I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE

Anno 2023 - Quaderno N. 5 - Studi

5
2023

La piccola scuola dell'infanzia. Un complesso gioco di costruzioni tra scuole e territorio

Alessia Rosa - INDIRE

Storie ☐
Strumenti ☐
Studi ■

Giocare con le costruzioni

PICCOLE SCUOLE
TRAME SOCIALI IN RETE

INDIRE
ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA

Autori: *Alessia Rosa – INDIRE*

Direttore della collana e referente del gruppo di ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole": *Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE*

Il Comitato tecnico Scientifico per i Quaderni delle Piccole scuole è composto da: **Cosetta Lodi**, Presidente della Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi, **Francesco Tonucci**, Ricercatore ISTC/CNR, Presidente del Comitato Nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Lodi, **Palmira Maccarini**, ha fatto parte del gruppo di lavoro della "Biblioteca di Lavoro"; **Juri Meda**, Professore Associato Università di Macerata e Segretario del Comitato nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Mario Lodi; **Franco Lorenzoni**, Maestro Casa Laboratorio Cenci, **Maria Rosaria Di Santo** Responsabile del gruppo nazionale e di progetto "Storia e Territorio" del Movimento di Cooperazione Educativa; **Barbara Balconi**, Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli studi di Milano Bicocca; **Francesca Davida Pizzigoni**, Ricercatrice presso l'INDIRE, **Laura Parigi**, Ricercatrice presso Indire, **Giuseppina Rita Jose Mangione**, Primo Ricercatore presso INDIRE - Responsabile della Struttura di Ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole" e del Movimento Nazionale delle Piccole Scuole.

Coordinamento grafico: *Giuseppe Lucchese, INDIRE*

Redazione: *Assunta Gambale, INDIRE*

Comunicazione web: *Michele Squillantini, INDIRE*

Grafica: *Paolo Curina con la collaborazione di Martina Trevisani*

Illustrazioni: *Andrea Paoli, INDIRE*

I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE • STUDI
N. 5/2023, Copyright 2023 INDIRE - MINISTERO DELL'ISTRUZIONE

ISBN 79-12-80706-35-5

Pubblicato online sul sito del Movimento delle Piccole Scuole
piccolescuole.indire.it - *febbraio 2023*

Un ruolo fondamentale nel supporto alla predisposizione degli strumenti di ricerca, nell'acquisizione e nella rielaborazione dei dati sia qualitativi che quantitativi è stato svolto dalla collega Dott.ssa Michela Bongiorno a cui va il mio più sincero ringraziamento.

Si ringraziano inoltre il Dott. Rudi Bartolini per il lavoro e la condivisione del database inerente le piccole scuole dell'infanzia, la Dott. ssa Maeca Garzia per il confronto e la riflessione sulla struttura del questionario e la Dott.ssa Giuseppina Rita Jose Mangione per il supporto costante nelle varie fasi del lavoro di ricerca.

La *Biblioteca di Lavoro* è stata un'opera editoriale unica e innovativa voluta e diretta da Mario Lodi, realizzata fra il 1971 e il 1979 da un gruppo di educatori composto da Fiorenzo Alfieri, Francesca Colombo, Tullio De Mauro, Caterina Foschi Pini, Alberto Gianola, Angelica Gianola, Roberto Lanterio, Palmira Maccarini, Luciano Manzuoli, Gioacchino Maviglia e Francesco Tonucci.
L'idea nasceva come progetto didattico alternativo al libro di testo unico. In un formato studiato attentamente per una indispensabile funzionalità, 80 volumetti fra "Documenti", "Letture" e "Guide", oltre a 68 schede, offrivano idee, spunti e strumenti operativi agli insegnanti, lasciando loro la più ampia libertà di scelta per operare secondo le esigenze della propria classe.
Una vera e propria enciclopedia delle esperienze didattiche più significative compiute in Italia. Un repertorio di consultazione dal quale insegnanti, genitori e ragazzi potevano prendere spunto per attuare, in qualsiasi situazione geografica e sociale, attività alternative alla scuola trasmissiva attraverso una metodologia articolata in strumenti per concreti e organici interventi didattici. Mario Lodi e i suoi collaboratori volevano aiutare insegnanti e famiglie a conoscere il bambino e il bambino a conoscere se stesso e gli altri.
Tutti vogliamo una scuola migliore, umana e scientificamente corretta, che parta dall'esperienza del bambino per capire il mondo in cui viviamo. La *Biblioteca di Lavoro* aiutava a farlo.

Cosetta Lodi
Presidente della Casa delle Arti e del Gioco
http://www.casadelleartiedelgioco.it

A tanti anni di distanza dall'esperienza della *Biblioteca di Lavoro*, è ancora vivo il desiderio di costruire una scuola migliore. Ma ancora oggi, e forse più di allora, è forte la resistenza della scuola trasmissiva, radicata nelle pratiche e nell'immaginario come "scuola normale". E chi, come noi di: INDIRE ha il compito di dare sostegno e visibilità alle ricerche degli insegnanti che cercano di "traghettare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli" (*Indicazioni Nazionali. Nuovi scenari*, 2017).

Gli strumenti operativi della *Biblioteca di Lavoro* ideata da Lodi, in questo, erano molto efficaci. Con il loro linguaggio semplice e chiaro, la forma essenziale, la credibilità di un lavoro di ricerca profondamente radicato nelle pratiche e nell'esperienza viva dell'insegnamento, hanno contribuito al diffondersi di modi di fare scuola attiva, inclusiva, democratica.

Più di tanti documenti programmatici, la documentazione e le tecniche didattiche raccolte in questa "enciclopedia" hanno offerto agli insegnanti strumenti per fare il cambiamento, per agire nella pratica in modo coerente ad una visione di innovazione pedagogica.

I *Quaderni delle Piccole Scuole*, suddivisi in "Storie", Strumenti" e "Studi", rendono omaggio a questa esperienza che rappresenta un esempio per dar valore e seguito alla ricerca e alla sperimentazione educativa condotta nelle scuole.

Si ringraziano gli eredi di Mario Lodi per avere autorizzato l'utilizzo e la rielaborazione del materiale tratto dall'*Opera Biblioteca di Lavoro* e Grandi & Associati che ha collaborato alla pubblicazione di questo volume.

I ricercatori del gruppo INDIRE - Piccole Scuole

http://piccolescuole.indire.it

Sommario

1. La scuola dell'infanzia struttura e orizzonti 7

   1.1. La scuola dell'infanzia in Italia 7

   1.2. Le piccole scuole dell'infanzia 10

   1.3. Le piccole scuole dell'infanzia in Italia 13

2. L'indagine sulle piccole scuole dell'infanzia in Italia 17

   2.1. Gli strumenti di rilevazione 17

   2.2. L'identikit delle insegnanti delle piccole scuole 21

   2.3. La conformazione delle piccole scuole dell'infanzia 25

3. L'organizzazione e la proposta educativa delle piccole scuole dell' infanzia 29

   3.1. La gestione dei tempi scolastici 29

   3.2. L'organizzazione degli spazi 32

   3.3. Proposte didattiche ed organizzative 36

4. Le piccole scuole dell'infanzia e il territorio 43

5. Conclusioni

1 La scuola dell'infanzia struttura e orizzonti

1.1 La scuola dell'infanzia in Italia

In Italia la scuola dell'infanzia accoglie il 92% (OECD, 2022)[1] dei bambini e delle bambine tra i tre e i cinque anni.

Sebbene non sia obbligatoria, la scuola dell'infanzia rappresenta insieme al nido, il primo step del percorso di istruzione formale che potenzialmente conduce gli studenti fino all'età adulta, ma è anche in qualche modo il primo incontro di bambini e famiglie con il sistema scolastico odierno. Come sottolineano Bandioli e Savio "Tutta la tradizione della pedagogia dell'infanzia a partire dai suoi esponenti classici (Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Montessori) intende la formazione dei bambini come sostegno alla crescita di tipo olistico, che integra gli aspetti emotivi, cognitivi e sociali dello sviluppo attraverso esperienze significative, guidate e promosse da adulti capaci di tenere conto delle peculiarità dell'età infantile, che non si riducono mai a tecniche di apprendimento di nozioni specifiche, ben che meno suddivise per materia" (2018, p.17)[2]. Di durata triennale la scuola dell'infanzia fa parte del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni (Decreto legislativo 65 del 2017). La legislazione e l'organizzazione di tale Sistema sono l'ultimo traguardo del percorso evolutivo che caratterizza questo specifico livello scolastico. Nato in risposta a istanze di tipo assistenzialistiche, il Sistema integrato 0-6, si pone oggi l'obiettivo di garantire ai cittadini più giovani, "pari opportunità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento per superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali" (D.Lgs. 65/2017). In tale affermazione risiede il cuore di una proposta che mira parallelamente a finalità educative e didattiche attraverso processi di personalizzazione complessi, in cui ogni bambino può sviluppare i propri talenti e abilità nonché alla riduzione dei condizionamenti connessi alle più diversificate povertà educative.

Le ricerche condotte finora hanno a tal riguardo dimostrato che i bambini che hanno avuto l'opportunità di vivere esperienze educative di qualità nell'ambito della scuola dell'infanzia, hanno ottenuto, nei li-

[1] OECD (2022), Education at a Glance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3197152b-en.

[2] Bondioli A. (2018), Savio D. Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6 Carrocci Roma.

velli scolastici successivi, risultati migliori dal punto di vista linguistico, cognitivo (Peisner-Feinberg et al., 2001)[3] e socio-emotivo (Mashburn J., 2008)[4]. Nel periodo prescolare, infatti il bambino può potenziare quell'insieme di prerequisiti che favoriscono il successivo sviluppo degli apprendimenti (Duncan et al., 2003; Megan et al, 2006)[5]. "I prerequisiti degli apprendimenti si riferiscono quindi a quell'insieme di competenze, spontanee e/o acquisite, che coinvolgono specifiche funzioni cognitive, intrecciate con aspetti attentivi, motori e motivazionali, conosciute per essere alla base della successiva strutturazione delle conoscenze e degli apprendimenti formali" (Bonifacci, Tobia, 2017, p.39)[6]. Non meno importanti sono poi le opportunità di sviluppo delle competenze socio-relazionali offerte dal Sistema 0-6. I bambini sviluppano le prime abilità di cui hanno bisogno per interagire e imparare dal mondo sociale attraverso i loro caregiver primari, che li aiutano a interiorizzare le regole sociali e ad adeguare il loro comportamento (Vygotsky, 1978) [7]. Successivamente all'interno delle realtà 0-6, esperiscono l'apprendimento in gruppo in specifici spazi sociali (Goodrich et al., 2015)[8] in cui lo sviluppo delle competenze va da interazioni cooperative con i coetanei fino all'abilità di confortare e aiutare i compagni (Landy, 2009)[9]. Insegnanti ed educatori forniscono l'impalcatura e stabiliscono il tono dell'ambiente sociale in cui i bambini sviluppano la loro competenza sociale dando loro la struttura, fornendo risorse, ricompense e una guida, nonché strategie per sostenere le interazioni con gli altri (Hollingsworth e Winter, 2013)[10]. La peculiarità dei processi di apprendimento nella scuola dell'infanzia è che i processi educativi emergono e si consolidano attraverso proposte ludiche, fortemente connesse all'esplorazione dello spazio limitrofo e attraverso il coinvolgimento di volta in volta di tutti i sensi dei bambini. Tale opportunità, insita nella recente tradizione della scuola dell'infanzia, acquisisce poi maggiore importanza a fronte dei risultati delle ricerche in ambito neuroscientifico che hanno evidenziato come, l'età corrispondete alla scuola dell'infanzia, sia un periodo particolarmente propizio per i processi connessi alla neuroplasticità del sistema nervoso.

La neuroplasticità può essere definita come un insieme di meccanismi e di processi attraverso i quali il sistema nervoso riorganizza la sua struttura, la sua funzione e le connessioni, fra neuroni e fra gruppi di neuroni, in risposta agli stimoli provenienti dall'ambiente

[3] Peisner-Feinberg E.S, Burchinal M.R., Clifford R.M., Culkin M.L., Howes C., Kagan S.L., Yazejian N. (2001) The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade, Child Development, September/October 2001, Volume 72, Number 5, Pages 1534–1553.

[4] Mashburn J., Pianta R.C., Hamre B.K., Downer J. T., Barbarin A., Bryant D., Burchinal M., Early D.M. (2008), Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills Andrew, Child Development, May/June 2008, Volume 79, Number 3, Pages 732 – 749 Measures of Classroom

[5] Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. Child Development, 74(5), 1454-1475. doi:10.1111/1467-8624.00617 Megan M. McClelland, Alan C. Acock, Frederick J. Morrison, The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school, Early Childhood Research Quarterly, Volume 21, Issue 4, 2006, Pages 471-490, ISSN 0885-2006, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003

[6] Bonifaci P., Serra P. (2017) Prerequisiti e scuola dell'infanzia in Bonifaci P.,Valentina T. Apprendere nella scuola dell'infanzia. Lo sviluppo dei prerequisiti. Roma, Carrocci.

esterno o dall'interno dell'organismo stesso. Le ragioni a sostegno del valore a lungo termine dell'esperienza educativa proposta all'interno della scuola dell'infanzia, così come la potenzialità dell'età considerata, sono in sintesi sostenute da ricerche multi-prospettiche, impegnate in campi di analisi differenti, che giungono però ai medesimi risultati inerenti al valore della proposta educativa 0-6. Sulla base di tale sfondo teorico "garantire l'accesso all'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) è una preoccupazione di primo piano per i decisori politici nazionali e dell'Unione europea che da anni si impegnano nell'elaborare politiche per i bambini più piccoli e per i loro genitori. Il Pilastro europeo dei diritti sociali sottolinea a tal riguardo che i bambini hanno diritto all'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità" (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019, p. 43) [11]. Dal punto di vista prettamente organizzativo, in Italia la frequenza delle scuole dell'infanzia statali è gratuita mentre sono a carico delle famiglie (e talvolta delle amministrazioni locali) le spese per il pasto, l'eventuale scuolabus, i servizi di pre-scuola o post-scuola, quando presenti, e richiesti dai genitori. L'orario di funzionamento della scuola dell'infanzia è stabilito in quaranta ore settimanali, con possibilità di estensione fino a cinquanta ore per la proposta di attività opzionali. Ogni famiglia può poi richiedere di usufruire di un tempo scuola unicamente antimeridiano di venticinque ore settimanali. Tale opzione risponde alla volontà di andare incontro alle esigenze organizzative delle famiglie e soprattutto ai ritmi dei singoli bambini. Ad esempio, tale opportunità viene talvolta usufruita dalle famiglie dei bambini più piccoli quando le scuole per scelta, o necessità, non garantiscono il riposo pomeridiano. Un altro aspetto importante per la comprensione dei dati che andremo di seguito a presentare riguarda la composizione numerica delle sezioni, che va da un numero minimo di diciotto bambini a un numero massimo di ventisei, sebbene sia possibile raggiungere la quota di ventinove allievi (art. 9, D.P.R. 81/2009). Qualora invece sia presente un alunno con "disabilità in situazione di gravità" (art.5, D.P.R. 81/2009) il numero totale della sezione non può superare i venti allievi. Le sezioni possono infine essere organizzate in modalità omogenee o eterogenee per età. In entrambi i casi la sezione non deve essere pensata come una monade isolata dato che in molte realtà scolastiche vengono organizzate, in continuità o in specifici periodi,

[7] Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

[8] Goodrich, S., Mudrick, H. and Robinson, J. (2015), «The Transition from Early Child Care to Preschool: Emerging Toddler Skills and Readiness for Group-Based Learning, Early Education and Development, 26 (7), 1035-56.

[9] Landy, S. (2009), Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children (2nd ed.), Baltimore, MD, Brookes.

[10] Hollingsworth, H.L. and Winter, M.K. (2013), «Teacher Beliefs and Practices Relating to Development in Preschool: Importance Placed on Social-Emotional Behaviours and Skills», Early Child Development and Care, 183 (12), 1758-81.

[11] Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019. Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa – Edizione 2019. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

attività a classi aperte, creando gruppi di bambini provenienti da sezioni diverse. In questo modo le docenti possono proporre attività laboratoriali progettate per età e/o piccoli gruppi e valorizzare le proprie competenze, abilità, propensioni e preferenze in relazione a specifici contenuti (lingua, tecnologie, psicomotricità e tanto altro). A tal riguardo è bene ricordare che come esplicitano le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012: "Il curricolo della scuola dell'infanzia non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche che si realizzano nella sezione e nelle intersezioni, negli spazi esterni, nei laboratori, negli ambienti di vita comune, ma si esplica in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine (l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come "base sicura" per nuove esperienze e nuove sollecitazioni". L'esperienza si configura dunque come educativa nella sua totalità ben oltre le schede e i disegni che adornano le pareti e le vetrate. Gli spazi esperienziali possono in tale prospettiva ampliarsi al di là delle mura scolastiche coinvolgendo le aree esterne delle scuole e gli spazi di prossimità. Questo breve excursus relativo agli elementi strutturali che caratterizzano la scuola dell'infanzia, lungi da voler essere in alcun modo esaustivo, è funzionale a facilitare la comprensione di come tali aspetti si declinano all'interno delle Piccola Scuola.

1.2 Le piccole scuole dell'infanzia

La denominazione "piccole scuole dell'infanzia" raggruppa tutte le realtà scolastiche costituite da una monosezione collocate per lo più, ma non unicamente, in piccoli centri e/o contesti isolati. Essendo l'intera scuola dell'infanzia costituita da una sola sezione si configura la necessità di ripensare alcune pratiche e modalità di lavoro comunemente utilizzate all'interno delle scuole dell'infanzia, quali ad esempio il lavoro a classi aperte o la turnazione per garantire specifiche routine. Non si tratta necessariamente di espedienti di ripiego quanto di una rimodulazione e una riprogettazione capace di valorizzare le risorse a disposizione, al fine di perseguire lo sviluppo di contesti educativi di qualità. La collocazione in piccoli centri non è la condizione del loro esistere, vi sono

infatti, sebbene in numero residuale, piccole scuole dell'infanzia anche all'interno di contesti urbani di medie dimensioni, spesso quale conseguenza del calo demografico avvenuto negli ultimi anni. Sebbene la struttura di funzionamento e organizzativa sia definita a livello centrale vi sono margini di autonomia che permettono alle realtà scolastiche di rispondere al meglio alle esigenze del territorio e dell'utenza, cogliendo in tempi ridotti quelle modifiche socioculturali che chiedono risposte efficaci e immediate. Il rapporto tra scuola e territorio è oggetto di attenzione e ricerca pedagogica (Mangione, Chipa, Cannella, 2022)[12] in quanto importante valore aggiunto dell'esperienza formativa e diviene ancora più interessante nei contesti, quelli delle Piccole Scuole, in cui tale rapporto trova potenzialmente maggiori margini di azione.

Sulla base di tale orizzonte di senso si colloca la prima ragione che ha condotto il gruppo di ricerca Indire "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole" a porre la propria attenzione sulle Piccola Scuola dell'Infanzia. La successiva analisi della letteratura sul tema ha fatto emergere una realtà scolastica scarsamente esplorata, in cui risulta funzionale il lavoro di ricerca. Sebbene attraverso l'analisi della letteratura internazionale non sia stato possibile individuare un corrispettivo della Piccola Scuola dell'Infanzia come sopra descritta, ossia come scuola costituita da un'unica sezione, è comunque stato possibile evidenziare alcuni elementi di analisi e riflessione che accomunano le esperienze autoctone e internazionali (Johnson, 2021)[13]. Tra gli aspetti più citati come peculiari in letteratura vi è il rapporto tra scuola e famiglia. In molte esperienze si rileva la costituzione di un rapporto di comunicazione e/o collaborazione molto stretto tra docenti e, non ed insegnanti implementato dalla possibilità di organizzare molteplici occasioni di incontro e confronto (formali e non). Il progetto educativo e didattico elaborato dalla scuola può così essere condiviso al di là dei canali più tradizionali e formali. Parallelamente attraverso la costituzione di un rapporto dialogico e continuativo, genitori e insegnanti sono facilitati nel fornire reciprocamente feedback e riscontri puntuali, funzionali a migliorare la comprensione dei bisogni individuali di apprendimento dei bambini, e a una maggior comprensione delle proposte didattiche elaborate dalla scuola (DeYoung, 1991; McREL, 1990)[14]. Sulla base di un'etica di sostegno reciproco e condivisa (Stern, 1994)[15] vi sono poi diverse esperienze di fattivo supporto delle proposte educative elaborate

[12] Mangione G.R.J, Chipa S. e Cannella G. (2022) "Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi ter-ritoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle Piccole Scuole" In (Di Pace, Fornasari, De Angelis) Il Post Digitale. Società, Culture, Didattica (pp. 171-205) Milano: Franco Angeli.

[13] Johnson A, Kuhfeld M, Soland J. The Forgotten 20%: Achievement and Growth in Rural Schools Across the Nation. AERA Open. January 2021. doi:10.1177/2332858-4211052046.

[14] DeYoung, A. J. (Ed.). (1991). Rural education: Issues and practices. New York: Garland. McREL Mid-continent Regional Educational Laboratory. (1990). Rural schools and education reform: They may be closer than you think. The Rural Report.[15] De Piccoli, N. (1993).Disagio. In AA. VV., *Il lavoro di strada. Prevenzione del disagio, delle dipendenze, dell'AIDS.* Torino: Edizioni Gruppo Abele.

[15] Stern, J. (Ed.). (1994). The condition of education in rural schools. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

dalla scuola, attraverso la messa a disposizione di tempo e conoscenza da parte della comunità. Le attività commerciali locali ad esempio possono essere visitate, e i genitori mettono a disposizione dei bambini competenze e professionalità. Secondo il lavoro di ricerca di Arnold et al., tale rapporto richiede alle insegnanti una continua ricerca di equilibrio tra risorse, opportunità di sostegno e finalità didattiche e educative (2005)[16]. Anche i locali della scuola in molte occasioni sono oggetto di cura da parte della comunità locale che in alcuni casi usufruisce di questi stessi spazi al di fuori del tempo scolastico. Qualora invece taluni ambienti scolastici non siano adeguati a specifiche attività o iniziative didattiche gli spazi limitrofi (pubblici o privati) vengono messi a disposizione delle docenti. La scuola diviene così un ambiente di confronto e di crescita per l'intera comunità, nonché di co-costruzione di un'identità collettiva, coerente e chiaramente definita, che ha ripercussioni anche sui processi di insegnamento e apprendimento efficace (Lee et al., 1993; Louis & Kruse, 1995)[17].

Il ruolo sociale ed educativo della piccola scuola diviene poi ancor più centrale quando è collocata in territori in cui vi è carenza di proposte integrative. Nelle comunità più grandi spesso la scuola è affiancata da una moltitudine di proposte ricreative strutturate quali: ludoteche, palestre con corsi di psicomotricità, biblioteche con sezioni per i più piccoli e così via. Nelle realtà territoriali in cui non sono presenti tali opzioni, la scuola dell'infanzia diviene un vero e proprio centro nevralgico, soprattutto in risposta ai bisogni dei bambini provenienti da contesti di povertà educativa ai quali fornisce gli strumenti funzionali a colmare possibili situazioni di svantaggio all'inizio della scuola primaria (McClelland et al., 2006; Azano & Biddle, 2019)[18]. Quello che è un elemento di distinzione di molte Piccole Scuole, ossia lo stretto rapporto con il territorio, rappresenta una condizione al posto di un elemento di complessità per la ricerca sul tema in quanto conduce inevitabilmente a una grande disomogeneità delle esperienze. Ciò rende complessi gli studi finalizzati al confronto su larga scala soprattutto quando si intende analizzare i dati in termini di ricaduta degli apprendimenti o dell'offerta scolastica (Greenough & Nelson, 2015)[19]. Inoltre, in alcuni Paesi la proposta formativa delle piccole scuole dell'infanzia è strutturalmente differente rispetto alle scuole urbane, ad esempio per quanto concerne i tempi di frequenza, le opportuni-

[16] Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B., Dean, C. B. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a difference for future research. Journal of Research in Rural Education, 20(6). http://www.umaine.edu/jrre/20-6.pdf.

[17] Lee, V., Bryk, A., Smith, 1. (1993). The organization of effective secondary schools. Review of Research in Education, 19, 171–267. https://doi.org/ 10.2307/1167343. Louis, K. S., Kruse, S. D. (1995). Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools. Corwin Press.

[18] McClelland, M.M., Acock, A.C., & Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. Early Childhood Research Quarterly, 21, 471-490. Azano, A. P., & Biddle, C. (2019). Disrupting di-chotomous traps and rethinking problem formation for rural education. The Rural Educator, 40(2), 4-1.

[19] Greenough, R., Nelson, S. R. (2015) Recognizing the variety of rural schools. Peabody Journal of Education, 90(2), 322–332. https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022393.

[20] Hannaway D., Marais P., Govender P. & Meier C. (2018): Growing Early Childhood Education Teachers in Rural Areas, Africa Education Review, DOI: 10.1080/18146627.2018.1445974.

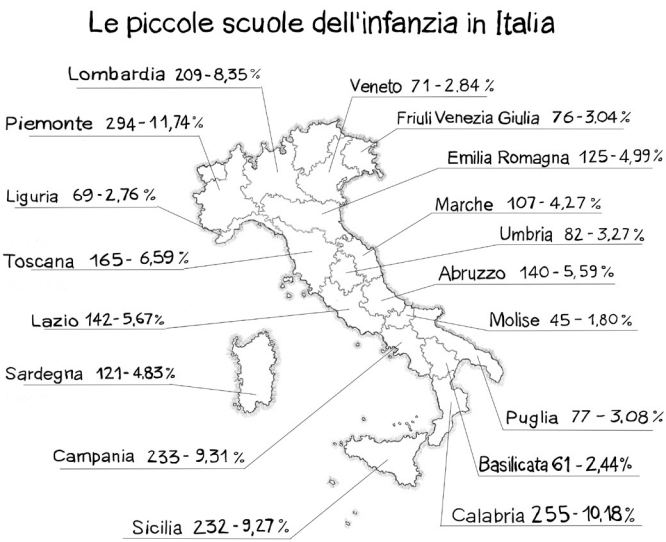
tà offerte e il reclutamento dei docenti (Hannaway, et al, 2018)[20] in questi casi è quindi impossibile qualunque tipo di confronto. Nel caso italiano la Piccola Scuola dell'Infanzia non è una scuola altra ma più semplicemente "il risultato di una scuola aperta al territorio capace di interagire con esso in una prospettiva di continuità educativa che pone al centro il bambino e ne agevola il *transfert* di competenze, creando un percorso in cui i confini tra gli spazi del dentro e del fuori la scuola si dilatano sino a compenetrarsi, mentre le figure educative di riferimento sono alla continua ricerca di alleanze e opportunità di collaborazione" (Rosa, 2023, p. 468)[21].

1.3 Le piccole scuole dell'infanzia in Italia

Il numero delle piccole scuole dell'infanzia presenti sul territorio italiano dà conto di una realtà di non scarsa rilevanza dato che nell'anno scolastico 2020/2021 le piccole scuole dell'infanzia statali erano 2.504, alle quali si dovrebbero aggiungere le piccole scuole dell'infanzia comunali, paritarie e quelle private, di cui purtroppo non si dispone di un censimento aggiornato.

L'immagine mostra la distribuzione delle piccole scuole dell'infanzia in Italia rispetto al numero totale delle stesse (2.504) e consente di individuare le Regioni che ospitano una maggior concentrazione di piccole scuole dell'infanzia, ossia: il Piemonte (11,74%), la Calabria (10,18%), la Sicilia (9,27%) e la Lombardia (8,35%).

[21] Rosa A. (2023), La Piccola Scuola dell'Infanzia Santa Rita: dalle routine all'uso degli spazi pp.463-488 in Chipa S., Greco S., Mangione G.R.J., Orlandini L. Rosa A. La scuola di prossimità



Piccole scuole dell'infanzia sul territorio italiano A.S. 2020/2021

Per meglio comprendere la rilevanza numerica delle Piccole Scuole rispetto ai singoli territori è utile confrontarle rispetto al totale delle scuole dell'infanzia presenti in ogni singola regione.

Così facendo possiamo rilevare come in Molise le piccole scuole dell'infanzia siano addirittura il 38% delle scuole presenti nella regione, mentre in Calabria e Abruzzo sono il 31%.

Nel complesso è interessante sottolineare che in 8 Regioni italiane la percentuale di Piccole Scuole rispetto al numero totale supera il 25% quindi almeno una scuola ogni quattro è una piccola scuola.

Solo in un caso, la Puglia, la percentuale relativa alle piccole scuole dell'infanzia è inferiore al 10%.

Un altro dato interessante riguarda la "grandezza delle scuole" in relazione al numero medio di bambini iscritti. Il Molise ha le scuole più piccole mentre la Lombardia le scuole più numerose.

Regione	Numero di scuole dell' infanzia presenti	Numero di Piccole Scuole dell' infanzia	Percentuale Piccole Scuole	Numerosità media di alunni nelle Piccole Scuole	Numerosità media di alunni nelle scuole dell' infanzia
Abruzzo	454	140	31%	19	74
Basilicata	207	61	29%	16	64
Calabria	827	255	31%	17	57
Campania	1533	233	15%	16	79
Emilia Romagna	728	125	17%	18	75
Friuli Venezia Giulia	297	76	26%	17	58
Lazio	1042	142	14%	19	81
Liguria	313	69	22%	20	69
Lombardia	1328	209	16%	21	88
Marche	487	107	22%	18	71
Molise	117	45	38%	14	63
Piemonte	1098	294	27%	19	69
Puglia	948	77	8%	18	84
Sardegna	483	121	25%	17	59
Sicilia	1503	232	15%	17	72
Toscana	925	165	18%	18	73
Umbria	312	82	26%	20	62
Veneto	603	71	12%	20	71

Le scuole dell'infanzia: un confronto numerico in ambito regionale

2. L'indagine sulle piccole scuole dell'infanzia in Italia

2.1 Gli strumenti di rilevazione

La letteratura sul tema e i dati relativi alla numerosità delle scuole dell'infanzia in Italia ha condotto il gruppo di ricerca Indire afferente alla struttura "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole" coordinata dalla Prima Ricercatrice Jose Mangione a progettare e realizzare un'indagine tesa a comprendere le realtà delle piccole scuole dell'infanzia presenti sul territorio, raccogliendo informazioni e testimonianze da parte delle docenti che vi lavorano.

Consapevoli che la Piccola Scuola dell'Infanzia, come sopra esplicitato, non è una scuola parallela rispetto alle scuole dell'infanzia, la finalità più ampia dell'indagine è stata quella di comprendere le modalità organizzative e didattiche che caratterizzano il lavoro nelle scuole composte da un'unica sezione al fine di garantire la qualità della proposta educativa auspicata.

Il concetto di qualità coinvolge una pluralità di dimensioni all'interno di una rete di interconnessioni composte da: strutture, organizzazioni del servizio, tempi, spazi, materiali, relazioni, metodologie, strumenti di osservazione e documentazione, gruppi di lavoro e formazione, famiglie e territorio.

Per tale ragione sono stati indagati aspetti differenti, in primo luogo attraverso la predisposizione di un questionario teso ad acquisire informazioni in relazione a sei macroaree:

1. la configurazione del corpo docenti;
2. la struttura delle piccole scuole dell'infanzia;
3. la gestione dei tempi scolastici;
4. l'organizzazione degli spazi;
5. la definizione di alcune proposte didattiche;
6. il rapporto tra piccole scuole dell'infanzia e territorio.

Il questionario è composto da domande di scelta, domande di scelta con possibilità di barrare più caselle e domande di scelta con alternativa di risposta aperta (Trinchero, 2002)[22].

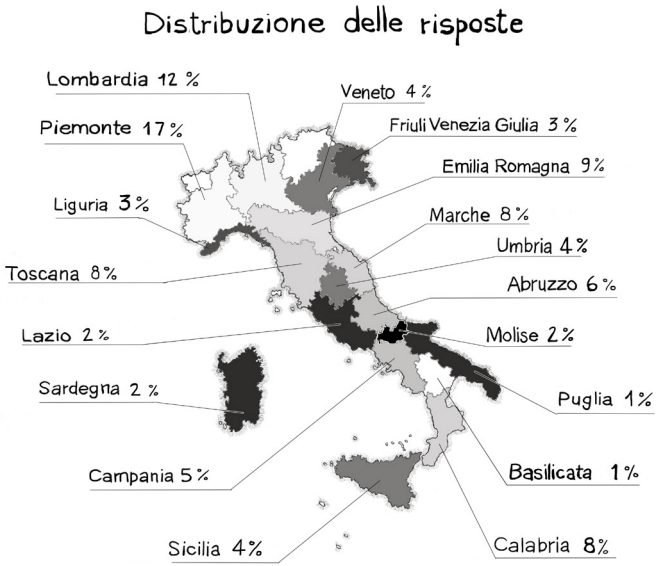
La prima stesura del questionario è stata sottoposta alla valutazione di alcune docenti che lavorano in piccole scuole dell'infanzia con l'intento di vagliare la comprensibilità dei quesiti e l'adeguatezza al contesto degli stessi. Apportate le modifiche indicate dal gruppo di docenti, il questionario è stato inviato a tutti i Dirigenti delle piccole scuole dell'infanzia e l'iniziativa è stata condivisa attraverso i mezzi di comunicazione di Indire (sito istituzionale, pagina Facebook e Instagram). La compilazione del questionario è stata richiesta ai soli referenti delle scuole quali portavoce della realtà di appartenenza. Naturalmente si è auspicata una fase di confronto con il/la collega della sezione prima di procedere alla compilazione.

Tale richiesta di compilazione può apparire limitante rispetto alla prima macroarea di interesse della ricerca, cioè la configurazione del corpo docenti delle piccole scuole dell'infanzia poiché in questo modo è stato possibile raccogliere solo il 50% (essendo almeno 2 le insegnanti per ogni scuola) del background formativo ed esperienziale delle insegnanti delle scuole coinvolte nell'indagine. Tra le opzioni vagliate si è pensato a una doppia compilazione o alla definizione di uno strumento in cui la prima parte chiedesse le stesse informazioni per entrambe le docenti. Tali opzioni sebbene risolutive rispetto alla questione considerata avrebbero a loro volta comportato una più complessa fase di compilazione con il rischio di una diminuzione delle adesioni.

Si è quindi preferito sacrificare parte delle informazioni raccolte in relazione a questo primo aspetto.

Al questionario hanno risposto 497 scuole (il 20% delle Piccole Scuole presenti sul territorio italiano) le ragioni in cui sono stati compilati il maggior numero di questionari sono: Piemonte, Lombardia ed Emilia-Romagna. Considerando invece la proporzione tra il numero di scuole che hanno aderito al questionario in ogni singola regione e il numero di Piccole Scuole dell'Infanzia presenti nella stessa area geografica risulta che maggior interesse per l'iniziativa è stato riscontrato dalle seguenti regioni: Emilia-Romagna (38%), Marche (36%) e Veneto (30%).

[22] Trinchero R., Manuale di ricerca educativa. Milano Franco Angeli, 2002



Distribuzione delle risposte raccolte rispetto al numero totale di questionari raccolti

Regione di appartenenza	Numero di Piccole Scuole rispondenti	Numero di Piccole Scuole dell' infanzia	Percentuale di risposte
Abruzzo	29	140	21 %
Basilicata	3	61	5 %
Calabria	40	255	16 %
Campania	26	233	11 %
Emilia Romagna	47	125	38 %
Friuli Venezia Giulia	14	76	18 %
Lazio	11	142	8 %
Liguria	15	69	22 %
Lombardia	60	209	29 %
Marche	39	107	36 %
Molise	9	45	20 %
Piemonte	85	294	29 %
Puglia	6	77	8 %
Sardegna	12	121	10 %
Sicilia	21	232	9 %
Toscana	38	165	23 %
Umbria	21	82	26 %
Veneto	21	71	30 %

Proporzione tra il numero di scuole che hanno aderito al questionario e il numero di piccole scuole dell'infanzia presenti in ogni Regione

Per facilitare l'interpretazione dei dati raccolti sono state predisposte e realizzate 10 interviste ad insegnanti che lavorano nelle piccole scuole dell'infanzia. Per individuare tale gruppo di docenti a conclusione del questionario è stata inserita una domanda tesa a raccogliere la disponibilità a partecipare ad una seconda fase di approfondimento della ricerca. Tra coloro che hanno aderito a tale proposta sono stati estratti casualmente i nomi di 10 insegnanti che sono stati contatti ed hanno rinnovato la disponibilità.

Le docenti che hanno aderito a questa seconda fase sono:

- la maestra Elena Corelli della Scuola dell'infanzia San Sebastiano, Fossano (CN);

- la maestra Sonia Mignacca della Scuola dell'infanzia di Collevecchio (RI);
- la maestra Giuse Munafò della Scuola dell'infanzia Piccole Onde Livorno (LI);
- la maestra Roberta Fabbrini della Scuola dell'infanzia di Giano dell'Umbria (PG);
- la maestra Giorgia Barbuti della Scuola dell'infanzia di Pellegrino Parmense (PR);
- la maestra Angelica Cavallaro della Scuola dell'infanzia G. Zanella di Zovencedo (VI);
- la maestra Cristina Squillari della Scuola dell'infanzia CAI di Campomorone (GE);
- la maestra Giovanna Manzo della Scuola dell'infanzia di Antignano (AT);
- la maestra Serena Nista della Scuola dell'infanzia di San Terenzo Monti,(MS);
- la maestra Romina Copetti della Scuola dell'infanzia Avasinis - Non ti scordar di me di Grisulute Avasinis Trasaghis (UD).

Le interviste semi strutturate hanno indagato le 6 aree che compongono il questionario con l'intento di approfondire, contestualizzare e comprendere meglio i dati quantitativi raccolti. In relazione a ciò i dati verranno dunque presentati e commentati anche attraverso stralci delle interviste delle docenti.

2.2 L'identikit delle insegnanti delle piccole scuole dell'infanzia

Attraverso la prima sezione del questionario (la configurazione del corpo insegnante) si è tentato di definire una sorta di identikit delle docenti rispondenti. È importante definire, seppure sinteticamente, il background esperienziale di chi ha risposto al questionario perché consente di delineare il contesto professionale in cui le proposte didattiche e organizzative si strutturano.

Per quanto concerne il titolo di studio il 68,2% delle rispondenti è in possesso del diploma di scuola secondaria mentre il restante 31,8% possiede un titolo di studio universitario o postuniversitario e più spe-

cificatamente il 26,8% è laureato, il 4% è in possesso di un dottorato di ricerca e l'1% di un master.

Il 65% dei partecipanti non lavora da sempre in una Piccola Scuola dell'Infanzia e ha avuto in passato esperienze differenti insegnando in scuole più grandi o quanto meno non organizzate in monosezioni.

Questo dato è interessante in quanto dà conto delle molteplicità di esperienze acquisite all'interno di contesti differenti, che arricchiscono il bagaglio professionale delle maestre coinvolte nell'indagine.

È anche ipotizzabile che, in alcuni casi, a seguito di eventi socio-demografici differenti (riduzione della natalità, spopolamento dei piccoli centri, migrazioni interne o esterne) la scuola in cui i rispondenti lavorano abbia ridimensionato progressivamente il numero di sezioni sino ad arrivare alla monosezione. In questi casi non vi sarebbe stato un passaggio di scuola da parte del singolo, ma una modifica strutturale in cui il corpo docente ha partecipato attivamente riadattando modalità di gestione e lavoro.

Attraverso le interviste abbiamo però raccolto anche un'esperienza diametralmente opposta, legata all'esperienza della docente Giorgia Barbuti, che ci ha raccontato: "*In precedenza ho lavorato in un'altra scuola che è partita come piccola scuola con una solo sezione e nel corso degli anni si è ampliata diventando non una grandissima scuola ma diciamo una scuola di due/tre sezioni in campagna*".

Una percentuale comunque rilevante di docenti, pari al 35%, dichiara di insegnare da sempre in una scuola dell'infanzia monosezione.

I questionari sono stati compilati dalle docenti referenti delle Piccole Scuole dell'Infanzia che sono di ruolo, attraverso le interviste è stato però sottolineato come in alcune realtà, magari complesse da raggiungere, le docenti cambiano di anno in anno come afferma la maestra Romina Copetti "*Quando la valle è un po' più difficile da raggiungere …* [talvolta possono esservi] *difficoltà nel mantenere docenti con continuità perché magari prendono la supplenza per un anno, però dopo non ritornano*" (Ins. Romina Copetti).

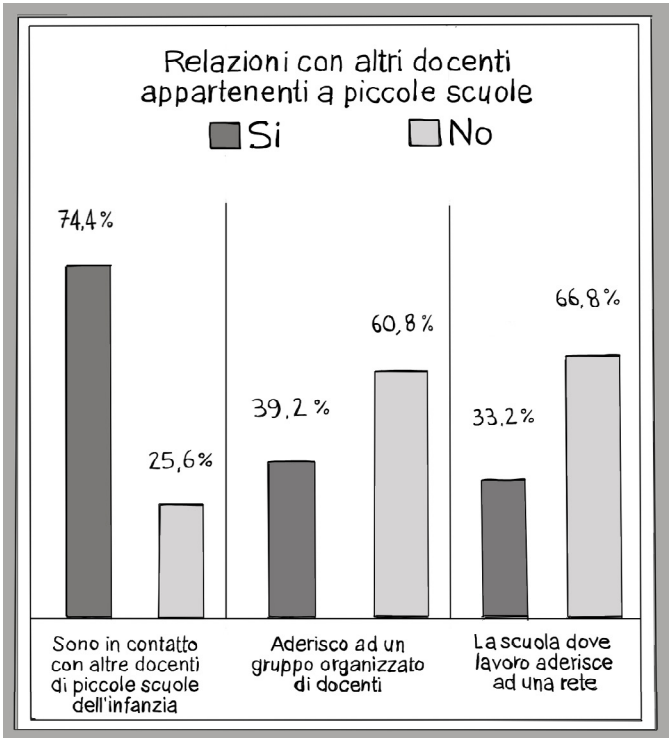
L'identikit delle insegnanti delle piccole scuole dell'infanzia

Solo il 18,3% dei rispondenti sostiene di lavorare in una Piccola Scuola dell'Infanzia per scelta propria, una percentuale più ridotta (10,7%) di insegnanti dichiara di lavorare in una Piccola Scuola dell'Infanzia per scelta del Dirigente scolastico e il 71% dei docenti ha iniziato a lavorarvi per ragioni legate al caso.

Un dato che non è stato approfondito ma che riteniamo interessante riguarda la logica in base a cui i Dirigenti scolastici propongono l'attività in una Piccola Scuola dell'Infanzia a una docente (ad esempio potrebbero individuarsi logiche organizzative di turnazione, per anzianità di servizio o correlate a specifiche competenze). Resta il fatto che un aspetto interessante, e forse poco indagato, della professionalità docente risiede proprio in tale abilità di adattarsi a contesti diversificati, progettando percorsi capaci di rispondere alle esigenze dei bambini attraverso la valorizzazione delle risorse materiali e umane a disposizione in ogni singola realtà.

La stragrande maggioranza delle insegnanti, il 74,4% del totale, dichiara di essere in contatto con colleghe/i che lavorano in altre piccole scuole dell'infanzia, sebbene non sia sempre facile come afferma la maestra Giorgia Barbuti *"Lo scambio è più difficile perché siamo lon-*

tani dalle altre scuole quindi lo devi proprio volere. Noi abbiamo creato una chat con le insegnanti dove scambiarci le idee e piccole informazioni". Tra i docenti che dichiarano di essere in contatto con colleghe/i il 68,4% organizza attività didattiche in parallelo con i colleghi/e delle altre scuole. Tale dato è particolarmente interessante in quanto dà conto di una capacità progettuale comune e della volontà di condividere idee e risorse esperienziali nell'ottica di una visione ampia, così come di massimizzazione degli sforzi e dell'impegno comune. Tale condivisione è correlata alla singola iniziativa delle insegnanti dato che nel 60,8% non aderiscono a gruppi organizzati anche solo informalmente e nel 66,8% dei casi le scuole in cui insegnano non fanno parte di alcuna rete. Le attività in parallelo si configurano dunque all'interno di una vision comune, di un *background* condiviso e della volontà di massimizzare le potenzialità della piccola scuola dell'infanzia. Durante le interviste abbiamo rilevato come le docenti delle piccole scuole dell'infanzia assumano ruoli che sebbene impegnativi sono funzionali a un lavoro di sistema e di vision comune. A tal proposito la maestra Cristina Squillari afferma: *"Io sono referente del plesso, la mia collega è rappresentante del consiglio di istituto, facciamo parte di quattro commissioni anche perché il nostro istituto lavora molto in commissioni"*.



Rappresentazione della relazione tra i docenti delle piccole scuole dell'infanzia

L'eventuale collocazione in zone periferiche o isolate non corrisponde dunque a una modalità di progettazione e lavoro "autocentrato" rispetto ai colleghi che si trovano in contesti di lavoro similari. Non siamo di fronte a monadi progettuali ma al contrario si tratta di realtà educative i cui professionisti sono interessati al confronto e capaci di ideare attività parallele che possono consentire forme di riscontro e documentazione più ampie.

2.3 La conformazione delle piccole scuole dell'infanzia

Nell'immaginario comune le piccole scuole dell'infanzia sono realtà frequentate da un numero esiguo di bambini con un rapporto tra

docente e allievi molto basso. Per questa ragione è stato chiesto alle insegnanti che hanno partecipato alla ricerca quanti bambini frequentavano le loro sezioni negli anni scolastici 2020/21 e 2021/22, anni tra l'altro molto complessi per la scuola dato che corrispondono agli anni del picco più alto della pandemia di Covid 19. Il primo dato raccolto è che non vi è stata una sostanziale modifica numerica nella composizione delle classi tra le due annualità considerate.

Più interessante è l'aspetto relativo alla numerosità delle sezioni, infatti il 56% delle docenti rispondenti lavora in sezioni composte da un numero di bambini variabile tra gli 11 e i 20, mentre nel 36,6% dei casi le sezioni accolgono più di 21 bambini. Possiamo dunque affermare che la composizione numerica delle sezioni delle piccole scuole dell'infanzia non si differenzia in modo rilevante rispetto alle altre scuole sul territorio e non è dunque un elemento caratterizzante, infatti solo nel 7,2% dei casi la sezione accoglie meno di 10 bambini. Attraverso le interviste è stato evidenziato il fatto che in alcuni contesti la numerosità è data dalla possibilità delle piccole scuole dell'infanzia di accogliere anche i bambini anticipatari. *"In tutte le scuole dell'infanzia dell'IC, gli anticipatari vengono presi al compimento del terzo anno d'età; nel nostro caso noi abbiamo una deroga per cui gli anticipatori cominciano a settembre. Questa cosa è stata fatta in passato per evitare la chiusura della scuola perché c'erano pochissimi bambini"* (Ins. Elena Corelli). Per agevolare la numerosità delle piccole scuole dell'infanzia può essere importante anche l'impegno del territorio come nell'esperienza della maestra Roberta Fabbrini "*sia il preside che l'amministrazione comunale ci tengono a questa scuola, tant'è che abbiamo alzato il numero dei bambini proprio perché l'amministrazione comunale ha messo a disposizione un pulmino per i bambini che da Bastardo* [paese vicino] *salgono da noi"*.

Ciò che rappresenta un primo elemento di differenziazione, non è quindi la numerosità, quanto piuttosto il fatto che nelle Piccole Scuole la sezione corrisponde all'intera scuola, condizionando l'assetto della struttura organizzativa e della proposta educativa.

A tal riguardo la maestra Giovanna Manzo evidenzia che *"alcuni giochi ed alcune attività necessitano di un numero alto di bambini e quindi non si possono svolgere…. inoltre …vi è un minore confronto tra i bambini essendo pochi"*. A ciò si aggiunge il fatto che, trattandosi

spesso (non sempre) di realtà collocate in piccoli centri è possibile che molti dei compagni facciano parte della cerchia amicale e di incontro dei bambini al di là del solo tempo scolastico, come evidenzia la maestra Giorgia Barbuti *"Vi è confronto ridotto tra i pari in quanto i bambini non sono tanti. I bambini nel paese sono quelli che ci sono anche a scuola, si possono confrontare solo con altri bambini più grandi"*.

L'opportunità per i bambini di confrontarsi con i compagni all'interno della classe e di sviluppare le proprie competenze relazionali chiede alle docenti impegno in attività capaci di massimizzare il confronto attraverso l'incontro con bambini di altre scuole, coetanei o più grandi.

Quest'ultimi potrebbero far parte della stessa classe anche nel livello scolastico successivo andando a supportare un processo di crescita del senso comunitario e identitario.

In tale prospettiva è stata indagata la presenza di progetti di continuità sia tra asilo nido e scuola dell'infanzia che tra scuola dell'infanzia e scuola primaria delineando un quadro antitetico, in quanto i progetti nido-infanzia sono presenti solo nel 19,7% dei casi mentre quelli infanzia-primaria coinvolgono la quasi totalità delle realtà indagate (93,4% dei casi).

L'esistenza di un ampio numero di progetti di continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, al di là dell'importanza formativa, sono facilmente comprensibili per ragioni di carattere pratico, spesso le Piccole Scuole collocano in un'unica struttura la scuola dell'infanzia e la primaria, in questo caso le attività sono agevolate dall'esistenza di spazi comuni e da un rapporto quotidiano. Quando le due istituzioni non sono nella stessa struttura sono comunque spesso in zone o paesi limitrofi e i progetti si configurano in percorsi più circoscritti.

Nel caso degli asili nido la situazione è differente e più complessa poiché talvolta, non sono presenti nei piccoli centri e si preferiscono proposte educative differenti come, ad esempio, le Tagesmutter che possono essere collocati in zone vicine al lavoro dei genitori. Nonostante ciò, 98 insegnanti hanno comunque dichiarato di realizzare progetti di continuità con i nidi.

A tal riguardo la maestra Elena Corelli ha dichiarato "*facciamo tanti progetti di continuità insieme, perché il fiore all'occhiello del nostro istituto comprensivo è sempre stato la continuità, che va dallo 0-3 fino alle superiori, quindi lavoriamo tanto insieme anche con i nidi*".

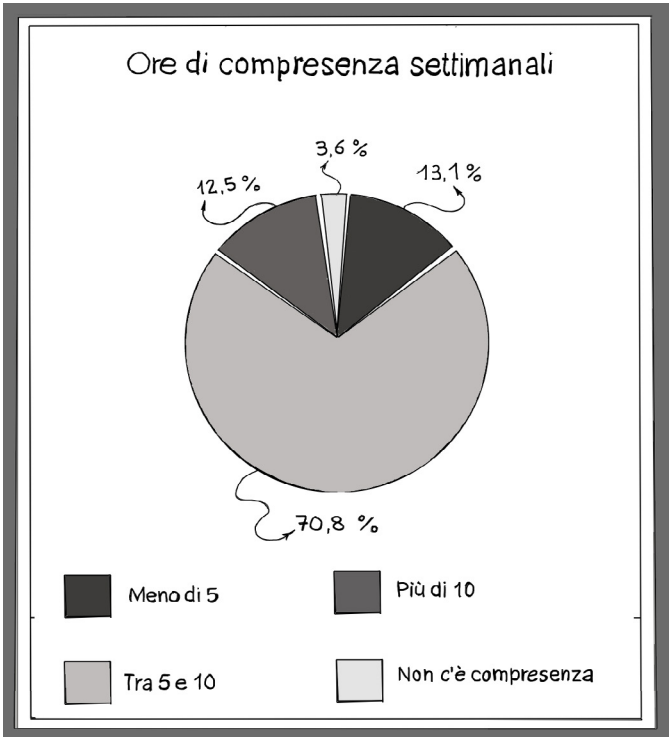
3. L'organizzazione e la proposta educativa delle piccole scuole dell'infanzia

3.1 La gestione dei tempi scolastici

Il tempo, lo spazio e le risorse in esso contenuto rappresentano i principali confini organizzativi di qualunque azione progettuale, in ambito educativo e non solo. Per tale ragione sono stati considerati nell'indagine alcuni aspetti organizzativi connessi alla gestione del tempo e delle risorse, che influenzano le proposte educative delle piccole scuole dell'infanzia, a partire dai tempi di presenza del corpo docente.

Nella scuola dell'infanzia ogni insegnante lavora settimanalmente in classe per 25 ore. Una docente può ad esempio iniziare alle 8 del mattino gestendo l'accoglienza dei bambini e concludere il suo turno alle 13, mentre la collega di sezione inizia verso le 11 e resta in classe sino alle fine del turno (tra le 16 e le 16,30). L'orario di funzionamento delle scuole dell'infanzia è però piuttosto flessibile e può variare in base alla tipologia di gestione (pubblica o privata), ai territori in cui sono inserite e al supporto offerto da quest'ultimi. Vi è comunque un orario di sovrapposizione variabile in cui entrambe le maestre sono in classe, è questo il lasso di tempo denominato compresenza. Sebbene tale tempo sia in buona parte occupato dal pasto è incontrovertibile che le ore di compresenza siano un tempo didattico prezioso in cui è possibile realizzare proposte suddivise per specifici gruppi di età, laboratori ed osservazioni sistemiche dell'attività in classe. All'interno delle scuole dell'infanzia tale tempo diviene ancora più importante in quanto non è possibile organizzare attività a classi aperte, usufruendo della professionalità e del supporto dell'intera equipe educativa della scuola. Le ore di compresenza nelle piccole scuole dell'infanzia che hanno risposto al questionario sono nel 70,8% dei casi tra le 5 e le 10 ore così come avviene nella maggior parte delle scuole dell'infanzia

presenti sul territorio. Solo nel 3,6% dei casi non vi è compresenza, una possibile ragione potrebbe risiede nel fatto che tali scuole sono aperte di sabato.

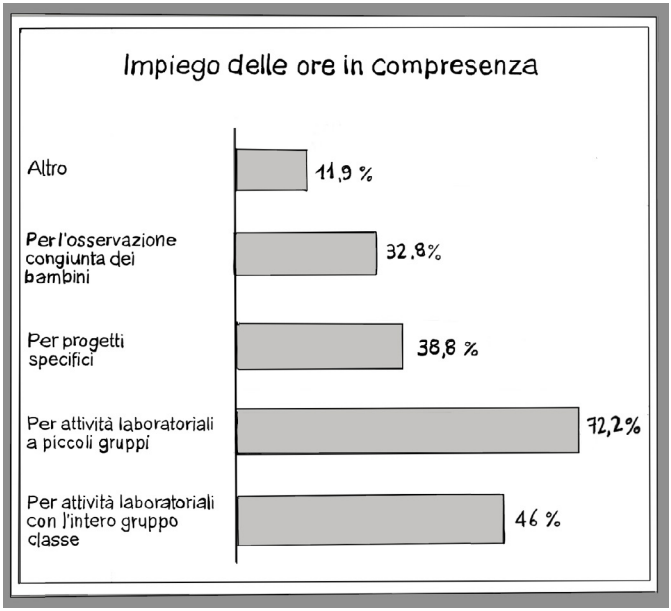


Ore di compresenza dichiarate dalle docenti

Una percentuale piuttosto ridotta raggruppa infine sia le realtà in cui il monte ore di compresenza è piuttosto residuale (meno di 5 ore nel 13,1% dei casi) sia i contesti in cui le scuole possono usufruire di più di 10 ore di copresenza (12,5%). Per quanto concerne l'organizzazione delle ore di compresenza, tra chi dichiara di usufruirne, nel 21,1% vi è un sistema di rotazione settimanale mentre nel 72,4% dei casi tali ore sono pianificate in modo fisso e stabile.

Il dato probabilmente più interessante è come tali ore vengono impiegate. In questo caso potevano essere scelte più opzioni dato che la compresenza può essere funzionale a una molteplicità di attività. L'op-

zione più scelta si riferisce al lavoro laboratoriale sia in piccoli gruppi (opzione scelta dal 72,2% tra chi dichiara di usufruire di ore di compresenza) sia con l'intero gruppo classe (opzione scelta dal 46,6%).



Impiego delle ore di compresenza
Le percentuali presenti in questo grafico si riferiscono ai 479 casi che hanno dichiarato di avere ore di compresenza in18 casi i/le docenti hanno dichiarato di non avere compresenze

Nella prima casistica rientrano soprattutto le proposte suddivise per età o particolarmente complesse, soprattutto dal punto di vista organizzativo. Il 38,8% dei casi utilizza le ore di compresenza per progetti specifici. Un aspetto importante riguarda infine l'osservazione congiunta (32,8%). L'osservazione e la documentazione sono aspetti cardine della pratica didattica, soprattutto quando i bambini, come in questo caso, sono piccoli. L'opportunità di osservare in modo attento e di poter incrociare i dati raccolti consente di rivedere le proposte didattiche e di acquisire una postura riflessiva rispetto all'azione educativa.

3.2 L'organizzazione degli spazi

L'edilizia delle piccole scuole dell'infanzia non è oggetto del presente lavoro di indagine, ciononostante, sono stati considerati gli spazi scolastici in quanto essenziali per la definizione delle proposte educative da organizzarsi al loro interno. Il primo ambito considerato riguarda la presenza di laboratori. Più specificatamente è stato chiesto alle docenti se sono presenti nella scuola aule specialistiche e/o laboratori. Solo il 40% delle scuole coinvolto nell'indagine è dotato di aule specialistiche o laboratori. L'acquisizione di tale dato è importante in quanto dà conto di peculiarità strutturali che non necessariamente precludono la possibilità di realizzare specifiche attività educative attraverso soluzioni alternative, quali ad esempio le strumentazioni flessibili e mobili (carelli mobili con le tecnologie) o l'utilizzo di spazi senza specifica destinazione d'uso dal punto di vista educativo, come ad esempio i corridoi. Esistono poi attività che possono essere realizzate all'aperto sia in ambito motorio che creativo ed esplorativo. Inoltre, soprattutto nei piccoli centri alcune proposte educative possono essere garantite attraverso il supporto delle realtà territoriali, non è raro ad esempio che i bambini usufruiscano degli spazi comunali o parrocchiali per la realizzazione di percorsi didattici. Nei contesti in cui sono presenti aule specialistiche o laboratori è interessante notare che tra le alternative proposte (potevano essere naturalmente scelte più opzioni) il laboratorio artistico-creativo è quello maggiormente scelto. L'etichetta "laboratorio artistico-creativo" utilizzata si riferisce a un contenitore ampio che accoglie diverse possibili proposte educative, connesse alla musica, all'ambito teatrale così come quello grafico-pittorico. Non è da escludere che la diffusa presenza di tali spazi all'interno di molteplici realtà educative sia correlata alla variabilità di utilizzo, nonché all'importanza che la pratica creativa detiene all'interno delle scuole dell'infanzia.

Tipologie di spazi specializzati
Le percentuali presenti in questo grafico si riferiscono ai casi che hanno dichiarato di avere ore di compresenza in18 casi i/le docenti hanno dichiarato di non avere compresenze

La palestra, ambiente importante per le realtà educative 3-6 in quanto consente l'attivazione di proposte che pongono al centro il movimento, i sensi e la corporeità del bambino, è presente solo in poco più della metà delle scuole considerate (53,3%). Ciò come detto sopra non significa che le proposte educative connesse alla motricità non vengano attivate in altri contesti come ad esempio il "salone". La biblioteca scolastica è presente nel 33,7% delle scuole coinvolte e acquisisce un valore ancor più importante perchè talvolta potrebbe essere l'unica esperienza di consultazione e prestito librario indirizzata ai più piccoli(nelle realtà più grandi le biblioteche pubbliche hanno spesso una sezione bambini o ragazzi). Nel 23,1% delle piccole scuole dell'infanzia vi sono infine aule dedicate alle tecnologie. Anche questo dato è solo parzialmente indicativo delle attività che realmente vengono proposte ai bambini perché molte tecnologie possono essere trasportate e talvolta fanno parte della dotazione della sezione. L'85,3% delle insegnanti dichiara di poter utilizzare la rete internet per le attività didatti-

che. Più specificamente per quanto concerne la dotazione internet delle scuole nel 53,1% dei casi la scuola ha una rete propria, nel 7,3% dei casi è cablata, nel 29,2% dei casi usufruisce del wi-fi del Comune. Non sono tutti ugualmente attrezzati e nel gruppo considerato il 7,3% delle docenti dichiara di dover utilizzare il proprio device come hot spot per potersi connettere alla rete. Ciò evidenzia l'impegno e l'interesse per l'utilizzo didattico delle tecnologie da parte delle insegnanti, anche a fronte di limiti strutturali. Attraverso l'indagine è stata esplorata anche l'intenzione delle istituzioni di appartenenza di realizzare interventi edilizi atti a migliorare le condizioni degli stabili o implementare specifiche opportunità rivolte agli allievi. Solo il 22,9% (cioè in 114 su 497 rispondenti) ha affermato che vi sono in programma interventi edilizi. Quest'ultimi riguardano principalmente la ristrutturazione dei locali (citato dal 62,3% dei rispondenti) e il rifacimento degli spazi adiacenti alla scuola (citato dal 20,2%). In un numero ridotto di casi (11) è stato indicato l'ampliamento delle strutture esistenti (pari al 9,6%), un ulteriore 30,7% ha scelto l'opzione altro. L'investimento strutturale sulle piccole scuole dell'infanzia dà conto dell'attenzione delle istituzioni verso tali realtà e le specifiche esigenze, in quanto importanti risorse per la comunità anche quando tali spazi non vengono utilizzati al di là del tempo scuola. Tra le scuole coinvolte nell'attività di indagine, infatti, solo nel 26,4% dei casi gli spazi vengono utilizzati ad esempio per i centri estivi. Tale percentuale scende ulteriormente all'11,3% quando è stato chiesto se la scuola è sede di attività rivolte ad altre utenze al di fuori dei tempi scolastici come, ad esempio, l'utilizzo della palestra o degli spazi per attività formative e laboratoriali rivolti agli adulti o ai bambini più grandi. Tali informazioni di corredo danno conto di utilizzi e considerazioni diversificati della scuola la cui funzione resta in buona parte circoscritta alla sua finalità principale e scarsamente ampliata ad utilizzi secondari, che ne potrebbero condizionare la strutturazione e l'organizzazione (ad esempio la possibilità di lasciare materiali d'uso quotidiani non riposti in contenitori chiusi, così come gli oggetti personali di bambini e docenti). Nell'ambito della struttura organizzativa delle piccole scuole dell'infanzia uno spazio temporale importante è quello del pasto in quanto può far parte di molteplici proposte educative finalizzate all'autonomia, alla cura dell'altro, alla conoscenza della realtà circostante attraverso i 5 sensi e molto altro.

Nei contesti scolastici dotati di una cucina interna la progettazione di attività educative correlate al tempo del pranzo può essere agevolata sia per quanto riguarda la fase di produzione che di consumo.

In passato nelle scuole dell'infanzia la presenza della cucina interna era piuttosto comune mentre oggi è quasi una rarità e i pasti arrivano precotti da centri di preparazione esterni. Nel caso delle Piccole Scuole considerate in questa indagine nel 38,8% vi è una cucina interna a cui si deve aggiungere un 9,3% che ha indicato "altro". Questo dato è importante perché prospetta opportunità educative interessanti rispetto ai pasti. Una routine caratterizzante molte scuole dell'infanzia (piccole e non) e che può condizionarne la struttura organizzativa e l'organizzazione degli spazi riguarda il sonnellino pomeridiano dei bambini più piccoli, questione ad oggi molto dibattuta tra gli esperti del settore. Da una parte vi sono coloro che rivendicano la necessità per i bambini più piccoli di riposare dopo pranzo e chi invece a fronte della carenza di spazi e personale vi ha da tempo rinunciato. Differenti ricerche (Kurdziel, Duclos, Spencer, 2013)[23] hanno dimostrato che in età prescolastica i pisolini pomeridiani supportano l'apprendimento, migliorando i ricordi acquisiti in precedenza nella giornata. Tale consolidamento della memoria deve avvenire frequentemente e non viene recuperato durante il sonno notturno. In Italia la possibilità di espletare il 'pisolino pomeridiano' non è regolamentato a livello normativo e quindi sul territorio italiano vi sono situazioni molto diverse. Le condizioni da rispettare per poter offrire l'opportunità ai più piccoli (estesa, talvolta, a chi lo desidera senza vincolo di età) è innanzitutto lo spazio. Le situazioni più fortunate hanno a disposizione un'aula destinata al riposo con le brandine. Parallelamente oltre allo spazio è necessario trovare soluzioni atte a garantire la sorveglianza e quindi la presenza di personale sufficiente nella fascia oraria. Nei contesti in cui mancano queste condizioni o si rinuncia all'offerta di tale opportunità oppure viene creato uno spazio riposo (o relax) all'interno della sezione. Il 35% delle Piccole Scuole considerate nel presente lavoro dà ai bambini la possibilità di riposare nel pomeriggio. Tra queste la maggioranza offre tale possibilità ai bambini di tre o quattro anni e in una percentuale inferiore (pari al 13,8%) la scelta viene lasciata ai genitori. Di interesse per l'aspetto organizzativo è la gestione dell'assistenza durante il sonnellino. Tra le scuole in cui i bambini possono dormire l'assistenza

[23] Kurdziel, L., Duclos, K., & Spencer, R. M. (2013). Sleep spindles in midday naps enhance learning in preschool children. Proceedings of the National Academy of Sciences, 110(43), 17267-17272.

viene garantita dal collaboratore o dalla collaboratrice scolastica (nel 27% dei casi); da un educatrice/educatore esterno (nel 1,7% dei casi) o dall'insegnante della sezione (nel 71,3% dei casi). Possiamo dunque dedurre che nella maggior parte dei casi, le scuole non sono dotate di una stanza pe il riposo ma che i bambini dormono in sezione.

3.3 Proposte didattiche ed organizzative

L'offerta formativa delle scuole dell'infanzia, pur rifacendosi sempre ai campi d'esperienza, è vasta e variegata. Consapevoli dell'impossibilità di delineare, attraverso un'indagine così strutturata, un quadro complessivo ed esaustivo delle differenti proposte si è deciso di concentrarsi su due "contenitori educativi" ampi la *media education* e l'*outdoor education* attraverso cui possono essere perseguiti molteplici obiettivi educativi, non necessariamente antitetici.

Inoltre, la *media education* e l'*outdoor education* sono stati presi in considerazione sia perché ampiamente discussi e utilizzati nell'ambito della scuola dell'infanzia sia perché implicano una peculiare organizzazione degli spazi, nonché l'utilizzo di materiali in parte differenti (sebbene vi siano interessanti esempi di integrazione tra tecnologie digitali e ambienti naturali).

In primo luogo, è stato indagato l'utilizzo di tecnologie nell'ambito didattico, indicate come ambito di lavoro dal 79,3% delle insegnanti. Ciò non implica una declinazione necessariamente mediaeducativa in quanto le tecnologie digitali potrebbero essere adoperate anche in prospettiva unicamente strumentale (ad esempio per mostrare immagini o brevi video).

Per quanto concerne le dotazioni tecnologiche a disposizione delle scuole tra le alternative proposte il 29,2% delle insegnanti ha dichiarato di avere a disposizione una LIM, il 26,2% dei PC ad utilizzo degli allievi mentre il 13,5% delle insegnanti dichiara che i bambini della propria scuola possono utilizzare dei tablet.

In relazione a tale dato per comprendere l'effettiva possibilità e modalità di utilizzo di PC e tablet è stato chiesto il numero di *device* a disposizione. Nel 76,9% dei casi per quanto riguarda i PC e nel 68,7% per quanto concerne i tablet vi è un unico strumento tecnologico a scuola, perciò è ipotizzabile che venga utilizzato principalmente

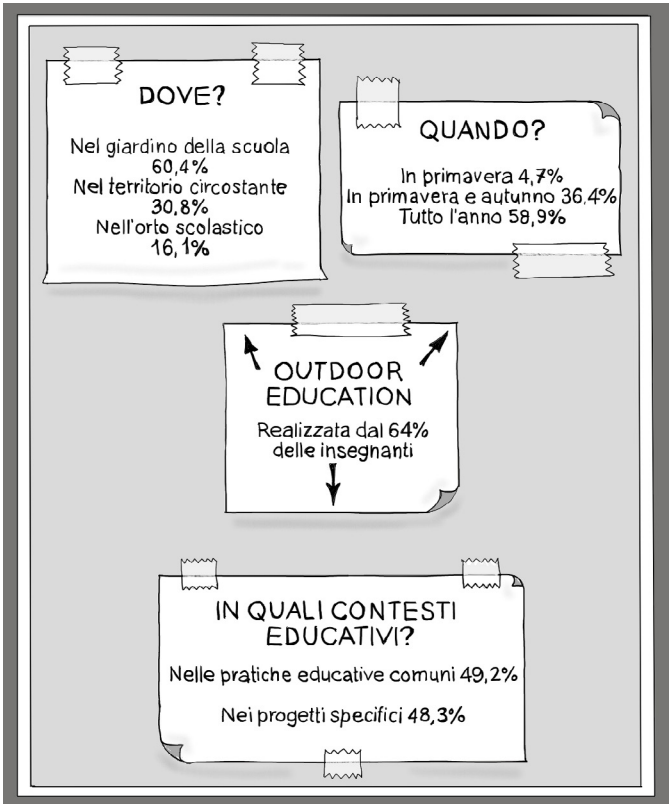
dall'insegnante o da un gruppo ristretto di bambini. Solo nel 22,3% dei casi per ciò che concerne i PC e nel 28,4% per quanto riguarda i tablet sono presenti tra i 2 e i 10 device e unicamente in una scuola vi sono più di 10 PC e solo in 2 più di 10 tablet. Il 14,9 % delle insegnanti afferma che all'interno della propria scuola sono presenti dei robot e il 2,2% delle docenti hanno a disposizione delle stampanti 3D. Sulla base di tale dotazione le attività prettamente media educative (tra le macro proposte educative elencate) riguardano il coding (55,5%) e la video education (51,3%).

In merito al coding l'attività realizzata dalla maestra Giuse Munafò è esplicativa di come creatività e STEM possano collaborare dando vita a percorsi che si potrebbe pensare erroneamente troppo complessi per bambini di 5 anni.

"*Avevamo trovato dei libri adatti ai bambini, sulla Divina Commedia, avevamo iniziato l'inferno con specifici giochi e tenendo conto della paura di affrontare certi argomenti… A Natale i bambini hanno incominciato a dire "io mi sono fatto regalare il libro di Dante", allora abbiamo proseguito facendo anche il Purgatorio e il Paradiso, nel frattempo volevamo inserirci il coding. Quando siamo arrivati in paradiso dove Dante ha incontrato Beatrice lei le ha detto che prima di arrivare alle porte del Paradiso dovevano incontrare nuovi cieli, pianeti e allora lì abbiamo inserito il coding: Come raggiungere i pianeti con le indicazioni giuste? I bambini fanno coding anche con il corpo, si muovono, danno le indicazioni, riescono veramente a capire la programmazione …e diventa bellissimo*".

La robotica è stata prescelta solo dal 9,9% cioè da 49 insegnanti anche se in 79 hanno dichiarato di disporre della tecnologia necessaria. Tale dinamica si ritrova anche nel caso della stampante 3D, selezionata da 3 docenti in ambito media educativo (pari allo 0,6%) anche se 11 insegnanti sostengono che è presente nella scuola una stampante. In relazione a quest'ultima tecnologia vi sono ad oggi un numero esiguo di sperimentazioni sul territorio italiano, per quanto concerne la scuola dell'infanzia, sebbene le esperienze realizzate siano molto interessanti. Dalle interviste è stato rilevato una progettazione di utilizzo delle tecnologie particolarmente interessante, in quanto finalizzate a coinvolgere bambini di più scuole come racconta la maestra Elena Corelli "Abbiamo iniziato a fare delle cose di inter-plesso e attraverso il

"PON- ambienti innovativi" abbiamo previsto di fare una serie di acquisti che ci permetteranno di fare delle cose insieme. Nello specifico abbiamo richiesto dei monitor interattivi, per poter fare delle letture animate realizzate in una scuola, ma che contemporaneamente possono essere viste dagli altri due plessi, in modo tale che ci sia un'attività condivisa".



L'organizzazione delle attività di outdoor education

Il secondo ambito educativo esplorato, riguarda come sopra anticipato, l'*outdoor education* che coinvolge 64,6% delle insegnanti afferenti all'intero gruppo coinvolto. Particolarmente interessanti sono i dati relativi a come tali attività vengono organizzate e "vissute", perché nel 49,2% dei casi le insegnanti dichiarano che l'educazione all'aperto

fa parte delle pratiche educative comunemente realizzate, il 48,3% invece utilizza l'educazione all'aperto in relazione a progetti specifici. In entrambi i casi sono le insegnanti a progettare e realizzare tali attività, considerando spazio naturale un importante risorsa educativa capace di valorizzare e arricchire proposte educative differenti. Solo nel 2,5% i progetti di *outdoor education* vengono gestiti da esperti esterni.

Altrettanto interessanti sono i dati relativi ai luoghi prescelti per tali attività tra chi dichiara di realizzarle, in questo caso potevano essere scelte più opzioni. Il giardino della scuola è senza dubbio lo spazio più citato (60,4%), anche lo spazio del territorio è stato spesso scelto (30,8%) e ben 80 insegnanti (il 16,1%) hanno dichiarato di avere la fortuna di poter usufruire di orto scolastico.

Durante le interviste è stato possibile raccogliere informazioni relative ad utilizzi diversificati ed interessanti del giardino, nonché a progetti che non di rado coinvolgono le famiglie soprattutto nella fase di sistemazione e organizzazione dello spazio.

Ad esempio la maestra Roberta Fabbrini ci ha raccontato "*abbiamo due giardini, uno era della scuola primaria* [ora spostata a valle]. *Abbiamo cercato di dare una connotazione ad ogni giardino, l'anno scorso con il "progetto ambiente" abbiamo realizzato il giardino dei 5 sensi, con l'aiuto delle famiglie in cui c'è un percorso tattile che i bambini fanno con i piedini scalzi, abbiamo creato dei manufatti per l'udito, abbiamo piantato per sviluppare l'olfatto rosmarino, salvia e altre erbe, per la vista e i colori abbiamo dei fiorellini stagionali. Mentre nell'altro giardino abbiamo lasciato dei giochini. Ecco, altro punto forte è la collaborazione delle famiglie… loro stessi si propongono, quindi noi usufruiamo tanto del loro aiuto*".

Lo spazio del fuori non è poi solo quello naturale sono molteplici le iniziative e i contesti che coinvolgono i bambini *"Per Natale andiamo ad esempio a visitare il villaggio di Babbo Natale, Andremo al Planetario, all'acquario, ai musei"* (Ins. Giuse Munafò).

Oltre ai luoghi in cui le attività di *outdoor education* vengono realizzati non rilevanti sono i tempi. Tra chi realizza le attività di *outdoor education* il 4,7% privilegia i mesi primaverili, il 36,4% la primavera e l'autunno e il 58,9% delle insegnanti propone attività all'aria aperta tutto l'anno.

La maestra Serena Nista ci ha parlato di un'esperienza di scuola nel bosco e della possibilità di conoscere gli animali delle attività locali

"*tutti i martedì uscivamo per fare scuola nel bosco indipendentemente dal tempo, quindi si chiedeva ai genitori di portare le galosce, la mantella, insomma quello che serviva, c'è stato un po' di difficoltà ovviamente perché comunque esci con la pioggia, esci se c'è freddo, se c'è la neve, quindi abbiamo aiutato i genitori nel gestire il vestiario……quando noi uscivamo facevamo parte del paese cioè la gente ci fermava, è capitato magari che lo zio di un bambino ci abbia fatto vedere la mucca, i conigli appena nati ecco quindi ti sentivi proprio parte del paese*".

Le esperienze educative realizzate all'esterno trovano poi uno spazio fisico anche all'interno della scuola "abbiamo poi creato degli atelier sensoriali con del materiale naturale che loro avevano sempre a disposizione, per l'autunno avevamo un atelier dell'autunno dove loro proponevano nuovi materiali o comunque li trovavamo nel bosco all'inizio per loro era faticoso capire come giocarci, poi in realtà mano a mano che anche loro prendevano confidenza con l'esterno riuscivano a riportare poi all'interno la loro esperienza" (Ins. Serena Nista).

Il rapporto educativo tra le piccole scuole dell'infanzia e la natura appare dunque consolidato e ben strutturato all'interno dell'offerta formativa. L'indagine non ha preso in considerazione la possibilità di proporre attività didattiche che integrino le tecnologie e l'outdoor, aspetto rilevato attraverso le interviste.

"Con le tecnologie specifiche, quest'anno faremo un percorso di raccolta fiori del nostro territorio: andremo a raccogliere le varie piante, le sceglieremo, le osserveremo, le analizzeremo con microscopi digitali, faremo le fotografie, osserveremo le immagini, confronteremo la foto col disegno.

L'anno scorso abbiamo proposto un "trova le differenze" con l'immondizia. Abbiamo fatto delle foto durante le nostre passeggiate, abbiamo fatto prima la foto del rifiuto per terra poi la foto dello stesso punto dopo che abbiamo tolto il rifiuto e abbiamo messo vicino le due foto. Infine, abbiamo chiesto ai bambini che non c'erano di trovare le differenze" (Ins. Elena Corelli).

Per quanto riguarda la gestione del gruppo classe durante le attività didattiche è stato ritenuto interessante comprendere se i docenti coinvolti lavorino principalmente con gruppi omogenei oppure gruppi eterogenei.

Questi ultimi sono stati scelti in modo preponderante (pari al 81,9% dei rispondenti) a dispetto del lavoro a gruppi omogenei (pari

al 10,9% dei rispondenti). Il 7,2% dei rispondenti ha invece risposto altro. A coloro che hanno dichiarato di lavorare principalmente a gruppi omogenei è stato chiesto se a tal fine utilizzano le ore di compresenza (opzione scelta dal 92% dei rispondenti), se coinvolgono dei volontari, quali ad esempio i familiari dei bambini (opzione selezionata dal 5,6% dei rispondenti) oppure se usufruiscono della presenza di un esperto esterno (opzione scelta da 1,9% dei rispondenti).

In questi ultimi due casi il docente lavora con un gruppo di età mentre l'esperto o il volontario lavora in parallelo con un altro gruppo, naturalmente negli stessi spazi.

In relazione all' aspetto sopra rilevato è interessante evidenziare che il 62,6% di rispondenti ha dichiarato che all'interno delle scuole di appartenenza vengono coinvolti esperti esterni per svolgere specifiche proposte educative. Sono dunque state presentate alcune opzioni per comprendere i contenuti dei laboratori e le fonti di finanziamento utilizzate, in entrambi i casi potevano essere scelte più opzioni dato che esperti differenti possono essere coinvolti dalla stessa scuola e di volta in volta attraverso finanziamenti molteplici.

Per quanto concerne le risorse economiche i fondi d'istituto (50%) rappresentano la prima fonte di finanziamento attraverso cui vengono organizzati tali laboratori. Non meno attivo risulta essere il territorio nel finanziare l'implementazione della proposta formativa delle piccole scuole dell'infanzia, sia attraverso forme di finanziamento diretto (42%) sia tramite bandi territoriali (15%).

Anche le famiglie partecipano attivamente (40%) mentre un numero ridotto di docenti hanno indicato i PON come fonte di finanziamento delle attività laboratoriali gestite da soggetti esterni.

Tra le opzioni educative proposte vi sono: i laboratori di lingua straniera (56%), di psicomotricità (50%) e di musica (42%) mentre l'opzione "altro" ha raccolto 110 preferenze (pari al 35%), indicatore dell'ampio ventaglio di attività che possono essere organizzate. Il coinvolgimento di esperti esterni può configurarsi sia attraverso attività dirette unicamente ai bambini, a seguito di un confronto e una coprogettazione con le docenti, sia nell'ambito di proposte più ricche e complesse che implicano una fase di formazione delle insegnanti e conseguentemente una ricaduta a lungo termine, come nel caso del progetto "Stem in a Book" a cui aderisce la scuola della maestra Cristi-

na Squillari che descrive così l'attività "*utilizza un metodo nuovo per il quale prima di attivarlo abbiamo svolto un corso di formazione condotto da esperti. Si parte utilizzando materiali poveri, si utilizzano metodi scientifici a livello esperienziale, e poi vengono letti dei testi adeguati ai tre ordini di scuola. Inizialmente faremo un incontro con questi esperti a scuola. Presenteremo Letture e altre attività scegliendo come argomento l'educazione civica, la biodiversità, la cura dell'ambiente, i vari ambienti di vita nella natura. Ci sarà poi un incontro in biblioteca dove faremo un laboratorio ed una restituzione che dovremmo presentare a fine percorso*".

4. Le piccole scuole dell'infanzia e il territorio

L'ultimo ambito indagato dal questionario riguarda il rapporto tra le piccole scuole dell'infanzia e il territorio in cui sono collocate.

La fotografia che deriva, dai dati quantitativi, è inevitabilmente parziale e sfocata in quanto sono stati considerati solo le alleanze formalizzate mentre siamo consapevoli che esiste un'ampia rete di rapporti informali attraverso cui le persone attive sul territorio, al di là delle istituzioni e dei patti formalizzati, possono supportare la scuola. A tal riguardo la maestra Cristina Squillari durante la sua intervista ha sottolineato che *"Alcune insegnanti risiedono nel comune in cui insegnano quindi questo comporta una maggiore conoscenza personale del territorio ...Possiamo confrontarci con i referenti del territorio anche personalmente; quindi, abbiamo facilità nel muoverci per avere informazioni e svolgere attività, è un valore aggiunto*".

Per quanto concerne i rapporti formalizzati il 60% delle insegnanti afferenti al campione afferma che le scuole in cui lavorano hanno attivato alleanze con il territorio, secondo una o più delle seguenti forme: patti educativi territoriali (70%); accordi scuola EELL (20%); Rete di scopo ATS (8%), 29 docenti pari al 15% hanno indicato altro, mentre nessuno ha indicato i "Community HUB" opzione presente tra le alternative.

Le esperienze narrate durante le interviste e relative alle reti di scuole sono molte, anche per quanto concerne la formazione e l'aggiornamento delle insegnanti. Ad esempio la maestra Romina Copetti ha richiamato la rete Sbilf (Rete di scuole dell'Alto Friuli) di cui la scuola fa parte "*noi siamo molto legati [a questa rete]sia per quanto riguarda la parte di formazione dei docenti che la parte di proposta di laboratori nelle scuole. È una proposta che viene fatta proprio a tutte le nostre scuole di diversi istituti. Attraverso la rete abbiamo la possibilità di confrontarci con altre colleghe di altre zone rispetto a progettualità e formazioni diverse perché la rete propone una formazione…questo sicuramente è un aspetto utile ed è un aspetto importante per le nostre zone. Quindi diciamo che la rete permette anche di far circolare quelle iniziative, ma anche quelle buone pratiche che poi vengono pubblicate sul sito*".

I soggetti territoriali con cui le scuole interagiscono sono molti e differenti, ciò indica sia l'interesse di attori diversificati per le piccole scuole dell'infanzia, sia la capacità delle scuole di muoversi nell'ambito di tavoli istituzionali che perseguono intenti molteplici.

A tale proposito la maestra Angelica Cavallaro ha affermato *"essendo piccola la scuola, l'amministrazione comunale ci tiene tanto, e collabora spesso con la scuola"*.

La maestra Giovanna Manzo sottolinea inoltre che il rapporto con il territorio *"è un grande punto di forza delle Piccola Scuola dell'Infanzia Ci forniscono un grande sostegno. Nel piccolo paese è presente il gruppo Avis e il gruppo degli alpini tutti collaborano. Il comune e la scuola hanno una sinergia biunivoca. La scuola partecipa agli eventi del territorio. Ogni mese ci riserva l'occasione di partecipare alla vita del paese"*. Tra i soggetti e gli enti indicati dai docenti come attori attivi di alleanze territoriali vi sono: i comuni (78%); le associazioni culturali (35%); le associazioni sportive (25%); l'unione di comuni (19%); le associazioni o gli enti a scopo religioso (13%); le comunità montane (12%); le associazioni di genitori (11%); le fondazioni (8%); le aziende (8%) e i consorzi (5%). Un dato interessante, rilevato attraverso le interviste è la presenza in alcuni contesti di lasciti devoluti, soprattutto in passato, alle scuole dell'infanzia del paese e da cui ancora oggi le scuole traggono benefici. Citiamo tale aspetto in quanto sebbene, non abbiamo a nostra disposizione dati quantitativi relativi alla consistenza degli stessi riteniamo che siano sinonimo dell'importanza attribuita a tali realtà dalla comunità locale.

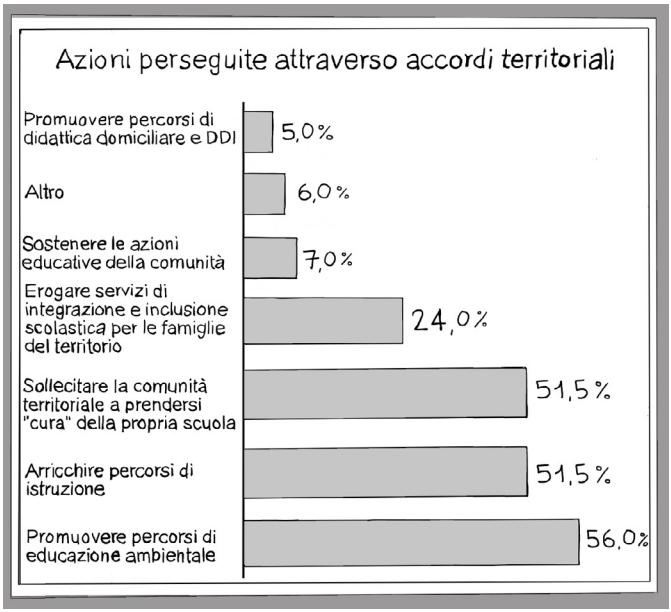
Sebbene con modalità e contributi differenti la pluralità di attori coinvolti non può che rappresentare una risorsa importante per le piccole scuole dell'infanzia, a cui viene esplicitamente riconosciuto un ruolo culturale e sociale oltre che educativo.

All'interno del questionario somministrato alle docenti sono state definite alcune macro-azioni che possono essere perseguite attraverso la stipula di accordi tra le realtà scolastiche e le realtà territoriali. La promozione di "azioni tese all'educazione ambientale più specificatamente volte al cambiamento dei modelli di comportamento necessari a perseguire uno sviluppo sostenibile" è stato l'aspetto maggiormente indicato (56%). Un numero parimenti cospicuo di scelte è stato raccolto in relazione a due importanti ambiti d'azione finalizzati: a solle-

citare la comunità territoriale a prendersi "cura" della propria scuola, a riconoscerla come proprio "bene" (51,5%) e ad arricchire percorsi di istruzione, avvalendosi dei molteplici contesti presenti nella specifica realtà territoriale/"Scuola all'aperto" (51,5%). Questi primi tre ambiti d'azione evidenziano un sistema intrecciato di relazioni tra scuola, abitanti attivi e territorio inteso come spazio naturale e culturale.

La macro-azione "Erogare servizi di integrazione e inclusione scolastica rivolti alle famiglie del territorio" è stata scelta dal 24% dei rispondenti. In questo caso si individuano spazi di collaborazione atti a sostenere i bambini provenienti da realtà culturali complesse.

L'aspetto meno selezionato riguarda infine la "promozione di percorsi di didattica domiciliare e DDI".



Azioni perseguite attraverso gli accordi territoriali

Un ulteriore aspetto indagato riguarda la possibilità delle scuole di utilizzare regolarmente spazi messi a disposizione da enti territoriali. Il 53,5% delle docenti ha dichiarato di poter fruire di tali spazi per le attività didattiche.

È stato quindi proposto un breve elenco di strutture chiedendo alle insegnanti di indicare quali luoghi vengono maggiormente utilizzati.

Gli spazi del Comune per la realizzazione di attività laboratoriali è il luogo maggiormente citato (52% delle insegnanti che hanno precedentemente dichiarato di utilizzare regolarmente spazi messi a disposizione da enti territoriali). Di seguito vengono prescelti spazi adatti alle attività sportive e di movimento, ossia palestre (36,8%) spazi delle associazioni territoriali (29,3%), spazi parrocchiali (24,1%) e infine il 21,1% indica altro.

L'ultimo aspetto indagato riguarda i tempi e le modalità funzionali ai bambini per raggiungere la scuola. L'interesse per tale ambito è connesso alla volontà di comprendere se le scuole sono limitrofe alle abitazioni dei bambini (quindi raggiungibili a piedi) e se vi è un'azione di supporto da parte delle realtà territoriali per raggiungere le scuole.

Rispetto al campione totale di insegnanti, l'81,3% dei rispondenti dichiara che i propri allievi raggiungono la scuola al massimo in 30 minuti, solo il 4,6% sostiene che le famiglie impiegano più tempo (entro il limite massimo di un'ora) mentre il 14,1% dichiara di non conoscere tale dato.

L'87,6% delle insegnanti dichiarano che la maggior parte dei bambini possono raggiungere la scuola a piedi.

Tra i servizi a disposizione dei bambini per raggiungere la scuola ed elencati nel questionario, il pulmino scolastico è stato indicato dal 64,2% delle insegnanti, il pedibus dal 5,2% e il pullman di linea dal 2,8%. La presenza dei pulmini scolastici (spesso totalmente o parzialmente a carico delle realtà territoriali) possono considerarsi indicatori dell'impegno delle istituzioni territoriali mentre i pedibus sono perlopiù organizzati da realtà di volontariato.

Gli scuolabus dei Comuni vengono inoltre messi a disposizione della scuola per molteplici attività. *"Grazie al comune possiamo usufruire dello scuolabus…. È sei anni che portiamo i bambini in piscina in un paese vicino una volta alla settimana per una quindicina di incontri. In tre quarti d'ora di attività c'è chi ha il primo incontro con l'acqua e chi*

invece svolge l'attività motoria con gli esperti della palestra" (Ins. Cristina Squillari). La possibilità di proporre attività similari è il risultato di un sistema di supporto strutturato in cui il territorio svolge un ruolo importante, che le insegnanti delle piccole scuole dell'infanzia sanno cogliere e valorizzare.

5. Conclusioni

L'attività di indagine sulle piccole scuole dell'infanzia ha consentito al gruppo di ricerca di acquisire un quadro di insieme ampio e strutturato che dà conto di una realtà complessa, in continua evoluzione, capace di rispondere alle esigenze dei cittadini più giovani. Se i dati numerici sono stati utili, il confronto con le insegnanti è stato assolutamente fondamentale per comprendere il cuore dell'azione educativa proposta. Un aspetto richiamato da tutte le insegnanti è il "tempo lento" che caratterizza le piccole scuole dell'infanzia, un tempo fatto di ascolto e osservazione delle necessità di ogni singolo allievo.

"Nell'attività, nel gioco i tempi sono più tranquilli. Possiamo individualizzare il percorso a seconda di cosa hanno bisogno in quel momento, decidere di cambiare quello che avevi progettato in quanto i bambini essendo pochi lo permettono" (Ins. Giorgia Barbuti). Tale aspetto viene richiamato anche dalla maestra Giovanna Manzo, insieme alla possibilità di una conoscenza ampia del bambino e della famiglia "[Tra gli aspetti positivi del lavorare in una Piccola Scuola dell'infanzia] vi è…. *l'avere una maggiore conoscenza dei bambini, senza tempi, senza fretta e con molta attenzione. Inoltre, l'ambiente familiare che si crea, essendo pochi ed essendo un piccolo paese la conoscenza si estende anche oltre l'ambito scolastico*".

La possibilità di lavorare in modo individualizzato si configura spesso a supporto dell'acquisizione di una maggiore autonomia da parte dei bambini. *"La nostra proposta didattica si è basata da subito sulle autonomie, grazie alle maestre* [colleghe] *che ho incontrato, ho fatto mio il pensiero di Maria Montessori quando dice che "io mi posso ritenere soddisfatta posso ritenere di aver fatto il mio lavoro, quando posso stare sulla porta, quando i bambini lavorano come se io non ci fossi". Ci credo veramente molto, soprattutto come insegnante di sostegno perché l'ho visto, ho visto bambini occuparsi di bambini disabili mentre io stavo sulla porta e vedere la crescita dei bimbi, era veramente una soddisfazione*" (Ins. Serena Nista).

Altro aspetto interessante è il rapporto con il territorio a partire dai cittadini che non solo abitano uno spazio fisico, ma che ne costituiscono la storia passata e futura attraverso scelte concrete in cui l'at-

tenzione verso la scuola è un aspetto importante. La maestra Roberta Fabbrini ha sottolineato *"essendo una comunità prevalentemente anziana, quando ci vedono per il paese si affacciano, salutano, vedo proprio che c'è questo scambio tra i bambini e le persone del borgo; quindi, noi cerchiamo di coltivare questo rapporto perché pensiamo sia importante anche per la comunità stessa. Spesso mi dicono che per loro è un valore aggiunto quando passano davanti al giardino della scuola e sentono i bambini ridere, giocare, urlare"*. Le esperienze di partecipazione attiva alla vita scolastica da parte delle famiglie sono state molteplici, e tutte di un profondo valore sociale, riportiamo a titolo esemplificativo il racconto della maestra Sonia Mignacca *"un anno in occasione della festa dei nonni, abbiamo fatto i giochi di una volta e sono venute delle nonne a cucire delle bambole di pezza così come le avevano loro ai loro tempi e i bambini sono stati affascinati. Alcuni nonni hanno costruito la carrettella, un carrettino piccolo di legno molto artigianale su cui un bambino saliva e l'altro bambino tirava ed è stata fisicamente costruita a scuola. Sono venuti più volte nel corso dell'anno perché era un'attività impegnativa ed è stata positivissima. Sempre con i nonni per la festa dell'albero, i nonni venivano a piantare un albero insieme ai bambini, e gli spiegavano come curarli. Con l'associazione degli anziani è stata un'interazione bellissima"*. La scelta di questa esperienza è dettata dal ritenere che l'immagine del piantare alberi sia quella che meglio racconta il rapporto tra le piccole scuole dell'infanzia e i territori. L'ambiente naturale è poi un vero e proprio mediatore didattico, valorizzato e curato, ma soprattutto compreso in uno scambio arricchente i cui confini tra il dentro e il fuori si perdono in una crescita condivisa. Quanto qui esposto non è da intendersi come caratterizzante solo e unicamente le piccole scuole dell'infanzia, esistono esperienze interessanti in tutte le scuole, ma sicuramente sono da considerarsi come elementi fortemente caratterizzanti. Parallelamente quella delle piccole scuole dell'infanzia non è da intendersi come una realtà rosea priva di difficoltà e spesso, sono state citate complessità di carattere pratico organizzativo *"Un problema che si presenta è quello di riorganizzare la sezione quando vi è la mancanza di una delle due insegnati"* (Ins. Cristina Squillari). Le figure dei collaboratori scolastici sono poi state citate da tutte le docenti come figure importanti per il funzionamento delle piccole scuole dell'infanzia, sebbene garantirne la presenza per tutto

il tempo scuola non sia sempre facile per i Dirigenti che si vedono costretti ad individuare differenti soluzioni organizzative. Nell'ultima domanda dell'intervista abbiamo chiesto alle inseganti se avessero un desiderio per la scuola in cui lavorano. Tutte le docenti hanno espresso i seguenti desideri: mantenere il numero dei bambini, aumentare le ore di lavoro congiunto tra colleghe , continuare ad intessere rapporti educativi e di crescita con i bambini e la comunità. Ribadiamo quanto più volte affermato la "Piccola Scuola dell'Infanzia, non è una scuola altra" ma una realtà in continua evoluzione i cui elementi portanti, meritano attenzione perché funzionali ad agevolare ampi spazi di innovazione educativa e didattica, attraverso un complesso gioco di costruzioni tra scuole e territorio. Il presente lavoro ha inteso porre l'attenzione verso una realtà educativa che merita di essere maggiormente studiata a vantaggio della crescita complessiva degli approcci educativi rivolti ai bambini delle piccole scuole dell'infanzia e nel rispetto di una riflessione pedagogica a più voci.

PICCOLE SCUOLE
TRAME SOCIALI IN RETE

ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA

Firenze, via M. Buonarroti 10
+39 055.2380.301

www.indire.it
piccolescuole.indire.it

Seguici su

ISBN 79-12-80706-35-5

7 912807 063559