

## LA CONTINUITA' EDUCATIVA: PRIMA DI TUTTO UNA QUESTIONE TRA GRANDI

Condividere l'idea di bambino

Dal pregiudizio allo scambio di esperienze

Progettare le modalità di realizzazione

La parola continuità ricorre spesso nei discorsi di chi si occupa di educazione, tanto da risultare un po' frusta e, alla fine, vaga, non più chiaramente ancorata al suo senso ultimo e pregnante.

Per riflettere sulla continuità educativa, per ridare vigore e spessore a tale riflessione, mi pare perciò importante prima di tutto tornare alle radici del suo significato psico-pedagogico.

Affrontiamo la domanda: perchè è importante per la buona crescita del bambino che i servizi ad essa preposti si pongano in continuità tra loro? Più in particolare: perché è funzionale per lo sviluppo infantile non incontrare troppo scarto, differenza, discontinuità nel passaggio orizzontale tra servizi che accolgono bambini della stessa età e, ancora di più, nel passaggio verticale?

Una possibile risposta ci viene dalla letteratura psicoanalitica.

In questa prospettiva l'incontro col nuovo è sempre associato a sentimenti di incertezza, confusione, frustrazione, impotenza e senso di inadeguatezza (I. Salzberger-Wittemberg, G. Henry-Polacco, E. Osborne 1987): lo sconosciuto è vissuto come pericoloso. Se alla base c'è una buona relazione con l'oggetto materno, che suggerisce, per parificazione simbolica, un mondo in cui è possibile trovare tutte le ricchezze di quell'oggetto (M. Klein . 1923) , ai vissuti negativi si associa un sentimento di curiosità, una spinta fiduciosa all'apertura verso lo sconosciuto. Se accettiamo il fatto che l'apprendimento è un processo che si avvia con l'incontro del nuovo, dello sconosciuto, allora la possibilità di apprendere si gioca tutta sulla presenza di condizioni che permettano ai sentimenti negativi di essere tollerati e alla curiosità di essere sostenuta e alimentata. Una di tali condizioni è appunto la continuità tra i diversi contesti che si curano del bambino: nel caso in cui lo scarto tra

servizi non è troppo, se esiste un filo rosso che li lega e che il bambino ritrova nel passaggio da un servizio all'altro e può riconoscere, allora il nuovo si innesta e acquista senso nella familiarità dello sfondo comune, della storia che continua: allora la curiosità può farsi avanti, i sentimenti negativi possono essere tollerati, il nuovo contesto farsi contesto di apprendimento.

Appurato che questo sia il senso più profondo della continuità, resta da chiarire come è possibile realizzarlo.

Di nuovo una domanda: operativamente, su quali obiettivi e attraverso quali percorsi si costruisce un progetto di continuità? A questo proposito non si può prescindere da quanto propongono i testi normativi. Gli Orientamenti (D.M. 3 Giugno 1991) per la Scuola dell'Infanzia sottolineano che nello sviluppo personale le dinamiche evolutive "possono non corrispondere ai passaggi formali fra le diverse istituzioni educative"; pertanto è importante che la scuola sia capace di "porsi in continuità e complementarietà con le esperienze che il bambino compie nei suoi diversi ambiti di vita". Il testo specifica che sarebbe

"pedagogicamente utile concordare modalità di organizzazione e di svolgimento delle attività didattiche e pratiche, scambi di informazioni e di esperienze tra i livelli immediatamente contigui di scuola, nel rispetto delle reciproche specificità". In particolare, si dice che con gli educatori degli asili nido sarebbero opportuni momenti di interazione per concordare "occasioni di incontro e comuni modalità di osservazione del comportamento dei bambini".

Ancora. Le Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività educative nella Scuola dell'Infanzia afferenti alla legge 53/2003, nel paragrafo 7 sul Portfolio delle competenze individuali, dichiarano che il "principio della continuità educativa esige che. "...i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo, collaborino in termini di scambio di informazioni, di progettazione e di verifica di attività educative e didattiche. ..con il personale che ha seguito i bambini negli asili nido...". Dunque, nelle parole dei testi considerati si delineano almeno tre modi di intendere e praticare la continuità.

In primo luogo, come passaggio di informazioni tra insegnanti, quindi come continuità di saperi tra adulti. Non è chiaro però cosa debbano riguardare questi saperi, passati di mano tra un contesto e l'altro insieme ai bambini: potrebbero essere informazioni relative alle caratteristiche dei contesti stessi, quindi delle proposte educative che il bambino ha avuto modo e avrà modo di esperire, e/o potrebbero concentrarsi sui resoconti più o meno dettagliati delle caratteristiche dei bambini coinvolti nel passaggio.

Questa seconda modalità, avulsa da riferimenti al contesto di provenienza che favorirebbero la relativizzazione del profilo del bambino, è quella che più spesso mi succede di incontrare nel mio ruolo di formatrice, e mi pare anche la più densa di rischi: rischio per il bambino di non poter mai ricominciare da capo, di essere ingabbiato in una versione di se rigida, che gli adulti si scambiano favorendo la sua cristallizzazione in pregiudizio; rischio per l'adulto di sapere già, e quindi di non provare ne riuscire più a vedere il bambino che ha davanti in modo spregiudicato.

In secondo luogo, i testi normativi suggeriscono scambi di esperienza tra i contesti impegnati nel passaggio.

Qui la continuità prende una forma che è tra le più praticate: qualche visita alla scuola che li accoglierà raramente ricambiate. L'obiettivo è quello di rendere più familiare al bambino la sua futura scuola, quindi, riprendendo le considerazioni proposte sul senso della continuità, di abbassare nei suoi vissuti il senso di pericolosità e sostenere viceversa la curiosità, la tensione fiduciosa e aperta verso la novità. Mi pare però che anche in questo caso qualche rischio possa essere corso. Se queste esperienze sono condotte in modo superficiale, senza preparare una seria presentazione del nuovo contesto cercando di immaginarsi di che cosa i nuovi bambini abbiano bisogno e desiderio di conoscere (dove e come si va a far pipì? come si gioca qui? chi è la mia maestra? dove lascio le mie cose?..), allora rischiano di aprire dubbi e inquietudini invece di attenuarli. Un esempio per tutti: se durante le visite i bambini sono accolti da una insegnante diversa dalla loro futura per fare cose diverse da quelle che faranno, allora ci si può aspettare che al vero ingresso a scuola possano sentirsi disorientati, traditi, tanto più intimoriti. Infine, dai testi normativi, viene proposto un terzo modo di praticare la continuità: concordare e progettare modalità di organizzazione, di svolgimento, di verifica di attività educative e didattiche.

In questo caso sono di nuovo gli adulti a essere chiamati in causa, ma in modo più incisivo: in sostanza si chiede agli operatori di contesti attigui di mettere in gioco il loro sapere e saper fare educativo per arrivare a concordare delle aree di significato comuni. Incontriamo questo stesso invito nella nuova proposta di legge sui servizi per l'infanzia 0-6 anni, promossa dalla

("Consulta Gianni Rodari" (Carminati,2005) , che ha tra i suoi elementi fondanti appunto l'affermazione di un percorso formativo unico per tutti i servizi 0-6.

È quindi un invito attuale e, certo impegnativo, che chiede di aprire un confronto su temi cruciali quali il progetto educativo e le sue modalità di verifica, ma, direi prima ancora, sul senso profondo che orienta i rispettivi modi di interpretare il progetto e la verifica: sulle idee di bambino, di relazione educativa, insomma sui valori e sulle scelte che definiscono l'identità educativa dei contesti coinvolti nella continuità. Invito e percorso impegnativi perché richiedono tempi lunghi e rischi del confronto serio, e quindi anche l'accompagnamento di figure esterne che favoriscano l'emergere e il dichiararsi delle posizioni personali, la conflittualità positiva e la mediazione tra punti di vista diversi, quindi la costruzione di ambiti di condivisione definiti. Insomma, la continuità interpretata prima di tutto come una questione tra grandi, una modalità che proprio per l'impegno richiesto risulta a mio avviso poco praticata ma che davvero, e più delle modalità già considerate, permetterebbe di fare del passaggio del bambino da un contesto all'altro un'occasione evolutiva. Se i contesti coinvolti, un certo gruppo di insegnanti e di educatrici insieme, arrivano almeno in parte a condividere una certa idea di bambino, di relazione educativa, e quindi di obiettivi da perseguire e di modalità con cui perseguirli, la continuità è fatta: il bambino avrà modo di esperire nel passaggio una coerenza di senso che magari si sostanzia in proposte differenti alla superficie, perché modulate sul suo crescere, ma che in profondità gli restituisce il significato di un racconto che continua, sullo sfondo del quale le novità non spaventano, anzi, vengono ospitate come spunti curiosi per tessere nuove e sempre più ricche trame di conoscenza.

Donatella Savio, Dottore in pedagogia, formatrice.

#### Bibliografia

Carminati L., "Una proposta di legge zerosei anni",  
bambini, anno XXI, n.1 , gennaio 2005, pp.12-16.

Klein M. (1923) "Analisi infantile", trad. it. in Scritti,  
Torino, Boringhieri, 1978.

Salzberger-Wittenberg I., Henry-Polacco G., Osborne  
E., L'esperienza emotiva nei processi di  
insegnamento e di apprendimento, Napoli, LiQuori  
Editore, 1987.