

I Quaderni delle Piccole Scuole. Documentare l'esperienza educativa nelle scuole dei territori isolati

Small Schools Notebooks: Documenting the educational experience in schools of isolated territories

Laura Parigi

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
l.parigi@indire.it

Francesca De Santis

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
f.desantis@indire.it

Rudi Bartolini

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
r.bartolini@indire.it

Tania Iommi

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
t.iommi@indire.it

ABSTRACT

Because of low enrollments, more than 8,000 schools risk being shut down across the Italian national territory. Multi-age classes characterize these schools, which are usually located in geographically remote areas. They are hard-to-reach and they suffer from increased isolation. Even the faculty staff regards them as temporary workplaces, before moving on to other destinations. In such context, which result in governance and didactic challenges, it is rather hard to “capitalize” knowledge acquired by teachers who tackled said issues. Since 2017, Indire founded the Small Schools Movement with the purpose of supporting teachers’ and school managers’ professional endeavors. Within the frame of this project, some strategies of narrative inquiry were used to have teachers’ practical knowledge resurface. Additionally, some feedback materials are examined, such as the Small School Notebooks, which are consistent with the above methodologies. This article outlines the theoretical assumptions behind this work and how they were implemented in a specific case.

Sul territorio nazionale sono presenti più di 8.000 scuole a rischio chiusura per il numero ridotto di studenti. Queste scuole, che in genere sono situate in aree geografiche remote e di difficile accesso, sono caratterizzate dalla presenza di pluriclassi, sono a rischio di isolamento culturale e sono spesso considerate dai docenti “scuole di passaggio”. In questi contesti, che manifestano criticità specifiche sia sul piano normativo che didattico, è molto difficile “capitalizzare” il sapere acquisito dagli insegnanti nella risoluzione dei

* Attribuzione delle parti. L'articolo è il risultato di un lavoro collettivo degli autori. Per quanto riguarda la stesura dei paragrafi è da riferirsi come segue: Rudi Bartolini ha curato il sottoparagrafo 1.1 e Tania Iommi il sottoparagrafo 1.2. Laura Parigi e Francesca De Santis sono rispettivamente le autrici del paragrafo 2 e 3.

problemi tipici del contesto. Dal 2017 Indire, ha fondato il Movimento delle Piccole Scuole con lo scopo di sostenere l'azione professionale di docenti e dirigenti. Nell'ambito di questo progetto sono state messe in campo alcune strategie di ricerca narrativa per far emergere e condividere il sapere pratico dei docenti e alcuni formati di restituzione, i Quaderni delle Piccole Scuole, coerenti con l'impianto metodologico. L'articolo restituisce il quadro teorico di questo lavoro e un caso esemplificativo del metodo utilizzato.

KEYWORDS

Small Schools, Multi-classes, Indire, Narrative Research, Practical Knowledge. Piccole Scuole, Pluriclassi, Indire, Ricerca Narrativa, Sapere Pratico.

1. Il fenomeno delle Piccole Scuole in Italia

1.1. Le dimensioni del fenomeno

Nel 2017, l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) ha promosso, in collaborazione con alcune scuole capofila, la fondazione del Movimento delle Piccole Scuole¹, una rete che ha lo scopo di sostenere gli istituti scolastici in territori geograficamente isolati, con scuole a rischio di chiusura a causa del progressivo spopolamento dei territori.

Si tratta di una criticità che interessa un bacino importante di scuole del I ciclo di istruzione presenti nel contesto nazionale. Sebbene infatti non esista in Italia una definizione condivisa di piccola scuola², un'indagine svolta da Indire nel 2019, a partire da dati forniti dal MIUR, ha identificato 8.848 scuole a rischio di chiusura³: 7.204 sono scuole primarie e 1.644 sono scuole secondarie di I grado, pari al 45,3% del totale delle scuole primarie presenti sul territorio nazionale e al 21,7% delle scuole secondarie di I grado.

- 1 La rete è presente online al sito "Piccole Scuole - Trame sociali in rete" <http://piccolescuole.indire.it/>, consultato il 12 ottobre 2019.
- 2 La normativa vigente fa riferimento soprattutto a criteri geografici e demografici per identificare "scuole di montagna", "scuole delle piccole isole" e "scuole dei territori a bassa densità demografica". La stessa letteratura nazionale non aiuta a circoscrivere il fenomeno, osservato da un punto di vista prettamente qualitativo, soffermandosi su categorie quali la ruralità, l'isolamento, la marginalità. Nella letteratura internazionale (Arnold, 1994; Harber, 1996; Spielhofer, O'Donnell, Benton, Shagen & Shagen, 2002; Hargreaves, 2009) prevale, invece, un approccio quantitativo basato sul numero di studenti afferenti alla "piccola scuola" che meglio consente di delimitare le dimensioni del fenomeno.
- 3 Nel realizzare l'indagine, Indire attraverso l'analisi della normativa ha individuato una soglia numerica di riferimento basata sul numero di studenti iscritti per singolo plesso scolastico. Si è ritenuto che una piccola scuola sia caratterizzata primariamente da un numero di alunni insufficiente a formare un intero corso completo (5 o 3 classi a seconda del ciclo). Pertanto sono state individuate le seguenti soglie per plesso scolastico sotto le quali possiamo parlare propriamente di piccola scuola: scuola primaria 125 alunni; scuola secondaria di I grado ≤ 75 alunni.

Piccole Scuole in numeri

8.848 piccole scuole:

- 7.204 primaria
- 1.644 secondaria di I grado

591.682 studenti

1.265 scuole primarie con pluriclassi

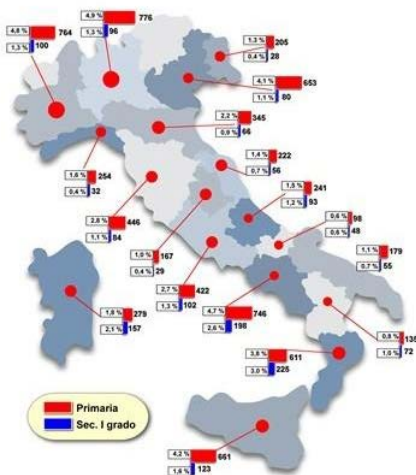
195 scuole secondarie di I grado con pluriclassi

28.919 studenti in pluriclassi

Le piccole scuole primarie sono il **45,3%** di tutte le scuole primarie italiane

Le piccole scuole secondarie di I grado sono il **21,7%** di tutte le scuole secondarie di I grado italiane

FASCIA TARGET
Scuola primaria ≤ 125 studenti
Scuola secondaria di I grado ≤ 75 studenti



INDIRE, elaborazione dati MIUR-ANS 2017/2018

Figura 1 - Alcuni dati riguardanti le Piccole Scuole in Italia (dati Indire-Miur 2017/18)

L'Indire è entrato in contatto con queste realtà per la prima volta nel 2007, realizzando la sperimentazione di alcune soluzioni di didattica a distanza per le scuole delle isole Egadi e, nel corso degli anni, diverse scuole e reti di scuole isolate e montane⁴ si sono rivolte all'Istituto per un supporto di tipo tecnico e metodologico.

Nell'ambito di queste attività, insegnanti e dirigenti scolastici hanno reso testimonianze informali delle difficoltà affrontate in questi contesti educativi, caratterizzati da un numero ridotto di alunni e dalla presenza di pluriclassi. Questa realtà, che interessa circa 29.000 studenti di scuola primaria e secondaria di I grado, è spesso accolta con diffidenza dai genitori, vissuta come una condizione di svantaggio rispetto alla classe "normale" (Pruneri, 2018), cioè composta da bambini della stessa età.

Nelle testimonianze, la pluriclasse rappresenta un contesto problematico anche per l'insegnante, sia quando sceglie di organizzare gli alunni in gruppi omogenei per età che nei casi in cui sperimenta il lavoro per gruppi eterogenei⁵. Si tratta di difficoltà confermate anche da un'indagine condotta nel 2017 da Indire su 354 docenti⁶ in servizio in scuole isolate e montane. Dalla rilevazione emerge che, anche se per buona parte dei rispondenti la pluriclasse offre l'opportunità di realizzare un contesto inclusivo attraverso l'apprendimento cooperativo e il tutoring tra pari, nella pratica richiede cambiamenti significativi nella programmazione curricolare e nell'organizzazione dei tempi e degli spazi di lavoro didattico.

4 Tra queste, le scuole della rete SBILF (<http://www.sbilf.eu/>), e le reti che fanno capo all'Istituto Comprensivo di Sassello (Savona) e l'omnicomprensivo G. Spataro di Gissi (Chieti). Da questi primi contatti sono nate sperimentazioni di didattica a distanza con le scuole montane della Toscana, in Liguria e nelle isole Egadi.

5 Analoghe difficoltà sono testimoniate anche in letteratura (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015).

6 Tra questi, 99 erano docenti in servizio presso pluriclassi.

Nonostante, dunque, si riconosca al gruppo eterogeneo un valore, in buona parte gli insegnanti organizzano la classe formando gruppi omogenei per età o per livello, oppure predisponendo attività individualizzate.

Anche le pratiche di utilizzo delle tecnologie digitali evidenziano che gli insegnanti delle piccole scuole fanno fatica a discostarsi dalle routine didattiche (Damiano, 2013) consolidate nei contesti di scuola “normale”: esse sono infatti utilizzate prevalentemente nella didattica frontale o come risorse per l’apprendimento autonomo e individualizzato, mentre sono ancora poco diffuse le esperienze di impiego delle ICT per superare l’isolamento geografico e culturale. Ad accrescere questa difficoltà contribuisce l’isolamento professionale e l’elevato *turn over* dei docenti. Queste scuole sono infatti spesso delle “scuole di passaggio” per gli insegnanti che, dopo qualche anno di permanenza, chiedono di essere trasferiti e raramente i saperi acquisiti sono documentati e sistematizzati a beneficio dei colleghi che subentrano.

Il bisogno di attingere a repertori didattici caratterizza in modo significativo l’azione delle reti presenti sul territorio nazionale⁷: l’indagine condotta da Indire nel 2017 ha infatti messo in evidenza che le attività prevalenti di queste reti sono la formazione e lo scambio di esperienze e che l’interesse verso la nascita di una rete nazionale è diretto, per il 70% dei docenti, ad ampliare le occasioni di condivisione e sperimentazione di pratiche (Mangione & Cannella, 2018).

1.2. Il Movimento e il Manifesto delle Piccole Scuole

La scelta di dar vita a un Movimento origina dall’esigenza di accogliere le istanze emerse dalla relazione tra ricercatori, dirigenti scolastici e insegnanti e dalle indagini svolte da Indire, che hanno definito il contesto per l’elaborazione di un manifesto pedagogico delle piccole scuole, siglato da un primo gruppo di scuole nel 2017.

Il Manifesto⁸, scritto in collaborazione con un gruppo di docenti e dirigenti scolastici, definisce i tratti identitari della piccola scuola ed enuncia alcuni valori e finalità che definiscono la dimensione assiologica (Frabboni, 2009) dell’azione del Movimento.

Al centro di questo quadro c’è l’idea che le aree isolate del paese debbano essere preservate dal rischio di spopolamento e marginalità poiché detengono un patrimonio ambientale, storico, artistico e culturale di grande valore per il paese. Alla scuola si attribuisce un ruolo chiave nel contrasto ai fenomeni di abbandono: la sua presenza è fondamentale per trattenere le generazioni più giovani, ma anche per costituire un presidio culturale che interessa nel loro complesso le comunità che vi abitano.

Se l’enunciazione di una visione pedagogica è un atto imprescindibile per dar vita ad un’azione educativa, il Movimento delle Piccole Scuole nasce con lo scopo di avviare un processo trasformativo e dall’esigenza di coinvolgere in questo processo un numero significativo di scuole⁹, dati i compiti istituzionali di Indire. Se

7 All’epoca dell’indagine, sono state considerate le quattro reti principali: la rete di Sassello in Liguria, la rete Sbilf delle scuole del Friuli, attive da molti anni, la rete della costiera Amalfitana e la rete delle scuole delle isole minori di Favignana, di più recente costituzione.

8 Consultabile al link <http://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>

9 Ad oggi il Movimento delle Piccole Scuole conta l’adesione di oltre 210 istituti per un totale di circa 1130 plessi scolastici.

per alcuni aspetti l'azione di Indire è rivolta a sensibilizzare i decisori politici sulla mobilitazione di risorse e dispositivi normativi, un'altra importante direttrice di intervento nel Movimento è indirizzata a migliorare l'azione educativa di docenti e dirigenti. In questo ambito, si parte dal presupposto che la *conoscenza pratica* (Elbaz, 1983), acquisita dagli insegnanti attraverso l'esperienza, sia un sapere produttivo, generativo di conoscenza (Damiano, 2006) poiché dalla pratica emergono dati e problemi concreti della ricerca educativa e in essa la ricerca trova riscontro del suo valore (Dewey, 1929).

Tuttavia il *sapere pratico* degli insegnanti è un sapere difficile da cogliere, che in molti casi resta implicito, in particolare per quanto riguarda le routine e le procedure adottate nell'azione concreta dell'insegnamento (Perla, 2010; Cardarello, 2015).

Su questo versante è impegnato un filone importante della ricerca educativa che fin dagli anni '80 ha sviluppato alcuni metodi e strumenti di indagine per far emergere il sapere esperienziale. Attingendo a questo filone, Indire ha predisposto alcuni dispositivi di ricerca per conoscere le pratiche agite nelle piccole scuole, in alcuni casi con un intento principalmente ricognitivo, in altri casi con finalità di ricerca-intervento o di sistematizzazione.

Il primo di questi dispositivi è la *raccolta di testimonianze*, che, pur nella loro singolarità e asistematicità, rappresentano una risorsa importante per la conoscenza del contesto e delle modalità di azione degli insegnanti. È stato attivato nel sito del Movimento un canale che invita i docenti a restituire brevemente e in forma narrativa un'esperienza significativa in quanto utile a risolvere un problema esistente o a intercettare un problema inedito.

A partire da questo primo racconto sintetico, gli autori partecipano a un lavoro di approfondimento che avviene principalmente attraverso il ricorso, a interviste narrative (Atkinson, 2002) e di esplicitazione (Vermersch, Lusso Cesari, & Iannaccone, 2005).

La seconda situazione di ricerca predisposta da Indire è il *laboratorio formativo*¹⁰. Si tratta di un percorso di ricerca-formazione che riunisce un gruppo di docenti invitati a "sperimentare" strategie didattiche che sono già state oggetto di formalizzazione. A partire da spunti operativi proposti da un insegnante esperto, i partecipanti mettono in atto la tecnica didattica nelle loro classi e documentano il lavoro utilizzando strumenti elaborati dai ricercatori per stimolare la riflessione sull'esperienza. La documentazione non è pensata solo come uno strumento di riflessione individuale, ma è socializzata in momenti di confronto online (*webinar*); è usata dall'esperto per realizzare un'azione di *mentoring* e analizzata dai ricercatori per far emergere le qualità comuni tra le esperienze e individuare casi significativi rispetto all'ipotesi di partenza.

10 I laboratori sono stati promossi nell'ambito del Programma Operativo Nazionale plurifondo "Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento" FSE/FESR-2014IT05M2OP001 – Asse I "Istruzione" – OS/RA 10.1. Le strategie in questione sono lo Spaced Learning, una strategia didattica per il consolidamento della memoria, il Dialogo euristico, approccio dialogico all'*inquiry based learning*, il Service Learning, la produzione di Contenuti Didattici Digitali e infine le opportunità offerte dalla community eTwinning.

2. I Quaderni delle Piccole Scuole

2.1. Cogliere il dato nell'esperienza educativa

La ricerca intorno al sapere pratico è un'operazione complessa, perché comprende un insieme di atti frutto di scelte intenzionali ed iscritti in contesti che contengono elementi di imprevedibilità, che richiedono ricalibrature e cambiamenti di rotta, spesso decisi nel corso dell'azione. Queste peculiarità condizionano la scelta dei metodi di indagine così come la forma di restituzione degli esiti della ricerca sul sapere pratico.

Nell'ambito del Movimento delle Piccole Scuole si è partiti dal presupposto che questo sapere debba essere necessariamente colto nella forma di casi (Shulman, 1992), in quanto ciascuna esperienza educativa è irriducibile nella sua complessità, e che il compito della ricerca sia far emergere una conoscenza rilevante individuando tra i casi singolari quelli che hanno valore paradigmatico, cioè che sono utili a risolvere i problemi tipici che emergono in un contesto educativo, e indagare le qualità comuni tra le pratiche significative, da rendere disponibili nella forma di *teorie per l'azione* (Mortari, 2010, 2013).

Per realizzare questa finalità si è scelto di dare centralità alla documentazione, prioritariamente per ragioni di sostenibilità dell'intervento su un numero ampio di contesti, spesso difficili da raggiungere, riservando il ricorso all'osservazione per l'approfondimento dei casi paradigmatici. Il termine documentazione non è stato inteso qui in senso archivistico, burocratico, come *memoria inerte* del lavoro del docente, ma come insieme di scritture professionali (Laneve, 2009) che tengono traccia del pensiero dell'insegnante. In questa accezione essa è storicamente uno degli oggetti di ricerca primari di Indire, che nasce nella metà degli anni '20 del secolo scorso proprio come *Biblioteca di Documentazione Pedagogica* con la missione istituzionale di dar valore alla produzione documentaria delle scuole.

Nel contesto delle Piccole Scuole, si è attribuito alla documentazione il valore di *sorgente di dati di esperienza* (Cerri, 2012), in quanto registrazione di ciò che è accaduto, che è stato fatto, ma anche di materiale utile per l'esercizio riflessivo dell'insegnante che la utilizza per "rievocare, riorganizzare, ristrutturare le esperienze già realizzate, per farle diventare patrimonio per sé e per gli altri" (Schiaivone, 2013): in questo senso, essa è una via di accesso al pensiero dell'insegnante, che rappresenta un secondo livello di dati per l'indagine sul sapere pratico (Elbaz, 2018).

Tuttavia le scritture professionali prodotte dagli insegnanti sono spesso scritture problematiche per il lavoro di ricerca, perché dense di impliciti e opacità che fanno sì che la conoscenza pratica resti per larga parte una conoscenza tacita. In molti casi la documentazione prodotta spontaneamente dalle scuole è frammentata in tanti testi, appunti sparsi, formati progettuali, programmazioni, schede valutative, verbali di riunioni, e spesso il linguaggio utilizzato è burocratico, di "rendicontazione" di progetti educativi (Laneve, 2009), caratterizzato da formule e stereotipi che rendono inaccessibile l'esperienza. Nel caso del Movimento, si è attribuito al ricercatore il compito di operare un lavoro di esplicitazione, di ricomposizione dei frammenti. Attraverso l'ascolto e il dialogo con gli insegnanti, egli contribuisce all'elaborazione di descrizioni puntuali delle pratiche e dei meccanismi che le regolano (Colicchi, 2010).

Per realizzare questo intervento, sono stati ideati due dispositivi di ricerca illustrati nel paragrafo precedente. Sfondo comune è la *ricerca narrativa* (Clandinin & Connelly, 2000), considerata un metodo utile all'esplicitazione e alla riflessione sulle pratiche. In questo caso, consiste essenzialmente nell'elaborazione di un

testo narrativo che rappresenta l'oggetto di lavoro, di scrittura collaborativa (Johnson & Golombek, 2002) tra ricercatori e insegnanti. Per entrambe le situazioni di ricerca si è ritenuto opportuno elaborare strumenti a basso grado di strutturazione che tuttavia organizzassero una prima forma di restituzione del dato: delle linee guida¹¹ per la presentazione della testimonianza e il diario di bordo nei laboratori formativi.

2.2. Dare forma agli esiti della ricerca

Se i dispositivi della raccolta di testimonianze e del laboratorio formativo rappresentano i contesti in cui ricercatore e insegnante conducono un lavoro di scavo, la disseminazione di tale lavoro ha richiesto ai ricercatori di pensare formati adeguati, coerenti con la forma del sapere emergente dalle situazioni di ricerca e dal quadro teorico di riferimento.

Data la complessità della pratica educativa, non è possibile, né corretto, rappresentare la conoscenza che da essa emerge attraverso rappresentazioni schematiche o modelli procedurali che emulano saperi di tipo tecnico-procedurale e che rischiano di dare l'illusione di una pura "trasferibilità" delle azioni e dei risultati (Mortari, 2009).

Per elaborare un formato coerente con questa prospettiva teorica, è stato necessario pensare la disseminazione e la condivisione delle pratiche all'interno del Movimento secondo un criterio di generatività: si è considerato, cioè, che una pratica è utile non quando è riprodotta fedelmente come sequenza operativa, ma quando dà vita ad un'operazione di decontestualizzazione e ricontestualizzazione dell'esperienza, quando sono colti, da una singola testimonianza o da una pluralità di casi, spunti per agire diversamente in una situazione problematica (Torello, 2011).

Anche se nella storia dell'Indire si sono sperimentati modelli e formati multimediali e ipertestuali per l'innescare di processi generativi (Panzavolta, 2009), in questa circostanza si è scelto di privilegiare una forma testuale sequenziale, arricchita in qualche caso da immagini o link a risorse video, per coerenza con l'approccio metodologico utilizzato nell'ambito delle situazioni di ricerca, che richiede di pensare narrativamente anche la restituzione degli esiti a partire da un destinatario ideale (Clandinin, Pushor, & Murray, 2007). La scelta di questa modalità di restituzione è stata dettata anche dalla necessità di mantenere nella restituzione la descrizione della pratica e il pensiero formulato dall'insegnante, autonomamente o su sollecitazione del ricercatore. Infine, si è optato per la forma narrativa poiché in letteratura lo scambio di storie di insegnamento risulta una modalità efficace per generare cambiamento professionale: la condivisione dei fatti e delle riflessioni intorno a situazioni concrete suscitano un senso di prossimità e di rispecchiamento, informano l'azione (Latta & Kim, 2009), stimolano la trasformazione degli atteggiamenti e dei comportamenti (Conle, 2001).

Definita la forma testuale, ci si è posti il problema di rendere reperibili le narrazioni delle pratiche all'interno dell'ambiente online del Movimento. Anche in questo caso si è attinto all'esperienza pregressa di Indire, che ha sperimentato diverse modalità di archiviazione del materiale documentario come la banca dati

11 Per linee guida si intende qui un insieme di indicazioni per la scrittura come, per esempio, l'invito a partire da un problema, a parlare in prima persona, a identificare un tempo definito (un episodio didattico, un'attività, un percorso) e un tema della storia, a restituire il pensiero e l'azione, a formulare "un dono" alla comunità dei colleghi destinatari del racconto.

Gold (Panzavolta, 2009) o il repository Scuola-Valore¹². Queste esperienze, pur offrendo una grande quantità di risorse organizzate in modo chiaro e accessibile, non hanno sviluppato una dimensione di comunità che permettesse di comprendere l'utilità e la rilevanza delle pratiche disseminate e il loro grado di generatività. Nel caso delle Piccole Scuole, invece, lo scopo della condivisione delle storie di insegnamento è far sì che il Movimento non sia un *movimento apparente*: è necessario porre le condizioni affinché docenti e dirigenti non si sentano più isolati, perché si sviluppi una circolazione di idee e di esperienze utili ad affrontare le criticità specifiche di questi contesti e infine che si sviluppi un senso di appartenenza ad una realtà, che, come abbiamo evidenziato nel primo paragrafo, è estesa e richiede interventi normativi specifici.

Per favorire lo sviluppo di questa rete di pratica (Teigland, 2003), si è ritenuto più utile organizzare le esperienze di insegnamento emergenti dalla ricerca in una serie di pubblicazioni periodiche, i *Quaderni delle Piccole Scuole*, rese liberamente accessibili in formato digitale sul sito del Movimento e, in alcuni casi, stampate e distribuite gratuitamente nelle occasioni in convegni e iniziative di formazione. Si è scelto dunque di privilegiare la forma del repertorio tematico come risorsa per stimolare la partecipazione alla rete proprio a partire dalla condivisione di pratiche (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2014), rimandando ad un secondo momento l'implementazione di una eventuale architettura informatica e di un linguaggio di classificazione che renda la documentazione delle pratiche reperibile in funzione di bisogni specifici dell'insegnante.

Nella serie dei *Quaderni delle Piccole Scuole* si sono identificate due tipologie di repertori, speculari ai due dispositivi di ricerca messi in campo: *Storie*, che raccoglie le pratiche rese in forma di testimonianza e *Strumenti*, che invece emerge dal lavoro di ricerca-formazione condotto nei laboratori. I repertori della prima tipologia raccolgono casi singoli. Si tratta in genere di repertori a carattere tematico, che riuniscono esperienze accomunate da problemi comuni o affini. Le esperienze sono raccolte attraverso una call, un invito all'elaborazione di contributi rivolto ai docenti e ai dirigenti del Movimento. La finalità della serie *Storie* dei *Quaderni* è primariamente esplorativa. Attraverso la testimonianza dei docenti si intende infatti far luce sui problemi tipici, approfondendone la descrizione ai fini dell'identificazione successiva di casi significativi, paradigmatici (Flyvbjerg, 2006), e per una prima definizione di famiglie di situazioni, di strutture concettuali e di routine (Damiano, 2006) che sono sperimentate dagli insegnanti come risolutive.

La seconda tipologia, *Strumenti*, è invece un repertorio che emerge da un lavoro collettivo realizzato da gruppi di docenti a partire da una problematizzazione iniziale e, in alcuni casi, da uno stimolo di carattere operativo. La finalità di questa seconda tipologia è restituire gli esiti di un'operazione di riflessione sulle pratiche diretta ad identificare gli elementi comuni e ricorrenti, invarianze che caratterizzano l'azione degli insegnanti di fronte ad una criticità specifica, al fine di elaborare un sapere più esteso rispetto al caso singolare, per quanto esemplificativo. Oltre ai casi, questa tipologia di repertorio presenta alcuni orientamenti operativi di carattere più generale, in un tentativo di formalizzazione delle caratteristiche comuni emergenti dalle pratiche. Si tratta di un'operazione di "teorizzazione dal di dentro" (Colicchi, 2010) socialmente costruita dai docenti in un contesto di apprendimento situato.

12 Si tratta di ambiente online che raccoglie pratiche didattiche disciplinari e legate all'uso delle ICT a fini educativi, realizzato da INDIRE nel 2015. L'archivio è accessibile all'indirizzo <http://www.scuovalore.indire.it/>

Una terza serie di Quaderni, denominata *Studi*, è dedicata alla realizzazione di approfondimenti, rassegne sistematiche, restituzione di studi e monitoraggi sul contesto delle Piccole Scuole. Quest'ultima serie, curata prioritariamente dai ricercatori, ha lo scopo di fornire ai docenti una sintesi dei saperi formali e delle informazioni di contesto utili alla pratica, ma anche alla costruzione di una consapevolezza identitaria della professionalità rispetto alla realtà delle scuole isolate.

Infine, nell'elaborare la linea editoriale e grafica dei Quaderni, il gruppo di ricerca ha inteso rendere omaggio alla figura di Mario Lodi, grande scrittore di scuola, che con i suoi libri, di cui ricordiamo qui solo i più noti - *C'è speranza se questo accade al Vho* (1963) e *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica* (1970) -, ha rappresentato uno degli esempi più importanti di documentazione generativa nella storia recente della scuola italiana. In questo progetto, in particolare, ci si è ispirati allo stile grafico della Biblioteca di Lavoro. Un progetto editoriale voluto da Lodi che, tra il 1971 e il 1979, ha pubblicato 80 volumetti per disseminare risorse alternative al libro di testo unico ed esperienze didattiche di scuola attiva.

L'omaggio è da intendersi più in generale come un richiamo al Movimento di Cooperazione Educativa, di cui Lodi è stato membro insieme ad alcuni dei maestri più importanti della tradizione della pedagogia attiva italiana (Ciari, Manzi, Codignola, Pettini). Questo Movimento, fondato nel 1951 per l'introduzione delle tecniche didattiche del maestro francese Celestin Freinet, proprio attraverso la ricerca e la disseminazione di pratiche educative innovative, ha inciso su alcuni cambiamenti importanti della scuola italiana, come l'abolizione delle classi differenziali, il superamento del voto in decimi e la sostituzione della pagella con la scheda di valutazione, la possibilità dell'adozione alternativa ai libri di testo e dell'autoproduzione o sostituzione con le biblioteche di lavoro (Rizzi, 2015). In quest'ottica, il Movimento di Cooperazione Educativa rappresenta per noi l'esempio virtuoso di un movimento che si muove, cioè che riesce a coniugare l'enunciazione di un progetto pedagogico (il "manifesto"), intendendo le tecniche didattiche, come realizzazione di valori che non esistono se non nella vita della scuola (Ciari, 2012).



La pluriclassa della scuola "18 marzo 1944" di Monchio (Modena), illustrazione



Figura 2 - Copertina del primo Quaderno delle Piccole Scuole – Storie

3. Dietro le quinte: il processo di scrittura del *Quaderno delle Piccole Scuole – Storie*

3.1. *Tracciare il sentiero*

Appena delineato il progetto editoriale del *Quaderno delle Piccole Scuole – Storie*, il primo aspetto che abbiamo dovuto affrontare come team di ricerca Indire, è stato quello di individuare un criterio che guidasse la scelta dei docenti autori del primo numero. L'intenzione era quella di realizzare un numero pilota, tracciare il sentiero da cui partire e sulla cui direttrice si sarebbero mossi in seguito tutti i docenti del Movimento che avessero voluto portare il loro contributo di esperienza, inviando le proprie storie alla redazione o rispondendo a precise call tematiche periodiche¹³. Ritenendo utile avere un esempio iniziale che aiutasse i successivi docenti a narrare la propria storia in modo più completo, abbiamo deciso di proporre la scrittura di questo primo numero ad alcuni insegnanti del Movimento che già avevano collaborato con il gruppo di ricerca e di cui già conoscevamo la qualità del lavoro svolto in classe.

Individuati gli autori, tre docenti di scuola primaria e una dirigente scolastica, abbiamo condiviso in un incontro online l'idea editoriale che ci animava e delineato i principi di un canone di scrittura che volevamo fosse comune a tutti. Come già detto precedentemente, per restituire la complessità e i vissuti dei protagonisti abbiamo scelto come modalità di documentazione la forma del racconto.

Affinché un testo diventi narrativo, è però necessario che chi scrive lo faccia con la consapevolezza di renderlo tale. Il passaggio da non narrativo a narrativo comporta, infatti, l'osservanza di regole e convenzioni comprese da tutti, è il frutto di una scelta che trasforma l'*ordo naturalis* (normale stato espressivo di pensieri e parole) in *ordo artificialis*, in un racconto unico, razionale e calcolato (Vittorini, 2006).

Partendo dalla presentazione del documento "Linee guida per la documentazione narrativa" elaborato dal gruppo di ricerca Indire in seguito a una precedente ricerca, nel webinar introduttivo abbiamo cercato di dare ai docenti alcune semplici indicazioni atte alla realizzazione di questo tipo di racconto. Abbiamo chiesto loro di individuare un'esperienza significativa che, muovendo dai loro ricordi e utilizzando fonti autentiche, sfociasse in una narrazione in prima persona. Alcuni degli elementi essenziali della grammatica del racconto, come individuare un tema definito e un problema di partenza, far emergere la sequenza temporale delle azioni accadute, descrivere gli imprevisti e le soluzioni adottate, le vittorie e le sconfitte, avrebbero portato infine a chiudere con un epilogo che riassume "la lezione appresa" dall'esperienza vissuta.

Questa narrazione avrebbe dovuto "mettere in scena" sia gli eventi accaduti sia il pensiero che li accompagnava (Mortari, 2013).

Dopo aver dato queste indicazioni sul formato atteso abbiamo lasciato che gli insegnanti lavorassero in autonomia alla stesura del racconto.

13 Nella sezione Storie del sito del Movimento (<http://piccolescuole.indire.it/quaderni/storie/>), i docenti del Movimento possono inviare le proprie storie compilando un form e caricando il proprio articolo.

3.2. Togliere opacità alle scritture: l'intervista narrativa

Nella pianificazione iniziale del lavoro, avevamo previsto che ogni ricercatore impegnato nella redazione del Quaderno avrebbe effettuato la revisione editoriale di uno o due racconti, richiedendo, se necessarie, delle modifiche agli autori per rendere più chiara, completa e omogenea la narrazione.

Dopo aver letto i racconti ed esserci confrontati abbiamo riscontrato alcune problematiche comuni ai diversi testi: il tema degli scritti era spesso troppo generico, il tempo del racconto troppo decompresso, il contenuto dell'insegnamento poco presente. Il passo successivo è stato naturalmente quello di chiedersi come intervenire per togliere opacità a queste prime restituzioni.

Si rendeva necessario focalizzare meglio il tema del racconto e lo svolgersi della trama, anche attraverso l'inserimento di informazioni mancanti, recuperando i significati originali e restituendo a pieno la voce del narratore; questo, senza che il nostro intervento risultasse condizionante.

La modalità che abbiamo scelto per ovviare a queste considerazioni è stata l'intervista narrativa; uno strumento privilegiato per indagare l'esperienza, poiché permette di ottenere dei resoconti che consentono di ricostruire gli eventi e di riportare alla luce i vissuti che li hanno accompagnati (Mortari, 2013). L'intervista narrativa è infatti una tecnica di ascolto della narrazione di un'altra persona che mira a mettere al centro la sua unicità sgravandola dagli aspetti più astratti e generali. In altre parole permette di rendere ogni racconto un *exemplum*. Questo tipo di intervista presuppone un processo attivo e collaborativo in cui intervistatore e intervistato sono coinvolti sia nella raccolta di informazioni che nella ricerca del significato. L'intervistatore infatti ha il duplice scopo di ottenere i dati mancanti e di sostenere la struttura del racconto con un intervento teso a migliorare la qualità del materiale senza influenzarne il contenuto (Atkinson, 2002).

3.3. Le fasi di lavoro

Individuato lo strumento che meglio si adattava alla nostra esigenza si è provveduto a una scansione in fasi del lavoro:

- Progettazione dell'intervista;
- Svolgimento dell'intervista;
- Trascrizione dell'intervista;
- Progettazione di una seconda intervista (si ripetono i punti 2, 3);
- Interpretazione delle interviste e redazione del testo finale.

Progettazione dell'intervista

La progettazione dell'intervista è stata il momento in cui tracciare sulla mappa il sentiero da seguire. Ogni ricercatore ha progettato il proprio intervento sulla base del testo da rivedere e delle sue problematiche. In alcuni casi le prime interviste hanno avuto come obiettivo quello di esplorare insieme ai docenti le pratiche da loro presentate nella prima bozza per cercare di individuare quelle più rilevanti e significative in modo da focalizzare e meglio delimitare il tema del racconto. In altri casi, in cui il tema era più delineato, le interviste sono state orientate a far emergere ciò che sembrava rimanere implicito. La flessibilità di intervento adottata dai singoli ricercatori, e calibrata sulla specificità del testo, era intesa a ottenere un corpus al tempo stesso originale e omogeneo.

Svolgimento dell'intervista

Tutte le interviste sono state realizzate a distanza, attraverso un webinar che permetteva la visualizzazione del testo di partenza e la registrazione dell'audio. Partendo dalla rilettura condivisa del testo, si è proceduto con delle domande aperte che favorissero il racconto libero dell'insegnante cercando al contempo di non orientarne troppo il discorso. Abbiamo chiesto loro di raccontare esempi concreti di quello che avevano descritto in maniera astratta e generica, cercando di favorire così l'esplicitazione delle motivazioni alla base del loro agire per comprendere i significati sottesi alla pratica.

Trascrizione dell'intervista

La fase di trascrizione delle interviste ha comportato un processo di integrazione delle stesse all'interno del testo di partenza, scevro delle domande e delle considerazioni dell'intervistatore. Interventi di editing sono stati effettuati allo scopo di migliorare la leggibilità del testo, per esempio modificando l'ordine dei paragrafi in modo da raggruppare i contenuti analoghi e dare più chiarezza e più logica alla narrazione. Per noi ricercatori si è trattato di un momento centrale nella realizzazione del progetto: a partire da un testo iniziale che poteva presentare lacune e risultare opaco, si è progettato un intervento che, attraverso l'intervista, ne registrasse il focus e infine, tramite un processo di integrazione dei due momenti, facesse emergere l'unicità del soggetto e della voce narrante.

Progettazione di una seconda intervista

In alcuni casi, dopo la prima intervista è stato necessario pianificarne una seconda che approfondisse alcune prospettive che quella precedente aveva aperto o fatto intravedere.

Reiterare le interviste in momenti diversi ha permesso una "duplice ricorsività" (Mortari, 2010). C'è stato, infatti, un ritorno del ricercatore dall'intervistato ma anche un ritorno dello sguardo del docente intervistato sulla propria esperienza che ha messo in luce aspetti nuovi e ha dato vita a una descrizione più articolata rispetto al primo racconto. Questo prolungamento delle interviste nel tempo ha favorito la riflessione sulla propria esperienza permettendo la possibilità di un racconto più meditato.

Interpretazione delle interviste e redazione del testo finale

La trascrizione della seconda intervista ha reso necessario rielaborare il testo senza tradirne le caratteristiche espressive originarie per pervenire alla redazione finale del racconto. Non tutti i dati raccolti, infatti, sono essenziali alla storia e quelli che non risultano pertinenti rispetto alla trama e all'ossatura del racconto possono essere eliminati. La narrazione deve risultare organica, deve sfociare in un testo che sta in piedi, sia per chi la formula e la mette in forma scritta, sia per chi la legge (Atkinson, 2002). Questa operazione di levigatura del testo è avvenuta in stretta collaborazione con il docente, il quale è sempre stato consultato sia sulla logica di connessione degli eventi sia sulla utilità di eliminare parti di testo e ha sempre avuto l'ultima parola sulla redazione del racconto.

Le cinque fasi appena descritte hanno costituito il modello su cui abbiamo costruito la realizzazione di questo lavoro e ognuna di esse è risultata al tempo stesso fondante e necessaria alla successiva: momenti e strumenti a prima vista slegati tra loro hanno trovato naturale consequenzialità e portato alla realizzazione di quel testo esemplare che si cercava.

4. Conclusioni

Ad oggi sono stati pubblicati tre Quaderni¹⁴, uno per ciascuna delle serie previste:

- Quaderno delle piccole scuole - Storie, N.1: *Aprite le classi. Storie di lupi, origami matematici e sogni da tramandare* (testi di A. Bertè, Patrizia Dignatici, Laura Galante e Sara Rainone, 2019).
- Quaderno delle piccole scuole - Strumenti, N.1: *Piccola scuola come comunità educante* (M. Pieri e M. Repetto, 2019).
- Quaderno delle piccole scuole - Studi, N.1: *Tracce di sostenibilità. Comunità, Pluriclassi e Tecnologie nella pratica della scuola* (G. Mangione, M. Garzia, D. Bagattini, S. Calzone, 2019).

Nella programmazione è prevista l'uscita di altri cinque repertori della serie Strumenti. Dopo la prima annualità di diffusione degli strumenti si prevede di realizzare un'indagine quali-quantitativa volta a rilevare la ricaduta dei quaderni sul piano della generatività rispetto alle pratiche e anche alla costruzione del senso di identità e di appartenenza al contesto delle Piccole Scuole.

Riconoscimenti

Il lavoro si avvale delle analisi condotte nell'ambito del Progetto Piccole scuole - Programma Operativo Nazionale plurifondo (2014IT05M2OP001) "Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento" 2014-2020 – Asse I "Istruzione" – OS/RA 10.1 "Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa" - Azione 10.1.8 "Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell'abbandono, con riferimento alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali (anche con declinazioni a livello territoriale)" - Codice progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1 – CUP: B59B1700001000.

Riferimenti bibliografici

- Arnold, R. (1994). *Small primary schools today*. Slough: NfER, EMIE.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biondi, G., Mosa, E., & Panzavolta, S. (2009). Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica. *FGA Working Paper*, 16(2).
- Bottero, E. (2014). Ciari, B. (2012). Le nuove tecniche didattiche. Roma: Asino Edizioni. *Encyclopaideia*, 18(38), 121-123. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4503>.
- Cambi, F. (2003). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Collicchi, C. Fratini, & M. Muzi (a cura di). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma: Carocci.
- Cardarello, R. (2015). Ricerca didattica: fare il punto. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15.3, 1-10.

14 I quaderni sono consultabili nella seguente sezione del sito del progetto <http://piccolescuole.indire.it/quaderni/>

- Cerri, R. (2012). Progettazione, azione, valutazione e documentazione. Unitarietà e articolazione dell'agire didattico. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Ed. La Scuola
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Murray Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58, 21-35.
- Colicchi, E. (2010), *Ricerca educativa e razionalità pratica, Studi sulla Formazione*, [S.I.], p. 47-54, lug. 2010
- Conle, C. (2001). The rationality of narrative inquiry in research and professional development. *European journal of teacher education* 24.1, 21-33.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza: temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1929) 1967. *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elbaz, F. (2018). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York NY: Routledge.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12.2, 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363.
- Frabboni, F. (2009). La ricerca in pedagogia. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12.1/2, 9-13.
- Harber, C. (1996). *Small schools and democratic practice*. Nottingham: Educational Heretics Press.
- Hargreaves, L. M., (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, n. 48, 117-128.
- Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113.
- Johnson, K., & Golombek, P. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Edizioni Erickson,
- Latta, M. M, & Kim, J. H. (2009). Narrative inquiry invites professional development: Educators claim the creative space of praxis. *The Journal of Educational Research*, 103.2, 137-148.
- Mangione, G. R., Cannella, G. (2018). Il valore della rete nel contesto delle Piccole Scuole. *Rivista dell'istruzione*, n. 3.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci, 2009
- Mortari, L. (a cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (a cura di). (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Panzavolta, S. (2009). Documentazione multimediale e generativa? Il senso, i percorsi e i cambiamenti della documentazione nella scuola. Lo stato dell'arte a 10 anni dalla nascita del progetto GOLD. Retrieved from <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1582>
- Perla, L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. *Italian Journal of Educational Research*, 6, 119-130.
- Pruneri, F. (2018). Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948. *Dia-cronie. Studi di Storia Contemporanea*, 34, 2.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia Popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM*. Foggia: Ed. del Rosone.
- Schiavone, N. (2013). Apprendere a documentare nella scuola della post-autonomia. Formazione & Insegnamento. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della for-*

mazione 11.1, 183-190.

- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Shulman, J. H., & Colbert, J. A. (1988). *The Intern Teacher Casebook*. Eugene, Oregon; San Francisco, California; Washington, DC: Far West Laboratory for Educational Research and Development, ERIC Clearinghouse on Educational Management, ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Shulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Spielhofer, T., O'Donnell, L., Benton, T., Shagen, S., & Shagen, I. (2002). *The impact of school size and single-sex education on performance*. Local Government Association. National Foundation for Educational Research (NFER).
- Teigland, R. (2003). *Knowledge Networking: Structure and Performance in Networks of Practice*. Stockholm: Stockholm School of Economics.
- Torello, E. (2011). La documentazione generativa multimediale a scuola. *Rivista Scuola IaD*, n. 3, 37-66.
- Vermersch, P., Lusso Cesari, V., & Iannaccone, A. (2005). *Descrivere il lavoro: nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci Faber.
- Vittorini, F. (2006). *Il testo narrativo*. Roma: Carocci.