

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14203

Zero-undici anni: continuità nella specificità

0-11 yearolds: continuity in specificity

Gabriella Agrusti¹

Sintesi

La traduzione operativa dell'idea di continuità tra nido, scuola dell'infanzia e scuola primaria passa attraverso delicati processi di transizione, già da tempo oggetto di studi a livello internazionale in ambito educativo. L'articolo considera dialetticamente la contrapposizione tra *school readiness* e *ready school*, individuando nel modello formativo dei corsi di studio di Scienze della Formazione primaria una possibile traccia da seguire per facilitare un cambio di paradigma che consenta di mettere al centro i bisogni formativi dei discenti.

Parole chiave: Continuità; Transizione; Sistema 0-6; Formazione pre-servizio degli insegnanti; Formazione in servizio degli insegnanti.

Abstract

The operational translation of the idea of continuity between nursery school, kindergarten and primary school passes through delicate transition processes, already analyzed in several international studies in the education. This article considers the contrast between two paradigms: *school readiness* and *ready schools*, identifying in the educational model of primary education master courses a possible operational key to facilitate a paradigm shift that allows to focus on students' educational needs.

Keywords: Continuity; Transition; System 0-6; In-service teacher training; Pre-service teacher training.

1. Lumsa Università, g.agrusti@lumsa.it

1. Un'idea di scuola

A partire dal Decreto legislativo n. 65 del 2017 si è avviato un fruttuoso percorso di riflessione che ha portato alla produzione di due documenti fondamentali finalizzati alla costituzione di un sistema integrato di formazione rivolto a bambini da zero a sei anni, ossia:

1. le Linee pedagogiche per il sistema integrato *zerosei* (Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), elaborate dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione e scaturite dai risultati di consultazioni pubbliche realizzate nell'arco di quattro mesi attraverso audizioni, incontri territoriali, questionari e raccolta di contributi scritti;
2. gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43), generati dal confronto tra la Commissione nazionale e le parti sociali, i gestori e gli operatori dei servizi educativi.

Entrambi questi documenti sono complementari a quanto riportato nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 aggiornate con i Nuovi scenari del 2018.

Le Linee Pedagogiche ruotano attorno ad alcuni nodi concettuali quali la centralità dei bambini e i diritti dell'infanzia, per un pieno sviluppo delle potenzialità di ciascuno, in una visione unitaria del percorso di formazione, orientato al rafforzamento di un ecosistema educativo tra famiglie e servizi educativi nel-

le diverse specificità territoriali. In aggiunta a questo, sono anche affrontati aspetti legati alle scelte organizzative e alla progettualità, alla capacità degli operatori di lavorare in gruppo e ai possibili interventi strategici finalizzati a supportare la *governance* dei servizi².

Gli Orientamenti invece considerano dapprima in senso diacronico l'apporto dei servizi educativi per l'infanzia, descrivendo le tipologie previste dal dLgs. 65/2017 (sezioni primavera, servizi integrativi oltre naturalmente a nidi e micronidi). Offrono inoltre un quadro teorico di riferimento dettagliato che spazia dai diritti del bambino, alle potenzialità da sviluppare nei primi mille giorni di vita, dalle caratteristiche auspiccate delle professionalità educative coinvolte all'alleanza con famiglie e comunità di riferimento, dalle finalità del curriculum all'organizzazione degli spazi e dei tempi delle esperienze.

L'idea di scuola che ne deriva è caratterizzata da uno sviluppo olistico del bambino, che fa della continuità uno dei maggiori punti di forza, abbracciando la visione dell'Early Childhood Education and Care (ECEC), fondata sull'immediatezza dell'accesso ai servizi, facilitata da costi contenuti per le famiglie, caratterizzata da un numero limitato di bambini per educatore/operatore, con la possibilità estensiva ed intensiva di formazione per gli educatori (European Commission / EACEA / Eurydice, 2019).

Nell'ambito delle consultazioni, tra i diversi stakeholder considerati, è stato chiamato in causa anche il Coordinamento Nazionale dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, rappresentato da Lucio Cottini, in

2. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>.

ragione dell'apporto fornito da tali corsi nella formazione pre-servizio degli insegnanti della scuola dell'infanzia (3-6 anni). Ricordiamo infatti che, ad oggi, l'unico titolo di laurea abilitante all'insegnamento in tale segmento resta appunto la LM85bis. Il presente contributo segue la linea già tracciata da tale consultazione, da un lato precisando gli aspetti distintivi di Formazione primaria e dall'altro evidenziando gli elementi che possono contribuire a una coerente integrazione dei diversi percorsi.

2. L'onere dell'adattamento

Andreas Schleicher, in un articolo intitolato *Priming up for primary school*, pubblicato online³ a supporto della lettura degli indicatori prodotti sull'ECEC (OECD, 2017a), riflette su un passaggio piuttosto delicato ma evidente a tutti tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria:

«Perché i bambini nel loro ultimo anno di educazione pre-primaria passano così tanto tempo a giocare e l'anno dopo a stare seduti in grandi classi ad ascoltare il loro insegnante? Perché paghiamo gli insegnanti dei nostri bambini più piccoli tanto meno rispetto a quanto paghiamo gli insegnanti dei nostri ragazzi più grandi? Perché gli insegnanti delle primarie di primo anno fanno così poco per i bambini dai quali invece i loro insegnanti della scuola dell'infanzia hanno imparato così tanto? La risposta è semplicemente che abbiamo sempre fatto così»⁴.

Nonostante le plurime spinte verso l'innovazione, sia in Italia sia altrove nel mondo,

sembra quasi come se, in ambito educativo, ciò che è sempre stato, sempre “debba” essere. Le innovazioni appaiono scalfire solo la superficie di una congerie di pratiche didattiche o più in generale di un agire educativo che torna, dopo qualche momento di iniziale spaesamento, a ripiegarsi su se stesso e a seguire percorsi tradizionali. Specificatamente, in riferimento alla scuola dell'infanzia, si effettua troppo spesso una interpretazione banalizzante del lavoro di un educatore che abbia a che fare con bambini più piccoli. Questo punto di vista distorto sminuisce e sottovaluta l'apporto della scuola che invece per tale fascia d'età sarebbe fondamentale, così come dimostrato solidamente nella letteratura scientifica di settore (Sammons, 2005; Barnett & Masse, 2007; McCoy *et al.*, 2017).

Secondo questo punto di vista, il segmento della scuola dell'infanzia dovrebbe essere finalizzato principalmente a preparare i piccoli a ciò che di più impegnativo arriverà successivamente, con la scuola primaria. Questa preparazione dovrebbe consentire ai bambini di diventare “alunni”, mostrando il raggiungimento della *school readiness* (UNESCO, 2007; Rebello Britto, 2012), ossia lo sviluppo di tutti quegli ambiti interconnessi e relativi all'avvio della scuola, comprendendo il benessere fisico e lo sviluppo motorio, sociale ed emotivo, l'approccio all'apprendimento e lo sviluppo cognitivo⁵, in altre parole, l'esser “pronti per la scuola”, l'aver acquisito quelle competenze che ricadono sotto l'ampio ombrello della “scolarizzazione”. Tuttavia, alcuni

3. <https://oecdeditoday.com/priming-up-for-primary-school/>.

4. <https://www.oecd.org/education/school/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm> (trad. mia).

5. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/school-readiness>.

esperti e responsabili politici hanno sostenuto un cambiamento di paradigma che passasse dal tentativo di rendere i bambini pronti per la scuola a quello, più rilevante, di rendere le scuole “pronte” per i bambini, dando vita alle cosiddette *ready school* (OECD, 2017a).

Andiamo allora a richiamare brevemente alla memoria la differenza tra *school readiness* e *ready school*, così come illustrata in letteratura, per comprendere in che termini si possa estrinsecare un vero e proprio “onere” dell’adattamento, all’interno del sistema educativo.

La *school readiness*, ossia la condizione nella quale un bambino è preparato per fruire di segmenti di istruzione più o meno lunghi e complessi, include lo sviluppo in cinque aree distinte ma interconnesse (UNESCO, 2006): (1) la salute del bambino e sviluppo fisico, (2) lo sviluppo sociale ed emotivo, (3) la disposizione all’apprendimento (mostrando ad esempio entusiasmo, curiosità, persistenza nello svolgimento di un compito), (4) lo sviluppo del linguaggio e delle abilità comunicative, e (5) uno sviluppo cognitivo generale (legato all’acquisizione delle abilità cognitive e di risoluzione dei problemi, quali ad esempio l’essere in grado di osservare oggetti e situazioni diverse per un tempo più o meno lungo notando somiglianze e differenze).

Tale modello porta quindi l’insegnante a privilegiare le attività di alfabetizzazione realizzate sull’intero gruppo classe in modo uniforme, orientate dall’adozione di standard per monitorare l’apprendimento che serviranno appunto a verificare eventuali progressi dei bambini in specifici momenti dell’azione educativa. Pur rappresentando un importante punto di riferimento per gli educatori della

prima infanzia, il modello di *school readiness* può comportare alcuni rischi, quale quello di privilegiare le competenze di alfabetizzazione linguistica e scientifica rispetto ad altre, oppure quello di attribuire ai bambini e alle loro famiglie una responsabilità preponderante per il successo scolastico, senza tenere sufficientemente in conto le possibili differenze individuali dei bambini (Kokkalia *et al.*, 2019; Samuelsson & Kaga, 2008).

L’idea che si possa capovolgere questo punto di vista, attribuendo soprattutto alla scuola l’onere dell’adattamento finalizzato a un migliore risultato in termini di apprendimento dei bambini, è certamente condivisibile, perché orientata a principi di democrazia ed equità. E dunque, le *ready school* sono tali quando seguono tre principi cardine:

1. l’urgenza di fornire supporto su base continuativa al discente, indipendentemente dal suo *background*, “investendo” nelle sue potenzialità, e presentando proposte che cerchino di ridurre, se non eliminare, impedimenti al suo pieno sviluppo derivanti da una mancata “responsività” culturale;
2. il forte orientamento all’individualizzazione dell’offerta formativa, evitando approcci uniformi ai processi di insegnamento-apprendimento. Tale individualizzazione troverebbe origine in un massivo potenziamento dello sviluppo professionale di tutto il personale che interagisce con i bambini e le famiglie, oltre che in un coinvolgimento sistematico dei genitori nel sostenere l’apprendimento dei propri figli. La responsabilità per il successo (o l’insuccesso) di tutti i discenti, indistintamente, sa-

rebbe in capo all'istituzione scolastica, alla quale è inoltre attribuito il compito di individuare strumenti e procedure atti a valutare i progressi o le necessità dei singoli bambini;

3. la capacità di mobilitare, attraverso una *leadership* evidente e distribuita, le risorse necessarie. Una “scuola pronta” ha la capacità di determinare quali risorse sia necessario mettere in campo di volta in volta, trovando sostegno nella comunità in cui è inserita (ad esempio l'assistenza sanitaria, i servizi sociali, biblioteche e musei) e costruendo salde collaborazioni con i fornitori dei servizi operanti sul territorio.

Portando il ragionamento all'estremo, una maggiore assunzione di responsabilità da parte delle scuole porta ad accentuare l'urgenza di adattare la scuola ai bisogni derivanti dalle diverse fasi di sviluppo di ogni singolo bambino e bambina, prevenendo o risolvendo eventuali problemi legati all'accesso alla fruizione dell'offerta formativa, modellando l'ambiente scolastico attraverso il potenziamento dei fattori che facilitano l'apprendimento ed eliminando o riducendo eventuali ostacoli (Samuelsson & Kaga, 2008). È inutile sottolineare il rischio ideologico di questa seconda prospettiva, al pari di quello “uniforme uniformante”, almeno presunto, riscontrabile nel primo paradigma, ossia quello della *school readiness*.

Il nodo sul quale gran parte della letteratura insiste è in ogni caso quello della transizione (Arnold *et al.*, 2007), evidenziando come

per il bambino l'ingresso nella scuola primaria rappresenti un rilevante cambio culturale, determinato non solo dal tipo di attività che gli vengono proposte, ma anche dall'ambiente di apprendimento e dal tipo di interazioni sia con i pari sia con l'insegnante che dovrà mettere in atto.

3. Transizioni e continuità

Nel rapporto *Starting Strong V - Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education* (OECD, 2017b)⁶ viene considerata in una prospettiva di ricerca comparativa internazionale proprio l'idea di “transizione” come momento di snodo fondamentale dalle molteplici implicazioni. A commento del lungo lavoro contenuto nel rapporto, Schleicher evidenzia come le transizioni di qualità siano centrate sul bambino e gestite da un corpo docente con elevati livelli di formazione e aperto alla collaborazione. Si parte da un allineamento dei curricoli dei diversi segmenti per considerarne l'impatto a medio e soprattutto a lungo termine.

La chiave del successo delle transizioni che si attuano tra un segmento e l'altro del percorso di istruzione è infatti la realizzazione della *continuità*, la quale, nella sua accezione classica, generalmente si identifica con, appunto, la coerenza tra curricoli, politiche, pratiche e nelle aspettative circa i risultati raggiunti dai bambini nel tempo (Jones Gooden, 2021, p. 190). In particolare, la continuità verticale comprende le azioni di raccordo, transizione e coopera-

6. È necessario precisare che purtroppo l'Italia non figura tra i Paesi considerati per il volume V, che sono: Australia, Austria, Belgio (Fiandre), Canada, Cile, Colombia, Corea, Croazia, Danimarca, Finlandia, Francia, Giappone, Germania, Grecia, Irlanda, Kazakistan, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Slovenia, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia, Ungheria.

zione tra servizi per l'infanzia e scuola dell'infanzia e tra servizi e famiglia nella prospettiva di costruire e sostenere un sistema integrato che tuttavia riesca a preservare le specificità dei differenti momenti del percorso.

Anche il concetto di *transizione* è declinato in letteratura in due sensi: *orizzontale*, quando il bambino, su base quotidiana, passa ad esempio dalla scuola dell'infanzia a servizi aggiuntivi a supporto della famiglia (ad esempio nei doposcuola o nelle ludoteche); e *verticale* quando passa tra *setting* educativi differenti, quali ad esempio dal nido alla scuola dell'infanzia, o dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria e via discorrendo (Fabian, 2007).

Esamineremo quindi brevemente qualcuno dei noti risultati riportati nel rapporto *Starting Strong* che, già dal titolo, ricorda l'ancor più noto programma *Head Start*, più volte ricordato in toni non troppo entusiastici anche da Jerome S. Bruner (2007), e attraverso il quale la ricerca si concentrava nel determinare l'impatto dei programmi educativi rivolti alla prima infanzia sullo sviluppo successivo dei bambini, con un'attenzione prevalente a ricadute immediate di tipo cognitivo o autoregolativo che potessero essere collegate a una più agevole scolarizzazione dei bambini. Oltre al già ricordato cambio di paradigma auspicato, dalla *school readiness* alle *ready school*, il rapporto OECD ci restituisce alcune intuizioni che vale la pena rapidamente considerare.

La transizione non è unidirezionale, ma composta da contaminazioni progressive e reciproche determinate da un processo dinamico di cambiamento. Ciò implica una profonda conoscenza di entrambi i segmenti coinvolti nella transizione, senza quindi per questo "schiacciare" quello che precede su

quello che segue. La transizione è poi responsabilità di tutti gli attori coinvolti, quindi non solo degli specifici operatori protagonisti dell'accoglienza ma anche delle famiglie o di chi ne faccia le veci. Questo vuol dire predisporre una comunicazione efficace che permetta non solo di accompagnare ma anche di sostenere il cambiamento in tutti gli ambienti vissuti dal bambino. In questo senso, la transizione è un processo particolarmente rilevante per quei soggetti già a rischio di esclusione sociale. Gli interventi dovrebbero quindi includere non solo la scuola ma anche la comunità locale e i servizi, da quelli sociali ai sanitari (OECD, 2017b).

In quest'ottica, la continuità dovrebbe caratterizzare anche lo sviluppo professionale delle figure implicate - dai coordinatori e dirigenti scolastici, agli operatori e gli insegnanti - individuando nella formazione uno degli elementi cardine del processo, con riferimento non solo alle opportunità di aggiornamento in servizio ma anche alla formazione precedente l'entrata in ruolo.

4. Formazione e sviluppo professionale continuo

Lo sviluppo professionale continuo (*Continuous Professional Development*) degli educatori e degli insegnanti è fondamentale, in quanto permette ai dipendenti di aggiornare le loro conoscenze e competenze nel corso della loro carriera. Solo un quarto dei sistemi d'istruzione rende obbligatoria la formazione continua per gli operatori che lavorano con i bambini più piccoli, specificandone la durata minima in un determinato periodo di tempo

(Eurydice, 2019). Sebbene in alcuni contesti nazionali vi sia maggiore attenzione a questi aspetti, si tratta di poco più di un quarto dei sistemi educativi per coloro che lavorano nello *zerotre*, e meno della metà invece nel caso di coloro che lavorano con bambini più grandi. La formazione obbligatoria di solito implica il sostegno al personale per partecipare a queste attività, che vengono ad esempio realizzate durante l'orario di lavoro e con il rimborso dei costi eventualmente sostenuti. Ovviamente non è questo il caso in quei sistemi educativi nei quali la formazione continua è solo un dovere professionale opzionale.

In relazione alla formazione in servizio orientata allo sviluppo professionale continuo, il rapporto OECD (2017b) indica una serie di sfide e strategie possibili, tra le quali ricordiamo: 1) la mancanza di formazione continua specifica sulla transizione - ciò accade in meno della metà dei Paesi considerati nel rapporto - alla quale si può rispondere con un'analisi dei bisogni di formazione e un'offerta formativa specifica su questi temi; 2) la presenza di ostacoli strutturali alla cooperazione e al coordinamento tra servizi e istituzioni scolastiche diverse, che potrebbe essere colmata con l'attuazione di quadri normativi di riferimento per una condivisione sistematica della documentazione. Rispetto a questo secondo punto, anche nei casi in cui siano disponibili linee guida per superare efficacemente la transizione attraverso la formazione e la collaborazione di tutti i soggetti coinvolti, possono infatti esserci impedimenti strutturali quali, ad esempio, la differenza nei sistemi di documentazione e registrazione utilizzati nei due segmenti contigui, oppure l'impossibilità di accedere per problemi legati

alla tutela della *privacy*, mentre sarebbe fondamentale che gli educatori e gli insegnanti potessero condividere sistematicamente le documentazioni prodotte sui loro alunni e alunne per lavorare in sinergia.

Se la formazione in servizio, almeno stando ai dati Eurydice 2018/2019, nel nostro Paese non è obbligatoria per educatori e insegnanti nella fascia *zerosei*, all'interno della formazione pre-servizio invece la transizione è elemento naturalmente considerato almeno nel segmento relativo alla scuola dell'infanzia e della primaria. Infatti, in Italia, nei corsi di laurea quinquennali a ciclo unico LM85bis in Scienze della Formazione primaria si segue contemporaneamente un doppio binario: da un lato quello dedicato alla scuola dell'infanzia, dall'altro quello invece dedicato alla scuola primaria. Sebbene all'interno del piano degli studi non vi siano insegnamenti specifici dedicati esclusivamente alla transizione, la continua osmosi tra infanzia e primaria è determinata attraverso i laboratori professionalizzanti sulla traduzione didattica e operativa degli insegnamenti disciplinari e attraverso il tirocinio. Queste due direttrici sono forse le principali, tra le tante attuabili nel corso.

Gli altri elementi di continuità tra la formazione dedicata allo 0-3 e quella dedicata al 3-11 potrebbero essere ancora una volta:

- una attenta analisi dei bisogni, rilevata attraverso il ponte del tirocinio diretto, che consente di aprire una finestra sul mondo della scuola nel quale poi i laureati, futuri insegnanti, andranno a inserirsi;
- la promozione dell'acquisizione di abilità operative che consentano di tradurre dalla teoria alla pratica le più

recenti istanze emerse nella ricerca internazionale su questi temi;

- il potenziamento delle competenze progettuali degli insegnanti al fine di sviluppare interventi mirati a favorire le transizioni;
- il supporto all'attività di documentazione sistematica e alla lettura interpretativa di tale documentazione in chiave decisionale allo scopo di intervenire efficacemente nella quotidianità educativa e didattica.

5. Una questione di equilibrio: i corsi di Scienze della Formazione primaria

Ciò che di più rilevante il corso di laurea in Scienze della Formazione primaria è riuscito a costruire negli anni e nelle sue diverse evoluzioni è forse l'equilibrio tra saperi disciplinari e operatività didattica. Ed è riuscito in questo intento non solo attraverso le diverse declinazioni dei corsi offerti nelle oltre trenta sedi presenti sul territorio nazionale, ma anche grazie all'uniformità dell'offerta formativa, determinata a partire dal confronto costante in seno a un coordinamento nazionale appositamente istituito, alla stabilità della sua struttura quasi "immutabile" (è infatti uno dei corsi di studio in Italia del quale l'impianto sia stato blindato per volere del legislatore), e alla sua durata: il ciclo unico quinquennale rappresenta sicuramente un aiuto alla solidità delle acquisizioni da parte degli studenti, così come il tirocinio, effettuato grazie alla presen-

za di tutor distaccati presso gli atenei dalle istituzioni scolastiche.

Il bilanciamento di forze che ne deriva non può che essere proficuo, non può che dare continuità ai profili professionali dei futuri insegnanti che si trovano di fronte ad attività operative, provvisti di un profilo culturale solido perché allargato ai principali campi del sapere e declinato in termini di "didattica delle discipline" lungo l'intero arco scolastico considerato, dall'infanzia alla primaria. In aggiunta a questo, sono considerati anche gli aspetti psico-pedagogici, orientati alla ricerca, che dovrebbero predisporre a una formazione che non si basa su "ricette pronte all'uso", ma che apre al dubbio e alla costante riflessione sull'operato dell'insegnante in chiave strategica e collaborativa.

L'efficacia di tale modello può essere letta, indirettamente, attraverso i risultati di un'analisi condotta nel 2017 in seno al Coordinamento Nazionale di primaria⁷ sui dati aggregati Alma Laurea, che ha permesso di confrontare, su alcuni nodi principali, la LM-85bis con altri corsi magistrali a ciclo unico (quali ad esempio Agraria e veterinaria, Architettura e così via). Oltre il 70% dei laureati rispondenti ascrive la motivazione per la scelta del corso alle opportunità occupazionali (contro il 56% del totale dei laureati magistrali a ciclo unico), mostrando una chiarezza di intenti circa il proprio futuro lavorativo; il 46% è più che soddisfatto per il corso di studi (contro il 34% del totale); oltre l'81% si iscriverebbe nuovamente allo stesso corso (contro il 66% del totale). Tali percentuali, sebbene non esauriscano la complessità di corsi così arti-

7. Le analisi sono state realizzate da Ira Vannini, Rosanna Tammaro e Gabriella Agrusti.

colati, mostrano come Formazione primaria sia un corso di studi fortemente orientato a sviluppare una professionalità precisa (non a caso infatti percentuali analoghe si riscontrano solo nei corsi dell'area medico-sanitaria) e quanto questa linearità di intenti e di prodotto "paghi" in termini di soddisfazione dell'utenza e di risultati sul campo.

La transizione è dunque intrinseca alle finalità dei corsi di Formazione primaria, poiché al suo interno si crea un collegamento implicito e trasversale, durante la formazione pre-servizio, tra i due segmenti di istruzione. In aggiunta a questo, attraverso le pluriennali attività di tirocinio, si realizza un collegamento quasi "naturale" tra formazione pre-servizio e formazione in servizio, creando continue opportunità di scambio e contaminazione tra scuola e università.

6. Conclusioni

Se volessimo provare a delineare alcune conclusioni provvisorie, potremmo evidenziare come, in prima istanza, la prospettiva da assumere con urgenza rispetto all'idea di continuità e integrazione tra i diversi segmenti scolastici debba essere rovesciata: non si cambiano i bambini per adattarli alla scuola, ma si cambia la scuola per adattarla ai bambini e alle esigenze del mondo che cambia. Senza strumenti però questa affermazione, pure affascinante, rischia di restare niente più che uno *slogan* di natura ideologica.

Una delle esperienze che si potrebbe considerare a sostegno di tale urgenza potrebbe essere proprio quella di Scienze della Formazione primaria. In particolare, il contesto nel quale tale corso di studi è inserito

si configura, a livello sistemico, come una posizione intermedia tra i servizi per la cura della prima infanzia e la scuola secondaria. Il binomio infanzia/primaria rappresenta un modello di formazione che include già al suo interno possibili soluzioni operative orientate a facilitare processi di transizione. La centralità dell'idea di transizione all'interno di questo modello per la formazione professionale degli insegnanti, sebbene non sia scevra da insidie, apre opportunità di sviluppo multidimensionale anche rispetto agli altri ordini di scuola.

Il bilanciamento tra saperi disciplinari e psico-pedagogici, la presenza di attività obbligatorie, quali i laboratori, orientate alla traduzione "didattica" del corpus disciplinare, e il ruolo sistemico del tirocinio, finalizzato a costruire un lessico comune tra scuola e università e a incentivare la formazione continua, rappresentano a nostro avviso una traccia da seguire.

Da ultimo, per evitare cesure tra i diversi passaggi del sistema di istruzione, crediamo sia necessario considerare le identità e le funzioni specifiche di ciascun segmento in relazione agli altri, abbracciando tutte le transizioni presenti nel primo ciclo di istruzione, da zero a undici anni, senza produrre contrapposizioni insolubili, perché si possa effettivamente travalicare i limiti imposti, considerando la coerenza e l'organicità di una formazione che metta al centro il discente e i suoi bisogni, nelle diverse fasi del suo sviluppo.

Bibliografia

- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R.** (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward*. UNESCO 2007/ED/EFA/MRT/PI/2 Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education.
- Barnett, W. S., & Masse, L. N.** (2007). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26(1), 113–125.
- Bruner, J. S.** (2007). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (tit. or. *The culture of education*, 1996). Milano: Feltrinelli.
- European Commission/EACEA/Eurydice** (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe - 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabian, H.** (2007), "Informing transitions", in Dulop, A. W., Fabian, H., (2007) (Eds.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*, pp. 3-17.
- Jones Gooden, C.** (2021). The Roles of Early Childhood Educators in Young Children's Transition to Primary School in Tatalović Vorkapić S., LoCasale-Crouch, J. *Supporting Children's Well-Being During Early Childhood Transition to School*, IGI Global, pp. 189-204.
- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P.** (2019). School Readiness From Kindergarten to Primary School. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(11), pp. 4–18.
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., Yang, H., Koeppe, A., & Shonkoff, J. P.** (2017). Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes. *Educational Researcher*, Vol. 46 No. 8, pp. 474-487.
- OECD** (2017a). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2017b). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Rebello Britto, P., Rana, A. J., & Wright, C.** (2012). *School Readiness: a conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund.
- Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Melhuish, E., Taggart, B., & Elliot, K.** (2005). Investigating the Effects of Pre-school Provision: Using mixed methods in the EPPE research. *International Journal of Social Research Methodology special issue on Mixed Methods in Educational Research*, 8 (3), 207-224.
- Samuelsson, I. P., & Kaga, Y.** (2008). *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*. Paris: UNESCO.
- UNESCO** (2006). *Strong foundations Early childhood care and education*. EFA Global Monitoring Report 2007, Paris.
-