

Manifesto per la Continuità Educativa

tra scuola dell'infanzia e scuola primaria

a cura della Commissione per la Continuità della Valle di Cembra

da settembre 2019 a giugno 2023



SCUOLA DELL'INFANZIA CO-COSTRUZIONE SCUOLA PRIMARIA





INDICE

1. La cornice teorica e le scelte metodologiche	p. 2
1.1. <i>Gli attori sociali coinvolti</i>	p. 3
1.2. <i>La metodologia di lavoro</i>	p. 4
1.3. <i>Il percorso di formazione/ricerca azione nel gruppo “allargato”</i>	p. 4
2. La continuità come processo di socializzazione culturale	p. 9
2.1. <i>La continuità come processo tra adulti</i>	p. 10
2.2. <i>La continuità come processo tra bambini</i>	p. 10
3. Le intelligenze multiple e l’osservazione etnografica	p. 12
4. Le <i>dimensioni fondamentali</i> della continuità educativa	p. 15
4.1. <i>Gli interlocutori da coinvolgere</i>	p. 16
4.2. <i>Le tempistiche</i>	p. 16
4.3. <i>Gli spazi</i>	p. 19
4.4. <i>Le modalità e gli strumenti</i>	p. 19
4.4.1. <i>Il gruppo di lavoro e la stesura del progetto annuale di continuità educativa</i>	p. 19
4.4.2. <i>La commissione fissa per la continuità educativa</i>	p. 19
4.4.3. <i>Le strategie di disseminazione dell’esperienza</i>	p. 20
5. Riferimenti bibliografici	p. 21



MANIFESTO PER LA *CONTINUITÀ EDUCATIVA* TRA SCUOLA DELL'INFANZIA E SCUOLA PRIMARIA

A cura della Commissione per la Continuità della Valle di Cembra
da settembre 2019 a giugno 2023

1. La cornice teorica e le scelte metodologiche

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.

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 successivo anno scolastico?

Come emerge in maniera molto chiara anche dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012, non si tratta di individuare dei prerequisiti che in qualche modo preludano 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 alla 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 dell'infanzia del Trentino.

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*, p. 30). 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 *negoiazione di significati* o, ancora, all'*utilizzo dell'errore come fonte di conoscenza*. Le Indicazioni parlano, inoltre, di *competenze narrative, logiche, scientifiche*, oltre che dell'importanza che i bambini si esprimano “in modo personale, con creatività e partecipazione” e siano sensibili “alla pluralità di culture, lingue e esperienze”.

In quest'ottica ha lavorato il gruppo professionale che ha costruito il presente documento, attraverso un percorso di ricerca-azione durato quattro anni scolastici (dal 2019 al 2023).

1.1. Gli attori sociali coinvolti

Dal punto di vista metodologico, si è scelto di procedere alternando momenti di *lavoro del gruppo “ristretto”* (composto dai referenti istituzionali delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie insieme ai formatori) a *occasioni formative e riflessive all'interno del gruppo “allargato”*, che vedeva la partecipazione di una rappresentanza di insegnanti dei due ordini di scuola.

Il percorso è stato promosso nel mese di giugno 2018 dall'Istituto comprensivo – e in particolare dalla dirigente Francesca Lasaracina e dalla sua collaboratrice Maddalena Piffer – che ha da subito coinvolto le coordinatrici pedagogiche del territorio, Sara De Zolt e Ruth Maria Stankowski.

Dal 2021/2022 l'Istituto comprensivo è diretto da Stefano Chesini.

Il gruppo “ristretto”

Il gruppo di lavoro “ristretto” ha visto micro cambiamenti legati a passaggi organizzativi di varia natura: alcuni interlocutori hanno preso parte all'intero percorso mentre altri hanno partecipato solo ad alcuni suoi step.

Gli attori coinvolti nel percorso qui presentato sono Maddalena Piffer (Istituto Comprensivo Cembra), Camilla Monaco (Unità specialistica *Ricerca e Formazione*, FPSM), Ruth Maria Stankowski, Katia Pegoretti, Daniela Franceschini e Giovanna Valdan (Circolo di Coordinamento 6 delle scuole dell'infanzia



provinciali), Sara De Zolt, Pamela Tomaselli e Rossana Giannitelli (Circolo della Val di Cembra, scuole dell'infanzia FPSM), Giovanni Zampieri e Maria Luisa Costantino (Cooperativa "Il Ponte" di Verona).

Il gruppo "allargato"

Il gruppo di lavoro "allargato", oltre agli attori sopra citati, ha coinvolto anche un gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. Anche in questo caso, per ragioni puramente organizzative, ci sono stati degli avvicendamenti tra i diversi partecipanti. Tuttavia, il gruppo è riuscito a mantenere una sostanziale stabilità di partecipazione.

Insegnanti di scuola primaria: Loris Andreatta, Monica Avi, Laura Casagranda, Ivana Fortarel, Cristina Giacomozzi, Anita Menegatti, Silvia Nardon, Ivonne Pellegrini, Maria Pia Santuari, Monia Svaldi.

Insegnanti di scuola dell'infanzia: Cristina Benedetti, Silvia Casagranda, Laura Conca, Novella Daldin, Isabella Donatoni, Emanuela Gottardi, Elena Holler, Barbara Morelli, Morena Mosaner, Mariagrazia Paratore, Giovanna Patscheider, Cinzia Zendron, Gloria Elisa Zendron.

1.2. La metodologia di lavoro

La **partecipazione degli insegnanti** e il **lavoro in piccolo gruppo** hanno rappresentato le due chiavi metodologiche fondamentali di tutto il lavoro della Commissione, che da subito si è configurato come un percorso quanto meno triennale.

A seconda della tematica trattata e della specifica proposta progettuale, sono stati organizzati sottogruppi di insegnanti omogenei per plesso di riferimento oppure eterogenei rispetto alla dimensione territoriale: tale scelta è rimasta costante sin dal primo anno di lavoro. Anche la scrittura del presente manifesto si colloca in questo quadro metodologico: nello specifico, si è deciso di privilegiare i **piccoli gruppi misti per plesso**, nell'ottica di mettere in circolazione le diverse competenze dei partecipanti e le loro esperienze "locali e situate" (Mercer, 1992).

1.3. Il percorso di formazione/ricerca-azione nel gruppo "allargato"

Chiunque si occupi di educazione, soprattutto tra il nido, la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, è costantemente impegnato nella costruzione di contesti di apprendimento e nella progettazione di pratiche educative/scolastiche significative, partendo da quelle che sono le proprie teorie sui bambini, su come essi imparano, su come "mettono insieme" competenze di base e acquisizioni successive, etc.



Infatti, a monte di qualunque approccio disciplinare (“che cosa” si insegna e “a chi”) e metodologico (“come” si insegna), si trovano queste importanti teorie, che a volte sono pressoché implicite e comunque mai neutre: esse determinano in maniera profonda e complessa tutte le azioni e le inter-azioni educative che si vanno a costruire e a proporre (Monaco, Zucchermaglio, 2013).

Affinché si possano promuovere processi di insegnamento/apprendimento realmente efficaci, è fondamentale che educatori e insegnanti diventino consapevoli delle proprie teorie implicite: questo è senz’altro il primo passo verso la possibilità di modularle, modificarle e farle evolvere.

Per quanto riguarda, invece, gli approcci teorici espliciti e formalizzati, non esiste un solo modo di intendere il rapporto tra sviluppo e apprendimento: in *ottica socio-costruttivista di matrice vygotškiana* (Vygotškij, 1934; Bruner, 1992; 1996; Cole, 1996; Pontecorvo, 1999), i processi evolutivi umani sono profondamente influenzati da innumerevoli fattori culturali costruiti nei contesti di vita e di educazione. In altri termini, è impensabile prendere in considerazione lo sviluppo dei bambini – e successivamente dei ragazzi – senza tenere conto dei diversi contesti che costituiscono la loro vita quotidiana (familiari, educativi, amicali, etc.).

Secondo questa prospettiva, quindi, il contributo degli ambienti educativi e scolastici – come il nido, la scuola dell’infanzia e la scuola primaria – è assolutamente determinante rispetto alla costruzione di processi di sviluppo e di apprendimento complessi, ricchi, significativi ed efficaci.

Partire dal presupposto che gli esseri umani sono persone competenti fin dalle prime ore di vita significa guardare ai giovani membri della nostra società (Bruner, 1996) adottando delle “lenti interpretative” ben definite: i bambini – tanto al nido quanto nella scuola dell’infanzia o nella scuola primaria – sono apprendisti attivi (Rogoff, 1990), *intrinsecamente orientati in senso sociale* (Vygotškij, 1934), caratterizzati da una *molteplicità di intelligenze* (Gardner, 1983; 1999) e naturalmente predisposti alla *partecipazione centrale a pratiche sociali significative* (Lave, Wenger, 1992).

Non esiste, dunque, alcuna frattura psico-evolutiva tra la conclusione del percorso educativo nella scuola dell’infanzia e l’avvio del processo di apprendimento formalizzato con l’ingresso nella scuola primaria. L’organizzazione dei contesti educativi per fasce di età, e per ordini educativi/scolastici, rappresenta una scelta burocratica e legislativa in qualche modo necessaria, che tuttavia non deve mai far perdere di vista la continuità dei processi evolutivi e di apprendimento di un medesimo individuo che compie un complesso “viaggio”, caratterizzato da tappe e attraversamenti che dovrebbero collocarsi all’interno di un’articolata visione di insieme.



Per tali ragioni, il percorso di formazione/ricerca-azione di seguito descritto ha sempre avuto come mission fondamentale quella di ri-comporre e ri-costruire una visione di insieme sui bambini tra 3 e 11 anni, prima di tutto a livello di cultura adulta. Le quattro annualità sono state articolate nel modo seguente.

1) *Il lavoro pregresso: la costruzione delle basi teorico-metodologiche (2018/2019)*

Il gruppo di lavoro ristretto si è incontrato diverse volte per ragionare su come potesse essere impostato un impianto formativo efficace, nell'ottica di costruire una cultura dell'educazione condivisa tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, che portasse in seguito alla scrittura di un "Manifesto per la continuità educativa" in quanto esito tangibile di pratiche interazionali dense e situate. L'avvio del processo è stato legato alla lettura di un documento sulla continuità prodotto all'interno di un ambito territoriale limitrofo: pur non riconoscendosi pienamente nei contenuti e nelle prospettive metodologiche di quell'artefatto, il gruppo di lavoro ha deciso di considerarlo come uno spunto da cui partire per avviare un percorso del tutto nuovo, in un'ottica realmente "locale e situata" (Mercer, 1992).

2) *Primo anno di lavoro (2019/2020)*. La prima annualità è stata articolata in 4 incontri, l'ultimo dei quali è stato effettuato in modalità online a causa della situazione pandemica da Covid-19 e della conseguente chiusura delle scuole. I principali snodi formativi hanno riguardato:

- approfondimento delle questioni teorico-metodologiche fondamentali rispetto ai processi di sviluppo e apprendimento dei bambini, partendo dalla rilettura delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012;
- analisi delle *risorse* e dei *limiti* dei diversi contesti educativi/scolastici in un'ottica di continuità;
- progettazione, in piccoli gruppi misti per plesso, di *esperienze sperimentali* che favorissero la reale partecipazione dei bambini nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria;
- condivisione all'interno delle scuole di provenienza delle riflessioni fatte nel gruppo di lavoro allargato e produzione, per ciascuna realtà (infanzia/primaria), di un documento che contenesse alcune attenzioni metodologiche in riferimento a *modalità e strategie da adottare per accogliere i bambini nella scuola primaria*. In particolare, sono state prese in considerazione alcune dimensioni come gli spazi (stabilità vs flessibilità), i tempi (frammentarietà vs continuità), i raggruppamenti ("tra chi" e "con chi" costruire continuità), il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze dei bambini (ricchezza e complessità della loro "cassetta degli attrezzi");



- ricerca e sperimentazione di nuove modalità per “fare continuità” tra bambini, utilizzando le tecnologie digitali per riprogettare e rimodulare le linee progettuali più “tradizionali”.

3) *Secondo anno di lavoro (2020/2021)*. La seconda annualità è stata articolata in 5 incontri realizzati in modalità online. I principali snodi formativi hanno riguardato:

- approfondimento sulla teoria delle Intelligenze multiple di Gardner (1983; 1999) e sull’osservazione etnografica (Mantovani, 2003), nell’ottica di imparare a indossare “occhiali diversi” per osservare i bambini senza costruire etichette e definizioni “ingabbianti”;
- lettura e analisi nei piccoli gruppi, misti per plesso, di alcuni esempi di schede di passaggio (provenienti da altre realtà) scritte secondo una prospettiva etnografica;
- condivisione all’interno delle scuole di provenienza delle riflessioni fatte nel gruppo di lavoro allargato e scrittura, per ciascuna realtà (infanzia/primaria), di alcune note osservative che ne tenessero conto;
- iniziale focalizzazione, nei piccoli gruppi misti per plesso, su alcuni *capisaldi teorici e metodologici* del futuro manifesto della continuità educativa.

4) *Terzo anno di lavoro (2021/2022)*. La terza annualità è stata articolata in 2 incontri realizzati in modalità online. I principali snodi formativi hanno riguardato:

- condivisione dei percorsi di continuità tra bambini, progettati e realizzati in modalità online nella seconda parte dell’anno scolastico precedente;
- riflessione su alcuni aspetti metodologici cruciali individuati nel percorso di ricerca-azione (centralità del contesto, osservazione etnografica, pratiche di osservazione contestualizzata, etc.).

5) *Quarto anno di lavoro (2022/2023)*. Durante la quarta annualità, articolata in 5 incontri in presenza, il gruppo di lavoro si è interamente dedicato alla scrittura del presente manifesto. Dal punto di vista metodologico, i passaggi fondamentali sono stati:

- predisposizione, da parte del gruppo di lavoro ristretto, di un canovaccio iniziale da condividere e discutere con tutti i partecipanti;
- scrittura collettiva, nei piccoli gruppi misti per plesso, del capitolo relativo alla *continuità educativa come processo di socializzazione culturale*,



- scrittura collettiva, nei piccoli gruppi misti per plesso, del capitolo relativo alle *intelligenze multiple* e all'*osservazione etnografica*;
- scrittura collettiva, nei piccoli gruppi misti per plesso, del capitolo relativo alle *dimensioni fondamentali della continuità educativa*;
- revisione della bozza avanzata del manifesto che il gruppo ristretto aveva messo a punto intrecciando i lavori dei diversi gruppi.



2. La continuità come processo di socializzazione culturale

Il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria non è solo un momento più o meno circoscritto in cui i bambini "transitano" tra sistemi educativi – e culturali – differenti, ma un **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 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 scolastico rappresenti il momento in cui di solito si concentrano le attività e le pratiche tra i bambini, i due sistemi educativi – 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).

Leggere i **processi di continuità educativa** 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** (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.

In termini concreti, questo significa promuovere negli adulti la consapevolezza che ogni ambiente (scuola dell'infanzia, scuola primaria, famiglia) ha la sua specificità culturale: ogni elemento concorre a un cambiamento. Le scuole dei due ordini devono definire il loro **progetto educativo didattico** che si fonda sugli obiettivi fondamentali che il team docente ritiene importanti. La scuola deve esplicitare questo alla famiglia, costruendo un clima di **fiducia** attraverso la co-costruzione del **patto educativo e formativo tra adulti**. Fondamentale è la condivisione di valori tra cui alcuni articoli della Costituzione italiana e la carta dei diritti dei bambini.

Ogni sistema educativo deve puntare all'idea dei bambini come **protagonisti attivi dei propri processi evolutivi di apprendimento**.

I bambini dovrebbero sentirsi parte di un contesto integrato e sentirsi ascoltati: hanno bisogno di portare le loro esperienze anche in modo spontaneo e ognuno deve essere riconosciuto nella sua individualità. Devono percepire che i vari contesti educativi conoscono e condividono la loro identità specifica.



Il processo di socializzazione, inteso come condivisione culturale, viene coltivato attraverso diverse forme di linguaggio: gestuale, corporeo, iconico-visivo, musicale e verbale. È importante favorire e stimolare l'espressione plurima attraverso tali linguaggi da parte di ogni bambino, per permettere una positiva connessione e inter-relazione tra le diversità di lingua, cultura, bisogni, propensioni e interessi.

2.1. La continuità come processo tra adulti

Si prevedono la progettazione e la realizzazione di incontri fra gli insegnanti dei due ordini di scuola per:

- **costruire un progetto di continuità** che si agganci preferibilmente a dei percorsi che vengono svolti nelle scuole, anche ponendo l'attenzione a collaborazioni già avviate dalle scuole coinvolte (es. partecipazione ad eventi proposti dal territorio, interazioni con biblioteche, guardie forestali, vigili del fuoco, compagnie teatrali, etc.). Il progetto mira a convergere su un'unica idea di bambino, sostenendo l'autonomia, il pensiero creativo, la capacità di fare gruppo, l'ascolto, la condivisione di regole, il raggiungimento di determinate competenze cognitive;
- **usare un linguaggio comune** relativamente a:
 - progettazione (analisi di partenza, offerta di sollecitazioni, costruzione delle attività che promuovano e valorizzino le competenze di tutti i bambini coinvolti, valutazione delle ricadute del percorso);
 - come si osservano e si descrivono i bambini all'interno delle varie situazioni (osservazione etnografica: cfr. capitolo 3);
 - modalità di passaggio delle informazioni riguardanti scelte metodologiche/strategie/buone prassi funzionali alla progettazione delle varie esperienze (utilizzo di circle time, brain storming, lavoro a piccolo gruppo, flessibilità del setting d'aula e dei tempi scolastici).

2.2. La continuità come processo tra bambini

Per favorire la socializzazione culturale tra i bambini dei due ordini di scuola, si propone di:

- effettuare *scambi epistolari* tra scuole per avviare un primo contatto a distanza;
- incentivare *progetti paralleli tra le due scuole* prevedendo un momento conclusivo di condivisione delle esperienze, anche documentandolo attraverso un diario di viaggio o altre forme narrative;
- partecipare ad eventi promossi dal territorio;
- coinvolgere *i bambini di terza/quarta* e incentivare il mutuo aiuto tra bambini delle diverse età, da un lato per motivare i "grandi" che sono veramente "esperti", dall'altra per incuriosire i nuovi



arrivati che vedono nei futuri compagni di scuola una guida, un tutor diverso dalla figura dell'insegnante di riferimento;

- favorire la cooperazione e la collaborazione tra le classi prime della scuola primaria e la scuola dell'infanzia: i bambini di 5-6 anni vedono negli ex compagni un punto di riferimento abbastanza vicino, più esperto dell'ambiente scuola primaria, con competenze più "alte" ma raggiungibili. I bambini delle classi prime sono anche stimolati a mettere in atto l'empatia per comprendere bisogni ed emozioni dei compagni più piccoli.

È importante, tuttavia, avere chiaro quali siano le differenze tra le proposte che coinvolgono le classi prime e quelle che scelgono come interlocutori i bambini delle classi terze o quarte della scuola primaria. Nel primo caso, infatti, si tratta prevalentemente della possibilità di "ritrovarsi", che ha un forte impatto e valore emotivo/affettivo, mentre nel secondo è possibile promuovere dei reali e solidi processi di continuità educativa. Con i bambini delle classi terze o quarte, infatti, si attivano processi di tutoring e scaffolding tra gli "esperti" e i "novizi" che, con le loro ricche cassette degli attrezzi culturali, sono attivi protagonisti di un processo di socializzazione che si fonda fortemente sull'interazione tra pari (ovvero tra bambini/alunni).



3. Le intelligenze multiple e l'osservazione etnografica

Il gruppo di lavoro allargato ha provato a usare la **teoria delle intelligenze multiple** di Gardner (1983; 1999) come “lenti” da indossare per garantire una visione a tutto tondo dei bambini, che non privilegi alcuni ambiti rispetto ad altri e che non si riduca alla costruzione di immagini statiche, “preconfezionate” e spesso riduttive dei bambini stessi.

È necessario partire dalla consapevolezza che l'intelligenza di un bambino non è riconducibile ad un unico aspetto, ma si compone di più dimensioni che vanno ugualmente considerate e sollecitate. Infatti esiste una grande variabilità anche nello stesso individuo e non solo tra i diversi bambini: le intelligenze proposte da Gardner vanno da quella visuo-spaziale a quella linguistico-discorsiva, da quella logico-matematica a quella naturalistica, da quella inter-personale a quella intra-personale, da quella corporeo-cinestesica a quella musicale.

Non ci sono intelligenze più importanti di altre: è giusto che ognuno abbia la possibilità di praticarle all'interno di contesti sollecitanti, che promuovano la costruzione sociale di apprendimenti e favoriscano forme sempre più complesse di autostima.

La teoria di Gardner è stata utilizzata come guida nell'imparare a costruire uno *sguardo diverso*, orientato in senso etnografico: quello che gli insegnanti osservano non è mai un singolo bambino né tanto meno un singolo comportamento, poiché le azioni – di adulti e bambini – si costruiscono sempre all'interno di uno specifico contesto e sono per definizione inter-azionali.

Osservare etnograficamente significa imparare a sforzarsi di cogliere il senso degli eventi osservati dal punto di vista dei partecipanti all'interazione (si parla, infatti, di “categorie dei partecipanti”): si tratta di non intervenire con giudizi o valutazioni che si basano sul punto di vista dell'osservatore, ma piuttosto di comprendere il significato che una determinata azione acquista all'interno di uno specifico contesto (fatto di tempi, spazi, materiali, raggruppamenti, posizionamenti dell'adulto etc.), alla luce della sequenza di azioni che la precedono e che la seguono (Fasulo, 1997; Mantovani, 2003).

Le domande che guidano un'osservazione etnograficamente orientata – che è per definizione contestualizzata e “densa” (Geertz, 1973) – hanno a che fare con *dove, quando, chi e con chi, come, in quali situazioni e con quali materiali/risorse/artefatti* si costruiscono gli eventi inter-azionali che si osservano. In altri termini, si tratta di guardare ai contesti per capire come le persone agiscono e inter-agiscono al loro interno.

Dal momento che l'osservazione etnografica si configura come una preziosa opportunità metodologica per conoscere e comprendere i contesti reali “dall'interno” (Mantovani, 2003), può essere utilizzata al



servizio di innumerevoli situazioni che caratterizzano la vita scolastica: dai colloqui con le famiglie ai gruppi di lavoro interdisciplinari, dalla scrittura delle schede di passaggio alla scuola primaria alla costruzione dei Progetti educativi individualizzati/personalizzati, etc.

Rispetto alla scrittura delle **schede di passaggio tra scuola dell'infanzia e scuola primaria**, l'osservazione etnografica permette di stendere un testo che, in maniera più contestualizzata, descrive e mostra il bambino in azione, in diversi contesti, sia quando è da solo che quando è in gruppo (grande e piccolo), nei vari momenti della vita scolastica e nel corso degli anni. Infatti si punta a dare conto dell'evoluzione, ossia di quello che il bambino ha imparato gradualmente a fare e a conoscere, evidenziando le conquiste ottenute.

Con questa modalità si privilegiano gli aspetti positivi focalizzandosi sui miglioramenti raggiunti, delineando solo in un secondo momento eventuali difficoltà, senza giudicarle o “etichettarle” dando comunque un quadro della situazione attraverso degli esempi concreti. È possibile cogliere una serie di strategie utili per favorire il benessere globale del bambino.

Si presta particolare attenzione al tipo di scrittura utilizzata: si tratta di scegliere una forma narrativa e descrittiva più fluida, scorrevole e ordinata, cercando di evitare ogni aggettivazione, che avrebbe l'effetto di “chiudere” e generalizzare singoli comportamenti o presunti tratti di personalità. Per tali ragioni, è importante lasciare spazio, nella scrittura, all'osservazione e alla descrizione – il più possibile prive di inferenze e interpretazioni – di *eventi concreti*, astenendosi da facili (e inutili!) astrazioni su abilità o comportamenti abituali che assumerebbero un carattere pericolosamente decontestualizzato. In questo senso, devono fare parte della costruzione di “osservazioni dense” (Geertz, 1973) e situate anche le scelte progettuali e le strategie interazionali e discorsive messe in atto dagli insegnanti: esse rappresentano una componente imprescindibile di quel contesto in cui gli eventi osservati accadono e si trasformano.

In quest'ottica, la scheda di passaggio è una sorta di “precipitato osservativo” che si fonda su una moltitudine di osservazioni (e, quindi, di scritture) etnografiche, che gli insegnanti costruiscono nel corso di tutti gli anni di frequenza dei bambini nella scuola dell'infanzia. È, quindi, un documento che non mira a spiegare “come è fatto” quello specifico bambino, ma a dare conto del suo percorso di apprendimento in un contesto educativo che per tre anni si è occupato di promuovere e sostenere il suo processo di socializzazione culturale. Un'altra dimensione importante di questo tipo di osservazione e di scrittura riguarda la molteplicità di sguardi che dovrebbero contribuire a costruirla: una “buona” osservazione è un documento condiviso da tutto il team degli insegnanti, nell'ottica di una lettura più ricca e puntuale di ogni bambino anche per esplicitare le strategie di intervento più adeguate ed efficaci.



Alla luce dei ragionamenti sopra riportati, è evidente che il senso e l'utilizzo delle tre tipologie di schede di passaggio infanzia-primaria (di scuola, di gruppo e individuale) debbano essere aggiornati e resi sempre più vicini a una metodologia osservativa che rinuncia in partenza a costruire "etichette" di qualunque tipo (Fatigante, 2021).

La *scheda della scuola* dovrebbe mettere in luce, oltre al contesto educativo – caratterizzato da specifiche scelte pedagogiche e progettuali relativamente a spazi, tempi, materiali, raggruppamenti – anche la "filosofia educativa" della scuola dell'infanzia (che riguarda l'idea di bambino, l'idea di scuola, il modo di intendere i processi di insegnamento/apprendimento e le scelte metodologiche che gli insegnanti fanno per perseguire tali concezioni pedagogiche).

La *scheda di gruppo* dovrebbe evidenziare aspetti utili a spiegare le diverse situazioni e tipologie di raggruppamenti vissute e sperimentate dal bambino nel corso della frequenza della scuola dell'infanzia e le ragioni che sottostanno alla costituzione di gruppi al cui interno le competenze dei bambini si diversificano e si "mettono in circolo" per costruire insieme nuovi apprendimenti. Può inoltre fornire informazioni sulle esperienze educativo-didattiche vissute dai bambini.

La *scheda individuale* non si configura come uno strumento di valutazione, ma dovrebbe contribuire a costruire uno "sguardo di insieme" sul bambino, che si fonda sull'osservazione di quest'ultimo all'interno dei differenti contesti sociali, pensati e progettati nel corso della giornata educativa, e del percorso educativo inteso in senso longitudinale.

Questo strumento consente da un lato di dare conto delle competenze che il bambino ha avuto modo di costruire, insieme ai compagni e agli insegnanti, e dall'altro delle strategie che questi ultimi hanno adottato per promuovere e sostenere la costruzione dei suoi apprendimenti.

Il gruppo di lavoro auspica che in futuro si prenda in considerazione un processo di rimodulazione anche delle schede di valutazione usate nella scuola primaria, in particolare integrando in ottica etnografica la parte descrittiva del giudizio.



4. Le *dimensioni fondamentali* della continuità educativa

Nel corso dei quattro anni di lavoro condiviso, il gruppo allargato ha messo a fuoco alcune *dimensioni fondamentali dei processi di continuità educativa*, a partire dalle quali è stato possibile identificare una serie di snodi metodologici che guideranno in futuro le azioni congiunte tra scuola dell'infanzia e scuola primaria (cfr. par. 4.1.-4.4.).

Tali dimensioni riguardano, nello specifico, i seguenti focus:

- a) la continuità educativa come processo di **socializzazione culturale** che attraversa l'intero percorso scolastico dei bambini e non si costruisce soltanto nell'ultimo periodo di frequenza del terzo anno di scuola dell'infanzia;
- b) la centralità dei **due livelli attraverso cui si costruisce la continuità educativa**: il lavoro **tra adulti**, nell'ottica di promuovere una cultura dell'educazione condivisa, e le esperienze **tra bambini**, esito di una progettazione congiunta e negoziata tra i due ordini di scuola;
- c) la **teoria delle intelligenze multiple** come riferimento che aiuta a costituire e mantenere gli "occhiali appropriati" attraverso cui guardare all'apprendimento, sia tra adulti che tra bambini;
- d) l'importanza di partire dalla definizione di un senso condiviso della continuità per arrivare alla costruzione di un **modo diverso di osservare e di scrivere**. Come si è visto nel capitolo 3, il gruppo allargato ha individuato almeno tre capisaldi metodologici che devono sostenere l'intero processo di continuità educativa:
 - la centralità del *contesto* per la costruzione di apprendimenti;
 - l'*osservazione* come pratica sistematica e situata;
 - una *scrittura* etnograficamente orientata;
- e) la centralità dell'interazione, dello scambio e del confronto *tra «novizi» ed «esperti»*: promuovere socializzazione culturale non significa ritrovare i vecchi compagni, ma costruire occasioni di apprendimento e **scaffolding tra pari**;
- f) il valore della scelta, nella scuola dell'infanzia, di **rendere partecipi anche i bambini di 3 e 4 anni** di alcuni passaggi del percorso di continuità (es. nel pensare/costruire domande sulla scuola primaria da inviare ai compagni esperti di quel contesto);
- g) l'importanza di promuovere **forme complesse di resilienza** – intesa come possibilità di attivare risorse e introdurre cambiamenti in situazioni complesse/difficili – tanto nei bambini quanto negli adulti;



h) la ***necessità di progettare gli spazi che accoglieranno i bambini «novizi»*** e li accompagneranno nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Come ricorda sempre il maestro Lorenzoni, «i mobili si chiamano così perché si possono spostare» (cfr. par. 4.3).

Alla luce delle dimensioni appena illustrate, il gruppo allargato ha ripetutamente sottolineato la necessità che tra i due ordini di scuola vi sia una *programmazione condivisa e consapevole* che, pur tenendo conto di alcune dimensioni organizzative, mantenga il focus su tutti gli *aspetti pedagogici ed educativi* che sono determinanti per la buona riuscita di un percorso di continuità significativo.

Per questo è necessario formalizzare alcuni passaggi e punti chiave, che verranno tenuti in considerazione da tutti gli attori in scena, e che riguardano nello specifico gli interlocutori coinvolti, le tempistiche, le dimensioni spaziali, le modalità e gli strumenti in azione.

4.1. Gli interlocutori da coinvolgere

È importante che il progetto continuità sia esteso a *tutti i bambini e agli insegnanti della scuola dell'infanzia* per fare in modo che ciascuno sia messo in condizione di dare il proprio contributo, nell'ottica di costruire un diffuso e condiviso *senso di comunità*.

Allo stesso modo, si ritiene necessario *ampliare le modalità di partecipazione di bambini e insegnanti della scuola primaria*, coinvolgendo interlocutori diversi a seconda delle specifiche intenzionalità educative individuate. Questo obiettivo è facilmente raggiungibile anche alla luce dell'attuale attivazione delle classi prime e terze/quarte.

Alla luce di quanto affermato nei primi due capitoli, si considerano *attori sociali privilegiati del processo di continuità educativa i bambini esperti della scuola primaria* (classi terze/quarte), che potranno assumere il ruolo di tutor/scaffolder nei confronti dei nuovi arrivati e garantiranno la loro presenza anche nell'anno scolastico successivo.

Il coinvolgimento dei bambini di classe prima ha una valenza più significativa dal punto di vista emotivo/affettivo, in virtù del percorso e delle esperienze condivise negli anni trascorsi insieme.

Entrambe queste strade permettono di ampliare le possibilità di scambio e di socializzazione culturale, ponendo le basi per un avvio sereno e sostenuto della nuova esperienza scolastica.

4.2. Le tempistiche

Il percorso di continuità si snoda nel corso dell'intero anno scolastico e prevede una serie di tappe significative che coinvolgono sia gli adulti che i bambini.



Ottobre-novembre dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia

Avvio della progettazione congiunta (infanzia-primaria) delle esperienze di continuità tra bambini.

Dicembre dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia

Prima delle iscrizioni alla classe prima di scuola primaria, si prevede un incontro tenuto dal Dirigente scolastico, alla presenza di tutti i coordinatori di plesso dell'Istituto e dei genitori degli alunni della futura classe prima.

È possibile prevedere la partecipazione di un referente della scuola dell'infanzia, al fine di esplicitare ed informare i genitori in merito alle prime idee emerse in fase di progettazione congiunta, in un'ottica di collaborazione tra i due ordini di scuola. L'obiettivo dell'incontro, come momento istituzionale di continuità tra sistemi educativi, è quello di esplicitare le scelte pedagogiche e progettuali che hanno sostenuto lo sviluppo dei bambini nei tre anni precedenti.

Giugno dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia

Passaggio informazioni tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, attraverso le apposite schede (di scuola, di gruppo e individuali). Alla luce di quanto detto nel capitolo 3, circa la costruzione di uno sguardo etnograficamente orientato e la conquista di una scrittura che non generalizza, non interpreta, non giudica e non lascia "vuoti" da riempire, si considerano questi strumenti come assolutamente sufficienti a raccontare e descrivere il percorso che ciascun bambino ha fatto nella scuola dell'infanzia. Nei rari casi in cui, per questioni molto specifiche, si rendesse necessario organizzare un incontro tra i due ordini di scuola, tali occasioni vedrebbero la partecipazione di tutti i referenti istituzionali, incluso il coordinatore della scuola dell'infanzia.

Settembre del primo anno di scuola primaria

- Prima dell'inizio delle lezioni, si organizza una riunione presso la scuola primaria alla presenza degli insegnanti della classe prima e dei genitori, per la presentazione dell'offerta formativa e degli aspetti organizzativi della singola scuola. Si prevede anche la visita della scuola, per conoscere gli ambienti.
- Primo giorno di scuola: i bambini vengono accompagnati dai genitori, che in questo modo possono vivere insieme ai propri figli il loro primo ingresso a scuola. I genitori/adulti di riferimento accompagnatori entrano in classe per un primo momento laboratoriale in un'aula predisposta o in uno spazio esterno. Sarebbe auspicabile prevedere anche la presenza di una



rappresentanza di insegnanti di scuola dell'infanzia, nell'ottica di rafforzare i processi di continuità orizzontale (famiglia-scuola).

- Primi 15 giorni di scuola: laddove sia necessario formare più sezioni, nel corso delle prime due settimane i nuovi alunni vengono accolti e organizzati in gruppi mobili a configurazione variabile attorno a specifiche proposte. Evitando di costituire raggruppamenti ampi, che non favorirebbero l'ambientamento dei nuovi arrivati né tanto meno la loro osservazione da parte degli insegnanti, le prime settimane di scuola rappresenteranno una preziosa occasione per iniziare a fare qualcosa insieme ad alcuni compagni all'interno di gruppi ristretti.

Durante questo periodo, infatti, gli insegnanti osserveranno i bambini in varie situazioni/contesti, anche a livello relazionale/comportamentale, e solo successivamente sarà definita la composizione dei diversi gruppi classe.

L'esperienza degli ultimi anni ha permesso di mettere a fuoco uno specifico punto di attenzione in merito a queste prime settimane di scuola per i nuovi arrivati: è particolarmente importante accompagnare queste scelte metodologiche, innovative e differenti rispetto a modalità più tradizionali di gestire la formazione delle classi, con le famiglie, affinché tutti comprendano la logica pedagogica che le sostiene e non si corra il rischio di pensare che il fatto di non avere subito una sezione assegnata significhi in qualche modo poter scegliere.

Settembre-novembre del primo anno di scuola primaria

- Nel primo periodo ogni plesso programma e organizza un progetto di accoglienza, anche con la possibilità di coinvolgere tutte le classi. I docenti porranno l'attenzione a garantire tempi distesi, dilatati, oltre il suono della campanella, evitando il più possibile la frammentarietà oraria e disciplinare, attraverso l'uso della flessibilità e di interventi interdisciplinari/multidisciplinari. Per garantire questa modalità, sarebbe utile poter assegnare un numero limitato di docenti alla classe, unificando gli ambiti.

Sarà possibile coinvolgere nuovamente le classi quarte/quinte per continuare il percorso di tutoraggio, avviato durante il progetto di continuità dell'anno scolastico precedente, proponendo esperienze congiunte, interdisciplinari e motivanti.

Fine novembre del primo anno di scuola primaria

- Incontro di restituzione tra i docenti della classe prime e gli insegnanti della scuola dell'infanzia, alla luce delle esperienze fatte nei primi mesi di scuola.



Sarà l'occasione per avere un riscontro durante il quale gli insegnanti coinvolti prenderanno in esame le nuove osservazioni etnografiche rapportandole alle informazioni acquisite tramite la scheda individuale e di gruppo, evidenziando aspetti di continuità o di cambiamento.

Anche in questa fase sarà fondamentale mantenere un *approccio contestualizzato e mai giudicante*.

4.3. Gli spazi

Nel primo periodo gli alunni verranno accolti nella scuola primaria, che avrà predisposto un contesto mirato. In continuità con la scuola dell'infanzia, sarà possibile prevedere l'allestimento di proposte esperienziali e partecipate (es. spazi lettura, angoli scientifici, esplorazione di materiali naturali, angoli artistici, etc.).

Nel contempo verrà predisposta un'area arredata con i banchi, che potranno essere organizzati in base alle attività previste e alla metodologia scelta (es: cerchio, isole, a coppie, singoli...). Si privilegerà, laddove possibile, l'uso di spazi esterni nell'ambito delle pertinenze della scuola e dei laboratori.

Su queste dimensioni il gruppo allargato ha riflettuto in maniera specifica fin dall'inizio del lavoro congiunto, anche grazie alle sollecitazioni proposte da un contributo del maestro Franco Lorenzoni, che invita a considerare lo spazio – interno ed esterno – come una delle dimensioni progettuali che “influenzano maggiormente le interazioni reciproche” e, dunque, i processi di apprendimento che si costruiscono al loro interno (<https://www.youtube.com/watch?v=4vornAdQ8kQ&t=17s>).

4.4. Le modalità e gli strumenti

4.4.1. Il gruppo di lavoro e la stesura del progetto annuale di continuità educativa

Ogni anno scolastico, tra ottobre e novembre, saranno individuati dei referenti dei due ordini di scuola che cureranno il percorso di continuità e che costruiranno collaborativamente un progetto significativo su cui investire.

4.4.2. La commissione fissa per la continuità educativa

Parallelamente proseguirà il lavoro della Commissione continuità che si incontrerà due volte l'anno per mantenere vivi la riflessione e il confronto attorno a tutte le questioni affrontate nel presente documento.



4.4.3. Le strategie di disseminazione dell'esperienza

I risultati della ricerca-azione, esplicitati in questo manifesto, saranno assunti da tutte le scuole coinvolte, proprio in ragione della natura partecipativa del processo che li ha prodotti. L'esperienza verrà disseminata nei diversi contesti scolastici al fine di rappresentare, a partire dall'anno scolastico 2023-2024, il patrimonio condiviso a cui fare riferimento per tutte le dimensioni che riguardano la continuità educativa.

Inoltre, si auspica che le modalità e le metodologie che hanno guidato l'intero processo possano contaminare anche altri gruppi di lavoro e altri territori.



5. Riferimenti bibliografici

- Bruner, J.S. (1992) *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bruner, J.S. (1996) *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996) *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Fasulo, A. (1997) *La ricerca etnografica*, in Mannetti, L. (a cura di) *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Roma, Carocci, pp. 183-223.
- Fatigante, M. (2021) L'analisi dell'interazione per la progettazione inclusiva. In Arcudi, P., Cavalloro S. *Il Progetto Educativo Personalizzato. Strumento di supporto alla progettazione inclusiva di scuola*. Valore Italiano™. Roma.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Book. New York.
- Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books. New York.
- Geertz, C. (1973) *The interpretation of cultures*, New York, Basic Books.
- Lave, J. Wenger, E. (1992) *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lorenzoni, F. (2019) *Fare didattica in spazi flessibili*, intervista di Giuseppe Moscato per il Gruppo di ricerca INDIRE, <https://www.youtube.com/watch?v=4vornAdQ8kQ&t=17s>.
- Mantovani, G. (2003) *I metodi qualitativi in psicologia. Strumenti per una ricerca situata*, in Mantovani, G., Spagnoli, A. *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, Il Mulino, pp. 15-45.
- Mercer, N. (1992) *Culture, context, and the construction of knowledge*, in Light, P., Butterworth, G. (Eds) *Context and Cognition: ways of learning and knowing*, London, Harvester Wheatsheaf.
- Monaco, C. Zucchermaglio, C. (2013) Chi sono i bambini tra zero e sei anni. *Altrispaazi: abitare l'educazione* n. 4, pp. 13-20 (www.fpsm.tn.it).
- Monaco, C., Zucchermaglio, C. (2021) *Piccoli gruppi e apprendimento nella scuola dell'infanzia. Una sfida che inizia con la formazione degli insegnanti*. Valore Italiano™, Roma.
- Ochs, E. (2006) Becoming a speaker of culture. In Kramsch C. (Ed), *Language acquisition and Language socialization: Ecological Perspectives*. Continuum Press, pp. 99-120.
- Ochs, E., Schieffelin B. (2006) 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, pp. 117-158.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (1999) *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.



- Pontecorvo, C. (a cura di) (1999b) *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, Oxford, Oxford University Press; trad. it. *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Vygotskij, L.S. (1934) *Myslenicirec'. Psichologiceskieissledovanija*, Moska-Leningrad, GosudarstvennoeSocial'no-EkonomiceskoeIzdatel'stvo. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci, Bari, Laterza, 1990