

Piccole scuole e territorio: un'indagine sulla relazione scuola-Comune per un progetto formativo allargato¹

Scienza in azione

Rudi Bartolini*, Giuseppina Rita Jose Mangione**, Francesca De Santis***, Anna Tancredi****

* INDIRE - Research and innovation for the Italian school, Florence; mail: r.bartolini@indire.it

** INDIRE - Research and innovation for the Italian school, Naples

*** INDIRE - Research and innovation for the Italian school, Florence

**** INDIRE - Research and innovation for the Italian school, Turin

Abstract. *Small schools, characterized by a low number of pupils and located in 'difficult' territories, represent an important phenomenon of Italian school, especially as regards the first cycle of education. They are particularly frequent in mountain areas, small islands and in all those inland areas characterized by low population density, often presenting critical socio-economic situations and difficulties linked to isolation and distance from services. For these territories, they represent an important cultural protection and a wall against depopulation. Small schools often develop close ties with the relevant communities, playing an important role in the formation of place identity. From an educational and organizational point of view, the link with territories allows them to develop innovative solutions able to cope with difficulties. This article presents the results of a qualitative/quantitative survey carried out by INDIRE, Movimento delle Piccole scuole and ANCI pointed at investigating the existing forms of collaboration between small schools, municipalities and economic players in the area and identifying which conditions may favour an effective and sustainable functioning of small schools. A complex picture emerges, not always easy to interpret, where, in the light of evident critical issues, there are encouraging signs for the development of a fruitful dialogue among school, community and territory.*

Keywords: *small schools; small municipalities; territorial cooperation; community school; local identity.*

Riassunto. *Le 'piccole scuole', caratterizzate da un esiguo numero di alunni e dalla localizzazione in territori 'difficili', rappresentano un importante fenomeno della scuola italiana, soprattutto per quanto riguarda il primo ciclo di istruzione. Esse sono molto presenti nelle zone di montagna, nelle isole minori e in tutte quelle aree interne caratterizzate da bassa densità abitativa, con situazioni socio-economiche spesso critiche e difficoltà legate all'isolamento e alla lontananza dai servizi. Per questi territori rappresentano un importante presidio culturale, un baluardo contro lo spopolamento e sviluppano spesso stretti legami con la comunità di riferimento giocando un ruolo importante nella formazione dell'identità del luogo. Dal punto di vista didattico e organizzativo, il legame col territorio consente loro di sviluppare soluzioni innovative in grado di far fronte alle difficoltà. Il presente articolo presenta i risultati di un'indagine quali-quantitativa portata avanti da INDIRE, Movimento delle Piccole scuole e ANCI volta ad indagare le forme di collaborazione esistenti fra piccola scuola, Comune e soggetti economici del territorio e individuare quali condizioni favoriscono l'efficace e sostenibile funzionamento delle piccole scuole. Emerge un quadro complesso, non sempre di facile lettura, dove alla luce di evidenti criticità si intravedono segnali incoraggianti per lo sviluppo di un proficuo dialogo fra scuola, comunità, territorio.*

Parole-chiave: *piccole scuole; piccoli Comuni; collaborazione territoriale; scuola di comunità; identità locale.*

1. Identità territoriale e ruolo della scuola

Il filosofo Edward Casey ricorda come "to live is to live locally, and to know is first of all to know the place one is in" (CASEY 1996, 18), sottolineando così lo stretto legame che esiste fra l'uomo e i luoghi, i territori, che abita. Il geografo umanista Yi-Fu Tuan analizza il modo in cui gli esseri umani, attraverso la percezione e l'esperienza, attribuiscono significati allo spazio, alla terra, in cui vivono che diventano così 'luoghi', "places";

¹ Il contributo è frutto di un lavoro di ricerca congiunto. In particolare, Bartolini è autore dei paragrafi 1 e 4, Tancredi e De Santis dei paragrafi 2 e 3. Mangione dei paragrafi 5 e 6. L'articolo si avvale delle analisi condotte nell'ambito del Progetto Piccole scuole - Programma Operativo Nazionale plurifondo (2014IT-05M2OP001) "Per la scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento" 2014-2020 - Asse I - OS/RA 10.1 - Azione 10.1.8 - Codice progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1 - CUP: B59B1700001000.

Peer-reviewed open access scientific article edited by *Scienze del Territorio* and distributed by Firenze University Press under CC BY-4.0



egli usa il termine “*topophilia*” proprio in riferimento al legame, al senso di radicamento e identificazione, che si crea fra persone e luoghi (TUAN 1974; 1977). Dunque i luoghi rappresentano modi di vedere, conoscere e comprendere il mondo e anche noi stessi. Nel tempo, anche attraverso processi di antropizzazione dell’ambiente, si viene così a creare necessariamente un legame tra l’identità storico-geografica di un territorio e quella dei soggetti che lo abitano (JORGENSEN, STEDMAN 2001). Secondo Alberto Magnaghi la relazione fra ambiente naturale e cultura è all’origine del concetto stesso di territorio, costruito “prodotto attraverso un dialogo, una relazione fra entità viventi, l’uomo stesso e la natura, nel tempo lungo della storia” (MAGNAGHI 2010, 17). L’identità territoriale, tuttavia, è un concetto dinamico che si lega ai principi e ai valori di una comunità locale, va al di là del senso di appartenenza ai luoghi o alla loro storia, è “anzitutto l’insieme di principi, delle razionalità autorganizzative di una società locale, quelle che le permettono di autorappresentarsi, di autoproiettare il proprio futuro su un territorio” (DEMATTEIS 2007, 35). Il legame profondo fra luoghi, individui, comunità porta a vedere il territorio come un *field of care* (TUAN 1977) ma, come osserva Magnaghi, “per aver cura dei luoghi è necessario saperli vedere, saperli riconoscere, saperne interpretare i valori, le regole riproduttive, l’identità profonda” (MAGNAGHI 2010, 79). In questo senso crediamo che la scuola – e le piccole scuole in particolare – sia chiamata ad esercitare un ruolo cruciale, soprattutto in quei paesi, in quei borghi, dove “la diminuzione costante di popolazione, ma anche di funzioni e strutture si esplicita nella difficoltà di riconoscersi come comunità: i territori, depauperati dei loro attori, perdono così vitalità produttiva” (SARNO 2013, 173). Prima di tutto nel far conoscere e comprendere la storia, le caratteristiche e i valori del territorio alle giovani generazioni integrandoli nella propria proposta formativa; in seconda battuta, come leva d’innovazione nel costruire, in sinergia con istituzioni e attori locali, quelle conoscenze e competenze che consentano ai cittadini di domani di immaginare e progettare percorsi di sviluppo sostenibile; infine nel portare i territori oltre la dimensione locale, nella dimensione planetaria (BALDUCCI 1990; MORIN 2001), facendoli conoscere al mondo e viceversa, perché non è solo rilevante chiedersi “chi siamo”, ma anche “come siamo stati rappresentati, come possiamo rappresentare noi stessi” e soprattutto “chi possiamo diventare” (DE RUBERTIS 2013). La scuola può così contribuire a sviluppare quella che Magnaghi chiama “coscienza di luogo” e cioè

la consapevolezza, acquisita attraverso un percorso di trasformazione culturale degli abitanti, del valore patrimoniale dei beni comuni territoriali (materiale e relazionali), in quanto elementi essenziali per la riproduzione della vita individuale e collettiva, biologica e culturale. In questa presa di coscienza il percorso da individuale a collettivo connota l’elemento caratterizzante la ricostruzione di elementi di comunità, in forme aperte, relazionali, solidali (MAGNAGHI 2010, 133).

2. Le piccole scuole italiane e le sfide di comunità

Da oltre dieci anni INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) è al fianco delle piccole scuole,² realtà educative situate in contesti di montagna, nelle isole minori e in tutte quelle aree interne caratterizzate da bassa densità abitativa, con situazioni socio-economiche spesso difficili, pochi alunni e docenti che vanno e vengono. Scuole che nelle difficoltà riescono a trovare il modo di andare avanti, talvolta con soluzioni innovative che risultano di esempio per l’intero mondo scolastico.

² Ricordiamo ad esempio il progetto “Marinando” del 2007, un vero e proprio caso di scuola virtuale per la piccola isola di Marettimo (BIONDI 2007).

Secondo una recente indagine condotta da INDIRE insieme al MIUR (Ministero dell'Università, dell'Istruzione e della Ricerca), che si è avvalsa di parametri numerici³ oltre a quelli geografici previsti dalla normativa vigente (PARIGI ET AL. 2020), le piccole scuole primarie rappresentano ben il 45,3% di tutte le primarie italiane e le piccole scuole secondarie di I grado il 21,7% di tutte le secondarie di I grado italiane. Il fenomeno riguarda tutte le regioni italiane, con picchi sia al Nord che al Sud (Campania 944 piccole scuole, Lombardia 872, Piemonte 864 e Calabria 836) e interessa 591.682 studenti, dei quali circa 29.000 seguono un percorso di studio in pluriclasse.⁴ In particolare, le piccole scuole situate in zone di montagna risultano 2.522, distribuite in 1.418 Comuni (BARTOLINI ET AL. 2020).

Dal 2017 INDIRE promuove il Movimento delle Piccole scuole,⁵ una realtà aperta a tutte quelle piccole scuole che vogliono impegnarsi per partecipare a pieno titolo al sistema educativo nazionale, avviare un processo di innovazione, sottraendosi al rischio di marginalizzazione. Ad oggi, gli istituti scolastici aderenti al Movimento sono 424, con il coinvolgimento di 2480 plessi.

I principi del Movimento vengono espressi nel Manifesto delle Piccole scuole (INDIRE 2017) che sottolinea fortemente l'importanza della relazione fra scuola, comunità e territorio, elemento strategico imprescindibile per tutte quelle innovazioni educative in cui l'apprendimento si lega a proposte formative aperte e distribuite (scuola diffusa, *en plein air*, *outdoor education*, ad esempio) e a nuove articolazioni del curriculum in chiave locale o contestuale (RINALDI 2006). Emerge così la necessità di sostenere un'alleanza educativa fra scuola e territorio, che veda scelte didattiche e organizzative come la risultante di un dialogo continuo con il sistema culturale di appartenenza (BRUNER 1999).



3. Un'indagine per comprendere l'alleanza tra scuola e territorio

La relazione fra scuola e territorio assume dunque un ruolo centrale ed è oggetto di un percorso di ricerca, portato avanti da INDIRE e dal Movimento delle Piccole scuole in collaborazione con ANCI, volto a rispondere al seguente quesito: *quali forme di collaborazione esistono fra scuola, Comune, soggetti economici locali nei territori più fragili e quali pratiche virtuose permettono la sostenibilità del presidio culturale scuola?*

³ Seguendo la letteratura internazionale e tenendo conto della normativa italiana sulla formazione delle classi, INDIRE ha adottato un criterio quantitativo riferito al numero degli alunni per plesso. Le soglie di riferimento al di sotto delle quali un plesso è considerato piccola scuola sono: scuola primaria ≤ 125 alunni, scuola secondaria di I grado ≤ 75 alunni.

⁴ Si forma una pluriclasse quando non viene raggiunto il numero minimo di alunni per formare una classe di età omogenea e si uniscono alunni di diverse fasce di età in un'unica classe.

⁵ V. <<https://piccolescuole.indire.it>> (10/2020).

Scienza in azione

Per rispondere a questa domanda è stata costruita un'indagine comprensiva di due questionari semi-strutturati, uno rivolto ai piccoli Comuni⁶ e uno alle piccole scuole italiane. Gli assi di investigazione vogliono fornire un quadro delle caratteristiche delle piccole scuole e dei territori di riferimento; comprendere quali condizioni favoriscono un efficace e sostenibile funzionamento di una piccola scuola; individuare le azioni già messe in campo su cui continuare ad investire perché virtuose e replicabili. I due questionari convergono su alcune dimensioni chiave del rapporto scuola/territorio e procedono in modo parallelo per ampi tratti. Di seguito le dimensioni oggetto di rilevazione con relativi indicatori per piccola scuola e piccolo Comune.

D.1 Contesto territoriale

Scuola	Comune
Contesto e bisogni del territorio Caratteristiche principali della scuola (strutturale, organizzativa) Attrezzature e infrastrutture materiali	Contesto e bisogni del territorio Caratteristiche principali del Comune Infrastrutture a sostegno della scuola

D.2 Relazioni Scuola - Istituzione - Territorio

Scuola	Comune
Iniziative/collaborazioni poste in essere Risorse ricevute dal Comune Rapporti con attori del territorio (sia imprese che mondo della cultura e dell'associazionismo)	Iniziative/collaborazioni poste in essere Risorse mobilitate per la scuola Rapporti con attori del territorio (ad es.: cosa fa il Comune per favorire collegamento scuola - imprese)

D.3 Identità (Scuola: legame didattica- identità territoriale; Comune: legame scuola - cultura del territorio)

Scuola	Comune
Come la didattica è legata alle caratteristiche culturali, storiche e ambientali del territorio.	Come la scuola è legata alle caratteristiche culturali, storiche e ambientali del territorio.

Affinché i risultati del questionario potessero essere generalizzati all'intera popolazione dei Comuni e delle piccole scuole è stata realizzata un'indagine campionaria. A partire dalla popolazione dei 5.000 piccoli Comuni italiani, attraverso tre fasi, è stato estratto un campione casuale stratificato mediante:

1. suddivisione della popolazione di riferimento in sottopopolazioni dette strati;
2. estrazione di un campione casuale semplice da ogni strato;
3. unione dei campioni corrispondenti ai singoli strati per ottenere il campione complessivo.

La variabile di stratificazione è rappresentata dalla *regione*, la dimensione del campione è stata dunque calibrata per ottenere stime affidabili per ogni singola regione. Per migliorarne la rappresentatività, i piccoli Comuni estratti dalle singole regioni sono stati poi stratificati secondo la *zona altimetrica* (montagna, collina e pianura) e la *tipologia di piccola scuola* presente (primaria e secondaria di I grado). Il campione finale è stato identificato nell'ordine di 1.055 piccoli Comuni. Da ciascun Comune è stata poi estratta una scuola, primaria o secondaria di I grado; è stato così individuato il campione delle piccole scuole, pari a 1.032 plessi.

Comuni e scuole sono stati invitati a compilare il questionario online, nel periodo Luglio-Ottobre 2019.

⁶Ai fini della legge, per piccoli Comuni si intendono quelli con popolazione residente fino a 5.000 abitanti nonché quelli istituiti a seguito di fusione tra Comuni aventi ciascuno popolazione fino a 5.000 abitanti <http://www.anci.it/wpcontent/uploads/SCHEDALETTURALEGGEPICCOLICOMUNIAGG_LEGGEBILANCIO-per-2018.pdf> (10/2020).

4. Dal contesto territoriale alle forme di collaborazione tra scuola e Comune

Sono stati raccolti 157 questionari completi per quanto riguarda i Comuni, pari al 14,9% del campione, e 219 questionari completi per le scuole, pari al 21,2% del campione. I piccoli Comuni che hanno risposto all'indagine si trovano in maggioranza al Sud (50,32%), seguono quelli del Centro (28,66%) e quelli del Nord (21,02%). Diversa la distribuzione territoriale delle scuole: il 40,18% delle risposte viene da scuole del Nord, il 39,73% da scuole del Sud e il 20,09% da quelle del Centro. La Tabella 1 mostra le percentuali per aree geografiche e regioni.

Tabella 1. Distribuzione territoriale di piccoli Comuni e piccole scuole.

Scuole	N. Comuni	%	N. Scuole	%
Centro	45	28,66%	44	20,09%
Lazio	17	10,83%	12	5,48%
Marche	6	3,82%	14	6,39%
Toscana	16	10,19%	9	4,11%
Umbria	6	3,82%	9	4,11%
Nord	33	21,02%	88	40,18%
Emilia Romagna			19	8,68%
Friuli Venezia Giulia	11	7,01%	8	3,65%
Liguria	3	1,91%	12	5,48%
Lombardia	10	6,37%	25	11,42%
Piemonte	9	5,73%	18	8,22%
Veneto			6	2,74%
Sud	79	50,32%	87	39,73%
Abruzzo	21	13,38%	13	5,94%
Basilicata	7	4,46%	13	5,94%
Calabria	6	3,82%	6	2,74%
Campania	15	9,55%	12	5,48%
Molise			16	7,31%
Puglia			9	4,11%
Sardegna	17	10,83%	4	1,83%
Sicilia	13	8,28%	14	6,39%
Totale complessivo	157	100,00%	219	100,00%

Dall'indagine, emerge un quadro piuttosto articolato e non sempre di facile lettura; cercheremo di seguito di sintetizzarne i principali risultati.

Circa il contesto territoriale, ben chiare appaiono alcune difficoltà. Prima fra tutte la crisi demografica dei territori: la gran parte dei Comuni (73,2%) denuncia una costante diminuzione della popolazione, il 21% dichiara la propria popolazione stabile e solo il 5,7% in aumento. Conseguentemente le scuole registrano negli ultimi anni scolastici medie di alunni piuttosto basse, fra le 61 e le 68 unità. Il 51,6% di esse non riesce a formare 5 classi, la media è di 4 classi a plesso, e nel 51,1% dei casi sono presenti una o più pluriclassi. È evidente come spopolamento dei territori e denatalità mettano seriamente a rischio il mantenimento della scuola e la costituzione delle classi e comportino anche un ridimensionamento di personale che non fa che rendere ancora più complessa la riorganizzazione didattica.

Tabella 2. Medie studenti iscritti negli ultimi tre anni.

Ti chiediamo di indicare il numero degli studenti iscritti negli ultimi 3 anni	Media 2016/17	Media 2017/18	Media 2018/19
Media studenti totali	61,5	68,0	67,8
Media studenti con disabilità	2,4	2,5	3,1
Media immigrati	5,0	5,0	5,2

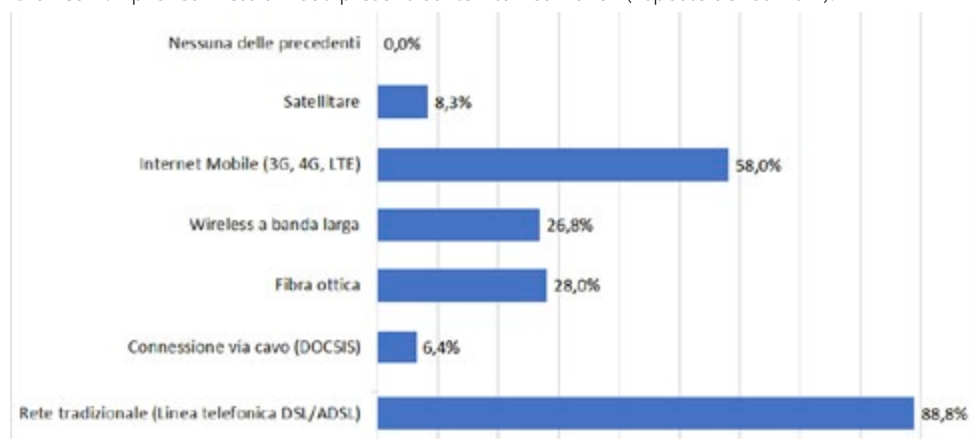
I territori sembrano soffrire non tanto la difficoltà nei collegamenti, la carenza di vie di comunicazione e/o di mezzi di trasporto, quanto la distanza e la difficoltà di accesso ai servizi. In riferimento alla rete dei trasporti, il 66,2% dei Comuni si considera “sufficientemente collegato” e il 10,2% “ben collegato” (dunque il 76,4% dei Comuni dà un giudizio positivo circa la propria raggiungibilità), il 17,2% si definisce isolato e il 6,4% molto isolato. Il trasporto pubblico inoltre sembra garantire una discreta copertura dei collegamenti verso la scuola, anche dai Comuni limitrofi, soprattutto attraverso scuolabus e autobus.

Le scuole, però, per l’80% si definiscono come “plessi periferici”, dove con il termine periferico si intende una situazione di lontananza da una serie di servizi essenziali,⁷ per l’11,4% plessi “marginali” e solo per l’8,7% plessi “isolati”. Il 56,2% delle scuole indica inoltre la distanza dai servizi come una delle principali difficoltà incontrate dai docenti delle piccole scuole.

Il 57,3% dei Comuni lamenta la carenza di centri culturali sul territorio e, da sottolineare anche in riferimento all’attuale situazione pandemica, la sostanziale assenza di presidi sanitari nelle scuole.

Nonostante le scuole si dichiarino perlopiù (78%) soddisfatte della dotazione tecnologica a supporto della didattica, le connessioni a banda larga appaiono ancora non sufficientemente diffuse sia nelle scuole, sia nei piccoli Comuni (Grafico 1), un loro potenziamento verosimilmente darebbe un importante contributo sia sul fronte servizi, sia su quello didattico. Solo il 5,5% delle scuole dichiara di svolgere didattica a distanza, prevalentemente per progetti di gemellaggio fra scuole (75%) e per lavorare con studenti di altri plessi del medesimo istituto (66,7%).

Grafico 1. Tipi di connessioni dati presenti sui territori comunali (risposte dei Comuni).



Il rapporto fra Comuni e scuole appare solido sia dal punto di vista finanziario che organizzativo. Il 65% dei Comuni giudica buona e il 28% molto buona la partecipazione delle scuole alle iniziative attivate sul territorio. Dal punto di vista finanziario, le principali iniziative che i Comuni mettono in campo per favorire la permanenza delle scuole (Grafico 2) sono: la messa a disposizione gratuita di spazi per attività ricreative e culturali (70,1%), la fornitura gratuita o agevolazioni sui mezzi di trasporto (67,5%), la fornitura di infrastrutture informatiche e connessioni di rete (60,5%), lo stanziamento di fondi per lo sviluppo di sperimentazioni innovative (38,9%).

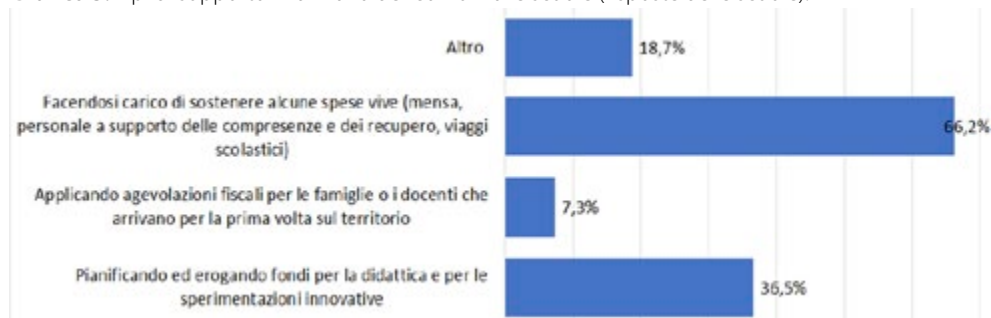
⁷ Secondo il criterio adottato nell’ambito della Strategia Aree Interne per misurare il grado di perifericità delle diverse aree del Paese: <http://old2018.agenziacoesione.gov.it/it/arint/Cosa_sono/index.html> (10/2020).

Grafico 2. Iniziative di carattere finanziario dei Comuni a supporto delle scuole del territorio (risposte dei Comuni).



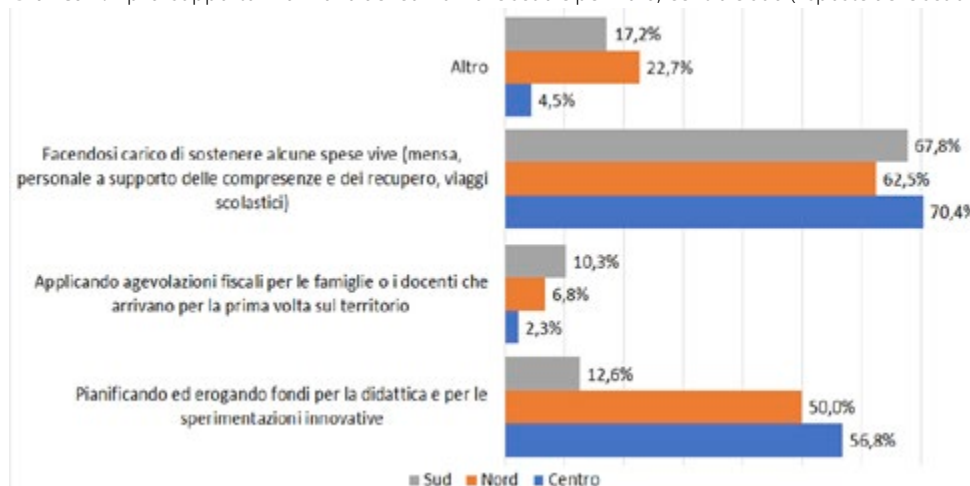
Le scuole (Grafico 3) dichiarano che il supporto maggiore da parte del Comune avviene facendosi carico di sostenere alcune spese vive (mensa, personale a supporto delle compresenze e dei recuperi, viaggi scolastici, 66,2%) e pianificando ed erogando fondi per la didattica e per le sperimentazioni innovative (36,5%).

Grafico 3. Tipi di supporto finanziario dei Comuni alle scuole (risposte delle scuole).



Disaggregando i dati per area geografica, emerge lo scarso investimento al Sud, rispetto a Nord e Centro, nello sviluppo di soluzioni didattiche innovative (Grafico 4).

Grafico 4. Tipi di supporto finanziario dei Comuni alle scuole per Nord, Centro e Sud (risposte delle scuole).



Dal punto di vista organizzativo (Grafico 5), i Comuni supportano le scuole prevalentemente mettendo gratuitamente a disposizione i propri spazi per lo svolgimento di attività didattiche in orario curricolare (70,1%) ed extracurricolare (64,3%), sostenendo programmi che consentono ai ragazzi e ai docenti esperienze educative sul territorio (48,4%), riqualificando come strutture educative spazi diversi (piccoli musei, piazze/ agorà, palazzi storici e teatri, 35%).

Grafico 5. Iniziative di carattere organizzativo dei Comuni a supporto delle scuole del territorio (risposte dei Comuni).



Le scuole (Grafico 6) indicano che il supporto organizzativo del Comune si concretizza principalmente sovvenzionando forme di trasporto per i ragazzi per fare esperienze di didattica sul territorio (67,6%) e mettendo gratuitamente a disposizione della scuola propri spazi per lo svolgimento di attività didattiche, nell’ottica della realizzazione di una scuola diffusa (49,3%).

Grafico 6. Tipi di supporto organizzativo dei Comuni alle scuole (risposte delle scuole).

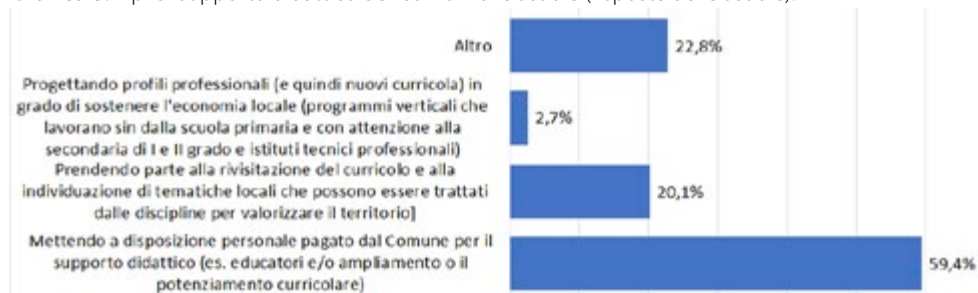


Se, come abbiamo visto, l’identità dei luoghi scaturisce dalla relazione fra natura e cultura e la cura dei territori da parte della comunità è fattore indispensabile per uno sviluppo autosostenibile (MAGNAGHI 2010; FANFANO 2001), ci sembra importante sottolineare quanto emerge circa la collaborazione fra Comuni e scuole sotto l’aspetto didattico. Alla domanda rivolta ai Comuni su quali iniziative di carattere didattico proponessero a supporto delle scuole del territorio, il 69,4% di essi ha risposto “proponendo/individuando insieme alla scuola tematiche locali che possono essere trattate dalle varie discipline per valorizzare il territorio”, il 43,9% “Mettendo a disposizione personale pagato dal Comune per il supporto didattico (es. educatori e/o personale di vigilanza per un ampliamento dell’orario di apertura della scuola – prescuola, doposcuola – o per l’ampliamento o il potenziamento curricolare)” (Grafico 7). La stessa domanda (Grafico 8) è stata posta alle scuole che, pur con una percentuale minore (20,1%), confermano la collaborazione con i Comuni per l’integrazione nelle varie discipline di tematiche legate al territorio.

Grafico 7. Iniziative didattiche dei Comuni a supporto delle scuole del territorio (risposte dei Comuni).



Grafico 8. Tipi di supporto didattico dei Comuni alle scuole (risposte delle scuole).



Carente risulta la collaborazione fra scuole, soggetti economici del territorio e famiglie. Solo il 21,5% delle scuole dichiara di collaborare con realtà economiche del territorio e solo il 25,1% che aziende o soggetti del mondo professionale svolgono laboratori didattici. Le famiglie per il 39,7% delle scuole rappresentano un significativo sostegno economico (questa percentuale cala al 25,3% al Sud). Solo il 21% delle scuole dichiara che i genitori svolgono laboratori didattici, questi si svolgono in prevalenza utilizzando gli spazi della scuola (pertinenze scolastiche come orti e cortili), ma in buona parte anche all'aria aperta e in locali messi a disposizione dal Comune (ad esempio la biblioteca).

5. Approfondimenti qualitativi e pratiche emergenti

L'analisi qualitativa, condotta sulle risposte aperte del questionario, conferma come la collaborazione fra scuola e Comune dal punto di vista didattico sia ancora da 'raffinare', soprattutto nella sistematica progettazione di nuovi profili professionali e nuovi curricula in grado di raccordare scuola e territorio. Essa, tuttavia, ha aggiunto dettagli importanti alla riflessione e ha permesso di intercettare esperienze significative di cambiamento del modello educativo dominante (MAULINI, PERRENOUD 2005).

Se l'amministrazione locale è il primo alleato della scuola in termini economici, appare assai meno sviluppata la partecipazione attiva del Comune nell'organizzazione del fare scuola e nella realizzazione delle pratiche didattiche; nondimeno, laddove è presente, essa risulta di grande valore per la qualità formativa. Questa collaborazione può avvenire in modi alquanto diversi: attraverso l'assegnazione di spazi e servizi pubblici (giardini, parchi, zone archeologiche rilevanti, impianti sportivi, chiese, ecc.), attraverso l'individuazione di interventi di esperti su specifiche tematiche e, in casi di difficoltà nell'assegnazione dell'organico, anche attraverso il supporto alle attività di potenziamento o di co-docenza; in alcuni casi il Comune si fa carico di una parte del monte ore scolastico per evitare la formazione di pluriclassi. Emergono, inoltre, alcune timide iniziative di progettazione di profili / nuovi curricula in grado di raccordare scuola e territorio.

Le attività educative svolte in collaborazione con il Comune e il terzo settore risultano meno frequenti; di seguito alcune esperienze riportate nell'indagine: visite didattiche in strutture aziendali presenti sul territorio per l'approfondimento della conoscenza dei luoghi e delle produzioni locali; esperienze educative presso il municipio tramite i 'Consigli dei ragazzi'; esperienze di *service learning*; realizzazioni di orti botanici o giardini in cui poter praticare alcune discipline.

Le amministrazioni locali supportano le scuole anche partecipando a bandi che possono dare un maggiore respiro finanziario alle iniziative proposte da queste ultime. Oltre ai bandi MIUR, PON (il Programma Operativo Nazionale dello stesso) e ai finanziamenti europei, la maggior parte dei rispondenti sottolinea come vi sia una grande partecipazione ai bandi emanati dalle agenzie di *governance* territoriali a supporto della scuola (ad esempio i bandi emessi dalle Regioni). Si aggiungono poi le opportunità offerte dai tavoli della SNAI (Strategia Nazionale per le Aree Interne) e, in minima parte, anche le iniziative promosse dalle fondazioni. In alcune realtà il Comune si fa promotore di politiche di incentivazione fiscale, sostenendo l'avvio di piccole imprenditorialità locali o di incubatori di professionalità. Importanti gli investimenti fatti in alcuni territori per promuovere un'idea di scuola democratica in grado di includere e superare eventuali divari socio-economici e 'non lasciare indietro nessuno': ricordiamo le pratiche di 'mensa agevolata', così come azioni di sostegno alle famiglie per l'acquisto del materiale scolastico e buoni comunali per i libri. Inoltre, sono stati descritti interventi mirati ad arginare la dispersione scolastica, come la fornitura di libri gratuiti a tutti gli studenti della scuola secondaria di I grado, oppure ancora contributi economici per il pagamento del trasporto pubblico locale per gli studenti delle secondarie di II grado e per quelli universitari residenti.

Circa la collaborazione fra scuola e famiglie nei piccoli Comuni, sebbene come detto essa sia poco diffusa, meritano di essere riportati alcuni esempi interessanti. Nelle località dove è assente il tempo pieno, si riscontrano casi in cui i genitori hanno messo a disposizione le proprie case per incontri di lettura, narrazioni del vissuto e giochi di ruolo; esperienze importanti per l'apprendimento e lo sviluppo di competenze (anche trasversali), ma soprattutto per la socializzazione tra ragazzi e la convivenza fra culture. In altri casi i genitori hanno prestato la loro esperienza di professionisti in attività di approfondimento curricolare, hanno messo a disposizione gli spazi delle proprie aziende (spesso agricole) per realizzare laboratori in grado di far comprendere ai bambini le specificità produttive del territorio in cui abitano, oltre a raccordare conoscenze e competenze.

Le associazioni dei genitori, quando presenti (l'85% delle scuole dichiara di non poter beneficiare di queste forme organizzative), sostengono formule di ripensamento del tempo scolastico, come quella della 'banca del tempo' (prestito del tempo per lo svolgimento di attività didattiche o di supporto alla scuola), o coadiuvano la realizzazione di formule didattiche innovative di potenziamento, ad esempio attraverso la contrattualizzazione di educatori per sostenere i docenti nella personalizzazione didattica, così come nella valorizzazione di esperienze educative all'aperto.

Infine emerge l'importanza, per la scuola, di far parte di una o più reti di scuole per costruire percorsi che coinvolgano il sistema educativo territoriale e al contempo allarghino gli orizzonti a livello nazionale ed internazionale (MANGIONE, CANNELLA 2018). Il 51,1% delle scuole dichiara di farne parte; le reti risultano di vario tipo: reti di ambito a supporto della formazione professionale continua dei docenti, reti di scopo e di comunità tra istituti (Rete "Sbilf" in Friuli, Rete della Comunità Alta Valle Seriana, ad esempio),

reti su progetti sostenuti da fondazioni, associazioni (come “Scuola amica” di UNICEF) o finanziamenti europei, reti inerenti gli APQ (Accordi di Programma Quadro) SNAI (come quella del Fortore, nell’ambito delle iniziative educative delle aree interne), fino alla partecipazione a reti nazionali come “Piccole scuole” di INDIRE, Rete Nazionale “Montessori”, “Bibloh” per le Biblioteche scolastiche, EDUARCH-INDIRE, “Senza Zaino”, “Scuola all’aperto”.



6. Prospettive future per una scuola di comunità

Nuove forme di organizzazione possono migliorare l’azione educativa nelle isole minori, nei territori di montagna e nelle aree interne, e comunque in tutte quelle situazioni in cui la scuola risulta ‘fragile’, non solo in termini di dimensioni ma anche in termini di perifericità, isolamento e marginalità. Lo sviluppo locale passa per l’ascolto dei territori e dei suoi attori chiave: Comuni e scuole da “sordomuti”⁸ (REVELLI 2016) possono così diventare i “lampadieri” (MARTINELLI 2020) che guidano un ripensamento della “*forme scolaire*” e dei suoi tratti distintivi (MAULINI, PERRENOUD 2005; BARTHES, ALPE 2018).

Le esperienze emerse nell’indagine esposta, frutto di differenti modi di realizzare una ‘comunità in azione’, non solo hanno confermato il valore della scuola come presidio culturale ma pongono le basi per una prospettiva pedagogico-educativa “di prossimità”,⁹ lungo una traiettoria d’innovazione costruita intorno al dialogo progettuale tra le reti educative e i diversi attori del territorio. Una prospettiva che risponde agli scenari OCSE di *re-scolarisation* (ISTANCE 2001) in cui la scuola è al centro della comunità e apprende attraverso la comunità.

Gli “arcipelaghi”, come vengono definiti i luoghi che accolgono le piccole scuole, luoghi di vita, di produzione, di educazione, di fruizione culturale alternativi all’aggregazione metropolitana e alle relative congestione e disegualianza (CARTA 2019), sono caratterizzati dalla forza di relazioni “porose e reticolari” che possono ripensare i servizi della cultura. Il Comune e il territorio giocano un ruolo fondamentale in queste relazioni e contribuiscono alla realizzazione di un sistema formativo allargato a tutta la comunità.

⁸ Nell’introduzione al suo libro *Il mondo dei vinti* Nuto Revelli fa riferimento ai “sordomuti” per indicare coloro che abitano nei territori marginali e si impegnano per non farli collassare ma non vengono ascoltati.

⁹ V. <<https://piccolescuole.indire.it/iniziative/a-scuola-di-prossimita/>> (10/2020).

Sembra così possa prendere corpo un'idea di scuola diffusa, aperta al territorio, organizzata in articolazioni spazio-temporali in grado di valorizzare piccoli gruppi eterogenei di alunni, impegnati in percorsi didattici esperienziali e laboratoriali.

Il superamento della chiusura organizzativa tipica del modello scuola dominante richiede di utilizzare le leve dell'autonomia scolastica per realizzare percorsi educativi basati sull'idea di cooperazione di comunità. Comuni e territori non possono che avere un ruolo fondamentale in questo scenario.

Riferimenti bibliografici

- BALDUCCI E. (1990), *L'uomo planetario*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze.
- BARTHES A., ALPE Y. (2018), "Les 'éducations à', une remise en cause de la forme scolaire?", *Carrefours de l'Éducation*, n. 1, pp. 23-37.
- BARTOLINI R., DE SANTIS F., TANCREDI A. (2020), "Analisi del contesto italiano. Piccole scuole: dimensioni e tipologie", in MANGIONE G.R.J., CANNELLA G., PARIGI L., BARTOLINI R. (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*, Carocci, Roma, pp. 77-93.
- BIONDI G. (2007), *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Milano.
- BRUNER J. (1999), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- CARTA M. (2019), *Futuro. Politiche per un diverso presente*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- CASEY E. (1996), "How to get from space to place in fairly short stretch of time", in FELD S., BASO K. (a cura di), *Sense of Place*, School of American Research, Santa Fe, pp. 14-51.
- DE RUBERTIS S. (2013), "Identità territoriale e progetti di sviluppo. Un punto di vista cibernetico", in BANINI T. (a cura di), *Identità territoriali. Questioni, metodi, esperienze a confronto*, Franco Angeli, Milano, pp. 29-44.
- DEMATTEIS G. (2007), "Paesaggio come 'codice genetico'", in BALLETTI F. (a cura di), *Sapere tecnico - sapere locale. Conoscenza, identificazione, scenari per il progetto*, Alinea, Firenze, pp. 33-37.
- FANFANO D. (2001), "La descrizione delle reti territoriali per il progetto di sviluppo locale autosostenibile", in MAGNAGHI A. (a cura di), *Rappresentare i luoghi. Metodi e tecniche*, Alinea, Firenze, pp. 327-378.
- INDIRE (2017), *Manifesto delle Piccole scuole*, <<https://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>> (10/2020).
- ISTANCE D. (2001), "L'école du futur", *PEB Échanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation*, n. 2001/13, OCDE Publishing, Paris, <https://www.oecd-ilibrary.org/education/l-ecole-du-futur_763614066736> (06/2021).
- JORGENSEN B. S., STEDMAN R. C. (2001), "Sense of place as an attitude: lakeshore owners attitudes toward their properties", *Journal of Environmental Psychology*, vol. 21, n. 3, pp. 233-248.
- MAGNAGHI A. (2010), *Il progetto locale. Verso la coscienza del luogo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- MANGIONE G.R.J., CANNELLA G. (2018), "Il valore della rete nel contesto delle Piccole scuole", *Rivista dell'Istruzione*, n. 3/2018, pp. 70-74.
- MARTINELLI L. (2020), *L'Italia è bella dentro. Storie di resilienza, innovazione e ritorno nelle aree interne*, AltrEconomia, Milano.
- MAULINI O., PERRENOUD P. (2005), "La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions", in MAULINI O., MONTANDON C. (a cura di), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, De Boeck, Bruxelles, pp. 147-168.
- MORIN E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano (ed. or. 1999).
- PARIGI L., DE SANTIS F., BARTOLINI R., IOMMI T. (2020), "I Quaderni delle Piccole scuole. Documentare l'esperienza educativa nelle scuole dei territori isolati", *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, vol. 18, n. 1, pp. 43-57.
- REVELLI N. (2016), *Il mondo dei vinti. Testimonianze di vita contadina. La pianura. La collina. La montagna. Le Langhe*, Einaudi, Torino.
- RINALDI C. (2006), *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*, Routledge, London.
- SARNO E. (2013), "Un'analisi integrata quali-quantitativa per rilevare l'identità territoriale dei borghi montani", in BANINI T. (a cura di), *Identità territoriali. Questioni, metodi, esperienze a confronto*, Franco Angeli, Milano, pp. 171-191.
- TUAN Y. (1974), *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- TUAN Y. (1977), *Space and place: the perspective of experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

INDIRE researcher, **Rudi Bartolini** studies innovation in schools and its documentation. He is studying the phenomenon of small schools, investigating the territorial and socio-economic context in which they operate and the educational solutions adopted.

INDIRE research fellow, **Francesca De Santis'** research activity concerns the analysis of innovation processes in small schools and the documentation of teaching practices. She also deals with laboratory teaching and curriculum innovation in the scientific area.

Giuseppina Rita Jose Mangione, head of INDIRE's "Methodological and organizational innovation in small schools" research structure, deals with innovation support processes in schools with a focus on training and documentation of educational and organizational practices.

Consultant and temporary manager in companies and public institutions and former adjunct lecturer in Occupational and organizational psychology at the University of Calabria, **Anna Tancredi** carries out change management, training and evaluation projects. In INDIRE she collaborates in research in the field of education and training.

Ricercatore INDIRE, **Rudi Bartolini** si occupa di innovazione nella scuola e della sua documentazione. Sta studiando il fenomeno delle piccole scuole, indagando il contesto territoriale e socio-economico in cui agiscono e le soluzioni didattiche adottate.

Collaboratrice di ricerca presso INDIRE, l'attività di ricerca di **Francesca De Santis** si rivolge all'analisi dei processi di innovazione nella scuola di piccole dimensioni e alla documentazione delle pratiche didattiche. Si occupa anche di didattica laboratoriale e innovazione del curriculum nell'area scientifica.

Responsabile della Struttura di ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole" di INDIRE, **Giuseppina Rita Jose Mangione** si occupa di processi di supporto all'innovazione nella scuola con attenzione alla formazione e alla documentazione delle pratiche didattiche e organizzative.

Consulente e temporary manager in aziende ed enti pubblici e già docente a contratto di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni presso l'Università della Calabria, **Anna Tancredi** realizza progetti di change management, formazione e valutazione. In INDIRE collabora a ricerche in ambito di istruzione e formazione.