, seconda, terza e una quarta quin-*

ta), mettere insieme i 15 bambini non è molto semplice soprattutto per la scelta visto che tutti e 30 ne avrebbero bisogno almeno in termini di socializzazione".

(Paola Migaldi DS Sapri)

non solo per la primaria ma anche per l'infanzia,

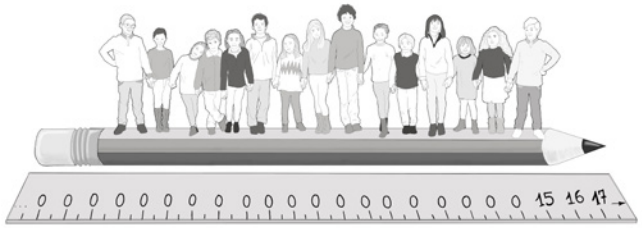
"Vi sono difficoltà nella gestione del PON a causa dell'esiguo numero di alunni nei plessi dell'infanzia, che contano in media 10/11 bambini, peraltro di età compresa fra i 3 e 5 anni. Pertanto, è impossibile assicurare almeno 15 bimbi per modulo, come richiesto dall'autorità di gestione. Il rischio per le piccole scuole è di essere pertanto costrette a restituire i moduli PON".

(Daniela Ruffolo DS Pollica)

così come la difficoltà di garantire una frequenza consecutiva del numero minimo di 10 unità anch'esso ritenuto molto alto.

"*Non si può avviare con meno di 15 alunni, e si può continuare mantenendo il minimo di 9 alunni , se per circostanze indipendenti dalla scuola per due incontri il numero è inferiore a 9 il modulo viene sospeso, un limite che non tiene conto proprio dei problemi della piccola scuola".*

(Alfina Bertè DS Acireale)



Questione di numeri

Per le isole più piccole questa difficoltà inerente i numeri è ancora più accentuata

"*Se per la scuola di Favignana è possibile raggiungere il numero minimo previsto per i moduli, non è lontanamente pensabile per l'isola di Marettimo dove i numeri sono molto contenuti, anche se è l'isola che forse ha più bisogno di interventi e di accedere ai finanziamenti".*

(Linda Guardino delegata DS Egadi)

L'assenza dei servizi, e l'impossibilità di finanziarli con il PON, è un altro fattore che determina la difficoltà delle piccole scuole di accedere agli avvisi

"*Negli avvisi Pon scegliamo sempre di finanziare al massimo i moduli formativi e la scelta delle figure aggiuntive a discapito della mensa per la quale chiediamo invece il sostegno all'Ente Locale, ma ahimè senza esito. A volte cerchiamo di ricavare dei packet lunch dalle spese di gestione ma non è sempre ben visto dai genitori, perché hanno il concetto del panino, della non sana alimentazione... preferiscono far tornare a casa i bambini e poi farli rientrare, il problema è che se rientrano a casa i bambini, che abitano nelle campagne intorno al centro di Torraca che consta di pochissimi abitanti, non rientrano più, perché una volta a casa, i genitori che lavorano nei campi o che hanno altre difficoltà, non riportano i bambini a scuola".*

(Paola Migaldi DS Sapri)

soprattutto nei territori fragili che non hanno la possibilità di chiedere dei fondi a bilancio al Comune.

"*Nella nostra realtà la mensa è esclusivamente all'infanzia e l'ente locale non ci supporta. Molte volte abbiamo chiesto di intervenire con una settimana corta e permettere la mensa anche ai bambini della primaria ma gli Enti Locali non partecipano tanto a queste bellissime iniziative perché sottolineano sempre la mancanza di fondi".*

(Paola Migaldi DS Sapri)

Un ulteriore problema è quello della collocazione territoriale che richiede comunque di sostenere i servizi di mobilità per gestire al meglio

le distanze soprattutto in quei territori dove potrebbe anche facilitare la costituzione di quel numero di 15 unità abilitanti le attività del PON

> *"Anche sull'isola di Favignana, la maggiore dell'arcipelago, cominciamo ad avere le difficoltà che hanno già suggerito le dirigenti prima di me. Da noi, per esempio, il fatto che manchi una mensa comporta che nel pomeriggio non possiamo disporre dei ragazzi. Avevamo ipotizzato di offrire ai pochissimi alunni di Marettimo la possibilità di unirsi ai corsi che realizziamo nel plesso centrale di Favignana ma è impossibile perché i collegamenti tra isole sono previsti in orari così scomodi da non consentirlo (il primo è alle 6.00 del mattino, l'ultimo è alle 16.00). L'Ente locale non supporta particolarmente la scuola nel campo della mensa e di altri servizi e questo ha un impatto davvero forte sulle possibilità di rendere la scuola un centro efficiente al servizio della comunità".*
>
> (Linda Guardino delegata DS Egadi)

ma che non hanno un servizio garantito.

> *"Avrei dovuto unire gli alunni di Sapri e Torraca, il problema è che il pulmino... nessuno dei comuni mi fornisce di tale mezzo".*
>
> (Paola Migaldi DS Sapri)

Il reclutamento degli esperti

Le distanze, e l'assenza di pulmini o traghetti, rendono molto difficile anche reperire l'expertise per attuare le progettualità

> "*Vi è anche la difficoltà di reperire esperti, specialmente per i moduli di lingua straniera. A Pollica ho tentato disperatamente di reclutare madrelingua inglesi, ma nonostante come ex professoressa di inglese ne conosca diversi, questi non hanno voluto presentare candidatura perché Pollica dista 90 km dal capoluogo di provincia, con difficoltà di trasporto pubblico e strade impervie. I pochi madrelingua del territorio sono oberati di lavoro. Pertanto, se non ho a disposizione risorse interne che tra l'altro in questo periodo sono restie a tenere corsi extracurriculari, non posso attivare i moduli PON".*
>
> (Daniela Ruffolo DS Pollica)

o di recuperarle all'esterno del territorio locale

> *"Certo le strade e i collegamenti sono quelli che sono e le professionalità sono quelle legate al territorio, ed è difficile portare, come avete detto bene voi, persone che non gravitano nel territorio direttamente nelle nostre scuole".*
>
> (Francesco Serio DS Madonie)

senza contare la mancanza di sostegni economici residenziali per incentivare la permanenza degli esperti nei territori turistici sia d'estate che di inverno.

> "*La gestione è diventata difficile anche per il reperimento di esperti. Ma nel momento in cui li troviamo, essendo un'isola a fortissimo sviluppo turistico, i costi elevati del trasporto, del vitto e dell'alloggio li convincono a non venire. Ci siamo sempre avvalsi di esperti di madrelingua, ma fare un corso estivo di lingua, ad esempio, ormai è impossibile e la soluzione del corso a distanza vale secondo noi fino ad un certo punto".*
>
> (Linda Guardino delegata DS Egadi)

Le problematiche: la programmazione degli acquisti

Una problematica particolarmente sentita dalle scuole è quella inerente la programmazione delle spese perché gli avvisi poggiano su una idea di scuola fortemente centrata sulla quantità. In particolare il cuore del discorso sembra essere negli aspetti dell'attività di gestione, quindi del costo di gestione fisso che dipende dalla percentuale di studenti frequentanti,

"...All'inizio della nuova programmazione scopriamo che è la percentuale di questo costo di gestione varia ed è dipendente da dati statistici dei migliori alunni frequentanti, dalle spese di gestione dipende l'acquisto del materiale utile e la contrattazione dei fondi per il lavoro amministrativo segreteria, risorse finanziarie certe e utili per la pianificazione e la realizzazione; al momento dell'avvio non so se posso contare su somme di gestione rispondenti a 15 o a 20 alunni, perché il dato statistico di quanti hanno frequentato più assiduamente lo avrò solo al termine del modulo. È tutto un calcolo matematico e di probabilità, così organizziamo sempre con un margine di riserva per non spendere tutto e può capitare che non ci siano fondi sufficienti per il lavoro degli amministrativi oppure che abbiamo fatto troppa economia sui materiali da acquistare, penalizzando le attività".

(Alfina Bertè DS Acireale)

un dato non certo e variabile, di impedimento per le pianificazioni.

"...Come si fa a programmare l'acquisito di attrezzature, di libri, sussidi o di qualsiasi altra cosa utile per concretizzare l'idea progettuale del percorso. Ecco questa è un'altra cosa che non va. Certamente può essere anche un incentivo a far frequentare i corsisti, seppure ci siano differenze tra scuola e scuola".

(Francesco Serio DS Madonie)

I tempi di attuazione delle progettualità e le modalità di conduzione alternativa

Un ulteriore tema che deve essere ripensato per consentire una migliore gestione delle progettualità nelle piccole scuole è relativo ai "tempi" della didattica. Da un lato infatti, nelle scuole a tempo pieno e prolungato risulta difficile l'inserimento di progettualità extracurricolari, a meno che queste non possano essere pianificate in coda al calendario scolastico annuale.

"Noi siamo una scuola (come le altre su tutte le Madonie) con tempo pieno e tempo prolungato alle scuole secondarie a tappeto quindi, la realizzazione dei PON durante l'anno scolastico è piuttosto complicata perché è difficile trovare tempi e spazi liberi per inserire le attività. Abbiamo realizzato nel 2019, a giugno, ben 8 moduli. In coda alla fine delle attività didattiche, è stato eccezionale. Gli alunni hanno potuto rivolgere le loro energie ed attenzioni esclusivamente ai percorsi. Abbiamo potuto constatare che non è vero che gli alunni non frequentano terminate le attività didattiche. Posso testimoniare che almeno fino a giugno, sono stati assidui e presenti anche se poi, luglio e agosto, lecitamente e giustamente, hanno l'esigenza di staccare. Non è stato difficile reclutare i ragazzi e farli frequentare. È pur vero che erano percorsi PON, a mio parere, molto interessanti: riguardavano la scoperta del nostro territorio, delle tradizioni. Quindi, per scuole con tempo pieno e/o prolungato il periodo ideale si è rivelato quello immediatamente a ridosso della fine delle attività didattiche".

(Francesco Serio DS Madonie)

Occorre ripensare ai PON come esperienze da integrare nel curricolare della scuola

"*Oggi trovare l'avviso organizzato allo stesso modo per tutte le realtà scolastiche non aiuta, così come non aiuta il vincolo delle attività extracurriculari. La povertà educativa la contrasti con tempo qualificato per differenziare gli insegnamenti. All' infanzia si può lavorare in orario curricolare, dalla scuola primaria in poi il vincolo delle extra curriculare irrigidisce le pianificazioni e non sono un valore aggiunto per le singole scuole. Cosa diversa invece sarebbe la possibilità di strutturare attività extracurriculari come tempo aggiuntivo per tutto l'anno per la classe che necessita del tempo pieno non concesso per carenza di organico di diritto".*

(Alfina Bertè DS Acireale)

In linea con quanto detto, la soluzione offerta alle scuole di completare attraverso formule di didattica a distanza non è stata bene accolta perché compresa come di ripiego e funzionale solo all'amministrazione ma non ai ragazzi.

> *"In estate, soprattutto con un PON che voglia affrontare le povertà educative, occorre necessariamente la presenza di tutti gli studenti, in modo particolare dei ragazzi che hanno difficoltà. Spesso usufruiscono a casa di connessioni lente o non hanno computer adeguati a supportarli nelle attività online. I corsi devono essere in presenza, perché abbiamo bisogno di recuperare socialità, di far fare loro attività basate sulla relazione, che li facciano sentire bene e li facciano crescere".*
>
> (Linda Guarino Referente per le Isole Egadi)

Nonostante la scuola stia facendo molti passi verso una didattica integrata con il digitale, e le esperienze online aiutino i docenti a comprendere come ripensare anche alcune prassi o routines,

> "*Naturalmente la modalità di insegnamento online ha comportato un cambiamento non solo nella didattica ma anche una riflessione sulla valutazione. I docenti hanno dovuto cambiare le modalità di valutazione delle attività proposte perché svolte in un contesto diverso, ben lontano dall'aula tradizionale".*
>
> (Daniela Ruffolo DS Pollica)

questa però va inserita nel piano educativo,

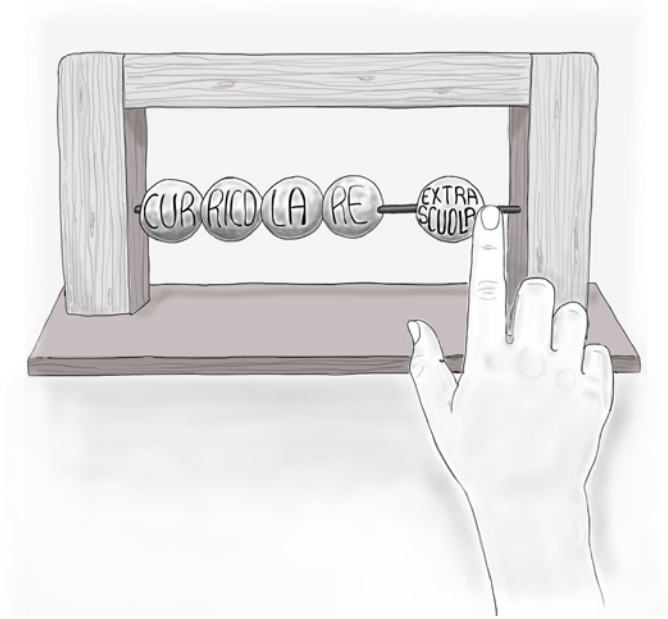
> *"Stiamo adesso costruendo pian pianino una didattica digitale integrata, ma ci vuole tempo. La soluzione tout court "se non riuscite a farli in presenza fateli a distanza" mi è sembrata più una soluzione di emergenza che perde di vista l'aspetto didattico educativo che in alcune progettualità richiede presenza e compresenza, così il punto di vista passa dagli alunni e a quello dell'adulto e del sistema".*
>
> (Alfina Bertè DS Acireale)

inserita nel curricolare

> *"Anche io non ho voluto mai partecipare a queste classi virtuali per i PON perché lo trovavo un'antitesi rispetto a quello che è il principio del PON, già la didattica a distanza era molto difficile a portarla avanti per il curricolare, gestire anche il PON sarebbe stato veramente difficile".*
>
> (Paola Migaldi DS Sapri)

e non essere un semplice escamotage volto a facilitare la spesa, senza una attenzione alla sostenibilità, al fine di soddisfare richieste che non hanno nulla a che vedere con la qualità degli apprendimenti e che rispondono a parametri quantitativi e di tracciamento.

> "*Non è che l'unità di gestione ci abbia agevolato nelle classi virtuali, perché le cose che sono state chieste sono state più terrorismo psicologico che altro (il controllo, il collegamento etc). Noi l'unico collegamento che avevamo era G-Suite, è abbastanza difficile tracciarlo, Cisco Webex non potevamo permettercelo e quindi abbiamo deciso di evitare e di aspettare. Infatti, adesso c'è la corsa a finire al più presto possibile poiché non ci saranno più proroghe".*
>
> (Paola Migaldi DS Sapri)



Un extracurricolare di supporto ai recuperi

Meccanismi e logiche che purtroppo abbiamo visto ripetersi anche nel recente avviso inerente la scuola aperta (Avviso pubblico 9707 del 27 aprile 2021) e che, nonostante la grande apertura verso il concetto di "scuola di comunità" di cui le piccole scuole possono beneficiare per sostenere le azioni progettuali e recuperare gli esperti esterni,

> *"Ci sono difficoltà oggettive delle piccole scuole che comportano la necessità di supporto da parte della comunità educante, delle associazioni del terzo settore che dovrebbero essere coinvolte nella gestione dei PON nei piccoli territori, ad esempio nel Cilento. L'autorità di gestione dovrebbe valutare la possibilità di favorire accordi delle piccole scuole con gli stakeholder del territorio per aiutarle a superare la grandissima difficoltà di reclutamento di esperti esterni, nonché di docenti interni per lo svolgimento delle attività extracurriculari. Sappiamo bene che ai docenti interni non possono essere imposti incarichi di esperto e tutor. Inoltre, il coinvolgimento delle associazioni nello svolgimento dei PON aiuterebbe a costruire un curricolo locale, un'offerta formativa che fungerebbe davvero da ponte tra la scuola ed il mondo esterno".*
>
> (Daniela Ruffolo DS Pollica)

sembrano non accogliere esigenze e necessità della piccola scuola che spesso, sempre a causa dei piccoli numeri, non ha DSGA o un team amministrativo stabile

> *"Anche l'ultimo avviso PON di questi giorni spinge a far riflettere sulle condizioni di attuabilità: il prossimo 21 maggio scade il termine per la presentazione, consideriamo un mese per i controlli e le graduatorie, appare veramente complesso realizzarli a luglio e agosto. Con la pausa estiva in mezzo nemmeno settembre sembrerebbe alla portata. Penso che occorrerebbe seriamente ripensare un po' quello che è il carico burocratico/amministrativo di realizzazione dei PON. Nessuno dice di tornare ai primi PON la cui semplificazione eccessiva, forse, induceva a commettere errori o mancanze come ne sono state accertate. Ma nemmeno con questo carico di adempimenti e scartoffie si può andare avanti, io non so quante scuole hanno un supporto quantitativo di personale sufficiente e sono in grado di portare avanti tutto questo. E accanto alla quantità bisogna reclamare anche la qualità, quanto personale è professionalmente competente ed adeguato?"*
>
> (Francesco Serio DS Madonie)

e non tengono conto dei tempi necessari in un territorio più periferico per la messa in rete, oltre che della necessità di una rendicontazione che sia anche rispettosa dell'autonomia scolastica e della diversità delle piccole scuole,

> *"Leggo l'avviso per vedere se ci sono dei termini specifici utili alla soluzione di quanti rilevato, ma di diverso non c'è nulla l'unica cosa è che si può partecipare come sin-*

gola scuola o in rete. Utile é una progettazione di massima, l'assegnazione di risorse certe e la rendicontazione ad attività concluse. Quando nel 2007 iniziai il percorso da Dirigente Scolastico alla scuola venivano assegnati i fondi della legge 440 per l'autonomia con l'indicazione di priorità, ma erano fondi svincolati che permettevano di esercitare almeno l'autonomia funzionale; esercitando l'autonomia o la libertà e la responsabilità necessarie per rispondere ai problemi reali in diversi contesti, purtroppo così il sistema non risponde, come diceva Francesco, alla diversità, siamo Piccole Scuole, una diversa dell'altra e questa rigidità non ci sta aiutando".

(Alfina Bertè DS Acireale)

pensati anche per dei luoghi che hanno delle maggiori difficoltà, per esempio, nelle strutture a disposizione che richiedono una maggiore apertura all'esterno.

"Altri impedimenti alla realizzazione sono sicuramente la disponibilità delle strutture. Noi non ne abbiamo granché, fuori dal contesto scolastico. Ad esempio, fare un percorso sull'attività motoria incentrato sul nuoto per noi è impensabile. Purtroppo, le piccole scuole possono contare su quel poco messo a disposizione nel territorio e ad una distanza ragionevole dai Comuni in cui operano".

(Francesco Serio DS Madonie)

5.2 Verso un nuovo modello di avvisi PON. Un vestito su misura per le piccole scuole

Presa maggiore consapevolezza dei limiti degli avvisi PON abbiamo chiesto al gruppo di Dirigenti Scolastici che ha aderito all'indagine di fare un salto di inventiva, uno forzo di immaginazione: "Immaginiamoci un avviso PON ideale fatto ad hoc per andare un po' a soddisfare quelli che sono i bisogni specifici delle Piccole Scuole, per andare a contrastare anche quelle che sono le vecchie e le nuove povertà educative. Come dovrebbe essere fatto?" L'obiettivo è quello di comprendere formule ma anche i temi che potrebbero essere oggetto di avvisi dedicati alle piccole scuole in modo da poter orientare la prossima programmazione (es. spazi e tempi della scuola, pluriclasse, tempo prolungato, patti di corresponsabilità con il territorio etc.).

È importante realizzare come le piccole scuole siano intenzionate e apprezzino gli avvisi perché sono opportunità importanti per la scuola senza contare che la partecipazione ai PON è un elemento che si ritrova nel portfolio delle competenze del Dirigente Scolastico.

"*Sicuramente io immaginerei un PON scevro da tutta questa burocrazia, come diceva il collega, del quale ho condiviso ogni singola parola, la burocrazia rende questi PON impossibili da gestire e a volte la frustrazione di poterli portare avanti ci rende abbastanza tristi per questo fatto. Anche perché quando abbiamo dovuto compilare il portfolio personale, nell'aspetto del Curriculum occorreva anche precisare il contributo del dirigente circa la progettualità FSEPON. Quindi elemento valutabile nel nostro curriculum".*

(Paola Migaldi DS Sapri)

Riportiamo qui una sintesi degli interventi migliorativi che andrebbero previsti o che richiedono la definizione di un numero di avvisi specifici per le piccole scuole.

L'integrazione delle progettualità nel curricolare e la partecipazione del territorio

Emerge innanzitutto la necessità di costruire avvisi che vadano ad integrare ed inserirsi nel percorso curricolare della scuola ("I fondi che noi possiamo impegnare intanto anche in orari curricolari, ovviamente fuori dall'orario di servizio delle figure coinvolte. Significa quindi dare un valore aggiunto - Alfina Bertè DS Acireale) in orario antimeridiano con co-presenze anche per una didattica in outdoor valorizzando il territorio e gli spazi all'aperto di cui le piccole scuole sono espressione più autentica.

> *"Sarebbe opportuno organizzare i PON in orario curricolare con docenti che non siano in servizio per consentire anche l'outdoor education, uscite sul territorio con adeguata vigilanza, soprattutto per i più piccini. Non sempre nei territori delle Piccole Scuole è facile raggiungere uno spazio sicuro fuori della scuola. Sembra paradossale ma è così. Nel Cilento, ad esempio, vi sono plessi scolastici in piccoli paesini che però non sono così vicini al bosco, ad una piazza. Pertanto, occorre fare del cammino a piedi per raggiungere questi luoghi, oppure organizzare il trasporto. Quindi l'idea di avere l'opportunità di poter svolgere moduli in orario antimeridiano con la copresenza di altro personale in questi casi potrebbe essere un aiuto per poter realizzare gli interventi, consentendo alla scuola di fornire un'offerta formativa più ricca".*
>
> (Daniela Ruffolo DS Pollica)

Gli avvisi devono prevedere la partecipazione del territorio e una vera co-progettazione con gli enti locali

> *"È necessario a mio parere intensificare il rapporto con gli enti locali attraverso la co-progettazione educativa. Al momento la partecipazione dell'ente è generalmente limitata alla manifestazione d'interesse, funzionale alla richiesta dell'avviso. Credo, invece, che occorra a monte una visione strategica unitaria, capace di formulare un progetto di comunità educante, in cui le proposte e le opportunità del Pon si inseriscano in maniera convinta e partecipata fattivamente da scuola, ente locale e anche altri soggetti a vario titolo interessati al progetto comune. Non sarebbe difficile, in tal modo, attuare la dimensione organizzativa e logistica che i PON richiedono. Sul fronte di questi ultimi è comunque opportuno lo snellimento delle procedure, come richiamato dai colleghi".*
>
> (Sandra Renzi DS Civitella)

e per farlo occorre che gli avvisi prevedano delle modalità di selezione o individuazione più snelle, per competenza, e che prevedano tempi più lunghi per formalizzare i protocolli

> *"Poter progettare con l'ausilio e la partecipazione di associazioni che operano sul territorio sarebbe eccezionale. Potrebbero offrire spunti ed idee nuove, proporre attività con tempi e modi diversi collaborando e stimolando i Collegi dei Docenti. Seppure questa possibilità sia prevista, purtroppo, la si può realizzare solo con bandi per la maggior parte delle volte con tempi non compatibili per chiudere la proposta quando scade l'avviso. È quanto meno opportuno trovare una semplificazione. Trovare e coinvolgere un'associazione a cui si riconoscono i meriti culturali per le attività già realizzate (a volte già anche con la scuola stessa), avendo chiaro il profilo che si ricerca e che serve per la scuola e per il percorso formativo in costruzione, significa, anche, accelerare tutti i tempi sulla fase successiva di realizzazione del progetto. Col protocollo d'intesa che potrei chiudere prima, in fase di presentazione del progetto, si semplificherebbe tutta la procedura snellendo i tempi e le modalità di realizzazione*

abbattendo quei fatidici due mesi per avvisi, graduatorie, contezioso, ecc".

(Francesco Serio DS Madonie)

e che possano contemplare gli affidamenti diretti.

"L'affidamento diretto deve essere la prima possibilità per lo snellimento delle procedure. Non sono appalti milionari, per cui si potrebbero configurare sospetti e azioni di favoritismo. Noi dirigenti scolastici abbiamo tutto l'interesse di individuare professionalità altamente qualificate, non solo dal punto di vista della competenza richiesta, ma anche sul piano della affidabilità personale e della capacità di mediazione educativa. Personalmente ritengo siano aspetti ineludibili per valorizzare davvero le straordinarie opportunità che i Pon offrono alla scuola. I curriculum dei candidati non sempre sono garanzia per i requisiti indicati".

(Sandra Renzi DS Civitella)

D'altra parte, se la scuola si ripensa come comunità educante e questa visione prende forma nel PTOF, perché non permettere di intercettare direttamente quella rete di enti che già si presenta nel piano dell'offerta educativa e formativa?

"Bisognerebbe pensare al fatto che le scuole hanno una comunità educante, che vi sono delle associazioni che collaborano con la scuola e che sono menzionate nel nostro PTOF, documento pubblicato sul sito ed i cui risultati sono rendicontati e condivisi nel bilancio sociale. A questo punto perché dovremmo redigere un bando per la selezione delle associazioni, quando queste sono già presenti nei documenti chiave della scuola pubblicati sul sito? Potremmo semplicemente valutare il loro curriculum sotto la nostra responsabilità e con il consenso dello staff di dirigenza e degli organi collegiali. Non riesco a capire perché aggiungere questo impegno, soprattutto nelle piccole scuole dove già è difficile trovare esperti esterni".

(Daniela Ruffolo DS Pollica)

La rete di enti da inserire nel piano dell'alleanza territoriale è la risultante di dialoghi e confronti con la scuola e di un solido partenariato già ufficializzato?

"Quando elaboriamo i PTOF noi ci interfacciamo prima con il territorio, quindi troviamo già in questa fase delle associazioni che vogliono collaborare con noi. Questo diventa un momento fondamentale perché hai contezza dell'associazione, della sua disponibilità e competenza e questo ne fa un partner in tempi non sospetti, prima ancora che ci sia l'avviso".

(Francesco Serio DS Madonie)

Le alleanze educative territoriali

Limiti inerenti il numero di studenti e l'accessibilità ai bandi solo per alcuni territori

Innanzitutto, emerge la necessità, soprattutto se l'obiettivo è quello di superare la "povertà educativa" e il divario negli apprendimenti di base, di non prevedere un accesso solo ad alcuni territori o ad un numero limitato di studenti,

> "*Per quanto riguarda il PON sulla povertà educativa, la scuola che dirigo a Giffoni non ha potuto partecipare perché il bando era rivolto ad alcuni comuni in elenco con un tasso di povertà educativa più elevato, ed il comune di Giffoni non era nell'elenco. Pertanto ci è stata preclusa questa opportunità*".
>
> (Daniela Ruffolo DS Pollica)

tanto più che si rischia di escludere gli studenti più fragili,

> "*C'è questa mancata flessibilità in entrata e poi anche rispetto al target specifico di una povertà, fragilità ma se il sistema "premia" la scuola dei numeri e delle statistiche sui frequentanti più assidui, probabilmente il rischio di non riuscire a recuperare davvero quelli che sono i più fragili*".
>
> (Alfina Bertè, DS Acireale)

ma anche i territori più fragili come le isole minori

> *"In realtà l'anno scorso non abbiamo partecipato all'avviso sulla Povertà educativa perché erano rivolti a dei luoghi precisi e noi eravamo esclusi. In Sicilia c'era solo l'isola di Pantelleria*".
>
> (Linda Guarino Referente Isole Egadi)

che già fanno fatica a rispondere agli avvisi per mancanza di numeri e per assenza di servizi.

> "*L'Italia è tra i paesi agli ultimi posti nell'indagine dell'OCSE per qualità degli apprendimenti. La povertà educativa è generalizzata. In proposito occorre ripensare la relazione educativa e la comunicazione didattica, che sicuramente sono tra le variabili che determinano la qualità degli apprendimenti, per tutti i nostri studenti. Quindi, non porre limiti di partecipazione. Tutti, in misura diversa, hanno bisogno di opportunità educative per dare senso alla complessa vicenda della conoscenza*".
>
> (Sandra Renzi DS Civitella)

Aumentare il margine delle spese di gestione

Dalle proposte emerge una idea comune legata alla necessità che gli avvisi prevedano una maggiore certezza o anche un aumento del margine delle spese di gestione, svincolandole dal numero degli studenti, per poter intervenire ad esempio su quei servizi, spesso oggetto di diatriba tra i comuni (mensa, bus), in modo tale che sia la scuola stessa a gestirli o darli in gestione a un terzo.

> *"Non avere dei vincoli riguardo il costo di gestione legato al numero dell'alunno. Mi ricordo che con i PON della prima progettualità, con i fondi di gestione, io riuscivo anche a far rientrare un noleggio di autobus per spostare i bambini. Avere certezza di quei fondi non flessibili, non dipendenti da delle variabili che noi non possiamo prevedere*".
>
> (Alfina Bertè DS Acireale)

La scuola spesso, in assenza dell'aiuto dell'ente locale, deve farsi carico, con un bilancio fisso di 35 mila euro anche di spese di acquisto cattedre, cancelleria ecc. Le spese di gestione non devono essere così vincolate al numero degli alunni ma devono permettere alle scuole di poter ampliare l'offerta educativa andando a promuovere anche attività di incontro tra scuole del territorio o gemellaggi educativi potendo garantire i servizi di trasporto.

"L'ente locale non aiuta in nessun modo, noi abbiamo dovuto acquistare una cattedra, una lavagna, un banco, un pc. Anche la cancelleria, noi abbiamo un fisso di 35.000 €, ma tra le spese postali, le spese della banca, della gestione conto corrente, ma come si può pensare di portare avanti la scuola? Quindi il PON ci serve anche per arricchire l'offerta formativa anche in abito economico finanziario, ma se nelle spese di gestione dipendiamo dal numero degli alunni, il terrore che i bambini possano essere assenti. Io credo che il PON debba essere anche un momento di condivisione con realtà e alunni di altre realtà culturali, come per esempio Sapri e Torraca, anche se ci sono solo 15 chilometri, vi assicuro che ci sono significative differenze. La socializzazione per i bambini delle Piccole Scuole è determinante, ora io non posso portare gli alunni di Sapri a Torraca, gli alunni di Torraca con difficoltà scendono a Sapri, già darci la possibilità di abilitare le spese di gestione per gestire un bus, fare una specie di convenzione con una ditta, un'autolinea anche attraverso un bando. Ma se questo non si risolve, quindi assolutamente il numero degli alunni non deve essere un limite per noi, le spese di gestione non devono essere decurtate".

(Paola Migaldi, DS Sapri)

Senza la certezza di queste spese è molto improbabile che la scuola riesca a fare una buona programmazione

"Vorremmo che fossero certe le somme destinate alla gestione amministrativa didattica dei PON, più che aumentate. Perché l'importante è contare su una somma certa con cui puoi programmare. Con queste risorse è possibile assicurare certificazioni ai ragazzi come, per esempio, con gli enti accreditati per le lingue straniere. Però, altro esempio, se devi noleggiare un autobus lo hai a prezzo intero, e se si riducono il numero degli alunni, e di conseguenza le risorse, rischi di non poter sostenere la spesa. Se qualcuno si ritira non puoi più contare sulle somme che pensavi di avere e vai in difficoltà. Avere somme certe permetterebbe di articolare una proposta progettuale che, fin dall'inizio, sia credibile. Non è pensabile che quando realizzo il percorso non so se posso comprare del materiale, che, magari, è indispensabile per concluderlo come l'ho pensato. Nè tanto meno ha senso comprarlo alla fine, quando sono sicuro di poter contare sulle somme ma, ormai, il percorso è finito!"

(Francesco Serio DS Madonie)

o ancora peggio accade che non si riescano poi a rispettare gli impegni presi con le ditte.

"Nell'ultima programmazione, questo costo è variabile in funzione della frequenza e di una statistica di frequenza dei ragazzini che sono stati più presenti. Cioè il sistema calcola statisticamente quali sono i ragazzini più presenti e sono loro il punto di riferimento, il calcolo non lo hai più su 10/12 alunni ma su quanti sono stati statisticamente più presenti, quindi tu che hai acquistato il materiale per farli lavorare o hai impegnato una ditta, per la mobilità interna. Come fai? Hai preso un impegno ma non si può mantenere. Questo è parte del vincolo legato alla frequenza dei migliori frequentanti e quindi questa parte che è variabile e tu non hai mai somme certe, somme importantissime, senza nulla togliere, che in quelle stesse somme c'è l'impegno di una segreteria che inizia e deve finire a prescindere. Tante volte finiscono e loro ci rimettono".

(Alfina Bertè DS Acireale)

Inoltre, un aumento di queste spese consentirebbe di coprire le spese amministrative spesso non previste e che andrebbero invece ad incentivare quel personale già esiguo e spesso demotivato presente nelle segreterie scolastiche.

"*Se pensate che dalle spese di gestione riusciamo a racimolare qualcosa per la spesa amministrativa, perché la burocrazia è immane, come diceva il collega. Ma il PON*

pensato per le piccole realtà dovrebbe essere più elastico per quanto riguarda le spese di gestione - Paola Migaldi, DS Sapri) che porta avanti le progettualità senza spesso alcun ritorno ("senza nulla togliere, che in quelle stesse somme c'è l'impegno di una segreteria che inizia e deve finire a prescindere. Tante volte finiscono e loro ci rimettono").

(Alfina Bertè DS Acireale)

Attivazione di task force Comunali con attenzione agli interventi sugli edifici

Nelle Piccole Scuole i Comuni, spesso sottodimensionati come organico, non hanno team o uffici dedicati ai bandi per le scuole.

"I piccoli comuni non hanno un ufficio tecnico in grado di progettare e gestire i bandi Fesr per le scuole. Non hanno la forza organizzativa e l'expertise, manca il personale".

(Daniela Ruffolo DS Pollica)

Occorre pensare ad una gestione differente in cui la scuola sia protagonista e guida

"Occorre pensare ad una task force in cui la scuola sia l'ente proponente. Faccio un esempio: la nostra scuola è riuscita ad avere nell'a.s. 2010/2011 un sostanzioso finanziamento per l'efficientamento energetico della palestra e parte dell'edificio centrale. Allora erano le scuole che dovevano presentare le candidature con il supporto dell'Ente locale. Da quando invece sono i comuni a doverlo fare, la nostra scuola non ha più beneficiato di nessun finanziamento di questo tipo, nonostante si abbia bisogno di un forte intervento su alcuni plessi. Gli uffici preposti sono oberati di lavoro e non hanno le risorse umane sufficienti a programmare e gestire un progetto europeo. Secondo noi è fondamentale che la scuola ritorni ad essere protagonista di un'azione di proposta a partire dai propri bisogni, naturalmente supportata dall'Ente locale, ma non subordinata alle loro carenze e inefficienze".

(Linda Guarino Referente DS Isole Eolie)

ma che non debba farsi carico della gestione dei finanziamenti dedicati a tempi che vanno al di là della competenza specifica, come quello dell'edilizia scolastica.

"Per quanto riguarda i PON edilizi io ho deciso di non farne più, perché non sono un tecnico e non ho le competenze. Lo dico perché ho fatto una prima esperienza (il cosiddetto Asse 2). Mi è stato affiancato un fantomatico sostegno proveniente dagli uffici tecnici comunali ma, non tutti sono stati fortunati potendo contare su persone disponibili e preparate. Il responsabile unico di procedimento (RUP) ha la responsabilità di tutta la procedura e dice la normativa che deve essere competente del settore: io, ovviamente, di edilizia non ho alcuna competenza. È stato ben rimarcato, purtroppo solo successivamente, che queste sono responsabilità da ente locale, il nostro ruolo, invece, deve essere di collaborazione, di proposta nei confronti dello stesso ente. Noi possiamo segnalare che serve il rifacimento di una copertura di una palestra o altro negli edifici che occupiamo vivendoli ogni giorno, però la procedura negoziale e realizzativa dei lavori edilizi la deve fare l'ente locale semplicemente perché io non ne ho le competenze".

(Francesco Serio DS Madonie)

Occorre intervenire con una Task force per i piccoli comuni e una visione di progettazione partecipata a partire dai bisogni della scuola.

"I PON FESR Asse 2 che anni fa sono stati gestiti direttamente da noi dirigenti scolastici con funzione di RUP sono stati una vera sciagura in quanto ci è stato richiesto di svolgere il lavoro che è proprio degli uffici tecnici comunali, non delle scuole. Nelle scuole non abbiamo uffici tecnici, nè personale qualificato per bandi relativi ad edilizia scolastica e ristrutturazione di edifici. Abbiamo

comunque realizzato questo tipo di interventi con grande fatica. Ad esempio, nella scuola che dirigo, grazie ai fondi del PON FESR Asse 2 (un budget di circa 350.000 euro) sono stati sostituiti tutti gli infissi dell'edificio principale della scuola, un edificio degli anni '20, con un notevole risparmio per l'ente comunale. Mi ritengo fortunata perchè sono stata supportata da un valido DSGA che mi ha aiutato. Tuttavia, non ci è stato neanche riconosciuto il lavoro fatto dal punto di vista economico. Se fossi l'unità di gestione, penserei di organizzare una task force per i piccoli comuni, specie quelli delle zone più svantaggiate e povere, per far sì che possano usufruire di queste risorse per migliorare le condizioni fatiscenti degli edifici scolastici, senza delegare le scuole alla gestione di questi interventi. Se oggi venisse pubblicato un bando PON FESR Asse 2 da assegnare direttamente alla scuola ed al dirigente scolastico in qualità di RUP come è avvenuto in passato, personalmente non firmerei la candidatura".

(Daniela Ruffolo DS Pollica)

Senza una task force per le realtà più fragili si rischia di aumentare un divario anche relativo a strutture e spazi della didattica a discapito degli studenti.

"Noi abbiamo più volte segnalato la possibilità di partecipare a bandi. Anzi, lo facciamo continuamente ma ci viene puntualmente risposto che materialmente non si dispone di sufficienti risorse umane che si possano impegnare su questo aspetto. Eppure, solo un finanziamento europeo è in grado di consentire interventi importanti su strutture edilizie che mostrano forti criticità".

(Linda Guarino Referente DS Isole Egadi)

Task force dentro i Comuni a supporto della scuola

Gli ingredienti per ripensare gli avvisi ci sono, non saranno esaustivi ma sono sicuramente quelli su cui convergono le piccole scuole rappresentative di tutti i territori italiani. Speriamo quindi che questo Quaderno possa essere oggetto di riflessione perché, come ci ricordano i Dirigenti Scolastici "si è grandi scuole forse tutti allo stesso modo ma si è piccole scuole in tanti modi diversi".

Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo “Per la scuola competenze e ambienti per l’apprendimento”
FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.1
Piccole Scuole - CUP: B59B17000010006
Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1

Firenze, via M. Buonarroti 10
+39 055.2380.301

www.indire.it
piccolescuole.indire.it

Seguici su

ISBN 979-12-80706-11-9