
IRRE
IRRSAE
PIEMONTE

**Ricerca
sulle Pluriclassi in Piemonte.
Una risposta alle sfide
dell'autonomia e della riforma**

Celestina Cielo e Alessandro Piccolo

Dossier marzo 2006

SETTORE RICERCA

Indice

Presentazione	p. 2
----------------------------	------

Parte prima

1 - Premessa.....	p. 9
2 - La Ricerca.....	p. 11
3 - Verso il questionario: le interviste.....	p. 12
3.1 - I docenti.....	p. 12
3.2 - I dirigenti.....	p.16
4 - Osservazioni sui questionari.....	p. 21
5 - I questionari.....	p. 23

I Dati	p. 29
---------------------	-------

Parte seconda

1 - Analisi dei dati: il “Questionario Dirigenti”.....	p.42
2 - Analisi dei dati: il “Questionario Docenti”.....	p.46
3 - Alcune considerazioni.....	p.58

Conclusioni	p.60
--------------------------	------

PRESENTAZIONE

La presente ricerca sulle Pluriclassi in Piemonte, condotta dall'IRRE Piemonte in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, dà visibilità ad una realtà sconosciuta ai più: quella delle pluriclassi, appunto, illustrandone caratteristiche, modalità di lavoro didattico e capacità di rispondere alle sollecitazioni dei processi di innovazione avviati dall'autonomia scolastica e perseguiti dalla legge di riforma degli ordinamenti scolastici.

Il report della ricerca offre al lettore un'ampia panoramica sulle pluriclassi della Regione, fornendo i dati relativi al loro funzionamento, incrociando i punti di vista dei Docenti con quelli dei Dirigenti scolastici, nell'anno di avvio dell'attuazione della riforma della Scuola Primaria.

Hanno partecipato alla ricerca circa 800 Insegnanti e 135 Dirigenti di altrettante scuole del territorio piemontese: un campione tale da garantire la validità e la significatività dei dati raccolti.

Se poi si tiene conto della distribuzione delle scuole in tutte le Province della Regione, i dati ci permettono anche una lettura di come la Scuola Primaria piemontese ha affrontato la riforma.

Con l'anno scolastico 2004-2005 è iniziata la lunga fase di traduzione in pratica delle riforme, con la consapevolezza che esse non si attuano e non si costruiscono né per editto, né con la retorica dell'innovazione, ma con una implementazione lenta, talora sofferta perché implica cambiamento di abitudini, stili didattici, relazionali e di vita consolidati, nuove impostazioni metodologiche, forse anche rinunce a nicchie e tradizioni acquisite e di difficile abbandono.

Non è sufficiente, anche se ovviamente necessario, un quadro normativo, in quanto la traduzione in pratica richiede una particolare cura dei processi, la ricerca del consenso e della condivisione convinta degli operatori scolastici –specialmente dei Docenti-, nonché la valorizzazione delle potenzialità di autotrasformazione disponibili e promuovibili.

Questa ricerca si pone dunque quale contributo, in una difficile fase di transizione non solo scolastica, a fornire *“intelligenza”* e *“praticabilità”* ai processi di cambiamento, evidenziando punti di forza e resistenze.

Se il cuore della riforma e il profondo significato dell'autonomia scolastica stanno nella personalizzazione dei processi di apprendimento, quale risposta all'esigenza di porre al centro l'apprendimento dell'alunno nella sua concretezza, nonché di conseguenza recuperare e migliorare la qualità dell'intero *“sistema scuola”*, ebbene, dai dati raccolti emerge che, in molti casi, gli insegnanti delle pluriclassi, - anticipando di fatto le proposte della legge di riforma - hanno saputo adattare il loro stile di insegnamento alle necessità diversificate degli allievi, per creare percorsi di apprendimento che i bambini possono seguire secondo i propri tempi, stili e modalità, personalizzando in tal modo le attività didattiche nella classe, nell'attento ed effettivo rispetto delle potenzialità e diversità di ogni alunno.

Si evidenzia, allora, il fatto che ciò che veramente fa la differenza in una pluriclasse non è tanto l'età, quanto il dislivello nelle diverse conoscenze, capacità e abilità, nonché la quantità di energie che ognuno dei bambini è in grado di spendere nel quotidiano impegno scolastico. Ogni allievo si presenta come un insieme di dimensioni esistenziali, cognitive, emotive e motivazionali; il tutto in un fluttuante punto di sviluppo della crescita personale.

Tutto ciò è molto complesso e, forse, ha ben poco a che fare con la "momentanea casualità" di trovarsi in una pluriclasse o in una classe: paradossalmente, tutte le classi potrebbero essere considerate pluriclassi e sta ad ogni Insegnante il compito di creare un ambiente di apprendimento che rispetti e stimoli la singolare personalità in divenire di ciascun allievo.

Nelle pluriclassi, dunque, i criteri di aggregazione dei gruppi di allievi non sono tanto orientati dall'età anagrafica di ciascuno, ma dai bisogni e dalle caratteristiche o dai diversi modi di conoscere il mondo delle singole *persone*, mettendo un'altra volta in discussione il principio ancora largamente praticato nelle scuole e, cioè, che tutti possono apprendere le stesse cose allo stesso modo.

Nell'esperienza delle pluriclassi si possono trovare quelle "*buone pratiche*" applicabili al di fuori delle pluriclassi, non solo nella Scuola Primaria, ma anche nella Scuola Secondaria, come indispensabile bussola per il cambiamento.

Per tale motivo non si può fare a meno di auspicare che, in questa prospettiva, la presente ricerca si riveli utile a Docenti, Dirigenti scolastici e Decisori istituzionali: conoscendo meglio una situazione talora emarginata o poco valorizzata, possono invece considerarla in tutta la sua specifica ricchezza, traendone i tratti positivi e disseminabili anche nelle classi "normali".

Infatti, nell'esperienza delle pluriclassi emerge un'organizzazione didattica flessibile, che diventa funzionale alle scelte del team di lavoro e alle caratteristiche degli allievi: questa esperienza potrebbe essere utilizzata anche in realtà più complesse che, proprio attraverso le innovazioni di metodo e le strategie realizzate nelle pluriclassi, meglio potrebbero rispondere ai bisogni degli allievi nel tentativo di superamento dello schema proprio della lezione tradizionale.

Se quel che provoca ansia negli Insegnanti nel momento in cui decollano le riforme strutturali è, probabilmente, il venir meno dei punti di riferimento precostituiti su cui basare le proprie decisioni, essere consapevoli che la personalizzazione dei percorsi formativi è una ricchezza disponibile e garanzia di successo formativo, che le differenze nei bambini possono rappresentare delle quotidiane e strategiche risorse anche sotto il profilo pedagogico-didattico, che la flessibilità organizzativo-didattica è un elemento innovativo da tempo caratterizzante alcuni contesti scolastici, in particolare quelli delle pluriclassi, non può che essere di valido aiuto ai Docenti ed alla scuola tutta per "fare il salto" e passare veramente da "*ciò che è*" a "*ciò che può essere*".

IL DIRETTORE GENERALE
DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL PIEMONTE
Dott.ssa Anna Maria DOMINICI

Ringraziamenti:

Ai Dirigenti e Docenti delle scuole con pluriclassi della Regione che hanno partecipato alla ricerca.

Un particolare ringraziamento

al Dirigente e ai Docenti della D.D. di Susa con i quali si è realizzato un colloquio preliminare che ha permesso la definizione di uno schema di problematiche da approfondire;

ai Dirigenti e Docenti delle scuole con pluriclassi, scelte all'interno del campione che era stato protagonista della ricerca RISORSE, con i quali sono state realizzate altre interviste preliminari, che sono: I.C. di Piedimulera (VB), I.C. di Viguzzolo (Al), I.C. di Carrù (Cn), D.D. di Dronero (Cn);

al Dirigente ed ai Docenti dell'I.C. di Pettinengo (Bi) che hanno "messo alla prova" i questionari.

Alla collega dell'IRRE dr.ssa Patrizia Nervo per l'elaborazione dei dati

Alla dr.ssa Sara Barbero per la tabulazione dei dati

Comitato Scientifico:

Ispettore Tecnico U.S.R. – Luigi Favro

Dirigente Scolastico D.D. Susa – Antonio Gentile

Insegnante D.D. Susa – Anna Giaccone

Ricercatrice IRRE – Celestina Cielo

Ricercatore IRRE – Alessandro Piccolo

Elenco delle Direzioni Didattiche e degli Istituti Comprensivi con pluriclassi in Piemonte, a cui è stato inviato il questionario

Provincia di Torino

I.C. Airasca	D.D. Chieri II°	D.D. Pinerolo II°
I.C. Almese	D.D. Chivasso I°	I.C. Poirino
D.D. Avigliana	D.D. Chivasso III°	I.C. Pont
D.D. Azeglio	I.C. Corio	D.D. S. Giorgio
I.C. Brusasco	D.D. Courgnè	I.C. S. Antonino
D.D. Bussoneno	I.C. Favria	I.C. Settimo Vittone
D.D. Caluso	I.C. Forno	D.D. Strambino
D.D. Carignano	I.C. Gonin Giaveno	D.D. Susa
D.D. Carmagnola I°	I.C. Lanzo	I.C. Torre Pellice
D.D. Carmagnola III°	I.C. Luserna	I.C. Trana
D.D. Castellamonte	I.C. Nole	I.C. Vigone
I.C. Cavour	D.D. Oulx	I.C. Villar Perosa
I.C. Ceres	I.C. Perosa Argentina	I.C. Vistrorio

Provincia Biella

I.C. Andorno	I.C. Pettinengo	I.C. Valle Mosso
I.C. Gaglianico	I.C. Pray	D.D. Vigliano
I.C. Mongrando	I.C. Sandigliano	

Provincia di Novara

D.D. Novara I°	I.C. Gattico	I.C. Momo
D.D. Novara VI°	D.D. Gozzano	I.C. Oleggio
I.C. Biandrate	I.C. Gozzano	I.C. Orta S. Giulio
I.C. Carpignano Sesia	I.C. Invorio	I.C. Romagnano Sesia

Provincia di Verbania

D.D. Domodossola I°	D.D. Verbania IV°	I.C. Piedimulera
D.D. Domodossola II°	I.C. Baceno	I.C. S.M. Maggiore
D.D. Omega I°	I.C. Baveno	I.C. Stresa
D.D. Omega II°	I.C. Cannobio	I.C. Villadossola
D.D. Verbania I°	I.C. Crevaladossola	I.C. Vogogna
D.D. Verbania III°	I.C. Ornavasso	

Provincia di Vercelli

I.C. Arborio	I.C. Crescentino	I.C. Serravalle Sesia
I.C. Asigliano	I.C. Gattinara	I.C. Trino
I.C. Balmuccia	I.C. Livorno Ferraris	I.C. Varallo Sesia
D.D. Borgosesia I°	I.C. Santhià	

Provincia di Cuneo

D.D. Alba III°	I.C. Cortemiglia	I.C. Paesana
I.C. Barge	D.D. Cuneo II°	I.C. Peveragno
I.C. Benevagna	I.C. Cuneo	I.C. Robilante
I.C. Bossolasco	I.C. Demonte	I.C. Saliceto
D.D. Bra II°	I.C. Diano D'Alba	D.D. Saluzzo
D.D. Busca	I.C. Dogliani	I.C. S.Michele Mondovì
I.C. Canale	D.D. Dronero	I.C. S. Stefano Belbo
I.C. Caraglio	I.C. Gressio	D.D. Savigliano I°
I.C. Carrù	I.C. Govone	D.D. Savigliano II°
I.C. Cavallermaggiore	I.C. La Morra	I.C. Venasca
I.C. Centallo	I.C. Montà	I.C. Verzuolo
D.D. Ceva	D.D. Moretta	I.C. Villafalletto
I.C. Ceva	I.C. Moretta	I.C. Villanova Mondovì
I.C. Chiusa Pesio		

Provincia di Alessandria

D.D. Alessandria I°	D.D. Valenza II°	I.C. Rivalta Bormida
D.D. Alessandria V°	I.C. Straneo - Alessandria	I.C. Sale
D.D. Acqui Terme I°	I.C. A.Caretta – Alessandria	I.C. Spigno Monferrato
D.D. Acqui Terme II°	I.C. Castellazzo Bormida	I.C. Ticineto
D.D. Casale II°	I.C. Arquata Scrivia	I.C. Vignole Borbera
D.D. Casale III°	D.D. Cerrina	I.C. Viguzzolo
D.D. Novi Ligure II°	I.C. Felizzano	I.C. Vignale Monferrato
D.D. Ovada I°	I.C. Gavi	I.C. Spinetta Marengo
D.D. Tortona II°	I.C. Molare	

Provincia di Asti

D.D. Canelli	I.C. Castelnuovo D. Bosco	I.C. Castell'Alfero
D.D. Costigliole	I.C. Vesime	I.C. Villanova
D.D. Nizza Monferrato	I.C. Cocconato	I.C. Nizza Monferrato
D.D. S.Damiano	I.C. Moncalvo	I.C. Montegrosso

Ricerca sulle Pluriclassi in Piemonte.

**Una risposta alle sfide dell'autonomia
e della riforma**

PARTE PRIMA

1. Premessa

Il D.P.R. 275/99 (Regolamento dell'autonomia) ha dato alle scuole la possibilità di operare con maggiore flessibilità rispetto al passato, per rendere maggiormente efficaci le attività didattiche, in modo da poter affrontare con successo il problema del recupero delle difficoltà di apprendimento; e l'art.4, prevedendo espressamente la possibilità di articolare "gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso", indica una modalità per rendere fattibile questa efficacia.

Un concetto analogo si ritrova nella Circ. n°29 del 5 marzo 2004 (che accompagna il D.M. n°59, collegato alla legge n°53 del 28 marzo 2003), dove si legge, a proposito dell'attività laboratoriale, che questa "viene assunta quale modalità operativa necessaria per la realizzazione di interventi su gruppi elettivi, di compito o di livello, finalizzati al consolidamento e alla personalizzazione degli apprendimenti".

Sempre su questo argomento, si può leggere nelle "Raccomandazioni per l'attuazione delle indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati", (con valore orientativo nei percorsi e nelle scelte metodologiche e culturali che suggeriscono), che "va ricordata alle scuole l'importanza di progettare in maniera molto innovativa la propria organizzazione. Finora, infatti, tale organizzazione ha perlopiù visto il suo elemento costitutivo nella *classe*, intesa come unità amministrativa primaria a cui far confluire tutte le attenzioni e i provvedimenti". Ora accanto alle attività che coinvolgono tutto il gruppo classe, viene prevista un'altra modalità di lavoro "centrata sui Laboratori, nella quale i fanciulli lavorano invece in Gruppi di livello, di compito ed elettivi". Ancora, richiamando precise sollecitazioni internazionali si precisa che "non si tratta di mettere in discussione l'importanza e, per certi aspetti, l'insostituibilità del lavoro educativo e didattico che si svolge in un Gruppo classe, ma di riconoscere che sia per il miglior apprendimento di alcune conoscenze ed abilità [...], sia per la miglior crescita di alcune dimensioni relazionali e sociali sono altrettanto indispensabili momenti di lavoro per Gruppi di livello, di compito ed elettivi, tutti a composizione variabile".

L'indicazione per la costituzione di gruppi di allievi anche provenienti da classi diverse contribuisce a rompere la rigidità del gruppo classe quale unico destinatario di un'uniforme attività didattica, spezzando una visione stereotipata della scuola che segue lo schema della tradizionale lezione scolastica, cioè spiegazione-studio-interrogazione.

Potrebbe essere, allora, di notevole interesse osservare, proprio nel primo anno di applicazione della Riforma (nella Scuola dell'infanzia, nella Scuola primaria e nella Scuola secondaria di I° grado) che cosa è accaduto o, se vogliamo, come questa è stata recepita all'interno delle pluriclassi che, per molti versi, già da tempo per necessità anticipavano alcune delle questioni poste al centro dalla Riforma, come il lavoro con gruppi di allievi sia di età omogenea, sia di età diversa, come la personalizzazione degli interventi, come un'articolata attività laboratoriale.

E' stata così avviata una ricerca che, prendendo l'avvio dall'applicazione della riforma nelle pluriclassi della Scuola primaria del Piemonte, si proponesse non solo di descrivere quella particolare realtà, ma anche di individuare soluzioni organizzative e didattiche che, al di là della specificità del contesto, potessero offrire spunti di riflessione e di proposta a tutta la Scuola primaria.

Certamente, questa indagine non pretendeva di esaurire un argomento che, a tutt'oggi, risulta un problema aperto, quello cioè delle scuole di montagna o di zone disagiate del nostro territorio dove, per ragioni legate sia alla particolare conformazione sia al fenomeno della denatalità, esistono classi che vedono raggruppati, secondo il solo criterio "economico" del numero, bambini di età diversa, le pluriclassi appunto. A chi le osserva dall'esterno e senza approfondire le questioni potrebbe sembrare che l'offerta del servizio scolastico presenti rilevanti problemi di organizzazione e conduzione delle attività didattiche; infatti, partendo dal presupposto che ogni classe ha il suo programma, una pluriclasse richiede un'articolata gestione dei tempi con notevoli difficoltà per gli insegnanti ed una considerevole riduzione degli spazi riservati agli allievi, così che i problemi organizzativi che gravano sugli insegnanti e la limitazione dello spazio "culturale" a disposizione dei singoli allievi farebbero propendere per un giudizio negativo, in toto, sulle pluriclassi.

Ma se la personalizzazione, concetto che la riforma recupera dalla migliore tradizione didattica della scuola, sembra sottolineare la necessità di una scuola "su misura", ponendo il problema dell'articolazione e, in considerazione anche dei diversi ritmi di apprendimento, della specificità degli interventi, per valorizzare al massimo le differenti attitudini e capacità, allora il giudizio sulle pluriclassi può cambiare. Nella scuola "su misura" i contenuti scolastici, i ritmi di apprendimento e l'organizzazione didattica sono predisposti in modo da assecondare e soddisfare le esigenze delle diversità personali, riconosciute e documentate secondo le modalità che ciascuna scuola ritiene più congruenti con il miglioramento del suo servizio. La scuola è, insomma, tenuta a svolgere il proprio compito ponendosi al servizio dell'allievo piuttosto che a rispettare un rigido programma; e in questo contesto cambia il ruolo dell'insegnante che, da "onnisciente" incaricato di trasmettere nozioni e conoscenze reputate indispensabili e fissate nei programmi scolastici, si trasforma in uno stimolatore di interessi e in un facilitatore dei processi di apprendimento.

Ebbene, gli insegnanti delle pluriclassi, in molti casi, anticipando di fatto le affermazioni della riforma, hanno saputo adattare il loro stile di insegnamento alle necessità diversificate degli allievi, per creare percorsi di apprendimento che i bambini possono seguire secondo i propri tempi e le proprie modalità, personalizzando così le attività nella classe, nel rispetto delle potenzialità e diversità di ognuno. Emerge, allora, con evidenza il fatto che ciò che veramente fa la differenza in una pluriclasse non è tanto l'età, quanto il dislivello in diverse capacità e in diverse abilità, nonché la quantità di energie che ognuno dei bambini è in grado di spendere nel quotidiano impegno scolastico. Ogni allievo si presenta come un insieme di dimensioni esistenziali, cognitive ed emotive, e il tutto in un fluttuante punto dello sviluppo della crescita. Tutto ciò è molto complesso e, forse, ha ben poco a che fare con la "momentanea casualità" di trovarsi in una pluriclasse o in una classe; e, paradossalmente, tutte le classi potrebbero essere considerate pluriclassi e sta ad ogni insegnante il compito di creare un ambiente di apprendimento che rispetti e stimoli la singolare personalità in divenire di ciascun allievo. Nelle pluriclassi, dunque, i criteri di aggregazione dei gruppi di allievi non sono tanto orientati dall'età anagrafica di ciascuno, ma dai bisogni e dalle caratteristiche o, per dirla con Gardner, dai diversi modi di conoscere il mondo delle singole *persone*, mettendo un'altra volta in discussione il principio ancora largamente praticato nelle scuole e, cioè, che tutti possono apprendere le stesse cose allo stesso modo.

Così, l'aggregazione di allievi in gruppi, secondo il criterio dei bisogni, in una pluriclasse, permette, quasi naturalmente, di affrontare in maniera efficace il mancato raggiungimento

di una specifica competenza, facendo ricorso alla costituzione di gruppi “verticali”, cioè composta da allievi di età diverse, che non ha quasi storia nella scuola italiana, quando si disegnano percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi specifici di apprendimento. La diversificazione delle attività didattiche rende produttivo il tempo passato a scuola perché gli allievi imparano ad essere partecipi e protagonisti del loro apprendimento e, anche attraverso forme di *cooperative learning* e di *peer education*, imparano ad imparare. Inoltre, la pluriclasse è una garanzia di efficacia perché, istituzionalmente, è un gruppo di allievi molto limitato nel numero e, pertanto, ha nel suo interno tutti i presupposti per favorire al massimo la personalizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento. Le soluzioni organizzative e didattiche possibili in una pluriclasse si possono realizzare con maggiore difficoltà in classi più numerose perché lì veramente il tempo deve essere ripartito per il numero degli allievi, perché la presunta omogeneità data dalla “classe” si rivela una miscela esplosiva di individualità, strette in angusti spazi scolastici, e perché le energie spese nella gestione del grande numero di allievi sottraggono vitalità ai momenti di confronto e di crescita comune.

Le pluriclassi, infine, non sono soltanto una potenziale risorsa per i bambini che le frequentano, ma anche una ricchezza per il territorio, in quanto la loro scomparsa comporterebbe una profonda deprivazione per le comunità che le ospitano e di cui salvaguardano l'identità.

Allora, a conclusione di questa *premessa*, potremmo dire che le pluriclassi, laddove sono necessarie, siano, a condizione che non diventino una scusante per giustificare problemi didattici, che dipendono da tutt'altre cause, e a condizione che gli Enti Locali (come per altro già oggi avviene nella maggioranza dei casi) ne riconoscano l'importanza e forniscano strutture e servizi adeguati alla crescita dei propri cittadini.

2. La ricerca

Si illustreranno qui di seguito, nelle linee generali, le caratteristiche del progetto di ricerca Sulle Pluriclassi in Piemonte.

- In via preliminare è stato costituito un Comitato Scientifico, composto da un Dirigente Superiore dell'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, da un Dirigente di Istituto Scolastico con pluriclassi, da un Docente di pluriclasse, da due Ricercatori dell'IRRE Piemonte, con il compito di validare i questionari messi a punto per l'indagine, di formulare proposte per l'interpretazione dei dati raccolti e, infine, di validare il report conclusivo della ricerca.
- Quindi, un colloquio con alcuni docenti e con un dirigente di una scuola con pluriclassi (D.D. di Susa) ha permesso la definizione di uno schema di problematiche da approfondire, utilizzando una “scaletta” semistrutturata di domande, in una successiva fase di interviste di gruppo e individuali a docenti e dirigenti di scuole con pluriclassi, scelte all'interno del campione che era stato protagonista della ricerca RISORSE, relativa alla sperimentazione della riforma nella Scuola Primaria. Sono state, così, fatte delle interviste nelle seguenti scuole: I.C. di Piedimulera (VB), I.C. di Viguzzolo (AL), I.C. di Carrù (CN), D.D. di Dronero (CN), tutte scuole che avendo partecipato, come si è detto, alla ricerca RISORSE erano potenzialmente più sensibili alle tematiche della riforma e più aperte alle prospettive della ricerca.

- I risultati delle interviste hanno permesso di elaborare una prima stesura dei due questionari previsti, (che di qui in poi chiameremo “**Questionario docenti**” e “**Questionario dirigenti**”), che sono stati “messi alla prova” con una loro somministrazione ad un dirigente e agli insegnanti di una scuola, I.C. di Pettinengo (BI), estranea rispetto alla ricerca RISORSE e alle interviste sino a quel momento condotte. Gli insegnanti, in gruppo, hanno provato a rispondere agli items del questionario, esprimendo giudizi sia intorno alla univocità delle domande, sia intorno alla loro pertinenza rispetto alle problematiche proprie delle pluriclassi. Questo ha permesso un’ulteriore messa a punto del questionario, operando sostanzialmente sulla forma con la quale erano state formulate le domande. Un’operazione analoga è stata condotta rispetto all’altro questionario, quello da somministrare ai dirigenti, con la collaborazione del dirigente sempre dell’I.C. di Pettinengo.
- Al Comitato Scientifico è toccato il compito di formulare la versione definitiva dei due questionari, (alla luce delle procedure sopra illustrate), da inviare per un’ultima lettura a tutte quelle scuole che erano state coinvolte nelle interviste, per avere anche un loro ultimo parere intorno agli strumenti da utilizzare per la ricerca.
- Avuto il giudizio positivo anche da queste scuole, i due questionari sono stati inviati a tutte le Istituzioni Scolastiche della Regione con pluriclassi (n° 164), utilizzando i dati forniti dai diversi CSA provinciali. I dirigenti delle Istituzioni Scolastiche hanno attivamente collaborato alla riuscita della ricerca, curando non solo la risposta al questionario a loro rivolto, ma anche duplicando il Questionario docenti, in modo da poter raccogliere le risposte di tutti gli insegnanti delle pluriclassi della scuola, e inviando all’IRRE i questionari compilati.
- Complessivamente sono stati restituiti compilati 784 “Questionari docenti” e 135 “Questionari dirigenti”, provenienti da 135 scuole, con una percentuale del 82%, rispetto all’universo delle scuole con pluriclassi della Regione Piemonte. Questa alta percentuale di risposte, da un lato, attesta l’interesse delle scuole coinvolte per le questioni proposte e la volontà di far conoscere una realtà poco nota e meritevole, invece, di attenzione, e, dall’altro, garantisce la validità e la significatività dei dati raccolti.

3. Verso il questionario: le interviste

Nel quadro complessivo della ricerca i risultati delle interviste non solo, come si è detto, sono stati utilizzati per l’elaborazione dei questionari, ma, come tali, forniscono alcune informazioni di tipo “qualitativo” che contribuiscono a conoscere la realtà complessa delle pluriclassi. Così, in questo paragrafo, esporremo alcune delle considerazioni fatte da docenti e dirigenti, come introduzione alle questioni che verranno approfondite e sviluppate nel corso dell’analisi e dell’interpretazione dei dati ricavati dai questionari. Da questo punto di vista, dunque, le interviste, con le informazioni che forniscono, contribuiscono ad approfondire le conoscenze relative agli obiettivi della ricerca e, quindi, attraverso le loro parole, prima, esporremo le considerazioni dei docenti e, poi, quelle dei dirigenti.

3.1 I docenti, nel corso delle interviste, hanno appuntato la loro attenzione su alcune questioni che, pur non essendo nuove nell’organizzazione e nella gestione delle attività

delle pluriclassi, hanno avuto una particolare focalizzazione con la riforma avviata dalla legge 53/2003.

La *funzione tutoriale* e le modalità del suo esercizio hanno occupato un ampio spazio nelle parole degli insegnanti intervistati, con giudizi diversificati sull'insegnante "prevalente", ma con, in comune, una disponibilità alla sperimentazione e alla verifica dei risultati: *"Io non ero molto convinta che il tutor fosse una buona soluzione, però mi sono detta che, visto che lo si doveva fare, si poteva provare. Se adesso mi dicessero che posso tornare a fare come l'anno scorso, ci tornerei subito. Il discorso della prevalenza non è funzionale, soprattutto in questi contesti. Poi sono anni che noi lavoriamo insieme; eravamo talmente affiatate a lavorare che non c'erano problemi"*. Per un'altra insegnante, *"c'è stata una tale evoluzione dal punto di vista degli stimoli esterni, dell'ambiente, che ritornare all'insegnante unico è un'involuzione dell'offerta formativa; i bambini erano abituati alle tre insegnanti, alla pluralità, come sono abituati alla pluralità degli stimoli. Quindi, per loro il fatto di vedere sempre la stessa insegnante può essere problematico, non corrisponde alla situazione di vita"*. Il problema della "sovraesposizione" dell'insegnante ritorna in queste parole: *"Io ho due giorni in cui li ho dalle 8 del mattino alla mezza e poi al pomeriggio; capisco che, come io sono stanca di vedere le loro faccette, loro sono stanchi di vedere la mia"*. Una riflessione su quanto detto, alla luce anche della giustificazione addotta *"non abbiamo potuto fare diversamente"*, ci induce a considerare che le modalità dell'esercizio della funzione tutoriale non possono non essere contestualizzate, nel senso che ogni scuola deve, in modo flessibile, pensare alle soluzioni didattiche e organizzative più rispondenti ai vincoli e alle necessità. E, rimanendo sul piano dell'organizzazione, un'insegnante di un'altra scuola afferma che *"il tempo pieno è una soluzione organizzativa migliore rispetto al modulo, in quanto l'orario delle insegnanti è molto più equilibrato all'interno delle classi; adesso accade che un giorno facciamo due ore e dei giorni ne facciamo sette"*, con la conseguenza che, quando si ha poco tempo, *"entrando in una classe, si organizza il lavoro, poi l'ora finisce e tu non hai finito il tuo lavoro; l'indomani ricominci da capo e i bambini non seguono perché si interrompe continuamente"*.

Tornando all'insegnante "prevalente", in una scuola viene espressa una considerazione che tiene conto del contesto in cui questa soluzione organizzativa si colloca: *"Io in prima e in seconda lo trovo molto positivo, perché la divisione in materie –e questo lo pensavo già prima- non corrisponde alla maturità dei bambini che, in prima e seconda, hanno bisogno di avere qualcosa di più unitario, mentre nel secondo ciclo può diventare necessario dividere nettamente storia, geografia e scienze"*.

Altrettanto variegata sono le considerazioni sul *portfolio*, anche se sembra prevalere l'opinione che se di scarsa utilità, *"non riesco ancora a capire l'utilità di questo documento"*, in quanto, forse, gli insegnanti delle pluriclassi, operando in piccole realtà locali, ritengono di avere già per altre vie le informazioni per progettare i percorsi formativi dei loro allievi, *"nei piccoli paesi, i bambini li conosciamo già da piccoli; quelli che arrivano alla scuola primaria li vediamo già alla scuola materna e poi c'è sempre una certa continuità con le insegnanti della scuola materna che ci passano tutte le informazioni relative ai bambini"*. Inoltre, il fatto di avere assunto, in molti casi, dall'esterno modelli di *portfolio*, *"nel nostro istituto si è riunita una commissione che ha consultato vari portfoli, proposti da case editrici, elaborati da altre scuole e scaricati da internet, e ha elaborato un portfolio"*, e di non essere partiti dalla ricognizione e dalla condivisione dei bisogni della scuola, fa sì che di questo documento se ne colga soltanto la dimensione burocratica, dell'adempimento in un contesto difficile: *"Dobbiamo vivere di*

fotocopie e non abbiamo il fotocopiatore e dobbiamo ricorrere ai comuni che ci danno la fotocopiatrice e la carta". E ancora: "Sono trentacinque anni che sono nel mondo della scuola e considero il portfolio una cosa poco utile ai fini dell'apprendimento dei bambini. Il far scuola non è compilare tutto questo; secondo me serve molto, molto poco".

Altre perplessità sono suscitate dalle considerazioni sulla validità delle annotazioni riportate sul portfolio, da utilizzare come punti fermi per la progettazione didattica, e dalla presunta utilità delle stesse, *"le abbiamo messe e abbiamo scoperto che alcune erano comunque inutili e altre che non avevamo considerato magari erano utili. Tra l'altro io aggiungerei una critica a quella parte del portfolio che va compilata insieme ai bambini, con delle domande alle quali i bambini devono rispondere, facendo un disegno o altro. Ebbene, abbiamo notato che alcune di queste risposte non erano veritiere, nonostante che i bambini fossero seguiti durante la compilazione. Così, un bambino timido e riservato dava delle risposte dalla cui lettura emergeva l'immagine di un bambino brillante, mentre in altri casi bambini spigliati e brillanti davano delle risposte da cui non derivava un profilo corrispondente. Se questo documento deve accompagnare il bambino e rilevarne il temperamento e le attitudini per il futuro, si rischia di avere un'immagine falsata".*

Anche le informazioni date dai genitori sono giudicate non sempre attendibili, *"c'è da dire che se i bambini l'hanno fatto inconsciamente, i genitori davanti ad un questionario non rispondono proprio sinceramente, rispondono quello che ritengono possa andare bene. A noi è capitato di notarlo con un paio di genitori, accorgendoci che ci avevano dato delle risposte che non corrispondevano assolutamente al bambino".*

I rapporti con i genitori vengono considerati problematici anche a proposito della personalizzazione dei percorsi di apprendimento, come si evince da queste parole: *"Avendo proposto alla mamma di una bambina di prima, che non aveva frequentato la scuola materna e che aveva difficoltà, un intervento di aiuto facendo ricorso anche alla disponibilità dell'insegnante di sostegno, in modo da ricavare con lei uno spazio per la lettura, la mamma ha detto di sì, ma il giorno dopo mi ha telefonato dicendomi che doveva fare quello che fanno gli altri e che non dovevo permettermi di farle fare qualcosa di diverso. Mi è capitato un giorno, avanzando del tempo, di dare alle altre due allieve della classe, che sono velocissime, delle altre parole da fare, mentre a questa bambina non ho dato niente perché doveva ancora finire il lavoro. Ebbene, il giorno dopo, mi sono trovata una lunga comunicazione sul diario, con la quale mi si diceva di non permettermi di far fare delle cose diverse a sua figlia. Quindi la personalizzazione non è cosa semplice, in quanto i genitori la intendono come differenziazione".*

Diverso è il giudizio di un'altra insegnante che dice: *"Da parte delle famiglie ho avuto un'ottima collaborazione per la compilazione del portfolio".*

La compilazione del portfolio, allora, sembra diventare una cartina al tornasole, con la quale misurare la qualità dei rapporti tra scuola e famiglia, in un quadro di progettazione educativa più a misura dei bisogni personali dei singoli, saldando il momento formale del processo educativo con quello non formale e con quello informale.

Una questione, richiamata dalla riforma e, in qualche modo, propria delle pluriclassi, in quanto è espressione delle soluzioni organizzative necessarie per il loro funzionamento, afferisce ai gruppi di lavoro.

I gruppi di lavoro eterogenei per età vengono considerati soluzioni organizzative capaci di favorire l'apprendimento degli allievi, come ci dice un'insegnante: *"Faccio dei gruppi eterogenei per sviluppare la solidarietà, per superare le difficoltà di qualche allievo; se il gruppo, dopo alcune attività, è riuscito ad aiutare il bambino, viene in qualche modo premiato e gratificato; tutti sono così interessati al miglioramento del lavoro di gruppo".*

Per un'altra insegnante, tra allievi più grandi e allievi più piccoli, c'è una buona collaborazione, *“tante volte i più grandi aiutano moltissimo i più piccoli: sembra proprio che assumano loro il ruolo da maestra per aiutare ma senza neanche dirlo. Secondo me, dipende anche molto dall'indole dei bambini: destino vuole che siano buoni e quindi lo fanno al di là dell'ambiente che hanno trovato a scuola, lo fanno di loro spontanea volontà; questo accade perché nel gruppo ristretto si crea un clima di grande familiarità. Ci si conosce, ci si vuole molto più bene, ci si aiuta”*. Con queste parole si attesta l'importanza della dimensione relazionale, per far sì che la maggior parte degli allievi raggiunga un buon livello di apprendimento. Ancora, il gruppo eterogeneo per età costituisce un ambiente in cui *“i più grandi si sentono gratificati e imparano a tollerare e ad essere solidali e disponibili. Inoltre, nel momento in cui spiegano ai più piccoli consolidano le conoscenze che prima avevano soltanto abbozzato. I più piccoli sono privilegiati perché hanno più informazioni, le loro orecchie sono sempre attente, sono molto stimolati”*. Anche la semplice compresenza all'interno dell'aula, quando vengono svolte attività specifiche di ogni classe, crea le condizioni per cui *“i bambini più vispi e attivi imparano molto, si sentono più grandi e stimolati ad apprendere”*. Le informazioni, orecchiate durante la lezione fatta ad un'altra classe, svolgono la funzione di “organizzatori anticipati”, rispetto agli argomenti che verranno insegnati successivamente.

Tenendo presente che tutti gli intervistati appartengono a scuole che hanno sperimentato la riforma, può essere interessante evidenziare quali sono le loro percezioni rispetto al quadro di innovazione proposto. Ebbene, in molti casi, viene sottolineata la continuità con quanto si faceva in precedenza e si teme l'aumento degli adempimenti burocratici, *“io penso che ci saranno più cose da scrivere, però sostanzialmente erano le cose che già facevamo”*; *“una burocrazia maggiore”*. Anche a proposito della personalizzazione viene sottolineata più la continuità che l'innovazione, infatti, *“non ci sono stati grandi cambiamenti; c'è più burocrazia forse, tutto qui, cioè dobbiamo documentare di più queste cose”*. E un'altra insegnante rincara la negatività del giudizio: *“Più che altro viene portato via del tempo alla possibilità di fare la personalizzazione perché c'è troppo materiale su cui registrare che tipo di personalizzazione si fa”*.

Venendo a parlare dei laboratori, si sottolinea che *“quelli che adesso vengono chiamati laboratori, noi sono anni che li facciamo a livello interdisciplinare con tutte le classi”*.

E' diffusa, inoltre la percezione di una contrazione dell'organico che rende difficoltoso un lavoro didattico più personalizzato e, quindi, vicino ai bisogni degli allievi: *“Abbiamo perso la specialista, perché l'anno scorso avevamo la specialista di inglese in più, adesso c'è un'insegnante specializzata, che fa inglese e matematica. Togliendo le specialiste non ci saranno più le compresenze, che nelle scuole grandi sono fondamentali per poter lavorare con gruppi più piccoli, mentre nelle pluriclassi permettono, almeno per un'ora, di lavorare soltanto con gli allievi di una classe”*.

Rispetto ai cambiamenti introdotti dalla riforma, un giudizio unanimemente positivo riguarda l'inserimento, per tutti gli allievi, dello studio dell'inglese e dell'informatica, considerato *un grosso arricchimento per i bambini, soprattutto nelle pluriclassi*.

In generale, le insegnanti delle pluriclassi intervistate manifestano un certo attaccamento a questo ambiente di lavoro, sia nel caso in cui si trovino a fare le prime esperienze di lavoro in una pluriclasse: *“Io non avevo mai lavorato finora in una pluriclasse, ma ho trovato un ambiente familiare, la scuola diventa quasi una famiglia e i bambini sono tutti più legati tra loro”*; sia nel caso in cui ne abbiano una lunga esperienza: *“Io lavoro da dieci anni in una pluriclasse; avrei potuto spostarmi in un altro plesso, perché ne avevo la possibilità, ma non l'ho fatto, in quanto preferisco lavorare con una pluriclasse come sono abituata”*.

Nelle parole di un'altra insegnante trapela l'orgoglio per il proprio lavoro: *“Dopo vent'anni che lavoro in una pluriclasse, se dovessi trovarmi in una classe normale mi sentirei disoccupata”*.

Però, viene lamentato che *“non sempre è capita la quantità di lavoro richiesto in una pluriclasse, perché richiede più preparazione di lavoro a casa, perché si tratta di prepararsi a svolgere programmi diversi; infatti, quando si arriva in classe bisogna avere tutto pronto per non perdere tempo, perché non si disperda l'attenzione dei bambini”*, con la consapevolezza che mentre *“con una classe normale puoi approfondire quanto vuoi un argomento, lo puoi sviscerare, con una pluriclasse non riuscirai mai”*.

3.2 Anche le interviste, fatte ai dirigenti delle stesse Istituzioni Scolastiche e finalizzate alla preparazione del questionario da inviare a tutti i dirigenti delle scuole con pluriclassi, hanno dato luogo ad osservazioni che arricchiscono il quadro conoscitivo con particolari interessanti.

Secondo i dirigenti, le pluriclassi rappresentano un'importante risorsa per il territorio che, perdendo la scuola, risulterebbe impoverito non solo sul piano della cultura ma anche su quello della identità. Nei confronti delle pluriclassi, *“il territorio è molto attento, nel senso che si lavora bene insieme”* e la realizzazione di molte attività *“è stata possibile con la collaborazione dei comuni”*. Le pluriclassi *“si collocano in situazioni ambientali alquanto disagiate, da dove di solito la gente se ne sta andando, dove, quindi, c'è poca gente. Il timore di qualcuno che si spenda troppo per i pochi rimasti, in realtà, è infondato, in quanto, da studi fatti, risulta che la spesa pro capite per le persone che vivono in questi ambienti è inferiore rispetto a quella erogata per persone che vivono in centri metropolitani ad alta densità abitativa, perché i servizi sono limitati. Allora, se il timore di una spesa eccessiva non solo è ingiustificato, ma anche iniquo, si potrebbe prevedere una sorta di compensazione per le pluriclassi, sul piano dell'organico e del personale che viene assegnato a queste realtà, così che possano operare senza affanno. Così, ad esempio, se manca un insegnante prevalente, si incontrano difficoltà quasi insormontabili perché nominare un supplente vuol dire fare delle telefonate per tre o quattro giorni di seguito prima di trovarne uno libero che poi non accetta la nomina perché non ha voglia di andare in montagna. Se si avesse un organico più ampio da utilizzare, si avrebbe la garanzia di coprire sempre le ore”*.

Se le pluriclassi sono una risorsa per il territorio, è necessario chiedersi se il limitato numero dei frequentanti è per gli allievi un vantaggio o uno svantaggio. A questo proposito il giudizio dei dirigenti è molto articolato: *“Il numero limitato di allievi consente i vantaggi che sono collegati alla personalizzazione degli interventi, all'attenzione per il singolo e alla cura dei bisogni individuali, ma ha un limite grossissimo, in quanto in una pluriclasse di sei alunni, dove l'insegnante vede tutto e, se un alunno tarda o fa fatica, interviene, senza aspettare di essere chiamato, l'alunno rischia di non ricevere le adeguate stimolazioni verso l'autonomia perché viene “viziato”. Non sperimenta il gruppo grosso dove deve arrangiarsi, deve difendersi, deve misurarsi con i compagni. Di questo limite sono consapevoli anche i docenti, per cui abbiamo cercato di fare in modo che si salvino le realtà scolastiche in ogni comune, perché una scuola in ogni comune è opportuna, ma facciamo in modo che i bambini sperimentino il più frequentemente possibile momenti di aggregazione diversa e più ampia, con la realizzazione di vari progetti. Organizziamo, così, dei momenti in cui più plessi si incontrano per vivere insieme una comune esperienza. Se vogliamo salvare le pluriclassi nei piccoli centri dobbiamo trovare il modo di creare frequenti occasioni di incontro per gli alunni, perché altrimenti rischiano da una parte*

l'isolamento e dall'altra la carenza di sollecitazioni verso la capacità di crescere da soli, in quanto è come se la mamma fosse sempre lì accanto”.

Le medesime perplessità sono condivise dal dirigente di un'altra scuola che si chiede se l'esperienza della pluriclasse non apra sufficientemente sul mondo, con una preoccupazione anche per il futuro scolastico degli allievi: *“I ragazzi a volte, quando poi si trasferiscono in una realtà più complessa qualche piccolo disagio iniziale ce l'hanno, perché sono abituati ad un clima di maggiore confidenza con l'insegnante, in quanto il gruppo è piccolo e quindi è chiaro che il ruolo dell'insegnante diventa un po' “maternale”. In una classe di diciotto o venti elementi la situazione è sicuramente diversa e sicuramente cambia anche lo stile di apprendimento, perché sono abituati al piccolo gruppo, ad un apprendimento più individualizzato”.*

Per la soluzione dei problemi organizzativi relativi alle pluriclassi è importante la collaborazione tra dirigenti e docenti, in quanto la condivisione delle responsabilità e delle scelte garantisce l'efficacia delle soluzioni, in contesti che vedono un forte coinvolgimento personale dei soggetti che vi operano. Dice un dirigente: *“Per quanto riguarda l'abbinamento delle classi, lascio che gli insegnanti procedano secondo le loro convinzioni perché è la soluzione più produttiva. Se l'insegnante fa una cosa di cui è convinto ne risponde a se stesso in prima persona e, quindi, lavora bene; se fa qualcosa perché glielo impongono, lo fa ma la resa è diversa. Le soluzioni diversificate, per me, vanno benissimo perché si adattano sia alle esigenze ambientali sia al tipo di resa che dà il personale che è in servizio”.*

Comunque il numero degli allievi iscritti condiziona fortemente le soluzioni organizzative che di volta in volta vengono adottate, che tengono poi conto di altri elementi come l'affinità dei programmi e il livello delle abilità: *“Il problema organizzativo l'abbiamo affrontato in base al numero degli iscritti e in base a quello che potevano essere la similarità a livello di programmi e a livello di abilità”.* Così, in un plesso dove è stata costituita una classe prima tenendo conto del numero degli iscritti e dei bisogni di apprendimento degli stessi e una pluriclasse comprendente le altre tre classi, si sono ricercate le soluzioni organizzative capaci di garantire la qualità degli apprendimenti di tutti gli allievi. Si è lavorato mettendo spesso insieme gli allievi di quarta con quelli di quinta e facendo lavorare insieme gli allievi di seconda con quelli di terza e *“in molti dei laboratori previsti per il gruppo di seconda e di terza sono coinvolti anche bambini di prima; quindi, riusciamo a realizzare una soluzione che una volta era ‘a classi aperte’, adesso invece praticamente confluisce in quella che è la didattica laboratoriale, per gruppi di compito”.*

Dalle interviste ai docenti era, come si è visto, emersa la percezione che con le riforme si fosse verificata una contrazione di organico; il punto di vista dei dirigenti, a questo proposito, è diverso: *“Abbiamo mantenuto esattamente l'organico dell'anno scorso”*, ma poi lo stesso dirigente lamenta che *“per quanto riguarda l'inglese, la riforma sta apportando dei tagli sulle risorse, anche perché l'orientamento è quello di andare a togliere l'insegnante specialista che a noi serviva”.* Nella scuola sono rimaste ancora alcune specialiste che insegnano nelle pluriclassi, *“dove è possibile, sovrapponendosi l'orario della specialista a quello delle insegnanti della classe, spezzare la pluriclasse a metà, di modo che qualcuno va con l'insegnante di inglese e gli altri restano con l'insegnante di classe e riescono a svolgere attività più adatte all'età”.*

L'insegnante specialista rappresenta, nelle considerazioni dei dirigenti una risorsa non solo “quantitativa”, per poter attuare le soluzioni organizzative come quella sopra citata, ma anche “qualitativa”, come si evince da queste parole: *“L'insegnante specialista che*

insegna inglese è un po' un fiore all'occhiello per la scuola, perché è veramente molto abile".

Secondo i dirigenti intervistati l'interesse del collegio è direttamente proporzionale al numero di pluriclassi presenti nella scuola; infatti, in una scuola in cui le pluriclassi costituiscono una realtà significativa, *"gli insegnanti cercano di fare in modo che tutte le iniziative siano sempre aperte ai due tipi di realtà e ci sia il coinvolgimento di entrambi: ad esempio, per quanto riguarda lo sport c'è l'iniziativa del consulente pagato dalla regione e vale sia per le pluriclassi sia per le altre. Per quanto riguarda le peculiarità delle pluriclassi, il collegio lascia l'iniziativa agli insegnanti delle stesse, ma è coinvolto in tutto, cioè le delibere sono prese in modo che sia tutto trasparente. Gli insegnanti delle pluriclassi, inoltre, si riuniscono una volta al mese per progettare e per vedere insieme come vanno le cose, sia rispetto alle discipline sia rispetto alle attività, fanno, cioè, un'azione di verifica. Viene riconosciuta la peculiarità delle pluriclassi, ma il collegamento resta, c'è coinvolgimento e c'è molto rispetto per le pluriclassi, ricercando l'efficacia e prescindendo da altri aspetti formali".*

In una scuola, nella quale, invece, le pluriclassi rappresentano una realtà marginale, la situazione è diversa, come ci dice un altro dirigente: *"Io credo che il collegio viva il problema con molto distacco, soprattutto in un istituto come il nostro, dove c'è solo un plesso con pluriclasse, che viene vissuto come una cosa marginale e, secondo me, un po' come una tradizione".*

Abbiamo già detto che le attività che vedono coinvolti insieme allievi di età diverse rappresentano una delle caratteristiche più significative delle pluriclassi; in generale il giudizio dei dirigenti a questo proposito è decisamente favorevole, sia sul piano della relazione sia su quello degli apprendimenti: *"Le attività di laboratorio sono importantissime perché creano una amalgama tra individui che appartengono a processi evolutivi diversi. Inoltre, per il lavoro di gruppo occorre sviluppare un maggiore autocontrollo e organizzare i propri interventi. Si raggiungono così obiettivi formativi, quali l'autostima, la crescita personale, il rapporto con gli altri, attraverso, anche, il rispetto dei turni di conversazione e della figura adulta".*

Vengono, in genere, sottolineate la positiva incidenza, per i piccoli, dell'esempio dei compagni maggiori, e la maturazione che deriva loro dalla possibilità di relazionarsi con i grandi all'interno di raggruppamenti eterogenei per età e per competenze. Questa modalità di organizzazione, inoltre, costituisce risposta all'eterocronia dello sviluppo della persona; ma il gruppo eterogeneo può e deve potenziare un'organizzazione dell'attività educativa e didattica che tenga davvero in considerazione, il più possibile, il singolo allievo; per questo è indispensabile un'osservazione costante, creando anche contesti precisi di osservazione, per garantire una progettazione dell'attività educativa e didattica mirata.

Un altro dirigente a proposito dei gruppi composti da allievi di età diverse, sottolinea, come elemento estremamente positivo, l'esperienza di tutorato reciproco che si viene a creare tra i componenti: *"L'esperienza del tutorato che i bambini fanno tra di loro è quasi spontanea in una pluriclasse, perché il gruppo eterogeneo porta alla richiesta al compagno oppure all'intervento del compagno in luogo della figura adulta. Tra di loro c'è questa esperienza di condivisione: nei momenti strutturati nei quali lavorano tutti insieme, quindi non c'è la suddivisione 'tu sei piccolo, io sono grande', ma semplicemente 'facciamo delle cose insieme', ognuno porta avanti la parte che conosce. Alla base di questa soluzione organizzativa c'è proprio l'azione di tutoraggio da parte dei grandi sui piccoli".*

Un altro dirigente vede nei gruppi eterogenei per età un luogo nel quale, al di là dei livelli di conoscenze e capacità, si deve convivere e imparare con una continua sollecitazione all'autonomia, *“perché l'insegnante non ce la fa a seguire fino in fondo le attività di ogni alunno; mettere insieme alunni di età diversa, che devono in certi momenti lavorare da soli, rappresenta una forte sollecitazione all'autonomia”*.

Rispetto al tutor o alla soluzione organizzativa dell'insegnante prevalente sembrano prevalere scelte caratterizzate dalla più ampia flessibilità con cui rispondere alle esigenze diverse; così là dove c'è *“una pluriclasse unica, fare un modulo a scavalco diventa impossibile, l'abbiamo fatto in passato ma è più funzionale la presenza prevalente perché in termini organizzativi comporta un minor numero di spostamenti. Negli altri casi si è mantenuta in linea di massima un'organizzazione di suddivisione abbastanza equa dei carichi di lavoro. Quindi la prevalenza non è prevista in modo generalizzato, anzi forse nelle pluriclassi è quasi esclusa, se non in questo caso specifico”*.

In un'altra scuola il tutor si è prospettato come la soluzione organizzativa più efficiente per le pluriclassi, secondo un criterio di grande flessibilità: *“Abbiamo ragionato su diciotto ore con il tutor, poi su che cosa era funzionale attivare rispetto alle risorse che avevamo, all'interno del percorso progettato. Avere già l'insegnante di religione, l'insegnante di inglese, l'insegnante di motoria e l'insegnante di informatica ti permette in modo automatico di coprire le ore”*.

In un altro contesto, caratterizzato da una forte resistenza nei confronti del “tutor”, così come prospettato dalla riforma, in attesa che terminasse la *“famosa contrattazione dell'articolo 43, l'insegnante prevalente non siamo riusciti ad applicarlo. Abbiamo quindi scelto effettivamente di individuare soprattutto il team pedagogico; non c'è, dunque, un insegnante prevalente, ma c'è una condivisione dei compiti, ci sono quattro insegnanti che ruotano, compreso l'insegnante di inglese”*.

Anche per quanto concerne il portfolio la situazione è molto diversificata da scuola a scuola: infatti, in alcune è stato adottato, *“già con la sperimentazione della riforma”* e viene compilato dai *“docenti con il docente tutor: c'è un percorso di condivisione che vede il tutor compilare con i genitori una parte del portfolio, mentre la parte riguardante gli allievi viene compilata attraverso un percorso organizzato e portato avanti da tutti i docenti”*. L'utilizzazione condivisa di questo strumento si comprende alla luce del fatto che la scuola, piuttosto che ricercare all'esterno modelli di portfolio, l'ha costruito utilizzando materiali didattici già in uso in precedenza: *“Il nostro portfolio ha come momento legato alla parte disciplinare e alla parte della raccolta dati sulla relazione una scheda che già veniva utilizzata all'interno della scuola media [ci troviamo in I.C.], quindi è stata una risorsa che già era stata utilizzata, che è stata ulteriormente rivista e adattata alla scuola elementare. Prima la usava soltanto la quinta, perché poi c'era il momento del passaggio, adesso la usiamo praticamente per tutti. Erano dunque materiali che stavamo già utilizzando e che poi abbiamo esteso a tutti. Così pure nella scuola materna c'era una scheda di raccolta dati che passava poi alla scuola elementare; adesso l'abbiamo rivista a seconda di quelle che erano le necessità e l'abbiamo inserita all'interno del portfolio della scuola dell'infanzia”*.

In un'altra scuola i tempi di realizzazione sono diversi, nel senso che non si ha ancora un portfolio uniformemente utilizzato, ma si sta lavorando alla sua costruzione; però la “filosofia” sottesa è la stessa: piuttosto che copiare un portfolio esistente o adottarne uno preconfezionato, si preferisce approntarne uno che risponda ai bisogni della scuola: *“Il portfolio è un ‘lavoro in corso’, nel senso che noi abbiamo prodotti il portfolio per i genitori che è già stato consegnato e riconsegnato alla scuola, mentre si sta lavorando alle*

altre due parti riguardanti gli alunni e i docenti. Noi abbiamo creato una apposita commissione, anche perché volevamo fare un portfolio che non fosse una clonazione di tutti gli altri portfoli presenti sul territorio. Secondo noi, e ce lo siamo detto in collegio, per la sua costruzione, si dovevano individuare criteri significativi per il nostro istituto; ecco perché la commissione lavora già dall'anno scorso, forse anche sullo stimolo rappresentato dalla partecipazione della scuola al progetto RISORSE. La commissione, che è rappresentativa della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, a febbraio dovrebbe terminare la parte riguardante i docenti, di modo che per la fine dell'anno dovremo avere il portfolio completo per i tre ordini di scuola. La parte del portfolio riguardante i genitori contiene dei quesiti diversificati a seconda del livello scolare: primo anno della scuola dell'infanzia, primo triennio e biennio successivo della scuola primaria e scuola secondaria. I quesiti non sono molto diversi ma ci sono delle particolarità che li adattano al contesto. Così sarà per i docenti e per gli alunni”.

Da un dirigente, infine, viene sottolineata la delicatezza dei rapporti con le famiglie, quando si chiede loro di collaborare alla compilazione del portfolio, alla luce delle prime esperienze maturate: *“I docenti sono già partiti con delle interviste alla famiglia, hanno già sperimentato questo tipo di intervento e hanno già delle risposte: alcune famiglie hanno risposto con entusiasmo, altre hanno restituito il foglio in bianco scandalizzate, dicendo, ad esempio: ‘che cosa interessa a voi sapere a che ora va a dormire nostro figlio?’”.* Le migliori iniziative per portare avanti la costruzione del portfolio possono nascere soltanto in situazione e i dirigenti intervistati sono consapevoli che queste azioni non si improvvisano, che sono necessarie da parte loro competenze relazionali, comunicative e di mediazione dei conflitti e che, per quanto riguarda la manifestazione, in situazioni reali, delle competenze dell'allievo, il contributo che può venire dall'osservatorio della famiglia è molto importante.

Anche l'offerta di attività opzionali pone alla scuola problemi di comunicazione e di dialogo con le famiglie che non hanno ancora chiaro il quadro organizzativo disegnato dalla riforma, come dice un dirigente: *“Non so se i genitori abbiano effettivamente capito che il laboratorio opzionale non è un doposcuola, ma un'attività didattica vera e propria; è sperabile che, vedendo che sono stati sperimentati, i genitori, il prossimo anno, partecipino in maniera propositiva alla progettazione delle attività opzionali”.* Da queste parole si può ricavare che la cooperazione scuola-famiglia non è un fatto che esiste di per sé, ma deve essere costruita, ricordando che al centro c'è sempre il bambino e che, quindi, genitori e insegnanti insieme, con le loro rispettive competenze e responsabilità devono concretizzare tale centralità. Si tratta di dare unitarietà non solo a ciò che si fa oggi a scuola, ma a tutto il processo educativo, con la consapevolezza che, con un richiamo al “pensiero complesso” di Morin, “non basta inscrivere ogni cosa in un quadro od orizzonte. Si tratta di ricercare sempre le relazioni e le inter-retro azioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti...”.

Unanimemente, dunque, viene affermata l'importanza del dialogo tra scuola e famiglie, particolarmente con i genitori i cui figli frequentano una pluriclasse, perché si tratta anche, in questo caso, di superare antichi pregiudizi: *“E' importante avere un buon dialogo con le famiglie e ragionare sulla pluriclasse, superando la vecchia idea della pluriclasse con quella del percorso funzionale ad ogni bambino; in effetti, da tempo non esiste la pluriclasse, perché non c'è più soltanto l'insegnante unica per 24 ore, ma c'è tutta una progettualità, realizzabile utilizzando le risorse e le potenzialità offerte dal territorio e*

dalle competenze dei docenti. Si può pensare, così, ad un'organizzazione funzionale rispetto al piano dell'offerta formativa”.

Alla domanda, se la riforma aveva modificato o meno l'organizzazione delle pluriclassi un dirigente ha così risposto: *“La riforma non ha cambiato niente! Noi eravamo già organizzati così da quattro anni; no è cambiato niente. Un'unica cosa: la riforma ha formalizzato un insegnante con più ore, che di fatto c'era già; la riforma ha consolidato quella che era l'organizzazione nelle pluriclassi, niente di più”.* Che la riforma non abbia comportato particolari cambiamenti nella vita delle pluriclassi è anche il giudizio di un altro dirigente: *“Non noto nessun cambiamento significativo; si sta lavorando, si stanno studiando i nuovi obiettivi specifici per creare le unità di apprendimento che fanno riferimento ormai a scansioni diverse per quanto riguarda l'approccio alle singole discipline; però, per il momento la pluriclasse continua a funzionare come prima”.* Anche per quanto riguarda le attività opzionali nelle pluriclassi, ci si ritrova davanti una opzionalità che non è veramente fruita: *“Non siamo stati in grado di garantire una vera opzionalità; infatti, abbiamo fatto in modo che i genitori facessero la domanda delle 27 o delle 30 ore in modo da mantenere l'organizzazione precedente. L'opzionalità è sulla carta, ma in realtà le ore sono uguali per tutti gli alunni. Anche per quanto riguarda le attività laboratoriali non ci sono dei cambiamenti, cioè manteniamo attività di vario genere e poi ogni plesso ha le sue piccole iniziative che sono spesso legate ad esigenze locali. Abbiamo fatto proprio in modo che la riforma non comportasse dei cambiamenti anche in attesa che le cose si assestassero un po'”.* Che nella scuola ci sia un clima di attesa e che, quindi, con la riforma non ci siano dei sostanziali cambiamenti nelle pluriclassi si può vedere anche dalle parole di questo dirigente: *“L'impressione degli insegnanti e mia è che non ci sono stati cambiamenti, nel senso che la riforma cambierà la scuola, secondo me, se con la conclusione della contrattazione capiremo se la funzione tutoriale dovrà partire, se, cioè, bisognerà individuare l'insegnante che la svolgerà. Non solo, cambierà quando sapremo gestire bene e con chiarezza nei confronti degli utenti le 27 o le 30 ore, quando non proporremo più un tempo, ma delle attività, nel senso che prima la scuola individua delle attività che rispondano ai bisogni formativi dei diversi allievi, poi propone un tempo”.*

4. Osservazioni sui questionari

Prima di passare all'analisi dei dati, vorremmo fare alcune osservazioni e considerazioni sui questionari utilizzati e sul trattamento dei dati raccolti.

Entrambi i questionari hanno l'obiettivo di raccogliere dati e informazioni rispetto al tema specifico del funzionamento delle pluriclassi, in rapporto anche con l'avvio della riforma nella Scuola Primaria, e, come si è detto, sono successivi all'indagine “qualitativa” delle interviste.

Le interviste, dunque, sono state effettuate, al fine di una progressiva focalizzazione e precisazione del tema dell'indagine, prima con una griglia molto flessibile al dirigente e ai docenti della D.D. di Susa, assunti, per così dire, a “testimoni privilegiati”, e poi, con griglia meno flessibile, nelle successive interviste, a dirigenti e docenti di altre scuole.

I questionari sono stati rivolti all'intero universo statistico rappresentato dai dirigenti e dai docenti delle pluriclassi del Piemonte, trattandosi di un contesto non troppo ampio, e questo garantisce una maggiore attendibilità delle informazioni raccolte.

In apertura dei questionari è stata posta la “parte anagrafica”, per chiedere ai compilatori alcune informazioni generali rispetto al contesto in cui si collocano; e le informazioni che

si ottengono non sono tanto importanti di per sé, ma si rivelano preziose in quanto permettono, al momento dell'elaborazione dei dati, di contestualizzare le risposte e di individuare delle correlazioni significative.

I due questionari sono costruiti utilizzando domande a risposta esclusiva (sì/no) e domande con scelte preferenziali tra diverse opzioni, definite sulla base di quanto è stato detto da dirigenti e docenti nel corso delle interviste.

All'interno dell'architettura dei questionari è stata prevista la presenza di risposte aperte, cioè di domande alle quali il soggetto può rispondere in modo personale e diretto oppure, più frequentemente, la "risposta aperta" si presenta sotto forma di esplicitazione delle motivazioni sottese ad una "risposta chiusa"; in questo modo il dato "quantitativo" viene integrato da un dato "qualitativo", senza, con ciò, rinunciare all'oggettività e alla generalizzazione dei dati. Se, dunque, gli strumenti quantitativi, e nello specifico il questionario, richiedono ai soggetti uno "sforzo di omologazione", la parte aperta permette al singolo di esplicitare il punto di vista personale.

Entrando più nel dettaglio, il "Questionario Dirigenti" è stato costruito per raccogliere dati sull'organizzazione e il funzionamento delle pluriclassi, riservando agli ultimi cinque quesiti la funzione di raccogliere valutazioni rispetto all' "essere" stesso delle pluriclassi, sia in rapporto con il territorio sia in rapporto con la qualità degli apprendimenti degli allievi, rispetto all'organizzazione e rispetto agli eventuali cambiamenti conseguenti alla riforma.

Anche il "Questionario Docenti" contiene domande volte a raccogliere dati sul funzionamento delle pluriclassi, questa volta, però, centrati prevalentemente sull'organizzazione delle attività didattiche, e domande con la funzione di cogliere valutazioni sia rispetto all'efficacia di particolari soluzioni organizzative sia rispetto alla percezione che gli insegnanti hanno dei cambiamenti prospettati dalla riforma. Anche in questo questionario la parte aperta ha la funzione di fare esplicitare le motivazioni sottese ad una risposta "chiusa".

In un solo caso si è fatto ricorso ad una domanda che prevedeva soltanto una risposta aperta, collegandola al quesito precedente, in riferimento al quale svolge la funzione di precisare in quale "attività didattica" la presenza di allievi di età diversa, all'interno di un gruppo, costituisce una "risorsa". Pertanto le risposte alla domanda n° 27 non verranno trattate all'interno dell'analisi dei dati quantitativi, ma nel paragrafo riservato all'analisi dei dati qualitativi.

Per quanto concerne, dunque, il trattamento dei dati, sul versante "quantitativo" verranno presentate le tabelle di frequenza relative ai diversi quesiti, con frequenze assolute e percentuali, alle quali seguiranno delle considerazioni in merito ai risultati. Si farà anche ricorso, successivamente ad alcune procedure che permettono di raggiungere conclusioni più ampie e approfondite rispetto ai dati raccolti, sottolineando le eventuali associazioni o relazioni tra i diversi fenomeni osservati.

Per quanto l'analisi monovariata sia operazione indispensabile e prioritaria (frequenze, percentuali), il "significato" dei dati analizzati è dato anche dalle relazioni tra variabili. Si farà, quindi, riferimento ad alcune tavole di contingenza, per prendere in esame due variabili "incrociate" tra loro, mostrandone le reciproche variazioni.

Sul versante "qualitativo", non si terrà presente tanto un criterio di maggiore o minore frequenza delle osservazioni fatte, quanto piuttosto un criterio di significatività e di "utilità" per meglio conoscere la "vita" delle pluriclassi e tutte quelle soluzioni organizzative e didattiche che possono servire come spunto di riflessione per tutta la scuola.

5. I questionari

Riportiamo qui di seguito i questionari che sono stati utilizzati per la raccolta dei dati relativi alle pluriclassi della Regione; il primo, come si è detto, è stato compilato dai dirigenti delle scuole con pluriclassi; il secondo dai docenti delle scuole stesse impegnati nelle pluriclassi.

5.1 Il questionario “Dirigenti”

Questionario Dirigenti

-
- **Parte anagrafica**

- 1) Denominazione ufficiale dell’Istituzione Scolastica.....
- 2) Direzione Didattica Istituto Comprensivo IIS
- 3) L’Istituzione Scolastica rientra in una Comunità Montana?
 SI
 NO
- 4) Tipo di pluriclassi presenti nell’Istituzione Scolastica:
 con classi dalla 1° alla 5° n°.....
 con classi 1° e 2° n°.....
 con classi 3°, 4° e 5° n°.....
 altro n°.....
- 5) Quanti sono complessivamente gli allievi che frequentano le pluriclassi?
n°.....
- 6) Quanti sono gli insegnanti in servizio nelle pluriclassi?
n°.....

L’organizzazione

- 7) Nelle pluriclassi è stato nominato il Tutor
 SI
 NO
- 8) Nelle pluriclassi sono già state progettate le Unità di Apprendimento?
 SI
 NO
- 9) Nelle pluriclassi stato adottato il portfolio?
 SI
 NO
- 10) Nelle pluriclassi l’alfabetizzazione in lingua inglese è affidata ad un insegnante
 specialista
 specializzato
- 11) Nelle pluriclassi, *per lo più*, si ha un’organizzazione con
 tempo pieno

- modulo
- tempo pieno modularizzato
- modulo con insegnate prevalente
- altro

(specificare).....

12) L'esperienza pregressa delle pluriclassi è stata utilizzata dall'Istituzione Scolastica per progettare percorsi di apprendimento personalizzati?

- SI
- NO

13) Lei ritiene che le pluriclassi possano rappresentare una risorsa per salvaguardare l'identità di un territorio?

- SI
- NO

14) Lei ritiene che le pluriclassi possano rappresentare un problema per la qualità dello apprendimento degli allievi?

- SI
- NO

15) Le pluriclassi presentano particolari problemi organizzativi?

- SI
- NO

16) Se sì,

quali?.....

17) Con la riforma, ci sono stati cambiamenti nella "vita" delle pluriclassi?

- SI
- NO

18) Se sì,

quali?.....

5.2 Il questionario “Docenti”

Questionario Docenti

Parte anagrafica

- 1) Denominazione ufficiale dell’Istituzione Scolastica.....
- 2) Direzione didattica Istituto Comprensivo IIS
- 3) Tipo di pluriclasse in cui insegna:
(è possibile dare più di una risposta)
 con classi dalla 1° alla 5° (anche con qualche eventuale “buco”)
 con classi 1° e 2°
 con classi 3°, 4° e 5°
 altro
- 4) Quante sono le pluriclassi di tutto l’Istituto? n°
- 5) Qual è il numero degli allievi presenti nella pluriclasse in cui svolge il maggior numero di ore? n°

L’organizzazione e la didattica

- 6) Lei, *prevalentemente*, insegna in una classe organizzata con
(**una sola risposta**)
 tempo pieno
 tempo pieno modularizzato
 modulo
 modulo con insegnante prevalente

altro.....
- 7) Secondo lei, le problematiche specifiche delle pluriclassi sono condivise dal collegio?
 SI NO
- 8) Come utilizza, *prevalentemente*, le ore di programmazione?
(**una sola risposta**)
 in modo flessibile a seconda delle necessità
 per incontri tra insegnanti delle pluriclassi
 per incontri tra insegnanti di plesso
 per incontri tra insegnanti di classi parallele
 per incontri di insegnanti di team

altro.....
- 9) Secondo lei, l’organizzazione dell’orario è funzionale allo svolgimento delle attività didattiche?

- SI NO
- 10) Con l'attuazione della riforma si possono garantire i necessari momenti di compresenza?
- SI NO
- 11) I rapporti con le famiglie sono gestiti:
- da tutti gli insegnanti della classe dal tutor
-
- altro.....
- 12) Nel caso in cui sia stato adottato il portfolio, chi ne cura la compilazione?
(**risposta riservata alle scuole che hanno adottato il portfolio**)
- il tutor tutti gli insegnanti
-
- altro.....
- 13) Con l'attuazione della riforma è stata incrementata l'attività laboratoriale?
- SI NO
- 14) Nell'organizzazione delle attività didattiche, lei forma gruppi di allievi:
(**è possibile dare più di una risposta**)
- di età diverse
- di età omogenee
- di livello
- di compito/progetto
- elettivi
- 15) Le Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati hanno modificato le attività didattiche?
- SI NO
- 16) Per l'alfabetizzazione in lingua inglese organizza, *prevalentemente*, l'attività con gruppi di:
(**risposta riservata agli insegnanti di lingua inglese**)
- allievi di età diversa allievi della stessa età
- 17) Per l'alfabetizzazione informatica organizza *prevalentemente* l'attività con gruppi di:
(**risposta riservata agli "insegnanti di informatica"**)
- allievi di età diversa allievi della stessa età
- 18) L'inserimento in una pluriclasse di bambini in anticipo comporta problemi?
- SI NO
- 19) Le informazioni delle famiglie vengono, *prevalentemente*, utilizzate per
(**una sola risposta**)
- elaborare i Piani di Studio Personalizzati
- organizzare il lavoro dei gruppi
- definire il progetto educativo
- valutare meglio l'allievo
- altro.....
- 20) Al fine dell'organizzazione delle attività didattiche in una pluriclasse, ritiene il portfolio
(**una sola risposta**)
- molto utile utile
- di poca utilità di nessuna utilità
- 21) I laboratori sono utili ed importanti:
- SI NO

22) Se sì, perché?

(max due risposte)

- sono motivanti per gli allievi
- possono compensare gli squilibri formativi
- sono un momento significativo di apprendimento collaborativo
- sono un'occasione di lavoro euristico/di scoperta
- trasformano le capacità in competenze personali

23) Se no,

perché.....

24) La prolungata permanenza di un allievo in un gruppo numericamente limitato, *prevalentemente*, è:

(una sola risposta)

- un vantaggio perchè
- uno svantaggio perchè.....

25) Nello svolgimento delle attività didattiche, *prevalentemente*, lei

- tratta lo stesso argomento articolandolo in modo adatto alle età diverse
- tratta argomenti diversi con allievi delle diverse età
- altro.....

26) La presenza di allievi di età diversa all'interno di un gruppo è:

- un problema perchè?
- una risorsa perchè?

27) Nel caso in cui fosse una risorsa, *prevalentemente*, in quale attività didattica?

28) Secondo lei, là dove viene adottata la soluzione organizzativa dell'insegnante prevalente, per gli allievi è:

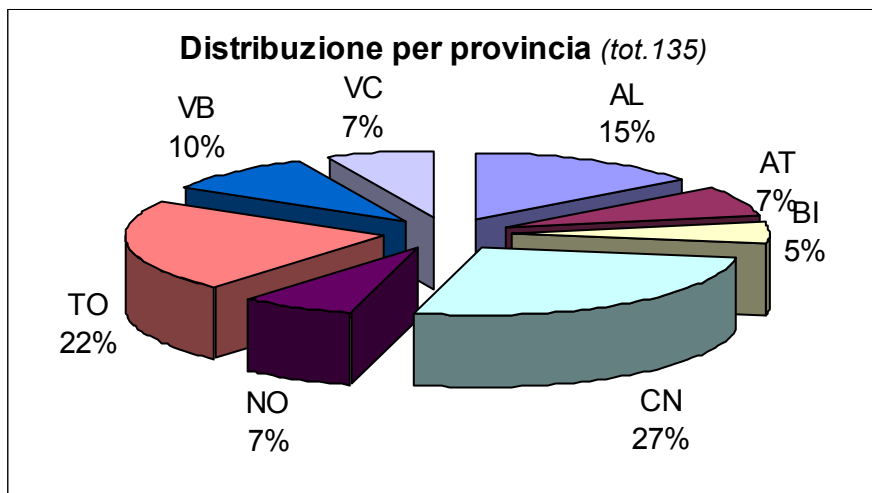
- un vantaggio perchè?.....
- uno svantaggio perchè?

I DATI

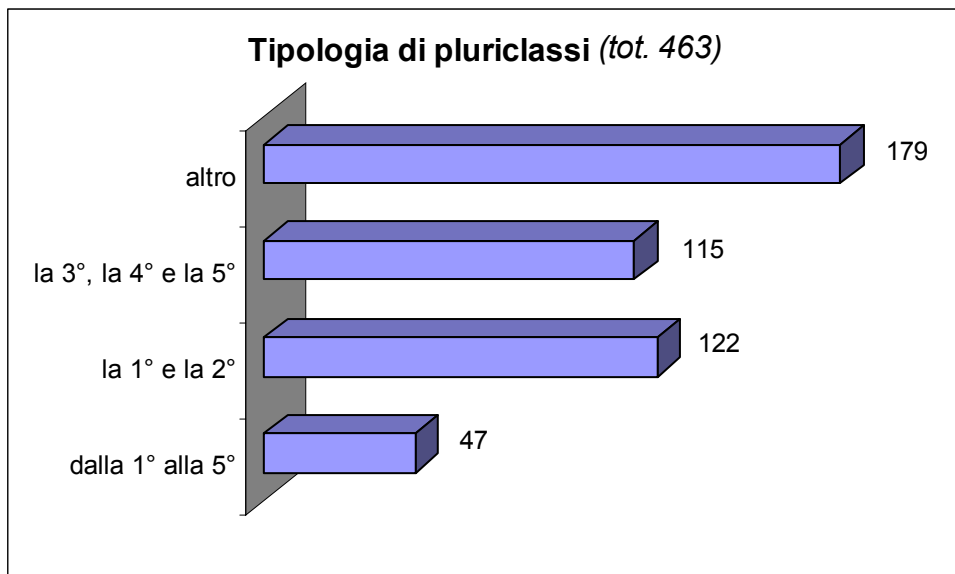
Questionario Dirigenti

Parte anagrafica

Pluriclassi:



- 1) *Denominazione ufficiale dell'Istituzione Scolastica*
- 2) *Direzione Didattica* 32% *Istituto Comprensivo* 68% *IIS* /
- 3) *L'Istituzione Scolastica rientra in una Comunità Montana?*
 - SI 47%
 - NO 49%
 - il 4% non ha risposto
- 4) *Tipo di pluriclassi presenti nell'Istituzione Scolastica:*



5) *Quanti sono complessivamente gli allievi che frequentano le pluriclassi?*

Si va da una scuola con 7 allievi ad una scuola con 208 allievi

Moda: 12 allievi

6) *Quanti sono gli insegnanti in servizio nelle pluriclassi?*

Si va da una scuola con 1 insegnante ad una scuola con 27 insegnanti.

Moda: 5 insegnanti.

L'organizzazione

7) *Nelle pluriclassi è stato nominato il Tutor?*

	Frequenza	Percentuale
Assente	8	5,9
Sì	54	40,0
No	73	54,1
Totale	135	100,0

8) *Nelle pluriclassi sono già state progettate le Unità di Apprendimento?*

	Frequenza	Percentuale
Assente	8	5,9
Sì	88	65,2
No	39	28,9
Totale	135	100,0

9) *Nelle pluriclassi è stato adottato il portfolio?*

	Frequenza	Percentuale
Assente	6	4,4

Sì	97	71,9
No	32	23,7
Totale	135	100,0

10) *Nelle pluriclassi l'alfabetizzazione in lingua inglese è affidata ad un insegnante:*

	Frequenza	Percentuale
Assente	7	5,2
specialista	91	67,4
specializzato	20	14,8
entrambi	17	12,6
Totale	135	100,0

11) *Nelle pluriclassi, per lo più, si ha un'organizzazione con:*

	Frequenza	Percentuale
Assente	4	3,0
Tempo pieno	4	3,0
Modulo	55	40,7
Tempo pieno modularizzato	14	10,4
Modulo con ins. prevalente	41	30,4
Altro	17	6,6
Totale	135	100,0

12) *L'esperienza pregressa delle pluriclassi è stata utilizzata dall'Istituzione Scolastica per progettare percorsi di apprendimento personalizzati?*

	Frequenza	Percentuale
Assente	7	5,2
Sì	73	54,1
No	55	40,7
Totale	135	100,0

13) *Lei ritiene che le pluriclassi possano rappresentare una risorsa per salvaguardare l'identità di un territorio?*

	Frequenza	Percentuale
Assente	6	4,4
Sì	104	77,0
No	25	18,5
Totale	135	100,0

14) *Lei ritiene che le pluriclassi possano rappresentare un problema per la qualità dell'*

apprendimento degli allievi?

	Frequenza	Percentuale
Assente	7	5,2
Sì	48	35,6
No	80	59,3
Totale	135	100,0

15) *Le pluriclassi presentano particolari problemi organizzativi?*

	Frequenza	Percentuale
Assente	4	3,0
Sì	89	65,9
No	42	31,1
Totale	135	100,0

16) *Se sì, quali?*
Cfr. analisi dei dati

17) *Con la riforma, ci sono stati cambiamenti nella "vita" delle pluriclassi?*

	Frequenza	Percentuale
Assente	4	3,0
Sì	31	23,0
No	100	74,1
Totale	135	100,0

18) *Se sì, quali?*
Cfr. analisi dei dati

Questionario Docenti

Parte anagrafica

1) *Denominazione ufficiale dell'Istituzione Scolastica*

2) *Direzione didattica* 245 *Istituto Comprensivo* 539 *IIS* /

Il 31% dei docenti insegna in una D.D. – Il 69% dei docenti insegna in un I.C.

3) *Tipo di pluriclasse in cui insegna:*

	Frequenza	Percentuale
Assente	22	2,8
Classi 1-5	154	19,6
Classi 1-2	61	7,8
Classi 3-5	92	11,7
Classi 3-5+1-2	140	17,9
altro	315	40,2
Totale	784	100,0

4) *Quante sono le pluriclassi di tutto l'Istituto?*

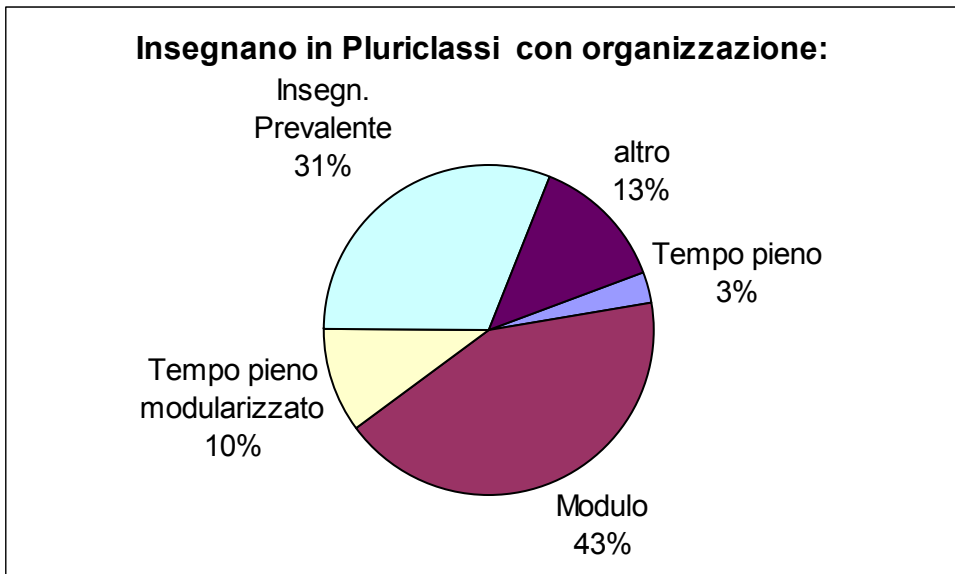
Si va da un minimo di 1 ad un massimo di 17 - Moda: 2

5) *Qual è il numero degli allievi presenti nella pluriclasse in cui svolge il maggior numero di ore?*

Moda: 12

L'organizzazione e la didattica

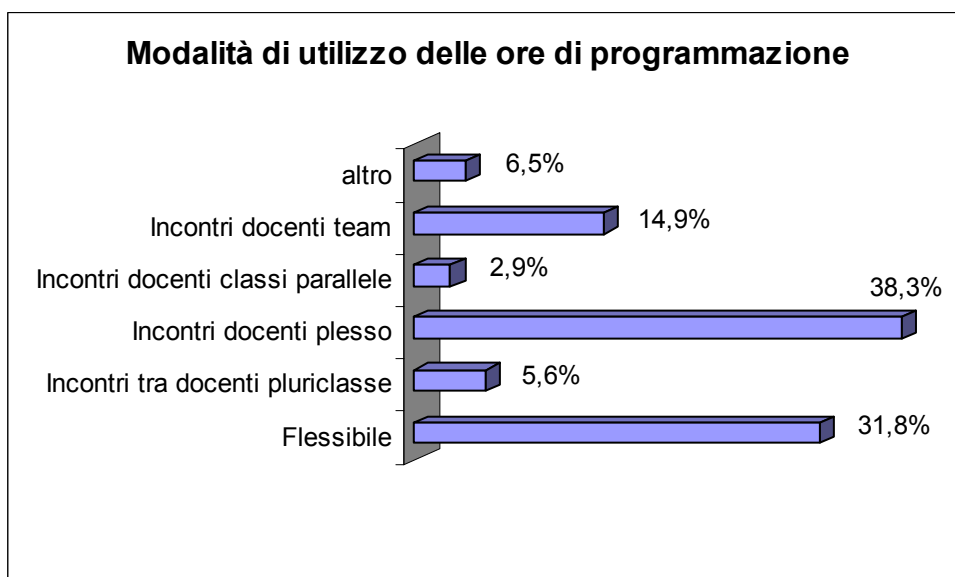
6) *Lei, prevalentemente, insegna in una classe organizzata con:*



7) Secondo lei, le problematiche specifiche delle pluriclassi sono condivise dal collegio?

	Frequenza	Percentuale
Assente	45	5,7
Sì	306	39,0
No	433	55,2
Totale	784	100,0

8) Come utilizza, prevalentemente, le ore di programmazione?



9) Secondo lei, l'organizzazione dell'orario è funzionale allo svolgimento delle attività

didattiche?

	Frequenza	Percentuale
Assente	47	6,0
Sì	524	66,8
No	213	27,2
Totale	784	100,0

10) *Con l'attuazione della riforma si possono garantire i necessari momenti di compresenza?*

	Frequenza	Percentuale
Assente	56	7,1
Sì	76	9,7
No	652	83,2
Totale	784	100,0

11) *I rapporti con le famiglie sono gestiti:*

	Frequenza	Percentuale
Assente	22	2,8
Tutti insegn. di classe	730	93,1
Tutor	27	3,4
altro	5	0,6
Totale	784	100,0

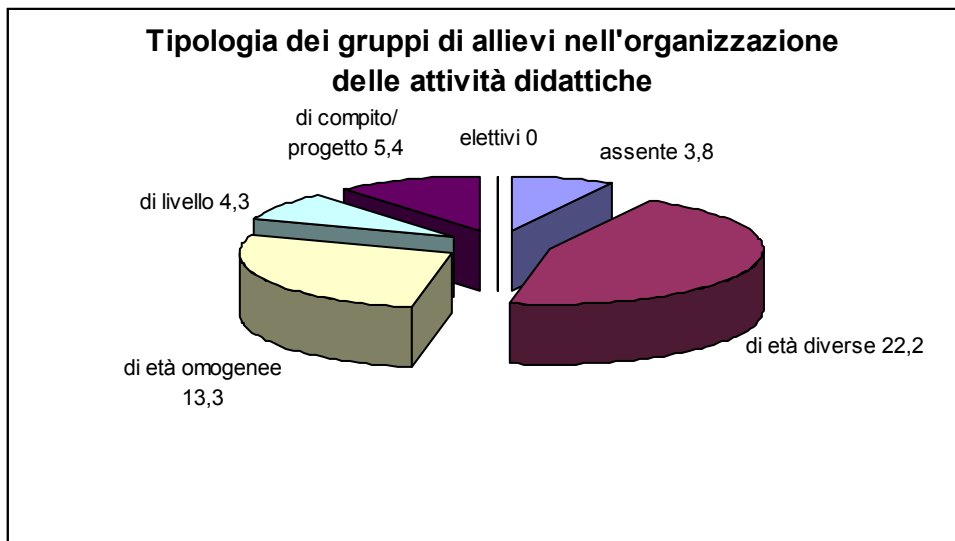
12) *Nel caso in cui sia stato adottato il portfolio, chi ne cura la compilazione?
(risposta riservata alle scuole che hanno adottato il portfolio)*

	Frequenza	Percentuale
Assente	212	27,0
Tutor	84	10,7
Tutti gli insegnanti	475	60,6
altro	13	1,6
Totale	784	100,0

13) *Con l'attuazione della riforma è stata incrementata l'attività laboratoriale?*

	Frequenza	Percentuale
Assente	52	6,6
Sì	423	54,0
No	309	39,4
Totale	784	100,0

14) *Nell'organizzazione delle attività didattiche, lei forma gruppi di allievi:
(è possibile dare più di una risposta)*



(N.B. Nel grafico sono escluse le tipologie elencate in “altro”)

	Frequenza	Percentuale
Assente	30	3,8
<i>Età diverse</i>	174	22,2
<i>Età omogenee</i>	104	13,3
<i>Di livello</i>	34	4,3
<i>Compito/progetto</i>	42	5,4
<i>Elettivi</i>	/	/
Altro:		
Età omogenee+età diverse	90	11,5
Di livello+età diverse	47	6,0
Di livello+ età omogenee	112	14,3
Di livello+età omogenee+età diverse	17	2,2
Compito/progetto+età omogenee	42	5,4
Compito/progetto+età omogenee+età diverse	31	4,0
Compito/progetto+livello+età diverse	45	5,7
Età omogenee+ età diverse	17	2,2
Altro....	10	1,3
Totale	784	100

15) *Le Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati hanno modificato le attività didattiche?*

	Frequenza	Percentuale
Assente	80	10,2

Sì	276	35,2
No	428	54,6
Totale	784	100,0

16) Per l'alfabetizzazione in lingua inglese organizza, prevalentemente, l'attività con gruppi di:

(risposta riservata agli insegnanti di lingua inglese)

	Frequenza	Percentuale
Assente	511	65,2
Allievi età diverse	181	23,1
Allievi stessa età	83	10,6
Entrambi	9	1,1
Totale	784	100,0

17) Per l'alfabetizzazione informatica organizza prevalentemente l'attività con gruppi di:

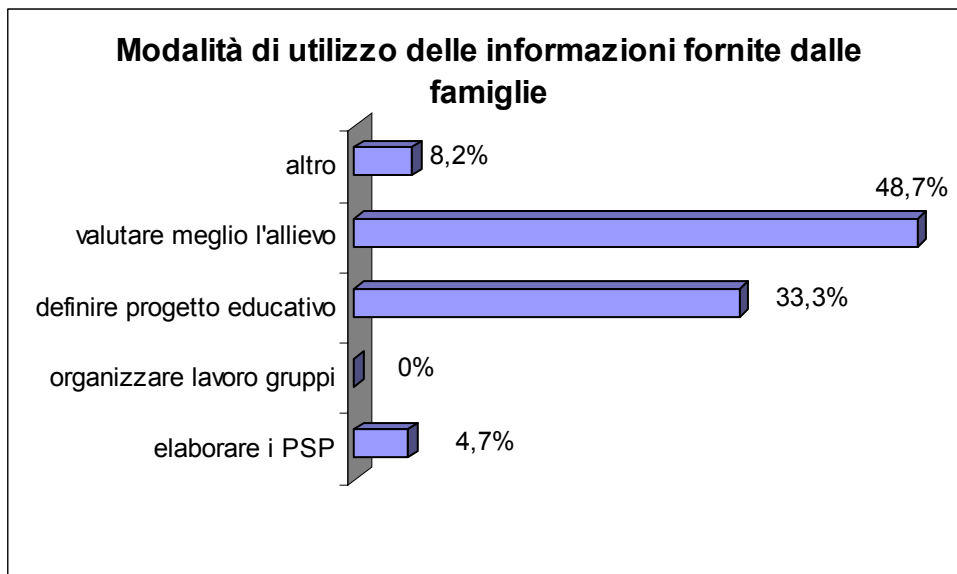
(risposta riservata agli "insegnanti di informatica")

	Frequenza	Percentuale
Assente	370	47,2
Allievi età diverse	229	29,2
Allievi stessa età	165	21,0
Entrambi	20	2,6
Totale	784	100,0

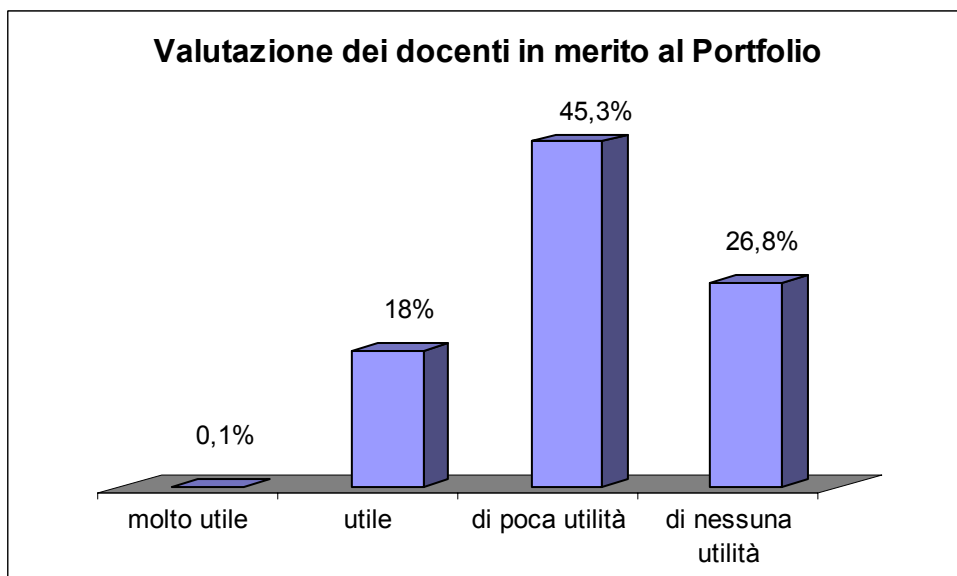
18) L'inserimento in una pluriclasse di bambini in anticipo comporta problemi?

	Frequenza	Percentuale
Assente	188	24,0
Sì	454	57,9
No	142	18,1
Totale	784	100,0

19) Le informazioni delle famiglie vengono, prevalentemente, utilizzate per:



20) *Al fine dell'organizzazione delle attività didattiche in una pluriclasse, ritiene il portfolio:*



21) *I laboratori sono utili ed importanti:*

	Frequenza	Percentuale
Assente	65	8,3
Sì	680	86,7
No	37	4,7
Incerto	2	0,3
Totale	784	100,0

22) *Se sì, perché?*

(max due risposte)

- sono motivanti per gli allievi*
- possono compensare gli squilibri formativi*
- sono un momento significativo di apprendimento collaborativo*
- sono un'occasione di lavoro euristico/di scoperta*
- trasformano le capacità in competenze personali*

23) *Se no, perché?*

Cfr. analisi dei dati

24) *La prolungata permanenza di un allievo in un gruppo numericamente limitato, prevalentemente, è:*

(una sola risposta)

- un vantaggio*
- uno svantaggio*

	Frequenza	Percentuale
Assente	107	13,6
Vantaggio	462	58,9
Svantaggio	196	25,0
Vantaggio/svantaggio	19	2,4
Totale	784	100,0

25) *Nello svolgimento delle attività didattiche, prevalentemente, lei*

- tratta lo stesso argomento articolandolo in modo adatto alle età diverse*
- tratta argomenti diversi con allievi delle diverse età*
- altro.....*

26) *La presenza di allievi di età diversa all'interno di un gruppo è:*

- un problema*
- una risorsa*

	Frequenza	Percentuale
Assente	39	5,0
Un problema	242	30,9
Una risorsa	323	41,2
Problema/risorsa	180	23,0
Totale	784	100,0

27) *Nel caso in cui fosse una risorsa, prevalentemente, in quale attività didattica?*

Cfr. analisi dei dati

28) Secondo lei, là dove viene adottata la soluzione organizzativa dell'insegnante prevalente, per gli allievi è:

- un vantaggio
- uno svantaggio

	Frequenza	Percentuale
Assente	111	14,2
Vantaggio	240	30,6
Svantaggio	363	46,3
Vantaggio/svantaggio	70	8,9
Totale	784	100,0

PARTE SECONDA

1. Analisi dei dati: il “Questionario Dirigenti”

Vorremmo iniziare l'analisi dei dati con una breve osservazione sulla percentuale delle scuole che hanno risposto al questionario, articolandola secondo le province della Regione. Ebbene, per quanto riguarda le province di Alessandria, Asti, Biella, Novara, Verbania e Vercelli, la percentuale delle risposte si attesta sostanzialmente sui valori della distribuzione percentuale delle scuole in queste province; per quanto concerne, invece, le province di Cuneo e di Torino, la percentuale delle risposte si discosta da quella della presenza di scuole con pluriclassi; nell'un caso, a fronte di una percentuale di presenza di circa il 24%, rispetto all'insieme delle scuole con pluriclassi del Piemonte, le risposte sono state circa il 22%, nell'altro caso, la situazione si è invertita con circa il 24% contro il circa 27% delle risposte. (Il dato è ricavato inferenzialmente dal **quesito 1**, che chiedeva la “Denominazione ufficiale dell'Istituzione Scolastica”). Le 40 scuole del cuneese si sono mostrate più interessate alla ricerca rispetto alle 39 scuole della provincia di Torino, forse perché hanno visto nel questionario un'occasione per rompere un certo isolamento e per fare conoscere il loro buon modo di lavorare e di affrontare i problemi posti dalle pluriclassi e forse, anche, perché è diverso il peso percentuale delle pluriclassi nelle due province: a Cuneo, infatti rappresentano circa il 9% di tutte le classi della provincia, mentre a Torino soltanto circa il 3%.

Dai dati dei questionari (**quesito 2**), la tipologia delle scuole con pluriclassi vede prevalere gli Istituti Comprensivi con il 68% sulle Direzioni Didattiche con il 32%, mentre risultano del tutto assenti gli Istituti Integrati Superiori.

Prima di iniziare l'indagine pensavamo che le pluriclassi fossero un fenomeno che riguardava sostanzialmente le zone montane della Regione, invece i dati (**quesito 3**) hanno fatto emergere una realtà diversa: le pluriclassi sono presenti, come ci dicono i dirigenti, anche al di fuori delle Comunità Montane, con una percentuale del 49% che supera quella delle pluriclassi presenti nelle Comunità Montane.

L'indagine (**quesito 4**) ha permesso di vedere quali siano le prevalenti modalità di aggregazione delle classi, alla luce non solo dei vincoli rappresentati dal numero degli allievi, ma anche tenendo conto delle soluzioni didatticamente più efficaci. Pertanto, circa la metà delle pluriclassi ha adottato un'aggregazione orientata, secondo lo schema pre-riforma, al “primo ciclo” (classi 1° e 2°) con il 26% e al “secondo ciclo” (classi 3°,4°,5°) con il 25%: solo il 10% è caratterizzato da una aggregazione comprendente i cinque anni della scuola primaria (1°-5°), mentre il 39% delle classi è costituito secondo altre modalità non meglio specificate¹.

Il numero degli allievi, che frequentano le pluriclassi all'interno delle diverse scuole, presenta una forbice molto ampia: si va, infatti, da una scuola con 7 allievi, ad una scuola con 208 allievi (**quesito 5**); così, è ugualmente ampia la forbice riguardante il numero degli insegnanti impegnati nelle pluriclassi: si va, in questo caso, da una scuola con 1 insegnante, ad una scuola con 27 insegnanti (**quesito 6**).

Passando a prendere in esame l'organizzazione delle pluriclassi all'interno dell'organizzazione complessiva dell'Istituzione Scolastica, si vengono a toccare alcune questioni direttamente connesse con l'applicazione della riforma e, in primo luogo, la nomina del tutor (**quesito 7**); il 40% dei dirigenti dice che il tutor è stato nominato, mentre

¹ I dati sono relativi a 463 classi, che rappresentano circa l'85% dell'insieme delle pluriclassi del Piemonte

il 54% dice che questa nomina non è stata fatta. Il questionario, a questo proposito, ci rimanda un dato puramente quantitativo che non permette di conoscere quali “azioni” il docente tutor è chiamato ad espletare per corrispondere a precisi compiti educativi che si possono desumere dalla lettura dei “documenti della riforma” (*Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria, Raccomandazioni per l’attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria, D.M. 100 del 18 settembre 2002, C.M.101*), azioni che esplicitano una differenziazione di funzioni connesse al profilo professionale del tutor.

Dunque, non ci è dato sapere come, attraverso la funzione tutoriale, diversamente intesa e interpretata, nella scuola dell’autonomia, in continuità con il passato e capitalizzando il patrimonio di esperienze didattiche e metodologiche maturate nel tempo, venga realizzata quella *personalizzazione* dell’insegnamento, richiamata dai documenti della riforma; la funzione tutoriale, quindi, dovrebbe contribuire a rovesciare la logica dell’uniformità dell’offerta formativa, un rovesciamento non nuovo e necessario nella realtà delle pluriclassi. Si tratta allora, di passare dall’implicito all’esplicito, riconoscendo che la giustizia, intesa come equità, non si promuove con l’uniformità distributiva, ma con la differenziazione individualizzata degli interventi per raggiungere i medesimi traguardi. Ciascuno studente deve essere posto nelle condizioni di sviluppare al meglio le proprie capacità e di trovare una pertinente valorizzazione delle proprie attitudini.

La scelta della *personalizzazione* dei percorsi di apprendimento trova una conferma nel dato (**quesito 8**) che attesta come nel 65% delle pluriclassi, secondo i dirigenti, sono state progettate le Unità di Apprendimento. Anche in questo caso, il dato quantitativo non ci dice se e come, nelle U.A. gli obiettivi formativi sono stati intesi come obiettivi specifici di apprendimento contestualizzati, ovvero adattati alla realtà particolare di ciascuna unità scolastica e personalizzati in compiti di apprendimento resi accessibili ai ritmi evolutivi di ciascun allievo, all’interno di una visione unitaria dei problemi e della realtà, con lo sforzo di individuare gli obiettivi formativi trasversali alle varie aree del sapere. Questo perché, come sostiene Edgar Morin, *le discipline sono pienamente giustificate intellettualmente a condizione che mantengano un campo visivo che riconosca e concepisca l’esistenza delle interconnessioni e delle solidarietà.*

Alla domanda se *nelle pluriclassi era stato adottato il portfolio* (**quesito 9**), il 72% dei dirigenti ha risposto affermativamente a fronte di un 24% che ha, invece, risposto negativamente; ma anche in questo caso, il dato quantitativo non ci permette di conoscere né le procedure utilizzate per elaborare o scegliere il portfolio adottato né le modalità di utilizzazione di questo documento, cioè come strumento di documentazione e, con ciò, anche di orientamento, oppure come strumento indispensabile, in generale ma ancora di più, secondo il nostro parere, all’interno di una pluriclasse, per la progettazione di percorsi di apprendimento che tengano conto delle differenze tra gli allievi della classe.

Le risposte ai quesiti che, in qualche modo, affrontano il nodo dell’applicazione della riforma nelle scuole con pluriclassi, nella loro essenzialità quantitativa non ci permettono di sapere se le innovazioni introdotte si inseriscano in un quadro sistemico oppure si collochino in sostanziale separatezza tra loro, nella logica dell’adempimento.

Nel presentare le linee della riforma, gli organi di informazione hanno enfatizzato, (sulla falsa riga dell’enfaticizzazione del Presidente del Consiglio delle tre *i*), quale elemento qualificante della riforma, l’inserimento dello studio dell’inglese nella scuola primaria, a partire dal primo anno; questa si regge, invece, sulla verifica e sulla prova dell’intero quadro di sistema, in cui l’inglese non deve essere concepito come un’ennesima disciplina aggiuntiva del già denso piano di studi primario. E’, al contrario, un diverso ambiente di

apprendimento dove, con spontaneità e naturalità, a partire dall'esperienza degli allievi, da ciò che ha senso per loro, gli insegnanti fanno operazioni contrastive oppure aggiuntive di costruzione della semantica, della sintassi e della pragmatica dell'inglese. Nelle pluriclassi (**quesito 10**) questo compito di insegnamento è affidato con il 64% ad insegnanti specialisti, con il 15% ad insegnanti specializzati e con il 13% ad entrambi. Sarebbe interessante sapere, al di là del dato quantitativo, quale soluzione permette il superamento di orari strutturati a priori e ripetuti con ossessione fordista, realizzando percorsi in cui l'inglese è insegnato come ambiente di apprendimento che si coniuga con naturalità con l'italiano, la musica, la matematica, la storia, ecc., in una esperienza che è sempre unitaria. Nello specifico delle pluriclassi, (**quesito 11**) il problema dell'organizzazione didattica è di interesse perché ci dice come concretamente vengono affrontati i bisogni di apprendimento degli allievi; il modulo risulta la soluzione organizzativa più diffusa (41%), seguita dal modulo con insegnante prevalente (30%), mentre il tempo pieno nelle pluriclassi ha una limitata diffusione, sia come tale, con il 3%, sia nella versione "modularizzata" con il 10%. Il 13% dei dirigenti indica altre soluzioni organizzative...

Più della metà dei dirigenti (**quesito 12**) ha utilizzato l'esperienza maturata nelle pluriclassi per progettare percorsi di apprendimento personalizzati all'interno dell'Istituzione Scolastica. La consapevolezza, che il patrimonio delle esperienze maturato all'interno di una scuola possa essere utilizzato per affrontare le sollecitazioni dell'innovazione, è servita, nel 54% dei casi, a mettere a punto, all'interno del quadro normativo della riforma, un'ipotesi organizzativa unitaria, sostenibile e determinata sotto il profilo dei contenuti, dell'organizzazione, dei tempi e delle risorse, da proporre agli allievi e alle famiglie per la realizzazione dei PSP. Ci pare, dunque, che le scuole che hanno utilizzato l'esperienza pregressa siano state in grado di superare la strategia attendista che consiste nel non assumersi l'onere di prospettare soluzioni, aspettando che sia il "centro" a fornire tutte le indicazioni su come muoversi, anche sugli aspetti più minuti e di dettaglio, una strategia, a ben vedere, incompatibile con i principi del DPR 275/99 che conferisce alle scuole ampi spazi decisionali, anche in materia di organizzazione della didattica.

I dirigenti, nel 77% delle risposte, (**quesito 13**) hanno indicato nelle pluriclassi una risorsa per salvaguardare l'identità di un territorio, in quanto, secondo chi scrive, la scuola ha un ruolo fondamentale di presidio territoriale, in cui confluiscono le responsabilità istituzionali dell'istruzione, e di riferimento essenziale per la salvaguardia del patrimonio culturale e linguistico, delle espressioni artistiche e delle tradizioni locali. Un'altra volta il dato quantitativo non ci dà conto delle motivazioni che lo sottintendono, ma alcune di queste sono reperibili, nella prima parte di questo report, là dove viene riportata una sintesi delle interviste fatte ad alcuni dirigenti, prima di passare all'invio dei questionari alle scuole.

Rispondendo alla domanda che chiedeva se *le pluriclassi possano rappresentare un problema per la qualità dell'apprendimento degli allievi*, (**quesito 14**) il 59% dei dirigenti risponde negativamente e soltanto il 36% sostiene il contrario, e, cioè, che per un allievo trovarsi in una pluriclasse costituisca una condizione di svantaggio per la qualità dei suoi apprendimenti. Vantaggio e svantaggio, probabilmente, non stanno nell'"essenza" delle pluriclassi, ma nella capacità dell'Istituzione Scolastica di dotarsi, nella propria autonomia, di un'organizzazione flessibile, per quanto concerne le pluriclassi, con cui poter padroneggiare la complessità delle relazioni che si instaurano fra gli elementi del suo sistema, in modo da esplorarne le potenzialità educative, per attivare, fra le soluzioni possibili, quelle maggiormente rispondenti ai bisogni del contesto. Infatti, nell'autonomia organizzativa e didattica, le scuole con pluriclassi non hanno, probabilmente, condiviso

l'atteggiamento di chi, nella logica della esecutività e dell'applicazione che ha caratterizzato una buona parte della nostra scuola, pensa di essere chiamato a rispondere, ad adattarsi, ad adeguarsi a una nuova organizzazione scolastica predefinita. La realtà complessa delle pluriclassi ha connotato il profilo professionale di dirigenti e insegnanti di una forte progettualità, che sola può sostenere l'invenzione di soluzioni organizzative originali, rispondenti allo specifico contesto per cui sono state pensate.

Il 66% dei dirigenti (**quesiti 15 e 16**) sostiene che le pluriclassi *presentano particolari problemi organizzativi* e questa particolare problematicità è stata riconosciuta nella Delibera n° 47 del 18/05/ 2004 della Giunta Regionale del Piemonte, dove si prende atto, ai fini di interventi compensativi per l'a.s.2004-2005, (anno scolastico in cui è stata condotta la presente indagine), della "sussistenza di una pluralità di esigenze, in taluni casi non differibili", con particolare riguardo, tra l'altro, "alla esigenza di valutare le situazioni di pluriclasse in situazione di particolare disagio, anche attraverso un processo di compensazione della pianta organica al fine di razionalizzare e ottimizzare la gestione dell'attività scolastica"; e dove si delibera "nel caso in cui le risorse finanziarie non siano in grado di soddisfare le richieste, di contribuire in via prioritaria ad interventi volti a garantire il funzionamento, [...], delle situazioni di pluriclasse in condizione di difficile sostenibilità".

Secondo i dirigenti, questi sono i più rilevanti problemi di ordine organizzativo:

- *esiste una notevole difficoltà nell'organizzazione dell'orario per ottimizzare lo svolgimento delle attività;*
- *spesso si è in presenza di spazi ristretti per gestire attività diverse in compresenza;*
- *in presenza di un organico ridotto è impossibile attuare i PSP, dividere le classi in gruppi omogenei, ottenere risultati/competenze negli alunni, dovendo ripartire con lo stesso numero di ore l'attività didattica su più classi;*
- *nel piccolo plesso c'è carenza di organico;*
- *si vive un senso di precarietà perché la sopravvivenza delle scuole (fondamentale per il territorio) è legata alla convenzione della Direzione Regionale con la Regione Piemonte;*
- *è difficile gestire i servizi accessori (palestra, mensa, locali laboratori);*
- *i problemi riguardano prevalentemente attività non di insegnamento: incontri con genitori, riunioni di programmazione, per i quali necessitano orari scaglionati;*
- *è difficile la gestione degli alunni con difficoltà di apprendimento;*
- *il personale dovrebbe essere preparato in modo particolare, perché la programmazione deve essere puntuale e precisa, ed il rapporto con il territorio richiede maggior attenzione;*
- *le attività laboratoriali subiscono una scansione più rigida nell'orario perché la distinzione tra opzione e obbligatorio, almeno nelle piccole scuole, crea fratture organizzative che interrompono, a volte, in modo brusco lo svolgimento delle attività. (Nelle pluriclassi l'apprendimento/insegnamento dovrebbe essere il più possibile lineare, continuo; le interruzioni dovrebbero essere date dai tempi degli alunni e non dall'orario articolato, a volte, in modo eccessivo).*

Sul finire del questionario (**quesiti 17 e 18**) è stato chiesto ai dirigenti se con la riforma ci fossero stati *cambiamenti nella "vita" delle pluriclassi*; ebbene, soltanto il 23% ha risposto affermativamente, mentre per la grande maggioranza non vi sono stati significativi cambiamenti, in quanto come si è detto in precedenza, molti aspetti dell'organizzazione e della didattica nelle pluriclassi sono consonanti con gli aspetti più significativi dell'innovazione proposta dalla riforma. Inoltre, come si è visto, rispetto alla funzione

tutoriale, il 54% non ha nominato il tutor e tra il 40% che l'ha nominato, è presumibile immaginare che una parte abbia scelto la soluzione del "tutti tutor". La novità del portfolio, adottato nel 72% dei casi, non ha comportato particolari problemi, forse perché è stato uno strumento che non ha fatto altro che documentare in modo più sistematico le informazioni che gli insegnanti delle pluriclassi già, in qualche modo, possedevano sui loro allievi. E' interessante notare il giudizio sostanzialmente negativo di quanti hanno colto un cambiamento con l'avvio della riforma; infatti, hanno indicato nella riduzione del personale il principale problema, così come sostiene un dirigente scolastico:

la diminuzione delle ore di contemporaneità a livello di organico funzionale di circolo ha acuito i problemi organizzativi, creando anche problemi di sostituzione e rendendo impossibile sdoppiare la pluriclasse nelle discipline "forti".

2. Analisi dei dati: il "Questionario Docenti"

Vorremmo iniziare l'analisi dei dati con una breve osservazione sulla percentuale degli insegnanti che hanno risposto al questionario, (**quesito 2**), articolandola secondo la tipologia di scuola di appartenenza: il 69% insegna in un Istituto Comprensivo, mentre il 31% insegna in una Direzione Didattica. E' importante tenere presente questo dato, per cogliere differenze di organizzazione e di valutazione della stessa, differenze che si perdono all'interno dell'analisi dei dati complessivi del questionario. Qui di seguito, daremo conto, sinteticamente, di alcune più significative diversità tra gli insegnanti delle due tipologie di scuola, a partire dal tipo di pluriclasse in cui insegnano i docenti che hanno risposto al questionario. Infatti, negli I.C. prevalgono le soluzioni organizzative che vedono la pluriclasse contenere al proprio interno le classi dalla 1° alla 5° rispetto alle D.D., mentre il rapporto si inverte, se si prendono in considerazione le pluriclassi composte da 1° e 2°. Tra I.C. e D.D. varia il peso percentuale, in modo significativo, del *modulo con insegnante prevalente*; infatti negli uni questo modello di organizzazione didattica ricorre nel 37% dei casi, mentre nelle altre soltanto nel 29% dei casi. Altra differenza è riscontrabile a proposito del giudizio sulla funzionalità o meno dell'orario rispetto allo svolgimento delle attività didattiche: mentre negli I.C. il 33% non lo ritiene funzionale, nelle D.D. soltanto il 15% condivide il giudizio negativo. Anche rispetto alla compilazione del portfolio, troviamo una significativa differenza; infatti, mentre nelle D.D. soltanto il 5% degli insegnanti dice che questa è compito del tutor, negli I.C. la percentuale è più alta e arriva al 13%. Ancora negli I.C. il 57% degli insegnanti di pluriclassi afferma che *con la riforma è stata incrementata l'attività laboratoriale*, nelle D.D. soltanto il 47% è di questo avviso. Anche nel modo di svolgere le attività didattiche si riscontrano delle differenze, in quanto negli I.C. gli insegnanti formano gruppi con allievi di età diversa con una percentuale del 27%, nelle D.D. la percentuale scende al 15%; invece le D.D. preferiscono lavorare con gruppi di livello composti da allievi di età omogenea con una percentuale del 19% a fronte di un 12% degli I.C., i cui insegnanti di pluriclasse hanno per altro una percezione diversa, rispetto a quelli delle D.D., dell'impatto innovativo della riforma; negli I.C. il 38% ritiene, infatti, che i *Piani di Studio Personalizzati hanno modificato le attività didattiche*, nelle D.D. soltanto il 30% ha questa percezione.

Mentre per le attività connesse all'alfabetizzazione in lingua inglese non vi sono differenze tra gli insegnanti dei due tipi di scuola, negli I.C., in coerenza con quanto detto prima, il 31% organizza prevalentemente le attività connesse con l'alfabetizzazione informatica con gruppi di età diversa, invece nelle D.D. questo avviene con una percentuale del 25%.

Una significativa disparità di opinioni si riscontra a proposito di eventuali problemi originata dalla presenza all'interno della pluriclasse di allievi in anticipo. Nelle Direzioni Didattiche, la loro presenza non comporta problemi, secondo il punto di vista del 26% degli insegnanti, percentuale che si riduce al 14% negli Istituti Comprensivi.

Il portfolio viene ritenuto utile nelle D.D. dal 22% degli insegnanti, a fronte del 16% negli I.C., dove soltanto il 3% degli insegnanti utilizza le informazioni delle famiglie per elaborare i PSP, mentre questa percentuale più che raddoppia nelle D.D.: per cui si potrebbe concludere che un depotenziamento nell'uso dello strumento ne fa perdere di vista l'utilità, genericamente definita in vista della valutazione dell'allievo.

Ritornando al lavoro di classe, le attività laboratoriali vengono ritenute utili e importanti più nelle D.D. che negli I.C. con motivazioni differenti a seconda dei diversi contesti: gli insegnanti delle Direzioni Didattiche sottolineano il valore dell'apprendimento collaborativo, mentre quelli degli Istituti Comprensivi evidenziano il fatto che sono motivanti per gli allievi. Nello svolgimento, poi, delle attività didattiche, gli insegnanti degli I.C., con una percentuale del 49%, preferiscono trattare *argomenti diversi con allievi delle diverse età*; la percentuale scende, per quelli delle D.D. al 41%. Il rapporto tra i due tipi di scuola si inverte a proposito della trattazione dello *stesso argomento articolandolo in modo adatto alle età diverse*, infatti la percentuale degli insegnanti degli I.C. che organizza in questo modo l'insegnamento è del 27% a fronte di una percentuale del 31% nelle D.D., dove coerentemente la *presenza di allievi di età diversa all'interno di un gruppo* è considerata una risorsa dal 47% degli insegnanti, mentre negli I.C. questa percentuale scende al 39%.

Un'ultima considerazione riguarda la valutazione della *soluzione organizzativa dell'insegnante prevalente*; negli I.C. questa viene ritenuta un vantaggio per gli allievi dal 34% degli insegnanti, mentre nelle D.D. soltanto il 23% degli insegnanti è di questo avviso.

E' interessante, anche, prendere in considerazione il campo di esperienza professionale degli insegnanti che hanno risposto al questionario, in altre parole qual è il tipo di pluriclasse che hanno presente nel momento in cui formulano le loro risposte alle diverse domande. Ebbene, **(quesito 3)** il 19% dice di insegnare in pluriclassi con classi dalla 1° alla 2°, il 12% in pluriclassi con classi 3°, 4° e 5°; il 18% in pluriclassi 1° -2° e in pluriclassi 3°-5°; tutti gli altri insegnano in pluriclassi con altre combinazioni di classi al loro interno.

Quanti insegnano prevalentemente in una pluriclasse formata da classi dalla 1° alla 5°, (particolarmente presenti nella provincia di Verbania), sono dell'idea che con la riforma non ci sia stato un incremento delle attività laboratoriali; infatti meno della metà (il 48% a fronte della percentuale, relativa a tutti gli insegnanti, del 54%) ritiene che sia stata incrementata l'attività laboratoriale. Rispetto all'insieme degli insegnanti che hanno risposto al questionario, hanno una maggiore propensione ad organizzare le attività didattiche con gruppi di allievi di età diverse, con una percentuale del 26% rispetto alla percentuale generale del 22%; e questo dato diventa ancora più significativo se si prendono in esame le attività didattiche relative all'alfabetizzazione in lingua inglese e in informatica. Infine, in coerenza con quanto detto sopra, soltanto per il 22%, rispetto al generale 31%, considera un problema la presenza, all'interno di un gruppo, di allievi di età diversa.

Quanti, invece, insegnano prevalentemente in una pluriclasse formata da classi 1° e 2° sono poco propensi ad organizzare le attività didattiche con gruppi di allievi di età diverse (soltanto il 5% rispetto al generale 22%). All'opposto, quanti insegnano prevalentemente

in pluriclassi formate da classi 3°, 4° e 5° fanno ricorso a gruppi formati da allievi di età diversa, con una percentuale del 25% superiore a quella generale. Si potrebbe, allora dedurre da questi dati che i gruppi di allievi di età diversa funzionano nello svolgimento delle attività didattiche per lo più nel secondo ciclo, quindi con allievi più grandi, rispetto al primo ciclo.

Alla domanda sul numero delle pluriclassi presenti nella loro scuola (**quesito 4**), le risposte hanno offerto un dato estremamente variegato: si va infatti da una sola pluriclasse ad un massimo di 17 pluriclassi, con una moda di 2 pluriclassi.

Anche il numero degli allievi nelle singole pluriclassi, in cui gli insegnanti svolgono *il maggior numero di ore*, (**quesito 5**), è ugualmente diversificato, con una moda di 12 allievi per pluriclasse.

Alla domanda relativa all'organizzazione della classe in cui prevalentemente insegnano i docenti, (**quesito 6**), il 46% ha risposto di insegnare in un modulo, il 35% in un modulo con insegnante prevalente; mentre sono pochi quelli che insegnano nel tempo pieno modularizzato, il 6%, e ancora in minor numero sono quelli che insegnano in un tempo pieno, il 3%.

Il tipo di organizzazione della pluriclasse differenzia il punto di vista degli insegnanti rispetto a diverse questioni. Infatti, soltanto il 48% degli insegnanti che insegnano in un modulo ritiene che con l'attuazione della riforma sia stata incrementata l'attività laboratoriale, rispetto alla media complessiva del 54%; la differenza di questi 6 punti percentuali può essere spiegata dal fatto che con il modulo, già prima della riforma, l'attività laboratoriale era ampiamente diffusa e praticata e che, quindi, la legge n°53 /2003 non ha comportato novità a questo proposito. Gli stessi insegnanti, quelli, cioè, che lavorano in un modulo, sono più disponibili, nell'organizzazione delle attività didattiche, a lavorare con gruppi di allievi di età diverse, ritenendo che le attività laboratoriali siano un'occasione di apprendimento collaborativo, con un 15% rispetto alla media generale del 12%; e di conseguenza, più degli altri considerano una risorsa la presenza di allievi di età diversa all'interno di un gruppo.

A proposito, invece, dei docenti che insegnano in un modulo con insegnante prevalente, è interessante notare come, alla luce della loro esperienza, considerino la soluzione organizzativa dell'insegnante prevalente vantaggiosa per gli allievi, con una percentuale del 49%, rispetto alla media generale del 30%; e, quasi come logica conseguenza, si riscontra una media superiore a quella generale per quanto riguarda la compilazione del portfolio da parte del tutor e la gestione, sempre da parte del tutor, dei rapporti con le famiglie, (rispettivamente il 21% e l'8%).

Secondo la maggioranza dei dirigenti, come si è visto, l'esperienza delle pluriclassi era stata utilizzata per la progettazione didattica della scuola; quindi, dal punto di vista dei dirigenti le pluriclassi sono ben inserite nell'organizzazione della scuola. Diversa è la percezione degli insegnanti che lavorano nelle pluriclassi (**quesito 7**): infatti, soltanto il 39% ritiene che *le problematiche specifiche delle pluriclassi* siano condivise dal Collegio dei Docenti; ci troviamo, quindi, di fronte ad una sensazione diffusa di isolamento e di marginalizzazione, che per le Istituzioni Scolastiche comporta, forse, uno spreco, o almeno una sottoutilizzazione, di risorse che potrebbero contribuire ad un miglioramento complessivo della qualità della didattica.

Gli insegnanti delle pluriclassi, venendo ad indicare le modalità con le quali prevalentemente utilizzano le ore di programmazione (**quesito 8**), con il 38% indicano gli incontri tra insegnanti di plesso, mentre soltanto il 6% indica gli incontri tra insegnanti di pluriclasse; si tratta della scelta evidente di un confronto con esperienze diverse, in

coerenza con il desiderio di superare potenziali situazioni di “ghettizzazione”. Il 15% indica gli incontri di insegnanti di team, con una percentuale ben lontana da quella rappresentata da quanti insegnano in una classe organizzata a modulo, a riprova di quanto si è detto sopra. La particolare organizzazione delle pluriclassi rende poco praticabili gli incontri tra insegnanti di classi parallele, indicati soltanto dal 3%, per contro viene richiesta una notevole flessibilità per affrontare i problemi di una realtà didattica che non può essere del tutto definita a priori: infatti, il 32% dice di utilizzare le ore di programmazione in modo flessibile, a seconda delle necessità.

Nella maggioranza dei casi le scuole sanno farsi carico, a livello organizzativo, delle particolari esigenze delle pluriclassi; infatti (**quesito 9**) il 67% degli insegnanti ha giudicato l'orario *funzionale allo svolgimento delle attività didattiche*. Sarebbero, però, da approfondire le motivazioni di quel 27% che, al contrario, ha ritenuto poco funzionale l'organizzazione dell'orario, non soltanto per soddisfare delle esigenze conoscitive, ma anche per risolvere delle eventuali disfunzioni.

Già nel corso delle interviste era emersa con evidenza la sensazione diffusa tra gli insegnanti che, con la riforma, si fossero ridotti gli spazi per momenti di compresenza; la medesima percezione (**quesito 10**) si coglie dai dati del questionario che ci dicono che l'84% degli insegnanti ritiene che, con l'attuazione della riforma, non vengano garantiti i *necessari momenti di compresenza*, mentre soltanto il 10% la pensa diversamente. Ebbene, può essere interessante vedere il punto di vista di questa minoranza a proposito di molte questioni: ritengono che siano incrementate le attività laboratoriali con una percentuale del 72%, superiore di quasi 20 punti percentuali rispetto a quella generale; pensano che l'inserimento in una pluriclasse di bambini in anticipo non costituisca un problema, con una percentuale del 49% rispetto al generale 18%; valutano utile il portfolio con una percentuale del 38% a fronte del 18% generale; utilizzano le informazioni che provengono dalle famiglie per la progettazione dei PSP con una percentuale del 18%, rispetto al generale 5%; ritengono i laboratori utili ed importanti per favorire un apprendimento collaborativi (24%); ancora, stimano un vantaggio per gli allievi la permanenza in un piccolo gruppo (70%); infine, ritengono un vantaggio per gli allievi la presenza di un insegnante prevalente (45%). Il quadro complessivamente positivo che emerge dalle risposte di questi docenti ci permette di supporre che là dove sono state trovate le risorse per garantire i necessari momenti di compresenza molti problemi vengono superati e si percorrono soluzioni potenzialmente efficaci sul piano della didattica; si deve auspicare, quindi, che vengano trovate, da parte del Ministero le risorse necessarie per garantire un generalizzato miglioramento della qualità della scuola, al di là di velleitari proclami di innovazione.

Con una specifica domanda (**quesito 11**), si è voluto conoscere come erano gestiti i rapporti con le famiglie, da parte degli insegnanti delle pluriclassi; nel 93% dei casi questi sono gestiti da tutti gli insegnanti e, soltanto con una percentuale del 3%, sono gestiti dal tutor. Se si tiene conto che il tutor è stato nominato, secondo il *Questionario Dirigenti*, nel 40% delle scuole che hanno partecipato all'indagine, si può indirettamente arguire che, nella gran parte dei casi, i tutor nominati nelle scuole hanno un profilo ben diverso da quello previsto dalla riforma.

Sempre a tutti gli insegnanti, (**quesito 12**), nel 61% dei casi è affidata la compilazione del portfolio, mentre soltanto l'11% afferma che la compilazione è affidata al tutor; e, se vogliamo, questa è un'ulteriore conferma di quanto detto sopra, cioè che un'accentuata differenziazione funzionale tra i docenti non può essere introdotta semplicemente e in “forma” burocratica, ma deve essere opportunamente motivata e sostenuta.

I laboratori già nel quadro dell'autonomia scolastica potevano essere visti come luogo, non tanto fisico quanto progettuale, dove si realizza una situazione di apprendimento che coniuga conoscenze con abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli allievi; ora con la riforma vengono ulteriormente valorizzati, in quanto rappresentano una modalità di lavoro che risponde all'esigenza di personalizzazione dei percorsi formativi. Nei laboratori, infatti, ogni allievo impara a dare una risposta personale, operativa e significativa, al problema che si trova di fronte e meglio ancora se lo fa, come avviene o può avvenire in una pluriclasse, in una logica di tutoring, di collaborazione con i compagni più piccoli. In una pluriclasse, dunque, qualunque situazione di insegnamento può avere caratteristica laboratoriale, sia che avvenga nel gruppo classe sia che si realizzi nel gruppo di livello, di compito o di elezione, con gruppi omogenei o no per età. Sono, infatti, l'unitarietà del problema affrontato, la progettualità della situazione, l'operatività del percorso che devono caratterizzare qualunque tipo di proposta formativa che voglia trasformare veramente conoscenze e abilità in reali competenze personali. Ebbene, **(quesito 13)**, il 54% degli insegnanti ritiene che, con l'attuazione della riforma, sia stata "incrementata l'attività laboratoriale", a fronte di un 39% che la pensa diversamente. Sin qui, dunque, per coloro che insegnano nelle pluriclassi, l'incremento delle attività laboratoriali viene visto come il più significativo portato positivo della riforma.

Per quanto concerne l'organizzazione delle attività didattiche, **(quesito 14)**, gli insegnanti formano gruppi di allievi di età diverse, con una percentuale del 22%, di allievi di età omogenee con il 13%, di compito/progetto con il 5%, e, infine, di livello, con il 4%. Se si tengono presenti modalità organizzative che prevedano la costituzione di gruppi, combinando insieme criteri di aggregazione e finalizzazione delle attività, al primo posto troviamo gruppi di livello e gruppi di allievi di età omogenea, indicati dal 14% degli insegnanti; questo modifica quel 4% in precedenza indicato a proposito dei gruppi di livello. Assommando, infatti, le due percentuali si arriva al 18%, dando così ai gruppi di livello quella presenza che effettivamente essi hanno, ancora, nel quadro complessivo delle attività didattiche.

E' anche interessante notare come gli insegnanti che lavorano con gruppi di allievi di età diversa considerino, con percentuali superiori a quelle generali, i laboratori *utili e importanti*, perché sono occasioni di apprendimento collaborativo (17%) e perché sono motivanti (10%) e, infine, perché nello stesso tempo sono motivanti e sono un momento significativo di apprendimento collaborativo (20%).

La maggioranza degli insegnanti delle pluriclassi ritiene che le *Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati* non abbiano modificato le attività didattiche, **(quesito 15)**; a fronte del 55% che ha espresso il giudizio sopra riportato, il 35% degli insegnanti, invece, ritiene che le *Indicazioni* abbiano introdotto dei cambiamenti nelle attività didattiche. Questi ultimi considerano particolarmente utili e importanti i laboratori, con una percentuale del 95%, rispetto all'87% generale; e, ancora, ritengono la *soluzione organizzativa dell'insegnante prevalente* vantaggiosa per gli allievi, con una percentuale del 40%, rispetto a quella generale del 31%. Questo dato conferma quanto si è già detto e, cioè, che delle riforma, per chi ne ha colto l'impatto innovativo, i laboratori o, meglio, le attività laboratoriali sembrano essere uno degli aspetti più rilevanti ai fini della personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

Il *Questionario Docenti* poneva alcune domande rivolte non all'"universo" degli insegnanti delle pluriclassi, ma in maniera specifica ad alcuni insegnanti titolari di specifici insegnamenti, enfatizzati, in modo particolare, dai media come elementi caratterizzanti la

riforma stessa: stiamo parlando dell'alfabetizzazione in lingua inglese per tutti, a partire dalla prima classe della Scuola Primaria, e dell'alfabetizzazione informatica.

Le domande avevano l'obiettivo di conoscere le modalità con le quali venivano organizzate le attività didattiche; ebbene, gli insegnanti di lingua inglese, (**quesito 16**), con l'ampia maggioranza del 66%, hanno dichiarato che, ai fini dell'alfabetizzazione in lingua inglese, organizzano prevalentemente le attività con gruppi di allievi di età diversa. E della stessa opinione (**quesito 17**) sono gli insegnanti che curano l'alfabetizzazione informatica: infatti, il 55% dichiara di organizzare prevalentemente le attività con gruppi di allievi di età diverse.

Alla domanda (**quesito 18**) se l'*inserimento in una pluriclasse di bambini in anticipo comporta problemi* il 58% degli insegnanti ha risposto affermativamente, in quanto con questo inserimento aumenta la forbice delle età all'interno della classe e, anche, perché, per lo più i bambini in anticipo richiedono una specifica attenzione che va ad assommarsi a quella rivolta già ai personali bisogni di cui sono portatori gli altri allievi di età diverse all'interno della pluriclasse. Non è casuale, quindi, che una maggioranza relativa di questi insegnanti si trovi ad insegnare in una pluriclasse con classi dalla 1° alla 5° e che siano pochi quelli che insegnano in una pluriclasse con classi 1° e 2°, dove le differenze di età sono più facilmente gestibili. Da questi dati si potrebbe, per inferenza, dedurre che in una classe "normale" l'inserimento di allievi in anticipo non dovrebbe comportare problemi di particolare rilievo. Ancora, i docenti che considerano un problema l'inserimento di allievi in anticipo insegnano, per lo più, in classi con un numero di allievi che va dagli 11 ai 16, (con una moda di 12); in maggioranza lavorano con un'organizzazione a modulo, ritengono che con la riforma non si possono garantire *i necessari momenti di compresenza*, con una percentuale del 93%, rispetto all'83% generale; ritengono, con una percentuale più bassa di quella generale, che siano state incrementate le attività laboratoriali; e, infine, coerentemente, considerano un problema la *presenza di allievi diversi all'interno di un gruppo*, con una percentuale del 39%, rispetto a quella generale del 31%.

Quasi la metà degli insegnanti delle pluriclassi, cioè il 49%, utilizza *le informazioni delle famiglie*, (**quesito 19**), prevalentemente per valutare meglio l'allievo, esprimendo con questa scelta una visione del "fare scuola" che si svolge tra due polarità: da una parte troviamo ancora una certa enfasi tradizionale del momento valutativo nel processo di insegnamento/apprendimento, dall'altra il bisogno di gestire con equità un'operazione delicata, come quella valutativa, in un contesto complesso e articolato come quello di una pluriclasse. Un'utilizzazione, decisamente più in sintonia con uno di quegli aspetti che sembrano maggiormente caratterizzare la riforma, è quella espressa dal 33% degli insegnanti che fa uso delle informazioni delle famiglie per definire il progetto educativo. Da parte di molti, infatti, si è affermato che la riforma segna una svolta nella partecipazione della famiglia al processo educativo dei figli, anzi che lo spirito della riforma è proprio quello di riportare le famiglie ad esercitare la loro soggettività, per cooperare nella educazione dei figli a partire dall'esperienza che essi vivono quotidianamente insieme a loro. Soltanto il 5% ha saputo intravedere una dimensione di maggiore concretezza nel rapporto genitori-insegnanti: la centralità dell'allievo e i genitori soggetti attivi del processo educativo dei figli servono alla costruzione dei PSP, alla trasformazione in itinere degli OSA in obiettivi formativi che ogni allievo raggiungerà e sentirà come sue proprie competenze.

Probabilmente, per generalizzare questo passo in avanti, è necessario riconoscere che il portfolio delle competenze, in una pluriclasse, ma anche in una classe "normale", è, nell'intenzione del legislatore, uno strumento utile, in quanto documento di

personalizzazione del lavoro scolastico di ogni allievo e degli insegnanti con lui. Sarà allora il momento e il tempo della massima realizzazione della cooperazione con la famiglia e sarà anche la cartina al tornasole della effettiva realizzazione dell'innovazione e della qualità della scuola. Invece, **(quesito 20)**, il 45% degli insegnanti lo reputa di poca utilità e ben il 27% lo ritiene di *nessuna utilità*, mentre soltanto il 18% lo ritiene utile. Nelle pluriclassi, dunque, si preferisce affidare la progettazione didattica alla personale conoscenza degli allievi, una scelta dovuta, forse, al fatto che, operando per lo più in piccoli centri, gli insegnanti ritengono di avere, per così dire, sempre sott'occhio tutte le informazioni di cui necessitano.

Come si è già detto, (cfr. quesito 13), in qualche modo, l'incremento dell'attività laboratoriale era stato visto come uno degli effetti più positivi della riforma, ora dai dati che emergono dalla domanda: *I laboratori sono utili ed importanti* **(quesito 21)** si può vedere che ben l'87% degli insegnanti delle pluriclassi li ritiene tali. Ci sembra, quindi, che le pluriclassi abbiano fatto proprie le *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria* che vedono nel laboratorio "il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione di apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa e progettuale; ... un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere e non astratti". Il laboratorio, dunque, è il luogo in cui la separatezza delle discipline fa i conti con la complessità del reale e dove non si realizza tanto la trasmissione del sapere quanto piuttosto la costruzione dello stesso in un contesto di scambio e di relazioni sociali. Il giudizio positivo sui laboratori e, di conseguenza, sulle attività che in essi si svolgono, ha le radici in un'esperienza precedente la riforma, in un contesto, quello delle pluriclassi, dove è possibile realizzare e generalizzare un'organizzazione delle attività laboratoriali con gruppi di allievi di età eterogenee, dando luogo a significative esperienze di cooperative learning. Non può essere allora che, anche, le esperienze di lavoro maturate nelle pluriclassi, abbiano contribuito a definire il quadro teorico-pratico disegnato dagli estensori delle *Raccomandazioni*, a proposito delle attività laboratoriali?

Una volta appurato che i laboratori sono utili e importanti per la grande maggioranza degli insegnanti, è interessante analizzare le motivazioni sottese al loro giudizio, **(quesito 22)**. Ebbene, per il 29% degli insegnanti, i laboratori vengono considerati utili e importanti perché sono motivanti per gli allievi e sono un momento significativo di apprendimento collaborativo; il 12% accentua l'aspetto collaborativo dell'attività laboratoriale, mentre il 6% ne accentua l'aspetto motivante, ancora, il 7% associa il momento collaborativo alla compensazione degli squilibri formativi e un altro 7% ritiene che l'apprendimento collaborativo si associ ad occasioni di lavoro euristico. Sono, invece, pochi gli insegnanti che vedono nelle attività laboratoriali un'occasione per trasformare le capacità degli allievi in competenze personali.

Soltanto il 5% degli insegnanti non ritiene utili ed importanti le attività di laboratorio, **(quesito 23)**, perché si ritiene che *le ore di compresenza utilizzate per la gestione degli stessi sarebbero meglio utilizzate per le attività curricolari*; perché sono considerati una perdita di tempo, *soprattutto se gestiti in forma troppo rigida, tale da interrompere in modo artificiale il flusso delle attività didattiche della classe*. Inoltre, da parte di alcuni insegnanti viene sottolineata *la mancanza di spazi, di sussidi, di materiali e di esperti per poter gestire al meglio tale attività didattica*; *mancano, cioè, risorse e specializzazioni per poter realizzare in modo efficiente e competente la didattica laboratoriale*. Quindi, coloro che sono critici nei confronti delle attività laboratoriali non lo sono tanto perché di per sé il

laboratorio non serve a garantire un valido percorso formativo per gli allievi, quanto piuttosto perché ritengono che questa attività non possa essere improvvisata, ma richieda delle competenze specifiche che dovrebbero essere sostenute e costruite, attraverso interventi mirati di formazione.

Se si considera che quasi un terzo delle pluriclassi ha meno di 12 allievi, allora sorge spontanea la domanda se la *prolungata permanenza di un allievo in un gruppo numericamente limitato* sia per lui un vantaggio o uno svantaggio (**quesito 24**). Le risposte che indicano come *vantaggiosa* tale situazione sono il 59% del totale e si possono suddividere in due filoni: uno è prevalentemente didattico e si sostiene che *il numero limitato di allievi in classe offre l'opportunità di sviluppare più competenze negli allievi, approfondendo maggiormente gli obiettivi didattici; tale situazione permette di personalizzare il percorso formativo controllando in modo più sistematico l'evolversi dell'apprendimento e soprattutto adattandolo ai ritmi ed ai tempi individuali di ciascun alunno*. L'insegnante che lavora con un gruppo limitato di alunni può rivedere facilmente il programma svolto, offrendo la possibilità ad ognuno di recuperare eventuali lacune. In sostanza, *l'allievo ha la possibilità di essere coinvolto nel proprio processo formativo, esprimendo i suoi bisogni, e ciò permette, dunque, una migliore definizione del progetto educativo complessivo*. L'altro è prevalentemente relazionale e i docenti considerano un elemento importante, non disgiunto dalla didattica, la permanenza degli allievi in un gruppo numericamente limitato, in quanto permette all'insegnante di realizzare un rapporto più individualizzato, prestando maggiore attenzione ad ogni bambino proprio perché *il rapporto insegnante-alunno è più prolungato e quindi più significativo nel tempo*. Sostengono, inoltre, che *l'ambiente scolastico, con il piccolo gruppo, è più sereno e motivante, offre maggiori occasioni per l'espressione personale e permette di approfondire conoscenza e collaborazione, soprattutto con gli allievi "più deboli"* (che, secondo questi docenti, sono la maggioranza).

E' interessante notare come gli insegnanti, che ritengono vantaggiosa la permanenza di un allievo in un gruppo numericamente limitato, insegnino in classi organizzate a modulo con insegnante prevalente con una percentuale del 38% superiore a quella generale del 35%; ritengono che le *Indicazioni* per i PSP non abbiano modificato il loro modo di lavorare, con una percentuale di 4 punti superiore a quella generale; fanno uso delle informazioni delle famiglie per definire il progetto educativo e per elaborare i Piani di Studio Personalizzati, con percentuali superiori a quelle generali; per lo più, con una percentuale del 52%, rispetto a quella generale del 41%, ritengono una risorsa la *presenza di allievi di età diversa all'interno di un gruppo*; e, infine, valutano la soluzione organizzativa dell'insegnante prevalente un vantaggio per gli allievi, con qualche punto percentuale in più rispetto all'insieme degli insegnanti che hanno risposto al questionario.

I docenti che, al contrario, ritengono *svantaggiosa* la prolungata permanenza di un allievo in un piccolo gruppo sono il 25 % del totale ed esprimono motivazioni, anche in questo caso, riconducibili ad aspetti di natura didattica e di natura relazionale.

Dal punto di vista più strettamente didattico si sostiene che tale situazione *non permette di svolgere alcuna attività motoria di squadra e, in generale, diminuiscono le opportunità di partecipare alle attività del grande gruppo*.

La classe numericamente limitata rappresenta uno svantaggio in quanto offre meno possibilità agli allievi di fare amicizie e relazionarsi, *manca il confronto con più personalità, caratteri, situazioni ed i conflitti comportamentali vengono paradossalmente amplificati, creando situazioni di tensione*.

Qualcuno sostiene che *l'alunno, nel piccolo gruppo, non sempre è in grado di organizzarsi e stare alle regole.*

Qualche docente aggiunge che, essendo la realtà della pluriclasse un gruppo eterogeneo con, a volte, classi non contigue che lavorano insieme, la presenza di allievi nel piccolo gruppo, aumenta ulteriormente il disagio e lo svantaggio.

Infine, alcuni, guardando al futuro dei propri allievi, dichiarano che tale situazione *potrebbe creare dei problemi quando successivamente saranno inseriti in classi più numerose.*

I docenti, che, a proposito della permanenza di un allievo in un piccolo gruppo, hanno espresso un parere negativo, insegnano nel tempo pieno e nel tempo pieno modularizzato con percentuali superiori a quelle generali di 3 punti, mentre insegnano in un modulo con insegnante prevalente con una percentuale del 30%, inferiore rispetto al 35% di quella generale. Si potrebbe, allora, dedurre che il piccolo gruppo “funziona” a condizione che vi sia un insegnante con molte ore a disposizione per curare i percorsi formativi, in tale contesto, personalizzati. Il piccolo gruppo, per converso, non funziona se i tempi sono ristretti e se manca un forte coordinamento delle attività didattiche, per cui le sue potenzialità vengono, per così dire, inficiate da una soluzione organizzativa non congruente.

In un contesto caratterizzato dalla presenza di allievi di età diverse, come quello di una pluriclasse, ci sembrava interessante conoscere le modalità con le quali gli insegnanti svolgono le loro attività didattiche, **(quesito 25)**. Ebbene il 47% tratta, per lo più, *argomenti diversi con allievi delle diverse età*; il 28% tratta, per lo più, *lo stesso argomento articolandolo in modo adatto alle diverse età*; infine, il 15% risponde salomonicamente di trattare argomenti diversi con allievi delle diverse età e di trattare lo stesso argomento articolandolo in modo adatto alle diverse età. Questi dati, secondo il nostro parere, non devono essere letti come indicazioni rigide di modalità di lavoro docente, ma piuttosto come indicativi di proporzioni di tempo dedicato ad una o ad un'altra opzione didattica. Fatta questa precisazione, vediamo quali sono i tratti distintivi e i punti di vista di quanti privilegiano la trattazione del medesimo argomento rivolgendosi ad allievi di diverse età: in primo luogo insegnano in una D.D. con una percentuale superiore di 3 punti rispetto a quella generale e insegnano in un modulo con insegnante prevalente, con una percentuale del 39%, a fronte del 35% generale; lavorano con gruppi di livello, formati, a volte, da allievi di età omogenee e, a volte, da allievi di età diverse, con una percentuale superiore di ben 8 punti percentuali rispetto a quella generale. E' interessante notare come questi insegnanti non ritengano l'inserimento in una pluriclasse di bambini in anticipo un problema, ma il 30%, rispetto al 25% generale, ritiene che una prolungata presenza di un allievo in un gruppo numericamente limitato rappresenti uno svantaggio. Si potrebbe arguire, alla luce di questi dati, che l'inserimento di bambini in anticipo in una pluriclasse, caratterizzata già dalla presenza di allievi di diverse età, può funzionare a condizione di un inserimento non troppo lungo in un gruppo limitato numericamente. Coerentemente, considerano la presenza di allievi di età diversa all'interno di un gruppo una risorsa con il 50%, rispetto al 41% generale. Infine, ritengono la soluzione organizzativa dell'insegnante prevalente un vantaggio, con una percentuale del 39%, rispetto a quella generale del 31%.

Chiedendo agli insegnanti se la presenza di allievi di età diversa all'interno di un gruppo è un problema oppure rappresenta una risorsa **(quesito 26)**, si è perseguito l'obiettivo, da una parte, di fotografare la situazione delle pluriclassi, ampiamente diffusa sul territorio regionale, dall'altra, di fornire, eventualmente, delle indicazioni di carattere didattico e

pedagogico a quelle realtà di classi “normali” che intendono sperimentare situazioni di apprendimento flessibili, mettendo insieme alunni di diverse età, livelli e competenze.

In effetti, come si è già più volte detto, la situazione delle pluriclassi rappresenta un microcosmo che può riprodurre una realtà di tipo laboratoriale, laddove si consideri efficace sperimentare un lavoro con gruppi eterogenei di allievi, magari in una situazione di ricerca, così che l’esperienza, lunga e sedimentata, degli insegnanti delle pluriclassi potrebbe apportare dei dati utili da prendere in considerazione anche in altri contesti. Il 41% degli insegnanti ha definito la presenza in classe di allievi di età diversa una *risorsa* e, dovendo motivare la risposta data, ha sottolineato i benefici che tale situazione provoca negli allievi, primo tra tutti la possibilità di svolgere un ruolo di tutoraggio reciproco.

Un docente sostiene che *è una risorsa quando la differenza di età anagrafica permette ad alcuni di fare da tutor a coloro che presentano uno svantaggio culturale, oppure sono di origine straniera o disabili*. E’ considerata una situazione positiva per tutti ed in particolare per gli alunni con difficoltà di apprendimento, perchè, *oltre a poter ripetere percorsi formativi con i compagni più piccoli, tali alunni possono usufruire di maggiori stimoli da parte loro e di un interscambio efficace, che aiuta a riflettere ed arricchisce la discussione*. Si sottolinea che, *se gli allievi più grandi interiorizzano dinamiche relazionali corrette, diventano un esempio per i più piccoli*; infatti, *il senso di emulazione rappresenta per loro uno stimolo, permettendogli di anticipare alcuni apprendimenti*. D’altro lato i grandi vengono responsabilizzati e possono verificare le proprie competenze acquisite, elemento che aumenta la voglia di apprendere. Alcuni di questi docenti sostengono che la presenza di alunni di età diverse nella classe *stimola dinamiche di apprendimento costruttivo e di pensiero divergente e, mettendo in atto un conflitto cognitivo, contribuisce ad aumentare la collaborazione, l’interesse ed il desiderio di approfondimento*.

Nelle classi dove si utilizza il metodo del “cooperative learning”, gli alunni apprendono dai più esperti, si formano gruppi di aiuto e viene sviluppata la curiosità intellettuale.

Tale situazione, inoltre, favorisce, dal punto di vista relazionale, la tolleranza perchè *si impara a rispettare i tempi degli altri*. In particolare, in quarta ed in quinta, la presenza di allievi con età diverse è comunque una ricchezza in quanto permette la formazione di gruppi di livello.

Qualche insegnante precisa, però, che la presenza di alunni di età diversa nella classe è *vantaggiosa solo nella realizzazione di alcuni progetti particolari e quando il team di insegnanti è veramente affiatato e collabora a pieno*. Inoltre, si sostiene che è una situazione che può rivelarsi particolarmente positiva per il docente perchè *gli evita di fossilizzarsi su una visione statica degli obiettivi e dei contenuti suddivisi per età, incentivandolo a predisporre percorsi differenziati e flessibili*.

I docenti, che considerano un *problema* la presenza in un gruppo di alunni di età diverse, rappresentano il 31% del totale e portano a sostegno del loro punto di vista diverse argomentazioni, evidenziando problemi di ordine relazionale, didattico ed organizzativo; e questi ultimi sono vissuti come un pesante carico gestionale da parte loro.

Alcuni, infatti, sostengono che gli alunni di età diverse, hanno tipologie di lavoro, linguaggio ed apprendimento differenziati, per cui *si possono verificare difficoltà di comunicazione; per gli alunni più grandi può essere un peso il dover “aspettare” i tempi dei più piccoli*.

Qualche insegnante avverte che *possono, in casi estremi, verificarsi situazioni di bullismo*. La situazione di eterogeneità *limita il tempo di insegnamento per ciascuna attività e non permette di realizzare approfondimenti significativi, disturba la concentrazione ed ostacola il supporto ai bambini con difficoltà*.

All'interno del gruppo dei docenti che definiscono problematica la presenza di alunni di età diverse nella classe, alcuni rilevano che, essendo i programmi differenziati per anno, si verifica un grande dispendio di energie per poter realizzare gli obiettivi didattici con tutti i bambini. Il problema, secondo questi docenti, è accentuato dalla presenza di un numero elevato di allievi nella pluriclasse, così che è difficoltoso garantire un buon livello di insegnamento, soprattutto quando, *alla differenza di età anagrafica, si associano uno svantaggio culturale, la presenza di alunni stranieri o con disabilità*. Tutto ciò comporta un notevole lavoro di predisposizione del materiale per adeguare metodi e contenuti alle diverse età, soprattutto in un contesto, quello della pluriclasse, appunto, che richiede una buona capacità organizzativa, dettagliata ed allo stesso tempo differenziata ed efficiente. Infine, qualche docente suggerisce che, per ovviare a tale inconveniente, *sarebbero necessarie più ore di compresenza, realizzabili con personale docente aggiunto, almeno per 11 ore settimanali*.

Riassumendo, alcuni insegnanti hanno risposto che, pur essendo consapevoli del fatto che la presenza di allievi di età diversa può rappresentare un vantaggio per l'apprendimento, questa è considerata un elemento negativo per la categoria, in quanto comporta un sovraccarico di lavoro.

Vediamo ancora quali sono i tratti distintivi e i punti di vista dei docenti che hanno espresso un giudizio critico sulla presenza di allievi di età diversa all'interno di un gruppo: ritengono che con la riforma non sia stata incrementata l'attività laboratoriale con una percentuale del 48%, rispetto a quella del 40% generale; quindi, per quasi la metà, le attività laboratoriali facevano parte, in modo rilevante, del loro fare scuola. Privilegiano il lavoro con gruppi di allievi di età diversa rispetto a quello con gruppi di livello, ritenendo, con coerenza, che l'inserimento in una pluriclasse di bambini in anticipo comporti problemi, con una percentuale del 73%, di ben 15 punti percentuali superiore a quella generale; sono dell'idea che le *Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati* non abbiano modificato in maniera rilevante il loro modo di lavorare, con una propensione per la trattazione di argomenti diversi con allievi delle diverse età, con il 52% dei casi rispetto al 47% generale.

Sempre con l'obiettivo di fornire, eventualmente, delle indicazioni di ordine didattico e metodologico a tutti i docenti interessati a sperimentare un insegnamento/apprendimento lavorando con gruppi di allievi eterogenei per età, (**quesito 27**), si è chiesto agli insegnanti delle pluriclassi di evidenziare *quale attività didattica* risulta prevalentemente più proficua in tale contesto, ovviamente solo nel caso in cui l'eterogeneità fosse considerata una risorsa.

Alcuni docenti hanno risposto che tutto l'insegnamento trae vantaggio dalla presenza di bambini di diverse età; altri hanno evidenziato l'insegnamento della *storia, della geografia e dell'italiano e, in particolare, l'elaborazione creativa di testi e le attività di analisi*, come quelle più idonee a realizzarsi in una situazione di eterogeneità.

Altri docenti, meno numerosi, hanno citato *l'insegnamento della matematica e dell'ambito antropologico*, mentre la maggioranza dei docenti vede come elemento positivo l'eterogeneità nello svolgimento delle *attività collettive, di laboratorio, nelle attività di produzione orale e di ascolto, nelle educazioni quali la religione, l'educazione motoria, l'educazione all'immagine e musicale*.

Le attività ludico/espressive, di drammatizzazione, il ripasso, il recupero, il rinforzo ed i momenti di "scoperta" ed approfondimento culturale, le discussioni e le attività pratiche, di osservazione e di ricerca sono quelle che meglio si prestano ad approcci che valorizzano le diverse competenze ed i diversi punti di vista dei bambini di diverse età.

Particolare evidenza va data alle attività di approccio all'informatica e all'insegnamento della lingua straniera, che con la riforma sono state inserite già dal primo anno di scuola primaria; in questi ambiti, i docenti delle pluriclassi hanno sperimentato come la pluralità di competenze nei bambini, dovute ad età diverse ed a diverse situazioni contestuali, rappresenti una risorsa piuttosto che un problema.

L'ultima domanda del questionario, **(quesito 28)** chiedeva se, là dove fosse adottata, *la soluzione organizzativa dell'insegnante prevalente*, per gli allievi fosse un vantaggio o uno svantaggio

Le risposte sono state tante ed articolate, essendo questo un tema di forte attualità, in quanto la figura dell'insegnante prevalente è una delle novità apportate dalla riforma. Le motivazioni che i docenti delle pluriclassi hanno addotto, sia nel caso in cui la figura prevalente sia considerata un vantaggio, sia nel caso opposto, riproducono in modo interessante il dibattito che, negli ultimi mesi, ha attraversato il mondo della scuola su questo tema, dibattito, in questo caso, supportato dalle esperienze dirette dei docenti che hanno risposto al questionario.

Il 9% di essi ha risposto, indicando entrambe le opzioni motivando che *la prevalenza di un docente nella classe comporta aspetti positivi nel primo biennio, quando i bambini, essendo ancora piccoli, hanno bisogno di un punto di riferimento più stabile, sia affettivo che "culturale"*, ma contemporaneamente sostengono che, *quando i ragazzini sono più grandi, in terza, quarta e quinta, diminuendo il loro bisogno di riferimento unico, aumenta, al contrario, la necessità di confronto con diversi punti di vista e diverse personalità adulte.*

Il 31% dei docenti ha risposto che la prevalenza è vantaggiosa, contro un 46% che ne ha evidenziato gli aspetti negativi.

Gli insegnanti che dichiarano *vantaggiosa la prevalenza* di un docente all'interno di una classe sostengono che *garantisce maggiori raccordi interdisciplinari e l'unitarietà del sapere, permettendo approfondimenti e collegamenti tra le discipline in modo continuativo; la prevalenza, dunque, realizza maggiormente la trasversalità evitando così, soprattutto nelle prime due classi, la frammentarietà del sapere ed offrendo la possibilità, ad esempio, di legare il percorso didattico ad un racconto accattivante per i bambini.*

In questo modo vengono garantiti tempi più lunghi e dilatati per l'apprendimento che può essere gestito in modo più elastico, permettendo una maggiore possibilità di concentrazione sul proprio compito.

Alcuni docenti sostengono che, essendo la pluriclasse una realtà instabile, *la figura prevalente offre agli allievi la possibilità di un riferimento più duraturo, facilitando l'organizzazione dell'attività didattica e consentendo una maggiore flessibilità nell'orario.*

L'insegnante prevalente, inoltre, secondo questi docenti, sentendosi più responsabile del gruppo classe e del singolo allievo, *cura maggiormente il rapporto didattico e collabora in modo proficuo con i genitori.*

Si sottolinea che, soprattutto nel caso di alunni insicuri e disagiati, *se l'insegnante ha un rapporto equilibrato e sereno, li può conoscere meglio ed instaurare un rapporto più approfondito e proficuo.*

Il 56% degli insegnanti che considerano vantaggiosa per gli allievi la soluzione organizzativa dell'insegnante prevalente insegnano in classi organizzate a modulo con, appunto, l'insegnante prevalente. Il 41% utilizza prevalentemente le ore di programmazione per incontri tra insegnanti di plesso e, con una percentuale del 19% dichiara che il tutor cura la compilazione del portfolio. Inoltre, il 46%, a fronte del 35% generale, ritiene che le *Indicazioni* per i PSP abbiano modificato le attività didattiche, in un

contesto che, con la percentuale del 40%, utilizza le informazioni delle famiglie per definire il progetto educativo. In maniera particolare sottolineano l'aspetto motivante delle attività laboratoriali, trattando, prevalentemente, lo stesso argomento con un'articolazione adatta alle età diverse nello svolgimento delle attività didattiche, con una percentuale del 37%, a fronte del 28% generale.

Il 46% dei docenti, al contrario, ritiene la prevalenza di un collega sul team un elemento di svantaggio, e motiva la propria affermazione sostenendo che *riduce la possibilità di confronto da parte degli allievi con metodi diversi, confronto che è anche uno stimolo necessario per affrontare, in modo elastico, le tante materie di insegnamento.*

Anche il confronto tra colleghi è particolarmente utile, soprattutto in realtà povere di stimoli, spesso isolate, ed in presenza di casi difficili da gestire.

Un insegnante aggiunge che *le diverse personalità e competenze personali dei docenti possono contribuire a uno sviluppo armonico della personalità dell'alunno. Già da piccoli i bambini sono inseriti in ambienti con più figure umane, non si capisce perché solo nella scuola elementare l'alunno debba rimanere molte ore con una sola insegnante.*

Qualcun altro sostiene che, nel caso della prevalenza, *potrebbero evidenziarsi rapporti conflittuali docente/alunni e, se il docente non ha "feeling" con la classe e non vi ha instaurato un rapporto empatico, può diventare un'esperienza scolastica deleteria. Risulterebbero limitate le esperienze di apprendimento e di relazione e mancherebbe un approccio diversificato e una sana pluralità di messaggi; secondo alcuni con la prevalenza si ritorna alla "maestra-mamma", rischiando di stabilire con gli allievi dei rapporti troppo "stretti".*

Se gli allievi non hanno la possibilità di confrontarsi con altri insegnanti, la realtà della classe può risultare *demotivante, noiosa e monotona. Gli alunni del nostro plesso dimostrano di apprezzare l'alternanza di diversi insegnanti nell'arco della giornata,* sostiene un docente.

In ultima analisi, molti docenti dichiarano che *avere diversi insegnanti arricchisce la formazione e lo sviluppo delle competenze trasversali negli allievi.*

Non pochi docenti sottolineano che, *considerato che si è andati verso una maggiore specializzazione dell'insegnamento, l'insegnante prevalente rappresenterebbe un passo indietro rispetto alla nuova professionalità acquisita dai docenti, non essendo sempre così competente in tutte le discipline e rischiando di privilegiarne alcune a scapito di altre; in particolare, con i nuovi programmi, l'insegnante prevalente risulta una figura obsoleta.*

Questo concetto è ulteriormente ribadito con altre motivazioni dei docenti i quali sostengono che *la prevalenza sarebbe per gli alunni una vera perdita, perché non potrebbero usufruire delle competenze garantite da un team di lavoro, che garantisce una visione diversificata dei singoli alunni; la linea educativa non si svilupperebbe armoniosamente a livello di analisi, programmazione e giudizio, venendo a mancare la giusta obiettività a causa della mancanza di condivisione e costruzione di obiettivi comuni tra i vari docenti operanti nel modulo.*

In particolare, rispetto alla valutazione degli allievi, *più insegnanti hanno una visione più globale ed obiettiva piuttosto che uno solo.*

Molti evidenziano la problematicità della figura prevalente da un punto di vista strettamente organizzativo, sostenendo che *potrebbe portare ad una maggiore difficoltà nell'organizzazione dell'orario; soprattutto nella realtà della pluriclasse, si perderebbero ore di compresenza funzionali, anche, alle sostituzioni tra colleghi. In un piccolo plesso, è bene che gli alunni imparino a rapportarsi con tutti gli insegnanti, riconoscendo a tutti la stessa autorevolezza, proprio in vista di possibili sostituzioni.*

Emerge, inoltre, una preoccupazione rispetto alla professionalità docente che potrebbe essere compromessa da una figura che prevale in qualche modo sulle altre, *rischiando di discriminare il lavoro dei colleghi che, invece, devono avere pari dignità nel rapporto con gli alunni ed i genitori. Si creerebbero l'insegnante di serie A e quello di serie B.*

Inoltre, si sottolinea che, *nell'ottica della pari dignità di tutte le discipline nell'arco del quinquennio, gli insegnanti dovrebbero orientarsi a non privilegiare un insegnamento su altri, e tenere comunque presente che l'azione di prevalenza, se proprio deve esserci, dovrebbe costituire un modello per la crescita educativa e/o cognitiva dell'alunno.*

Infine, qualche docente sostiene che *più figure di riferimento sono preparatorie al modello della scuola secondaria, alla quale, poi, dovranno accedere gli allievi.*

3. Alcune considerazioni

L'organizzazione didattica e le strategie educative di una pluriclasse sono diverse rispetto ad un modulo tradizionale e, nel corso degli anni gli insegnanti hanno progettato e sperimentato modi e tempi per assicurare agli allievi gli apprendimenti cui hanno diritto secondo la classe cui sono iscritti, definendo un progetto educativo valido per tutte le fasce di età. Però, verso il funzionamento delle pluriclassi, da parte delle Istituzioni riteniamo che sia necessaria una costante attenzione, per evitare quella condizione di abbandono che ha fatto dire all'io narrante di *Lettera ad una professoressa*: “Alle elementari lo Stato mi offrì una scuola di seconda categoria. Cinque classi in un'aula sola. Un quinto della scuola cui avevo diritto. E' il sistema che adottano in America per creare le differenze tra bianchi e neri. Scuola peggiore per i poveri fin da piccini”. A Barbiana, infatti, c'era una scuola elementare, dove in un'aula sola c'erano cinque classi. L'insegnante si arrampicava lassù da Firenze e dato che il posto era scomodo era più i giorni che mancava per malattia che quelli in cui veniva a fare scuola. Qualche volta veniva mandato un supplente, ma non arrivava mai prima delle ore 9.30 – 10. Gli allievi per qualche tempo aspettarono, poi sotto la guida dei più grandi fecero sciopero disertando la scuola (Cfr. la *Lettera al Direttore Didattico di Vicchio*, scritta da Don Milani l'8/3/1961).

La realtà delle pluriclassi è oggi diversa, infatti, ben prima della legge “Moratti”, riferendosi alla normativa sull'autonomia ed alla progettazione del POF e del curricolo di scuola, si è curata la qualità degli apprendimenti, riconoscendo importanza e utilità alle attività di laboratorio, come ha risposto l'87% degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca; e, in molte istituzioni scolastiche, sono state organizzate attività laboratoriali centrate su progetti tali da garantire percorsi di apprendimento trasversali a tutte le discipline scolastiche e a tutte le età. Si è affermata, dunque, la generale consapevolezza che, quando si segue un progetto, non si fa una cosa diversa dal programma curricolare, che lo spazio dedicato al progetto non è una perdita di tempo ma una metodologia per arrivare alle conoscenze e competenze previste per gli allievi.. Lavorando con i progetti, inoltre si ha la possibilità di interagire con problematiche che incrociano la realtà quotidiana degli allievi: in questo modo si toccano e si mettono in gioco aspetti legati alla vita di ognuno di essi, favorendo, così, ambiti di confronto e di dialogo; in una pluriclasse diventa fondamentale stabilire questi momenti di reciproco scambio e collaborazione individuando una divisione di compiti finalizzati alla realizzazione della ricerca, alla formulazione di ipotesi sulla risoluzione, che si concretizzano, possibilmente, in un prodotto visibile anche esternamente alla scuola.

Attività laboratoriali di questo tipo sono sicuramente motivanti per gli insegnanti, ma la cosa che le rende particolarmente preziose dal punto di vista formativo è la possibilità di dare voce ai bisogni personali degli allievi, accompagnandoli in una ricerca della quale non sono determinati a priori i risultati. Se poi le attività sono legate a tematiche ambientali, (come è emerso con frequenza nel corso delle interviste), si ha, anche, una ricaduta sui comportamenti dei bambini che acquisiscono la consapevolezza di poter fare qualcosa di concreto, che gli altri possono vedere; e sicuramente chi ha lavorato per realizzare un prodotto è anche pronto a difenderlo e a trovare le ragioni delle proprie scelte mettendosi a confronto. Nessuno è in grado di dare risposte definitive ma l'aspirazione ad essere protagonisti del proprio futuro è legittima ed è praticabile cominciando a lasciare nel territorio un messaggio leggibile fin da bambini.

Per la maggioranza degli insegnanti sentiti nel corso delle interviste, lavorare in una pluriclasse è bello, in particolar modo quando si lavora tutti insieme ed è importante gestire le attività, i tempi, gli spazi, le necessità di ogni allievo nel rispetto delle singole esigenze e delle peculiarità di ognuno. Ed è proprio in questi momenti che gli insegnanti, nel necessario contatto con la diversità, acquisiscono competenze e sperimentano il proprio bagaglio culturale e la necessità personale di attivare processi di conoscenza, in un contesto in cui i più piccoli sono stimolati ad una capacità di ragionamento già complessa, mentre i più grandi imparano ad esprimersi in modo chiaro e a centrare l'oggetto del ragionamento senza dispersioni. Tramite la comunicazione e l'interazione tra soggetti di età diverse, si hanno più elementi per individuare le caratteristiche personali e per trovare possibili strategie didattiche per risolvere eventuali problematiche. In un gruppo composto da allievi di età diverse, ciascuno prende coscienza del proprio io e delle proprie capacità, riconoscendo negli altri capacità ed intelligenze diverse dalle sue.

In estrema sintesi, alla luce delle esperienze narrate, si può dire che le attività in un gruppo verticale favoriscono il:

- Saper cooperare e lavorare in gruppo in modo proficuo
- Saper organizzare il proprio lavoro in maniera autonoma e non dispersiva
- Saper fare richieste precise, su ciò che non è chiaro, in modo pertinente
- Prendere coscienza delle difficoltà personali e trovare con altri il modo di superarle
- Interiorizzare delle regole come aiuto nella convivenza e non come imposizione.

CONCLUSIONI

Normalmente la scuola è piccola, di un'architettura che bene si adatta al paesaggio montano o collinare che ne fa da cornice. In genere è ben tenuta, restaurata ed imbiancata di recente, sintomo della cura che il Municipio vi dedica, cosciente che la Scuola rappresenta per una comunità un elemento irrinunciabile di identità e di crescita culturale; altre volte l'Ente Locale risponde alle sollecitazioni di un dirigente scolastico o di alcuni insegnanti che hanno, in quei luoghi, un rapporto diretto e continuo con chi decide.

In qualche caso, addirittura, sono i genitori che, tutti insieme, dedicano un fine settimana a ripulire le aule con una mano di bianco, ed in quel caso la scuola diventa veramente un patrimonio collettivo da mantenere e conservare, e viene da pensare che anche i bambini, prendendo esempio dai genitori, possano avere cura del luogo dove vivono gran parte della giornata.

Entrando, non si è assaliti dal rumore assordante che caratterizza il momento dell'intervallo o del pranzo nelle grandi scuole di città; c'è tranquillità anche quando non c'è lezione ed i bambini possono spostarsi liberamente da una classe all'altra, nell'atrio o nel giardino adiacente, senza problemi, senza spintoni.

Sembra un po' di essere in una casa, dove tutti si conoscono, forse fin troppo ma, sicuramente, per i più piccoli è una situazione rassicurante.

Le maestre conoscono i genitori, che spesso, la mattina, quando accompagnano i ragazzini, si fermano a fare due chiacchiere, raccontano eventuali problemi dei figli, oppure l'ultima conquista realizzata insieme nella giungla della matematica....

Forse, in un simile contesto, il portfolio delle competenze degli allievi risulta uno strumento superfluo: l'insegnante conosce bene i suoi allievi, conosce i loro fratelli più grandi ed in qualche caso ha avuto come allieva anche la mamma, quindi ha presente il tipo di intelligenza che caratterizza quel bambino e quali strategie usare per favorirne l'apprendimento. A quel punto è comprensibile che non sembri necessario fermarne la storia educativa in un documento ufficiale.

Nel contesto della pluriclasse anche la collegialità tra docenti è un elemento quasi scontato. Certo, ci possono essere antipatie, come in ogni ambiente di lavoro, ma diventa comunque indispensabile relazionarsi tra colleghe e colleghi, raccontarsi ciò che si fa, dirsi come ha reagito Pierino a quel determinato stimolo, mettersi d'accordo per la festa di fine anno da organizzare invitando il sindaco, il prete e qualche altra autorità, oltre ai genitori ed al direttore.

Nelle piccole scuole il dirigente scolastico ha, spesso, un rapporto più diretto con i docenti, riesce ad entrare nel merito della didattica ed anche altre figure del territorio diventano più facilmente una risorsa o, comunque, un punto di riferimento più concreto.

Per qualcuno, abituato alle scuole grandi, alle città, alla società globale che entra di prepotenza nella vita di tutti i giorni, la situazione della piccola scuola e della pluriclasse in particolare, potrebbe stare "stretta".

Si potrebbe obiettare che gli stimoli culturali sono pochi, che si riducono le possibilità di confronto, sia tra adulti, che tra ragazzi, che mancano tutte quelle sollecitazioni che un grande istituto scolastico cittadino può garantire.

Ma, a ben guardare, anche una situazione piccola ed isolata, può offrire degli stimoli importanti per i ragazzi. Ad esempio, si possono recuperare la storia e la cultura locale, andando a cercare le esperienze e le testimonianze degli anziani del paese, di quelle persone che conservano e perpetuano la memoria storica di un luogo.

Una docente di pluriclasse ci ha raccontato di un progetto di valorizzazione delle cappelle votive che si trovano nelle adiacenze del paese. Certo, per garantire la buona riuscita del progetto, si devono creare sinergie tra persone ed istituzioni diverse, sinergie che, in questo caso, il gruppo di insegnanti ha saputo sollecitare ed attivare.

L'Ente Locale garantisce l'uso dello scuolabus per visitare le cappelle più lontane, qualche mamma si mette a disposizione per accompagnare i bambini più piccoli; si cerca la collaborazione di un esperto d'arte, che fornisce un supporto di approfondimento; qualcuno scatterà delle fotografie per realizzare una documentazione efficace e trasmissibile.

Si costruisce, in questo modo, una rete di collaborazioni non facile e scontata, ma necessaria per progettare un lavoro motivante, con spunti interdisciplinari che coinvolgono l'ambito antropologico ed artistico, storico e letterario.

La realtà della pluriclasse, per garantire agli allievi quella molteplicità di stimoli necessari al successo formativo, non deve rimanere "chiusa nel suo guscio".

In un'altra situazione, di montagna, ci hanno raccontato di ragazzini che si sono spostati in molte zone del nord Italia per partecipare a gare di sci, sostenuti dalla scuola, dal comune e dalla comunità montana.

In questo modo, valorizzando le competenze dei ragazzi, si è offerta loro la possibilità di conoscere da vicino realtà che diversamente, forse, non avrebbero visitato; vivere questa esperienza relazionale in gruppo ha favorito un'apertura mentale non indifferente; inoltre questi allievi hanno imparato la geografia spostandosi concretamente, sperimentando distanze e percorsi, e mettendo in atto, quindi, un apprendimento più facile da mantenere nel tempo.

Oggi poi con il computer, la scuola si apre al mondo e molti insegnanti di pluriclasse hanno sperimentato come tale strumento possa essere utilizzato nei modi più creativi.

I bambini hanno navigato su internet per accedere a quella sterminata enciclopedia mondiale che gli ha permesso di fare ricerche ed utilizzare informazioni altrimenti difficili da reperire, ma il computer è stato anche utilizzato per comunicare con i compagni della scuola che dista a qualche chilometro di distanza ma che, con la neve invernale, diventa irraggiungibile.

In questo caso i bambini più grandi hanno aiutato i piccoli ad usare il mouse, a leggere le istruzioni, magari in inglese, ad orientarsi sul monitor. Ecco un ottimo esempio di apprendimento cooperativo, dove la differenza di età e di competenze diventa una risorsa.

Si parla molto, di questi tempi, di relazione e di personalizzazione.

Per fortuna ci si è resi conto, ma i docenti lo sapevano già da tempo, che una buona relazione tra gli alunni, e tra questi e gli insegnanti, è la base per un apprendimento che sia effettivo, duraturo nel tempo e, soprattutto, significativo.

I docenti delle pluriclassi hanno sperimentato questa condizione, conoscono per nome e cognome tutti i loro bambini, ma anche quelli delle colleghe della classe vicina, perché spesso capita di lavorare insieme, di intercambiarsi i ruoli, di gestire gruppi diversi in modo flessibile.

In una situazione in cui è necessario ampliare l'offerta formativa per garantire a tutti ed ad ognuno un pieno successo formativo, i docenti organizzano le attività mettendo a disposizione dei gruppi di allievi, non necessariamente gruppi classe, ma gruppi di livello o di compito, le proprie capacità e competenze specifiche. Se un'insegnante sa suonare, lo insegna a tutti gli allievi, chi sa usare il computer, mette le sue competenze a disposizione di tutti quanti.

Nell'esperienza delle pluriclassi un'organizzazione didattica flessibile diventa funzionale alle scelte del team di lavoro e alle caratteristiche degli allievi e crediamo che questa

esperienza potrebbe essere utilizzata anche in realtà più complesse che, proprio attraverso le innovazioni di metodo e le strategie realizzate nelle pluriclassi, meglio potrebbero rispondere ai bisogni dei propri allievi, tentando di superare lo schema della lezione tradizionale.

La personalizzazione, la coscienza che le differenze nei bambini possono rappresentare delle risorse, una flessibilità organizzativa e didattica, sono elementi innovativi che da tempo caratterizzano l'agire di molti docenti, in particolare di coloro che operano con pluriclassi.

Partire da questa presa di coscienza significa anche valorizzare le proprie esperienze diventando maggiormente protagonisti all'interno del proprio circolo didattico e del territorio in cui si è inseriti.

Da parte nostra, speriamo che questa ricerca possa risultare utile in questo senso e che docenti, dirigenti scolastici e decisori istituzionali, conoscendo meglio una situazione che a volte è emarginata e poco valorizzata, possano considerarla in tutta la sua ricchezza e specificità.