

## Spazi dell'apprendere in pluriclasse. Percorsi evolutivi e innovazioni possibili

di Giuseppina Rita Jose Mangione, Rudi Bartolini, Maeca Garzia,  
Pamela Giorgi, Irene Zoppi

Storie

Strumenti

Studi



*Gli spazi educativi della pluriclasse: paula e oltre*

Autori: *Giuseppina Rita Jose Mangione, Rudi Bartolini, Maeca Garzia, Pamela Giorgi, Irene Zoppi*  
Direttore della collana e referente del gruppo di ricerca “Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole”: *Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE*

Si ringraziano i dirigenti e i docenti di pluriclasse delle scuole coinvolte nella ricerca: IC Barbarano Mossano, IC Bosco Chiesanuova, IC Brustolon Conegliano 3, IC Casalserugo, IC Castelmassa, IC Fonzaso e Lamon, IC Gallio, IC Murano Burano Sant’Erasmus, IC Puos D’Alpago, IC Tregnago - Badia Calavena, IC Costa di Rovigo - Fratta Polesine, IC San Fior, IC Santo Stefano di Cadore e Comelico Superiore.

Il Comitato tecnico Scientifico per i Quaderni delle Piccole scuole è composto da: **Cosetta Lodi**, Presidente della Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi, **Francesco Tonucci**, Ricercatore ISTC/CNR, Presidente del Comitato Nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Lodi, **Palmira Maccarini**, ha fatto parte del gruppo di lavoro della “Biblioteca di Lavoro”; **Juri Meda**, Professore Associato Università di Macerata e Segretario del Comitato nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Mario Lodi; **Franco Lorenzoni**, Maestro Casa Laboratorio Cenci, **Maria Rosaria Di Santo** Responsabile del gruppo nazionale e di progetto “Storia e Territorio” del Movimento di Cooperazione Educativa; **Barbara Balconi**, Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane dell’Università degli studi di Milano Bicocca; **Francesca Davida Pizzigoni**, Ricercatrice presso l’Università degli studi di Torino, **Laura Parigi**, Ricercatrice presso INDIRE, **Giuseppina Rita Jose Mangione**, Primo Ricercatore presso INDIRE - Responsabile della Struttura di Ricerca “Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole” e del Movimento Nazionale delle Piccole Scuole.

Coordinamento grafico: *Giuseppe Lucchese, 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. 9/2026, Copyright 2026 INDIRE - MINISTERO DELL’ISTRUZIONE

ISBNxxxx

Publicato online sul sito del Movimento delle Piccole Scuole

[piccolescuole.indire.it](http://piccolescuole.indire.it) - maggio 2026

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", "Lecture" 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 "traghettonare 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. Spazi educativi in pluriclasse. Approccio metodologico alla ricerca ricognitiva   | 7  |
| 2. Analisi storica-diacronica sulle piccole scuole venete attraverso le fonti d'archivio: diari di maestre e fotografie storiche INDIRE                    | 13 |
| 2.1 Spazi interni e spazi comuni (aule, corridoi e mense)  | 13 |
| 2.2 Fotografia di scuola veneta nell'Archivio Storico INDIRE   | 17 |
| 2.3 Gli spazi esterni (orti, giardini e aree adiacenti alla scuola)  | 24 |
| 3. Il Contesto territoriale degli istituti scolastici oggetto di indagine sul territorio veneto. Analisi dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) | 31 |
| 4. La gestione degli spazi interni in pluriclasse  | 41 |
| 4.1 Il tema nella letteratura internazionale   | 41 |
| 4.2 L'organizzazione dello spazio nelle aule plurilivello del Veneto   | 43 |
| 4.3 Il valore degli arredi in pluriclasse  | 47 |
| 5. Spazi comuni in pluriclasse   | 51 |
| 6. Spazi esterni in pluriclasse  | 57 |



# 1. Spazi educativi in pluriclasse. Approccio metodologico alla ricerca ricognitiva

di Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia,  
Rudi Bartolini

Costruire a scuola un contesto efficace affinché ognuno possa apprendere in maniera adeguata ai propri ritmi e potenzialità significa anche ripensare l'organizzazione degli spazi, soprattutto in presenza di pluriclassi. Come ricorda Stornaiuolo<sup>[1]</sup> (2018, p. 126) gli spazi “devono rispondere alle esigenze di un vero e proprio ambiente integrato di apprendimento in cui prevedere la complementarità delle attività curricolari, delle attività per la socializzazione formale e informale, dei momenti di lavoro individuale e di gruppo”. Nella riflessione scientifica sulla progettazione di un ambiente fisico adatto a sostenere l'apprendimento viene sottolineato come l'obiettivo dell'organizzazione di una classe sia offrire le migliori opportunità d'insegnamento e d'apprendimento, lo spazio dovrebbe quindi consentire la flessibilità necessaria per rispondere alle esigenze individuali e a quelle di gruppo (Tomlinson e Imbeau, 2010<sup>[2]</sup>). Gli arredi, gli spazi, le pareti, le bacheche, le strumentazioni della classe, dunque, dovrebbero variare in base alla tipologia di scuola, ai livelli della classe, alle necessità dei ragazzi e degli insegnanti (*ibidem*).

I contesti delle pluriclassi, caratterizzati da alunni di età eterogenee e con diverse esigenze educative, risultano da questo punto di vista particolarmente interessanti. Nella presente ricerca, INDIRE si è posto l'obiettivo di analizzare quali pratiche didattiche sono agite nelle piccole scuole con pluriclassi del Veneto in relazione alle diverse modalità di organizzazione degli spazi e alla disposizione degli arredi. L'analisi ha coinvolto 29 plessi di 13 istituti scolastici.

[1] Stornaiuolo, R. (2018). *Le indicazioni alla prova della classe*. In Cerini, G., Loiero, S., Spinosi, M. (a cura di) – *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle indicazioni per il curricolo alla didattica*, Tecnodid - Giunti Scuola, Firenze, (pp. 119-127).

[2] Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd.

| ISTITUTI COINVOLTI                     | PLESSI  |
|--|---|
| <b>IC Brustolon Conegliano 3</b>       |   |
| Plesso                                 | Scuola Primaria Fabbri di S. Maria di Feletto     |
| <b>IC Barbarano Mossano</b>            |   |
| Plesso                                 | Scuola Primaria “Dante Alighieri” di Albettono VI |
| Plesso                                 | Scuola Primaria “Europa” di Mossano               |
| <b>IC Bosco Chiesanuova</b>            |   |
| Plesso                                 | Corbiolo  |
| Plesso                                 | Erbezzo Secondaria                                |
| Plesso                                 | Erbezzo   |
| Plesso                                 | Velo Veronese                                     |
| <b>IC Casalserugo</b>                  |   |
| Plesso                                 | A. Manzoni  |
| <b>IC Castelmassa</b>                  |   |
| Plesso                                 | Scuola Primaria di Ceneselli                      |
| <b>IC Fonzaso e Lamon</b>              |   |
| Plesso                                 | Scuola primaria di Sovramonte                     |
| Plesso                                 | Scuola primaria di Fonzaso “Ai Caduti”            |
| Plesso                                 | Scuola Secondaria di Primo Grado di Sovramonte    |
| <b>IC Gallio</b>                       |   |
| Plesso                                 | Scuola Primaria G. Leopardi Foza                  |
| Plesso                                 | Scuola Primaria Rotzo                             |
| Plesso                                 | Scuola Primaria Stoccareddo                       |
| Plesso                                 | Scuola Secondaria 1 grado Foza                    |
| <b>IC Murano - Burano Sant’Erasmus</b> |   |

|  |   |
|--|---|
| Plesso   | “Alvise Vivarini” di S. Erasmo                  |
| <b>IC Puos D’Alpago</b>                                |   |
| Plesso   | Scuola Primaria Tambre                          |
| Plesso   | Scuola Primaria Lamosano                        |
| Plesso   | Scuola Secondaria Tambre                        |
| Plesso   | Scuola Secondaria di II Grado di Chies D’Alpago |
| <b>IC Tregnago - Badia Calavena</b>                    |   |
| Plesso   | Scuola Primaria di Selva di Progno              |
| Plesso   | Secondaria di Primo Grado di Selva di Progno    |
| Plesso   | Scuola Primaria San Bortolo delle montagne      |
| <b>IC Costa di Rovigo - Fratta Polesine</b>            |   |
| Plesso   | Scuola Primaria Pincara                         |
| Plesso   | Scuola Primaria Villamarzana                    |
| <b>IC San Fior</b>                                     |   |
| Plesso   | Castello Roganzuolo                             |
| <b>IC Santo Stefano di Cadore e Comelico Superiore</b> |   |
| Plesso   | Danta di Cadore                                 |
| Plesso   | S. Nicolò di Comelico                           |

Con riferimento al quadro metodologico di Bogdan e Biklen (2007)<sup>[3]</sup>, ripreso in Semeraro (2011)<sup>[4]</sup>, il lavoro svolto dal gruppo di ricerca si è basato su un’analisi dei testi di tipo interpretativo. La ricerca interpretativa si avvale di approcci comprendenti con base ispezionabile (Trincherò, 2004<sup>[5]</sup>; Cecconi, 2002<sup>[6]</sup>), ossia di una raccolta di dati consistente in codici verbali trasferiti in testi scritti. Alle scuole oggetto d’indagine è stato chiesto di rispondere a un’intervista strutturata tramite una scheda di rilevazione; le sette domande che la componevano erano volte a raccogliere una descrizione delle diverse tipologie di spazi

[3] Bogdan R., Biklen S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.

[4] Semeraro, R. (2011). *L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*. Italian Journal of educational research, (7), 97-106.

[5] Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza. Cecconi, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*, Franco Angeli, Milano.

[6] Cecconi, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*, Franco Angeli, Milano.

della scuola e del loro utilizzo nella didattica in pluriclasse. Alle scuole è stato chiesto, inoltre, di accompagnare la restituzione dell'intervista col piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) al fine di meglio comprendere i contesti educativi e socio-territoriali di riferimento.

### SCHEDA DI RILEVAZIONE PLURICLASSI E SPAZI EDUCATIVI

Domanda 1. *Come è organizzato lo spazio d'aula? Lo spazio d'aula delle pluriclassi assume differenti configurazioni in funzione delle fasce d'età che compongono la pluriclasse?*

Domanda 2. *Negli spazi d'aula sono presenti dispositivi tecnologici?*

Domanda 3. *Lo spazio d'aula assume differenti configurazioni in base alle specifiche attività da svolgere? Se sì, come?*

Domanda 4. *Oltre all'aula, per svolgere attività didattiche per le pluriclassi si utilizzano altri spazi interni alla scuola (ad es. laboratori, altre aule, biblioteche, palestra, ecc.)? Per quali tipologie di attività?*

Domanda 5. *Come vengono utilizzati gli spazi comuni della scuola (corridoi, spazi mensa, ecc.)? Che ruolo hanno nella gestione di una pluriclasse?*

Domanda 6. *Per svolgere attività didattiche si fa ricorso anche agli spazi esterni adiacenti alla scuola (orti, gazebo, campetto, giardini, spazio maker)? Se sì, per quali attività? In modo costante o saltuario?*

Domanda 7. *Nella scuola sono presenti arredi funzionali alla didattica in pluriclasse? Di che tipo e come sono utili per la didattica (armadi museo, banchi a isole, arredi morbidi, carrelli mobili)?*

L'attività di analisi è consistita nel selezionare le risposte più significative e rappresentative circa l'organizzazione dello spazio interno all'aula, degli spazi comuni e di quelli esterni alle piccole scuole con pluriclassi del territorio Veneto. Le risposte sono state sottoposte ad analisi del contenuto al fine di far emergere i nuclei di significato presenti negli enunciati (Trincherò, 2004) per poi raccordarsi all'interno di categorie predefinite in relazione all'analisi della letteratura nazionale e internazionale.

Ciò ha permesso di posare lo sguardo sul diverso modo di vivere lo *spazio scuola* in pluriclasse, contribuendo alla riflessione sulle possibili soluzioni organizzative e didattiche congeniali alle situazioni educative caratterizzate da eterogeneità del gruppo classe.

Nonostante l'emergenza Covid-19 e le regole del distanziamento abbiano condizionato l'organizzazione dello spazio d'aula nelle pluriclassi del Veneto, le piccole scuole che hanno partecipato alla ricerca sono state in grado di restituire le pratiche organizzative e didattiche messe in atto.

La presentazione dei risultati emersi dall'indagine è preceduta da una ricerca storica in ottica diacronica che ha riguardato l'analisi di fonti diaristiche di docenti del territorio veneto, affiancata da un'indagine sulla documentazione fotografica conservata presso l'Archivio Storico INDIRE (databile dagli anni Quaranta agli anni Settanta).

Il lavoro che segue si configura dunque come una ricerca ricognitiva volta a ricostruire le trasformazioni dello *spazio scuola* nel tempo, descriverne le caratteristiche organizzative e didattiche e riflettere sulle esigenze delle pluriclassi per valorizzarne le potenzialità.



## 2. Analisi storica-diacronica sulle piccole scuole venete attraverso le fonti d'archivio: diari di maestre e fotografie storiche INDIRE

di Pamela Giorgi e Irene Zoppi

### 2.1 Spazi interni e spazi comuni (aule, corridoi e mense)

di Pamela Giorgi

*“Scesa alla stazione di Pontebba mi sono fermata a guardare il paesaggio. Il piccolo paese era adagiato su un'ampia vallata circondata da monti alti ed impervi. Poco distante i prati, alternati ai campi di granoturco, erano pascolati da mucche e pecore. A un tratto delle voci di bimbi hanno cominciato a gridare: 'mestre, mestre'. Mi sono girata e ho visto venirmi incontro due donne col fazzoletto in testa che tenevano per mano due bambini. Si capiva dalle loro facce che erano intimorite, quasi più di me. Fortunatamente parlavo bene il friulano e questo mi è stato di aiuto per essere accettata dalla gente del posto e per farmi capire a scuola dai bambini. Siamo saliti tutti e cinque per una ripida mulattiera. Stundena Alta si trovava tra i monti, ad alcuni chilometri dal paese. Dopo circa un'ora di buon cammino siamo arrivati nella piccola frazione. Mentre le due donne mi conducevano verso la scuola, dove c'era anche la mia abitazione, dall'osteria si sentivano provenire delle voci: - Ce mestre veso chest'an? (Che maestra viene quest'anno?) Nus an mandat une talianote! (Ci hanno mandato un'italiana)” (dal diario di Maria Mazzaggio, anni 1913-1918, Giorgi e Calgaro, 2020, pp. 26-27)<sup>[7]</sup>.*

[7] Giorgi P. e Calgaro R. (2020), *Maestre di frontiera. Storie di piccole scuole nel lungo corso del XX secolo*, Quaderno delle Piccole Scuole n. 2, Serie Studi, INDIRE. Reperibile in [https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2020/06/QUADERNO\\_2\\_STUDI\\_WEB.pdf](https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2020/06/QUADERNO_2_STUDI_WEB.pdf)

1. La legge Daneo-Credaro (4 giugno 1911, n. 487) prevede l'avocazione allo Stato della scuola Elementare. Elaborata dal ministro Daneo, con il suo successore Credaro definiva il passaggio della scuola elementare dai Comuni, limitatamente ai centri non capoluogo, allo Stato. Esprimeva un forte impulso all'espansione sistematica dell'istruzione elementare nel Paese: le scuole divenute statali sarebbero state amministrate dal rinnovato Consiglio scolastico provinciale. La legge prevedeva, inoltre, l'affidamento ai Patronati scolastici degli asili infantili, l'organizzazione di corsi per emigranti, il riordinamento delle scuole rurali e per analfabeti, nonché dei corsi popolari. Venivano, infine, previsti anche stanziamenti per l'edilizia scolastica.

Le piccole scuole sono state a lungo connotate da un elemento caratterizzante: la povertà materiale, speculare, a propria volta, alla penuria economica e culturale dell'ambiente in cui e per cui sorgevano. Le problematiche legate alla viabilità dei luoghi e alla natura aspra del territorio, la povertà economica della popolazione determinarono a lungo una concezione molto minimale dei servizi offerti dallo Stato unitario alle popolazioni locali, tra cui quello scolastico. Anche in Veneto, come in molte altre zone d'Italia, nelle piccole scuole, sia in quelle che nascevano nelle zone rurali sia, soprattutto, in quelle delle zone montane, a lungo si ritenne che fossero sufficienti pochi servizi, quelli, sinché lo Stato non si avocò i costi infrastrutturali dell'istruzione primaria (Legge Daneo Credaro, 1911)<sup>1</sup>, per i quali le comunità stesse potevano sostenere il peso economico.

Nel lungo periodo, che potremmo definire post-unitario, una delle finalità principali dello Stato rispetto alla scuola fu quello di assicurare la frequenza scolastica per gli italiani dai 5 ai 13 anni: si stabiliva, così, l'esistenza di una scuola in ogni parrocchia, l'obbligo scolastico con sanzioni contro i genitori inadempienti e sgravi per i poveri dalle tasse scolastiche.

Il metodo didattico utilizzato in tutte le scuole delle periferie del Regno prevedeva la pratica della didattica simultanea, con lezioni impartite in modalità trasmissiva da un unico maestro impegnato al contempo nell'insegnare alla classe I in alternanza alla classe II e III, utilizzando sussidi quali lavagne, tabelloni murali, libri di testo. Un solo maestro che teneva una lezione contemporaneamente a più allievi riduceva i costi dell'alfabetizzazione. Così, anche nelle piccole scuole venete il cuore dell'attività scolastica fu l'aula, in cui gli alunni erano inseriti in classi uniformi, formate da alunni non coetanei, cui si impartivano sintesi dei contenuti delle tre materie previste per le scuole elementari (religione, lingua italiana e aritmetica), con notevoli ridimensionamenti di parti del programma previsto per le scuole urbane. Ovvero, agli studenti delle piccole scuole si stabiliva che dovessero essere impartiti solo quei segmenti di conoscenza indispensabili per il raggiungimento di quella minima istruzione 'Leggere, scrivere, far di conto' sufficienti alle popolazioni 'dei villaggi' per trasformarsi in cittadini operosi del nascente e, si auspicava, crescentemente 'modernizzato' stato italiano.

Si deve tener dunque presente tale priorità nelle intenzioni del legislatore laddove si intenda osservare questa parte della storia dei

sistemi scolastici. Le piccole scuole del Veneto ebbero come centrale l'aula (perché questa era il cuore del nuovo modello pedagogico educativo), aula ricavata sovente in luoghi di fortuna che potevano essere, addirittura, nelle zone più remote la stanza da pranzo di una delle poche case del luogo abitato dove il presidio scolastico si insediava. Laddove poi più massicciamente la politica scolastica nazionale dette avvio, come detto, al suo intervento diretto anche nelle periferie, vi furono provvedimenti a favore dell'edilizia scolastica rurale per edifici ad hoc anche per le piccole scuole che dovevano rispondere ad alcune caratteristiche: struttura a corridoio con aula (o aule) che vi si affacciava, arredo secondo criteri 'moderni e razionali', una piccola stanza adibita a refettorio, alloggio dell'insegnante annesso alla scuola, appezzamento di terreno per lo svolgimento del programma delle scuole rurali. Fornitura da parte dello Stato di materiale di cancelleria difficile da reperirsi e spesso venduto (a scopo speculativo) dallo stesso insegnante.

*“Sono giunta sulla piazza e con mio enorme sollievo ho visto la scuola: un vero edificio, ben tenuto e curato. Aveva due belle aule, con banchi e carte geografiche alle pareti. Sopra c'era un piccolo appartamento di due stanze per la maestra. La cucina era confortevole: aveva uno spolert, una stufa in muratura come si usava da quelle parti e con quella riscaldavo le stanze e cucinavo. A volte nelle sere invernali, di ritorno dalla scuola, ci infilavo i piedi, fradici per la neve, che scendeva abbondante da quelle parti, e li asciugavo. Ero la sola ad usufruire delle stanze, perché l'altra maestra ritornava a piedi a Pontebba ogni sera”* (dal diario di Maria Mazzaggio, anni 1913-1918. Giorgi, Calgaro, 2020, p. 27).

Tuttavia, le situazioni non sono omogenee nel territorio veneto, lo testimonia la docente Melania Bordin, che ha cattedra sulla montagna vicentina tra 1919 e 1927: “L'influenza dell'ambiente sulla funzione educativa è assai grande. Come può una scuola sudicia e decadente, arredata da banchi unti e deturpati, con le pareti annerite e disadorne, priva talvolta delle comodità indispensabili, ispirare ai fanciulli gaiezza, rispetto e simpatia? Ma non basta l'arredamento in un'aula che sia almeno decente; occorrono pure i sussidi didattici, ora specialmente, in rapporto ai nuovi programmi. Quanto sono utili in una scuola una macchina di proiezioni fisse o una macchina cinematografica! [...] anche una bella e sana biblioteca sarebbe utilissima nelle scuole affin-

2. Si tenga conto che, per il Veneto, come per altre regioni italiane, lo Stato scelse quattro associazioni culturali – tutte già esistenti e operanti nel campo dell'istruzione popolare tramite la gestione di asili infantili, corsi per migranti e scuole rurali – per sviluppare un progetto volto alla lotta contro l'analfabetismo in quelle zone del Paese dove più diffusa era questa piaga sociale. A coordinare le quattro associazioni sorse un apposito ente, denominato "Opera contro l'analfabetismo", la cui azione si doveva rivolgere in tre direzioni: creazione di scuole diurne per figli di contadini, pastori e pescatori con orario di cinque ore giornaliere; creazione di scuole serali per lavoratori di età superiore ai 12 anni con orario di almeno due ore giornaliere; creazione di scuole festive da istituirsi nei piccoli centri con corso elementare (Montecchi, 2015). Una delle regioni in cui l'Umanitaria fu chiamata a svolgere la sua azione fu anche il Veneto, fino all'anno scolastico 1936-1937, quando tutte queste scuole passarono alle dipendenze dell'Opera Balilla nell'ottica della sempre più forte fascistizzazione delle scuole di campagna.

ché i ragazzi apprendessero ad amare sempre più la lettura buona che è fonte principale di civiltà. Dove una biblioteca già esiste il maestro aiuti e asseconi. Dove non esiste, crei.” (Giorgi e Calgaro, 2020, p. 35).

Con una legge del 1923 estese la scuola rurale in tutta Italia, tanto che si passò dalle poche decine degli inizi a oltre 10000 degli anni Quaranta. Ma, ciò nonostante, non si può affermare che, tutto fosse mutato in meglio, anche a fronte del tentativo, nello stesso anno, di adeguare anche la scuola pluriclasse al rinnovamento dei programmi e degli orari, avvenuto il 1° ottobre e l'11 novembre del 1923, a cui si era unita la volontà di dare un'istruzione che fosse quanto più possibile completa agli studenti che disponevano di un solo maestro<sup>2</sup>. Come testimonia Mercedes Bellin, maestra nella Pedemontana vicentina, nell'anno 1941-1942:

*“Il mio primo giorno di maestra ero arrivata a scuola con una bicicletta presa a prestito da una vicina di casa. Le lezioni non erano ancora cominciate e una maestra mi portò a vedere la mia classe. Salimmo le scale; l'aula, in verità, era una soffitta con il tetto spiovente e nella parte in cui si poteva stare in piedi erano stati sistemati 54 banchi. Lo stanzone era poco illuminato e il pavimento scricchiolava quando si camminava perché era fatto di assi in legno consumate e traballanti. Non c'erano carte alle pareti: solo i disegni dei piccoli e qualche lettera dell'alfabeto.”*

La situazione dell'edificio non mutò molto negli anni successivi. Sette anni più tardi, a seguito di una visita effettuata l'8 gennaio del 1949 da parte del provveditorato agli studi di Vicenza venne compilata una nota relativa alle condizioni della scuola elementare: “La classe non ha aula. Si serve, a periodi, di una delle aule esistenti, tutte aule di fortuna ben note, in condizioni igienico-didattiche tra le peggiori. Ciò va a danno del buon andamento scolastico e la direzione avrebbe dovuto evitare che avvenisse. L'arredamento e il materiale sussidiario sono pure scarsi e non aggiornati” (Giorgi e Calgaro, 2020, p. 77).

La temperie culturale degli anni del secondo dopoguerra, in cui le speranze utopistiche di istruzione per tutti dovevano fare i conti con la ricostruzione materiale e – ancor più difficile – spirituale, della scuola italiana, spinsero a ripensare alle “scuole uniche a classi riunite” come venivano definite allora le pluriclassi, come una comunità in cui far sperimentare la convivenza di tutti gli alunni soggetti all'obbligo scolastico. Il loro compito era essenzialmente quello di garantire il raggiun-

gimento della V elementare. Ma quanto agli spazi ad esse dedicati, alla povertà dei luoghi le cose videro minimi mutamenti, se non forse un aggravarsi dovuto allo spopolamento progressivo dei luoghi, determinato dalla migrazione interna verso i grandi centri urbani.

## 2.2 Fotografia di scuola veneta nell'Archivio Storico INDIRE

di Irene Zoppi

La documentazione fotografica attualmente conservata presso l'Archivio Storico INDIRE, risale alle raccolte avvenute a partire dal 1925 in occasione della Mostra Didattica Nazionale di Firenze, e proseguite negli anni Quaranta con le attività del Centro Didattico Nazionale (CDN) e del suo annesso Museo. Nel dopoguerra l'attività di raccolta di materiale fotografico-documentario riguardante la scuola proseguì con nuovi approcci e finalità, sia documentali, sia di ricordo con le scuole, promossi dall'ente allora denominato Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione (CDNSD), altro degli antecedenti istituzionali di INDIRE<sup>3</sup>.

La creazione e selezione del materiale inviato fu, come in passato, a cura delle scuole stesse, che così rispondevano su base volontaria alle richieste del Centro. In particolare, tali fotografie sono ricollocabili in gran parte a due "call": il concorso fotografico del 1961 "Un giorno di scuola" a cui parteciparono scuole di ogni grado e, in seguito al progetto "Italia-Scuola" del 1972, promosso all'indomani dell'istituzione del Tempo Pieno.

Si deve quindi a questi anni il confluire di fotografie del territorio veneto in parte utili a questo studio. La peculiarità delle finalità a cui erano destinate le fotografie permette infatti di rintracciare solo alcuni esempi di scuole oggi definite 'Piccole' e di contesti riconducibili alla pluriclasse.

Interessante è però evidenziare come alcune tematiche e aspetti tutt'oggi analizzati dalla ricerca, oggetto anche di questa pubblicazione, siano comunque già stati messi in evidenza dalla documentazione fotografica proveniente da plessi scolastici non prettamente ubicati in zone urbane.

3. Per la storia di INDIRE e dei fondi archivistici, cfr. Pamela Giorgi, Juri Meda (a cura di), *I Fondi archivistici dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica*, Firenze, Polistampa, 2009; Pamela Giorgi (a cura di), *Dal Museo Nazionale della Scuola all'INDIRE. Storia di un Istituto al servizio della Scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010.

### 2.2.1 La documentazione fotografica storica degli spazi interni

Riguardo alla documentazione fotografica degli spazi interni, il Fondo INDIRE raccoglie scatti provenienti dal territorio veneto realizzati primariamente per rispondere alla richiesta del Centro degli anni 1971-1973, riguardo all'invio di documentazione che testimoniassero lo stato delle architetture scolastiche, anche e in virtù delle rinnovate attività promosse dal tempo pieno. Non mancano così le serie fotografiche che ritraggono aule vuote, organizzate con banchi ben allineati, le cui inquadrature sottolineano l'adeguata ampiezza e la luminosità degli spazi.



*"Scuole elementari Capoluogo Molvena fraz. Mure, Vicenza", Direzione Didattica di Breganze (VI), anni 1971-1972. Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (02.035.018; 02.035.013).*



*Aula di una scuola non identificata di Borca di Cadore (BL), anni Settanta. Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (02.406.002).*

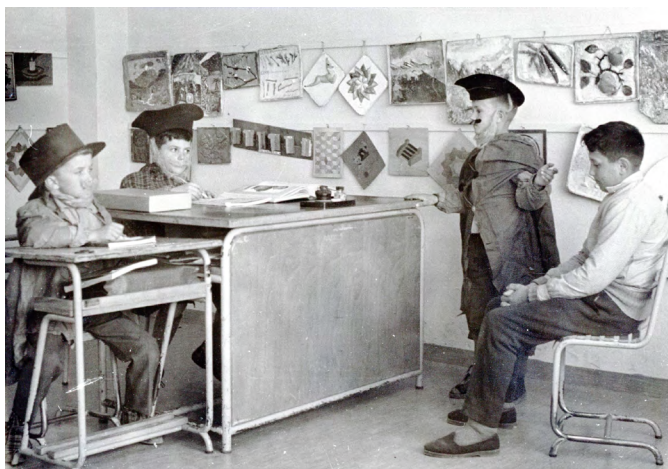
L'altro focus su cui verteva la richiesta del Centro riguardava poi l'attuazione della didattica del tempo pieno: le aule in particolare, quali fulcro della giornata scolastica, sono mostrate nel momento di svolgimento delle lezioni, non troviamo tanto quelle frontali, ma piuttosto vengono ritratti i laboratori e le attività di gruppo, artistico-espressive o manuali. Questo ha permesso di documentare non solo gli arredi, ma anche i *setting*, l'uso e la disposizione dei banchi e degli spazi, oltre alla modalità di interazione tra docenti e alunni, o di alunni tra loro, nell'ambiente 'classe'.



*Scuola elementare "Bertapelle" di Noventa Vicentina (VI), anni 1971-1972. Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (dall'alto 02.146.013, 02.146.008, 02.146.009).*

Di spazi interni e del loro uso ci parla indirettamente la fotografia proveniente dalla Scuola elementare di Tambre D'Alpago (BL), la quale mostra la teatralizzazione di un ipotetico "processo", nell'ambito di

una lezione di educazione civica in cui cattedra e sedie divengono il banco del giudice e luogo dell'imputato. Allo stesso modo l'aula viene allestita in seggio elettorale in occasione delle elezioni del capoclasse, mostrandoci la libertà di movimento e disinvoltura con cui i piccoli si 'appropriano' degli spazi abitualmente destinati all'insegnante. Le immagini sono anche utili a evidenziare le decorazioni delle pareti che qui accolgono gli elaborati degli alunni con soggetti quali forme geometriche, soggetti naturalistici e paesaggi del territorio bellunese.



*"Un processo scolastico. A sinistra il giudice e la pubblica accusa; a destra, in piedi, l'avvocato difensore; seduto l'imputato che in questo caso è il capoclasse, il quale è stato destituito dalle sue funzioni". Scuola elementare, Tambre d'Alpago (BL), 1961. Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (02.083.027).*



*Elezioni del capoclasse. Scuola elementare, Tambre d'Alpago (BL), 1961. Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (02.043.041, 02.043.042).*

### **2.2.2 La documentazione fotografica storica degli spazi comuni (interni)**

Il fondo INDIRE conserva molteplici serie fotografiche riguardanti specificatamente le architetture scolastiche viste sia dall'esterno, a documentare edifici, facciate e aree adiacenti agli istituti, sia riprese dall'interno evidenziando spazi e arredi. Già dalle prime circolari diffuse dal Centro Didattico negli anni Quaranta, come dalle successive occasioni di raccolta di materiali documentari avviate nel dopoguerra, uno degli obiettivi richiesti alla fotografia realizzata a cura delle scuole italiane o delle Direzioni Didattiche locali, era proprio poter valutare i plessi scolastici, i loro eventuali adeguamenti e lo stato di conservazione di edilizia e suppellettili. Riguardo le scuole extraurbane dei territori veneti, troviamo riscontro in fotografie databili tra gli anni Sessanta e Settanta, le quali ritraggono corridoi, zone d'ingresso, scaloni e saloni per attività collettive di edifici coevi a quegli anni. Nella maggior parte dei casi si tratta di inquadrature che, nell'esigenza di evidenziare gli aspetti strutturali e architettonici, sono prive della presenza di alunni, e anche nella documentazione scritta, allegata e inviata insieme alle stampe, non si individuano dettagli sulla costruzione dei moderni edifici o sulla quotidiana fruizione degli spazi interni. In alcuni casi, l'inquadratura ritrae anche elementi quali sedie, banchi, panche, o strumenti musicali ed elaborati appesi alle pareti, i quali ci possono far ipotizzare che tali spazi non fossero solo di passaggio, ma occasionalmente anche luoghi di incontro con le famiglie e tra le diverse classi, ad esempio in occasione di mostre scolastiche o dei momenti ricreativi, come ci mostra un'altra delle fotografie proveniente da Noventa Vicentina.



*Scuola elementare di Mason Vicentino, frazione del Comune di Colcesera (VI), anni Settanta. Foto Adreetta Marostica. Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (02.033.010).*



*"Breganze-Mirabella. Salone per attività collettive" (VI), 1971-1972. Foto Marchesan, Marostica (VI). Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (02.033.013).*



*Scuola elementare "Bertapelle" di Noventa Vicentina (VI), anni 1971-1972.  
Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (02.146.017).*

Le fotografie citate sono ancora riconducibili al suddetto progetto del 1971-1972, chiave per un'adeguata lettura delle immagini realizzate per "narrare" un uno spazio scolastico interno, "chiuso" ma forse rivalutato e riadattato in virtù delle nuove esigenze del tempo pieno e del prolungamento della giornata scolastica. In questo contesto notiamo anche la presenza di fotografie dell'ambiente per la refezione, ritratto però dandogli rilevanza quale luogo di aggregazione, piuttosto che nelle sue caratteristiche architettoniche e logistiche.



*Scuola elementare "Bertapelle" di Noventa Vicentina (VI). Prem Fot. G. Borin, Noventa Vic. anno 1972. Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (02.146.020).*

## **2.3 Gli spazi esterni (orti, giardini e aree adiacenti alla scuola)**

*di Pamela Giorgi*

I programmi emanati nel 1894 dal ministro Baccelli avevano stabilito che ai maestri rurali fosse concesso accanto alla scuola un campicello, non solo per trarne vantaggio economico, ma anche per potere sperimentare norme rudimentali di agraria. Varie piccole scuole, anche in Veneto, presentavano esempi di campicelli scolastici o orti sperimentali divisi in appezzamenti, recintati ed arati (col supporto dell'amministrazione locale). Nella parte dedicata a giardino erano curati fiori, piante e aiuole. Qualcosa poteva essere destinata all'apicoltura e all'allevamento di piccoli animali da cortile. Se le scuole, invece, come più spesso accadeva, aveva sede in edifici modesti, messi a disposizione dai comuni o da altri enti pubblici, esse erano dotate sempre, comunque, almeno di un appezzamento di terreno più o meno grande, sul quale gli alunni potevano esercitarsi nelle varie pratiche agricole. Vi si preferivano coltivazioni a ciclo breve, che duravano fino alla fine dell'anno scolastico, e, al termine di questo, la gestione dell'appezzamento poteva essere affidata al custode della scuola o ad una per-

sona incaricata ad hoc, che in cambio poteva disporre degli eventuali frutti raccolti (Pruneri, 2018)<sup>[8]</sup>. Le piccole scuole, del resto, laddove erano coincidenti con le scuole rurali, avevano lo scopo principale di coniugare l'apprendimento degli elementi basilari dell'istruzione (leggere, scrivere e far di conto), con le nozioni relative ai bisogni della vita contadina: tecniche colturali, allevamento e tecnologia agraria (Moncelli, 2020)<sup>[9]</sup> e questo tipo di approccio educativo incise insomma anche sull'uso dell'ambiente esterno alla scuola.

Ma non solo, l'attività all'esterno era in parte determinata dalla natura stessa dei luoghi, poiché fuori dai centri abitati l'uso dello spazio aperto era connaturato ai luoghi stessi e nelle abitudini di tutti. Molte delle attività scolastiche (tempo permettendo) si svolgevano utilizzando il cortile o gli spazi adiacenti la scuola:

*“La maestra che dovevo sostituire mi aveva portato poi fuori, in cortile. Qui aveva già diviso i 54 allievi della classe in tre lunghe file, molto ordinate. Ad alta voce, in modo che tutti potessero sentire, aveva detto: ‘Questi della prima fila sono i bravi; quelli della seconda sono di media intelligenza; per quelli della terza non c’è nulla da fare’”* (dal diario di Mercedes Bellin, maestra nella Pedemontana vicentina, anno 1941-1942, Giorgi e Calgario, 2020, p. 79).

Così come non è difficile imbattersi in testimonianze docenti che raccontando della propria esperienza didattica riportano di frequenti uscite con gli alunni, talvolta dal carattere più ‘formale’, tal’altra ‘informale’.

*“Solo dopo il pranzo ricevetti l’ordine di andare con la scolaresca a Cesuna. E così ci avviammo come prima tappa alla chiesa per assistere alla santa messa. terminate le funzioni, venne benedetto il libro di marmo, fatto mettere dalla sezione combattenti ai piedi del monumento. Vi furono alcuni discorsi di occasione, poi il corteo si diresse al cimitero dei Magnaboschi dove parlò brevemente il parroco. Ma la strada era molto lunga, specialmente per i bambini di prima, che si stancarono alquanto. E così, per tutti questi motivi, la festa non fu molto sentita. Se fosse stata meglio organizzata, avrebbe potuto imprimere nell’animo dei partecipanti un’impressione più profonda e più duratura, come la grandezza del suo significato richiede”* (dal diario di Melania Bordin, maestra sulla montagna vicentina 1919-1927, Giorgi e Calgario, 2020, p. 46)

[8] Pruneri F. (2018), *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall’Unità d’Italia al 1948*, in *Diacronie* [Online], n. 34, 2. Reperibile in <http://journals.openedition.org/diacronie/8062>; DOI: <https://doi.org/10.4000/diacronie.8062>

[9] Moncelli S. (2020), *La scuola rurale*, in Museo della Scuola. Reperibile in <https://www.museodellascuola.it/la-scuola-rurale/>

Del resto in contesti rurali e montani il rapporto interno-esterno era ben poco circoscrivibile rigidamente. Si evince bene dalla descrizione che la maestra Melania Bordin (cattedra sulla montagna vicentina tra 1919 e 1927) fa delle scuole che le son state assegnate, dove, è evidente, come sia poco definibile uno spazio interno dai caratteri ‘ufficiali’ e la sua separazione dall'esterno articolantesi in giardino, cortile ed orto:

*“Finalmente, dopo una quasi cordata alpinistica di circa quattro ore, arrivai stremata presso la casa di una vecchietta dove mi era stata assegnata una stanza. Il giorno successivo presi visione dell'ambiente. Vi erano solo povere baite di montagna, costruite con il sasso e con il tetto di lamiera. La gente, però, era cordiale ed affettuosa: era arrivata la siora maestra dalla città. Mi vennero assegnate due aule lontane circa un'ora e mezza l'una dall'altra; una era stata ricavata da una vecchia stalla, l'altra da un altrettanto vecchio fienile”* (Giorgi e Calgaro, 2020, p. 35).

*“Nella scuola eravamo solo tre maestre; facevamo due turni e lavoravamo anche di pomeriggio per poter insegnare a tutti. Non c'era un orario preciso e, anche se la campanella suonava, gli scolari arrivavano più tardi e le lezioni iniziavano una mezz'ora dopo. I ragazzi venivano a piedi anche da lontano, dalla campagna. Molti si fermavano a giocare per strada, altri, prima di partire, avevano munto le mucche o avevano portato il latte in latteria. Erano tutti figli di contadini”* (dal diario di Mercedes Bellin, maestra nella Pedemontana vicentina, anno 1941-1942, in Giorgi e Calgaro, 2020, p. 78).

### **2.3.1 La documentazione fotografica storica degli spazi esterni (orti, giardini e altre aree adiacenti alla scuola)**

*di Irene Zoppi*

Il tema degli spazi esterni è uno tra i più raffigurati, tra le fotografie dell'archivio INDIRE, non solo per la sua importanza educativa in relazione al contatto con la natura o la conoscenza e la cura degli spazi verdi circostanti la scuola, ma anche perché spazio della didattica stessa.

Presente nel fondo è la documentazione riguardante gli orti scolastici o la cura del giardino adiacente all'istituto. Tali spazi, rappresentati anche dalla fotografia degli anni Quaranta come veri e propri luoghi in cui spostare la didattica, sono al centro anche degli scatti del dopoguerra, in cui l'attività di giardinaggio e orticoltura si legano alla possibilità di svolgere lezioni di scienze e di agraria, di discipline come la matematica e il disegno dal vero, e anche ad incentivare la collaborazione tra pari e le competenze pratiche.



*Lezione in giardino. Scuola elementare di Torre (PD), anni Quaranta.  
Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (02.410.055).*



*“Esperienze e programmazione culture sperimentali agrarie”.  
Scuola elementare di Ariano nel Polesine (RO) durante l'anno scolastico 1971-1972.  
Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (02.110.004).*

Coeve alle fotografie provenienti da Ariano nel Polesine, sono quelle inviate dalla Scuola elementare “Bertapelle” di Noventa Vicentina (VI), allora collocata al limite nord dell'area urbana. La serie di stampe, prive di didascalie, ma accompagnata da nota dattiloscritta, fu inviata al fine di mostrare le “sperimentazioni di lavori di gruppo su temi e insegnamenti diversi” svolti nell'ambito del tempo pieno (Nota prot. 715/B 31 a), e ci mostra come anche gli spazi esterni della scuola fossero luogo centrale della vita scolastica, sia per l'incontro tra classi nei momenti ricreativi e di gioco (campi scolastici e cortile) sia per l'incontro con le famiglie in occasioni quali mostre e spettacoli.

Nel Fondo troviamo inoltre la serie fotografica inviata dalla scuola elementare di Tambre D'Alpago (BL) in occasione del suddetto concorso del 1961. Alle stampe è allegata la documentazione dattiloscritta a cura dell'insegnante responsabile, con cui si descrive il materiale inviato e quindi il processo di “creazione” realizzato con la “classe mista 3a e 4a”. L'interpretazione del tema in questo caso ha riguardato la didattica “ritratta” nel suo svolgersi quotidiano, ma per il docente è anche stata un'occasione per porre in risalto le tematiche fortemente legate al territorio che egli si è premurato di far rientrare nelle lezioni delle diverse materie. Il sapiente e acuto lavoro testuale, inscindibile dalle fotografie, diventa così momento di affermazione del proprio operato e della so-

lità della comunità che circonda la scuola. Il racconto, infatti, molto più ampio e articolato di quanto ci offre la sola parte “visuale” in sé, mette in relazione la didattica con la storia locale e sociale quali aspetti inevitabilmente legati ai tempi ed ai metodi di lavoro attuati dal docente. Per esempio, nell’ambito di una lezione sul tema della “Disoccupazione e emigrazione” l’insegnante descrive di aver commissionato un lavoro a gruppi per una ricerca diacronica legata al contesto locale della “vallata”, e per cui alcuni studenti hanno realizzato interviste ai familiari e alle rappresentanze locali. Allo stesso modo e con una discussione aperta con i bambini, egli descrive di aver affrontato il tema della conoscenza geografica e idrogeologica del territorio che da lungo tempo convive con il necessario rispetto di corsi d’acqua e boschi. La fotografia corrispondente alle attività connesse a questa lezione, ritrae gli alunni che, supportati dall’insegnante intervistano il Sindaco, lo scatto avviene in uno spazio esterno, forse adiacente la scuola stessa, mentre sullo sfondo sono visibili la chiesa, una porzione del paese e le vette dei monti vicini: una ripresa tutt’altro che casuale, ma che condensa in sé, oltre al dato meramente descrittivo-documentale, la rappresentazione anche metaforica in cui la Scuola, dal suo spazio fisico prossimo, si “apre” alla comunità ed al suo territorio di riferimento.



*“Gli scolari intervistano il sindaco per avere notizie circa la grave situazione in cui è venuto a trovarsi il comune in seguito alle alluvioni che hanno causato frane e smottamenti le quali hanno bloccato diverse località”. Scuola elementare, Tambre d’Alpago (BL), 1961. Archivio Storico INDIRE, Fondo fotografico (02.088.069).*



### 3. Il Contesto territoriale degli istituti scolastici oggetto di indagine sul territorio veneto. Analisi dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF)

di Rudi Bartolini e Giuseppina Rita Jose Mangione

Il rapporto di ricerca di INDIRE “*Piccole Scuole in Italia: identificazione, mappatura e analisi dei territori*” (Mangione et al., 2021)<sup>[10]</sup> ha indagato le caratteristiche dei territori dove si trovano le piccole scuole a partire da tre dimensioni di analisi:

- *Isolamento*, che riguarda le caratteristiche fisiche, geografiche e demografiche dei territori in cui i comuni delle piccole scuole sono localizzati, oltre alla raggiungibilità degli edifici scolastici e alla copertura di rete.
- *Perifericità*, concernente la distanza fisica dei comuni da una serie di servizi essenziali: amministrativi, culturali, sanitari, dell'istruzione. Riprende la classificazione dei comuni proposta nell'ambito della Strategia Aree Interne.
- *Marginalità*, che afferisce agli aspetti socioeconomici di un territorio, come il reddito, il tasso di disoccupazione, l'indice di dipendenza strutturale.

Sono stati così individuati quattro cluster di riferimento omogenei per caratteristiche che hanno permesso di avere un quadro piuttosto definito dei contesti territoriali delle piccole scuole. Il Cluster 1 rappresenta i comuni maggiormente periferici, collocati soprattutto in montagna, con territori molto estesi ma scarsamente popolati, in condizioni socio economiche più disagiate e territorialmente più isolati, presenti soprattutto nel Sud Italia. Il Cluster 2 rappresenta comuni

[10] Mangione G. R. J., Bartolini R., Chipa S., De Santis F., Tancredi A. (2021), *Piccole scuole in Italia: identificazione, mappatura e analisi dei territori*, Rapporto di ricerca INDIRE - Ministero dell'Istruzione, Firenze.

rurali, collinari, montani e in misura minore pianeggianti, territorialmente piuttosto isolati ma non privi di un tessuto socioeconomico. Il Cluster 3 è composto da comuni di cintura, o addirittura comuni polo, con un grado di urbanizzazione medio, che presentano poche o nulle problematiche di isolamento e perifericità e hanno le migliori condizioni socioeconomiche fra i cluster, collocati soprattutto nel Nord Italia. Il Cluster 4 raccoglie piccoli comuni con un basso grado di urbanizzazione ma fortemente connessi con il tessuto economico e sociale, con alcune problematiche di isolamento e perifericità, ma con discreti indicatori socioeconomici, collocati soprattutto nelle zone pianeggianti e collinari del Nord Italia (Nord-Ovest in particolare).

A livello nazionale le scuole con pluriclassi si distribuiscono come segue:

| Cluster   | % Piccole scuole con pluriclassi |
|-----------|----------------------------------|
| Cluster 1 | 39,1%                            |
| Cluster 2 | 35,3%                            |
| Cluster 3 | 11,5%                            |
| Cluster 4 | 14,1%                            |

*Distribuzione piccole scuole con pluriclassi per ogni cluster*

Il 74,4% di esse si trova dunque nei Cluster 1 e 2, che rappresentano i contesti territoriali maggiormente svantaggiati.

Dei tredici istituti scolastici del territorio Veneto oggetto di studio, tre hanno plessi collocati nel Cluster 1, sei hanno plessi collocati Cluster 2, tre hanno plessi collocati Cluster 3 e due istituti hanno plessi collocati Cluster 4<sup>4</sup>.

### **Leggere le scuole a partire dal PTOF**

La lettura dei PTOF di ognuno di essi permette di comprendere meglio il contesto socioculturale, eventuali punti di forza o debolezza dettati dal territorio in cui sono situate, così come ad esempio dalla copertura di rete o dalla carenza del personale docente, che possono poi avere un impatto sulla riorganizzazione degli spazi in contesti di eterogeneità di classe.

4. L'istituto Comprensivo Fonzaso e Lamon ha plessi che ricadono sia nel Cluster 3 che nel Cluster 4 e dunque è stato conteggiato in entrambi i cluster.

### *Le scuole del Cluster 1*

Del Cluster 1 fanno parte l'Istituto Comprensivo Bosco Chiesa-nuova (VR), l'Istituto Comprensivo Statale di Gallio (VI) e l'Istituto Comprensivo di Santo Stefano di Cadore e Comelico Superiore (BL). Questi sono tutti collocati in paesi di montagna e nei loro PTOF sottolineano le difficoltà legate all'ampiezza dei territori e ai collegamenti fra plessi e fra comuni stessi, soprattutto durante la stagione fredda. A ciò si aggiungono le problematiche legate allo spopolamento e alla denatalità.

*“L'istituto [...] occupa un'estensione di 175 Km<sup>2</sup> in territorio completamente montano, e costituito da 19 diversi punti di erogazione del servizio [...]. Il territorio [...] è costituito da un altipiano degradante a sud inciso da solchi vallivi profondi che non agevolano gli spostamenti. La difficoltà si riscontra specialmente nella stagione invernale quando gli agenti atmosferici rendono impraticabili le strade. Tutto ciò condiziona pesantemente l'organizzazione del lavoro e la gestione del personale”.*  
(PTOF - Istituto Comprensivo Bosco Chiesanuova)

*“L'area risulta scarsamente popolata a causa della montuosità del territorio: la densità media della popolazione è, infatti, di 27,7 abitanti per km<sup>2</sup>. La popolazione residente nell'area è in costante diminuzione. La distribuzione della popolazione residente per classi di età conferma il persistere di un trend demografico che ha visto un progressivo invecchiamento della popolazione”.*  
(PTOF - Istituto Comprensivo di Santo Stefano di Cadore e Comelico Superiore)

A queste difficoltà si aggiungono anche quelle legate alle reti digitali che potrebbero e dovrebbero invece rappresentare un'opportunità per questi territori:

*“La scuola digitale si orienta sempre più al web e al cloud per cui spesso la didattica e alcuni aspetti delle comunicazioni legate alla piattaforma di istituto sono ancora ostacolati e rallentati da una dotazione di banda internet carente e diversificata nei plessi dei vari comuni”.*  
(PTOF - Istituto Comprensivo Bosco Chiesanuova)

La grande estensione di questi territori fa sì che gli istituti debbano relazionarsi con diverse amministrazioni comunali che presentano peculiarità e risorse assai eterogenee, compito non semplice che tutta-

via, se portato avanti, permette di instaurare relazioni proficue, come sottolinea l'I.C. Bosco Chiesanuova:

*“Gli enti locali sono tuttavia coinvolti e collaborativi nei confronti dell'istituzione scolastica. Si evidenzia che tutte le amministrazioni comunali si sono attivate per compensare le carenze strutturali dell'edilizia scolastica accumulate nei decenni scorsi”.*

(PTOF - I.C. Bosco Chiesanuova)

Ulteriori problematiche riguardano la gestione del personale docente, non sempre residente nel territorio in cui è collocata la scuola e sottoposto ad un elevato *turn over*.

Al deficit di servizi fa da controcanto la presenza di associazioni di volontariato e di organizzazioni montane tradizionali che promuovono la valorizzazione del territorio e sono propense alla collaborazione con la scuola.

Da un punto di vista economico i settori principali sono quello agricolo (spesso in contrazione) e alimentare, dell'artigianato e del turismo. Tuttavia:

*“Negli ultimi anni, il mercato del lavoro è stato turbato dal ridimensionamento occupazionale che ha colpito vari settori produttivi, con ricadute negative anche sui consumi delle famiglie”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo di Santo Stefano di Cadore e Comelico Superiore)

### **Le scuole del Cluster 2**

Nel Cluster 2 si trovano l'Istituto Comprensivo Conegliano 3 “A. Brustolon” (TV), l'Istituto Comprensivo “Ramiro Fabiani” di Barbarano Mossano (VI), l'Istituto Comprensivo Castelmassa (RO), l'Istituto Comprensivo di Puos D'Alpago (BL), l'Istituto Comprensivo Tregnago - Badia Calavena (VR) e l'Istituto Comprensivo di San Fior (TV).

Rispetto al cluster precedente, si avverte meno la problematica dell'isolamento; emergono comunque alcune difficoltà legate ai collegamenti:

*“Non facile è l'aggregazione tra gli studenti, poiché le distanze fra i paesi e le frazioni non facilitano le occasioni di incontro; inoltre, la presenza della strada Riviera Berica con la sua pericolosità non facilita gli spostamenti”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo “Ramiro Fabiani” di Barbarano Mossano)

*“Uno dei maggiori vincoli della scuola risiede nella logistica dei trasporti”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo Tregnago - Badia Calavena)

Emerge, per tutti gli istituti, la presenza significativa di alunni provenienti da famiglie straniere di recente immigrazione. Questo dato pone alle scuole la questione dell'accoglienza e dell'inclusione, e di viene oggetto di particolare “cura” anche perché mitiga il calo delle iscrizioni dovuto alla denatalità:

*“Il numero di studenti di cittadinanza non italiana, attestabile al 18,8% [...]. La forte presenza di studenti di cittadinanza non italiana rappresenta un valore aggiunto dal punto di vista culturale e di integrazione sociale e richiede un'attenta implementazione dei percorsi di integrazione”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo Conegliano 3 “A. Brustolon”)

*“Nell'istituto sono presenti alunni stranieri di varia provenienza. Molti alunni sono nati in Italia da famiglie straniere, principalmente provenienti dall'area nordafricana e dal subcontinente indiano. Questi rappresentano una risorsa di pluralismo culturale a cui la scuola vuole attingere”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo Tregnago - Badia Calavena)

Il tessuto produttivo risulta non risulta omogeneamente sviluppato ed emergono situazioni di fragilità socio - economica per buona parte delle famiglie, spesso dovute alla crisi di alcuni settori:

*“I dati forniti evidenziano l'esistenza di situazioni di studenti con famiglie economicamente svantaggiate superiori alla media del Veneto e sostanzialmente in linea con la media nazionale. [...] Aumento della disoccupazione e del disagio economico e sociale anche in famiglie italiane”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo Conegliano 3 “A. Brustolon”)

*“Da qualche anno si percepisce un progressivo disagio economico e sociale. Come emerge dai dati dell'indice ESCS, il livello socioeconomico e culturale delle famiglie degli studenti risulta medio-basso. La situazione si è aggravata con il peso dell'emergenza epidemiologica”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo Tregnago - Badia Calavena)

Robusta appare la collaborazione con enti e attori del territorio, che partecipano in vario modo alla vita della scuola e ai progetti didattici e formativi delle scuole:

*“Ognuno dei sei Comuni che fanno parte dell’Istituto Comprensivo ha dimostrato, in genere, attenzione e sensibilità ai bisogni della scuola, rispondendo adeguatamente all’esigenza di assicurare servizi di trasporto e di mensa ed anche strutture e spazi per le attività sportive e attrezzature didattiche”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo Castelmassa)

*“Di notevole importanza per lo svolgimento delle attività scolastiche risulta essere la costante e positiva collaborazione con le associazioni presenti sul territorio, ad esempio il C.A.I., la Protezione Civile, le biblioteche comunali, il Curatorium Cimbricum, Compagnie teatrali locali, Archivio di stato di Verona e l’Associazione sportiva e Associazione genitori”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo Tregnago - Badia Calavena)

In alcuni casi i territori in cui sono collocati gli istituti oggetto d’indagine sono ricchi di risorse storico-culturali e naturalistiche importanti sia per l’economia del luogo, sia per l’offerta didattica delle scuole:

*“L’Istituto comprensivo è situato in un territorio ricchissimo di storia, di tradizioni popolari e di cultura, di risorse paesaggistiche e ambientali, di espressioni linguistiche e di valore antropologico che ne fanno un unicum”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo Tregnago - Badia Calavena)

*“Si tratta di luoghi molto significativi dal punto di vista naturalistico e storico-artistico per la presenza di insediamenti preistorici, di numerose ville ed edifici di indubbio interesse”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo “Ramiro Fabiani” di Barbarano Mossano)

### **Le scuole del Cluster 3**

Del Cluster 3 fanno parte l’Istituto Comprensivo di Casalserrugo (PD), l’Istituto Comprensivo Fonzaso e Lamon (BL), l’Istituto Comprensivo “U. Foscolo” di Murano Burano Sant’Erasmus (VE). Questi plessi nel complesso segnalano meno difficoltà legate ai contesti socio-territoriali (per tutte e tre le dimensioni considerate: isolamento, perifericità, marginalità). I PTOF, nelle sezioni dedicate a questi aspetti, risultano dunque più sintetici rispetto agli istituti presenti negli altri cluster.

L'Istituto Comprensivo di Casalserugo restituisce nel suo PTOF una collaborazione con enti, associazioni del territorio e famiglie ben articolata e una buona copertura dei trasporti pubblici che garantiscono una agevole raggiungibilità degli edifici; come criticità pone l'attenzione su una quota di studenti di cittadinanza non italiana che comporta la formazione di classi con livelli di apprendimento non uniformi e su una certa difficoltà nei collegamenti di rete:

*"I genitori si sono costituiti in un Comitato che affianca la scuola in attività di arricchimento dell'offerta formativa seguendo le indicazioni e i criteri stabiliti nel Collegio Docenti. La Fondazione Cariparo con il progetto "Attivamente" finanzia: laboratori scientifici, visite guidate, spettacoli\laboratori di teatro e musica. [...] Le Amministrazioni Comunali finanziano: progetti di animazione alla lettura in collaborazione con la biblioteca, accademie/progetti teatrali, lezioni di educazione stradale, attività sul bullismo e cyberbullismo.*

*Nell'Istituto sono presenti 50 studenti con cittadinanza non italiana: 26 alla Scuola Primaria e 24 alla Scuola Secondaria di 1° grado. Essi sono distribuiti in maniera disomogenea in base al paese di residenza e questo determina classi con una forte diversità nei livelli di apprendimento.*

*È ancora difficoltoso l'utilizzo del registro elettronico in tempo reale per problemi legati alla connessione ad Internet".*

(PTOF - Istituto Comprensivo di Casalserugo)

L'Istituto Comprensivo Fonzaso e Lamon (BL) riporta una soddisfacente situazione sociale sul territorio di riferimento:

*"Presenza di famiglie radicate sul territorio e scarsi trasferimenti in altre zone [...] Il territorio è caratterizzato da livelli occupazionali nel complesso soddisfacenti, da reti familiari e sociali solide, da un buon livello della qualità della vita, scarsa delinquenza e criminalità e dalla presenza di associazioni di volontariato e sportive".*

(PTOF - Istituto Comprensivo Fonzaso)

In questo contesto l'istituto Comprensivo Fonzaso riesce a tenere alto il livello dell'offerta formativa sviluppando collaborazioni con le famiglie, gli enti locali e le associazioni. Tuttavia, l'Istituto mette in luce alcune criticità dal punto di vista socioeconomico, dei trasporti e delle connessioni di rete:

*“I quattro comuni si collocano verso la fine della classifica per quanto riguarda l’“indice generale di sviluppo” ma non si registrano casi di particolari difficoltà, né condizionamenti alla regolare partecipazione alle attività scolastiche. Il calo dell’occupazione [...] ha interessato negli ultimi anni in maniera pesante anche questo territorio.*

*Difficoltà di comunicazione a causa dell’orografia, della dispersione dei nuclei abitati e dai servizi pubblici di trasporto a volte carenti. Scarsa o limitata presenza di centri culturali e di aggregazione (musei, biblioteche, teatri, cinema)”.*

(PTOF – Istituto Comprensivo Fonzaso)

L’Istituto Comprensivo “U. Foscolo” di Murano Burano Sant’Erasmo non riscontra difficoltà dal punto di vista socio-economico e mette invece in evidenza le opportunità che il territorio di Venezia offre:

*“Il territorio di Venezia offre numerose opportunità culturali, delle quali la nostra scuola spesso si avvale: abbiamo usufruito delle offerte culturali della Biennale di Venezia, del Comune di Venezia (Itinerari Educativi), della Scuola del vetro Abate Zanetti, del Museo del Vetro. Anche le Società sportive hanno messo a disposizione le loro strutture”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo “U. Foscolo” di Murano Burano Sant’Erasmo)

Tuttavia, la particolare complessità del territorio di Venezia restituisce alcuni vincoli che impattano l’organizzazione e la gestione delle risorse da parte dell’Istituto:

*“I cinque plessi dell’Istituto sono collocati a distanza notevole l’uno dall’altro, in contesti diversificati. Differiscono profondamente per situazione economica e culturale. Ciò rende difficile una progettualità comune e un lavoro per classi parallele.*

*Lesiguità delle risorse limita l’aggiornamento e la manutenzione degli strumenti tecnologici. Il frazionamento e le elevate distanze tra i vari plessi impongono l’allestimento di aule dedicate e di strumenti specifici in ogni scuola, con conseguente dispersione delle risorse”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo “U. Foscolo” di Murano Burano Sant’Erasmo)

### Le scuole del Cluster 4

Nel Cluster 4 si registra la presenza dell'Istituto Comprensivo Costa di Rovigo - Fratta Polesine (RO) e, di nuovo, dell'Istituto Comprensivo Fonzaso e Lamon (BL)<sup>5</sup>.

L'Istituto Comprensivo Costa di Rovigo - Fratta Polesine nasce dall'accorpamento di due istituti e si trova quindi a gestire un notevole numero di plessi:

*“Il Comprensivo Costa di Rovigo-Fratta Polesine nasce nell'anno scolastico 2018/2019 dall'accorpamento di due istituti, in risposta ad esigenze di carattere territoriale, gestionale e finanziario. Il processo di unificazione ha dato origine ad un'istituzione scolastica articolata e complessa che comprende tredici scuole, 3 dell'infanzia, 6 primarie e 4 secondarie di 1° grado, e si interfaccia con un ampio bacino d'utenza costituito dai territori comunali di Arquà Polesine, Costa di Rovigo, Fratta Polesine, Frassinelle, Pincara, Villamarzana, Villanova del Ghebbo”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo Costa di Rovigo - Fratta Polesine)

La situazione delle famiglie viene definita eterogenea sia sotto il profilo educativo-formativo, sia sotto il profilo economico-sociale. Il territorio, a vocazione prevalentemente agricola e artigianale, con imprese a conduzione familiare e alcune piccole-medie industrie, ha subito l'impatto delle recenti crisi economiche che hanno determinato la chiusura di varie aziende e una percentuale importante di genitori disoccupati.

Nella popolazione studentesca la presenza di alunni di origine straniera si attesta al 12%, ciò comporta sia opportunità che criticità:

*“La presenza di alunni stranieri [...] offre occasioni di arricchimento culturale e favorisce nei bambini e nei ragazzi lo sviluppo di comportamenti ispirati al rispetto della diversità e alla tolleranza, nella valorizzazione dell'identità culturale di ognuno. Allo stesso tempo, emergono criticità connesse alle difficoltà linguistiche e talvolta relazionali e la conseguente necessità di sostenere gli alunni stranieri in un percorso di alfabetizzazione della lingua italiana. Inoltre, la frequenza scolastica degli stessi non è costante, perché legata alle esigenze di lavoro della famiglia, infatti, nelle classi ci sono studenti che arrivano o si trasferiscono altrove in qualsiasi momento dell'anno scolastico”.*

(PTOF - Istituto Comprensivo Costa di Rovigo - Fratta Polesine)

5. Come già segnalato precedentemente, l'Istituto vede la presenza di plessi sia nel Cluster 3 che nel Cluster 4: per evitare una duplice trattazione degli aspetti peculiari del PTOF dell'Istituto si rimanda a quanto espresso nelle righe precedenti.

### Riflessioni e possibili interventi sul territorio

La lettura attenta dei PTOF ci permette di comprendere i vincoli che le scuole si trovano ad affrontare e le risorse che spesso possono trovare nel territorio.

È attraverso la collaborazione con le amministrazioni comunale e le associazioni locali che spesso la scuola riesce a reperire risorse per attuare alcune scelte organizzative e pedagogiche, come le classi aperte e parallele in pluriclassi, per realizzare forme di didattica differenziata laddove necessario e momenti di recupero per alcuni gruppi classe, per sopperire ad una assenza di continuità educativa data dal turnover dei docenti, o per ripensare lo spazio classe non solo tramite interventi di edilizia leggera ma anche attraverso l'estensione dell'aula nei centri culturali e di aggregazione (musei, biblioteche, teatri, cinema).

La collaborazione fra scuola e ente locale, come emerso in recenti indagini di INDIRE (Bartolini *et al.*, 2021<sup>[11]</sup>; Mangione *et al.*, 2020), è una relazione complessa che si sviluppa dal punto di vista finanziario, organizzativo, didattico, coinvolgendo la gestione degli spazi anche attraverso la messa a disposizione di spazi comunali per lo svolgimento di attività didattiche in orario curricolare, oppure riqualificando spazi altri come strutture educative (piccoli musei, piazze/agorà, palazzi storici e teatri) (Mangione *et al.*, 2020, p. 73)<sup>[12]</sup>.

Tale collaborazione può essere lo stimolo da cui partire per riorganizzare la didattica in pluriclassi negli istituti delle piccole scuole venute secondo una visione che possa permettere un potenziamento del lavoro in classi aperte, in rete, adottando differenti tipologie di curriculum, non solo parallelo, e valorizzando la dimensione dell'eterogeneità negli spazi interni, comuni ed esterni al plesso.

[11] Bartolini R., Mangione G. R. J., De Santis F., Tancredi A. (2021), *Piccole scuole e territorio: un'indagine sulla relazione scuola-comune per un progetto formativo allargato*, Scienze del Territorio, vol. 9, "La nuova centralità della montagna". pp. 155-167.

[12] Mangione G. R. J., Bartolini R., Chipa S., De Santis F., Tancredi A. (2020), *Quali forme di collaborazione tra piccola scuola e piccolo comune?*, Rapporto di ricerca INDIRE, Firenze. [https://www.anci.it/wp-content/uploads/Report\\_collaborazione-tra-piccola-scuola-e-piccolo-comune-\\_Indire-Piccole-scuole.pdf](https://www.anci.it/wp-content/uploads/Report_collaborazione-tra-piccola-scuola-e-piccolo-comune-_Indire-Piccole-scuole.pdf)

## 4. La gestione degli spazi interni in pluriclasse

di Giuseppina Rita Jose Mangione

### 4.1 Il tema nella letteratura internazionale

In contesti ad elevata eterogeneità è importante che l'insegnante consideri come organizzare la classe in modo che l'individuazione di uno o più setting possa contribuire ad un processo d'insegnamento efficace e di qualità (Rowley & Nielsen, 2014; Enayati *et al.*, 2016)<sup>[13]</sup>. L'analisi della letteratura ci permette di rintracciare alcuni criteri che orientano le scelte organizzative degli insegnanti.

Emerge una forte interdipendenza tra la gestione degli spazi e il modello didattico adottato per la pluriclasse. Per esempio, la scelta di estendere l'azione educativa oltre lo spazio dell'aula risponde alla necessità di pratiche educative, di tipo didattico e organizzativo, basate su un curriculum integrato e non solo su un curriculum per gruppi di età (Mangione, 2021)<sup>[14]</sup>, mentre l'organizzazione flessibile e modulabile dell'aula può contribuire in modo significativo all'autonomia e alla responsabilità degli studenti (Greff & Kokyn, 1999)<sup>[15]</sup>.

Lo studio di Mortazavizadeh *et al.* (2017)<sup>[16]</sup> identifica 11 indicatori di desiderabilità dello spazio educativo delle classi multilivello: colore, luce e collegamento dello spazio d'aula con l'esterno, pacificazione audio, disposizione dell'aula (*classroom arrangement* inteso come ordinamento dei banchi e gestione dei gruppi di lavoro), *classroom area* (colore, forma, dimensioni, area e materiali da costruzione), strutture ausiliarie (appendiabiti, armadio, libreria, area della classe in cui gli studenti studiano individualmente o in gruppo, sala di riposo per gli studenti), clima (impianto di riscaldamento e raffreddamento), dotazione tecnologica (soprattutto per arricchire le opportunità educativa e per ampliare le opportunità di scambio di esperienze e di idee), materiali didattici (preparati, fatti a mano, domestici, di scarto)<sup>6</sup>.

Prestando attenzione ad uno di questi indicatori, ossia quello definito come *Classroom Arrangement*, gli studi sostengono l'importanza

[13] Rowley Jr, S. D., & Nielsen, H. D. (2014). *School and Classroom Organization in the Periphery: The Assets of Multigrade Teaching*. In *Quality Education for All* (pp. 193-222). Routledge.

Enayati et al. Enayati, T., Zameni, F., & Movahedian, M. (2016). *Classroom management strategies of multigrade schools with emphasis on the role of technology*. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 7(2).

[14] Mangione G. R. J. (2021 b). *Lavorare in pluriclasse: elementi chiave e teaching tips educative*. In Cannella, G., Mangione, G.R.J., Rivoltella, P.C. (eds), *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, dinamiche*, Morcelliana Scholè, (pp. 76-100)

[15] Greff, É., & Kokyn, J. (1999). *Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux: cycles 2 et 3*. Ed. Retz.

[16] Mortazavizadeh, S. H., Nilia, M. R., Isfahania, N. R. A., & Hasanib, M. (2017). *Explaining desirability indicators and components of multi-grade classes comparing existing educational space of these classes with desirable indicators in two prosperous and nonprosperous provinces*, *International Journal Of Environmental & Science Education*, 12(9), 2073-2087.

6. Alcuni di questi materiali includono libri, materiali di gioco, pacchetti educativi specializzati, libri di racconti, dizionari (anche enciclopedie), carta, matita, pastelli, colori ad olio, pennarelli colorati, carta da parati o lavagna, mappe e modelli (Unesco, 2013); risorse naturali come piante, canna, foglie, perline composite, ecc.; animali come ostriche, pelle e ossa di animali, minerali come calcare, carbone, ecc. che sono disponibili liberamente nello spazio locale (Mathot, 2001).

[17] Mathot, G. B. (2001). *Instruction for teachers of multi-grade classes*, Ali Zarafshan Trans, Tehran, School Publication.

[18] Shabani, H. (2011). *Educational skills*, Tehran, Samt Pub

[19] UNESCO (2013), *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Specialized*, Booklet 4, *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

[20] Wallace, J.C., McNish, H. and Allen, J. (eds.) (2001). *A Handbook for Teachers of Multi-Grade Classes*. UNESCO. Ag 21 communication, 1.

[21] Laquerre, G. (2018). *Nouvelle ère pour l'environnement d'apprentissage chez les élèves au primaire: les classes flexibles, plus qu'un simple aménagement, un cheminement réflexif* [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot.e-uqtr.ca/id/eprint/8518>

[22] Erz, S.L. (2018). *Impact and Implications of the Flexible Learning Environment in the At-risk Secondary Classroom* [mémoire de maîtrise, Minot State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Riel, J., Bergeron, J. & Berrigan, F. (2021). *L'aménagement flexible de la classe: le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec*. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, (59).

[23] Walsh, R. (2019). *How Student Choice in Flexible Seating Affects Student Perceptions and On-Task Behavior* [mémoire de maîtrise, California State University]. CSUSM Library. <http://hdl.handle.net/10211.3/214388>

della disposizione delle aule: tale disposizione è determinata considerando il curriculum, il numero di studenti, l'area dell'aula, il metodo di insegnamento e le aspettative del docente, le attrezzature disponibili (Mathot, 2001)<sup>[17]</sup>. Inoltre, la disposizione delle classi, l'ordinamento dei banchi e la loro organizzazione in diverse forme (grappoli lineari, circolari o piccoli) possono influire sulla diversità degli spazi educativi (Shabani, 2011)<sup>[18]</sup>. È importante che lo spazio d'aula sia adatto ad accogliere varie attività: individuali, per classi intere, per piccoli gruppi (UNESCO, 2013)<sup>[19]</sup>. Banchi e sedie, ad esempio, possono essere disposti a semicerchio o a ferro di cavallo se la classe è ampia; in questo caso gli studenti possono instaurare un rapporto faccia a faccia e cooperare tra loro. Secondo Wallace, McNish e Allen (2001)<sup>[20]</sup> le aule delle pluriclassi dovrebbero avere *centri di attività*, in cui vengono messi a disposizione materiali legati a un particolare argomento o tema, posizionati agli angoli delle aule in modo da non interferire con altre azioni o pratiche previste.

Recenti approfondimenti scientifici hanno introdotto il termine “ambiente pedagogico dinamico” (Laquerre, 2018)<sup>[21]</sup> o anche “classe flessibile” precisando come con questo concetto si faccia riferimento ad uno spazio organizzato per rispondere ai differenti bisogni degli studenti e al contempo per renderli maggiormente responsabili ed autonomi. Con l'espressione “flexible seating” (o “flexible classroom”) viene indicato un ripensamento delle “sedute” e un'articolazione degli spazi di lavoro in pluriclasse (Erz, 2018; Leroux 2021)<sup>[22]</sup> che permette agli studenti di spostarsi in relazione alle organizzazioni di gruppo (Walsh, 2019)<sup>[23]</sup>, dando vita ad una configurazione dinamica conosciuta anche come “atmosphère starbucks”. La flessibilità si traduce spesso nel ripensare lo spazio dell'aula in “aree/zone di apprendimento” in cui gruppi di studenti organizzati in isole o in angoli di lavoro possono svolgere attività differenti nello stesso arco temporale.

Nell'analisi che segue si è cercato di comprendere come, nelle scuole venete oggetto della ricerca, vengono adottate soluzioni di aula flessibile e quale ruolo rivestono gli arredi nella gestione delle classi plurilivello.

## 4.2 L'organizzazione dello spazio nelle aule plurilivello del Veneto

L'analisi effettuata ci ha permesso di individuare varie configurazioni di spazio d'aula che i docenti hanno allestito per rispondere alle esigenze delle pluriclassi.

### *Organizzazione in base ai livelli/gradì presenti nella stessa aula*

Nell'organizzazione della classe prevale la scelta di disporre lo spazio d'aula in modo da rispettare un'organizzazione didattica progettata in base agli specifici livelli presenti, dando luogo a quella che possiamo indicare come la “moltiplicazione delle classi”: i diversi gruppi classe all'interno della stessa aula vengono trattati come gruppi separati e hanno spazi dedicati.

*“Nel plesso abbiamo 2 pluriclassi, una di 6 alunni (prima e seconda), l'altra con 10 alunni (terza, quarta e quinta). Lo spazio di ogni classe è diviso in modo tale che gli alunni di ogni annata siano raggruppati”.*

(IC Tregnago – Badia Calavena - Plesso di San Bortolo Delle Montagne - Scuola primaria)

*“Con attività diversificate lo spazio dell'aula viene diviso in due parti: una classe a destra e l'altra a sinistra. Questo permette all'insegnante di interagire con un gruppo o con l'altro ottenendo un pari controllo di entrambi i gruppi”.*

(IC Puos D'Alpago - Plesso Lamosano)

Nella moltiplicazione delle classi le lavagne (digitali o di ardesia) hanno un ruolo fondamentale perché sono lo strumento utilizzato dal docente per sottolineare la suddivisione dello spazio d'aula per livelli, ma anche per richiamare l'attenzione degli studenti (sottogruppi specifici) sulle richieste del docente, sulle modalità di lavoro o sulle indicazioni per l'esecuzione di determinate attività.

*“Nella scuola primaria di Pincara ci sono diverse tipologie di spazi d'aula: aula predisposta ad accogliere pluriclasse composta da alunni appartenenti a 3 fasce d'età diversa (pluriclasse 1<sup>^</sup>-2<sup>^</sup>-3<sup>^</sup>) e pluriclasse organizzata in modo tale da ospitare pluriclasse composta da alunni di due fasce d'età (pluriclasse 4<sup>^</sup>-5<sup>^</sup>). Nel primo caso l'aula, dotata di tre lavagne con cornice di diverso colore, è fornita di banchi, adeguati all'età degli alunni, disposti in tre gruppi distinti”.*

(IC Costa di Rovigo-Fratta Polesine - Plesso "Martiri della Libertà" di Pincara - Scuola primaria)

La divisione per livelli nello spazio d'aula prevede anche il lavoro organizzato in gruppi tramite isole didattiche o tavoli di lavoro.

*"Lo spazio dell'aula viene organizzato suddividendo al suo interno le varie classi che compongono la pluriclasse. In base al numero dei bambini si dispongono i banchi a isola, oppure uno vicino all'altro nel caso delle classi composte da due soli alunni. Le isole sono formate da tre/quattro banchi ciascuna".*

(IC Gallio - Plesso di Stoccareddo - Scuola primaria)

*"Lo spazio d'aula è organizzato con delle isole per differenti classi (es. triclasse 1<sup>^</sup>-2<sup>^</sup>-3<sup>^</sup> tre isole differenti) con la loro lavagna o LIM e il loro strumenti didattici".*

(IC Gallio - Plesso di Rotzo - Scuola primaria)

### **Organizzazione flessibile rispondente ad approcci didattici o a necessità disciplinari**

In alcuni casi viene superata la necessità di suddivisione per livelli e lo spazio d'aula assume configurazioni diverse e flessibili (non solo a fila, ma anche a *ferro di cavallo*, *mini-gruppi*, *a isole quadrangolari*, *a gruppo unico*):

A) in base alle attività didattiche predisposte dai docenti per un apprendimento attivo, collaborativo, a piccoli o grandi gruppi, omogenei o eterogenei.

*"Nelle classi eterogenee si avverte spesso la necessità di creare momenti di condivisione di idee, pensieri, opinioni, vissuti; viene inoltre incentivato e valorizzato il saper lavorare in gruppo per il conseguimento di un obiettivo comune. Ecco che il "Circle time" rappresenta un momento di parità dove tutti riescono a vedersi in faccia, a esprimere le proprie opinioni liberamente e a creare maggior integrazione. Per questo i banchi monoposto non mantengono una postazione fissa ma cambiano in base alle necessità: vengono disposti in cerchio, a "ferro di cavallo", "ad isola" per attività idonee ad essere svolte in piccolo gruppo o per attività creative".*

(IC Costa di Rovigo-Fratta Polesine - Plesso di Martiri della Libertà di Pincara - Scuola primaria)

*“Spesso vengono organizzati lavori di approfondimento o introduttivi che coinvolgono il gruppo pluriclasse. In queste occasioni l'ambiente viene modificato, permettendo a tali gruppi di lavorare in autonomia e rispettando il distanziamento. Vengono create nuove isole, oltre a quelle già esistenti”.*

(IC Bosco Chiesanuova - Plesso di Velo Veronese - Scuola primaria)

B) coerentemente con le pedagogie di riferimento che guidano le scelte educative dei docenti e che richiedono di valorizzare la dimensione del dialogo, del gioco e del benessere.

*“Nel nostro plesso viene utilizzato il metodo Senza Zaino che prevede un setting d'aula del tutto particolare, adatto ad una organizzazione didattica in pluriclasse. Il tentativo in presenza di una pluriclasse con bambini e bambine di seconda o prima, è di riservare una parte dell'aula al gioco libero, concentrando, nel rispetto del regolamento COVID, i tavoli-banchi in un'area limitata”.*

(IC Bosco Chiesanuova - Plesso di Velo Veronese - Scuola primaria)

*“Il setting dell'aula è flessibile e dinamico, aperto alle nuove metodologie di apprendimento. I banchi vengono disposti ad isole per favorire attività di cooperative learning o lavori di gruppo, a ferro di cavallo per promuovere attività di brainstorming o conversazioni, in modo circolare per affrontare conflitti e problematiche emerse in classe. Durante la pausa pranzo, quando non è possibile uscire in cortile, viene allestito uno spazio relax nell'aula: i banchi vengono raggruppati in fondo alla stanza e gli alunni, utilizzando cuscini e coperte personali, si distendono per guardare film Disney o documentari alla LIM”.*

(IC Fonzaso-Lamon - Plesso di Sovramonte - Scuola Primaria a tempo pieno)

*“A seconda che si adotti la metodologia del cooperative learning nel lavoro di gruppo o del lavoro a coppie, gli ampi spazi d'aula e la presenza di due lavagne consentono di adattare facilmente la disposizione dei banchi alle esigenze di lavoro”.*

(IC Foscolo-Murano, Burano, S. Erasmo - Plesso di “Alvise Vivarini” - Scuola primaria)

C) in relazione agli ambiti disciplinari o ad azioni di recupero e potenziamento.

Dall'analisi emerge una maggiore facilità per i docenti nel pianificare una riorganizzazione collaborativa a piccoli gruppi o a grandi gruppi per le materie artistiche, religione, educazione motoria, musica, e tecnologia.

*“Lo spazio dell'aula assume una configurazione diversa solo per lo svolgimento di alcune discipline: nello specifico IRC e Arte e immagine con attività laboratoriali. Durante le attività di Religione Cattolica la disposizione dei banchi è singola, mentre durante le attività di Arte e Immagine si creano diverse isole composte da più banchi”.*

(IC Brustolon Conegliano 3 - Plesso di “F. Fabbri” di S. Maria di Feletto - Scuola primaria)

*“Per alcune discipline/attività i banchi vengono disposti a piccoli gruppi di 3 massimo 4 alunni misti per età (peer tutoring e peer mentoring); per altre a gruppi più grandi sempre misti per età (attività di cooperative learning e/o laboratoriali) e per altre ancora (prevalentemente per il consolidamento dei contenuti disciplinari di lingua italiana, matematica, storia ed inglese) le attività vengono organizzate sdoppiando, quando possibile, i due gruppi che compongono la pluriclasse”.*

(I.C. di Fonzaso e Lamon - Plesso di Fonzaso “ai Caduti” - Scuola primaria)

*“Nella nostra scuola è presente una pluriclasse formata da alunni di classe 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup>, che lavorano per la maggior parte delle ore nelle rispettive aule. Le attività svolte in pluriclasse sono: religione, educazione motoria, arte e immagine, musica, tecnologia. In questi momenti i bambini usufruiscono di aule più spaziose, organizzate in modo diverso dalle lezioni che si svolgono in classe. In aula i banchi, causa pandemia Covid, sono separati. Durante i momenti comuni i bambini vengono riuniti su grandi tavoli e operano in piccoli gruppi”.*

(IC “Ramiro Fabiani” – Barbarano Mossano – Plesso “Dante Alighieri” di Albettono – Scuola primaria)

Le cosiddette “attività comuni” vengono affrontate con maggiore facilità coinvolgendo livelli diversi, permettendo così al docente di rivedere l'organizzazione dello spazio e superare la rigida separazione che viene attuata per le discipline di base o per quelle dove il docente non intravede la possibilità di lavorare a rotazione o a spirale. In caso

di attività di recupero, potenziamento, approfondimento disciplinare, il gruppo classe si sdoppia in aule differenti.

*“Nella tri-classe abbiamo creato due spazi rispettivamente dedicati all’italiano (lettura e strumenti didattici) e alla matematica (materiali laboratoriali)”.*

(IC Gallio - Plesso Rotzo - Scuola primaria)

*“La pluriclasse del plesso di S. Erasmo (composta da 6 alunni e comprensiva di tre classi, 2<sup>^</sup>, 3<sup>^</sup> e 5<sup>^</sup>) dispone di due spazi d’aula, uno dedicato alle materie umanistiche e uno alle materie scientifiche, che non assumono particolari configurazioni se non una diversa disposizione dei banchi in base alle esigenze didattiche di volta in volta adottate”.*

(IC Foscolo-Murano, Burano, S. Erasmo - Plesso di “Alvise Vivarini” - Scuola primaria)

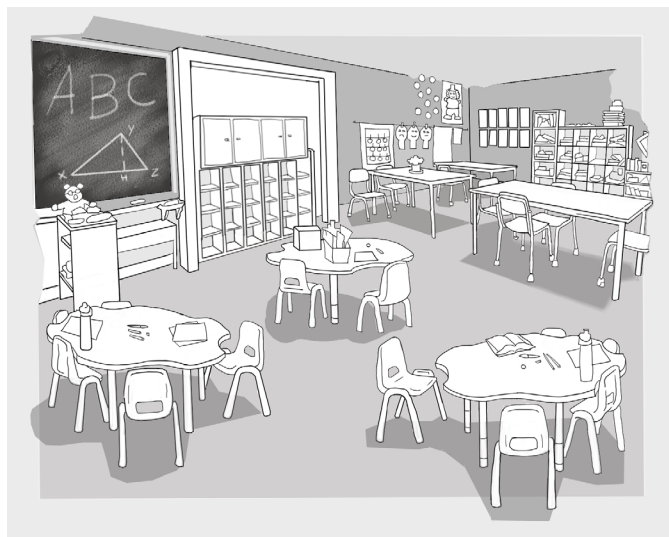
### 4.3 Il valore degli arredi in pluriclasse

Per quanto concerne gli arredi in generale, là dove presenti:

- fungono da elemento coesivo e identitario dei differenti livelli presenti nell’aula pluriclasse;
- sono funzionali alle metodologie che guidano la didattica in pluriclasse e sostengono lo sviluppo di autonomia e responsabilità.

*“Nella scuola sono presenti arredi funzionali alla didattica in pluriclasse, quest’anno non tutti possono essere utilizzati; esempio: gli arredi morbidi, cuscini, servivano in biblioteca per l’ascolto; i banchi a isole. Invece possiamo utilizzare, gli armadi adibiti alla raccolta di libri; il carrello per il trasporto di materiali didattici”.*

(IC Casalserugo - Plesso A. Manzoni - Scuola primaria)



*Aula allestita con banchi ad isola e arredi funzionali per agevolare il lavoro in pluriclasse.*

Armadi museo, banchi ad isole ed arredi morbidi e supporti strumentali (ad esempio: una scaffalatura con spazi riservati ad ogni bambino per riporre il materiale d'uso) sostengono attività basate sull'autonomia e svolgono anche una funzione inclusiva o comunque di aiuto in situazioni di disabilità.

*“Gli armadietti, inoltre, aiutano a mantenere l'aula più ordinata e a facilitare così lo spostamento degli alunni nei diversi gruppi di lavoro. Tutti questi arredi consentono agli studenti di essere molto autonomi e indipendenti nello svolgimento delle attività scolastiche, ma richiedono anche un alto grado di responsabilità”.*

(IC Bosco Chiesanuova - Plesso Erbezzo – Scuola secondaria)

*“Sono solo presenti scaffali all'interno delle classi, ci piacerebbe avere armadi museo, banchi ad isole e arredi morbidi ma non sono presenti le risorse per acquistarli. Sarebbero molto utili in quanto nella scuola sono presenti, nella pluriclasse, due bambini con disabilità (disturbo dello spettro autistico grave e sindrome di down)”.*

(IC Bosco Chiesanuova - Plesso di Corbiolo - Scuola primaria)

Non emerge, dalle risposte raccolte, una dotazione tecnologica funzionale alla gestione educativa in pluriclasse. Nonostante la presenza di LIM, carrelli mobili o video proiettori non è stato possibile attribuire, dall'analisi dei testi narrativi, una funzione educativa alla tecnologia rispetto alle metodologie didattiche applicate o rispetto alle azioni di recupero e potenziamento.



## 5. Spazi comuni in pluriclasse

di Maeca Garzia

Gli spazi comuni della scuola sono quelli in cui si realizza, letteralmente, la democrazia dell'apprendimento, l'educazione alla convivenza civile e alla cittadinanza. Non a caso, tra i fondamentali per costruire una cittadinanza attiva<sup>7</sup>, curare la democrazia è considerata una finalità che, letta in relazione ai 17 obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, comporta la sfida della trasformazione del contesto scolastico in un vero e proprio incubatore di democrazia che consenta di realizzare la dimensione sociale dell'apprendimento. Gli studenti devono dunque poter sperimentare la partecipazione in contesti di discussione e decisione, vivere la dimensione dell'agorà e dibattere su questioni varie, sperimentando ruoli e profili diversi (Ponti, 2017)<sup>[24]</sup>.

L'agorà della scuola riproduce in piccolo la grande piazza della città; l'agorà della piccola scuola riproduce la piazza del piccolo paese. La mensa delle scuole riproduce il ristorante della grande città; la mensa della piccola scuola riproduce l'osteria del piccolo paese.

Gli spazi comuni sono quelli che maggiormente permettono di connotare la scuola come seconda casa, soprattutto laddove si dia all'intera popolazione scolastica la possibilità di ripensarli.

Scuola-Città Pestalozzi<sup>8</sup>, sin dalla sua fondazione, ha dato agli spazi comuni la connotazione di spazi espressivi di scoperta e di esplorazione del mondo, "ambienti dotati di strumenti per la sperimentazione di vari linguaggi, per la manipolazione e l'osservazione" (Bianchini, 2016, p. 160)<sup>[25]</sup>. Si tratta di spazi flessibili dove fare diversi tipi di attività: yoga, danza, hip-hop in teatro, robotica e stampa in 3D in falegnameria. Si tratta di spazi comuni usati da tutte le classi per attività curricolari.

Otto Seydel (2018)<sup>[26]</sup> approfondisce, invece, una serie di soluzioni concrete emerse dalla riflessione sugli spazi educativi in Germania che possono essere, attraverso un'attenta lettura, particolarmente confacenti alle dinamiche d'insegnamento-apprendimento in pluriclasse e/o in piccola scuola. Partendo dal presupposto che l'aula tra-

7. Cfr. *Linee guida per l'educazione globale. Un manuale per educatori per capire e realizzare l'educazione globale*, Consiglio d'Europa, 2008.

[24] Ponti C. (a cura di) (2017). *Linee Guida per una scelta capace di educare alla cittadinanza*, CVS, Bergamo.

8. Scuola-Città "Pestalozzi" è una scuola statale sperimentale situata a Firenze e fortemente impegnata ad attuare forme di sperimentazione metodologica e didattica, a promuovere la partecipazione di alunni e insegnanti alla realizzazione dei progetti e al rinnovamento dei curricula attraverso una didattica laboratoriale (<https://www.scuolacittapestalozzi.it/>).

[25] Bianchini, M. (2016). *Abitare la scuola: Scuola-Città Pestalozzi*. In G. Biondi, S. Bozzi, L. Tosi (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralea Edizioni, Firenze.

[26] Seydel, O. (2018). *Aula - Cluster - Paesaggio didattico aperto. Tre diverse linee di sviluppo per la progettazione delle scuole in Germania*. In Borri S. (ed.), *The Classroom has Broken Changing School Architecture in Europe and Across the World*, INDIRE, Firenze.

dizionalmente intesa non sia più sufficiente a rispondere da sola alle esigenze di una didattica attiva, lo studioso presenta tre concetti che dovrebbero ispirare e guidare la realizzazione di nuovi ambienti in cui la dimensione “comune” è molto caratterizzante: l'*aula plus*, il *cluster* e il *paesaggio didattico*. Con l'*aula plus*, Seydel propone un'estensione della classe convenzionale mediante spazio aggiuntivo e/o aule di gruppo collegate; con il *cluster* prefigura una combinazione di diverse aule spazialmente contigue e accessibili composte da aree funzionali e unità socio-spaziali indipendenti; con il *paesaggio didattico* sostiene una dissoluzione delle aule tradizionali a favore di grandi aree completamente o parzialmente aperte. Tali soluzioni aprono una serie di interessanti possibilità didattiche e organizzative legate agli spazi comuni.

Il *cluster* in particolare permette diverse soluzioni: spazi che prevedono un accorpamento orizzontale per anno scolastico (ad esempio “tutte le classi seconde”), spazi che prevedono un accorpamento verticale con la configurazione di vere e proprie “case di apprendimento” (ad esempio dalla prima alla quinta della sezione “c” - modello altamente funzionale alle pluriclassi uniche delle piccole scuole) o ancora *cluster-dipartimenti* in cui gli spazi sono accorpati sotto la stessa area tematica o disciplinare (ad esempio l'area umanistica, scientifica, espressiva- molto funzionali ai momenti di organizzazione del curriculum a spirale). L'area del corridoio viene nel cluster concepita come “centro comune aperto”, spesso definito “Forum”, “Piazza del mercato”, “Punto d'incontro”, su cui devono poter affacciarsi le classi. Un *cluster* forma, in buona sostanza, una “piccola scuola nella grande organizzazione scolastica” ed è per questo - tra i tre - forse il concetto maggiormente rappresentativo di una piccola scuola con pluriclassi. Questo modello, inoltre, è particolarmente importabile per le scuole molto grandi, in quanto consentirebbe agli studenti di uscire dalla ristretta comunità di classe ricevendo un orientamento sociale chiaro e gestibile. Anche il *paesaggio didattico* permette molteplici soluzioni organizzative basate sulla dimensione “comune”. Esso può essere strutturato liberamente, ma può anche prevedere aree funzionali. In questo caso viene meno la coincidenza tra spazio e gruppo classe (aula tradizionale) oppure tra spazio e disciplina (aula-laboratorio disciplinare) e le aree sono utilizzate in base alla modalità di lavoro e alla dimensione del gruppo di lavoro (possiamo avere, ad esempio, l'area

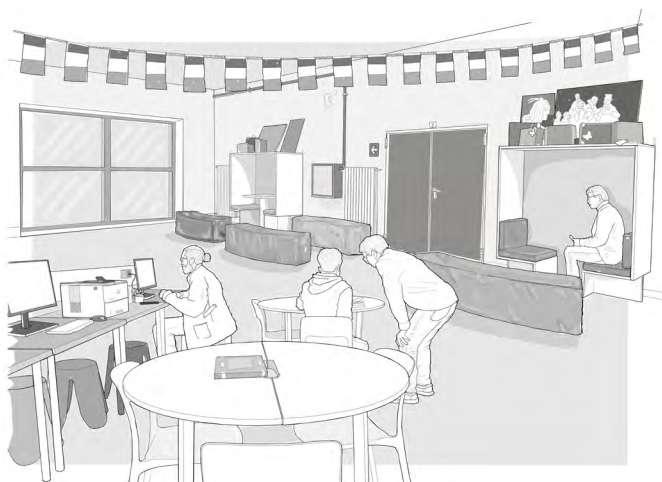
input, l'area per piccoli gruppi, l'area del silenzio). Da un punto di vista logico, si potrebbe anche dire che il *paesaggio didattico aperto* è un *cluster* con un centro sovradimensionato e piccole aree laterali ottenute con divisori mobili, installazioni trasparenti (vetro o tende colorate o trasparenti) e piccoli raggruppamenti di sedute mobili e ottimizzati acusticamente, confacenti a creare temporaneamente delle aree di lavoro protette piccole o grandi. I *paesaggi didattici aperti* si rifanno alle scuole "open space" degli anni '60 e '70 negli Stati Uniti. "Inizialmente erano organizzati come un'area quasi completamente aperta. Questo concetto è stato ulteriormente sviluppato negli anni successivi, in particolare nelle scuole scandinave. Elementi strutturali semitrasparenti hanno ridotto il potenziale di interferenza che può essere causato in particolare dal rumore negli ambienti completamente aperti" (Seydel, 2018, p. 177).

L'aula *plus*, molto congeniale ai momenti di organizzazione del curriculum parallelo (Garzia, 2021)<sup>[27]</sup>, prevede l'ingrandimento dell'aula convenzionale, a spese di altre aree della scuola. "Per questo ingrandimento si possono identificare quattro varianti: 1. La superficie totale della classe viene aumentata: fino a 100 m<sup>2</sup> o anche più. 2. Viene previsto un ambiente accessorio laterale semi-aperto o separato da un muro, ma collegato da una porta e da una finestra più grande o più piccola. 3. Due classi condividono un ambiente comune centrale. 4. Due classi possono all'occorrenza essere unite in un'unica grande aula grazie ad un divisore mobile" (Seydel, 2018, p. 174). Se la superficie di un'aula *plus* è davvero abbastanza grande e l'arredamento è facile da spostare, questo modello offre opzioni educative altamente flessibili alla gestione di una pluriclasse. Rispetto agli altri due modelli, questo consentirebbe infatti all'insieme della classe il passaggio più rapido tra le diverse modalità di insegnamento-apprendimento e organizzazione del curriculum, permettendo all'insegnante di mantenere il controllo diretto in tutte le fasi della lezione.

In condizioni di organizzazione spaziale tradizionale esulante dalle concettualizzazioni di cui sopra, però, come si evince dall'analisi delle scuole venete prese in considerazione nel presente lavoro, quando si parla di spazi comuni di una piccola scuola non è tanto semplice immaginare un uso diverso che di essi se ne possa fare rispetto ad una grande scuola, soprattutto laddove si voglia specificarne l'utilizzo per la pluri-

[27] Garzia, M. (2021). *Analisi di un caso di buone pratiche in pluriclasse. Una ricerca osservativa*. In: (a cura di): Mangione G., Cannella G., Rivoltella P.C., *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche*, Morcelliana Scholè, Brescia, pp. 149-167.

classe. Ad esempio, la mensa di una grande scuola accoglie bambini di diversa età così come quella di una piccola scuola che accolga solo o anche pluriclassi; oppure, nei corridoi di una piccola scuola camminano e si incontrano alunni di diversa età così come in quelli di una grande scuola. *“Gli spazi comuni della scuola vengono utilizzati da tutti gli alunni della Secondaria (sia dalla pluriclasse sia dalla classe 3<sup>a</sup> ...non hanno alcun ruolo particolare nella gestione della pluriclasse”* (IC Fonzaaso e Lamon - Scuola secondaria di primo grado di Sovramonte).



*Spazio comune configurato come “paesaggio didattico” con aree e arredi funzionali al lavoro di gruppo, allo studio individuale e alla socializzazione.*

Anche se, a ben pensare, tra gli spazi condivisi, quelli forse maggiormente connotabili per caratteristiche distintive in presenza di pluriclassi sono proprio i corridoi che *“vengono utilizzati come spazi di lavoro per la suddivisione della pluriclasse in sottogruppi, la mensa ha solo ruolo di refettorio, la palestra viene utilizzata per attività di ampliamento formativo (staffette per lo studio, giochi linguistici...)”* (IC Gallio – Scuola primaria di Rotzo).

In emergenza COVID-19 anche nelle grandi scuole si è fatto ricorso ai corridoi come prolungamento dell’aula, per garantire il distanziamento, mettendo a sistema una pratica che generalmente nei momenti di curricolo parallelo (Garzia, 2021) in pluriclasse viene spesso adotta-

ta indipendentemente dall'emergenza sanitaria. In ogni modo,

*“gli spazi condivisi, hanno una validità non solo funzionale ma anche di socializzazione e di partecipazione condivisa. Abbiamo un ambiente comune: un grande atrio, utilizzato come spazio polifunzionale, in quest'ultimo si organizzano attività che richiedono grandi spazi es: attività di geometria relativa alla misurazione di figure, attività di musica con gli strumenti, attività di lettura animata curata dagli alunni più grandi, laboratori di educazione civica. Le mense vengono utilizzate per lo svolgimento di laboratori di educazione alimentare”* (IC Casalserugo - Plesso A. Manzoni).

È anche vero che gli spazi comuni sono stati quelli maggiormente penalizzati dall'attuale situazione epidemiologica in costanza della quale si sta producendo il seguente Atlante.

*“Il salone comune è stato suddiviso in angoli a seconda della pluriclasse di appartenenza, in questi spazi sono presenti tavoli, sedie e scaffalature contenenti una scatola per ogni alunno. In tempi precedenti al COVID nel salone comune era stata allestita una piccola biblioteca scolastica con angoli morbidi e accoglienti per favorire la promozione alla lettura. Negli anni scorsi inoltre veniva utilizzato lo spazio mensa sotto il salone, ma essendo presente all'interno del plesso una sezione della Scuola dell'Infanzia si è optato, per questioni di sicurezza, per una netta suddivisione degli spazi. L'aula mensa ora viene utilizzata come stanza per il riposo dei bambini dell'Infanzia e pertanto non risulta utilizzabile dalla scuola Primaria”* (Scuola primaria di Selva di Progno).

*“Spazio mensa: la pluriclasse, quest'anno, usufruisce di uno spazio esclusivo: un'aula al primo piano, predisposta con banchi distanziati e adibita a refettorio. Corridoi: per garantire il distanziamento nelle aule, quest'anno le aule hanno dovuto essere svuotate da tutti gli arredi e gli accessori superflui, compresi alcuni banchi, da sempre predisposti ad accogliere gli zaini degli alunni. Al fine di “alleggerire” lo spazio-aula, pertanto, gli alunni, da quest'anno, ripongono gli zaini nei corridoi, in corrispondenza del proprio attaccapanni”* (Istituto Comprensivo: “Ramiro Fabiani” di Barbarano Mossano – Plesso “Europa” di Mossano - Scuola primaria).

*“Al mattino i corridoi sono utilizzati per la suddivisione delle classi, prima del suono d’inizio delle lezioni. L’ampio salone viene usato per i momenti ricreativi e l’accoglienza del mattino. La mensa, che si trova al piano inferiore della scuola, viene usata il martedì, unico giorno del rientro pomeridiano, per il pasto comune. Questo spazio è stato suddiviso in tre locali diversi per motivi di sicurezza. Anche l’ampio cortile è stato delimitato e la pluriclasse usufruisce di una zona spaziosa dove i bambini possono giocare o partecipare a giochi organizzati” (Istituto Comprensivo “Ramiro Fabiani” di Barbarano Mossano – Plesso “Dante Alighieri” di Albettono – Scuola primaria).*

Come anticipato, il momento storico in cui è stato scritto questo lavoro ha reso particolarmente difficile caratterizzare l’uso che degli spazi comuni viene fatto nelle piccole scuole con pluriclassi che caratterizzano il nostro campione. Proprio la dimensione “comune” è quella che infatti ha maggiormente risentito dell’emergenza sanitaria ancora in corso. Del resto, dall’analisi fatta è evincibile che spesso l’utilizzo che degli spazi condivisi viene normalmente fatto nelle scuole di piccole dimensioni è stato naturalmente acquisito in questo particolare momento storico dalle grandi scuole che, anche in condizioni di ordinarietà, si auspica seguano i virtuosi modelli organizzativi degli spazi adottati da quelle piccole.

## 6. Spazi esterni in pluriclasse

di Rudi Bartolini

In ambito pedagogico-educativo, l'attenzione ai luoghi dell'apprendimento, fra cui gli spazi esterni alla scuola, ha una lunga tradizione ed è spesso legata alle riflessioni sul rapporto fra educazione ed esperienza. John Dewey sosteneva che i saperi vengono acquisiti dai discenti, e si accrescono, attraverso l'osservazione e il contatto diretto con la realtà e gli spazi circostanti: "non si può trascurare l'importanza, ai fini educativi, della conoscenza intima acquisita con la natura, con le cose e i materiali reali, con i processi effettivi della loro manipolazione, con la conoscenza delle loro particolari necessità e fruizioni" (Dewey, 1981)<sup>[28]</sup>. Paulo Freire (1970, p. 74)<sup>[29]</sup> osservava come "non esistono uomini senza mondo e senza realtà, il movimento parte dai rapporti uomini/mondo. Cioè il punto di partenza si trova sempre negli uomini, nel loro qui e nel loro adesso, che costituiscono la situazione in cui si trovano ora immersi, ora emersi, ora inseriti". Lewis Mumford parlava di "regional survey", un metodo di studio in cui ogni aspetto delle scienze e delle arti è collegano direttamente e costantemente all'esperienza dello studente nel luogo e nella comunità di riferimento; e sottolineava come la "regional survey" dovesse iniziare con l'esplorazione da parte del bambino degli spazi a lui più prossimi, come il suo cortile o il suo quartiere (Mumford, 1946)<sup>[30]</sup>.

Più recentemente David Orr, in un articolo del 1992, collega l'educazione alla vita all'aria aperta e allo studio di tutte le discipline attraverso la lente unificante del luogo, gli spazi esterni sono visti come laboratori che forniscono i materiali pratici per attivare i processi di apprendimento e favoriscono la formazione della conoscenza attraverso esperienze comunitarie. Si parla così di outdoor learning, definito come "that which is beyond the walls of the indoors" (Zink & Burrows, 2008)<sup>[31]</sup>, secondo diversi autori in grado di porre in essere esperienze di apprendimento più motivanti e stimolanti per gli allievi (Dillon *et al.*, 2006; Nundy, 2001; Peacock, 2006; Bell *et al.*, 2009)<sup>[32]</sup>. Harris (2017)<sup>[33]</sup> sostiene che spostarsi dal consueto ambiente di apprendi-

[28] Dewey J., "The School and Social Progress", in J. McDermott, ed., *The Philosophy of John Dewey* (Chicago: University of Chicago Press, 1981), 457.

[29] Freire P. (2002), *Pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino. (ed. or. *Pedagogia do oprimido*, Herder and Herder, New York 1970).

[30] Mumford L. (1946). *Values for Survival: Essays, Addresses and Letters on Politics and Education*. New York: Harcourt, Brace and Company.

[31] Zink R. and Burrows L. (2008), 'Is what you see what you get?' *The production of knowledge in between the indoors and the outdoors in outdoor education*, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13:3, 251–265.

[32] Dillon J., Rickinson M., Teamey K., Morris M., Choi M. Y., Sanders D. and Benefield P. (2006), *The value of outdoor learning School*, *Science Review*, 87, 107–111.

Nundy S. (2001), *Raising achievement through the environment: the case for fieldwork and field centres*, NAFSO, Walsall.

Peacock A. (2006), *Changing minds: the lasting impact of school trips*, University of Exeter, Exeter.

Bell P., Lewenstein B., Shouse A. W. and Feder M. A. (eds) (2009), *Learning science in informal environments: people, places and pursuits*. National Academies Press, Washington DC.

[33] Harris F. (2017), *Outdoor learning spaces: the case of forest school*, *Area*, June. DOI: <https://doi.org/10.1111/area.1236>.

mento dell'aula a uno spazio esterno ha un impatto sotto diversi punti di vista:

- gli ambienti di apprendimento all'aperto sono spazi fisici meno strutturati e formali rispetto all'aula e consentono una maggiore mobilità fisica ai ragazzi;
- sono spazi di apprendimento più liberi in termini di norme e aspettative circa il comportamento, questo rende liberi i ragazzi sia nell'immaginazione che nelle azioni, riducendo così lo stress, migliorando la concentrazione e dando una maggiore motivazione all'apprendimento;
- tolti dalla dotazione standard dell'ambiente scolastico (banchi, sedie, penne, righe), i bambini usufruiscono dell'affordances degli oggetti naturali, non associati a modelli di utilizzo consueti, si apre dunque la possibilità di essere più fantasiosi e innovativi nelle esperienze d'apprendimento;
- all'aperto cambiano gli spazi e conseguentemente le dinamiche relazionali e sociali, essendo il processo di apprendimento meno formale e strutturato si osserva una maggiore libertà di interazione tra bambini, che possono scegliere a chi essere vicino e con chi collaborare, ciò incoraggia comportamenti pro-sociali che possono avere impatti benefici sulla coesione della classe.

Nel 2006, il Department for Education and Skills del Governo britannico ha pubblicato "*Learning Outside the Classroom MANIFESTO*" in cui vengono individuati gli spazi "*outside the classroom*" usati più comunemente dalle scuole: dai luoghi più lontani che necessitano di star via più giorni, fino a quelli più prossimi quali il cortile e gli spazi di pertinenza della scuola. Questi ultimi vengono descritti come aree ricche di risorse che offrono eccellenti opportunità di apprendimento e di gioco, sia formali che informali, e possono fornire spunti per affrontare tematiche ambientali importanti come quelle legate all'uso dell'energia e al trattamento dei rifiuti.

Se la riflessione sull'utilizzo degli spazi esterni all'aula e sull'outdoor education è avviata da tempo, come abbiamo cercato di far emergere in questi brevi passaggi, pressoché assente è invece la letteratura specifica circa il ricorso a tali spazi da parte delle scuole con pluriclassi. Essendo spesso le scuole con pluriclassi collocate in contesti rurali

piuttosto isolati e periferici, si potrebbe supporre un frequente ricorso agli spazi esterni in linea con le scuole che si trovano in contesti analoghi (Olivares & Jiménez, 2015)<sup>[34]</sup>. Ad esempio, l'educazione all'aria aperta è comune tra molte pluriclassi presenti nelle piccole scuole ad Ovest della Norvegia: molte delle quali organizzano mezza giornata o un'intera giornata al di fuori dell'edificio scolastico almeno una volta a settimana e la didattica nell'ambiente circostante è pianificata in relazione al curriculum e in rispondenza agli obiettivi delle discipline o degli argomenti chiave del piano scolastico (Bergersen, 2004)<sup>[35]</sup>. Gli spazi aperti utilizzati per migliorare l'attività didattica in pluriclasse sono spesso legati a strategie di *Daily Experience* (UNESCO, 2013; Mangione, 2021) volte a connettere la didattica con l'ambiente locale. Nelle situazioni di *Daily experience* il docente prova a costruire, intorno all'argomento oggetto della lezione, elementi di raccordo con la cultura e con le tradizioni locali che lo studente vive quotidianamente aiutandolo così nella comprensione; il percorso viene quindi arricchito con attività in spazi esterni adeguate ai differenti livelli presenti nella pluriclasse. Un primo passo verso la definizione di un curriculum locale (Tronsmo e Nerland, 2018)<sup>[36]</sup>.

Dall'analisi delle scuole venete prese in considerazione nel presente lavoro emerge un frequente ricorso agli spazi esterni di pertinenza (soprattutto durante i mesi della bella stagione), anche se non sempre strutturato e costante. Diverse scuole utilizzano questi spazi per la ricreazione, nei momenti di pause e per varie attività ludiche volte a migliorare la socializzazione fra gli allievi:

*“Gli spazi adiacenti alla scuola sono usati [...] in tutti i momenti di pausa”*

(IC Puos D'Alpago - Scuola secondaria di secondo grado di Chies D'Alpago)

*“Adiacente alla scuola c'è un ampio giardino [che] viene utilizzato come spazio per la ricreazione, durante tutto l'anno”*

(IC Casalserugo - Plesso A. Manzoni)

Risulta molto diffuso sfruttare l'ampiezza degli spazi esterni per svolgere le lezioni di educazione fisica e più in generale le attività motorie:

*“Lo spazio esterno alla scuola offre nei giorni di sole un giardino di pertinenza per le attività motorie all'aperto”*

[34] Olivares, P. A., & Jiménez, A. B. (2015). *Teaching strategies and space organisation in multigrade classrooms*. Sisyphus—Journal of Education, 3(2), 58-77.

[35] Bergersen, A. (2004). *Multigrade teaching-for pedagogical reasons or only as a necessary model?*. Retrieved from: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/149431>.

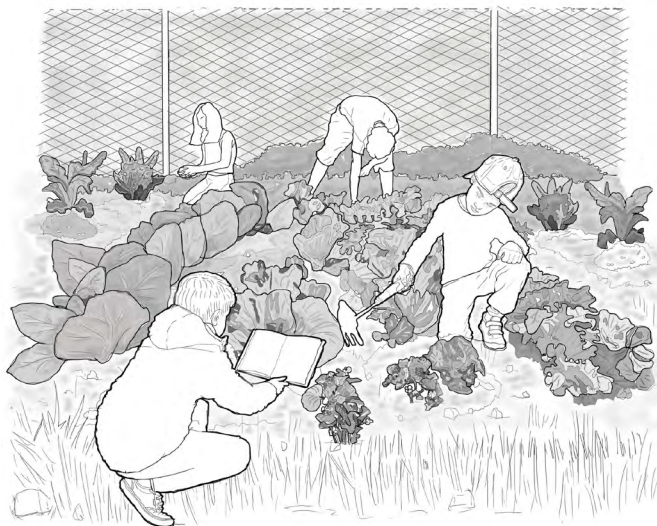
[36] Tronsmo E., Nerland M. (2018). *Local curriculum development as object construction: A sociomaterial analysis*, in “Teaching and Teacher Education”, 72 (2018), pp. 33-43.

(IC Foscolo - Murano, Burano, S. Erasmo – “Alvise Vivarini”  
di S. Erasmo)

*“Lo spazio esterno è molto ampio e curato, gli alunni svolgono  
attività motorie”*

(IC Gallio – Scuola primaria di Rotzo)

Gli spazi esterni offrono importanti opportunità didattiche quando utilizzati dalle scuole per laboratori e lavori di gruppo, magari attraverso attività di osservazione ambientale o orti didattici, sfruttandone così pienamente le specifiche *affordances*:



*La pluriclasse svolge un'attività di osservazione scientifica nell'orto didattico della scuola.*

*“Gli spazi adiacenti alla scuola sono usati per lezioni all'aperto  
(spesso legate a lavori in gruppo o giochi applicati alla didattica)  
... L'orto, realizzato anche con la collaborazione di imprese e as-  
sociazioni locali [...] viene regolarmente frequentato dagli alunni  
per le attività di preparazione, manutenzione”*

(IC Puos D'Alpago - Scuola secondaria di secondo grado di  
Chies D'Alpago)

*“Le attività [...] laboratoriali vengono svolte in modo costante all'interno del giardino scolastico del plesso”*

(IC Castelmassa - Scuola primaria di Ceneselli)

*“La scuola, per implementare l'offerta didattica utilizza l'ampio cortile e l'orto didattico ricavato dalle aiuole del giardino”*

(IC Conegliano 3 “A. Brustolon”)

*“Lo spazio esterno alla scuola offre nei giorni di sole un giardino di pertinenza per [...] i laboratori di orto e di botanica (attività presenti nell'offerta formativa del plesso)”*

(IC Foscolo - Murano, Burano, S. Erasmo – “Alvise Vivarini” di S. Erasmo)

*“Dietro alla scuola è stato creato un orto didattico, che viene curato dagli alunni che si fermano al doposcuola”*

(IC “Ramiro Fabiani” di Barbarano Mossano - Plesso Scuola Primaria “Europa” di Mossano)



*Il campo di calcio adiacente la scuola permette alla pluriclasse di imparare la matematica in modo esperienziale.*

*“Quando il tempo lo permette vengono svolte attività all’aperto, in contatto con la natura, come passeggiate e lezioni di scienze”*  
(IC Bosco Chiesanuova – Plesso Velo Veronese)

Talvolta gli spazi esterni sono utilizzati per svolgere attività aperte alla cittadinanza che coinvolgono le famiglie e la comunità locale, ad esempio rappresentazioni teatrali, mostre o iniziative di fine anno:

*“La corte interna viene solitamente utilizzata come teatro all’aperto per le rappresentazioni nell’ambito delle attività di fine anno”*  
(IC. Foscolo - Murano, Burano, S. Erasmo – “Alvise Vivarini” di S. Erasmo)

*“Questo spazio viene utilizzato, anche, per rappresentazioni teatrali, per allestire la piccola mostra relativa agli elaborati realizzati dai bambini durante tutto l’anno scolastico, per progetti di educazione stradale”*  
(IC Casalserugo - Plesso A. Manzoni)

Infine, alcune scuole, grazie ad arredi esterni o spostando banchi e sedie dall’interno all’esterno della scuola, riescono, nella bella stagione, a predisporre dei *setting* atti a svolgere attività didattiche prolungate e di varia natura all’aperto, anche maggiormente sicure nell’attuale situazione pandemica:

*“Ogni aula ha una porta-finestra che si affaccia al giardino, nei mesi più caldi si posizionano fuori i banchi disposti nei laboratori, ciò ci permette di svolgere alcune attività all’aperto”*  
(IC Casalserugo - Plesso A. Manzoni)



Gli arredi presenti nel cortile della scuola permettono, nella bella stagione, alla pluriclasse di svolgere in sicurezza lezione all’aria aperta; aumentano le opportunità didattiche e migliora la socializzazione degli alunni.

*“All'esterno della scuola, nell'ampio e panoramico cortile, sono predisposti dei tavoli e delle panche che hanno cominciato ad essere maggiormente usati, durante la bella stagione, in quanto danno la possibilità alla pluriclasse di svolgere attività all'aperto in sicurezza”*

(IC “Ramiro Fabiani” di Barbarano Mossano - Plesso Scuola Primaria “Europa” di Mossano).

Per le piccole scuole con pluriclassi si ritiene auspicabile che il ricorso agli spazi esterni venga potenziato e sistematizzato attraverso la predisposizione di curricula locali in grado di coinvolgere gli attori dei territori di riferimento.



Firenze, via M. Buonarroti 10  
+39 055.2380.301

**[www.indire.it](http://www.indire.it)**  
**[piccolescuole.indire.it](http://piccolescuole.indire.it)**

Seguici su



ISBN xxxxx