

Le piccole scuole viste dai genitori. I risultati di un'indagine condotta nell'ambito del progetto "Classi in rete"

Small schools as seen by parents. The results of a survey conducted as part of the "Classi in rete" project

Michelle Pieri

Associate Professor of Didactics and Special Pedagogy | University of Trieste | michelle.pieri@units.it

Giuseppina Rita Jose Mangione

Researcher | National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research | g.mangione@indire.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pieri M., Mangione G.R.J. (2026). Small schools as seen by parents. The results of a survey conducted as part of the "Classi in rete" project. *Pedagogia oggi*, 24(1), 215-225.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-27>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-27>

ABSTRACT

This contribution is part of the "Classi in rete" project, which was created to address the challenges faced by small schools. The "Classi in rete" model is based on the idea of having several classes work together as a single Knowledge Building community, using the opportunities offered by technology. During the pilot implementation of the model, which took place in Abruzzo during the 2020/21 school year, a qualitative survey was conducted, through focus groups, on the relationship between schools and parents. During the model's second implementation, which occurred during the 2024/25 school year in Liguria and involved 15 comprehensive schools, 28 schools, 69 teachers, 448 students and 32 classes (17 of which were multi-grade), a questionnaire was devised for the parents. The study's objectives were to understand parents' views on small schools and their expectations of the project. This contribution will present and discuss the main findings of this survey.

Questo contributo è parte del progetto "Classi in rete", che è stato realizzato per affrontare le sfide che contraddistinguono le piccole scuole e si basa sull'idea di far lavorare più classi insieme come un'unica *Knowledge Building community* grazie alle opportunità offerte dalle tecnologie. Durante l'implementazione pilota del modello "Classi in rete", che è avvenuta in Abruzzo durante l'anno scolastico 2020/21, è stata realizzata un'indagine qualitativa, tramite focus group, sul rapporto scuola-genitori (Pieri, Mangione, 2023). La seconda implementazione del modello, che è stata realizzata nell'anno scolastico 2024/25 in Liguria e ha coinvolto 15 istituti comprensivi, 28 scuole, 69 docenti, 448 studenti e 32 classi, delle quali 17 erano pluriclassi. Nella seconda implementazione è stato costruito un questionario rivolto ai genitori finalizzato a comprendere, da una parte, come i genitori vedono le piccole scuole, dall'altra, quali sono le loro aspettative nei confronti del progetto "Classi in rete". Nel contributo verranno presentati e discussi i principali risultati emersi da questa indagine.

Keywords: small schools, parents, "Classi in rete" project, home-school relationship

Parole chiave: piccole scuole, genitori, progetto "Classi in rete", rapporto scuola-genitori

Received: March 31, 2026

Accepted: May 11, 2026

Published: June 19, 2026

Credit author statement

A Michelle Pieri si devono i paragrafi 2. *Metodologia*, 3. *Principali risultati* e 4. *Discussione dei risultati*. A Giuseppina Rita Jose Mangione si devono i paragrafi: 1. *Piccole scuole, famiglie e innovazione: una rilettura del rapporto scuola-famiglia nel dibattito pedagogico internazionale* e 5. *Abitare le tensioni: famiglie e innovazione nella piccola scuola tra sfide e prospettive di sviluppo*.

Corresponding Author:

Michelle Pieri, michelle.pieri@units.it

1. Piccole scuole, famiglie e innovazione: una rilettura del rapporto scuola-famiglia nel dibattito pedagogico internazionale

Nel panorama del dibattito pedagogico contemporaneo, le piccole scuole – frequentemente collocate in contesti rurali, montani o periferici – sono state oggetto di una progressiva riconfigurazione interpretativa che ne ha messo in discussione la tradizionale lettura in chiave deficitaria. Se una prima stagione di studi tendeva infatti a sottolinearne i limiti strutturali, in termini di scarsità di risorse, isolamento professionale e ridotta offerta curricolare, una più recente letteratura internazionale invita a considerarle come contesti educativi specifici, caratterizzati da una forte densità relazionale, da una significativa prossimità tra attori educativi e da una flessibilità organizzativa che può favorire pratiche didattiche innovative e personalizzate (Barley, Beesley, 2007; Hargreaves, Kvalsund, Galton, 2009; OECD, 2020; Mangione *et alii*, 2021; Mangione, 2023). In questa prospettiva, la piccola scuola si configura non semplicemente come una variante ridotta del modello scolastico standard, ma come un dispositivo pedagogico peculiare, in cui la dimensione comunitaria e territoriale diviene parte integrante del processo formativo.

All'interno di tale cornice, il rapporto tra scuola e famiglia assume un rilievo strategico, configurandosi come uno dei principali mediatori tra istituzione scolastica e contesto sociale. La letteratura internazionale sull'*involvement genitoriale* ha ampiamente documentato come la partecipazione delle famiglie incida positivamente sugli esiti educativi degli studenti, influenzando motivazione, engagement e successo scolastico (Epstein, 2011; Hill, Tyson, 2009; Jeynes, 2012). Tuttavia, come evidenziato da una prospettiva più recente, tale partecipazione non può essere intesa in termini meramente quantitativi o prescrittivi, ma deve essere letta come un processo complesso e situato, profondamente intrecciato con le rappresentazioni culturali, le aspettative e le condizioni di possibilità percepite dalle famiglie stesse (Goodall, Montgomery, 2014).

In questa direzione, il costrutto di *parental involvement* si è progressivamente evoluto verso una concezione più articolata, che include dimensioni quali la *parental engagement* e, più recentemente, la *parent agency*, intesa come capacità delle famiglie di agire in modo intenzionale e riflessivo nei processi educativi, contribuendo attivamente alla costruzione dei contesti di apprendimento (Goodall, 2018). Tale passaggio concettuale risulta particolarmente rilevante nei contesti di piccola scuola, dove la prossimità relazionale e la permeabilità tra scuola e comunità rendono le famiglie attori potenzialmente co-costitutivi dei processi educativi, piuttosto che semplici destinatari delle politiche scolastiche.

La tradizione pedagogica italiana offre, in questo senso, contributi significativi per comprendere la natura di tale relazione. Autori come Bertolini (1988) e Milani (2010) hanno sottolineato come il rapporto scuola-famiglia debba essere interpretato non in termini funzionali o strumentali, ma come spazio di co-costruzione educativa, fondato sul riconoscimento reciproco e sulla corresponsabilità. Analogamente, Don Milani (1967), nella sua esperienza di Barbiana, ha mostrato come il coinvolgimento delle famiglie e della comunità possa diventare leva fondamentale per contrastare le disuguaglianze educative, anticipando una visione della scuola come istituzione profondamente radicata nel tessuto sociale. Più recentemente, studi italiani (Pieri, Malafrente, 2022; Pieri, Mangione, 2023) hanno evidenziato come la partecipazione delle famiglie nelle piccole scuole non sia un dato spontaneo, ma richieda dispositivi pedagogici intenzionali capaci di trasformare la vicinanza territoriale in autentica alleanza educativa (Hargreaves, O'Connor, 2018).

In questo quadro teorico, un elemento di crescente interesse riguarda le percezioni delle famiglie rispetto alla scuola e al proprio ruolo educativo. Le ricerche mostrano come tali percezioni – intese come sistemi di credenze, aspettative e rappresentazioni – influenzino in modo significativo le modalità e l'intensità della partecipazione (Hoover-Dempsey, Sandler, 1997; Walker *et alii*, 2005). In particolare, il modello di Hoover-Dempsey e Sandler evidenzia come il coinvolgimento genitoriale sia fortemente condizionato da tre fattori principali: la costruzione del ruolo genitoriale, il senso di autoefficacia e le opportunità di coinvolgimento offerte dalla scuola. Tali dimensioni risultano particolarmente sensibili nei contesti di piccola scuola, dove le famiglie possono oscillare tra una percezione di maggiore accessibilità e una percezione di inadeguatezza rispetto alle richieste scolastiche.

Studi condotti in contesti rurali e periferici mostrano, infatti, come le famiglie tendano talvolta a interpretare il proprio ruolo in termini limitati, confinandolo al supporto logistico o alla vigilanza sulla frequenza scolastica, senza riconoscersi come soggetti legittimati a intervenire nei processi educativi (Kalaoja,

Pietarinen, 2009; Corbett, 2015). Tale auto-limitazione non è riconducibile a una mancanza di interesse, ma piuttosto a dinamiche di distanza culturale, a esperienze scolastiche pregresse e a forme di disuguaglianza simbolica che incidono sulla possibilità di prendere parola nello spazio educativo (Lareau, 2018). In questo senso, le percezioni familiari non rappresentano soltanto un esito, ma una condizione strutturante dei processi di partecipazione.

Se si sposta lo sguardo sul tema dell'innovazione scolastica, la rilevanza di tali percezioni appare ancora più evidente. La letteratura evidenzia come i processi di innovazione – siano essi di natura didattica, organizzativa o tecnologica – non possano essere considerati come interventi neutri o autosufficienti, ma richiedano una legittimazione sociale e culturale che si costruisce anche attraverso il riconoscimento da parte delle famiglie (Fullan, 2016; Hargreaves, O'Connor, 2018). In particolare, nei contesti di piccola scuola, dove la dimensione comunitaria amplifica la visibilità e l'impatto delle trasformazioni, le percezioni genitoriali possono agire sia come fattori abilitanti sia come elementi di resistenza.

Ricerche recenti mostrano come le innovazioni educative risultino più efficaci quando le famiglie ne comprendono il senso pedagogico e le percepiscono come coerenti con i propri valori educativi e con le aspettative di sviluppo dei figli (Goodall, 2018; OECD, 2020). Al contrario, una distanza interpretativa tra scuola e famiglie può generare forme di disallineamento che si traducono in scarsa partecipazione, diffidenza o adesione superficiale ai cambiamenti proposti. In questa prospettiva, le opinioni delle famiglie non possono essere ridotte a indicatori di soddisfazione, ma devono essere considerate come dispositivi interpretativi attraverso cui leggere la sostenibilità e la profondità dei processi innovativi.

Inoltre, la specificità della piccola scuola introduce ulteriori elementi di complessità. La prossimità relazionale, spesso indicata come uno dei principali punti di forza di tali contesti, non garantisce di per sé una partecipazione significativa. Come evidenziato in Chipa *et alii* (2023), la vicinanza può tradursi tanto in collaborazione quanto in forme di controllo sociale o in relazioni informali che non incidono sui processi educativi. Ne consegue che la trasformazione della prossimità in alleanza educativa richiede un lavoro pedagogico intenzionale, orientato alla costruzione di spazi di dialogo, riconoscimento e co-progettazione.

Alla luce di queste considerazioni, appare evidente come lo studio delle percezioni delle famiglie nelle piccole scuole assuma un valore strategico per comprendere le condizioni di possibilità dell'innovazione educativa. Indagare tali percezioni significa, infatti, esplorare il modo in cui le famiglie interpretano il cambiamento, negoziano il proprio ruolo e si posizionano rispetto ai processi di trasformazione della scuola. In questo senso, la ricerca qui presentata si colloca all'interno di un filone di studi che riconosce alle famiglie una funzione attiva nella costruzione degli ecosistemi educativi, assumendo le loro opinioni non come variabili accessorie, ma come elementi costitutivi dei processi di innovazione nelle piccole scuole.

L'obiettivo del presente contributo è analizzare le percezioni e le aspettative dei genitori coinvolti nella seconda implementazione del progetto "Classi in rete", al fine di comprendere come le famiglie interpretino la specificità della piccola scuola e il ruolo dell'innovazione tecnologica e organizzativa nei processi educativi. In particolare, la ricerca si articola attorno a tre domande principali: (1) come i genitori percepiscono le caratteristiche strutturali e pedagogiche delle piccole scuole; (2) quali rappresentazioni emergono rispetto alle pluriclassi, all'uso delle tecnologie e al legame con il territorio; (3) quali aspettative le famiglie attribuiscono al progetto "Classi in rete" in termini di ampliamento delle opportunità educative e relazionali.

Il valore aggiunto del contributo rispetto alla letteratura esistente consiste nell'integrare la riflessione teorica sulle piccole scuole e sull'innovazione educativa con l'analisi empirica delle percezioni familiari in un contesto di sperimentazione concreta. Sebbene numerosi studi abbiano approfondito il rapporto scuola-famiglia nei contesti rurali e periferici, risultano ancora limitate le ricerche che indagano in modo specifico il punto di vista dei genitori rispetto a processi di innovazione didattica mediati dalle tecnologie e sviluppati attraverso reti di scuole. In questa prospettiva, il contributo intende offrire elementi utili per comprendere il ruolo delle famiglie nella sostenibilità e nella legittimazione dei processi innovativi nelle piccole scuole.

2. Metodologia

Nel corso dell'implementazione pilota del modello "Classi in rete", che è avvenuta in Abruzzo durante l'anno scolastico 2020/21, è stata realizzata un'indagine qualitativa, tramite focus group, sul rapporto scuola-genitori (Pieri, Mangione, 2023). Da questa indagine è emerso che i genitori, che svolgono un

ruolo fondamentale nel sostenere l'innovazione scolastica e nel promuovere la trasformazione sistemica (Epstein, 2019), percepiscono le piccole scuole sia come una risorsa che come una sfida. Pur apprezzando le relazioni strette e l'attenzione personalizzata che di norma caratterizzano questi contesti, permangono preoccupazioni relative all'isolamento, alle opportunità limitate e alle risorse insufficienti. I genitori degli alunni coinvolti nel progetto "Classi in rete" nei focus group hanno sottolineato il suo potenziale di ripensare le piccole scuole come ambienti inclusivi e innovativi in grado di affrontare queste sfide.

I risultati emersi dai focus group realizzati durante l'implementazione pilota hanno costituito la base per la costruzione del questionario utilizzato nella seconda implementazione del modello. In particolare, dall'analisi qualitativa erano emersi alcuni nuclei tematici ricorrenti nelle rappresentazioni genitoriali: il rapporto tra isolamento territoriale e opportunità educative, il valore attribuito alla dimensione relazionale delle piccole scuole, le percezioni relative alle pluriclassi, il ruolo delle tecnologie nel superamento delle distanze geografiche e sociali e la funzione della scuola come presidio comunitario.

Tali evidenze hanno orientato la definizione delle dimensioni investigate nel questionario quantitativo, consentendo di trasformare i principali temi emersi nella fase esplorativa in aree strutturate di indagine. In questa prospettiva, il disegno della ricerca si configura come sequenziale ed esplorativo, poiché la fase qualitativa iniziale ha contribuito alla costruzione dello strumento utilizzato successivamente per ampliare e approfondire l'analisi delle percezioni genitoriali su un campione più esteso di genitori.

Per la seconda implementazione del modello "Classi in rete", che è stata realizzata, con il supporto dell'Ufficio Scolastico Regionale Liguria e della Scuola Polo individuata nell'Istituto Comprensivo Pegli, nell'anno scolastico 2024/25 in Liguria, regione caratterizzata da una particolare struttura geomorfologica, scenari infrastrutturali con varie criticità e forte flusso migratorio da Paesi terzi. Questa implementazione del modello ha interessato 15 istituti comprensivi, 28 scuole, 69 docenti, 448 studenti e 32 classi, delle quali 17 erano pluriclassi. Nell'ambito della ricerca è stato costruito un questionario rivolto ai genitori degli studenti coinvolti finalizzato a comprendere, da una parte, come i genitori vedono le piccole scuole, dall'altra, quali sono le loro aspettative nei confronti del progetto "Classi in rete". All'inizio dell'implementazione i ricercatori hanno mandato il link del questionario alle scuole coinvolte che lo hanno inoltrato ai genitori, il questionario on line è stato compilato dai genitori su base volontaria e in forma anonima. Al questionario hanno risposto 165 genitori: 149 madri e 16 padri, con età media di 42 anni (età minima: 29 ed età massima: 63) e con figli in 139 casi alla primaria e in 26 casi alla secondaria di primo grado.

La prima parte del questionario riguarda le informazioni generali (genere ed età del genitore che compila il questionario, classe frequentata dal figlio e nome del plesso e dell'istituto scolastico), la seconda parte indaga, tramite domande su scala Likert (1 = Completamente in disaccordo; 2 = In disaccordo; 3 = Neutro; 4 = D'accordo; 5 = Completamente d'accordo), le seguenti sei dimensioni individuate sulla base della letteratura relativa alle piccole scuole: 1. Isolamento geografico e sociale, 2. Numero ridotto di studenti, 3. Carenza di docenti e risorse educative, 4. Pluriclassi, 5. Capacità di innovazione e uso delle tecnologie e 6. Legame con la comunità locale. Infine, vi sono una domanda a risposta multipla (3 scelte) relativa alle aspettative connesse al progetto "Classi in rete" (Quali sono le sue principali aspettative riguardo alla sperimentazione "Classi in rete?") e una domanda a risposta multipla (3 scelte) riguardante i miglioramenti attesi a seguito della realizzazione del progetto (Secondo lei, in che modo il progetto "Classi in rete" potrebbe migliorare l'esperienza scolastica di suo/a figlio/a?).

In questo lavoro verranno presentati e discussi, alla luce della letteratura, i principali risultati emersi da questa indagine seguendo l'ordine delle domande presenti nel questionario.

3. Principali risultati

Per quanto concerne l'isolamento geografico e sociale, i genitori non ritengono che la scuola abbia difficoltà ad entrare in collegamento con altre scuole al di fuori della propria zona ("Ritengo che la scuola abbia difficoltà a connettersi con altre realtà educative al di fuori del proprio territorio." MEDIA: 1.71), né che l'ubicazione della scuola impedisca ai propri figli di ampliare le loro conoscenze ("La posizione geografica della scuola limita le opportunità di apprendimento di mio/a figlio/a." MEDIA: 1.75), né che i propri figli abbiano poche occasioni di incontrare studenti di altre scuole ("Mio/a figlio/a ha poche opportunità di interazione sociale con studenti di altre scuole." MEDIA: 2.16).

Sebbene il numero di alunni sia ridotto, i genitori non pensano che questo limiti le attività educative (“Le attività educative offerte dalla scuola sono limitate dalla scarsa numerosità degli studenti.” MEDIA: 1.62) o le opportunità di apprendimento collaborativo (“Il numero limitato di studenti nella scuola riduce le opportunità di apprendimento collaborativo per mio/a figlio/a.” MEDIA: 1.78) offerte dalla scuola ai propri figli. Anzi, ritengono che le classi meno numerose consentano agli insegnanti di dedicare più tempo a ciascun bambino (“La dimensione ridotta del gruppo classe permette agli insegnanti di prestare maggiore attenzione a mio/a figlio/a.” MEDIA: 3.95). Pertanto, i genitori coinvolti nell’indagine apprezzano il fatto che le classi sono composte da un numero limitato di alunni.

La ricerca scientifica, come si vedrà nel prossimo paragrafo, sembra indicare che le scuole di piccole dimensioni presentino una carenza di insegnanti e di risorse didattiche. Tuttavia, i genitori che hanno compilato il questionario sostengono che la scuola dei propri figli dispone di un numero adeguato di insegnanti qualificati (“La scuola dispone di un numero sufficiente di insegnanti qualificati per garantire un’istruzione di qualità.” MEDIA: 3.90) e di risorse per garantire un’istruzione di qualità, sia per risorse educative (“La carenza di risorse educative penalizza l’esperienza formativa di mio/a figlio/a.” MEDIA: 2.27) che per offerta formativa (“Ritengo che la scuola fatichi a mantenere un’ampia offerta formativa per via della carenza di risorse.” MEDIA: 2.21).

I genitori esprimono un giudizio positivo nei confronti delle pluriclassi, sostenendo che la pluriclasse non limiti l’efficacia dell’insegnamento (“La pluriclasse rappresenta una sfida che limita l’efficacia dell’insegnamento.” MEDIA: 2.33). Ritengono che gli insegnanti sappiano gestire molto bene la presenza di alunni di età diverse nella stessa classe (“Gli insegnanti gestiscono in modo efficace la presenza di studenti di età diverse nella stessa classe.” MEDIA: 4.01; “Ritengo che gli insegnanti non abbiano abbastanza tempo per dedicarsi a tutti gli studenti di età diverse presenti in classe.” MEDIA: 2.35) e che i propri figli traggano beneficio dall’interazione con compagni sia più grandi che più piccoli (“Mio/a figlio/a trae beneficio dal confronto con studenti di età diverse nella pluriclasse.” MEDIA: 3.92).

Per quanto riguarda l’innovazione e l’utilizzo delle tecnologie, i genitori ritengono che la scuola sia aperta a sperimentare nuove tecnologie per migliorare l’istruzione dei propri figli (“La scuola utilizza strumenti tecnologici moderni per migliorare l’apprendimento di mio/a figlio/a.” MEDIA: 3.96), che gli insegnanti facciano uso di metodi didattici innovativi per coinvolgere gli studenti (“Gli insegnanti adottano metodologie didattiche innovative per coinvolgere gli studenti.” MEDIA: 3.98) e che l’istituzione scolastica adotti tecnologie moderne a supporto dell’esperienza educativa (“Ritengo che la scuola sia aperta a sperimentare nuove tecnologie per arricchire l’esperienza educativa di mio/a figlio/a.” MEDIA: 4.18).

I genitori sono dell’opinione che l’istituzione scolastica attribuisca notevole importanza al proprio legame con la comunità locale e che ne utilizzi le risorse per migliorare l’esperienza educativa (“La scuola valorizza il legame con la comunità locale e ne utilizza le risorse per migliorare l’esperienza educativa.” MEDIA: 4.12). Inoltre, sostengono che la scuola sia in grado di conciliare tale legame con le opportunità di interagire con altri contesti educativi (“La scuola riesce a bilanciare il legame con la comunità locale con un’apertura verso altre realtà educative.” MEDIA: 3.98). Tale legame non viene percepito come un limite all’esposizione dei figli a prospettive più ampie (“Il forte legame con la comunità locale limita l’esposizione di mio/a figlio/a a prospettive più ampie.” MEDIA: 2).

Le aspettative principali dei genitori riguardo al progetto “Classi in rete” si concentrano principalmente sull’aumento delle interazioni con studenti di altre scuole (108), sul miglioramento delle opportunità di apprendimento collaborativo per gli studenti (92) e sull’innovazione dell’ambiente scolastico mediante l’uso della tecnologia (82). Infine, quando si è chiesto ai genitori in che modo il progetto “Classi in rete” potesse migliorare l’esperienza scolastica dei loro figli, la maggior parte di loro ha ritenuto che ciò fosse possibile creando opportunità di apprendimento con studenti di altre scuole (104), introducendo nuove tecnologie per rendere le lezioni più interattive (81) e offrendo ai docenti nuove strategie didattiche per coinvolgere gli studenti (72).

4. Discussione dei risultati

I risultati dell'indagine restituiscono un quadro complessivamente positivo della percezione che i genitori hanno delle piccole scuole coinvolte nella sperimentazione "Classi in rete", contribuendo a rimettere in discussione una rappresentazione prevalentemente deficitaria di tali contesti ancora diffusa in letteratura (Corbett, 2014). Nel complesso, emerge una tensione interpretativa tra criticità strutturali ampiamente documentate in letteratura e qualità dell'esperienza educativa percepita dai genitori che hanno risposto al questionario, suggerendo la necessità di una lettura più articolata delle piccole scuole come contesti pedagogici specifici e non meramente come versioni ridotte della scuola "standard" (Zuckerman, 2019).

In merito all'isolamento geografico e sociale, i dati evidenziano che i genitori non ritengono che la localizzazione territoriale della scuola rappresenti un fattore restrittivo per le opportunità di apprendimento o per le interazioni sociali degli studenti. Questo risultato sembra entrare in conflitto con le evidenze raccolte dalla ricerca accademica, che identifica l'isolamento, sia geografico che sociale, come caratteristica negativa predominante delle piccole scuole, correlato a fattori quali bassa densità abitativa, difficoltà di accesso ai servizi e marginalità territoriale (DeLeon, Wakefield, Hagglund, 2003; Stelmach, 2011; Ulrich-Schad, Duncan, 2018). Tuttavia, studi recenti hanno evidenziato come tali condizioni possano essere ridefinite attraverso processi di innovazione organizzativa e didattica, in particolare mediante l'uso delle tecnologie e la costruzione di reti tra scuole (Rivoltella, 2017; Mangione, Cannella, 2021). In questa prospettiva, l'isolamento non si manifesta più come una condizione deterministica, ma piuttosto come una variabile la cui incidenza dipende dalla capacità dell'istituzione scolastica di attivare connessioni e opportunità che si estendono oltre il proprio contesto locale.

Anche la dimensione del ridotto numero di alunni viene reinterpretata in chiave positiva dai genitori coinvolti nell'indagine. I genitori non la associano a una limitazione dell'offerta educativa, anche se di fatto il ridotto numero di studenti comporta un adeguamento dell'organico docente e i dirigenti scolastici per garantire un servizio di qualità agli studenti devono cercare di individuare di volta in volta soluzioni ad hoc (Mangione, Parigi, Iommi, 2022). I genitori associano la bassa numerosità delle classi a una maggiore qualità della relazione pedagogica, vedendola come condizione favorevole alla cura educativa e all'attenzione ad ogni singolo alunno. Questo dato è coerente con la letteratura che evidenzia come le piccole scuole, composte da un gruppo di studenti contenuto, favoriscano ambienti educativi caratterizzati da una maggiore prossimità relazionale, da una conoscenza reciproca più approfondita e dalla possibilità di personalizzare l'insegnamento (Petti, Triacca, 2023). L'insegnante, infatti, può più facilmente conoscere le difficoltà e le capacità dei singoli studenti, progettando e attuando percorsi personalizzati in modo più efficace rispetto a una situazione didattica standard (Rivoltella, 2015).

In relazione alla disponibilità di insegnanti e risorse didattiche, emerge una percezione complessivamente positiva, che si discosta da una parte della letteratura che segnala criticità legate al turnover del personale, alla difficoltà di stabilizzazione dei docenti e alla limitatezza delle risorse nelle piccole scuole (Tieken, 2017; Tran, Dou, 2019; Tran *et alii*, 2020). Alcuni studi sottolineano come le piccole scuole possano configurarsi come contesti caratterizzati da discontinuità professionale e difficoltà nella capitalizzazione delle pratiche didattiche (Mangione *et alii*, 2023). Tuttavia, altri contributi evidenziano che la qualità dell'esperienza educativa percepita dai genitori dipende in larga misura dalla dimensione relazionale e dalla presenza quotidiana dei docenti, più che da indicatori strutturali (Pieri, Mangione, 2023). I risultati suggeriscono dunque una distinzione tra criticità sistemiche e percezione di efficacia educativa, indicando che queste ultime possono essere mitigate da pratiche professionali efficaci e da un investimento relazionale significativo.

Il giudizio positivo espresso sulle pluriclassi rappresenta un ulteriore elemento di interesse. Dai genitori coinvolti nell'indagine le pluriclassi non vengono percepite come una configurazione problematica, ma come un contesto che favorisce apprendimento e socializzazione. Questo risultato si discosta da una visione tradizionale che associa la pluriclasse a una condizione di svantaggio (Pruneri, 2018) e si avvicina invece a prospettive più recenti che ne evidenziano il potenziale pedagogico, in particolare in relazione allo sviluppo di pratiche di apprendimento cooperativo e tutoring tra studenti sia eterogenei sia omogenei per età (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015). La letteratura sulle piccole scuole sottolinea inoltre come la pluriclasse rappresenti una componente strutturale non marginale del sistema scolastico italiano coinvolgendo circa 648.000 studenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, soprattutto nei contesti

periferici, come le isole e le zone di montagna, e come la sua efficacia dipenda fortemente dalla competenza didattica degli insegnanti (Bartolini, Zanoccoli, Mangione, 2023). I risultati suggeriscono che, quando adeguatamente gestita, essa possa essere riconosciuta dai genitori come ambiente formativo ricco e non come limite.

Per quanto concerne l'innovazione e l'uso delle tecnologie, i genitori esprimono una valutazione fortemente positiva, riconoscendo alle scuole frequentate dai loro figli apertura alla sperimentazione e adozione di metodologie innovative. Tuttavia, la letteratura evidenzia come, nelle piccole scuole, l'uso delle tecnologie sia spesso ancora ancorato a pratiche didattiche tradizionali e non pienamente orientato alla trasformazione dei processi di insegnamento-apprendimento (Pieri, Repetto, 2020). Studi recenti mostrano però che, quando inserite in una progettualità intenzionale, le tecnologie possono diventare dispositivi abilitanti per l'apertura verso l'esterno, la collaborazione tra scuole e l'ampliamento delle opportunità educative (Bruni, 2023). La percezione positiva espressa dai genitori sembra quindi cogliere la dimensione intenzionale dell'innovazione, più che la sua piena realizzazione pratica, indicando una fiducia nella direzione di sviluppo della scuola.

Il forte legame con la comunità locale emerge come uno degli elementi più chiaramente valorizzati dai genitori, che lo interpretano come una risorsa educativa e non come un limite. Questo risultato è coerente con approcci che concepiscono la piccola scuola come presidio culturale e sociale del territorio (INDIRE, 2017) e con studi che descrivono tali contesti in termini di *community education*, basata su cooperazione, responsabilità condivisa e partecipazione (Tomazzoli, 2020). La relazione tra scuola e comunità appare quindi come bidirezionale: la scuola contribuisce allo sviluppo del territorio e il territorio arricchisce l'esperienza educativa (Repetto, Pieri, 2019). I risultati suggeriscono che il radicamento locale non sia in opposizione all'apertura, ma costituisca piuttosto la base per la costruzione di reti educative più ampie.

Le aspettative dei genitori nei confronti del progetto "Classi in rete" risultano coerenti con questo quadro. Le famiglie non attribuiscono al progetto una funzione compensativa rispetto a carenze percepite, ma piuttosto un ruolo di potenziamento delle opportunità educative esistenti, in particolare attraverso l'ampliamento delle interazioni tra studenti, lo sviluppo dell'apprendimento collaborativo e l'uso delle tecnologie per rendere l'esperienza scolastica più interattiva e connessa (Mangione, Pieri, Faggioli, 2022; Pieri, Mangione, 2023). Analogamente, i miglioramenti attesi riguardano l'espansione dell'orizzonte educativo più che il superamento di criticità strutturali, indicando una visione della scuola come ambiente già qualitativamente valido, ma ulteriormente sviluppabile.

Nel loro insieme, i risultati accompagnano una lettura innovativa dei contesti normalmente additati come "difficili" e la cui poca "attrattività" per le famiglie contribuisce al calo della popolazione studentesca: dalle piccole scuole come contesti marginali da sostenere, alle piccole scuole come ambienti dotati di specifiche qualità pedagogiche da valorizzare e potenziare attraverso processi di innovazione, connessione e collaborazione. Il progetto "Classi in rete" appare quindi coerente con una visione sistemica che integra radicamento territoriale e apertura reticolare, contribuendo a ridefinire il ruolo delle piccole scuole nel sistema educativo contemporaneo.

5. Abitare le tensioni: famiglie e innovazione nella piccola scuola tra sfide e prospettive di sviluppo

L'analisi delle percezioni familiari nel contesto delle piccole scuole restituisce un quadro che, più che in termini di adesione o resistenza all'innovazione, appare interpretabile attraverso una serie di *tensioni pedagogiche*. Tali tensioni non configurano elementi di criticità in senso deficitario, ma piuttosto spazi dinamici entro cui si gioca la possibilità stessa dell'innovazione come processo condiviso e culturalmente situato.

Una prima tensione, chiaramente emergente dai dati, riguarda il *rapporto tra prossimità relazionale e partecipazione educativa*. Le famiglie riconoscono nella piccola scuola un contesto caratterizzato da vicinanza, accessibilità e familiarità; tuttavia, questa prossimità non si traduce automaticamente in forme di partecipazione intenzionale ai processi di cambiamento. Come evidenziato in studi recenti sulla dimensione relazionale dell'educazione nei contesti locali, la prossimità può rimanere una risorsa latente se non sostenuta da pratiche intenzionali di attivazione (Kvalsund, Hargreaves, 2009). I risultati della ricerca confermano dunque la necessità di distinguere tra prossimità sociale e partecipazione educativa effettiva, evidenziando il ruolo delle mediazioni pedagogiche nel trasformare la prima nella seconda.

Una seconda tensione si colloca tra fiducia istituzionale e bisogno di comprensione pedagogica. Le famiglie esprimono, nel complesso, un orientamento fiduciario nei confronti della scuola; tuttavia, tale fiducia si configura come condizionata dalla possibilità di attribuire significato alle pratiche innovative. Studi sull'engagement familiare evidenziano come la partecipazione sia fortemente influenzata dalla chiarezza comunicativa e dalla trasparenza pedagogica dei processi scolastici (Goldkind, Farmer, 2013; Hornby, Blackwell, 2018). In questa prospettiva, l'innovazione richiede non solo implementazione, ma anche traduzione culturale, affinché le famiglie possano riconoscerne il valore e collocarsi attivamente al suo interno.

Una terza tensione, particolarmente significativa, riguarda il passaggio da una logica di coinvolgimento a una logica di agency. Le evidenze raccolte mostrano come le famiglie si collochino ancora prevalentemente in una posizione di interlocuzione reattiva, più che generativa. Tale configurazione è coerente con quanto evidenziato da studi critici sul *parental involvement*, che mettono in luce il rischio di forme di partecipazione regolate dalla scuola e poco trasformative (Baecck, 2010; Vincent, 2017). In questa direzione, la prospettiva della *parent agency* consente di rileggere i dati come indicativi della necessità di costruire contesti in cui le famiglie possano sviluppare capacità di interpretazione, negoziazione e co-decisione nei processi educativi.

Infine, emerge una tensione tra innovazione come proposta scolastica e innovazione come costruzione comunitaria. I dati suggeriscono che le famiglie riconoscono e sostengono maggiormente le trasformazioni quando queste risultano radicate nel contesto e coerenti con le culture educative locali. Tale evidenza si colloca in linea con gli studi sulla *school change* che sottolineano la dimensione situata e relazionale dell'innovazione (Adewunmi, 2025). In questo senso, la piccola scuola si configura come uno spazio in cui il cambiamento può assumere una forma comunitaria, a condizione che esso venga costruito attraverso processi inclusivi e dialogici, come evidenziato anche dalle esperienze del Movimento Nazionale delle Piccole Scuole di INDIRE, che promuovono modelli di innovazione ancorati al territorio e alle reti sociali.

L'insieme di queste tensioni consente di avanzare alcune considerazioni di carattere prospettico. In primo luogo, sul piano pedagogico, emerge la necessità di superare una concezione implicita del rapporto scuola-famiglia, orientandosi verso una progettazione intenzionale della partecipazione. Ciò implica la costruzione di contesti in cui le famiglie possano contribuire alla definizione dei significati educativi, attraverso pratiche dialogiche e riflessive (Redding, Murphy, Sheley, 2011; Pushor, Amendt, 2018). In questa direzione, la corresponsabilità educativa si configura come processo dinamico di negoziazione e riconoscimento reciproco.

In secondo luogo, sul piano delle politiche educative, i risultati suggeriscono l'opportunità di considerare le famiglie come risorsa strategica per l'innovazione, piuttosto che come destinatari delle azioni scolastiche. Ciò richiede politiche capaci di sostenere infrastrutture partecipative, percorsi di accompagnamento e dispositivi di capacitazione, in grado di rafforzare il ruolo delle famiglie nei processi di cambiamento, soprattutto nei contesti di piccola scuola (OECD, 2020; Ainscow, 2020).

In questa prospettiva, il superamento delle tensioni individuate passa attraverso alcune direttrici fondamentali che la letteratura internazionale più recente riconosce come decisive nei processi di costruzione di partnership scuola-famiglia.

In primo luogo, la costruzione di *spazi di mediazione pedagogica* si configura come condizione imprescindibile per rendere l'innovazione comprensibile, discutibile e culturalmente condivisa. Studi comparativi evidenziano come le pratiche di family engagement risultino più efficaci quando integrate in modelli multi-livello che combinano comunicazione, accompagnamento e partecipazione ai processi decisionali (OECD, 2020). In questa prospettiva, la mediazione non si riduce alla trasmissione di informazioni, ma si configura come dispositivo interpretativo attraverso cui le famiglie possono accedere al senso pedagogico delle innovazioni e rielaborarlo all'interno dei propri orizzonti educativi.

In secondo luogo, lo sviluppo di *pratiche di co-progettazione* rappresenta una leva strategica per trasformare la partecipazione da forma consultiva a processo generativo. Le ricerche internazionali sulle school-family partnerships sottolineano come i modelli più efficaci siano quelli che prevedono il coinvolgimento delle famiglie nella definizione delle scelte educative e organizzative, riconoscendole come portatrici di saperi situati e competenze relazionali (Gerdes *et alii*, 2022; OECD, 2020). In tal senso, la co-progettazione consente di superare la separazione tra sfera scolastica e sfera familiare, configurando uno spazio condiviso di responsabilità educativa.

In terzo luogo, l'attivazione di percorsi di *empowerment familiare* appare decisiva per sostenere il passaggio verso forme di partecipazione consapevole e riflessiva. La letteratura evidenzia come l'empowerment dei genitori, inteso come sviluppo di competenze, autoefficacia e capacità di agency, sia strettamente correlato alla qualità dell'engagement e agli esiti educativi degli studenti (Vincent, 1996; Abbott-Chapman, Johnston, Jetson, 2017). In questa direzione, le politiche educative più avanzate tendono a promuovere interventi che supportino i genitori nel loro ruolo di co-educatori, rafforzando le loro capacità di interazione, accompagnamento e partecipazione attiva ai processi scolastici.

È nell'intreccio di queste tre direttrici – mediazione, co-progettazione ed empowerment – che la piccola scuola può configurarsi come laboratorio privilegiato di innovazione partecipata. La prossimità territoriale, lungi dall'essere un dato neutro, diventa così una risorsa pedagogica che, se intenzionalmente orientata, può sostenere la costruzione di forme avanzate di partecipazione e di una alleanza educativa consapevole. In questa prospettiva, le tensioni emerse non rappresentano ostacoli da rimuovere, ma condizioni da abitare pedagogicamente, trasformandole in opportunità per sviluppare modelli di innovazione radicati, inclusivi e condivisi.

Riferimenti bibliografici

- Abbott-Chapman J., Johnston R., Jetson T. (2017). Rural parents' school choices: Affective, instrumental and structural influences. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(3): 126-141.
- Adewunmi M.C. (2025). Parents as catalysts for structural transformation toward inclusive and sustainable development. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, 12(23): 42-64.
- Ainscow M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1): 7-16.
- Baek U.-D.K. (2010). 'We are the professionals': A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3): 323-335.
- Barley Z. A., Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22(1): 1-16.
- Bartolini R., Zanoccoli C., Mangione G.R.J. (2023), *Atlante delle piccole scuole in Italia. Mappatura e analisi dei territori con dati aggiornati all'anno scolastico 2020/21*. Firenze: INDIRE.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruni F. (2023). Didattica e tecnologie digitali a supporto delle pluriclassi. In S. Chipa et alii (eds.), *La scuola di Prossimità, Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo* (pp. 33-44). Brescia: Scholé.
- Corbett M. (2015). Rural education and out-migration: The case of a coastal community. *Journal of Rural Studies*, 37: 143-153.
- Corbett M. (2014). Toward a geography of rural education in Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(3): 1-22.
- Datnow A., Park V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. London: Routledge.
- DeLeon P.H., Wakefield M., Hagglund K.J. (2003). The behavioral health care needs of rural communities. In B. H. Stamm (ed.), *Rural behavioral health care: An interdisciplinary guide* (pp. 23-31). Washington: American Psychological Association.
- Don Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Fullan M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Epstein J.L. (2019). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In B. Werber, C. Fagnano (eds.), *School, family, and community interaction* (pp. 39-52). London: Routledge.
- Epstein J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Gerdes J. et alii (2022). True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational review*, 74(4): 805-823.
- Goldkind L., Farmer G.L. (2013). The Enduring Influence of School Size and School Climate on Parents' Engagement in the School Community. *School Community Journal*, 23(1): 223-244.

- Goodall J. (2018). Parental engagement and deficit discourses: Absolving the system and solving parents. *Educational Review*, 70(4): 464-481.
- Goodall J., Montgomery C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4): 399-410.
- Hargreaves A., O'Connor M.T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hargreaves A., Kvalsund R., Galton M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities. *International Journal of Educational Research*, 48(2): 80-88.
- Hill N.E., Tyson D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment. *Developmental Psychology*, 45(3): 740-763.
- Hry-Beihammer E.K., Hascher T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74: 104-113.
- Hornby G., Blackwell I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review*, 70(1): 109-119.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1): 3-42.
- INDIRE (2017). *Manifesto delle Piccole scuole*. In <https://piccolescuole.indire.it/il-movimento/manifesto/>
- Jeynes W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban education*, 47(4): 706-742.
- Kalaoja E., Pietarinen J. (2009). Small rural primary schools in Finland. *International Journal of Educational Research*, 48(2): 109-116.
- Kvalsund R., Hargreaves L. (2009). Reviews of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda. *International Journal of Educational Research*, 48(2): 140-149.
- Lareau A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In *Inequality in the 21st Century* (pp. 444-451). London: Routledge.
- Mangione G.R.J., Cannella G. (2021). Small school, smart schools: Distance education in remoteness conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4): 845-865.
- Mangione G.R.J., Pieri M., Faggioli M. (2022). Fare scuola a classi aperte in rete. Sperimentazione di didattica condivisa in piccole scuole isolate e con pluriclassi, *Educazione Aperta*, 11: 34-51.
- Mangione G.R.J., Parigi L., Iommi T. (2022). Insegnare nella pluriclasse: La dimensione tecnologica nell'indagine nazionale su pratiche e fabbisogni dei docenti. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 2(1).
- Mangione G.R.J. (2023). Opportunità del cambiamento. Una Rete nazionale delle Piccole Scuole. In Rapporto Italiadecide 2023, *La conoscenza nel tempo della complessità. Educazione e formazione nelle democrazie del XXI secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Mangione G.R.J. et alii (2021). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Milani L. (2010). *La corresponsabilità educativa: Scuola e famiglia nella formazione delle nuove generazioni*. Roma: Carocci.
- OECD. (2020). *Rural well-being: Geography of opportunities*. Parigi: OECD Publishing.
- Petti L., Triacca S. (2023). Fare didattica nelle pluriclassi. In L. Petti *Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Prospettive e proposte didattiche per la scuola primaria* (pp. 17-32). Milano: LED.
- Pieri M., Malafrente D. (2022). Families and Communities as Collaborators. The Small school as an Educational Community. Model at the Time of the COVID-19 Health Emergency and Beyond. In C. Borg (ed.) *Reimagining Parenthood In Diverse Contexts. A Handbook of Parent-Centred Approaches* (pp. 141-155). Malta: Faculty of Education, University of Malta Publication.
- Pieri M., Mangione G.R.J. (2023). The "Classes on the net" research project: The involvement and opinion of parents. *International Journal about Parents in Education*, 13: 1-19.
- Pieri M., Repetto M. (2020). Il ruolo delle tecnologie nelle piccole scuole montane. In M. Rui, T. Minerva (eds.), *Learning, Competencies and Human Resources* (pp. 179-184). Reggio Emilia: SIE-L.
- Pruneri F. (2018). *La pluriclasse nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Pushor D., Amendt T. (2018). Leading an examination of beliefs and assumptions about parents. *School Leadership & Management*, 38(2): 202-221.
- Redding S., Murphy M., Sheley P. (eds.) (2011). *Handbook on family and community engagement*. IAP.
- Repetto M., Pieri M. (2019). Il modello "piccola scuola come comunità educante": l'esperienza pilota della Val di Susa. *I quaderni della ricerca*, 50, 53-64.
- Rivoltella P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.

- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Stelmach B.L. (2011). A Synthesis of International Rural Education *Issues and Responses*. *Rural Educator*, 32(2): 32-42.
- Tieken M.C. (2017). The spatialization of racial inequity and educational opportunity: Rethinking the rural/urban divide. *Peabody Journal of Education*, 92(3): 385-404.
- Tran H. *et alii* (2020). Leveraging the perspectives of rural educators to develop realistic job previews for rural teacher recruitment and retention. *The Rural Educator*, 41(2): 31-46.
- Tran H., Dou J. (2019). An exploratory examination of what types of administrative support matter for rural teacher talent management: The rural educator perspective. *Education Leadership Review*, 20(1): 133-149.
- Tomazzoli E. (2020). Viaggiando tra montagne, campagne e piccole isole: le scuole primarie rurali italiane motore per lo sviluppo della comunità. *Temps d'Educació*, 59: 91-108.
- Ulrich-Schad J.D., Duncan C.M. (2018). People and places left behind: Work, culture and politics in the rural United States. *Journal of Peasant Studies*, 45(1): 59-79.
- Vincent C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': Parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5): 541-557.
- Vincent C. (1996). Parent empowerment? Collective action and inaction in education. *Oxford Review of Education*, 22(4), 465-482.
- Walker J.M.T *et alii* (2005). Parental involvement: Model revision. *The Elementary School Journal*, 106(2): 85-104.
- Zuckerman S.J. (2019). Making sense of place: A case study of a sensemaking in a rural school-community partnership. *Journal of Research in Rural Education*, 35(6): 1-18.