

# Continuità/discontinuità educativa: possibilità e limiti di una cooperazione tra settori scolastici

di Maria Luisa Delcò\*

Lo scorso 20 febbraio, alla presenza del Consigliere di Stato Gendotti e di un numeroso e attento uditorio, è stata presentata all'Alta scuola pedagogica di Locarno la ricerca azione citata nel titolo. Hanno preso parte ai lavori chi scrive, per il DECS, i formatori ASP Christian Yserman e Marcello Ostinelli e un gruppo di otto docenti delle scuole dell'infanzia ed elementari del nostro territorio.

## Metodologia e tema di ricerca

La scelta metodologica è stata quella della ricerca azione che non porta a risultati quantitativi ma a considerazioni qualitative con il coinvolgimento degli insegnanti che diventano attori della ricerca stessa.

La scelta di adottare una metodologia di ricerca di tipo empirico-partecipativa ha trovato giustificazione nel fatto che essa "si prefigge di superare un modello di conoscenza della realtà educativa che vede ricercatori e operatori impegnati su fronti diversi (uno teorico e l'altro pratico) senza la possibilità di verificare congiuntamente i risultati della ricerca stessa negli specifici contesti educativi"<sup>1</sup>.

Il tema della ricerca azione è stato quello della continuità educativa tra settori ed in particolare tra scuola dell'infanzia e scuola elementare: le riflessioni sul tema sono da tempo oggetto di discussione soprattutto negli istituti scolastici che comprendono prescolastico e scuola dell'obbligo; spesso però si è trattato e si tratta di iniziative sporadiche e non di una didattica integrata.

In particolare, partendo dalla constatazione che è opportuna una pedagogia della transizione per lo sviluppo del bambino che apprende, si è voluto portare qualche elemento di risposta al quesito: come rafforzare il dialogo tra l'ultimo anno di scuola dell'infanzia e l'inizio della scuola dell'obbligo? Questo per favorire l'ambizioso traguardo di un cambiamento – o quanto meno un arricchimento – delle prassi educative, situandole all'interno di una didattica integrata che non si limiti a momenti sporadici di attività. Altro stimolo per l'oggetto di approfondimento, l'arrivo – purtroppo non lontano – del progetto HarmoS che già nel 2003/04 si profilava all'orizzonte, ma forse solo per pochi.

Infatti (e proprio qualche settimana fa il legislativo del Canton Grigioni lo ha approvato) anche il Gran Consiglio ticinese si dovrà chinare sugli elementi chiave del progetto svizzero che tocca soprattutto l'età di accesso alla scolarità obbligatoria (quattro anni!) e l'insidioso "tronco comune" di ciclo scolastico dai quattro agli undici anni (il biennio prescolastico e i cinque anni di scuola elementare, entrambi obbligatori).

## Continuità e discontinuità

Poiché, come sopraccennato, la ricerca voleva osservare come era inserito nell'esperienza pedagogica quotidiana degli insegnanti il discorso della continuità educativa, si è partiti dall'analisi di situazioni pedagogiche reali svolte da docenti e da riflessioni che essi sviluppavano sulle loro azioni, discorsi che, pertanto, non potevano che avere un valore contestuale.

Questa procedura ha ricalcato quella che De Landsheere<sup>2</sup> chiama "la spirale riflessiva" e che consiste nel prevedere un momento di pianificazione, di azione, osservazione, riflessione.

Questo lavorare in stretta relazione con gli insegnanti è apparso in sintonia con il concetto di ricerca azione dato da Kemmis<sup>3</sup>, secondo cui essa deve consistere in un processo di indagine e di auto-riflessione eseguito da coloro che partecipano a situazioni sociali ed educative allo scopo di migliorare sia la comprensione di tali situazioni sia le pratiche sociali o educative corrispondenti.

L'effetto, come si può rilevare dalla lettura del rapporto, è stato che gli operatori hanno acquisito delle conoscenze sempre migliori sull'argomento (soprattutto il concetto di continuità e di conseguenza quello di discontinuità). D'altro canto i ricercatori hanno avuto la possibilità di capire come un discorso teorico venisse interpretato e di individuare così i problemi concreti posti dalla sua applicazione.

Significativi sono i contributi dati dai docenti stessi che costituiscono un elemento importante del fascicolo, apporti dati attraverso il diario professionale, le interviste, i lavori in gruppo.

"I diari possono essere utilizzati tanto con una finalità di ricerca in senso

stretto (come scelta destinata ad accrescere il sapere), quanto in funzione di uno scopo più orientato allo sviluppo personale e professionale degli insegnanti. Spesso entrambi gli approcci si combinano ed interagiscono tra di loro in modo complementare"<sup>4</sup>.

"Può essere considerata intervista uno scambio verbale tra due persone, una delle quali (l'intervistatore) cerchi, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema. E, dal momento che durante l'interazione i ruoli e i fini dei due interlocutori sono differenti, tale scambio verbale, cioè l'intervista, non si configura come una situazione simmetrica, ma come una situazione asimmetrica"<sup>5</sup>.

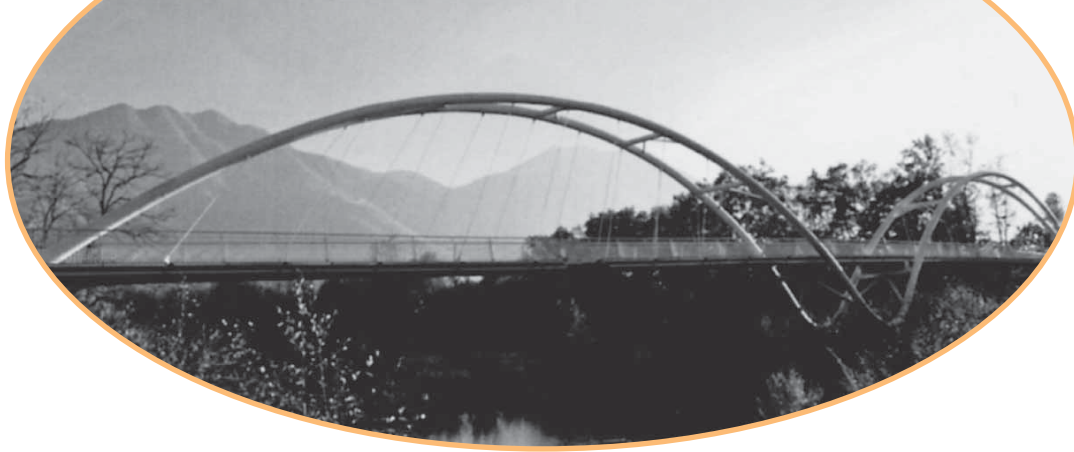
Le docenti affermano, in un'intervista: "Abbiamo capito che la continuità educativa non è la stessa cosa dell'armonizzazione, adesso sapremmo immaginare un progetto sull'arco di un anno intero con attività in comune e siamo consapevoli che il discorso su continuità/discontinuità deve valere per tutti i passaggi: SI-SE, SE-SM" (docente SI 2005).

"La continuità non nasce da sola, nasce dall'interazione, dall'impostare il lavoro insieme e raggiungere determinati obiettivi" (docente SE 2005).

È quindi necessaria – ai fini di una continuità che si usa denominare "verticale" – la necessità che gli insegnanti condividano una medesima cultura pedagogica che si dovrebbe concretizzare in finalità e progetti educativi convergenti. Nella ricerca si sottolinea pure la rilevanza di una visione comune del percorso formativo del bambino che consideri la "discontinuità" rappresentata dagli elementi di novità e di scoperta.

## La dimensione sociale tra continuità e discontinuità

Durante l'anno scolastico 2005/06, quindi al secondo anno di lavori della ricerca azione, è maturata nel gruppo di ricerca la convinzione che alcuni aspetti rilevanti della continuità educativa tra scuola dell'infanzia e scuola elementare potessero essere meglio evidenziati sviluppando una serie di attività incrociate (dove l'insegnante era osservatore ed al tempo stesso osserva-



to) mediante le quali facilitare l'osservazione degli insegnanti sugli aspetti sociali delle attività svolte dai bambini. Apparentemente l'idea non presentava difficoltà. Malgrado il contesto istituzionale non sia lo stesso, tanto i bambini di SI quanto quelli di SE interagiscono con i loro compagni e apprendono norme di comportamento, ma anche imparano a sviluppare atteggiamenti di collaborazione e di aiuto.

In verità l'idea si è rivelata più complessa.

Siamo consapevoli che lo sviluppo sociale dell'individuo non è assolutamente indipendente dallo sviluppo cognitivo. Ad esempio, seguire una regola, quale che sia, comporta sempre che la regola sia compresa. Infatti chi osserva il comportamento conforme alla regola di qualcuno assume che sia possibile scostarsi – nel comportamento – dalla regola, cioè fare un errore.

Nei documenti redatti dagli insegnanti a proposito di regole, si fa molto riferimento al valore del rispetto e si fa appello ad esso come giustificazione della vigenza di regole all'interno della classe/sezione.

A tal proposito, così si esprime un docente SE (2006): "se da una parte posso dire che esiste discontinuità fra SI e SE a livello di competenze sociali, mi sembra anche di poter dire che lo sviluppo di queste competenze dovrebbe esser visto in un quadro di continuità educativa proprio perché già alla SI alcuni allievi mettono in campo più o meno spontaneamente queste competenze".

### Considerazioni conclusive e prospettive di sviluppo

Pensando a come si è svolto il percorso di ricerca, va ricordato che dapprima si è cercato di porre chiarezza attorno al concetto di "continuità educativa" e successivamente di realizzare delle situazioni che permettessero di stabilire una relazione tra il principio teorico – inteso come sistema generalizzato di spiegazione – e la sua applicazione.

Di conseguenza, comprendendo che la continuità educativa deve essere sì un percorso graduale ma tuttavia non

guidato dalla preoccupazione di trovare situazioni pedagogico-didattiche convergenti, i docenti hanno potuto cogliere il valore della discontinuità laddove si giustifica per la diversa maturità degli allievi, per la congruenza tra il contenuto dell'insegnamento e il metodo o anche per il valore formativo che il "nuovo" e l'"inaspettato" possono avere.

Successivamente la seconda fase della ricerca incentrata sulla relazione tra processo socializzante e continuità/discontinuità ha portato gli insegnanti non solo a capire che socializzare non deve ridursi alla relazione serena con i propri compagni ma deve pure passare attraverso la condivisione di valori tra bambini per giungere ad una costruzione identitaria.

L'implicazione dei docenti nella definizione di un progetto e la riflessione su di esso sono state determinanti per gli esiti ottenuti, a dimostrazione del fatto che occorre accrescere le conoscenze pedagogico-didattiche attorno al concetto di continuità attraverso l'esercizio della pratica riflessiva, ossia attraverso una sistematica riflessione sull'azione educativa e la comunicazione dell'esperienza.

Aspetti particolarmente qualificanti della ricerca svolta, la forza e l'efficacia dell'interazione all'interno di un gruppo eterogeneo come fattore di dinamicità per un cambiamento delle prassi educative nell'ottica di una pedagogia della transizione.

Come citato all'inizio di queste considerazioni, il progetto HarmoS prevede un lungo ciclo di scuola dell'obbligo di sette anni, dai quattro agli undici anni. La scelta strutturale che il politico definirà a breve termine dovrà in ogni caso riservare una particolare attenzione al periodo che va dai quattro ai sette anni per giungere ad una concezione pedagogica che tenga conto della necessità di continuità ma anche di discontinuità.

Quindi né puro passaggio di consegne da un livello all'altro, né indifferenza istituzionale, né anticipazione degli insegnamenti-apprendimenti, ma necessità di un progetto comune che non dimentichi le "tracce" del percorso di crescita del gruppo e del singolo

(cfr. *Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia*, DECS, 2000), ma anche aspetti "nuovi e dissonanti" volti ad alimentare motivazioni e creatività degli allievi.

E questo, che cosa può comportare a livello di politica scolastica?

- Una formazione di base attenta alla pedagogia della transizione;
- la messa in atto di una formazione continua comune;
- la realizzazione di progetti condivisi tra i docenti con formazione SI e SE per accrescere la conoscenza del bambino dai quattro ai sette anni e la corresponsabilità educativa;
- la valorizzazione della compresenza delle diverse età ai fini anche dello sviluppo di precise competenze sociali.

Osiamo sperare che i contributi della ricerca azione<sup>6</sup> possano (ri)sensibilizzare politici ed operatori scolastici affinché si affronti, nel rispetto del bambino nella sua globalità affettiva, relazionale e cognitiva, un futuro di cambiamento che si ponga però in un'ottica di continuità storica con quanto costruito nel territorio.

\* *Pedagogista, già direttrice aggiunta dell'Ufficio delle scuole comunali*

### Note

1 Mantovani S. (a cura di) (1998) *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.

2 De Landsheere G. (1989) *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

3 Kemmis S. (1985) *A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers in Australian Administrator*, vol. 6.

4 Zabalza Beraza M.A. (2001) *I diari di classe – uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, Utet, Torino.

5 Mantovani (1998).

6 Il testo della ricerca azione è disponibile presso la segreteria dell'ASP di Locarno, settore ricerca (donatella.bonetti@aspti-ch; tel. 091 816 02 26).