



UNIVERSITA' DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia,  
Sociologia, Pedagogia e  
Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**Non siamo solo di passaggio.**

Una ricerca sulle pratiche di continuità infanzia-primaria  
nella provincia di Padova

*Relatrice:* Prof.ssa EMILIA RESTIGLIAN

*Laureanda:* ANNA LUISON

Matricola n° 1172466

Anno accademico 2022/2023



# INDICE

INTRODUZIONE .....	1
CAPITOLO 1. IL QUADRO STORICO E TEORICO DELLA CONTINUITÀ EDUCATIVA.....	5
1.1. Continuità educativa nella società delle competenze .....	5
1.1.1. Educazione permanente: <i>lifelong, lifewide, lifedeeep</i> .....	7
1.1.2. <i>Readiness</i> : un modello in evoluzione .....	12
1.2. Il percorso storico-legislativo della continuità in Italia .....	15
1.2.1. La continuità come questione pedagogica .....	23
CAPITOLO 2. IL QUADRO METODOLOGICO.....	31
2.1. Individuazione del tema, definizione del problema e identificazione degli scopi della ricerca.....	31
2.2. Definizione concettuale tematica e ricognizione bibliografica .....	33
2.3. Pianificazione e organizzazione della ricerca .....	33
2.4. Analisi dei dati e socializzazione e diffusione della ricerca.....	40
CAPITOLO 3. UNA PANORAMICA SULLA CONTINUITÀ... IN PRATICA .....	43
3.1. Pratiche di continuità per «tessere reti e costruire alleanze» .....	44
3.2. Pratiche di continuità per «progettare e realizzare attività».....	57
3.3. Discussione dei dati .....	72
3.4. Analisi delle schede di passaggio .....	78
3.5. Discussione dei dati .....	86

CAPITOLO 4. IL CONFRONTO CON ALTRE REALTÀ EDUCATIVE .....	89
4.1. Metodo Montessori e scuole montessoriane .....	89
4.2. <i>Reggio Emilia Approach</i> e Ponzano Children.....	92
4.3. Pedagogia steineriana e la Scuola Waldorf “Novalis” .....	94
4.4. Analisi delle interviste per il confronto.....	98
4.4.1. Pratiche di continuità per «creare alleanze e tessere reti» .....	99
4.4.2. Pratiche di continuità per «progettare e realizzare attività».....	104
4.4.3. Criticità emerse nella continuità infanzia-primaria .....	111
4.5. Verso quale <i>readiness</i> ? .....	114
4.5.1. Verso quale modello di valutazione?.....	121
CONCLUSIONI .....	125
BIBLIOGRAFIA .....	129
NORMATIVA.....	131
SITOGRAFIA .....	133

## INTRODUZIONE

Il percorso in Scienze della Formazione Primaria e, in particolare, l'esperienza di tirocinio in una sezione all'ultimo anno di scuola dell'infanzia e successivamente in una classe di prima di scuola primaria, hanno alimentato il mio interesse per il processo di transizione del bambino da un contesto scolastico all'altro, che nelle scuole viene solitamente gestito attraverso il "Progetto Continuità". La chiave per rendere questo processo di qualità, infatti, è racchiusa nel concetto di continuità educativa, la quale è divenuta negli ultimi decenni oggetto di interesse e di dibattito sia sul fronte della ricerca educativa, sia su quello del riformismo politico-istituzionale a livello internazionale.

Le transizioni sono ormai un carattere costitutivo del mondo attuale, e quindi una "condizione stabile" che è necessario saper gestire. Sono una sfida per ognuno – singoli, gruppi di appartenenza e comunità di riferimento – impegnativa, in quanto coinvolge più dimensioni della persona, specialmente se il passaggio da una situazione ad un'altra modifica significativamente la vita e i legami affettivi di più persone; anche nel caso in cui la transizione porta ad un cambiamento migliorativo, «essa rimane un evento traumatico e stressante proprio perché costringe a rimettere in movimento situazioni, progetti, legami consolidati nel tempo» (Loiodice, 2016, p. 75).

L'esperienza di transizione da un contesto ad un altro investe anche i primi anni di vita di una persona, nel passaggio dall'asilo nido alla scuola dell'infanzia, da quest'ultima alla scuola primaria, e successivamente alla scuola secondaria di I e di II grado. Le primissime esperienze di passaggio sono particolarmente importanti per il bambino, poiché avvengono in un periodo delicato, nel quale si gettano le basi per il suo apprendimento e per lo sviluppo di competenze. Molti paesi OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) lo riconoscono: infatti, negli ultimi anni hanno aumentato la spesa pubblica per i servizi educativi della fascia zero-sei, identificati con la sigla ECEC (*Early Childhood Education and Care*). Tuttavia, un numero crescente di ricerche suggerisce che i benefici di questo investimento possono scomparire durante i primi anni della scuola primaria, se le transizioni tra ECEC e scuola primaria non sono ben preparate, o se una continuità della qualità educativa non è assicurata nella scuola primaria. Per molti bambini, il passaggio dall'ultimo periodo di scuola dell'infanzia all'inizio della scuola primaria è la prima esperienza di un grande cambiamento

socioculturale: nelle persone che li circondano, nei modi in cui interagiscono, nel numero di coetanei, nelle tipologie di attività in cui sono impegnati e nel loro ambiente fisico. È probabile che un'esperienza di qualità in questa fase influenzi lo sviluppo (o il mancato sviluppo) del loro pieno potenziale e la loro capacità di far fronte alle transizioni future (OECD, 2017).

Come dimostrano i rapporti “*Starting Strong*” redatti dall’OCSE (2015; 2017, 2021), gli investimenti nell’educazione e nella cura della fascia zero-sei di alta qualità pagano dividendi in termini di *apprendimento* e di *sviluppo a lungo termine* dei bambini (*lifelong learning*). La molteplicità dei tempi e dei luoghi, dei soggetti e delle istituzioni, delle dimensioni individuali e sociali che sono coinvolte direttamente quando si tratta il tema dell'educazione permanente, rende quest'ultima uno degli ambiti di riflessione teorica e di ricerca tra i più articolati e complessi. Al giorno d'oggi, l'educazione permanente è diventata l'unica risposta adatta a fronteggiare e governare una realtà densa di problematiche, compresa la scuola.

Rispetto al tema specifico della continuità infanzia-primaria, la situazione-problema da cui muove la ricerca è il fenomeno sempre più diffuso di “scolarizzazione” della scuola dell’infanzia, ovvero la tendenza ad adottare, da parte della scuola dell'infanzia, pratiche educative e didattiche attuate nella scuola primaria, al fine di preparare i bambini al successivo inserimento. Questa tendenza ha conferito sempre più importanza alla valutazione della *readiness* del bambino, ovvero il suo “essere pronto” in base all’acquisizione di abilità e di comportamenti ritenuti necessari per il buon inserimento nella scuola primaria.

Eppure, nel periodo educativo della scuola dell’infanzia, denso di esperienze, incontri, linguaggi e significati, capace di rispondere in modo unico e insostituibile ai bisogni di sviluppo di ogni bambino, i bambini direbbero: “non siamo solo di passaggio!” per preparare le competenze necessarie per accedere al grado scolastico successivo, ovvero la scuola primaria, ma per vivere pienamente le esperienze di apprendimento e crescita che la scuola dell’infanzia può offrire secondo i tempi e i bisogni del bambino. In altre parole, la scuola dell’infanzia non dev’essere pensata e costruita *in funzione* della scuola primaria, ma valorizzata nella sua peculiarità pedagogica.

A questo proposito, studi più recenti propongono un modello di *school readiness* alternativa, denominata *school’s readiness for the child*, che non pone al centro la

valutazione delle competenze “pre-accademiche” del bambino, ma secondo il quale la qualità di una transizione risiede nella misura in cui le scuole coinvolte nel passaggio sono adeguatamente preparate per accompagnare i bambini nel processo di transizione, attraverso un rapporto di collaborazione, di confronto e di condivisione. Ora più che mai, infatti, l'elevato tasso di complessità della scuola rende necessario che «“le parti” si conoscano, si comprendano e dialoghino tra di loro, nell'impegno a cercare una “permanentemente provvisoria” ricomposizione, che necessita di essere ogni giorno alimentata da nuove occasioni di confronto, di dialogo e di scambio» (Loiodice, 2016, p. 72).

Pertanto, lo scopo principale della presente ricerca è quello di individuare tutte le pratiche di continuità educativa che supportano ed accompagnano il bambino nel passaggio da una realtà scolastica all'altra, in linea secondo il modello transizionale sopra descritto. Il lavoro si articola in quattro capitoli.

Il primo capitolo presenta l'impianto teorico della ricerca, a partire dalla definizione del contesto sociale attuale, riassunto nel concetto di “società delle competenze”, e dal quadro normativo europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Si introduce successivamente tale concetto secondo tre accezioni: *lifelong*, ovvero i processi di apprendimento realizzati in ogni fase della vita, *lifewide*, nei diversi contesti educativi, e *lifedeep*, nei diversi livelli di profondità di apprendimento. Si definiscono i motivi per cui è importante prestare attenzione all'educazione permanente fin dalla prima infanzia, presentando le definizioni di continuità educativa, di transizione tra contesti scolastici, del concetto di *readiness* (“essere pronti”) rispetto alla transizione e i relativi modelli di lettura contrapposti – la *readiness for school*, ovvero l’“essere pronto” del bambino all’inserimento nel grado scolastico successivo, e la *school's readiness for the child*, ovvero l’“essere pronte” delle scuole ad accompagnare adeguatamente i bambini durante il processo transitorio. Infine, l'*excursus* storico-sociale e pedagogico di Balduzzi (2021) sulla conquista della continuità educativa nel sistema scolastico italiano descrive il percorso storico in cui si inserisce l'indagine oggetto del lavoro di tesi.

Il secondo capitolo definisce il quadro metodologico della ricerca, realizzata secondo un metodo di tipo documentale ed empirico tramite interviste. Lo scopo è quello di descrivere le pratiche legate alla continuità educativa infanzia-primaria, adottando

come modello di riferimento il modello di *school's readiness for the child*. Nello specifico, la ricerca si pone i due seguenti obiettivi.

Il primo è quello di mappare tutte le pratiche utilizzate nel Progetto Continuità Infanzia-Primaria per “fare il punto” sulla continuità nelle scuole della provincia di Padova, i cui dati sono analizzati e discussi attraverso il confronto con il rapporto OCSE “*Starting Strong V*” (2017) nel terzo capitolo.

Il secondo obiettivo della ricerca è stato affrontato nel quarto capitolo e cerca di indagare le pratiche di continuità “innovative” suggerite dall’analisi delle pratiche di continuità attuate da alcune realtà scolastiche che adottano un approccio pedagogico diverso e storicamente innovativo: il metodo Montessori, il *Reggio Emilia Approach* della realtà di Ponzano Children, e la pedagogia steineriana delle scuole Waldorf. I risultati conseguiti da questa seconda parte della ricerca consistono in una molteplicità di pratiche dalla cui analisi si sono individuati alcuni elementi chiave, ritenuti importanti per realizzare una transizione tra scuola dell’infanzia e primaria di qualità.



# CAPITOLO 1. IL QUADRO STORICO E TEORICO DELLA CONTINUITÀ EDUCATIVA

## 1.1. Continuità educativa nella società delle competenze

La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000) stabilisce all'articolo 14 che «ogni persona ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e *continua*»: la continuità educativa è dunque uno dei principi fondamentali del diritto all'istruzione, eppure è un tema di recente acquisizione nel dibattito educativo e politico-istituzionale europeo. Prima di parlare di continuità educativa, è necessario delineare innanzitutto il contesto sociale odierno, definito dagli studiosi come la “società delle competenze”, e il clima di dibattito che negli ultimi vent'anni si è focalizzato sul principio della cosiddetta educazione permanente (*lifelong learning*).

Al giorno d'oggi, le competenze richieste dal mercato del lavoro sono cambiate: un numero sempre più crescente di posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie presenti in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana richiedono competenze digitali in continuo aggiornamento, e allo stesso tempo le competenze imprenditoriali, sociali e civiche stanno acquisendo sempre più importanza, al fine di assicurare nei cittadini europei capacità di adattamento e di resilienza al cambiamento.

Tuttavia, le indagini più recenti condotte a livello internazionale indicano che una percentuale progressivamente elevata di adolescenti e adulti possiede competenze di base insufficienti: secondo il *Programme for International Student Assessment (PISA)* OCSE, realizzato nel 2018, uno studente su cinque non possiede un livello sufficiente nelle competenze di lettura, e un quarto degli studenti non raggiunge il livello minimo per le competenze in matematica e scienze. Inoltre, secondo i risultati del primo ciclo<sup>1</sup> di indagine del Programma per la Valutazione Internazionale delle Competenze degli Adulti (PIAAC) OCSE, svoltosi tra il 2011 e il 2012, in alcuni paesi fino a un terzo degli adulti possiedono competenze alfabetiche e aritmetico-matematiche solo ai livelli più bassi. Il 44% della popolazione possiede competenze digitali scarse, e il 19% nulle.

---

<sup>1</sup> Il secondo ciclo di indagine è attualmente in corso. I risultati saranno pubblicati nel 2024.

Date queste premesse, in Europa si avverte la necessità di preparare le persone con le competenze necessarie per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione, promuovere la coesione sociale e la crescita economica e sociale.

La Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, adottato nel 2006 dal Consiglio dell'Unione europea e il Parlamento europeo, e successivamente aggiornato nel 2018, è il documento di riferimento più importante che ha orientato gli obiettivi di istruzione, formazione e apprendimento allo sviluppo di competenze negli ultimi venti anni. La Raccomandazione, infatti, invita tutti gli stati membri ad avvalersi di un quadro di riferimento europeo che delinea otto competenze chiave:

- la competenza alfabetica funzionale, ovvero la capacità di «individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, [...] di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo»;
- la competenza multilinguistica, nonché saper «utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace», secondo le abilità previste dalla competenza precedente;
- la competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, che si compone della «capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane» e della «capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l'insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici»;
- la competenza digitale, che «comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali, la sicurezza [...], le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico»;
- la competenza personale, sociale e competenza di imparare ad imparare, che «consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera»;
- la competenza in materia di cittadinanza, ovvero la «capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla

comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità»;

- la competenza imprenditoriale, che si riferisce al saper «agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri»;
- infine, la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, che «implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali».

La Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 ribadisce al punto 18 che per sviluppare tali competenze chiave in una prospettiva di apprendimento permanente è necessario garantire supporto *a tutti i livelli* dell'istruzione, della formazione e dei percorsi di apprendimento,

sviluppare sistemi di educazione e cura della prima infanzia di qualità, incoraggiare ulteriormente lo sviluppo scolastico e l'eccellenza nell'insegnamento, offrire percorsi di miglioramento del livello delle competenze agli adulti che ne abbiano bisogno, sviluppare ulteriormente l'istruzione e la formazione professionale iniziale e *continua* [corsivo mio] (Raccomandazione 22 maggio 2018, Consiglio Europeo).

### **1.1.1. Educazione permanente: *lifelong, lifewide, lifedeeep***

L'enciclopedia Treccani (2012) definisce l'educazione permanente come «qualsiasi attività avviata *in qualunque momento della vita* [corsivo mio], al fine di migliorare conoscenze, capacità e competenze in una prospettiva personale, civica, sociale oppure occupazionale». Il concetto è stato oggetto di importanti sviluppi sul piano della riflessione teorica e di approfondimenti dal punto di vista normativo, a partire dal Consiglio Europeo di Lisbona avvenuto nel 2000: esso stabiliva che per modernizzare il “modello sociale europeo” era necessario un investimento diretto alla formazione delle persone, e affidava ai sistemi europei di istruzione e formazione il compito di «offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate *nelle diverse fasi della vita* [corsivo mio]: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti» (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000). Attraverso il concetto dell'educazione permanente, quindi, vengono presi in considerazione tutti i momenti del processo educativo, dalle fasi iniziali dell'educazione prescolare a quelle successive al pensionamento.

Il concetto di educazione permanente, conosciuta anche come *lifelong learning*, non si ferma alla durata dell'apprendimento, ma si riferisce anche alla dimensione spaziale dei luoghi dell'apprendimento (*lifewide learning*). La comunicazione della Commissione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" e la successiva risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 hanno ribadito infatti che «l'apprendimento permanente dovrebbe anche coprire l'intera gamma di modalità d'apprendimento formale, non formale e informale». L'apprendimento "formale" fa riferimento agli istituti di istruzione e di formazione, nei quali il percorso si conclude con il conseguimento di diplomi o qualifiche riconosciute; l'apprendimento "non formale" si sviluppa, invece, al di fuori delle principali strutture di formazione, vale a dire sul luogo di lavoro, all'interno di attività o organizzazioni e che solitamente non prevede certificati ufficiali; l'apprendimento "informale" rappresenta, infine, il corollario naturale della vita quotidiana e, poiché non è necessariamente intenzionale, può talvolta non essere riconosciuto come acquisizione di competenze. Pertanto, il concetto del *lifewide learning* supera l'idea che l'apprendimento possa avvenire solo nei luoghi tradizionalmente deputati all'educazione e valorizza tutti i contesti e gli ambienti in cui si può "imparare ad imparare", fino a comprendere il macrocontesto della vita stessa.

Tuttavia, secondo l'immaginario comune, l'educazione permanente si riferisce principalmente all'età adulta e anziana, nella quale ogni cittadino ha il dovere di continuare a formarsi e ad aggiornare durante la propria attività professionale, oppure all'alta formazione post-universitaria, o ancora all'arricchimento a livello personale, culturale e spirituale; un'educazione che prosegue quindi "dopo la fine della scuola". Infatti, in seguito alla promozione di questo modello di formazione, l'attenzione si è focalizzata sull'intervento formativo rivolto agli adulti, per colmare il divario formativo della popolazione adulta e limitare conseguenze negative sulle possibilità di inserimento e mantenimento nel mercato del lavoro. Per fare un esempio, nel primo principio del pilastro europeo dei diritti sociali<sup>2</sup>, adottato dal Consiglio Europeo, dal Parlamento europeo e dalla Commissione nel dicembre 2017, si ribadisce il diritto ad una formazione

---

<sup>2</sup> I 20 principi del pilastro europeo dei diritti sociali costituiscono un "faro" che guida verso la realizzazione di una società europea forte, equa, inclusiva e ricca di opportunità. La Commissione ha già presentato diverse azioni basate su ciascun principio del pilastro, con piani d'azione e iniziative concrete per rafforzare ulteriormente i diritti sociali nell'Unione Europea, attraverso l'impegno da parte delle istituzioni europee, delle autorità nazionali, regionali e locali, delle parti sociali e della società civile.

e un apprendimento permanente di qualità «al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro»<sup>3</sup>.

In questo modo, si corre il rischio di lasciare in secondo piano l'educazione nelle prime età della vita, che in realtà costituiscono la base dell'educabilità di una persona: fermo restando che ogni età è rilevante nello sviluppo globale dell'essere umano, «le prime fasi della vita sono particolarmente decisive in virtù dell'edificabilità dell'individuo, grazie alla quale le abilità cognitive e sociali che si creano in questo periodo condizionano l'azione e l'apprendimento di tutta la vita della persona» (Dozza, 2016, p. 63).

Paradossalmente, le prime scuole in cui entra il bambino sono una «grande esperienza di continuità nella discontinuità» (Dozza, p. 63) in cui si cerca di sostenere lo sviluppo dell'identità in un periodo denso di processi di differenziazione e di integrazione continui. Dunque, se pensiamo all'educazione in prospettiva *lifelong*, quindi come processo di apprendimento naturale e sociale che si estende per l'intero corso della vita, dai primi giorni e settimane di vita fino all'età senile (*lifelong learning*), che si costruisce in differenti ambienti di formazione ed esperienza (*lifewide learning*), è essenziale adottare un modello pedagogico-educativo capace di cogliere la continuità nella discontinuità di ogni momento della vita, comprendendo l'intera esistenza ed esperienza della persona, per valorizzare in modo profondo e critico le forme e dei modi di relazionarsi con se stessi e con gli altri, «alla ricerca degli “ancoraggi” a livello affettivo-emotivo e cognitivo che consentano a ciascuno di capitalizzare tale continuità non solo in funzione dell'occupabilità ma anche e soprattutto in funzione della cittadinanza attiva» (Loiodice, 2016, p. 73).

Perciò, oggi più che mai è importante che le prime esperienze costituiscano anche un apprendimento profondo (*lifedeep learning*), nel quale il bambino possa sentirsi l'artefice dell'azione e parte di progetti collettivi di gioco e di apprendimento; Dewey, nel definire il concetto di *lifedeep learning*, lo distingue dal semplice accumulo di informazioni e conoscenze, ed individua come processi chiave dell'apprendimento la comprensione e la riflessione. West-Burnham (2010, citato in Dozza, 2016), sulla scia degli studi di Dewey, propone cinque livelli di apprendimento: l'aumento quantitativo di informazione; la memorizzazione; lo sviluppo di abilità e tecniche; la comprensione, nel

---

<sup>3</sup> Si veda: <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/inclusive-education>.

senso di capacità di cogliere le relazioni e di avere consapevolezza dei processi coinvolti; le capacità di creare nuove realtà, di valutazione critica e di rielaborazione della conoscenza.

Le prime tre categorie sopra citate appartengono ad un livello superficiale dell'apprendimento (*shallow learning*), mentre le ultime due categorie riguardano il *deep learning* e il *profound learning*. Nel *deep learning* l'insegnante ha un ruolo di facilitatore e di co-costruttore di conoscenza assieme a chi apprende, che deve quindi sviluppare una serie di abilità cognitive di ordine superiore, tra cui l'analisi, la sintesi, l'integrazione tra diversi oggetti di apprendimento, la valutazione e la comprensione del proprio processo di apprendimento. Nel *profound learning*, il soggetto che apprende è capace di applicare le competenze acquisite in situazioni nuove, sa rielaborare le proprie conoscenze in relazione al problema da affrontare, mentre l'insegnante esegue un ruolo di guida e di supporto (West-Burnham, 2010, citato in Dozza, 2016).

In sintesi, mentre lo *shallow learning* mi permette di applicare strategie abituali per risolvere semplici problemi, il *deep learning* subentra in situazioni problematiche più complesse in cui le strategie abituali non sono sufficienti, ed occorrono abilità di riflessione e comprensione profonda del problema, per cercare di cambiare strategia. Il *profound learning* si attiva, invece, quando la situazione sfidante dev'essere compresa ancora più a fondo, tanto che il soggetto deve modificare il proprio modo di vedere e di affrontare la questione. L'Autrice elenca i principali indicatori del *deep* e del *profound learning*, che sono: «l'abilità di creare e scambiare significati; di analizzare e codificare; di descrivere, modellare e illustrare; riconoscere e creare connessioni; problematizzare; comparare; contestualizzare, ossia riconoscere relazioni e differenze; formulare ipotesi e generalizzare; trasporre la teoria nella pratica; avere auto-consapevolezza e orientamento» (Dozza, 2016, p. 67).

Si può affermare che l'educazione è *lifedeep*, ovvero genera apprendimento profondo, quando diventa "sapere per", quando alimenta una cultura del confronto e del dialogo anche nel processo di transizione da una scuola all'altra, permettendo al bambino di attivare le abilità e le competenze già acquisite in un contesto educativo diverso, organizzando il nuovo ambiente come un contesto di apprendimento e co-costruzione di conoscenza.

Loiodice (2016) ribadisce l'importanza di considerare il concetto di educazione permanente nel suo significato formativo originale, non limitata alle finalità economiche ed occupazionali che citano i più recenti documenti europei ed internazionali, di cui abbiamo già parlato precedentemente: per affrontare alla radice la questione, che comprende problemi di inoccupazione giovanile e di disoccupazione adulta, diventa importante «ricondurre la prospettiva dell'educazione *lifelong* alla complessità sistemica del soggetto in formazione, a partire dall'infanzia e valorizzandone l'esperienza per l'intero corso della vita [...] nella molteplicità dei luoghi di vita e di esperienza» (Loiodice, 2016, p. 74).

Dozza (2016) elenca alcune delle principali ragioni per cui è importante dedicare cura e attenzione all'educazione permanente fin dalle prime età della vita: innanzitutto, sottolinea l'importanza della qualità educativa dei contesti relazionali, in quanto l'appartenenza ad un sistema di relazioni e di legami significativi è indispensabile per lo sviluppo dell'essere umano. Secondo il pensiero gruppo-analitico, di cui Foulkes (1991) è il principale esponente, l'identità personale si costruisce a partire dalla relazione con diversi soggetti, gruppi e contesti: sia nelle relazioni verticali, che trasmettono l'eredità biologica, la storia e la cultura del gruppo di appartenenza, sia in quelle orizzontali, che si formano nei contesti educativi quotidiani.

In secondo luogo, nel contesto educativo della sua prima infanzia, dagli zero ai sei anni, il bambino costruisce la propria identità attraverso un processo in cui la coscienza di sé può essere considerata il prodotto di due processi: l'«Io come corpo», ovvero la percezione di sé come corpo che agisce all'interno di un contesto concreto di appartenenza<sup>4</sup>, e l'«Io come racconto», ossia come soggetto di una storia che ognuno racconta a sé stesso per «mettere ordine» e dare significato agli eventi della propria vita, «attraverso stratificazioni progressive di rappresentazioni e narrazioni: le narrazioni degli altri, soprattutto gli altri significativi, le narrazioni fatte a sé e agli altri, su di sé e sugli altri» (Dozza, 2016, p. 63-64).

Infine, data l'elevata plasticità del cervello nei primi anni, le prime esperienze del bambino sono di grande importanza per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza emozionale

---

<sup>4</sup> Secondo l'Autrice, nella costruzione dell'identità personale la dimensione motoria è strettamente collegata a quella cognitiva: «il cervello ha infatti bisogno di fare esperienze tattili e motorie perché si sviluppino quelle aree senso-motorie che rappresentano il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso» (Oliverio, 2015, p. 32).

e cognitiva del bambino: l'ambiente educativo deve, quindi, stimolare qualità relazionali quali la pro-socialità, la comprensione, l'ascolto e la comunicazione intenzionale, la cooperazione, l'autoconsapevolezza emotiva e la riflessività. L'autoconsapevolezza emozionale comprende anche la capacità di saper riconoscere le sensazioni relative ad una precisa emozione, di saperle esplicitare verbalmente descrivendo l'evento che ha scatenato quella precisa emozione, di saper riconoscere, gestire ed esprimere i pensieri e i sentimenti (Dozza, 2016, p. 64).

### **1.1.2. *Readiness*: un modello in evoluzione**

Dopo aver accertato che i primi anni di vita gettano le fondamenta per le abilità future di sviluppo e apprendimento, l'investimento in una educazione di qualità nella fascia zero-sei e la realizzazione di transizioni graduale e continuativa tra i vari step del primo ciclo di istruzione sono, allora, la chiave per uno sviluppo armonico della persona e un apprendimento a lungo termine per ogni cittadino; quindi, la continuità educativa può essere definita come l'insieme di strategie e pratiche formative che mirano a queste finalità sopra citate, attraverso progetti che favoriscano il confronto e la mediazione pedagogica nella transizione tra diversi ordini scolastici. Vediamo ora che cosa s'intende per transizione in ambito educativo e qual è la sua importanza nella fascia zero-sei e nel passaggio alla scuola primaria.

Fabian (2007) definisce la transizione come un processo di cambiamento che i bambini affrontano da un livello scolastico all'altro, che includono transizioni orizzontali e verticali: le prime consistono nel passaggio dei bambini dal luogo in cui vivono ogni giorno alla scuola, e da quest'ultima ad un centro ricreativo dopo scuola; le seconde si riferiscono al passaggio tra diversi ambienti educativi, come tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria (Ackesjo, 2013, citato in OECD, 2017).

Data la crescente attenzione politica e pedagogico-educativa sulle transizioni nella fascia zero-sei e nell'istruzione primaria, l'OCSE ha avviato uno studio sistematico su questo tema, pubblicando periodicamente una serie di rapporti, intitolati "*Starting Strong*", per fornire informazioni internazionali valide, aggiornate e verificate sui servizi per l'educazione e la cura dell'infanzia nella fascia zero-sei (ECEC, *Education of Early Childhood and Care*) e dare sostegno ai paesi nel revisionare e riprogettare le politiche di miglioramento dei servizi per l'infanzia.



La pubblicazione più recente in questo settore di ricerca è il *report* “*Starting Strong VI*” (OECD, 2021), nel quale si affronta il tema delle politiche che stabiliscono le condizioni per realizzare interazioni di alta qualità (*process quality*) nelle strutture ECEC. Poiché il tema trattato dal sesto *report* non era inerente allo scopo della ricerca, è stato preso in considerazione soltanto il quinto, che s’intitola “*Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*” (OECD, 2017). Quest’ultimo offre una panoramica aggiornata delle ricerche e riflessioni in merito alle transizioni ed una base di conoscenze, strategie e politiche efficaci per garantire la continuità negli ambienti di apprendimento dell’ECEC e dell’istruzione primaria. Attraverso l’analisi dei sondaggi OCSE e dei paesi partner, il rapporto offre un quadro generale dello sviluppo della continuità tra scuola dell’infanzia e primaria nei vari paesi e ne individua alcune dimensioni essenziali: la *governance* politica della transizione, la continuità a livello professionale, pedagogico e curricolare, ed evolutivo.

Nel primo capitolo, si individuano le tre ragioni principali per cui l’attenzione politica dovrebbe essere rivolta ad una buona organizzazione delle transizioni.

Un primo motivo è quello di assicurare che i benefici della scuola dell’infanzia rimangano anche nei gradi successivi: un gruppo di ricerca ha dimostrato che la frequentazione di servizi per l’infanzia di qualità influisce positivamente sul primo sviluppo del bambino, sulla carriera scolastica successiva, ed infine sull’inserimento nel mercato del lavoro e sulla sua integrazione sociale (Summons et al., 2008; Sylva et al., 2004, citati in OECD, 2017). I risultati di ricerca confermano l’importanza di una transizione di buona qualità e un buon inizio nella scuola primaria.

La maggior parte dei bambini hanno la tendenza di esplorare il processo di transizione in maniera graduale, con entusiasmo ed orgoglio, mentre alcuni bambini fanno fatica, sperimentano problemi come irrequietezza e ansietà di fronte al nuovo e al non familiare (Lillejord et al., 2017; Jindal-Snape et al., 2010, citati in OECD, 2017). Perciò, può verificarsi che l’impatto positivo della scuola dell’infanzia diminuisca o addirittura scompaia durante il primo anno nella scuola primaria, se queste transizioni non sono ben preparate, ad esempio se vi è poca coordinazione e comunicazione tra le famiglie e la scuola dell’infanzia o altri servizi dell’infanzia, se vi è poca collaborazione tra la scuola dell’infanzia e la scuola primaria, oppure se lo staff non è aggiornato e preparato nel sostenere i bambini durante la loro transizione (OECD, 2017).

La seconda ragione è la necessità di preparare i bambini per la scuola e per la vita. La transizione viene spesso collegata al concetto di “*readiness*”, che in molti paesi si riferisce all’essere pronti per la scuola (*readiness for school*) da parte del bambino; questo primo modello di *school readiness* è diffuso nelle scuole e tra i fautori delle politiche educative e tra i genitori è frequente l’opinione secondo cui la scuola dell’infanzia dovrebbe rendere i bambini “pronti per la scuola” (Lillejord et al., 2017, Woodhead & Moss, 2007, citati in OECD, 2017). Le principali aree di competenza considerate importanti per la *readiness for school* del bambino e a cui viene rivolta l’attenzione da parte della scuola dell’infanzia durante l’ultima annualità sono la competenza fonologica e grafo-motoria e quella matematica (Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009, citato in OECD, 2017).

I risultati delle ricerche svolte fino ad oggi spesso si schierano contro questa sempre più diffusa “svalutazione” dell’educazione dell’infanzia nella fascia zero-sei, nella quale la scuola dell’infanzia adotta delle pratiche più attinenti alla scuola primaria con lo scopo di preparare i bambini alla scuola futura, le quali includono una relazione tra insegnante e bambini più intensa, l’utilizzo di strategie didattiche orientate all’insegnante e meno centrate sul bambino, una maggiore attenzione rivolta a contenuti accademici e meno tempo dedicato al gioco. Queste pratiche sono spesso sottoposte ai bambini prima che essi siano pronti per affrontarle; al contrario, la ricerca sottolinea l’importanza di attuare pratiche basate sull’età del bambino e sui suoi bisogni di sviluppo: infatti, più le pratiche pedagogiche sono appropriate all’età e al bambino, maggiore sarà la loro efficacia in termini di sviluppo sociale e cognitivo del bambino (Litjens & Taguma, 2010, citato in OECD, 2017).

Negli ultimi anni si è sviluppato un secondo modello di *school readiness*, che attribuisce innanzitutto alla scuola il dovere di “essere pronta” per accompagnare ed accogliere i bambini in uscita o in entrata; tale modello è stato denominato “*school’s readiness for the child*”, l’“essere pronta” della scuola per il bambino. Oggi alcuni paesi hanno superato l’idea che sia soltanto la scuola dell’infanzia che prepara i bambini per la scuola, ed hanno cominciato a considerare la *readiness* soprattutto come requisito delle scuole: una transizione di qualità, quindi, non assicura semplicemente che il bambino sia pronto per lasciare l’ambiente della scuola dell’infanzia e iniziare la scuola primaria, ma

soprattutto che i due ordini di scuola siano entrambi preparati per la transizione, a partire dalla costruzione di un rapporto di stretta collaborazione.

Un ultimo aspetto per cui è importante assicurare transizioni di qualità è quella di garantire il principio di equità delle transizioni in particolare per i bambini che vengono da contesti svantaggiati. Le transizioni sono più difficili per questi ultimi, poiché sono esposti ad un insieme di fattori di rischio, tra i quali la frequentazione di un ambiente familiare poco stimolante, scarse aspettative da parte degli insegnanti della primaria rispetto alle competenze del bambino e alla futura interazione con i genitori (Peters, 2010, citato in OECD, 2017). Per prevenire l'insorgenza di difficoltà nel percorso scolastico successivo, è importante investire in una transizione di buona qualità, con numerose attività che comprendano un contatto personale con i genitori e i bambini, sia prima che dopo il passaggio alla scuola primaria, ad esempio, attraverso la visita della scuola prima dell'inizio del dell'anno scolastico da parte di bambini e genitori, o la partecipazione ad incontri di orientamento prima dell'anno scolastico per i genitori (Schulting et al., 2005, citato in OECD, 2017). È stato verificato infatti che una transizione che coinvolga collaborazione e supporto dello staff ai genitori e ai bambini prima, durante e dopo il periodo di transizione risulta più stabile e può migliorare l'equità nell'educazione (Melhuish, 2014, citato in OECD, 2017).

## **1.2. Il percorso storico-legislativo della continuità in Italia**

Per comprendere appieno la ricerca presentata nel terzo capitolo, che ha tra i suoi obiettivi quello di “fare il punto” sulle pratiche di continuità educativa in atto nella scuola italiana, è fondamentale ricostruire e comprendere il percorso storico e legislativo che ha portato alla conquista della continuità educativa in Italia.

Secondo l'*excursus* storico-normativo di Balduzzi (2021), la continuità educativa muove i suoi primi passi in contesto scolastico di partenza molto frammentato: con la legge Casati (1859) la scuola elementare prendeva avvio con la precisa finalità di fornire le «basi essenziali per la formazione alla maggioranza degli scolari che non avrebbero continuato gli studi» (ivi, p. 15); pertanto, nonostante l'obbligo di 8 anni fu esteso prima a 12 nel 1904 (Legge Orlando), poi a 14 anni nel 1923 (Riforma Gentile), la scuola elementare fu da subito istituita come scuola a sé stante e completa.

Le due alternative possibili per continuare la propria formazione erano la scuola media, necessaria per proseguire gli studi universitari, e la scuola “popolare” per la classe lavoratrice, al fine di dare un’istruzione minima ed orientare lo studente alla professione futura. Secondo l’Autrice, l’idea di una scuola elementare isolata ed autoreferenziale ha permeato l’immaginario collettivo, nonostante la fioritura di esperienze educative nella fascia prescolare – quali le scuole di Aporti, i giardini dell’infanzia froebeliani, le scuole di Maria Montessori e delle sorelle Agazzi – che tuttavia non godettero di investimenti da parte dello Stato (Balduzzi, 2021, p. 17).

La frammentazione del sistema statale d’istruzione emergeva anche in altri aspetti del contesto socioculturale di quel periodo: dal punto di vista istituzionale, la presenza di molte e diverse modalità di gestione scolastica, da parte dei privati, degli enti locali e dello Stato, ma anche una netta differenza tra i percorsi formativi per insegnanti di scuola elementare (corso quadriennale), materna (corso triennale) e medie (laurea disciplinare); dal punto di vista organizzativo, una frammentazione generale dei tempi scuola, delle procedure didattiche e della connotazione culturale tra ordini scolastici; infine, dal punto di vista curricolare, vi era una profonda differenza nei programmi, nei contenuti, spesso sovrapposti o ripetuti, e una varietà di metodi didattici e valutativi. Ma soprattutto,

ogni ordine e grado di scuola si proponeva con una connotazione molto autoreferenziale e *s’era appropriato del pezzo di pertinenza* in base all’età del bambino di cui si occupava, *enfaticizzando*, attraverso l’affermazione di un’autonomia, spesso artificiosa, *le differenze con ciò che stava prima e ciò che veniva dopo* [corsivo mio] (Balduzzi, 2021, p. 18).

Si arriva alla “conquista della continuità”, secondo l’Autrice, attraverso due percorsi paralleli: quello istituzionale, che cerca di superare la frammentazione della scuola italiana, ed un percorso di tipo culturale e pedagogico. Vediamo brevemente il suo percorso dal punto di vista istituzionale, mentre il paragrafo successivo sarà dedicato al percorso pedagogico.

Nel secondo dopoguerra, le prime riforme furono volte alla rimozione dei contenuti di origine fascista dalla scuola elementare e media italiana, e in seguito, sono stati fatti una serie di interventi – nuovi programmi del 1945 e 1955, introduzione dei cicli didattici – che miravano a migliorarne il funzionamento, ma senza modificarne il ruolo. Nello stesso periodo, la Costituzione della Repubblica Italiana stabilisce alcuni dei principi

essenziali riguardanti la scuola, contenuti nell'articolo 34 – obbligo di frequenza scolastica per otto anni e provvedimenti per «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi» – e in particolare nell'articolo 3, nel quale si afferma il compito della Repubblica di rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del paese.

Il tema della continuità educativa compare per la prima volta nella normativa scolastica all'interno della proposta di legge n. 359 e 904 A bis del 1961, nella quale si riconosce la necessità, da un lato, di differenziare i metodi, i programmi e il ruolo degli insegnanti tra i due ordini scolastici elementari e medie, dall'altro, si sottolinea «l'esigenza fondamentale [...] dell'unità e della *continuità* [corsivo mio] della formazione culturale del ragazzo» (ivi, p. 6). Successivamente, si delinea un quadro istituzionale che rende possibile un percorso formativo continuativo dai tre ai quattordici anni: infatti, con la legge 31 dicembre 1962, n. 1859, si propone l'avvio della scuola media unica, che permette un percorso di istruzione fino ai quattordici anni accessibile a tutti; e poco dopo, con la Legge 18 marzo 1968, n. 444, viene istituita la scuola materna a livello statale: per la prima volta, lo Stato si assume l'incarico di occuparsi di questo settore, che fino a quel momento era stato gestito da enti privati.

Nonostante il percorso scolastico rimanga ancora frammentato, in questi anni iniziano ad emergere le prime riflessioni sul tema della continuità dal punto di vista pedagogico e culturale. Ne sono un esempio i Programmi ministeriali del 1985, in cui l'ex scuola elementare viene incaricata a promuovere la «continuità del processo educativo, *condizione essenziale* [corsivo mio] per assicurare agli alunni il positivo conseguimento delle finalità dell'istruzione obbligatoria» (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104), attraverso «momenti di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media» (ivi).

Nel periodo tra gli anni '70 e '90 vengono approvate una serie di disposizioni per rendere più fluido il percorso all'interno della scuola dell'obbligo. Nonostante queste riforme siano state un punto di svolta importante, in quanto permisero una crescita del numero di frequentanti e la diversificazione della loro estrazione sociale, il percorso rimase ancora frammentato, fino all'introduzione degli Istituti Comprensivi con la Legge 94 del 1994. Tuttavia, a partire da questi anni, la discontinuità e la frammentazione del percorso scolastico inizia ad essere riconosciuta come problema alla base di molte

disfunzioni della scuola. In virtù del diritto allo studio, concetto che compare nelle proposte per il nuovo piano della scuola del 1971, si avverte l'esigenza di migliorare la qualità del sistema scolastico e di adeguarlo ai nuovi fini sociali, in primis quello di contrastare la disuguaglianza sociale.

Bertolini (1986, citato in Balduzzi, 2021), in questi anni di riflessione, attribuisce un significato centrale alla continuità, che diventa la chiave per rileggere l'educazione come un progetto complessivo, non frammentato, capace di dare a tutti i bambini la possibilità di sviluppare la loro personalità, in relazione con l'ambiente e la cultura a cui appartengono. La prospettiva della continuità viene declinata in due dimensioni: verticale, ovvero una continuità prettamente scolastica, che comprende le età dagli zero ai 14 anni, e quella orizzontale, in relazione con la famiglia e con il territorio.

Nella definizione di Bertolini, inoltre, si propone un'idea di continuità come filo conduttore di tutto il percorso formativo, che riconosce e valorizza tutte le esperienze compiute dal bambino; allo stesso tempo, la discontinuità tra le esperienze educative deve tradursi in un rapporto dialettico, in cui coesistono elementi permanenti ed elementi di novità e di cambiamento (Bertolini, 1986, pp. 22-23). Dal punto di vista psicologico, infatti, la continuità nello sviluppo è da ricercare negli elementi costanti della personalità del bambino, che sono da preservare rispetto al rischio di disgregazione di fronte al cambiamento (Venturelli & Cigala, 2017, citato in Balduzzi, 2021). La personalità in formazione nel bambino entra in una relazione delicata con i diversi ambienti e contesti che frequenta, sia formali – la scuola – che informali – la famiglia, le agenzie presenti nel territorio e i *mass media*. Di conseguenza, appare evidente che la continuità del suo sviluppo avviene in un contesto sistemico, e non va intesa rigidamente come il conseguimento meccanico di una serie di stadi predeterminati e tutti uguali, ma al contrario secondo una logica curricolare: un curriculum che sia bilanciato a livello metodologico-didattico tra i vari gradi scolastici porta ad una visione dialettica ed equilibrata del rapporto sviluppo-educazione (Balduzzi, 2021, p. 25). Perciò, la continuità educativa non si traduce in un percorso uniforme e privo di cambiamento, ma anzi, si realizza nei diversi ordini di scuola con «una progressiva introduzione di proposte diversificate e più strutturate, con progetti più ampi e a lungo termine, e con allargamento delle esperienze culturali e degli strumenti che le rendono possibili» (Pontecorvo & Formisano, 1986, p. 57).

Proseguendo l'*excursus* storico-culturale, troviamo i programmi della scuola materna, elementare e media, pubblicati nel corso degli anni '80, che fanno esplicito riferimento ad una unitarietà complessiva tra i tre ordini. In questa sede, è rilevante citare sinteticamente l'analisi dei programmi dal punto di vista della continuità educativa che propone Balduzzi (2021).

*Programmi della scuola media.* Nel testo del DM 9 febbraio 1979, che presenta il programma per la scuola media, vi sono numerosi richiami al collegamento con la scuola elementare: nella sezione dedicata ai principi e alle finalità generali si afferma che la scuola media favorisce «la progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno» e che essa «si colloca all'interno di un *processo unitario di sviluppo* della formazione, che si consegue attraverso la *continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie* [corsivo mio], nell'arco dell'istruzione obbligatoria» (DM 9 febbraio 1979). Nella quarta parte, dedicata alle discipline curriculari e alle metodologie dell'apprendimento, si dice che «l'insegnamento della scuola media si innesta sull'effettivo grado di sviluppo o di preparazione conseguito nel corso dell'istruzione primaria».

*Programmi della scuola elementare.* Nel DPR 12 febbraio 1985, che espone i programmi della scuola elementare, si fa riferimento alla continuità nella sua duplice accezione verticale e orizzontale: nella premessa iniziale, intitolata “Scuola elementare e continuità educativa”, vengono esplicitati i «momenti di raccordo pedagogico curricolare e organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, [al fine di] promuovere la continuità del processo educativo» e il rapporto fondamentale di collaborazione tra scuola materna con la famiglia, che favorisce «condizioni educative e di socializzazione idonee eliminare [...] disuguaglianze di opportunità nel processo di scolarizzazione».

*Orientamenti della scuola materna statale.* Gli orientamenti presentati nel DM 3 giugno 1991, n. 139, contengono a loro volta due elementi importanti: da un lato, il collegamento ai programmi degli altri livelli scolastici nell'incipit, attraverso il rimando alla Costituzione e alle Dichiarazioni dei diritti del bambino e dell'adolescente; dall'altro, vi è un esplicito riconoscimento della scuola dell'infanzia come vera istituzione educativa,

non meramente assistenziale, ma guidata da istanze di natura pedagogica e capace di progetti educativi ricchi e complessi (Catarsi, 1994, citato in Balduzzi, 2021). In altri passaggi, il discorso sulla continuità educativa è ancora più articolato rispetto agli altri programmi e allineato nella prospettiva di una continuità orizzontale: innanzitutto, l'immagine del bambino che emerge non è generica, ma consapevole del vissuto "storico" del bambino nel suo ambiente di vita; e si riconosce poi alla scuola dell'infanzia il compito di valorizzare le esperienze di apprendimento vissute dal bambino nei vari contesti, integrandole e arricchendole attraverso la progettualità offerta dalla scuola. Le pratiche che gli Orientamenti propongono, invece, per costruire un raccordo verticale con i livelli scolastici contigui, specialmente con la scuola primaria, sono: «la programmazione coordinata di obiettivi, itinerari e strumenti di osservazione e di verifica» (DM 3 giugno 1991, n. 139, p. 483), gli incontri istituzionali tra insegnanti per il confronto pedagogico e metodologico e «per la comunicazione di informazioni utili sui bambini e sui percorsi didattici effettuati» (ivi), la collaborazione con i genitori e con le agenzie del territorio.

Verso la fine degli anni '80, si avverte sempre di più l'urgenza di una riforma della scuola elementare che porta all'emanazione della legge 5 giugno 1990, n. 148, nella quale si propongono diverse modifiche al sistema scolastico, tra cui una nuova organizzazione delle classi, l'ampliamento del tempo scuola, la riorganizzazione degli interventi didattici, che vengono suddivisi per ambiti disciplinari. A partire dalla Circolare Ministeriale 16 novembre 1992, emanata per rendere operativa la legge-riforma, la continuità educativa diventa un elemento portante di tutto il percorso educativo.

Per elaborare tale Decreto Ministeriale applicativo della Legge 5 giugno 1990, venne istituito un gruppo di lavoro, presieduto da Clotilde Pontecorvo, che analizzò la questione della continuità dal punto di vista socioeducativo, psicologico e pedagogico. La relazione finale, redatta dal gruppo di lavoro e ripresa in larga parte nel decreto, non proponeva solo una riflessione teorica, ma anche suggerimenti concreti per realizzare progetti di continuità tra ogni ordine scolastico: il coordinamento dei curricoli, con particolare attenzione per l'inizio e la conclusione di ogni percorso scolastico; la conoscenza condivisa del percorso formativo dell'alunno, anche mediante la redazione e condivisione di un fascicolo personale; la predisposizione di un sistema di verifica e di accertamento comune, non solo del singolo allievo ma anche dell'efficacia del processo



educativo; la realizzazione di una continuità orizzontale sia con la famiglia che con le risorse del territorio.

Le principali trasformazioni avvenute dagli anni '90 fino ai primi decenni del 2000, che hanno definito ulteriormente una struttura autonoma e centralizzata della scuola, sono state l'introduzione degli istituti comprensivi e l'emanazione delle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo nel 2012. I primi nascono con la Legge 13 gennaio 1994 con lo scopo iniziale di salvaguardare le zone più isolate e con bassa densità di popolazione, nelle quali le scuole correvano il rischio di scomparire. La legge istituisce una struttura comprensiva di scuola materna, elementare e media, le quali tuttavia mantenevano le proprie peculiarità, e la affida ad un unico dirigente scolastico, affiancato da un unico consiglio di circolo, un unico collegio docenti, un unico bilancio. Come riporta l'Autrice, in molti casi questa innovazione venne accolta positivamente, perché si intravedeva la possibilità di realizzare un ambiente che rispondesse più accuratamente alle sfide della continuità. Infatti, fin dai primi anni dalla sua introduzione, questa nuova struttura comincia a ridisegnare il modo di fare scuola, valorizzando la conoscenza reciproca e la collaborazione tra i gradi scolastici. Nella legge 15 luglio 2011, all'articolo 19 si stabilisce ulteriormente che l'aggregazione di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado in istituto comprensivo costituisca una garanzia per realizzare la continuità didattica tra i vari ordini scolastici.

Contemporaneamente, vennero introdotte alcune norme che affidano alle regioni il compito di programmare l'offerta formativa e di pianificare la rete scolastica, svincolando in questo modo la didattica dagli orientamenti e dai programmi statali e incrementando l'autonomia scolastica.

L'esperienza dell'istituto comprensivo fu prevalentemente positiva, e nell'anno scolastico 2016/17 gli istituti comprensivi costituivano già l'80% delle strutture della scuola di base (Balduzzi, 2021). Cerini (2015, citato in Balduzzi, 2021) analizza gli elementi che determinano la qualità di tale struttura, che sono: la presenza di un curricolo che permette l'idea di una scuola di base unitaria, l'organizzazione delle risorse professionali dei tre ordini in una comunità che interagisce e cresce insieme; il legame con il territorio come ambiente di riferimento.

All'interno dei nuovi istituti comprensivi, la continuità diventa un elemento fondante nella costruzione del curricolo ed impone un ripensamento delle scelte

pedagogiche didattiche e organizzative della progressione dell'apprendimento: la verticalità dell'apprendimento sta nella scansione continua e coerente dei gradi scolastici, per cui l'attività scolastica deve accompagnare la crescita personale dell'alunno senza troppe interruzioni, per sostenere uno sviluppo integrato della sua personalità (Cambi, 2002, citato in Balduzzi, 2021). Per realizzare un curriculum verticale e "in continuità" tra i vari ordini scolastici diventano allora necessarie le competenze pedagogiche didattiche e relazionali dei docenti e dei dirigenti, in quanto può essere costruito solo attraverso il dialogo, il confronto e la collaborazione interna all'istituto comprensivo.

Secondo Balduzzi (2021), per costruire il curricolo verticale sono fondamentali due aspetti: «la capacità epistemologica di ripensare i saperi e la capacità collaborativa, che rompe l'isolamento dell'insegnante solo di fronte alla classe e programmi, perché nella costruzione di un curricolo verticale ogni insegnante lavora con gli altri, anche se in gradi scolastici diversi» (Balduzzi, 2021, p. 50).

La continuità e il curricolo verticale vengono riconosciuti esplicitamente nelle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012), le quali sono state redatte in sostituzione degli Orientamenti e dei Programmi per offrire un quadro di riferimento e dare unitarietà al sistema scolastico. Allo stesso tempo, le Indicazioni incrementano l'autonomia scolastica nella progettazione del curricolo, contenuto nel Piano dell'Offerta Formativa di ogni istituto, un "prodotto sociale" in quanto frutto di una co-costruzione e negoziazioni interna ed esterna alla scuola (Fiorin, 2008, citato in Balduzzi, 2021).

Le Indicazioni nazionali hanno permesso l'avvio del progressivo superamento di una didattica centrata sul docente e sulle discipline ed hanno promosso una concezione dell'insegnamento più rivolta ai processi di apprendimento: la strutturazione del curricolo a partire dai campi di esperienza, per la scuola dell'infanzia, e alle discipline, per la primaria e la secondaria, garantisce la continuità al curricolo, che non deve fondarsi sui contenuti, ma su un profilo di competenze da sviluppare entro il termine del primo ciclo di istruzione.

Sebbene questo strumento normativo avesse l'intenzione di creare un assetto unitario alla scuola, per rendere funzionali gli interventi educativi e per ridurre le disuguaglianze e le differenze, il più recente documento "Indicazioni nazionali per il curricolo e nuovi scenari" (2017) sottolinea nuovamente «il perdurare di situazioni di

disorientamento di incertezze e di resistenze ad abbandonare modelli didattici tradizionali di tipo prevalentemente trasmissivo» (2017, p.3).

Quindi, lungi dal cadere in una visione semplicistica della continuità, Balduzzi conclude che «la continuità va costruita in situazione, prestando attenzione alle caratteristiche degli alunni [...] e promuovendo le occasioni di collaborazione e prestando attenzione non solo rapporto tra i gradi scolastici e momenti di passaggio, ma anche alla continuità interna a ciascuno di essi» (2021, pp. 51-52). Da questo punto di vista è bene considerare, come visto anche nel paragrafo precedente, il tema continuità-discontinuità, poiché l'efficacia della continuità sta nell'accettare il principio di discontinuità, che è un aspetto sempre presente nella crescita e nelle esperienze educative di ogni persona.

### **1.2.1. La continuità come questione pedagogica**

*Anni Ottanta.* Il dibattito pedagogico sul tema della continuità riprende negli anni '80 grazie anche alle nuove riflessioni sul tema dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*). I risultati degli studi psicologici e pedagogici svolti sullo sviluppo infantile in questo periodo restituiscono un'idea di bambino come soggetto competente e capace di interazione sociale; le relazioni intessute dal bambino sviluppano le strutture cognitive necessarie per il suo apprendimento, che avviene nei rapporti con i coetanei, con gli adulti, e con l'ambiente circostante (Schaffer, 1984; Bruner, 1981, citati in Balduzzi, 2021). Questi studi attestano l'inadeguatezza dei modelli classici sullo sviluppo infantile, di tipo stadiale, che non sono sufficienti per spiegare la complessità dello sviluppo umano. Gli studi dimostrano come lo sviluppo del bambino sia intrinsecamente collegato al contesto relazionale e culturale in cui vivono esperienze educative (Bateson, 1976; Bronfenbrenner, 1979; Rogoff & Lave, 1984, citati in Balduzzi, 2021). Inoltre, lo sviluppo non segue mai lo stesso percorso, ma avviene secondo modalità che vedono intrecciarsi la dimensione intersoggettiva e quella intra-soggettiva (Gardner, 1983; Nelson, 1978, citati in Balduzzi, 2021). Questi studi hanno alimentato il dibattito sulla continuità educativa, provando l'inesistenza di evidenze scientifiche che fossero a favore di una transizione discontinua da un contesto scolastico all'altro.

Quindi, la continuità educativa assume un'identità pedagogica specifica e inizia ad essere considerata come interazione dinamica fra elementi di continuità e di discontinuità nei processi di insegnamento-apprendimento. Secondo l'Autrice, la dimensione della

continuità dovrebbe riguardare soprattutto le metodologie educative e didattiche: una progettualità coerente e unificata che possa produrre un apprendimento continuo e coeso. Invece, la dimensione della discontinuità appartiene alla diversità delle proposte didattiche, da adeguare costantemente ai bisogni evolutivi e agli interessi del bambino (Balduzzi, 2021, p. 54).

Questa prospettiva si è tradotta in un progetto di continuità che deve tenere in considerazione il contesto nel quale viene realizzata: per quanto riguarda la continuità tra gli asili nido e le scuole comunali dell'infanzia, viene favorita una cultura dell'infanzia comune, fatta di metodologie oggettive di scoperta, di esplorazione sensoriale, di gioco e ricerca. Nel rapporto tra scuola dell'infanzia e primaria statale, invece, l'interesse è rivolto alla sperimentazione di un curriculum comune.

Uno studio svolto in quest'ultimo segmento scolastico è stato condotto da Pontecorvo (1989, citato in Balduzzi, 2021) alla fine degli anni '80, nel quale sperimenta un curriculum integrato per l'educazione dai quattro agli otto anni. Il fine principale di questo curriculum era di collegare gli ultimi due anni della scuola dell'infanzia ai primi due della scuola primaria. È significativo citare brevemente i principi-guida della ricerca:

1. la capacità dei bambini di utilizzare con competenza i differenti linguaggi simbolici delle varie forme di intelligenza teorizzate da Gardner;
2. il ruolo centrale delle interazioni sociali nell'apprendimento all'utilizzo di questi linguaggi;
3. un'idea di insegnamento inteso come pratica che promuove lo sviluppo cognitivo del bambino attraverso l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e la cura delle interazioni sociali;
4. il rifiuto di un approccio didattico incentrato sull'acquisizione anticipatoria di contenuti in preparazione al grado scolastico successivo e, al contrario, l'adozione di uno stile educativo-didattico che promuova la motivazione ad apprendere del bambino, facendo leva sui suoi interessi e su processi di apprendimento per scoperta.

Il curriculum costruito da Pontecorvo pone molta attenzione al contesto educativo (tempi, materiali, spazi) e relazionale (gruppo dei bambini, rapporto bambino-insegnante, insegnante-insegnante), ed è orientato all'acquisizione delle competenze cognitive secondo un *continuum* lineare, strutturato per aree tematiche trasversali ed

interdisciplinari – espressione creativa, alfabetizzazione, area scientifica. Purtroppo, nonostante la portata innovativa del progetto e l'utilizzo di modalità di lavoro già utilizzate e accessibili per le scuole, i risultati non portarono a riforme politiche di revisione e integrazione dei programmi scolastici.

Negli stessi anni si sviluppò una corrente di studi e teorie sulla continuità orizzontale, la quale assume rilevanza pedagogica in una prospettiva di continuità tra contesti formali e informali di apprendimento: nascono nuove collaborazioni tra professionisti in ambito educativo, sociale e sanitario; nascono reti di scuole materne, elementari e istituzioni pubbliche, che promuovono ludoteche, biblioteche, centri di gioco, *atelier*; e si realizzano progetti educativi all'interno delle scuole con la collaborazione di esperti esterni.

*Anni Novanta.* Sebbene negli anni '80 la continuità venga affrontata sul piano teorico e ideologico e la necessità di un percorso di integrazione tra gradi scolastici acquisti sempre più rilevanza, non si arriva mai ad un intervento concreto o ad attuare una strategia didattica. Negli anni 90, invece, secondo alcuni studiosi (Calidoni & Calidoni, 1995; Catarsi, 1992, citati in Balduzzi, 2021) la continuità inizia ad avere rilevanza politica ed istituzionale; in particolare, la legge 148/1990 e il DM 16 novembre 1992 ridisegnarono il rapporto tra scuola materna ed elementare, che introdussero nuove pratiche educative a livello interistituzionale (Calidoni & Calidoni, 1995, citato in Balduzzi, 2021). Il nuovo quadro normativo istituiva incontri collegiali tra insegnanti dei due ordini scolastici con lo scopo di sostenere il passaggio dei bambini da un ordine all'altro, attraverso “progetti di continuità” che prevedevano: scambio di documentazione delle esperienze fatte dai bambini, raccolta di informazioni nel colloquio con i genitori, visite e incontri con i bambini nei futuri ambienti scolastici per permettere loro di familiarizzare con gli spazi e con il personale. Si sono formate nel corso del tempo alcune pratiche innovative, come, ad esempio, la “valigia della memoria” (Canevaro et al., 1996, citato in Balduzzi, 2021), in cui si raccolgono tutti gli artefatti che documentano i traguardi e le esperienze più significative vissute dal bambino, da portare con sé dentro una valigia metaforica, come si stesse per partire per un viaggio, valorizzando il vissuto del bambino nella sua ricchezza ed eterogeneità.

Un secondo obiettivo a cui concorre l'istituzione degli incontri collegiali tra infanzia e primaria è anche quello di creare un terreno comune per favorire un'intesa pedagogica e un'alleanza tra insegnanti e per lavorare insieme al progetto di continuità, attraverso occasioni di confronto sull'agire dei due contesti educativi. Questa sperimentazione è stata possibile soprattutto grazie alla presenza degli istituti comprensivi (Cerini, 2000, citato in Balduzzi, 2021), che assegnavano ad ogni insegnante il dovere di partecipare ai momenti di collegialità dell'istituto comprensivo e garantivano una maggiore collaborazione.

Tuttavia, dopo un periodo ricco di sperimentazione progettuale, le pratiche di continuità si sono consolidate nel tempo fino a diventare più formalizzate e abitudinarie, percepite come pratiche burocratiche imposte dall'alto, portando ad un impoverimento del confronto pedagogico all'interno di contesti scolastici (Lazzari & Balduzzi, 2013, citato in Balduzzi, 2021).

Per quanto riguarda invece la continuità orizzontale, in questo periodo la documentazione sul tema pone l'accento sulla dimensione orizzontale: la scuola, infatti, non opera in modo isolato, ma viene considerata sempre più come parte di un ecosistema formativo che rende necessaria la costruzione di rapporti con il mondo extrascolastico, a partire dalle famiglie dei bambini poi dagli enti locali e dalle istituzioni del territorio. Allo stesso tempo, la scuola è al centro di una tensione tra due poli: l'esigenza di mantenere la propria azione orientata agli obiettivi e ai programmi nazionali, e l'appello a tenere conto delle esigenze del territorio, in cui sono sempre più presenti situazioni di emarginazione e di esclusione socioculturale.

Il territorio è caricato non solo di esigenze, ma soprattutto di valenze formative proprie: secondo lo studioso Massa (1986), «il rapporto tra scuola e territorio si configura entro un triplice flusso, in cui ad un movimento di integrazione socioeducativa e socioculturale [...] dal territorio alla scuola, si deve intrecciare un movimento relativo alla programmazione educativa dalla scuola al territorio» (ivi, pp. 159-160)

Pertanto, la scuola, pur mantenendo la propria specificità nel campo della formazione sul piano cognitivo, entra in dialogo con l'ambiente quotidiano di vita, che possiede una propria "dignità pedagogica" nella capacità di proporre diversi stimoli dal punto di vista percettivo, lessicale, concettuale e di offrire possibili percorsi didattici, che la scuola può recuperare e valorizzare superando una modalità di fruizione occasionale

dei beni culturali presenti: il territorio offre molte occasioni e aree attrezzate per realizzare progetti di continuità orizzontale, che la scuola ha bisogno di intercettare per interagire in maniera aperta e dinamica con il territorio, sfuggendo ad una dinamica educativa chiusa, ripetitiva e autoreferenziale. Come afferma Massa, «la scuola deve far raggiungere a tutti livelli di istruzione tali da poter operare uno stacco critico rispetto a quelli già presenti nel territorio esterno, tale cioè da potersi realizzare soltanto staccandosi da esso, [pertanto] è necessario che tra scuola e territorio sia mantenuto un rapporto continuo e sistematico di sollecitazione reciproca» (Massa, 1986, pp. 159-160).

*Anni Duemila.* Balduzzi e Lazzari (2019) hanno recentemente svolto una metanalisi della letteratura italiana ed europea sulle ricerche inerenti alla continuità educativa degli ultimi 10 anni. Gran parte degli studi si concentra sul tema del passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, e prendono in esame le percezioni dei diversi attori coinvolti nel processo di transizione, spesso criticando l'approccio di anticipazione degli apprendimenti. Altri studi analizzano invece gli strumenti efficaci per la collaborazione tra insegnanti ed educatori e famiglie. Tuttavia, pochi studi si sono concentrati sulla valutazione delle competenze considerate come prerequisito per accedere al grado successivo.

La maggioranza di questi studi presentano un approccio contrario alla *readiness for school* (o *school readiness*): una prospettiva secondo la quale il principale obiettivo delle pratiche di continuità è preparare i bambini al grado scolastico successivo. In quest'ottica, il bambino alla scuola dell'infanzia deve acquisire primariamente le competenze che sono utili per l'inserimento alla primaria, per giungere pronto e preparato al passaggio. In questo modo, come nota giustamente l'Autrice, tutti i servizi per l'infanzia diventano *funzionali* al grado successivo: la frequenza al nido è l'esperienza funzionale allo sviluppo di un buon livello di autonomia nella cura e nel controllo di sé per accedere alla scuola dell'infanzia, la quale a sua volta deve preparare il bambino a stare fermo e seduto al proprio banco, ad utilizzare gli strumenti per scrivere e disegnare nella scuola primaria (Balduzzi, 2021).

Questa logica è ancora frequente, nonostante la letteratura abbia più volte contestato l'approccio della *readiness for school* perché poco rispettoso delle potenzialità di apprendimento dei bambini e della pluralità di intelligenze e approcci di cui i bambini

sono portatori (Bennet, 2013, citato in Balduzzi, 2021). Dalle ricerche più recenti emerge come il pensiero della *readiness for school* si sia diffuso nei contesti scolastici ed anche nell'opinione di molte famiglie, che si sentono in dovere di preparare il comportamento del bambino perché sia adeguato all'inserimento nel relativo servizio educativo prescolastico; questa posizione contrasta con i principi di partecipazione democratica, spesso riportati dalle carte etiche delle scuole, ed è problematica da attuare per tutte le famiglie, in particolare per quelle socialmente svantaggiate.

Un effetto negativo della *readiness for school* va ad intaccare anche la relazione tra educatori insegnanti e genitori: la partecipazione dei genitori diventa, in questa ottica, funzionale agli obiettivi prestabiliti per facilitare la transizione del bambino, perché la valutazione delle competenze sviluppate dai bambini alle quali è attribuito un valore spetta unicamente agli insegnanti, e la relazione con il genitore si limita quindi ad uno scambio "retorico" di informazioni in cui «gli educatori danno consigli e i genitori ricevono consigli» (Arndt et al., 2013, p. 33), mentre le idee dei genitori non hanno voce in capitolo.

Un altro studio (Cecconi, 2012, citato in Balduzzi, 2021) ha affrontato il tema della continuità infanzia-primaria rispetto alle rappresentazioni che gli insegnanti hanno del processo e i fattori che sono più influenti per lo sviluppo di conoscenze e competenze nel bambino. I risultati di questa ricerca evidenziano una differenza tra le modalità di progettazione tra scuola dell'infanzia e primaria: mentre la prima progetta le sue proposte educative e educative a partire dall'osservazione del bambino, dalle sue potenzialità e dagli interessi, la scuola primaria invece si attiene a programmare attività didattiche che hanno specifici obiettivi di sviluppo della competenza, in linea con le indicazioni curriculari. La scuola dell'infanzia, dunque, progetta a partire dagli interessi e dalle esperienze dei bambini, mentre nella programmazione della scuola primaria è centrale l'intenzionalità del docente, che programma le unità di apprendimento a partire dagli obiettivi dati nei documenti programmatici della scuola, limitando la personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento solo alle situazioni di disagio o di difficoltà.

Lo studio mette in luce i possibili terreni comuni tra le due scuole e individua gli elementi fondamentali che dovrebbero caratterizzare i percorsi della continuità, secondo gli insegnanti intervistati in questo studio:



1. la ricerca di uno spazio comune in cui osservare le strategie di apprendimento dei bambini;
2. l'organizzazione di un lavoro orientato alla ricerca e alla sperimentazione, alternando piccolo e grande gruppo in piccolo gruppo;
3. l'utilizzo della conversazione come routine, a partire dall'assunto che l'apprendimento si costruisce attraverso un processo sociale di elaborazione del sapere;
4. l'importanza della motivazione e dell'interesse dell'alunno come leva per l'apprendimento;
5. la creazione di un buon clima relazionale all'interno della classe.

Due ulteriori tematiche proposte dalla ricerca di Cecconi sono il rapporto e la partecipazione delle famiglie lungo il percorso, e la definizione di strategie didattiche per connettere i due livelli di progettazione educativa e didattica diversi, e il supporto al lavoro collegiale.

Rispetto al rapporto con le famiglie, emerge una certa ambivalenza nei due contesti scolastici: alla scuola dell'infanzia, lo scambio con le famiglie è vissuto come un punto di forza, poiché permette il confronto costante, la condivisione del progetto pedagogico e lo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità scolastica; nella scuola primaria, invece, il rapporto si indebolisce a causa di un'accentuata attenzione sui risultati di apprendimento del bambino, e la partecipazione del genitore si limita al ricevere giudizi e consigli riguardo l'andamento del percorso scolastico dello studente. Una possibile soluzione potrebbe essere quella di incentivare il confronto sulle esperienze pregresse dei bambini e sui loro interessi, coinvolgendo maggiormente i genitori in questo senso.

Rispetto alla necessità di connettere diverse strategie didattiche ed educative, l'Autore sottolinea l'importanza di una riflessione a livello collegiale sugli interessi dei bambini, sui loro tempi e stili di apprendimento. Per fare questo, il gruppo di lavoro è lo strumento privilegiato per un reale confronto pedagogico e didattico, così come l'introduzione di un mediatore, ad esempio un coordinatore pedagogico o un pedagogista esperto, che sostenga il gruppo nel dialogo e nelle scelte metodologiche.



## CAPITOLO 2. IL QUADRO METODOLOGICO

Il metodo sta ad indicare, nell'ambito della ricerca, il procedimento seguito nel tentativo di rispondere ad una domanda, esplicitando le scelte e le ragioni che hanno guidato la ricerca *ex-post*, per rendere conto del procedimento utilizzato, per sostenere e dare credibilità alle proprie affermazioni (Carrao, 2005). Il metodo utilizzato per condurre la presente ricerca è di tipo documentale ed empirico, di cui si riepilogano di seguito le fasi secondo il modello proposto da Coggi e Ricchiardi (2005): individuazione del tema; definizione del problema; identificazione degli scopi della ricerca; chiarificazione concettuale, panorama teorico, esame storico-critico della letteratura di ricerca; pianificazione della ricerca e campionamento; scelta e costruzione degli strumenti; attuazione della ricerca, rilevazione e trattamento dati; organizzazione ed analisi dei dati raccolti; discussione e socializzazione dei dati.

### **2.1. Individuazione del tema, definizione del problema e identificazione degli scopi della ricerca**

*Individuazione del tema.* Dall'idea iniziale di approfondire le pratiche di valutazione utilizzate nella scuola dell'infanzia e di confrontarle con le pratiche di valutazione secondo il *Reggio Emilia Approach*, il mio interesse si è spostato sul tema della continuità educativa, in seguito alla lettura di "Pronti per cosa" di Balduzzi (2021). Si è deciso, quindi, di circoscrivere, e allo stesso tempo di ampliare, l'esplorazione a tutte le pratiche, non soltanto quelle inerenti alla valutazione, che oggi si attuano nella transizione infanzia-primaria.

*Definizione del problema.* Come illustrato nel primo capitolo, la ricerca sulle transizioni dei bambini solleva dubbi riguardanti la sempre più diffusa "scolarizzazione" dell'infanzia negli ultimi anni di scuola dell'infanzia, che si riferisce alla situazione in cui la scuola dell'infanzia adotta delle pratiche che sono solitamente attuate nella scuola primaria al fine di preparare i bambini alla transizione. Spesso, si corre il rischio che queste pratiche vengano sottoposte ai bambini prima che siano pronti per affrontarle, ad esempio l'utilizzo di un approccio didattico orientato all'insegnante e non più centrato sul bambino, una maggior attenzione rivolta a contenuti "accademici" e meno tempo dedicato

al gioco, e in generale «una crescente attenzione di educatori e insegnanti rispetto alle ‘prestazioni’ dei bambini» (Balduzzi, 2021, p. 67). In quest’ottica – che nel primo capitolo è stata definita con il concetto di *readiness for school* – una percezione sempre più diffusa tra insegnanti e genitori vede la scuola dell’infanzia “in funzione” del grado scolastico successivo e conferisce sempre più importanza alla verifica dell’acquisizione di una serie di abilità ritenute necessarie per il buon inserimento nella scuola primaria, come per esempio l’utilizzo corretto di penne e matite o la capacità di stare fermi seduti sul banco. La situazione-problema che muove questa ricerca, dunque, è il sempre più diffuso fenomeno di “scolarizzazione” della scuola dell’infanzia, spesso poco rispettoso della pluralità dei linguaggi e della ricchezza delle esperienze dei bambini nella fascia zero-sei.

Negli ultimi anni, questa retorica sta cambiando: studi più recenti indicano, come si è visto nel capitolo precedente, che sono le scuole ad avere bisogno di una preparazione per accompagnare i bambini in uscita (*school’s readiness for the child*), e una transizione è di qualità quando assicura che le due scuole coinvolte, in questo caso la scuola dell’infanzia che il bambino sta lasciando e la scuola primaria nella quale il bambino si inserisce, siano entrambe preparate per la transizione. In questa prospettiva, le domande a cui la presente indagine cerca di dare risposta sono:

- quali pratiche di continuità educativa sono attuate nelle scuole dell’infanzia e primaria della provincia di Padova?
- Quali di queste appartengono alla logica della *readiness for school* del bambino e quali invece sono rivolte alla *school’s readiness for the child*, ovvero alla preparazione delle scuole per accompagnare la transizione del bambino?

A questi due interrogativi segue anche un tentativo di esplorare le pratiche di continuità attuate da realtà scolastiche “altre”, a cui è dedicato il quarto capitolo, per provare a rispondere alla domanda:

- quali pratiche di continuità educativa emergono dal confronto con altre realtà scolastiche presenti nel panorama educativo italiano e possono offrire spunti validi per il miglioramento della continuità educativa infanzia-primaria?

*Identificazione degli scopi della ricerca.* Lo scopo della ricerca, quindi, è primariamente quello di descrivere le pratiche legate alla continuità educativa nel passaggio del bambino dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria. Tale scopo

potrebbe essere suddiviso a sua volta in due macro-obiettivi, in base alle due domande di ricerca sopra esplicitate. Il primo è quello di “fare il punto” sulla continuità, ovvero mappare tutte le pratiche utilizzate per progettare e realizzare il Progetto Continuità Infanzia-Primaria nelle scuole della provincia di Padova. Il secondo obiettivo, invece, è quello di confrontare queste pratiche, raccolte nelle scuole paritarie e statali, e altre pratiche che provengono da tre modelli pedagogici “alternativi” presenti in Veneto: il metodo Montessori, il *Reggio Emilia Approach* della realtà di Ponzano Children, e la pedagogia steineriana delle scuole Waldorf.

## 2.2. Definizione concettuale tematica e ricognizione bibliografica

*Chiarificazione concettuale, panorama teorico, esame storico-critico della letteratura di ricerca.* Questa fase si è svolta contemporaneamente alla raccolta dati per la ricerca. Per svolgere la ricerca si è ritenuto opportuno «dare una definizione dei costrutti complessi che sono citati nel tema» (Coggi & Ricchiardi, 2005, p.35), che in questo caso sono quelli di “educazione permanente”, “continuità educativa”, “transizione” e “*readiness*” in ambito educativo, contenuti nel primo capitolo. La chiarificazione concettuale è stata accompagnata da un esame storico-critico della letteratura relativa ai diversi concetti. Il quarto capitolo, prima di affrontare i dati della ricerca svolta nelle scuole con diverso approccio pedagogico, presenta un breve panoramica storico-teorica dei tre approcci pedagogici Montessori, Waldorf e *Reggio Emilia Approach*.

## 2.3. Pianificazione e organizzazione della ricerca

<i>Check list</i>	
✓	Esplicitazione di teorie pedagogiche di riferimento
✓	Esplicitazione della documentazione raccolta
✓	Presenza di griglie per l'osservazione e la valutazione
✓	Sperimentazione Rav Attivata
✓	Descrizione di incontri, attività, progetti con la scuola primaria
✓	Presenza di incontri di scambio tra insegnanti dei due ordini scolastici

*Pianificazione della ricerca e campionamento.* È stato deciso di svolgere la ricerca limitatamente ai quattro ambiti territoriali (Nord, Centro, Sud-Est, Sud-Ovest) della provincia di Padova. Attraverso la lettura del PTOF e del RAV delle scuole, reperiti dal sito “Scuola In Chiaro”<sup>5</sup>, si sono raccolti i dati riguardanti la continuità verticale ed orizzontale,

Tabella 1: Criteri per la selezione delle scuole

<sup>5</sup> Si veda: <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>.

le pratiche di osservazione, valutazione e documentazione per ogni scuola; successivamente, sono state selezionate le scuole secondo due criteri: uno contenutistico e uno proporzionale. Per il primo criterio, è stata creata una *check list* con i criteri per individuare le scuole che presentassero nel proprio Piano dell'Offerta Formativa una descrizione delle pratiche di continuità particolarmente accurata (Tabella 1).

Per soddisfare il secondo criterio, di tipo proporzionale, per ogni ambito territoriale è stato realizzato un campione proporzionale seguendo la distribuzione reale tra scuole statali e paritarie nella provincia di Padova, tenendo conto di comuni maggiori e minori. Attualmente, secondo quanto riportato nelle statistiche del sito web "Tuttitalia"<sup>6</sup>, le scuole dell'infanzia nella provincia di Padova sono 317, di cui il 26% fa parte di un istituto comprensivo statale, mentre il rimanente 74% è composto da scuole paritarie, prevalentemente di gestione parrocchiale e solo in minima parte comunale. Tuttavia, se nel campione iniziale tale rapporto è stato rispettato per ogni ambito territoriale, nel campione definitivo, questa proporzionalità è stata mantenuta solamente nell'insieme complessivo delle scuole partecipanti, in quanto il campione è stato rimodellato in base alle disponibilità ricevute, e quindi di tipo accidentale, «costituito sulla base di una scelta di soggetti arbitraria» (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 57).

Hanno aderito a questo progetto di ricerca 20 scuole, di cui 6 statali e 14 paritarie. Riporto di seguito l'elenco degli istituti partecipanti (Tabella 2).

---

<sup>6</sup> Si veda: <https://www.tuttitalia.it/veneto/provincia-di-padova/82-scuole/>.

Scuole dell'infanzia di Istituti Comprensivi Statali	Scuole dell'infanzia paritarie (parrocchiali e comunali)
Padova Nord	
1. IC di Piombino Dese, scuola dell'infanzia "Walt Disney" di Ronchi 2. IC di San Martino di Lupari, plesso di San Martino di Lupari 3. IC di Tombolo, plesso di Tombolo	1. Scuola dell'infanzia "San Pio X" di Cadoneghe 2. Scuola dell'infanzia "San Niccolò" di Villafranca Padovana 3. Scuola dell'infanzia "Maria Immacolata" di Vigonza
Padova Centro	
4. IC "Vivaldi" di Padova	4. Scuola dell'infanzia comunale "Munari" 5. Scuola dell'infanzia "Giovanni XXIII" 6. Scuola dell'infanzia "San Prosdocimo" 7. Scuola dell'infanzia "Cristo Re" 8. Scuola dell'infanzia "San Gaetano" 9. Scuola dell'infanzia "Stella Mattutina"
Padova Sud Est	
	10. Scuola dell'infanzia "Santa Maria delle Grazie" di Este 11. Scuola dell'infanzia "Sant'Antonio" di Albignasego 12. Scuola dell'infanzia "Maria Montessori" di Selvazzano Dentro 13. Scuola dell'infanzia "S. Giovanni Bosco" di Stanghella
Padova Sud Ovest	
5. IC di Legnaro, plesso di Volparo 6. IC di Ponte di San Niccolò, plesso di Roncagette	14. Scuola dell'infanzia "Giuliano Vallini" di Codevigo

Tabella 2: Elenco degli Istituti scolastici partecipanti.

Per quanto riguarda le scuole con diverso approccio pedagogico, dopo non aver trovato la disponibilità di alcune realtà scolastiche nella provincia di Padova, si è cercato di prendere contatti con le scuole di altre provincie del Veneto, trovando la collaborazione di:

- il Centro Infanzia Ponzano Children a Ponzano (TV);
- la Libera Scuola Steiner Waldorf "Novalis" a Zoppè di San Vendemiano (TV);
- due scuole dell'infanzia Montessori: la scuola paritaria "Fra Giuseppe" di Villarazzo (TV), da poco convertita in "Casa dei Bambini" con metodo Montessori, e la scuola statale "D. Cariolato" dell'Istituto Comprensivo 2 di Vicenza.

*Scelta e costruzione degli strumenti.* Per la prima fase di raccolta dei dati, si è scelto di adottare la tecnica dell'intervista, che Mantovani (1998) definisce come lo «scambio verbale tra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerchi, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema» (Mantovani, 1998, p. 38).

Anche se lo scopo principale dell'intervista era, in questo caso, la raccolta di dati oggettivi e poteva essere raggiunto anche con uno strumento standardizzato, come il questionario, è stata scelta questa tecnica, da un lato, per agevolare la partecipazione delle scuole, dall'altro, per conoscere in modo approfondito e dettagliato le pratiche e per raccogliere eventualmente le opinioni soggettive degli intervistati. In quanto strumento qualitativo, infatti, l'intervista si differenzia dal questionario perché pone al centro dell'attenzione il vissuto personale dell'intervistato e il suo punto di vista sul fenomeno studiato (Mantovani, 1998).

È stata inviata una traccia alle insegnanti prima dell'intervista, per favorirle nel preparare le risposte o il materiale necessario; la traccia presenta solo in maniera indicativa gli argomenti di mio interesse, che nel corso dell'intervista sono stati trattati in modo flessibile, in base all'andamento di un'intervista semi-strutturata (Semeraro, 2006). In questo modo, l'intervistato ha descritto le diverse pratiche secondo la sua esperienza e, in alcuni casi, esprimendo la propria opinione. L'intervista si è rivelata efficace, soprattutto nel mettere in luce quegli aspetti legati alla continuità che non avevo considerato di trattare nell'indagine.

Per formulare le domande della prima traccia (Tabella 3), si sono utilizzati gli strumenti della continuità analizzati da Balduzzi (2021) come guida.



Traccia per intervista
<p><i>Introduzione.</i> La ricerca di tesi ha lo scopo di raccogliere e mappare le pratiche utilizzate per il Progetto Continuità, nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria, di alcune scuole nella provincia di Padova.</p> <p>Per costruire questa intervista, è stato utilizzato il testo di Balduzzi, "Pronti per cosa?", che analizza i principali "strumenti della continuità" per costruire reti ed alleanze (incontri tra insegnanti, assemblee e colloqui con le famiglie) e per progettare e realizzare attività (attività condivise tra le due scuole, quaderno personale, portfolio, schede di passaggio).</p>
<p><i>Domande.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Come e con quali tempi viene messo in atto il Progetto Continuità?</li> <li>• Quali attività ed esperienze rientrano nel Progetto Continuità? Quali sono gli obiettivi?</li> <li>• Vengono svolti degli incontri tra insegnanti dei due ordini di scuola? Quali sono gli obiettivi, i temi di discussione e le modalità di svolgimento degli incontri?</li> <li>• Dove e quando vengono svolti gli incontri?</li> <li>• Durante gli incontri c'è un confronto sull'agire educativo e sugli approcci pedagogici adottati dai due ordini di scuola?</li> <li>• Come vengono valutate le attività? Come viene valutato il progetto?</li> <li>• Quali strumenti e materiali vengono costruiti per accompagnare il passaggio? Come sono elaborati? Quali sono gli obiettivi di questi strumenti? Come vengono condivisi con le famiglie e con le scuole?</li> <li>• Ruolo dei bambini prima e durante la visita alla scuola primaria? Come vengono coinvolti?</li> <li>• In quante e quali occasioni gli insegnanti incontrano le famiglie dei bambini? Come avvengono i colloqui?</li> <li>• Nel progetto è previsto un ruolo per i genitori? Di che tipo?</li> <li>• Quali sono i mezzi di comunicazione utilizzati con i genitori generalmente utilizzati dalla scuola (registro elettronico, <i>WhatsApp</i>, sito, ecc.)?</li> </ul>

Tabella 3: Traccia per la raccolta dati.

Si è deciso di differenziare le interviste di questo primo tipo, rivolte alle scuole statali e paritarie della provincia di Padova, da quelle rivolte alle scuole Montessori, Waldorf e a Ponzano Children. La finalità principale di questo secondo tipo di intervista era confrontare le pratiche più diffuse con quelle delle scuole intervistate per far emergere eventuali pratiche alternative; perciò, la struttura della prima traccia (Tabella 3) è stata modificata predisponendo i dati generali raccolti nelle prime interviste in una tabella, suddivisa in tre categorie – modalità di riunione tra insegnanti, relazione con le famiglie, attività del Progetto Continuità – e associando delle domande ad ogni sezione presente nelle tre categorie (Tabella 4).

Traccia per intervista

*Introduzione.* La mia ricerca di tesi ha lo scopo di raccogliere e mappare le pratiche utilizzate per il Progetto Continuità, nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria, di alcune scuole nella provincia di Padova.

Per organizzare i dati raccolti finora dalle scuole, è stato utilizzato il testo di Balduzzi, "Pronti per cosa?", che propone due categorie di "strumenti della continuità": strumenti per costruire reti ed alleanze (incontri tra insegnanti, assemblee e colloqui con le famiglie) e strumenti per progettare e realizzare attività (attività condivise tra le due scuole, quaderno personale, portfolio, schede di passaggio).

Di seguito riporto una tabella che riassume i dati raccolti nelle interviste svolte fino ad ora. A lato alcune domande per confrontare le pratiche utilizzate nelle scuole statali e paritarie parrocchiali con quelle del vostro istituto.

<i>Categoria</i>	<i>Pratiche</i>	<i>Domande</i>
<i>Incontri tra insegnanti</i>	Incontro/i tra insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (Commissione Continuità) per la definizione e l'organizzazione del Progetto Continuità: tempi, luoghi, classi coinvolte, attività.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vengono svolti degli incontri tra insegnanti dei due ordini di scuola? Quali sono gli obiettivi, i temi di discussione e le modalità di svolgimento degli incontri?</li> <li>• Dove e quando vengono svolti gli incontri?</li> <li>• Durante gli incontri c'è un confronto sull'agire educativo e sugli approcci pedagogici adottati dai due ordini di scuola?</li> </ul>
	Incontro per il passaggio dei dati, attraverso <i>schede di passaggio</i> , per presentare i bambini, ed eventualmente, per consigliare alcune strategie utili ad entrare in relazione con i bambini. I dati sono utilizzati per formare le nuove classi prime.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Come avviene il passaggio delle informazioni dei bambini in uscita? Quali sono gli strumenti utilizzati?</li> <li>• Come vengono formate le nuove classi prime?</li> </ul>
	All'inizio dell'anno scolastico successivo, incontro di restituzione da parte degli insegnanti della primaria circa l'inserimento dei bambini, rispetto ai dati presentati inizialmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La collaborazione tra insegnanti dell'infanzia e della primaria prosegue anche dopo l'inserimento? Con quali modalità e scopi?</li> </ul>
<i>Attività ed esperienze</i>	Visita alla scuola primaria, con momenti di socializzazione tra bambini o brevi spettacoli	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I bambini visitano la scuola primaria? Qual è il ruolo dei bambini prima e durante la visita alla scuola primaria? Come vengono coinvolti?</li> <li>• Le insegnanti che accoglieranno i bambini in classe prima, visitano la sezione dei bambini in uscita nella scuola dell'infanzia? Con quali modalità e con quale scopo?</li> </ul>
	Laboratorio condiviso con la lettura di un albo illustrato e spesso la costruzione di un elaborato (es. cartellone) condiviso tra i due ordini di scuola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In che cosa consiste il Progetto Continuità?</li> <li>• Quali attività ed esperienze rientrano nel Progetto? Quali sono gli obiettivi?</li> </ul>

	Utilizzo di oggetti o materiali per accompagnare il bambino nel passaggio alla scuola primaria: portfolio sotto forma di “valigia”, cartellone costruito insieme nel Progetto Continuità, il primo quaderno da usare alla scuola primaria, cartellino con il proprio nome da esporre sul banco ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vengono costruiti strumenti e materiali per accompagnare il passaggio? Come sono elaborati? Quali sono gli obiettivi di questi strumenti? Come vengono condivisi con le famiglie e con le scuole?</li> </ul>
<i>Relazione con i genitori</i>	Colloqui individuali con i genitori con gli insegnanti della scuola dell’infanzia; <i>Open Day</i> per la presentazione della scuola primaria; Assemblea dei nuovi iscritti alla scuola primaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nel progetto è previsto un ruolo per i genitori? Di che tipo?</li> </ul>
	Utilizzo di diversi canali di comunicazione: registro elettronico, posta elettronica, applicazioni, ecc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali mezzi sono utilizzati dalla scuola per comunicare con i genitori?</li> </ul>

Tabella 4: Traccia per il confronto delle pratiche con quelle di altre realtà educative.

*Attuazione della ricerca, rilevazione e trattamento dati.* Nel mese di giugno e di settembre sono state condotte le interviste delle insegnanti referenti per il Progetto Continuità, contattate mediante posta elettronica o telefonicamente. La maggioranza di insegnanti e, in qualche caso, coordinatrici pedagogiche intervistate appartengono alla scuola dell’infanzia, mentre solo una piccola parte alla scuola primaria. Ogni intervista è stata registrata, previa autorizzazione dell’interlocutore, ad eccezione di un solo caso, nel quale i dati sono stati raccolti sotto forma di appunti.

Sono state raccolte le matrici dei documenti utilizzati per la presentazione e il passaggio delle informazioni relative ai bambini in uscita, chiamata comunemente “scheda di passaggio”. Non è stato possibile recuperare le matrici di tutte le scuole, perché alcune scuole paritarie sono solite compilare una scheda di proprietà dell’istituto comprensivo statale di riferimento, non erano autorizzate ad inviare; pertanto, si è cercato di reperire anche queste ultime tramite richiesta via mail.

Sono state raccolte in totale 12 matrici; di seguito riporto l’elenco degli istituti scolastici dai quali è stata ricevuta la scheda.

1. Istituto Comprensivo di Piombino Dese;
2. Istituto Comprensivo di San Martino di Lupari;
3. Istituto Comprensivo di Legnaro;
4. Istituto Comprensivo di Ponte San Nicolò;
5. Istituto Comprensivo “Francesco Petrarca” di Padova;
6. Scuola dell’infanzia “San Pio X” di Cadoneghe;
7. Scuola dell’infanzia “San Niccolò” di Villafranca Padovana;
8. Scuola dell’infanzia comunale “Munari” di Padova;
9. Centro territoriale per l’integrazione 5 di Padova;
10. Scuola dell’infanzia “Maria Montessori” di Selvazzano Dentro;
11. Scuola dell’infanzia “Giuliano Vallini” di Codevigo;
12. Scuola dell’Infanzia “Stella Mattutina” di Padova.

#### **2.4. Analisi dei dati e socializzazione e diffusione della ricerca**

*Organizzazione ed analisi dei dati raccolti.* In questa fase del lavoro, sono state ascoltate e trascritte interamente le registrazioni delle interviste. Successivamente, le informazioni sono state rilette e confrontate per individuare tutte le pratiche attuate dalle scuole relative alla continuità. Per ogni pratica emersa, è stata costruita una tabella, nella quale sono stati inseriti progressivamente e in modo dettagliato i dati emersi dalle interviste, riportando il nome della scuola ed eventuali commenti significativi o opinioni delle insegnanti; nel momento in cui si presentava una pratica già trascritta nella tabella, si è aggiunto solo il nome della scuola che la attua.

Alla fine del trasferimento dei dati dalle interviste alle tabelle, le pratiche sono state riorganizzate in due categorie, prendendo spunto dalla suddivisione proposta da Balduzzi (2021): «strumenti della continuità per tessere reti e creare alleanze» e «per progettare e realizzare attività» (ivi, p. 87 e segg.); tra i dati raccolti di ogni pratica, si sono individuate delle parole-chiave, in base alle quali la tabella è stata riorganizzata e riordinata. Per effettuare una raccolta più rigorosa di quei dati emersi solo in alcune interviste e non nelle interviste precedenti, è stato predisposto un questionario con *Google Moduli*, personalizzato in base alle informazioni mancanti per ogni scuola, e infine sono state aggiornate le tabelle.

Parallelamente, è stato analizzato anche il contenuto delle schede di passaggio, ricavando dei criteri di confronto a partire dalle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012), che si approfondirà nel paragrafo dedicato. Infine, sono state analizzate le interviste per il confronto: dopo aver suddiviso le pratiche delle varie realtà scolastiche utilizzando le stesse due categorie precedenti ed aver raccolto i dati in tabelle secondo le modalità appena descritte, sono state selezionate le pratiche più innovative e i relativi estratti più significativi dalle interviste, organizzando i dati per tematica. Si approfondiranno le modalità di analisi di queste ultime nel quarto capitolo.

*Discussione e socializzazione dei dati.* Questa ultima fase del lavoro ha lo scopo di «redigere [...] una presentazione della ricerca, che ne illustri l'impianto fondamentale, le fasi, e commenti i risultati ottenuti» (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 59). Si è deciso di esporre i dati ricavati dalle interviste in modo ordinato e dettagliato, affiancando alla descrizione delle pratiche sia le opinioni ed esperienze raccontate dalle insegnanti intervistate sia le tabelle con i dati quantitativi. Per quanto riguarda la presentazione dei dati emersi dal confronto con le scuole con diverso approccio pedagogico, si è preferito utilizzare una modalità espositiva più discorsiva e arricchita con citazioni significative tratte dalle interviste.



### **CAPITOLO 3. UNA PANORAMICA SULLA CONTINUITÀ... IN PRATICA**

In letteratura, il tema della continuità educativa è stato trattato prevalentemente sul piano istituzionale e pedagogico, ma raramente su quello didattico, tanto che risulta difficile «rintracciare l'analisi di documentazione educative di esperienze realizzate o anche solo una loro descrizione puntuale» (Balduzzi, 2021, p. 74). Pertanto, Balduzzi ha cercato di colmare questa mancanza raccogliendo e descrivendo nel dettaglio le pratiche e i percorsi di continuità sia nel passaggio dall'asilo nido alla scuola dell'infanzia che in quello infanzia-primaria, ricercandole nelle esperienze documentate nelle riviste dedicate all'infanzia e in altri materiali di lavoro sviluppati dall'Autrice all'interno di collaborazioni nazionali e internazionali. Dal punto di vista metodologico, Balduzzi suddivide le pratiche di continuità analizzate in due insiemi, individuati sulla base di due elementi trasversali della continuità:

- le pratiche relative alla collaborazione tra i soggetti coinvolti nella transizione, che Balduzzi chiama «strumenti della continuità infanzia-primaria per tessere reti e costruire alleanze», sono nello specifico: l'incontro fra insegnanti, le assemblee sulle esperienze di passaggio, le assemblee di presentazione della scuola primaria alle famiglie dei nuovi iscritti, i colloqui finali tra insegnanti dell'infanzia e famiglie, i colloqui tra insegnanti dei due ordini, i colloqui di ingresso tra genitori e insegnanti di primaria;
- le pratiche e gli strumenti che invece fanno riferimento al «progettare e realizzare attività» secondo approcci didattici attivi ed interdisciplinari sono: le attività progettate e condivise tra le due scuole, la costruzione del libro personale o quaderno della memoria del percorso svolto dal bambino alla scuola dell'infanzia, la compilazione della scheda di passaggio o la costruzione del portfolio per accompagnare il passaggio del bambino.

Nei prossimi paragrafi saranno presentati nel dettaglio i dati ricavati dalle interviste della prima fase della ricerca secondo questa suddivisione, per “fare il punto” sulle pratiche di continuità più diffuse e attuate nelle scuole dell'infanzia e primaria della provincia di Padova che hanno preso parte alla ricerca.

Colore	Tot su 20	Tot su 12
	0-5	0-3
	6-10	4-6
	11-15	7-9
	16-20	10-12

Dopo la descrizione di ogni pratica, si riporta una tabella per illustrare la frequenza registrata della pratica in esame, secondo le quattro gradazioni di colore della leggenda in Tabella 5.

Tabella 5: Leggenda analisi della frequenza.

### 3.1. Pratiche di continuità per «tessere reti e costruire alleanze»

*Incontro fra insegnanti.* Il primo incontro tra gli insegnanti della scuola dell'infanzia e di primaria avviene presso la scuola primaria, in alcuni casi nel mese di ottobre, in altri casi nei mesi di febbraio e marzo. I soggetti coinvolti sono le insegnanti referenti e l'insegnante con funzione strumentale della continuità infanzia-primaria. Per alcune scuole la riunione avviene all'interno della Commissione Continuità, che comprende anche i referenti della scuola secondaria di I grado, nella quale, in alcuni casi, vengono invitate a partecipare le referenti delle scuole dell'infanzia paritarie (Tabella 6, punto 1).

Nella maggior parte delle scuole, si organizzano più incontri «per discutere ed organizzare un percorso di continuità che coinvolga entrambe le strutture e metta in relazione i bambini e gli adulti che le abitano» (Balduzzi, 2021, p. 87). Il progetto, in questo caso, viene solitamente rielaborato ogni anno, mentre solo in pochi casi viene svolta un'unica riunione per organizzare le tappe del percorso secondo una serie di prassi consolidate nel tempo (Tabella 6, punto 2). A questo proposito, una delle insegnanti intervistate ritiene che questa scelta sia vantaggiosa, da un lato, perché permette una gestione più sicura e agevole per le insegnanti, in particolare nel periodo dell'emergenza sanitaria, ma dall'altro che sia anche uno svantaggio, perché impedisce la sperimentazione di percorsi diversi e il rinnovamento delle pratiche.

Per quanto riguarda la possibilità di avere dei momenti di confronto tra insegnanti sulle scelte didattiche e metodologiche e sulle idee pedagogiche che muovono l'agire educativo dei due ordini di scuola, solo alcune scuole ne hanno confermato la presenza nel corso degli incontri, specialmente durante la progettazione dell'attività e durante l'incontro per il passaggio di informazioni sui bambini (Tabella 6, punto 4.1 e 4.2). Una buona parte delle scuole, però, afferma che il confronto tra insegnanti avviene in modo sporadico o è assente (punto 4.3 e 4.4).



Gli obiettivi del primo incontro, secondo quanto emerso dalle interviste, sono: un primo confronto per stabilire gli obiettivi chiave sui quali orientare il Progetto Continuità e su cui lavorare per preparare i bambini al passaggio – ad esempio, lo sviluppo della capacità di ascolto e l'impugnatura dei mezzi grafici; la scelta delle schede da somministrare ai bambini in uscita e in entrata; l'ideazione di attività da proporre ai bambini e l'organizzazione conseguente, in particolare la spartizione dei compiti tra insegnanti per preparare i materiali e gli strumenti necessari. L'insegnante con funzione strumentale per la continuità ha il compito di coordinare e organizzare gli aspetti tecnico-pratici degli incontri tra insegnanti (luogo, data e orari).

La proposta e progettazione delle attività avviene prevalentemente in collaborazione tra i due ordini, mentre in alcune scuole la proposta dell'attività viene fatta da uno dei due ordini scolastici, in alcuni casi dalla primaria, in altri dall'infanzia (Tabella 6, punto 3). Un'insegnante racconta:

l'ideazione del Progetto avviene inizialmente con un *brainstorming* di proposte da parte di più scuole dell'infanzia, successivamente si discute se le proposte sono realizzabili e si scelgono le modalità per intrattenere il gruppo di bambini nella scuola dove si è in visita. Quest'anno, grazie al *turn-over* di insegnanti, c'è stata una buona collaborazione con le scuole: tutte ci siamo messe in gioco, con atteggiamento umile e sincero (Intervista 1).

Alcune scuole riportano un'esperienza di confronto e collaborazione positiva, in cui gli insegnanti sono impegnati e partecipi, lo scambio è ricco e si condividono le stesse idee circa gli obiettivi fondamentali per realizzare una continuità educativa nella transizione tra le due scuole. Secondo l'esperienza di un'insegnante, all'interno della Commissione Continuità il dialogo tra scuola dell'infanzia e primaria è più semplice rispetto al dialogo con la scuola secondaria di I grado, per il fatto che

la suddivisione per aree disciplinari è meno netta rispetto alla secondaria di I grado: all'infanzia ci sono aree di sviluppo – come quella matematico-scientifica, quella linguistica – simili a quelle della primaria, e il confronto risulta più semplice. Tuttavia, non si tratta di piegare la scuola dell'infanzia alle esigenze della primaria (Intervista 2).

Quest'ultimo aspetto, come si è visto nel primo capitolo, è un rischio ricorrente. Afferma un'altra insegnante: «delle volte ci è stato richiesto esplicitamente di preparare i

bambini su alcune abilità che non sono di competenza della scuola dell'infanzia, come il saper leggere e scrivere. Abbiamo risposto: non è competenza nostra, ma è vostra. Noi lavoriamo su altre competenze, ad esempio sull'autonomia e sull'autocontrollo».

Pratiche di continuità		Frequenza
1.	Incontro fra insegnanti delle scuole coinvolte nel Progetto Continuità infanzia-primaria	9/20
1.1.	Gli incontri avvengono all'interno della Commissione Continuità di un istituto comprensivo	11/20
2.	Numero di incontri	
2.1.	Più di un incontro per la rielaborazione annuale del Progetto Continuità	18/20
2.2.	Unico incontro per organizzare le tappe del progetto, con iterazione di prassi consolidate nel tempo	2/20
3.	Modalità di progettazione del percorso	
3.1.	In collaborazione tra insegnanti nella proposta di attività	10/20
3.2.	Proposta delle attività da parte della scuola primaria	6/20
3.3.	Proposta delle attività da parte della scuola dell'infanzia	4/20
4.	L'incontro tra insegnanti dei due ordini è occasione di <i>confronto</i> a livello didattico-metodologico-educativo	16/20
4.1.	Il confronto avviene indirettamente durante la progettazione	5/20
4.2.	Il confronto avviene durante l'incontro di passaggio di informazioni	5/20
4.3.	Il confronto è poco frequente	1/20
4.4.	Il confronto è assente	4/20
5.	Allineamento del Progetto Continuità con le scuole del territorio	17/20

Tabella 6: Pratiche relative all'incontro tra insegnanti

*Colloquio tra insegnanti per il passaggio di informazioni.* Questo incontro, che si verifica solitamente a giugno o a settembre, oltre ad offrire un'ulteriore occasione di confronto, serve a presentare verbalmente i bambini in uscita agli insegnanti che li accolgono alla primaria, per integrare le informazioni già inserite nella scheda di passaggio, descrivendone in particolare i punti di forza e di criticità, il percorso di crescita avvenuto nei tre anni, e in particolare il vissuto emozionale del bambino (Tabella 7, punto 1.1). In genere, gli insegnanti considerano questo momento un punto di forza per la continuità, in quanto «si ha la possibilità di raccontare il percorso di tre anni, che è un aiuto in più per le insegnanti della primaria, ed anche un aiuto per il bambino, che non viene presentato solo con una scheda, ma anche con una presentazione a tutto tondo».

Un'insegnante ha sottolineato che questo colloquio è molto importante per instaurare il dialogo tra insegnanti ed avviare uno scambio di conoscenze e strategie utili per entrare in relazione coi bambini e con le famiglie:

ad esempio, nel caso in cui un bambino ha avuto comportamenti oppositivi e si è cercato, in accordo con la famiglia, di “fare pugno duro” da entrambe le parti, si suggerisce alle insegnanti future di fare altrettanto; oppure, se il bambino è di carattere timido e timoroso, consigliamo di “tenerselo vicino” per rassicurarlo nel primo periodo. Nelle schede di passaggio, invece, credo che i bambini siano troppo incasellati: non è possibile inquadrare un bambino, perché è in evoluzione ed ogni carattere ha diverse sfaccettature. Per questo alla scuola dell'infanzia c'è ancora bisogno dello scambio verbale (Intervista 3).

Durante l'incontro, in qualche scuola si osserva il quaderno con le attività svolte dal bambino; nel caso ci sia un bambino con BES, si consiglia di svolgere un incontro con la famiglia e la psicopedagoga che ha seguito il bambino.

Nel colloquio, le insegnanti della primaria intervengono con domande preparate in precedenza e si appuntano le informazioni più rilevanti, che nel caso di alcune scuole sono utilizzate, insieme alle schede di passaggio, per la formazione delle classi. Riporto la prassi di una scuola nella formazione dei gruppi-classe che ho trovato particolare:

si tengono in conto vari criteri: distribuzione equilibrata tra maschi e femmine, bambini con origine straniera, bambini che hanno scelto attività alternativa alla religione, bambini con BES o con disabilità, la scuola di provenienza e le capacità cognitive e relazionali indicate nelle schede e nei colloqui. Vengono fatti dei cartelloni con post-it per suddividere i bambini in base alle competenze maturate e all'autonomia, sulla base del quale si prepara un secondo cartellone con le future classi prime. Segue un incontro in cui le maestre dell'infanzia confermano oppure danno alcuni suggerimenti sulla composizione delle classi (Intervista 4).

In qualche caso il colloquio viene svolto per ogni plesso della primaria a cui sono destinati i bambini (Tabella 7, punto 1.2). Nel caso in cui la scuola primaria non richiede il colloquio, questo non avviene (punto 1.3); in questo caso, solo in alcune scuole le insegnanti dell'infanzia si prendono cura personalmente del passaggio di informazioni tramite una telefonata (punto 1.4).

Pratiche di continuità		Frequenza
1.	Colloquio tra insegnanti per il passaggio di informazioni	
1.1.	Presentazione verbale di ogni bambino al fine di integrare i dati inseriti nella scheda di passaggio, esplicitando punti di forza, criticità, percorso svolto nei tre anni, vissuto personale-emotivo	20/20
1.2.	Il colloquio viene svolto per ogni plesso di primaria	5/20
1.3.	Il colloquio non viene svolto se la scuola primaria non lo richiede	6/20
1.4.	Se non viene svolto perché la scuola non lo richiede, le insegnanti dell'infanzia si prendono cura del passaggio di info (telefonata)	3/20

Tabella 7: Pratiche relative al colloquio tra insegnanti per il passaggio di informazioni

*Colloquio di restituzione e verifica dopo il passaggio.* Questo colloquio, che Balduzzi non riporta tra gli strumenti di continuità, viene svolto in alcune scuole perché le insegnanti possano avere un ritorno circa l'inserimento alla primaria (Tabella 8, punto 1); spesso serve a dare conferma del profilo del bambino dato nel colloquio prima del passaggio, o per segnalare eventuali incongruenze ed informare del livello di maturità raggiunto. Il colloquio è considerato dalle insegnanti come

un momento di verifica del lavoro svolto dalla scuola dell'infanzia nell'accompagnare il bambino, per poi "consegnarlo" alla primaria avendo raggiunto dei traguardi e delle competenze. È un ritorno fondamentale per le insegnanti, per capire se hanno lavorato in maniera consona e adeguata, se il percorso ha permesso al bambino di raggiungere i traguardi stabiliti per la sua età e che erano di competenza della scuola dell'infanzia (Intervista 5).

In qualche caso, il colloquio avviene in un incontro apposito, nel mese di novembre o dicembre. In altri casi, avviene in occasione della presentazione dei bambini (punto 1.1), in altri nel primo incontro di progettazione condivisa (punto 1.2), in altri ancora in forma scritta, con schede di monitoraggio dei progressi del bambino (punto 1.3). In qualche scuola non è previsto, ma avviene un ritorno indiretto, attraverso le famiglie che frequentano ancora la scuola dell'infanzia, oppure c'è il desiderio di introdurlo come prassi di continuità (punto 1.4): «sarebbe l'occasione per autovalutare gli obiettivi e i metodi della scuola dell'infanzia, per riorientare il percorso e capire come proseguire, per ragionare insieme su come "aggiustare il tiro"».

La verifica del Progetto Continuità implica la discussione e il confronto sulle metodologie scelte e sulle tecniche educative attuate nelle attività del Progetto, in

particolare con lo scopo di ripensare l'azione educativa della scuola dell'infanzia alla luce del passaggio. Nella maggior parte delle scuole intervistate, questo momento di verifica avviene (Tabella 8, punto 2), talvolta nel primo incontro della commissione nell'anno scolastico successivo (punto 2.1.), talvolta in itinere (punto 2.2). In alcuni casi non avviene, ma è desiderata dalla scuola dell'infanzia, come riportato dalle insegnanti (punti 2.5 e 2.6).

In un caso, per verificare il Progetto si sottopone alle insegnanti coinvolti un questionario alla fine dell'esperienza (punto 2.4):

le insegnanti hanno il compito di condurre delle osservazioni in itinere al progetto, annotando gli effetti positivi o negativi che certe attività possono avere in un gruppo classe a livello generale. Un questionario sull'esperienza di passaggio viene rivolto anche ai bambini e ai genitori. I dati raccolti sono oggetto di un resoconto finale, che viene solitamente presentato nell'ultimo collegio docenti, con lo scopo di mostrare quanto è stato fatto e presentare le conclusioni, evidenziando i punti di forza e le criticità. Chi vuole può intervenire e presentare osservazioni (Intervista 2).

In una scuola, nel momento di verifica del progetto si verificano anche le schede che si sono utilizzate per verificare abilità e competenze dai bambini in uscita dalla scuola dell'infanzia e in entrata alla primaria (punto 2.3).

Pratiche di continuità		Frequenza
1.	Colloquio di restituzione e verifica dell'inserimento dei bambini alla primaria	16/20
1.1.	Avviene nel colloquio di passaggio dei dati	1/20
1.2.	Avviene nel primo incontro di progettazione condivisa tra ordini	2/20
1.3.	In forma scritta, attraverso schede per il monitoraggio dell'inserimento	1/20
1.4.	Assente o ufficioso, tramite dialogo con genitori che frequentano ancora la scuola, vi è il desiderio di renderlo ufficiale	4/20
2.	Verifica del Progetto Continuità e confronto su tecniche e metodologie educative, per ripensare l'azione educativa della scuola dell'infanzia alla luce del passaggio	14/20
2.1.	Nel primo incontro dell'anno scolastico successivo	3/20
2.2.	In itinere	1/20
2.3.	Verifica delle schede in uscita e in entrata	1/20
2.4.	Tramite questionario rivolto agli insegnanti a fine del Progetto Continuità	1/20
2.5.	Pratica assente	6/20
2.6.	Pratica desiderata dalle insegnanti	2/20

Tabella 8: Pratiche relative al colloquio di restituzione e verifica dopo il passaggio

*Visita alla scuola primaria.* Nella totalità delle scuole intervistate, è prevista una visita della scuola primaria nel mese di aprile o di maggio (Tabella 9, punto 1). In alcune scuole, questa visita coincide con il laboratorio condiviso con una classe della primaria, in altre i bambini si recano alla scuola primaria due volte, accompagnati dalle loro insegnanti: nella prima occasione di incontro, i bambini sono accolti con una merenda insieme alle classi prime e visitano gli spazi della scuola, e nella seconda volta svolgono il laboratorio pensato per il Progetto Continuità. Nella maggior parte dei casi, le scuole svolgono le visite con una sola scuola primaria, anche se non tutti i bambini di 5 anni si sono iscritti a quella stessa scuola primaria (punto 1.2.); eventualmente, le insegnanti consigliano ai genitori di portare il bambino a visitare la scuola futura nel giorno di *Open Day* (punto 1.3). In qualche caso, invece, la scuola dell'infanzia organizza più di una visita a cui partecipano solo i bambini iscritti a quell'istituto (punto 1.2).

Le insegnanti riportano quest'esperienza come un momento emozionante per i bambini: «provano a sedere su sedie più grandi, vedono i banchi, provano a sentire quanto pesa lo zaino dei bambini di prima, e li colpisce molto». Al ritorno alla scuola dell'infanzia, si svolge una discussione in sezione «per esprimere osservazioni, paure, ansie, aspettative».

Pratiche di continuità		Frequenza
1.	Visita alla scuola primaria	20/20
1.1.	Abbinamento fisso con una delle scuole primarie del territorio, anche se non tutti i bambini andranno in quella scuola	16/20
1.2.	Visita della scuola primaria solo da parte dei bambini iscritti a quel plesso	4/20
1.3.	Si consiglia ai genitori di accompagnare il bambino nella scuola in cui è stato iscritto nel giorno di <i>Open Day</i>	3/20

Tabella 9: Pratiche relative alla visita della scuola primaria

*Visita della scuola dell'infanzia da parte della scuola primaria.* In alcune delle scuole intervistate, si rileva anche la prassi di una visita da parte di quegli insegnanti di primaria a cui saranno affidati i bambini in uscita, per osservare i bambini e le dinamiche di gruppo nella scuola dell'infanzia o talvolta per svolgere una parte del laboratorio previsto dal Progetto, come la lettura e la drammatizzazione dell'albo illustrato scelto come filo conduttore del laboratorio (Tabella 10, punto 1.1). In alcuni casi, invece, la visita alla scuola dell'infanzia avviene con la partecipazione delle classi prime, per dare l'occasione ai bambini di rivedere e giocare con gli ex compagni, svolgere una parte del

laboratorio previsto dal Progetto Continuità, e in qualche caso rivolgere loro delle domande sulla loro esperienza alla scuola primaria. Un'insegnante racconta:

le domande più frequenti sono: “si gioca?” “ci sono gli scivoli e le altalene?” “le maestre sono cattive?” “avete tanti compiti?”. Di solito, i bambini che hanno un fratello grande riportano la sua esperienza. Ci sono sempre tante domande, perché i bambini sono molto curiosi, e sono animati da un sentimento misto del desiderio di crescere, della voglia di mettersi in gioco e di imparare cose nuove, ma anche della paura di lasciare quel che si conosce già (Intervista 6).

Le insegnanti riconoscono l'utilità di questa pratica, perché consente di conoscere i bambini in modo spontaneo, passando un po' di tempo con loro e osservandoli nel loro ambiente scolastico. Tuttavia, questa pratica è poco diffusa: in alcune scuole è solo stata proposta l'idea (punti 1.2), in una parte consistente delle scuole non è prevista (punto 1.3) o è stata abbandonata durante l'emergenza sanitaria (punto 1.4).

Pratiche di continuità		Frequenza
1.	Visita alla scuola dell'infanzia da parte dei futuri insegnanti di primaria	10/20
1.1.	Le insegnanti di quinta vengono per svolgere una parte del laboratorio (leggere l'albo illustrato, drammatizzarlo e osservare i bambini)	4/20
1.2.	L'idea è stata accennata da alcune insegnanti	1/20
1.3.	Non viene svolta	10/20
1.4.	Si facevano prima del Covid	2/20

Tabella 10: Pratiche relative alla visita della scuola dell'infanzia da parte degli insegnanti di primaria

*Pratiche di relazione con le famiglie.* Per quanto riguarda la relazione con i genitori dei bambini, emergono diverse pratiche da parte di entrambi i due ordini scolastici. Da parte della scuola dell'infanzia, le principali pratiche di coinvolgimento dei genitori sono un'assemblea generale a metà dell'anno scolastico, in cui si informano i genitori del Progetto Continuità previsto, e i colloqui individuali a metà e a fine anno scolastico (Tabella 11, punti 1 e 2).

Questi ultimi hanno l'obiettivo di dare una restituzione ai genitori dell'esperienza vissuta dai bambini circa il Progetto, a volte mostrando gli elaborati prodotti dal bambino durante l'anno e nel laboratorio svolto alla primaria (punto 2.4). Si confrontano le osservazioni dei genitori e le valutazioni degli insegnanti, spesso con il supporto di una scheda di osservazione apposta per i bambini di 5 anni, «cercando un punto d'incontro e

una mediazione rispetto alla descrizione del bambino nel suo momento attuale» (Balduzzi, 2021, p. 90). Nei colloqui iniziali e di metà anno

si parla del bambino sotto tutti gli aspetti, sia quello relazionale che cognitivo. Quando ci sono degli aspetti sui quali si è lavorato durante l'anno, si verifica se c'è stata un'evoluzione, o si individuano gli aspetti su cui lavorare ancora, e si ricalibra l'intervento, in accordo con i genitori. Stabiliamo degli obiettivi con i genitori, chiediamo collaborazione durante l'anno, chiediamo che il bambino venga potenziato, nell'ottica di raggiungere questi obiettivi (Intervista 7).

Durante i colloqui, i genitori possono esprimere le loro domande, considerazioni e perplessità: «solitamente, il genitore è molto attento negli ultimi colloqui; alcuni hanno ansia di sapere se il loro figlio è pronto, se ha le abilità per affrontare una primaria, e noi li rassereniamo, e se ci sono difficoltà, le affrontiamo insieme».

In una parte delle scuole, nel colloquio i genitori visionano anche la scheda di passaggio che sarà consegnata alle insegnanti di primaria (punto 2.1). In altri casi, la scheda non viene mostrata (2.2), o si fa vedere solo in caso il genitore ne faccia richiesta (2.3). Le insegnanti giustificano tale scelta spiegando che si preferisce non mostrarla per il linguaggio specifico e professionale utilizzato, e invece spiegare a voce le informazioni che saranno inviate alla primaria:

se io parlo con una collega, ci intendiamo sulla terminologia e sui contenuti, mentre con il genitore è importante scegliere bene le parole, perché spesso non capiscono, o si offendono, o si spaventano; allora, ad esempio, spieghiamo che alcuni passaggi sono naturali nello sviluppo del bambino, spieghiamo alcune strategie e metodologie che utilizziamo. Invece, con le colleghe della primaria posso permettermi di usare termini più specifici. L'intento non è quello di tenere nascoste informazioni ai genitori, ma di utilizzare un linguaggio più accessibile e comprensibile per loro (Intervista 8).

In qualche caso, i genitori sono coinvolti più attivamente nel Progetto Continuità (punto 3): in un istituto, si svolge un incontro a settembre in cui un genitore legge un albo illustrato e si svolge un laboratorio manuale con i genitori, con la consegna alla classe di una lettera di auguri scritta dai genitori e appesa nell'aula (punto 3.1). In un'altra scuola, i genitori compilano insieme ai bambini un questionario circa il gradimento e il coinvolgimento dei bambini durante il Progetto (punto 3.2).



Per quanto riguarda le occasioni di incontro con i genitori organizzate dalla scuola primaria, si rilevano:

- le giornate di *Open Day* (punto 4), in cui solitamente il referente di plesso o il dirigente presenta l'offerta formativa ai genitori; nella maggior parte dei casi, sono previsti dei laboratori pratici a cui possono partecipare i bambini.
- le assemblee per i nuovi iscritti (punto 5), che si svolgono poco prima dell'inizio dell'anno scolastico; in questa occasione, si conoscono le insegnanti assegnate alla classe e si informano i genitori «delle modalità e delle tempistiche degli inserimenti», come dei criteri con cui sono state formate le sezioni, si illustrano alcune scelte metodologico-didattiche e le prassi della scuola (Balduzzi, 2021, p. 88).
- i colloqui di ingresso dopo l'avvenuto inserimento (punto 6), che sono il primo momento di incontro individuale con gli insegnanti di sezione. Lo scopo del colloquio è stabilire un clima di fiducia e di ascolto con i genitori, accogliere le loro domande e le eventuali preoccupazioni, confrontarsi circa l'inserimento del bambino e individuare le strategie per affrontare eventuali fatiche.

Pratiche di continuità		Frequenza
Scuola dell'infanzia		
1.	Assemblea generale a metà anno per informare i genitori circa il Progetto Continuità	13/20
2.	Colloqui individuali a metà anno e finali con le famiglie	20/20
2.1.	Presenza visione della scheda di passaggio da consegnare alla primaria	7/20
2.2.	Non viene presa visione della scheda ma il genitore è al corrente di questa pratica	2/20
2.3.	Presenza visione della scheda di passaggio solo se richiesto o se necessario	6/20
2.4.	Presenza visione dei materiali e delle foto delle attività del Progetto Continuità	6/20
2.5.	Presenza visione di una scheda (diversa da quella per il passaggio) con le osservazioni raccolte sul bambino, le strategie consigliate al genitore, e con uno spazio per le comunicazioni del genitore	4/20
2.6.	Orientamento e consiglio sul tempo scuola adeguato al bambino	10/20
2.7.	Se il bambino ha bisogni particolari, invito ad un colloquio con la psicopedagoga	4/20
3.	Coinvolgimento attivo dei genitori nel Progetto	4/20
3.1.	Incontro a settembre con la lettura di un albo illustrato e di un augurio scritto da parte dei genitori e con attività laboratoriale	2/20
3.2.	Questionario sul coinvolgimento e sul gradimento del Progetto per i bambini compilato a casa insieme ai genitori	2/20
Scuola primaria		
4.	<i>Open day</i> : assemblea di visita della primaria con laboratori per bambini e genitori	17/20
5.	Assemblee nuovi iscritti: presentazione delle scuola/e primaria/e, dei futuri insegnanti di sezione e dell'offerta formativa dell'istituto	18/20
6.	Colloqui di ingresso dopo l'inserimento	19/20

Tabella 11: Pratiche relative alla relazione con le famiglie

*Canali e modalità di comunicazione.* Le scuole adottano diversi canali di comunicazione con le famiglie:

- il registro elettronico, specialmente negli istituti statali e in qualche scuola paritaria. Le piattaforme e applicazioni più frequenti sono Spaggiari, Arcofism, Argo, Nuvola ed *Easynido*. L'utilizzo nelle scuole dell'infanzia si limita alle comunicazioni e alla giustificazione delle assenze, alla condivisione della diaria giornaliera e di materiali, progetti, video e foto, talvolta la matrice delle griglie per l'osservazione dei bambini (Tabella 12, punti 1-1.7);
- la posta elettronica, per tutte le comunicazioni ufficiali (punto 2);

- Il sito della scuola (punto 4) e le pagine *social*, in genere *Facebook*, per condividere pubblicamente le proposte della scuola (punto 5).
- l'applicazione di messaggistica *WhatsApp* nello smartphone in dotazione della scuola dell'infanzia, che viene utilizzata per comunicare ai rappresentanti di sezione comunicazioni informali e di tipo organizzativo. Solitamente, i rappresentanti riportano le informazioni ricevute in un gruppo *WhatsApp* che comprende le famiglie dei bambini (punto 3). In un caso, gli insegnanti comunicano direttamente in un gruppo *Whatsapp* nel quale sono presenti tutti i genitori (punto 3.1)
- Alcune scuole nominano anche l'utilizzo di comunicazioni in forma cartacea, tramite la bacheca della scuola (punto 6).

Pratiche di continuità	Frequenza
1. Utilizzo del registro elettronico	7/20
1.1. Per comunicazioni e giustificazione delle assenze	5/20
1.2. Solo per le valutazioni alla primaria	2/20
1.3. Per la condivisione delle griglie di valutazione	1/20
1.4. Per la condivisione di una valutazione del gruppo classe	1/20
1.5. Per la diaria giornaliera	1/20
1.6. Per condividere materiali, video e foto	2/20
1.7. Per condividere progetti e programmazione	1/20
2. Utilizzo della posta elettronica	11/20
3. Comunicazione con i rappresentanti via <i>WhatsApp</i>	7/20
3.1. Comunicazione diretta con i genitori via <i>WhatsApp</i>	1/20
4. Utilizzo del sito della scuola	3/20
5. Utilizzo di canali social per proposte e iniziative	3/20
6. Comunicazione tramite avvisi cartacei e in bacheca	3/20

Tabella 12: Pratiche circa l'utilizzo di canali e modalità di comunicazione

*Modalità di documentazione del Progetto Continuità.* Le insegnanti documentano il Progetto Continuità in diversi modi prevalentemente con fotografie per uso interno (Tabella 13, punto 1); in qualche caso, le foto vengono pubblicate sui canali *social* della scuola (punto 2). In un caso, si è creato un video riassuntivo dell'esperienza (punto 3), e in un altro la referente della continuità ha realizzato un albo fotografico con una sintetica presentazione delle giornate dedicate alla continuità (punto 4). Solo una minoranza delle scuole afferma l'assenza di modalità per documentare il Progetto Continuità (punto 5).

Pratiche di continuità		Frequenza
1.	Fotografie e/o video ad uso di insegnanti	12/20
2.	Pubblicazione di foto sulla pagina <i>Facebook</i>	3/20
3.	Creazione di video riassuntivi dell'esperienza	1/20
4.	Creazione di un albo fotografico dell'esperienza	1/20
5.	Nessuna modalità di documentazione	3/20

Tabella 13: Pratiche relative alla documentazione del Progetto Continuità

*Cambiamenti effettuati durante e dopo l'emergenza sanitaria.* Le restrizioni imposte dal governo e adottate dai regolamenti scolastici durante il periodo pandemico da Covid-19 hanno imposto nel 2020 la chiusura di tutte le scuole, dal 23 febbraio fino alla fine dell'anno scolastico (Guerzoni & Santarpia, 2020), e nel 2021 hanno causato l'alternanza di periodi di apertura e di chiusura. La chiusura «ha bruscamente interrotto i percorsi educativi dei gruppi dei bambini, ma non il bisogno di relazioni» (Miur, 2020); pertanto, il personale ha mantenuto il contatto con le famiglie e i bambini attraverso altri canali di comunicazione, quali le piattaforme telematiche *Zoom* e *Google Meet*. Durante il 2021, invece, per permettere la riapertura delle scuole sono state introdotte misure generali di prevenzione, come la misurazione della temperatura corporea in entrata, l'attenzione per i sintomi prima di venire a scuola, l'utilizzo di dispositivi di protezione personale (mascherina chirurgica o visiera per le insegnanti, gel igienizzante), l'organizzazione dello spazio e dei tempi in “bolle”, ovvero l'isolamento dei gruppi-sezione per impedire il contagio tra bambini; nel caso di un caso positivo, la sezione di appartenenza era tenuta a non venire a scuola per evitare altri casi. A causa dell'emergenza sanitaria, anche il Progetto Continuità ha subito dei cambiamenti negli ultimi due anni, che la presente ricerca si limita a descrivere. Per quanto riguarda gli strumenti «per costruire alleanze e tessere reti»:

- è stato imposto il divieto di incontro tra ordini di scuola diversi (Tabella 14, punto 1); pertanto, sono state annullate le visite della scuola primaria (punto 1.1), mentre in alcuni casi è stata permessa una visita solo all'esterno, o si sono realizzati dei video degli spazi scolastici da mostrare ai bambini (punto 1.2); le insegnanti della scuola primaria non hanno più fatto la visita alla sezione dei grandi nella scuola dell'infanzia (punto 1.3);

- sono state modificate le modalità di incontro tra insegnanti: le riunioni sono state svolte a distanza in modalità telefonica o telematica, tramite le piattaforme di *Google Meet* e *Zoom* (punto 2.1); secondo l'esperienza delle insegnanti intervistate, è stato ridotto il tempo dedicato alla progettazione e discussione del Progetto Continuità (punto 2.2):

mentre nelle riunioni in presenza si potevano curare di più i particolari, nell'incontro online è stato dedicato solo un quarto d'ora al Progetto Continuità infanzia-primaria, in cui si deciso semplicemente la storia da usare con filo conduttore e quali schede sottoporre ai bambini in uscita, senza organizzare la visita, per evitare contagi (Intervista 9).

In un caso, si è verificato un episodio di esclusione della scuola paritaria dagli incontri organizzati dall'istituto statale di riferimento (punto 2.3).

Cambiamenti effettuati a causa dell'emergenza sanitaria		Frequenza
1.	Divieto di incontro tra ordini di scuola	20/20
1.1.	Visita solo esterna della scuola primaria	2/20
1.2.	E-book o video degli ambienti della scuola primaria al posto della visita	3/20
1.3.	Le insegnanti di primaria non sono più venute in visita alla scuola dell'infanzia	4/20
2.	Incontro tra insegnanti	
2.1.	Riunioni via <i>Meet</i> / <i>Zoom</i> / telefoniche	20/20
2.2.	Riduzione del tempo dedicato alla continuità infanzia-primaria nella commissione (riunione via <i>Meet</i> ) e mancata cura dei dettagli	3/20
2.3.	Episodio di esclusione della scuole paritarie nella Commissione Continuità dell'istituto comprensivo	1/20

Tabella 14: Cambiamenti effettuati a causa dell'emergenza sanitaria relativi al costruire alleanze e tessere reti

### 3.2. Pratiche di continuità per «progettare e realizzare attività»

*Attività condivise ed altre pratiche relative al passaggio.* Come afferma anche Balduzzi (2021), le attività condivise tra i due ordini scolastici comprendono sia progetti strutturati che momenti di gioco libero tra bambini, specialmente durante la prima visita alla scuola primaria, ed hanno il principale scopo di instaurare una prima relazione tra bambini e futuri insegnanti e creare ricordi positivi e concreti a cui agganciare l'esperienza prossima di inserimento (ivi, p. 91-92).

Il laboratorio previsto dal Progetto Continuità si compone, solitamente, da una parte di attività da svolgere nella scuola dell'infanzia in preparazione dell'incontro con la

scuola primaria (Tabella 15, punto 1), ed una parte che si svolge durante la visita, insieme ai bambini e alle insegnanti della scuola primaria (punto 2).

Le prime includono nella maggior parte dei casi la lettura di un albo illustrato che fa da filo conduttore di tutto il laboratorio, e talvolta la sua drammatizzazione (punto 1.1); la realizzazione parziale di un elaborato artistico-simbolico che servirà per il laboratorio alla scuola primaria (punto 1.2); in qualche caso, i bambini preparano delle domande da rivolgere ai bambini di primaria (punto 1.3); in un altro, le attività sono riportate in un quaderno, che sarà conservato per utilizzarlo come primo quaderno all'inizio della scuola primaria (punto 1.4).

Il laboratorio alla primaria, invece, consiste solitamente in un momento iniziale di accoglienza, con canti o filastrocche e la merenda insieme (punto 2.1), a cui segue una rilettura dell'albo illustrato (punto 2.2) e il completamento di un cartellone già predisposto dalle classi della primaria (punto 2.3), oppure la creazione o il completamento di un elaborato che ritroveranno a settembre (punto 2.4). In alcuni casi, si prevede anche un momento nel quale i bambini di prima rispondono alle domande ricevute dai bambini di scuola dell'infanzia circa la loro esperienza e le cose nuove che hanno imparato (punto 2.5); in altri casi ancora, i bambini della scuola dell'infanzia sono ospitati in una classe prima ed assistono ad una lezione.

Gran parte delle scuole svolgono questo laboratorio in collaborazione con le classi prime, mentre una minoranza sceglie le classi quinte, per dare la possibilità ai bambini di conoscere le future insegnanti, oppure le classi quarte, per permettere ai bambini di rincontrare i compagni più grandi nell'anno scolastico successivo. Una parte delle scuole afferma che la classe scelta per il Progetto varia di anno in anno, a seconda degli insegnanti che si rendono disponibili ad occuparsi del Progetto (punti 3.1-3.4).

La lettura di una storia attraverso un albo illustrato è la pratica più diffusa. Le tematiche che si affrontano più frequentemente sono: l'accoglienza delle diversità; il passaggio e il cambiamento; il mare e le vacanze estive; l'amicizia, la condivisione e la collaborazione; la primavera; le differenze e l'identità. L'albo illustrato che è stato nominato più frequentemente è "Pezzettino" (Lionni, 1975), di cui un'insegnante ha riportato alcuni particolari dell'esperienza vissuta dai bambini:

nella storia, Pezzettino va in giro per il mondo a chiedere se lui è il pezzetto di qualcun altro, ed incontra vari personaggi. I bambini hanno riordinato la sequenza

della storia e realizzato i personaggi del racconto. Abbiamo lavorato sul tema delle differenze e dell'identità: nella conclusione, il personaggio saggio consiglia a Pezzettino di andare nell'isola di "chi sono" in cui avrebbe trovato la risposta. Infatti, lì inciampa e si rompe in tanti pezzettini. Allora capisce che lui appartiene a sé stesso, che è unico. Infine, racconta agli amici questa sua grande scoperta che ha fatto, che lui è sé stesso. Secondo noi insegnanti è una bella storia "a portata di bambino" (Intervista 6).

Altri momenti relativi alla transizione tra le due scuole sono l'organizzazione di momenti di festa (punto 4), di cui sono state rilevate due tipologie:

- la festa di fine anno organizzata e svolta dalla scuola dell'infanzia, a cui partecipano anche le famiglie dei bambini; nella maggior parte delle scuole, i bambini prossimi al passaggio rivestono un ruolo speciale: buona parte delle scuole preparano un momento per la consegna dei diplomi, di una coccarda o una medaglia, e di una foto ricordo (punto 4.1); in alcuni casi la sezione dei grandi esegue una scenetta in cui ogni bambino ha il proprio intervento e ruolo (punto 4.2); in altre scuole ancora, la festa dedicata al passaggio dei bambini grandi a "remigini" viene svolta a parte, oltre alla festa di fine anno (punto 4.3);
- in qualche caso, nel mese di novembre o dicembre, la scuola primaria organizza una festa dedicata all'accoglienza dei bambini di prima e condotta dai bambini di quinta, prossimi al passaggio alla scuola secondaria di I grado, i quali animano la festa con giochi, recite e laboratori (punto 5).

Un'ulteriore modalità di festeggiamento, che ho trovato particolare, è una "prova di coraggio" organizzata da una scuola, nella quale si propone ai bambini della sezione dei grandi di passare una notte a scuola con le maestre, dalla cena alla colazione; alla fine, ricevono una maglietta con le firme dei compagni come simbolo che riconosce il "superamento della prova".

In una parte delle scuole primarie, è emersa la pratica di ridurre il tempo pieno ad un tempo antimeridiano per le classi prime, nel periodo iniziale, e di organizzare attività di accoglienza, come un "tour" delle varie classi della scuola accompagnati dalle insegnanti e attività in comune tra classi prime (punto 6).

Pratiche di continuità		Frequenza
1.	Attività in preparazione al laboratorio con la primaria	20/20
1.1.	Lettura e/o drammatizzazione della storia-filo conduttore, realizzazione di un elaborato grafico	13/20
1.2.	Preparazione di elaborato simbolico (ad es. scaglia di un pesce personalizzata, pezzettino ...) da attaccare al cartellone preparato dalla primaria	4/20
1.3.	Preparazione di domande per i bambini di prima primaria	1/20
1.4.	Le attività di preparazione e del laboratorio sono riportate nel primo quaderno di scuola primaria	1/20
2.	Attività laboratoriali con la primaria	20/20
2.1.	Accoglienza con canti e merenda	8/20
2.2.	Lettura dell'albo illustrato	12/20
2.3.	Completamento di un cartellone già predisposto dalla primaria	9/20
2.4.	Costruzione di un elaborato simbolico che ritroveranno a settembre	3/20
2.5.	Creazione di elaborato da attaccare nel proprio libro personale come ricordo dell'esperienza	1/20
2.6.	Momento dedicato alle domande inviate dai bambini dell'infanzia ai compagni di prima, condivisione dei bambini di prima circa la loro esperienza	2/20
3.	Classi della primaria coinvolte nel Progetto Continuità	
3.1.	Classi prime	16/20
3.2.	Classi quarte	1/20
3.3.	Classi quinte	3/20
3.4.	La scelta varia di anno in anno	10/20
Altre attività		
4.	Festa di fine anno alla scuola dell'infanzia	20/20
4.1.	Con consegna dei diplomi, coccarda o medaglia e/o foto ricordo	10/20
4.2.	Con spettacolo dedicato alle sezioni dei grandi	8/20
4.3.	Festa dedicata al saluto dei grandi con consegna delle medaglie o coccarda, diplomi e foto	4/20
5.	Festa di accoglienza dei bambini di prima alla scuola primaria dalle classi quinte (recita, laboratori, festa)	2/20
6.	Durante l'inserimento alla primaria, riduzione del tempo pieno ad un orario antimeridiano, attività di accoglienza, "tour" con le maestre delle varie classi e svolgimenti di attività in comune	9/20

Tabella 15: Attività condivise e altre pratiche relative alla transizione

*Percorsi in preparazione della scuola primaria.* Un altro aspetto strettamente legato alla transizione ma non inerente al Progetto Continuità, riguarda la progettazione annuale della scuola dell'infanzia, che prevede per la sezione dei grandi dei percorsi o dei laboratori dedicati allo sviluppo di conoscenze e abilità utili per l'inserimento alla scuola



primaria nell'ultimo periodo dell'anno. Generalmente, tali percorsi mirano a sviluppare gli obiettivi stabiliti insieme agli insegnanti della primaria, che puntano innanzitutto ad avviare l'utilizzo di astuccio e quaderno, con l'obiettivo di sviluppare l'autonomia nella gestione dello spazio del foglio, l'ordine dell'astuccio e la cura del materiale, la postura nello stare seduti e l'impugnatura corretta degli strumenti grafici (Tabella 16, punto 1 e 1.4). Un'insegnante ha fatto qualche esempio: «è importante avviare i bambini anche all'uso del temperamatite, che spesso non sono abituati ad usare all'infanzia, oppure a mettere il tappo sui pennarelli».

In base a quanto emerso dalle interviste, questi percorsi vengono svolti nel pomeriggio, in modo da coinvolgere solo la sezione dei grandi, utilizzando un approccio prevalentemente ludico e laboratoriale; si possono distinguere tre tipologie di attività: per lo sviluppo di capacità grafo-motorie, di competenze linguistiche e logico-matematiche.

Per lo sviluppo di abilità grafo-motorie, si propongono attività «sul segno, sulla linea continua, ondulata, sul riconoscimento dei grafemi, sulla discriminazione tra numeri e lettere, talvolta si svolgono attività di pre-scrittura del proprio nome» (punto 1.1). Tuttavia, ha specificato un'insegnante, «la finalità non è che i bambini imparino a leggere o scrivere, ma che, ad esempio, sappiano la distinzione tra lettere e numeri». Una scuola afferma di prendere ispirazione dal metodo Munari (punto 1.2), proponendo attività di «ritaglio delle lettere e di creazioni fantasiose con le lettere»; altre scuole utilizzano il Metodo Venturelli (punto 1.3), un percorso per l'acquisizione dei «corretti automatismi del gesto grafico e [...] di buone abitudini di postura e presa degli strumenti per la scrittura, in una logica di continuità didattica dall'asilo nido alla scuola dell'infanzia fino alla scuola primaria»<sup>7</sup>. L'insegnante intervistata spiega che si è deciso di proporlo all'ultimo anno infanzia e alle prime della primaria, per facilitare il passaggio da una scuola all'altra, e le insegnanti hanno intrapreso un percorso di formazione comune:

il lavoro con questo metodo parte dalla motricità di movimenti più ampi, su cartelloni molto grandi, ai movimenti più piccoli, su sabbia e farina. Lavoriamo sulla postura, che permette ai bambini di fare un determinato segno grafico, migliore. Iniziamo ad usare il quaderno e lo teniamo orizzontale, poiché il foglio verticale è troppo alto per la disposizione del corpo del bambino nel produrre il segno grafico (Intervista 6).

---

<sup>7</sup> Si veda: <https://metodoventurelli.net/>.

Per quanto riguarda l'area linguistica, i percorsi laboratoriali consistono spesso in attività fonologiche semplici, sul ritmo e sulla sillabazione delle parole, sulle rime, sulla discriminazione di fonemi uguali, simili o diversi (punto 2.1). Alcune scuole adottano per questo laboratorio il volume "Il pappagallo Lallo" (Stella et al. 2020), che contiene strumenti per l'identificazione precoce delle difficoltà del linguaggio nei bambini dai 3 ai 5 anni e materiali per il potenziamento e il recupero delle abilità fonologiche (punto 2.2).

Invece, per lo sviluppo di competenze logico-matematiche, i percorsi proposti dalle scuole hanno un'ampia varietà di attività sulle relazioni di quantità, di classificazione, seriazione, ordinamento, di riconoscimento simboli numerici e figure geometriche, talvolta utilizzando il gioco del *tangram*, e sulle relazioni logico-temporali (punto 3.1 e 3.2); alcune scuole seguono il Metodo Analogico di Bortolato (punto 3.3), che propone attività individuali e collettive costruite con analogie e metafore, considerato il «modo più naturale di apprendere»<sup>8</sup> e solitamente applicato all'apprendimento dell'abilità di lettura e calcolo.

Alcune scuole hanno scelto di somministrare delle schede per eseguire una valutazione diagnostica delle abilità e competenze dei bambini in uscita (punto 4), che prevedono la comprensione di una lettura, un'attività di riconoscimento e discriminazione figurativa, una sulle relazioni di quantità e precalcolo, ed una su concetti topologici e temporali. In un caso, si somministrano ai bambini questo tipo di schede anche per una valutazione in entrata alla scuola primaria, sulle stesse competenze ma ad un livello leggermente superiore (punto 5).

---

<sup>8</sup> Si veda: [https://www.camillobortolato.it/metodo\\_analogico.aspx](https://www.camillobortolato.it/metodo_analogico.aspx).

Pratiche di continuità		Frequenza
1.	Laboratorio per lo sviluppo di abilità grafo-motorie	
1.1.	Attività di riconoscimento dei grafemi, lettere e numeri, attività di pre-scrittura del proprio nome	14/20
1.2.	Attività ispirate Metodo Munari	1/20
1.3.	Laboratorio con Metodo Venturelli	7/20
1.4.	Iniziazione all'utilizzo di astuccio e quaderno	12/20
2.	Laboratori area linguistica	
2.1.	Attività sul ritmo, sulla sillabazione, sulla discriminazione dei fonemi, sulle rime, sulle assonanze	17/20
2.2.	Laboratorio fonologico "Il pappagallo Lallo"	5/20
3.	Laboratori area logico-matematica	
3.1.	Attività di relazioni logico-temporali e di quantità, classificazione, seriazione, riconoscimento simboli numerici e figure	15/20
3.2.	Attività con il <i>tangram</i>	1/20
3.3.	Laboratorio con Metodo Analogico Bortolato	4/20
4.	Somministrazione di schede per la valutazione diagnostica in uscita, svolte alla scuola dell'infanzia	10/20
5.	Somministrazione di schede per la valutazione diagnostica in entrata, svolte alla scuola primaria	1/20

Tabella 16: Pratiche relative ai percorsi di sviluppo di competenze in preparazione alla transizione

*Oggetti e materiali transizionali.* Balduzzi nomina diversi strumenti, tra cui il libro personale o quaderno della memoria e il progetto "la valigia", strumenti utili a rappresentare il percorso, documentare le conquiste del bambino e tenere memoria del "viaggio" fatto (Balduzzi, 2021, p. 92-93). Nelle interviste, sono emersi i seguenti oggetti che accompagnano la transizione:

- il diario di bordo o quaderno che riporta tutte le attività svolte a scuola (Tabella 17, punto 1);
- il quaderno del pregrafismo, costruito nell'ultimo periodo (punto 2);
- un portfolio confezionato in forma di valigetta (punto 3), e consiste in un album di presentazione di sé, del percorso vissuto alla scuola dell'infanzia, composto da diversi elaborati: "come mi chiamo", "questo sono io", "la mia famiglia", "le cose che mi piacciono", "il mio gioco preferito", "il libro che ho letto e che mi ha entusiasmato"; questo strumento è stato recentemente scartato dalle scuole che lo realizzavano perché si è riscontrata una mancata valorizzazione del portfolio da

parte della primaria (punto 3.1); in un caso è stato utilizzato questo formato durante il periodo pandemico. La scuola ha consegnato la valigetta direttamente ai genitori, i quali potevano consegnarla il primo giorno di scuola all'insegnante della primaria (punto 3.2);

- il “fascicolo della continuità” (punto 4) ovvero il materiale e la documentazione prodotta durante il Progetto Continuità, con trascrizione di conversazioni, disegni e attività;
- tutti gli elaborati personalizzati costruiti nel laboratorio che i bambini ritrovano a settembre (punto 5), che possono essere di vario tipo: ad esempio, il cartellone costruito in collaborazione con la primaria (punto 5.1); un segnaposto con il proprio nome scritto «come il bambino è capace», plastificato e portato il primo giorno di scuola primaria; un segnalibro o una matita con il logo dell'IC; un palloncino con impronta o autoritratto da appendere in classe; un elaborato grafico o realizzato con materiali di recupero che i bambini ritrovano sul loro banco; il primo quaderno da usare a settembre, decorato dalle classi quinta con le attività inerenti al Progetto Continuità (punto 5.2).

Pratiche di continuità		Frequenza
1.	Quaderno o diario di bordo con tutte le attività svolte a scuola	3/20
2.	Quaderno del pregrafismo, costruito nell'ultimo periodo	2/20
3.	Portfolio sotto forma di “valigia”, album di presentazione con ciò che i bambini portano dalla scuola dell'infanzia	2/20
3.1.	Utilizzato negli anni passati e scartato per mancata valorizzazione da parte della primaria	1/20
3.2.	Utilizzato durante la pandemia: una valigia viene consegnata direttamente ai genitori, i quali possono consegnarla il primo giorno all'insegnante della primaria	1/20
4.	Fascicolo della continuità con la documentazione (solo) del Progetto Continuità (trascrizione di conversazioni, disegni, attività), ripreso per le attività di accoglienza alla primaria	2/20
5.	Elaborati individuali personalizzati (segnaposto, segnalibro, palloncino, elaborati creativi vari)	12/20
5.1.	Cartellone costruito insieme durante il Progetto Continuità, appeso a settembre per accogliere i bambini	10/20
5.2.	Il primo quaderno da usare a settembre, decorato dalle classi quinta con le attività inerenti al Progetto Continuità	2/20

Tabella 17: Pratiche relative ad oggetti e materiali transizionali

*Strumenti per l'osservazione e il passaggio.* Balduzzi nomina la scheda di passaggio e il portfolio come strumenti di valutazione e passaggio dati; in questa indagine si è pensato di allargare l'esplorazione e la raccolta di dati anche alle modalità utilizzate per osservare i bambini.

La scheda di passaggio dei dati del bambino può avere diverse denominazioni: “documentazione dei processi di maturazione personale dell'alunno”, “strumento per il passaggio di informazioni” o ancora “scheda informativa per la continuità” sono quelle rilevate da questa indagine. Lo scopo è quello di «comunicare i dati relativi alla personalità del bambino, alle sue conquiste progressive nella sfera relazionale, affettiva e culturale» (Balduzzi, 2021, p. 94).

L'Autrice descrive lo strumento come costituito da tre parti, che compilate rispettivamente dal bambino, dagli insegnanti e dai genitori, che vengono successivamente confrontate nel colloquio tra gli adulti coinvolti. Tuttavia, dalle interviste emerge l'utilizzo di uno strumento compilato esclusivamente dalle insegnanti della scuola dell'infanzia, in collaborazione tra di loro (Tabella 18, punto 1); la scheda è costruita e fornita prevalentemente dalla scuola primaria (punto 2.1) o dalla Commissione Continuità, in collaborazione tra ordini scolastici (punto 2.2), specialmente quando le due scuole appartengono allo stesso istituto comprensivo; in qualche caso, è inviata dalla scuola dell'infanzia, nel caso la primaria non invii la propria (punto 2.3). In un caso, la scuola dell'infanzia invia la propria scheda e compila anche quella inviata dalla scuola primaria in cui andrà il bambino (punto 4).

Balduzzi individua il periodo di compilazione della scheda nel mese di maggio, per poterla confrontare con le osservazioni dei genitori durante il colloquio finale (2021, p. 95), ma molte scuole affermano di compilarla a ridosso dei colloqui con gli insegnanti di prima, non prevedendo un confronto circa le informazioni inserite nella scheda con le famiglie.

Le schede di passaggio sono prevalentemente uniformi o simili tra tutte le scuole del territorio (punti 4.1 e 4.2); nel caso non siano uguali, le insegnanti hanno spesso riportato il desiderio dell'istituto di costruire e adottare una scheda uguale per tutte le scuole del territorio (punto 4.3). Inoltre, alcune scuole hanno effettuato una recente revisione e aggiornamento della scheda di passaggio, cercando di eliminare ogni riferimento ad una «catalogazione del bambino, il quale è in divenire, e di dare una

panoramica generale, senza soffermarsi su aspetti particolari, sapendo che potrebbero evolvere».

Diverse insegnanti hanno espresso diversi limiti di questo strumento, come l'assenza dell'area emotiva nella scheda, la neutralità e "schematicità" delle informazioni richieste nella scheda, che sono «ad ampio spettro e necessitano sempre di un'integrazione verbale nel colloquio con le insegnanti: se ad esempio un bambino è molto timido, sulla scheda questo non compare, allora informiamo le insegnanti delle sue esigenze».

Le modalità di osservazione rilevate sono di vario tipo. Una parte delle scuole afferma di usare come supporto appunti personali scritti, griglie di osservazioni generali, costruite nel team insegnanti, e griglie per l'osservazione e valutazione di obiettivi o traguardi specifici, legati alle attività svolte durante l'anno (punto 5).

Una minoranza delle scuole intervistate utilizza il questionario osservativo IPDA, per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento, in sostituzione o ad integrazione della scheda di passaggio (punti 6, 6.1 e 6.2). Meno frequente è l'utilizzo della Batteria per l'Intelligenza Numerica (BIN), che effettua una valutazione delle competenze numeriche e di conteggio acquisite dai bambini con lo scopo di individuare i profili "a rischio" di difficoltà nell'apprendimento delle abilità di calcolo (punto 7);

Alcune scuole utilizzavano prima dell'emergenza sanitaria o utilizzano attualmente il Sistema CHESS (*Child Evaluation Support System*), una piattaforma digitale per il monitoraggio delle competenze dei bambini nei percorsi di Nido e Scuola d'Infanzia (punto 8). Il sistema, partendo dalla centralità dei processi di apprendimento del bambino, supporta l'educatore nella progettazione individuale e di gruppo, nell'osservazione strutturata e nel monitoraggio dei progressi del bambino, facendo riferimento ai campi di esperienza, e nella comunicazione di questi ultimi ai genitori.

1. AUTONOMIA NELLE ROUTINE			
<b>1.1 QUANDO SI VESTE</b>			
<b>DEFINIZIONE</b>	capacità del bambino nello scegliere ed indossare gli indumenti in maniera corretta		
<b>AMBITO DI OSSERVAZIONE</b>	Come il bambino: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ si toglie e si infila giubbotto, berretto, sciarpa, maglione, pantaloni, calzini antiscivolo</li> <li>▪ si allaccia le scarpe</li> <li>▪ riconosce i propri indumenti</li> </ul> <b>Quando:</b> nel momento del bagno, durante alcune attività didattiche, prima e dopo il riposo pomeridiano, durante le entrate e le uscite (a scuola, in giardino)		
<b>CRITERI DI OSSERVAZIONE ED ELEMENTI MISURABILI</b>		NO	SI
	1. sa riconoscere il proprio armadietto?		
	2. sa indossare gli indumenti correttamente?		
	3. sa abbottonare i propri indumenti?		
	4. sa chiudere e aprire le cerniere in modo autonomo?		
	5. sa allacciare le scarpe con i lacci?		
	<b>TOTALE</b>		
<b>NOTE:</b>			

Figura 1: Esempio di item all'interno della Scala CHES per la Scuola dell'Infanzia<sup>9</sup>

Il Sistema contiene una “Scala CHES”, un elenco di aree di apprendimento – autonomia nelle routine, area attentivo-mnestica e i cinque campi di esperienza – a loro volta suddivise in un numero variabile di item, in base alle osservazioni ritenute significative dall’insegnante. Per ogni item sono previsti una definizione dell’item, l’ambito di osservazione, per focalizzare ulteriormente lo sguardo di chi osserva; i criteri di osservazione ed elementi misurabili, sotto forma di domande da porsi durante l’osservazione (Figura 1).

Tale documentazione sistematica dello sviluppo del bambino permette anche il monitoraggio delle competenze via via acquisite dal bambino, offrendo quindi all’insegnante e ai genitori una vista longitudinale utile per la verifica degli esiti educativi rispetto ai traguardi minimi previsti, tenendo aperto il confronto con i progressi dell’intero gruppo di bambini.

Il Sistema CHES include anche un questionario di percezione per le famiglie, strutturato sulla base della Scala CHES del Nido e della Scuola d'Infanzia e recante una gradazione delle risposte (Figura 2), che permette al genitore di fornire il proprio punto

<sup>9</sup> Immagine reperita da: <https://www.sistemachess.it/Strumenti.aspx?id=16497cd0-4bcd-40d9-8fcd-0d864b44c853>.

di vista in maniera strutturata e stimola il confronto e la condivisione di obiettivi e strategie educative tra insegnanti e genitori.

<b>AUTONOMIA NELLE ROUTINE</b>				
1. Pensando all'autonomia nei momenti di vita quotidiana, provi a descrivere il/la suo/a bambino/a attraverso le affermazioni sotto riportate:				
ITEM	SEMPRE/ QUASI SEMPRE	SPESSO	QUALCHE VOLTA	NON ANCORA
Sa gestire bene i propri indumenti e le proprie cose				
Sa occuparsi autonomamente della propria igiene personale				
Sa stare a tavola seduto, mangiando insieme alla famiglia				
Sa mangiare da solo				

Figura 2: Esempio tratto dal Questionario di percezione per i genitori del nido<sup>10</sup>

L'utilizzo di tale strumento per la fascia zero-sei facilita la continuità verticale tra nido e scuola dell'infanzia, ed orizzontale tra scuola e famiglia. Un'insegnante afferma che nella propria scuola esso si utilizzava in passato come strumento di passaggio dati, ma si è smesso di utilizzarlo per adeguare gli strumenti di osservazione a quelli delle altre scuole (8.1); una seconda insegnante che utilizzava questo sistema in passato spiega che

la valutazione delle capacità del bambino è un processo lungo, con molti item, che non sono sempre di facile esecuzione. Durante l'emergenza, è stato difficile utilizzarlo, a causa delle bolle e dell'assenza di compresenze. Quest'anno, quindi, l'abbiamo utilizzato ma senza condividerlo coi genitori, eccetto per quelli con bambini che avevano determinate difficoltà, ai quali abbiamo mostrato solo le griglie finali (Intervista 3) (punto 8.3).

In alcune scuole, anche i genitori compilano un questionario di presentazione del bambino, descrivendo le sue abitudini, i punti di forza e le criticità osservate (punto 9); il questionario talvolta viene incluso nel fascicolo della continuità da consegnare alla scuola primaria, e l'insegnante intervistata ha affermato l'utilità di questa pratica:

quando abbiamo iniziato a dare i questionari di come vedevano il bambino, c'è stato un buon riscontro, specialmente per le maestre della primaria: è stata una cosa molto utile nel tempo, perché hanno potuto verificare se c'era coerenza tra quello che i

<sup>10</sup> Immagine reperita da: <https://www.sistemachess.it/Strumenti.aspx?id=16497cd0-4bcd-40d9-8fcd-0d864b44c853>.



genitori dicevano dei figli e quello che osservavano. Le domande del questionario riguardano i programmi che preferisce guardare, a che ora va a dormire, con chi trascorre il tempo a casa, quale sport fa, cosa gli piace fare (Intervista 9).

Un'altra pratica osservativa che pone al centro l'evoluzione del bambino è l'attività di rappresentazione grafica di sé (punto 10), che viene richiesta periodicamente al bambino, all'inizio e a metà dei tre anni di scuola dell'infanzia. In alcune scuole, verso la fine dell'anno le insegnanti svolgono un momento insieme al bambino di riflessione sulla loro crescita, osservando l'evoluzione degli autoritratti svolti dal bambino nel tempo. Riporto l'esperienza di una scuola:

l'autovalutazione è composta da queste fasi: quando il bambino entra nella scuola, il genitore compila un foglio di presentazione del bambino, con le sue abitudini, le peculiarità, i punti di forza e le criticità; al bambino si chiede di fare un disegno di sé, che viene ripetuto due volte ogni anno. Al termine del triennio, si mostrano ai bambini tutti i lavori fatti e si legge la presentazione che la mamma aveva fatto di lui, per discutere con il bambino di questo (punto 10.1). L'insegnante trascrive poi la riflessione che ha fatto il bambino su sé stesso. Ti racconto un aneddoto. Una volta, un bambino mi ha detto: "Maestra, ma la mia mamma, quando mi ha presentato qui, ha detto che ero un chiacchierone! ... Maestra, sono rimasto un grande chiacchierone!". Attraverso questo momento, i bambini vedono la progressione delle loro capacità ed abilità, prendendo consapevolezza della crescita e della loro identità (Intervista 10).

Pratiche di continuità		Frequenza
1.	Utilizzo di una scheda di passaggio con informazioni sui bambini in uscita, compilata dopo il confronto tra insegnanti	20/20
2.	Costruzione della scheda	
2.1.	Costruita e fornita dalla scuola primaria	9/20
2.2.	Costruita in collaborazione tra i due ordini o nella Commissione Continuità	8/20
2.3.	Costruita e fornita dalla scuola dell'infanzia, nel caso in cui la scuola primaria non ne abbia inviata nessuna	3/20
3.	Compilazione di due schede di passaggio: una inviata dalla primaria, una della scuola dell'infanzia	1/20
4.	Uniformità della scheda di passaggio	
4.1.	Uguale per tutte le scuole del territorio	13/20
4.2.	Non è uniforme, ma simile	5/20
4.3.	C'è l'idea di proporla uguale per tutti	2/20
Altre modalità e strumenti per l'osservazione		
5.	Utilizzo di griglie, generali e su obiettivi specifici, costruite dal team insegnanti	10/20
6.	Utilizzo dell'IPDA per il passaggio di dati	4/20
6.1.	Utilizzo solo se necessario	1/20
6.2.	Utilizzo sia della scheda di passaggio sia dell'IPDA	1/20
7.	Utilizzo di BIN	1/20
8.	Utilizzo del Sistema CHESS	2/20
8.1.	Utilizzato in passato come strumento per il passaggio di dati, si è smesso di utilizzarlo per adeguarsi agli strumenti delle altre scuole	1/20
8.2.	Si utilizza attualmente	1/20
9.	Scheda di presentazione del bambino da parte del genitore	9/20
10.	Attività di rappresentazione grafica di sé all'inizio e a metà dei tre anni di scuola dell'infanzia	12/20
10.1.	Segue un'attività di autovalutazione con il bambino: osservazione e riflessione circa l'evoluzione della rappresentazione grafica di sé negli anni, e lettura e commento della presentazione fatta dal genitore all'inizio della scuola dell'infanzia	9/20

Tabella 18: Strumenti relativi alle pratiche di osservazione e valutazione inerenti alla transizione

*Cambiamenti effettuati durante e dopo l'emergenza sanitaria.* Per quanto riguarda gli strumenti «per progettare e realizzare attività», i cambiamenti rilevati durante e in seguito all'emergenza sanitaria sono i seguenti.

In alcune scuole, sono stati interrotti i progetti condivisi tra le scuole, ed ogni scuola si è organizzata autonomamente nell'ideazione di una proposta per preparare i bambini al passaggio (Tabella 19, punto 1). Riporto un esempio di percorso sviluppato da una scuola

nel Progetto Continuità del 2021: le insegnanti hanno condotto delle conversazioni individuali sulle aspettative dei bambini, in alcuni casi registrandole e trascrivendole; successivamente, in gruppo è stato svolto un *brainstorming* dal titolo “Se ti dico scuola primaria, cosa ti viene in mente?” a cui è seguito un disegno libero della scuola primaria immaginata; nell’incontro seguente, le insegnanti hanno mostrato un video preparato dalla scuola primaria che mostrava l’ambiente scolastico, interno ed esterno, e i bambini hanno realizzato un secondo disegno, confrontandolo poi con il primo; in seguito, le insegnanti hanno letto l’albo illustrato scelto per accompagnare la riflessione sul passaggio. Alcune scuole hanno invece annullato del tutto il Progetto Continuità, che è stato limitato al colloquio degli insegnanti per il passaggio dei dati (punto 2).

Per alcune scuole, il contesto emergenziale è stato un’occasione per innovare il progetto: in alcuni casi, si sono ridotte le schede in uscita e le attività che erano solitamente previste per la preparazione alla scuola primaria (punto 3); in altri, si è deciso di cambiare la classe con cui condividere il laboratorio (punto 4); una scuola, in particolare, ha avuto l’opportunità di svolgere delle attività negli spazi della scuola primaria, contigua alla scuola dell’infanzia, che era stata spostata in un’altra sede per limitare i contatti tra bambini (punto 5); in una scuola, inoltre, l’abitudine all’utilizzo di ambienti digitali ha portato alla compilazione delle schede di passaggio su *Google Drive*, facilitando la condivisione di queste con la scuola primaria (punto 6); altre scuole hanno colto l’occasione per revisionare la scheda di passaggio in collaborazione tra i vari ordini scolastici (punto 7).

Cambiamenti effettuati a causa dell'emergenza sanitaria		Frequenza
1.	Interruzione di progetti in comune tra scuole ed organizzazione autonoma di ogni scuola	20/20
2.	Progetto Continuità limitato al colloquio per il passaggio dei dati	15/20
3.	Riduzione delle schede e attività previste originariamente dal Progetto Continuità	2/20
4.	Cambiamento della classe di primaria con cui svolgere il Progetto	2/20
5.	Cambiamento degli ambienti scolastici in cui svolgere il Progetto Continuità	1/20
6.	Schede di passaggio compilate su <i>Google Drive</i>	1/20
7.	Revisione della scheda di passaggio in collaborazione con entrambi gli ordini scolastici	4/20

Tabella 19: Cambiamenti effettuati a causa dell'emergenza sanitaria rispetto al progettare e realizzare attività

### 3.3. Discussione dei dati

Il primo obiettivo della presente ricerca è quello di mappare le pratiche di continuità infanzia-primaria attuate nelle scuole della provincia di Padova, e dall'analisi delle interviste alle insegnanti referenti del Progetto Continuità e alle coordinatrici pedagogiche sono emerse le pratiche appena descritte, diffuse negli istituti scolastici in vario modo. A questo punto, si cercherà di riepilogare tali pratiche per rispondere alla seconda domanda di ricerca esplicitata all'inizio del capitolo: quali di queste pratiche appartengono alla logica della *readiness for school* del bambino e quali invece sono rivolte alla *school's readiness for the child*, ovvero alla preparazione delle scuole per accompagnare la transizione del bambino?

Per rispondere alla domanda, si prenderà come riferimento il *report "Starting strong V"* (OECD, 2017), il quale propone diverse riflessioni sulle pratiche di transizione attuate negli stati membri OCSE, molte delle quali coincidono o possono essere paragonate con quelle rilevate nella presente indagine.

La chiave principale per realizzare transizioni di qualità nell'ottica della *school's readiness for the child* è una buona collaborazione tra tutti gli attori coinvolti nello sviluppo e nell'educazione della fascia zero-sei e nell'istruzione primaria: bambini, genitori, insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e professionisti degli eventuali servizi che collaborano con la scuola.

*Collaborazione tra insegnanti.* Innanzitutto, emergono una serie di pratiche che hanno come obiettivo la costruzione di un rapporto di collaborazione e dialogo tra insegnanti e educatori delle due scuole. La collaborazione tra più attori può essere impegnativa, a causa delle differenze nei valori e nelle aspettative, nei modi di operare e per la scarsità di tempo e risorse da dedicare alle attività di transizione (Lillejord et al., 2017; Arndt et al., 2013, citati in OECD, 2017). Un elemento che facilita la cooperazione e il coordinamento tra insegnanti è la presenza di momenti collegiali strutturati, come quelli realizzati all'interno della Commissione Continuità di ordini diversi. In questo senso, la realtà dell'Istituto Comprensivo garantisce tempo e condizioni fisiche adeguate alla cooperazione (OECD, 2017).

Un altro aspetto importante per costruire tale collaborazione è la continuità professionale, ovvero la presenza e la disponibilità delle insegnanti ad occuparsi della

continuità stabilmente nel tempo, come si sottolinea anche nel rapporto OCSE (2017): gli insegnanti con una maggiore esperienza nei processi di transizione infanzia-primaria hanno maggiori probabilità di utilizzare un numero maggiore e una più ampia varietà di pratiche di transizione (p. 86). In una scuola, l'insegnante intervistato ne ha riconosciuto l'importanza ed ha espresso un problema di discontinuità professionale nel suo istituto:

noi insegnanti dell'infanzia siamo sempre le stesse, io in particolare sono referente per la continuità da 12 anni; perciò, abbiamo capito i punti di forza e le criticità del progetto, e, se possibile, cerchiamo di non ripetere gli stessi errori negli anni. Invece, le insegnanti della scuola primaria cambiano spesso, e solo alcune continuano a seguire il progetto. Perciò, ci sono spesso alcune insegnanti alla prima esperienza che propongono delle attività che sono da scartare, in quanto secondo esperienze precedenti non avevano funzionato; in questo modo, senza continuità professionale, il processo di decisione è rallentato (Intervista 10).

La finalità degli incontri tra insegnanti non dev'essere limitata alla co-progettazione e rielaborazione del Progetto Continuità e all'organizzazione di visite e laboratori condivisi con la scuola primaria, ma dev'essere soprattutto il confronto pedagogico tra i due ordini scolastici. Secondo la letteratura, il termine "pedagogia" si riferisce alla riflessione scientifica sulla pratica educativa, ovvero l'insieme di tecniche e strategie didattiche che consentono l'apprendimento dei bambini in contesti educativi (Siraj-Blatchford, 2010, citato in OECD, 2017), le quali comprendono non solo le azioni e le pratiche educative di un professionista, ma anche il modo in cui il professionista le mette in atto, come interviene, come si coinvolge nelle attività, come comunica con i bambini, come organizza il gruppo o come pianifica il programma della giornata.

Una delle competenze chiave, messe in evidenza dal *report*, che un insegnante deve possedere per realizzare una transizione di qualità, è la capacità di creare un ambiente pedagogico di alta qualità a partire dall'aver una buona comprensione dello sviluppo del bambino e la capacità di dare riconoscimento e rinforzo ai processi di sviluppo e rispondere adeguatamente ai bisogni di ogni bambino (OECD, 2017, p. 89). A questo scopo, un'altra pratica rilevante è il colloquio per il passaggio di informazioni sui bambini in uscita, diffuso in tutte le scuole intervistate; esso permette agli insegnanti di raccogliere dati utili sulla base dei quali instaurare una relazione positiva e consapevole circa il percorso di sviluppo del bambino. Una pratica meno diffusa, ma in linea con questa

finalità, è la visita da parte delle future insegnanti di primaria alla scuola dell'infanzia, nella quale poter osservare i bambini nel proprio ambiente di apprendimento, le dinamiche di interazione con adulti e con i pari, i processi di apprendimento attuati e la routine a cui sono abituati i bambini.

Il *report* mette in luce anche l'importanza di monitorare la transizione del bambino anche dopo l'ingresso alla scuola primaria, per supportare e garantire che la qualità della transizione sia uniforme nei diversi contesti scolastici (OECD, 2017, pp. 61-62). Una pratica che permette tale monitoraggio, anche se ancora poco diffusa nelle scuole e molto spesso desiderata dalle insegnanti, è il colloquio di restituzione circa l'inserimento del bambino alla scuola primaria, che ha lo scopo di riflettere e valutare le pratiche messe in atto dalle due scuole per l'inserimento del bambino.

Tra le competenze chiave specifiche per la transizione, vi è anche la capacità di osservare e documentare i processi relativi alla transizione e per diagnosticare eventuali situazioni di difficoltà ed assistere i bambini durante il processo (OECD, 2017). I dati emersi confermano che la pratica osservativa è diffusa in tutte le scuole: oltre all'utilizzo di griglie costruite dagli insegnanti, alcune scuole si servono di strumenti specifici come il questionario IPDA e BIN, o di piattaforme per l'osservazione mirata come il Sistema CHESS. La documentazione dei materiali del Progetto Continuità avviene nella maggior parte delle scuole secondo diverse modalità, ma sulla base dei dati raccolti, la condivisione di fotografie e video tra insegnanti e genitori è ancora poco diffusa.

*Attività e progetti.* Secondo quanto emerso dalle interviste, le attività che progettano e svolgono le scuole in vista del passaggio soddisfano due bisogni: il bisogno di rassicurazione e accoglienza a livello emotivo e relazionale circa il nuovo contesto scolastico, e la necessità di sviluppare alcune capacità e abilità propedeutiche agli apprendimenti successivi della scuola primaria, secondo il modello della *readiness for school*.

La realizzazione congiunta di pratiche pedagogiche sviluppate all'interno del Progetto Continuità da parte del personale di entrambi gli ordini può facilitare l'adattamento dei bambini e aiutarli ad inserirsi nel nuovo ambiente, soddisfacendo il loro bisogno di rassicurazione e accoglienza (OECD, 2017).

Il Progetto Continuità, che nella maggioranza dei casi è allineato tra le scuole del territorio (Tabella 6, punto 5), offre ai bambini attività ed esperienze di riflessione e di apprendimento attraverso momenti di conversazione, narrazione e dialogo nel gruppo sezione su vari temi, tra cui l'identità, il cambiamento, l'amicizia, la condivisione, l'accoglienza delle diversità. Tali attività, come anche le feste organizzate per festeggiare il passaggio e le attività di accoglienza del primo periodo di scuola primaria, aiutano il bambino a dare significato alla transizione in corso e a prenderne consapevolezza, nell'ottica del *deep e profound learning* (Loiodice, 2016). La narrazione dell'esperienza prende forma nei materiali transizionali (Tabella 17) creati durante il laboratorio condiviso; tali oggetti accompagnano il bambino da una scuola all'altra e offrono un aggancio significativo all'esperienza scolastica precedente e a quella di transizione, che gli insegnanti di primaria spesso recuperano nei primi giorni di scuola.

Tutte le pratiche pedagogiche che garantiscono un'interazione insegnante-bambini di qualità e la proposta di attività incentrate sul bambino e dirette dall'insegnante sono significative per l'esperienza quotidiana dei bambini, sia nella scuola dell'infanzia che nella primaria. Pertanto, è importante che vi sia una continuità pedagogica tra i due contesti. Ad esempio, le visite e i laboratori condivisi, attuate nella maggior parte delle scuole che hanno partecipato all'indagine, offrono l'occasione di instaurare relazioni positive con bambini e insegnanti della scuola primaria; in particolare, l'interazione tra bambini delle due scuole, la conoscenza degli ambienti scolastici e del personale hanno un grande impatto sul benessere e sullo sviluppo dei bambini (Fukkink, 2011; Hamre et al., 2012, citati in OECD, 2017). Queste relazioni forniscono sostegno emotivo durante il primo periodo e aiutano i bambini a sviluppare un senso di appartenenza e di connessione con la scuola futura: la costruzione di relazioni solide, reattive e reciproche tra tutti questi partecipanti aiuta a garantire continuità ai bambini quando si spostano in un nuovo ambiente di apprendimento (Lillejord et al., 2017, citato in OECD, 2017). Tuttavia, dall'analisi delle scuole si è visto che queste esperienze e prime relazioni non sono sempre garantite a tutti: ad esempio, in alcuni casi, la scuola primaria coinvolta non è sempre la stessa in cui il bambino è stato iscritto.

Lo sviluppo di una serie di abilità e competenze di letto-scrittura e logico-matematiche propedeutiche all'apprendimento, non è da intendere in contrapposizione al modello della *school's readiness for the child* nel momento in cui è rispettoso dei bisogni

educativi del bambino ed è in linea con il suo percorso di sviluppo armonico. Perciò, la continuità pedagogica si riferisce anche alle pratiche didattiche che sviluppano competenze nei bambini, non soltanto in vista della transizione, ma soprattutto secondo i loro bisogni educativi. Tali pratiche includono gli obiettivi di apprendimento e i percorsi laboratoriali previsti dal curriculum della scuola dell'infanzia, l'approccio pedagogico con cui si conducono le attività, e tutti gli aspetti strutturali che influenzano la quotidianità e le esperienze scolastiche dei bambini (OECD, 2012).

A questo proposito, come si vedrà nel quarto capitolo, diventa fondamentale la condivisione di obiettivi e pratiche pedagogiche all'interno di un curriculum costruito in collaborazione tra le due scuole per implementare la continuità pedagogica e curricolare (Palmer, 2015, citato in OECD, 2017); tuttavia, la costruzione congiunta della continuità pedagogica a partire dal curriculum è rara (Ahtola et al., 2011, citato in OECD, 2017) e in Italia risente della prevalenza di scuole dell'infanzia paritarie non appartenenti ad uno stesso istituto comprensivo. Infatti, nei dati ricavati dalle interviste, la pratica di costruzione di un curriculum verticale tra infanzia e primaria non è stata rilevata.

*Collaborazione tra insegnanti e genitori.* La cooperazione tra scuola dell'infanzia, primaria e i genitori dei bambini ha una particolare importanza nel processo di transizione: secondo Sylva et al. (2004, citato in OECD, 2017), il contesto più efficace per realizzare una transizione di qualità e promuovere l'apprendimento dei bambini è quello nel quale le informazioni relative ai bambini sono condivise tra genitori e personale e nel quale, inoltre, anche i genitori partecipano alla definizione dei programmi di apprendimento dei bambini (Huser et al., 2016; Lillejord et al., 2017; Hirst et al., 2011, citati in OECD, 2017). Infatti, i bambini con genitori coinvolti nei processi di apprendimento tendono ad avere risultati migliori nella lettura e nella matematica, hanno abilità sociali ed emotive positive e sono più motivati all'apprendimento. Dall'analisi emergono diverse pratiche rivolte a tale scopo: i colloqui a fine anno e le assemblee organizzate della scuola dell'infanzia, le giornate di *Open Day*, le assemblee per i nuovi iscritti e i colloqui di ingresso organizzati dalla scuola primaria.

Uno studio qualitativo (Malsch et al., 2011, citato in OECD, 2017) svolto con i genitori, le insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria del primo anno ha rivelato che i genitori apprezzano tutte le iniziative che mirano a sostenere i bambini durante la



transizione, in particolare la condivisione di informazioni, le visite agli spazi della scuola futura e il coinvolgimento di genitori nell'attività scolastica. Nella maggior parte delle scuole intervistate emerge la ricerca di un'alleanza pedagogica con le famiglie, basata sul dialogo e sull'ascolto nei colloqui individuali, sulla partecipazione ad eventi organizzati dalla scuola, quali assemblee, *Open Day* e momenti di festa. Tuttavia, il coinvolgimento attivo del genitore nel processo di transizione, ad esempio la condivisione di attività con i bambini nella scuola primaria durante gli *Open Day*, o la possibilità dare un contributo per presentare il bambino alla scuola primaria in uno spazio apposito nella scheda di passaggio, è ancora poco diffuso.

All'interno di queste occasioni di incontro, una buona pratica evidenziata dal rapporto "*Starting Strong V*" (OECD, 2017) è la condivisione con i genitori dei motivi e degli scopi delle attività di transizione, spiegando le difficoltà che i bambini possono incontrare durante questo processo e fornire informazioni e consigli pratici (p. 211). Il rapporto sottolinea l'esempio dell'Australia, che per coinvolgere i genitori ha sviluppato un'applicazione contenente diversi materiali informativi e suggerimenti pratici su come investire il tempo con i propri figli per sostenere il loro apprendimento, comprese informazioni su come aiutare i bambini nel passaggio a scuola. Una ricerca dimostra che fornire informazioni di questo tipo contribuisce a costruire l'autoefficacia dei genitori nella gestione dell'esperienza di transizione (Hirst et al., 2011, citato in OECD, 2017). Ciò può includere ad esempio: informazioni su come sostenere il bambino nel prepararsi alla nuova scuola; i comportamenti e le sfide più comuni che i bambini sperimentano durante la transizione; e come riconoscere quando il bambino ha bisogno di ulteriore supporto nell'affrontare la transizione (ivi).

### 3.4. Analisi delle schede di passaggio

La scheda di passaggio, secondo l'analisi dei campioni raccolti, ha una struttura ricorrente e suddivisa in due parti: un profilo generale del bambino e del contesto di provenienza, ed una sezione dedicata alla valutazione dei livelli di competenza del bambino in uscita, che di seguito saranno analizzati nel dettaglio.

*Profilo generale.* Gli elementi più frequenti in questa sezione e, quindi, ritenuti più importanti per presentare il bambino sono, oltre al nome e al genere (Tabella 20, punti 1 e 2), la data e il luogo di nascita (punto 3), la scuola dell'infanzia di provenienza (punto 7) e una *check list* per segnalare il grado di frequentazione della scuola nei tre anni (punto 11). Una buona parte delle schede considerate presentano anche altri elementi: i docenti della scuola dell'infanzia che hanno seguito il bambino (punto 8), la scuola primaria futura (punto 10), la partecipazione della famiglia alla vita scolastica del bambino (punto 12) – in alcuni casi con una scala di valutazione, in altri con *check list* – ed una sezione per indicare se l'alunno ha richiesto particolari interventi educativi da parte della scuola con uno spazio per indicare la tipologia dell'intervento (punto 13); una scheda presenta anche una sezione per esplicitare le difficoltà specifiche del bambino (punto 15).

Una minoranza delle schede presenta anche delle sezioni per la nazionalità e la residenza (punti 4 e 5) e, nel caso di bambini con origine straniera, si chiede il codice comunicativo della famiglia, gli anni di permanenza in Italia e il livello di conoscenza dell'italiano (punto 6); se il bambino è anticipatorio e se la scelta era stata consigliata dalla scuola o meno (punto 9); una scheda presenta anche uno spazio per specificare le abitudini alimentari del bambino (punto 14).

Per la consultazione dei dati in modo più dettagliato, si rimanda alla Tabella 20.

Elementi individuati	Frequenza
1. Nome	11/12
2. Maschio/Femmina	2/12
3. Nascita	9/12
4. Nazionalità	4/12
5. Residenza	3/12
6. Codice comunicativo familiare: dialetto / italiano / altra lingua	1/12
<i>Check list</i> provenienza solo per alunni stranieri Item: nato in Italia, anni di permanenza, comprensione e conoscenza dell'italiano	1/12
Se italiano L1 / bilinguismo familiare	1/12
7. Scuola dell'infanzia di provenienza	9/12
8. Docenti referenti	6/12
9. Indicazione se il bambino è anticipatorio, su consiglio della scuola o meno, con prerequisiti o senza	3/12
10. Scuola primaria futura	7/12
Tempo pieno o tempo normale	1/12
11. Frequenza del bambino nei tre anni ( <i>check list</i> )	12/12
Risposte: regolare / periodica / saltuaria	7/12
Risposte: regolare: sì / no	2/12
Risposte: regolare / poco / molto / altro	1/12
Completamento degli anni di frequenza	3/12
Completamento per le eventuali cause di frequenza non regolare	3/12
Solo mattino / mattino e pomeriggio nelle tre annualità	3/12
12. Partecipazione della famiglia alla vita scolastica	8/12
Completamento libero	1/12
Scala di valutazione con avverbi: mai/ saltuariamente / in modo costante.	3/12
e con item specifici: partecipazione alle riunioni, alla vita scolastica, collaborazione, condivisione dei percorsi, consapevolezza di punti di forza e di debolezza del figlio	3/12
Scala di valutazione con avverbi: buona/poca/nulla/altro	1/12
<i>Check list</i> con item: chi segue il bambino a casa, se cerca il colloquio con gli insegnanti	1/12
13. Se l'alunno ha richiesto particolare attenzione da parte della scuola	10/12
Risposte: sì / no / se sì, perché	5/12
Completamento degli interventi specifici in corso	1/12
<i>Check list</i> con le aree di intervento: senso-percettiva, socioaffettiva, autonomia, psicomotoria, cognitiva, linguistica	1/12
Completamento degli accertamenti o dei percorsi suggeriti ma non attivati	1/12
<i>Check list</i> con i possibili interventi della scuola: IPDA, logopedista, psicologo, medico, assistente sociale, altro (adozioni...)	1/12
Presenza insegnante di sostegno: sì / no / ore settimanali	1/12
Interventi con risorse interne/esterne: sì / no / ore settimanali	1/12
14. Alimentazione: dieta regolare / mangia la maggior parte dei cibi / molto selettivo	1/12
15. Difficoltà specifiche	1/12
Aree: motoria / relazionale / linguaggio / percezione / logica / altro (diversamente abile, difficoltà comportamentali, problemi di salute, svantaggio socioculturale)	1/12

Tabella 20: Elementi del profilo generale del bambino

*Valutazione delle competenze.* In un primo momento, sono state osservate le modalità di valutazione delle competenze:

- nel tipo di strumento: alcune utilizzano la *check list* con opzioni descrittive da segnare in caso siano state osservate nel bambino (Tabella 21, punto 1); la maggior parte delle schede utilizza una scala di valutazione (punto 2) con avverbi come “acquisita”, “in via di acquisizione”, “da acquisire”, o numerica (livelli di acquisizione da 1 a 4 o da 1 a 5);
- nell’utilizzo del linguaggio per descrivere abilità e competenze (punto 3): se prevalgono espressioni in positivo, ad esempio “il bambino ha stima e fiducia nelle proprie capacità”, oppure se sono presenti anche espressioni in negativo, ad esempio “il bambino non partecipa” o “rifiuta le regole”; la maggior parte delle schede utilizza un linguaggio “in positivo”.

Inoltre, si è osservato che in alcune schede si prevede anche uno spazio per l’osservazione e la valutazione da parte degli insegnanti della primaria (punto 4).

Modalità di valutazione	Frequenza
• <i>Check list</i> con un elenco di abilità e competenze suddivise per area tematica con opzioni descrittive delle abilità	2/12
• Scale di valutazione con un elenco di abilità e competenze suddivise per area tematica	10/12
Con avverbi: acquisita – in via di acquisizione – da acquisire	8/12
Con avverbi: molto buono – soddisfacente – da maturare	1/12
Numerica: Livello avanzato – intermedio – base – non raggiunto / iniziale	2/12
Numerica da 1 a 5: scarso / non ancora adeguato / medio / buono / pienamente acquisito	1/12
• Scrittura	
In positivo	8/12
In positivo e in negativo	3/12
• Presenza di uno spazio per l’osservazione della primaria	2/12

Tabella 21: Modalità di valutazione rilevate nelle schede di passaggio

Per analizzare il contenuto di questa sezione, è stato creato uno strumento prendendo spunto dal paragrafo “Dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria” presente nelle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012, p. 23), che individua quattro “compiti di sviluppo” da raggiungere al termine della scuola dell’infanzia: «di *identità* (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi), di *autonomia* (rapporto sempre più

consapevole con gli altri), di *competenza* (come elaborazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti), di *cittadinanza* (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali)» (ivi, p. 23). Segue l'elenco di dieci competenze di base associate alle quattro macro-competenze di sviluppo appena citate.

Si è utilizzato lo schema in Tabella 22 come riferimento per analizzare e categorizzare i contenuti delle schede di passaggio.

Competenze di base	Aree di sviluppo
1. «Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo propri e altrui»	IDENTITÀ AUTONOMIA
2. «Ha un positivo rapporto con la propria corporeità, ha maturato una sufficiente fiducia in sé, è progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti, quando occorre sa chiedere aiuto»	IDENTITÀ AUTONOMIA
3. «Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, percependone le reazioni e i cambiamenti»	COMPETENZA AUTONOMIA
4. «Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti, ha iniziato a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici»	AUTONOMIA CITTADINANZA
5. «Ha sviluppato l'attitudine porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali»	CITTADINANZA
6. «Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza»	AUTONOMIA
7. «Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggiore proprietà la lingua italiana»	COMPETENZA
8. «Dimostra primari abilità di tipo logico, inizia ad interiorizzare le coordinate spazio-temporali e ad orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie»	COMPETENZA
9. «È attento alle consegne, si appassiona, porta a termine il lavoro, diventa consapevole dei processi realizzati e li documenta»	AUTONOMIA COMPETENZA
10. «Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze»	COMPETENZA IDENTITÀ

Tabella 22: Criteri di analisi delle schede di passaggio

Di seguito presento la categorizzazione dei contenuti delle schede raccolte, riportando le tabelle con la frequenza di ogni categoria osservata. Per ciascun item, si associa il numero della relativa competenza di base in Tabella 23 nella colonna contrassegnata dalla sigla C.B. (Competenze di Base).

*Autonomia.* Per quest'area, sono state individuate una serie di abilità e competenze che fanno riferimento alla competenza chiave dell'«imparare ad imparare» (Commissione Europea, 2018) e che prevalentemente compaiono nella maggioranza delle schede analizzate. Le abilità e competenze emerse dalle schede e riportate in Tabella 23 sono: la capacità di organizzazione del proprio lavoro, ad esempio saper suddividere in fasi il procedimento di un'attività, saper portare a compimento le consegne; la capacità di *problem solving* e il saper chiedere aiuto ad un adulto di riferimento; la partecipazione e l'interesse per le attività proposte e il coinvolgimento nei momenti di dialogo; l'autonomia nella cura di sé, come nell'igiene personale e nelle routine di vestirsi e della mensa, e nella cura dei propri materiali; la capacità di attenzione e concentrazione; in un caso, si richiede se il bambino «sta seduto nei tempi richiesti» e, se l'abilità è acquisita, si chiede di specificare il tempo.

Competenze individuate	C.B.	Frequenza
• Competenza dell'imparare ad imparare		
Organizzazione del lavoro (fasi e procedimento)	9	8/12
Completamento delle consegne	9	10/12
Problem solving autonomi / richiesta di aiuto	2	9/12
Partecipazione ed interesse: per le attività, nel dialogo	3	8/12
Cura di sé (igiene personale), dei propri materiali, autonomia nelle routine (vestirsi, bagno, mensa ...)	2	8/12
Attenzione e concentrazione	9	6/12
“Sta seduti nei tempi richiesti (se acquisita, specificare il tempo)”		2/12

Tabella 23: Competenze individuate relative all'area dell'autonomia

*Identità.* Per quanto riguarda l'identità, è stata individuata una macro-competenza “emotivo-relazionale”, fermo restando che la «costruzione del sé» (Indicazioni nazionali per il curriculum, 2012), in realtà, si evince in tutte le altre aree di competenza.

Anche le abilità e competenze emerse in quest'area sono citate nella maggior parte delle schede (Tabella 24): sono presenti item dedicati alla relazione con l'insegnante, al rapporto con i compagni, in alcuni casi con aggettivi che possono descrivere l'atteggiamento del bambino; la capacità di riconoscere ed esprimere gli stati d'animo propri e altrui. Una piccola parte delle schede presenta anche una sezione per la descrizione dell'autostima del bambino osservata, la sua fiducia in sé e la consapevolezza delle proprie capacità; il grado di collaboratività; la capacità di gestire situazioni di

frustrazione e la capacità di adattamento e di risposta al cambiamento, alle novità e alle difficoltà; qualche scheda nominano la capacità di prendere iniziativa nelle relazioni, specialmente nei momenti di gioco.

Competenze individuate	C.B.	Frequenza
• Competenza emotivo-relazionale		
Autostima, fiducia in sé e autoconsapevolezza delle proprie capacità	2	4/12
Relazione con insegnante: dipendente / equilibrato / collaborativo	3	9/12
Relazione con compagni: integrato / emarginato / ruolo nel gruppo	3	9/12
Collaboratività	3	5/12
Gestione della frustrazione: adattamento / aggressività	1	5/12
Riconoscimento ed espressione di stati d'animo propri e altrui	1	7/12
Capacità di prendere iniziativa	9	3/12

Tabella 24: Competenze individuate relative all'area dell'identità

*Cittadinanza.* Per quanto riguarda la cittadinanza, sono state individuate due macrocategorie di abilità e competenze (Tabella 25):

- il riconoscimento e il rispetto delle regole del gruppo-sezione, sia nel gioco libero sia nelle attività strutturate, ed il rispetto dell'altro e del materiale condiviso, in particolare il saper rispettare il turno di parola e la reciprocità di ascolto nel dialogo; questa sezione è presente in buona parte delle schede analizzate;
- la capacità di riflettere su questioni etico-morali, ad esempio sul tema dei diritti e dei doveri, sulla giustizia e sulle regole di convivenza, sul rispetto e l'accoglienza della diversità; questa competenza è poco presente nelle schede.

Competenze individuate	C.B.	Frequenza
• Riconoscimento e rispetto delle regole (nel gioco, nelle attività)		9/12
Rispetto del turno di parola, reciprocità di ascolto	4	6/12
Rispetto altrui e del materiale condiviso	4	5/12
• Riflessione su questioni etico-morali		
Su diritti e doveri, giustizia, regole di convivenza	5	1/12
Sul rispetto per la diversità	5	3/12

Tabella 25: Competenze individuate relative all'area della cittadinanza

*Competenza.* I macro-gruppi di competenza, intesa come «elaborazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti» (Indicazioni nazionali per il curricolo, 2012, p. 23), che emergono dall'analisi delle schede (Tabella 26) sono quattro:

- la motricità, che si compone di alcune capacità abbastanza frequenti nelle schede – la conoscenza e rappresentazione del corpo umano, la consapevolezza del movimento nello spazio e la lateralizzazione, lo sviluppo della motricità fine, di cui spesso si specifica l'abilità nell'impugnatura dei mezzi grafici – ed altre capacità meno frequenti – la coordinazione oculo-manuale, la capacità di gestire lo spazio del foglio, e in un caso si chiede se il bambino «colora entro i margini»;
- la competenza logico-matematica, di cui alcune capacità sono frequentemente richieste nelle schede – relazioni logiche, spazio-temporali, di quantità, di classificazione, seriazione ed ordinamento – ed altre più specifiche ma meno presenti – il riconoscimento di simboli numerici e figure geometriche, la capacità di confrontare misure e grandezze, la padronanza di concetti dimensionali (grande/medio/piccolo, alto/basso, lungo/corto), il saper utilizzare tabelle per l'organizzazione di dati, e la capacità di esplorare e osservare in modo consapevole l'ambiente e le sue trasformazioni nel tempo;
- la competenza linguistica, che è meno presente rispetto alla competenza logico-matematica, e comprende varie abilità e capacità emerse dall'analisi delle schede: una parte di esse presenta degli item sulla capacità di esprimere pensieri, esperienze, bisogni personali, sulla comprensione di una narrazione e la capacità di riassumerla oralmente, fare inferenze, anticipazioni e ipotesi, e sulle abilità grafo-motorie del bambino, ad esempio nel saper scrivere il proprio nome, nel riconoscimento dei grafemi, nella dimostrazione di interesse per la scrittura con attività di scrittura spontanea, e nel saper discriminare i simboli numerici da quelli alfabetici; una minoranza delle schede ha delle sezioni dedicate alle abilità fonologiche, all'invenzione creativa di storie o di gioco simbolico, all'abilità nel costruire la frase, e alla memoria, come il saper imparare brevi filastrocche e ricordare semplici informazioni date dall'insegnante.
- la competenza artistico-espressiva, il cui riferimento è molto poco frequente: solo alcune schede fanno riferimento alla capacità del bambino di esprimersi attraverso



una pluralità di linguaggi, di cui si nomina quello grafico-pittorico, manipolativo, mimico-gestuale, musicale.

Competenze individuate	C.B.	Frequenza
• Motricità		
Conoscenza e rappresentazione del corpo umano		9/12
Movimento consapevole nello spazio (lateralizzazione)		8/12
Motricità fine (impugnatura matita, colla, forbici, mezzi grafici)	2	10/12
Coordinazione e ritmicità		5/12
Coordinazione oculo-manuale		3/12
Gestione e orientamento spazio grafico (foglio)		6/12
Colora entro i margini		1/12
• Competenza logico-matematica		
Relazioni logiche e spazio-temporali		10/12
Relazioni di quantità (operazioni)		8/12
Classificazione, seriazione, ordinamento	8	9/12
Riconoscimento simboli numerici e figure geometriche		4/12
Confrontare misure, grandezze e pesi; concetti dimensionali (grande / medio / piccolo, alto / basso, lungo / corto)		3/12
Utilizzo di tabelle per organizzare i dati		1/12
Esplorazione ed osservazione consapevole dell'ambiente: trasformazioni del tempo dell'ambiente	3	4/12
• Competenza linguistica		
Espressione di pensieri, esperienze, bisogni		6/12
Invenzione creativa: storie, gioco simbolico		4/12
Fonologico: pronuncia dei fonemi, riconoscimento sillabe, rime, assonanze		3/12
Costruzione della frase		4/12
Ascolto, comprensione e restituzione orale di una narrazione (ipotesi, anticipazioni, inferenze)	7	6/12
Comprensione delle conversazioni e intervento		5/12
Abilità grafo-motorie: scrittura del proprio nome, riconoscimento grafemi, interesse per la scrittura, scrittura spontanea, discriminazione simbologia numero-lettera		7/12
Memoria		
Imparare canti, poesie, filastrocche		5/12
Ricorda informazioni date		2/12
• Competenza artistico-espressiva		
Utilizzo di modalità espressive grafico-pittoriche-manipolative	10	4/12
Utilizzo del linguaggio mimico-gestuale		3/12
Abilità musicali: ascolto, riproduzione di suoni con strumenti, canto, danze		3/12

Tabella 26: Competenze individuate relative all'area della competenza

*Informazioni aggiuntive finali.* Buona parte delle schede analizzate riportano una sezione finale per inserire altre informazioni rilevanti sul bambino (Tabella 27, punto 1): nella maggior parte dei casi, è presente uno spazio bianco per aggiungere delle annotazioni libere da parte dell'insegnante; in un caso, questo spazio libero per ulteriori informazioni è suddiviso in alcuni aspetti specifici che non erano stati presi in considerazione nella presentazione delle competenze: il vissuto emotivo del bambino alla scuola dell'infanzia; le attitudini, gli interessi e le attenzioni dimostrate, le relazioni sociali costruite con compagni ed adulti; eventuali suggerimenti riferiti al bambino. In un caso, si riportano nella scheda anche i risultati del test della Batteria per l'Intelligenza Numerica (BIN) (punto 2).

Elementi individuati	Frequenza
1. Spazio per la descrizione qualitativa del bambino	
Con domande specifiche (vissuto del bambino, interessi, attenzione, attitudini, relazioni, suggerimenti per l'insegnante)	1/12
Annotazioni libere	9/12
2. Risultati Test BIN 4-6 (batteria intelligenza numerica)	1/12

Tabella 27: Informazioni aggiuntive alla fine della scheda di passaggio

### 3.5. Discussione dei dati

La scheda di passaggio è uno strumento affine al modello di *school's readiness for the child*, in quanto fornisce informazioni utili agli insegnanti affinché siano "pronti" ad accogliere il bambino alla scuola primaria e crea occasioni di scambio tra insegnanti.

Considerando la totalità delle schede di passaggio, si nota che tutte le competenze di base individuate dalle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012, p. 23) possono essere associate ad almeno un item tra quelli emersi dall'analisi (vedi colonna C.B., Tabelle 23-26). Tuttavia, si rileva una maggiore frequenza di alcune aree di competenza, che sono:

- la capacità di organizzazione e di completamento di un lavoro, la partecipazione alle attività, la cura di sé (Tabella 23);
- la capacità relazionale-emotiva con i compagni e con gli adulti (Tabella 24);
- il rispetto delle regole (Tabella 25);
- rispetto alla competenza motoria, lo sviluppo della motricità dinamica generale e fine, in particolare l'impugnatura dei mezzi grafici (Tabella 26);
- rispetto alla competenza logico-matematica, la capacità di comprendere ed eseguire relazioni logiche, spazio-temporali, e quantitative (Tabella 26);

- rispetto alla competenza linguistica, le abilità grafo-motorie quali la scrittura del nome, il riconoscimento e la discriminazione tra grafemi e numeri (Tabella 26).

La prevalenza di item legati alle competenze “pre-accademiche” o “pre-scolari” – abilità grafo-motorie, competenza logico-matematica – e la scarsa presenza di altri elementi, ugualmente importanti per la presentazione del bambino – competenza linguistica, capacità espressiva e artistica, capacità di riflettere su questioni etico-morali, l’autostima e l’autoconsapevolezza del bambino – avvicina questo strumento anche all’ottica della “scolarizzazione” della scuola dell’infanzia: infatti, le informazioni selezionate per le insegnanti del grado successivo sono prevalentemente in funzione degli obiettivi di apprendimento della scuola primaria.

Infatti, anche secondo l’opinione di alcune delle insegnanti intervistate, la scheda di passaggio spesso restituisce un profilo parziale del bambino, a cui è necessario affiancare una presentazione verbale, nella quale descrivere anche il vissuto emotivo, la personalità, i suoi punti di debolezza e di forza, il percorso di crescita osservato negli anni. Emerge quindi la necessità di creare uno strumento condiviso e costruito in collaborazione tra gli insegnanti di entrambe le scuole, che risponda coerentemente allo scopo di restituire il percorso e lo sviluppo del bambino nella sua interezza, fornendo al contempo la possibilità agli insegnanti di incontrarsi e discutere i bisogni educativi di ogni bambino e stabilire gli obiettivi pedagogici per il suo sviluppo.

Questo lavoro condiviso richiede rispetto e uguaglianza tra scuola dell’infanzia e primaria (Bennet, 2013, citato in OECD, 2017): il personale della scuola dell’infanzia ha una comprensione delle esperienze vissute dai bambini nei primi anni che è una risorsa preziosa per gli insegnanti futuri di primaria, poiché la scuola dell’infanzia compie un’osservazione dello sviluppo globale dei bambini e delle strategie di apprendimento personali di ogni bambino, che richiedono l’ascolto e il sostegno del bambino (ivi). Gli insegnanti della scuola primaria, sulla base di queste conoscenze, possono riprogettare il curriculum sulla base dell’apprendimento precedente del bambino, stabilendo aspettative o obiettivi realistici per l’apprendimento dei primi anni e integrando gradualmente tra le scelte pedagogiche della scuola dell’infanzia e quelle della scuola primaria (Palmer, 2015, citato in OECD, 2017). Per realizzare questo modello di transizione, lo strumento di passaggio delle informazioni deve mirare alla restituzione di un profilo completo del bambino e rispettoso del suo percorso di sviluppo.



## **CAPITOLO 4. IL CONFRONTO CON ALTRE REALTÀ EDUCATIVE**

Il seguente capitolo è dedicato alla seconda parte della ricerca, il cui obiettivo è quello di esaminare le pratiche di continuità attuate in tre tipologie di contesto scolastico che seguono approcci pedagogici alternativi. Le scuole Waldorf, Montessori e ispirate al *Reggio Emilia Approach* sono considerate le più diffuse, tra le alternative educative all'istruzione tradizionale, oltre ad essere realtà spesso foriere di spunti di riflessione in ambito educativo. La scelta di queste tre realtà per indagare le pratiche di continuità sta, da un lato, nella scarsa esplorazione del tema della continuità nei tre approcci; dall'altro, nel ricorrere in tutti e tre gli approcci di una stessa concezione del bambino e del suo sviluppo, in quanto esso è posto al centro dei processi di insegnamento e apprendimento (Edwards, 2002). Prima di affrontare i contenuti rilevati nell'indagine, si ritiene opportuno introdurre ciascuna realtà scolastica indagata e i relativi principi pedagogici che stanno alla base dell'azione educativa di ciascuna scuola.

### **4.1. Metodo Montessori e scuole montessoriane**

Maria Montessori cominciò a formare il suo metodo agli inizi del Novecento, frequentando i corsi di pedagogia dell'Università di Roma e aprendo la sua prima "Casa dei Bambini" nel 1907, in un quartiere popolare di Roma. Il suo lavoro, che lei stessa definiva "pedagogia scientifica", era fondato sull'osservazione dei bambini e sull'interazione con l'ambiente di apprendimento attraverso i materiali a disposizione.

Rispetto all'idea di sviluppo dell'essere umano, Montessori ha distinto quattro "livelli di sviluppo", ovvero dei periodi nello sviluppo umano raggruppati in cicli di sei anni. Ogni livello presenta diverse caratteristiche e modalità di apprendimento e, secondo Maria Montessori, si richiedono approcci educativi specifici per ogni periodo (Grazzini, 1988). Montessori osserva che lo sviluppo fisico e psicologico nel primo livello (da 0 a 6 anni) è veloce e significativo, e il bambino è visto come un "esploratore sensoriale", impegnato nello sviluppo psicologico e nella costruzione della propria autonomia. Montessori descrive il bambino fino ai 3 anni come avente una "mente assorbente", in grado di assimilare molti stimoli sensoriali dall'ambiente e formare le strutture essenziali della sua personalità. Dai 3 ai 6 anni, con l'inizio dell'educazione prescolastica, il modo

di apprendere del bambino è associato invece al concetto di “mente cosciente”, perché capace di organizzare logicamente i contenuti mentali assorbiti (Montessori, 1969). Montessori osservò anche che alcuni periodi sono caratterizzati da una particolare sensibilità agli stimoli; durante questi cosiddetti “periodi sensibili”, l'ambiente scolastico deve rispettare i bisogni educativi del bambino e provvedere al suo sviluppo con strumenti ed attività appropriate (Standing, 1957).

Nel secondo livello di sviluppo (da 6 a 12 anni), oltre ai cambiamenti fisici, Montessori ha osservato, a livello relazionale, la tendenza a socializzare e a lavorare in gruppo, mentre a livello neuro-pedagogico, l'utilizzo della ragione e della fantasia. Pertanto, è necessario che l'ambiente scolastico sia capace di rispondere a queste nuove necessità del bambino, per accompagnarlo nella formazione di una autonomia intellettuale, sociale e di un senso morale (Montessori, 1994).

Il terzo livello di sviluppo (da 12 a 18 anni) è caratterizzato dai cambiamenti fisici della pubertà e dell'adolescenza, ma anche da significativi cambiamenti di atteggiamento, come la rapidità di cambiamento di idee ed umore e difficoltà di concentrazione, così come il sorgere di tendenze creative e lo sviluppo di un proprio “senso di giustizia” e di dignità personale. Dal punto di vista evolutivo, Montessori ritiene che il lavoro del bambino, nel terzo livello, sia la costruzione del sé adulto nella società (Montessori, 1994). Infine, per il quarto livello di sviluppo (da 18 a 24 anni) Montessori non prevede un programma educativo specifico, in quanto immagina giovani adulti preparati dalle esperienze fatte tramite il metodo Montessori, e quindi pronti ad affrontare pienamente ed autonomamente lo studio della cultura e delle scienze, per inserirsi nella società e nel mondo del lavoro. Pensava, inoltre, che porre un limite al numero di anni di studio universitario fosse inutile, perché la formazione prosegue per tutta la vita di una persona (Montessori, 1994).

La teoria dell'educazione o pedagogia montessoriana, attuata ancora oggi nelle scuole montessoriane, fa capo ai seguenti elementi:

- la costruzione di classi eterogenee per incoraggiare la cooperazione, l'aiuto reciproco tra pari e lo scambio di conoscenze;
- l'autocostruzione del proprio carattere attraverso l'interazione libera e spontanea con l'ambiente, gli insegnanti e i compagni;

- la predisposizione di un ambiente bello e armonico, pulito e ordinato, accessibile e funzionale allo sviluppo dell'autonomia del bambino;
- l'utilizzo di materiale specifico per lo sviluppo cognitivo, sensoriale e motorio, che il bambino è libero di scegliere per lavorarci.

Quest'ultimo è considerato il centro della pedagogia Montessori, ed è suddiviso in tre tipologie: materiali "analitici", che sono finalizzati allo sviluppo un senso specifico; "autocorrettivi", che educano alla correzione e controllo dell'errore senza l'intervento dell'adulto; e "attraenti", che attirano l'interesse del bambino e sono facili da manipolare. Il materiale Montessori rende l'insegnante una semplice figura di mediazione, perché è attraverso il materiale che il bambino esercita la propria sensorialità ed intelligenza, «liberamente attirato dalle segrete informazioni e dalle inesplorate soluzioni che esso racchiude»<sup>11</sup>. Il materiale strutturato ha una funzione metacognitiva nel processo di apprendimento del bambino: manipolandolo, il bambino prende consapevolezza del proprio modo di operare e di pensare, di formulare ipotesi, di fare classificazioni, di risolvere problemi e di modificare le proprie rappresentazioni mentali. Poiché il lavoro del bambino è personale, egli sperimenta ed è consapevole anche della propria autonomia e identità<sup>12</sup>.

Il principio chiave alla base di una scuola Montessori è la fiducia nell'interesse spontaneo del bambino, nel suo impulso naturale ad agire e conoscere. Quando il bambino viene posto in un ambiente adeguato, scientificamente organizzato e preparato, accende spontaneamente il proprio interesse ad apprendere, a costruire, a lavorare, a portare a compimento le attività iniziate, a sperimentare le proprie forze, a misurarle e controllarle. Su questo presupposto l'adulto deve fondare la sua azione, e in particolare deve:

- saper predisporre un ambiente capace di suscitare l'interesse che progressivamente matura nel bambino;
- evitare qualsiasi intervento che potrebbe disturbare l'attività, pratica e psichica, a cui si sta dedicando il bambino.

Come afferma Montessori in un dattiloscritto inedito, poi pubblicato in "Psicogeometria" (Scoppola, 2012), l'obiettivo a cui puntare è «lo studio delle condizioni

---

<sup>11</sup> Si veda: <https://www.operanzionalemontessori.it/montessori/il-metodo-il-bambino-e-l-adolescente/progetto-educativo-montessori-3-11/316-il-lavoro-organizzato-la-funzione-del-materiale-e-la-mente-del-bambino>.

<sup>12</sup> Si veda: <https://operanzionalemontessori.it/>.

necessarie allo svolgimento delle attività spontanee dell'individuo, è l'arte di lasciare spandere la gioia e l'entusiasmo nel lavoro [...]. Il fatto dell'interesse che spinge ad una spontanea attività è veramente una chiave psicologica [dell'educazione]» (ivi, p. 4). Prosegue poi affermando che lo sforzo di apprendere è direttamente legato all'interesse con cui il bambino sviluppa le sue attività, poiché «niente si assimila senza sforzo, [ma solo] usando le proprie energie, e ciò a sua volta si realizza quando esiste interesse» (ivi, p. 5). Questa posizione si allinea ad una didattica basata sull'interesse e i bisogni di sviluppo del bambino, a favore dell'idea secondo la quale la continuità nella transizione sta nel predisporre i diversi ambienti scolastici perché possano accogliere ed accompagnare il bambino secondo il suo percorso di sviluppo.

Il metodo Montessori ha avuto un'ampia diffusione a livello internazionale: è praticato in circa 60.000 scuole in tutto il mondo, con maggiore concentrazione negli Stati Uniti, in Germania, nei Paesi Bassi e nel Regno Unito, rivolto a bambini e ragazzi nella fascia di età dalla nascita fino ai diciott'anni. Tuttavia, in Italia le scuole Montessori registrate sono 137, in prevalenza scuole dell'infanzia, di cui una buona parte risiede nel Centro Italia. Nella Regione Veneto sono in totale 21, distribuite nelle province di Padova, Treviso, Venezia, Verona e Vicenza.

Per indagare le modalità di realizzazione della continuità tra infanzia e primaria all'interno di una realtà scolastica a metodo Montessori, sono state intervistate le insegnanti di due scuole: la Casa dei Bambini "D. Cariolato" dell'Istituto Comprensivo 2 di Vicenza e la Casa dei Bambini "Fra' Giuseppe" paritaria di Castelfranco Veneto, in provincia di Treviso.

#### **4.2. *Reggio Emilia Approach* e Ponzano Children**

La realtà educativa di Reggio Emilia inizia a formarsi negli anni successivi alla Seconda guerra mondiale, quando educatori, genitori e bambini decidono di collaborare insieme per ricostruire la società a partire dalla fondazione di un sistema educativo di asili nido e scuole materne gestiti dal comune di Reggio Emilia. Il suo fondatore, Loris Malaguzzi (1920-1994), raccolse sotto la sua guida il fervore generale di quel particolare periodo storico e fonda la prima scuola nel 1963, che viene affidata alla gestione di volontari e dei genitori; pertanto, il coinvolgimento delle famiglie nel percorso educativo dei bambini è rimasta una caratteristica peculiare del *Reggio Emilia Approach*.



Negli anni seguenti, il fenomeno si ampliò non solo attraverso l'apertura di numerose scuole materne paritarie ed asili nido nella città di Reggio Emilia, ma anche con incontri e seminari internazionali. Nel 1981 venne inaugurata una mostra permanente "L'occhio se salta il muro - Ipotesi per una didattica della visione" nella quale le scuole presentarono l'esperienza e la ricerca dell'approccio reggiano attraverso elaborati e progetti realizzati dai bambini e dagli adulti che ruotano attorno alla scuola: educatori, cuochi, atelieristi e pedagogisti. La mostra, che ha successivamente cambiato nome in "I cento linguaggi dei bambini", è stata ospitata in molti paesi ed ha dato avvio ad una rete di relazioni e confronti sulle esperienze educative e didattiche. Ad oggi, l'approccio educativo di Reggio Emilia ha avuto una diffusione globale, specialmente in Europa, in Asia, Australia e Nord America e in altre parti del mondo (Edwards, Gandini & Forman, 2017).

La filosofia educativa del *Reggio Emilia Approach* poggia su una serie di principi che partono dalla considerazione del bambino come protagonista attivo della propria crescita. Le sue potenzialità di apprendimento si traducono in uno scambio continuo con il contesto culturale e sociale: ogni bambino, sul piano individuale e nel gruppo, è costruttore di esperienze a cui è capace di attribuire senso e significato. L'apprendimento, quindi, è considerato come processo di costruzione soggettiva e collettiva, nella quale ogni bambino è costruttore di saperi, competenze e autonomie, privilegiando in questo processo le strategie di ricerca, di confronto e di partecipazione<sup>13</sup>.

"I cento linguaggi", metafora e poesia che riassume il pensiero di Malaguzzi, esprime l'idea che il bambino, come essere umano, possiede cento linguaggi per pensare, esprimersi, capire, incontrare l'altro, e la scuola dell'infanzia ha il compito di valorizzare tutti i linguaggi verbali e non verbali con pari dignità. Il luogo in cui viene data la possibilità al bambino di esprimere e sviluppare le sue potenzialità e i suoi "cento linguaggi" è l'*atelier*, presente in ogni scuola che si ispiri a questo approccio. Secondo la definizione data da Veà Vecchi, esso è «uno spazio privilegiato per far incontrare i bambini con contesti interessanti e seducenti, lasciando loro i tempi per esplorare e progettare utilizzando molti materiali, strumenti e tecniche, attraverso percorsi originali, rispettosi dei loro punti di vista» (Edwards, Gandini & Forman, 2017, p. 302). Questo ambiente è gestito e dalla figura dell'atelierista, un'insegnante con formazione artistica

---

<sup>13</sup>Si veda: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/valori/>.

che lavora a stretto contatto con le insegnanti di sezione e «il confronto [...], proprio perché hanno formazioni e competenze diverse, è particolarmente produttivo e fecondo di idee» (ivi, p. 303).

Un'altra delle dimensioni essenziali del *Reggio Emilia Approach* è la ricerca educativa, che parte dal riconoscere una tensione conoscitiva nel bambino così come nell'adulto. La ricerca tra adulti e bambini è una prassi del quotidiano: la progettazione stessa avviene in una stretta sinergia con la ricerca educativa e l'organizzazione del lavoro, evitando sempre l'utilizzo di programmi predefiniti. L'atteggiamento di ricerca è considerato dalle insegnanti un potente strumento di innovazione pedagogica nonché il fondamento per una professionalità di qualità (Edwards, Gandini & Forman, 2017).

Nella provincia di Treviso è presente un centro per l'infanzia che ha preso come riferimento l'esperienza dei nidi e delle scuole d'infanzia di Reggio Emilia: il Centro Infanzia Ponzano Children, che ha aperto la sua attività nell'anno scolastico 2007/08 ed accoglie bambini dai 9 mesi ai 6 anni. È un luogo educativo e culturale nel quale Nido e Scuola dell'infanzia convivono offrendo al bambino e alla sua famiglia l'opportunità di una continuità educativa nido-infanzia stabile nel tempo<sup>14</sup>.

Il progetto di realizzare questa realtà educativa in ascolto e in dialogo con il territorio e la comunità locale è nato all'interno del Gruppo Benetton, che si è dedicato alla costruzione di un servizio educativo prendendo a modello la pedagogia e filosofia di Reggio Children: grazie alla consulenza e alla collaborazione con questa realtà, è stato elaborato un progetto pedagogico ed organizzativo che pone al centro la relazione, la ricerca, il benessere del bambino e della comunità. Il Centro Infanzia è autorizzato e accreditato dalla Regione del Veneto con un punteggio di 100/100, e accoglie le famiglie dei dipendenti del Gruppo Benetton, le famiglie dei residenti nel comune di Ponzano Veneto e dei residenti in altri comuni del territorio<sup>15</sup>.

### **4.3. Pedagogia steineriana e la Scuola Waldorf “Novalis”**

L'educazione Waldorf è stata fondata da Rudolf Steiner, uno scienziato e pensatore filosofico di origine austriaca dei primi anni del Novecento. La peculiarità di questa pedagogia sta nell'interesse pedagogico di Steiner che interseca il piano scientifico con

---

<sup>14</sup> Si veda: <https://www.ponzanochildren.com/il-centro-infanzia/>.

<sup>15</sup> Si veda: [www.ponzanochildren.it](http://www.ponzanochildren.it).

quello spirituale: integrando queste due forme di comprensione e di esperienza, Steiner fondò l'Antroposofia, che significa «conoscenza della vera natura dell'essere umano» (Edwards, 2002). L'idea di uomo e di bambino, secondo questo pensiero, si fonda nell'unità di spirito, anima e corpo; di conseguenza, Steiner ritiene che una buona educazione risieda nel rapporto equilibrato tra pensare, volere e sentire (Steiner, 1995).

Nel 1919, sulla scia delle devastazioni della Prima guerra mondiale, Steiner fu invitato a fondare una scuola per i dipendenti della fabbrica di sigarette Waldorf-Astoria a Stoccarda, in Germania. La finalità a cui aspirava questo nuovo tipo di scuola era quella di offrire un'educazione in grado di creare una società giusta e pacifica. L'approccio aveva diversi elementi innovativi per l'epoca: era co-educativo, cioè riuniva ragazzi e ragazze nella stessa classe, ed aperto a bambini di qualsiasi estrazione, senza sottoporli ad un esame di ammissione; inoltre, offriva la possibilità di un percorso di studi completo, dal livello prescolare al liceo, e possedeva una propria unità amministrativa di autogoverno, che rende la scuola tuttora indipendente dal controllo esterno.

La sua teoria dello sviluppo del bambino è suddivisa in tre cicli di sette anni, ciascuno dei quali ha dei bisogni particolari per l'apprendimento, seguendo una spirale ascendente di conoscenza. Prima dei 7 anni, i bambini imparano attraverso l'imitazione e attività pratica. Il gioco immaginario è considerato l'attività principale di questo periodo, attraverso la quale il bambino cresce fisicamente, intellettualmente ed emotivamente. L'obiettivo è stimolare l'esplorazione con il corpo, il gioco costruttivo e creativo, il linguaggio verbale e in forma scritta, il racconto e il canto. Le attività spaziano dal canto, alla pittura con acquerelli, il disegno con pastelli a cera, l'ascolto di una storia raccontata con i pupazzi, un'uscita nella natura, laboratori di cucina, di giardinaggio, di costruzione con il legno, la stoffa o altri materiali. Una parte significativa della mattinata scolastica è dedicata anche al gioco simbolico. Gli alunni sono attivamente coinvolti in queste attività, attraverso le quali sviluppano capacità di concentrazione e motivazione. Gli insegnanti di questa scuola riconoscono l'importanza di dare alla giornata un "ritmo" equilibrato tra gioco energico e riposante, che si rispecchia anche nella ciclicità dei programmi annuali, settimanali e quotidiani. L'ambiente in cui i piccoli si muovono è estremamente curato per creare un ambiente caldo e "casalingo", con colori tenui, considerati più consoni per la sua età, all'utilizzo di materiali naturali come oggetti di scena, giocattoli e per l'arredamento, prevalentemente in legno. I momenti del pranzo e della merenda sono

altrettanto curati: i pasti sono cucinati in loco, spesso con prodotti di coltivazione biologica o biodinamica. (Schwartz, 1996, citato in Edwards, 2002).

Nel secondo settennio, che dura dai 7 ai 14 anni, i bambini sono seguiti dallo stesso insegnante e il gruppo classe esplora il mondo, secondo il pensiero antroposofico, attraverso l'immaginazione cosciente o «intelligenza emotiva» (Finser, 1995, citato in Edwards, 2002). Il curriculum progettato dall'insegnante non si basa su libri di testo, ma promuove un approccio integrato e multisensoriale con particolare enfasi sull'ascolto orale e sulla memoria: ad esempio, l'insegnante può introdurre un'operazione aritmetica raccontando una storia in cui i numeri sono i personaggi di un dramma o affrontare un episodio storico sotto forma di racconto. Mentre l'insegnante presenta il materiale della lezione, i bambini ascoltano ed illustrano con cura ciò che hanno appreso nel proprio quaderno, redigendo loro stessi il testo della propria esperienza di apprendimento (Edwards, 2002). Nel secondo settennio si studia letteratura, racconti popolari e mitologia; l'euritmia, una particolare disciplina dedicata al movimento musicale ritmico; diversi laboratori artigianali, le scienze naturali, le lingue straniere, arte e musica. All'esterno, i bambini hanno libertà di movimento e sperimentazione, possono anche costruire ripari per il gioco con assi, rami e altri materiali. Durante gli anni del liceo, secondo il pensiero antroposofico, emerge il potere razionale e astratto dell'intelletto e gli adolescenti possono concentrarsi su temi di etica e responsabilità sociale e dedicarsi allo studio di materie più complesse, guidati da insegnanti specializzati.

Il ruolo dell'insegnante Waldorf è di tipo performativo e morale, in quanto conduce e modella le attività dell'intero gruppo con una "spiritualità esplicita": lavora in modo tale da creare un'atmosfera di classe intima, avvolta da un senso di armonia e rivolta alla cura della comunità e del mondo naturale e vivente. Questo clima è finalizzato a sostenere i bambini nella gestione consapevole dei propri pensieri, sentimenti e volontà (Edwards, 2002). Gli insegnanti Waldorf della scuola dell'infanzia sono guide attente e "invisibili", con lo scopo di lasciare spazio all'espressione libera del bambino, mentre assumono un ruolo più direttivo e didattico nelle classi di primaria e di secondaria (Schwartz, 1996, citato in Edwards, 2002).

Nella presente indagine, è stata intervistata un'insegnante della Libera Scuola Steiner Waldorf "Novalis", a Zoppè di San Vendemiano in provincia di Treviso, che

accoglie tre sezioni di Scuola dell'Infanzia, con bambini dai tre anni alla maturità scolare, il ciclo scolastico dalla I alla VIII classe e la Scuola Superiore, dalla IX alla XIII classe.<sup>16</sup>

Secondo il pensiero della scuola Waldorf “Novalis”, alla quale è stata rivolta l'intervista, la tendenza della civiltà moderna ad accelerare e ad anticipare i “ritmi naturali” dell'essere umano condiziona anche l'azione della scuola, che quindi cerca di attivare al più presto nel bambino le «forze dell'intelletto», perché si adatti più velocemente alla complessità del mondo attuale (PTOF, 2022). La filosofia steineriana, al contrario, dà una lettura diversa dello sviluppo nella prima infanzia: l'intelligenza del bambino infatti «non è orientata verso la comprensione intellettuale del mondo, ma si manifesta e agisce in quelle che normalmente noi chiamiamo “le forze della crescita” e che mai più, nel corso di tutta la vita, saranno così impegnate e organicamente presenti quanto nel primo settennio» (PTOF, 2022, p. 50). Secondo Rudolf Steiner, le “forze” che fino a 6/7 anni servono per la crescita del corpo sono le stesse forze che successivamente saranno impiegate per le funzioni cognitive, nonché per l'apprendimento. La scuola dell'infanzia Waldorf, quindi, non propone esperienze cognitive – come, ad esempio, attività di introduzione alla letto-scrittura – ma predispone un ambiente che stimoli la creatività del bambino, attraverso attività di narrazione, laboratori sul ritmo e sulla motricità fine, e che sviluppi il sistema neurosensoriale del bambino perché sia “pronto” per acquisire abilità di letto-scrittura e logico-matematiche nella scuola primaria.

La pedagogia Waldorf declina l'idea di *readiness* del bambino, ovvero il suo essere “pronto” al passaggio alla primaria, nel concetto di “maturità scolare”. Secondo il pensiero steineriano, la maturità di un bambino, ovvero il suo “essere pronto” per accedere all'apprendimento formale della scuola primaria, si misura sulla base di diversi fattori. Il primo segno che la caratterizza è l'inizio della seconda dentizione, ovvero quella fase della crescita in cui i denti da latte vengono sostituiti dai denti permanenti. Altri cambiamenti considerati significativi sono: il coordinamento dei movimenti, le abilità mnemoniche, lo sviluppo di una propria indipendenza che permette al bambino di allontanarsi serenamente dal genitore o dell'insegnante della scuola dell'infanzia.

Nelle scuole Waldorf, il passaggio del bambino dalla scuola dell'infanzia alla prima classe viene attentamente valutato e seguito attraverso attività specifiche, più o meno formali. Successivamente, il percorso scolastico generale di ogni alunno viene monitorato

---

<sup>16</sup> Si veda: <http://www.lacruna.it/it/scuola-e-associazione>.

per verificare l'esattezza della valutazione iniziale della maturità scolare. In questo processo collaborano gli insegnanti dei due ordini scolastici, il medico scolastico e i genitori.

L'esperienza della scuola Waldorf "Novalis" rileva che la maggior parte dei bambini che hanno compiuto sei anni nel corso della primavera dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia sono pronti per sostenere l'impegno scolastico:

prima di questa età, osserviamo che quei bambini che non hanno le capacità sopra descritte tendono a distrarsi facilmente, faticano a stare seduti su una sedia in atteggiamento di ascolto, non riescono a portare a termine un compito assegnato. La scuola rischia di diventare per loro un "inseguimento", a volte una fatica insormontabile, che li porta a mettere in atto comportamenti che possono indurre a pensare che vi siano difficoltà cognitive o comportamentali; perciò, dopo aver condiviso l'osservazione dei bambini con le famiglie, si preferisce aspettare che i bambini inizino il loro percorso scolastico al giusto momento evolutivo (Piano Triennale dell'Offerta Formativa della Scuola *Waldorf* "Novalis", 2022, p. 51).

#### **4.4. Analisi delle interviste per il confronto**

In questo capitolo si espongono le pratiche più rilevanti e gli elementi di innovazione che sono emersi dalle interviste di ogni realtà educativa. L'analisi delle interviste, una volta riascoltate e trascritte per intero, è stata svolta in quattro passaggi: in un primo momento, sono riportate le informazioni delle pratiche di continuità in una tabella con le stesse categorie individuate nella prima parte della ricerca; in seguito, si sono individuate le pratiche più innovative, che non erano emerse in precedenza o che erano poco frequenti nelle scuole, e nelle testo trascritto delle interviste sono stati selezionati quegli estratti che descrivevano tali pratiche nel dettaglio; di ogni estratto si sono individuati i concetti-chiave "innovativi" che contraddistinguono le pratiche di continuità emerse, e dopo averli confrontati, i concetti simili sono stati rielaborati in un unico concetto; infine si sono elencati tutti i concetti-chiave con i relativi estratti e il nome della scuola.

Nei prossimi paragrafi, si è deciso di presentare le pratiche ancora una volta seguendo la suddivisione proposta da Balduzzi (2021) utilizzata nella prima parte della ricerca. I concetti-chiave verranno contrassegnati in *corsivo* per facilitare la lettura.

#### **4.4.1. Pratiche di continuità per «creare alleanze e tessere reti»**

Un primo elemento che emerge dalle realtà Montessori e Waldorf è l'importanza di *creare occasioni collegiali di confronto e di formazione* tra i due ordini scolastici.

Per la scuola Waldorf “Novalis”, il lavoro continuo di formazione e di studio collegiale ha una funzione primaria. Come ha spiegato l'insegnante intervistata, nel collegio gli insegnanti progettano con una doppia azione: «in retrospettiva», per riflettere sulle problematiche emerse durante l'anno scolastico precedente, e «in prospettiva», per costruire un percorso educativo in risposta ad esse. Oltre al lavoro di progettazione, il momento del collegio consiste in un «piccolo momento di formazione quotidiana, in cui si studia, in cui si parla dei bambini, in cui si prende coscienza delle diverse problematiche legate alla scuola: c'è un grosso lavoro insieme, di scambio e di studio».

I collegi che si riuniscono ogni settimana, sia separatamente sia nel collegio plenario, sono quattro: uno delle insegnanti della scuola dell'infanzia, cioè il primo settennio; uno per le classi dalla 1<sup>a</sup> alla 8<sup>a</sup>, il secondo settennio; uno per le superiori, ovvero il terzo settennio; infine, un collegio della cosiddetta “pedagogia curativa”, composto dagli insegnanti di sostegno.

Vi è inoltre un collegio mensile, chiamato “gli amici della scuola”, a cui partecipano genitori, amministratori e insegnanti, che ha duplice obiettivo: non solo per gestire il “lavoro sociale”, ovvero l'organizzazione della struttura scolastica, ma anche per approfondire e studiare la pedagogia Waldorf.

Anche per le insegnanti della Casa dei Bambini “Cariolato” dell'IC 1 di Vicenza, il confronto e la formazione è un aspetto cruciale per realizzare una transizione continua e fluida tra i due ordini. Tuttavia, come si vedrà più avanti, la continuità tra scuola dell'infanzia montessoriana e primaria non montessoriana è spesso ostacolata proprio a causa della mancanza di occasioni collegiali di confronto. Pertanto, l'insegnante intervistata ha sottolineato il desiderio comune delle insegnanti della Casa dei Bambini di ripristinare i percorsi informativi generali sul metodo Montessori, che erano stati sospesi durante il periodo di emergenza sanitaria, e di reintrodurre momenti di formazione Montessori più specifici per bambini e insegnanti della primaria, organizzando delle lezioni in cui mostrare l'utilizzo del materiale scientifico e sviluppare con esso piccole attività. Questa formula era stata usata negli anni passati, negli incontri con i genitori.

L'insegnante intervistata afferma che il team docenti della scuola montessoriana crede nella possibilità di creare collaborazione e coesione tra gli ordini scolastici attraverso lo scambio di pratiche laboratoriali e dei materiali, non solo alla scuola primaria ma anche alla secondaria di I e II grado. Tuttavia, questo richiede molta apertura e uno sforzo da parte di insegnanti non montessoriani nell'innovare e modificare le proprie pratiche.

L'insegnante racconta che una risorsa del gruppo di insegnanti creatosi per il Progetto Continuità dell'anno scolastico precedente era stata quella di formulare la propria idea di continuità di tipo metodologico, didattico, educativo, «che sta negli intenti, prima di tutto, e poi nei contenuti». Da questo si evince l'importanza del confronto e del lavoro in team a partire dalla *condivisione di uno stesso significato di continuità educativa*.

Un ulteriore elemento che favorisce la continuità tra ordini scolastici attuato nella Casa dei Bambini "D. Cariolato" è l'*elaborazione e adozione di un curriculum verticale*. Grazie ad un lavoro di revisione e rielaborazione dei curricula dell'IC 1 di Vicenza svolto in varie commissioni suddivise per aree disciplinari (scientifica, linguistica, artistica, ecc.) nell'anno precedente all'emergenza Covid, il team docenti montessoriano ha inserito le competenze e gli obiettivi del curriculum Montessori. L'insegnante spiega che, ad esempio,

nel curriculum di matematica gli obiettivi acquisiti attraverso il lavoro con i materiali scientifici non emergevano: mentre i bambini in classe prima imparano i numeri, la successione, e le operazioni di addizione e sottrazione con piccole quantità, nel nostro programma di matematica montessoriano i bambini fanno già moltiplicazioni e divisioni (Intervista alla scuola dell'infanzia "Cariolato" dell'IC 1 di Vicenza).

Gli strumenti della continuità per creare alleanze con gli altri due principali attori del processo di transizione, ovvero i bambini e i genitori, sono suggeriti dalle realtà di Ponzano Children e dalla scuola Waldorf "Novalis".

Il primo aspetto riguarda la *cura nella presentazione dei bambini* prossimi al passaggio. Nella scuola Waldorf "Novalis", nel quale il gruppo-classe passa all'ordine scolastico successivo già presente nella stessa struttura, la presentazione di ogni bambino avviene all'interno del collegio plenario, illustrando gli elaborati grafici e manuali di ognuno, perché tutti gli insegnanti siano aggiornati sul percorso di sviluppo e di apprendimento di ogni alunno. Oltre ai singoli bambini, viene presentato anche il gruppo-



classe, la composizione e le dinamiche relazionali interne. Questa presentazione viene fatta in momenti dedicati nel corso dell'anno; per i bambini della scuola dell'infanzia si preferisce effettuarla verso la metà dell'anno scolastico.

Anche nella realtà di Ponzano Children, le insegnanti presentano a voce i bambini in uscita in un incontro alla scuola primaria di Ponzano, in cui l'insegnante, nel caso in cui un bambino presentasse qualche difficoltà, segnala agli insegnanti «quel linguaggio che non è particolarmente gradito dal bambino». Nel caso in cui il bambino presenti delle difficoltà più serie, le insegnanti di Ponzano Children preferiscono non segnalarlo nella scheda di passaggio, per evitare qualsiasi forma di etichettamento, ma piuttosto redigere una relazione dettagliata con le osservazioni fatte sul bambino, e svolgere dei colloqui individuali con le famiglie e le future insegnanti della primaria.

Un ulteriore elemento di cura che Ponzano Children inserisce nella presentazione è quello di allegare alla scheda di passaggio un'intervista rivolta al bambino, che concede anche a lui o lei lo spazio per presentarsi, raccontare cosa gli piace, chi sono i suoi amici, quali sono le sue attività preferite, quali sono “le cose che dicono di me”, una foto del bambino ed il suo autoritratto. In alcuni anni scolastici, sono state fatte anche delle video-interviste, individuali o in piccolo gruppo di bambini amici tra loro. A fine anno, le interviste sono raccolte in una pubblicazione che i bambini portano a casa. Secondo l'esperienza dell'insegnante intervistata, una buona parte delle insegnanti solitamente legge con interesse l'intervista, strumento utile per sapere come iniziare a relazionarsi con i bambini, facendo leva sulle loro passioni.

Un altro elemento che emerge dalle realtà di Ponzano Children e dalla scuola Waldorf “Novalis” è la cura della relazione con le famiglie che permette lo sviluppo di *una comunità educante*, base d'appoggio fondamentale durante il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria.

A Ponzano Children vengono svolti degli incontri dedicati alla continuità in piccolo gruppo, creato dalle insegnanti in base alla sezione, in cui vengono condivise le schede di passaggio e le interviste dei bambini. In questa occasione, viene lasciato spazio ai genitori per esprimere le proprie paure, entusiasmi e aspettative in un clima di ascolto e condivisione; spesso le famiglie che hanno figli alla primaria raccontano la loro esperienza per condividere il vissuto con altri genitori, e stemperare eventuali ansie. Si

possono esprimere dubbi, domande e perplessità su alcune voci della scheda; ad esempio, come racconta l'insegnante intervistata,

questo è capitato per i genitori di una bambina che presentava degli aspetti del suo carattere che la faceva “chiudere” in sé stessa nei momenti di emozioni forti. Nel passaggio alla primaria, questo aspetto aveva preoccupato la famiglia, perché temevano che avrebbe potuto ripresentarsi; tuttavia, questa dinamica è stata superata grazie alla costruzione di un rapporto di fiducia con l'insegnante, e l'iniziale chiusura non ha più ostacolato le sue attività a scuola (Intervista a Ponzano Children).

La relazione con le famiglie che entrano alla scuola dell'infanzia dell'istituto Waldorf “Novalis” sono molto curate all'inizio, anche perché sono le meno coinvolte nelle attività e nel lavoro sociale della scuola. Poiché si avvicinano per la prima volta a questa realtà educativa, hanno bisogno di un tempo di entrata.

Anche la relazione con i genitori dei bambini che stanno per fare un passaggio è molto curata. Ogni classe, con le insegnanti dell'infanzia, svolge degli incontri collettivi e individuali periodici. Il genitore viene messo al corrente della scheda di osservazione. Tuttavia, dice l'intervistata, «siamo cauti nel mostrare la scheda, perché ci sono diverse sensibilità: quando si parla del figlio al genitore, quest'ultimo viene toccato sui suoi sentimenti. Perciò, affrontiamo eventuali problematiche attraverso colloqui e con un adeguato accompagnamento».

Il tema della comunità e del “lavoro sociale” è un caposaldo della pedagogia Waldorf, che ogni scuola può declinare autonomamente. Ad esempio, un elemento tipico della scuola “Novalis” di Zoppè di San Vendemiano (TV), come detto in precedenza, è la partecipazione dei genitori agli incontri mensili del collegio “Gli amici della scuola”, insieme a tutta la comunità della scuola.

Secondo l'insegnante, «il punto di forza della nostra scuola è la comunità, che è una vera comunità educante». Infatti, i genitori entrano a far parte di un patto educativo, che li coinvolge nella gestione della “cosa pubblica”, ovvero degli spazi e dei materiali della struttura: ci sono genitori addetti alla costruzione dei mobili, altri organizzano dei laboratori creativi (di bambole e dei “Geppetti”), altri ancora organizzano le feste, i turni di pulizia. Per “lavoro sociale”, quindi, si intende il lavoro svolto insieme nella gestione della struttura scolastica, perché «il lavoro fatto insieme crea uno spirito di comunità. È più di un semplice posto di lavoro, perché è in gioco tutta la struttura, che si basa sulla

capacità della comunità di funzionare bene insieme, di essere accogliente e rispettosa del pensiero di ognuno».

Secondo l'insegnante intervistata, che è stata a sua volta un genitore della scuola Waldorf, attraverso la frequentazione della comunità il genitore ha la possibilità di intraprendere un percorso di crescita, insieme al figlio, attraverso il contatto con la cultura pedagogica, l'interazione con gli altri genitori e gli insegnanti. L'insegnante sottolinea che, poiché non tutti entrano nella scuola conoscendo la pedagogia e il pensiero antroposofico, è importante coltivare sempre il rispetto delle idee altrui, mettendo al centro il bene del bambino e della comunità.

Un altro elemento riferito alla cura della relazione con le famiglie, sono le *modalità di comunicazione* attuate da Ponzano Children e dalla scuola Waldorf "Novalis", molto diverse tra loro ma ugualmente interessanti.

La scuola "Novalis" utilizza prevalentemente la posta elettronica; invece, rispetto all'utilizzo di *Whatsapp*, l'insegnante riporta l'impegno di tutta la scuola a limitarne l'utilizzo e l'introduzione di alcune "misure igieniche": i gruppi *WhatsApp* sono gestiti da un responsabile che controlla i contenuti che si scambiano all'interno della chat, che devono essere solo informazioni di tipo pragmatico, evitando i commenti che, secondo il pensiero della scuola, generano stress ed incomprensioni.

Di un altro avviso è invece la scuola di Ponzano Children, nella quale, come in ogni scuola che trae ispirazione dal *Reggio Emilia Approach*, le insegnanti lavorano quotidianamente con applicazioni digitali e dispositivi tecnologici per redigere la documentazione del lavoro svolto con e dai bambini. La documentazione curata dalle insegnanti di Ponzano Children viene poi condivisa con la famiglia nell'Area riservata alle famiglie nel sito della scuola. Essa comprende:

- ✓ il "giornaliero" con le informazioni fisiologiche del bambino (sonno, benessere fisico, alimentazione);
- ✓ il diario di sezione (settimanale);
- ✓ la documentazione presentata agli incontri di sezione;
- ✓ contenuti extra (sintesi di progetti alla fine dell'anno, materiali costruiti per festeggiare i compleanni, materiali vari);
- ✓ il menu della settimana;
- ✓ modulistica varia.

La documentazione viene curata dalle insegnanti con lo scopo di rendere visibile e valutabile la natura dei processi di apprendimento soggettivi e di gruppo dei bambini e degli adulti, facendone un patrimonio comune. Le *slide*, le foto, i video, le scritture e le tracce di osservazione diventano un “ascolto che si fa visibile”<sup>17</sup>, capace di dare testimonianza dei percorsi e dei processi di apprendimento del bambino, permettendone la condivisione con le famiglie, nonché la riflessione e la valutazione dei contesti di apprendimento da parte di genitori e insegnanti.

#### **4.4.2. Pratiche di continuità per «progettare e realizzare attività»**

Un primo elemento importante riguardo alle pratiche per progettare e realizzare attività è la *cura nelle attività in preparazione alla visita della scuola primaria e al laboratorio*.

A Ponzano Children, ad esempio, si sottolinea l'importanza di dedicare del tempo alla preparazione del bambino, in vista del laboratorio e del passaggio alla scuola futura, non solo attraverso gli elaborati da condividere nel laboratorio, ma soprattutto con conversazioni mirate a far emergere il vissuto emozionale del bambino. Durante l'anno, infatti, le insegnanti e i bambini svolgono molte conversazioni sul passaggio futuro alla scuola primaria, in cui possono esprimere le loro aspettative, le emozioni, i significati che vivono i bambini del passaggio, le loro domande, sia sulle piccole cose come sulle questioni più importanti. L'insegnante racconta che «durante la visita, a cui partecipano tutti i bambini in uscita, anche quelli che non andranno in quella scuola, i bambini rimangono colpiti molto dagli ambienti, e sono contenti ed entusiasti del passaggio». Il vissuto viene riportato nella sezione eterogenea, per cui anche i bambini di altre età ascoltano e partecipano alle discussioni durante le “assemblee di sezione”.

L'insegnante ha riferito anche l'idea di proporre in futuro una “consigliera”, ovvero uno spazio digitale nel quale i bambini di prima primaria possono inviare dei consigli e le proprie esperienze ai bambini che sono ancora alla scuola dell'infanzia, sotto forma di video-intervista, creando un'occasione di *confronto tra bambini dei due ordini scolastici*, in questo caso gestito da loro stessi.

Un altro elemento essenziale è la *progettazione di attività ed esperienze condivise tra ordini scolastici*, che si evince da due esperienze di collaborazione, spesso

---

<sup>17</sup> Si veda: [https://www.ponzanochildren.com/il-centro-infanzia/#\\_approcciopedagogico](https://www.ponzanochildren.com/il-centro-infanzia/#_approcciopedagogico).

difficoltosa, tra scuola dell'infanzia con metodo o approccio "alternativo" e la scuola primaria "tradizionale" con cui collaborano: è il caso di Ponzano Children e della Scuola Statale Montessori "D. Cariolato".

Nel caso di Ponzano Children, nel maggio 2022 è stata proposta l'organizzazione degli *atelier* aperti come attività condivisa tra le due scuole, in cui i bambini delle prime e delle seconde della scuola primaria di Ponzano hanno visitato Ponzano Children ed hanno svolto dei laboratori, ritrovando anche i compagni degli anni passati.

Nel caso della scuola montessoriana, l'insegnante intervistata racconta che il team docenti della scuola dell'infanzia è da sempre orientato alla realizzazione di una visita della scuola montessoriana da parte delle insegnanti di primaria, «per mostrare loro il tipo di lavoro che si svolge solitamente, mostrando una lezione-tipo di geografia o di botanica, così da dare loro la possibilità di vedere i bambini al lavoro, di capire lo stile educativo, la libertà di movimento del bambino che si può alzare e prendere il materiale di cui ha bisogno». Secondo il parere dell'insegnante, infatti, l'autonomia del bambino conquistata all'infanzia viene bruscamente sottratta al bambino dal momento che alla primaria deve stare seduto ed è l'insegnante che gli fornisce il materiale.

Nella scuola Waldorf "Novalis", invece, non vengono svolte attività condivise tra ordini scolastici diversi. Tuttavia, viene data molta importanza alla *cura del rito di passaggio* da una scuola all'altra. Alla fine dell'anno, solitamente nel mese di maggio, i bambini che passeranno in prima classe vengono accompagnati, individualmente o a coppie, insieme alla propria maestra della scuola dell'infanzia, negli ambienti che frequenteranno l'anno seguente; qui incontrano due insegnanti della scuola primaria, coi quali svolgono alcune attività e giochi di movimento. In questa occasione gli insegnanti di classe prima possono conoscere e osservare i bambini che saranno loro affidati. L'insegnante racconta: «per i bambini è un momento molto speciale, in cui escono per la prima volta dalla propria scuola per visitare la scuola futura, e molti se lo ricordano fino alla classe 13^».

L'insegnante ha indicato altri due momenti in cui viene curata la ritualità del passaggio. Il primo è dedicato ai bambini "dell'anno del re", ovvero quelli che compiono gli anni dopo il mese di maggio e, quindi, non passano al secondo settennio, ma ripetono un anno di scuola dell'infanzia. Questi bambini, detti "remigini", seguono un percorso specifico, nel quale è affidato loro un ruolo di maggiore responsabilità; il passaggio a

“remigini” viene festeggiato con un rito speciale, ad esempio un girotondo particolare o una recita.

Il secondo rito è quello che segna l’inizio del secondo settennio e viene svolto a settembre, in un giorno diverso dal resto della scuola. I bambini arrivano a scuola con il proprio grembiule colorato, di cui hanno scelto il colore personalmente nel mese di maggio e confezionato da un collaboratore della scuola. La cerimonia di accoglienza è strutturata in questo modo: i bambini che iniziano la prima classe sono accompagnati alla scuola dell’infanzia dai genitori e da lì le insegnanti li accompagnano nella scuola primaria. In questo «doppio passaggio» sono sempre presenti anche i genitori. Arrivati a scuola, i bambini si siedono sulle panchine, vicino alle maestre dell’infanzia. Un’insegnante introduce il momento del passaggio con un discorso introduttivo o con un breve racconto. Poi, viene presentata la nuova maestra, che si mette al centro del cerchio ed inizia a chiamare i bambini, uno per uno. Il bambino, accompagnato dalla maestra dell’infanzia, viene accolto dalla nuova maestra, mentre un ragazzo di 8<sup>a</sup> classe gli porge un fiore, come gesto simbolico di passaggio. Solitamente il rito è accompagnato con canti, a volte anche con la piccola orchestra della scuola. Dopo l’applauso finale, i bambini si dirigono con la loro maestra verso la prima classe. «È molto commovente, i bambini si sentono i protagonisti di questo momento».

Un altro elemento che accomuna i tre approcci pedagogici è *la cura e la progettazione dell’ambiente di apprendimento*.

Per quanto riguarda la progettualità riferita alla pre-alfabetizzazione e allo sviluppo di abilità grafo-motorie e logico-matematiche, a Ponzano Children non vengono svolte attività specifiche per i bambini dell’ultimo anno; tali abilità sono sviluppate lungo tutto il percorso scolastico del bambino, dalla sua entrata a scuola fino alla fine, attraverso diversi progetti: la messaggeria, che consiste nell’ideazione di strategie per comunicare con i propri compagni, attraverso segni o altre modalità che cercano di trasmettere un messaggio; i progetti realizzati autonomamente dai bambini, ad esempio l’organizzazione di una festa a sorpresa per chi festeggia il compleanno, che richiedono competenze grafiche nel preparare cartelloni o striscioni; i progetti di *atelier* che prevedono l’utilizzo di diversi materiali promuovono lo sviluppo della motricità fine, ad esempio attraverso la manipolazione della carta con diversi strumenti – un requisito spesso richiesto dalla scuola primaria. Un altro progetto svolto è stato quello di mappare il percorso per

raggiungere la propria casa: il percorso è stato studiato dai bambini dapprima con un'uscita all'aperto, in cui sono state fatte fotografie e disegni dei punti di riferimento, e poi a scuola i bambini hanno provato a ricostruire una mappa del percorso. In ogni progetto, l'ambiente di apprendimento e in particolare la scelta dei materiali gioca un ruolo chiave ed è curato nel dettaglio: «non vengono mai utilizzate schede o cornicette, ma una volta alla primaria i bambini si adattano facilmente a quella modalità di rappresentazione grafica, anche se non erano stati abituati».

Anche nella scuola Montessori di Castelfranco Veneto, l'insegnante spiega che non vengono realizzate attività specifiche per i bambini di 5 anni in preparazione alla scuola primaria, perché il metodo Montessori prevede che il bambino cominci a sviluppare abilità motorie utili anche per la scrittura già dai tre anni, prima nella padronanza del movimento del braccio, della mano e della coordinazione occhio-mano, poi nell'affinamento della motricità fine, come ad esempio l'attività con gli "incastrati di ferro", in cui il bambino traccia delle linee.

Il bambino lavora con i "vassoi", nei quali ha tutti i materiali che gli servono: questa predisposizione dell'ambiente di apprendimento consente al bambino di allenare la sua concentrazione, «un elemento richiesto nel passaggio alla primaria», dice l'intervistata, «ma soprattutto la capacità di organizzare mentalmente il proprio lavoro, raggiungendo un grado elevato di autonomia». Secondo l'insegnante intervistata questo è il "valore aggiunto" del metodo Montessori: il bambino sviluppa «non solo l'autonomia nella cura di sé e nelle cose pratiche, ma soprattutto un'autonomia a livello mentale. Le attività e i lavori proposti richiedono in maniera indiretta dei processi mentali complessi che nel metodo tradizionale sarebbero sviluppati tramite schedine».

Dalle interviste emerge anche la necessità di *costruire un unico strumento per il passaggio di informazioni in collaborazione tra i due ordini di scuola*.

L'insegnante della scuola Montessori "D. Cariolato" spiega che all'interno della Rete Provinciale delle Scuole dell'infanzia di Vicenza, che riunisce scuole statali, comunali, Montessori e non della provincia di Vicenza, una commissione ha redatto una scheda di passaggio unica per tutte le scuole. «Prima, arrivavano alla scuola schede diverse tra loro, dalle più semplici alle più complicate. Allora l'abbiamo uniformata, rendendola più dettagliata; quando è compilata, la segreteria della scuola dell'infanzia si occupa di inviarla alla scuola primaria che i bambini frequenteranno».

Le insegnanti di Ponzano Children non trovavano utile la scheda di passaggio ai fini di presentazione del bambino. Tuttavia, si è cercato di costruire «uno strumento che rendesse la complessità del bambino, senza classificarlo o assegnargli un'etichetta». È stato raggiunto un compromesso, costruendo una scheda unica in collaborazione tra insegnanti delle scuole di Ponzano, suddivisa per competenze chiave, nelle quali sono stati individuati due o tre traguardi dalle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, e dai 5 ai 12 obiettivi. L'insegnante può segnare il livello di raggiungimento in una scala da 1 a 4 e può integrare con osservazioni aggiuntive in uno spazio sotto ad ogni competenza. La scheda ha avuto un ultimo aggiornamento nel 2018.

Infine, dalle interviste emerge una particolare rilevanza delle *modalità e degli strumenti* adottati dalle tre realtà scolastiche *per l'osservazione e la documentazione* dei processi di sviluppo e di apprendimento nel bambino.

A Ponzano Children, le insegnanti si prendono un tempo lungo in cui osservare i bambini a 360° gradi, in cui raccogliere e documentare tanti aspetti, in particolare gli scambi tra bambini. Nel rivedere la documentazione, l'insegnante individua gli elementi che hanno attirato di più il bambino: «a volte sono subito evidenti, altre volte invece ci si accorge solo osservando la documentazione». Gli insegnanti decidono quindi di rilanciare al gruppo questi elementi attraverso un progetto. A questo proposito, l'insegnante ha spiegato che «“rilanciare” significa trovare dei modi per approfondire un tema che interessa ai bambini, attraverso spunti, materiali che portano il bambino a domande nuove». I progetti che nascono dai rilanci sono spesso sulla luce, ma sono sempre sviluppati in modo differente l'uno dall'altro.

L'osservazione avviene in generale sul modo di stare del bambino nel processo che svolge: le sue espressioni del viso, la postura, i movimenti, gli scambi con altri bambini, il ruolo che assumono nell'interazione; alcuni bambini sono più silenziosi, altri tendono a parlare sempre: «a volte si crea una dinamica in cui i bambini più propensi a parlare si fermano per lasciare la parola anche agli altri, per poi riservarsi uno spazio alla fine, in cui sintetizzano le cose che sono state dette, come dei mediatori della discussione».

L'osservazione, in alcuni casi, è mirata sulla competenza che una certa attività mira a sviluppare, come quelle della lingua inglese, o della messaggeria, ragionando insieme quale messaggio hanno comunicato, quali segni i bambini hanno usato per comunicare, a chi è rivolto, o se il messaggio è arrivato ed è stato compreso.



Per documentare le insegnanti utilizzano fotografie, registrazioni e videoregistrazioni. Le insegnanti scelgono la durata in base all'attività da documentare: per esempio, le discussioni e le attività con il corpo vengono riprese per intero. I video possono durare qualche minuto fino a trenta minuti: «è interessante il video integrale delle discussioni in assemblea perché vengono documentati anche i processi di riflessione e i momenti di pensiero dei bambini, ovvero le pause di silenzio».

Vengono poi create delle “tracce osservative” attraverso l'applicazione *Adobe InDesign*. Ci sono diversi modelli di traccia, in base allo scopo principale dell'osservazione: ad esempio, una traccia è strutturata per osservare la contemporaneità delle esperienze dei bambini, o un'altra ancora divisa in colonne, al fine di descrivere i momenti principali del processo attuato dal bambino.

Nella scuola Montessori di Castelfranco Veneto, le insegnanti eseguono un'osservazione giornaliera nei “quaderni” che tengono in classe, in cui noi si annotano i progressi e le conquiste del bambino, e in quali aspetti ha bisogno di essere accompagnato. Tutte le osservazioni, i materiali presentati a scuola e l'uso che ne hanno fatto i bambini sono oggetto dei colloqui con i genitori. Quello che viene scritto nel quaderno viene poi riassunto in una scheda di fine anno. L'apprendimento di ogni alunno è guidato dal materiale, che guida il bambino nel comprendere gli errori commessi e gli consente di apprendere monitorando autonomamente la propria attività e di autocorreggersi. L'insegnante osserva l'attività dell'alunno con rari e delicati interventi diretti, e da questa osservazione si definisce un quadro di valutazione. L'insegnante intervistata ha elencato alcuni aspetti considerati dalle insegnanti per l'osservazione: «la capacità di scegliere in modo autonomo un'attività, il tempo di concentrazione, la capacità di svolgere coerentemente l'attività, l'eventuale ripetizione, la capacità di portarla a termine, il livello di autostima, la disponibilità e la partecipazione, il rapporto con gli altri, il rispetto delle regole». Tali osservazioni mantengono il rispetto della personalità e dei tempi di sviluppo del bambino, nelle quali «l'insegnante non assume il ruolo di giudice che emette sentenze, ma valuta se l'intervento è stato efficace».

L'uso delle schede è rimasto, spiega l'insegnante, perché la scuola è stata riconvertita in “Casa dei Bambini” solo da 4 anni: «alcuni strumenti cartacei non sono stati eliminati, anche per accompagnare i genitori in questo cambiamento, ma sono state solo modificate alcune voci delle schede vecchie, che non erano più in linea con il

pensiero montessoriano». L'insegnante ha puntualizzato che nell'osservazione del bambino, all'interno di un gruppo eterogeneo, è sempre variabile: «ci sono alcuni bambini di 4 anni che conoscono tutte le cifre numeriche fino al 10, mentre altri di 5 anni fanno fatica». L'ambiente di apprendimento, secondo l'approccio montessoriano, non dev'essere disposto in base all'età del bambino, ma in modo tale da suscitare il suo interesse, sia attraverso il materiale scientifico a disposizione del bambino, sia nelle attività progettate dalle insegnanti.

Per documentare, le insegnanti fanno foto e video che vengono poi mostrate ai genitori nei vari incontri. Inoltre, ad ogni bambino è assegnato un cassetto personale, in sezione, nel quale gestire autonomamente i propri elaborati cartacei. Quando il cassetto si riempie, viene preparato dalle insegnanti il fascicolo con i lavori in itinere del bambino per portarlo a casa, ad esempio il libretto del ritaglio, dei numeri, delle lettere, delle attività di botanica. «Se il bambino lavora con i materiali scientifici» spiega l'insegnante, «il cassetto sarà vuoto, ma non significa che non abbia lavorato. Magari, potrebbe significare che quel bambino non è ancora pronto per esprimersi attraverso il linguaggio grafico».

Nella scuola Waldorf “Novalis” l'impostazione della pratica osservativa degli insegnanti differisce in alcuni aspetti. Innanzitutto, l'osservazione dei bambini che sono in procinto di lasciare la scuola dell'infanzia e passare in prima classe avviene sempre *nell'ambiente di apprendimento del bambino*, attraverso più visite alla scuola dell'infanzia da parte del futuro insegnante di classe. Sono previsti dei momenti di incontro tra gruppi di maestri che si occupano del passaggio, per discutere e valutare la maturità scolare, ovvero le forze fisiche del bambino: «in questi incontri cerchiamo di comprendere i bisogni specifici su cui lavorare, di farci un'idea – che è solamente un'idea, sapendo che il bambino cresce e cambia nel tempo».

Per osservare lo sviluppo globale del bambino e valutare la sua maturità scolare, la scuola utilizza una propria griglia strutturata, come strumento a supporto dell'insegnante. La griglia strutturata per l'osservazione è suddivisa per aree, che osserva: la struttura fisica, il movimento, il linguaggio, il comportamento e l'interazione sociale. Si considera inizialmente la data di nascita: la maggior parte dei nati dopo il mese di maggio passano alla prima classe, salvo in casi particolari. Un segnale importante dal punto di vista fisico

è la perdita dei denti da latte. L'insegnante intervistata ha fornito una serie di esempi di domande-guida:

- *La struttura fisica.* Com'è formato il bambino? Che colore ha i capelli? Sono secchi, morbidi? Che luce hanno? Cosa colpisce, che occhio ha? Com'è la sua pelle, secca, ruvida? Com'è la sua bocca, grande, piccola? Com'è il suo corpo, è grande, lungo, piccolo, o un corpo grande e gambe corte? È un bambino fragile, smilzo, grasso? Qual è la sua "pesantezza"? È lento nel crescere? Come mangia, che rapporto ha col cibo? Con il sonno?
- *Il movimento.* Che tipo di movimento ha? La qualità del movimento: è un movimento pesante, leggero? È un movimento veloce, più lento? Come corre, come cammina, come salta?
- *Il linguaggio.* Come parla? È un linguaggio articolato, ricco? Che pronuncia ha, bene, gli manca qualche fonema? Che voce ha? Com'è, da dove arriva? È calda, stridula? Come respira, ha il respiro contratto, o respira bene?
- *Il comportamento.* Come si relaziona con gli altri, con la maestra? Che tipo di giochi fa? Manifesta il bisogno di giocare da solo, in gruppo? Ha delle espressioni tipiche, ci sono cose che ci colpiscono? Quando entra in una stanza, cosa fa? Sta per conto suo e non ti ascolta, o ti segue e fa quello che gli dici? Sa mantenere la concentrazione sull'attività che sta svolgendo? Per esempio, se il bambino fa un disegno, si osserva se tende ad imitare, o no, se guarda se il maestro fa lo stesso, o se fa di testa sua.

Le informazioni del bambino sono riportate in una scheda, come supporto all'osservazione, ma esse vengono condivise tra insegnanti e genitori prevalentemente in forma dialogica. La griglia viene aggiornata anche in base agli strumenti utilizzati dalle altre scuole del territorio, cercando di selezionare gli elementi in linea con la pedagogia Waldorf.

#### **4.4.3. Criticità emerse nella continuità infanzia-primaria**

Dopo aver affrontato nel dettaglio quali pratiche emergono dall'analisi della continuità educativa nelle tre tipologie di scuola, si vogliono approfondire gli elementi di criticità emersi nelle interviste con Ponzano Children e le scuole Montessori, per cercare di dare un quadro completo del rapporto tra i due ordini di scuola.

*Ponzano Children.* Innanzitutto, l'insegnante intervistata ha sottolineato uno scarso livello di collaborazione e confronto educativo-pedagogico tra Ponzano Children e la scuola primaria locale. Sebbene in passato siano state proposte alla primaria delle attività alternative da svolgere insieme, in linea con l'approccio pedagogico e educativo di Ponzano Children, come l'attuazione di piccoli *atelier*, esse hanno trovato atteggiamenti di resistenza e di poco interesse a collaborare da parte di alcune insegnanti della primaria. Secondo l'opinione dell'insegnante intervistata, la rigidità delle insegnanti della primaria ad accogliere nuove iniziative è dovuta ad un ambiente lavorativo appesantito dai protocolli e dalla burocrazia, come anche ad un'indisposizione a modificare il proprio stile educativo-didattico; «anche se» afferma l'insegnante «non sempre si chiede di fare “qualcosa in più” alla primaria: ad esempio, l'*atelier* si è concretizzato in alcune uscite qui nella scuola, le quali poi sono rientrate nella loro programmazione».

Un'altra criticità rispetto al rapporto con le insegnanti della primaria sono le poche occasioni di incontro, che si limitano alla presentazione dei bambini in uscita e a qualche telefonata occasionale, nel caso in cui si presentino problemi con i bambini una volta avvenuto il passaggio. Non è previsto un colloquio di restituzione con le insegnanti della primaria circa l'inserimento dei bambini. Durante un incontro di novembre, però, le insegnanti dei due ordini discutono brevemente circa l'andamento del Progetto Continuità dell'anno scorso, per una rapida verifica. La relazione con i bambini, invece, in alcuni casi continua: è capitato che le insegnanti di Ponzano Children mantengano i contatti con alcuni ex-alunni, sia attraverso le famiglie che continuano a frequentare la scuola per i fratelli più piccoli, sia per telefono o per mail.

Anche il rapporto con le altre scuole del territorio non è sempre curato: l'incontro di presentazione dei bambini in uscita viene svolto soltanto con la scuola primaria di Ponzano, e non con le scuole fuori comune, poiché non l'hanno mai richiesto. Ciononostante, Ponzano Children compila tutte le schede di passaggio dei dati che inviano le scuole primarie fuori comune. Le schede sono molto diverse tra loro, alcune delle quali non sono apprezzate dalle insegnanti perché eccessivamente sintetiche ed “etichettanti” rispetto al bambino.

*Scuole Montessori.* La presenza di una scuola dell'infanzia montessoriana all'interno di un istituto comprensivo statale, nel quale gli altri plessi scolastici seguono una didattica "tradizionale", rappresenta un arricchimento dell'offerta formativa, ma, in questo caso specifico, comporta anche una serie di difficoltà nel realizzare un contesto scolastico "pronto" per accompagnare la transizione del bambino.

La causa principale è la forte differenza tra la didattica montessoriana, basata interamente sul laboratorio e su un ruolo attivo ed autonomo del bambino nel suo processo di apprendimento, e la didattica tradizionale, in cui l'insegnante detiene ancora un ruolo centrale nei processi di insegnamento-apprendimento, che sono prevalentemente di tipo frontale, salvo qualche apertura ad altre metodologie. Questo divario educativo-didattico si traduce, secondo quanto riportato dall'insegnante intervistata, nella scarsa collaborazione e confronto tra insegnanti dei due ordini e spesso in un'esperienza di frustrazione e noia da parte del bambino, che passa da un ambiente appositamente strutturato per stimolare il suo interesse, ad un contesto scolastico che non corrisponde ai livelli di autonomia maturati e che non stimola il suo interesse quanto il contesto educativo precedente. Spesso, infatti, il livello di conoscenze, abilità e competenze possedute da un ex-alunno di una scuola Montessori sono più avanzate rispetto a quelle del programma previsto per la classe prima della scuola primaria tradizionale. I genitori, racconta l'insegnante, riportano spesso situazioni in cui i bambini si annoiano o non si trovano bene perché le prime lezioni riguardano l'apprendimento dalle lettere dell'alfabeto e dei numeri, che loro hanno già acquisito nella scuola dell'infanzia montessoriana.

La soluzione migliore, secondo il team insegnanti della scuola montessoriana, è l'apertura di una classe primaria con metodo Montessori. L'Istituto Comprensivo 1 di Vicenza ha tentato per tre volte l'impresa di convertire una classe di scuola primaria, ma non è stato ancora possibile realizzarla: da un lato, per la mancanza di personale docente disponibile a frequentare il corso di specializzazione, che secondo l'insegnante intervistata, è costoso e impegnativo dal punto di vista professionale, poiché richiede una disposizione personale a modificare il proprio stile educativo; dall'altro, a causa della mancata permanenza dei dirigenti scolastici per un tempo sufficiente a realizzare questo progetto nell'istituto. Anche la mobilità degli insegnanti, che spesso cambiano la propria

funzione strumentale, o escono dalla propria funzione strumentale, creano difficoltà nella gestione della transizione da una scuola all'altra, come si è già visto nel terzo capitolo.

La diversità pedagogico-didattica tra i due ordini scolastici si rispecchia anche in una discordanza tra insegnanti sui significati attribuiti alla continuità educativa: secondo l'esperienza dell'insegnante intervistata, durante l'incontro dedicato alla presentazione degli alunni in uscita, le insegnanti della primaria dimostrano scarso interesse per i livelli di sviluppo dei bambini, ma chiedono primariamente informazioni riguardanti il loro comportamento, «se è obbediente, se ascolta, se è sveglio, se sta seduto, se impugna bene la matita, e se i genitori “danno problemi”». Solo in qualche caso le insegnanti si interessano ai percorsi di sviluppo dei bambini. Inoltre, spesso l'incontro per lo scambio di informazioni non si verifica perché non viene richiesto dalle scuole primarie.

#### **4.5. Verso quale *readiness*?**

La terza ed ultima domanda di ricerca indaga realtà scolastiche con diversi approcci pedagogico, presenti nel panorama educativo italiano, per individuare quelle pratiche di continuità che possono offrire spunti validi per il miglioramento della continuità educativa infanzia-primaria nel sistema scolastico italiano; alcune di esse sono emerse già nella prima parte della ricerca, altre sono da evidenziare come suggerimenti pratici e innovativi.

In questo paragrafo, si cercherà di confrontare le pratiche emerse in questa seconda parte della ricerca con le evidenze scientifiche sul tema esposte nel *report “Starting strong V”* (OECD, 2017), per affermare gli elementi necessari affinché le scuole sappiano sostenere adeguatamente ed accompagnare con continuità il processo di transizione dei bambini dalla scuola dell'infanzia alla primaria, secondo il modello di *school's readiness for the child*.

La differenza pedagogica tra scuola dell'infanzia e primaria, come si è visto nel primo capitolo, è radicata nella diversa origine storica dei due ordini; nonostante le conquiste realizzate nel tempo, in Italia permangono ancora delle differenze: ne è un chiaro esempio la scarsa presenza del gioco alla scuola primaria, che invece nella scuola dell'infanzia è veicolo di ogni apprendimento (Stringher, 2017, citato in OECD, 2017).

Pertanto, un primo “allineamento” che appare importante, emerso sia dall'esperienza delle scuole intervistate che dal *report OCSE (2017)*, è la condivisione di

opinioni e idee pedagogiche circa lo sviluppo e l'apprendimento del bambino. In diversi paesi europei la pedagogia della scuola dell'infanzia si basa su un approccio globale, che considera allo stesso tempo lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo del bambino (Alatalo, Meier & Frank, 2016, citato in OECD, 2017), mentre la scuola primaria ha spesso un orientamento pedagogico rivolto a competenze di tipo accademico, in particolare alle abilità di letto-scrittura e matematiche nei primi anni. Questa differenza crea difficoltà nel confronto tra insegnanti e nella comprensione del pensiero degli insegnanti di entrambi i contesti, ed è quindi un ostacolo alla continuità pedagogica (Lillejord et al., 2017, citato in OECD, 2017). Questa tensione si fa ancora più evidente nei contesti scolastici analizzati precedentemente, in particolare quelli di Ponzano Children e delle scuole Montessori: l'approccio pedagogico innovativo delle due scuole dell'infanzia rende più faticosa la condivisione di idee e di percorsi con la scuola primaria.

Rispetto a questa discontinuità, Stipek et al. (2017, citato in OECD, 2017) sostengono che l'idea di inserire un insieme di pratiche e approcci pedagogici propri della scuola dell'infanzia nel contesto della scuola primaria non rappresenta una soluzione al problema, così come non lo è il contrario, ovvero introducendo l'istruzione primaria all'interno della scuola dell'infanzia. Un approccio promettente, secondo i ricercatori, consiste nel dirigere un cambiamento in entrambe le direzioni: portare sia una maggiore enfasi sulle opportunità di apprendimento accademico nella scuola dell'infanzia sia una maggiore attenzione sullo sviluppo socio-emotivo nelle prime classi primarie, per creare un *continuum* pedagogico equilibrato durante la transizione.

Un secondo allineamento importante emerso in questa seconda parte dell'indagine è il bisogno di formazione congiunta tra ordini scolastici, sottolineato dall'insegnante intervistata per la realtà montessoriana. La proposta di percorsi di formazione professionale in comune tra le scuole è fondamentale affinché tutti gli insegnanti coinvolti nei processi di transizione abbiano una buona comprensione delle pratiche e delle convinzioni reciproche e che siano aggiornati sulle pratiche più efficaci e sui contenuti del curriculum per realizzare transizioni di qualità (Litjens & Taguma, 2010; Sheridan, 2009, citato in OECD, 2017). Le opportunità di formazione in servizio possono anche avere un impatto positivo sull'autoefficacia degli insegnanti e sulla loro capacità di migliorare le prestazioni degli studenti (Greller, 2006, citato in OECD, 2017). Perché l'esperienza formativa sia efficace, è importante che i contenuti siano specifici e coerenti

con le esigenze del personale e che forniscano pratiche utili, strategie per il monitoraggio e implementazione delle conoscenze (Zaslow et al., 2010, citato in OECD, 2017). La sua efficacia è maggiore quando il personale delle scuole dell'infanzia e primarie vi partecipa insieme: la formazione professionale condivisa e mirata sulle pratiche di continuità crea le condizioni favorevoli per gestire bene le transizioni, in particolare aumenta la collaborazione tra insegnanti, fornisce supporto per il gioco e per la prima alfabetizzazione, le abilità matematiche e scientifiche (Assel, et al., 2007; De Haan et al., 2013; Sylva et al., 2007, citati in OECD, 2017).

Un terzo elemento di allineamento tra scuole emerso dalla realtà montessoriana è la presenza di un curriculum verticale. Essa può garantire e aumentare la coerenza tra i servizi della scuola dell'infanzia e delle scuole primarie, poiché permette agli insegnanti di entrambi gli ordini scolastici di dare priorità ad aree di apprendimento e obiettivi comuni (Tarrant & Kagan, 2010, citato in OECD, 2017).

La continuità pedagogica nel curriculum, nei programmi di apprendimento e nelle pratiche di transizione tra la scuola dell'infanzia e primaria hanno un impatto positivo sulle esperienze successive e sullo sviluppo dei bambini (Ahtola et al., 2011; Margetts, 2007, citati in OECD, 2017). La ricerca, ad esempio, ha dimostrato che l'allineamento dei programmi di scuola dell'infanzia e primaria negli anni più vicini alla transizione è associato a una migliore alfabetizzazione e migliori abilità matematiche dei bambini (Ahtola et al., 2011, citato in OECD, 2017). Una transizione di qualità, quindi, è strettamente correlata alla costruzione condivisa del curriculum ed alla condivisione delle idee sull'apprendimento che sono alla base del curriculum (Stephen, 2006, citato in OECD, 2017). Per fare questo, come si è visto precedentemente, è indispensabile la collaborazione tra insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Tuttavia, la letteratura indica una certa spinta al ribasso rispetto ad introdurre attività di istruzione formale nel programma di scuola dell'infanzia, in particolare per quanto riguarda l'ultimo anno (Bassok, Latham & Rorem, 2016, citato in OECD, 2017). Gli insegnanti dell'infanzia, infatti, temono che in questo modo gli obiettivi di apprendimento della scuola dell'infanzia possano ridursi allo sviluppo di un insieme di abilità "pre-accademiche", a discapito dello sviluppo socio-emotivo e della dimensione ludica dell'apprendimento (Miller & Almon, 2009, citato in OECD, 2017).



Secondo le ricerche, invece, l'uso di un curriculum verticale è positivamente associato allo sviluppo e all'apprendimento nella fascia zero-sei: ad esempio, secondo lo studio di Slot et al. (2016, citato in OECD, 2017), un curriculum equilibrato, con un'enfasi più o meno uguale su gioco, autonomia e autoregolamentazione, ed attività “pre-accademiche” – legate ad abilità grafo-motorie, fonologico-linguistiche e logico-matematiche – è correlato ad un'interazione tra insegnanti e bambini di qualità migliore rispetto a un curriculum che pone maggiore enfasi solo sull'apprendimento “pre-accademico”. Anche uno studio di Hedges e Cooper (2015, citato in OECD, 2017) suggerisce che la realizzazione di processi di insegnamento e apprendimento basati sul gioco nella fascia zero-sei ed anche nelle prime classi di primaria, aumentano la flessibilità del bambino nel combinare i contenuti e processi di pensiero e comprensione.

Un ruolo fondamentale nel processo di transizione, come si evince anche dall'esperienza di Ponzano Children e scuole Montessori, è giocato dall'ambiente di apprendimento. Esso è considerato parte integrante del curriculum, chiamato anche curriculum “nascosto” o implicito, e comprende gli aspetti organizzativi dei processi educativi, nel tempo e nello spazio, nella preparazione dei materiali per le attività. Pertanto, l'ambiente pedagogico di apprendimento si riferisce alle routine che vengono ripetute giorno dopo giorno, che riguardano l'apprendimento di regole della gestione di tempi e spazi, la comunicazione tra bambini e adulti e tra bambini, i modelli di comportamento, le abitudini e i rituali; questi elementi sono presenti anche nella scuola primaria, spesso in modo implicito. In entrambe le scuole, è importante creare ambienti fisicamente ed emotivamente sicuri e stimolanti, che supportino l'esplorazione e l'apprendimento attivo dei bambini, che si pongono in continuità tra scuola dell'infanzia e primaria. Questo aspetto che è emerso soprattutto nelle realtà di Ponzano Children e delle scuole Montessori, nelle quali il bambino passa dall'ambiente della scuola dell'infanzia, curato e attento ai bisogni specifici di ogni bambino, nel quale esso ha un ruolo attivo e protagonista dei processi di apprendimento, all'ambiente della scuola primaria che è diverso, più formale e rigido nella disposizione nello spazio e nei tempi (stare fermi e seduti sui banchi), in cui il bambino gioca un ruolo più passivo, in quanto l'apprendimento è guidato dall'insegnante.

Invece, nel processo di transizione, la costanza nell'attuare particolari pratiche, routine, oggetti e spazi nell'ambiente di apprendimento, aiuta i bambini a prevedere cosa

dovrebbero fare e come, oltre a sentirsi al sicuro in classe. Quindi, la chiave per ottimizzare il processo di transizione pedagogica è individuare gli elementi e le pratiche pedagogiche che devono rimanere invariati nei due contesti scolastici coinvolti nella transizione, basandosi sulle precedenti esperienze di apprendimento del bambino; al contempo, l'ambiente di apprendimento dovrebbe diventare sempre più elaborato, per supportare lo sviluppo dei processi cognitivi di apprendimento più complessi (Stipek et al., 2017, citato in OECD, 2017). Questo richiede l'applicazione di una "pedagogia ibrida", a partire dalla condivisione delle idee pedagogiche tra gli insegnanti e dalla combinazione degli elementi di entrambe le scuole che sono più adatti all'apprendimento e allo sviluppo dei bambini, consentendo ai bambini un'esperienza scolastica continuativa (Lillejord et al., 2017, citato in OECD, 2017).

Un altro spunto interessante proviene dalla realtà di Ponzano Children, la quale, in linea con la pedagogia del *Reggio Emilia Approach*, durante il processo di transizione dà ai bambini un ruolo centrale, prendendo in considerazione la loro opinione rispetto al passaggio ad un'altra scuola e viene dato loro un ruolo di protagonisti. Questo avviene attraverso un'intervista individuale, e talvolta di gruppo, rivolta al bambino, che gli conferisce uno spazio personale per presentarsi alle insegnanti future. La centralità del vissuto e delle opinioni del bambino durante la transizione tra due scuole è sottolineata anche dal rapporto "*Starting Strong V*" (OECD, 2017).

L'approccio pedagogico che valorizza e considera le opinioni dei bambini per orientare la transizione e l'apprendimento deriva dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia (1989), nonché da svariate ricerche che affermano l'importanza della partecipazione attiva dei bambini alla pedagogia e all'istruzione. Alla base dell'approccio sta una visione del bambino come protagonista attivo della propria vita: una ricerca in Finlandia, ad esempio, suggerisce che il ruolo dei bambini come attori principali nel processo di transizione è fondamentale per lo sviluppo di competenze. La partecipazione attiva del bambino agli aspetti che riguardano la propria vita scolastica stimola lo sviluppo di competenze e capacità e un impegno più profondo e consapevole nelle attività richieste (Lipponen et al., 2013, citato in OECD, 2017).

Allo stesso modo, Ackesjö (2013, citato in OECD, 2017) sostiene che la comprensione del vissuto dei bambini circa la transizione è essenziale per sviluppare pratiche di transizione adeguate. Quando le transizioni si basano sulle prospettive, gli

interessi, le motivazioni e le domande dei bambini, esse contribuiscono a rendere la transizione trasparente e a dare ai bambini e ai genitori un senso di continuità. Inoltre, spesso le opinioni e le preoccupazioni dei bambini sono diverse da quelle di genitori e insegnanti (Docket & Perry, 2003, citato in OECD, 2017). Quindi, ascoltare le aspettative dei bambini, mentre frequentano ancora la scuola dell'infanzia, e poi la loro esperienza quando passano alla scuola primaria, permette di comprendere meglio le sfide da affrontare e a migliorare il sostegno che i genitori e insegnanti possono fornire. La pratica di cura dei momenti di ascolto e di condivisione del vissuto emotivo dei bambini, sia nella routine quotidiana del *circle time* sia come attività specifiche inerenti al Progetto Continuità, è emersa sia nell'indagine rivolta alle scuole statali e paritarie sia nella realtà di Ponzano Children.

A questo proposito, uno studio qualitativo australiano ha mostrato che ci sono una serie di fattori che i bambini considerano importanti da conoscere prima di iniziare la scuola (Margetts, 2009; Margetts, 2013, citati in OECD, 2017). Questi includono: relazioni affettive e sociali (saper fare amicizia e avere qualcuno su cui fare affidamento); competenze “pre-accademiche” (saper apprendere, alfabetizzazione e abilità matematiche); regole e procedure scolastiche (sapere quali sono i comportamenti appropriati e inappropriati e sapere cosa fare); procedure in classe (sapere com'è l'aula e come comportarsi); e sentimenti (sapere come sentirsi bene e come evitare di avere paura). La comprensione e la facilitazione di esperienze permettono ai bambini di conoscere questi problemi e creare aspettative realistiche su ciò che accadrà a scuola e permette a genitori e insegnanti di aiutare i bambini a iniziare la scuola in modo più agevole e più felice. Anche l'idea di creare una “consiglieria” – riportata dall'insegnante intervistata di Ponzano Children – mira a questo obiettivo e concede al bambino uno spazio per confrontarsi con i compagni più grandi e trovare una risposta alle proprie domande e aspettative sulla scuola futura.

Un'ulteriore pratica educativa che influisce indirettamente sul processo di transizione in ottica di *school's readiness for the child* è la pratica osservativa. Tutte le scuole intervistate presentano delle modalità osservazione molto curate, innovative ed esemplari: l'osservazione “a 360° gradi” del bambino attuata a Ponzano Children è la base per la progettazione dei percorsi didattici di esplorazione; l'osservazione costante da parte delle insegnanti montessoriane circa l'attività di apprendimento autodiretto del

bambino attraverso i materiali specifici permette il monitoraggio puntuale e scientifico dell'evoluzione dei processi di apprendimento del bambino; l'osservazione profonda e globale dello sviluppo del bambino attuata nella scuola Waldorf dimostra che la cura attenta per ogni studente rappresenta una *forma mentis* dello stile educativo steineriano.

Infine, la creazione di una comunità educante, composta dai genitori, gli insegnanti e da tutte le figure educative che si occupano dei bambini, è un'altra risorsa che emerge dall'indagine e conferma l'importanza del rapporto di condivisione e collaborazione tra genitori e insegnanti affermato nel capitolo precedente. In particolare, tale relazione di dialogo e confronto ha lo scopo di creare consapevolezza nei genitori dell'importanza del processo di transizione e favorire il loro coinvolgimento. Oltre alla cura degli incontri dedicati all'ascolto e al dialogo con le famiglie, a partire dai contesti scolastici "alternativi" si possono individuare alcune strategie utili per incrementare il coinvolgimento dei genitori nell'attività scolastica.

Un primo aspetto emerge dalla scuola Waldorf, che l'insegnante intervistata ha definito con l'espressione "lavoro sociale": esso si riferisce al coinvolgimento e alla partecipazione attiva di tutte le figure che agiscono nella scuola, a partire dalle famiglie degli studenti: oltre alla gestione e alla cura degli spazi e dei materiali della scuola, alcuni genitori organizzano e gestiscono anche attività extra-scolastiche, come laboratori e momenti di festa, che possono aumentare la consapevolezza e la partecipazione delle famiglie, anche durante il processo di transizione.

Un secondo elemento è la cura della comunicazione con le famiglie e la condivisione della documentazione dell'attività didattica. Le scuole intervistate utilizzano i canali e le modalità ritenute più efficaci e di semplice fruizione: ad esempio, il sito web di Ponzano Children presenta un'area di accesso riservata al genitore, nel quale trovare materiali sull'attività del gruppo e del proprio bambino.

Queste strategie risultano più innovative e coinvolgenti rispetto alle pratiche analizzate nel terzo capitolo: infatti, secondo i dati emersi nella prima parte dell'indagine, la cura e condivisione della documentazione didattica non è ancora diffusa in tutte le scuole; rispetto ai canali di comunicazione, prevale l'utilizzo della posta elettronica, di *Whatsapp* e del registro elettronico solo in alcune scuole dell'infanzia statali. Invece, gli studi confermano l'importanza di condividere il curriculum, le strategie pedagogiche e i processi educativi attuati a scuola anche con i genitori che, a loro volta, possono

migliorare l'ambiente di apprendimento domestico del bambino in base agli stimoli ricevuti dagli insegnanti (Siraj-Blatchford, 2010, citato in OECD, 2017), pertanto è opportuno che le scuole si attrezzino con strumenti adeguati e accessibili alle famiglie, per incentivare la condivisione e il dialogo.

#### **4.5.1. Verso quale modello di valutazione?**

Lo strumento della scheda di passaggio, come si afferma nel capitolo precedente, è affine al modello della *school's readiness for the child* se utilizzato con l'intento di informare le insegnanti future circa il percorso di sviluppo del bambino e la competenza maturata fino al momento della transizione, con la consapevolezza che le capacità del bambino sono in continua evoluzione. Lungi dall'effettuare una valutazione "categorizzante" delle capacità del bambino, la documentazione inviata alle insegnanti di scuola primaria dovrebbe comporsi non solo del punto di vista dell'insegnante, ma anche del bambino e del genitore, secondo un principio di triangolazione osservativa, in quanto «la natura complessa del concetto di competenza richiede e giustifica *una molteplicità di punti di vista* [corsivo mio] che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costrutto e a ricomporle in un quadro d'insieme coerente e integrato» (Castoldi, 2016, p. 81).

Castoldi propone, in merito, un impianto valutativo con prospettiva trifocale, nella quale le tre prospettive di osservazione della competenza, posta al centro di un ipotetico triangolo, sono riferibili a una dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva (Figura 3). Per ciascuna delle tre dimensioni, si evidenziano di seguito alcune pratiche, emerse sia nella prima che nella seconda parte dell'indagine, che potrebbero andare a sostegno di una valutazione delle competenze del bambino più completa rispetto all'utilizzo della scheda di passaggio emerso dall'analisi del capitolo precedente.

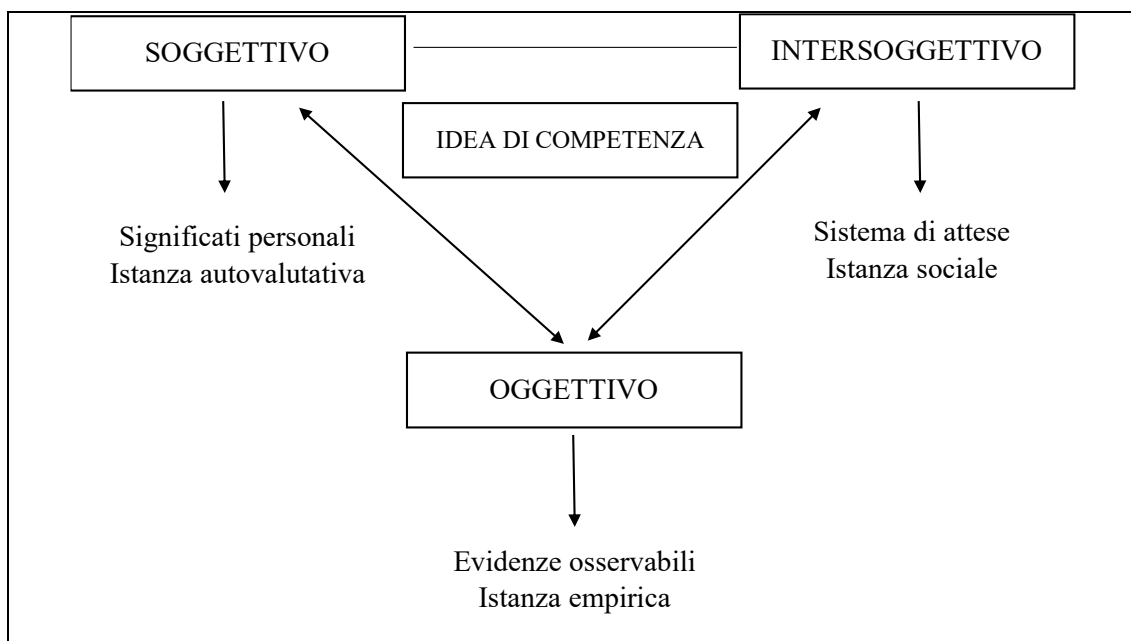


Figura 3: Prospettive di valutazione della competenza (Castoldi, 2016, p. 83).

Per la dimensione oggettiva, che riguarda «le *evidenze osservabili* [corsivo mio] che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati in rapporto [...] alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede» (ivi, p. 81), un elemento innovativo emerso dalla pratica di alcune scuole è l'utilizzo del Sistema CHES, uno strumento digitale che può supportare l'insegnante nel progettare attività, nel valutare e monitorare le abilità e le competenze sviluppate dal bambino nel tempo. La scheda di passaggio potrebbe essere composta a partire dagli item presenti nella Scala CHES e ritenuti più significativi dalle insegnanti.

La dimensione soggettiva «richiama i *significati personali* [corsivo mio] attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento» (ivi, p. 82). Una pratica di autovalutazione rivolta al bambino è stata riportata da una scuola dell'infanzia della prima parte dell'indagine: il bambino esegue ogni anno due elaborati grafici del proprio autoritratto, uno ad inizio e uno a metà anno, i quali, alla fine dell'ultimo anno, vengono sottoposti alla sua osservazione e riflessione, mentre l'insegnante si annota le considerazioni del bambino circa l'evoluzione delle sue abilità. Applicando questa pratica anche ad altre aree di competenza, si potrebbe fornire alla scuola primaria anche una documentazione dell'autovalutazione del bambino circa la sua esperienza di crescita e di apprendimento.

Riguardo alla dimensione intersoggettiva, che indica «il *sistema di attese* [corsivo mio] che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere

adeguatamente al compito richiesto» (ivi, p. 82), anche Balduzzi (2021, p. 94) sottolinea che la scheda di passaggio deve comprendere uno spazio in cui riportare il punto di vista dei genitori, oltre a quello degli insegnanti e del bambino. Altre modalità di coinvolgimento attivo dei genitori nella valutazione dei percorsi di apprendimento e nella condivisione di obiettivi educativi rispetto alla transizione – attraverso colloqui, assemblee, questionari – sono già state affrontate nel paragrafo precedente. Un ulteriore strumento per alimentare il dialogo tra insegnanti e genitori, suggerito dall’Autrice, è il *focus group*, o gruppo di discussione, che consiste nell’organizzazione di un gruppo eterogeneo di 10-12 genitori e insegnanti nel quale condividere e co-costruire il significato dei processi educativi in atto, incluso quello di transizione alla scuola primaria; la discussione è gestita da un “facilitatore” (insegnante, psicopedagogo o coordinatore pedagogico) che si cura di garantire a tutti la possibilità di esprimere la propria opinione, valorizzando ogni contributo. Balduzzi propone anche una serie di possibili domande da proporre in un *focus group* (ivi, pp. 110-112). Una pratica simile è stata descritta anche dall’insegnante di Ponzano Children, dove in vista del passaggio alla scuola primaria si organizzano dei gruppi di discussione, in base alle sezioni presenti nella scuola, nei quali i genitori possono esprimere i propri dubbi e le domande, condividere esperienze relative all’argomento e ricevere ascolto, comprensione e sostegno da parte delle insegnanti.

Infine, per facilitare la collaborazione e la comprensione pedagogica tra insegnanti durante il processo di transizione, è opportuno che lo strumento di passaggio delle informazioni sia costruito in collaborazione tra insegnanti dei due ordini e che sia allineato per tutte le scuole del territorio. Questo allineamento è stato riscontrato in buona parte delle scuole della prima indagine, che utilizzano una scheda di passaggio uguale per tutte le scuole, che in qualche caso è stata costruita o revisionata in collaborazione tra i due ordini scolastici (vedi Tabella 18). Nella realtà di Ponzano Children e della scuola Montessori “D. Cariolato”, la cura nella costruzione ragionata e discussa di questo strumento ha avuto effetti positivi nel grado di collaborazione e di comprensione pedagogica tra insegnanti.





## CONCLUSIONI

I processi di transizione da un contesto di vita ad un altro sono una condizione stabile del mondo attuale, che coinvolge più dimensioni della persona e che è necessario imparare a gestire: talvolta può essere un'esperienza stressante e traumatica, proprio perché impone uno stravolgimento di situazioni, progetti e legami consolidati nel tempo. A partire da questa considerazione, le esperienze di formazione e di educazione fin dalla prima infanzia svolgono un ruolo di accompagnamento cruciale nel fornire competenze cognitive ed emotive adeguate ad affrontare e gestire le transizioni in modo critico e costruttivo. Perciò, gli interventi formativi devono essere un sostegno e una guida per la persona nel governare le transizioni lungo l'intero corso della vita, dall'infanzia fino alla vecchiaia, affidando alla stessa persona modalità e strumenti utili per agire su tutte le variabili della situazione, a partire dalle risorse emotive e cognitive alle risorse esterne e materiali dell'evento in sé: un setting mentale preparato per gestire una transizione è la chiave per rispondere con flessibilità al cambiamento.

Lo scopo della prima parte della ricerca mirava ad individuare le pratiche di continuità educativa, attuate nelle scuole dell'infanzia e primaria della provincia di Padova, che mirano a supportare ed accompagnare il bambino nel passaggio da una realtà scolastica all'altra, secondo il modello transizionale della *school's readiness for the child*, che pone l'accento sulla preparazione delle scuole ad accompagnare la transizione del bambino. Questo modello, proposto nel *report* OCSE "*Starting Strong V*" (2017), si contrappone al modello precedente della *readiness for school*, nel quale è il bambino al centro del processo di preparazione in vista del passaggio al grado scolastico successivo e l'agire pedagogico della scuola dell'infanzia è considerato "in funzione" degli obiettivi di apprendimento della scuola primaria, ponendo in secondo piano i bisogni educativi specifici del bambino e il suo percorso di sviluppo.

L'indagine realizzata ha messo in luce una mappatura composita di pratiche che possono essere suddivise in due macrocategorie, proposte da Balduzzi (2021): le pratiche per «creare alleanze e tessere reti» e quelle per «progettare e realizzare progetti» (ivi, p. 87 e segg.).

Nella prima categoria, un primo elemento necessario a realizzare una transizione continuativa di qualità è la *collaborazione tra insegnanti*. In base ai dati emersi

dall'analisi di alcune scuole statali e paritarie della provincia di Padova, essa si costruisce e si consolida attraverso le seguenti pratiche: l'appartenenza ad un istituto comprensivo, che facilita il coordinamento e l'organizzazione di momenti collegiali tra scuole dell'infanzia e primaria di uno stesso territorio, ad esempio attraverso la Commissione Continuità; la presenza continuativa di figure professionali che si occupano della transizione e del Progetto Continuità nelle scuole; la co-progettazione e il confronto pedagogico tra insegnanti dei due ordini di scuola, attraverso incontri, colloqui e visite di osservazione alla scuola dell'infanzia, con il fine di comprendere il percorso di crescita del bambino e rispondere adeguatamente ai suoi bisogni educativi in modo continuativo; il monitoraggio e la verifica dell'inserimento alla scuola primaria attraverso uno o più colloqui di restituzione con gli insegnanti di scuola dell'infanzia; l'osservazione e la documentazione del processo di transizione, per diagnosticare eventuali situazioni di difficoltà prima e dopo il passaggio; l'utilizzo di una scheda di passaggio, costruita in collaborazione tra insegnanti dei due ordini scolastici, per restituire un profilo completo del bambino e del suo sviluppo, nonché per creare occasioni di scambio e confronto tra insegnanti e tra insegnanti e genitori sui bisogni educativi del bambino, in base ai quali stabilire obiettivi di apprendimento condivisi.

Un secondo elemento fondamentale è *l'alleanza educativa e la collaborazione con i genitori*, che si realizza principalmente con queste pratiche: il confronto reciproco circa l'esperienza educativa del bambino e la condivisione del percorso di sviluppo del bambino con il genitore nei colloqui individuali; la condivisione della documentazione significativa dei processi di apprendimento del bambino; il coinvolgimento del genitore nell'attività scolastica attraverso assemblee, *open day*, feste e l'attivazione di canali e modalità di comunicazione efficaci.

Queste due componenti rispecchiano il modello di educazione permanente esposto nel primo capitolo: la rete tra insegnanti delle due scuole rappresenta la continuità verticale del *lifelong learning*, mentre l'alleanza con la famiglia del bambino fa capo alla dimensione *lifewide* dell'educazione, che avviene nei diversi contesti frequentati dal bambino. Come si è visto, la capacità di governare i cambiamenti di una transizione scolastica e di trasformare il disequilibrio in un nuovo equilibrio può essere formata se ad una educazione *lifelong* e *lifewide* si accompagna anche una educazione *lifedeep*, che mette al centro la persona «con i suoi bisogni, esperienze, appartenenze, identità» (Dozza,

2012, p. 21). Si supera, quindi, l'idea di una formazione di superficie, meramente istruttiva e tecnico-professionale, a favore del recupero del pieno significato dell'educazione come *accompagnamento allo sviluppo della persona*. In quest'ottica, si evidenziano le seguenti pratiche, appartenenti alla seconda categoria, relativa al «progettare e realizzare attività»: l'attuazione di un Progetto Continuità che includa attività di riflessione, narrazione e dialogo che preparano emotivamente il bambino al passaggio, la visita agli ambienti della scuola primaria e attività di interazione con insegnanti e compagni della scuola primaria, per alimentare nel bambino un senso di continuità e di appartenenza alla scuola futura; la costruzione di materiali transizionali “ponte” per accompagnare il passaggio e fornire una narrazione dell'esperienza scolastica precedente ed agganciarla a quella futura; la realizzazione di percorsi laboratoriali e attività per lo sviluppo di abilità e competenze “pre-accademiche” in preparazione alla scuola primaria a partire dal riconoscimento dei bisogni educativi del bambino, nel rispetto dei suoi processi di sviluppo.

Nella seconda parte della ricerca, l'analisi delle pratiche attuate nelle scuole con approcci pedagogici “alternativi”, quali il metodo Montessori, il *Reggio Emilia Approach* e la pedagogia steineriana, ha messo in luce molte idee e suggerimenti pratici per la realizzazione di processi di transizione continuativi e di qualità, che in parte risultano già presenti in alcune delle scuole analizzate della prima parte dell'indagine, e in parte rappresentano un modello di continuità innovativo, da imitare. Si utilizzano le stesse macrocategorie di Balduzzi per riassumere le principali pratiche emerse.

Rispetto al «creare alleanze e tessere reti», emerge l'importanza di creare occasioni collegiali di confronto e di formazione congiunta, per incrementare la condivisione di opinioni e di idee pedagogiche circa lo sviluppo e l'apprendimento del bambino e circa il significato della continuità educativa; la necessità di elaborare e adottare un curriculum verticale equilibrato, per aumentare la continuità curricolare tra scuola dell'infanzia e primaria e lavorare secondo obiettivi comuni; la possibilità di incentivare la partecipazione attiva dei bambini nel processo di transizione, attraverso la creazione di spazi dedicati al bambino, come l'intervista documentata di Ponzano Children, nella quale presentarsi agli insegnanti futuri ed esprimere la propria opinione circa il passaggio, o come la “consigliaria”, nel quale ascoltare il vissuto e le aspettative dei bambini per comprendere meglio le sfide che ognuno di loro affronta e migliorare il sostegno che i

genitori e insegnanti possono fornire; lo sviluppo di una comunità educante tra insegnanti e genitori attraverso il coinvolgimento attivo delle famiglie alla vita scolastica; l'utilizzo di modalità di comunicazione accessibili e adeguate per la documentazione e la condivisione di curriculum, strategie pedagogiche e processi educativi attuati a scuola.

Riguardo al «progettare e realizzare attività», si sottolineano: la co-progettazione di esperienze in comune tra le due scuole e la cura delle attività di preparazione alla visita della scuola primaria e al laboratorio; la cura e la progettazione di un ambiente di apprendimento sicuro e in continuità tra le due scuole, negli spazi, nei tempi, nell'utilizzo di routine, pratiche e oggetti che supportino emotivamente e fisicamente l'esplorazione e l'apprendimento attivo dell'alunno; l'attuazione di modalità e strumenti di osservazione e documentazione attinente allo sviluppo globale del bambino.

Alla luce dei risultati emersi dalla ricerca, è possibile affermare che la maggior parte delle pratiche attuate nelle scuole analizzate della provincia di Padova mirano alla realizzazione di una transizione fluida e continuativa del bambino dalla scuola dell'infanzia alla primaria; grazie al confronto con realtà educative e scolastiche che pongono il bambino e i suoi bisogni educativi al centro della propria pedagogia di riferimento, si scopre un ventaglio di pratiche costruttive e valide per innovare i processi di transizione in ottica migliorativa.

## BIBLIOGRAFIA

Associazione per la Pedagogia Steiner-Waldorf “La Cruna”, *Piano dell’Offerta Formativa 2022-2025, Infanzia e Primo ciclo*. Consultato da <http://www.lacruna.it/media/2022-2023-ptof-infanzia-e-1-ci-b31.pdf>.

Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell’infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci Editore.

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Corrao, S. (2005). L’intervista nella ricerca sociale. *Quaderni di Sociologia*, 38, 147-171. doi: <https://doi.org/10.4000/qds.1058>.

Dozza, L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In Dozza, L. & Simonetta, U. (a cura di). *L’educazione permanente a partire dalle prime età di vita* (pp. 60-71). Milano: FrancoAngeli. Consultato da <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/199>.

Educazione permanente (2012). In *Enciclopedia Treccani*. Consultato il 7 gennaio 2023 da: [https://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-permanente\\_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/#:~:text=educazi%C3%B3ne%20perman%C3%A8nte%20locuz.,%2C%20civica%2C%20sociale%20oppure%20occupazionale](https://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-permanente_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/#:~:text=educazi%C3%B3ne%20perman%C3%A8nte%20locuz.,%2C%20civica%2C%20sociale%20oppure%20occupazionale).

Edwards C., Gandini L. & Forman G. (2012). *The hundred languages of Children*. Santa Barbara: ABCCLIO. (trad. it. I cento linguaggi, Edizioni junior - Spaggiari Edizioni Srl, Bergamo, 2017).

Edwards, C. P. (2002). *Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia*. Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/2>.

Grazzini, C. (February 1988). The Four Planes of Development: A Constructive Rhythm of Life. *Montessori Today*, 1(1), 7–8.

Guerzoni, M. & Santarpia, V. (3 aprile 2020). Scuole e università di tutta Italia chiuse fino a metà marzo per il coronavirus. *Corriere della Sera*. Consultato da [https://www.corriere.it/scuola/20\\_marzo\\_04/coronavirus-scuole-chiuse-tutta-italia-decisione-governo-entro-stasera-e7ba0614-5e12-11ea-8e26-25d9a5210d01.shtml](https://www.corriere.it/scuola/20_marzo_04/coronavirus-scuole-chiuse-tutta-italia-decisione-governo-entro-stasera-e7ba0614-5e12-11ea-8e26-25d9a5210d01.shtml).

- Loiodice, I. (2016). L'educazione nel corso della vita. In Dozza, L. & Simonetta, U. (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età di vita* (pp. 72-78). Milano: FrancoAngeli. Consultato da <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/199>.
- Mantovani, S. & Gattico, E. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Torino: Mondadori Bruno.
- Montessori, M. (1969). The Four Planes of Development. *AMI Communications*, 2(3), 4–10.
- Montessori, M. (1994). *From Childhood to Adolescence*. Oxford: ABC-Clio.
- OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- OECD (2018). *Risultati Pisa 2018*. (Nota Paese Italia). Consultato da: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_ITA\\_IT.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf).
- OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.
- Oliverio, A. (2015). *Neuropedagogia*. Firenze: Giunti.
- Scoppola, B. (a cura di). (2012). *Psicogeometria*. Consultato da <https://www.icsabin.edu.it/wp-content/uploads/2017/11/Psicogeometria.pdf>.
- Semeraro, R. (2006). *La valutazione nella didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Standing, E. M. (1957). *Maria Montessori: Her Life and Work*. New York: Plume.
- Steiner, R. (1965). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Stella, G., et al. (2020). *Il pappagallo Lallo. Identificazione precoce di difficoltà fonologiche e laboratori per lo sviluppo linguistico da 3 a 5 anni*. Firenze: Giunti Edu.

## NORMATIVA

UNICEF, 1989, *Convenzione sui diritti dell'infanzia*.

Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000. *Conclusioni della presidenza*. Consultato da [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm).

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, e del Consiglio, 18 dicembre 2000. *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*. Consultato da [https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_it.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf).

Commissione Europea, 21 novembre 2001, n. 678. *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Bruxelles.

Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europea, 9 luglio 2002. *Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*. Consultato da: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709(01)&from=EN).

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 18 dicembre 2006, n. 962. *Raccomandazione del Parlamento Europeo relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Consultato da <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>.

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 4 giugno 2018, n. 189/9. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Consultato da [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Costituzione della Repubblica Italiana. (1947).

Legge 13 novembre 1859, n. 3725 (Legge Casati). *Organizzazione della scuola di ogni ordine e grado nel Regno di Sardegna*.

Regio Decreto 1° ottobre 1923, n. 2185 (scuola elementare). *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*. G.U. Serie Generale n. 250 del 24/10/1923.

Disegno di legge 20 settembre 1961, nn. 359 e 904-A-bis, *Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni e istituzione della scuola media*. Consultato da <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/328292.pdf>.

Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*. G.U. Serie Generale n. 27 del 30/01/1963.

Legge 31 gennaio 1994, n. 97. *Nuove disposizioni per le zone montane*. G.U. Serie Generale n. 32 del 9/2/1994 – Suppl. Ordinario n. 24.

Legge 5 giugno 1990, n. 148. *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*. G.U. Serie Generale n. 138 del 15/06/1990.

Legge 8 luglio 1904, n. 407 (Legge Orlando). *Estensione dell'obbligo scolastico al 12° anno*. G.U. n. 182 del 4 agosto 1904.

Legge 9 marzo 1968, n. 444, *Istituzione della scuola materna statale*. G.U. Serie Generale n. 27 del 22/04/1968.

Legge 15 luglio 2011, n. 111. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge n. 98 recante disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria*. G.U. Serie Generale n. 164 del 16/7/2011.

Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104. *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*. In SO del G.U. 29 marzo 1985, n. 76 con le correzioni disposte con avviso di rettifica pubblicato in G.U. 6 maggio 1985, n. 105.

Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459, *Programmi per le scuole elementari materne*. G.U. Serie Generale n. 100 del 21/8/1945.

Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979. *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*. In SO alla G.U. n. 50 del 20 febbraio 1979.

Decreto Ministeriale 3 giugno 1991, n. 139. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*. G.U. Serie Generale n. 139 del 15/6/1991.

Decreto Ministeriale 16 novembre 1992, n. 339. *Continuità educativa. Trasmissione del Decreto Ministeriale applicativo dell'art. 2 della Legge 5 giugno 1990, n. 148*.

Decreto Ministeriale, 18 aprile 2012, n. 254. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

Nota MIUR, 22 febbraio 2018, n. 3645. *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

Nota MIUR, 19 maggio 2020, n. 65, *Orientamenti pedagogici sui LEAD*.



## SITOGRAFIA

Pilastro europeo dei diritti sociali, adottato dal Consiglio Europeo, dal Parlamento europeo e dalla Commissione nel dicembre 2017: <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/inclusive-education>.

Scuola in Chiaro: <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>.

TuttItalia: <https://www.tuttitalia.it/veneto/provincia-di-padova/82-scuole/>.

Metodo Venturelli: <https://metodoventurelli.net/>.

Metodo Bortolato: [https://www.camillobortolato.it/metodo\\_analogico.aspx](https://www.camillobortolato.it/metodo_analogico.aspx).

Sistema CHESS: <https://www.sistemachess.it/>.

Reggio Children: <https://www.reggiochildren.it/>.

Ponzano Children: <https://www.ponzanochildren.com/>.

Scuola *Waldorf* “Novalis”: <http://www.lacruna.it/it/scuola-e-associazione>.

Opera Nazionale Maria Montessori: <https://operanazionalemontessori.it/>.