



Ripensare la continuità' educativa attraverso percorsi di ricerca-formazione



Argomento di studio

ITALIA

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Pedagoški inštitut (PI)

University of Bologna – Department of Education »G. M. Bertin« (UNIBO)

Centre for Innovation in the Early Years (VBJK)

Pen Green Centre and Research Base (Pen Green)

Preschool and Primary School Direzione Didattica di Vignola

Osnovna šola Tišina

Childcare Centre Mezenestje

Preschool and Primary School Sint Maarten Institute Moorselbaan

Our Lady of Walsingham Primary School

Rockingham Primary School

International Step by Step Association (ISSA), partner associato

Mensen voor Mensen Poverty Advocacy Group, partner associato

Balduzzi, L., Lazzari, A. (2019). Ripensare la continuità educativa attraverso percorsi di ricerca – formazione. Argomento di studio: Italia. Bologna: UNIBO.

Riconoscimento:

Vorremmo ringraziare tutti i bambini, i genitori e i professionisti dei centri di assistenza all'infanzia, scuole materne e le scuole primarie dei quattro diversi paesi (Slovenia, Italia, Belgio, Regno Unito) per aver partecipato a questo progetto. E un ringraziamento speciale alla Commissione europea, DG Istruzione e cultura. Senza il finanziamento e il sostegno del fondo Erasmus + non sarebbe possibile per questo lavoro innovativo."



Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.

Indice

1) Introduzione	3
2) Il dibattito sulla continuità educativa nel contesto italiano ed europeo.....	4
3) L'approccio della ricerca-formazione come motore del cambiamento: dalla rilevazione dei bisogni alla co-progettazione di transizioni inclusive	6
4) Cambiare prospettiva: i bambini e le famiglie come protagonisti delle transizioni	8
5) Gli elementi chiave della sperimentazione: il punto di vista della scuola e delle famiglie	17
6) Risultati preliminari: alcune riflessioni... ..	20
7) Riferimenti bibliografici	22



1) Introduzione

Il presente articolo intende illustrare sinteticamente i risultati preliminari di un progetto di ricerca intrapreso nel 2016 all'interno del programma di finanziamento europeo Erasmus+ e tuttora in corso. Il progetto, dal titolo '*START: Sustaining transitions across the early years*', vede il coinvolgimento di università, centri di ricerca e formazione, servizi per l'infanzia e scuole primarie dislocate in quattro Paesi dell'Unione: Slovenia, Italia, Belgio e Inghilterra¹. Il progetto, che nasce con l'intento di promuovere una rinnovata riflessione sul tema della continuità educativa alla luce dei nuovi scenari normativi delineati dalla legge 107/2015 (con specifico riferimento all'istituzione del sistema integrato 0-6) nel contesto nazionale² e dalla strategia ET2020 nel contesto europeo³, è volto a supportare l'azione educativa di educatori e insegnanti attraverso la co-progettazione e la sperimentazione di pratiche innovative che facilitino il passaggio graduale dei bambini da un grado scolastico a quello successivo. Dopo aver brevemente delineato il contesto in cui tale progetto si colloca, il presente contributo si soffermerà sulla sperimentazione realizzata nello studio di caso italiano, che ha visto coinvolti ricercatori universitari (Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna) e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (Direzione Didattica di Vignola) in un percorso di ricerca-formazione condiviso.

¹ Ulteriori informazioni, approfondimenti e aggiornamenti sulle iniziative realizzate all'interno del progetto internazionale sono reperibili sul sito: <http://start.pei.si/category/events/>

² Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.65 '*Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*': www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg

³ Quadro Strategico Istruzione e Formazione 2020 (Consiglio dell'Unione Europea, 2009): https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_it

2) Il dibattito sulla continuità educativa nel contesto italiano ed europeo

Nell'ultimo decennio, il tema della continuità educativa ha assunto una progressiva rilevanza nel dibattito europeo sia sul versante delle politiche educative, sia sul versante delle ricerca pedagogica. In particolare, le linee guida elaborate dal Consiglio dell'UE (2009) all'interno della *Strategia per l'Istruzione e la Formazione ET 2020*, sottolineano come l'accesso a servizi per l'infanzia di qualità e il graduale raccordo di questi con le prime classi della scuola dell'obbligo possano giocare un ruolo cruciale nel favorire il successo scolastico dei bambini negli anni successivi, soprattutto per coloro che provengono da contesti di svantaggio socio-culturale, contribuendo in tal modo a ridurre i tassi di abbandono⁴. All'interno di questa cornice, la Direzione Educazione e Cultura della Commissione Europea negli ultimi anni ha promosso diversi studi volti a indagare in modo più approfondito come gli interventi educativi messi in atto nei momenti di transizione da un grado scolastico all'altro influenzino lo sviluppo dei bambini (Peeters et al., 2014)⁵. Tali ricerche sono state commissionate con lo scopo di individuare una serie di indicazioni pedagogiche che possano essere utili a supportare l'azione educativa degli insegnanti su due fronti:

- promuoverne la consapevolezza rispetto alle ricadute che le esperienze vissute dai bambini nella fase di transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria possono avere sui processi di apprendimento;
- fornire loro strumenti metodologici per l'elaborazione di strategie educative efficaci che, sostenendo i bambini nel momento del passaggio in una prospettiva di continuità e gradualità, possano generare ricadute positive sul loro sviluppo sia piano degli apprendimenti che su quello delle relazioni.

Per quanto riguarda invece il contesto nazionale, il tema della continuità educativa – dopo aver attraversato un periodo di sostanziale stallo nel dibattito pedagogico nel corso degli ultimi quindici anni⁶ – è ora tornato al centro di un rinnovato interesse dei professionisti dell'educazione (coordinatori, dirigenti scolastici, educatori e insegnanti) in corrispondenza

⁴ Per quanto riguarda il settore istruzione, la Strategia prevede il raggiungimento dei seguenti parametri di riferimento entro il 2020:

- almeno il 95% dei bambini dai 4 anni all'inizio della scuola dell'obbligo dovrebbe frequentare la scuola dell'infanzia,
- meno del 15% dei 15enni dovrebbe avere risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze,
- meno del 10% dei giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni dovrebbe abbandonare gli studi o la formazione.

⁵ Per eventuali approfondimenti è possibile consultare una sintesi dei risultati di tali studi in italiano pubblicata sul blog di questa rivista: <http://zeroseiup.eu/le-transizioni-influenzano-lo-sviluppo-dei-bambini/>

⁶ Mentre il periodo compreso tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta è stato caratterizzato da un intensificarsi delle riflessioni pedagogiche sui temi della continuità verticale (Cesareo & Scurati, 1986), che ha prodotto anche sperimentazioni educative e didattiche (Pontecorvo, 1989) di ampio rilievo sul piano nazionale (Legge 148/1990, Decreto Ministeriale 16-11-1992), dalla seconda metà degli anni Novanta ad oggi la letteratura prodotta su questo tema è estremamente ridotta a fronte di una progressiva 'burocratizzazione' delle pratiche educative implementate nelle istituzioni scolastiche all'interno dei progetti continuità.

dei nuovi scenari normativi delineati dalla Legge 107/2015. La generalizzazione degli Istituti Comprensivi da un lato e l'istituzione del sistema integrato 0-6 dall'altro (D.L. 65/2017) mettono in luce, infatti, le potenzialità e i rischi che potrebbero derivare dalla declinazione operativa dei concetti di continuità e unitarietà dei percorsi educativi su due versanti. Da un lato, la possibilità di riferirsi ad una progettualità di ampio respiro che tiene conto dei bisogni di sviluppo dei bambini – così come delle loro potenzialità relazionali, cognitive e sociali – in una prospettiva olistica che li sostiene nel loro percorso di crescita a partire dalle prime esperienze al nido fino al termine della scuola dell'infanzia offre l'opportunità di superare definitivamente il dualismo tra 'cura' e 'apprendimento' che, ancora oggi, continua a produrre una certa frammentazione delle proposte educative a loro rivolte all'interno di questi servizi (dicotomia tra pratiche prevalentemente incentrate sull'aspetto della cura al nido e pratiche prevalentemente incentrate sull'apprendimento pre-scolastico alla scuola dell'infanzia). Dall'altro, i processi di verticalizzazione che hanno connotato l'evoluzione delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo in una prospettiva 3-14 (MIUR, 2012)⁷ e la formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (corso di laurea quinquennale in Scienze della Formazione Primaria i cui contenuti curriculari vertono principalmente su un approccio di tipo disciplinare all'insegnamento)⁸ potrebbero minare dalle basi la costituzione di una forte identità pedagogica incentrata sull'*'edu-care'* del segmento 0-6, estendendo così il rischio di anticipazionismo e precocizzazione degli apprendimenti formali fin dalla prima infanzia (Lazzari & Balduzzi, 2013).

In questo senso, diventa fondamentale avviare una riflessione critica che coinvolga educatori, insegnanti di scuola dell'infanzia e insegnanti di scuola primaria in percorsi di consapevolizzazione rispetto a tali potenzialità e rischi, sostenendo così processi di ridefinizione delle pratiche educative negli anni ponte a partire da una visione condivisa di apprendimento incentrata sul bambino, sui suoi bisogni e sulle sue risorse. Alla luce di tali considerazioni, l'approccio metodologico che il gruppo di ricerca ha scelto di adottare per l'attuazione del progetto è quello della *ricerca-formazione* (Balduzzi & Lazzari, 2018) che ha visto coinvolti – in qualità di co-ricercatori – educatori, insegnanti di scuola dell'infanzia e insegnanti di scuola primaria nei diversi Paesi.

⁷ www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf

⁸ www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_0920_10_n.249.pdf

3) L'approccio della ricerca-formazione come motore del cambiamento: dalla rilevazione dei bisogni alla co-progettazione di transizioni inclusive

Nonostante le ricerche condotte in ambito nazionale e internazionale siano concordi nell'affermare che le pratiche educative volte a sostenere il passaggio graduale dei bambini da un da un grado scolastico all'altro rivestano un ruolo cruciale nel promuovere il successo scolastico sul lungo periodo, nella realtà dei fatti sono ancora molte le criticità riscontrate. Nella maggior parte dei casi infatti, gli approcci pedagogici e le pratiche educative agite all'interno dei diversi contesti istituzionali entro cui educatori, insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria operano continuano ad essere connotati da discontinuità e frammentazione. Ciò richiede ai bambini un maggiore sforzo nell'adeguarsi al nuovo



contesto, alle sue regole implicite e alle diverse aspettative degli insegnanti nei momenti di passaggio da un grado scolastico a quello successivo. Se per i bambini che possiedono già buone

competenze relazionali e linguistiche tale sforzo può costituire una sfida che ne stimola la crescita, per i bambini che provengono da situazioni di svantaggio e vulnerabilità tale sfida rischia di trasformarsi in un ostacolo insormontabile, producendo ripercussioni negative sulle loro esperienze di socializzazione e apprendimento sia sul breve che sul lungo periodo, cominciano a ingenerare un processo a spirale verso l'insuccesso scolastico (Peeters et al., 2014). Tali criticità, pur essendo rilevate da più parti – non solo da studiosi e ricercatori ma anche da insegnanti ed esperti sul tema – nel contesto italiano così come in quello internazionale non sono ancora state prese in esame con l'attenzione che meriterebbero, né tantomeno sono state affrontate in modo coerente nell'ambito delle prassi educative.

Per quanto riguarda in particolare la realtà esaminata nel contesto italiano, come testimoniato dalla revisione della letteratura condotta dal gruppo di ricerca⁹, il tema delle

⁹ Per la ricognizione della letteratura sul tema della continuità educativa condotta nello studio di caso italiano si è fatto riferimento soprattutto all'analisi degli articoli pubblicati sulle riviste 'Bambini' e 'Infanzia' dal momento che i contributi di ricerca pubblicati su questo tema negli ultimi 15 anni sono estremamente ridotti e fanno principalmente riferimento a due studi, il primo realizzato a Modena (Corsaro & Molinari, 2005) e il secondo a Reggio Emilia (Cecconi, 2012).

transizioni da un grado scolastico all'altro è stato affrontato principalmente all'interno di una cornice progettuale di breve periodo – quella dei progetti di continuità – che perlopiù prevede l'attuazione di pratiche di raccordo volte a promuovere uno scambio formale di informazioni tra educatori e insegnanti (infanzia/primaria) e la familiarizzazione dei bambini con il nuovo ambiente attraverso visite sporadiche. La maggior parte delle esperienze di continuità educativa realizzate nel momento del passaggio dei bambini dal nido alla scuola dell'infanzia, oppure da quest'ultima alla scuola primaria, tendono dunque a limitarsi alla proposta di attività didattiche congiunte strutturate a priori 'dagli adulti per i bambini'. Molto spesso inoltre, l'ottica nella quale tali attività si collocano tende ad essere 'unidirezionale', prevedendo l'accoglienza dei bambini che provengono dal nido o dalla scuola dell'infanzia nel nuovo contesto che li ospiterà l'anno successivo. Raramente le esperienze riferite a tali progetti si soffermano, invece, sulla conoscenza del contesto di provenienza dei bambini (nido o scuola dell'infanzia) da parte delle insegnanti accoglienti, oppure sul reciproco confronto tra educatori e insegnanti rispetto alle competenze che i bambini hanno maturato nel corso degli anni precedenti il loro ingresso nella nuova scuola, o ancora sulle strategie educative che sono state adottate lungo questo percorso per sostenerne progressivamente l'autonomia, la socializzazione e l'apprendimento. Degno di nota è inoltre il fatto che genitori e famiglie non risultino quasi mai coinvolti come interlocutori attivi nei momenti che caratterizzano il passaggio dei loro bambini da un grado scolastico all'altro, se non per prender parte ad incontri informativi in cui viene spiegato loro 'come funziona' il nuovo contesto. Praticamente in nessun caso, invece, le famiglie risultano essere coinvolte nella fase che caratterizza la progettazione delle esperienze di continuità né nelle iniziative – prevalentemente rivolte ai bambini – che da tale progettazione scaturiscono.

Partendo dall'attivazione di un percorso di riflessione critica su questi presupposti – percorso che ha previsto la partecipazione congiunta di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria della Direzione Didattica di Vignola in momenti di confronto facilitati da ricercatori universitari – il progetto di ricerca-formazione¹⁰ intrapreso all'interno dello studio di caso italiano si è proposto come finalità proprio quella di 'cambiare prospettiva', rilanciando il protagonismo dei bambini e delle loro famiglie nei momenti di passaggio. In particolare, il percorso di ricerca-formazione si è articolato in 6 fasi:

1- un primo momento di 'familiarizzazione' volto ad approfondire la conoscenza del contesto in cui si andava ad operare e la formazione del gruppo di lavoro con gli insegnanti

¹⁰ L'approccio metodologico utilizzato all'interno del progetto fa riferimento a quello della Ricerca-Formazione così come delineato dal Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI) nato all'interno del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna (<https://centri.unibo.it/crespi/it/centro>):

'Ricerca-Formazione (R-F) significa fare ricerca empirica avvalendosi di metodologie differenziate e proponendosi di promuovere la professionalità degli insegnanti (e degli operatori educativi all'interno delle istituzioni scolastiche e dei servizi per l'infanzia) attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione interistituzionale che faciliti un'effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica.'

sperimentatori (*focus group con insegnanti e coordinatori referenti per la scuola dell'infanzia e primaria, osservazioni sul campo condotte da parte dei ricercatori*),

2- *rilevazione dei bisogni di tutti gli attori coinvolti* a partire dall'analisi delle loro percezioni e aspettative (a tale scopo sono stati somministrati questionari con domande aperte sia agli insegnanti dei due gradi scolastici, sia ai genitori i cui bambini frequentavano le 'classi-ponte', ovvero l'ultimo anno di scuola dell'infanzia e il primo anno di scuola primaria; inoltre gli stessi bambini hanno avuto l'occasione di esprimere i loro punti di vista attraverso la produzione di elaborati grafici e la loro discussione),

3- *formazione residenziale trans-nazionale* (Pen Green Centre, Inghilterra) sul tema della ricerca-azione partecipativa, il cui obiettivo era favorire il confronto e l'apprendimento tra pari trasversalmente rispetto ai gruppi di lavoro che avrebbero condotto le sperimentazioni in ciascun Paese,

4- co-progettazione e attuazione di interventi volti a migliorare le esperienze di bambini e famiglie nel momento del passaggio da un grado scolastico all'altro attraverso l'elaborazione condivisa di pratiche educative che dessero concretamente risposta ai bisogni emersi in ciascun contesto (*'come ripensare la continuità a partire dalla riflessione sui vissuti di bambini e famiglie?'*),

5- seconda formazione residenziale internazionale (OS Tisina, Slovenia) sul tema dell'osservazione come strumento per la riflessione sulle pratiche di continuità sperimentate in una prospettiva evolutiva e di miglioramento continuo, incentrata sullo scambio reciproco rispetto alle esperienze realizzate in ciascun contesto nazionale (*'come rendere maggiormente inclusive le pratiche educative nel momento dell'accesso di bambini e famiglie alle scuole e ai servizi per l'infanzia?'*)

6 - analisi degli esiti delle sperimentazioni realizzate rispetto alla loro *ricaduta nelle realtà scolastiche coinvolte*, che ha previsto sia un momento di confronto interno al gruppo di lavoro (*documentazione pedagogica*), sia un momento di confronto con i genitori dei bambini coinvolti nelle sezioni/classi in cui si è svolta la sperimentazione (*video-interviste*).

4) Cambiare prospettiva: i bambini e le famiglie come protagonisti delle transizioni

L'analisi dei dati raccolti nelle prime due fasi del progetto ha messo in luce che – in un contesto già caratterizzato da una progettualità di lungo periodo rivolta alle iniziative continuità educativa¹¹ – affrontare questo tema in un'ottica di sperimentazione avrebbe significato fare un ulteriore passo in avanti rispetto alle buone prassi esistenti, partendo dalla riflessione su quanto emerso dai vissuti dei bambini e delle famiglie. Individuando dunque quale finalità prioritaria del percorso di ricerca-formazione proprio quella di produrre un cambiamento attraverso l'attivazione di processi collettivi incentrati sul '*dar voce*' a quegli attori che, nelle istituzioni scolastiche, tendono ad avere meno '*potere decisionale*' – ovvero i bambini e le famiglie – si è cercato innanzitutto di facilitare

¹¹ www.direzionedidattica-vignola.edu.it/allegati/2613/PTOF%20triennio%2001-09-2015%2031-08-2018.pdf

un'assunzione di consapevolezza all'interno del gruppo di insegnanti sperimentatori rispetto al 'punto di vista' di questi ultimi, in particolare:

- quali sono le aspettative dei bambini nei confronti del passaggio alla scuola primaria? Quali sono invece gli elementi di 'continuità' e 'discontinuità' che, ai loro occhi, caratterizzano i due ambienti di apprendimento una volta avvenuto tale passaggio?
- in che modo i genitori vivono questo cambiamento? In che modo si sentono supportati, o meno, dalle insegnanti nell'affrontarlo?

In tal senso, ai bambini è stata data l'opportunità di esprimere il loro punto di vista sia attraverso momenti di discussione collettiva (conversazioni a cui hanno partecipato le sezioni dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia), sia attraverso elaborati grafici che rappresentassero le loro esperienze alla scuola dell'infanzia e scuola primaria (attività che ha coinvolto i bambini delle classi prime). Allo stesso modo, ai genitori è stato chiesto di rispondere ad un questionario a domande aperte¹² volto a cogliere le loro percezioni rispetto all'esperienza del passaggio, sondando da un lato quali fossero le loro aspettative (genitori dei bambini di 5 anni) e dall'altro quali siano state le principali sfide che hanno incontrato e come siano state affrontate (genitori dei bambini di 6 anni).

Dall'analisi dei dati raccolti attraverso le conversazioni con i bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia si è potuto riscontrare come le loro aspettative rispetto alla scuola primaria racchiudessero sia elementi richiamavano la loro esperienza alla scuola dell'infanzia (la possibilità di farsi degli amici, di giocare nei momenti di pausa tra un'attività e l'altra, di imparare cose nuove) sia elementi che anticipavano il cambiamento (Corsaro e Molinari, 2005), come ad esempio una diversa strutturazione degli spazi (presenza di banchi e lavagne) e una maggior formalizzazione degli apprendimenti (imparare a leggere e scrivere, i numeri, fare i compiti).

'Penso che [alla scuola primaria] ci sono tanti banchi, la lavagna, la LIM e penso di imparare a leggere e di scrivere in corsivo' (Giorgia, 5 anni)

'Penso che [alla scuola primaria] si stia bene, penso di andare fuori a giocare, mi aspetto di imparare a fare ginnastica e a scrivere' (Abraham, 5 anni)

'[Alla primaria] penso di trovare tanti amici da dire dei segreti, mi aspetto di imparare tante parole, i numeri, e studiare delle foglie e voglio sapere come fanno a diventare delle foglie' (Hali, 5 anni)

'[Alla scuola primaria penso di trovare] tanti amici con cui posso giocare, e poi anche un bel parco, e poi anche delle belle cose, e penso di imparare a leggere e a scrivere' (Thomas, 5 anni)

¹² Il questionario somministrato ai genitori, nel pieno rispetto dell'anonimato, è stato tradotto sia in inglese che in arabo per favorire la partecipazione dei genitori non italofofoni.

Dall'analisi delle rappresentazioni grafiche prodotte dai bambini delle classi prime della scuola primaria emerge, invece, come gli elementi di discontinuità con la scuola dell'infanzia siano decisamente preponderanti rispetto a quelli di continuità (che vengono messi in luce solo in rari casi). In particolare, come si può cogliere dalle immagini riportate sotto a titolo esemplificativo, i principali elementi di discontinuità che caratterizzano il passaggio tra i due contesti educativi fanno riferimento a:

- ambiente di apprendimento: molteplicità di ambienti rappresentati alla scuola dell'infanzia (sezione, giardino, salone e sala riposo) VS classe come fulcro delle attività didattiche (raramente viene illustrata la palestra e l'ambiente esterno)
- attività: mentre le attività principalmente rappresentate dai bambini alla scuola dell'infanzia fanno riferimento al gioco libero con i compagni, alle attività creative e alle routine quali il pranzo e il riposo pomeridiano, le attività principalmente rappresentate dai bambini alla scuola primaria fanno riferimento a situazioni quali ascoltare l'insegnante e copiare ciò che è scritto alla lavagna (solo raramente vengono illustrati momenti di gioco durante la ricreazione o il momento della mensa)
- corpo e agentività: se alla scuola dell'infanzia il corpo è disegnato per intero, rimandando ad un pieno coinvolgimento dei bambini nelle situazioni di apprendimento rappresentate (anche attraverso la corporeità), alla scuola primaria il corpo tende ad essere rappresentato per lo più in modo parziale e con un ruolo prevalentemente passivo (bambini seduti dietro ad un banco, solo l'insegnante viene rappresentata per intero)
- relazioni tra bambini: nonostante in entrambi i casi i bambini si rappresentino perlopiù insieme ai compagni, le interazioni tra pari sembrano essere il fulcro delle situazioni illustrate alla scuola dell'infanzia mentre nelle situazioni rappresentate alla scuola primaria tale aspetto compare solo raramente (nella maggior parte dei casi i bambini sono disegnati frontalmente seduti in banchi separati).

ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

- GIOCAVO IN SALONE CON
- LA CUCINA CON I MIEI AMICI



ALLA SCUOLA PRIMARIA

SCRIVO LA DATA E LA MAESTRA
TERRY CONTROLLA I QUADERNI



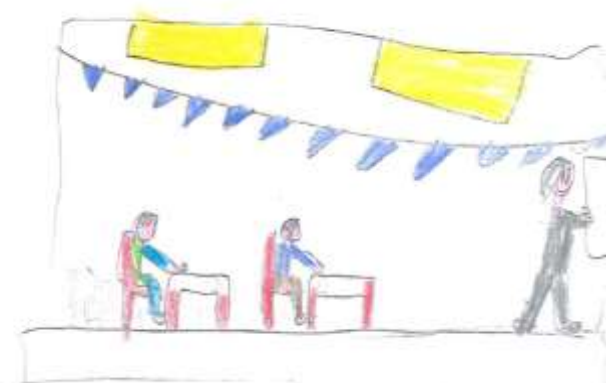
ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

QUI SIO ANDANDO SULL'ATELANO



ALLA SCUOLA PRIMARIA

QUI STUDIO





Tali percezioni legate agli aspetti di dis-continuità – che connotano in modo differente le esperienze di apprendimento e socializzazione dei bambini all'interno dei due ambienti scolastici – vengono ripresi parallelamente dai genitori i cui figli si accingono ad affrontare il passaggio. In questo senso, i dati raccolti attraverso i questionari rivelano che tali presupposti sono spesso all'origine di timori e preoccupazioni:

'[Mi preoccupa un] Impatto iniziale negativo. Un metodo molto rigido d'apprendimento potrebbe portare alla "chiusura" di mio figlio che ha già di carattere risulta timido nel gruppo.'

'Mi aspetto una scuola in cui i bimbi sono sempre seduti al banco e questo mi preoccupa molto anche perché mio figlio ha problemi per una condizione di iperattività e disturbo oppositivo. [...] Tutte le scuole di ogni ordine e grado dovrebbero avere almeno alcune caratteristiche della scuola dell'infanzia. La possibilità di giocare anche se con frequenza e tempi diversi, muoversi, non ricevere valutazioni sommarie ma solo per competenza.'

'La preoccupazione più grossa è quella di sapere che non resiste così tanto seduta visto la sua vivacità'

'La preoccupazione maggiore è che lei abbia bisogno di rassicurazioni anche affettive a scuola e che non ci sia molto spazio per questo nella scuola primaria.'

'L'aspetto emotivo del passaggio alla primaria è ciò che più mi preoccupa. Avere nuove regole, cambiare i compagni, l'ambiente, le maestre, penso che condizioni l'inserimento per chi è più sensibile e introverso. Temo che mio figlio si spaventi e perda l'entusiasmo di andare a scuola.'

Se da un lato i dati analizzati mettono in luce che gli aspetti di discontinuità legati ai diversi approcci educativi e metodologie didattiche utilizzate all'interno dei due contesti scolastici sono quelli che incidono maggiormente sulle rappresentazioni dei bambini e delle loro famiglie nel momento del passaggio, dall'altro essi fanno emergere che – nelle aspettative di questi ultimi – la presenza di una certa continuità sul piano delle relazioni tra adulti (genitori-insegnanti), tra insegnanti e bambini, e all'interno del gruppo classe (socializzazione tra pari) viene vista come una potenziale risorsa per far fronte a tali cambiamenti.

'Spero che la nuova scuola sia formata da docenti e personale preparato, premuroso ed attento come quello incontrato nel nido di infanzia e scuola materna. Mio figlio ha dei tempi un po' lunghi per inserirsi, ma nel suo percorso scolastico ha incontrato maestre che hanno capito, gli hanno lasciato i suoi tempi e conquistato la fiducia, costruendo con lui un bel rapporto e facendogli vivere bene i momenti a scuola. Spero che le maestre oltre che essere brave ad insegnare le materie scolastiche, abbiano tempo e voglia di comprendere i bisogni e le esigenze di ogni bambino, che sono diverse, e li aiutino a crescere.'

'Le aspettative sono che i nuovi docenti siano in grado di cogliere le individualità di ogni bambino e lo accompagnino nel migliore dei modi nel passaggio e nel cambio di abitudini'

'Ci aspettiamo che la scuola primaria contribuisca alla socializzazione, che nostra figlia continui a stare bene con gli altri bambini e insegnanti instaurando con loro relazioni positive.'

'Ci aspettiamo che [nostra figlia] diventi sempre più autonoma e che trovi un ambiente accogliente e motivante che la faccia mantenere un buon rapporto con la scuola.'

In questo senso, i genitori riconoscono alle insegnanti di scuola primaria un ruolo educativo importante non solo sul versante degli apprendimenti ma anche su quello della promozione della crescita personale dei bambini sul piano relazionale e sociale:

'Mi aspetto che gli insegnanti siano attenti nell'insegnare le materie previste ma anche come si convive in una comunità come quella scolastica, come affrontare i momenti difficili, come aiutarsi l'un l'altro fra compagni [...]. Spero che mia figlia trovi un ambiente positivo, collaborativo e stimolante per crescere come studente e come persona.'

'Vorremmo che le nuove maestre oltre che trasferire conoscenze inducano interesse verso la conoscenza come valore per la crescita individuale e della comunità.'

'[Mi aspetto] Insegnanti consapevoli di un percorso di vita importante del bambino. Il rispetto di ogni bambino nelle proprie capacità, emozioni. Non solo un insegnamento didattico ma più legato alla persona cosa che adesso avviene poco. Ho già figli più grandi.'

'[Mi aspetto insegnanti] che insegnino a leggere, scrivere e le regole di convivenza civile.'

Di qui l'importanza, secondo i genitori, di mantenere aperta la comunicazione attraverso un dialogo costante con gli insegnanti, sebbene il contesto della scuola primaria venga percepito dagli stessi come meno permeabile alla partecipazione delle famiglie rispetto a quello della scuola dell'infanzia. La presenza di una stretta collaborazione tra scuola e famiglia viene considerata come elemento cruciale soprattutto nell'affrontare le eventuali difficoltà che il bambino può incontrare all'inizio del nuovo percorso scolastico:

'[Per supportare mio figlio/a nel passaggio penso sia importante] La collaborazione tra genitori ed insegnanti. Colloqui individuali per trovare un punto di incontro sulla gestione del bambino.'

'[Per supportare mio figlio nel passaggio penso sia importante] Tanta comunicazione ed attenzione fra docenti e genitori.'

'Una mia preoccupazione è quella di non riuscire ad avere un confronto quotidiano con le insegnanti della primaria in caso di problemi...'

'Penso sia importante da parte di tutti noi adulti (insegnanti e genitori) comprensione, flessibilità (nei tempi, nei modi e nelle strategie di insegnamento) entusiasmo, ascolto [...] È molto importante il rapporto [tra insegnanti e genitori] per il passaggio perché è un cambiamento grande dalla materna alle elementari'

'Credo che sia importante che i genitori si mettano a disposizione per collaborare col docente accettandone consigli e suggerimenti.'

'Penso sia importante l'atteggiamento di noi genitori [...] Essere presenti come genitori pronti ad ascoltare e supportare i nostri bimbi. La comunicazione e il rispetto reciproco con le insegnanti è fondamentale.'

'Mi piacerebbe che la famiglia venga coinvolta, dove possibile, nelle attività svolte dai bambini e comunque ci sia una condivisione di valori.'

A partire dalla restituzione, da parte dei ricercatori, di quanto emerso dall'analisi dei bisogni di bambini e famiglie, ha preso avvio un percorso di riflessione condivisa che ha coinvolto gli insegnanti sperimentatori nella progettazione e implementazione di azioni di miglioramento. Tale percorso ha previsto, in prima battuta, la *formulazione delle 'domande di ricerca'* che avrebbero consentito di mettere a fuoco l'oggetto della sperimentazione valorizzando e accogliendo le istanze di partecipazione emerse dalle percezioni di bambini e genitori. In seconda battuta, il gruppo di lavoro si è interrogato sulle *modalità attraverso le quali sarebbe stato possibile rendere più graduale il passaggio da un grado scolastico all'altro a partire dalla rilettura delle metodologie educative e didattiche utilizzate all'interno dei due contesti*. Bisogna, questo, che è emerso all'interno del gruppo stesso di insegnanti sperimentatori (*focus group*), i quali hanno riscontrato come fosse necessario promuovere

una maggiore reciprocità nel dialogo tra insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria nella fase di co-progettazione delle iniziative di continuità.

In tal senso, la settimana di formazione transnazionale che ha avuto luogo presso il Pen Green Centre di Corby¹³ – un polo integrato 0-6 considerato all'avanguardia rispetto alla partecipazione delle famiglie nella progettualità educativa del servizio (Whalley, 2017) – ha contribuito da un lato ad approfondire queste domande in una prospettiva di ricerca-azione partecipativa (McKinnon, 2013), dall'altro, ad offrire alle insegnanti un esempio concreto con cui confrontarsi per ripensare le loro pratiche educative in un'ottica trasformativa.



L'opportunità di condividere il percorso formativo con colleghi e colleghe provenienti da diversi Paesi (Inghilterra, Belgio, Slovenia) – esplicitando i dubbi e le incertezze che in ciascun contesto stavano accompagnando i processi di cambiamento – ha permesso alle insegnanti di 'mettersi in gioco' uscendo dai propri confini culturali e istituzionali e – allo stesso tempo – di superare le resistenze al cambiamento attraverso il reciproco scambio di esperienze e l'apprendimento tra pari (Van Laere, 2018).

¹³ www.pengreen.org

Piste di lavoro emerse durante la formazione residenziale a Corby:
domande di ricerca

- ✓ Come ri-centrare le pratiche di continuità sulle **esperienze dei BAMBINI** generando **senso di appartenenza** (e non solo adattamento) al nuovo contesto?
- ✓ Come **accogliere le FAMIGLIE** a partire dal ri-pensamento dei **contesti di partecipazione istituzionalizzati**?
- ✓ Come promuovere una **maggiore reciprocità nella co-progettazione** dei momenti di passaggio per favorirne la gradualità?

Piste di lavoro emerse durante la formazione residenziale a Corby: *azioni da intraprendere all'interno dello studio di caso italiano*

- ✓ **Progetto accoglienza nelle classi prime**, che prevede lo svolgimento di *attività incentrate sull'ascolto* e sul *riconoscimento di ciò che i bambini 'portano con loro' dalla scuola dell'infanzia e dall'ambiente familiare*
- ✓ **Riunione che precede l'inizio dell'anno scolastico** per promuovere una prima conoscenza reciproca tra genitori e insegnanti (esplicitazione delle reciproche aspettative) & **colloqui individuali** incentrati sull'ascolto dei genitori entro le prime tre settimane
- ✓ **Riflessione collegiale sulle metodologie educative e didattiche** utilizzate all'interno dei due contesti educativi (scuola infanzia/primaria) attraverso osservazioni reciproche tra insegnanti dei due gradi scolastici

Al termine della settimana di formazione residenziale – che ha avuto come esito la formalizzazione delle domande guida per la ricerca-azione e l'individuazione di alcune piste di lavoro per l'implementazione in ciascun contesto nazionale – ha preso avvio la fase di sperimentazione che, nel caso italiano, ha visto coinvolti in una serie di iniziative congiunte otto insegnanti (due di scuola dell'infanzia e sei di primaria) e le referenti coordinatrici per i due gradi scolastici.

In questa fase le insegnanti hanno assunto il ruolo di *co-ricercatori*, andando ad indentificare possibili azioni di miglioramento che partissero dalla lettura dei bisogni riscontrati, mentre i ricercatori hanno assunto il ruolo di *facilitatori*, sostenendo il processo di progettazione e implementazione della sperimentazione attraverso l'accompagnamento pedagogico dei gruppi di lavoro. In pratica, il ruolo di guida e promozione svolto dai ricercatori si è sostanzialmente in:

- proposta di strumenti a sostegno della riflessività (es. elaborazione di griglie da utilizzare per lo svolgimento delle osservazioni reciproche tra insegnanti appartenenti a diversi gradi scolastici)
- coordinamento di gruppi di discussione in cui gli 'impliciti pedagogici' sottesi alle pratiche educative e didattiche sono stati de-costruiti e rimessi in gioco (es. analisi e restituzione delle osservazioni all'interno del gruppo di insegnanti sperimentatori)

- sostegno alla lettura dei processi di implementazione e feedback formativo (es. come promuovere la sostenibilità della sperimentazione sul lungo periodo).

5) Gli elementi chiave della sperimentazione: il punto di vista della scuola e delle famiglie

La fase attuativa della sperimentazione, che si è svolta da marzo a ottobre 2017, ha previsto in primo luogo l'osservazione congiunta, da parte delle insegnanti di scuola primaria e dei ricercatori, delle sezioni dei bambini di 5 anni della scuola dell'infanzia con il duplice obiettivo di:

- mettere a confronto 'gli sguardi' sul bambino all'interno del suo ambiente di apprendimento, facendo dunque emergere i *convincimenti impliciti* che guidano le scelte educative e didattiche nei due diversi contesti scolastici (Cecconi, 2012),
- identificare alcuni elementi cardine – sul piano delle *metodologie educative e didattiche* – che avrebbero potuto fungere da 'ponte' tra questi due contesti, introducendo una maggior gradualità nel momento della transizione dalla scuola dell'infanzia alla primaria.

Un ulteriore obiettivo legato alla presenza delle insegnanti di scuola primaria all'interno delle sezioni di scuola dell'infanzia era quello di favorire la conoscenza reciproca e una prima familiarizzazione tra i bambini che avrebbero effettuato il passaggio a settembre e le loro future insegnanti. Viceversa, la presenza delle insegnanti di scuola dell'infanzia all'interno delle classi prime all'inizio dell'anno scolastico successivo avrebbe dato ai bambini la possibilità di riconoscere una figura familiare, a cui raccontare e raccontarsi all'interno del nuovo ambiente, elaborando il cambiamento.

Sia i ricercatori e che gli insegnanti hanno utilizzato il medesimo strumento per l'osservazione (focus: ambiente di apprendimento, strategie didattiche, competenze dei bambini in uscita) con l'intento di favorire il confronto rispetto ai dati raccolti e un'analisi condivisa di quanto emerso nel momento della restituzione. In tale processo, il ruolo svolto dai ricercatori è stato da un lato quello di far emergere alcune categorie interpretative condivise a partire da quanto osservato e, dall'altro, quello di facilitare il passaggio dalla riflessione all'operazionalizzazione guidando la discussione su come *ri-fondare* alcune pratiche educative e didattiche – tipiche della scuola dell'infanzia ma ritenute significative anche per la primaria – nel periodo di transizione tra i due contesti.

A partire dagli esiti della discussione avvenuta in sede di restituzione delle osservazioni, il gruppo di insegnanti sperimentatori è andato dunque a delineare in modo più specifico gli elementi che avrebbero caratterizzato la declinazione operativa delle azioni progettuali individuate durante la formazione transnazionale a Corby. In particolare, si è deciso di:

- proporre ai genitori dei bambini in ingresso alla scuola primaria, in occasione dell'assemblea di classe a inizio settembre, di realizzare una *presentazione del loro bambino/a* scegliendo liberamente la modalità con cui effettuare l'elaborato (utilizzando foto, brevi registrazioni video, conversazioni o resoconti narrativi, oggetti significativi...),
- effettuare una prima tornata di colloqui individuali con i genitori dei bambini neoscritti in ottobre, per dar loro modo di illustrare la presentazione del proprio/a figlio/a (colloquio incentrato sull'*ascolto*), piuttosto che svolgere solo i tradizionali colloqui a novembre (finalizzati a dar loro un riscontro rispetto all'andamento scolastico del bambino/a),
- istituire tre giornate di accoglienza per i bambini di prima e i loro genitori all'inizio dell'anno scolastico, posticipando per loro l'entrata mattutina di 10 minuti rispetto alle altre classi e consentendo ai genitori di entrare in classe insieme ai figli in modo da condividere con loro l'inizio della mattinata e avere uno scambio quotidiano con le insegnanti,
- adottare un'articolazione flessibile di spazi, tempi e attività nelle prime settimane di scuola riprendendo anche alcune metodologie didattiche utilizzate alla scuola dell'infanzia per favorire una graduale familiarizzazione dei bambini con il nuovo ambiente scolastico (utilizzo di un personaggio mediatore e sfondo integratore comune alle tre classi prime coinvolte nella sperimentazione)
- riservare un'attenzione particolare alla creazione del gruppo classe e all'instaurarsi di un clima relazionale positivo tra i bambini attraverso la proposta di attività ludiche e momenti appositamente dedicati alla condivisione e valorizzazione delle loro esperienze (presentazione individuale dei 'libroni' realizzati dai bambini durante l'ultimo anno di scuola dell'infanzia).

Tutte queste iniziative hanno contribuito positivamente da un lato a far acquisire alle insegnanti maggiore consapevolezza rispetto ad obiettivi e metodologie operative già adottate da tempo all'interno della Direzione Didattica (ad esempio cura degli spazi, dei materiali, accoglienza), dall'altro canto ha permesso ai bambini e alle famiglie di sentirsi accolti, diventando fattivamente protagonisti di un momento delicato ed importante come l'ingresso alla scuola primaria. Dai resoconti delle insegnanti presentati nel momento di restituzione della sperimentazione ai ricercatori è emerso in particolare come aver avuto l'opportunità di dedicare il primo colloquio interamente all'ascolto del genitore abbia contribuito in modo determinante a cambiare il loro sguardo sul bambino:

'Questo momento aiuta anche a te, docente, a conoscere il bambino a 360 gradi secondo quello che non è solo la tua percezione, quello che vedi in quel determinato ambiente, in quel determinato momento durante le attività a scuola, ma anche al di fuori. Quindi attraverso la presentazione delle insegnanti dell'infanzia, attraverso la presentazione dei genitori e attraverso quello che vedi riesci a capire meglio il bambino, ad avere una visione più ampia e questa cosa ti aiuta anche nel modo di rapportarti [con lui]...'

'Dopo un mese di scuola [quando si sono svolti i colloqui individuali] noi avevamo già un'idea di come fossero i bambini, ma i colloqui con i genitori ci hanno fatto vedere, ci hanno fatto capire molto di più i comportamenti di quei bambini...e forse siamo anche più predisposte a comprenderli, più disponibili ad andare loro incontro, perché capiamo cosa c'è dietro'

A loro volta, i genitori coinvolti in queste azioni hanno espresso piena soddisfazione poiché si sono sentiti più partecipi e attivi nella vita scolastica dei propri figli, hanno riportato di essersi sentiti ascoltati, accolti e rassicurati. Dalle percezioni dei genitori emerge anche che gli stessi bambini hanno apprezzato enormemente il modo in cui sono stati accolti, ogni alunno si è sentito importante e protagonista; le azioni messe in campo hanno contribuito in modo significativo a creare un clima di fiducia e di serenità che sicuramente ha favorito positivamente il primo approccio dei bambini alla nuova realtà scolastica.

'Mio figlio non aveva amici che portava con sé dalla materna e il primo giorno all'entrata della scuola era smarrito...e questa cosa qua mi dava una tenerezza incredibile...il fatto di essere entrati 10 minuti dopo le altre classi sicuramente ci ha aiutato tanto, per avere un po' più di intimità [...] Poi l'abbiamo accompagnato in classe, c'eravamo sia io che mia moglie, e mi ricordo la sua espressione che si guardava intorno come per dire <<E adesso cosa succede? Cosa facciamo>> e da lui che è un bambino molto vivace – anche troppo delle volte – questa cosa mi ha colpito molto. Però il poter stare con lui, il poter stare un po' più vicino, è stato molto apprezzato, anzi è stato proprio fondamentale...più per lui che per noi...'

'Una cosa molto utile secondo me è stata la presentazione che ci hanno chiesto le insegnanti... Personalmente ho preferito fare un video lasciando a mio figlio la 'responsabilità' di presentarsi...ed è stato stupendo...ha sorpreso anche me! Io avrei parlato probabilmente da mamma e basta, lui invece ha detto anche le cose che, diciamo, sono un pochetto più difficili del suo carattere...Per cui questa cosa di portare un racconto, un video del bambino alle nuove maestre secondo me è stata fondamentale: sia per le maestre, sia per il bambino stesso. Perché lì lui ha dovuto fermarsi, pensare <<chi sono>>, <<che cosa faccio>> e soprattutto <<che cosa dico a loro di me?>>. Questo secondo me è stato fondamentale, per mio figlio.'

'Sia io che mia moglie siamo stati coinvolti nell'inserimento di M., il più piccolo dei nostri tre figli, a scuola. L'abbiamo fatto molto volentieri anche perché eravamo un po' preoccupati dal fatto che non aveva nessun compagno della scuola materna nella sua nuova classe. Per cui essendo un bambino all'inizio, non dico timido, ma che tende a stare un po' nascosto, avevamo un po' paura che non avendo nessun amico avesse un po' di problemi. Invece con questo inserimento...questi giochi che abbiamo fatto per una mezz'oretta insieme agli altri genitori e agli bambini e alle maestre il primo giorno di scuola...probabilmente hanno sbloccato un po' questa situazione e lui si è trovato molto bene...Per cui non abbiamo avuto nessun tipo di impatto negativo, anzi, il bambino va a scuola molto volentieri fin dal primo giorno e noi siamo molto soddisfatti di questa cosa.'

'Da genitore si hanno tante aspettative, tante paure e – come il bimbo stesso – non sai a che cosa stai andando incontro...Grazie a questo progetto abbiamo vissuto molto serenamente questo passaggio, importante, anche perché ci è stato dato modo di entrare all'interno della scuola...I primi giorni abbiamo accompagnato S. a scuola, le maestre ci hanno reso partecipi di giochi anche

per conoscere i compagni della bimba e i genitori stessi...Inoltre ci hanno anche dato modo attraverso un'intervista di raccontare la nostra bimba: per la prima volta le insegnanti ci hanno chiesto <<com'è vostra figlia?>> <<cosa possiamo sapere in più di lei al di là del fatto che è una bimba di 6 anni che comincia la scuola primaria>> Io e mio marito ci siamo seduti una sera ed effettivamente per la prima volta ci siamo guardati in faccia e ci siamo chiesti <<com'è nostra figlia? quali sono le parole giuste per descriverla?>> Ed è stato comunque molto bello perché, sì, parliamo tanto di lei ma non ci siamo mai seduti a tavolino per raccontarci i lati positivi e quelli negativi del suo carattere...Quindi abbiamo scritto una specie di lettera in cui appunto parlavamo anche, per esempio, della sua sensibilità, che se non la conosci a fondo non lo puoi sapere...Grazie a questa modalità abbiamo potuto dare delle informazioni utili e importanti alle insegnanti.'

6) Risultati preliminari: alcune riflessioni...

Nonostante il progetto sia tuttora in corso, da un'analisi preliminare degli esiti illustrati in questo articolo, è possibile trarre alcune considerazioni rispetto agli elementi che hanno contribuito al successo della sperimentazione e alle ragioni per cui le scelte intraprese si sono rivelate vincenti nel specifico contesto preso in esame.

Innanzitutto, il fatto che sin dal principio i bambini e le loro famiglie – oltre che le insegnanti – siano stati coinvolti con un ruolo attivo all'interno del progetto, condividendone finalità e obiettivi, ha consentito di focalizzare le iniziative intraprese all'interno della sperimentazione sulle questioni che loro stessi ritenevano importanti. Ciò ha prodotto una ricaduta positiva ha avuto una ricaduta positiva sia sulle esperienze dei bambini nel momento del passaggio (minori difficoltà legate all'ambientamento nel nuovo contesto) sia sulle relazioni tra insegnanti e genitori alla scuola primaria. In tal senso, aver impostato sin dall'inizio la relazione con le famiglie in una prospettiva di accoglienza e reciprocità ('ascoltare i genitori' VS 'parlare ai genitori') ha favorito l'instaurarsi di rapporti di fiducia incentrati sul dialogo che, a loro volta, hanno contribuito in modo significativo a migliorare i vissuti di bambini nel momento passaggio. L'aver accolto il punto di vista del genitore come risorsa per comprendere meglio il bambino ha infatti consentito alle insegnanti di interrogarsi su quali fossero le strategie più adatte a sostenere ciascun bambino, in modo diverso a seconda delle sue peculiarità, non solo durante il periodo di transizione ma anche nei processi di apprendimento.

Un altro aspetto che ha contribuito in modo cruciale all'esito positivo della sperimentazione è stata la creazione di un gruppo di lavoro inter-professionale che ha comprendeva al suo interno insegnanti e ricercatori afferenti a diversi contesti istituzionali (scuola dell'infanzia, primaria, università e formazione). Ciò ha facilitato da un lato l'esplicitazione' e la 'de-costruzione' degli assunti pedagogici impliciti sottesi a ciascun contesto istituzionale e dall'altro il 'ri-pensamento' delle proprie pratiche educative all'interno di una visione condivisa. A questo proposito, di fondamentale importanza si sono rivelati sia l'essersi avvalsi di strumenti mediatori – che hanno consentito di creare un terreno comune su cui innestare il confronto (osservazioni reciproche tra insegnanti nei due diversi contesti

educativi) – sia l’impiego di dispositivi formativi che hanno facilitato lo scambio e l’apprendimento tra pari all’interno dei gruppi nazionali così come a livello internazionale (*ricerca-formazione, critical learning communities, pedagogical guidance*). L’utilizzo di tali strategie ha avuto una ricaduta positiva sul lavoro del team docente che è andata ben oltre la durata del progetto di sperimentazione, generando percorsi virtuosi che hanno rilanciato la progettualità condivisa tra diversi ordini di scuola e tra classi parallele come occasione di autentico scambio e riflessione critica per migliorare il proprio agito educativo.

Alla luce di queste considerazioni, riteniamo che la sfida più grande da affrontare per continuare garantire la sostenibilità del progetto intrapreso sul lungo periodo sia non tanto quella di replicare ‘le buone pratiche’ originate dalla sperimentazione, quanto piuttosto quella di ri-creare costantemente le condizioni affinché tale sperimentazione possa essere ‘riletta’ e ‘rivisitata’ in chiave evolutiva, alla luce delle istanze in continuo mutamento provenienti dai bambini e dalle famiglie.

7) Riferimenti bibliografici

Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2018) 'Ricerca-form-azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca con gli insegnanti', in G. Asquini (a cura di) *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.

Cecconi, L. (2012) *Le rappresentazioni degli insegnanti. Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia*. Milano: Franco Angeli.

Corsaro, W. & Molinari, L. (2005) *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. Teachers College Press.

Lazzari, A. & Balduzzi, L. (2013) 'Bruno Ciari and educational continuity', in P. Moss (Ed.) *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship*. London: Routledge.

McKinnon, E. (Ed.) (2013). *Using evidence for advocacy and resistance in early years services: Exploring the Pen Green research approach*. London: Routledge.

Peeters, Dumčius, Hayes et al. (2014) *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Brussels: European Commission.

Van Laere, K. (2018) Sustaining warm and inclusive transitions across the early years (START): facilitating collaborative learning of childcare workers, preschool - and primary school teachers. *Learning for Well-being Magazine*: www.learningforwellbeing.org/magazine/

Whalley, M. (Ed.) (2017) *Involving Parents in Their Children's Learning: A Knowledge-Sharing Approach*. London: Sage.