

Siped
Società Italiana di Ped
fondata n

Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi

a cura di

*Leonardo Acone, Nadia Carlomagno, Enricomaria Corbi
Antonia Cunti, Maria D'Ambrosio, Maria Luisa Iavarone
Francesca Marone, Margherita Musello, Pascal Perillo
Flavia Santoianni, Fabrizio Manuel Sirignano, Maura Striano
Maria Rosaria Strollo, Domenico Tafuri, Pierluigi Malavasi*

Junior and Coopted Conference




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

17

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Senior Conference

Ferdinando Ivano Ambra | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Fabrizio Chello | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Alessandro Ciasullo | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Francesca Marone | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Marika Aracri | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Luigi Aruta | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Gabriele Borghese | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Francesca Buccini | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Santolo Ciccarelli | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Salvatore Compagnone | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Ilaria Curci | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Lucia Dinacci | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Sara Gemma | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Federica Liberti | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Anna Mancinelli | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Maria Navarra | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Federica Paolozzi | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Marta Pirro | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Emanuela Ricciardi | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Maria Romano | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Francesco Salemme | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Annamaria Spina | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Melania Talotti | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Irene Tedesco | Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Katiuscia Vitagliano | Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
Serena Zizza | Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

Ricerca e progettazione pedagogica
per contrastare povertà educative
e dispersione scolastica.
A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi

a cura di

*Leonardo Acone, Nadia Carlomagno, Enricomaria Corbi
Antonia Cunti, Maria D'Ambrosio, Maria Luisa Iavarone
Francesca Marone, Margherita Musello, Pascal Perillo
Flavia Santoianni, Fabrizio Manuel Sirignano, Maura Striano
Maria Rosaria Strollo, Domenico Tafuri, Pierluigi Malavasi*

Junior and Coopted Conference





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-324-7

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI GIUGNO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Uno strumento per sostenere la creazione di un sistema socio-educativo tra piccole scuole e territorio

Erica Biagini

*Dottoranda di ricerca – Università di Modena e Reggio Emilia
erica.biagini@unimore.it*

Laura Landi

*Assegnista di ricerca – Università di Modena e Reggio Emilia
laura.landi@unimore.it*

1. Introduzione: le piccole scuole e l'ecosistema socio-educativo¹

Le Scuole Piccole e Rurali (SRS), situate in territori geograficamente isolati, con una popolazione scolastica ridotta e spesso pluriclassi, rappresentano il 33,1% di tutte le scuole del territorio italiano, dall'infanzia alla secondaria di primo grado (Bartolini, Zanoccoli, Mangione, 2023). Sono realtà diffuse, collocate in territori poco densamente popolati, che spesso costruiscono legami più stretti con la loro comunità e contribuiscono alla coesione sociale.

Le loro caratteristiche implicano una vicinanza tra interno ed esterno, che porta più facilmente al ricorso a compiti autentici, a confrontarsi con situazioni di vita reale e a connessioni socio-emotive tra gli studenti, esplorando anche le potenzialità di *Education Outside the Classroom* (Bentsen, Mygind, Randrup, 2008). Il setting può favorire un apprendimento profondo e duraturo, e lo sviluppo di un curriculum locale ricco e variegato, in arricchimento di quello standard. Questo tipo di apprendimento proprio dei contesti familiari e riconoscibili, è facilitato dal coinvolgimento della comunità, attraverso relazioni e connessioni che possono portare alla costruzione di un ecosistema formativo allargato dove la scuola assume una posizione di leadership (Mangione, Cannella, De Santis, 2021). Per tutti gli aspetti fin qui presentati, le SRS sono un contesto privilegiato per indagare le relazioni tra scuola e territorio: da una parte, hanno bisogno di sostegno esterno per fornire un servizio di qualità; dall'altra, grazie alle loro ridotte dimensioni contano su numerose occasioni di incontro con gli agenti locali (Chipa, Mangione, Greco, Orlandini, Rosa, 2022).

1 Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Erica Biagini ha scritto i §1 e 2, Laura Landi ha scritto i §3 e 4.

2. Contesto e metodologia

La ricerca si è svolta nell'Istituto Comprensivo (IC) Carpineti-Casina situato in un'area rurale e montana della provincia di Reggio Emilia, nella primavera del 2024. L'IC ha un'ampia estensione territoriale (circa 150 kmq) ed è organizzato sul territorio dei comuni di Carpineti e Casina, entrambi con meno di 5000 abitanti, è composto da diversi plessi scolastici, alcuni dei quali situati nelle frazioni, con sezioni uniche o pluriclassi. Per il comune di Carpineti sono presenti, nel capoluogo, una scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, mentre nella frazione di Valestra è attiva una scuola primaria con due pluriclassi. Nel comune di Casina, in modo speculare, si trovano nel capoluogo la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado e una scuola primaria con pluriclassi nella frazione di Paullo. Questi 6 plessi hanno costituito l'oggetto della ricerca. Nell'IC sono presenti anche 4 scuole dell'infanzia (due in ciascun Comune), non coinvolte nella presente ricerca.

Per indagare le relazioni tra le 6 scuole coinvolte ed il territorio si è scelto uno strumento di indagine qualitativa: il mesogramma socio-educativo (Colli Salvador, Esteban Guitart, Iglesias Vidal, 2020). Le seguenti domande di ricerca hanno orientato lo studio:

- Quali relazioni si costruiscono con gli altri agenti del luogo attorno ad un IC che insiste su un territorio non densamente popolato e con insediamenti dispersi?
- Uno strumento riflessivo come il mesogramma può riuscire a orientare le scelte future e sostenere la costruzione di nuove relazioni?

In questo contributo ci concentreremo sulle caratteristiche del mesogramma, la sua costruzione insieme ai docenti dell'IC Carpineti-Casina e le possibili applicazioni.

Il mesogramma socio-educativo è uno strumento che permette di esplorare e creare connessioni tra la scuola e il territorio: prende in considerazione le relazioni con gli *agenti sociali e comunitari*, basandosi sulla prospettiva ecologico-sistemica di Bronfenbrenner (1979). Grazie ad un approccio interattivo e partecipativo (Mortari, Ghirotto, 2019), ciascuna realtà scolastica può delineare il proprio mesogramma. Lo strumento è inteso come una "fotografia" delle connessioni presenti, che aiuta chi lo costruisce a riflettere sulle relazioni intraprese nel passato e ad orientare le scelte possibili nel futuro.

Di supporto alla costruzione del mesogramma educativo, i ricercatori catalani propongono una riflessione teorica a partire da tre dimensioni: connessione con l'ambiente; connessione con gli alunni; promozione dell'equità e della coesione sociale (Esteban-Guitart, Iglesias Vidal, 2022). Alcune domande guidano la riflessione che viene sviluppata in modo collettivo e collaborativo dai docenti (*Tab.1*).

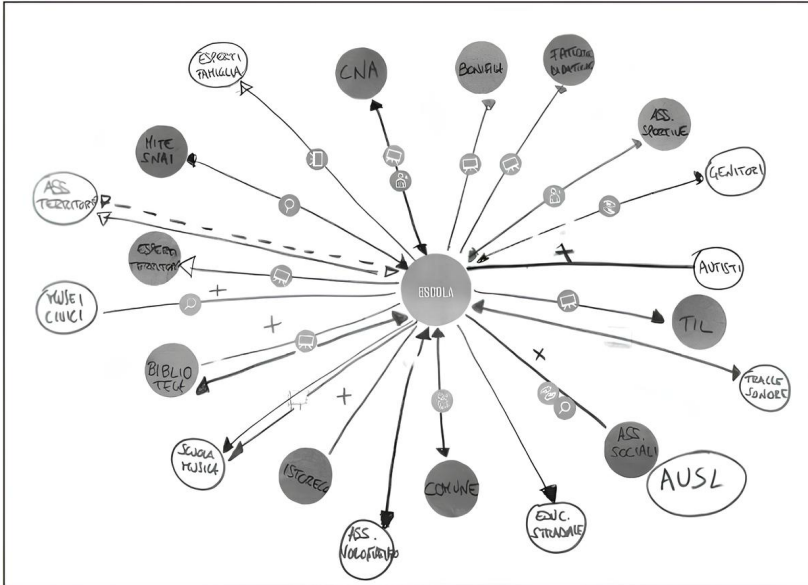


Fig. 1: Mesogramma costruito coi docenti

La struttura del mesogramma è di facile lettura, qualifica le relazioni con colori e simboli e può essere arricchita ed allargata in base ai suggerimenti dei partecipanti. Al centro si colloca la scuola presa in esame (Fig. 1), che si connette attraverso frecce di diversa natura (Fig. 2) agli agenti del territorio, nominati ed identificati dai docenti.

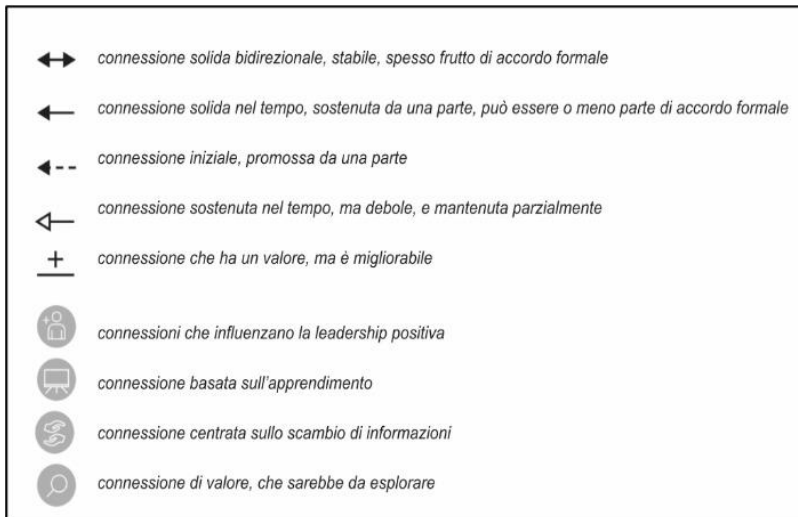


Fig. 2: Legenda di frecce e simboli

Ogni freccia/relazione (bidirezionale o unidirezionale) può essere abbinata ad un simbolo (Fig. 2) che qualifica ulteriormente la connessione. Il mesogramma è uno strumento vivo di costruzione di significati insieme ai docenti, che possono proporre nuove frecce e/o simboli in base alle proprie esperienze.

Dopo una prima analisi dell'IC e il confronto con la Dirigente, si sono svolti tre laboratori per la costruzione dei mesogrammi con i docenti (Fig. 1) nei mesi di aprile e maggio 2024. Si è deciso di accorpare le scuole primarie in base al Comune di appartenenza, mentre si sono unite le due scuole secondarie di primo grado, appartenenti ai due diversi Comuni, ma simili per progettualità e condivisione di obiettivi. Il primo laboratorio ha coinvolto le scuole primarie di Casina e Paullo (Fig.1), il secondo le scuole primarie di Carpineti e Valestra, il terzo le scuole secondarie di primo grado di Carpineti e Casina. Gli incontri sono stati registrati con il consenso dei partecipanti. Quando le relazioni con il territorio avevano caratteristiche diverse tra plessi si sono distinte visivamente usando un colore diverso.

Il continuo confronto tra i docenti e ricercatrici ha sostenuto una costruzione collaborativa del mesogramma come elaborazione comune. Facendo sintesi dei risultati dei tre laboratori le ricercatrici hanno costruito il mesogramma dell'IC Carpineti-Casina (Fig. 3).

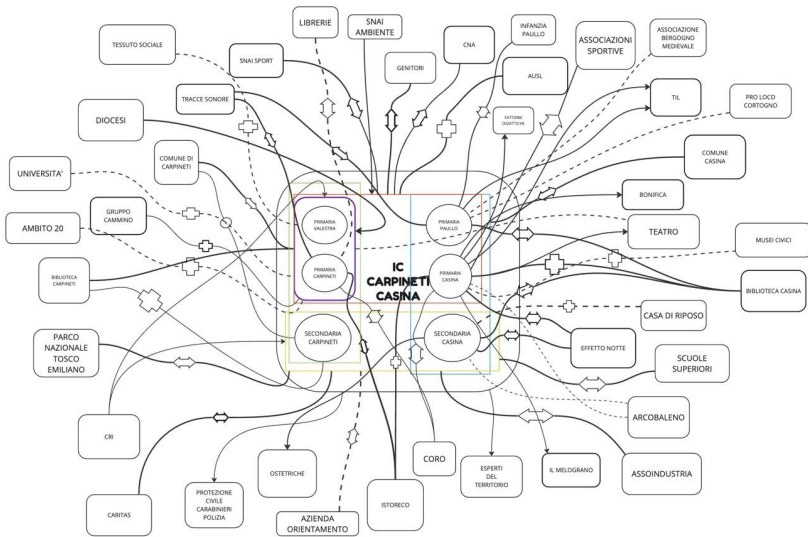


Fig. 3: Mesogramma dell'IC Carpineti-Casina

3. La costruzione dei mesogrammi

L'applicazione del mesogramma nella forma individuata (idem) non è documentata nella letteratura italiana. I materiali, in particolare le domande guida, e le parti

del mesogramma, in catalano, sono stati tradotti dalle ricercatrici separatamente. Le traduzioni sono state quindi confrontate tra loro e si è verificato con i ricercatori catalani se si fosse colto il senso profondo dei materiali (*Tab. 1 e Fig. 2*).

<p>Per connetterci con l'ambiente circostante Cosa facciamo? / Cosa potremmo fare?</p>	<p>a) Conosciamo le opportunità di apprendimento offerte dall'ambiente circostante? b) Le integriamo nel nostro progetto educativo di scuola? (ad esempio, attraverso attività curriculari svolte con il supporto di altre agenzie ecc.). c) Stabiliamo connessioni con altri enti o spazi della comunità? Come si sviluppano queste connessioni? A cosa servono? Questa vostra idea è stata concordata e condivisa con gli altri agenti e spazi educativi? Con quale frequenza si verificano questi collegamenti? d) Prevediamo una figura di raccordo all'interno della scuola con le opportunità educative dell'ambiente circostante? Chi è? Come si configura il suo ruolo?</p>
<p>Cosa facciamo per creare connessioni con gli studenti? Cosa facciamo? / Cosa potremmo fare?</p>	<p>a) Teniamo conto delle singolarità, degli interessi, delle necessità, degli obiettivi e delle esperienze degli studenti al fine di arricchire le attività curriculari? (ad esempio, conoscere gli ecosistemi di apprendimento particolari identificando le attività, le risorse o gli agenti rilevanti per gli studenti). b) Diamo spazio agli studenti per proporre e co-progettare attività curriculari? Prevediamo degli spazi e modi di auto-valutazione per gli studenti? Disponiamo di piani personalizzati di apprendimento?</p>
<p>Cosa facciamo per migliorare l'equità e la coesione sociale? Cosa facciamo? / Cosa potremmo fare?</p>	<p>a) Conosciamo i motivi per cui gli studenti partecipano o non partecipano alle opportunità di apprendimento dell'ambiente circostante? Conosciamo quale valore educativo le famiglie attribuiscono alle opportunità di apprendimento dell'ambiente comunitario? b) Prevediamo misure per garantire la partecipazione degli studenti con maggiori difficoltà di accesso? c) Orientiamo e promuoviamo, attraverso l'interazione con le docenti o una figura specifica, la partecipazione degli studenti alle opportunità di apprendimento dell'ambiente comunitario?</p>

Tab. 1: Domande per guidare i docenti nella costruzione del mesogramma

A questo punto si è aperta la riflessione su come organizzare il primo workshop, scegliendo le seguenti modalità:

- Presentazione del mesogramma e dei vari elementi
- Introduzione delle domande guida
- Divisione delle docenti in gruppi di plesso, in modo da riflettere insieme sulle domande e creare il proprio mesogramma
- Confronto a grande gruppo per arrivare ad un mesogramma comune.

La struttura è stata pensata per favorire il confronto tra docenti rispetto alla loro realtà immediata, consentendo una riflessione profonda sulle relazioni, da riportare al grande gruppo. La costruzione di un mesogramma comune tra plessi consente l'esplicitazione delle relazioni riconosciute a livello di plesso e del loro contenuto e qualità, e la socializzazione di queste relazioni tra plessi diversi con possibili aperture di nuove prospettive. Il confronto a grande gruppo offre la possibilità di collezionare dati qualitativi rispetto alle possibili differenze tra plessi in termini di costruzione di relazioni verso l'esterno e del significato attribuito ad esse.

Dopo il primo workshop risultano però evidenti alcuni problemi nel protocollo. Il doppio confronto a piccolo e grande gruppo è dispendioso in termini di tempo. La fase 3 si svolge senza l'ingaggio attivo delle ricercatrici che non hanno modo di facilitare, porre domande di esplicitazione, chiarire i materiali qualora necessario. Le docenti hanno bisogno di molto tempo per entrare nell'ottica e far emergere le relazioni. Alcuni di questi passaggi devono essere richiamati durante il confronto a grande gruppo quando le ricercatrici assumono il loro ruolo di facilitatrici. Inoltre le relazioni, anche con gli stessi enti, sono percepite in modo differente tra plessi e raccontare, qualificare e trovare un eventuale rappresentazione che medi tra le parti, richiede molto tempo. Le docenti, poi, dopo essersi confrontate a piccolo gruppo, non si lasciano coinvolgere allo stesso modo nel grande gruppo, facendo sì che solo alcune voci emergano. La sproporzione tra i due gruppi (15 docenti di Casina e 3 di Paullo) è chiaramente un ulteriore elemento di squilibrio.

L'osservazione partecipante svolta dalle ricercatrici durante il lavoro nei piccoli gruppi restituisce che le docenti non si confrontano insieme sulle domande guida. O riflettono immediatamente su quali siano gli enti e le persone con cui hanno rapporti nel proprio quotidiano e su come qualificare quelle relazioni (Paullo), oppure si suddividono in sottogruppi ognuno imputato a trovare risposte a una delle domande senza costruire collegamenti tra le riflessioni fatte e le relazioni con gli altri agenti del territorio e ritornare a concentrarsi su progetti, uscite, etc (Casina). Si perde l'occasione di spingersi al di là delle relazioni riconosciute, per andare verso possibili connessioni ancora inesplorate, che tengano ad esempio conto del vissuto extrascolastico degli alunni.

A fronte di queste considerazioni si decide di applicare alcune modifiche al protocollo. Con le 15 docenti di Carpineti e le 3 di Valestra dopo la presentazione di sociogramma e domande, si decide di procedere immediatamente a costruire il mesogramma a grande gruppo, distinguendo le relazioni dei plessi dove necessario. Questo cambiamento velocizza i tempi ed aiuta la discussione collettiva, ma, nonostante gli interventi di facilitazione delle ricercatrici tesi a far emergere relazioni non ovvie, proporre prospettive di sviluppo, analizzare i vissuti degli studenti, questi temi faticano ad emergere.

Per il terzo workshop con 10 docenti di italiano e matematica delle scuole secondarie, si decide quindi di partire con una discussione a grande gruppo sulle domande guida, per poi costruire insieme il mesogramma delle secondarie. Questo modo di procedere si dimostra efficace sia rispetto ai tempi che rispetto all'emersione di elementi nuovi. Le docenti si interrogano su aspetti, come le attività ex-

trascolastiche degli studenti, a cui non avevano pensato prima. Emergono anche chiaramente le relazioni che esistono, ma che per le docenti non sono importanti perché non hanno un impatto quotidiano diretto.

4. Conclusioni

L'IC Carpineti-Casina si presenta come un luogo ricco di relazioni con istituzioni, associazioni e referenti informali del territorio. Globalmente si contano relazioni con 43 soggetti. Questa ricchezza non è casuale e disorganizzata, ma legata a scelte precise che mettono al centro la crescita degli allievi, tanto da essere rispecchiata sia nei documenti di istituto che nelle parole della dirigente che ha rivisto con le ricercatrici i risultati. I mesogrammi confermano il coesistere di relazioni comuni a tutto l'IC insieme ad altre specifiche dei singoli plessi. Le differenze sono da riscontrarsi anche nella percezione delle relazioni che plessi diversi qualificano in modo diverso. I docenti sembrano meno consapevoli del ruolo di leadership della scuola nella costruzione di relazioni sul territorio, rispetto alla dirigente. Quanto osservato conferma che il mesogramma è uno strumento utile per l'emersione delle relazioni e l'individuazione di piste di sviluppo. La prospettiva di questa ricerca è avviare una riflessione a partire dai dati col collegio docenti su come potenziare le relazioni.

Bibliografia

- Bartolini R., Zanoccoli C., Mangione G.R.J. (2023). *Atlante delle piccole scuole in Italia. Mappatura e analisi dei territori con dati aggiornati all'anno scolastico 2020/21*. Firenze: INDIRE.
- Bentsen P., Mygind E., Randrup B. T. (2008). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education*, 37(1), 29–44.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chipa S., Mangione G.R.J., Greco S., Orlandini L., Rosa A. (Eds.). (2022). *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*. Brescia: Scholé.
- Coll i Salvador C., Esteban Guitart M., Iglesias Vidal E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Barcellona: Graó Educació.
- Esteban-Guitart M., Iglesias Vidal E. (2022). *Centres educatius en clau Educació a temps complet: Aprofundint en l'equitat i les connexions. 3 preguntes clau i 2 recursos d'autovaloració*. Barcellona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. <https://www.mrp.cat/admin/magatzem/incides/recursos-mesogramaepa.pdf>
- Mangione G.R.J., Cannella G., De Santis F. (Eds.). (2021). *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, Strumenti e Percorsi emergenti, I Quaderni della Ricerca*, n. 59. Torino: Loescher.
- Mortari L., Ghirrotto L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.