

Che classe la pluriclasse! L'eterogeneità anagrafica come avventura pedagogica tra equità e creatività.

How cool are multi-age classes! Age heterogeneity as a pedagogical adventure between equity and creativity.

Valerio Ferrero, Università degli Studi di Torino.

ABSTRACT ITALIANO

L'equità come orizzonte di senso imprescindibile in educazione richiede di valorizzare le diversità abbandonando l'idea di una scuola *standard*. Qui approfondiamo l'eterogeneità anagrafica in classe focalizzandoci sulla sua valenza educativa e sui dispositivi pedagogico-organizzativi che ne enfatizzano gli aspetti di risorsa.

ENGLISH ABSTRACT

Equity as an indispensable horizon of meaning in education requires valuing diversity by abandoning the idea of a standard school. In this paper, we look at age heterogeneity in the class, emphasising its educational value and the pedagogical-organisational tools that highlight its resource aspects.

Introduzione: equità ed eterogeneità a scuola

Raggiungere un grado sempre più alto di giustizia sociale grazie all'educazione (Griffiths, 2003; Hackman, 2005) è possibile solo se sistemi scolastici e scuole assumono l'equità come orizzonte di senso irrinunciabile (Ainscow, 2020; Barrett, 2023). Tutti devono vivere un'esperienza formativa eccellente ed efficace; è cruciale ridurre gli effetti della riproduzione sociale ed evitare che organizzazione e cultura della scuola creino disuguaglianze (Kyriakides et al., 2022; Ferrero, 2023a).

La messa a terra di questo progetto richiede di abbandonare l'illusione che esista uno *standard* di scuola e un modello ideale di "buon discente". Diviene infatti cruciale rifuggire dai tentativi sempre intenzionali di omogeneità e omologazione (Burgio, 2022; Granata, 2016; Tarozzi, 2015), valorizzando l'eterogeneità senza volerla ricondurre a una *norma* inesistente e rispondendo al fabbisogno specifico di ogni alunno. Il dialogo tra differenze rappresenta il senso stesso dell'educazione (Macinai, 2020; Silva et al., 2022): occorre dar vita a contesti capacitanti che ne favoriscano l'incontro generativo. Qui ci concentriamo sull'eterogeneità anagrafica propria delle pluriclassi (1) di scuola primaria e secondaria di primo grado, con un *focus* non tanto sulle pratiche didattiche quanto piuttosto su aspetti educativi e gestionali. Quali sono i suoi aspetti di risorsa? Quali dispositivi pedagogico-organizzativi ne illuminano le potenzialità? Considerata la norma nella scuola dell'infanzia, nel primo ciclo si scontra con l'idea di scuola più diffusa, ossia le classi omogenee per età. La presenza nello stesso gruppo di alunni con età differenti, troppo

spesso considerata un fattore di ostacolo per la qualità del percorso scolastico, è invece una variabile educativa da valorizzare.

Cambiare sguardo: l'eterogeneità anagrafica da ostacolo a risorsa

La *mixité* anagrafica in classe è un tema presente nel dibattito internazionale (Carter, 2005; Howley, 2002; Saqlain, 2015). Molti studi rientrano nel filone della *rural education* (Cornish, 2009; Fargas-Malet & Bagley, 2022; Lund & Karlberg-Granlund, 2023), poiché in contesti scarsamente popolati la formazione di classi miste per età è una necessità, ma le città non sono escluse dal fenomeno (Kardaş İşler, 2022; Sims, 2008). Talvolta la disomogeneità di età è invece una precisa scelta pedagogica (Ronksley-Pavia et al., 2019), al di là delle caratteristiche abitative e territoriali del contesto in cui prende forma. Sul piano lessicale, nel primo caso si parla di *multigrade classes*, nel secondo di *multi-age classes*. Occorre comunque sempre interpretare questa eterogeneità come una variabile educativa con valore euristico, cognitivo e sociale (Cozza, 2017, 2023; Hattie, 2002).

Le famiglie spesso si avvicinano con preoccupazione alle classi miste, prevedendo percorsi di serie B e adottando strategie di evitamento (Anderson & Pavan, 1993; Cornish, 2006). Anche per la mancata condivisione delle pratiche educative adottate, temono che gli insegnanti debbano sempre differenziare le attività in base all'età e abbiano così meno tempo da dedicare agli alunni. I docenti talvolta condividono la stessa visione (Aina, 2001; Ertürk-Kara, 2018; Smit & Engeli, 2015; Stone & Burriss, 2019), interpretando l'eterogeneità anagrafica come elemento critico e peggiorativo da riportare allo *standard* dell'omogeneità tramite proposte separate per età.

In realtà, come spiega bene Rogoff (2004), la composizione delle classi secondo il criterio dell'omogeneità anagrafica ha un'origine culturale e non dipende da evidenze scientifiche.

Solo a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, negli Stati Uniti e in alcuni altri Paesi, l'età è divenuta un criterio classificatorio. [...] Con l'avvento dell'industrializzazione e l'esigenza di sistematizzare i servizi sociali, quali l'educazione e le cure mediche, l'età divenne un'unità di misura dello sviluppo e un criterio per classificare le persone. [...] Fu in questo periodo che si svilupparono [...] le scuole ordinate per età (p. 6).

Le classi suddivise per età sono di certo il modello culturale più diffuso, ma non per forza sono la soluzione più desiderabile sul piano pedagogico. Occorre aprirsi a un'interpretazione creativa della diversità anagrafica (Cornish, 2021; Jensen & Green, 1993; Lindström & Lindahl, 2011), che diviene occasione di crescita e apprendimento per gli alunni e di sviluppo professionale per i docenti, poiché comporta una riflessione sul loro *habitus*, sull'idea di scuola e di classe e su aspetti educativo-didattici (Mulryan-Kyne, 2007).

Del resto, anche la psicologia ha evidenziato gli aspetti positivi dell'eterogeneità anagrafica. Peter Gray (2012) ne enfatizza il potenziale in termini di apprendimento nella zona di sviluppo prossimale, valorizzazione dell'osservazione, lavoro sulle capacità di empatia, cura e supporto emotivo, creatività rispetto ai modi in cui si impara (2).

I più piccoli si impegnano in attività troppo complesse o pericolose da svolgere da soli o solo con altri coetanei. Imparano osservando le attività più sofisticate e dalle loro conversazioni. Ricevono un sostegno emotivo e un'attenzione maggiore rispetto a quella dei coetanei.

[...]

Interagendo con i più piccoli, i più grandi si esercitano nella *leadership* e nella cura, acquisendo l'esperienza di essere i più maturi nelle relazioni [...]. Accedono poi a una comprensione più profonda dei concetti insegnando ai più piccoli, riflettendo su ciò che sanno o non sanno. [...] Sono poi ispirati a impegnarsi in attività più creative di quanto farebbero altrimenti (pp. 185-197).

Le classi miste sono dunque foriere di preziose opportunità per lo sviluppo fisico, sociale, emotivo, cognitivo e intellettuale degli alunni (Hayes, 1999; Lloyd, 1999; Veenman, 1996). Valorizzarle deve essere un impegno che riguarda sia i docenti nella progettazione delle attività sia la dimensione istituzionale della scuola, attenta non a riportare la *mixité* anagrafica entro i confini dello *standard* dell'omogeneità ma a creare occasioni in cui si configuri come variabile educativa.

Valorizzare la *mixité* anagrafica: le pluriclassi in Italia

Il D.P.R. 81/2009 stabilisce che nel primo ciclo si formano pluriclassi se il numero di iscritti afferenti a una precisa coorte anagrafica è inferiore a 15; nelle classi miste gli alunni non sono più di 18 e meno di 8, sebbene gli uffici scolastici territoriali possano concedere deroghe. Queste soglie variano per comuni montani, piccole isole e aree geografiche abitate da minoranze linguistiche: qui il numero minimo di alunni per costituire classi omogenee è 10.

Regioni	Piccole scuole primarie con pluriclassi	Piccole scuole secondarie di I grado con pluriclassi	Totale piccole scuole con pluriclassi	Distribuzione regionale piccole scuole con pluriclassi (%)	Incidenza piccole scuole con pluriclassi per regione (%)
Piemonte	229	2	231	17,4	26,1
Calabria	128	39	167	12,6	20,1
Lombardia	121	5	126	9,5	13,6
Campania	84	10	94	7,1	9,8
Sicilia	77	13	90	6,8	10,8
Toscana	62	7	69	5,2	12,5
Veneto	63	1	64	4,8	8,4
Basilicata	45	14	59	4,5	28,1
Emilia Romagna	52	7	59	4,5	13,6
Sardegna	46	11	57	4,3	12,5
Abruzzo	43	10	53	4,0	16,0
Lazio	40	6	46	3,5	8,7
Liguria	45	1	46	3,5	15,5
Umbria	35	10	45	3,4	22,3
Marche	29	8	37	2,8	12,8
Friuli V.G.	29	1	30	2,3	12,2
Molise	21	8	29	2,2	21,6
Puglia	16	7	23	1,7	9,3
Totale complessivo	1.165	160	1.325	100,0	14,5

FIG. 1 - PLESSI CON PLURICLASSI PER ORDINE DI SCUOLA.

Come emerge dal lavoro di mappatura realizzato da INDIRE su *piccole scuole* e pluriclassi (Bartolini et al., 2023) (3), l'eterogeneità anagrafica in classe riguarda l'intera penisola (territori sia rurali sia urbani), pur con un'incidenza diversa in ogni regione (Fig. 1, 2, 3).

Regioni	Numero Pluriclassi primaria	Numero Pluriclassi secondaria di I grado	Totale
Piemonte	345	2	347
Calabria	191	39	230
Lombardia	209	5	214
Campania	131	10	141
Sicilia	113	13	126
Toscana	99	7	106
Emilia Romagna	82	7	89
Basilicata	71	14	85
Veneto	82	1	83
Abruzzo	70	10	80
Sardegna	69	11	80
Liguria	66	1	67
Lazio	59	6	65
Umbria	45	10	55
Marche	46	8	54
Friuli V.G.	46	1	47
Molise	34	8	42
Puglia	31	7	38
Totale complessivo	1.789	160	1.949

FIG. 2 - NUMERO DI PLURICLASSI PER REGIONE E ORDINE DI SCUOLA.

Regioni	Piccole scuole in comuni a alto grado di urbanizzazione (%)	Piccole scuole in comuni a medio grado di urbanizzazione (%)	Piccole scuole in comuni a basso grado di urbanizzazione (%)	Totale complessivo (%)
Abruzzo	4,7	20,6	74,8	100,0
Basilicata	5,5	6,6	87,8	100,0
Calabria	6,8	23,8	69,4	100,0
Campania	16,5	31,1	52,5	100,0
Emilia Romagna	15,2	21,6	63,1	100,0
Friuli V.G.	14,0	28,3	57,6	100,0
Lazio	14,2	31,4	54,3	100,0
Liguria	18,6	39,3	42,1	100,0
Lombardia	9,6	41,4	48,9	100,0
Marche	4,3	28,4	67,3	100,0
Molise	0,6	4,5	95,0	100,0
Piemonte	4,2	24,9	70,9	100,0
Puglia	18,8	53,4	27,8	100,0
Sardegna	5,4	17,0	77,6	100,0
Sicilia	19,1	42,3	38,6	100,0
Toscana	13,2	34,4	52,4	100,0
Umbria	18,3	29,2	52,5	100,0
Veneto	10,3	47,4	42,2	100,0
Totale complessivo	11,2	31,3	57,5	100,0

FIG. 3 - DISTRIBUZIONE DELLE PICCOLE SCUOLE IN BASE AL GRADO DI URBANIZZAZIONE DEI COMUNI (4).

Ogni istituto può usare i propri margini di autonomia per agire a livello organizzativo (Domenici & Moretti, 2011; Mulè et al., 2019) e progettare al meglio la *mixité* anagrafica. In un’ottica di equità, le singole scuole elaborano politiche educative per migliorare l’esperienza dei propri alunni (Landri, 2022) e rispondere al loro fabbisogno (Turli, 2022).

Si tratta di vedere le diverse età in classe non come un *errore* da correggere per raggiungere l’omogeneità anagrafica, ma in termini di variabile educativa da progettare. Il punto è non cedere all’idea di uguaglianza per cui occorre conformarsi al modello dominante, ma interpretare con creatività (Massa, 2000) ciò che il contesto offre: le classi miste portano a misurarsi con sfide diverse in aula e sul piano organizzativo, senza però configurarsi di per sé come elemento peggiorativo per la qualità dei percorsi formativi.

Se le pluriclassi sono spesso viste come soluzione di necessità, la riflessione pedagogica fa emergere gli aspetti di risorsa di piccoli numeri ed età diverse (Capobianco, 2020; Mangione, 2022; Mortari, 2020), viste anche le possibilità garantite dall’autonomia scolastica. La sinergia con il territorio, la progettazione del tempo scuola, l’uso efficace delle risorse professionali sono elementi fondamentali per valorizzare l’eterogeneità anagrafica e assicurare percorsi scolastici di qualità.

Fare comunità: il territorio come alleato fondamentale

La collocazione delle *piccole scuole* con pluriclassi in aree interne e luoghi con pochi abitanti rende più semplice il raccordo con il territorio, con esperienze di apprendimento vissute fuori dall’aula e a contatto con la natura (Granata, 2019). Uscire dai tradizionali confini scolastici non significa soltanto fare lezione all’aperto, ma soprattutto riconoscere la centralità del ruolo attivo degli studenti e della dimensione collaborativa dei processi formativi, oltrepassando le modalità di insegnamento più statiche e frontali (Calandra et al., 2016; Farné & Agostini, 2014): la questione riguarda tutte le classi, ma nelle pluriclassi assume una rilevanza cruciale per valorizzare la diversità d’età, sostenere un’effettiva cooperazione tra alunni e non cedere a dinamiche di separazione in gruppi omogenei senza possibilità di scambio.

Si enfatizzano così la cultura della partecipazione e la capacità degli alunni di contribuire allo sviluppo delle comunità (Cerri, 2010; Ferrero, 2022), intendendo il territorio come ecosistema educativo e formativo (Ellerani, 2020) in cui attuare la lezione del *learning by doing* propria dell’attivismo pedagogico. Occorre dunque non ragionare secondo rigide cornici disciplinari, ma avventurarsi in una didattica interdisciplinare con esperienze autentiche che rimandino ai vari campi della conoscenza (Parigi & Mangione, 2023).

In questo modo bambini e ragazzi con un differente livello di sviluppo cognitivo ed emotivo collaborano per raggiungere un fine comune (un orto con insegne bilingui che presentino i prodotti tipici della zona, l’organizzazione di eventi culturali e spettacoli, la realizzazione di opere d’arte). I diversi livelli di competenza, propri non solo delle pluriclassi, divengono così occasione sia di sviluppo prossimale sia di *peer education* senza essere letti come fattore di ostacolo.

La giornata scolastica può non essere misurata in ore!

Vivere l'eterogeneità anagrafica non come incombenza da gestire ma come risorsa pedagogica richiede un ripensamento creativo del tempo scuola (Chipa et al., 2022). Ogni istituto gode di autonomia didattica e curricolare e può impiegare il 20% del monte ore totale di ogni classe per attività e laboratori al di fuori delle materie *standard* (Mulè et al., 2019; Turli, 2022). Nella primaria, inoltre, al netto della lingua inglese e della religione, le ore destinate a ciascuna disciplina sono stabilite dalle singole istituzioni.

Progettare con creatività il tempo scuola intendendolo come variabile pedagogica (Cerini, 2004; Maviglia M., 2019) è dunque auspicabile: si tratta di ragionare sul significato dei diversi momenti della giornata scolastica, così da valorizzare da un lato le età diverse e d'altro canto ritagliarsi lo spazio comunque necessario per attività tra coetanei. Il tempo trascorso a scuola diviene così non una successione costante di discipline, ma un palinsesto organico e coerente che promuova un'idea unitaria e co-costruttiva del sapere.

Prevedere intervalli brevi ma frequenti, dedicare spazi specifici al movimento, magari all'aperto, diversificare le attività talvolta a seconda dei livelli di competenza raggiunti, prescindendo dal criterio dell'età, talaltra in base alla coorte anagrafica, agire in un'ottica di personalizzazione lasciando spazi di scelta curricolare sono soluzioni che migliorano il benessere degli studenti facilitando l'apprendimento (Ferrero, 2023b). Vedere il tempo come elemento da progettare in base al fabbisogno specifico degli alunni sostiene un'organizzazione scolastica in cui la *mixité* anagrafica non sia un ostacolo all'esecuzione di un *programma* rigido e diverso per ogni età ma una risorsa per creare occasioni di dialogo, scambio e crescita.

Insegnanti "in verticale"

La L. 107/2015 dota ogni istituto di un organico dell'autonomia, composto da posti di diritto e di potenziamento da utilizzare per elaborare un'offerta formativa aderente alle esigenze della singola popolazione scolastica (Cocconi, 2015). In presenza di *piccole scuole* con pluriclassi (ma non solo) le scelte relative all'uso delle risorse professionali sono cruciali per la qualità dell'esperienza degli studenti: occorre ripensare l'intera organizzazione della scuola per cogliere a pieno il senso dell'eterogeneità anagrafica, senza tentativi maldestri di avvicinarsi il più possibile al modello dell'omogeneità per coorti di nascita (Mangione et al., 2021; Mangione & Garzia, 2021).

La soluzione non è impiegare l'organico di potenziamento per dividere le pluriclassi in gruppi omogenei per età, bensì creare cattedre miste che consentano, anche grazie a specifiche competenze del personale (Mangione et al., 2016), esperienze di apprendimento allargate all'intero istituto e occasioni di incontro e scambio tra alunni di plessi diversi. Spesso collocate in aree interne, *piccole scuole* e pluriclassi della primaria possono giovare della presenza dei professori della secondaria che offrono uno sguardo dal proprio ambito disciplinare; allo stesso modo, gli studenti della secondaria possono usufruire dell'*expertise* più marcatamente educativa dei maestri della primaria.

Non si tratta di mere incursioni di docenti di un altro ordine di scuola, bensì di occasioni di incontro tra alunni, un *potenziamento* dell'eterogeneità anagrafica in luogo di una gestione *per sottrazione* con l'unico obiettivo di avvicinarsi al modello delle classi

omogenee per età (Maviglia D., 2020). Alcuni momenti tra coetanei sono necessari, ma sarebbe errato decidere di perdere il portato pedagogico dell'eterogeneità in termini di apprendimenti nella zona di sviluppo prossimale, creatività, empatia e *soft skills*.

Pianificare in maniera strategica il lavoro dei docenti ne sostiene lo sviluppo professionale e facilita la piena sinergia con il territorio e la progettazione creativa del tempo scuola. Costruire relazioni collegiali significative tra insegnanti e con la dirigenza è cruciale: si condividono così scelte che pongano al centro il benessere degli studenti e la valorizzazione della *mixité* anagrafica in un'ottica di equità.

Conclusioni: eterogeneità anagrafica non solo in pluriclasse

La presenza in classe di alunni con età differenti rappresenta un elemento di risorsa: rende infatti possibili innovazioni in termini educativi e metodologici, valorizzando la dimensione collaborativa del processo di apprendimento e favorendo la commistione tra *hard* e *soft skills*. Come sottolinea Granata (2019), anche grandi maestri del Novecento riconoscono la valenza pedagogica delle pluriclassi.

Viene subito alla memoria la storica pluriclasse di Barbiana, dove don Milani gestiva un gruppo di ben ventotto alunni, figli di contadini e operai, caratterizzati da età e storie famigliari diverse. L'eterogeneità del gruppo era gestibile, parola del grande pedagogo, solo grazie alla presenza di ventitré piccoli maestri che accoglievano e accompagnavano i nuovi arrivati (p. 99).

Intendere la *mixité* anagrafica come variabile educativa significa non solo agire sulla didattica in classe, ma soprattutto rivedere le prassi organizzative a livello di istituto (Mangione, Bartolini et al., 2021). L'autonomia scolastica rende la scuola snodo nevralgico del territorio, favorendo esperienze di apprendimento autentico fuori dall'aula in cui alunni di età diverse interagiscano e imparino gli uni dagli altri. Consente poi una progettazione creativa del tempo scuola e un uso efficace delle risorse professionali: entrambi questi aspetti rivestono un'importanza cruciale e richiedono un'analisi preliminare del fabbisogno della popolazione scolastica.

Agire secondo equità in contesti caratterizzati da eterogeneità anagrafica non deve dunque indurre dirigenti e docenti a ricercare la più consueta dimensione dell'omogeneità tramite stratagemmi organizzativi, ma impegnarli in una seria analisi degli elementi di risorsa presenti proprio in virtù delle età diverse, così da valorizzarli grazie alla progettazione educativa e a dispositivi pedagogico-organizzativi. In effetti, "superare la separazione dell'età e creare gruppi classe disomogenei [deve] essere un nuovo obiettivo per la scuola, per lo meno per quella dell'obbligo" (Tonucci, 2014, p. 50): in virtù di tutte le potenzialità pedagogiche che abbiamo mostrato, la *mixité* anagrafica è un elemento da progettare non solo nei contesti in cui è una necessità, ma anche in quelle situazioni in cui non è conseguenza dei piccoli numeri e rappresenta perciò una scelta intenzionale.

Note

- (1) Il termine si riferisce a classi miste per età o a classi con attività differenziate per livelli di competenza (Centi, 1966). Qui lo usiamo nella prima accezione, considerando comunque sempre la seconda.

- (2) La traduzione italiana è a cura dell'autore.
- (3) Questo lavoro nasce all'interno del [Movimento Piccole Scuole](#), che mette in rete le scuole collocate in contesti isolati e diffondere buone pratiche. Sono utilizzati i dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti (a.s. 2020/21), che non censisce Valle D'Aosta e Trentino-Alto Adige.
- (4) Non in tutte le piccole scuole sono presenti pluriclassi.

Bibliografia

- Aina, O. E. (2001). Maximizing learning in early childhood multiage classrooms: Child, teacher, and parent perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 219-224. <https://doi.org/10.1023/A:1009590724987>.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>.
- Anderson, R. H., & Pavan, B. N. (1993). *Nongradedness: Helping It to Happen*. Technomic.
- Barrett, C. A. (2023). *Social Justice in Schools. A Framework for Equity in Education*. Guilford Press.
- 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*. INDIRE.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. FrancoAngeli.
- Calandra, L. M., González Aja, T., & Vaccarelli, A. (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Pensa MultiMedia.
- Capobianco, R. (2020). L'innovazione didattica nelle pluriclassi. Un'indagine esplorativa nelle piccole scuole delle comunità montane dell'Alto casertano. *Formazione & insegnamento*, 18(1s), 155-165. https://doi.org/10.7346/-feis-XVIII-01-20_13.
- Carter, P. (2005). The modern multi-age classroom. *Educational Leadership*, 63(1), 54.
- Centi, A. (1966). *La pluriclasse nella didattica moderna*. Armando.
- Cerini, G. (2004). Il tempo scuola come variabile pedagogica. In E. Catarsi (Ed.), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?* (pp. 58-82). Edizioni del Cerro.
- Cerri, R. (Ed.) (2010). *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*. FrancoAngeli.
- Chipa, S., Mosa, E., & Orlandini, L. (Eds.) (2022). *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*. Carocci.
- Cocconi, M. (2015). Gli ingredienti necessari per la ricetta di una "buona" autonomia scolastica. *Istituzioni del federalismo: rivista di studi giuridici e politici*, 19(3), 647-675.
- Cornish, L. (2006). Parents' views of composite classes in an Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 123-142. <https://doi.org/10.1007/BF03216837>.
- Cornish, L. (2009). Teaching the world's children: Theory and practice in mixed-grade classes. In T. Lyons, J. Y. Choi, & G. McPhan (Eds.), *Improving Equity in Rural Education* (pp. 117-126). SiMMER National Center.
- Cornish, L. (2021). History, Context and Future Directions of Multigrade Education. In L. Cornish, & M.J. Taole (Eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching* (pp. 21-39). Springer.
- Cozza, B. (2017). *The Multi-Age Learning Community in Action: Creating a Caring School Environment for All Children*. Rowman & Littlefield.

- Cozza, B. (2023). An Alternative Review of Multi-age (Multi-grade) Teaching and Learning in Global Communities. In L. Ebersöhn, I. Gogolin, & C. Jonker (Eds.), *Global Perspectives on Education Research: Facing Challenges and Enabling Spaces to Support Learning* (pp. 212-233). Routledge.
- Domenici, G., & Moretti, G. (Eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Armando.
- Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. MeTis: Mondi educativi. *Temi indagini suggestioni*, 10(2), 129-145. <https://doi.org/10.30557/MT00138>.
- Ertürk-Kara, H. G. (2018). Primary and kindergarten teachers' opinions on mixed age grouping education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 279-295. <https://doi.org/10.30831/akukeg.355337>.
- Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822-844. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>.
- Farné, R., & Agostini, F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Junior.
- Ferrero, V. (2022). Costruire comunità democratiche a partire dalla scuola. Appunti pedagogici tra città educativa e dialogo filosofico di comunità. *Pedagogia e Vita Online*, 80(3), 108-112.
- Ferrero, V. (2023a). Equity and Excellence in Education: SDG 4 of the 2030 Agenda in the Italian Context. Public Education Policies and Their Impact. In M. Hamdan, M. Anshari, E. Z. H. Ali, & N. Ahmad (Eds.), *Public Policy's Role in Achieving Sustainable Development Goals* (pp. 206-235). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8903-1.ch012>.
- Ferrero, V. (2023b). Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola. *Ricerche Pedagogiche*, 57(227), 99-120.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Carocci.
- Granata, A. (2019). Ogni giorno diversi: la sfida dell'eterogeneità nella scuola primaria. In F. Zamengo, & N. Valenzano (Eds.), *Protezione e rischio nei processi educativi* (pp. 99-109). Junior.
- Gray, P. (2012). *Free to Learn. Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant and Better Students for Life*. Basic Books.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education*. Open University Press.
- Hackman, H. W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109. <https://doi.org/10.1080/10665680590935034>.
- Hattie, J. A. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449-481. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00015-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00015-6).
- Hayes, D. (1999). Organising learning in multigrade classes: a case study about a multi-task lesson. *Curriculum*, 20(2), 100-109.
- Howley, C. (2002). Small Schools. In A. Molnar (Ed.), *School Reform Proposals: The Research Evidence* (pp. 49-77). IAP.
- Jensen, M. K., & Green, V. P. (1993). The effects of multi-age grouping on young children and teacher preparation. *Early Child Development and Care*, 91(1), 25-31. <https://doi.org/10.1080/0030443930910103>.

- Kardaş İşler, N. (2022). Re-Thinking Multigrade Classrooms as an Alternative Educational Environment. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(2), 71-90. <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.442.4>.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (Eds.) (2022). *Quality and Equity in Education: Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*. Routledge.
- Landri, P. (2022). *Educational Leadership, Management, and Administration through Actor-Network Theory*. Routledge.
- Lindström, E. A., & Lindahl, E. (2011). The Effect of Mixed-Age Classes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 121-144. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.554692>.
- Lloyd, L. (1999). Multi-age classes and high ability students. *Review of educational research*, 69(2), 187-212. <https://doi.org/10.3102/00346543069002187>.
- Lund, S., & Karlberg-Granlund, G. (2023). Making Rural Areas Attractive for Teachers and Principals: Putting Rural Educational Settings on the Agenda. *Nordic Studies in Education*, 43(2), 181-196. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.3983>.
- Macinai, E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Mondadori Università.
- Mangione, G. R. J. (2022). *Analizzare le opportunità del cambiamento nelle piccole scuole*. Pensa MultiMedia.
- Mangione, G. R. J., & Garzia, M. (2021). *L'agire didattico in pluriclasse. Forme curricolari e strategie didattiche nelle piccole scuole italiane*. *QTimes*, 13(3), 219-235.
- Mangione, G. R. J., Bartolini, R., Chipa, S., De Santis, F., & Tancredi, A. (2021). *Piccole scuole in Italia: identificazione, mappatura e analisi dei territori*. INDIRE.
- Mangione, G. R. J., Cannella, G., & Rivoltella, P. C. (Eds.) (2021). *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche*. Scholé.
- Mangione, G. R. J., Garzia, M., & Pettenati, M. C. (2016). Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica. *Formazione & insegnamento*, 14(3), 287-306. https://doi.org/107346/-fei-XIV-03-16_20.
- Massa, R. (2000). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza.
- Maviglia, D. (2020). Il ruolo della professionalità docente nel processo di valorizzazione e di successo della qualità educativa e formativa nelle piccole scuole. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 98-106. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_09.
- Maviglia, M. (2019). La valenza educativa del tempo scolastico. *Rivista dell'Istruzione*, 34(1), 14-18.
- Mortari, L. (2020). La potenzialità educativa delle piccole scuole. In G. R. J. Mangione, G. Cannella, L. Parigi, & R. Bartolini (Eds.), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola* (pp. 134-144). Carocci.
- Mulè, P., De Luca, C., & Notti, A. M. (Eds.) (2019). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Armando.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and teacher education*, 23(4), 501-514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>.
- Parigi, L., & Mangione, G. R. J. (2023). La pluriclasse: credenze, difficoltà e pratiche degli insegnanti italiani. *QTimes*, 15(1/1), 415-436. https://doi.org/10.14668/QTimes_15130.

- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina.
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M., & Pendergast, D. (2019). Multiage education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5), 24-41. <https://doi.org/10.3316/ielapa.446805722616964>.
- Saqlain, N. (2015). A comprehensive look at multi-age education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 285-290. <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n2p285>.
- Silva, C., Deluigi, R., & Zaninelli, F. L. (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Junior.
- Sims, D. (2008). A strategic response to class size reduction: Combination classes and student achievement in California. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(3), 457-478. <https://doi.org/10.1002/pam.20353>.
- Smit, R., & Engeli, E. (2015). An empirical model of mixed-age teaching. *International journal of educational research*, 74, 136-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.05.004>.
- Stone, S. J., & Burriss, K. G. (2019). *Understanding multiage education*. Routledge.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- Tonucci, F. (2014). Il bambino ha cento lingue, ma gliene rubano novantanove. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 38-52). Junior.
- Turli, C. (2022). *Management e leadership educativa nella scuola. La globalizzazione educativa in crisi*. Anicia.
- Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of educational research*, 66(3), 323-340. <https://doi.org/10.3102/00346543066003323>.