

## “Classi in rete”. Un modello internazionale per innovare la didattica nelle piccole scuole

---

“Classes on the net”. An international model to innovate teaching in small schools

Giuseppina Rita Jose Mangione, Indire

Michelle Pieri, Indire

Anna Tancredi, Indire

Sophie Nadeau-Tremblay, École éloignée en Réseau

### ABSTRACT

---

Distance learning represents great potential for small schools by requiring systems to rethink the *forme scolaire* for these schools. Indire, in collaboration with the *Centre scolaire du Fleuve et des Lacs (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec)*, the Italian University Line (IUL), the Ufficio Scolastico Regionale (USR) Abruzzo and an expert from the University of Valle d'Aosta, has promoted a training and experimentation intervention to help teachers of small schools to implement the “Classes on the net” model developed by the *École éloignée en Réseau* (Allaire et al., 2009) and based on theoretical approach of Knowledge Building Communities.

### SINTESI

---

L'apprendimento a distanza rappresenta un grande potenziale per le piccole scuole, richiede però di ripensare la *forme scolaire* per queste ultime. Indire, in collaborazione con il *Centre scolaire du Fleuve et des Lacs (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec)*, la Italian University Line (IUL), l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) Abruzzo e un esperto dell'Università della Valle d'Aosta, ha promosso un intervento di formazione e sperimentazione per aiutare i docenti delle piccole scuole ad attuare il modello “Classi in rete” sviluppato dall'*École éloignée en Réseau* (Allaire et al., 2009) e basato sull'approccio teorico delle *Knowledge Building Communities*.

KEYWORDS: small schools, “Classes on the net”, knowledge building communities, knowledge forum

PAROLE CHIAVE: piccole scuole, “Classi in rete”, *knowledge building communities*, *knowledge forum*

## Introduzione<sup>1</sup>

Le piccole scuole, spesso caratterizzate dall'isolamento, possono ripensare la loro forma organizzativa e la loro offerta educativa, divenendo uno degli "attrattori" per il ripopolamento dei territori fragili rurali-urbani e periurbani (Gras & Salvati, 2019), con conseguenti effetti di de-territorializzazione (abbandono di luoghi noti) e re-territorializzazione (con un'esplorazione di altri modelli organizzativi) (Dovey et al., 2018).

La ricerca utilizza il termine *remoteness* per indicare il tipo di isolamento che caratterizza questi territori (Mangione & Cannella, 2021). Sebbene infatti la posizione geografica di una scuola esuli dal controllo degli insegnanti e dei responsabili delle politiche educative, l'isolamento richiede una grande attenzione, perché interviene nel giudizio che studenti e famiglie danno al servizio "istruzione", così come nella comprensione, da parte degli insegnanti, di quanto possa incidere sulle pratiche pedagogiche quotidiane. Le scuole piccole e situate in contesti isolati affrontano sfide uniche associate alla perifericità, alla segregazione razziale e alle risorse scolastiche e comunitarie limitate (Johnson & Strange, 2007). In questi contesti emerge l'idea di una fragilità educativa (du Plessis & Bailey, 2000; Ryan, 2001) e una richiesta da parte dei genitori di interventi in grado di sostenere programmi educativi di qualità per i loro figli.

Allontanandosi da ciò che Vincent (1994) chiama *forme scolaire dominant* è possibile intercettare, a livello internazionale, nuove forme organizzative e didattiche delle piccole scuole, spesso legate all'integrazione delle tecnologie. Negli ultimi anni, sono sempre più presenti interventi di sistema di Didattica a Distanza (DaD) che vogliono offrire alla comunità un'idea di "scuola giusta e di qualità", in grado di evitare una condizione di fragilità e il rischio di chiusura. In Australia, Programmi come *School of the Air* (SOTA) e *School of Isolated and Distance Education* (SIDE) utilizzano le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per fare scuola nei territori rurali e, laddove necessario in assenza di docenti di ruolo, sono i genitori, in particolare le madri, ad agire come pseudo-insegnanti, e in altri casi gli educatori certificati assumono un incarico itinerante (Tynan & O'Neill, 2007), che va a integrare la programmazione didattica in rete (Mangione & Cannella, 2020).

L'apprendimento a distanza rappresenta un grande potenziale per le piccole scuole, pur richiedendo ai sistemi di ripensare la *forme scolaire* per queste ultime. Sebbene vi sia una forte crescita nell'uso dell'istruzione a distanza nell'ambito K-12, non esiste finora una disamina ampia delle applicazioni di soluzioni e modelli di DaD nelle piccole scuole del primo ciclo. Gli studi dimostrano come l'adozione delle tecnologie di rete nell'insegnamento possa favorire l'integrazione degli

---

<sup>1</sup> A Giuseppina Rita Jose Mangione si devono i paragrafi: Introduzione, 3. Il percorso formativo e la familiarizzazione con gli strumenti della community e 6. L'avvio della sperimentazione e i primi feedback migliorativi. A Michelle Pieri si devono i paragrafi: 4. La costruzione dei partenariati tra scuole e 5. La redazione dei Canevas. Ad Anna Tancredi si deve il paragrafo: 2. Docenti coinvolti e propensione iniziale al cambiamento. A Sophie Nadeau-Tremblay si deve il paragrafo: 1. Il Modello Classi in Rete. La genesi e l'avvio del percorso pilota in Italia.

studenti in contesti educativi remoti (Hannum et al., 2009) e ampliare le attività extrascolastiche (Hawkes et al., 2002; Panizzon & Pegg, 2007), ma richiede un'azione di supporto per la preparazione dell'insegnante (Mangione et al., 2016; Azano et al., 2019).

Indire, in collaborazione con il *Centre scolaire du Fleuve et des Lacs* (*Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec*), la Italian University Line (IUL), l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) e un esperto dell'Università della Valle d'Aosta, ha promosso un intervento per aiutare i docenti delle piccole scuole a sperimentare modelli innovativi volti a superare i limiti derivanti dalla lontananza (Mangione & Cannella, 2020). "Classi in rete" è un *framework* sviluppato con la collaborazione di *École éloignée en Réseau*<sup>2</sup> (Allaire et al., 2009) e basato sul modello delle *Knowledge Building Communities* (Cacciamani & Messina, 2011).

In questo lavoro viene presentato lo stato di avanzamento dell'esperienza pilota condotta nel territorio abruzzese, che ha visto numerose scuole e docenti coinvolti in un percorso di sperimentazione del modello "Classi in rete".

## **1. Il modello "Classi in Rete". La genesi e l'avvio del percorso pilota in Italia**

Il modello di lavoro "Classi in rete" trae origine dallo studio di un'iniziativa governativa del Québec denominata *École éloignée en Réseau* (ÉÉR), finalizzata a salvaguardare le piccole realtà scolastiche remote e ad assicurare un'educazione di qualità anche nei luoghi abitati più isolati e difficili da raggiungere. Il Ministero dell'Educazione del Québec ha incaricato il *Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations* (CEFRIO) di individuare una soluzione al problema della chiusura delle scuole nelle zone rurali e isolate, sfruttando le opportunità offerte dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Il modello "Classi in rete" – a cui è stato dedicato anche un "Quaderno delle Piccole Scuole"<sup>3</sup> – poggia su un "setting ibrido", vale a dire su un sistema che combina le interazioni sociali nella classe fisica con altre che, invece, avvengono online tramite specifici supporti tecnologici e attraversano ruoli, spazi e attività (Mangione & Pieri, 2019).

"Classi in rete" prevede l'uso pedagogico della DaD nella progettazione degli insegnamenti disciplinari. Il partenariato tra classi e plessi diversi, i quali si impegnano nel progettare un percorso uguale per tutti, è finalizzato a vederli coinvolti nelle stesse attività e nella gestione delle classi come se fossero una sola, adattando calendari, spazi e ruoli classicamente attribuiti al docente e gestendo parallelamente le attività che caratterizzeranno la loro pianificazione pedagogica. La gestione di due classi come una classe unica permette di sostenere quelle realtà

---

<sup>2</sup> <https://eer.qc.ca/>.

<sup>3</sup> [https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2019/11/QUADERNO\\_2\\_STRUMENTI.pdf](https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2019/11/QUADERNO_2_STRUMENTI.pdf).

in cui la carenza di personale docente e un mancato completamento dell'orario scolastico non consentono il normale svolgimento delle attività e una migliore gestione della pluriclasse (Couture et al., 2013).

Alla base di “Classi in rete” vi sono i tre principi pedagogici espressi di seguito.

1. La classe come comunità di apprendimento. Un ambiente che favorisce la collaborazione ed è caratterizzato da una dinamica di classe particolare, in quanto promuove il rispetto, il dialogo e l'aiuto reciproco. Gli intenti pedagogici, analogamente agli intenti di apprendimento degli studenti, vengono formulati apertamente e tutti, secondo le loro specifiche attitudini, contribuiscono a raggiungere l'obiettivo di apprendimento desiderato. Le attività di indagine collettiva sono incoraggiate, perché aiutano a comprendere e risolvere problematiche che il docente può ricollegare al corso di studi.
2. Insegnare per problemi. Lo studio di problematiche autentiche è il cuore dell'approccio pedagogico di “Classi in rete”. Insegnare per problemi significa coinvolgere gli allievi su problemi reali, lasciando al tempo stesso spazio alla loro creatività e consentendo loro di approfondire la comprensione individuale e collettiva dell'argomento.
3. Promuovere il dialogo tramite le tecnologie. Coinvolti nello studio di un problema reale e autentico, gli studenti vengono innanzitutto invitati a formulare domande e a esprimere idee in merito alla propria comprensione del problema e, in seguito, a migliorare tutti insieme le idee apparentemente più promettenti per meglio comprendere, o anche risolvere, il problema stesso.

Il modello, come già accennato, poggia su un “*setting* ibrido”, l'aula fisica diviene un *Atelier multitasking* con angoli, o *corner*, pensati nell'ambiente classe per accogliere attività specifiche a turnazione tra studenti in grado di consentire pluriclassi in rete, pluriclasse connessa con una classe omogenea e gruppo classe (entrambe le classi) connesso con un esperto. L'aula virtuale è caratterizzata da strumenti come il *Knowledge Forum* (KF), ambiente che permette la costruzione di discorso scritto su ramificazioni, e la videoconferenza, che favorisce il discorso orale della classe aperta e il confronto ragionato tra gli studenti.

Oggi alla rete del Québec aderiscono oltre 600 piccole scuole, che lavorano insieme, ottenendo anche risultati in termini di diminuzione del sentimento di isolamento professionale, accesso a un ambiente per l'apprendimento personalizzato e sviluppo e mobilitazione di nuove competenze professionali<sup>4</sup> (con riferimento al *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants*).

---

<sup>4</sup> *L'École éloignée en réseau: l'apprentissage des élèves. Rapport synthèse:*  
[https://www.mcgill.ca/practis/files/practis/l\\_ecole\\_eloignee\\_en\\_reseau\\_phase3\\_final\\_isbn.pdf](https://www.mcgill.ca/practis/files/practis/l_ecole_eloignee_en_reseau_phase3_final_isbn.pdf).



FIGURA 1 – LA COMUNITÀ *ÉCOLE ÉLOIGNÉE EN RÉSEAU* E LE RISORSE DISPONIBILI

Il modello ha avuto grande impatto e ha permesso a molte piccole scuole di ripensare la propria forma organizzativa e di superare situazioni molto difficili, legate a una carenza di organico e al mancato completamento dell'orario scolastico.

«L'affiliation au projet permet de briser l'isolement, d'apprendre autrement en collaborant les connaissances. Le concept lui-même est extensible, car ce n'est pas seulement en milieu rural que l'apprentissage peut souffrir d'insuffisances. Toutes les écoles du monde ayant des limites à leur essor (nombre insuffisant d'enseignants, classes à plusieurs niveaux, etc.) ont à gagner à échanger et à travailler en communauté par l'accès à l'information, l'accès à des personnes, l'accès à des ressources éducatives (activités d'apprentissage et de cours) et l'accès à des communautés d'apprentissage en réseau»<sup>5</sup>.

(Mme Thérèse Laferrière, directrice du Centre de Recherche et d'intervention sur la Réussite Scolaire – CRIRES, 2011).

La sperimentazione nel contesto italiano rappresenta un ulteriore passo verso la validazione e l'estensione applicativa e, al contempo, verso l'innovazione, o integrazione, che può derivare dalla collaborazione con le piccole scuole abruzzesi.

## 2. Docenti coinvolti e propensione iniziale al cambiamento

Il percorso sperimentale ha coinvolto 12 piccole scuole abruzzesi, selezionate dall'USR Abruzzo sulla base di alcuni parametri definiti insieme a Indire<sup>6</sup>, per un totale di 42 docenti (11 animatori digitali, 31 docenti) e 6 "osservatori" come, per esempio, alcuni dei dirigenti scolastici delle scuole coinvolte.

<sup>5</sup> <https://cursus.edu/articles/20943/lecole-eloignee-en-reseau-un-modele-transferable>.

<sup>6</sup> La partecipazione delle scuole era vincolata alla presenza per ogni scuola di una squadra costituita da almeno 2 docenti, 1 animatore digitale, almeno 1 docente competente in lingua francese, e buona dotazione di tecnologica.

La “propensione al cambiamento da parte degli insegnanti della piccola scuola” è identificata con riferimento al concetto di disponibilità al cambiamento, definito da Armenakis (1993) come correlato alle convinzioni, agli atteggiamenti e alle intenzioni dei membri dell’organizzazione rispetto alla necessità di cambiamento e alla capacità dell’organizzazione di apportare tali cambiamenti con successo. È stata utilizzata la batteria M.E.S.I. – Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti (Moè, Pazzaglia & Friso, 2010) – costruita come «ausilio da utilizzarsi nell’ambito della formazione specifica degli insegnanti» (p. 33), per raccogliere alcune informazioni generali riguardanti lo status di questi ultimi, la soddisfazione lavorativa percepita, la frequenza con cui si applicano determinate prassi e strategie di insegnamento, le emozioni positive e negative sperimentate quando si insegna e quando si pensa al proprio ruolo, la percezione di autoefficacia e di incrementalità (intesa come migliorabilità) in una serie di ambiti e situazioni di insegnamento e gestione della classe.

Il questionario M.E.S.I. è composto da 7 sezioni così articolate:

1. scheda anagrafica (ANAGR); la scheda raccoglie alcune informazioni generali riguardo allo status dell’insegnante (età, sesso, tipo di laurea, da quanti anni insegna, tipo di scuola, area disciplinare di competenza, se è di ruolo, città di residenza, città in cui si trova la scuola);
2. questionario sulla soddisfazione lavorativa (SOD), composto da 5 *item*;
3. questionario sulle prassi di insegnamento (PRASSI), composto da 25 *item*;
4. questionario sulle emozioni nell’insegnamento (EMOZ-ruolo ed EMOZ-insegno), composto da 30 *item*, ognuno dei quali è costituito da una determinata emozione che può essere positiva o negativa;
5. questionario sulle strategie di insegnamento (STRAT), composto da 30 *item*;
6. questionario di autoefficacia nell’insegnamento (AUTOEFF), composto da 24 *item*;
7. questionario sull’incrementalità (INCR), composto da 16 *item* rispetto ai quali l’insegnante è chiamato a indicare quanto ritiene migliorabile la specifica abilità con la pratica e la formazione.

Per rendere la batteria fruibile dall’ambiente online IUL è stata adattata la sezione anagrafica, mentre per renderla fruibile anche dagli insegnanti di sostegno è stata introdotta la voce “area di competenza disciplinare” e sono stati sostituiti i termini “classe/classi” con i termini “studente/studenti” nelle seguenti sezioni: prassi di insegnamento, strategie di insegnamento, autoefficacia nell’insegnamento e incrementalità. Infine, sempre nell’anagrafica, è stato rilevato anche il domicilio, se diverso dalla residenza, per registrare in modo più puntuale gli spostamenti richiesti all’insegnante, poiché costituiscono un fattore considerevole di stress.

Hanno risposto al questionario iniziale 42 docenti (85,71% donne) con età media di 50,92 anni (moda pari a 52), che insegnano per circa il 60% nella scuola primaria e per il rimanente 40% circa nella scuola secondaria di I° grado. Le materie

insegnate sono rappresentate nella Figura 2. Il gruppo ha per lo più un'anzianità di servizio superiore ai 10 anni (solo 6, pari a circa il 14%, hanno meno di 10 anni di esperienza) (Figura. 3).



FIGURA 2 – LE MATERIE INSEGNATE DAL GRUPPO DI SPERIMENTAZIONE

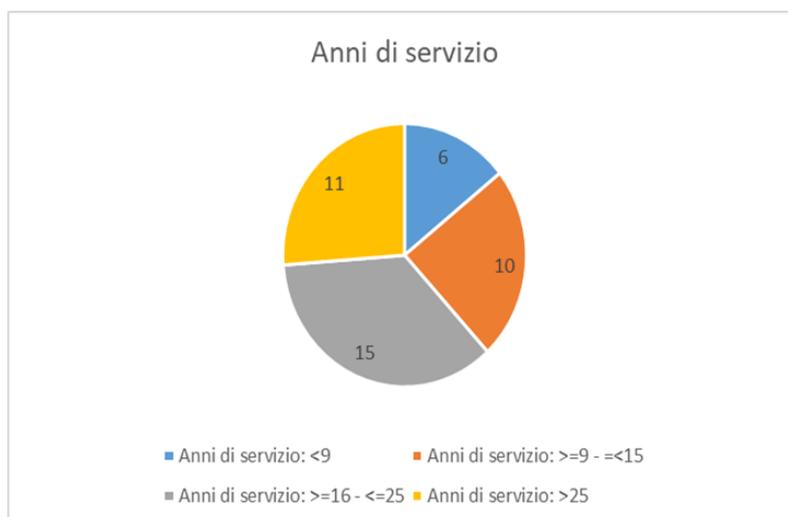


FIGURA 3 – ANNI DI SERVIZIO DEI DOCENTI COINVOLTI NEL PERCORSO SPERIMENTALE

Nell'insieme, il gruppo si mostra piuttosto soddisfatto della scelta lavorativa, con una media del gruppo pari a 5,64 e il valore prevalente (moda) pari a 7 (cfr. Figura 4).

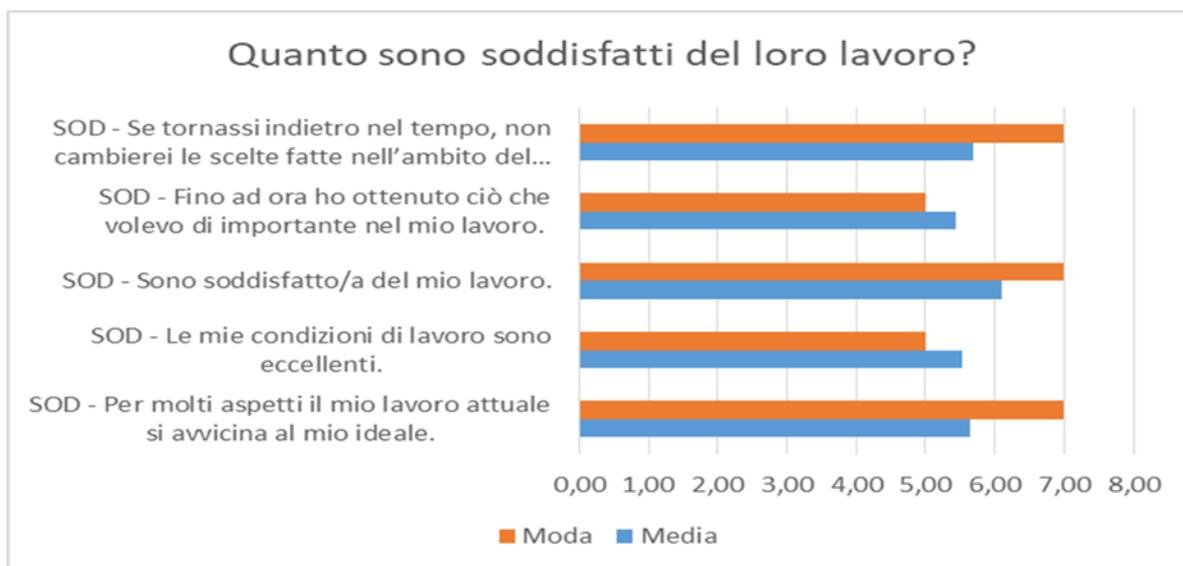


FIGURA 4 – GRADO DI SODDISFAZIONE

Il questionario sulle prassi propone un elenco di situazioni relative a diversi aspetti della realtà scolastica e rileva la frequenza con cui ogni situazione si verifica nel contesto dell'insegnante. Le situazioni proposte riguardano, per esempio, il comportamento del docente prima d'iniziare un nuovo argomento, in occasione delle verifiche o nel determinare il carico di lavoro degli studenti. La richiesta è stata quella di indicare per ogni situazione la sua frequenza su una scala Likert da 1 (quasi mai) a 5 (quasi sempre). Il gruppo ha dichiarato di usare moltissime strategie in differenti aree, con una media di 4,19 e una moda di 5.

Il questionario di rilevazione delle emozioni propone una riflessione sia sul proprio ruolo sia sui sentimenti che sono vissuti mentre si insegna. Sono state proposte *check-list* che individuano sensazioni positive e negative. Ai docenti è stato chiesto di rispondere pensando al proprio ruolo in classe, nel rapporto con i colleghi, nei confronti dell'istituzione scolastica e nel contesto di insegnamento. Per l'analisi sono state scorporate le diverse scale: ruolo insegnante positivo e negativo, contesto d'insegnamento positivo e negativo. Bisognava indicare con quale frequenza ricorre l'insieme delle emozioni elencate, su una scala Likert da 1 (quasi mai) a 5 (quasi sempre). Il gruppo docenti ha dichiarato molte emozioni positive relative al ruolo di insegnante, con una media di 4,15 e una moda di 4, mentre i sentimenti negativi hanno registrato una frequenza molto bassa, con una media di 1,53 e moda di 1. Le emozioni positive rilevate come maggiormente ricorrenti sono state arricchimento, affetto ed entusiasmo, mentre quelle negative delusione, scoraggiamento, inadeguatezza ed esasperazione. Relativamente alle emozioni connesse al contesto di insegnamento dichiarate dal gruppo, emergono molte emozioni positive, con una media di 4,20 e una moda di 5, mentre i sentimenti negativi hanno ancora una frequenza molto bassa, con una media di 1,42 e moda di 1. Le emozioni positive più frequenti sono affetto, arricchimento ed entusiasmo; quelle negative sono delusione, scoraggiamento e colpa.

La batteria inerente alle strategie d'insegnamento presenta ai docenti un elenco di strategie che possono essere utilizzate, come, per esempio, proporre sotto un profilo problematico gli argomenti da affrontare, in forma di domanda-stimolo, oppure chiedere agli alunni di leggere a voce alta dal libro di testo, richiamare agli alunni le informazioni che già possiedono su un argomento e far loro esporre le proprie idee e/o conoscenze. La richiesta è di indicare per ognuna di queste strategie la sua frequenza d'uso su una scala Likert da 1 (quasi mai) a 5 (quasi sempre). Il gruppo ha dichiarato di usare strategie che afferiscono a differenti aree con una media di 4,19 e una moda di 5.

Con riferimento alla sfera dell'autoefficacia nell'insegnamento, al docente è stato richiesto di immedesimarsi in ognuna delle situazioni presentate (come, per esempio, motivare gli studenti poco interessati, adattare la lezione alle caratteristiche della classe e migliorare la comprensione della materia in uno studente in difficoltà) e, per ciascuna, indicare in che misura si *sente in grado di far fronte*. Il grado di accordo viene articolato su una scala Likert dove 1 indica "per niente in grado" e 9 "del tutto in grado". Complessivamente, il gruppo docenti ha restituito un valore di fiducia nelle proprie capacità con una media di 7,70 e una moda di 8.

Infine, nella sezione del questionario sull'incrementalità, si chiede al docente di rispondere alla domanda "Quanto pensa che ognuna delle seguenti capacità possedute possa essere migliorata con la pratica e la formazione?". Le capacità concernono, per esempio, chiarezza nello spiegare, valutare adeguatamente la preparazione degli studenti, motivare gli studenti, tenere la disciplina in classe e implementare nuove strategie d'insegnamento. Il grado di accordo è su una scala Likert dove 1 indica "per niente migliorabile" e 9 "del tutto migliorabile". Complessivamente, il gruppo docenti si è mostrato fiducioso nella possibilità di aumentare il livello di competenza nelle specifiche aree, indicate dagli *item* con una media di 6,86 e una moda di 8.

I risultati di questa prima somministrazione evidenziano un gruppo caratterizzato da una decisa propensione al cambiamento e da un'elevata disponibilità all'apprendimento di nuove competenze. L'analisi dettagliata delle risposte evidenzia anche la presenza di alcuni soggetti meno motivati verso l'innovazione.

Al termine della sperimentazione, il questionario verrà riproposto per rilevare eventuali mutamenti negli atteggiamenti dei docenti.

### **3. Il percorso formativo e la familiarizzazione con gli strumenti della community**

Il percorso formativo, che richiama la formula dei *MOOC-Eds* (Clark, 2014; Kleiman, Wolf & Frye, 2015), è stato articolato in due fasi: la Fase 1 di formazione e la Fase 2 di sperimentazione.

La Fase 1 è caratterizzata da due macro-azioni. In un primo momento (Azione 1), il gruppo di lavoro ha pianificato una formazione laboratoriale rivolta agli animatori digitali, con l'obiettivo di fornire loro competenze e strumenti volti a supportare le squadre locali. In un secondo momento (Azione 2), il percorso ha incluso tutti i docenti, costruendo intorno a loro un intervento guidato, orientato all'azione e alla riflessione.

Durante l'Azione 1, gli 11 animatori sono stati coinvolti in un percorso laboratoriale intensivo volto a far comprendere loro, attraverso una classe virtuale predisposta nell'ambiente IUL, principi e soprattutto strumenti alla base del modello "Classi in Rete". I ricercatori Indire, insieme ai docenti ricercatori del Québec, hanno avuto cura di richiamare, attraverso gli incontri sincroni (n. 3), i materiali e gli scenari condivisi, gli elementi chiave del modello e presentare meglio alcuni casi selezionati dalla rete ÉÉR per fornire esempi o guide di cui beneficiare durante la fase di lavoro con i docenti. Inoltre, gli animatori digitali hanno avuto modo di esercitarsi in uno spazio "Palestra", con le soluzioni tecnologiche abilitanti (*Knowledge Forum* e ambiente di Videoconferenza Webex) e di confrontarsi in sincrono con gli esperti, per sviluppare quelle competenze necessarie in modo da guidare poi i gruppi classe nelle attività di progettazione e sperimentazione.

**Fase Iniziale-Avvio (AMBIENTE PALESTRA)**

- Forum di orientamento
- Virtual Kickoff Meeting

**Pratiche didattiche basate sulle tecnologie in situazioni di pluriclassi e isolamento**

Virtual Kickoff Meeting  
Venerdì, 26 Giugno 2022 11:00 (UTC)

- Quaderni delle Piccole Scuole
- Qui potete consultare la versione digitale del Quaderno:  
"Classi in Rete - Progettare lezioni condivise per la gestione di (più) classi aperte e isolate"
- Calendario attività "Laboratorio Classi in rete Abruzzo"
- Materiali di riferimento

**Fase 1 - Azione #1: formazione animatori digitali (AMBIENTE PALESTRA)**

**Accesso vincolato** Condizioni alternative per l'accesso:

- Appartenere al gruppo Animatori / Tutor
- Appartenere al gruppo Gruppo di progetto

**AMBIENTE PALESTRA**

Gli animatori digitali usufruiranno di sessioni formative sulla tecnologia (max 5 h) da utilizzare con particolare attenzione al Knowledge forum e alla soluzione di videoconferencing Cisco Webex. Gli animatori avranno il compito di seguire le proprie scuole e docenti e faranno un gruppo di regia insieme ai ricercatori Indire e al gruppo di supporto tecnologico rappresentato dalla IUL.

FIGURA 5 – LA “PALESTRA” DEGLI ANIMATORI DIGITALI

Durante l'Azione 2, con l'aiuto degli 11 animatori formati e in grado di fungere da supporto tecnologico e organizzativo per tutto il gruppo, è stato possibile avviare un percorso che ha permesso attraverso numerosi incontri in sincrono (n. 9) di analizzare il modello "Classi in rete" in ogni suo elemento caratterizzante, di comprenderne le possibili attuazioni nelle proprie scuole e, contemporaneamente, di familiarizzare con i nuovi strumenti tecnologici, con attenzione particolare al *Knowledge Forum*.

**Fase 1 - Azione #2: Azione di formazione a tutti i docenti delle scuole individuate dall'USR Abruzzo**

Una volta formati gli animatori digitali si prevede il coinvolgimento di tutti i docenti:

- un primo incontro formativo attraverso una sessione virtuale in apposito ambiente predisposto (4h). I Ricercatori Indire e insieme alle colleghe del Quebec (in collegamento) avranno cura di richiamare gli elementi chiave del modello e presentare meglio alcuni casi selezionati dalla rete EER)
- sessione di lavoro on line (12 h). I docenti coinvolti nello sviluppo delle progettazioni. Gli animatori avranno cura di favorire la costruzione dei gemellaggi tra le classi in modo da avviare la predisposizione di progettazioni congiunte disciplinari che verranno approvate dai consigli di classe. Le progettazioni saranno caricate negli appositi spazi di lavoro di gruppo creati ad hoc dagli animatori
- un secondo incontro in presenza o in virtuale (4 h) di consolidamento delle progettazioni e discussione sulla reale fattibilità

 Gemellaggio	<input type="checkbox"/>
 Bacheca avvisi per i corsisti Docenti e Animatori Digitali	
 Calendario aggiornato "Laboratorio Classi in rete Abruzzo"	<input type="checkbox"/>
 Programma Canadese	<input type="checkbox"/>
 Cartella materiali di percorso (corsisti e animatori)	<input type="checkbox"/>
 Il modello Knowledge Building	<input type="checkbox"/>
E' suggerita la visione di questo Link di particolare utilità	
 Knowledge Forum	
 Discussione prospettiva "Knowledge Building a scuola insegnare" 18 ottobre-3 novembre	<input type="checkbox"/>
 Avvio percorso formazione Gruppo docenti - Analisi del modello Classi in Rete 28 sett 11:40:00	<input type="checkbox"/>
 Secondo incontro formazione docenti 29 settembre h 16:00	<input type="checkbox"/>
 Terzo incontro formazione docenti 6 ottobre ore 16	<input type="checkbox"/>
 Quarto incontro formazione docenti 12 ottobre ore 16	<input type="checkbox"/>
 Quinto appuntamento webinar 4 novembre ore 16	<input type="checkbox"/>
 Sesto webinar per Animatori e Corsisti - 9 novembre ore 16	<input type="checkbox"/>
 Settimo webinar formazione Animatori e Corsisti 16 novembre ore 16	<input type="checkbox"/>
 Ottavo webinar 18 novembre ore 16	<input type="checkbox"/>
 Nono incontro di formazione 25 novembre ore 16	<input type="checkbox"/>
Analisi dei gruppi gemellati e presentazione del documento di progettazione finale su cui lavorare e definire la proposta iniziale	
 Consegna Canevais di progettazione	<input type="checkbox"/>
 Webinar 22 gennaio h 16:30	<input type="checkbox"/>

FIGURA 6 – L'ARCHITETTURA DEL PERCORSO FORMATIVO DELLA CLASSE ESTESA

I docenti sono stati invitati, guidati dai loro animatori, a sperimentarsi con l'ambiente di videoconferenza, e anche con il meno conosciuto *Knowledge Forum*, prendendo parte a una attività di “*Knowledge Bulding* a scuola”, in cui sono stati chiamati a leggere altre note con lo *scaffold* “I need to understand”, esaminare alcune fonti messe loro a disposizione e continuare la discussione, usando altre elaborazioni con gli scaffold, provando a impiegare anche quelli mai utilizzati. Questa attività ha permesso loro di comprendere pienamente il valore di questo strumento, consentendo loro di cimentarsi in un percorso di discussione tramite l'inserimento di note principali e risposte a queste ultime (*Build on*), per generare un raggruppamento di note collegate. I docenti si sono avvalsi di *scaffold* volti a sostenere un particolare processo di discussione su un problema (per esempio, “My theory” è utilizzato di norma per indicare che sono state elaborate delle idee e “New Information” segnala informazioni utili rispetto al problema in discussione).

L'attività era finalizzata a creare una prima dimensione comunitaria e a mettere “in situazione” i docenti, pensando a come attuare il modello nelle loro classi. Vengono di seguito riportati alcuni stralci delle riflessioni e degli elaborati dei partecipanti.

La docente Ersilia Emma Persiani scrive:

«Ho letto le note inserite dai colleghi nella prospettiva *Knowledge Building* a scuola e mi sono soffermata sul quesito posto dalla collega Annalisa Di Giuseppe (*scaffold* “I need to understand”) – *Come organizzare la rete di note in base ai diversi nuclei tematici, come è possibile differenziarli* – a cui ho risposto con una nota, utilizzando lo *scaffold* “My teory”: *Credo si possano raggruppare le note inserendo sfondi con diversi colori e dando a ogni “spazio colorato” un titolo.* Prima di rispondere al quesito della collega, nella prospettiva *Knowledge Building*,

ho provato a raggruppare note tra loro collegate, attraverso una semplice forma, dando poi un titolo. Credo che sia importante fornire un'organizzazione anche alle note elaborate dagli alunni, raggruppandole e inserendo immagini esplicative, per rendere l'ambiente strutturato e visivamente “accattivante”».

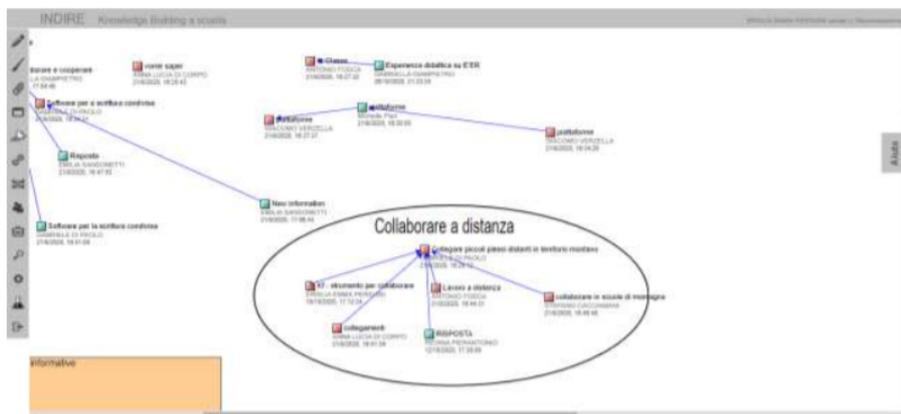


FIGURA 7 – RAGGRUPPAMENTO DI NOTE

E ancora la docente Barbara Diletti:

«Dopo aver letto le note informative sul *Knowledge Building*, ho aggiunto una mia teoria alla proposta di Elena Cicconi sul problema posto da Chiara Di Dalmazio. Ho utilizzato lo *scaffold* “New information” per inserire alcune informazioni tratte da una fonte citata.

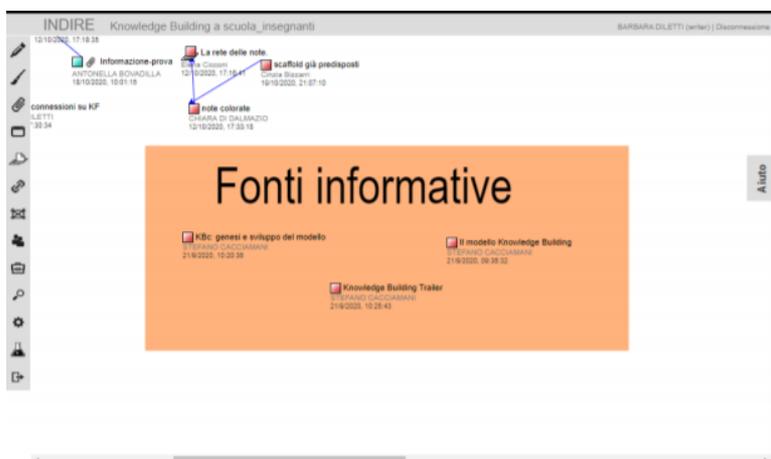


FIGURA 8 – INSERIMENTO DI NUOVE INFORMAZIONI NELLE RAMIFICAZIONI CONCETTUALI

Alla mia nota, la collega Di Dalmazio ha risposto utilizzando lo *scaffold* “The theory cannot explain”. La collega Cicconi ha elaborato ulteriormente la teoria della Di Dalmazio, utilizzando lo *scaffold* “A better theory”. A quel punto, ho pensato potesse essere utile una nota di sintesi superiore e ho tentato di scriverla utilizzando lo *scaffold* “Putting our knowledge together”».

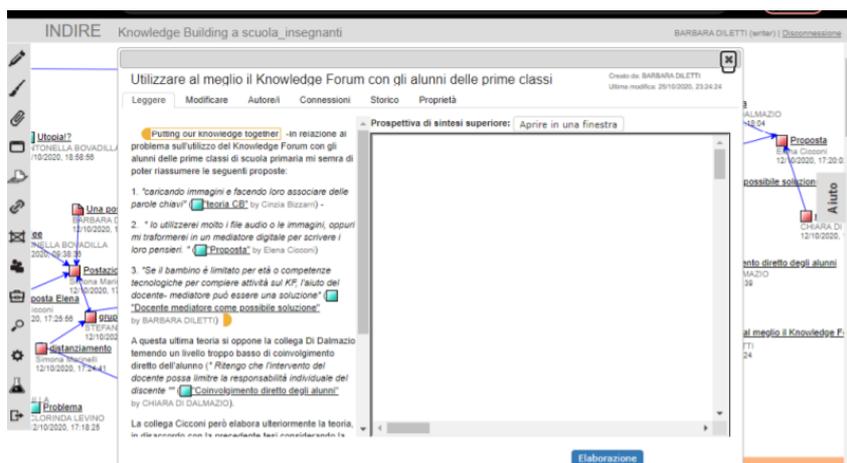


FIGURA 9 – PROSPETTIVA DI SINTESI SUPERIORE

Infine, la docente Emilia Sansonetti:

«Dopo aver letto le note informative sul *Knowledge Building*, ho aggiunto una mia teoria al problema di Simona Restauri. La collega ha proposto una sua teoria e ha risposto con una mia informazione, allegando un link.

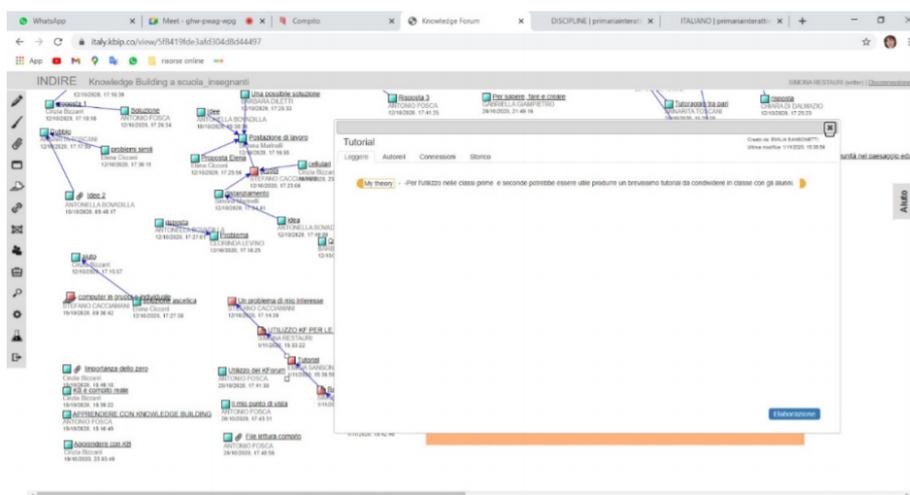


FIGURA 10 – NUOVA TEORIA

Io ho proposto una “New Information”, con un’attività *unplugged*, per far capire la funzionalità di KF ai bambini piccoli».

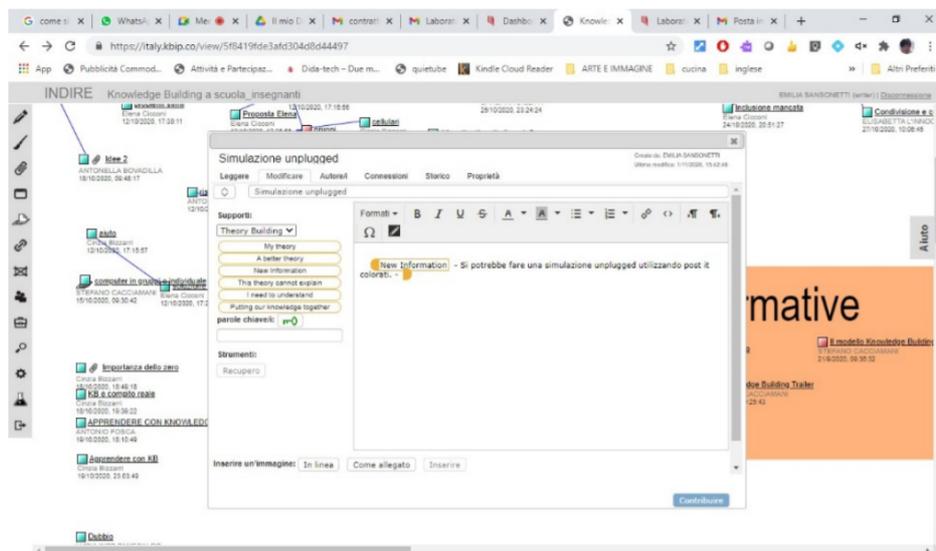


FIGURA 11 – NUOVE INFORMAZIONI E LINK AD ATTIVITÀ

L'esperienza ha rappresentato per i docenti un'utilissima esercitazione, che ha consentito loro di chiarire alcune dinamiche "tecniche" della piattaforma, ma anche di curiosare sulle dinamiche "formative" innescabili attraverso questa modalità di lavoro. Un passaggio fondamentale, dunque, in grado di permettere al gruppo delle scuole coinvolte di passare da una comunità che promuove apprendimento a una comunità che costruisce conoscenza di valore per i suoi membri (Cacciamani & Messina, 2011).

#### 4. La costruzione dei partenariati tra scuole

Le attività propedeutiche alle fasi di attuazione del percorso progettuale hanno portato i docenti a cimentarsi nella costruzione dei gemellaggi, attraverso un ambiente dedicato nella piattaforma IUL, tra due o più classi di scuole appartenenti a istituzioni scolastiche diverse e geograficamente distanti. La scelta della classe partner è il passaggio fondamentale per la costruzione di un'esperienza di "Classi in rete". Il *Jumelage*, ambiente predisposto all'interno della piattaforma IUL, richiama un angolo di lavoro in cui i docenti possono:

- aggiungere un progetto per il quale ricercano un partner, inserendo il titolo dell'esperienza, il livello scolastico a cui si rivolge, i domini disciplinari di riferimento, il numero di bambini a cui può essere indirizzato, il livello (nel caso di pluriclasse), la durata temporale, gli strumenti, a parte quelli di base (KF e videoconferenza), i contatti ed eventuali documenti di presentazione;
- prendere visione di tutte le proposte fatte dai pari, in modo da poter visualizzare quelle per loro più interessanti e contattare i docenti proponenti per poter entrare a far parte del gruppo di lavoro e iniziare a definire la squadra che realizzerà il percorso educativo insieme.

Dashboard > I miei corsi > Italiano (it) > Laboratorio Classi in rete Abruzzo > Jumelage

La mia proposta **Proposte** Candidature

[Torna alla lista delle proposte](#)

**Proposta**

Proponente: Giselda Di Iorio

Istituto scolastico: PEIC819009 - I. C. ROSCIANO PIAZZA BERLINGUER 1, ROSCIANO (PESCARA) ABRUZZO

Titolo: About our story...raccontiamo i nostri paesi

Descrizione: Il progetto intende stimolare la curiosità degli alunni attraverso la conoscenza diretta dei luoghi in cui vivono, lo studio delle radici e delle tradizioni locali. I ragazzi, sotto la guida degli insegnanti, recupereranno la propria identità culturale rendendo omaggio a tutte quelle risorse, talvolta ignorate e/o in condizione di abbandono, che rappresentano ricchezza e identità della nostra provincia vestina, sviluppando senso di appartenenza alla comunità di origine, nonché interesse costruttivo e positivo per i beni del territorio.

Attività:

- organizzazione di incontri con studiosi del territorio anche in modalità telematica (in forma di videoconferenza);
- organizzazione di uscite didattiche reali e virtuali (museo delle "Genti d'Abruzzo" di Pescara, museo "La Civitella" di Chieti);
- esplorazione di siti di interesse storico e culturale (sito archeologico di Catignano, Castelli di Nocciano e Rosciano);
- realizzazione di archivi elettronici contenenti le informazioni raccolte nello svolgimento del progetto.

Stato: Aperta

Numero massimo di candidature: 10

Classi:

- IV classe elementare
- V classe elementare

Discipline:

- STEAM (Scienze, tecnologia, ingegneria, arte e matematica integrate)
- Matematica
- Lingua, letteratura e cultura italiana

Partner: Esperti

Invia la tua candidatura [Invia](#)

FIGURA 12 – JUMELAGE

L'animatore digitale in questa fase ha lavorato come un "facilitatore locale", il quale conosce bene il valore educativo e le pratiche didattiche della propria scuola, e ha potuto indirizzare verso un partenariato tra due o più insegnanti di differenti classi e plessi. Il gemellaggio corrisponde a un vero e proprio partenariato tra classi e plessi diversi, impegnati nel progettare un percorso uguale per entrambi, che li vedrà coinvolti nelle stesse attività e nella gestione delle classi come se fossero una sola, adattando calendari, spazi e ruoli classicamente attribuiti al docente e gestendo parallelamente le attività caratterizzanti la loro pianificazione pedagogica. Gli insegnanti abruzzesi, con il supporto degli animatori digitali, hanno avuto modo di valutare le proposte e, con l'aiuto del gruppo di ricerca, sono stati facilitati nella costruzione di gruppi di scuole accomunate da un tema o da un obiettivo specifico. A oggi le scuole gemellate nell'ambito del percorso sono le seguenti:

*Gruppo 1. E quindi uscimmo a riveder le stelle.* Al gruppo afferiscono quattro docenti in servizio presso le piccole scuole dei seguenti istituti: Istituto Comprensivo "Civitella Torricella" e Istituto Comprensivo "Fontamara". Il progetto è volto a far conoscere le stelle attraverso l'interpretazione della letteratura, la storia, l'arte e la scienza. Si tratta di un percorso laboratoriale sull'universo, il paesaggio e la sua interpretazione artistica e simbolica, il significato delle stelle nella letteratura messe a confronto con la storia dell'uomo nel corso della sua vita. In sintesi, la visione dell'universo e la simbologia della vita

dell'uomo, dal punto di vista di poeti, scrittori, scienziati e pittori, dalle origini a oggi. Il percorso è inserito nelle discipline di Inglese, Geografia, Italiano, Matematica, Arte, Educazione alla cittadinanza, Scienze e tecnologia. Le classi coinvolte sono quinta primaria, seconda e terza secondaria di primo grado.

*Gruppo 2. Le piazze e i luoghi del cuore.* Al gruppo afferiscono sei docenti in servizio presso le piccole scuole dei seguenti istituti Istituto Comprensivo "Montorio Crognaleto" e Istituto Comprensivo "Isola del Gran Sasso". Il tema in questo caso risente molto del periodo pandemico e vuole restituire ai piccoli alunni il senso di appartenenza e di identità verso dei luoghi simbolo del loro territorio, scoprendo le piazze come luoghi di incontro e socializzazione, soprattutto nel passato, attraverso analisi e ricerca. Il percorso è inserito nelle discipline di Arte, Storia, Geografia, Educazione alla cittadinanza, Italiano, Scienza e tecnologia. Le classi coinvolte sono seconda, quarta e quinta primaria.

*Gruppo 3. About our story... raccontiamo i nostri Paesi.* Al gruppo afferiscono sette docenti in servizio presso le piccole scuole dei seguenti istituti: Istituto Comprensivo "Rosciano", Istituto Comprensivo "Palena-Torricella Peligna" e Istituto Comprensivo "Città Sant'Angelo". Il tema centrale di questo gruppo è quello di favorire nei piccoli la conoscenza dei beni culturali dell'area vestina, della Valle del Fino e del Parco Nazionale della Majella (versante orientale), attraverso il gemellaggio delle classi coinvolte e delle relative comunità, in collaborazione con le associazioni, gli enti locali, l'Ente Parco e le famiglie presenti sul territorio. Il percorso è inserito nelle discipline Geografia, Storia, Inglese, Arte, Educazione alla cittadinanza, Italiano, Scienza e tecnologia. Le classi coinvolte sono terza, quarta e quinta primaria e prima secondaria di primo grado.

*Gruppo 4. Storie di ordinaria (IN)DIFFERENZA.* Al gruppo afferiscono otto docenti in servizio presso le piccole scuole dei seguenti istituti: Istituto Comprensivo "Civitella – Torricella" (TE), Istituto Comprensivo "Isola del Gran Sasso – Colledara" (TE) e Istituto Comprensivo "Balsorano" (AQ). In questo caso, il tema chiave è legato al conoscere il passato e, in particolare, la Shoah, per rintracciare nel presente storie di indifferenza e differenza etica e sociale, con l'obiettivo di attivare comportamenti sociali di accoglienza verso gli altri, che contrastino l'indifferenza verso le problematiche dei più poveri e degli emarginati. Il percorso è inserito nelle seguenti discipline: Italiano, Inglese, Francese, Geografia, Storia, Arte, Matematica, Educazione alla cittadinanza, Scienza e tecnologia. Le classi coinvolte sono terza, quarta e quinta primaria e prima, seconda e terza secondaria di primo grado.

## **5. La redazione dei *Canevas***

Una volta costruiti i partenariati, le scuole sono state accompagnate dal gruppo di ricerca nell'elaborazione di un *Canevas*, uno strumento di pianificazione esecutiva delle attività didattiche, costruito per gruppi classe. Le scuole gemellate hanno lavorato per gruppi in spazi di comunità di classi in rete definendo e

restituendo il *Canevas*<sup>7</sup>, da cui si evincono gli obiettivi specifici, tutte le sessioni didattiche caratterizzanti l'esperienza, i momenti di lavoro condiviso tra le classi, gli spazi di lavoro e la distribuzione dei ruoli dei docenti.

Dashboard > I miei corsi > Laboratorio Classi in rete Abruzzo > Fase 1 - Azione #2: Azione di formazione a tutti > Consegna Canevas di progettazione > Valutazione

**Consegna Canevas di progettazione**

Azioni per la valutazione: Scegli...

Nome: Tutti A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Cognome: Tutti A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

« 1 2 3 4 5 6 »

Selezione	Immagine dell'utente	Nome / Cognome	Indirizzo email	Stato	Valutazione	Modifica	Ultima modifica (consegna)	Consegna file	Ultima modifica (valutazione)	Commenti
<input type="checkbox"/>		Elena Cicconi	elfscuola66@gmail.com	Consegnato per la valutazione 6 ore 53 min. in ritardo	Valutazione	Modifica	mercoledì, 30 dicembre 2020, 06:53	<a href="#">Canevas Storie di ordinaria (IN)d...</a> 30 dicembre 2020, 06:53 <a href="#">Canevas Storie di ordinaria (IN)d...</a> 30 dicembre 2020, 06:53		
<input type="checkbox"/>		Giovanna Falconi	giovannafalconi67@gmail.com	Nessuna consegna Consegna in ritardo da: 102 giorni 14 ore	Valutazione	Modifica				

FIGURA 13 – SPAZIO CONSEGNA *CANEVAS* IN AMBIENTE IUL

Il percorso ha previsto un momento di analisi e consolidamento delle progettazioni e una discussione sulla reale fattibilità. Il gruppo di ricerca Indire, insieme ai docenti ricercatori del Québec, ha corretto i *Canevas* pianificando un incontro virtuale di restituzione.

<sup>7</sup> <https://eer.qc.ca/developpement-professionnel/ressource/5f57d46a7df054486b46a275>.

Argomento riunione: Webinar 22 gennaio h 16:30

Numero riunione: 175 246 9952  
Data: venerdì 22 gennaio 2021  
Ora: 16:43, Ora locale (GMT +01:00)  
Organizzatore: ANDREA PAOLI

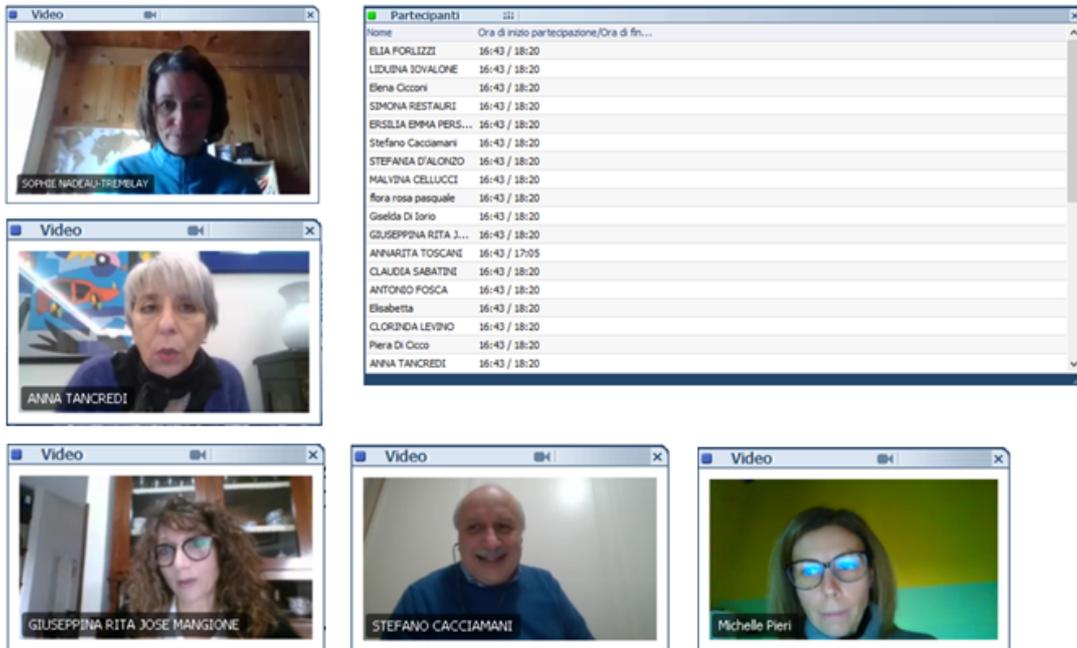


FIGURA 14 – INCONTRO VIRTUALE DI RESTITUZIONE

La sessione ha permesso di restituire ai gruppi di lavoro alcuni suggerimenti per migliorare e condividere i *Canevas* nella loro forma definitiva (Figura. 15).

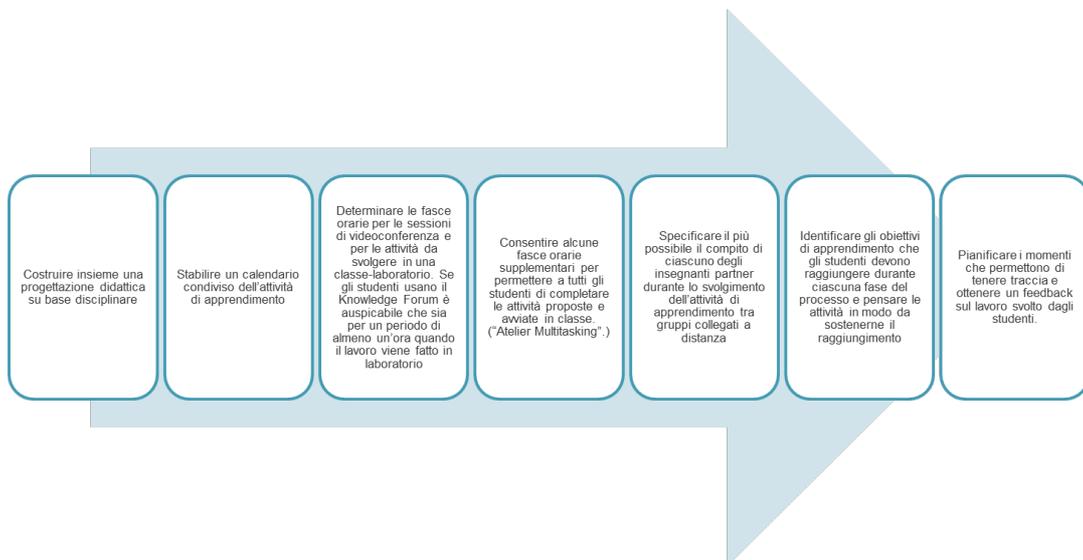


FIGURA 15 – INDICAZIONI PER LA PIANIFICAZIONE PEDAGOGICA DI "CLASSI IN RETE"

“Classi in rete” richiede il supporto di commissioni scolastiche e direzioni didattiche territoriali in grado di garantire la permanenza di alcuni requisiti di base, che permettano una corretta progettazione e l’articolazione di tempi e attività secondo l’idea di gestione aperta e leadership distribuita.

«È importante assicurarsi che gli orari degli insegnanti partner consentano loro di poter usufruire di un “tempo di progettazione” che permetta loro di incontrarsi in videoconferenza settimanalmente. Questi incontri possono essere utilizzati per la pianificazione delle attività o per lo scambio di pareri riguardo alla realizzazione della lezione condivisa».

(Philippe Van Chesteing, Danièle Besner, Manon Bruneau, docenti, *Commission scolaire des Laurentides*).

## 6. L’avvio della sperimentazione e i primi riscontri migliorativi

La sperimentazione con le classi è stata avviata nella prima settimana di marzo 2021, con la consegna dei *Canevas* definitivi a seguito delle indicazioni di miglioramento. I bambini sono stati tutti iscritti nelle classi-progetto attraverso account anonimizzati e i docenti hanno creato dei video tutorial volti alla familiarizzazione con il modello “Classi in rete” e con gli spazi di lavoro, usufruendo di alcune esperienze guida o format già realizzati in Québec, come *Ma classe en réseau-Outils pour la classe à distance*<sup>8</sup> e *Démarche d’investigation dans une communauté d’apprentissage*<sup>9</sup> e infine il tutorial *Les interactions possibles dans une communauté d’apprentissage*<sup>10</sup>, condivisi con loro dal gruppo di ricerca.

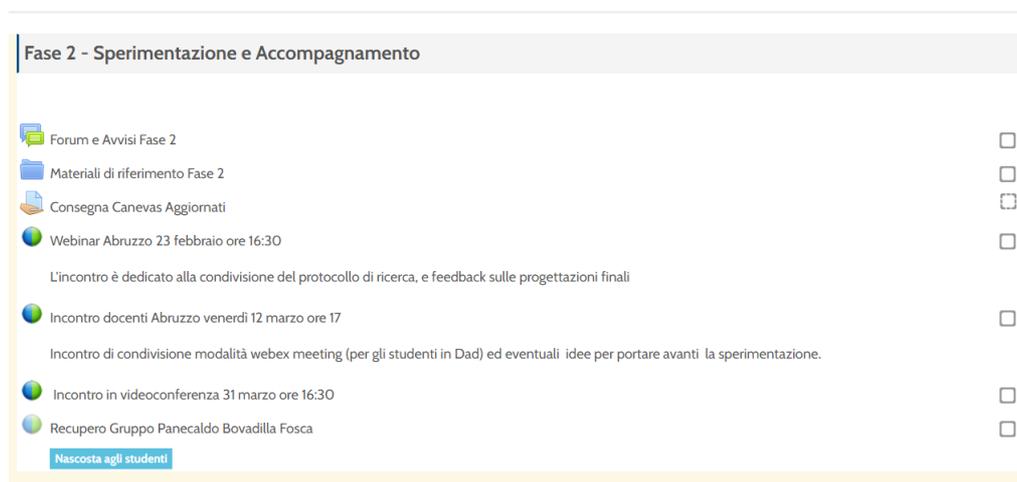


FIGURA 16 – SPAZIO DI LAVORO E CONFRONTO PREVISTO NELLA FASE 2

<sup>8</sup> <https://eer.qc.ca/developpement-professionnel/ressource/5f50e30c9609e30fc962103e>.

<sup>9</sup> <https://eer.qc.ca/developpement-professionnel/ressource/5f58e3e39ef1cc295df8dedf>.

<sup>10</sup> <https://eer.qc.ca/developpement-professionnel/ressource/5f58e4359ef1cc295df8dee0>.

Il protocollo empirico, condiviso con i gruppi sperimentali e pubblicato in piattaforma, prevede un'articolazione mensile composta da tre settimane di attività in classe, e una settimana dedicata alle riflessioni tra i docenti e alla restituzione di feedback migliorativi da parte del gruppo di ricerca. Ai gruppi di lavoro, ogni quarta settimana del mese viene chiesto di discutere attraverso un'apposita "Nota", creata nello spazio di *Knowledge Forum* dedicato ai gruppi. Tali riflessioni vengono riprese alla fine della settimana e restituite in un momento di dialogo sincrono collettivo.

Durante il primo incontro, avvenuto come da cronoprogramma alla fine di marzo 2021, a cui hanno presenziato tutti i gruppi di lavoro, sono state riprese alcune specifiche difficoltà evidenziate dai docenti, con una particolare attenzione a una nuova situazione educativa in DaD, agli opportuni accompagnamenti per i bambini più piccoli e alle strategie motivazionali da introdurre con i ragazzi più grandi.

Incontro in videoconferenza 31 marzo ore 16:30-2021... ↓

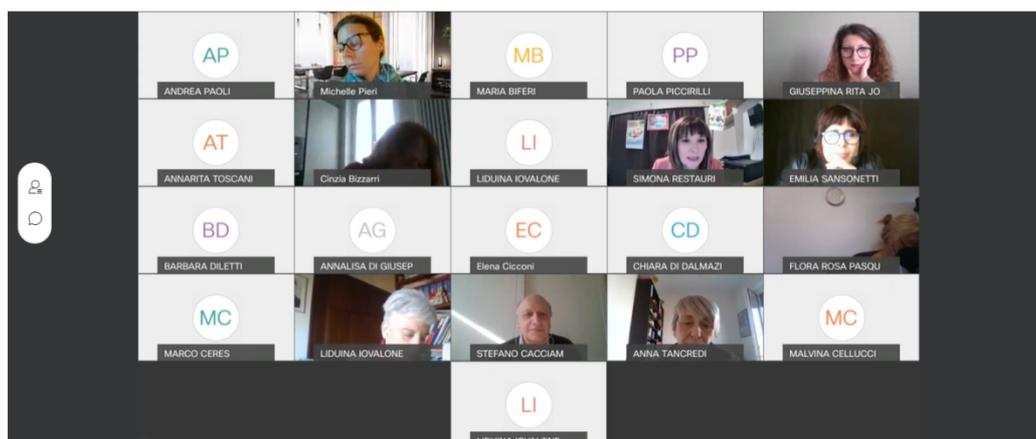


FIGURA 17 – PRIMO INCONTRO DEDICATO ALL'ANALISI E MIGLIORAMENTO DELL'ESPERIENZA

Un elemento particolarmente importante emerso dall'esperienza dei docenti è stato quello di comprendere se è possibile integrare nel *Knowledge Forum* strumenti o app in grado di facilitare i processi di lettura e scrittura per i bambini con disturbi specifici dell'apprendimento.

L'esperienza è tuttora in corso. La struttura di lavoro fornita – che è caratterizzata da una narrazione dell'attività in modo situato, guardando ciò che è accaduto in KF e nell'ambiente di videoconferenza, e da una discussione dei punti di forza e dei punti critici, nonché dalle proposte di miglioramento identificate dai docenti nella riflessione in KF – risulta ancora molto produttiva e costituisce un buon modo di lavorare, da riportare senz'altro nella costruzione del modello di lavoro di comunità di docenti. La discussione in sincrono delle criticità, meglio comprensibili grazie alla narrazione, permette al gruppo di ricerca di precisare ulteriormente e collaborativamente con gli insegnanti le ipotesi di miglioramento da implementare.

## Bibliografia

ALLAIRE, S., LAFERRIÈRE, T., GAUDREAU-T-PERRON, J., & HAMEL, C. (2009). Le développement professionnel des enseignants en contexte de mise en réseau de petites écoles rurales géographiquement distantes: au-delà de l'alphabétisation technologique. *Journal of Distance Education/Revue de l'éducation à distance*, 23(3), 25–52.

AZANO, A. P., DOWNEY, J., & BRENNER, D. (2019). Preparing pre-service teachers for rural schools. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

CACCIAMANI, S., & MESSINA, R. (2011). 8. Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 6(2), 32–54.

COUTURE, C., MONNEY, N., THÉRIAULT, P., ALLAIRE, S., & DOUCET, M. (2013). Enseigner en classe multiâge: besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3).

HANNUM, W. H., IRVIN, M. J., BANKS, J. B., & FARMER, T. W. (2009). Distance education use in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 24(3), 1–15.

HAWKES, M., HALVERSON, P., & BROCKMUELLER, B. (2002). Technology facilitation in the rural school: An analysis of options. *Journal of Research in Rural Education*, 17(3), 162–170.

MANGIONE, G. R., GARZIA, M., & PETTENATI, M. C. (2016). Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 287–306.

MANGIONE, G. R. J., & CANNELLA, G. (2020) Small school, smart schools: Distance education in remoteness conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 1–21. <https://rdcu.be/b9ooD>

MANGIONE, G. R., & PIERI, M. (2019). CLASSI IN RETE. Progettare lezioni condivise per la gestione di (pluri)classi aperte e isolate. *I Quaderni delle Piccole Scuole*, n.2, Strumenti.

[https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2019/11/QUADERNO\\_2\\_STRUMENTI.pdf](https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2019/11/QUADERNO_2_STRUMENTI.pdf)

MOÈ, A., PAZZAGLIA, F., & FRISO, G. (2010). *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Edizioni Erickson.

TYNAN, B., & O'NEILL, M. (2007). Individual perseverance: A theory of home tutors' management of schooling in isolated settings. *Distance Education*, 28(1), 95–110.

VINCENT, G., LAHIRE, B., & THIN, D. (1994) Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire In *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.  
<http://books.openedition.org/pul/9552>