



La continuità educativa come processo di *socializzazione culturale*

A cura del *Gruppo di lavoro sulla continuità educativa*¹

Ogni cambiamento risulta dall'interazione tra procedure culturali prestabilite e intuizioni che l'individuo acquisisce nel corso dell'esperienza. Secondo la nostra prospettiva, il *processo di socializzazione* è continuo e aperto e percorre la vita intera di ciascun individuo (Ochs, Schieffelin, 2006, p. 158).

Leggere i *processi di continuità educativa*, tra nido e scuola dell'infanzia e tra quest'ultima e la scuola primaria, in un'ottica di socializzazione culturale (Ochs, 2006; Ochs, Schieffelin, 2006) significa mettere a fuoco due dimensioni fondamentali tra loro distinte ma strettamente correlate: da una parte il complesso lavoro *tra adulti*, mirato a costruire una comune e sintonica cultura dell'educazione e dall'altra le esperienze e le pratiche *tra bambini* (nido-infanzia e infanzia-primaria), nell'intento di promuovere non solo occasioni di conoscenza reciproca, ma soprattutto opportunità di co-costruzione di apprendimenti tra i futuri membri di una specifica comunità di pratiche e alcuni componenti esperti della comunità stessa.

Vista in questa prospettiva, coerente con **un'idea socio-costruttivista di bambini e di contesti socio-educativi** (Vygotskij, 1934; Bruner, 1992; 1996; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991; Pontecorvo, 1999a), la continuità educativa è anche la costruzione di contatti e interazioni tra diverse *culture dei bambini* (Corsaro, 2003), intese come "insiemi stabili di attività e routine, di artefatti, di valori e di interessi prodotti e condivisi dai bambini nelle interazioni reciproche" (p. 142). Il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia e da quest'ultima alla scuola primaria, quindi, non è solo un momento più o meno circoscritto in cui i bambini "transitano" tra sistemi educativi – e culturali – differenti, ma un proprio processo in continua evoluzione che, di fatto, si avvia nel momento stesso in cui i giovani membri della società varcano per la prima volta la soglia del nido o della scuola dell'infanzia. In altri termini, **la continuità educativa si costruisce giorno per giorno** attraverso le esperienze a cui i bambini hanno l'opportunità di partecipare insieme ai pari (ai compagni di vita educativa) e agli adulti. Benché la parte finale dell'ultimo anno educativo/scolastico rappresenti il momento in cui di solito si concentrano le attività e le pratiche tra i bambini dei due sistemi educativi coinvolti (nido-infanzia o infanzia-primaria), sia il nido che la scuola

¹ Il gruppo di lavoro è composto da tre componenti del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici – Pasquale Arcudi, Silvia Cavalloro, Camilla Monaco – e da alcuni coordinatori: Gianna Angeli (Circolo di Sarche), Sandra Ciappi (Circolo di Trento 2), Tiziana Ceol (Circolo di Predazzo), Sara De Zolt (Circolo di Val di Cembra), Ivana Leonardelli (Circolo di Trento 3), Luisa Fontanari (Circolo di Riva del Garda), Elena Ricci (Circolo di Mezzolombardo).





dell'infanzia – attraverso la propria funzione di socializzazione culturale – lavorano per tutta la durata della frequenza dei bambini alla costruzione delle loro esperienze, con lo sguardo sempre rivolto al “domani dello sviluppo” (Vygotskij, 1934), ossia ai successivi passaggi di vita e di crescita (Pontecorvo, 1999b).

Per affrontare la transizione verso la scuola dell'infanzia o verso la scuola primaria – transizione che non è solo istituzionale ma anche e soprattutto educativa ed evolutiva – i bambini possono attingere alla loro ricca e articolata **“cassetta degli attrezzi culturali”** (Bruner), che hanno costruito fino a quel momento e che andrà ulteriormente arricchendosi e articolandosi durante il proprio percorso di socializzazione culturale nella nuova comunità di pratiche (Lave, Wenger, 1991). Sappiamo che qualunque cambiamento – per il fatto stesso di implicare delle reinterpretazioni dei significati educativi – porta con sé una certa dose di complessità e un'irrinunciabile dimensione di “sfida”, e in questo senso il passaggio tra sistemi educativi diversi non fa eccezione.

Per tali ragioni, soprattutto nel momento storico in cui ci troviamo – caratterizzato dalla impossibilità di interazioni sociali “dal vivo” tra bambini – è importante che il confronto, lo scambio e il raccordo tra le istituzioni educative, a livello adulto, siano orientati ad accompagnarli e sostenerli nell'appropriarsi della nuova cultura di riferimento, utilizzando i diversi “attrezzi culturali” che hanno costruito anche attraverso la propria esperienza nel nido o nella scuola dell'infanzia. Le dimensioni di continuità, quindi, non andrebbero mai date per scontate o definite in maniera cristallizzata e immodificabile, neanche in una situazione complessa come quella che tutti stiamo vivendo: costruire continuità significa **continuare ad interagire e a confrontarsi tra “addetti ai lavori”** – anche attraverso l'importante funzione mediatrice delle tecnologie (Mancini, 2020) – cercando di negoziare significati condivisi, che riguardano l'idea di bambino, l'idea di educazione, il ruolo degli adulti, la gestione dell'errore, il valore dei procedimenti euristici nell'apprendimento, etc.

La transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria: quali *attrezzi culturali* possono sostenerla?

Il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria rappresenta per i bambini un momento fondamentale, e al tempo stesso **“delicato”**, poiché prevede l'accesso a un sistema educativo molto diverso da quello sperimentato fino a quel momento. Le differenze riguardano non solo il contesto – e quindi spazi, tempi, materiali, persone – ma anche la tipologia di proposte didattiche di cui i bambini stessi saranno destinatari: entrare nel mondo dell'apprendimento formalizzato significa confrontarsi con una serie di dimensioni nuove e sfidanti, pur rimanendo – quanto meno nelle intenzioni di entrambe le agenzie





educative – all'interno di una comune e sintonica cultura dell'educazione. È questo il senso più profondo delle Commissioni per la continuità che, laddove siano attivate dagli Istituti comprensivi di riferimento, hanno proprio il compito di negoziare, costruire e condividere un'idea di bambini e di apprendimento.

Non poter progettare e realizzare le esperienze tra bambini (infanzia-primaria) che avremmo prefigurato in situazioni di “normalità” rappresenta, senza dubbio, una perdita di opportunità per chi l'anno prossimo – usando la metafora della casa – si troverà a fare un trasloco e andrà ad abitare un contesto nuovo e sconosciuto, su cui in ogni caso ha avuto modo di iniziare a fare prefigurazioni e a costruire teorie anche all'interno del contesto familiare (ad esempio, attraverso le esperienze di altri bambini che frequentano già la scuola primaria). Significa anche, al momento, non poter abitare la propria casa, né poter organizzare situazioni in cui ci si saluta tra compagni di viaggio, prima di avviare questo importante “trasferimento”. Tuttavia, come è stato in questi mesi anche rispetto ad altre questioni che riguardano la vita educativa, **la scuola dell'infanzia non può e non deve rinunciare alla propria funzione di socializzazione culturale** e, dunque, sta progettando e realizzando esperienze che, seppure a distanza, possano mettere in connessione e costruire degli scambi – anche mediati da artefatti come disegni, testi, filmati – tra i bambini, oltre che ovviamente tra gli adulti, che sono di volta in volta coinvolti in questa significativa transizione.

A titolo puramente esemplificativo possiamo citare alcune esperienze che prevedono la **raccolta – in famiglia – di domande, dubbi, curiosità o ipotesi che i bambini di scuola dell'infanzia formulano rispetto al “nuovo mondo”** che li accoglierà a settembre. Tali esperienze implicano la possibilità che le risposte provengano – ad esempio attraverso un filmato – dagli insegnanti dalla scuola primaria (laddove possibile, anche insieme ad alcuni bambini già esperti di quel sistema educativo). In un momento come quello attuale, proposte di questo tipo consentono anche di coinvolgere le famiglie in maniera diretta e significativa, considerandole – come in molti altri frangenti – delle preziose “alleate” nel continuare a costruire i presupposti di questa delicata transizione.

In questa prospettiva si collocano anche esperienze incentrate sulla **co-costruzione, all'interno del nucleo familiare, di narrazioni autobiografiche dei bambini**, che mettano in luce e offrano cittadinanza sia ai molteplici “attrezzi” che abitano la loro cassetta (*che cosa ho imparato a fare insieme ai miei compagni e agli insegnanti nella scuola dell'infanzia, oltre che nell'interazione con i miei familiari*), sia agli aspetti che presentano ancora margini di miglioramento o che si immagina di poter conquistare in prospettiva (*che cosa posso imparare a fare meglio o che cosa imparerò in un contesto nuovo come la scuola primaria*). Narrazioni di questo tipo possono rappresentare anche una preziosa fonte di informazioni ad integrazione degli sguardi adulti che orientano, ad esempio, la scrittura delle schede di passaggio delle informazioni tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.





Infine, un altro interessante esempio, nato da alcune esperienze orientate ad accompagnare e sostenere il passaggio dei bambini da un sistema educativo all'altro, è rappresentato dall'utilizzo del *videotour*: si tratta di uno strumento molto potente sul piano narrativo (Pontecorvo, Giorgi, Monaco, 2009; Mancini, Zucchermaglio, 2016; Mancini, 2015), che consiste in un **tour videoregistrato della scuola, in cui si raccontano i diversi spazi attraverso la ricostruzione delle esperienze e delle attività che di solito avvengono al loro interno**. Ci sono situazioni in cui questo strumento viene usato dalla scuola primaria, nell'idea che gli insegnanti – o i bambini esperti di questo contesto – lo raccontino ai loro futuri alunni o compagni. In altri casi il videotour può essere realizzato dalla scuola dell'infanzia, nell'idea che al momento del “trasloco” i bambini possano portare con sé, e condividere con i nuovi compagni e i nuovi insegnanti, delle video-narrazioni dense della “casa” che hanno abitato – e contribuito a costruire – per un tempo lungo e significativo.

Accanto a tutto questo, la scuola dell'infanzia – con le dovute differenze e specificità che caratterizzano ciascuna singola struttura – sta iniziando a prefigurare proposte ed esperienze che possano in qualche modo colmare, seppure parzialmente, la mancanza di quelle occasioni di incontro e di **saluto dei propri bambini “esperti”** che il prossimo anno inizieranno, portando con sé la propria *cassetta degli attrezzi culturali*, una nuova “avventura” conoscitiva.

Ma quali sono gli *attrezzi culturali* che i bambini hanno costruito anche, ma non solo, attraverso la propria frequenza di un contesto come la scuola dell'infanzia e che li sosterranno nella **nuova im(presa) di conoscenza** che inizierà con il prossimo anno scolastico?

Come emerge in maniera molto chiara anche dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012, **non si tratta di individuare dei prerequisiti** che in qualche modo precludano alla transizione tra i due sistemi educativi, **ma piuttosto** – citando le Indicazioni stesse – **di garantire ai bambini la possibilità di sviluppare “alcune competenze di base che strutturano la loro crescita personale”** (p. 30).

Adottare una prospettiva che mette a fuoco gli *attrezzi culturali*, le *competenze*, gli *apprendimenti* costruiti durante l'esperienza della scuola dell'infanzia – e non specifiche abilità in qualche modo “preparatorie” alla scuola primaria – significa da un lato riconoscere e valorizzare le peculiarità di ciascun sistema educativo e dall'altro assumere un posizionamento congruente con la più generale visione dei rapporti tra apprendimento e sviluppo che caratterizza le scuole associate alla Federazione.

Nel paragrafo intitolato “Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria”, le Indicazioni nazionali parlano, ad esempio, dell'importanza che i bambini manifestino “curiosità e voglia di sperimentare, interagire con le cose, l'ambiente e le persone, percependone le reazioni e i cambiamenti” (*Ibidem*). In altri passaggi del documento, si fa riferimento a dimensioni di apprendimento legate al *porre e porsi domande*, alla





formulazione di ipotesi, all'affrontare i conflitti, al confronto tra punti di vista diversi, alla negoziazione di significati o, ancora, all'utilizzo dell'errore come fonte di conoscenza. Le Indicazioni parlano, inoltre, di *competenze narrative, logiche, scientifiche*, oltre che all'importanza che i bambini si esprimano “in modo personale, con creatività e partecipazione” e siano sensibili “alla pluralità di culture, lingue esperienze”.

Le scuole dell'infanzia associate alla Federazione, muovendosi – con tutte le specificità e le differenti “gradazioni” che caratterizzano la vita reale di un sistema complesso – all'interno di una cornice di natura socio-costruttivista, e incentrando la propria attività progettuale e la propria azione educativo-didattica sulla promozione di processi sociali di apprendimento (come partecipare, fare insieme ricerca osservativa, co-progettare, costruire insieme narrazioni, etc.), **sono quotidianamente impegnate a promuovere la costruzione di quelle “competenze di base”** a cui fanno riferimento le Indicazioni nazionali. È un investimento quotidiano, che coinvolge tutti i bambini che “abitano” le nostre scuole e che **ha inizio il primo giorno di frequenza di ciascuno di loro.**

In questo senso, se da un lato siamo tutti consapevoli che la situazione attuale ha costretto adulti e bambini a fare a meno di quell'*interazione sociale significativa* che sta alla base del lavoro delle nostre scuole dell'infanzia, dall'altro le riflessioni fin qui prodotte possono – almeno parzialmente – **rassicurarci** sulla natura processuale e longitudinale della continuità educativa, che per ciascuna bambina e ciascun bambino viene nutrita per l'intera durata del percorso educativo. E che continua ad essere alimentata attraverso l'enorme lavoro che le scuole e gli insegnanti, sostenuti e accompagnati dai coordinatori di riferimento, stanno portando avanti – seppure a distanza –, non rinunciando alla propria funzione di **socializzazione culturale nei confronti dei bambini e delle loro famiglie.** Elemento questo di prezioso e ulteriore conforto!

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J.S., *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1990; trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner, J.S., *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- Cole, M., *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1996. Trad. it. *Psicologia culturale*, a cura di Ligorio B, Roma, Edizioni Carlo Amore, 2004.
- Corsaro, W.A., *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino, 2003.





- Lave, J., Wenger, E., *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Mancini, I., *Oltre i confini fisici: le tecnologie come frontiera della progettazione didattica?*, News del 16-04-2020, www.fpsm.tn.it.
- Mancini, I., Interculturando: sguardi molteplici costruiscono un video-racconto di scuola - Un'esperienza di realizzazione di videotour presso la scuola dell'infanzia "Virgilio Inama" di Fondo, *AltriSpazi: abitare l'educazione*, n. 10, 2015, pp. 26-37 (www.fpsm.tn.it).
- Mancini, I., Zucchermaglio, C., Il *videotour* della scuola come strumento per (ri)costruire senso di comunità, *Psicologia e scuola*, n. 47, 2016, pp. 13-20, Giunti Scuola.
- Ochs, E., Becoming a speaker of culture. In Kramsch C. (Ed), *Language acquisition and Language socialization: Ecological Perspectives*. Continuum Press, 2006, pp. 99-120.
- Ochs, E., Schieffelin, B., Acquisizione del linguaggio e socializzazione. Tre racconti evolutivi. In Fasulo A., Sterponi L. (a cura di), *Linguaggio e Cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, Roma, Carocci, 2006, pp. 117-158.
- Pontecorvo, C., (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999a.
- Pontecorvo, C., (a cura di), *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1999b.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., *Discutendo si impara*, Roma, Carocci, 1991.
- Pontecorvo, C., Giorgi, S., Monaco, C., "Raccontare i luoghi 'familiari': il videotour come strumento di indagine" in Fruggeri, L. (a cura di) *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*, Roma, Carocci, 2009, p. 139-170.
- Vygotskij, L.S., Myslenicirec'. *Psichologiceskie issledovanija*, Moska-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo, 1934. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci, Bari, Laterza, 1990.

