
EDUCAZIONE E RICERCA

Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze



COMUNE DI FIRENZE

Assessorato alla Pubblica Istruzione
Servizio Scuola dell'Infanzia

CONTINUITA' EDUCATIVA

*PERCORSO DI RICERCA
NELLE SCUOLE FIORENTINE*

0...14

*Barbara Benedetti - Maria Piscitelli - Tosca Bassi - Patrizia Vannini
(a cura di)*

con il contributo del Servizio Statistica del Comune di Firenze



Comune di Firenze
Assessorato alla Pubblica Istruzione
Direzione Istruzione
Servizio Scuola dell'Infanzia

Responsabile:
Barbara Benedetti

Curatrici della pubblicazione:
Maria Piscitelli
Consulente Tecnico-Scientifico e Coordinatrice del Progetto

Tosca Bassi e Patrizia Vannini
Coordinatrici Pedagogiche delle Scuole dell'Infanzia

Collaborazione per la Consulenza Statistica
Gianni Dugheri e Elisabetta Rosso
Servizio Statistica del Comune di Firenze

INDICE

<i>Presentazione</i> Daniela Lastri	9
I. LA CONTINUITÀ EDUCATIVA	
<i>Le prospettive di sviluppo e la sperimentazione degli Istituti Comprensivi</i> Daniela Lastri	13
<i>Gli Istituti Comprensivi: la via italiana alla scuola di base</i> Giancarlo Cerini	17
<i>La centralità del curriculum verticale per realizzare la continuità educativa</i> Maria Piscitelli	25
<i>Un percorso di ricerca sulla continuità educativa nelle scuole fiorentine</i> Barbara Benedetti	42
<i>I diversi passaggi della ricerca</i> Tosca Bassi, Patrizia Vannini	46

II. ESPERIENZE DI CONTINUITÀ

schede operative

1. L'accoglienza

- Istruzioni per l'uso: io ti accolgo, tu mi accogli*
Lucia Bruschi, Paola Magi, Donatella Vindigni
Scuola Infanzia, Scuola Primaria 81
- A lume di naso, i sensi e la memoria. Esperienze di autobiografia*
Manuela Bocchino, Adriana Casalegno, Olga Quirici
Scuola Secondaria I grado 92
- La fiaba come occasione di incontro tra scuole e culture diverse*
Tiziana Giolli, Grazia Gori, Anna Brebbia
Scuola Infanzia, Asilo Nido 96
- Arte e immagine: un vaso di fiori*
Esperienza laboratoriale tra la scuola secondaria di I grado e la scuola primaria
Sergio Elisei, Anna Zanini
Scuola Secondaria di I grado 101

2. La formazione comune

- Formazione comune per la costruzione di un curriculum verticale di scienze*
Giulietta Cioncolini
Scuola Primaria 105
- Laboratorio di formazione in vista della costruzione del curriculum verticale di matematica*
Francesca Berti
Scuola Primaria 108

Formazione di continuità tra educatori dei nidi, centri gioco e insegnanti di scuola dell'infanzia

Lucia Casini

Asili Nido

112

3. Il curricolo verticale

Scienze

Percorso didattico sull'evaporazione

Giulietta Cioncolini

Scuola Primaria

119

Matematica

Percorso didattico sulla probabilità

Francesca Berti

Scuola Primaria

126

Progetto trasformazioni geometriche: le simmetrie

Stefania Cotoneschi, Francesca Natali, Annalisa Sodi

Scuola Primaria, Scuola Secondaria I grado

131

Presentazione

Questo volume contiene indicazioni, dati statistici e progetti relativi alla continuità educativa tra Asili Nido, Scuola dell'Infanzia, Scuola Primaria e Secondaria di primo grado. Il materiale raccolto è l'elaborazione di una ricerca avviata sul territorio fiorentino, e costituisce una documentazione finalizzata alla conoscenza delle iniziative e delle esperienze più significative realizzate nelle scuole.

Nella realtà odierna, la scuola ha un compito complesso: offrire al bambino le occasioni educative per percepire il valore di se stesso e della realtà che lo circonda; per fornirgli gli strumenti per imparare e utilmente comprendere i contesti naturali, sociali e culturali.

Si evidenzia, pertanto, la necessità di realizzare la continuità formativa sia in verticale, pianificando una formazione che continua per tutto l'arco della vita, che in orizzontale, intesa come collaborazione con tutte le agenzie educative, *in primis* con la famiglia con la quale è indispensabile stabilire una "alleanza educativa", fatta di costanti relazioni.

La scuola deve dunque educare a nuove consapevolezza e responsabilità, creando anche una convergenza tra discipline scientifiche ed umanistiche: dovrà insegnare a riflettere e comprendere che le trasformazioni ambientali, il confronto tra culture, la ricerca di nuovi stili di vita, potranno essere affrontati solo attraverso una forte mediazione interdisciplinare. L'elaborazione dei saperi è il prerequisito indispensabile per il futuro esercizio di una cittadinanza nazionale ed europea.

Questa pubblicazione ha l'intendimento di evidenziare ciò che nelle nostre scuole è stato fatto, così da dare avvio ad una riflessione propositiva con il contributo di tutti i soggetti coinvolti, chiamati a promuovere, sollecitare e concertare una sempre più ampia *cultura della continuità*.

Daniela Lastri
Assessore Pubblica Istruzione
Comune di Firenze

I. LA CONTINUITÀ EDUCATIVA



1. Le prospettive di sviluppo e la sperimentazione degli Istituti Comprensivi
2. Gli Istituti Comprensivi: la via italiana alla scuola di base
3. La centralità del curriculum verticale per realizzare la continuità educativa
4. Un percorso di ricerca sulla continuità educativa nelle scuole fiorentine
5. I diversi passaggi della ricerca

Le prospettive di sviluppo e la sperimentazione degli Istituti Comprensivi

di Daniela Lastrì

Il sistema dei servizi educativi si colloca all'interno di una politica per l'infanzia e per le famiglie fondata sulla logica dell'integrazione dei bisogni e delle risorse, secondo un modello aperto, centrato sull'erogazione diretta dei servizi educativi e capace di interagire e collaborare con le istituzioni scolastiche, con le realtà educative e culturali del territorio.

Il D.lgs 112/1998 ha riconosciuto alle autonomie locali ampi compiti relativi al potenziamento, all'ampliamento e alla diversificazione dell'offerta di istruzione, in linea con l'applicazione del principio della sussidiarietà degli interventi al fine di raggiungere elevati livelli di qualità.

In tale prospettiva l'Assessorato alla Pubblica Istruzione è titolare di competenze di carattere strutturale che consentono di elaborare progetti e interventi globali finalizzati al miglioramento qualitativo dell'offerta formativa.

Possiamo indicare le aree di attenzione e di lavoro che riguardano il miglioramento dei servizi:

- Interventi di riorganizzazione e programmazione della rete scolastica che sono orientati alla istituzione di Istituti comprensivi.
- Interventi di edilizia scolastica e di rinnovo degli arredi scolastici per la qualificazione delle strutture.
- Progetto spazi e tempi scolastici, finalizzato alla sincronizzazione dei tempi e elaborazione di interventi per conciliare gli orari delle scuole con le esigenze di mobilità delle famiglie.
- Interventi di accoglienza e supporto per l'integrazione degli alunni diversamente abili, tramite le attività formative dell'Ausilioteca e l'assistenza educativa.
- Attività di accoglienza dei centri di alfabetizzazione per l'integrazione degli alunni stranieri.
- Potenziamento del sistema educativo 0 - 6.
- Generalizzazione della scuola dell'infanzia finalizzando nuove risorse per l'apertura di ulteriori sezioni, confermando il tempo pieno.

Come intervento specifico nel promuovere e costruire il sistema della continuità educativa è stato costituito un gruppo di lavoro, che vede la partecipazione di rappresentanti delle Scuole dell'Infanzia comunali, della Scuola statale e degli Asili Nido, con l'obiettivo di favorire e ampliare esperienze e progetti di continuità e con la prospettiva di realizzare occasioni d'incontro fra esperti del settore per riflettere, progettare nuove esperienze educative e promuovere momenti di formazione comuni.

Gli obiettivi che ci poniamo sono orientati a:

- a. Valorizzare e condividere le iniziative esistenti, promuovendo un confronto tra i vari punti di vista

- b. Avviare un cammino di riflessione e di approfondimento sul curricolo verticale (0 – 16 anni)
- c. Definire futuri interventi per attivare le risorse del territorio e supportare le scuole nella realizzazione della continuità

Pensare ad un sistema formativo nell'ottica della continuità richiede un impegno complessivo delle scuole e delle istituzioni responsabili dei servizi scolastici per promuovere il dialogo e il confronto tra insegnanti ed educatori per lavorare su obiettivi comuni e condivisi, facendo leva sulla consapevolezza pedagogica.

La realizzazione della continuità deve essere considerata elemento strutturale delle istituzioni scolastiche e indicatore di base della qualità del percorso formativo.

Si possono indicare tre aspetti di fondo che caratterizzano la continuità:

1. strutturare un percorso formativo graduale e coerente che eviti sconessioni dell'esperienza educativa per perseguire l'uguaglianza delle opportunità formative e l'alfabetizzazione culturale
2. promuovere la valorizzazione dei vissuti, delle esperienze, dei saperi e delle motivazioni che costituiscono il patrimonio culturale dei bambini anche per la affermazione dell'identità individuale e della diversità culturale
3. eliminare fattori di disturbo rappresentati da dissonanze nei contenuti, nelle metodologie, a livello cognitivo e relazionale dei diversi ordini di scuola.

L'eliminazione dei conflitti si deve distinguere dalle componenti di discontinuità legate alle specificità dei diversi ordini di scuola e di contenuti che garantiscono invece la dimensione di sviluppo e di crescita.

Quando si parla di continuità dobbiamo riferirci sicuramente alla continuità dello sviluppo degli alunni, cui deve necessariamente corrispondere una continuità di azioni della scuola, ma anche ad una continuità nelle idee che gli adulti educatori mettono a punto intorno al loro modo di procedere e di far scuola.

La realtà italiana si è caratterizzata in questi anni con la costituzione degli Istituti Comprensivi con l'obiettivo di promuovere un raccordo e una progettazione curricolare coordinata che sono condizioni basilari per dare al sistema scolastico un impianto coerente che ne favorisca la dimensione unitaria, questa è l'indicazione che è prevista anche dal Piano di Indirizzo Generale Integrato della Regione Toscana che individua nell'Istituto Comprensivo la forma gestionale più consona a favorire lo sviluppo di una continuità educativa strutturale.

Nel territorio fiorentino si sono gradualmente attivati nove istituti comprensivi e questo darà certamente avvio ad una nuova fase di concertazione e sviluppo del Sistema Scolastico.

Grazie al loro contributo sarà possibile promuovere una rilettura congiunta dei documenti programmatici dei tre gradi scolastici per consentire la delineazione di un percorso unitario di formazione del bambino, attuando una particolare riflessione sugli aspetti curriculari.

La migliore garanzia per la continuità educativa si ha quando ogni ambito scolastico è messo in grado di funzionare in maniera efficace attraverso una

Solo una attività concreta in situazione che favorisca le occasioni di incontro produttivo tra gli insegnanti dei tre ordini scolastici rende possibile sgombrare il campo da equivoci e pregiudizi.

In definitiva l'istituzione degli Istituti Comprensivi rappresenta una realtà su cui occorre puntare con tutte le nostre energie, perché il futuro della scuola italiana si gioca soprattutto nei momenti in cui si congiungono le forze dei vari settori scolastici, a partire dall'impegno di coloro che sono chiamati ad operarvi concretamente.

Solo con questo sforzo congiunto si potrà offrire il miglior servizio scolastico ai nostri bambini nell'ottica di accompagnare e favorire il loro processo di sviluppo lungo tutto l'arco della vita.

La realtà fiorentina nell'ambito della fascia 0-16 testimonia che esiste una grande vivacità e un forte interesse a muoversi sul terreno della continuità; lo dimostrano le tante esperienze realizzate nelle scuole che devono essere conosciute e valorizzate e che sono state oggetto di una ricerca specifica, che ha portato ad approfondimenti e alla stesura di questa pubblicazione.

Il lavoro iniziato ci ha permesso di entrare maggiormente in contatto con la realtà operativa delle Scuole fiorentine.

Sono emersi progetti più strutturati o più informali a dimostrazione che la continuità è diventata parte integrante della progettazione educativa.

Va promossa la sperimentazione, andranno sempre più incentivate modalità che permettano la ricerca/azione e la documentazione di esperienze di continuità che possano diventare opportunità per altri contesti educativi, per realizzare un lavoro collegiale sui problemi fondamentali individualizzando metodologie, conoscenze, competenze e strumenti utili alla progettazione del curricolo verticale.

Vogliamo in particolare lavorare ed intervenire sulla continuità in modo che il percorso dello 0 – 6 abbia tutte le opportunità significative per dare esiti formativi positivi per tutti i bambini e le bambine. Quindi si intende valorizzare questo percorso mantenendo la nostra scuola dell'Infanzia all'interno del sistema formativo facendo sì che l'esperienza che in questi anni si è fortemente valorizzata e ha avuto un percorso significativo, sia nell'incremento dell'offerta formativa che nelle tante opportunità offerte ai bambini e alle loro famiglie, of fra una ricchezza e un patrimonio educativo a tutto il territorio fiorentino.

Pensiamo proprio a partire da questa riflessione sulla continuità educativa che sia necessario rafforzare ancora di più il sistema scolastico dell'infanzia all'interno del Comune di Firenze e garantire una maggiore integrazione nel territorio con le istituzioni scolastiche statali e paritarie, perché ci sia un forte lavoro comune ovviamente con un percorso di valorizzazione e qualificazione di tutte le scuole. E su questo non mancheranno altri momenti per poter riflettere. Stiamo pensando ad avere ulteriori occasioni di confronto e anche incontri di formazione con gli insegnanti su questo tema proprio per un rafforzamento della Rete educativa e della progettualità scolastica.

La formazione delle nuove generazioni rappresenta una priorità assoluta nelle politiche educative dell'Amministrazione Comunale che si deve fare carico di

promuovere interventi volti a favorire la qualificazione del sistema scolastico, creando le sinergie necessarie ad assicurare percorsi formativi adeguati nell'ottica delle pari opportunità.

Istituti comprensivi: la via italiana alla scuola di base

di Giancarlo Cerini

1. Tra le boe delle (diverse) riforme

Dopo 10 anni scolastici di funzionamento (a partire dall'a.s. 1995/96) è ormai il tempo di farsi qualche domanda decisiva sulla vicenda degli istituti comprensivi: vanno considerati un accidente casuale nel panorama scolastico italiana (destinato ad essere riassorbito nella *routine* delle innovazioni innocue) oppure rappresentano la prospettiva di sviluppo per l'intero ciclo di base? Il fenomeno è ormai così esteso e diffuso (sono ben 3.435 gli istituti comprensivi, sul totale di 7.584 istituti elementari e media, circa il 45 % dell'intero settore), che non si può far finta di ignorarlo, o tollerarlo solo come frutto del dimensionamento delle scuole o, peggio, dovuto a ragioni di emergenza territoriale e quindi di contenimento della spesa.

Ma c'è dell'altro. L'istituto comprensivo racchiude in sé una forte carica evocativa, con la sua idea percorso educativo in continuità, di dispositivo pedagogico ed organizzativo capace di assicurare le migliori condizioni per la formazione di tutti gli allievi. Quindi con una forte attrattiva, testimoniata dall'essere stato oggetto di interesse per entrambe le riforme dei cicli che si sono confrontate nel nostro paese negli ultimi 10 anni: la legge 30/2000, cosiddetta "riforma Berlinguer", e la legge 53/2003 (la cosiddetta riforma "Moratti"). Con qualche puntualizzazione necessaria. In entrambi i casi l'istituto comprensivo è stato sul punto di essere "riconosciuto" come la soluzione vincente, ma poi le decisioni politiche l'hanno in entrambi i casi "congelato". Con la riforma Berlinguer l'opzione fu rappresentata dalla scuola di base (sessennale all'inizio del dibattito, settennale al termine dell'*iter* legislativo), ipotesi solo in parte assimilabile all'istituto comprensivo (che mantiene distinte le due scuole: elementari e medie, ma le allea in un raccordo operativo affidato alla sensibilità dei diversi attori della comunità scolastica, in primo luogo ai docenti). Ma mentre l'unificazione della scuola di base si è arenata, il comprensivo è andato avanti, soprattutto negli anni della (inapplicata) riforma Berlinguer.

Con la riforma Moratti del 2003, il comprensivo ebbe un iniziale "ritorno di fiamma" nei primi documenti della Commissione Bertagna, ove se ne proponeva la "generalizzazione", con una particolare "saldatura" biennale tra l'ultimo anno delle elementari e la prima media. Poi, come si sa, le cose sono andate diversamente ed ha prevalso l'idea di una netta "cesura" –quasi epistemica– tra una scuola (non a caso) primaria ed una scuola (non a caso) secondaria di primo grado. Quasi una "rivincita" nei confronti della precedente ipotesi di scuola di base unificata. Ma l'istituto comprensivo è passato (quasi) indenne anche attraverso questa ultima riforma.

Oggi le scuole del primo ciclo possono continuare ad aggregarsi in orizzontale o in verticale, ma la configurazione del servizio scolastico (appunto, in orizzontale o verticale) è ormai saldamente nelle mani di Regioni, Province, Comuni. Gli Enti locali hanno potestà esclusiva sul dimensionamento delle scuole, per il combinato disposto dei decreti applicativi della legge 59/97 (i Dpr 1 12/98 e 233/99) rafforzati dai nuovi

compiti attribuiti dal Titolo V della Costituzione. Non è un caso che molte Regioni e Province abbiano già emanato orientamenti volti a generalizzare la presenza degli istituti comprensivi nei territori di rispettiva pertinenza.

La scuola, in molti contesti territoriali (e non ci riferiamo solo alle zone di montagna), rappresenta una struttura indispensabile per la “qualità sociale della vita”. Non solo di riproduzione del “capitale sociale” (valori, storia, relazioni), ma anche di ampliamento di esperienze. Insomma, il rapporto deve essere di forte interattività: l’istituto comprensivo può raccogliere le vocazioni di un territorio, ma deve saper rilanciare un discorso culturale e formativo più ampio.

Una politica di comunità dell’istituto comprensivo deve:

- mettere ordine nelle relazioni tra istituto e società locale, per uscire dalla occasionalità e consentire almeno una “rappresentazione” comune dei problemi e la costruzione di un consenso sociale sulle possibili “alleanze”;
- costruire conoscenze sul sistema sociale ed economico di riferimento, strategie di comunicazione e lettura di informazioni;
- attivare relazioni personali con gli attori sociali, proporre idee e progetti, recuperare e attirare risorse.

2. E la scuola, da che parte sta?

Il discorso, dunque, ritorna nelle mani della scuola e degli operatori scolastici, perché non è immaginabile che scelte di questa portata siano compiute in contrasto con gli orientamenti degli organi collegiali della scuola. In fondo, la verticalizzazione è certamente un’opportunità per il territorio (l’istituto comprensivo si configura come una vera e propria scuola di comunità: di un quartiere, di un paese, di una vallata, ecc.), ma è soprattutto un’opportunità per sperimentare un diverso modello pedagogico. Non è un caso, come si afferma nelle norme, che il comprensivo debba nascere sulla base di un accordo di programma che coinvolga tutti i soggetti in gioco, in un vero e proprio patto educativo territoriale.

Occorre dunque che gli operatori scolastici, in primo luogo i docenti (senza dimenticare il dirigente scolastico, che impersona nella sua figura l’unitarietà dell’istituzione) sappiano vedere le possibili convenienze di una tale scelta, semmai di ritrovarle se in qualche caso si fossero appannate in una forzata convivenza tra gradi scolastici diversi.

Una condizione, è senza dubbio, legata alla dimensione “ottimale” di un istituto comprensivo, che non dovrebbe assolutamente superare i 500-700 allievi, anzi tendere verso il basso, proprio per recuperare quelle dimensioni di incontro, convivenza, scambio ravvicinato, dialogo inter-professionale, che sono il possibile valore aggiunto del modello in verticale. Su questa base si possono costruire le coordinate di un progetto pedagogico che recuperi il concetto di curricolo verticale, di competenze di base, di profilo educativo (in uscita), di personalizzazione (come attenzione alle caratteristiche differenziate dei soggetti in età evolutiva), in un’ottica di continuità della presa in carico dell’istituzione.

3. Condividere alcuni traguardi essenziali

Possiamo affermare che le recenti Indicazioni per il curricolo (2007) appaiono fortemente ispirate dall'idea di curricolo in continuità. Infatti la cifra interpretativa più netta riguarda proprio la scelta della verticalità del curricolo, che si distende in progressione dai 3 ai 14 anni. L'asse della continuità è particolarmente forte nel rapporto stretto tra scuola primaria e secondaria di primo grado, intrecciate dalla comune appartenenza al "primo ciclo" di istruzione. Siamo comunque sulla scia della legge 53/2003, che per prima aveva varato l'idea di un ciclo unitario di base, ma in questo caso il principio viene corroborato da una comune struttura compositiva per cui, sia la premessa "pedagogica" del primo ciclo, sia le singole discipline, si presentano con un impianto unitario. In particolare, i traguardi e gli obiettivi disciplinari sono indicati in sequenza, quasi a favorire una lettura in continuità degli assetti curricolari.

La stessa morfologia interna di ogni disciplina, in genere viene mantenuta omogenea in entrambi i livelli scolastici. Così, ad esempio, se per "italiano" nella scuola primaria le dimensioni della disciplina fanno riferimento alle abilità di base: ascoltare, parlare, leggere, scrivere, riflettere sulla lingua, analogamente ci si muove per la scuola media; e così via per storia, geografia, lingua straniera, matematica e quasi tutte le discipline (con alcune vistose eccezioni).

C'è quindi un movimento progressivo verso i saperi organizzati nelle discipline, ove a cambiare non è la consistenza dei sistemi simbolico-culturali sottesi ad ogni disciplina (o ad ogni campo di esperienza, come nella scuola dell'infanzia), ma la natura della mediazione didattica, il riferimento ad una comune base esperienziale, percettiva, motoria, che nella prospettiva verticale si evolve fino alle prime forme di rappresentazione, simbolizzazione, padronanza di codici formali.

Se nella scuola "primaria" si conosce e apprende a partire dalle "prime" forme di rappresentazione dell'esperienza, nella scuola "secondaria" si conosce muovendosi con sempre maggiore sicurezza tra i diversi codici e le diverse forme di rappresentazione formale. Continuità, dunque, si deve coniugare con discontinuità. Con il vantaggio, con il primo ciclo, di disporre di una cabina di regia comune (il curricolo verticale), a maggior ragione negli istituti comprensivi.

Il lavoro "in verticale" dei docenti può aiutare a mettere a punto una piattaforma significativa di traguardi (quasi degli standard di istituto) ai livelli di uscita intermedia e finale del percorso 3-14 anni. L'esempio che riportiamo nella scheda, elaborato all'interno di un istituto comprensivo, rappresenta una possibile alternativa alla semplice applicazione delle Indicazioni nazionali, come frutto condiviso delle pratiche di programmazione verticale o per dipartimenti.

Tab. 1 – I traguardi trasversali dell'istituto comprensivo

Alla fine della quinta elementare

- abilità sociali (uso dei materiali, gestione del banco, ascolto e concentrazione, lavoro di coppia, comunicazione tra compagni e con l'insegnante, ecc.);
- studio individuale (modalità di studio: sottolineatura, parole chiave, titolazione, schema, mappa concettuale, linea del tempo, ecc.; modalità di ascolto/attenzione: comprendere le consegne, utilizzare conoscenze pregresse, mettere in pratica strategie di apprendimento, ecc.);
- saperi disciplinari (comprensione del loro valore formativo, individuazione delle parole chiave di ogni disciplina; prime modalità di costruzione del pensiero: ipotetico-deduttivo, intuitivo, argomentativo, creativo, probabilistico);
- saperi di cittadinanza (prime consapevolezze sulle regole di convivenza, sull'organizzazione della società, sull'esistenza di altre culture).

Alla fine della terza media

La consapevolezza di sé come

- buona considerazione del concetto di sé (autostima/autoefficacia, autoaffermazione, gratificazione degli altri, superamento dei conflitti, applicazione, ecc.);
- padronanza di abilità generali di pensiero (spiegare concetti e idee, interpretare un fatto, applicare concetti, comprendere la prospettiva di un'idea);
- padronanza di abilità sociali di studio (riconoscere negli altri tratti positivi, risolvere problemi in coppia, gruppo, ecc; riconoscere il proprio stile d'apprendimento, organizzare lo studio, ecc);
- padronanza di conoscenze e competenze disciplinari (v. Indicazioni nazionali);
- desiderio o disponibilità di pensare il futuro.

Fonte: Documenti di lavoro per l'elaborazione del portfolio, Istituto Comprensivo Strocchi-Carchidio, Faenza (RA), 2004-05.

4. Il curricolo verticale

E' la ricerca sul curricolo verticale (in termini di traguardi trasversali o di percorsi disciplinari) la vera "ragione sociale" dell'istituto comprensivo, il valore aggiunto per cui merita utilizzare gli ampi margini di autonomia di ricerca di cui ogni istituto dispone con l'autonomia.

In materia di curricoli disciplinari gli istituti comprensivi possono senz'altro contribuire a quella "battaglia sulle competenze essenziali" che il nostro paese deve ingaggiare per stare alla pari degli altri paesi europei. Proprio a partire dal valore formativo di alcune discipline fondamentali (lingua, matematica, scienze e storia); vediamo come:

- **Lingua italiana:** il curricolo emerge dall'uso costante e funzionale delle abilità linguistiche, riferite a situazioni ed esperienze personali e scolastiche, che rispondono ai bisogni del singolo, del gruppo di appartenenza e della conoscenza della realtà. Un curricolo disciplinare è significativo quando coniuga le essenzialità disciplinari con i bisogni della realtà conoscitiva dell'alunno. In molte esperienze di didattica della lingua si pone al centro la costante interazione tra testi spontanei e testi codificati, in una ottica di pluralità e specificità di testi, a partire dal mondo concreto dell'alunno stesso.

- **Matematica:** il curricolo orienta con sicurezza i docenti quando è percepito come indicazione condivisa della comunità scientifica di riferimento. Alle scuole tocca il compito di individuare con coerenza le competenze in progressione da valutare, costruendo una sorta di "portfolio" delle stesse. Esistono interessanti ipotesi nel campo dei curricoli di Matematica, ad esempio a partire dal materiale UMI (Unione Matematica Italiana formata da docenti universitari e insegnanti).

- **Scienze:** il curricolo è motivante quando sa coinvolgere gli alunni, assumendo l'esperienza del quotidiano e la risposta agli interrogativi (impliciti o espliciti); quando nei percorsi didattici si verifica una stretta correlazione fra aspetti di contenuto, metodologia didattica, condizioni organizzative. E' il caso di alcune ipotesi di didattica delle scienze, dove prevalgono la dimensione sperimentale, di laboratorio e di ricerca delle trasversalità.

- **Storia:** il curricolo disciplinare è formativo quando educa e sviluppa le operazioni cognitive tipiche della disciplina, consente di sperimentarne le procedure in un contesto di apprendimento attivo. In alcune ipotesi di costruzione del curricolo di storia risulta essenziale la triangolazione tra storia generale - storia settoriale - storia locale, mediata dalla progettazione didattica. Vanno evitate la rigidità dei paradigmi di riferimento (siano essi cronologici, politici o sociali) e la prescrittività dei contenuti; privilegiate la condivisione del percorso e la partecipazione degli alunni.

5. Le prospettive degli istituti comprensivi: da Lisbona ...a Sestino (AR)

Il futuro degli istituti comprensivi si inserisce in uno scenario al contempo europeo e locale. E' l'Unione Europea a richiamare (nel Memorandum di Lisbona) il significato della formazione di base per lo sviluppo di una cittadinanza europea.

Una scuola di base rinnovata implica:

- una interpretazione evoluta (non ripiegata su formule comportamentiste) dei modelli con i quali interpretare l'apprendimento degli allievi (co-costruttiva);
- una sottolineatura del valore "gnoseologico" (formativo) delle discipline di studio (cioè del loro effettivo promuovere processi cognitivi), in una ottica di connessione e trasversalità;
- una didattica di qualità (ove l'approccio metodologico laboratoriale, operativo, di stile cooperativo dovrà prendere il posto di didattiche unilaterali, povere e trasmissive).

Dunque, le questioni sono molto più profonde di un semplice modello di ingegneria organizzativa, quello ipotizzato dalla legge 30/2000 (con il sogno "infranto" della scuola di base settennale), o quello contenuto nella legge 53/2003 (con i suoi decreti attuativi ora in larga parte sospesi o disapplicati).

Si può ripartire con poche sagge decisioni di carattere amministrativo, come quelle sottolineate con molta umiltà dagli istituti comprensivi che ogni anno si ritrovano a Sestino (AR) nell'alto Casentino, a ricordare i bisogni ma anche le speranze degli istituti comprensivi italiani.

MANIFESTO PER GLI ISTITUTI COMPRESIVI (maggio 2007)

Tesi 1: Una scuola per la comunità

L'istituto comprensivo si caratterizza come scuola di una comunità, di un territorio riconoscibile; promuove la qualità dell'educazione e contribuisce alla costruzione di una qualità sociale della vita, di senso di appartenenza, di identità; favorisce i legami comunitari e l'assunzione di responsabilità nel rapporto tra generazioni.

E' una scuola adeguata alle esigenze delle piccole comunità con forte identità, ma rappresenta una opportunità di sviluppo civile e coesione sociale anche per le grandi aree urbane, spesso anonime e cariche di solitudine.

Tesi 2: Una scuola per la centralità dell'allievo

L'istituto comprensivo mette al centro del proprio progetto la persona dell'allievo, lo rispetta perché lo accompagna lungo lo sviluppo dall'infanzia all'adolescenza; lo conosce e lo rispetta, prima ancora di giudicarlo e classificarlo; è l'ambiente più adatto per esprimere attenzione, empatia, ascolto, in altre parole "cura educativa" per bambini e ragazzi e per la loro conoscenza. Si impegna a prevenire le situazioni di disagio e di possibile dispersione. Educa ad una cittadinanza attiva ed alla responsabilità nei confronti di se stessi, degli altri, della natura.

Aiuta i ragazzi a crescere, per diventare "esperti" nei vari campi di un sapere che li sappia coinvolgere.

Tesi 3: Una scuola che promuove competenze

L'istituto comprensivo è ambiente di vita, di relazioni e di apprendimenti. Coordinando gli interventi dei tre gradi scolastici che lo compongono, promuove progressivamente lo sviluppo di competenze in tutti gli allievi, riferite al sé (identità, autonomia, autostima, fiducia nei propri mezzi), alla dimensione sociale (relazioni, cooperazione, rispetto dell'altro sesso, acquisizione delle regole, *life skills*), alle dimensioni metacognitive (consapevolezza del proprio imparare, metodo di studio, riflessività), alle dimensioni culturali legate agli ambiti fondamentali del sapere (lingue, matematica, scienze, area storico-geografica, mondo dell'arte e tecnologie).

E' una scuola che offre occasioni e spazio al desiderio di produzione "culturale" e di visibilità sociale dei ragazzi.

Tesi 4: Una scuola per la continuità

L'istituto comprensivo esprime un progetto culturale educativo e curricolare in continuità dinamica. E' la scuola del curricolo, inteso come sintesi progettuale ed operativa delle scelte culturali, disciplinari, pedagogiche, organizzative e didattiche legate ad uno specifico contesto (fatto concretamente di allievi, insegnanti, condizioni organizzative, tessuto sociale). E' la scuola del curricolo verticale (coordinato ed integrato tra i diversi livelli scolastici) e orizzontale (integrato con le altre opportunità educative del territorio).

Tesi 5: Una scuola per l'autonomia

L'istituto comprensivo si qualifica per la sua autonomia progettuale, che non sconfina nella moltiplicazione di progetti di scarso significato, ma che diventa responsabilità condivisa di un progetto educativo unitario. La scuola comprensiva si impegna nell'utilizzo consapevole della flessibilità organizzativa e didattica (risorse spazio, tempo, gruppi) di ambientazione dell'insegnamento (mediazione comunicativa, tecnologie didattiche, stili relazionali, ecc.), di autonomia di ricerca e di sviluppo per gli operatori scolastici, per far sì che tutti gli studenti acquisiscano le competenze necessarie per una cittadinanza consapevole.

Tesi 6: Una scuola per una buona didattica

L'istituto comprensivo si impegna in buone scelte didattiche, riflette sul suo agire, si apre al territorio. Pratica una didattica laboratoriale che consente ai ragazzi di osservare, esplorare, riflettere, esprimersi con una molteplicità di codici e di linguaggi; preferisce una didattica cooperativa (centrata sui gruppi, sugli scambi, su una intensa vita affettiva e sociale delle classi, sulla costruzione di

climi positivi), si impegna per l'unitarietà del sapere e per la ricerca di senso nelle esperienze di apprendimento (da collegare alle "grandi" domande sulla vita e sul mondo).

Si caratterizza come una "bottega artigiana" di apprendistato cognitivo e sociale dei ragazzi.

Tesi 7: Una scuola che sa comunicare

L'istituto comprensivo sa comunicare visibilmente il proprio progetto educativo ai genitori, alla comunità di riferimento, al territorio. E' esso stesso un ambiente di comunicazione interprofessionale (tra operatori con culture e professionalità diverse), ove le differenze possono essere tradotte in risorse per lo sviluppo. Promuove responsabilità condivise, motivazione per il miglioramento, gusto dell'educare, piena partecipazione dei genitori, attraverso modalità e forme di "investimento" di lungo periodo.

La sua istituzione non può rispondere a logiche di semplice risparmio o riorganizzazione ma all'idea di un luogo di incontro, di convivialità, di responsabilità e conoscenza diretta.

Tesi 8: Una scuola che sa organizzarsi

L'istituto comprensivo è la scuola della buona organizzazione, sul piano professionale (ruolo propulsivo e di orientamento culturale del dirigente, funzione di animazione dello staff dei collaboratori-leadership diffusa, struttura di programmazione anche per dipartimenti disciplinari), sul piano didattico (coordinamento dei tempi scuola, articolazione dei gruppi, laboratori, prestiti professionali), sul piano amministrativo (unitarietà di gestione, semplificazione delle procedure, gestione come supporto ad una didattica rinnovata).

La definizione di un organico funzionale di istituto può favorire la realizzazione di un'efficace e innovativa organizzazione della scuola comprensiva.

Tesi 9: Una scuola per una piena professionalità

L'istituto comprensivo promuove lo sviluppo professionale dei suoi operatori, perché li pone di fronte a nuove sfide educative, ad un più stretto legame con la comunità, ad una più forte attenzione agli allievi, alla ricerca di innovazioni metodologiche e didattiche. Implica pertanto esigenze sostanziali di formazione in servizio del personale, stimolo alla ricerca-azione, documentazione di buone pratiche, autovalutazione e rendicontazione sociale.

L'istituto comprensivo va aiutato con risorse adeguate (formative, tecnologiche, finanziarie, professionali).

La centralità del curricolo verticale per realizzare la continuità educativa

di Maria Piscitelli

1. La circolare ministeriale 339, 18 novembre 1990

E' opinione diffusa che il tema della continuità educativa, tra l'altro molto presente nelle scuole, rappresenti uno dei nodi fondamentali per il successo scolastico. L'attuazione delle sue finalità ed obiettivi dovrebbe garantire ad ogni alunno, come si legge nella C.M.N. 339, 18 novembre 1990 (Art. 2, legge 5 giugno 1990, n.148) il diritto ad un "percorso formativo organico e completo, che mira a promuovere uno sviluppo articolato e multidimensionale del soggetto il quale, pur nei cambiamenti evolutivi e nelle diverse istituzioni scolastiche, costruisce così la sua particolare identità. Una corretta azione educativa, infatti, richiede un progetto formativo continuo" (C.M.N. 339 cit. Art. 1. p. 2). Per la sua realizzazione, recita la circolare, rivestono un'importanza cruciale "la problematizzazione e la progressiva armonizzazione delle concezioni e strategie didattiche, degli stili educativi e delle pratiche di insegnamento-apprendimento" [...].

Indispensabile è quindi una "approfondita conoscenza reciproca dei programmi nazionali dei diversi gradi di scuola, come base per azioni educative coordinate, da conseguire anche attraverso esperienze comuni di formazione in servizio" (C.M.N. 339 cit. Art. 2. cit. p. 3). Si precisa poi che continuità del processo educativo non significa "né uniformità né mancanza di cambiamento: consiste piuttosto in un percorso formativo e uno sviluppo coerente, che valorizzi le competenze già acquisite dall'alunno e riconosca la specificità e la pari dignità educativa di ciascuna scuola nelle dinamiche della diversità dei loro ruoli e funzioni" (Art.1. cit. p. 2).

Del resto non potrebbe essere diversamente se si considera il soggetto "portatore di esperienze, storie personali e concetti", e se si ritiene, come ribadisce la circolare, che "l'azione didattica, all'interno di relazioni sociali facilitanti e di un ambiente di apprendimento organizzato intenzionalmente dagli insegnanti, debba porre le condizioni affinché il soggetto sia sempre costruttore attivo delle sue competenze, anche grazie a forme di responsabilizzazione personale via via crescenti" (Art. 2, cit. comma 2.1. p. 3).

Da queste premesse si evince un'idea di continuità che assicuri ad ogni alunno la costruzione della propria identità; snodandosi lungo tutto l'arco della scolarità (in orizzontale e verticale) essa dovrebbe muoversi su più versanti con interventi di prevenzione, di sviluppo e di progettazione di itinerari curricolari "articolati, organici, condivisi", "armonizzati nelle metodologie didattiche e pratiche di insegnamento ed apprendimento". Un modello quindi dinamico e flessibile, teso a raccordare e cementare le esperienze effettuate dall'alunno durante il suo percorso di formazione scolastica. Ma se avanziamo nella lettura del testo, le indicazioni successive (Piani di intervento e Modalità di attuazione), smentiscono in parte questo primo approccio; in particolare là dove predispongono *azioni positive* da condurre sul campo proponendo interventi riduttivi, che

sotto riportiamo, rivolti a coordinare i curricoli negli anni iniziali e terminali:

- la creazione di momenti di collaborazione incrociata, in classe, degli insegnanti delle scuole sulla base di specifici progetti;
- l'attuazione di incontri e attività in comune tra gli alunni delle classi degli anni ponte insieme ai loro insegnanti;
- la designazione da parte dei colleghi docenti di quei docenti (mediamente 3 per ogni grado scolastico) che dovranno costituire il *gruppo di lavoro unitario per la continuità*;
- l'istituzione del *fascicolo personale dell'allievo*, allo scopo di dare adeguata documentazione del percorso formativo di ogni soggetto.

Quando invece su questo piano, molto più pregnanti sono le indicazioni del Gruppo di lavoro ministeriale su *Continuità educativa*, coordinato da Clotilde Pontecorvo, la cui relazione aveva costituito la base della circolare; in essa si affermava: "E' soprattutto sul piano della relazione educativa che si riscontrano le maggiori difficoltà nei passaggi tra i vari gradi scolastici ed è qui importante sottolineare che la continuità non va intesa soltanto in senso ascendente in quanto gli alunni *passano* verso l'alto, ma anche in senso discendente. Molte pratiche didattiche, proprie della scuola materna, possono essere utilmente riprese dalla scuola elementare, così come le metodologie di questa ultima suggeriscono indicazioni importanti per gli insegnanti della scuola media che, anche per la loro formazione, sono spesso più concentrati sui contenuti che sulle modalità di apprendimento (Art. 2. comma 1c) [...]. Una particolare attenzione, anche se non esclusiva sarà dedicata al coordinamento dei curricoli degli anni iniziali e terminali (Art. 2. comma 1c). Questa indicazione specifica non va vista in opposizione con una impostazione complessiva, coordinata in senso verticale, di tutto o di ampia parte del curricolo della scuola di base [...]. Piuttosto una sintonia nei curricoli degli anni terminali e iniziali e nelle modalità di verifica è da interpretare come una *indicazione minima* indispensabile in modo da eliminare recriminazioni, malintesi e delusioni degli insegnanti dei diversi gradi con ripercussioni negative sul rendimento degli alunni, che spesso già vivono con ansia e difficoltà il momento di passaggio al grado successivo [...]. In ogni caso un aspetto cruciale della continuità educativa è costituito dalla progressiva *armonizzazione dei metodi*, cioè delle metodologie e strategie didattiche, degli stili educativi, delle concezioni e delle pratiche di insegnamento-apprendimento".

Comunque le indicazioni della circolare avrebbero potuto essere un buon punto di partenza, se interpretate come l'inizio di un lavoro da sviluppare, nell'arco degli anni, mediante attività stabili di progettazione in comune di "tutto o ampia parte del curricolo della scuola di base". Ma questo sviluppo, in molte scuole, non si è realizzato sia per motivazioni culturali-pedagogiche-metodologiche (la non sufficiente diffusione di condivisioni e consapevolezze sulle problematiche del curricolo verticale), che strutturali-organizzative (la presenza di differenti colleghi e dirigenti scolastici). Bisogna però notare che questo Documento, caratterizzato da limiti ed inefficace rispetto alle finalità indicate, era, nella situazione generale di allora e cioè di scuole separate, indubbiamente realistico. Oggi, a distanza di quasi venti anni, occorre, per svariate ragioni, porsi il problema di ri-affrontarlo alla luce della complessità esistente, riprendendo il concetto espresso da C. Pontecorvo sulla continuità inteso come un'

“impostazione complessiva, coordinata in senso verticale, di tutto o di ampia parte del curricolo della scuola di base” (Indicazioni Gruppo di lavoro ministeriale su *Continuità educativa*, coordinato da Clotilde Pontecorvo), senza tuttavia vederla in opposizione al modo usuale di praticarla (scambio di informazioni sugli studenti; attività/ percorsi negli anni ponte; progettazione extracurricolare in comune). In sintesi si tratta di cominciare a pensare come lavorare sul curricolo verticale, avendo chiari i motivi che rendono oggi ancora più urgente questo tipo di lavoro. Esaminiamone alcuni.

2. Alcuni “buoni” motivi per lavorare sulla verticalità curricolare

2.1. L’insuccesso scolastico: una priorità

Vari sono i motivi per cui si dovrebbe lavorare sul curricolo verticale, ma fra questi uno appare prioritario. Si tratta dell’insuccesso scolastico, che resta uno dei temi più spinosi del nostro sistema educativo; insuccesso che non si risolve ricorrendo alla semplice predisposizione di Piani di Studio Personalizzati per fasce di livello, come è accaduto in molte scuole, ma rivedendo le cause e le variabili che lo determinano. Sappiamo bene che queste sono molteplici, sovente integrate fra loro e riguardano il sistema scolastico nel suo insieme. Ma sempre più fonte di insuccesso si rivela il *cosa*, il *come* e il *dove* si insegna; nodi questi centrali della didattica e del modo in cui la scuola si rapporta con gli studenti.

Uno snodo delicato è dato dal passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria ed in particolare dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado, poiché è soprattutto in queste ultime che si avvertono i disagi dello *stare a scuola*, accompagnati da difficoltà e da scarsa disponibilità all’apprendere. In particolare nella scuola secondaria di I grado, che ha il compito di avviare ad approcci disciplinari più sistematici, sorgono problemi e nascono “dissapori”, se non “disamori” per la stessa cultura. Non è raro che si assista, da parte degli alunni, a un calo di interesse e di curiosità per il sapere, ad un abbassamento del gusto di “imparare”, oltre che ad una riduzione di “senso” nel frequentare la scuola, che si accresce quando lo studente approda alla scuola secondaria di II grado. Se ci spostiamo sul piano dei risultati, la situazione non migliora; molte sono le ricerche che registrano esiti non soddisfacenti per una buona percentuale di studenti, i quali dimostrano di non possedere competenze elementari in matematica, in scienze, in lettura. Eppure notevoli sono gli investimenti e gli interventi messi in atto nelle scuole, di cui la maggior parte risulta impegnata su più fronti. Se diamo uno sguardo alla scuola intravediamo:

- docenti impegnati quasi a tempo pieno in una miriade di progetti o incarichi e funzioni diverse;
- POF nutriti di attività e progetti di ogni tipo, interdisciplinari, pluridisciplinari, disciplinari, trasversali, interculturali, teatrali, che mostrano forti sensibilità pedagogiche e sociali;

- iniziative di prevenzione e di sostegno, che privilegiano corsi di recupero, consolidamento, approfondimento;
- commissioni differenziate su molteplici tematiche;
- laboratori di varia natura, attivati in gran numero;
- legami proficui con il territorio;
- buone pratiche organizzative (progettazione attività, relazioni interne, comunicazione con i soggetti del territorio e con l'utenza);
- certificazioni di qualità ottenuti dalle scuole;
- forme di accoglienza eccellenti. In Toscana nel 40% dei casi sono di livello eccellente.

Stante questo quadro, viene da chiedersi cosa non funziona o non ha funzionato. Una prima risposta può essere fornita dalla difficoltà, che attraversa ogni grado scolastico, a far diventare patrimonio dell'istituzione scolastica le *buone* pratiche realizzate da singoli o gruppi più o meno consistenti di docenti, a renderle azioni sistemiche svincolate dal gruppo che le promuove e dalle contingenze che le favoriscono. Una seconda spiegazione discende forse dal fatto che nelle scuole non si registrano progetti innovativi, stabili ed efficaci nei confronti dell'insegnamento delle materie scolastiche principali. Spesso le riunioni di programmazione, e quasi sempre le riunioni di materie affini, si rivelano ininfluenti, essendo vissute come prassi abitudinarie senza alcuna efficacia nel processo di insegnamento-apprendimento. Nella grande maggioranza delle scuole non esistono strutture permanenti di progettazione, sperimentazione, ricerca, monitoraggio e documentazione, che consentano di avviare una riflessione sistematica sul *cosa* e sul *come* si insegna, nonché sugli *strumenti* che si utilizzano, prestando attenzione agli *ambienti*. In altre parole, poco diffuso è il lavoro sul curricolo verticale, che comporta una revisione profonda dei modelli culturali e comunicativo-relazionali adottati in genere.

2.2. Le trasformazioni in atto

Altro motivo non secondario, che reclama un impegno costante sul curricolo in senso verticale, deriva dalle trasformazioni in atto a livello socio-politico, culturale e generazionale. Profondi sono i cambiamenti culturali che stanno avvenendo nelle società occidentali, e forte è la spinta dei paesi sviluppati a elevare i livelli di alfabetizzazione per combattere la disoccupazione e sostenere la competitività a livello mondiale. Tendenza, quest'ultima, confermata dalle politiche europee intenzionate a garantire istruzione e formazione alla maggior parte dei futuri cittadini, considerando prioritaria l'acquisizione di quelle conoscenze di base che costituiscono le fondamenta sulle quali costruire l'attitudine al lavoro. Questo mutamento è caratterizzato da una proliferazione e continua evoluzione delle conoscenze e dalla circolazione di nuove acquisizioni tecnologiche, linguaggi e logiche multimediali, delle quali l'universo dei giovani è imbevuto. Giovani che rivelano modalità di apprendimento, diverse dal passato: *aggregative*, *enfatiche* e *partecipative* piuttosto che oggettive e distaccate. Si è sottolineato tante volte che la cognizione dei giovani avviene piuttosto per immersione (*computer, musica, televisione*) che per astrazione; i loro stili culturali

sono orientati verso modelli concettuali aperti, che talvolta non presuppongono codici e schemi concettuali complessi, né tanto meno li coinvolgono in processi ideativi, a livello superiore e conscio¹. In loro sembra dominare un tipo di intelligenza, *simultanea*, caratterizzata dalla capacità di trattare nello stesso tempo più informazioni, senza però che sia possibile stabilire tra di esse un ordine, una successione, quindi una gerarchia. L'altro tipo di intelligenza, quella *sequenziale* e lineare, che procede passo passo e codifica pensieri tramite un linguaggio proposizionale e analitico, gerarchico e strutturato, è meno presente e prevalentemente da sviluppare². Di contro abbiamo una scuola secondaria di I e II grado che propone spesso saperi scolastici cristallizzati, concepiti come un insieme chiuso, ciascuno dei quali presenta una sua configurazione. L'assetto è il più delle volte specialistico; l'organizzazione degli oggetti di insegnamento tende a uniformarsi a quella della ricerca scientifica accademica, ignorando quella didattica e cioè una ristrutturazione in chiave formativa delle discipline.

Tutto ciò crea non pochi problemi a molti alunni, poiché si trovano di fronte ad un insegnamento adatto per una mente non in formazione, ma adulta: astratto e analitico, distante da quello concreto, globale e sintetico, proprio di quello adolescenziale dal quale invece si dovrebbe partire. La situazione si complica con la presenza talvolta massiccia di stranieri nelle classi, che invoca un deciso cambio di rotta. Affrontare tutti questi problemi non è un impegno di poco conto. Anzi per la scuola è una sfida che la obbliga ad interrogarsi su come intervenire e operare per realizzare alcuni difficili passaggi, tutti improntati all'eterogeneità, che investono il terreno della complessità.

Il quadro delineato implica una serie di azioni, *in primis* la revisione delle didattiche ricorrenti e la rielaborazione e riorganizzazione dei parametri disciplinari in funzione delle fasi di sviluppo degli alunni, della loro affettività e motivazioni. In non pochi casi, gli insuccessi scolastici derivano da concrete difficoltà, da parte della scuola, di adeguare alle diversità dei soggetti (*strutture cognitive, immaginative, affettive*) gli oggetti culturali, di cui è comunque necessario preservarne i connotati essenziali. Un compito quest'ultimo che implica l'attivazione di forme ed azioni sistematiche di ricerca e sperimentazione sul curricolo verticale, che ovviamente gli insegnanti non possono fare da soli.

3. Cosa significa lavorare sul curricolo in verticale?

3.1. Il curricolo

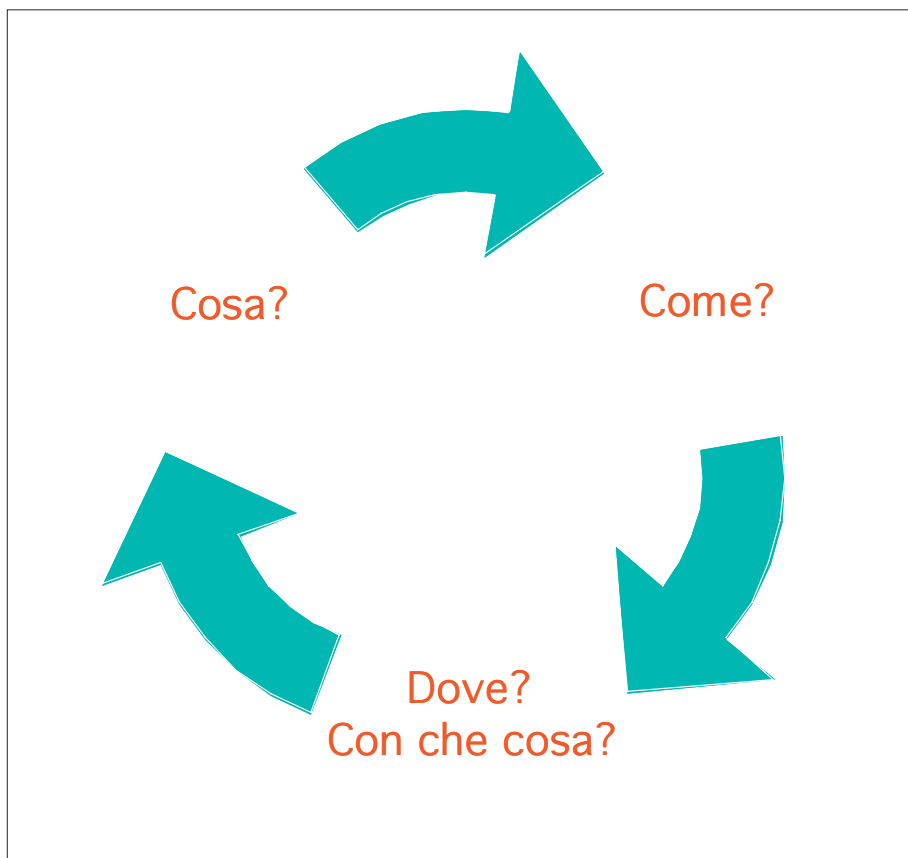
Bisogna infatti precisare che lavorare sul curricolo verticale è un'operazione complessa, che comporta un impegno costante e luoghi appropriati (laboratori), destinati alla progettazione, sperimentazione, ricerca e sviluppo.

¹ Maragliano R. (1990), *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza.

² Vedi Simone R. (2000), *La Terza Fase*, Bari, Laterza.

Per realizzare questo tipo di impegno occorre prendere in esame (rivisitare, ridefinire, riaggiornare, etc.) alcuni fondamentali aspetti del curricolo, sotto rappresentati graficamente, condividendone i requisiti generali.

La rappresentazione curricolare



Alcuni requisiti generali del curricolo

- Essenzialità (individuazione di alcune priorità/saperi essenziali/contenuti irrinunciabili; rispetto dei tempi di apprendimento degli studenti).
- Trasversalità, intesa come sviluppo di abilità trasversali (competenza linguistica e comunicativa, procedure di *transfer*, strategie, attivazione di meccanismi comuni di apprendimento) e come individuazione di rapporti tra gli ambiti disciplinari e ricerca di dispositivi trasversali (la narrazione, la metacognizione, l'interculturalità, la complessità, etc).
- Sostenibilità, che porta a ridimensionare le derive nozionistiche dell'enciclopedismo diffuso.
- Progressività diretta a graduare la complessità e a rendere accessibili i livelli di formalizzazione proposti.
- Ricorsività (poliprospettiva), fatta di attraversamenti, intrecci, ritorni su quanto fatto da angolature diverse, dove ogni ripresa/rivisitazione fa intravedere qualcosa prima non visto.
- Problematicità/criticità, che rimette in discussione qualsiasi visione dogmatica del mondo, promuovendo uno spirito dialettico.
- Operatività.
- Organicità e sistematicità.
- Generatività e formatività.

Riguardo agli aspetti costitutivi del curricolo prioritaria è, dal nostro punto di vista, la riflessione sul *cosa* e sul *come* si insegna, anche se l'*ambiente* (spazi/contesti) in cui si insegna e gli *strumenti* che si utilizzano, non sono marginali. Ma dalle nostre molteplici esperienze di ricerca e sperimentazione nelle scuole è emerso che, se non si approfondiscono i primi due, non si ottengono i risultati attesi. E' questo il motivo per cui ci soffermiamo essenzialmente su questi.

3.1.1. Il *cosa*: i saperi *essenziali* e *significativi*

In relazione al primo punto (l'individuazione di saperi *essenziali* e *significativi*), restano di grande attualità il Documento, di quasi dieci anni fa, della Commissione dei Saggi, che invitava a "scegliere e concentrarsi; a insegnare alcune cose bene e a fondo, non molte cose e superficialmente" e i Curricoli di De Mauro. In quelle indicazioni si proponeva un profondo ripensamento dei saperi, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. E' evidente che se non ci si concentra su una minore quantità di saperi non è possibile realizzare nessuna innovazione metodologico-relazionale (cioè curricolare); ma il nodo fondamentale del rinnovamento del curricolo più che l'aspetto quantitativo è quello qualitativo. Difatti quest'ultimo non si risolve con interventi di semplificazione della struttura (or ganizzazione o canone) tradizionale del sapere dei vari ambiti disciplinari, che corre spesso il rischio di trasformarsi in banalizzazione. Richiede ben altro, ad esempio la definizione dei contenuti *irrinun-*

ciabili che ogni studente deve possedere, avendo l'obiettivo di sviluppare non tanto competenze *minime*, quanto essenziali e generative di altre conoscenze/abilità/strategie, atteggiamenti. Ciò comporta garantire ad ognuno:

- il possesso di contenuti fondamentali, attorno ai quali avviare una graduale articolazione delle conoscenze;
- la padronanza di abilità strumentali e procedurali tali da consentire lo sviluppo progressivo di strategie di controllo del proprio apprendimento;
- l'adozione di atteggiamenti/orientamenti consapevoli e responsabili, in grado di accrescere il desiderio di apprendere.

Sviluppare simili competenze impone indubbiamente un problema di scelte culturali (saperi *essenziali* e *generativi* in vista della costruzione dell'edificio del sapere), ma trattandosi di scuola, queste dovrebbero identificarsi con saperi capaci di dialogare con i bisogni di alfabetizzazione di ogni allievo; bisogni che non sono occasionali e fittizi o indotti da altri, ma profondi, radicati nella sfera del sé (sociale, psicologico, comunicativo, cognitivo). Molti di questi investono la crescita complessiva, che abbisogna di una varietà di strumenti per conoscere, interpretare ed affrontare il mondo. Ne consegue che la *significatività* di un sapere non si esaurisce in un lavoro di puntuale ricognizione delle questioni cruciali, teso ad esibire il potenziale formativo e la presunta dignità culturale di quella determinata disciplina (*significatività* epistemologica). Aspetto questo ineliminabile, ma che non basta a renderlo *significativo* per un soggetto in formazione. Occorre individuare un'altra *significatività* (psicopedagogica) che si raggiunge quando si riesce a stabilire, tramite il sapere, canali di comunicazione con colui che apprende (saperi relazionali), sì da attivare forme di comprensione *profonda*, che concorrono allo sviluppo di capacità *autonome* di ragionamento sulle questioni affrontate. Quindi la *significatività* di cui parliamo nasce, si costruisce e si alimenta nel dinamico e concreto rapporto con le diverse soggettività, interagendo con i vissuti/contesti dei ragazzi, con le loro intelligenze, multiple, cognitive e socio-affettive e con gli strumenti concettuali e mentali acquisiti. Obiettivo questo realizzabile se le proposte culturali tengono conto delle strutture, cognitive, psico-affettive, relazionali di ogni alunno e dei loro retroterra socio-culturali, offrendo ad ognuno l'*opportunità* di misurarsi nella conquista della conoscenza. Si tratta di una rivoluzione copernicana che, nonostante i numerosi progetti, è tutta da attuare.

Se entriamo nello specifico, apportando qualche esempio sull'insegnamento linguistico, tutti siamo d'accordo nel ritenere importante lo sviluppo di abilità linguistiche e di capacità di ragionamento sulla lingua, ma non lo siamo altrettanto nella scelta del modello linguistico e metalinguistico. Proporre la lingua come un insieme di regole da studiare (manuali grammaticali) o una carrellata di tipi di testo da spiegare e riprodurre (vedi antologie scolastiche o sussidiari), compilando schede, è ben diverso dal considerarla come un processo comunicativo (pragmatico-funzionale, cognitivo e simbolico-creativo), che si esplica a più livelli in una varietà di usi (orali e scritti), di cui molti familiari a chi apprende. Come del resto non è indifferente in termini di risultati se si adotta, per l'insegnamento grammaticale, un modello metalinguistico, che descrive in maniera *prescrittiva* i funzionamenti della frase (grammatica della frase), al posto di altri modelli più contestualizzati e direttamente osservabili dai bam-

bini (grammatica nozionale, grammatica pragmatico-funzionale e grammatica testuale). Dal primo impianto (grammatica della frase), restano fuori i fenomeni reali della comunicazione, quelli che mettono in rapporto i parlanti in contesti differenziati, i cui significati e varietà di forme assunte sono più facilmente esplorabili. È difatti la riflessione sui molteplici significati, veicolati da situazioni d'uso e da testi, che favorisce la comprensione/interpretazione delle scelte linguistiche e delle caratteristiche formali, conducendo l'alunno a generalizzare e a costruire categorie grammaticali trasferibili in altri campi. Ma simili processi si verificano, se si privilegia una prospettiva pragmatica e nozionale, di uso della lingua inserita in una pluralità di contesti e di testi, dove l'analisi funzionale precede quella della grammatica (tradizionale) e non il contrario.

Significatività e adeguatezza si raggiungono quindi se i paradigmi culturali vengono declinati dentro gli universi degli alunni, che si dotano così anche di pregnanza valoriale, oltre che conoscitiva. Quest'orientamento implica una riconfigurazione dello statuto epistemologico della disciplina in un orizzonte non più specialistico, la cui *significatività* discende dal rispetto di un doppio vincolo: culturale e comunicativo-relazionale. Si tratta certo di un'operazione complessa che investe più versanti (*epistemologico, psicopedagogico/comunicativo-relazionale*), accomunati tutti dalla necessità di ristrutturare i modelli disciplinari per collocarli, nelle varie fasce di scolarità, secondo criteri di progressione. Ciò comporta dosare le conoscenze alle varie età, sviluppando gradi differenziati di concettualizzazione e relazione e gestendo, in maniera organica e produttiva, quelle discontinuità (scarti socio-cognitivi, linguistico-testuali, etc.) che generano il cambiamento. In sintesi il lavoro sul *cosa* rimanda ad una radicale destrutturazione e riorganizzazione dei saperi, modificandone la struttura accademica e specialistica.

3.1.2. Il *come*: l'approccio psico-pedagogico-didattico

Per il secondo punto, il *come*, fondamentale resta l'adozione di una didattica capace di porre al centro il soggetto che apprende, tenendo conto dei diversi contesti culturali, delle competenze, disposizioni, attitudini e in particolare dei bisogni di ognuno. In riferimento a questi ultimi, è opportuno ri-sottolineare che non sono soltanto ludici o aggregazioni di interessi (centri di interesse), tra l'altro spesso scelti aprioristicamente dagli insegnanti³, ma scaturiscono da una pluralità di dimensioni (cognitiva, relazionale, rappresentativa, creativa e culturale). È con questa che una didattica *attenta all'alunno* dovrebbe confrontarsi, mostrandosi *interessata* a coinvolgerlo direttamente nella costruzione della conoscenza. Basilare, quindi, è la pratica di una didattica *costruttiva*, fondata su una logica ermeneutica di ricerca, di messa in comune delle conoscenze, che valorizzi la classe come ambiente corale e spazio comunicativo-relazionale. Uno spazio fisico e mentale in cui i bambini sperimentano *inazione* la conoscenza; agiscono ed operano, assumendo, dietro la guida del docente, atteg-

³ Si rimanda ai tanti progetti che circolano nelle scuole.

giamenti osservativi e riflessivi, comparativi e risolutivi di problemi e fenomeni di varia natura. Si tratta di una pratica laboratoriale da applicare in maniera *sistematica* e non marginale, come accade spesso a scuola, pur riscontrandovi, tuttavia, in maniera episodica, esempi innovativi (limitati a periodi, 1 mese, una classe, un progetto, etc.). Va da sé che la didattica laboratoriale rimanda a continue scelte culturali, motivanti e *funzionali* all'apprendimento. E' difatti l'intreccio costante tra questi due aspetti del curriculum (didattica laboratoriale *costruttiva* ed oggetti culturali *adeguati* alle diversità dei soggetti che apprendono) che sviluppa competenze *significative* e conseguentemente contribuisce a formare quell'intelligenza *lineare, sequenziale* che l'insegnamento *esplicativo* di un tempo produceva agevolmente negli alunni selezionati (scuola di *élite*). Tuttavia la realizzazione di questa relazione indissolubile tra il *come* e il *cosa* è possibile, se si mette a punto un piano organico, corredato da atteggiamenti sistemici e ricorsivi (non esaustivi), aperto ad attività che possono svolgersi con logiche in parte imprevedibili. Altrimenti si corre il rischio di cadere in un caso nel disciplinarismo (*essenziale*, minimale), che non migliora le sorti dei più, nell'altro in forme attivistiche, frammentarie e dispersive che non costruiscono alcuna competenza.

A questo punto viene da chiedersi quali possano essere le caratteristiche di una simile didattica, che finora abbiamo connotato quale didattica ispirata a orientamenti di tipo ermeneutico, flessibili e plurali, attenti ai processi nella loro complessità da affrontare con una varietà di modelli attivi e partecipativi. Alcune componenti principali investono la *ricerca*, *l'operatività* e *la creatività* che ricoprono una funzione dominante, non tanto per trasmettere, quanto per produrre cultura. Per *ricerca*, intendiamo uno spazio mentale di investigazione di nuovi circuiti interpretativi (*ricerca sperimentale/descrittiva, di documentazione e di rielaborazione*) in cui l'alunno, coinvolto in situazioni d'uso, impara, da *apprendista ricercatore*, certi contenuti; apprende a fare, a riflettere e a modificare quanto appreso e fatto, dietro la regia dell'insegnante che, ponendo il ragazzo in rapporto con una cultura "debitamente" ridefinita (*l'istruzione formale*), fa vedere in azione come si fa ricerca. L'obiettivo è di fornire strumenti di scoperta e di indagine del reale e quindi di costruzione di rapporti e di comportamenti in esso. Siamo di fronte ad una ricerca non ingenua o spontaneistica condotta soltanto dal bambino, ma regolata dall'adulto, il quale avvia l'allievo a pratiche improntate ad una logica ermeneutica del sapere. Mentre l'*operatività* investe il fare, l'*agire* in contesto e l'apprendere *facendo*, tramite la costruzione negoziata dei significati che producono nuovi contenuti culturali. L'*operatività* indicata non è fine a se stessa (tante attività motivanti, tuttavia disarticolate e frammentarie), ma finalizzata a *produrre* conoscenze ed atteggiamenti (*operatività fisica e mentale*) attraverso l'attivazione di concettualizzazioni/schemi mentali, di riflessioni e *consapevolezze* sia nella relazione cognitiva che socio-affettiva. Infine la *creatività* offre, sulla base di vincoli e tramite *modalità plurime* di produzioni individuali e di inventiva, l'opportunità di sperimentare nuove vie conoscitive, sviluppando capacità di *trasformazione* della propria esperienza antropologica, psicologica ed ideativa. Tuttavia queste tre componenti ne richiamano altre, di pari rilevanza ed anch'esse indispensabili per realizzare una didattica laboratoriale. Le riportiamo in sintesi:

la contestualizzazione e l'apprendere in contesto che ribaltano entrambe le abitudini più diffuse. Difatti la maggior parte degli insegnamenti sono basati su forme di decontestualizzazioni comprensibili a menti adulte e quindi il più delle volte non capite dagli studenti o nel migliore dei casi acquisite meccanicamente. Ciò si verifica anche in molti approcci “laboratoriali”, che ripropongono sotto *mentite spoglie* e in formati ridotti saperi specialistici, senza alcuna mediazione psico-pedagogica (vedi l'insegnamento delle scienze, della grammatica italiana, etc.);

la costruzione negoziata dei significati, che porta il bambino a intuire ed elaborare concetti, attraverso la formulazione di ipotesi e la ricerca di indizi a sostegno, in un contesto dialettico di confronto/scontro e di scambio reciproco, regolato dal docente;

la metacognizione, che risveglia consapevolezze (linguistiche, matematiche, scientifiche, artistiche) in rapporto allo sviluppo del pensiero e al rafforzamento delle relazioni sociali;

la ricorsività poliprospectica, che favorisce la fissazione delle conoscenze e la progressione degli apprendimenti, rivelandosi spesso un ottimo antidoto all'attivismo. Non di rado la ricorsività è ridotta ad un' improduttiva ripetitività, senza riuscire a evidenziare lo *scarto* nei differenti gradi di concettualizzazione. Mentre una ricorsività, esercitata in prospettive multiple e in territori diversi, impone una riflessione sulla gestione dei vari livelli di formalizzazione alla luce delle variabili in gioco (i livelli di complessità delle conoscenze; le varie età; gli strumenti culturali a disposizione; le inclinazioni individuali; i contesti di provenienza, etc.);

la cooperazione/distribuzione/alternanza dei ruoli;

l'autovalutazione e la pluralità di forme di valutazione, che attivano confronti e forme di auto-osservazione/riflessione, portando a introdurre modalità processuali di valutazione.

3. 2. La verticalizzazione

Precedentemente si è constatato che coloro che si sono occupati del tema della continuità hanno ritenuto secondario puntare all'elaborazione di curricula unitari e coerenti, capaci di incrementare il cambiamento, le trasformazioni che accompagnano l'individuo nell'acquisizione di conoscenze e di abilità. Carente e riduttivo ci è sembrato l'aspetto didattico, poiché molte scuole si sono prevalentemente concentrate su segmenti di curriculum per le classi “ponte” o limitate a somministrare *test*, prove di verifica e questionari, stabilendo rapporti sporadici tra insegnanti, senza profilare concrete proposte curriculari in verticale. In pratica si è realizzata una sorta di continuità *dimezzata*, che necessariamente ha trascurato quegli aspetti di discontinuità che condizionano l'apprendimento in momenti cruciali di crescita complessiva del soggetto. Ragionare sulla dimensione verticale del curriculum, richiede certo chiarirsi il modello pedagogico di riferimento ⁴ (quale curriculum?), ma al contempo significa prendere in esame le discontinuità cioè quegli snodi/discostamenti dalla *norma*, che

⁴ Su quest'aspetto vi sono interpretazioni contrastanti, talvolta in opposizione con gli stessi Documenti ufficiali.

si generano lungo il cammino della scolarità, deputati a favorire lo sviluppo culturale di ognuno. Le discontinuità investono sia l'apprendimento (le rotture culturali rispetto agli schemi mentali e alle rappresentazioni degli alunni; ai modelli noti o ai concetti comuni; agli usi familiari/esperienze personali), sia l'insegnamento (rotture epistemologiche, che introducono e affermano livelli di concettualizzazione o formalizzazione sempre più raffinati o modelli originali e spesso rivoluzionari). Frequenti sono difatti le difficoltà che i docenti incontrano nell'affrontare passaggi cruciali (astratti, formali) e nel gestire le conflittualità (cognitive, socio-affettive e relazionali) che si profilano. Non di rado si interrogano su come fare, tenendo conto degli schemi mentali degli alunni, delle loro rappresentazioni, dei modelli a loro noti, dei concetti comuni, degli usi familiari e delle esperienze personali.

Se torniamo all'esempio linguistico si rilevano discontinuità a più livelli, che comportano una particolare attenzione. Alcune di queste investono le varietà e variabilità linguistiche, le differenze/somiglianze tra orale e scritto, i diversi tipi di testo fino ad arrivare a quelli specialistici o letterari. Su questi ultimi è fondamentale lavorare molto presto in stretto rapporto con gli altri usi (usi funzionali e poetici). I bambini sono difatti affascinati dalla lettura di testi letterari, ma non sono consapevoli che gran parte del fascino (emozioni, trascinamenti, sogni, aspirazioni, stati d'animo, etc.), deriva dalle capacità rappresentative, stilistiche e formali dello scrittore; dall'originalità e genialità nel trasformare l'immaginario e la rappresentazione di mondi *possibili* e *impossibili* in fatto estetico ed artistico. Avviare una sorta di apprendistato, fin dalla scuola d'infanzia, su questo versante (educazione all'immaginario e promozione del senso estetico), finalizzandolo a intravedere gradualmente lo *scarto* dalla *norma*, è essenziale. Tuttavia, la discontinuità maggiore è quella grammaticale, che, scarsamente supportata da osservazioni/riflessioni/interpretazioni sugli usi della lingua (contesti e testi), produce scarsi risultati e demotivazione. Per condurre il bambino a intuire i fenomeni linguistici nella duplicità del segno, nota M. L. Altieri Biagi, dovremmo prima far loro guardare e notare le differenze sul piano del significato, poi del significante. Un bambino capisce il periodo ipotetico quando ha sviluppato il rapporto ipotetico a livello mentale e logico; altrimenti gli proponiamo delle categorie grammaticali prima di averlo fatto riflettere sui fenomeni reali. Si rischia di lavorare in "iato" con lo sviluppo mentale del bambino (Altieri Biagi, 2005, p.16). Mentre a scuola si lavora direttamente sul significante mediante la descrizione grammaticale tradizionale, "irrigidendo in paradigmi il fenomeno comunicativo".

Questi problemi, come altri della stessa natura, che inevitabilmente si verificano in situazioni di apprendimento, implicano una gestione, non casuale, ancorata ad un *piano unitario* e *organico*, da cui si evince la progressione propulsiva nello sviluppo di fatti, idee e del contenuto intellettuale delle esperienze (Dewey, 1949). Se si riesce a ben calibrare le discontinuità, assumendo un'impostazione processuale che presti attenzione ai modelli culturali proposti e alle caratteristiche delle nuove generazioni (stili di apprendimento, valori e modelli), si producono *cambiamenti significativi* (cognitivi, socio-affettivi, comunicativo-relazionali); altrimenti si creano vistosi problemi, derivanti dalla difficoltà a controllare (comprendere, produrre, ragionare) livelli concettuali/formali complicati e sempre più sofisticati.

Concludendo la verticalità è un processo complesso che accoglie elementi di continuità e di discontinuità, che richiedono di essere affrontati in un quadro strutturato, *aperto* al cambiamento.

4. Come organizzare il lavoro sul curricolo verticale?

Gli articoli 2, 3, 6 del regolamento sull'autonomia, spesso inapplicati, prevedono l'attivazione della ricerca, sperimentazione e sviluppo nelle scuole, offrendo la possibilità di costituire dei veri e propri laboratori di ricerca, dove si elaborano, in piena *autonomia* e dignità culturale, modelli di indagine e di sperimentazione, soprattutto legati al curricolo, cuore dell'autonomia didattica. Per rendere operativi gli articoli in questione bisogna però creare condizioni che ne sollecitino la pratica, definendo in primo luogo il tipo di ricerca; una ricerca cioè adatta alla scuola, in grado di raccordare *teoria e pratica* in vista delle esigenze di formazione, i cui attori, impegnati attivamente e responsabilmente in questo raccordo, sono gli insegnanti. Tuttavia, nelle scuole non esiste generalmente una tradizione in tal senso, per cui, nonostante i regolamenti esistenti, raramente i docenti, coinvolti in tante altre attività (progetti, commissioni etc.), sono propensi a "mettersi in ricerca"; alcuni si rifugiano in quella universitaria, considerandola sufficiente, altri la temono o addirittura ostacolano chi la pratica⁵. Ma la normativa riconosce alle scuole questo diritto, ponendole in una posizione di parità; un diritto che oggi più che mai richiede di essere esercitato, soprattutto da chi è interessato.

4.1. La ricerca e la sperimentazione curricolare

4.1.1. Le modalità di ricerca

Ma quando parliamo di ricerca, a quali modalità di ricerca ci riferiamo? Non certo a quella universitaria, di primo grado, ma ad una ricerca di secondo grado, che, attingendo a quella speculativa ed accademica, sia capace di elaborare modelli in funzione dei bisogni e delle prospettive della scuola. Finalizzata a operare quei delicati passaggi tra *teoria-pratica* e tra *pratica-teoria*, caratterizzanti la *cultura della scuola*, essa dovrebbe permettere di sviluppare, in un contesto di partecipazione, di cooperazione e di riflessione, tematiche curriculari prioritarie, configurandosi quindi come una ricerca che, prendendo l'avvio da situazioni reali della scuola/classe (*progetti, sperimenti, monitori, esplori, verifiche e documenti*). Fra i diversi obiettivi, preminenti diventano quindi quelli rivolti a: 1. sviscerare problemi/questioni legati soprattutto ai processi di apprendimento/insegnamento (*ricerca contestualizzata*), mirando a stilare repertori di percorsi curriculari, legati ai diversi ambiti; 2. sperimentare e verificare in un clima di cooperazione dove indispensabile risulta la partecipazione di quei colleghi

⁵ Molti sono i docenti che hanno vissuto situazioni di questo tipo, tanto da passare ad altre scuole.

che condividono la scelta dell'oggetto della ricerca e degli strumenti di osservazione (*ricerca cooperativa e partecipata*). Siamo di fronte ad una ricerca curricolare che, partendo dalle aree definite dalle Indicazioni nazionali, è interessata a:

- osservare, capire e ragionare intorno alla natura dei *processi* ancor più dei prodotti;
- agire per re-intervenire sul piano dell'approfondimento teorico, della rielaborazione progettuale e sperimentale; per documentare, con una varietà di strumenti, processi e risultati, per socializzare, ritornare a riflettere e apportare cambiamenti;
- programmare fasi di lavoro con l'indicazione dei tempi, degli strumenti (soggettivi e oggettivi), delle sequenze d'uso e degli obiettivi da raggiungere (ricerca *empirica, operativa, problematica, riflessiva, documentaria*).

Con queste modalità di ricerca, che privilegiano la dimensione *qualitativa* dei fatti esplorati e adottano pratiche di analisi e di valutazione di tipo interpretativo, irrinunciabile è il passaggio all'azione e alla rivisitazione dell'operato svolto, in vista di una comprensione "profonda" e di una progettazione futura e/o consolidamento di ciò che ha funzionato. Quest'operazione innesca una riflessione "ciclicamente reiterata" che, supportata dalla documentazione, pone l'insegnante in una condizione di esplorazione di se stesso, contribuendo a renderlo più consapevole delle proprie scelte e degli effetti sulla classe o sul singolo alunno. Difatti, la pratica di questo tipo di ricerca rappresenta un'occasione per migliorare non soltanto la prassi didattica, ma anche la professionalità docente. Grazie all'attivazione, nei comportamenti e nella mentalità dei docenti, di predisposizioni al cambiamento, si produce un "mutamento di prospettiva" nel modo di educare, assegnando così al docente una nuova professionalità, quella dell'insegnante-ricercatore, che fa *ricerca* (singolarmente o in gruppo) sulla base di progetti condivisi, in luoghi (dipartimenti per aree disciplinari/laboratori didattici *permanenti*) istituzionalmente riconosciuti (piano giuridico ed economico); una *ricerca* che, esercitandosi *in azione*, si trasforma in *buona pratica*.

4.1.2. I laboratori di ricerca e sperimentazione permanenti

Per realizzare queste modalità di ricerca, fatta *dagli* insegnanti *per gli* insegnanti, è indispensabile istituire dei laboratori (ricerca e sperimentazione) *permanenti*, in cui i docenti si confrontano, si mettono in relazione, individuano problemi/temi, pianificano ipotesi di lavoro e definiscono interventi in coerenza con quanto stabilito. Compito dei laboratori non è tanto l'aggiornamento sulla disciplina (per questo esistono altre strutture), quanto quello di contribuire, in maniera determinante, a costruire il curriculum della scuola relativamente alle varie discipline, responsabili in gran parte dell'insuccesso scolastico. Il lavoro nelle diverse aree, diretto a cogliere, in un quadro *unitario* e organicamente articolato, le diverse specificità disciplinari e le possibili trasversalità (intrecci, incontri, connessioni, categorie trasversali di vario tipo, *in primis* quella logico-linguistica), ricorrenti nei campi dei saperi, terrà conto di vari apporti, che vanno dalle Indicazioni nazionali e dalle proposte curricolari più significative ed aggiornate ai contributi della ricerca sulla *cultura della scuola* e a tutto ciò che possa supportare in chiave formativa la ricerca curricolare.

L'organizzazione delle attività di ricerca nei laboratori, scansionata in differenti fasi (progettazione, sperimentazione, ricerca operativa, monitoraggio, valutazione e documentazione) e coordinate da uno o più responsabili interni, prevede una articolazione in aree disciplinari guidate da un esperto esterno, che svolgerà diverse funzioni (*esperto-ricercatore, tutor, counselling, etc.*) a seconda dei bisogni formativi. I tempi saranno distesi lungo l'anno scolastico (1 incontro al mese) e i risultati del lavoro socializzati (autovalutazione).

E' in questo contesto che bisognerebbe collocare la funzione della formazione in servizio; una formazione *continua e produttiva*, che non può più ripercorrere le strade degli aggiornamenti del passato, ma deve essere prevalentemente concepita come attività di sostegno alle attività di progettazione curricolare, sperimentazione e di riflessione e rielaborazione nei laboratori per aree.

5. Gli sviluppi in Toscana

A tal proposito vale la pena di ricordare che, su questo terreno, sono impegnate molte scuole⁶ della Toscana, dove operano gruppi di insegnanti, che hanno prodotto materiali e contributi di riflessione significativi⁷, grazie proprio alla costituzione di laboratori *permanenti* di ricerca e sperimentazione.

Tuttavia non soltanto le scuole hanno mostrato una sensibilità in tale direzione. La regione Toscana e gli Enti locali (Provincia di Firenze e Pisa, Comune di Firenze) si sono mossi a seconda delle loro competenze, avendo colto la rilevanza della curricularità verticale al fine di promuovere il successo scolastico. Citiamo alcuni interventi significativi.

Regione

Nella legge regionale del 2006 si stabilisce che entro il 2010 tutte le scuole di base diventino Istituti Comprensivi.

⁶ Riportiamo alcune di queste scuole: Dir. Did. 2° circolo (Fi); Dir. Did. Vinci (Fi); Dir. Did. Lastra a Signa (Fi); Dir. Did. 3° circolo (Lu); I.C. Capannori (Lu); I. C. Greve, Strada in Chianti (Fi); I. C. Barberino di Mugello (Fi); Dir. did. Figline Valdarno (Fi); I. C. Vecchiano (Pi); I. C. Volterra; Dir. Did. 3° circolo (Ar); I. C. S. Gimignano (Si); I.C. Cascina (Pi); I. C. Gamerra (Pi).

⁷ Vedi, Piscitelli M., Piochi B., Chesi S., Mugnai C. (2001), *Idee per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid; Cambi F., Piscitelli M. (2006) *Complessità e narrazione*, Roma, Armando; Cambi F., Braccini A.M., Piscitelli M., Testi C., (2000), *L'arcipelago dei saperi*. Area linguistica, Firenze, Le Monnier; Cambi F., Piscitelli M. (2003), *Argomentare attraverso i testi*, Pisa Edizioni Plus; Barsantini L., Fiorentini C., (2001), *L'insegnamento scientifico verso un curricolo verticale*. Volume I. *I fenomeni chimico-fisici*, L'Aquila, IRSSAE Abruzzo; Conti P., Fiorentini C., Zunino G., (2005), *Conoscere il mondo. Esplorare, e scoprire le cose, il tempo e la natura*, Azzano S. Paolo, Edizioni Junior; Cortellini G., Mazzoni A., (2002), *L'insegnamento delle scienze verso un curricolo verticale*. Volume II. *I fenomeni biologici*, L'Aquila, IRSSAE Abruzzo.

Provincia Firenze

Ha realizzato nel 1999 un importante convegno sugli Istituti Comprensivi a cui hanno partecipato quasi 700 persone, da cui è scaturito un volume sul curricolo verticale, pubblicato dalla Tecnodid (*Idee per il curricolo verticale*, cit.), attualmente in ristampa, ed ha contribuito allo sviluppo dei laboratori di ricerca e sperimentazione in alcune scuole, finanziando gli esperti esterni.

Provincia Pisa

Nell'arco di alcuni anni la Provincia di Pisa ha trasformato in Istituti Comprensivi tutte le scuole della Provincia. In questa fase ha proposto alle scuole di avviare una ricerca e sperimentazione sul curricolo verticale con il supporto di esperti esterni finanziati dalla provincia. A conclusione del percorso è stato pubblicato un quaderno delle sperimentazioni effettuate⁸.

Comune di Firenze

All'interno del Gruppo di coordinamento per l'Infanzia è stata avviata dal 2005-2006 una ricerca⁹ sulla continuità nelle scuole fiorentine, che negli ultimi due anni ha messo a punto:

- una ricognizione nelle scuole sul tema in questione, i cui esiti sono stati illustrati nel Convegno dell'ottobre 2006, Settembre pedagogico (primo anno);
- la raccolta, riorganizzazione e riflessione delle *buone pratiche* di continuità, che saranno esposte nel Convegno del 27 ottobre 2007, Settembre pedagogico (secondo anno). Il lavoro di ricerca sarà ulteriormente socializzato tramite la pubblicazione di questo volume con l'intento di fornire alle scuole da una parte strumenti di conoscenza sulla situazione del territorio fiorentino (stato dell'arte), dall'altra occasioni di confronto e di approfondimento sulla tematica affrontata, nonché di supporto al lavoro di ricerca sul curricolo verticale.

⁸ C.R.E.D. a c. di, (2006), *Curricoli verticali. Laboratori in continuità dalla scuola dell'infanzia al biennio della scuola superiore*, Pisa, Assessorato alla Pubblica Istruzione della Provincia.

⁹ Il lavoro di ricerca è stato condotto da Barbara Benedetti (Responsabile del Servizio Scuola dell'Infanzia), Maria Piscitelli (Ricercatrice e Consulente scientifico), Tosca Bassi e Patrizia Vannini (Coordinamento Scuola dell'Infanzia).

Bibliografia

- Ajello A.M., Pontecorvo C. (2001), *Il curricolo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Altieri Biagi M.L. (1994), *La programmazione verticale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Altieri Biagi M.L. (2005), *Imparare l'uso della lingua*, "La Vita Scolastica", n. 11.
- Bruner J. (1977), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Bruner J. (1970), *Dopo Dewey*, Roma, Armando.
- Cambi F. (a c. di) (2002), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci.
- Cerini G., Frabboni F. (2001), *Il curricolo di base*, Napoli, Tecnodid.
- Dewey J. (1949), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Frabboni F., Cerini G., Spinosi M., (2002), *Come cambia la scuola primaria*, Napoli, Tecnodid.
- Frey F. (1977), *Teorie del curricolo*, Milano, Feltrinelli.
- Laporta R., Pontecorvo C., Simone R., Tornatore L. (a c. di) (1978), *Curricolo e scuola*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Pontecorvo C. (a c. di) (1989), *Un curricolo per la continuità educativa dai quattro o agli otto anni*, Firenze, La Nuova Italia.

Il percorso di ricerca sulla continuità educativa

di Barbara Benedetti

Questa pubblicazione è un importante punto di arrivo che testimonia un percorso di ricerca e riflessione sulla continuità educativa promosso dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione. Dalla rilevazione effettuata e dalle esperienze che seguono emergono l'attenzione e l'impegno che le istituzioni scolastiche del territorio fiorentino pongono su questo tema ritenuto condizione indispensabile per la qualificazione del sistema formativo.

Nella scuola attuale, caratterizzata dall'autonomia organizzativo-didattica che attribuisce maggiore responsabilità alla programmazione curricolare, si creano effettive possibilità di organizzare l'offerta formativa in prospettiva della continuità dei processi di insegnamento prendendo in considerazione globalmente tutto il periodo formativo strutturandolo in modo graduale, tenuto conto del contesto socio-culturale di riferimento.

La continuità si fonda sull'esigenza primaria di garantire percorsi educativi unitari, flessibili e coerenti con i ritmi e i tempi di sviluppo degli alunni, per promuovere le potenzialità affettivo-relazionali e cognitive riducendo le difficoltà che possono essere causa di insuccesso scolastico, curando con attenzione il passaggio fra i diversi ordini di scuola. Per attuare la continuità è necessario realizzare un sistema di rapporti interattivi fra le diverse istituzioni creando un clima di collaborazione dove il confronto, lo scambio di conoscenze, l'acquisizione di linguaggi e strumenti comuni, nonché la progettazione condivisa, divengano prassi educativa.

1. Aspetti normativi

Anche dal punto di vista normativo, la continuità è inserita strutturalmente nella legislazione scolastica fin dagli anni '80: infatti, sia i nuovi programmi della scuola elementare sia quelli della media, che gli orientamenti della scuola dell'infanzia del 1991 hanno sottolineato la centralità della continuità del processo educativo come elemento essenziale per assicurare agli alunni il positivo conseguimento della finalità dell'istruzione da realizzare mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo tra i vari ordini di scuola.

Affermazione ripresa dalle Indicazioni per il curricolo (settembre 2007) che sottolinea: "La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Il curricolo si delinea con particolare attenzione alla continuità del processo educativo dai tre ai quattordici anni".

Nello specifico, la Circolare 339 del 1992 è la fonte normativa che ha assunto il compito di rendere concretamente operante nella scuola dell'infanzia, elementare e media la continuità e in particolare ha messo in evidenza gli interventi che devono essere posti in atto dalle istituzioni scolastiche tramite la Commissione Continuità, composta da insegnanti delle varie scuole di ogni circolo didattico, che rappresenta il luogo di coordinamento, di raccordo e verifica in relazione ai seguenti aspetti:

- definire gli obiettivi cognitivi di ogni livello e armonizzare concezioni e strategie didattiche, stili educativi e pratiche di insegnamento/apprendimento;

- prestare attenzione agli “anni ponte”;
- operare nella reciproca conoscenza dei rispettivi programmi e delineare percorsi curricolari su specifici aspetti all’interno della programmazione didattico – educativa;
- curare la formazione continua dei docenti.

A fronte di queste premesse abbiamo ritenuto utile approfondire la tematica dando avvio ad un’iniziativa di confronto che evidenziasse la progettualità sviluppata dalle scuole nella operatività quotidiana.

2. Il percorso di ricerca

In tale prospettiva, l’Assessorato alla Pubblica Istruzione, con la finalità di attivare interventi atti a facilitare iniziative di continuità fra i vari ordini di scuola, sostenere il percorso formativo degli alunni e il raccordo pedagogico–didattico tra docenti, ha costituito nell’anno scolastico 2003/04 un gruppo di lavoro sulla continuità composto da referenti delle istituzioni comunali, asili nido, scuola dell’infanzia, servizio di supporto alla scuola, otto circoli didattici statali e due istituti comprensivi. Tale gruppo ha operato con l’obiettivo di conoscere le caratteristiche e gli elementi che hanno determinato scelte, percorsi e progetti, approfondendo l’analisi delle varie realtà sociali e scolastiche, individuando linee di intervento ed ipotesi di miglioramento, iniziando una riflessione sul curricolo verticale 0-14 anni.

Attraverso le esperienze, a carattere pluriennale riferite dai componenti del gruppo, è stato evidenziato che i progetti di continuità prendono avvio da considerazioni pedagogiche comuni e dalla volontà di creare opportune condizioni affinché i bambini possano trovare nelle scuole un ambiente educativo e formativo che garantisca la loro crescita e maturazione nel rispetto delle diversità.

I docenti sono costantemente impegnati a sviluppare un programma educativo adeguato per sostenere percorsi educativi che sviluppino le potenzialità di autonomia, creatività, relazione ed apprendimento attraverso un raccordo sistematico fra i diversi servizi educativi e scolastici.

Una particolare attenzione viene dedicata alle attività di accoglienza, allo scambio di informazioni delle esperienze degli anni precedenti, individuando quale tipo di relazioni ed apprendimenti si sono sviluppati, in che contesto, con quali modalità, per dar luogo nel percorso successivo ad una condivisione di linguaggi, richieste ed atteggiamenti coerenti con il percorso pregresso

Sono scaturite, inoltre, alcune precise indicazioni utili a favorire lo strutturarsi di progetti di continuità maggiormente condivisibili a livello territoriale; il primo punto è la costruzione di un codice linguistico comune tra i docenti dei vari ordini scolastici indispensabile a programmare il curriculum formativo, focalizzando metodologie e strumenti adeguati in un contesto sempre più differenziato e interculturale.

Altro elemento determinante è la realizzazione di un positivo sistema di relazioni con le famiglie attraverso incontri ed iniziative che possano facilitare il dialogo e lo scambio delle esperienze educative.

Da queste premesse è evidente che la continuità deve essere interpretata come il filo conduttore di un processo formativo che inizia dall’infanzia e si conclude nell’adolescenza; un processo unitario ma non uniforme, continuo ma non privo di cambiamenti e quindi un

percorso formativo a lungo termine che si svolge secondo una logica di sviluppo coerente, diretto a valorizzare le competenze già acquisite dal soggetto e, nello stesso tempo, a riconoscere la specificità e la pari dignità educativa dell'azione di ciascuna istituzione, tenuto conto della diversità di funzioni e ruoli.

Garantire la continuità dei processi di apprendimento e di formazione assume forte rilevanza anche come strumento che può opporsi al fenomeno della dispersione scolastica in quanto la mancanza di coerenza nella successione dei gradi scolastici è uno dei fattori principali che può creare difficoltà nel percorso formativo degli alunni.

Dopo questa prima fase di analisi del tema volta a focalizzare la situazione nei suoi risvolti sia positivi che problematici, è maturata, nell'intero gruppo, la necessità di essere supportati da un esperto che all'interno del comitato scientifico fornisse la consulenza tecnica necessaria a strutturare in modo scientifico la nostra ricerca.

L'incarico è stato assegnato alla dr.ssa Maria Piscitelli in considerazione delle sue specifiche competenze professionali ed esperienze nel settore.

Con il suo contributo abbiamo pianificato le modalità di intervento ed elaborato il materiale per effettuare la ricognizione delle esperienze di continuità attuate in tutte le scuole del territorio fiorentino in modo da concretizzare una lettura complessiva delle tipologie di azioni educative esistenti e dei progetti più significativi realizzati da divulgare attraverso una pubblicazione.

Questa attività ci ha permesso di mettere in risalto sia i dati quantitativi, sia le azioni che afferiscono alla continuità, individuando metodologie e contenuti dei percorsi attivati, coinvolgendo tutte le scuole del territorio e focalizzando esperienze significative consolidate negli anni.

Affinché la rilevazione risultasse rispettosa della operatività educativo-didattica, abbiamo organizzato degli incontri di revisione dei dati con i docenti referenti della continuità che hanno verificato se la lettura effettuata fosse del tutto rispondente a quanto le scuole avevano effettivamente realizzato.

Possiamo notare che una delle costanti riscontrata negli incontri di verifica, è stata la forte motivazione a confrontarsi per chiarire gli aspetti didattici delle attività, esplicitando i risultati raggiunti e i problemi esistenti. In molti casi le osservazioni e i suggerimenti che abbiamo accolto hanno portato alla richiesta di interventi e azioni di supporto da parte dell'Amministrazione Comunale individuata come referente attivo e propositivo. L'indagine ha comportato un notevole impegno per la lettura dei dati e in particolare per la ricostruzione, per ciascun campo di intervento, delle reti di scambio e collaborazione con l'istituzione precedente o successiva, articolate secondo le relative variabili operative.

I risultati della ricerca sono stati rielaborati con il prezioso supporto tecnico dell'Ufficio Statistica del Comune di Firenze e presentati alle scuole nel convegno "La continuità educativa: una sfida ancora aperta" (ottobre 2006). I risultati emersi hanno dato un'immagine rappresentativa delle azioni base da noi individuate come caratteristiche della continuità. In particolare si è potuto rilevare che lo scambio di informazioni sul percorso formativo dell'alunno e le attività inerenti l'accoglienza sono pratiche ormai acquisite da tutte le scuole del nostro territorio; frequenti sono le attività educative e laboratoriali realizzate negli *anni-ponte*; più rara, invece, la formazione comune e i curricula verticali che costituiscono, infatti, gli obiettivi più complessi del percorso di continuità e ai quali è necessario dedicare ulterio-

ri spazi di riflessione e di ricerca.

L'attuazione di un curriculum verticale richiede, ai docenti competenze disciplinari, didattiche, formative, organizzative e la capacità di riflettere collegialmente sul proprio agire educativo.

Nel quadro complessivo dell'indagine, le informazioni raccolte risultavano ancora generali rispetto ai contenuti e alle modalità operative. Abbiamo, quindi, proceduto con l'ultima parte della ricerca che prevedeva l'approfondimento delle esperienze attraverso la presentazione di progetti descritti in modo dettagliato riducendo ancora di più il nostro campo d'osservazione e ponendo l'attenzione su *accoglienza-formazione-curricoli verticali* che devono essere considerati i tre elementi chiave per un percorso formativo unitario.

L'ultima fase della ricerca ha quindi mirato all'analisi dei progetti specifici prevedendo un'ulteriore serie di incontri con i referenti per chiarire i contenuti e le metodologie, esplicitando elementi importanti come strategie e prassi operative che risultano essenziali con l'obiettivo di:

- effettuare una documentazione sintetica ma esaustiva delle esperienze ritenute significative dalle scuole;
- individuare buone pratiche di continuità sulla base di criteri definiti con il supporto del comitato tecnico-scientifico;
- rilevare suggerimenti, proposte e richieste delle scuole per sostenere le azioni e i percorsi di continuità.

Attraverso questo ulteriore passaggio sulla base di criteri di valutazione, orientati a selezionare esperienze consolidate da almeno due anni, caratterizzate da periodi consistenti di attività e incontri, con progetti attenti a non sovrapporsi alla normale attività quotidiana, abbiamo individuato per ciascuna area alcuni progetti che possono essere considerati modelli operativi "efficaci" nel settore della continuità.

La nostra pubblicazione ha quindi l'obiettivo di documentare le varie fasi della ricerca per promuovere il tema della continuità e valorizzare i percorsi di apprendimento e le pratiche consolidate nelle scuole del territorio, volte a garantire gradualità e coerenza dell'esperienza educativa.

Ritengo che la ricerca e l'analisi approfondita, effettuata in questi anni, abbia favorito una produttiva riflessione sulla realtà fiorentina, mettendo in luce la necessità di consolidare le iniziative intraprese per renderle sistematiche, superando il rischio della sporadicità che rende vano ogni sforzo e creando una rete di relazioni tra Istituzioni scolastiche e Assessorato alla Pubblica Istruzione che potrà essere fonte di future iniziative, quali interventi di consulenza e di supporto formativo a sostegno dell'attività scolastica e della documentazione delle esperienze.

Certamente con lo sviluppo degli istituti comprensivi, la continuità potrà trovare una migliore occasione per configurarsi come un modo di lavorare omogeneo e coerente che utilizza una metodologia basata sulla ricerca procedendo, dalla scuola dell'infanzia alla scuola media, attraverso un progetto globale di costruzione dei saperi.

La costruzione di un sistema formativo, basato sul principio della continuità, esige un atteggiamento di ricerca, come capacità di sperimentare e confrontarsi con esperienze diverse per rispondere in modo adeguato e flessibile ai bisogni di una società in continua evoluzione in ambito sociale, culturale e istituzionale.

I diversi passaggi della ricerca

di Tosca Bassi e Patrizia Vannini

Il gruppo di lavoro sulla continuità educativa, istituito con ordinanza del Sindaco n.620/2003, nasce dalla collaborazione tra l'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze e 18 Dirigenti Scolastici presenti sul territorio fiorentino. In particolare è stato costituito da rappresentanti dei servizi comunali che si occupano di infanzia quali: Dirigente Servizio Asili Nido, Responsabile Servizio Scuola dell'Infanzia, Responsabile Coordinamento Pedagogico Asili Nido, Responsabile Servizi di Supporto alla Scuola, Coordinatori Pedagogici degli Asili Nido, Coordinatori Pedagogici delle Scuole dell'Infanzia e da Docenti Statali referenti dei Circoli Didattici 3, 5, 9, 10, 12, 14, 15, 16 e degli Istituti Comprensivi Gandhi e Manzoni-Baracca.

Negli incontri avvenuti nei primi due anni, oltre alla conoscenza delle singole realtà scolastiche presentate dai membri stessi del gruppo, si è proceduto ad un lavoro di confronto fra le varie esperienze di continuità specifiche per ciascun livello educativo/scolastico.

La prima difficoltà incontrata ha riguardato un problema di comunicazione fra i componenti del gruppo di lavoro, dato che per ogni livello educativo/scolastico si adottavano lessici con significati specifici. Ci siamo perciò impegnati verso la condizione di un linguaggio ed un vocabolario comune all'interno del gruppo di lavoro. E' emerso che la conoscenza della specificità di ciascun ordine educativo/scolastico, precedente e successivo al proprio, costituisce il presupposto per qualsiasi esperienza di continuità.

Ci siamo chiesti come documentare le esperienze di continuità, come salvaguardare la tipicità di ogni ordine scolastico e quali criteri individuare per descrivere la complessità dei percorsi di continuità attuate. Tutte queste riflessioni hanno ruotato attorno "all'idea di bambino" nel suo percorso evolutivo all'interno dei vari segmenti scolastici.

Continuità vuol dire non disperdere il passato esperienziale ed il percorso storico effettuato da ciascuna scuola, significa uscire dalla episodicità dell'esperienza didattica per renderla "sistema".

E' maturata quindi la necessità di avviare un lavoro più organico e sistematico su questa problematica, si è costituito quindi un gruppo tecnico-scientifico coordinato dalla dott.ssa Maria Piscitelli che ha guidato per due anni scolastici (2005-2006 e 2006-2007) i lavori di ricerca. Come primo intervento abbiamo operato una ricognizione su tutto il territorio fiorentino attraverso l'invio di un questionario per conoscere le azioni di continuità esistenti, ma soprattutto consolidate, dai nidi e dalle scuole pubbliche e paritarie che accolgono bambini dagli 0 ai 14 anni.

Nell'anno scolastico 2005/2006 l'indagine ha previsto l'invio del questionario e la raccolta e la registrazione dei dati acquisiti.

Sono stati ideati e predisposti materiali e strumenti dove registrare e rappresentare

graficamente i dati pervenuti su mappe territoriali appositamente realizzate. In collaborazione con il Servizio Statistica del Comune di Firenze è stato creato un data-base per la gestione dei dati.

A conclusione della prima parte del lavoro, sono stati previsti 3 incontri di revisione per quartieri con i responsabili della compilazione del questionario, per effettuare insieme una lettura condivisa dei dati da loro forniti.

Gli esiti dell'indagine sono stati presentati all'interno del "Settembre Pedagogico" nel Convegno "La continuità educativa: una sfida ancora aperta" il 14 ottobre 2006 in Palazzo Vecchio - Salone de' Cinquecento.

La seconda parte del lavoro, avvenuta nell'anno scolastico 2006/2007, ha previsto la raccolta di esperienze significative per individuare le "buone pratiche di continuità consolidate nel tempo" realizzate dalle scuole, attraverso l'invito ai dirigenti e ai referenti di continuità che avevano risposto al questionario un anno prima.

Mentre nella prima fase del lavoro si sono registrati i tipi di continuità dichiarate, nella seconda siamo entrati nel merito dei contenuti e dei processi effettuati attraverso l'analisi delle esperienze di continuità negli ambiti dell'accoglienza, della formazione e del curriculum.

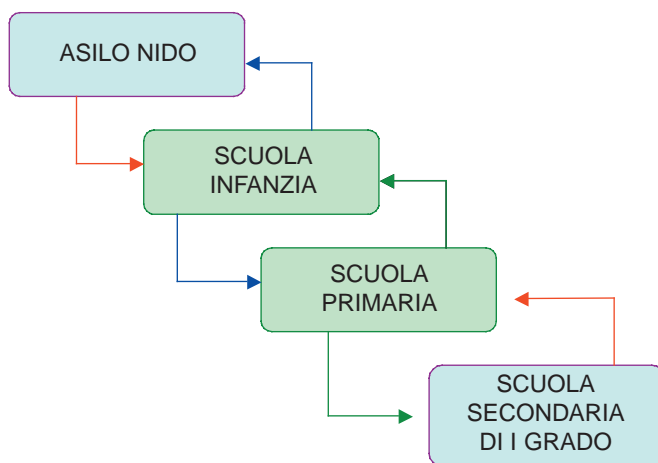
I progetti pervenuti sono stati selezionati in base a criteri individuati dal comitato tecnico scientifico¹. Sono stati previsti incontri con gli autori dei progetti, per acquisire ulteriori elementi di conoscenza in vista di un approfondimento dei lavori inviati ed anche per rendere il più possibile omogenee le modalità di documentazione. Nella pubblicazione vengono presentate, per motivi di spazio, soltanto schede operative relative ai progetti selezionati.

¹ Il Comitato Tecnico Scientifico è formato da Barbara Benedetti (Responsabile del Servizio Scuola dell'Infanzia del Comune di Firenze), Maria Piscitelli (Ricercatrice e Consulente Scientifico), Tosca Bassi e Patrizia Vannini (Coordinatrici delle Scuole dell'Infanzia del Comune di Firenze).

1. Le articolazioni della ricerca: il questionario

Come precedentemente detto, il gruppo di ricerca ha analizzato le specifiche azioni di continuità realizzate in ciascun livello scolastico ed educativo. La dichiarazione di continuità effettuata tra i diversi livelli scolastici costituisce elemento preliminare per la collocazione dei dati forniti nel questionario.

L'analisi del fenomeno della continuità vede la scuola dell'infanzia e la scuola primaria effettuare continuità sui due livelli scolastici precedente e successivo al proprio, per questo le due istituzioni hanno dovuto compilare due schede, come denotano le frecce colorate del grafico che segue.



La scheda elaborata per la raccolta dei dati è stata strutturata secondo sette elementi essenziali, oltre alla voce “altro”, intorno ai quali si concretizzano le esperienze scolastiche:

- scambio di informazioni
- modalità d’incontro tra bambini
- continuità orizzontale
- progetto ponte
- accoglienza
- formazione comune
- costruzione dei curricoli in verticale
- altro

L’ordine di successione dei campi o *items* denota la complessità crescente delle azioni di continuità.

Per rispondere alle caratteristiche proprie di ciascuna istituzione all’interno dei campi individuati, sono state specificate le modalità più diffuse:

- 1°- Il primo campo è lo **scambio di informazioni**, descritto attraverso le modalità del colloquio, della documentazione del percorso alunno, del questionario alla famiglia, della formazione delle classi.
- 2°- Il secondo campo è quello della **modalità d'incontro tra bambini** caratterizzato da laboratori, visite, spettacoli, feste, merende.
- 3°- Il terzo campo relativo alla **continuità orizzontale** realizzata attraverso relazioni con le famiglie, fra sezioni e classi, tra scuole dello stesso circolo, fra scuole di circoli diversi.
- 4°- Nel quarto campo si colloca il **progetto ponte** fra più ordini scolastici, un percorso didattico iniziato in un ordine scolastico e proseguito nell'ordine successivo.
- 5°- L'ambito dell'**accoglienza**, il quinto campo, si declina in accoglienza di tipo organizzativo, accoglienza correlata con l'attività didattica, tutoraggio fra bambini e attività di tutoraggio fra adulti.
- 6°- Il sesto campo tratta la **formazione comune** fra insegnanti di diverse istituzioni educativo-scolastiche. Qui si richiede di specificare gli ambiti tematici sui quali i docenti hanno sviluppato tale esperienza.
- 7°- Il settimo campo è quello della **costruzione dei curricoli in verticale**, in cui si dichiarano le aree disciplinari e l'eventuale presenza di laboratori di ricerca.
- 8°- La voce **altro**, l'ottavo campo, offre la possibilità alle scuole di comunicare altre modalità non previste dal questionario.

A conclusione vengono richieste informazioni sull'autore della compilazione del questionario: nominativo, ruolo, ordine scolastico, rintracciabilità. Queste informazioni sono state utili per contattare gli stessi per la loro partecipazione alla revisione.

Il questionario² è stato inviato a:

- 8 coordinatori degli asili nido e servizi complementari alla prima infanzia
- 32 scuole dell'infanzia comunali
- 18 dirigenti scolastici di circoli didattici/istituti comprensivi
- 13 dirigenti delle scuole secondarie di primo grado
- 33 dirigenti delle scuole private paritarie.

² Vedi modello del questionario inviato (allegato n.1)

Circ. _____ O. _____

CONTINUITÀ ATTUATE E CONSOLIDATE

(allegato n. 1)

FRA QUALI ISTITUZIONI:

asilo nido - scuola infanzia
scuola infanzia - scuola primaria
scuola primaria - scuola secondaria inferiore

1 Scambio di informazioni a ♦ colloqui

- b ♦ Documentazione percorso alunno (schede di osservazione - fascicolo personale...)
c ♦ Questionario alle famiglie
d ♦ Formazioni delle classi - criteri usati
e ♦ Altro

Descrizione: (specificare il nominativo dell'istituzione/scuole coinvolte)

2 Modalità d'incontro fra bambini

- a ♦ Laboratori b ♦ Visite c ♦ Spettacoli d ♦ Feste e ♦ Merende f ♦ Altro

N° incontri

Descrizione: (specificare il nominativo dell'istituzione/scuole coinvolte)

3 Continuità orizzontale con

- a ♦ Famiglia b ♦ Tra soci/classi c ♦ Tra scuole d ♦ Tra scuole di e ♦ Altro

citt. diversi I.C.

dello stesso circ./I.C.

N° incontri

Durata nel tempo

Descrizione: (specificare il nominativo dell'istituzione/scuole coinvolte)

4 Progetto ponte tra più ordini di scuole

- Soggetti coinvolti a ♦ Sì b ♦ No

Durata nel Tempo

N° incontri

Descrizione: (specificare il nominativo dell'istituzione/scuole coinvolte)

5 Accoglienza a ORGANIZZATIVA, -inseaminto graduale(es. orari ridotti, gestione dei gruppi, gestione compresenza insegnanti, ecc.) Modalità e Durata nel tempo _____

- b CORRELAZIONE CON ATTIVITÀ DIDATTICA
 c Attività di tutoraggio (accompagnamento e supporto) tra bambini
 durata nel tempo _____ tra adulti
 d Altre attività _____

Descrizione: (specificare il nominativo dell'istituzione/scuole coinvolte)

6 Formazione comune SI No Istituzionale
 Fra insegnanti di quali ordini di scuole _____
 Modalità: (specificare il nominativo dell'istituzione/scuole coinvolte)

7 Costruzione dei contesti di lavoro SI (specificare l'ambito disciplinare) _____ No
 Modalità di lavoro:
 LABORATORI DI RICERCA (specificare il nominativo dell'istituzione/scuole coinvolte)

ALTRO

8 Altro _____

Istituzione/Scuola Responsabile della compilazione NOME COGNOME
 Ordine Scolastico Tipologia Ruolo Rintracciabile c/o scuola
 Tel.

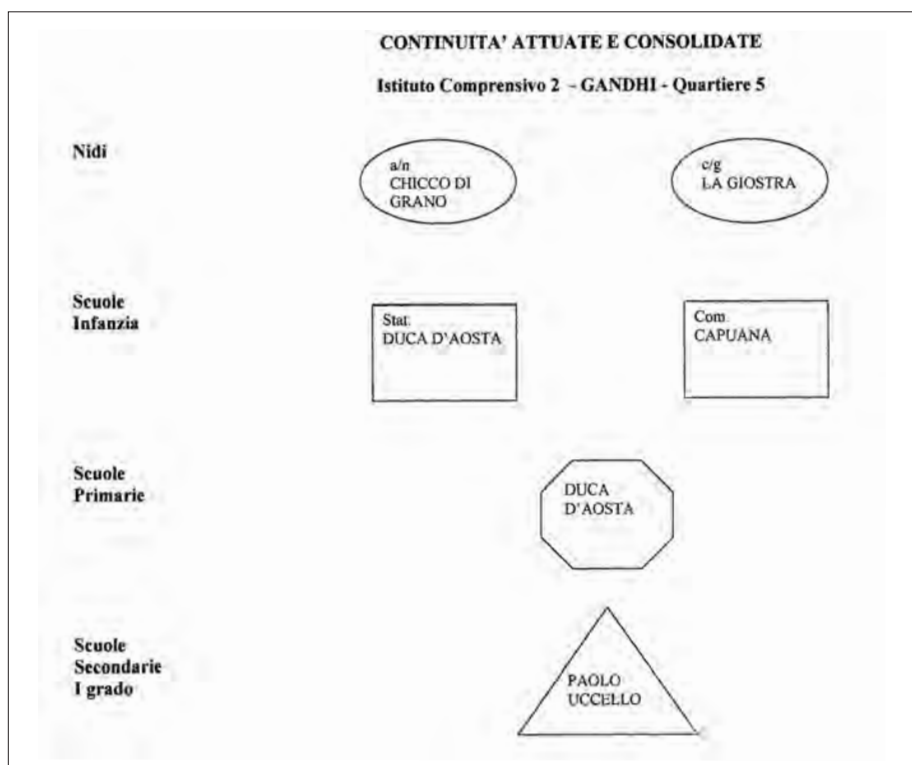
2. Le mappe

Per poter collocare le numerose informazioni pervenute, abbiamo costruito delle mappe territoriali che hanno avuto come primo punto di riferimento il territorio afferente a ciascun circolo didattico e quindi il quartiere di appartenenza, secondo l'assetto esistente nell'anno dell'indagine (anno scolastico 2005/2006).

Sono state individuate 18 aree territoriali, corrispondenti a 16 circoli didattici e a 2 istituti comprensivi. Le mappe sono state quindi integrate con l'inserimento degli asili nido/centri gioco, delle scuole secondarie di I grado e delle istituzioni scolastiche paritarie afferenti allo stesso territorio.

Ogni struttura scolastica/educativa presente sul territorio è stata simbolicamente associata a diverse figure geometriche.³

Presentiamo un esempio di mappa territoriale.



³ **Ovale** corrisponde ai centri gioco/asili nido
Ottagono scuola infanzia statali, comunali, paritarie
Quadrato scuola primaria statali, paritarie
Triangolo scuole secondarie di primo grado statali, paritarie

Su questo tipo di mappa sono state registrate le scuole e i livelli scolastici in relazione tra loro. Queste relazioni sono segnalate da frecce biunivoche, quando sono confermate da ambedue gli ordini scolastici, oppure univoche, quando la dichiarazione di continuità viene fatta solo da una scuola mentre quella corrispondente non la dichiara.

Per ogni circolo didattico sono state create otto mappe, una per ogni campo, in modo da raccogliere per ogni mappa le differenti risposte relative alle modalità specifiche di quel campo, in totale sono state realizzate 144 mappe. Per una più facile lettura ogni campo è stato caratterizzato da un colore diverso⁴.

3. La revisione

A conclusione della creazione delle mappe territoriali sono stati coinvolti nuovamente i responsabili della compilazione dei questionari con l'obiettivo di condividere con loro la nostra registrazione dei dati. A tal fine sono stati organizzati tre incontri raggruppando i circoli didattici per quartiere. La revisione ha visto presenti il 75% dei responsabili della compilazione dei questionari. In ogni incontro, prima di iniziare il lavoro di gruppo, era prevista una fase preliminare di informazione sulla costruzione delle mappe. Erano stati predisposti tavoli di lavoro che accoglievano educatori/coordinatori dei nidi, insegnanti scuole dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria della stessa area territoriale, che congiuntamente procedevano alla lettura ed alla eventuale revisione delle mappe di loro pertinenza.

La revisione è stata, prima di tutto, occasione di conoscenza tra adulti che operano in istituzioni scolastiche/educative dello stesso territorio, inoltre sono stati messi a confronto modi di pensare, filosofie dell'educare, linguaggi e, grazie al contributo della nostra referente scientifica dott.ssa Maria Piscitelli, si è creata l'opportunità di chiarirsi su terminologie che a volte producono equivoci di interpretazione. Abbiamo offerto la possibilità ai presenti di esprimere per scritto osservazioni, bisogni e prospettive future. E' emersa l'esigenza di comunicare e confrontarsi attraverso una formazione comune: incontri e occasioni di lavoro così trasversali possono rappresentare modalità più costruttive di operare nella scuola.

Alcuni insegnanti hanno richiesto di conoscere e approfondire gli obiettivi formativi e disciplinari dei diversi livelli scolastici e sostegno nella formazione per la realizzazione dei curricula verticali, considerando che è necessario aprire un dialogo costruttivo fra i diversi ordini di scuola per favorire un processo di apprendimento più equilibrato e più adeguato.

⁴ I colori dei campi sono giallo per lo scambio di informazioni, arancio per le modalità di incontro tra bambini, verde per la continuità orizzontale, celeste per il progetto ponte, blu per l'accoglienza, viola per la formazione comune, rosso per il curricolo verticale, grigio per la voce "altro"

Questi incontri hanno rappresentato un momento estremamente interessante e positivo, umanamente ricchi di empatia, infatti, molti insegnanti hanno manifestato il loro impegno con passione e idee. Sono stati occasione di conoscenza, elemento facilitatore per costruire ponti progettuali fra insegnanti e abbattere eventuali pregiudizi esistenti tra i diversi ordini scolastici. Gli incontri sono stati estremamente produttivi diventando occasione di **formazione comune**. In questa prospettiva dobbiamo muoverci per rendere “sistema” la continuità all’interno del percorso educativo scolastico, attualmente 0-16 anni, nella ricerca della costruzione di un curriculum.





4. I dati statistici della ricerca

Nell'indagine sono state coinvolte 268 scuole alle quali è stato inviato il questionario di cui 63 nidi, 107 scuole dell'infanzia, 74 scuole primarie, 24 scuole secondarie inferiori: hanno risposto 206 scuole. Fra queste erano presenti scuole statali, comunali e paritarie del territorio fiorentino, oltre ai nidi e ai servizi complementari alla prima infanzia.

Tabella 3A⁵: Scuole coinvolte e rispondenti all'indagine per ordine scolastico, valori assoluti

	coinvolte	rispondenti
Nido	63	41
Scuola dell'infanzia	107	86
Scuola primaria	74	62
Scuola secondaria di I grado	24	17
TOTALE	268	206

Tabella 3B: Scuole coinvolte e rispondenti all'indagine per ordine scolastico, valori percentuali

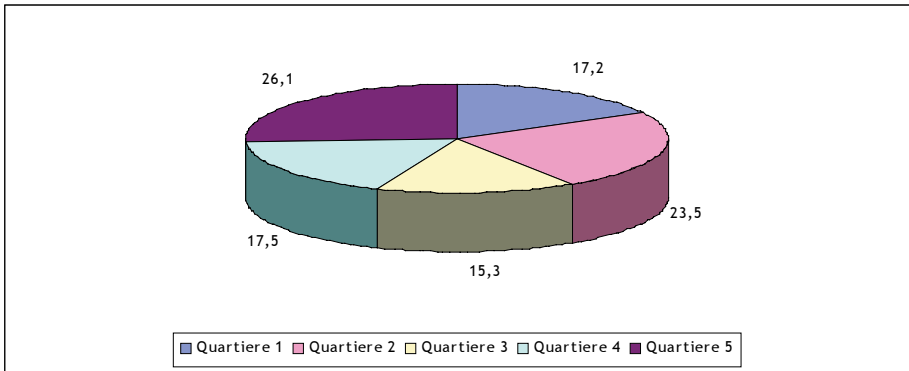
	coinvolte	rispondenti
Nido	100,00	65,08
Scuola dell'infanzia	100,00	80,37
Scuola primaria	100,00	83,78
Scuola secondaria di I grado	100,00	70,83
TOTALE⁶	100,00	76,87

⁵ La numerazione dei grafici e tabelle è quella assegnata dal Servizio Statistica del Comune di Firenze

⁶ Il totale tiene conto dei decimali, non riportati in tabella dove è stato effettuato un arrotondamento

Di seguito è riportato il grafico con i dati percentuali delle 268 scuole distribuite sul territorio comunale, suddivise per quartiere.

Grafico 1: Scuole coinvolte nell'indagine, per quartiere, valori percentuali

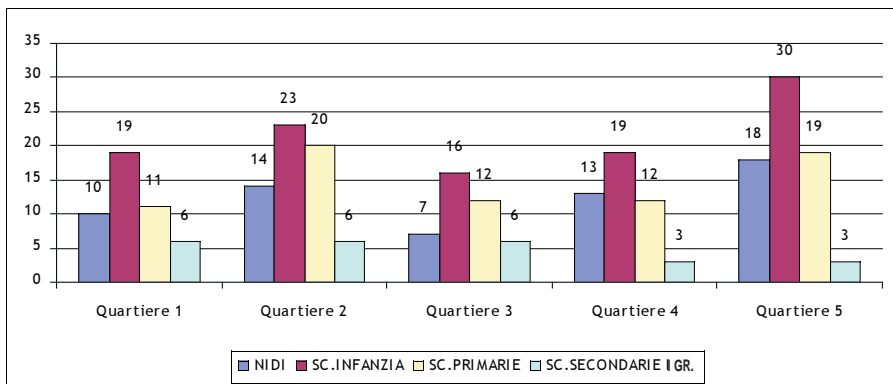


Legenda

- Quartiere 1 – Centro storico
- Quartiere 2 – Campo Marte – Rovezzano
- Quartiere 3 – Gavinana – Galluzzo
- Quartiere 4 – Isolotto – Legnaia
- Quartiere 5 – Rifredi – Novoli – Le Piaggie

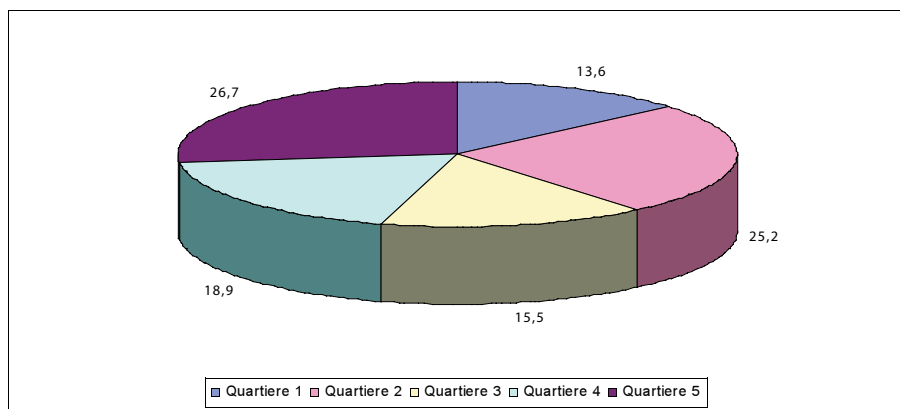
Il maggior numero di scuole coinvolte si trova nei quartiere 5 (70 scuole) e 2 (63 scuole). Troviamo poi il quartiere 1 - Centro Storico (46 scuole) e quartiere 4 - Isolotto - Legnaia (47 scuole). Con un minor numero di scuole coinvolte troviamo il quartiere 3 Gavinana - Galluzzo (41 scuole).

Grafico 3: Scuole coinvolte nell'indagine, per ordine scolastico e quartiere, valori assoluti



A seguito della trattazione compiuta è possibile osservare coloro che hanno contribuito a questo progetto, intendiamo con ciò le scuole che hanno risposto al questionario. A differenza dei grafici precedenti, in cui si faceva riferimento alla totalità dei questionari inviati (268), adesso vediamo come, i questionari pervenuti (206), si distribuiscono sul territorio fiorentino a seconda quindi dei quartieri.

Grafico 6: Scuole rispondenti all'indagine, per quartier e, valori percentuali (totale considerato 206 scuole)

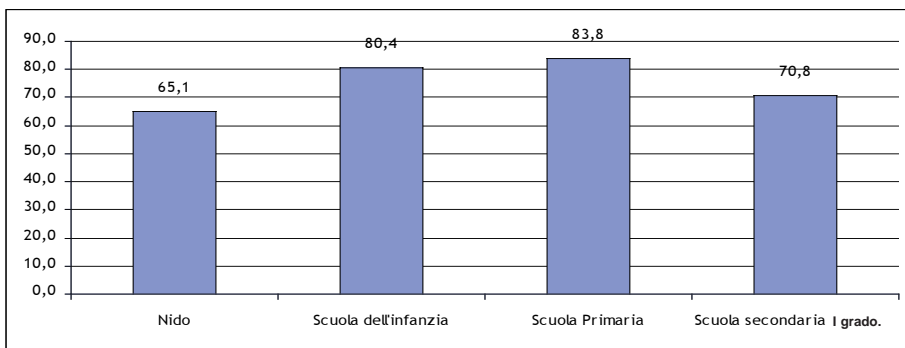


Il 26,7% dei questionari pervenuti è stato compilato dalle scuole del quartiere 5, il 13,6% da quelle del quartiere 1 e così via.

È sempre da tenere presente il numero delle scuole a cui è stato inviato il questionario a seconda dei quartieri, il quartiere 5 infatti era il quartiere più numeroso e ha anche registrato un tasso di risposta pari a circa l'79%, è abbastanza logico che, anche per quanto riguarda la distribuzione dei questionari pervenuti, il quartiere 5 si attesti tra i primi posti.

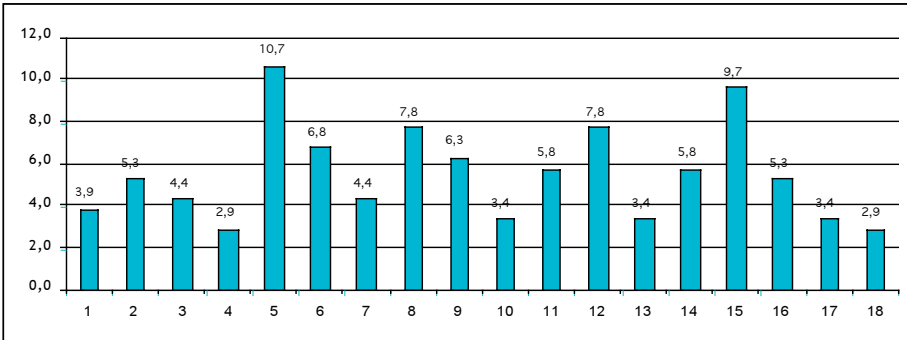
Tra le scuole che hanno contribuito all'indagine rispondendo al questionario, quelle primarie e dell'infanzia hanno prevalso con oltre l'80% delle risposte.

Grafico 5: Scuole rispondenti all'indagine per ordine scolastico, valori percentuali



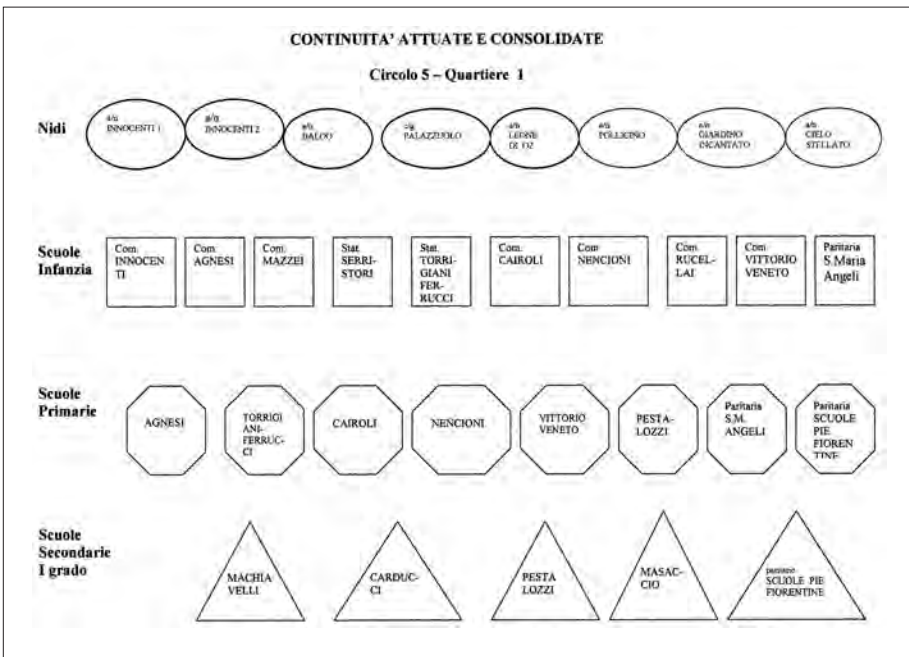
Il grafico che segue rappresenta la distribuzione dei questionari pervenuti a seconda dei circoli. In seguito non verrà fatto più riferimento ai circoli in quanto la situazione è in continua evoluzione per il dimensionamento degli stessi in istituti comprensivi.

Grafico 7: Scuole rispondenti all'indagine, per circolo di appartenenza, valori percentuali.



Osservando il grafico è possibile notare che il 10,7% dei questionari compilati proviene dal circolo 5. Il valore più basso viene registrato per i circoli 4 e 18 i quali contribuiscono solo per 2,9%.

Presentiamo la mappa del circolo 5 come esempio di massima complessità poiché risulta essere quella con il maggior numero di istituzioni educative e scolastiche.

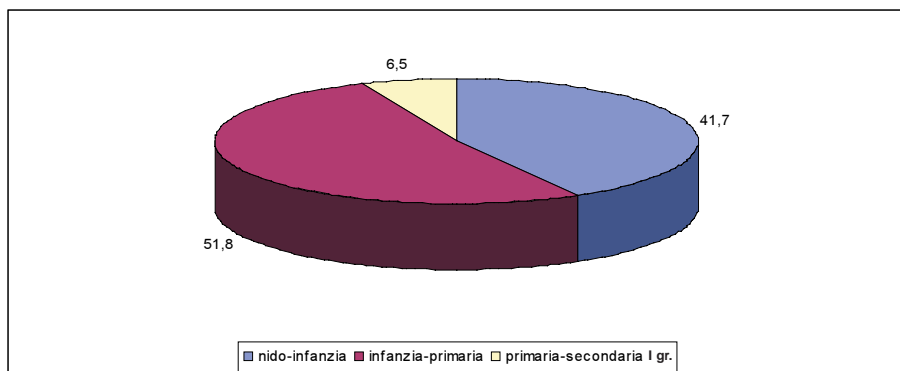


Nel successivo grafico è possibile osservare in che misura le scuole aderiscono al progetto della continuità educativa secondo le diverse modalità di continuità.

Continuità attuate e consolidate fra quali livelli scolastici-educativi:

- 1) Asilo nido – Scuola infanzia
- 2) Scuola infanzia – Scuola primaria
- 3) Scuola primaria – Scuola secondaria I grado

Grafico 9: Scuole rispondenti all'indagine per continuità dichiarata, valori per percentuali



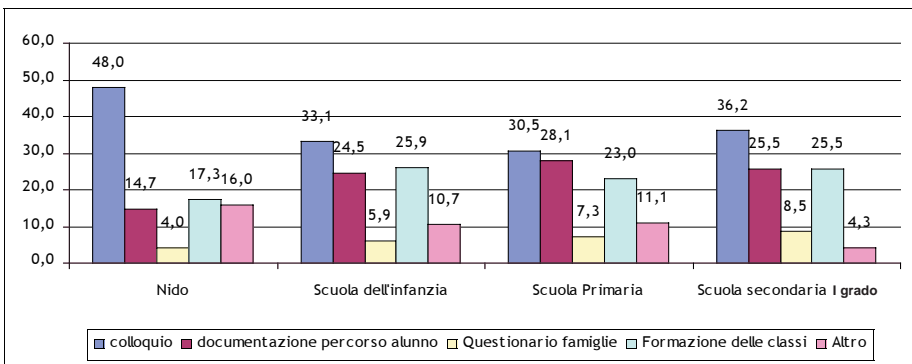
Il 51,8% dei questionari analizzati è stato compilato da scuole che hanno dichiarato di effettuare continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Il 41,7% tra asilo nido e scuola dell'infanzia e solo il 6,5% tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado.

5. Analisi delle risposte al questionario

5.1. Scambio di informazioni

- a) Colloquio
- b) Documentazione percorso alunno
- c) Questionario alle famiglie
- d) Formazione delle classi
- e) Altro

Grafico 11: Scuole rispondenti secondo ordine scolastico e modalità di risposta, valori percentuali

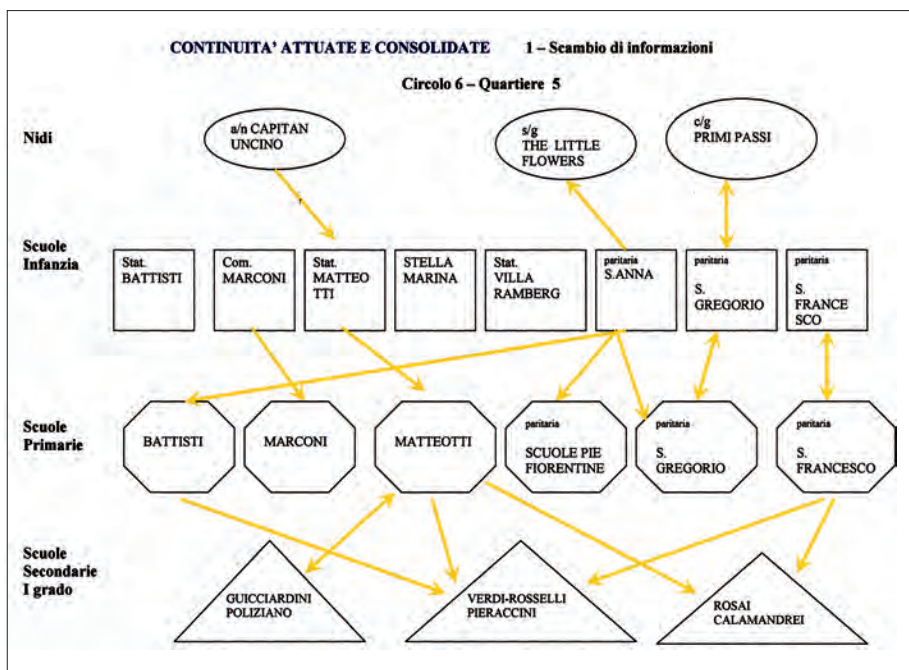
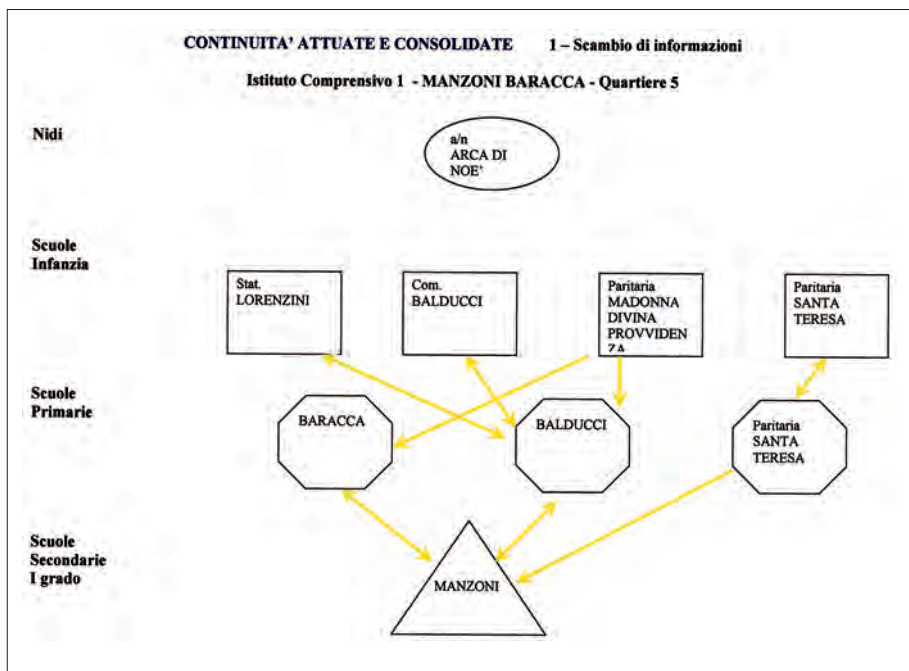


Relativamente al primo campo “scambio di informazioni” il grafico rappresenta le scuole rispondenti al primo item secondo l’ordine scolastico e la modalità di risposta per valore percentuale. Tra le scuole fiorentine l’azione maggiormente adottata risulta essere il colloquio, dimensione irrinunciabile della continuità. In particolare viene sperimentato dai nidi al 48%, ma lo vediamo con una percentuale al di sopra del 30% anche per gli altri ordini scolastici. Sempre in questo ambito, tra le diverse modalità, possiamo osservare come il questionario alle famiglie sia poco utilizzato, non raggiunge infatti il 10% in nessuno degli ordini scolastici.

La voce “altro”, che viene indicata dal 4% al 16%, viene descritta come scambio di informazioni tra docenti di scuole di ordini diversi per la condivisione di obiettivi e metodologie attraverso incontri formativi psicopedagogici e come riunioni di gruppo tra educatori dei nidi e insegnanti di scuola dell’infanzia. Viene più volte indicata la partecipazione alla Commissione Continuità che vede coinvolti, nei diversi circoli didattici, gli ordini scolastici appartenenti anche ad enti diversi.

Rispetto alle risposte date, il primo quesito è senza dubbio quello nel quale tutte le scuole si sono espresse evidenziando più di una modalità.

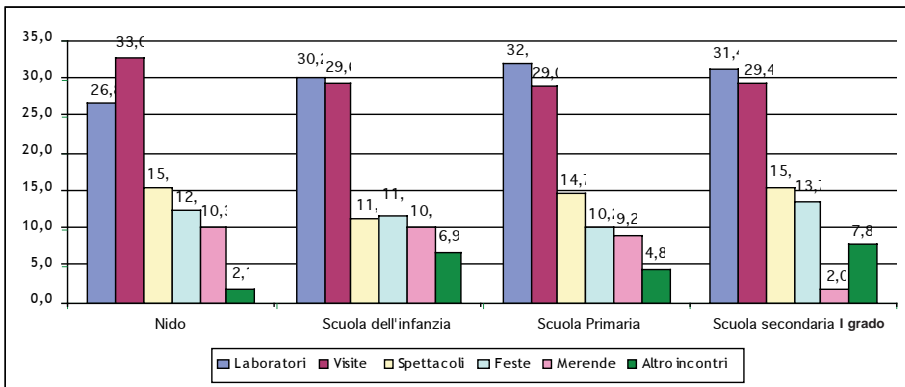
Esempi di mappe territoriali relative al 1° item



5. 2. Modalità di incontro tra bambini

- a) Laboratori
- b) Visite
- c) Spettacoli
- d) Feste
- e) Merende
- f) Altro

Grafico 12: Scuole rispondenti al 2° quesito secondo ordine scolastico e modalità di risposta, valori percentuali



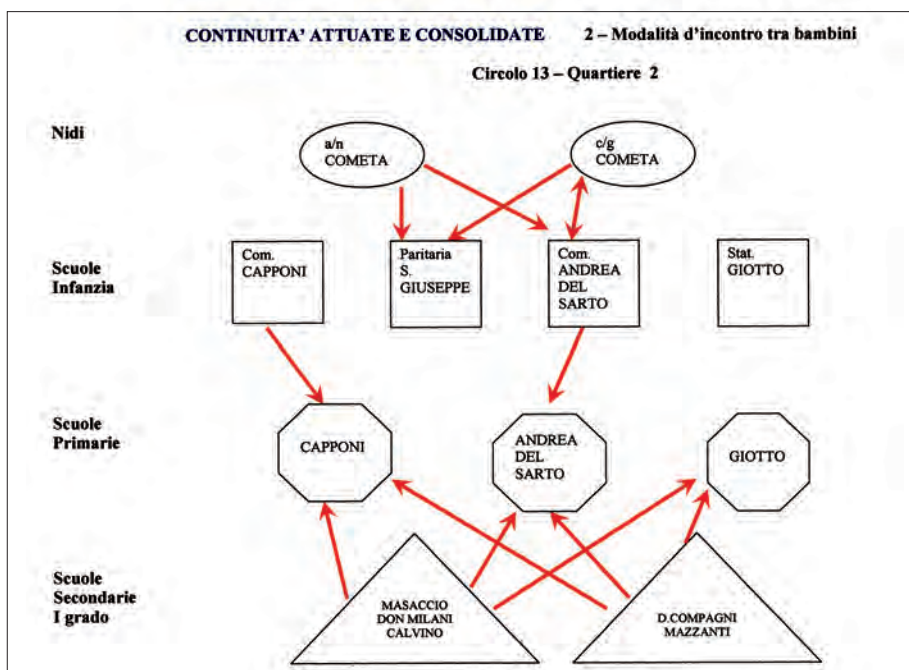
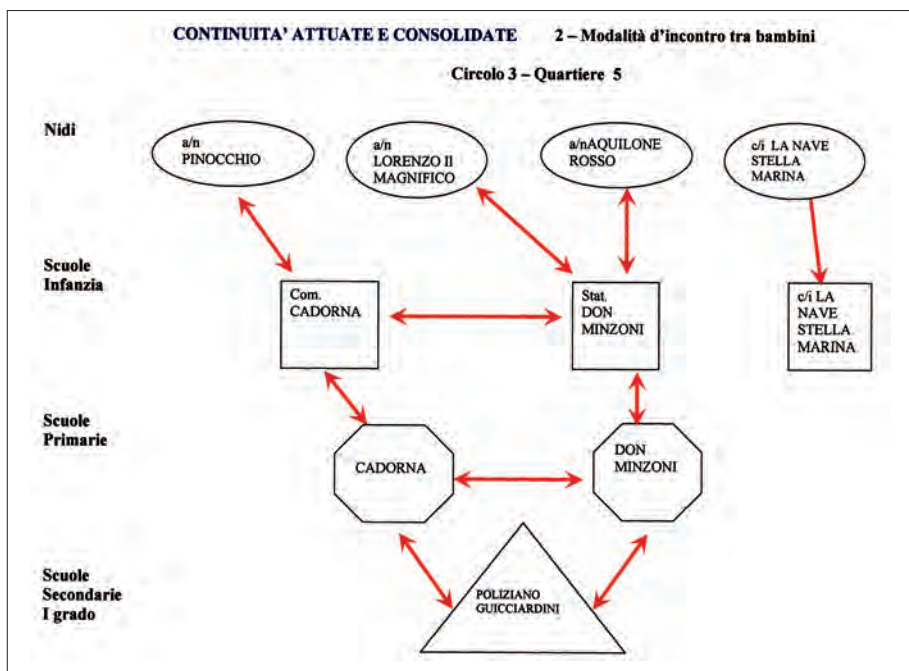
In questo grafico, sempre per ordine scolastico e modalità di risposta in valori percentuali, possiamo osservare le modalità di incontro preferite dalle scuole.

I laboratori e le visite risultano maggiormente utilizzate, con una media del 30%, dai nidi e da tutte le tipologie di scuola. Una forbice leggermente più larga tra queste due modalità la troviamo naturalmente in corrispondenza degli asili nido che preferiscono le visite ai laboratori. Fra il 10% e il 15% di preferenze troviamo gli spettacoli. Nello stesso intervallo si collocano anche le feste, preferite maggiormente dalle scuole secondarie di I grado (13,7%).

Nella descrizione dei laboratori si incontrano diverse tipologie: ad esempio una scuola media dichiara di realizzare laboratori di educazione artistica, musicale, educazione fisica, matematica, scienze e francese tra le sue prime classi e le quinte elementari delle scuole primarie dei circoli vicini e delle scuole parificate di zona. Un altro esempio può essere quello dei laboratori fra nido e scuola dell'infanzia e ancora un laboratorio di poesia realizzato da una scuola secondaria di primo grado con due primarie.

All'interno di questo dato possiamo leggere alcuni elementi quali i tempi e la frequenza dei laboratori: alcuni laboratori sono occasionali per eventi, altri invece hanno una frequenza costante nella programmazione annuale e quindi si caratterizzano come esperienza più significativa.

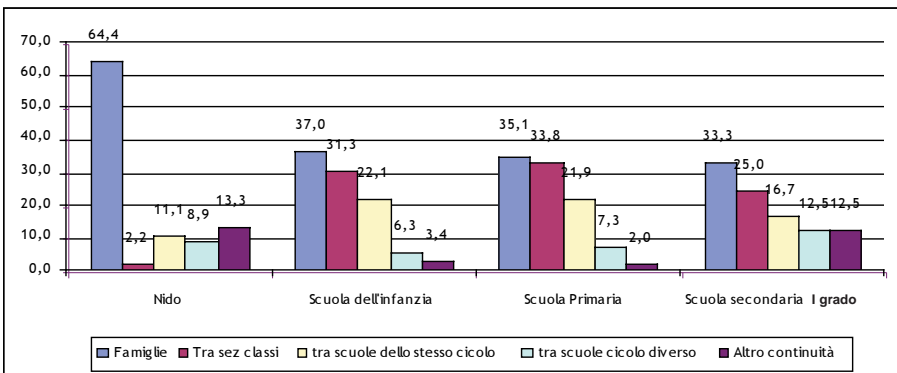
Esempi di mappe territoriali relative al 2° item



5. 3. Continuità orizzontale con...

- a) Famiglie
- b) Tra sezioni/classi
- c) Tra scuole dello stesso circolo/I.C.
- d) Tra scuole di circoli diversi/I.C.
- e) Altro

Grafico 13: Scuole rispondenti al 3° quesito secondo ordine scolastico e modalità di risposta, valori percentuali

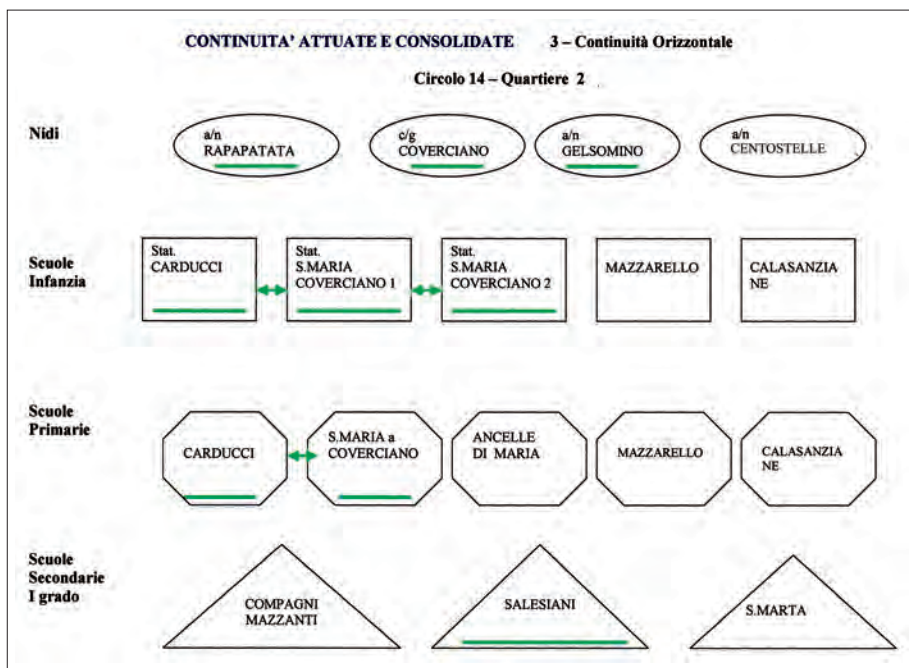
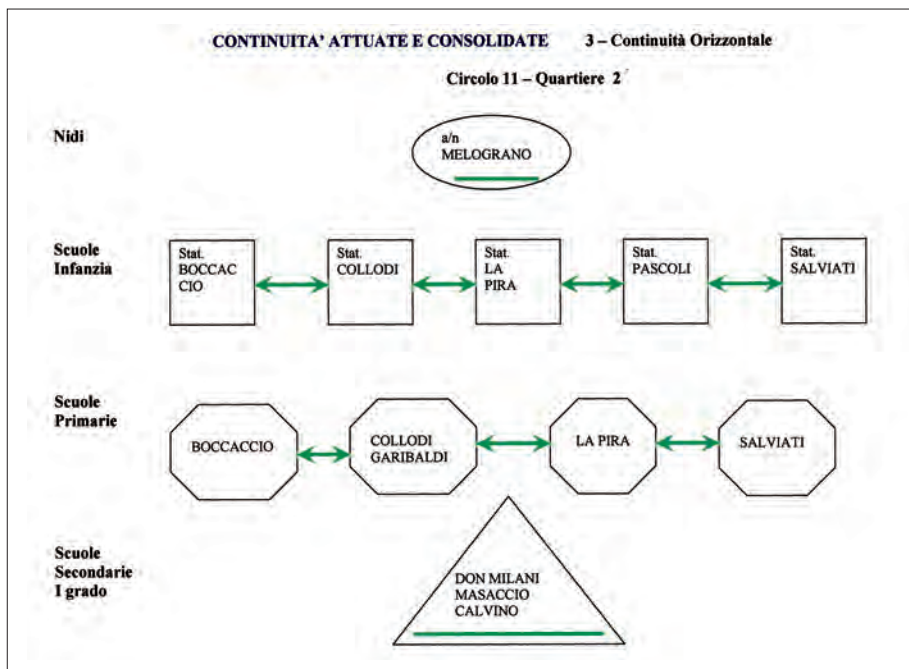


Dal grafico è possibile osservare che la continuità orizzontale più comune è quella con le famiglie. La sua preferenza raggiunge quasi il 65% per i nidi, mentre per gli altri istituti non supera il 40%. Per le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado è possibile notare come la continuità con le famiglie venga indicata con una preferenza di poco maggiore a quella data alla continuità fra sezioni e classi. Il valore più basso si registra, naturalmente, per la continuità effettuata fra scuole di circoli diversi (varia dal 6% al 12%).

Abbiamo osservato che ci sono scuole che non rispondono alla modalità “continuità con la famiglia”, questo rappresenta un dato su cui riflettere perché normalmente le scuole sono impegnate con i genitori attraverso colloqui individuali, riunioni di sezione/classe e assemblee di istituto previsti dalla normativa.

Nella modalità “altro”, tra le dichiarazioni fatte dalle scuole, vengono elencate agenzie formative presenti sul territorio come le biblioteche, le ludoteche, i centri di alfabetizzazione interculturale. Vengono inoltre segnalate proposte e iniziative promosse dai quartieri e dal progetto “Le chiavi della città” dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze.

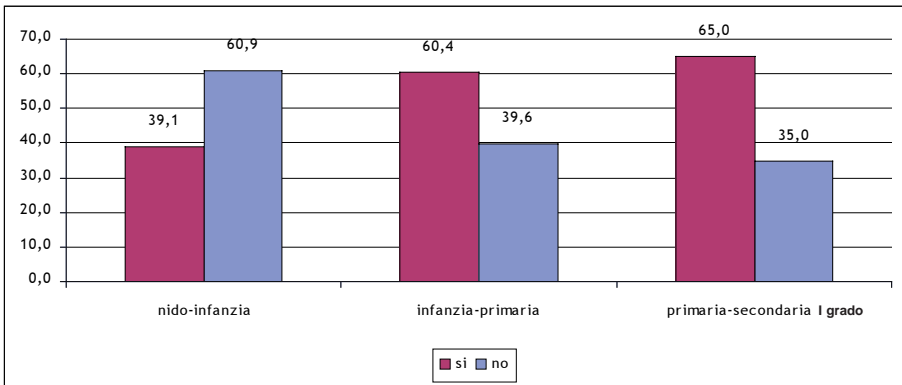
Esempi di mappe territoriali relative al 3° item



5. 4. Progetto ponte

- a) *Si*
b) *No*

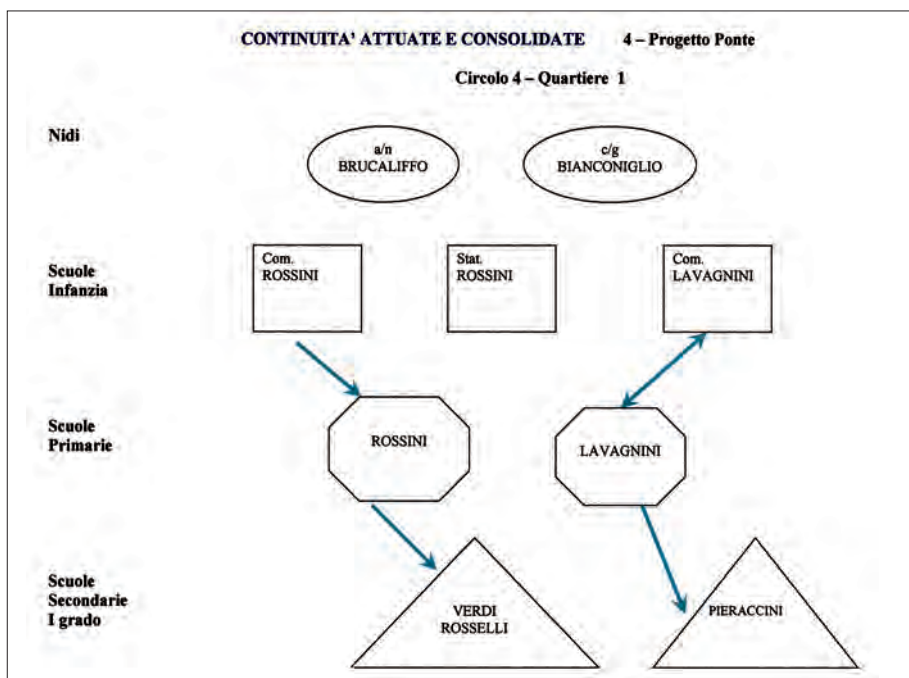
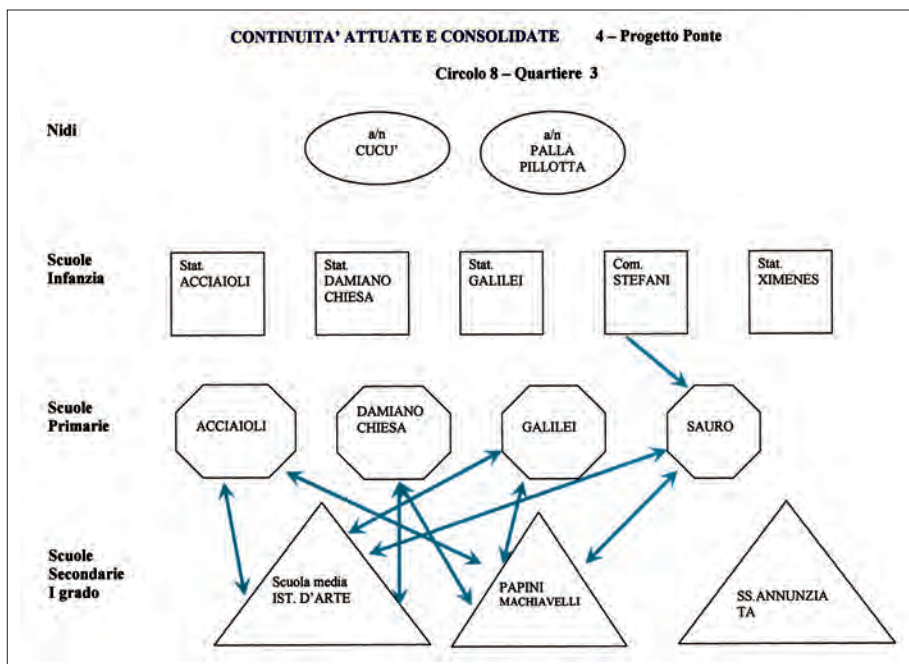
Grafico 21: Scuole rispondenti al 4° quesito secondo continuità scolastica e modalità di risposta, valori percentuali



A differenza dei precedenti grafici presentati, in questo caso l'analisi delle risposte è data secondo la continuità dichiarata dalle scuole.

Da questo grafico il "progetto ponte" risulta attuato principalmente dalle scuole che dichiarano di effettuare una continuità fra la scuola dell'infanzia e la primaria e tra quest'ultima e la secondaria. Quelle che dichiarano di effettuare un progetto ponte fra nido e scuola dell'infanzia sono intorno al 50%. Vengono qui riproposte come "progetto ponte" alcune risposte già dichiarate nella "modalità di incontro tra bambini" come ad esempio i laboratori.

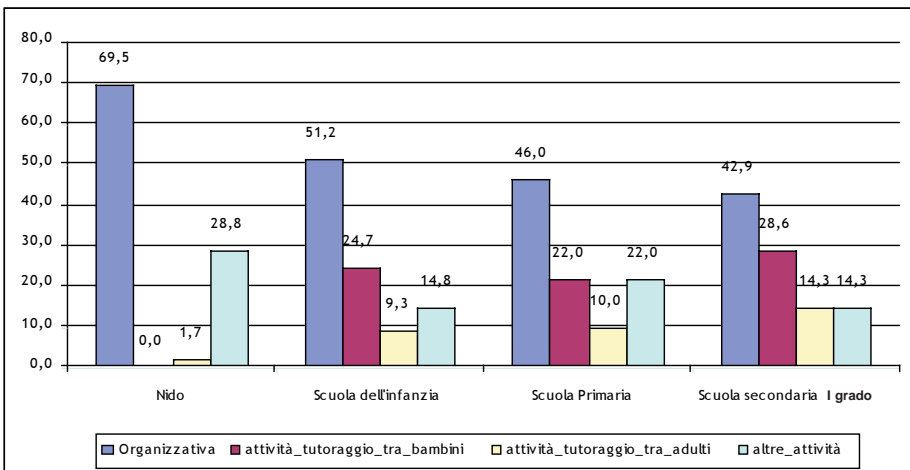
Esempi di mappe territoriali relative al 4° item



5. 5. Accoglienza

- a) *Organizzativa - inserimento graduale (ad es: orari ridotti, gestione dei gruppi, gestione presenza insegnanti, ecc..)*
 b) *Correlazione con attività didattica*
 a. *Attività di tutoraggio tra bambini*
 b. *Attività di tutoraggio tra adulti*
 c) *Altre attività*

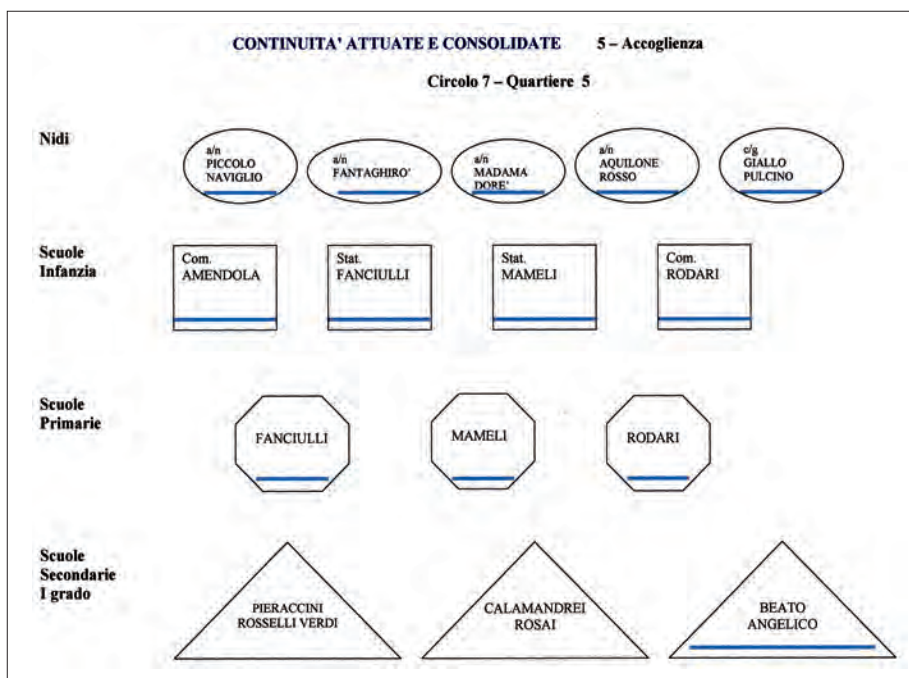
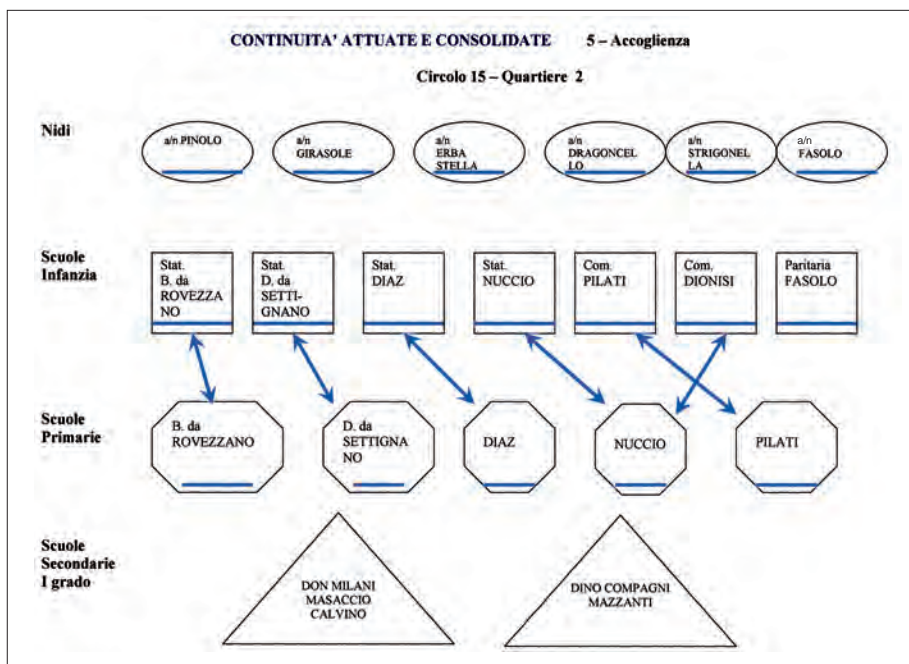
Grafico 14: Scuole rispondenti al 5° quesito secondo ordine scolastico e modalità di risposta, valori percentuali



Il quinto quesito del questionario evidenzia la modalità di accoglienza effettuata nelle diverse scuole. Nel grafico vengono riportate le risposte in valori percentuali secondo ordine scolastico e modalità di risposta. È possibile osservare come l'accoglienza organizzativa sia quella in genere più utilizzata, registrando sempre un valore superiore al 40% e raggiungendo un picco quasi del 70% nel caso dei nidi: questa modalità è chiaramente caratterizzante di questo servizio. L'attività di tutoraggio tra bambini è seconda in ordine di modalità dichiarata rispetto agli ordini scolastici. Significativo è il dato "altro" che si attesta intorno al 29% per i nidi. In questa risposta sono riportate le esperienze di laboratorio con le famiglie, modalità diffusa all'interno dei servizi alla prima infanzia.

Fra le varie modalità di accoglienza spicca quella rivolta alle famiglie attraverso la riunione di presentazione della scuola dell'infanzia in occasione delle iscrizioni. L'iniziativa, promossa lo scorso anno dai coordinamenti congiunti nido e scuola dell'infanzia del Comune di Firenze, ha visto coinvolte anche le scuole statali e le direzioni dei relativi circoli didattici. Questo dato in alcuni questionari si ritrova segnalato anche nel campo relativo alla continuità orizzontale con la famiglia.

Esempi di mappe territoriali relative al 5° item

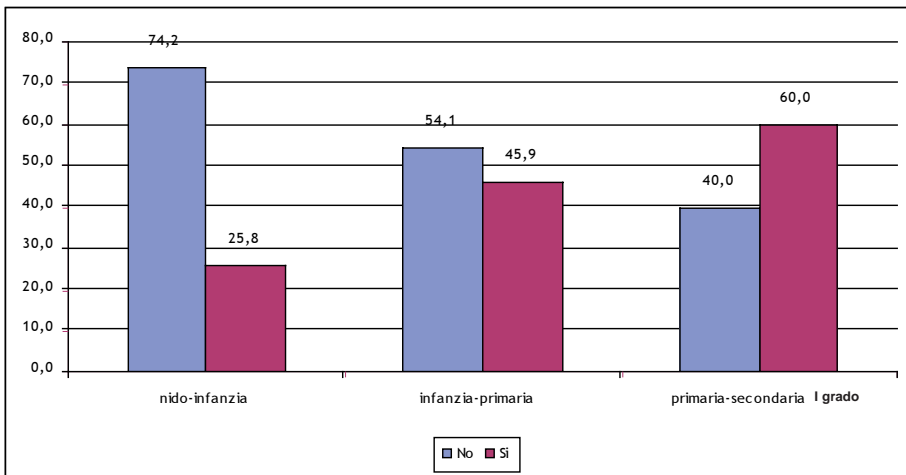


5. 6. Formazione comune

a) *Si*

b) *No*

Grafico 27: Scuole rispondenti al 6° quesito secondo continuità scolastica e modalità di risposta, valori percentuali

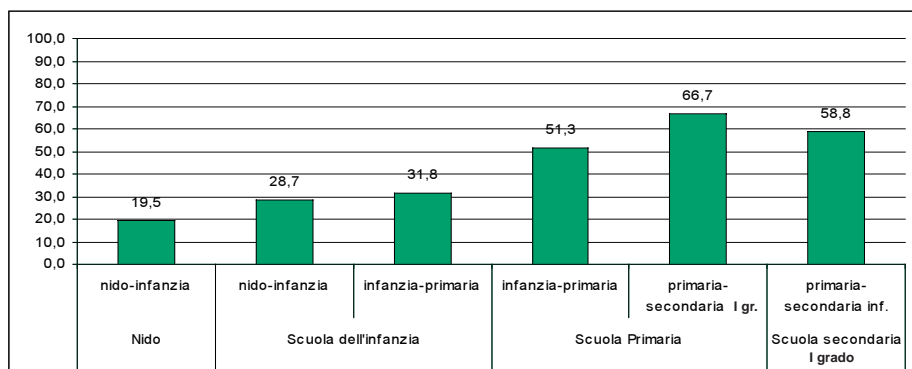


Le risposte al sesto quesito vengono presentate nel grafico secondo la dichiarazione di continuità effettuata tra i diversi livelli scolastici e modalità di risposta in valori percentuali.

Nel grafico si osserva che la formazione comune è prevalentemente effettuata dalle scuole che dichiarano una continuità tra primaria e secondaria: l'adesione si attesta, in questo caso, al 60%.

Quelle che dichiarano continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria effettuano la formazione comune intorno al 46%; mentre, per quanto riguarda la tipologia di continuità nido-infanzia si registra il 25,8%, cioè poco più di un quarto di queste scuole effettua la formazione comune.

Grafico 28: Scuole che effettuano la formazione comune secondo continuità scolastica e ordine scolastico, valori percentuali



Se incrociamo i dati secondo continuità scolastica e ordine scolastico otteniamo il seguente risultato: i nidi, che possono effettuare solo un tipo di continuità con le scuole dell'infanzia, effettuano la formazione comune con quest'ultime al 19,5%.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia abbiamo due possibili tipi di continuità quella con il nido dove dichiarano di effettuare la formazione comune il 28,7% delle scuole dell'infanzia e quella con la primaria che registra il 31% di adesioni.

La scuola primaria può effettuare due tipi di continuità con l'infanzia e con la secondaria di primo grado. Qui registriamo che tra le scuole primarie che dichiarano continuità con l'infanzia si trovano il 51,3% delle esperienze di formazione comune mentre all'interno della continuità primaria con la secondaria di primo grado abbiamo risposte che si attestano intorno al 66,7%.

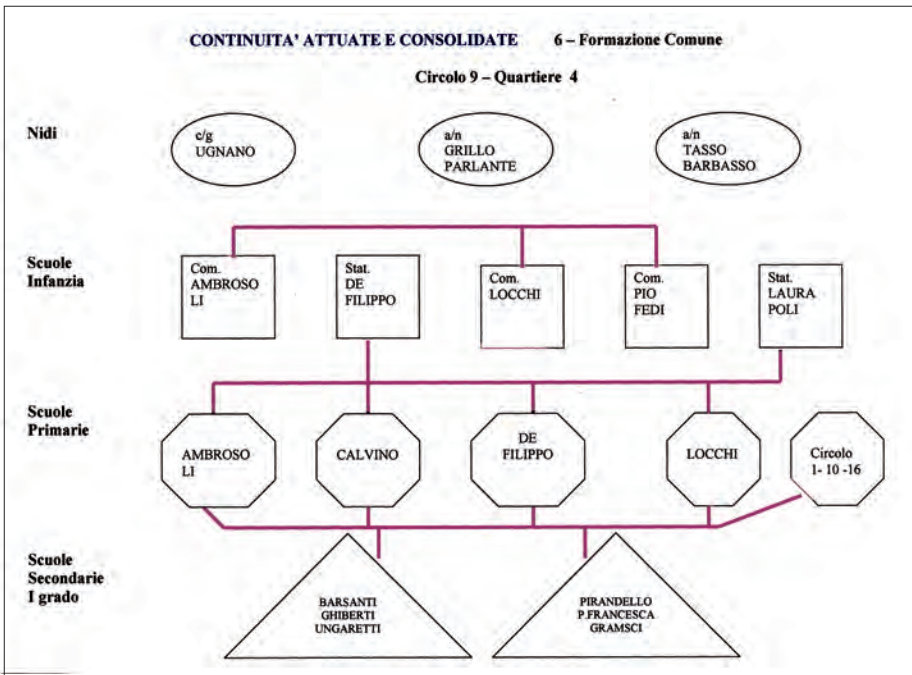
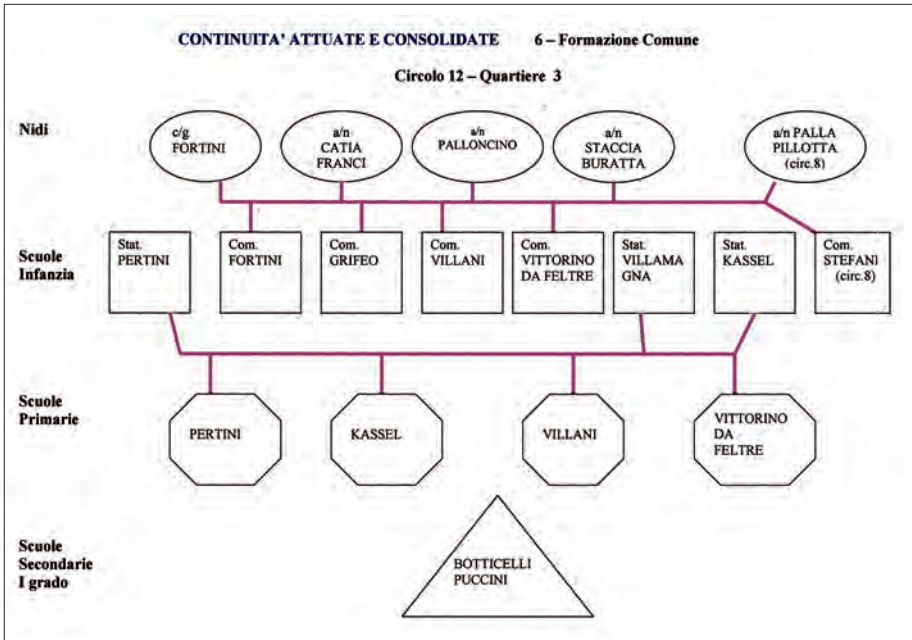
Le scuole secondarie di primo grado, che nella nostra indagine rispondono solo ad un tipo di continuità con la primaria, effettuano formazione comune al 58,8%.

Le tematiche di formazione comune effettuate dalle scuole risultano essere: la gestione rapporti scuola-famiglia, la formazione sull'area matematica e sull'area linguistica. Ricordiamo inoltre un esempio di formazione comune fra i nidi e scuole dell'infanzia comunali dello stesso quartiere.

Di seguito noteremo come la costruzione dei curricoli sia strettamente conseguente alla formazione comune fra docenti.

Si rileva che la formazione comune fra insegnanti è più facile che avvenga fra scuole di ordine diverso ma appartenenti allo stesso ente piuttosto che ad enti diversi.

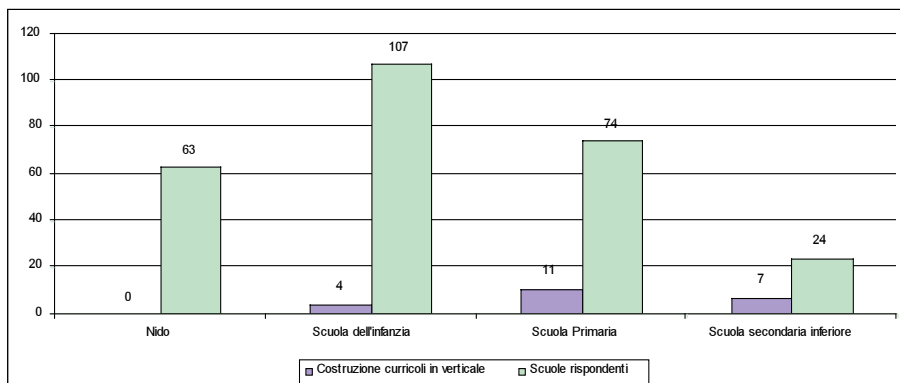
Esempi di mappe territoriali relative al 6° item



5. 7. Costruzione del curricolo in verticale

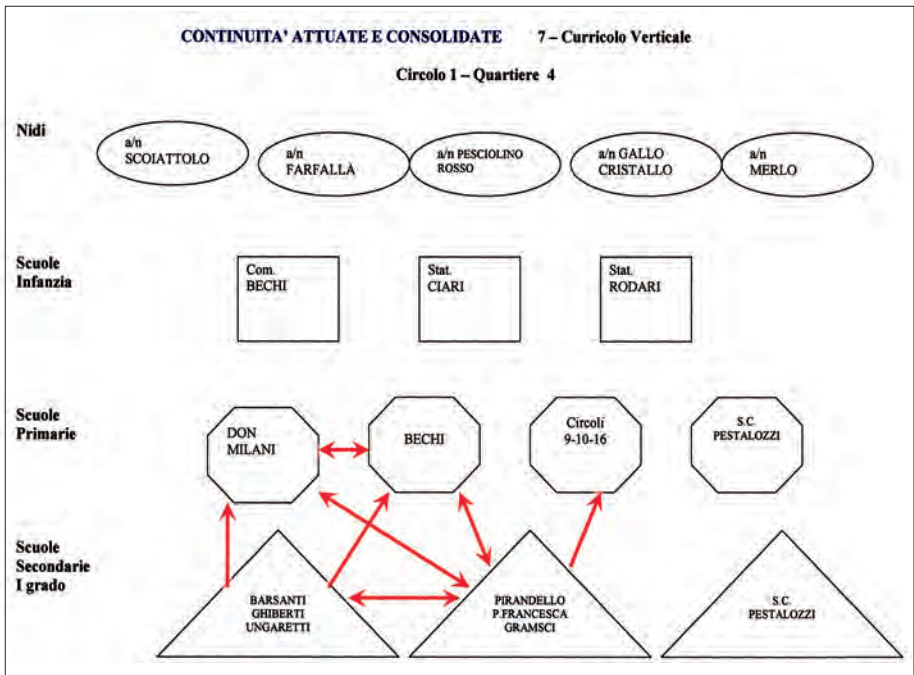
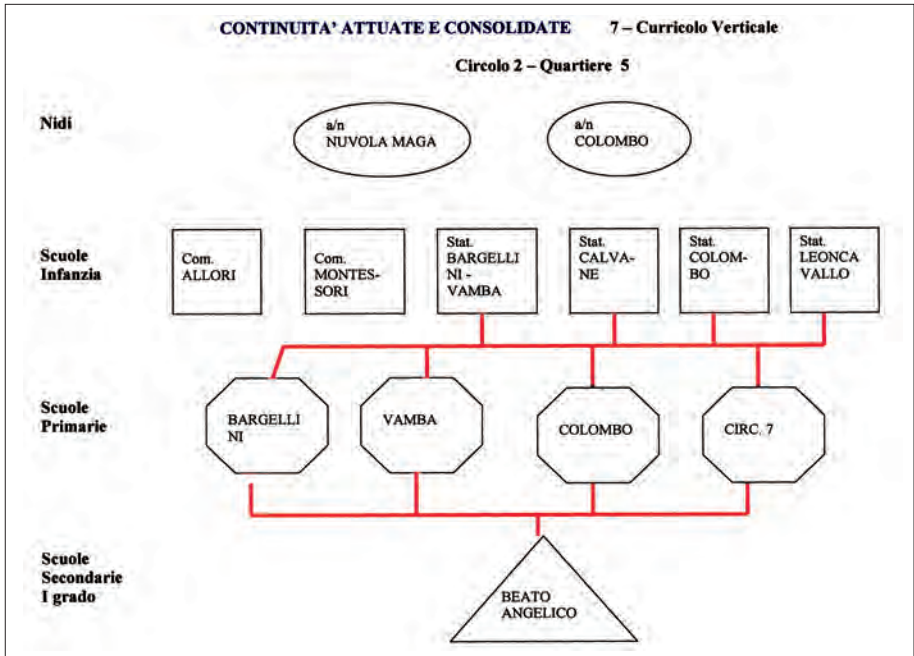
- a) *Si*
b) *No*

Grafico 18: Scuole rispondenti e che effettuano la costruzione dei curricoli in verticale, per ordine scolastico, valori assoluti



Relativamente al settimo quesito si può notare un abbattimento del numero di risposte che riportiamo in valori assoluti; rispondono infatti soltanto 22 scuole su 206, fra queste solo 10 scuole indicano come modalità di lavoro il laboratorio di ricerca. Hanno risposto al presente quesito 73 scuole, ma poiché la risposta affermativa comportava la specificazione dell'ambito di riferimento, o una breve descrizione del lavoro effettuato, non abbiamo conteggiato le scuole che non lo hanno indicato. Le aree tematiche prevalenti risultano essere l'area linguistica e quella matematica.

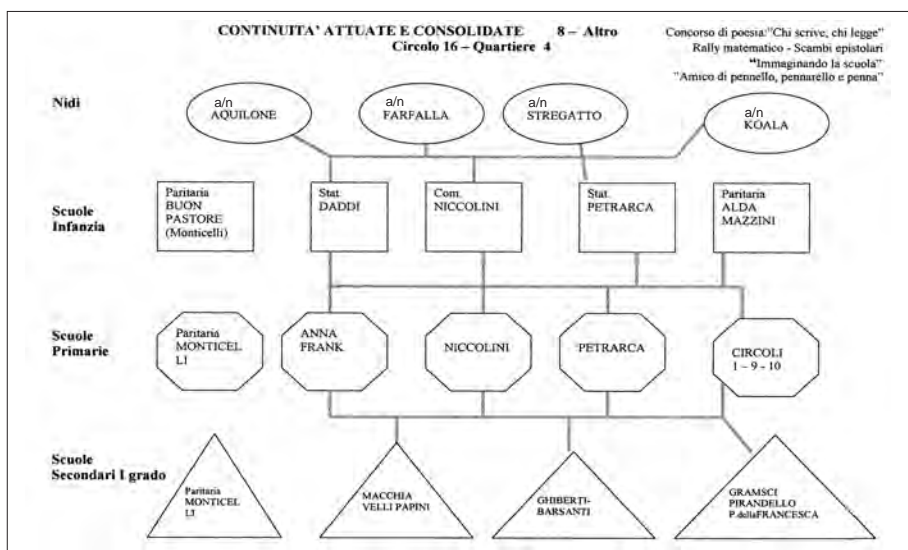
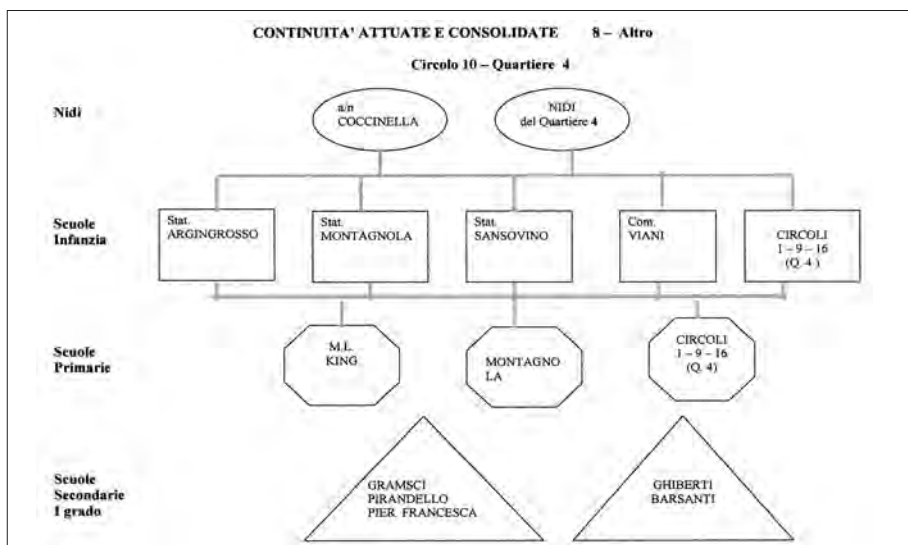
Esempi di mappe territoriali relative al 7° item



5. 8. Altro

La voce altro che era stata inserita come ultimo item, per offrire alle scuole l'opportunità di indicare altre attività non previste dal questionario, è stata spesso utilizzata per segnalare la partecipazione alla Commissione Continuità. Tuttavia le risposte a questa voce sono state esigue, tanto che non sono state tabulate nel grafico relativo alle risposte date presentate nella sintesi finale.

Esempi di mappe territoriali relative all' 8° item

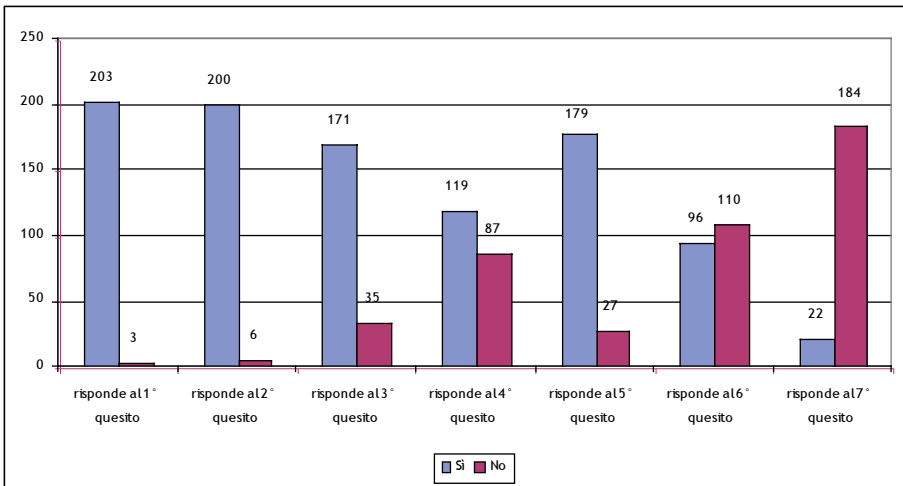


6. Risposte agli *items* del questionario

Tabella 9A: Risposte ai quesiti presenti nel questionario, valori assoluti

	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Totale</i>
<i>risponde al 1° quesito</i>	203	3	206
<i>risponde al 2° quesito</i>	200	6	206
<i>risponde al 3° quesito</i>	171	35	206
<i>risponde al 4° quesito</i>	119	87	206
<i>risponde al 5° quesito</i>	179	27	206
<i>risponde al 6° quesito</i>	96	110	206
<i>risponde al 7° quesito</i>	22	184	206

Grafico 10B : Risposte ai quesiti presenti nel questionario, valori assoluti



Rispetto ai quesiti proposti dal questionario, abbiamo registrato una diminuzione progressiva del numero delle risposte, in particolare negli items progetto ponte, formazione comune e curriculum. Ciò mette in rilievo quali sono le azioni di continuità meno praticate nella scuola.

Se compariamo i dati rispetto ai due ultimi items, formazione comune e curriculum verticale, notiamo come nelle scuole dove si promuove formazione comune è più facile registrare azioni di ricerca per la costruzione del curriculum verticale.

CONCLUSIONI

Dalla lettura dei dati pervenuti, si evidenzia che la continuità educativa è stata intesa soprattutto come raccordo tra i diversi livelli scolastici, fra cui si attivano essenzialmente forme di comunicazione, che spesso non incidono sulla impostazione pedagogico/didattica della scuola stessa.

Fra le varie voci indicate nel questionario lo scambio di informazioni, la continuità orizzontale e l'accoglienza rappresentano le azioni di continuità prevalentemente attuate dalle scuole. Rispetto allo scambio d'informazioni, la scuola consegna all'ordine scolastico successivo un'"immagine" di bambino/alunno spesso affidata a strumenti (schede e griglie d'osservazione) che, se non sono frutto di un lavoro comune, possono rafforzare stereotipi e schemi interpretativi in uso, mettendo in secondo piano la sensibilità pedagogica dell'insegnante. La condivisione di un lessico tra gli attori della continuità potrebbe contribuire a limitare tale rischio e a togliere ambiguità alla comunicazione sì da creare luoghi d'interazione, di scambio e di confronto sulle diverse prospettive pedagogiche.

Relativamente all'accoglienza, diffuso e ricco risulta il patrimonio delle scuole.

Del resto, da ricerche precedenti, l'accoglienza in Toscana si attesta a livelli alti fino ad arrivare all'eccellenza nel 40% dei casi.

Mentre risultano poco curate altre voci quali la formazione comune, il curricolo verticale e i relativi laboratori di ricerca. Difatti nella maggior parte dei casi non si rilevano progetti di formazione e curricolari, "stabili ed efficaci", nei confronti dell'insegnamento delle materie scolastiche principali.

Questi punti costituiscono, per certi versi, il lato debole della nostra scuola, che, oggi, possono essere più agevolmente affrontati con il supporto delle nuove Indicazioni Nazionali. In esse si sottolinea sia la centralità della curricularità verticale (Scuola d'Infanzia – Scuola I ciclo), sia l'impegno della "comunità professionale, chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa. Il curricolo si delinea con particolare attenzione alla continuità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni".

Si riconferma, quindi, la necessità, da parte della scuola, di lavorare sul curricolo verticale, che consente di mettere in relazione le molteplici esperienze culturali del bambino, la cui storia sia così vissuta in un "luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto".

II. ESPERIENZE DI CONTINUITÀ



Schede operative

1. L'accoglienza
2. La formazione comune
3. Il curriculum verticale

1. L'accoglienza

Istruzioni per l'uso: io ti accolgo, tu mi accogli

Scuola dell'infanzia

L'esperienza, che si è svolta nel corso dell'anno scolastico 2003/04, si inserisce nel più ampio progetto di continuità che lega la scuola dell'infanzia Rucellai alla vicina scuola primaria Nencioni e al centro gioco LaTartaruga. In un ideale percorso di continuità dai 2 agli 11 anni sono stati coinvolti tutti gli alunni dell'ultimo anno delle due sezioni della scuola dell'infanzia, gli alunni della classe quinta della scuola primaria e i bambini dell'ultimo anno del Centro Gioco.

Il progetto aveva come scopo principale la realizzazione di due fascicoli: "Scuola dell'infanzia: istruzioni per l'uso" e "Scuola elementare: istruzioni per l'uso", una sorta di *vademecum* delle due scuole da consegnare ai futuri alunni, un vero e proprio libretto di informazioni realizzato dai bambini per i loro compagni più piccoli. Il progetto dunque si qualifica come percorso di accoglienza realizzato dai bambini per i bambini.

Prima fase

Le insegnanti e le educatrici interessate al progetto si sono incontrate per stabilire le modalità operative e il calendario delle attività e degli incontri.

Seconda fase

Questa fase operativa ha visto gli alunni impegnanti nella riflessione sulla loro esperienza scolastica e nell'elaborazione dei loro "consigli" per i futuri alunni. Ciascuno dei ragazzi della scuola primaria ha realizzato un elaborato scritto e dei disegni; gli alunni della scuola dell'infanzia hanno discusso in gruppo, mentre le insegnanti raccoglievano le loro verbalizzazioni, e hanno anch'essi fatto dei disegni.

Terza fase

Le insegnanti della scuola dell'infanzia hanno raccolto tutto il materiale prodotto dai bambini e l'hanno ordinato ed organizzato per la realizzazione dei due fascicoli. Tali fascicoli sono stati poi replicati in copie sufficienti per la distribuzione prevista.

Quarta fase

L'ultima fase è quella delle uscite: i bambini della scuola dell'infanzia si sono recati in visita alla scuola primaria e hanno ricevuto in dono il fascicolo elaborato dai bambini di quinta. Successivamente si sono recati allo spazio gioco per fare a loro volta dono ai bambini più piccoli del fascicolo da loro elaborato. In questa fase si è svolta anche la verifica del progetto e della sua realizzazione.

PREREQUISITI

Unico prerequisito indispensabile per partecipare al progetto è stato “l’aver avuto esperienza” della scuola. Tale prerequisito era naturalmente in possesso di tutti i bambini, ma il lavoro delle insegnanti si è concentrato sul rendere i bambini consapevoli dell’esperienza fatta, ripercorrendone nel ricordo le fasi e i momenti più importanti, in modo da appropriarsene in maniera più profonda e poterla utilizzare a favore di loro stessi e per gli altri.

OBIETTIVI DELL’ESPERIENZA

Obiettivo primario dell’esperienza è stato quello di portare i bambini a riflettere sul cammino di crescita da essi svolto nella loro scuola, nel momento in cui si apprestavano a lasciarla. Ripercorrere un’esperienza fatta attraverso il ricordo, l’analisi e la condivisione, permettere di appropriarsene in maniera più profonda e di trarne ulteriore occasione di crescita. La realizzazione del fascicolo da regalare ai più piccoli avrebbe permesso di ripercorrere il cammino fatto, dai primi giorni, “quando erano piccoli”, fino all’ultimo anno, nel quale, ormai “grandi”, avrebbero potuto farsi forti dell’esperienza fatta per raccontare a chi ancora deve iniziare il cammino, cosa li aspetterà: *Quando sono arrivato in questa scuola avevo molta paura di non riuscire a trovare amici e di non essere bravo.* Certamente un simile cammino avrebbe stimolato nei bambini autoconsapevolezza e aumentato l’autostima e la sicurezza in sé: *Ho fatto tutto questo cammino, sono grandi, posso tracciare la strada per chi viene dopo di me.* Ulteriore obiettivo, collegato invece al ricevere il fascicolo dai bambini più grandi, è stato individuato nell’aiutare i bambini a superare la paura del non conosciuto e i dubbi che sempre accompagnano i passaggi più importanti della crescita di ciascuno. Nell’immaginarsi la scuola futura, le voci dei bambini più grandi avrebbero potuto servire da guida e rassicurazione e favorire un sereno passaggio a nuove avventure educative: *Puoi stare tranquillo, perché qui nessuno è cattivo. Comunque non ti scoraggiare e non avere paura, perché la scuola è fantastica, è una magnifica avventura.* Poiché i fascicoli realizzati sarebbero stati regalati ai bambini e portati a casa in modo da essere letti con i genitori, ci aspettavamo una ricaduta anche sulle famiglie (continuità orizzontale), che spesso non sono esenti da ansie e dubbi quando i loro figli passano da un ordine di scuola all’altro e che, attraverso le parole dei bambini più grandi, avrebbero potuto riflettere con ironia e divertimento sulle capacità dei bambini di ambientarsi e adattarsi a sempre nuove situazioni. Il percorso proposto ai bambini aveva naturalmente anche lo scopo di ampliare e consolidare la loro capacità linguistica e la capacità di analisi e di rielaborazione impegnandosi nella scelta degli argomenti e delle informazioni da passare ai più piccoli, individuando i temi più interessanti e le curiosità più frequenti. Anche la capacità emotivo-relazionale ne avrebbe tratto vantaggio, invitando i bambini a immedesimarsi nelle paure e nelle curiosità dei compagni più piccoli e proponendo argomenti di chiarificazione e rassicurazione: *Io non avevo paura di entrare a scuola, ma so che tu potresti averla.*

DESCRIZIONE ANALITICA DELL'ESPERIENZA

Prima fase

Poiché il progetto partiva per iniziativa delle insegnanti della scuola dell'infanzia, sono state loro ad interessarsi della ricerca della classe primaria e dello spazio gioco disponibili a partecipare al progetto, ad incontrare insegnanti ed educatrici e ad illustrare loro il progetto. La classe con la quale abbiamo collaborato era già coinvolta in un progetto di continuità con la scuola media e impegnata nella preparazione degli esami di quinta elementare, ma ha accettato di buon grado di partecipare anche al nostro progetto rilevandone la valenza positiva e constatando anche che la loro partecipazione non avrebbe occupato molto tempo agli alunni e alle loro insegnanti.

Seconda fase

Le insegnanti della scuola dell'infanzia si sono recate ad incontrare gli alunni della scuola primaria che avrebbero partecipato al progetto. Dopo essersi presentate hanno chiesto la collaborazione degli alunni di quinta per "illustrare" la loro scuola ai più piccoli, attraverso lo svolgimento di un elaborato scritto che sarebbe poi servito alla realizzazione del fascicoletto "Scuola elementare: istruzioni per l'uso". Nel corso dell'incontro le insegnanti hanno cercato di sollecitare negli alunni una buona motivazione a svolgere il lavoro richiesto, cercando di suscitare empatia per i bambini più piccoli e facendo leva sulla loro posizione di "competenza": *Voi siete più grandi, avete già fatto questo cammino e siete in grado di aiutar e i più piccoli*. È stata consegnata agli alunni una traccia per la realizzazione dell'elaborato. L'insegnante della scuola primaria si è impegnata a far svolgere agli alunni gli elaborati e a consegnarceli poi in originale.

Contemporaneamente i bambini della scuola dell'infanzia hanno svolto un intenso lavoro di riflessione sulla loro esperienza scolastica. Suddivisi in piccoli gruppi, partendo prima dall'esperienza personale, sono stati invitati a ricordare qualcosa dei loro primi giorni alla scuola dell'infanzia, soprattutto relativamente ai sentimenti provati.

Le insegnanti si sono stupite nel constatare quanti ricordi fossero ancora vivi nella mente dei bambini: l'emozione e quasi il senso di festa collegato all'evento del primo giorno di scuola, la paura per il non conosciuto, l'osservazione delle persone nuove, l'entusiasmo per i giochi, la ricerca dei compagni conosciuti, i dettagli delle modalità personali di affrontare le difficoltà: *Io il ciuccio lo tenevo intasca, così mi faceva compagnia*. Dopo questa fase di ricordo della propria esperienza, i bambini sono stati invitati a immedesimarsi nei futuri alunni della loro scuola, e, pensando a loro, a spiegare il funzionamento della loro scuola e a offrire tutta una serie di consigli che ritenevano utili per loro. Gli interventi dei bambini sono stati registrati e successivamente trascritti dalle insegnanti. Sono stati realizzati almeno due incontri con ciascun gruppo di bambini, in modo da offrire a ciascuno la possibilità di esprimersi, nel corso dei quali le insegnanti hanno di volta in volta sollecitato gli alunni relativamente ad alcuni temi specifici.

Terza fase

Le insegnanti della scuola dell'infanzia hanno raccolto tutto il materiale prodotto dai bambini (elaborati scritti, verbalizzazioni e disegni) e hanno composto i due fascicoli. Per il fascicolo "Scuola elementare: istruzioni per l'uso" si è deciso di mantenere la scrittura originale dei bambini, ritagliando, selezionando e ricomponendo per argomenti i vari elaborati. Per il fascicolo "Scuola dell'infanzia: istruzioni per l'uso" è stato necessario trascrivere al computer tutte le verbalizzazioni, suddividerle per argomento, selezionarle e ricomporle organicamente inserendo i disegni.

Quarta fase

Questa ultima parte del progetto ha visto l'uscita dei bambini della scuola dell'infanzia presso la scuola primaria Nencioni. I bambini sono stati accolti dai loro compagni più grandi nella classe quinta, è stato loro consegnato il fascicolo realizzato dai bambini della scuola primaria. Poi ciascun bambino grande ha preso in consegna un bambino piccolo con l'incarico di far gli visitare la scuola. L'incontro si è concluso con un gioco collettivo in giardino.

In seguito i bambini della scuola dell'infanzia, indossando questa volta la veste di "grandi", si sono recati al centro gioco La Tartaruga per portare in dono ai bambini il fascicolo da loro elaborato. I nostri bambini hanno così vissuto le due esperienze di *aiutare ed essere aiutati*, ricavandone piacevole soddisfazione.

Nel corso della prima riunione dei genitori dei nuovi iscritti della scuola Rucellai sono stati poi consegnati ai genitori i fascicoletti, ad integrazione del materiale informativo che viene distribuito in questi casi.

FREQUENZA E DURATA NEL TEMPO DELL'ESPERIENZA

La realizzazione pratica del progetto si è svolta fra febbraio e maggio dell'anno 2004, e si è svolta nelle ore di compresenza opportunamente organizzate delle insegnanti in modo da poter lavorare in piccoli gruppi. Il progetto si inserisce però in un lungo percorso di continuità, che ha visto la realizzazione di molte attività nel corso degli anni. Inoltre il materiale prodotto è stato riutilizzato nei successivi anni scolastici, in quanto questo progetto si presta ad essere periodicamente integrato, soprattutto per quanto riguarda il fascicolo "Scuola dell'infanzia: istruzioni per l'uso" che, con poche modifiche realizzate dai bambini, può essere rielaborato ogni anno e riutilizzato per presentare la scuola ai nuovi iscritti.

COME L'ESPERIENZA E' LEGATA AD ATTIVITA' ESTERNE ED ESPERIENZE DI VITA QUOTIDIANA

La scuola è un' importantissima esperienza quotidiana dei bambini. Riteniamo che la riflessione su ciò che si vive ogni giorno e la consapevolezza della propria esperienza siano insostituibili strumenti di crescita. Questa esperienza proposta ai bambi-

ni è un percorso che, partendo dal quotidiano e addirittura ripercorrendo il passato, li conduce per mano verso il futuro, verso il *fuori* e il *nuovo*, volgendosi ad esso con fiducia ed entusiasmo.

QUALI STRUMENTI DI VERIFICA E CONSOLIDAMENTO VENGONO PROPOSTI

Poiché il progetto coinvolge bambini di una vasta fascia di età, con competenze assai differenti fra loro, il fondamentale strumento di verifica si basa sull'osservazione dei bambini e delle loro reazioni alle proposte offerte loro; tali osservazioni permettono anche la necessaria verifica in itinere che consente di modificare il progetto in base al *feed-back* ricevuto costantemente dagli alunni.

Il confronto fra gli adulti coinvolti nell'esperienza, risulta poi un altro fondamentale ed insostituibile strumento di verifica. Gli incontri fra insegnanti sono indispensabili per mettere in comune osservazioni, opinioni e proposte di modifica e consolidamento dei percorsi svolti.

Un terzo elemento di verifica si può ritrovare nel confronto con le famiglie degli alunni interessati al progetto; attraverso le loro impressioni e il modo in cui hanno recepito l'esperienza dei bambini, è possibile capire quanto tale esperienza abbia inciso sulla maturazione e sulla preparazione dei bambini.

LABORATORI, FATTORI STRUTTURALI, ORGANIZZATIVI E MATERIALI NECESSARI (MODIFICAZIONI DI CALENDARIO, FLESSIBILITÀ ORARIA, CLASSI APERTE, COMPRESENZA)

Per la realizzazione del progetto è stato necessario individuare dei tempi appositi per lavorare in piccoli gruppi. Poiché l'organizzazione oraria della nostra scuola non permette di usufruire quotidianamente di un sufficiente tempo di compresenza delle insegnanti, è stato elaborato un programma di flessibilità oraria che permettesse di concentrare una parte dell'orario di compresenza in un unico giorno settimanale, nel quale poter lavorare al progetto in piccoli gruppi. I gruppi sono stati poi organizzati aprendo le sezioni e formando gruppi misti, al fine di creare ulteriori stimoli per gli alunni.

TRASVERSALITÀ DEI CONTENUTI DIDATTICI E DELLE ABILITÀ MESSE IN GIOCO

L'attività proposta ai bambini si colloca trasversalmente ad alcune aree di apprendimento; i campi di esperienza maggiormente interessati sono "Il sé e l'altro", "I discorsi e le parole" e "Messaggi forme e media". Tutti i progetti che riguardano l'autoconsapevolezza coinvolgono la "persona-bambino" nella sua totalità.

QUANTO E COME VIENE SVILUPPATO L'ASPETTO LINGUISTICO

Trattandosi di un progetto che invita i bambini a raccontare la loro esperienza, l'aspetto linguistico risulta il più valorizzato. I bambini hanno dovuto trovare le parole adatte per comunicare ai loro piccoli compagni i contenuti che avevano scelto di trasmettere. Dunque i bambini hanno riflettuto sulla valenza comunicativa del linguaggio, e in questo sono stati aiutati dalle insegnanti, che li hanno invitati a riflettere sul loro modo di esprimersi e sull'adeguatezza o meno delle loro espressioni ai loro intenti comunicativi, in una prima esperienza di metacomunicazione e metalinguaggio. Nella trascrizione delle verbalizzazioni poi le insegnanti hanno scelto di mantenere intatta la forma sintattica e le espressioni originali dei bambini, sorvolando forse un po' sulla correttezza in favore di una maggiore espressività ed immediatezza.

I MOTIVI DELLA SCELTA

Il principale motivo della scelta di elaborare questo tipo di progetto, è la convinzione profonda che la scuola appartenga ai bambini; in questo senso, ogni progetto che permetta a loro di esprimersi, di gestire direttamente degli ambiti, delle attività, dei progetti, di raccontare il loro punto di vista e la loro esperienza, di affrontare il giudizio personale e critico, è bene accolto dal gruppo delle insegnanti. Per questo l'idea di un progetto di continuità che vedesse lavorare *i bambini per i bambini*, ci ha subito entusiasmate, permettendoci di recuperare e utilizzare le risorse dei bambini e le loro competenze a favore di altri bambini, e contemporaneamente rafforzare e aumentare le competenze dei nostri stessi alunni.

INDIVIDUAZIONE DI EVENTUALI PUNTI DI CRISI IN ITINERE SULLA BASE DELL'AUTOVALUTAZIONE

Un punto senza dubbio critico e di gestione impegnativa è il rapporto con gli altri ordini di scuola. Occorre trovare le classi e gli insegnanti disponibili e questo non è sempre facile. Nel nostro caso il rapporto con il centro gioco avrebbe potuto essere più intenso. Tale rapporto si è invece limitato all'incontro fra bambini per la consegna del libretto, ma non si è inserito in un più complesso percorso, non avendo trovato, nel personale del centro gioco, un sufficiente interesse e conseguente coinvolgimento. Nell'esperienza realizzata si è verificato un po' di squilibrio, in quanto il lavoro svolto con la scuola primaria è stato più significativo rispetto a quello svolto con il centro gioco. Non è difficile però migliorare questa parte del progetto, prevedendo un percorso condiviso e maggiormente articolato con le educatrici del centro gioco e concentrando l'impegno a coinvolgere di più le educatrici e ad interessarle maggiormente ai progetti di continuità.

Un'altra difficoltà, relativa questa volta al rapporto con la scuola primaria, riguarda il fatto, già accennato, che le classi quinte non sono di solito coinvolte nei progetti

ti continuità con la scuola dell'infanzia, ma soprattutto, come è naturale, con la scuola media, e non hanno tempo disponibile da dedicare a questo tipo di progetto.

Abbiamo risolto questo intoppo sbarcandoci completamente la composizione del fascicolo "Scuola elementare: istruzioni per l'uso", lasciando alle insegnanti della scuola primaria solo il compito di far realizzare l'elaborato scritto ai bambini e di accogliere i bambini della scuola dell'infanzia nel giorno della visita, in modo da eliminare del tutto un impegno extra-orario per le insegnanti della scuola primaria. Nel consolidamento dell'esperienza si potrebbe però prevedere un accordo con il collegio docenti della scuola primaria per individuare appositi tempi e risorse.

AUTORE/I:

Lucia Bruschi, Paola Magi

Istruzioni per l'uso: io ti accolgo, tu mi accogli

Scuola primaria

La classe V della scuola elementare N.Nencioni partecipa con i bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia Rucellai ad un progetto di continuità intesa come raccordo tra ordini di scuola diversi: spazio gioco, scuola dell'infanzia e scuola elementare.

Il percorso offre l'opportunità di sperimentare attività in comune all'interno di un progetto definito insieme.

Tale esperienza, negli alunni di V, stimola e arricchisce le capacità di riflessione e di comprensione dell'altro, in quanto viene loro richiesto di fornire informazioni e consigli finalizzati ad aiutare i bambini che possono incontrare difficoltà generate da ansie e paure per il passaggio da un ambiente scolastico familiare ad uno nuovo che richiederà loro maggiore impegno e responsabilità.

L'attività prevede la redazione di un piccolo libro suddiviso in capitoli-argomenti formati da brani scritti dai bambini e corredato da disegni e vignette realizzati dagli stessi alunni.

Il percorso è caratterizzato dalle seguenti fasi:

- incontro tra le insegnanti coinvolte nel progetto
- presentazione ai bambini del lavoro da svolgere
- discussione collettiva e confronto
- riflessione sulle proprie esperienze scolastiche
- stesura di elaborati su vari argomenti riguardanti il contesto scolastico
- selezione degli elaborati
- realizzazione di rappresentazioni grafiche

PREREQUISITI

Gli alunni sono già in grado di osservare e di descrivere un contesto e le persone (non solo dal punto di vista fisico ma anche caratteriale), di elaborare esperienze del proprio vissuto e di rappresentare graficamente la realtà con modalità espressive diverse.

OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA

- saper confrontare i diversi aspetti del passato con il presente del vissuto personale
- osservare aspetti della realtà sociale che li circonda
- stimolare la riflessione sui momenti importanti del proprio percorso scolastico
- individuare e riflettere su somiglianze e differenze nel passaggio verso la scuola elementare e verso la scuola media
- sapere interagire con un gruppo esterno alla propria scuola
- acquisire atteggiamenti di rispetto e di condivisione delle difficoltà dei bambini di età inferiore alla propria

- stabilire con essi relazioni positive
- sapersi esprimere con termini adeguati alla situazione per trasmettere il proprio messaggio all'interlocutore specifico
- comprendere la necessità delle regole per il buon funzionamento della vita scolastica ed evidenziare le possibili conseguenze provocate dalla loro trasgressione
- sapere trasmettere informazioni anche attraverso l'uso degli strumenti grafici

DESCRIZIONE ANALITICA DELL'ESPERIENZA

In fase preliminare viene stabilito il calendario delle attività e le modalità del loro svolgimento. L'esperienza ha inizio con un incontro tra le insegnanti della scuola Rucellai e gli alunni della V. In tale occasione esse chiedono ai bambini la loro collaborazione per passare informazioni e dare suggerimenti ai bimbi che frequentano l'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Per stimolare e motivare l'impegno attribuiscono loro un ruolo di *guida* nei confronti dei più piccoli. Essi sono in grado di aiutarli grazie alla loro maggiore competenza e al fatto che hanno già affrontato e superato il momento cruciale del passaggio verso la scuola elementare.

Le loro esperienze verranno raccontate in elaborati svolti in classe che avranno vari temi la cui traccia viene fornita dalle stesse insegnanti della scuola Rucellai.

"Ricordiamo i nostri primi giorni" (paure, curiosità, emozioni, cosa si sapeva fare, cosa non si sapeva fare); "La nostra scuola" (come è fatta, chi c'è, cosa serve per cominciare, cosa si fa, cosa si impara, cosa non si può fare); "I nostri consigli" (per stare bene a scuola, per stare bene con gli amici, per stare bene con le insegnanti, per imparare, per divertirsi, per non passare guai). Verranno poi selezionati i brani dei vari elaborati, che rimarranno comunque anonimi e riordinati per capitoli avendo cura di attingere dai lavori un po' di tutti gli alunni. Sono state apportate modifiche minime ai testi dei bambini salvaguardandone così la spontaneità. Nella pagina finale saranno apposte le firme di tutti i bambini del gruppo classe.

Quanto prodotto sarà ulteriormente illustrato e chiarito con disegni, fumetti e vignette, eseguiti nella massima libertà espressiva.

Il progetto si concluderà con un incontro tra bambini e insegnanti della scuola Rucellai.

In tale occasione avverrà lo scambio dei "libri". Anche i bambini della scuola dell'infanzia infatti devono produrre un piccolo libro con molti disegni e con le loro verbalizzazioni messe per iscritto dalle insegnanti.

Lo scopo del loro lavoro è molto simile: aiutare i bimbi più piccoli dello spazio gioco nel passaggio verso la scuola dell'infanzia.

FREQUENZA E DURATA NEL TEMPO DELL'ESPERIENZA

L'esperienza ha inizio nel mese di febbraio con l'incontro con le insegnanti della scuola dell'infanzia.

In seguito le attività di elaborazione dei testi e le rappresentazioni grafiche vengono svolte in classe e hanno cadenza settimanale.

Il percorso si conclude con un incontro con gli altri bambini nel mese di maggio.

COME L'ESPERIENZA E' LEGATA AD ATTIVITA' ESTERNE ED ESPERIENZE DI VITA QUOTIDIANA

In situazioni extrascolastiche (gioco, sport...) spesso i bambini si devono relazionare con altri di differente età. Questa esperienza, riproposta nell'ambiente scolastico, sollecita nuovamente negli alunni la capacità di ricoprire ruoli diversi in base al contesto.

QUALI STRUMENTI DI VERIFICA E CONSOLIDAMENTO VENGONO PROPOSTI

Le verifiche vengono effettuate in itinere e alla fine del percorso con la stesura degli elaborati e con la realizzazione dei disegni illustrativi.

In seguito a tale esperienza verranno proposte attività di consolidamento riguardanti un momento di discussione collettiva su come gli alunni pensano alla scuola media e quali emozioni suscita in loro l'idea di trascorrervi un triennio di studi.

TRASVERSALITA' DEI CONTENUTI DIDATTICI E DELLE ABILITA' MESSE IN GIOCO

Il percorso investe in particolare l'area linguistica oltre a quella espressiva e relazionale. L'aspetto linguistico è fondamentale e impegna quasi interamente il percorso sia nella sua espressione scritta che in quella orale, sia verbale che non verbale.

I MOTIVI DELLA SCELTA

Le attività proposte sono calibrate sui prerequisiti cognitivi degli alunni, sulle loro competenze scolastiche e sulle loro capacità relazionali.

Il percorso offre un'opportunità di riflessione all'interno di una situazione contestualizzata. E' proprio la personale esperienza degli alunni che viene valorizzata e posta al centro delle attività didattiche.

INDIVIDUAZIONE DI EVENTUALI PUNTI DI CRISI IN ITINERE SULLA BASE DELL'AUTOVALUTAZIONE

Non si sono verificati in itinere momenti di crisi. Le insegnanti della scuola Rucellai hanno dimostrato una grande disponibilità e, oltre ad aver fornito le tracce degli ela-

borati, si sono interamente occupate della impaginazione e della rilegatura del “libro”. E’ stato indubbiamente un notevole aiuto perché gli alunni di V erano molto coinvolti nella preparazione dell’esame (ultimo anno scolastico che prevedeva questa prova) e nel progetto di continuità con le medie.

Certo sarebbe auspicabile riuscire a realizzare un unico progetto di continuità verticale che abbracci e coinvolga gli ordini di scuola che accolgono bambini e ragazzi dai 3 ai 14 anni.

AUTORE/I:

Donatella Vindigni

Scuole coinvolte

Scuola Primaria Nadia Nencioni, Scuola dell’Infanzia Comunale Rucellai, Centro
Gioco La Tartaruga

A lume di naso, i sensi e la memoria. Esperienze di autobiografia

Scuola secondaria di I grado

L'esperienza fa parte di un progetto di accoglienza che si è però sviluppato nel corso di tutto un anno scolastico e che ha avuto un seguito di tipo curriculare negli anni seguenti, come si può evincere dalla documentazione sotto riportata (3a e 4a fase).

PREREQUISITI

Unico prerequisito, in possesso di tutti, è l'aver avuto esperienze. Il lavoro dell'insegnante è consistito nell'aiutare i ragazzi a "ricordare", anche solo a flash, episodi della prima infanzia; a ricostruirli anche con l'aiuto della famiglia, e a scriverli.

OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA

- Riappropriarsi di esperienze fatte attraverso il racconto e la condivisione col gruppo
- Trovare occasioni di crescita attraverso il confronto con gli altri e con il "se stesso piccolo".
- Aumentare l'autostima attraverso una maggior autoconsapevolezza.
- Consolidare la capacità di scrittura e di elaborazione.
- Saper individuare elementi autobiografici in opere varie

DESCRIZIONE DELL'ESPERIENZA

Prima fase

All'interno di un progetto di continuità fra la scuola primaria (classe 5) e la scuola secondaria di I grado (classe 1) le due classi sono state divise in quattro gruppi di 10 alunni ciascuno. Ogni gruppo nell'arco dell'anno scolastico ha seguito quattro diverse attività gestite da insegnanti di lingua: 1) giochi linguistici; 2) rielaborazione di miti classici; 3) autobiografia; 4) redazione di un numero del giornale di scuola con contributi degli altri gruppi.

Seconda fase

Ogni gruppo, nei 6 incontri previsti, ha seguito il seguente percorso:

1. Presentazione del lavoro e spiegazione del titolo " A lume di naso" In giardino rilassamento e stimolazione del TATTO (lavoro con le ortiche; a coppie, un ragazzo accompagna il compagno bendato a toccare un albero che poi dovrà riconoscere col tatto). In classe si scrivono le sensazioni provate ("Io albero", "Io ortica" ecc.). Infine si raccontano e si scrivono ricordi della prima infanzia, almeno uno positivo e uno negativo (oggetti morbidi e caldi, bruciate, ferite, acqua fredda ecc.) i compagni fanno domande che aiutano a mettere a fuoco meglio l'episodio.

2. In classe lettura e commento dei testi scritti la volta precedente. In giardino rilassamento e stimolazione UDITO (suoni vicini e lontani, naturali e artificiali, piacevoli o fastidiosi). In classe racconto e scrittura di ricordi piacevoli e spiacevoli: ninne nanne, voci, musiche inquietanti, rumori forti ecc..
3. In classe come sopra. In giardino stimolazione dell'OLFATTO. Bendati riconoscimento di piante aromatiche e non presenti sul luogo. In classe racconto e scrittura di ricordi su puzze e profumi.
4. In classe come sopra. In giardino rilassamento e stimolazione della VISTA: scelta di un colore e ricerca di oggetti di quel colore a varie sfumature. In classe racconto e scrittura di ricordi in cui ci fosse una prevalenza di immagini colorate. Per aiutarli a mettere a fuoco l'insegnante dà un titolo (es. mare, fiori, pioggia, neve) e invita a raccontare episodi attinenti descrivendo dettagliatamente l'ambiente.
5. In classe come sopra. In seguito stimolazione del GUSTO. I ragazzi bendati assaggiano vari tipi di cibi (es. patatine, biscotti, cioccolata), disponendoli in ordine dal meno al più salato o dolce. Racconto e scrittura di ricordi sui sapori dell'infanzia.
6. Ogni ragazzo sceglie un ricordo per senso e lo trascrive a computer per pubblicarlo sul giornale di scuola.

Terza fase

L1 LS, 2a media

Con gli alunni di prima media il lavoro è stato poi ripreso e continuato in seconda nell'ambito del programma di italiano. Seguendo i suggerimenti di Duccio Demetrio in "Il gioco della vita" e gli stimoli derivati dalla lettura di una autobiografia d'autore (T. Bernhard "Un bambino") i ragazzi sono stati invitati a raccontare episodi della propria vita relativi ad alcune esperienze comuni a tutti: l'apprendimento scolastico e non; saggi di musica, atletica, teatro; rapporto con nonni, zii ecc.; descrizione di case e traslochi, avventure e disavventure; punizioni e liti in famiglia; descrizioni di vecchie foto, ecc. In Lingua inglese:

1. Uso delle tematiche autobiografiche con l'impiego del *simple past* e del *past continuous*.
2. Preparazione alla visione dello spettacolo in parole e musica, al ridotto del comunale, "the day you were born": lettura del testo da parte di una tirocinante di madre lingua, ascolto dell'opera, scelta di una parte da illustrare con disegni e collages, drammatizzazioni in gruppo di parti scelte. Visione dello spettacolo, discussione sulla differenza tra la realizzazione scenica fruita e quella immaginata.
3. *Brainstorming* su vissuti comuni e non: le esperienze estive, le gite scolastiche. Testi anche illustrati di presentazione di luoghi visitati ed attività svolte.
4. *Brainstorming* su difficoltà vissute: malattie, interruzioni di attività.
5. Racconti, testi, drammatizzazioni, disegni, vignette.

Quarta fase

L1 LS, 3a media

Ritratto-autoritratto, traduzione-tradimento di autobiografie-biografie-poesie-testi teatrali e presentazione in *power point*.

Poiché la partecipazione emotiva a scrivere e presentare le proprie biografie in

L1 era stata molto alta, in seconda media, in terza è apparsa una necessità provare la trasposizione in altri linguaggi e stili. Siamo passati, quindi, alla trasposizione in lingua inglese. Per riscaldare la motivazione e la lingua abbiamo:

- a) letto e tradotto la biografia di 2 ragazze “Two nohty girls”, la poesia “Infant Joy” di William Blake e dato colori ad atmosfere emotive dell’infanzia;
- b) portato e descritto foto di quando eravamo babies. Qui si è aperto un percorso interessante sul *double.text*: sul tradurre-tradire-traslocare-scegliere e sul ripensare l’infanzia.

Anche per parlare-scrivere-tradurre-poetare sull’adolescenza abbiamo scelto come input il *Brainstorming* (gli ingredienti importanti per un’autobiografia) e alcuni testi: la poesia di Antonia Pozzi “Odor di verde”, brani scelti da “Romeo and Juliet”.

Da questo momento abbiamo parlato, letto, tradotto-scritto in L1 ed LS passando da una lingua all’altra come un vero testo a fronte.

Questo ci ha permesso di:

- usare, focalizzare anche termini specifici (poetici-classici);
- capire la differenza tra traduzione letteraria - personale libera; l’uso di termini rispetto al contesto e al suono (la parole); l’uso e il confronto di stili diversi in L1 LS (poesia in rima e non, il diario..);
- tradurre, con naturalezza, parti di autobiografie;
- scrivere in L1 ed LS poesie sulle atmosfere adolescenziali (l’amore, il conflitto);
- leggere e cercare su *google* biografie interessanti per avere confronti;
- raggiungere competenze interessanti (comprendere in un brano, in una poesia, in un’opera o canzone gli elementi autobiografici sottesi).

Abbiamo voluto terminare con un prodotto collettivo: una rappresentazione in *double text* di una scena da “Romeo and Juliet” con diverse interpretazioni (versione romantica, versione rap, versione spy) e con una presentazione individuale: una presentazione personale in LS con l’uso di *power point*, di brani musicali e foto, di uno o più momenti scelti dal percorso. L’uso di lingue, linguaggi e stili diversi ha coinvolto tutti, ma la meraviglia è rimasta nell’esperienza della traduzione..inoltre agli esami molti hanno portato (in LS) biografie di personaggi da loro scelte.

Su un cd sono visibili le trasposizioni in *power point* in LS e la ripresa da “Romeo and Juliet”

FREQUENZA E DURATA NEL TEMPO DELL’ESPERIENZA

Sei incontri di un’ora e mezza ciascuno (5a elementare e 1a media).

Due ore settimanali di italiano per tutto l’anno, due al mese di Lingua inglese (2a media). Per la 3a media: un’ora di compresenza italiano - inglese alla settimana per un quadrimestre, due ore di italiano alla settimana per tutto l’anno.

QUALI STRUMENTI DI VERIFICA E CONSOLIDAMENTO VENGONO PROPOSTI

La verifica, in itinere, è consistita nei rimandi che via via i ragazzi hanno avuto da parte dei compagni sotto forma di richieste di chiarimenti, confronti con esperienze simili, stimoli e suggerimenti per capire meglio e dare significato a certi avvenimenti. Da parte dell'insegnante c'è stata una correzione sistematica di tutto il materiale prodotto, con richieste di approfondire, collegare, a volte riscrivere alcuni episodi. Le proposte di lavoro sono state a volte modificate in base al feed-back ricevuto dagli alunni.

LABORATORI, FATTORI STRUTTURALI, ORGANIZZATIVI E MATERIALI NECESSARI (MODIFICAZIONE DI CALENDARIO, FLESSIBILITÀ ORARIA, CLASSI APERTE, COMPRESENZA)

Per la prima parte del progetto, quella sulla stimolazione sensoriale, è stato necessario lavorare in piccoli gruppi ed avere a disposizione uno spazio all'aperto.

TRASVERSALITÀ DEI CONTENUTI DIDATTICI E DELLE ABILITÀ MESSE IN GIOCO

Le attività proposte sono trasversali alle aree di apprendimento che riguardano l'espressione di sentimenti, la conoscenza di sé, la collocazione nello spazio e nel tempo.

QUANTO E COME VIENE SVILUPPATO L'ASPETTO LINGUISTICO

Trattandosi di raccontare esperienze, leggere quelle di compagni e di autori vari, l'aspetto linguistico e gli obiettivi ad esso collegati sono posti in primo piano, come risulta dalle voci precedenti.

I MOTIVI DI SCELTA

Ci è sembrato utile portare gli alunni a ricercare le proprie radici per una migliore conoscenza di sé e degli altri soprattutto in funzione di una scelta consapevole delle scuole superiori.

AUTORE/I:

Manuela Bocchino, Adriana Casalegno, Olga Quirici.

Scuola coinvolta

Scuola Città Pestalozzi, primaria e secondaria di I grado

La fiaba come occasione di incontro tra scuole e culture diverse

Scuola dell'infanzia

Questa esperienza nasce in un contesto territoriale caratterizzato dalla presenza di una numerosa comunità cinese. Con questo progetto la scuola risponde al bisogno di integrazione dei bambini di culture diverse facilitando e sostenendo l'accoglienza per una migliore interazione nella vita quotidiana.

Per trasformare il territorio in una vera rete di comunicazione capace di favorire scambi tra le istituzioni e le famiglie sono state individuate diverse azioni:

- Incontri tra docenti, educatori e la coordinatrice dei servizi alla prima infanzia che hanno partecipato al progetto per programmare insieme il percorso operativo di continuità.
- Riunione di presentazione della scuola dell'infanzia ai genitori da parte delle insegnanti, le quali hanno illustrato le modalità organizzative e le attività didattiche del loro servizio, per dare alle famiglie l'opportunità di fare una scelta consapevole e mirata alle proprie esigenze ed aspettative.
- Open day e feste di fine anno aperte alle famiglie ed ai servizi che hanno partecipato al progetto di continuità come occasione di conoscenza e familiarizzazione con luoghi e persone.

Tutti questi incontri, riproposti e messi a punto negli anni, hanno contribuito a realizzare una continuità territoriale consolidata complessa e articolata.

PREREQUISITI

Costruzione e consolidamento di un tavolo di confronto permanente che vede come protagonisti gli adulti delle Istituzioni Scolastiche e dei Servizi Educativi alla prima infanzia presenti nel Quartiere 5. (Scuola dell'infanzia comunale Luigi Capuana, scuola dell'infanzia statale Duca D'Aosta, asilo comunale Chicco di grano, centro gioco educativo multiculturale La Giostra).

Età dei bambini coinvolti 2/3 anni

Le fiabe viste come occasione e strumento comune e utile per raggiungere l'obiettivo.

OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA

Sperimentare forme di cooperazione e di confronto tra le varie istituzioni in un'ottica interculturale.

Realizzare una rete territoriale permanente attraverso un progetto comune sull'accoglienza.

DESCRIZIONE DELL'ESPERIENZA

All'interno di ciascun contesto educativo i bambini hanno avuto la possibilità di ascoltare fiabe, racconti in rima, storie italiane e di altre culture che sono state di volta in volta rielaborate e proposte attraverso modalità diverse, divenendo così occasione di stimolo all'interazione e alla comunicazione tra i bambini.

Nei diversi laboratori sono stati utilizzati vari materiali (carta, pennarelli, cere, tempere a dita e colla) e realizzati disegni, pitture e collage.

L'attività di psicomotricità ha consentito di lavorare sulle emozioni seguendo un percorso narrativo e di drammatizzazione, che ha ricreato gli ambienti e le tappe significative di ogni storia.

Successivamente è stato deciso, sulla base di quanto progettato, di ospitarsi a vicenda nelle varie scuole/nidi, dando risalto allo stare insieme, sullo sfondo delle molteplici proposte narrative.

Per offrire pari opportunità a tutti i bambini coinvolti nel progetto, ed in particolare ai bambini cinesi, la modalità concordata è stata quella di coinvolgere mediatori culturali cinesi con esperienza didattica e pienamente integrati nel progetto educativo in questione, offrendo così un valido supporto all'attuazione dell'attività stessa.

Poiché nel corso dell'esperienza è emerso il problema che i bambini cinesi conoscono soltanto i dialetti e non la lingua ufficiale, il mandarino o lingua di Pechino, è stato necessario reperire ed avvalersi di un mediatore culturale con padronanza linguistica dialettale. La professionalità di questo mediatore ha permesso di conoscere ed affrontare il problema che da anni non riuscivamo a risolvere in modo proficuo.

FREQUENZA E DURATA NEL TEMPO DELL'ESPERIENZA

L'esperienza è iniziata nell'anno scolastico 2004/05 e prosegue tuttora.

QUALI STRUMENTI DI VERIFICA VENGONO PROPOSTI

Gli incontri conclusivi del progetto ci hanno portato a fare una riflessione e verifica del lavoro proposto.

Abbiamo curato l'organizzazione di giochi di gruppo mirati a verificare la capacità dei bambini di interagire, confrontarsi e cooperare al fine di vedere riconosciuta ed apprezzata anche la propria identità culturale. Ogni anno vengono raccolti in un grande libro lavori di documentazione, individuali e di gruppo. La presenza del mediatore culturale ha reso più partecipi le famiglie straniere alla vita scolastica, infatti la sua partecipazione alle riunioni fra adulti ed alle feste organizzate nelle varie strutture scolastiche ha favorito la comunicazione tra scuola e famiglia e lo scambio di informazioni sulle varie attività che quotidianamente i bambini svolgono negli ambienti educativi dove vivono.

TRASVERSALITÀ DEI CONTENUTI DIDATTICI TOCCATI E DELLE ABILITÀ MESSE IN GIOCO

E' fortemente presente la componente interculturale, che attraverso i vari racconti di fiabe diviene occasione di gioco, di dialogo e di conoscenza fra vissuti e culture diverse.

I MOTIVI DELLA SCELTA

La nostra realtà territoriale vede una grossa presenza di bambini di origine cinese, con una percentuale che tocca il 50% di iscritti, che richiede interventi specifici in un'ottica interculturale.

INDIVIDUAZIONE DI EVENTUALI PUNTI DI “CRISI” IN ITINERE, SULLA BASE DELL'AUTOVALUTAZIONE DATA DALL'INSEGNANTE E MODIFICHE APPORTATE

Negli anni l'impegno speso in un percorso di continuità sull'accoglienza, non si concretizza al conseguente inserimento dei bambini del nido nella nostra scuola, in quanto per la maggior parte non risultano essere residenti in zona.

AUTORE/I:

Tiziana Giolli, Grazia Gori

La fiaba come occasione di incontro tra scuole e culture diverse

Asilo nido e Centro gioco

Il progetto di continuità fra servizi, negli anni, si è ampliato e trasformato in una esperienza di continuità territoriale. I protagonisti sono state le diverse tipologie di servizi presenti sul territorio del quartiere 5: l'Asilo nido Chicco di Grano, il Centro multiculturale La Giostra, la Scuola dell'infanzia comunale Capuana, la Scuola dell'infanzia statale Duca D'Aosta.

I bambini medi e grandi dell'asilo nido e del centro gioco possono, grazie al progetto di continuità, incontrare e conoscere quella che sarà di lì a pochi mesi la loro realtà scolastica e inoltre i bambini che già frequentano la scuola dell'infanzia possono ritrovare compagni del nido e situazione appena lasciate o per coloro che non hanno frequentato l'asilo nido una situazione educativa diversa con bambino più piccoli.

PREREQUISITI

Due incontri annuali fra gli adulti che seguono il progetto. Il primo incontro serve a predisporre e a scegliere il materiale che diventerà la traccia comune sulla quale lavorare, inoltre si predispongono i gruppi dei bambini e degli adulti che partecipano e le date degli incontri. Nell'ultimo incontro si fanno le valutazioni del lavoro svolto e si predispongono i cambiamenti per l'anno successivo.

OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA

Favorire nei bambini l'esperienza della conoscenza e dell'integrazione con gli altri e della diversità come ricchezza.

Favorire l'accoglienza e l'espressione delle emozioni quali la paura, in particolare la paura del diverso.

Favorire le interazioni fra bambini di età differenti.

DESCRIZIONE DELL'ESPERIENZA

Nell'ambito multiculturale la fiaba illustrata *Papà*, F. Correnten, edizioni Baba, sembra rispondere agli obiettivi individuati.

La prima attività proposta ai bambini di tutti i servizi è stata l'ascolto della narrazione della fiaba fatta dagli adulti. Quindi abbiamo creato dei pannelli con le riproduzioni ingrandite del libro e altri pannelli con i personaggi della storia. Abbiamo poi composto, su una melodia conosciuta dai bambini, una canzone sui personaggi della storia. La canzone è stata proposta insieme ad altre già conosciute accompagnandola con uno strumento musicale.

Sia la canzone che la storia sono state drammatizzate coinvolgendo i bambini in maniera attiva. Le educatrici hanno confezionato per loro con la carta i vari personaggi della storia, ogni volta che uno di questi viene nominato i bambini alzano una paletta che lo raffigura. Dopo il racconto della storia i bambini sono invitati a rappresentarla graficamente. Tutte le attività sopra descritte sono state proposte durante gli incontri di continuità.

Le educatrici e le insegnanti dei servizi hanno preparato e guidato le attività proposte, hanno inoltre osservato i comportamenti dei bambini relativamente all'interesse dimostrato e documentato le attività stesse.

I bambini, dell'Asilo Nido e del Centro Gioco, interessati al progetto, appartengono ai gruppi medi e grandi. Il Nido Chicco di Grano e Il Centro Gioco multiculturale La Giostra hanno fatto due incontri: presso la Scuola comunale Capuana e presso la Scuola statale Duca D'Aosta. Entrambe le scuole dell'infanzia hanno fatto un incontro presso il centro gioco e l'asilo nido.

Il Centro Gioco multiculturale La Giostra ha nel proprio gruppo di lavoro a tempo parziale la figura del mediatore linguistico culturale che favorisce l'integrazione delle famiglie di lingua cinese. Il centro svolge da anni, sul territorio del quartiere 5, un attento lavoro di integrazione rivolto alle famiglie appartenenti alle minoranze linguistiche presenti.

FREQUENZA E DURATA NEL TEMPO DELL'ESPERIENZA

L'esperienza è iniziata nell'anno scolastico 2004/05 e prosegue tuttora.

QUALI STRUMENTI DI VERIFICA VENGONO PROPOSTI

Attualmente la verifica del percorso viene fatta sui dati emersi dalle osservazioni rilevate dalle educatrici. Per l'anno prossimo prevediamo l'utilizzo di una griglia di verifica condivisa e comune a tutti i servizi coinvolti nel progetto.

AUTORE/I

Anna Brebbia

Scuole coinvolte

Asilo Nido comunale Chicco di Grano, Centro Gioco Multiculturale La Giostra.
Scuola dell'Infanzia comunale Luigi Capuana, Scuola dell'Infanzia statale Duca D'Aosta

Arte e immagine: un vaso di fiori

Esperienza laboratoriale tra la scuola secondaria di I grado e la scuola primaria

Scuola secondaria di primo grado

Nel mese di settembre si è svolto un primo incontro con le maestre delle scuole elementari statali e private (Circoli 13, 14, 15, Sc. paritarie Calasanziane e Mazzarello) che fanno riferimento alla nostra scuola. In questo incontro i coordinatori della scuola media hanno proposto delle attività da realizzare e sono state accolte le prime richieste che provenivano da parte degli insegnanti delle elementari. La scelta è avvenuta in base ai loro percorsi curricolari e alle caratteristiche del gruppo classe. Negli incontri di programmazione gli insegnanti dei due ordini, hanno pianificato lo svolgimento delle attività, nei modi e nei tempi.

I laboratori si sono svolti nella scuola media “D. Compagni” e si sono protratti da ottobre a dicembre. La durata degli incontri è stata generalmente di tre lezioni di due ore, in orario scolastico.

Sono stati utilizzati degli ambienti ampi in modo da poter ospitare i circa cinquanta alunni e i tre insegnanti (uno della scuola media, due della scuola elementare) necessari per ogni incontro.

Per quanto riguarda la sede di via Sirtori hanno partecipato le seguenti discipline: musica, arte e immagine (due laboratori), matematica, scienze motorie, lingua francese (due laboratori). Nella sede di via Novelli si sono svolte attività di: musica, lingua spagnola, ceramica (con personale esterno alla scuola).

Alcuni contenuti delle attività hanno riguardato per la lingua francese: indovinelli, filastrocche, illustrazioni di termini, creazione di biglietti di auguri, il tutto in lingua. Arte e immagine 1: percorso di comunicazione espressiva sul tema vaso di fiori. Arte e immagine 2: realizzazione di un film – corto, dalla sceneggiatura alle riprese. Scienze motorie: esercizi con l'utilizzo ludico degli attrezzi, esecuzione di percorsi a staffetta, pratica di giochi sportivi. Matematica: le figure equivalenti ed equiscomponibili.

Al termine di ogni laboratorio i bambini di quinta elementare sono stati guidati dai più grandi in una visita alla scuola.

A titolo esemplificativo si riporta l'esperienza svolta nel Laboratorio di *Arte e immagine*: “Un vaso di fiori”.

Laboratorio disciplinare: Arte e immagine

Classi coinvolte

Laboratorio tra la classe prima B della scuola media “D. Compagni” composta da ventitré alunni e la classe quinta B della scuola elementare “G. Carducci” composta da venti alunni.

PREREQUISITI

Aver disegnato fiori e foglie anche a memoria, aver svolto attività di osservazione, saper organizzare delle forme in modo proporzionale al soggetto, saper utilizzare delle tecniche grafiche o pittoriche.

OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA

- * Attraverso lo svolgimento dei laboratori agevolare nei ragazzi dei due ordini di scuola la comprensione reciproca e l'accoglienza con un'attività socializzante.
- * Abituare i ragazzi a metodi e linguaggi specifici della scuola media attraverso un'attività operativa.

OBIETTIVI DI CONCETTUALIZZAZIONE

Percezione

- * Imparare a descrivere e disegnare ciò che è stato osservato, superando gli stereotipi.
- * Imparare a osservare la forma delle cose, sapendone riconoscere la struttura e le proporzioni.
- * Acquisire le capacità per riprodurre forme, linee e colori in modo corretto.

Interpretazione/ invenzione

- * Acquisire i concetti di interpretazione e rielaborazione come trasformazione della realtà.
- * Avviare alla consapevolezza del rapporto tra creatività ed espressione.
- * Sviluppare le capacità di produrre in modo creativo e personale messaggi visivi.
- * Comprendere la valenza espressiva delle tecniche.
- * Acquisire un corretto uso degli strumenti e delle tecniche.

DESCRIZIONE ANALITICA DELL'ESPERIENZA

Questa attività si inserisce in un percorso metodologico collocabile in un curriculum relativo all'educazione all'immagine.

Si tratta di un percorso esemplificativo di una articolazione metodologica utilizzabile in qualsiasi contesto espressivo e inerente qualsiasi soggetto. Le tre tappe del percorso sono: l'osservazione, l'interpretazione e l'invenzione. Il soggetto prescelto è un vaso di fiori, il fatto di lavorare su di un unico tema permette agli alunni di prendere coscienza delle varie funzioni espressive delle immagini: per l'osservazione una funzione conoscitiva, per l'interpretazione una funzione espressiva, per l'invenzione una funzione estetica.

In una grande aula sono stati predisposti circa quindici tavoli con tre alunni (elementari e medie) per tavolo. Ogni cinque tavoli vi era un tavolo con un vaso con i fiori.

Il primo incontro è stato dedicato all' **osservazione** e la riproduzione del vaso di fiori, qui sono stati messi in campo i concetti di misure, proporzioni, rapporti di forme, colori, sviluppo tridimensionale. Prima di passare al disegno si è svolta una discussione su quali criteri si potevano usare per rappresentare il vaso, come si potevano mantenere le proporzioni, da quali parte si doveva iniziare, come doveva essere messo il foglio.

Gli alunni hanno utilizzato dei fogli da disegno, matite e matite colorate.

Nel secondo incontro lo stesso soggetto è stato **interpretato**. Anche in questa occasione l'attività è stata preceduta da una discussione su cosa voleva dire interpretare, su quali elementi si poteva svolgere la rielaborazione (forme, colore, contesto), cosa voleva dire esprimere una sensazione. Inoltre mentre nel primo elaborato per il vaso dei fiori è stato utilizzato uno sfondo neutro, in questo secondo il vaso è stato inserito in un nuovo contesto a seconda di quello che ogni alunno ha voluto esprimere. Le tecniche usate sono state prevalentemente: acquerello e pastelli a cera.

Nel terzo incontro pur rimanendo il tema del vaso di fiori, questo è stato completamente **inventato** dagli alunni, infatti utilizzando contenitori di qualsiasi tipo (bottiglie, scatole, barattoli) hanno proceduto alla costruzione e decorazione del loro vaso di fiori (e dei fiori!). Per la decorazione oltre ai colori hanno usato: stoffe, bottoni, nastri, carta crespata, alluminio, cannucce, filo di ferro, ecc.

FREQUENZA E DURATA NEL TEMPO DELL'ESPERIENZA

In orario scolastico, tre incontri di due ore dall'ottobre al novembre.

COME L'ESPERIENZA È LEGATA AD ALTRE ATTIVITÀ

Questa esperienza è stata utilizzata dai ragazzi della scuola media anche in relazione ad altre tematiche (albero, acqua) affrontate nel corso dell'anno scolastico nelle ore di arte e immagine.

QUALI STRUMENTI DI VERIFICA

Non sono stati usati strumenti di valutazione codificati. Sono stati valutati gli elaborati realizzati in base ai criteri inerenti la disciplina, ma principalmente sono stati valutati gli aspetti relazionali e di partecipazione.

LABORATORI, FATTORI STRUTTURALI ORGANIZZATIVI E MATERIALI NECESSARI, MODIFICAZIONE DI CALENDARIO

Occorre un'aula grande, non occorrono materiali speciali.

Per quanto riguarda gli orari soprattutto per la scuola media, è indispensabile la collaborazione dei colleghi perché si possono rendere necessari degli scambi di ore.

TRASVERSALITÀ DEI CONTENUTI DIDATTICI TOCCATI

Matematica: rapporti e misure. Tecnologia: costruzione di volumi e oggetti con diversi materiali.

MOTIVI DELLA SCELTA

Il percorso proposto alle insegnanti della scuola elementare, è stato scelto per la sua estensione anche ad altre tematiche e perché permetteva modalità concettuali ed operative diversificate.

INDIVIDUAZIONE DI EVENTUALI PUNTI DI “CRISI” IN ITINERE

Lo svolgimento dell'attività in se stessa non ha mostrato particolari momenti di crisi, le eventuali difficoltà riguardano eventualmente la programmazione del laboratorio: orari sia per la scuola media che per le elementari, collaborazione dei colleghi, disponibilità degli spazi.

AUTORE/I:

Sergio Elisei, Anna Zanini

Scuole coinvolte

Scuola secondaria I grado statale “Dino Compagni”, Scuola primaria dei Circoli 13, 14, 15

Scuole paritarie Istituto Suore Calasanziane e Istituto Madre Mazzarello

2. La formazione comune

Formazione comune per la costruzione di un curricolo verticale di scienze

Scuola primaria

PREREQUISITI

Necessità ed importanza di costruire una continuità fra scuola dell'infanzia e scuola primaria basata su:

- Linguaggio comune fra gli insegnanti
- Conoscenza degli aspetti curriculari dei due ordini scolastici
- Confronto necessario sulla metodologia di lavoro

OBIETTIVI

- Condividere riflessioni sull'insegnamento delle varie discipline
- Scegliere i contenuti sui quali lavorare con gli alunni
- Stabilire una metodologia di lavoro
- Sperimentare nelle classi i percorsi stabiliti nel gruppo
- Confrontarsi sulle difficoltà incontrate e individuare gli aggiustamenti
- Documentare il lavoro svolto
- Formazione permanente in servizio degli insegnanti a supporto della ricerca curricolare

DESCRIZIONE ANALITICA DELL'ESPERIENZA

L'esperienza nasce da un corso pluriennale di aggiornamento sui curricoli verticali dell'IRSAE di Firenze: progetto QUID. A partire dall'anno 2000/01, con il sostegno del dirigente dott. Gianni Mattioli e successivamente del dirigente dott. Stefano Pagni Fedi, si sono costituiti all'interno del circolo 4 gruppi di lavoro disciplinare: sulla lingua italiana, storia, matematica e scienze, gruppi composti da circa 20 insegnanti per gruppo di scuola dell'infanzia e primaria su progetto triennale.

Inizialmente tutti i gruppi sono stati coordinati da una Funzione obiettivo/strumentale attualmente ci sono 2 insegnanti Funzione strumentale una per l'area linguistica ed una per l'area scientifico-matematica. I laboratori disciplinari sono inseriti nel P.O.F. d'Istituto e finanziati con il Fondo d'Istituto.

ARTICOLAZIONE DELL'ESPERIENZA

I gruppi di matematica storia e lingua hanno lavorato per 3 anni come da progetto; il gruppo di scienze ha continuato ed è diventato un gruppo di lavoro disciplinare stabile nell'interno del circolo. Dall'anno 2006/07 si sono ricostituiti anche i gruppi di italiano e matematica.

Per ogni gruppo sono stati previsti 8 incontri annuali, di cui 4 autogestiti e 4 con esperti esterni in didattica laboratoriale ed esperti disciplinari oltre a 2 incontri plenary, uno iniziale per predisporre il piano organizzativo ed uno finale per la comunicazione e il confronto dei lavori svolti.

Il gruppo di scienze è quello che nel corso degli anni si sta avvicinando di più agli obiettivi dichiarati nel progetto per i seguenti motivi:

- gli obiettivi prefissati sono molto "ambiziosi" e richiedono tempi costanti e lavoro non occasionale ma basato su scelte precise e sostenute nel tempo.
- la formazione di un gruppo richiede caratteristiche di cooperazione e condivisione del lavoro che si sviluppano e si consolidano nel tempo.
- gli insegnanti hanno bisogno di un supporto che sostengono il lavoro di ricerca (finanziamenti, possibilità di avere esperti esterni, strumenti per la sperimentazione e documentazione).

Il gruppo si sta configurando come un punto di riferimento all'interno del circolo per la didattica di scienze. Di seguito presentiamo il percorso didattico di scienze come esempio di un possibile sviluppo anche di altri ambiti disciplinari.

METODOLOGIA DI LAVORO

Dopo aver esaminato testi e documentazioni il gruppo è arrivato alla condivisione di una metodologia di lavoro che contraddistingue tutti i percorsi proposti nelle classi e che si articola nelle seguenti fasi:

- Osservazione
- Verbalizzazione individuale e scritta
- Discussione collettiva
- Affinamento della concettualizzazione
- Sintesi collettiva

Di queste fasi si rende conto nella descrizione analitica riportata nella sezione del curriculum: evaporazione.

Nella predisposizione del lavoro didattico il gruppo di lavoro adatta ai contenuti e all'età dei bambini le varie fasi.

CONTENUTI DIDATTICI SPERIMENTATI

Per la scuola dell'infanzia sono stati sperimentati i seguenti argomenti:

- La frutta
- Le piante
- Piccoli animali a scuola

Per la scuola primaria sono stati sperimentati i seguenti percorsi:

FENOMENI CHIMICO-FISICI

- Identificazione e descrizione degli oggetti
- Identificazione di alcuni materiali
- La combustione
- Le soluzioni
- Il peso
- L'evaporazione dell'acqua
- Liquidi e solidi
- La fusione

FENOMENI BIOLOGICI

- Le piante
- Gli animali
- I comportamenti alimentari degli animali
- La riproduzione degli animali
- Il corpo umano attraverso i sensi

INDIVIDUAZIONE DI EVENTUALI PUNTI DI FORZA

CRISI IN ITINERE SULLA BASE DELL'AUTOVALUTAZIONE

La stabilità del gruppo ha permesso di valutare nel tempo la validità delle proposte didattiche con dei risultati sugli apprendimenti degli alunni molto positive. Questo tipo di lavoro porta ad una crescita professionale degli insegnanti che si manifesta nella capacità di lavorare in gruppo e nel bisogno di continuare costantemente ad aggiornarsi

I punti di debolezza Il gruppo non ha ancora trovato strumenti adeguati per una più consapevole valutazione del proprio lavoro e per una forma di documentazione esportabile all'esterno e ai nuovi insegnanti.

Il gruppo si dovrà confrontare con un cambio generazionale all'interno della scuola trovando strategie per agevolare l'inserimento dei nuovi insegnanti in questo percorso di lavoro avviato.

AUTORE/I

Giulietta Cioncolini

Scuole coinvolte

Tutte le scuole del Circolo 2

Laboratorio di formazione in vista della costruzione del curricolo verticale di matematica

Scuola primaria

L'esperienza è nata come applicazione del Regolamento in materia di Autonomia delle Istituzioni scolastiche. La progettazione del corso è stata svolta nell'anno scolastico 2003/2004 da un gruppo di insegnanti ed operatori del Quartiere 4 di Firenze, coordinati dai Dirigenti scolastici Doriano Bizzarri e Daniela Borghesi; gli obiettivi del gruppo di lavoro sono stati:

- programmare una esperienza di aggiornamento per i docenti nella didattica della matematica;
- lavorare coinvolgendo una rete di scuole che condividono bisogni analoghi;
- promuovere una formazione grazie alla quale strutturare dei segmenti di curricolo di matematica in verticale, nella prospettiva della continuità educativa.

Il tipo di formazione, che si intendeva realizzare, era di tipo teorico-pratico, che permettesse di arricchire il bagaglio delle conoscenze degli insegnanti, nonché di sperimentare esperienze con gli alunni.

Si è pensato quindi di lavorare in gruppi che non superassero i 25 partecipanti, più adeguati per la partecipazione ed il confronto, e di individuare dei docenti "esperti" che potessero garantire la qualità degli aspetti teorici e coordinare i gruppi stessi. Per "lanciare" l'iniziativa, gli insegnanti delle scuole del Quartiere 4 sono stati sensibilizzati a partecipare alla conferenza del Prof. Bruno D'Amore sulla didattica della matematica tenutasi a Firenze nel 2004.

Il corso è stato proposto a tutti gli insegnanti delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado del Quartiere 4 di Firenze; sia nel primo che nel secondo anno ha coinvolto circa 80 docenti, nel terzo anno circa 50.

ARTICOLAZIONE DELL'ESPERIENZA

Primo e secondo anno

Gli insegnanti iscritti sono stati suddivisi in 4 gruppi secondo i criteri:

- di formare gruppi misti in verticale
- di raggruppare docenti di classi contigue

La continuità in verticale dunque non è stata garantita solo dalla presenza di coordinatori che ne facevano il riferimento teorico-applicativo, ma anche dal confronto diretto tra insegnanti di classi successive.

Ogni gruppo è stato dunque seguito in ogni incontro da un tutor esperto.

Terzo anno

Gli insegnanti, in parte ridotti numericamente (bisogna considerare che il terzo anno

è coinciso con il riordino degli Istituti comprensivi nel Quartiere 4, e con le conseguenti necessità ri-organizzative) sono stati suddivisi in 3 gruppi secondo i criteri suddetti.

L'incontro finale di ogni anno è stato svolto in plenaria e dedicato alla condivisione dei percorsi elaborati nei gruppi nonché all'autovalutazione, attraverso la riflessione critica sui punti di forza/debolezza dello stile di lavoro.

La struttura organizzativa dei gruppi è chiarita meglio nei successivi schemi.

Composizione dei gruppi nel primo e secondo anno

Nella composizione dei gruppi si è scelta la tipologia mista per l'obiettivo della continuità ed anche perché tra gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria erano state svolte in precedenza altre attività formative, che avevano già creato capacità di collaborazione e di confronto.

Il gruppo omogeneo scuola primaria è stato finalizzato ad approfondire un segmento di curriculum particolarmente delicato per i bambini di tale fascia d'età.

Il gruppo misto scuola primaria/secondaria di primo grado è stato attivato nell'ottica del prossimo incontro di tali insegnanti all'interno degli Istituti comprensivi.

Gruppo 1 GRUPPO MISTO

Insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (fino alla classe seconda)
La costruzione del concetto di numero è elaborata attraverso varie tipologie di esperienze percettive

Gruppo 2 GRUPPO MISTO (analogo al precedente, reso necessario dato il numero dei partecipanti)

Insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (fino alla classe seconda)
La costruzione del concetto di numero è elaborata attraverso varie tipologie di esperienze percettive

Gruppo 3 GRUPPO OMOGENEO

Insegnanti della scuola primaria (classi terze e quarte)
La costruzione del concetto di numero si rivolge a frazioni e numeri decimali

Gruppo 4 GRUPPO MISTO

Insegnanti della scuola primaria (classe 5a) e della scuola secondaria di I grado
La costruzione del concetto di numero si rivolge all'ambito della probabilità

Composizione dei gruppi nel terzo anno

Nel terzo anno, per motivi già chiariti, il numero dei partecipanti si è parzialmente ridotto e sono stati ridistribuiti in tre gruppi, tutti misti per le finalità suddette e perché il lavoro svolto negli anni precedenti aveva creato le condizioni basilari per uno scambio costruttivo e funzionale agli scopi prefissi.

Gruppo 1 GRUPPO MISTO

Insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria
Lavoro sulla costruzione del **pensiero geometrico**

Gruppo 2 GRUPPO MISTO (analogo al precedente, reso necessario dato il numero dei partecipanti)

Insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria
Lavoro sulla costruzione del **pensiero geometrico**

Gruppo 3 GRUPPO MISTO

Insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado
Lavoro sulla costruzione del **pensiero geometrico**

FREQUENZA E DURATA DELL'ESPERIENZA

Il corso è partito nell'anno scolastico 2004/2005 ed è proseguito sia nel 2005/2006 che nel 2006/2007, quindi per tre anni consecutivi.

Gli insegnanti si sono riuniti in gruppi a cadenza quasi mensile per circa 8 incontri annuali di due ore ciascuno. Sono stati scelti quattro tutor , uno per ogni gruppo di lavoro:

- 3 professori dell'Università di Siena
- 1 docente-formatore del CIDI di Firenze.

CONTENUTI DIDATTICI TOCCATI

Nella progettazione del corso si era pensato di dedicare ciascuno degli anni di formazione ad una parte della matematica (aritmetica, problemi, geometria).

Il primo anno si è dato quindi come raggio d'azione l'**aritmetica** ed in particolare, la costruzione del concetto di numero operativizzata in relazione all'età degli alunni (come specificato negli schemi precedenti).

A fine anno però, dalle riflessioni svolte durante l'incontro in plenaria, è emersa l'esigenza condivisa di continuare ancora il lavoro sul numero, per permettere una più completa sperimentazione dei percorsi individuati con le classi.

Il secondo anno è stato pertanto nuovamente dedicato al "numero".

Al termine, nel giugno 2006, è stato realizzato il PRIMO EXPOMA T, mostra di lavori svolti nelle varie classi e giochi matematici, organizzata da insegnanti e tutor e illustrata in modo interattivo anche dai bambini, nei locali della scuola dell'Infanzia e scuola primaria Montagnola.

Tale esperienza ha permesso di condividere con insegnanti e famiglie e di documentare in modo tangibile come la ricerca operativa sia stata funzionale alla ricaduta didattica, per le varie fasce d'età dei nostri ragazzi. Ne è disponibile la documentazione filmata presso l'Istituto Comprensivo Montagnola-Gramsci.

Il terzo anno il focus di interesse si è spostato sulla **geometria** (analisi dello spazio fisico, strutturazione dello spazio, posizione e punti di vista, dimensione, forma, misura).

INDIVIDUAZIONE DI EVENTUALI PUNTI DI CRISI IN ITINERE SULLA BASE DELL'AUTOVALUTAZIONE

I punti di debolezza

Nel corso dei tre anni di formazione le maggiori difficoltà incontrate riguardano l'uscita/ingresso di alcuni insegnanti dai gruppi a seguito della mobilità generata da trasferimenti, pensionamenti, immissioni in ruolo, ecc. Se infatti da una parte tutto questo ha consentito di inserire nella formazione anche insegnanti "cammin facendo", dall'altra ha creato elementi di eterogeneità rispetto alla condivisione delle esperienze.

Un altro fattore delicato è stata la riorganizzazione delle scuole del Quartiere 4 nei vari Istituti Comprensivi, che ha richiesto attenzione, energie, cambiamenti per insegnanti e Dirigenti ed ha, particolarmente nel terzo anno, rallentato i tempi della formazione.

AUTORE/I

Francesca Berti

Scuole coinvolte

Tutti gli attuali Istituti Comprensivi del Quartiere 4

Formazione di continuità tra educatori dei nidi, centri gioco e insegnanti di scuola dell'infanzia

Asili nido

Questo progetto di formazione è nato all'interno di un lavoro triennale della Commissione - Continuità Nidi e Scuole dell'Infanzia statali e comunali del Circolo 12 - Quartiere 3.

Il team di lavoro, promosso da coordinatori pedagogici nidi, scuole dell'infanzia e funzione obiettivo continuità del circolo 12, è stato costante nel tempo permettendo così il crearsi di un clima favorevole alla conoscenza e al confronto tra le diverse realtà educative e istituzionali all'interno delle quali ognuno operava.

Ogni anno scolastico sono stati realizzati quattro incontri durante i quali si affrontava un tema come oggetto di riflessione e confronto tra adulti.

I temi trattati sono stati:

- l'autonomia
- l'organizzazione delle routine
- le esperienze di gioco quali la manipolazione e la narrazione.

Durante l'anno in cui è stata affrontata la tematica della narrazione dal gruppo docenti-educatori è emersa la necessità di un contributo di un esperto esterno; pertanto è stata proposta un'occasione formativa ad educatori ed insegnanti del quartiere sul tema. Questa esperienza, ha avuto funzione di stimolo per il progetto di formazione tra nidi e scuole dell'infanzia comunali che si è sviluppato l'anno successivo.

La metodologia utilizzata non è stata quella della lezione frontale, ma quella del lavoro di gruppo per progetti e grazie alla possibilità, che veniva data dal docente, Fiorenza Mariotti, di ascoltare/ascoltarsi e alla proposta di giochi tra adulti, si è creato un buon clima nel gruppo, di trentacinque partecipanti alla formazione.

Questa esperienza ha permesso un ulteriore consolidamento della Commissione continuità tra nidi, scuole dell'infanzia statali, comunali e la rilevazione dei bisogni formativi degli educatori e insegnanti per la progettazione del percorso di aggiornamento comune, tanto che nell'anno in corso è stato possibile realizzare una nuova esperienza che ha visto coinvolte anche le insegnanti delle scuole dell'infanzia statali del circolo 12.

PREREQUISITI

Consolidamento della commissione continuità tra le diverse istituzioni coinvolte tramite la creazione di un linguaggio comune tra insegnanti ed educatori.

OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA

Favorire l'acquisizione di una metodologia progettuale che preveda la possibilità di confrontarsi sul pensare e sul fare educativo attraverso la riflessione tra adulti con

diversa formazione.

La formazione tra adulti di diverse istituzioni favorisce il superamento dell'auto-referenzialità legata alla storia e cultura delle istituzioni stesse, superando così una visione diversa e separata dell'infanzia.

Far acquisire nell'ambito dell'educazione delle bambine e dei bambini l'importanza della narrazione e della lettura nelle routine del nido e della scuola dell'infanzia alla luce del contesto socio-culturale nel quale oggi vivono i bambini, diventa un fattore importante in una prospettiva di continuità educativa e pone le basi del futuro "piacere del leggere".

DESCRIZIONE DELLE ESPERIENZE DI FORMAZIONE

Primo anno di formazione: La narrazione

L'esperienza di formazione ha alternato momenti comuni di tutto il gruppo con un lavoro in quattro sottogruppi composti da educatori/insegnanti che sono rimasti stabili durante la formazione.

La metodologia del docente era basata sul coinvolgimento attivo dei partecipanti al corso. Si è iniziato pertanto dalla presentazione di ogni partecipante, dalle proprie aspettative ed esperienze sul tema del corso di formazione, sottolineando quanto fosse importante partire dal patrimonio di conoscenze e ricchezza che gli educatori e insegnanti già posseggono.

Il tema della narrazione è stato introdotto, cercando di stimolare una riflessione nei partecipanti, ampliando il concetto riduttivo e puramente didattico che ancora oggi è presente nelle scuole. La narrazione non è spesso considerata un'attività con pari dignità formativa rispetto alle altre. Era importante, secondo la docente, non solo la tecnica narrativa in sé ma che l'adulto facesse proprio il "senso del por-ger" una storia, un racconto ai bambini, che ogni singolo micro-evento di vita quotidiana contiene in nuce una piccola storia.

Sono stati letti alcuni brani per sollecitare la riflessione. Uno di questi era la storia mitologica di Cura che Heidinger cita in *Essere e tempo*. Il concetto di cura che nella nostra cultura occidentale solo di recente è stato valorizzato molto ha a che fare con l'educare e il narrare.

Ogni sotto-gruppo ha realizzato con l'aiuto e la sollecitazione del docente una propria progettazione sul tema del narrare, scegliendo in maniera creativa modalità assai diverse tra loro, creando un loro percorso da realizzare per la continuità educativa. Prima della fine di ogni incontro ogni sottogruppo condivideva con gli altri la sintesi di quanto era stato realizzato permettendo di appropriarsi del lavoro svolto da ognuno.

Sintesi dei quattro progetti realizzati

1° gruppo: Asilo Nido Staccia Buratta e Scuola dell'Infanzia Villani

Il gruppo ha scelto la storia di *Poldino e il filo rosso* di Silvia Vignale: la storia era tratta da un libro già letto ai bambini della scuola dell'infanzia ai quali era molto piaciuta.

E' stata analizzata la storia nella sua struttura narrativa e nei dettagli stimolando così la creatività degli insegnanti ed educatori. Cosa poteva rappresentare un filo? Il filo che unisce, il legarsi, il filo d'erba, ecc.. E' nata così l'idea del filo che si dipana come quello di Arianna, che crea situazioni nello spazio tipo il filo della ragnatela. E' nata così una nuova storia da raccontare ai bambini durante la visita tra le strutture utilizzando gli elementi presenti nella storia e realizzare dei giochi per loro.

2° Gruppo: Scuola dell' Infanzia Stefani e Vittorino da Feltre e Nido Palla Pillotta

Il gruppo ha lavorato sulla ricerca di filastrocche popolari che avevano per tema tutto ciò che per i bambini del nido e della scuola dell'infanzia è di estremo interesse ma tabù spesso per gli adulti (ad es. la caccia, la pipì, i pidocchi, ecc.). Il loro progetto, intitolato *Il vasino delle schifezze* prevedeva due incontri tra adulti e due con i bambini. Durante le visite si è progettato uno scambio di doni e la lettura delle filastrocche presentate in schede illustrate e plastificate per consentirne l'uso autonomo anche ai bambini.

3° Gruppo: Scuola dell'Infanzia Fortini e Centro Gioco Fortini

I due servizi facilitati dalla vicinanza delle due strutture hanno realizzato un progetto comune legato all'esperienza del "Prestalibro" che già veniva effettuata dal centro gioco e dalla biblioteca presente nella scuola dell'infanzia. L' iniziativa era mirata a valorizzare l'importanza del libro e della narrazione per la fascia d'età 0-6 creando appositi luoghi e modalità di presentazione del libro non solo ai bambini ma anche ai genitori coinvolgendoli nella gestione del prestito a casa.

L'esperienza narrativa si è realizzata attraverso quattro incontri rivolti a piccoli gruppi di bambini del nido/scuola dell'infanzia, durante i quali da una Valigia venivano estratti alcuni oggetti che richiamavano una storia da narrare tratta da un libro della biblioteca.

4° Gruppo: Asilo Nido Palloncino e Scuola dell'Infanzia Grifeo

Il progetto si è realizzato passando dalla narrazione alla realizzazione di percorsi sensoriali: il gioco con i suoni, il percorso odoroso, la festa in giardino.

Un'educatrice del nido racconta la storia, tratta da un libro, *La notte bianca di*

Tommaso di C. Rota e V. Gorbachev, Edizioni Nord – Sud.

In questo gruppo di lavoro sono stati privilegiati: l'ascolto, le esperienze senso-percettive, le emozioni.

La storia è stata raccontata in modo tale che i bambini hanno potuto sperimentare con tutti i sensi interagendo con i materiali che si richiamano alla storia, offerti con coerenza narrativa e gradualità dalle insegnanti coinvolgendo ogni singolo bambino, dedicando ad ognuno un tempo personalizzato.

Il clima che si è creato ha coinvolto l'attenzione anche dei bambini più piccoli del nido, giocando sulla sorpresa e sulla meraviglia delle piccole cose.

Secondo anno di formazione : “ Un tempo per crescere”

A seguito dell'esperienza di formazione del primo anno si è scelto di approfondire la dimensione temporale partendo dalla narrazione, ma anche andando oltre e confrontandosi sul tempo come dimensione essenziale dell'educare attraverso una riflessione comune sui ritmi della nostra società in continua accelerazione, un tempo riempito da una frenesia quotidiana, che non facilita l'ascolto del bambino da parte dell'adulto.

La riflessione del secondo anno è stata centrata sul saper essere dell'adulto rispetto alla relazione educative. Solo alla fine della formazione siamo arrivati ad affrontare il tema del tempo del bambino e delle istituzioni.

Si è parlato, dunque, del tempo per ascoltarsi, il tempo per narrarsi, ma anche della poetica dell'ascolto come dice G. Bachelard nella *Poetica dello Spazio*, 1975; che molto ha a che fare con la trama poetica della vita, sempre intessuta di prosa e di poesia. Come i bambini hanno bisogno di un tempo per crescere anche l'adulto che educa deve avere un tempo per incontrarsi, per narrarsi, per conoscersi tra adulti. L'adulto deve inoltre avere un tempo per l'ascolto poetico dei bambini denso di emozioni e di affetti.

In questa dimensione la storia diventa mezzo privilegiato grazie al quale riconfiguriamo la nostra esperienza personale. Un momento centrale della formazione che ha coinvolto profondamente a livello emozionale i partecipanti è stata la lettura della prima parte della poesia di F.G.Lorca “L'eco dell'Orologio”. Partendo da questo stimolo, ogni partecipante, doveva scrivere la propria poesia in maniera anonima. Il docente ha dato la possibilità di esprimersi in modo creativo a tutti i partecipanti e attraverso una lettura comune ha valorizzato, dando pari dignità, il contributo di ciascuno. Questo ha permesso di scoprire le proprie potenzialità nel saper cogliere quanto teoricamente era stato affermato, realizzando il tempo dell'ascolto autentico attraverso l'attenzione all'altro con piena dignità di ogni vissuto. Accogliere la ricchezza di ognuno è stato importante per rendere più vivo il lavoro quotidiano con i bambini che non può mai trasformarsi in vuota routine. La ricaduta formativa diventa, in questo caso, la riflessione costante dell'esperienza vissuta nella quotidianità del lavoro educativo. Il tempo per crescere non è solo quello dei bambini ma anche quello degli adulti che hanno fatto questo percorso insieme.

FREQUENZA E DURATA DELL'ESPERIENZA

Sono stati realizzati cinque incontri mensili di 5 ore per due anni scolastici consecutivi: 2002-2003 e 2003-2004.

QUALI STRUMENTI DI VERIFICA VENGONO PROPOSTI

Ogni anno è stato realizzato un questionario di gradimento dal quale è emerso che ciò che più era apprezzato era l'atmosfera serena, l'empatia tra i partecipanti. L'utilità rispetto al lavoro educativo è stata individuata dagli educatori e dagli insegnanti nella riflessione sulla relazione educativa, sull'uso del tempo all'interno delle proprie istituzioni, sull'ascolto sia dei bambini che delle colleghe con tempi rilassati meno ansiosi.

Ogni struttura ha documentato il proprio progetto realizzato, con modalità grafica e video/fotografica, tale documentazione oltre ad essere memoria dell'esperienza è stata verifica di quanto il corso ha contribuito al miglioramento dei progetti di continuità educativa.

COME L'ESPERIENZA E' LEGATA AD ATTIVITA' ESTERNE ED ESPERIENZE DI VITA QUOTIDIANA

E' stato possibile realizzare quattro percorsi didattici di esperienze di continuità che si basavano su progetti condivisi. Il risultato è stato una maggiore consapevolezza delle competenze professionali delle insegnanti. L'ascolto e la narrazione sono stati privilegiati con i bambini facendo vivere la parola come materia.

Il progetto educativo ha previsto un percorso sulla narrazione come comunicazione, incontro con l'altro partendo dalle prime esperienze vocali che il bambino molto piccolo crea, ad iniziare dalla lallazione, ad una sempre maggiore complessità comunicativa.

Il percorso ha offerto la possibilità di proporre all'interno della scuola e del nido momenti privilegiati di ascolto, di emozioni, attraverso la narrazione: rafforzando una pratica educativa che valorizza l'esplorazione e l'esperienza in maniera guidata nella quotidianità.

Il percorso formativo ha permesso di ripensare ai tempi del quotidiano all'interno delle istituzioni educative.

PERCORSO FORMATIVO PREGRESSO

Il percorso formativo ha visto impegnati gli educatori asilo nido e gli insegnanti scuola dell'infanzia comunale del Quartiere 3 di Firenze.

Sotto la guida della docente Dott. Fiorenza Mariotti, è stato affrontato il tema della narrazione nei suoi aspetti educativo – didattici; poi il personale delle diverse strutture si è unito secondo la disposizione territoriale favorevole per attuare una continuità: si sono così formati gruppi di docenti territorialmente vicini, i quali hanno ricercato e individuato un racconto che potesse offrire stimoli comuni ai bambini di entrambe le strutture. Sono emerse quindi, varie tipologie narrative come contenuti e metodologie. I racconti scelti sono stati presentati nel gruppo, discussi e rivisti in base agli obiettivi prefissati. Sono state ricercate le modalità di approccio, fissati i tempi, il numero dei bambini nei gruppi misti, si sono individuati gli strumenti: oggetti simbolici per stimolare l'attenzione e suscitare meraviglia e stupore; è stato ricercato il dono simbolico che rievocasse l'esperienza consolidandola. Alla fine del percorso, nell'ultimo incontro di verifica durante il quale ogni gruppo ha raccontato l'esperienza, si è valutato insieme aspetti positivi e difficoltà incontrate, nonché l'efficacia o meno della ricaduta sui bambini coinvolti nelle esperienze.

I MOTIVI DELLA SCELTA

- Progettare insieme per mantenere elementi di novità e “dissonanza”, riguardo alla complessità della relazione educativa riflettendo sul metodo.
- Sostenere i bambini nel passaggio tra le due strutture educative attraverso la conoscenza dell'ambiente, dei bambini, delle attività.
- Permettere ai bambini del nido di ritrovare nella nuova realtà traccia del proprio lavoro e ai bambini della scuola dell'infanzia di rievocare esperienze ed emozioni vissute al nido.

INDIVIDUAZIONE DI EVENTUALI PUNTI DI “CRISI” IN ITINERE SULLA BASE DELL'AUTOVALUTAZIONE DATA DALL'INSEGNANTE E MODIFICHE APPORTATE

Punti di forza

La condivisione di esperienze di formazione ha creato sentimento di appartenenza e crescita personale con conseguente maggiore consapevolezza e modo di intendere l'educazione in una prospettiva globale.

Punti di debolezza

L'interruzione di esperienze di formazione per due anni è stata, forse, il maggior punto di debolezza.

RAPPORTI DELLA SCUOLA, IN CUI SI E' TENUTA L'ESPERIENZA, CON GLI ENTI LOCALI E SUPPORTO DI QUESTI AI PROGETTI

La collaborazione tra enti è condizione indispensabile per la progettazione di percorsi di formazione comune, da questo dipendono risorse economiche da attribuire per le iniziative che, come già fatto nei due anni citati, possono essere a carico dei due servizi in anni diversi.

La formazione è da programmarsì nell'anno precedente alla sua realizzazione e da distribuirsi nell'arco dell'anno scolastico con cadenza regolare mensile o quindicinale, possibilmente intorno alle 25 ore.

AUTORE/I

Lucia Casini

Scuole coinvolte

Nidi: Catia Franci, Palla Pillotta, Palloncino, Staccia Buratta e Centro Gioco Fortini
Scuole dell'Infanzia: Fortini, Grifeo, Stefani, Villani, Vittorino da Feltre.

3. Il curricolo verticale

Percorso didattico sull'evaporazione

Scuola primaria

Le esperienze fanno parte di un curricolo verticale che si è sviluppato dalla prima alla quinta, nell'ambito dei fenomeni chimico -fisici. Si è cercato di cogliere quelle competenze trasversali che hanno uno sviluppo nei percorsi di lavoro dei vari anni.

Per una agevole lettura del curricolo è stata realizzata una tabella che mette in evidenza e collega tra loro:

CONTENUTI

Scelti secondo criteri che rispondano all'importanza scientifica e alla possibilità di essere compresi dai bambini di quella fascia età.

COMPETENZE TRASVERSALI

Competenze che si sviluppano durante tutto il curricolo e che il bambino ha modo di esercitare costantemente con una crescente complessità adeguata alle sue abilità.

COLLEGAMENTI DISCIPLINARI

Collegamenti possibili perché i contenuti scelti, oltre ad avere una fortissima valenza linguistica possono essere di stimolo per approfondimenti ed "aperture" in altre discipline ed educazioni.

APPROFONDIMENTI ED ATTIVITA'

Approfondimenti ed attività che permettono, in ogni percorso, di collegarsi al mondo reale e quotidiano del bambino, anche attraverso visite a luoghi e persone che applicano e utilizzano quanto sperimentato e osservato in classe o in laboratorio.

CONTENUTO	COMPETENZE TRASVERSALI	COLLEGAMENTI DISCIPLINARI	APPROFONDIMENTI
Gli oggetti e i materiali; i metalli I II classe	Osservare, descrivere oralmente, disegnare, ordinare, classificare, partecipare ad una conversazione di gruppo.	Lingua Logica Educazione musicale	Uscite per vedere come il metallo è utilizzato nella vita quotidiana; Visita ad un fabbro, Osservazione della struttura di strumenti musicali in metallo
La combustione III classe	Osservare e descrivere per scritto, disegnare, costruire una tabella, ordinare i dati, rileggere i dati, contribuire al testo collettivo.	Lingua - Logica - Matematica - Geografia Educazione alla Salute Educazione Ambientale	Visita ai pompieri. Apprendimento delle regole di comportamento in casa e nei boschi. Utilizzo dei combustibili e inquinamento
Le soluzioni III classe	Osservare e descrivere per scritto, disegnare, fare raggruppamenti, formulare ipotesi, ordinare i dati in tabella e saperli utilizzare per trarne conclusioni; contribuire al testo collettivo	Lingua - Logica Educazione alla Salute	Ricerca di sostanze nel proprio ambiente familiare; Identificazione dei comportamenti a rischio Visita ad una antica farmacia
Il peso IV classe	Osservare e descrivere per scritto, disegnare, progettare individualmente e poi insieme ai compagni; costruire con vari materiali, contribuire alle conclusioni del lavoro.	Matematica - Logica -Lingua	Utilizzo del "pesare" nella vita quotidiana Scoprire e riflettere sul valore delle convenzioni Visita ad un negozio di bilance
L'evaporazione dell'acqua IV classe	Osservare, descrivere e disegnare individualmente, costruire tabelle per riordinare i dati, saperle utilizzare per le conclusioni, formulare ipotesi, contribuire al testo collettivo.	Lingua - Logica - Matematica - Geografia - Storia - Educazione alla Salute - Educazione Ambientale	Utilizzo dell'acqua nei tempi antichi e nei tempi moderni (uso e sprechi) Origine e utilizzo delle acque minerali L'evaporazione "visibile" nella quotidianità Il ciclo dell'acqua Le risorse idriche a livello geografico
I Liquidi e i Solidi V classe	Osservare, descrivere e disegnare individualmente. Riordinare i dati in tabelle Formulare ipotesi Contribuire alla rielaborazione collettiva	Matematica - Geometria Lingua - Geografia - Educazione alla Salute	La forma delle sostanze usate nella vita quotidiana (polveri, liquidi viscosi)
Il Volume e le Capacità V classe	Osservare e descrivere individualmente, formulare ipotesi, contribuire alla rielaborazione collettiva	Matematica Geometria -Lingua	Ricerca sulla tipologia dei contenitori di uso quotidiano Importanza e valore delle convenzioni

Ultimamente si è creato un collegamento anche con la scuola dell'infanzia. In questa scuola (Colombo) esistono gruppi di lavoro disciplinari sul curricolo verticale nei vari campi disciplinari. Il curricolo è sperimentato dal gruppo di lavoro anche nella scuola dell'infanzia. Il percorso nasce dall'osservazione che i bambini fanno di alcuni fenomeni, sui quali elaborano le loro ipotesi; dopo aver svolto semplici esperienze vengono effettuate successive riflessioni e rielaborazioni per arrivare ad una concettualizzazione del fenomeno. L'obiettivo non è solo quello dell'osservazione (abilità trasversale che si sviluppa lungo tutto il percorso) ma arrivare a concettualizzare un fenomeno; c'è un lavoro sul versante linguistico (soprattutto nel primo ciclo) che continua a svilupparsi anche nel secondo ciclo permettendo ai bambini gradualmente di appropriarsi di un linguaggio specifico che però corrisponda a concetti elaborati, che non sia una ripetizione di parole apprese. A volte il linguaggio usato dai bambini è fuorviante rispetto alla reale comprensione dei fenomeni (si assiste all'uso di un linguaggio appropriato, ma non comprendono effettivamente il concetto corrispondente).

Ad es. nel percorso sulle sostanze solubili, il termine solubile viene usato, ma capire perché una sostanza sia solubile è un'altra cosa. Nei percorsi proposti, l'introduzione di un linguaggio specifico avviene alla fine, mai all'inizio, quando viene accettato il linguaggio spontaneo. Quando si comincia ad identificare le varie fasi di un fenomeno si propone il termine appropriato; tuttavia la definizione non è "scientifica" da un punto di vista rigoroso, ma operativa (Combustione= quando si innesca un combustibile che fa luce e calore e si spegne quando il combustibile si è consumato. Il combustibile può o non può lasciare tracce. III elem.). Il termine identifica un processo che è quello che i bambini possono padroneggiare. Nel caso della combustione, ad esempio, l'ossigeno rimane una cosa astratta, che i bambini non hanno osservato. L'usare strumenti di riepilogo e sistemazione dei dati è un'altra abilità trasversale che viene curata.

Da questa premessa prendono avvio i percorsi affrontati nei diversi anni scolastici, con difficoltà e richieste crescenti, adeguate alle capacità dei bambini. La scelta dei contenuti è stata fatta sulla base della capacità dei bambini di poterli padroneggiare. Non è vero che si può proporre tutto a qualsiasi età, ma conviene lavorare su alcuni concetti fondanti che i bambini, possano padroneggiare. Ad. esempio il lavoro sui metalli è di rilievo da un punto di vista storico, es nella storia dell'uomo.

Tutti gli argomenti trattati hanno un aggancio con la quotidianità e la vita del bambino: le sostanze solubili, i metalli, la combustione si prestano anche ad agganci ed ampliamenti con altre esperienze che il bambino compie nel corso dell'anno scolastico (la visita ai Vigili del fuoco, la visita dal fabbro...). Si cerca di contestualizzare e creare relazioni tra conoscenze. Si deve dare senso alle cose che si fanno.

Anche il collegamento tra diverse aree disciplinari viene preso in considerazione, con una programmazione "modulare". Ad esempio quando i bambini hanno sperimentato i fenomeni legati all'evaporazione dell'acqua, per comprendere il ciclo dell'acqua e la sua importanza si è cercato un approfondimento con la geografia, attra-

verso lo studio delle correnti, dei mari e in generale ampliando il discorso al clima. Dal momento che le esperienze proposte sono graduate e progressive, nel secondo ciclo i bambini già hanno familiarità con alcune procedure, concetti e metodologie operative che si sono costruiti negli anni precedenti.

PREREQUISITI

L'esperienza dell'evaporazione si è svolta in 4°, quando i bambini hanno già incontrato l'acqua in momenti precedenti (presenza, importanza dell'acqua per la vita attraverso l'osservazione della vita delle piante, la pioggia.. af frontate nelle classi precedenti). Questa è la prima esperienza sistematica di osservazione di fenomeni legati all'acqua che i bambini incontrano nel percorso scolastico.

OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA

Fare concettualizzare il fenomeno dell'evaporazione e arrivare a comprendere in modo consapevole il ciclo dell'acqua.

OBIETTIVI DI CONCETTUALIZZAZIONE

Il concetto di evaporazione; differenze tra riscaldamento ed ebollizione; cosa è il fumo; cosa sono le bolle; cosa è il vapore acqueo. Il ciclo dell'acqua.

DESCRIZIONE ANALITICA DELL'ESPERIENZA

L'argomento è stato introdotto con una discussione su quanto già i bambini sanno dell'acqua, nel corso della quale si propone di osservare alcuni fenomeni legati all'acqua. Osservare, descrivere, registrare dati è già una modalità di lavoro acquisita. La parte di elaborazione individuale è molto forte. La rielaborazione collettiva serve per rimettere insieme le osservazioni di tutti, ma dopo il lavoro individuale. L'esperienza si articola nelle seguenti fasi:

Descrizione del riscaldamento dell'acqua

I bambini osservano il riscaldamento dell'acqua contenuta in un becker posto su una piastra elettrica.

Definizione del fenomeno dell'ebollizione. Confronto tra le fasi osservate nel riscaldamento dell'acqua. Viene chiesto ai bambini dopo aver identificato il fenomeno, di indicarne il nome, arrivando ad una prima definizione descrittiva, basata sulle evidenze percettive e operative.

Cos'è il fumo

Ai bambini viene nuovamente proposto un esperimento di ebollizione dell'acqua effettuandolo con un dispositivo diverso da quello iniziale, grazie al quale osservano che l'acqua contenuta nella provetta più grande si trasforma in fumo e che questo, a sua volta, si trasforma nella provetta più piccola di nuovo in acqua. Viene introdotto il termine "Vapore acqueo".

La distillazione dell'acqua

Tutta l'acqua si trasforma con l'ebollizione in vapore acqueo, e tutto il vapore acqueo si trasforma per raffreddamento in acqua. Si osserva la formazione di una patina biancastra sul fondo della provetta.

Le acque minerali

Il sapore dell'acqua dipende dai sali disciolti (a differenza dell'acqua distillata osservata in precedenza). Si confrontano le acque minerali sia verificando sapori diversi, sia constatando il diverso contenuto salino (leggendo il residuo fisso riportato sulle etichette o facendo bollire tre tipi diversi di acque minerali).

Che cosa sono le bolle che si formano durante l'ebollizione

Si ripropone il problema delle bolle: di cosa sono fatte? Si fanno ragionare i bambini a partire dalle loro ipotesi.

L'acqua bolle a 100 gradi

Nuova osservazione dell'ebollizione, con registrazione in diversi momenti, della temperatura dell'acqua in relazione al tempo di riscaldamento.

L'evaporazione dell'acqua

Si cerca di comprendere che cosa accade all'acqua quando sparisce.

Il fumo è vapore acqueo?

Si osservano fenomeni semplici (il vetro appannato dopo aver fatto il bagno, i vetri delle finestre bagnati...). I bambini diventano consapevoli che nell'aria c'è sempre vapore acqueo benché non sia visibile.

Come mai il vapore acqueo non è visibile?

Dall'evaporazione di soluzioni si ottengono cristalli. Ripetendo gli esperimenti di

evaporazione ma collocando uno spago su cui è posto un cristallino di sostanza si possono ottenere dei cristalli ben formati.

Il ciclo dell'acqua

Viene proposto al termine del percorso sull'ebollizione ed evaporazione dell'acqua.

FREQUENZA E DURATA NEL TEMPO DELL'ESPERIENZA

Questo percorso dura circa un quadrimestre, calcolando almeno due ore settimanali.

COME L'ESPERIENZA È LEGATA AD ATTIVITÀ ESTERNE ED ESPERIENZE DI VITA QUOTIDIANA?

E' legata ad attività esterne tramite visite di approfondimento (esperti in classe, fabbro, i pompieri...). C'è una forte connessione con le esperienze di vita quotidiana del bambino sia nella scelta dei contenuti che delle esperienze. Si cerca di fare vedere le cose familiari con occhi diversi dalla routine (esempio: scaldare l'acqua, farla bollire, il vapore nella doccia; le acque minerali; la pioggia...).

QUALI STRUMENTI DI VERIFICA E CONSOLIDAMENTO VENGONO PROPOSTI

Per il consolidamento: l'insegnante verifica i lavori individuali, dai quali si procede per arrivare ad una rielaborazione collettiva e condivisa dell'esperienza. L'uso dei libri in alcuni momenti è previsto (esempio vocabolario per parole sconosciute, ma non per metterli di fronte alle definizioni, ma per confrontare con le proprie definizioni del fenomeno). Sui libri vengono cercate notizie, ed in gruppo viene rielaborato un loro discorso, scrivendo solo le cose comprensibili. Per le verifiche sono previste anche schede strutturate.

LABORATORI, FATTORI STRUTTURALI ORGANIZZATIVI E MATERIALI NECESSARI, MODIFICAZIONE DI CALENDARIO (FLESSIBILITÀ ORARIA, CLASSI APERTE, COMPRESENZA, ECC.)

Occorre un minimo di materiale di base che consiste in becker, bacchette di vetro, distillatore termometri per le temperature, il fornellino; sono tutte proposte che si possono fare anche con materiale povero, ma usare materiale strutturato è importante per i bambini. Molte cose si possono anche fare in classe, ma nella scuola c'è una stanza multifunzionale usata anche come laboratorio. Non è prevista la compresenza.

TRASVERSALITÀ DEI CONTENUTI DIDATTICI TOCCATI E DELLE ABILITÀ MESSE IN GIOCO

E' fortemente presente la trasversalità, sia a livello delle abilità e anche dei contenuti che possono essere sviluppati e approfonditi, coinvolgendo l'area linguistica, la geografia, la matematica.

I MOTIVI DELLA SCELTA

Operare una scelta qualitativa all'interno delle discipline; costruire un percorso significativo in verticale, dove ci sia uno sviluppo progressivo di competenze nel rispetto evolutivo dei tempi di sviluppo dei bambini.

INDIVIDUAZIONE DI EVENTUALI PUNTI DI "CRISI" IN ITINERE, SULLA BASE DELL'AUTOVALUTAZIONE DATA DALL'INSEGNANTE E MODIFICHE APPORTATE

Tutto parte dalla valutazione del lavoro individuale di bambini. A volte bisogna ripetere l'esperimento, rifare il ragionamento d'accapo per farli arrivare all'obiettivo che ci si pone. Questo a volte implica impiegare più tempo del previsto. Si osservano volte delle difficoltà dei bambini lungo il percorso, per cui si modifica la proposta. A volte si sbaglia a porre la domanda: la chiarezza della consegna fa la differenza; se la consegna è generica i bambini rispondono in modo generico. Spesso le difficoltà dei bambini sono dovute alla mancanza di chiarezza della consegna. Ad esempio si danno per scontate parole come "definizione". In realtà, se si chiede di generalizzare le proprietà dei fenomeni e degli eventi a cui i bambini hanno assistito; allora la parola "definizione" acquista un senso operativo.

AUTORE

Giulietta Cioncolini

Scuole coinvolte

Tutte le scuole del Circolo 2 di Firenze

Percorso didattico sulla probabilità

Scuola primaria

Il segmento curricolare qui illustrato ha origine dall'esperienza di formazione denominata "curricolo matematico in verticale" nata come applicazione del Regolamento in materia di Autonomia delle Istituzioni scolastiche che ha come referenti i Dirigenti scolastici Prof. Dorian Bizzarri e Prof. Daniela Borghesi.

Come già evidenziato nella sezione riguardante la formazione, tale corso ha elaborato segmenti di curricolo di matematica in verticale sui tre ordini di scuole:

- scuola dell'infanzia;
- scuola primaria;
- scuola secondaria di primo grado.

Il corso si è articolato negli anni 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 e deve ancora concludere i lavori nel settembre 2007.

Per la documentazione relativa alle classi di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, che non riportiamo per motivi di spazio, rimandiamo a quanto prodotto durante il corso (consultabile presso l'Istituto Montagnola Gramsci).

Si può riportare per il momento il segmento che riguarda la fascia d'età 10-14 anni relativo alla costruzione del concetto di numero, elaborato dal gruppo misto insegnanti di scuola primaria/insegnanti di scuola secondaria di primo grado.

PREREQUISITI

Occorre verificare che in quinta elementare i ragazzi siano in grado di attribuire consapevolmente i termini vero-falso ad eventi conosciuti; occorre anche che abbiano acquisito il concetto di numero frazionario.

OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA E DI CONCETTUALIZZAZIONE

Acquisire la capacità di qualificazione e prima quantificazione di situazioni incerte.

Saper realizzare previsioni di probabilità in contesti semplici, vicini all'esperienza dei ragazzi, in modo tale che possano apprezzarne l'utilità e la funzionalità.

Documentazione del segmento di curricolo elaborato per scuola primaria/scuola secondaria di primo grado nell'ambito della costruzione del concetto di numero.

LA PROBABILITÀ

CLASSE	OBIETTIVI DIDATTICI	METODOLOGIA	COLLEGAMENTI DISCIPLINARI
Quinta elementare	<p>Passare dall'uso consapevole dei termini si-no vero-falso ai concetti di certo-possibile-impossibile.</p> <p>Confrontare eventi riflettendo sul loro grado di probabilità.</p> <p>Comprendere che la probabilità si esprime come un numero compreso tra 0 e 1.</p> <p>Misurare la probabilità come rapporto tra casi favorevoli e casi possibili.</p> <p>Esprimere la probabilità di un evento con un numero frazionario.</p>	<p>E' importante tener conto delle difficoltà logiche legate a questo argomento, per non disperdere il grosso potenziale formativo offerto dallo studio della probabilità.</p> <p>Occorre privilegiare tutte le attività legate il più possibile all'esperienza concreta e alla vita della scuola.</p>	<p>Lingua italiana</p> <p>Logica</p>
Prima media	<p>Saper raccogliere dati e rappresentarli in grafici cartesiani.</p> <p>Calcolare la media, la moda, la mediana in una raccolta di dati statistici.</p>		<p>Lingua italiana</p> <p>Logica</p> <p>Geografia</p>
Seconda media	<p>Calcolare la frequenza relativa di dati statistici.</p> <p>Esprimere la stessa mediante varie rappresentazioni (frazione, numero decimale, percentuale, areogramma).</p>		<p>Lingua italiana</p> <p>Logica</p> <p>Geografia</p> <p>Scienze</p>
Terza media	<p>Comprendere il concetto di probabilità matematica partendo da situazioni simmetriche per giungere al concetto di probabilità statistica attraverso la sperimentazione su situazioni non simmetriche.</p>		<p>Lingua italiana</p>

DESCRIZIONE DELL'ESPERIENZA

In quinta elementare ai ragazzi viene proposto di attribuire individualmente i giudizi di certo-possibile-impossibile ad eventi conosciuti e adeguati alle loro esperienze; si richiede poi, con un processo inverso, di individuare eventi definibili certi-possibili-impossibili.

Gli eventi scelti vengono poi discussi in piccoli gruppi; alla fine del confronto i gruppi isolano gli eventi ritenuti più rappresentativi, sui quali si discute collettivamente, cercando di formulare giudizi qualitativi di probabilità.

Per passare invece ai giudizi quantitativi, si usano giochi con sacchetti di palline di diverso colore e si chiede come esprimere la probabilità di estrarre una pallina di un determinato colore con i numeri. Tale attività si ripete cambiando i contesti (estrazione di biglietti della lotteria, uscita di un numero al gioco dei dadi, pesca di carte dal mazzo, lancio di monete...ecc), pervenendo all'uso del numero frazionario che quantifica la probabilità.

Dal numero frazionario si può, lavorando su eventi con 10 casi possibili, esprimere la probabilità col numero decimale corrispondente e attribuire valore 1 e 0 ad eventi rispettivamente certi e impossibili.

In prima media i giochi proposti sono più articolati (es. lancio contemporaneo di due dadi) e permettono di calcolare la probabilità dell'evento anche attraverso somma di numeri frazionari.

Per confrontare la probabilità di semplici esempi vengono proposte opportune rappresentazioni grafiche (ortogramma, grafico cartesiano, ideogramma, areogramma circolare, percentuali).

In seconda media si propongono casi in cui non si possa stabilire che tutti i casi abbiano la stessa probabilità di verificarsi; ai ragazzi si parla della legge dei grandi numeri e si sperimenta la pratica di intuire il numero dei casi favorevoli facendo riferimento alle esperienze concrete.

Si propongono attività in cui si registrano gli esiti di estrazioni successive (di solito 100) per pervenire al concetto di frequenza come rapporto tra numero delle volte in cui l'evento si è verificato e numero delle prove effettuate.

In terza media, per introdurre la probabilità non simmetrica si fanno giochi di lanci di oggetti registrando in tabella le frequenze relative dei risultati.

Gli alunni confrontano poi i risultati statistici con il valore atteso della probabilità matematica

FREQUENZA E DURATA NEL TEMPO DELL'ESPERIENZA

Le attività possono essere proposte per 2 ore settimanali per un periodo stimabile di circa due mesi all'anno; è importante però tener presente che il lavoro consta spesso di giochi che si possono svolgere anche più frequentemente e in frazioni di tempo più ridotte; diversamente, nelle fasi di concettualizzazione, i tempi di elaborazione devono essere adeguati.

COME L'ESPERIENZA È LEGATA AD ATTIVITÀ ESTERNE ED ESPERIENZE DI VITA QUOTIDIANA

Tutte le attività indicate come già evidenziato, riguardano esperienze quotidiane e di gioco e la valutazione della probabilità deve riferirsi ad esse affinché i ragazzi la percepiscano come valida strumentalità.

QUALI STRUMENTI DI VERIFICA E CONSOLIDAMENTO VENGONO PROPOSTI

Ogni variazione di gioco (dalle palline alle chiavi, alle carte, ai dadi...) costituisce un'occasione di consolidamento dei concetti proposti e delle competenze individuali.

Anche l'alternanza delle modalità di gioco, come a coppie, a piccoli gruppi, a squadre, di classe, può favorire un migliore apprendimento.

LABORATORI, FATTORI STRUTTURALI ORGANIZZATIVI E MATERIALI NECESSARI, MODIFICAZIONE DI CALENDARIO (FLESSIBILITÀ ORARIA, CLASSI APERTE, COMPRESENZA, ECC.)

Tali accorgimenti non sembrano necessari per le attività proposte, salvo il disporre di alcuni semplici materiali quali palline, carte da gioco, dadi, monete, ecc.

TRASVERSALITÀ DEI CONTENUTI DIDATTICI TOCCATI E DELLE ABILITÀ MESSE IN GIOCO

Competenze trasversali necessarie sono lavorare sia individualmente che in piccoli gruppi, partecipare a discorsi collettivi formulando ipotesi; costruire tabelle registrandovi i dati, rileggere i dati e saperli utilizzare per verificare le ipotesi e contribuire alla formulazione di conclusioni.

I MOTIVI DELLA SCELTA

Studiare la probabilità nella scuola primaria e media facilita la formazione di un pensiero non rigido e dogmatico, ma flessibile e aperto alla considerazione del contesto entro cui si verificano i fatti.

INDIVIDUAZIONE DI EVENTUALI PUNTI DI “CRISI” IN ITINERE, SULLA BASE DELL’AUTOVALUTAZIONE DATA DALL’INSEGNANTE E MODIFICHE APPORTATE

Il percorso descritto, per quanto si avvalga di attività piacevoli e ludiche, richiede un’attenzione e un uso delle capacità logiche dei ragazzi da non sottovalutarsi; sembra pertanto importante soffermarsi di più nelle fasi di concettualizzazione per evitare che i giochi rimangano fini a se stessi e stimolare frequentemente il pensiero ipotetico e la riflessione personale.

AUTORE

Francesca Berti

Scuole coinvolte

Gli attuali Istituti Comprensivi del quartiere 4

Progetto Trasformazioni geometriche: le simmetrie

Scuola primaria

Questo lavoro nasce dall'esigenza di sviluppare un importante tema di geometria come quello della simmetria all'interno di un contesto motivante e stimolante per le bambine ed i bambini.

La simmetria è un concetto complesso che per essere interiorizzato necessita di aver effettuato molte esperienze a livello corporeo e manipolativo, a livello di osservazione e a livello di riflessione.

Nel percorso degli otto anni il concetto di trasformazione geometrica viene ripreso più volte in fasce di età diversa, vengono fatte alcune attività nel primo biennio: in particolare si usa la carta piegata per realizzare alcune figure di origami e viene messa l'attenzione sul "piegare a metà"; nel secondo biennio ancora con la carta piegata si fanno osservazioni sulle figure geometriche comuni quali il triangolo, il rettangolo, il quadrato, il rombo e dopo la costruzione si iniziano a classificare le figure in base ai loro assi di simmetria, nel terzo biennio (quinta o prima media) partendo dall'uso esplorativo degli specchi si approfondisce l'argomento che verrà poi ripreso in seguito con la rappresentazione nel piano cartesiano.

Sulla valenza educativa delle trasformazioni geometriche già i programmi del 1979 esprimevano chiaramente l'importanza di *“una presentazione non statica delle figure, che ne renda evidenti le proprietà nell'atto del loro modificarsi; sarà anche opportuno utilizzare materiale...La geometria...dovrà altresì educare alla visione spaziale. E' in questa concezione dinamica che va inteso anche il tema delle trasformazioni geometriche. Va sconsigliata l'insistenza su aspetti puramente meccanici e mnemonici, e quindi di scarso valore formativo”*.

Per questo motivo ci sembra importante che nel terzo biennio venga data agli alunni l'opportunità di realizzare un progetto che possa svilupparsi attraverso linguaggi di più discipline: di solito oltre alla Matematica vengono coinvolte Arte, Educazione motoria ed il laboratorio di costruzioni in falegnameria.

Le esperienze che via via si fanno devono avere anche una motivazione forte per le bambine e per i bambini, così proponiamo la realizzazione di un artefatto per il quale lo studio delle simmetrie sia fondamentale. Nel tempo col ripetersi di questa esperienza sono stati realizzati oggetti decorativi in legno che avessero come base di partenza un'opera d'arte pittorica e decorazioni murali.

Imparare come si realizzano disegni simmetrici, e come questi possono essere utilizzati in modo modulare a scopo decorativo diventa molto importante se vogliamo realizzare il nostro progetto.

PREREQUISITI

I prerequisiti essenziali sono veramente pochi: che gli alunni abbiano fatto esperien-

ze di osservazione, che siano abituati a discutere con i compagni su ciò che osservano, che sappiano usare le mani per disegnare, tagliare, usare strumenti da disegno; in altre parole che negli anni precedenti sia stata curata la manualità.

E' importante altresì che sappiano usare bene gli strumenti di misura per le lunghezze.

OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA E DI CONCETTUALIZZAZIONE

- Individuare gli elementi significativi di una figura
- Individuare simmetrie in oggetti e figure date; realizzarle e rappresentarle col disegno
- Utilizzare le trasformazioni geometriche per operare su figure
- Riconoscere figure inversamente uguali e descrivere le isometrie necessarie per portarle a coincidere
- Costruire figure simmetriche usando lo specchio
- Costruire figure simmetriche usando carta quadrettata
- Riconoscere le regole della simmetria
- Classificare in base alla simmetria
- Realizzare anche con l'uso di materiale concreto e con disegni la corrispondente di una figura geometrica piana sottoposta a una simmetria assiale
- Usare la visualizzazione, il ragionamento spaziale e la modellizzazione geometrica per risolvere problemi del mondo reale

DESCRIZIONE ANALITICA DELL'ESPERIENZA

Frequentemente nel campo matematico-scientifico si segue il percorso: prima la teoria poi, quando si può, la pratica.

In questo modo il fattore "gioco", il gusto della scoperta, vengono quasi del tutto eliminati, forse perché non se ne comprende l'importanza per l'apprendimento.

La nostra ipotesi, invece, è che la maturazione delle capacità di discorso geometrico e non solo, dipendano più dallo sviluppo del linguaggio verbale in contesti di modellizzazione del reale e dall'individuazione di fatti nella realtà, piuttosto che dallo studio di elementi teorici.

Occorre quindi creare situazioni, campi di esperienza complessi con molte possibilità di lettura: estetica, logica, matematica, creativa, questo è ciò che ci ha spinto a progettare la rielaborazione attraverso le simmetrie di un'opera d'arte: "Il violinista di Chagal". La scelta di questo quadro è stata dettata dalla resa che abbiamo riscontrato provando noi adulti a farci scorrere sopra una coppia di specchi ortogonali fra loro e al piano del quadro.

Prima di tutto come spesso avviene all'inizio di un lavoro abbiamo chiesto ai bambini cosa sapevano di simmetrie e in tal modo abbiamo recuperato molte delle loro esperienze degli anni precedenti.

Siamo quindi passati all'attività con gli specchi. Abbiamo dato uno specchio ad ogni coppia di bambini e con lo specchio una fotocopia con una immagine geometrica (una

cassetta su foglio quadrettato) e una immagine con linee curve (un vichingo con un tavolo e un bambino vicini). Sono liberi di fare tutte le osservazioni che vogliono, sia utilizzando la fotocopia sia utilizzando lo specchio come vogliono. [Fig.1]

Ogni coppia scrive ciò che osserva (circa 1/4 d'ora di esperimenti, 1/4 d'ora per scrivere le osservazioni). Riflettiamo sulla difficoltà che si incontra nello spiegare ad altri attraverso il linguaggio verbale ciò che si osserva. Si è costretti ad usare e a chiarire i significati di verticale, orizzontale, perpendicolare, obliquo, diagonale, spesso e' necessario usare la gestualità.

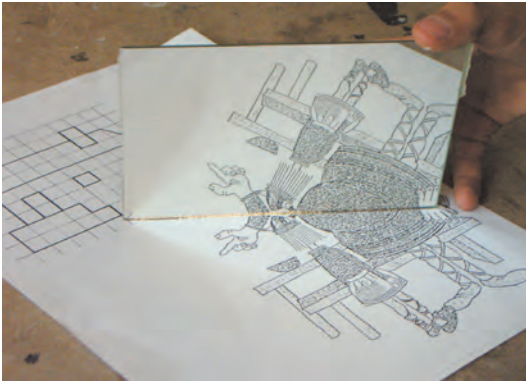


Fig.1

Passiamo poi ad una attività individuale con uno specchio per ciascuno:

- Viene data una scheda con disegnati alcuni quadrilateri, con le seguenti consegne:

- 1) Posiziona lo specchio: a) su un lato della figura; b) vicino alla figura
- 2) traccia la linea di appoggio dello specchio
- 3) disegna sul foglio la figura che vedi nello specchio.

- Guardando nello specchio, scrivi il tuo nome

- Scrivi una parola in modo che si legga nello specchio

Abbiamo anche un gioco che abbiamo costruito: si tratta di una scatola con due buchi laterali, nella parte superiore la scatola è aperta per metà e porta sull'interno di una faccia verticale uno specchio. Sulla base dentro la scatola si posiziona un percorso che si deve seguire solo guardando nello specchio (i buchi servono per inserire dentro la mano con un pennarello). Lo scopo è arrivare all'obiettivo da raggiungere senza guardare direttamente il percorso, ma solo lo specchio.

A turno tutti bambini provano e si rendono conto di quanto sia difficile guidare la mano guardando solo nello specchio.

- Viene proposto un gioco da fare a coppie alla lavagna.

2 giocatori: A e B

Si disegna un asse verticale (a) in mezzo alla lavagna.

Si parte dall'asse e si deve finire sull'asse con 10 mosse ciascuno.

Muove per primo il bambino A. Disegna un segmento.

B deve disegnarne il simmetrico rispetto ad (a) ed un altro segmento (che é la sua mossa).

A deve disegnarne il simmetrico rispetto ad (a) ed un altro segmento (che é la sua seconda mossa).

Si continua fino a chiudere la figura. [Fig.2]

Si ripete il gioco con un asse orizzontale. Si ripete il gioco con un asse obliquo

- Scrittura delle regole che “regolano la simmetria” verticale.

Quando l’asse è verticale:

- 1) Se A parte dall’asse e va a sinistra, B parte dall’asse e va a destra.
- 2) Se A va in diagonale verso sinistra in basso, B va in diagonale verso destra in basso.
- 3) Se ci si muove in verticale, A e B fanno la stessa cosa.
- 4) Se A va in orizzontale verso destra, B va in orizzontale verso sinistra.
- 5) Se A va in diagonale verso destra in basso, B va in diagonale verso sinistra in basso.
- 6) Se A va in diagonale verso destra in alto, B va in diagonale verso sinistra in alto.
- 7) Le linee che si fanno devono avere la stessa lunghezza, sia dalla parte di A sia di B.

- Stesura delle stesse se l’asse è orizzontale.

- Si discute su come si possono trasformare le regole per l’asse di simmetria obliquo?

- Si dà una scheda con le lettere dell’ alfabeto e con le seguenti consegne:

- Individuare le lettere che hanno simmetria orizzontale e/o verticale.
- Come potresti fare a vedere con lo specchio se una lettera è simmetrica?
- forma degli insiemi con le lettere e rappresenta graficamente.

Osserva bene lo schema e scrivi:

- 1) Le lettere senza nessuna asse di simmetria.
- 2) Le lettere col solo asse di simmetria verticale.
- 3) Le lettere con asse di simmetria verticale.
- 4) Le lettere col solo asse di simmetria orizzontale.
- 5) Le lettere con asse di simmetria orizzontale.
- 6) Le lettere con asse di simmetria orizzontale e verticale.

- Arriva il momento di lavorare con due specchi per comporre due simmetrie. [Fig.3]

Vengono dati 2 specchi . Possono lavorare a coppie . Le osservazioni sono libere.

10 minuti circa per fare le osservazioni e circa $\frac{1}{4}$ d’ora per scrivere le osservazioni. Si leggono le osservazioni scritte da ciascuna coppia e si discute. In particolare ci interessa capire cosa succede se varia l’angolo fra i due specchi, facciamo delle prove utilizzando piccoli oggetti con e senza verso da inserire sul piano del foglio e se ne osservano le immagini riflesse.

Diamo a questo punto una guida di legno con angolo di 90° e continuiamo l’osservazione.

Si ripete il gioco dello specchio alla lavagna con due assi di simmetria perpendicolari. Sono necessari quattro giocatori per portare a termine il disegno.

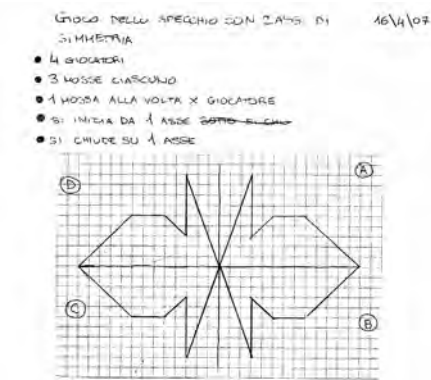


Fig.2

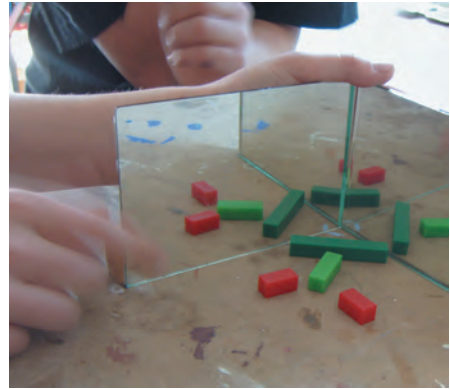


Fig.3

Siamo finalmente a poter lavorare sul quadro di Chagal [Fig. 4]



Fig.4

Si mostra, si osserva e poi si fornisce una fotocopia e due specchi fissati a 90° su una guida. Ogni alunno fa scorrere i suoi specchi sul quadro alla ricerca di una “bella immagine” guardando nei due specchi ortogonali: ossia l’immagine che vogliamo riprodurre deve essere formata da quattro moduli che si ribaltano ed ogni modulo deve essere una porzione dell’opera di Chagal.

Sulla fotocopia ricevuta (sono state ricalcate solo le linee del quadro) ognuno segna il suo modulo e ritaglia il pezzo. Poi la rielaborazione dell’immagine per trarne un lavoro in legno...il problema al quale ci troviamo davanti è come si può riprodurre

quello che si vede con gli specchi? Usiamo la carta carbone e dopo un pochino di esplorazione per vedere come funziona si capisce come dobbiamo fare. [Fig.5]



Fig. 5

Una volta preparata la figura da realizzare abbiamo iniziato un ragionamento di come fare a dare una certa profondità o rilievo al nostro artefatto e abbiamo deciso che ogni bambino doveva determinare due o più spessori da realizzare con i pezzetti di compensato ritagliati.

Ciascuno con il colore ha progettato i suoi spessori e poi siamo andati in falegnameria.

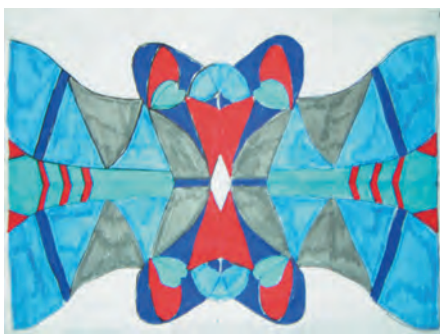


Fig.6



Fig.7

Usando ancora la carta carbone, ma questa volta solo per ricalcare i pezzi sul compensato, sono stati preparati i pezzi da tagliare e poi si è proceduto con il seghetto.



Fig.8



Fig.9

I pezzi una volta tagliati sono stati incollati strato su strato e poi colorati.



Fig10



Fig 1 1

La simmetria è diventata una modalità per vedere gli oggetti...la realtà ed anche le figure geometriche.

E' stato molto naturale vedere ed enumerare gli assi di simmetria nei poligoni regolari...

Passando al cerchio... quando lo abbiamo esplorato per capire come si poteva trovare l'area...qualcuno lo ha denominato "**infinitagono**" ...perché ha infiniti lati e infiniti assi di simmetria!

FREQUENZA E DURATA NEL TEMPO DELL'ESPERIENZA

Da anni in quinta si fanno alcune attività relative alla geometria che variano a seconda delle classi ma hanno alcuni tratti caratteristici:

- Sono legate alla realizzazione di un prodotto: artistico o tecnico o multimediale.
- Fanno riferimento al concetto di trasformazione geometrica.

Si può quindi dire che esperienze analoghe a questa si sono ripetuti ogni anno dal 2000.

Si tratta di progetti che hanno una durata flessibile, che comunque varia da due a tre mesi, che coinvolgono due o tre insegnanti di cui almeno uno di scuola secondaria.

In particolare per l'esperienza qui descritta il tempo necessario è di almeno 8-10 incontri di un'ora e mezzo con gli alunni e 4 ore di progettazione.

Discipline coinvolte: matematica, arte, tecnica (falegnameria).

Compresenza con l'insegnante di quinta: 6 ore col collega di matematica della scuola secondaria e 8 ore con quello di tecnica (nel caso del laboratorio di falegnameria con docente referente l'insegnante di tecnica può essere anche un collega della scuola elementare che si occupi del laboratorio).

COME L'ESPERIENZA È LEGATA AD ATTIVITÀ ESTERNE ED ESPERIENZE DI VITA QUOTIDIANA

Già nella descrizione emerge come l'esperienza sia fortemente legata anche all'acquisizione di competenze trasversali, sia per la forte valenza sul piano della manualità sia per il forte legame con l'arte e con l'immaginazione. Anche semplicemente la rielaborazione di un'opera d'arte pone le attività scolastiche in un'ottica di portare a scuola ciò che viene dall'esterno.

Inoltre anche la visione della geometria è strettamente legata ad esperienze di vita quotidiana; i bambini si rendono conto con questo percorso di apprendimento che la simmetria è un concetto fondamentale nel campo della conoscenza della realtà (artistica, musicale, naturale, matematica e fisica,..).

QUALI STRUMENTI DI VERIFICA E CONSOLIDAMENTO VENGONO PROPOSTI

Vengono proposti i soliti strumenti di verifica su schede per quanto riguarda la matematica ma anche una discussione di concettualizzazione finale mirata a ricostruire il percorso fatto e a prender coscienza di quanto si è appreso.

Il lavoro sulle simmetrie viene ripreso poi in prima media con il disegno tecnico e gli elaborati dei ragazzi vengono utilizzati come copertina del calendario che viene prodotto a scuola, di solito sono tutti di qualità assai elevata.

LABORATORI, FATTORI STRUTTURALI ORGANIZZATIVI E MATERIALI NECESSARI, MODIFICAZIONE DI CALENDARIO (FLESSIBILITÀ ORARIA, CLASSI APERTE, COMPRESENZA, ECC)

Questa esperienza si è avvalsa del laboratorio di falegnameria, tuttavia gli attrezzi utilizzati sono esclusivamente seghetti, carta vetrata, pennelli e colori. Quello che serve veramente non è tanto un laboratorio attrezzato quanto la disponibilità di un collega che faccia compresenza per seguire i bambini nei momenti di lavoro più delicati. Come detto all'inizio sono state impiegate 6 ore di compresenza per matematica durante le quali si sono svolte le attività con gli specchi e un paio di discussioni, e 8 ore di compresenza con l'insegnante di falegnameria (che potrebbe essere l'insegnante di educazione tecnica nel caso di un istituto comprensivo).

È necessario che all'interno dell'istituto si favorisca l'utilizzo di un orario flessibile in cui alcuni insegnanti al fine di svolgere progetti con altri colleghi anche di ordine di scuola diversa, possano accantonare qualche ora dal loro orario cattedra annuale, da effettuare secondo il progetto in un determinato periodo dell'anno in compresenza con altri. Questo non sembra un grosso problema per quelle scuole che hanno una organizzazione didattica in unità orarie inferiori ai sessanta minuti perché si vengono a determinare in tal modo pacchetti di ore per ogni docente utilizzabili in modi diversi.

TRASVERSALITÀ DEI CONTENUTI DIDATTICI TOCCATI E DELLE ABILITÀ MESSE IN GIOCO

- Valorizzare la fantasia e la rielaborazione personale
- Ricercare regolarità
- Sviluppare il gusto per la scoperta
- Porsi in modo scientifico di fronte alla realtà.
- Saper osservare
- Capacità di prevedere
- Capacità di fare ipotesi
- Sapersi porre problemi
- Argomentare
- Acquisire concetti di base per le discipline ma anche saperli inserire in contesti diversi di vita sociale e culturale.

I MOTIVI DELLA SCELTA

Nel curriculum UMI – Matematica 2001 si afferma: *“Dal punto di vista metodologico sembrano particolarmente adatte le attività di laboratorio, che permetteranno agli allievi non solo di eseguire ma anche di progettare, costruire e manipolare con materiali diversi, discutere, argomentare, fare ipotesi, sperimentare e controllare la validità delle ipotesi fatte”*, ci sembra che questa esperienza si inserisca bene in questo

quadro, quindi la scelta è stata motivata appunto dalla ricerca di situazioni didattiche per l'apprendimento della matematica che siano stimolanti e motivanti per gli alunni e che diano loro la possibilità di sviluppare anche competenze trasversali e consapevolezza che la matematica ha applicazioni in campi molto variegati.

INDIVIDUAZIONE DI EVENTUALI PUNTI DI “CRISI” IN ITINERE, SULLA BASE DELL'AUTOVALUTAZIONE DATA DALL'INSEGNANTE E MODIFICHE APPORTATE

Unico punto di crisi quello dei tempi di esecuzione della parte in falegnameria, in questo ambiente i ragazzi stanno molto bene e tendono a distendersi nei tempi facendo molta attenzione ai particolari, è quindi opportuno assicurarsi che al momento delle scelte per il progetto di lavoro non si scelgano oggetti molto piccoli e complicati che richiedano manualità particolarmente elevata.

AUTORE/I

Stefania Cotoneschi, Francesca Natali, Annalisa Sodi

Scuole coinvolte

Scuola Primaria e Secondaria di I grado Città Pestalozzi

Si ringraziano tutti gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca sia nella prima fase di rilevazione delle azioni di continuità esistenti sul territorio fiorentino, sia nella seconda relativa all'individuazione delle "buone pratiche".

Tutte le esperienze presentate saranno raccolte in un archivio didattico che costituirà il punto di partenza per una banca dati sulla continuità, consultabile dagli insegnanti interessati presso l'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze.

In particolare i Dirigenti Scolastici delle Scuole Pubbliche e Paritarie che hanno partecipato alla ricerca e per la 1° fase del lavoro i responsabili della compilazione del questionario:

Adele Rapisarda - Secondaria I Grado annessa I.S.A; Alessandra Bechelli - Infanzia Dionisi; Alessandra Cardillo – Primaria Martin Luter King; Alessandra Sabatini – Infanzia Mameli; Alessandra Zocchi – Coordinamento Nido; Anna Batisti – Infanzia Montagnola; Anna Brebbia - Coordinamento Nido; Anna Coppola – Infanzia Coverciano 2; Anna Matucci - Secondaria I Grado Ghiberti Ungaretti Barsanti; Anna Pacinotti – Infanzia Andrea Del Sarto; Bartolozzi-Bruscaglioni-Calò – Primaria Lavagnini; Becucci Renza - Infanzia Stefani; Bertilla Marano – Primaria La Fantina; Bianca Rosa Vetrugno - Nido-Infanzia-Primaria Calasanziane; Brogiani-Mugnaini – Infanzia Bechi; Carla Aiello – Primaria Cairoli; Carla Desideri – Infanzia Amendola; Carla Leporatti - Secondaria I Grado Machiavelli–Papini; Carlo Testi – Istituto Comprensivo Gandhi; Carolina Grassi e Laura Pacchetti – Primaria Nencioni; Claudia Curduana - Nido Aquilone; Collegio Docenti – Infanzia Fortini; Collegio Docenti – Infanzia Pio Fedi; Collegio Docenti - Infanzia Agnesi; Concetta Esposito – Primaria Rossini; Concetta Mustica – Infanzia Balducci; Cristina Coragli – Coordinamento Nido; Cristina Piazzino – Infanzia Preziosissimo Sangue; Daniela Spinelli - Secondaria I Grado Guicciardini Poliziano; Don Sergio Bugada - Secondaria I Grado Salesiani Dell'immacolata; Donatella Massi - Scuola Secondaria I Grado Machiavelli Papini; Elena Ristori - Secondaria I Grado S.Marta; Elisa Fantuzzi – Infanzia Mazzei; Elisabetta Picchi – Primaria Lorenzini; Elsa Martinelli – Nido Centro- Gioco Tartaruga Ugnano; Ersilia Davino – Primaria De Filippo; Fernanda Mazzoni - Secondaria I Grado Conservatorio S.Maria Degli Angeli; Filomena Martuccelli – Infanzia La Fantina; Flora Polara – Infanzia Innocenti; Floriana Spirandelli - Infanzia-Primaria S.Teresa; Franca Mazzoli – Infanzia Pilati; Francesca Alboccino – Primaria Don Minzoni; Francesca Bei – Nido Cielo Stellato; Francesca Ser gi – Primaria Rodari; Gabriella Ambrosio – Coordinamento Nido; Gabriella Castaldi – Infanzia Conservatorio S.M.Angeli; Gabriella Cecchi – Primaria Duca d'Aosta; Gioia Vannoni – Infanzia Nencioni; Giovanna Bongi – Infanzia Vittorio Veneto; Giovanna Giannelli – Nido La Cometa; Giovanna Malavolti - Coordinamento Nido; Giulia Cambi – Infanzia Torrigiani Ferrucci; Giuliana Cortini – Primaria Vittorio Veneto; Grazia Gori e Tiziana Giolli – Infanzia Capuana; Grazia Greco - Secondaria I Grado Manzoni;

Grazia Renzi – Infanzia Lavagnini; Graziella Taurini – Infanzia Rodari; Ivana Chierchia – Infanzia Grifeo; Laudonia Fanicchi – Primaria Bechi; Laura Cecchetti - Secondaria I Grado Masaccio Calvino Don Milani; Laura Grandi - Secondario I Grado Pier Della Francesca; Laura Nadalini – Primaria Giotto; Lilia Reali – Infanzia Nuccio; Liliana Dainelli - Coordinamento Nido; Lina Mannucci – Nido Fasolo; Lucia Accardi - Centro Gioco Primi Passi; Lucia Casini - Coordinamento Nido; M. Cristina Secchioni – Infanzia Niccolini; M. Beatrice Simoncini – Nido Pesciolino Rosso; M. Cristina Laurenti – Infanzia Allori; M. Vittoria Franchi – Infanzia Montessori; Manuela Bocchino - Secondaria I Grado Scuola Città Pestalozzi; Marcella Parretti – Primaria Collodi; Maria Caputi – Infanzia Madonna Divina Provvidenza; Maria Rosa Fredducci – Infanzia Rossini; Marisa Rizzo – Primaria Carducci; Martina Crescioli – Infanzia Rucellai; Maria Tardone - Secondaria I Grado Anna Lapini - La Fantina; Michela Signani - Secondaria I Grado Botticelli Puccini; Orietta Orrù – Infanzia Villani; Paola Cecchi – Nido Stella Marina; Paola Ciacioli - Secondaria I Grado Beato Angelico; Paola Manuelli – Primaria Sauro; Patrizia Biscini – Primaria Villani; Rita Bardelli – Infanzia Marconi; Rita Lucarelli – Primaria Matteotti; Rocchiccioli - Secondaria I Grado Scuole Pie Fiorentine; Rosalia Alba Rizzuto – Infanzia Cairoli; Sandra Torini – Primaria Buon Pastore; Serena Secchioni – Infanzia Ambrosoli; Sergio Elisei - Secondaria I Grado Dino Compagni; Silvia Carotti e Francesca Carrai – Infanzia Capponi; Silvia Soverini - Coordinamento Nido; Simonetta Bettazzi – Infanzia Niccolini; Sonia Savia – Infanzia Vittorino Da Feltre; Sonia Tarchiani – Infanzia Cadorna; Stefano Pagni Fedi – Circolo 2; Suor Anna Rita Batini – Infanzia e Primaria S. Francesco; Suor Donna Belle Octaviano – Infanzia S. Anna; Suor Maurizia Morini – Infanzia Alda Mazzini; Vilma Cianti – Infanzia Viani; Viviana Valiani – Infanzia Locchi; Zuccheri-Preziosi-Casalini – Infanzia Laura Poli;

e per la 2° fase del lavoro gli educatori, gli insegnanti ed i coordinatori che hanno presentato esperienze di continuità su Accoglienza, Formazione, Curricolo:

Mariella Del Corto-Marcella Parretti – Circolo 11; Rosaria Donadio - Infanzia Cairoli; Maria Fasiani - Primaria Martin Luter King; Teresa Barbagli - Rita Bardelli - Infanzia Marconi; Maria Teresa Valastro - Secondaria I grado Masaccio/Calvino/Don Dilani; Tania Scotton - Infanzia Alda Mazzini; Laura De Rosa - Primaria Balducci; Simonetta Bettazzi - Infanzia Daddi; Patrizia Biscini-Silvia D'Avanzo - Circolo 12; Giovanna Malavolti - Coordinamento Nidi; Alessandra Zocchi - Coordinamento Nidi; Battistini-Fredducci - Infanzia Rossini; Simona Zani - Infanzia Ambrosoli; Alinari - Del Perugia – Mazzoli - Razzolini - Infanzia Pilati; Ferrucci – Bensi – Bonechi - Bechelli - Infanzia Dionisi; Maria Cristina Fabrizi - Infanzia Niccolini; Silvia Soverini - Coordinamento Nidi; Funzione Strumentale Continuità - Secondaria I grado Guicciardini-Poliziano; Manuela Giugni - Infanzia Ciari; Frilli – Picconi - Leporatti - Secondaria I grado Macchiavelli-Papini; Miria Mori - Secondaria I grado Macchiavelli-Papini; Lilia Reali - Infanzia Nuccio; Franco Spinelli - Stefania Cotoneschi; Scuola Città Pestalozzi; Anna Lucheroni - Scuola Città Pestalozzi; Ragazzini - Cecchetti - Primaria Calvino;

Vincenza Grossi - Secondaria I Grado Beato Angelico; Lina Mannucci - Infanzia Margherita Fasolo; Flora Polara - Franca Ceccarelli - Infanzia Innocenti; Giuliana Rende - Lucia Bruschi - Paola Magi - Infanzia Rucellai; Donatella Vindigni - Primaria Nencioni; Cosetta Chiarantini - Infanzia Grifeo; Manuela Bocchino – Adriana Casalegno - Olga Quilici - Scuola Città Pestalozzi; Francesca Berti - Primaria Montagnola; Elisabetta Palchetti - Infanzia Laura Poli; Anna Pacinotti - Paola D'Angeli - Infanzia Andrea del Sarto; Giulietta Cioncolini - Primaria Colombo; Grazia Gori - Tiziana Giolli - Infanzia Capuana; Sergio Elisei - Anna Zanini - Secondaria I Grado Dino Compagni; Angela Pecetta – Istituto Comprensivo Montagnola Gramsci;

Inoltre il Responsabile del Servizio Statistica Gianni Dugheri ed Elisabetta Rosso che hanno curato l'elaborazione statistica della ricerca;
il Responsabile dei Servizi Informatici Andrea Tombelli e Marco Masi che hanno curato la presentazione multimediale della ricerca nel convegno del 14 ottobre 2006 - Palazzo Vecchio.

Siamo grate a due amiche che affettuosamente ci hanno sostenuto in questo percorso:
Angela Balli del Servizio Asili Nido e Franca Pampaloni Documentalista Senior

Finito di stampare
nel mese di ottobre 2007
presso le Grafiche Martinelli
Bagno a Ripoli (FI)