

Maeca Garzia

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

m.garzia@indire.it

Emanuela Pianese

I Circolo Didattico di Giugliano in Campania, (I C.D.)

maestramanu73@gmail.com

ABSTRACT

Teacher training programs “affect the evolution of the school system and the quality of its results” (Porcheddu, 1990). This concerns in particular geographically isolated contexts where teachers are often left out of systemic actions devoted to professional development. This article presents a training course for and with teachers belonging to the Small Schools Movement, which is aimed at contributing to the dissemination of an innovative teaching method that pays attention to breaks during school activities, mainly in multi-age classrooms. In fact, they have a relevant didactic value as part of a teaching-learning methodology that grounds the demonstration of its effectiveness in neuro-scientific discoveries. From the design of the training model to the feedback of the practices realized by the involved teachers in their daily teaching, this contribution intends to provide the reader with the complete flow of a process that has been designed and implemented with a view to the growth and the development of the educational community built around it.

La formazione degli insegnanti “condiziona le modalità di evoluzione del sistema scolastico e la qualità dei risultati a cui quest’ultimo adduce” (Porcheddu, 1990), ancor di più nelle realtà geograficamente isolate in cui operano docenti spesso messi a margine di azioni di sistema di valorizzazione e aggiornamento professionale. L’articolo presenta un percorso formativo realizzato per e con i docenti del Movimento delle Piccole Scuole al fine di contribuire alla diffusione di una pratica didattica innovativa che restituisca anche alle pause, necessarie quando si opera soprattutto in pluriclasse, un valore didattico in quanto parte di una metodologia di insegnamento-appendimento che fonda la dimostrazione della sua efficacia nelle scoperte neuroscientifiche. Dalla progettazione del modello formativo alla restituzione delle pratiche realizzate dai formandi nella loro didattica quotidiana, il contributo intende fornire al lettore il flusso completo di un processo che è stato pensato e realizzato in un’ottica di crescita e sviluppo della comunità educante costituitasi intorno ad esso.

KEYWORDS

Spaced Learning, Innovation, Neuroscience, Inclusion, Design. Apprendimento Intervallato, Innovazione, Neuroscienze, Inclusione, Progettazione.

* Attribuzioni 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: Maeca Garzia è autrice dei paragrafi 1, 3 e 6. Emanuela Pianese è autrice dei paragrafi 2, 4 e 5.

1. Un modello di laboratorio formativo per i docenti delle Piccole Scuole¹

Il laboratorio formativo adulto “*Spaced Learning. Le pause non sono una perdita di tempo*” si colloca tra le offerte formative del progetto Piccole Scuole con la finalità di arricchire la professionalità docente, che agisce in realtà geograficamente isolate, di una metodologia didattica altamente integrativa che riesce a ben agire anche nei particolari contesti delle pluriclassi.

Al fine di consentire la buona riuscita del laboratorio, la sua progettazione e organizzazione didattica hanno previsto la costituzione di una diade formativa tra una docente esperta del metodo e della sua azione in aula (Emanuela Pianese) e una ricercatrice studiosa del metodo ed esperta di Piccole Scuole (Maeca Garzia). Tale metodo di sviluppo dell’offerta formativa si fonda su azioni coordinate necessarie a raggiungere obiettivi e risolvere problemi specifici delle piccole scuole. Nel settore della formazione il *team teaching* viene ormai considerato la condizione necessaria ad affermare l’efficacia e l’efficienza di un intervento che voglia garantire la copertura di più “aree educative”:

- L’area cognitiva, per consentire al formando la ricerca della “dimensione del significato” (Bruner, 1970) che permette di trasferire la conoscenza acquisita dal contesto formativo a quello operativo;
- L’area affettiva, per favorire nel soggetto in formazione l’accettazione della trasformazione del proprio agire professionale alla luce di quanto acquisito ed il padroneggiamento del relativo mutamento emotivo;
- L’area regolativa, che in relazione alle prime due, “favorisce i mutamenti di condotta ed abitua alla selezione nelle scelte” (Sarracino, 1997).

Alla base del modello pedagogico di progettazione che si è realizzato vi è il riconoscimento dell’azione formativa come azione fondata di senso, un progetto formativo intenzionato a “superare il contingente e modificare l’esistente ... mirare al raggiungimento di traguardi prefissati e di obiettivi ben delineati” (Sarracino, 2000, p. 9).

Il corso, pianificato in due edizioni, è stato realizzato in modalità *blended*, con un sincrono di presentazione del metodo, un incontro in presenza articolato in due mezze giornate consecutive, quattro *webinar*, e un ultimo incontro in presenza, anch’esso articolato in due mezze giornate consecutive. I docenti in formazione, per gli incontri in presenza, sono stati ospitati in due Piccole Scuole, IC Vietri sul Mare (Sa) e IC Villanova D’Asti (AT), una per ciascuna edizione. Per quanto riguarda la formazione a distanza, i corsisti sono stati ospitati da una piattaforma dedicata dove è stato possibile fornire il giusto *scaffolding* per la buona riuscita delle due esperienze laboratoriali attraverso chat, messaggistica in remoto, sincroni e avvisi. “Alcuni ricercatori (Isaac, Morris, Rodriguez, 1994; Scholl, McCarthy, Harr, 2006) hanno dimostrato come l’integrazione di comunicazioni via chat con audio-video conferenze costituiscono un supporto di notevole rilevanza ed efficacia nelle interazioni uno a molti e, benché siano poco efficaci per la costruzione di rapporti di fiducia, al contrario le relazioni che si instaurano nelle interazioni in audio-video raggiungono i massimi livelli di efficacia e di gradimento da parte di tutti gli attori del processo educativo (Schliemann, Asting, Fol stad, Heim, 2002)” (Marino 2009, pp. 194-195). Il percorso è stato scandito dall’utilizzo di metodologie di tipo *collaborative/cooperative learning*, sostenute da processi di riflessione singoli o di gruppo, in cui la diade esperto-ricercatore ha, sia durante i sincroni che durante gli incontri in presenza, cercato di indirizzare i corsisti in

discussioni e scambi più approfonditi che consentissero il loro coinvolgimento emotivo, oltretutto cognitivo.

2. La ratio della formazione

La professione dell'insegnante richiede una formazione di livello che non si fermi alla parte teorica, ma che sappia integrare teoria e pratica in un percorso che può esser definito di formazione-azione e che abbia alla base un serio iter di ricerca e di sperimentazione.

I docenti necessitano di percorsi formativi che li guidino, prima di entrare nella specificità del corso stesso, ad una visione globale della scuola, una visione che li porti ad incrociare dati, che li aiuti a coniugare i documenti generali ministeriali (per esempio le Indicazioni Nazionali e i Nuovi Scenari) con la visione della propria scuola, con la linea strategica che ha tracciato ed infine con le esigenze e le specificità della propria classe. Ovviamente il focus è rappresentato dagli *esiti* degli studenti.

Le domande da cui si è partiti per impostare la progettazione della proposta formativa sono: *cosa si aspettano i docenti delle piccole scuole da un corso di formazione? In cosa hanno bisogno di essere guidati? Quali sono i percorsi di crescita personale e professionale che si sentono di intraprendere investendo tempo ed energie?* Generalmente le aspettative dei docenti rispetto alle formazioni loro proposte, spesso deluse, riguardano non solo la preparazione e la competenza dei formatori in relazione allo specifico percorso, ma la possibilità di ampliare la loro *forma mentis*, integrando esperienze e campi d'esperienza. Il percorso formativo in questione è stato inteso per toccare una vasta gamma di dimensioni, tutte fondamentali per la professionalità e la riflessività del docente come la docimologia (attraverso la costruzione di prove di verifica *ad hoc* per classi e pluriclassi), le tecniche di comunicazione efficace, la costruzione della relazione educativa, la capacità di mappare gli stili cognitivi dei propri studenti in un'ottica di personalizzazione educativa, la conoscenza del funzionamento di un cervello in apprendimento, la presa di coscienza del proprio stile di insegnamento.

La conduzione è stata improntata, inoltre, da significativi momenti di confronto con il docente formatore che avendo già attivato metodi, procedure, strategie nella propria realtà scolastica di riferimento è riuscito a fondare una sana comunità di pratica e di confronto.

Vi è oggi tra i docenti, ancor più delle piccole scuole, la necessità di unirsi, di stare insieme, di confrontarsi, di creare ed esercitare quella che viene definita "comunità educante" all'interno della scuola, tra le classi, con altre scuole, con il territorio in generale per la diffusione delle buone pratiche anche in un'ottica di bilancio sociale.

La diade formativa ricercatore/docente esperto si è dimostrata una valida strategia per facilitare il passaggio dalla teoria alla pratica didattica presentando rotte tracciate, percorsi rodati nel passaggio dalla grande scuola, dove il docente formatore agisce, alle Piccole Scuole dove il ricercatore esperto opera.

3. Il tema della formazione: l'Apprendimento Intervallato

Il laboratorio formativo adulto ha avuto come oggetto la metodologia didattica dell'Apprendimento Intervallato. Lo *Spaced Learning* (o apprendimento interval-

lato) è una metodologia didattica fondata su una particolare articolazione del tempo della lezione e funzionale ad incamerare in maniera veloce informazioni nella memoria a lungo termine. “Essa riprende i risultati della ricerca delle neuroscienze pubblicata nel 2005 da R. Douglas Fields, secondo cui il processo di creazione della memoria a lungo termine ha come fattore chiave il tempo: ripetendo tre stimolazioni, distanziate da 10 minuti senza stimolazione, si innesca una reazione che rafforza il percorso sinaptico. Questo perché le cellule del cervello si accendono e si collegano tra di loro a seconda di come vengono stimulate: se la stimolazione è prolungata le cellule non si accendono, ma con un intervallo di 10 minuti tra una stimolazione e l'altra si determina il percorso di costruzione della memoria a lungo termine” (Garzia, 2016, p. 197).

Una lezione in modalità Spaced Learning prevede quindi tre momenti di input (due di lezione e uno di verifica), intervallati da due pause in cui è fondamentale che gli alunni si rilassino, distraendosi dai contenuti della lezione. L'alternanza tra i tempi della lezione e quelli della pausa favorisce la costruzione dei percorsi neurali che sottostanno alla memorizzazione. Le connessioni sinaptiche create vengono, infatti, sostenute nel secondo input dalla rivisitazione dei contenuti presentati in maniera interattiva e contestualizzata e, nel terzo input, dall'applicazione delle conoscenze in contesti di esercitazione o situazioni-problema.

Presentare, ricordare e comprendere i concetti fondamentali su cui verte la lezione d'aula sono rispettivamente le parole chiave su cui ruota la progettazione dei tre input dell'Apprendimento Intervallato (Garzia et al., 2015). Non tutte le lezioni, naturalmente, vanno svolte in modalità Spaced Learning (SL). La lezione SL viene svolta in momenti decisi dai docenti (es. introduzione di un nuovo argomento, rinforzo in vista di una prova scritta, ecc.) attraverso un'attività che dipende dall'ambito disciplinare e dal livello scolastico.

Il metodo si è dimostrato interessante per il suo potenziale nell'aiutare gli studenti in preparazione degli esami, molto utile per il recupero scolastico di ragazzi in difficoltà (come gli alunni immigrati), per memorizzare in modo consapevole e significativo i concetti, oltre che per diminuire problemi di disciplina o di insuccesso scolastico, questi ultimi soprattutto legati alla presenza in classe di alunni con DSA. Da esperienze fatte da alcuni insegnanti italiani risulta che il metodo Spaced Learning è particolarmente congeniale a mantenere viva l'attenzione negli alunni durante le ultime ore di lezione e/o durante due ore consecutive di lezione, quando la didattica tradizionale fa fatica a funzionare (Garzia et al., 2015).

L'I.I.S.S. “Ettore Majorana” di Brindisi ha sviluppato una variante del metodo Spaced Learning in quanto la struttura originaria non sembrava rispondere a pieno, così come concepita, alle esigenze della scuola italiana (troppo vicino a una tecnica mnemonica piuttosto che a un metodo didattico attivo centrato sullo studente). Sono state quindi introdotte varianti, in particolare nella 3° e nella 5° fase (rispettivamente di espansione e di valutazione formativa). Tali cambiamenti si sono resi necessari alla luce della riflessione condotta dallo staff docente, sulla base dell'analisi delle prime esperienze condotte. Nel modello ESL (Extended Spaced Learning) la “fase 3 è stata pertanto riconfigurata come momento di interazione tra studenti e contenuti che propongono punti di vista, visioni e linguaggi diversi rispetto a quelli tradizionali/frontali e che richiedono uno sforzo cognitivo attivo. La fase 5 ha invece assunto una connotazione più marcatamente legata a un momento di valutazione formativa. L'efficacia della fase proposta viene misurata non tanto a scopo di valutazione sommativa quanto con fine diagnostico. Per evitare di “perdere” uno o più studenti (nell'ottica *no child left behind*) e dover faticosamente recuperare dopo i ciclici momenti delle prove di valutazione” (Ca-

primo, Garzia, Tosi, Moscato, 2016, p. 9), il modello propone una verifica immediata tarata su un segmento specifico (accuratamente progettato e predisposto dal docente). Agli alunni vengono, ad esempio, assegnate delle attività individuali relative ai temi trattati da svolgere a seconda dell'obiettivo della lezione, test a risposta chiusa o aperta, problem solving, mappe concettuali, ricerche e costruzioni di brevi contenuti multimediali.

In base agli esiti emersi, si attiva il percorso di riallineamento o approfondimento precedentemente preparato, con l'obiettivo di salvaguardare l'apprendimento del singolo e di verificare l'appropriatezza del percorso pianificato dal docente per gli studenti. Si deciderà, quindi, se ritardare la lezione, soffermarsi su alcuni passaggi più ostici, proseguire con un approfondimento o un allineamento, mettere in campo delle attività di recupero personalizzate.

Le attività previste da questa tipologia di lezione si affiancano naturalmente ad attività e modalità di valutazioni individuali e più tradizionali. Sarà cura dei singoli docenti o dei dipartimenti disciplinari individuare i momenti o i periodi più indicati per applicare l'ESL. Le attività sviluppate con questo approccio metodologico risultano più efficaci nel caso in cui si abbia la possibilità di svolgerle su un orario continuativo giornaliero (2 ore). Quindi risultano particolarmente adatte per quelle tipologie di livello scolastico e/o per quelle materie che presentano come *curriculum* scolastico un monte orario espanso o che hanno applicato la sperimentazione della compattazione dell'orario.

4. Le varianti alla metodologia e la valutazione del suo impatto

Nel trasporre il metodo del Majorana di Brindisi sulla realtà di Giugliano in Campania, si è avvertita la necessità di apportare delle varianti che dessero un impulso più deciso alla promozione delle competenze per evitare che la lezione in modalità ESL si arenasse unicamente sullo sviluppo di abilità e conoscenze. La progettazione di unità di lavoro in modalità ESL è stata inserita nel quadro più ampio delle Unità di Apprendimento per competenze che, per scelta, la scuola ha preferito suddividere in bimestri.

Il metodo è stato potenziato introducendo elementi di Programmazione Neuro Linguistica (in fase di presentazione dell'argomento), il *Peer-Tutoring* (in fase di allineamento/approfondimento) ed il *Cooperative Learning* ad accompagnare e sostenere la *routine* didattica.

Durante il triennio di sperimentazione è stato per la scuola molto prezioso raccogliere le esperienze attraverso la compilazione del format della sintesi narrativa che, rispetto a quello standard proposto dai ricercatori delle Avanguardie Educative¹, ha subito due implementazioni: la dichiarazione delle competenze chiave, di cittadinanza o specifiche disciplinari che si intendono promuovere con la lezione e le linee di sviluppo della stessa. Entrambe hanno costituito parte integrante della sperimentazione del metodo fatta con gruppi sperimentali e gruppi di controllo. La sintesi narrativa è una sorta di diario di bordo funzionale a tener il polso e la memoria di quanto accade durante e dopo la lezione. Completa il kit in modalità critico-narrativa e ne consente la replicabilità ad altri colleghi. Il format

1 Cfr. http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/groups/spaced-learning-apprendimento-intervallato/#group_materiali_condivisi.

si chiude con l'esplicitazione delle Linee di Sviluppo che consentono di indicare attività, iniziative da organizzare, percorsi da intraprendere partendo dalle conoscenze e dalle abilità mosse dalla lezione e da realizzarsi in tempi successivi. Inoltre, consente di pianificare altri interventi che possano coltivare abilità sociali, competenze di cittadinanza o ancora raccordi multidisciplinari che potranno essere curati dal docente sperimentatore o dai colleghi di sezione. Ciò consente da un lato di allargare gli orizzonti degli alunni, dall'altro di spingerli al transfer cognitivo e ad esercitare competenze specifiche o chiave. Ultima, ma non di minore importanza, è la Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotsky (2001) che trova in pluriclasse un terreno fertilissimo (la distanza tra livello di sviluppo attuale e livello di sviluppo potenziale che può essere raggiunto con l'aiuto degli altri) (Bruner, 1995).

Anche in questo caso, come nelle esperienze passate, la sperimentazione ha insegnato a fare un passo indietro ed a lasciare maggiore spazio di manovra agli studenti: tante volte è accaduto che le linee di sviluppo da loro individuate sono state ben più interessanti, produttive e creative di quelle pensate dal docente. E' proprio su questo campo che gli alunni si misurano con l'acquisizione e l'esercizio di competenza.

Visto il cambio di rotta apportato dalla sperimentazione al I C.D. di Giugliano, improntato all'acquisizione delle competenze, ci si riferirà alla variante del metodo con una nuova dicitura: Apprendimento Intervallato per Competenze (AIC), di cui si propone qui lo schema di una lezione.

- Visione di un PPT o simili (15 minuti)
- Pausa (10 minuti)
- Visione di un video o di materiali che contestualizzino quanto presentato nel PPT(15 minuti)
- Pausa (10 minuti)
- Verifica (individuale, in coppia, in piccoli gruppi cooperativi)
- Feedback immediato post verifica-pausa
- Riallineamento/approfondimento
- Linee di sviluppo post lezione

Linee di sviluppo

(Nei giorni/periodi successivi alla lezione in AIC)

- Esperienze reali o realistiche-laboratoriali
- Raccordi multidisciplinari anche con altri colleghi
- Diffusione in altre classi
- Produzione autonoma di contenuti (tradizionali/digitali)
- Riutilizzo del PPT per gestire le interrogazioni che divengono dibattiti e mini-conferenze animati dagli alunni stessi

Dopo un attento monitoraggio triennale della sperimentazione del metodo, completo delle due nuove implementazioni, sono stati evidenti gli effetti positivi riscontrati come di seguito riportato in tabella 1.

Effetti positivi	
Sugli alunni	Sui docenti
Diminuzione dell'insuccesso	Maggiore attenzione agli stili cognitivi e di insegnamento
Miglioramento delle performance	Collaborazione tra colleghi
Miglioramento esponenziale delle competenze sociali	Pianificazione condivisa
Approfondimenti autonomi	Maggiore tempo per osservare i processi e le dinamiche cognitive e sociali
Attivazione della classe	Progettazione più attenta e centrata sulla classe
Apprendimenti solidi e significativi	Spinta alla progettazione di lezioni trasversali, multidisciplinari e con una forte impronta interdisciplinare
Attivazione di processi metacognitivi e di autovalutazione	Miglioramento del clima sociale di classe e del senso di autoefficacia

Tabella 1 - Esiti del metodo AIC sugli alunni e sui docenti

5. Progettare e realizzare una lezione in modalità AIC: dalla grande alla piccola scuola

Il laboratorio formativo descritto in questo lavoro auspica alla diffusione dell'AIC nelle Piccole Scuole con e senza pluriclassi. La caratteristica che maggiormente distingue le Piccole Scuole e che fa di esse una risorsa eccezionale per il mondo delle *grandi scuole* è il valore della comunità e del territorio che entrano a far parte del curriculum d'Istituto. I legami di conoscenza propri delle piccole comunità sono ormai un lontano ricordo nelle città più grandi; in realtà negli ultimi anni nelle scuole di città si sta lavorando proprio per provare a ricostruire il senso di appartenenza al territorio e soprattutto di comunità educante. Le Piccole Scuole partono avvantaggiate sicuramente per la possibilità che hanno di intessere legami genuini tra le persone e con il territorio che diventano il fulcro intorno al quale orbita la scuola, una scuola che deve offrire un servizio di qualità che prevenga l'abbandono scolastico e che garantisca apprendimenti significativi e crescita personale a tutti ed a ciascuno, una scuola che esce sul territorio, un territorio che entra nella scuola. In questo senso assume un valore enorme lo *stakeholder engagement* che intreccia scuola e territorio in un legame profondo basato sull'interdipendenza positiva e sulla complementarità. In questo senso conducono le Linee di Sviluppo di una lezione AIC.

In questo paragrafo verrà illustrato come, partendo dalla strada tracciata dal Majorana di Brindisi, il metodo sia stato calato nella Scuola Primaria del I Circolo Didattico di Giugliano in Campania (NA) e come, a sua volta, questa sperimentazione pluriennale si sia incontrata con la comunità nazionale delle Piccole Scuole.

I corsi del laboratorio formativo sull'Apprendimento Intervallato sono stati dotati di un "kit lezione" che è costituito da un template di progettazione compilato per ciascuna delle fasi, da una presentazione in PPT (o simili) comprensiva dei link video da utilizzare durante il secondo input attivo, da un test di verifica completo dei criteri di attribuzione punteggio/voto e da una sintesi narrativa da compilare ex post, di cui si parlerà in dettaglio nel paragrafo successivo.

Il kit lezione è stato progettato dalla comunità professionale del I.C.D. di Giugliano attraverso tre anni di sperimentazione del metodo con gruppo di controllo e gruppo sperimentale.

L'utilizzo di software collaborativi multiplatforma, piattaforme per apprendimento o repository generiche, ha consentito ai docenti di condividere lezioni e attività realizzate in modalità AIC, oltre alle esperienze ed ai percorsi che dalle stesse hanno origine. Ciò ha alleggerito il lavoro di progettazione da parte di insegnanti che hanno potuto così avvalersi di kit lezione sperimentati da colleghi della medesima disciplina o relativi ad ambiti e tematiche trasversali. Kit da poter utilizzare *sic et simpliciter*, ovvero da utilizzare come punto di partenza da calibrare e cucire in maniera sartoriale sul proprio gruppo di studenti.

Il template di progettazione utilizzato dagli sperimentatori del metodo consente di pianificare fase per fase tempi, luoghi, strumenti, materiali, aspettative, compiti e ruoli affinché tutto sia funzionale al raggiungimento degli obiettivi ed a monitorare i risultati. Pur restando uno strumento flessibile, esso traccia una strada ben definita ed è estremamente prezioso in quanto ha consentito ai docenti formandi di focalizzare l'intervento educativo-didattico sulla classe e di avere sempre un quadro completo delle azioni da intraprendere *ex ante*, *in itinere* ed *ex post*. Nel paragrafo precedente è stata già introdotta una delle ultime fasi di una lezione in modalità ESL, ossia l'approfondimento; è questa la fase da prediligere per dare spazio alle eccellenze: di solito si è portati a prevedere percorsi di recupero senza dare pari spazio e attenzione a quegli alunni particolarmente dotati e performanti, anche se non necessariamente *gifted*. La fase di approfondimento è diventata, all'interno delle classi delle piccole scuole in cui è stato sperimentato, un'occasione preziosa per tracciare percorsi adatti a coltivare anche le eccellenze, ma soprattutto le diversità che abitano le classi omogenee e le pluriclassi, proponendo agli alunni percorsi con ostacoli cognitivi sfidanti nel primo caso e adeguati alla fase di sviluppo cognitivo del singolo alunno nel secondo caso. L'AIC è un metodo fortemente inclusivo proprio in considerazione del fatto che risponde e viene incontro ai diversi stili cognitivi prevalenti. In quest'ottica viene da sé che i docenti sono maggiormente predisposti e facilitati nell'effettuare una mappatura cognitiva della propria classe, cosa estremamente utile nella professione indipendentemente dall'utilizzo del metodo. Si può affermare che l'AIC rappresenta una nuova frontiera per la didattica inclusiva multicanale e che costituisca un alleato per spingere gli alunni alla metacognizione.

In questa fase si è rivelato particolarmente funzionale anche offrire un ampio ventaglio di scelta di percorsi tra i quali i singoli corsisti o il gruppo cooperativo hanno potuto scegliere quello più congeniale con cui misurarsi. Ancor più funzionale è stato lasciar loro la possibilità di proporre ed autodefinire un nuovo percorso di approfondimento con modalità selezionate in autonomia.

Per la progettazione della lezione, avvenuta durante la seconda giornata di formazione in presenza, è stato chiesto ai corsisti di organizzarsi in gruppi di lavoro: ciò deriva dalla buona pratica, consolidata negli anni di sperimentazione presso il I.C.D. di Giugliano, di co-progettare i moduli-lezione AIC in modo tale da estenderne i benefici a più discipline. L'obiettivo non è tanto la multidisciplinarietà quanto l'interdisciplinarietà. A ciò si aggiunge una maggiore dimestichezza che si acquisisce nella pianificazione degli interventi e, soprattutto, una attenzione forte e necessaria verso i diversi stili di apprendimento degli studenti. Dai gruppi sono state prodotte, infatti, progettazioni diversificate a seconda della tipologia di alunni che componevano la classe di ciascun docente.

6. La sintesi narrativa: un'esperienza in pluriclasse

Lavorare in una pluriclasse richiede al docente una ottimale gestione del tempo e dello spazio, richiede spesso l'utilizzo di un curriculum a spirale per armonizzare i percorsi di alunni di età differenti (pur nel rispetto della loro diversità), richiede un *mix* di tradizione ed innovazione, punta alla costituzione di gruppi verticali di studio, necessita di un'azione di personalizzazione dei processi di apprendimento e di insegnamento.

Vivere in pluriclasse sollecita gli allievi ad imparare ad imparare, divenendo partecipi e protagonisti della costruzione del proprio apprendimento. Il *cooperative learning*, il *peer tutoring* sono strategie che necessariamente portano l'alunno a mettere in gioco la gamma di abilità metacognitive che nutrono, quanto quelle cognitive, l'esperienza di studio e di apprendimento.

Una metodologia fortemente supportiva di tutto quanto sopra descritto è quella dell'apprendimento intervallato per competenze (AIC) perché consente, individuato un nucleo tematico, di gestire una lezione con l'intero gruppo classe calibrando test di verifica e input di approfondimento in maniera personalizzata ed individualizzata, in base all'età o al livello di competenza/abilità del gruppo di alunni. L'AIC diventa anche uno strumento prezioso per realizzare una continuità verticale all'interno delle istituzioni scolastiche.

Ai corsisti del laboratorio adulto è stato chiesto di elaborare una sintesi narrativa, in forma scritta (come potenziamento delle pratiche riflessive), della lezione progettata e realizzata in aula e di condividerla in piattaforma e in presenza attraverso una presentazione dal vivo ai colleghi con momenti ermeneutici di riflessione e arricchimento reciproco.

Diversi sono stati i lavori pervenuti e le loro declinazioni in classi di piccole scuole primarie e secondarie di primo grado, con o senza pluriclassi. Alcuni insegnanti hanno accolto la sfida lanciata dal docente esperto di progettare lezioni multidisciplinari e in continuità verticale da proporre agli alunni dell'anno ponte (ultimo anno di primaria/ primo della secondaria).

Una modalità molto originale di realizzare una lezione di apprendimento intervallato ha riguardato una pluriclasse 1°, 2° e 3° secondaria di primo grado, composta da 11 alunni, di cui 6 alunni di 1° (3 femmine e 3 maschi), 2 alunne di 2° e 3 alunni di 3° (1 femmina e 2 maschi), di cui un alunno con sostegno, intitolata l'Albero della Vita. Si è trattato di un percorso che è partito da un ambito strettamente scientifico, per concludersi in ambito tecnologico. La sintesi narrativa elaborata dalla docente di tecnologia si è distinta per la dinamicità con cui la stessa ha gestito le diverse fasi del metodo, trovando nella pluriclasse un valore aggiunto. In particolare la fase 1 è stata gestita prima dagli alunni di terza che hanno presentato un PPT di scienze su un argomento a loro già noto: il regno delle piante e dell'albero. Successivamente, all'interno della stessa fase, le alunne di seconda hanno presentato la medesima tematica studiata l'anno precedente, ma all'interno della disciplina Tecnologia: la carta e la sua produzione. Per entrambe le classi coinvolte attivamente nella realizzazione della lezione agli alunni di prima, questa esperienza è stata una opportunità per recuperare e approfondire argomenti trattati precedentemente, costituendo una valida occasione di rinforzo.

Terminata la pausa di rito, la terza fase ha visto gli alunni di seconda e terza come co-docenti nel cercare in rete video che consentissero una contestualizzazione degli argomenti teoricamente trattati nella prima fase. Sono stati opzionati tre video riguardanti il medesimo tema dal punto di vista delle Scienze, della Tecnologia e dell'Educazione Ambientale.

Il momento di verifica, dopo la seconda pausa, è stato gestito dalla docente che però si è avvalsa degli alunni di seconda e terza per la correzione “formativa”, atta a sottolineare i molti punti di forza e i pochi punti di debolezza degli elaborati consegnati.

La fase di approfondimento è stata svolta in maniera canonica.

Diverse sono state le domande che la docente, in un’ottica di auto-riflessività, si è posta durante la scrittura della narrazione, domande che hanno trovato implicitamente risposta nella stesura delle fasi successive e delle linee di sviluppo che hanno prodotto suggestioni e indicazioni che “parlano” del successo dell’impresa svolta.

Se il nucleo fondamentale di ogni processo di formazione è la dimensione esperienziale, è importante disegnare, in ambito formativo, *setting* funzionali ad un utilizzo della narrazione come strumento attraverso cui definire e riconoscere intenzioni, orientarsi nell’ambito di tale esperienza e riflettere su di essa, promuovendone una revisione critica (Striano, 2000, p. 177).

Conclusioni

Ogni scuola rappresenta un micro-cosmo unico e irripetibile che si inserisce in un contesto, altrettanto esclusivo, che è ancor più singolare se isolato geograficamente. I problemi e le peculiarità delle *grandi scuole* cambiano da un ambito ad un altro e sono diversi da quelli delle *piccole scuole* che ugualmente cambiano da territorio a territorio. In aggiunta, le opportunità e le problematicità delle scuole collocate in realtà macro-insulari, sono diverse da quelle collocate in realtà micro-insulari, così come le peculiarità degli istituti scolastici siti nella aree interne sono diverse da quelle delle realtà di costiera. Ciò determina la necessità di politiche di *governance* diverse, ma anche di opportunità formative che sollevino i docenti delle Piccole Scuole dallo stato di marginalità in cui spesso sono posti e rispondano alle loro reali esigenze. Il lavoro si avvale delle analisi condotte nell’ambito del Progetto.

Riconoscimenti

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-IN-DIRE-2017-1 – CUP: B59B1700001000.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Tr. It. Verso una teoria dell’istruzione, Armando, 1982.
- Caprino, F., Garzia, M., Tosi, L., Moscato, G. et al. (a cura di), “Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Spaced learning (Apprendimento Intervallato)”, versione 1.0 [2015-2016], Indire, Firenze 2016.

- Garzia, M. et. Al. (2016). Spazio e tempo nell'innovazione della pratica didattica. Analisi ed esperienze agite. In R. Pace, G. R. Mangione, P. Limone (a cura di), *Dimensione didattica, tecnologica e organizzativa. La costruzione del processo didattico di innovazione a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Garzia, M., Mangione, G.R., Pettenati M.C., Palizio Errico, R. (2015). Il tempo nella didattica. Il percorso "DocentiInFormazione". In *Teach Different! Proceedings della Multiconferenza EMEMITALIA2015*. Genova University Press ISBN: 978-88-97752-60-8.
- Isaacs, E., Morris, T. & Rodriguez, T. K. (1994). A Forum for Supporting Interactive Presentations to Distributed Audiences. *Proceedings of the Conference on Computer Human Interaction (CHI) 94 10/94*. Chapel Hill, NC, 405-416.
- Marino, E., (2009). Dall'asincrono al sincrono: buone pratiche per un apprendimento online. In G. Zanniello (a cura di), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning*. Lecce: Pensa MultiMedia, 191-195.
- Porcheddu, A., La formazione degli insegnanti. In M. Laeng (diretto da), *Atlante della Pedagogia. Le idee*. Napoli: Tecnodid, 383-406.
- Schliemann, T., Asting, T., Folstrad, A. & Heim J. (2002). Medium preference and medium effects in person-person communication. In *Conference on Human Factors in Computing System CHI'02*. Minneapolis (Minnesota), 710-711.
- Scholl, J., McCarthy, J. & Harr, R (2006). A comparison of chat and audio in media rich environments work. *Proceedings of the 2006 20th anniversary conference on Computer supported cooperative work*. Alberta (Canada): Banff, 323-332.
- Sarracino, V. (2000). Progettare la formazione. In V. Sarracino, M. R. Strollo (a cura di), *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguori.
- Sarracino, V. (1997). La progettazione didattica. In V. Sarracino (a cura di), *Progettare la formazione* (p. 32). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Striano, M. (2000). Esperienza e narrazione nei contesti di formazione. In V. Sarracino, M. R. Strollo (a cura di), *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguori.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. In L. Mecacci (a cura di). Roma-Bari: Laterza.