

# ANTICIPO, CONTINUITA' E ACCOGLIENZA NELLA RIFORMA MORATTI

di Tommaso Travaglino

## 1. Accoglienza e continuità. Gli anticipi.

### 1.1 Gli Anticipi

In occasione dell'emanazione definitiva della legge n 53 del 28 marzo 2003 il tema dell'anticipo ha assunto centralità ed enorme peso nel dibattito sulla riforma del sistema scolastico che ha preceduto, accompagnato e seguito il varo della stessa legge delega.

Il termine "anticipo" non compare nel testo di legge. E' presente tuttavia la nozione<sup>1</sup> che rappresenta la novità forse più visibile della riforma e l'argomento più dibattuto in merito alla validità di ordine didattico e psicopedagogico del provvedimento legislativo.

Eppure l'anticipo non rappresenta una novità assoluta.

L'esplosione della questione "anticipo" è avvenuta quando ci si è incominciati a porre di fronte al sistema scolastico europeo e ad interrogarsi sulla opportunità di adeguare ad esso quello italiano, che prevedeva la conclusione degli studi secondari al diciannovesimo anno di età, mentre molti paesi europei concludono la secondaria entro il diciottesimo anno.

Questa la ragione più forte, a detta di molti studiosi, che ha determinato la decisione del legislatore in merito alle ammissioni anticipate, di ordine squisitamente politico, prima che pedagogico.

"C'è senz'altro un cambiamento rispetto all'impostazione contenuta nel rapporto Bertagna" afferma Franco Frabboni. "Il ciclo scolastico terminerà a 18 anni anziché a 19, al fine adeguarsi alla direttiva europea dei percorsi formativi. Nel rapporto Bertagna era prevista la riduzione di un'annualità, con il disegno di legge la secondaria superiore è stata riportata a cinque anni e va detto: ancora una volta i costi sono stati fatti pagare dal ciclo scolastico più debole"<sup>2</sup>.

"Anticipare di pochi mesi l'ingresso a scuola: potrebbe essere un *escamotage* di tipo tecnico-giuridico, una mossa minimalista che non perturba più di tanto le regole attuali. O viceversa, sono in discussione idee diverse di società, di rapporto con le famiglie, di cultura pedagogica? In fondo, differenziare l'età d'accesso alla scuola dell'infanzia potrebbe essere un segno di rispetto per i diversi ritmi di apprendimento, una scelta di personalizzazione dell'offerta formativa, impegnando la scuola ad adattarsi ai diversi gradi di sviluppo dei bambini. E' un'ipotesi auspicabile, ma noi paventiamo uno scenario molto diverso: quello dell'incentivazione di scelte individuali da parte delle famiglie (un'opzione liberista-familista), di un uso strumentale della scuola per "competere", separare i percorsi, al di là di un progetto educativo condiviso. Fino ad oggi il rapporto dei genitori con le istituzioni educative (almeno

nella scuola dell'infanzia ed elementare) era finalizzato a costruire insieme un progetto educativo nello spazio pubblico della scuola (dove, non dimentichiamolo, ci si incontra -volutamente- per caso...). La proposta di personalizzare l'età di accesso alla scuola ricorda troppo da vicino l'idea di un servizio a domanda individuale, di un bene da acquisire quasi a titolo personale<sup>3</sup>".

La posizione di Susanna Mantovani<sup>4</sup>, potrebbe configurarsi come il compendio delle voci di 'dissenso' in merito all'anticipo. In diversi interventi si è dichiarata in disaccordo con il metodo usato nella stesura della legge delega e con l'idea di bambino e di scuola che ne emerge. Le Indicazioni per la scuola dell'infanzia<sup>5</sup> sono povere, afferma la studiosa, criticabili, ma nell'impianto la Mantovani afferma di non trovare nulla di cui scandalizzarsi. Esprime invece forte preoccupazione per l'anticipo. Dietro all'anticipo non vede tanto un modello assistenzialistico, bensì un modello anticipatorio. La sua preoccupazione risiede nel fatto che bisognerebbe adoperarsi per creare i contesti di apprendimento in cui i bambini abbiano il controllo della propria attenzione. Questa visione accelerata del bambino e dell'apprendimento è la cosa che la preoccupa di più. La docente milanese ritiene debbano essere garantiti l'esplorazione, il gioco in un ambiente che stimola che ha provocazioni per lo sviluppo dell'intelligenza, del linguaggio, attraverso un'esperienza ricca in un contesto fortemente stimolante. C'è invece un'idea di competenza in cui bisogna il prima possibile mettere nella testa del bambino più informazioni<sup>6</sup>.

Intanto l'impianto della riforma relativo alla legge delega non si disegna su una *tabula rasa*. Lungo gli anni le proposte di riforma e le ipotesi di soluzione all'annosa questione della conclusione degli studi secondari a 18 anni si sono moltiplicate, fino all'approvazione della Legge 30 del 2000, che decideva per una scuola di base settennale <sup>7</sup> e che è stata poi abrogata dall'attuale legge di riforma che ha ripristinato le attuali durate dei diversi cicli.

Una istanza, quindi, trasversale ai vari governi che si sono succeduti, quella di ridurre il tempo scuola di un anno, che però è stata tradotta tracciando itinerari diversi: ridurre di un anno la scuola primaria (riforma Berlinguer); anticipare le ammissioni al ciclo primario (riforma Moratti).

Eppure ridurre la novità delle ammissioni anticipate alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare esclusivamente a motivazioni tecniche che mettano in non cale le istanze di ordine pedagogico, come sembra si evinca dalle posizioni degli studiosi riportate sopra, è come il dispiegarsi di una tesi che faccia della riduttività e della prospettiva deterministica e unica il suo *leit-motiv*.

E' da ricercare, allora, un retroterra teorico più complesso ed articolato che ha determinato l'introduzione della novità "anticipo" nella legge di riforma della scuola italiana e che vada oltre la semplice esigenza tecnica di adeguare la durata del sistema scolastico italiano a quello europeo, pur restando, quest'ultima, una ragione di rilievo non trascurabile.

Questo *underground* fa riferimento ad istanze di ordine psicologico, pedagogico, culturale, sociale, etico, epistemologico, gnoseologico.

Oggi i bambini vivono in un ambiente enormemente più stimolante rispetto al passato e sono più precoci nello sviluppo dell'intelligenza e nelle possibilità di apprendimento. "La pluralità dei modelli di comportamento e degli orientamenti di valore, la presenza di nuove

ed incidenti forme di informazione e la proliferazione dei luoghi di produzione e di consumo rendono difficili il controllo, la gestione e l'equa distribuzione delle risorse nel territorio e nel tessuto sociale. Tuttavia la rapidità dei processi di transizione (...) si profila al tempo stesso ricca di potenzialità educative<sup>8</sup>. Eppure si tratta di un "potenzialità" e di apprendimento precoce non intenzionalmente innestato né guidato. L'esigenza di una scuola che assuma la funzione di orizzonte di senso nella molteplice caoticità degli stimoli, che offra unitarietà al molteplice, oggi, più che ieri, è quanto mai cogente.

“La scuola, poi, come la famiglia, si colloca nel quadro di tutte quelle situazioni ed esperienze che il bambino vive nel suo territorio in maniera non ancora formalizzata (costumi, tradizioni, credenze, consumi, attività artistiche, sportive e di tempo libero, insediamenti urbani e rurali, strutture edilizie e così via), ma che per lui rivestono, comunque, grande importanza formativa.

In questo senso, la scuola dell'infanzia accoglie ed interpreta la complessità delle esperienze vitali dei bambini, e ne tiene conto nella sua progettualità educativa in modo da svolgere un'intenzionale funzione di arricchimento e valorizzazione nei riguardi delle iniziative educative del non formale (famiglia, gruppi parrocchiali e non, mass media ecc.) e dell'informale<sup>9</sup>.

L'intelligenza umana, in quanto strumento adattativo legato alla natura e trasformatore dell'esperienza, 'destinato a *dirigere* le modalità dell'azione' ha proprio nell'età dell'infanzia, attraverso la acquisizione del linguaggio, la via dominante della sua formazione e della sua crescita. Da qui, la ragione e la funzione della scuola e in particolare di quella dell'infanzia, a integrazione dell'opera delle famiglie.

I bambini di cinque anni, inoltre – l'esperienza di diversi paesi europei lo dimostra<sup>10</sup> sono molto attivi, curiosi e le potenzialità molto spesso vengono svilite in un forzoso ultimo anno di scuola materna. Di contro, gli insuccessi riscontrati con i bambini di 5 anni in merito all'insegnamento/apprendimento della lettura e della scrittura possono essere letti come il risultato della confusione che spesso si determina tra metodi di insegnamento e processi di apprendimento, laddove si è portati ad attribuire al metodo i meriti dell'apprendimento e scaricare sul bambino le responsabilità delle difficoltà di apprendimento.

La novità della scelta demandata in larga misura ai genitori, inoltre, che in forza della legge divengono titolari della scelta dell'età più adatta dell'iscrizione dei propri figli a scuola, credo che rappresenti elemento di notevole spessore pedagogico ed un fattore che chiama direttamente in causa e la libertà delle famiglie e la conoscenza profonda che i genitori stessi posseggono del proprio bambino.

La proposta legislativa sembra, tra l'altro, venire incontro ad un'istanza abbastanza diffusa tra i genitori che sovente<sup>11</sup> chiedono l'anticipo del percorso formativo dei propri figli di sei anni attraverso l'esame di idoneità<sup>12</sup>.

Per la scuola dell'Infanzia il fenomeno è analogo. Negli ultimi anni, ad opera di scuole paritarie o comunali, come ad esempio le "Sezioni Primavera", l'anticipo nella scuola dell'infanzia risulta essere enormemente diffuso, anche grazie all'azione di leggi regionali<sup>13</sup>.

Ulteriore elemento su cui fermare fuggacemente la nostra attenzione è costituito dall'attacco che alcuni studiosi sferrano all'*anticipo*, spesso in forza ad un impianto teorico di muta-

zione piagetiana che vuole lo sviluppo cognitivo, emotivo, affettivo e sociale vincolati ad una rigida stadialità, predeterminata biologicamente che delegittimerebbe impennate anticipazioniste e in tale ottica destituirebbe di senso interventi normativi di tal guisa.

Quello che Vigotskij sottolineava in merito alla differenza tra il livello di sviluppo di un bambino ad un momento dato ed il suo livello potenziale ancora non espresso, raggiungibile soprattutto quando opera con un soggetto che si colloca ad un livello di sviluppo superiore <sup>14</sup> è stato di recente oggetto di studi e di numerose ricerche <sup>15</sup>.

Il contributo di Vygotskij, che ha sottolineato la lettura dei processi psichici superiori come interiorizzazione di funzioni sociali, è, in questo momento, quanto mai attuale. “Sviluppo” e “apprendimento” sono interpretati come processo che va dall'esterno verso l'interno, che procede cioè dal sociale al personale e non dall'individuale al sociale. Precisi contesti sociali e culturali, quindi, producono specifiche architetture mentali.

L'interazione sociale, allora, opera come uno strumento di facilitazione per lo sviluppo e l'apprendimento di capacità cognitive. In particolare ciò avviene nell'interazione fra un soggetto più competente, (genitore, educatore, insegnante, coetaneo), e un bambino che ancora non opera efficacemente da solo.

Fondamentale, allora, diviene la funzione e il ruolo della scuola dell'infanzia, anche a due anni e mezzo e strategica risulta l'interazione con l'insegnante, che deve essere capace di tener conto della “zona di sviluppo potenziale” del soggetto in evoluzione.

Si tratta, in sostanza, della differenza tra il livello di prestazione cognitiva che il bambino raggiunge quando opera da solo e il livello di prestazione che lo stesso bambino potrebbe raggiungere nella misura in cui interagisce con l'insegnante, che per ovvi motivi si colloca ad un livello di sviluppo superiore.

E' allora proprio nell'area di sviluppo prossimale che agisce la scuola quando interviene efficacemente nello sviluppo di quelle capacità che nel bambino sono presenti solo *in potenza*, per usare una categoria aristotelica, perché possano svilupparsi in pienezza, affinché il bambino possa agire autonomamente.

Per quel che concerne le dimensioni di sviluppo dei bambini tra i due e i tre anni d'età, si può affermare che questi hanno già sviluppato numerose competenze: “hanno un'identità ed una storia relazionale e cognitiva; hanno acquisito il movimento autonomo con sicurezza; possono ottenere rapidamente il completo controllo delle proprie funzioni fisiologiche ed alimentarsi da soli (...); hanno acquisito le principali strutture linguistiche<sup>16</sup>; (...) sono capaci di decodificare una pluralità di situazioni comunicative in modo appropriato, interpretando i segnali verbali e non verbali; imitano in modo articolato ed intenzionale le attività degli adulti e degli altri bambini e le sviluppano in prime forme progettuali individualmente o con altri bambini; sono nel pieno sviluppo del gioco simbolico e delle capacità di drammatizzazione; possono esprimersi con una pluralità di linguaggi (...) che è prudente avvalorare; manifestano un'affettività intensa che, se necessita di un apposito contenimento da parte dell'adulto (...) è, però, articolata e si esprime già in precise preferenze ed anche in incipienti amicizie; hanno acquisito, in famiglia e al nido, una serie di regole sociali e sono consapevoli dei primi doveri e delle prime trasgressioni; sono interessati alla lettura di storie e riescono a ricostruirle attraverso le immagini, soprattutto se legate ad esperienze affettive e quotidiane significative;

hanno grandi e instancabili capacità esplorative degli ambienti e degli oggetti; sanno esercitare la memoria in attività ludiche o espressive (...), soprattutto se in situazioni ricorrenti e rituali; riconoscono con certezza se stessi riflessi nello specchio e cominciano ad elaborare le prime “teorie” sulla mente degli altri<sup>17</sup>, che si consolideranno con il raggiungimento del quarto anno”<sup>18</sup>.

L’area di sviluppo prossimale o potenziale di un bambino, che esalta il ruolo sociale con adulti e coetanei, ha rappresentato per Doise e Mugny l’alveo teorico per gli studi sul *confitto sociocognitivo*. Gli studiosi hanno dimostrato la disomogeneità delle prestazioni cognitive in un certo stadio evidenziando che i bambini possono tranquillamente anticipare modalità di ragionamento caratteristiche di uno stadio.

Così la legge delega, rendendo flessibile l’età di ingresso nella scuola dell’infanzia e in quella elementare, permetterebbe finalmente di considerare criterio d’accesso non esclusivamente l’età cronologica quanto soprattutto l’età mentale del bambino<sup>19</sup>.

## 1.2 L'anticipo come elemento integrato nel disegno complessivo di riforma

L'adagio evangelico del rischio, rappresentato figurativamente, di poter mettere il *vino nuovo in otri vecchi*, potrebbe rappresentare l'immagine generalizzata di un rischio, comune peraltro alla riforma nella sua fase realizzativa, di estraniare l'elemento innovativo, estrapolandolo da un contesto più ricco ed articolato che ne costituisce l'orizzonte di significato.

L'ammissione anticipata delle "bambine e dei bambini che compiono i tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento"<sup>20</sup> è da leggere in relazione a due affermazioni della stessa Legge <sup>21</sup> che subito precisa: a) "Secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione" b) "Anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative"<sup>22</sup>.

In questa prospettiva, dunque, l'anticipo risulterebbe una forzatura se si intendesse come semplice abbassamento dell'età di ingresso a scuola lasciando tutto il resto inalterato.

Tutto questo comporta un ripensamento profondo dell'architettura futura della scuola che non può non trascendere, superandolo, il riferimento al concetto di "sezione" o di "classe". Si impone di fatto alla scuola un cambiamento di ruolo e di funzione che implica la valorizzazione del lavoro di gruppo e dell'apprendimento cooperativo; cambiamento già profetizzato nel lontano 1977 con la Legge 517, che inaugurava una nuova prospettiva, che muoveva da diversi anni si sperimentazioni e ricerche.

"Io sono d'accordo con Bertagna - afferma Pietro Modini - quando sostiene con forza che occorre andare verso il superamento del gruppo-classe e dell'aula, come anche del ciclo. Ma anche a questo riguardo per adottare le metodologie basate sul piccolo gruppo, sul team learning, sul gruppo medio occorre disporre di funzioni, di risorse anche professionali, che consentano quella competenza che deve essere posta in giusto risalto e non può essere vanificata o mortificata"<sup>23</sup>.

### 1.3 Nuove modalità organizzative nelle sezioni e nelle classi

Di norma è il collegio dei docenti che esprime proposte al Dirigente Scolastico in merito alla formazione delle sezioni tenendo conto dell'età, della provenienza culturale e sociale dei bambini e delle risorse umane e professionali a disposizione nella scuola<sup>24</sup>.

Una questione sovente sollevata in ambiente pedagogico è quella relativa alla opportunità della formazione di sezioni miste in antitesi a quelle omogenee per età e spesso sui due fronti si sono schierati studiosi che cantavano pregi e difetti dell'una o dell'altra soluzione.

Con le recenti disposizioni normative un nuovo vento ha contribuito ad alimentare il fuoco della *querelle*.

Può accadere, in pratica, alla luce della legge delega di riforma, che al primo settembre possano trovarsi nella sezione dei più piccoli bambini di 2 anni e 4 mesi. La cosa, di per sé consolidata negli altri paesi della Unione Europea, continua a ingenerare numerose perplessità in diversi studiosi nostrani che prendendo le mosse da una più o meno diffusa precarietà delle condizioni strutturali e sottolineando la esiguità di personale qualificato, soprattutto nella scuola dell'infanzia, delegittimano l'impianto normativo adducendo ragioni *fondamentali* di ordine pedagogico.

“L'anticipo della frequenza dei bambini di 2 anni e mezzo comporta necessariamente una revisione dell'identità della scuola dell'infanzia così come si è affermata finora. Sicuramente una configurazione più vicina all'asilo nido (e questo può costituire un elemento di grande interesse), senza tuttavia disporre delle condizioni organizzative dell'asilo nido (e ciò costituisce, evidentemente, un elemento negativo). Naturalmente lo stesso discorso lo si può fare per i bambini che a cinque anni e mezzo passano alla scuola primaria. Paventiamo insomma tutti i limiti di una precoce e forzata iniziazione ai codici e alle regole della scuola.

Ci saranno sezioni con 25 o anche 28 bambini di due anni e mezzo? Nell'asilo nido, il rapporto bambini di quasi tre anni/educatore è di 1 a 10-12; nella scuola dell'infanzia rimarrà l'attuale rapporto numerico anche in presenza di bambini di 2 anni e mezzo? In questo caso c'è il rischio che la scuola dell'infanzia non riesca a garantire neppure livelli accettabili non solo di azione didattica ma addirittura di assistenza adeguata e attenta alle esigenze effettive dei bambini.

Infine, rammentiamo che laddove ci sono state esperienze precoci di inserimento queste sono state accompagnate da azioni di formazione del personale e da adeguati cambiamenti sul piano organizzativo. Una innovazione di tale portata deve essere adeguatamente preparata e assistita, altrimenti rischia di ricacciare la scuola dell'infanzia in una dimensione assistenzialistica, di antica memoria”<sup>25</sup>.

I nodi fondamentali da sciogliere, allora, sembrano proprio quelli della formazione del personale e degli adeguati cambiamenti sul piano organizzativo relativamente alle sezioni e alle classi.

Eppure la sezione per la scuola dell'infanzia o “la classe come unità amministrativa resta

per il nostro sistema scolastico ancora il baricentro e il punto di riferimento di ogni attività legata alla vita pedagogica, didattica e sociale della scuola. E' difficile infatti riscontrare nella legislazione riferimenti generalizzati a modelli organizzativi alternativi, se si eccettuano quelli legati alla legge 517/1977, alla riforma modulare della scuola elementare (legge n. 148/1990), al tempo prolungato nella scuola media, alle aree di progetto nell'istruzione professionale<sup>26</sup>.

La svolta ermeneutica definitiva sembra raggiunta, relativamente alla Scuola dell'Infanzia, con le bozze delle "Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia"<sup>27</sup>, che esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole dell'Infanzia sono tenute per garantire il diritto alla formazione di qualità e che tracciano scenari precisi di una scuola che viene delineandosi sempre più come sfida da affrontare, piuttosto che come problema da risolvere.

I Piani Personalizzati delle Attività Educative, raccomanda lo stesso documento ministeriale in bozza, impiegano "l'organico dell'istituzione scolastica assegnato secondo le norme vigenti e tengono conto della necessità di prevedere, a livello nazionale e regionale, un rapporto aggiuntivo docente-bambini di uno a otto/dieci in presenza di bambini di età inferiore ai 3 anni". Si stabiliranno, continua il documento, "eventuali convenzioni con gli enti locali per la costituzione, quando è possibile, di sezioni con bambini di età inferiore a tre anni, di raccordo con gli asili nido, per l'intero anno o per parti di esso, a seconda dei progetti educativi e didattici formulati dalle istituzioni scolastiche"<sup>28</sup>.

Si apre, alla luce del dettato ministeriale, una fase di ricerca che esige l'impegno concreto di tutti gli attori coinvolti nel processo di riforma: dagli insegnanti, co-protagonisti del processo educativo-formativo, ai Comuni, che al momento sono i detentori delle maggiori competenze per l'educazione dei bambini fino a tre anni, in un clima che non può non chiamare in causa l'impegno costruttivo, la professionalità dei soggetti coinvolti e la dimensione deontologica del lavoro da finalizzare alla efficacia dei percorsi da mettere in atto.



## 1.4 Accoglienza e Continuità

L'anticipo resta, pertanto, un fattore di novità della "Legge 53" che non va però considerato "monade senza né porte né finestre".

La novità dell'anticipo chiama prepotentemente in causa l'impianto complessivo della riforma, mette in discussione l'idea tradizionale di scuola<sup>29</sup>, si innesta fortemente sulla seria considerazione del concetto di continuità e scommette sulla responsabilità e sulla professionalità dei docenti, anche in relazione alla capacità di accoglienza.

Il termine 'accoglienza' indica etimologicamente l'abitare presso, lo stare accanto, il porsi, nei confronti del bambino come persona che cerca di offrire unitarietà e significato alla frantumazione esperienziale e culturale.

Accogliere è allora saper ascoltare, in un ambiente predisposto ed organizzato a misura di bambino, dove un clima attivo possa permettere all'ambiente classe di trasfigurarsi in ambiente di vita, dove tra laboratori e gruppi, sulla scia di un attivismo pedagogico rivalutato in tutta la sua *gloria* educativa e didattica, possano innestarsi apprendimenti e comportamenti socializzati<sup>30</sup>.

"L'ambientamento e l'accoglienza rappresentano, perciò, un punto privilegiato di incontro tra la scuola e le famiglie, in quanto forniscono preziose opportunità di conoscenza e collaborazione, che possono venire avviate tramite contatti ed incontri già prima della frequenza dei piccoli. E' sicuramente importante la capacità dell'insegnante e della scuola nel suo insieme di accogliere i bambini in modo personalizzato e di farsi carico delle emozioni loro e dei loro familiari nei delicati momenti dei primi distacchi e dei primi significativi passi verso l'autonomia, dell'ambientazione quotidiana e della costruzione di nuove relazioni con i compagni e con altri adulti. Ciò, in particolare, per i bambini che non hanno ancora raggiunto i tre anni d'età"<sup>31</sup>.

Questo nel quadro di un percorso che faccia riferimento ad un "sistema di rapporti interattivi tra la scuola dell'infanzia e le altre istituzioni ad essa contigue, che la configuri come contesto educativo e di apprendimento saldamente raccordato con tutte le esperienze formative precedenti, collaterali e successive del bambino. E' quindi necessario prestare attenzione alla coerenza degli stili educativi e dar luogo, in base a precisi criteri operativi e in direzione orizzontale e verticale<sup>32</sup>, a raccordi che consentano alla scuola dell'infanzia di fruire, secondo un proprio progetto pedagogico, delle risorse umane, culturali e didattiche, presenti nella famiglia e nel territorio, e di quelle messe a disposizione dagli enti locali, dalle associazioni e dalle comunità. Appare poi pedagogicamente utile concordare modalità di organizzazione e di svolgimento delle attività didattiche e praticare scambi di informazioni e di esperienze fra i livelli immediatamente contigui di scuola, nel rispetto delle reciproche specificità.

La circostanza, se vale sempre, diventa particolarmente cruciale quando ci si deve preparare ad accogliere bambini di età inferiore ai tre anni, o ad accompagnare alla scuola primaria bambini di età inferiore ai sei anni. Essi non possono giungere in ambiente che non solo non

conoscono, ma che sentono affettivamente estraneo e non interessato ai loro pensieri, sentimenti e timori”<sup>33</sup>.

Il riferimento alla continuità in senso verticale, allora, va letto come preoccupazione tesa a ridurre i disagi prodotti dalla frattura tra i vari segmenti dell’ingegneria scolastica, nati in tempi diversi e con finalità diverse. Preoccupazione che ha già a suo tempo costituito il motivo ispiratore della Circolare Ministeriale n.339/92, che ha previsto la costituzione di gruppi interistituzionali tra le scuole contigue, per la realizzazione di piani di intervento inerenti la continuità educativa.

Più recentemente la questione è tornata con forza nelle indicazioni contenute nelle “Linee guida per l’avvio del processo di informazione/formazione sulla riforma”, pubblicate il 16 Aprile 2003, che, in relazione alla frequenza della scuola dell’infanzia dei bambini che non hanno ancora compiuto tre anni, raccomandano di accogliere le richieste di frequenza della scuola dell’infanzia in una prospettiva di continuità educativa da intendersi come “adeguatezza e coerenza di esperienze di vita e di percorsi di apprendimento, che, sul piano organizzativo, va cercata nelle modalità di accoglienza (con inserimenti anche secondo scansioni temporali adatte ai singoli casi) e nella formazione delle sezioni e delle classi (con l’*equilibrata composizione* circa l’età degli alunni, già effettuata generalmente nella sperimentazione).

(...) Con riferimento alla continuità verticale,” quindi “sulla coerenza delle situazioni di vita e di apprendimento nelle istituzioni educative successive, occorre considerare innanzitutto le relazioni interpersonali, quindi i metodi e i contenuti dell’insegnamento. Ne sono condizioni (come anche la sperimentazione ha mostrato) lo scambio sistematico delle informazioni tra i docenti, momenti comuni di formazione, e soprattutto la realizzazione di iniziative didattiche comuni”<sup>34</sup>.

Per quando invece concerne la continuità orizzontale, relativa alla “integrazione della vita familiare e a quella scolastica con le loro costitutive differenze, vanno considerate l’autonomia di base, le necessità fisiche e affettive, quindi le capacità intellettuali e comunicative, sulle quali la scuola istituisce percorsi di sviluppo in interazione (non in surroga: ad iniziare dalla stessa funzione parentale) con i genitori”<sup>35</sup>.

Eppure le indicazioni ministeriali sembra che difettino in ordine alla completezza. L’extrascuola sembra esaurirsi nella famiglia, pur restando, quest’ultima, elemento che assume primazialità esperienziale nella vita dell’alunno, specialmente in relazione alla scuola dell’infanzia e a quella primaria.

I reali bisogni del territorio, la conoscenza delle risorse culturali e strumentali in esso presenti e la valorizzazione delle potenzialità educative della società civile<sup>36</sup> sembrano rimanere in secondo piano.

Ciò nondimeno possiamo, a mio avviso, recuperare in tutta la sua portata l’assunto del testo ministeriale, che in relazione alla continuità di tipo ‘orizzontale’ fa riferimento esclusiva-

mente alla famiglia, solo se facciamo riferimento alle recenti teorie sui vari tipi di ambiente e contesti di vita nei quali avviene lo sviluppo, e all'approccio interazionista sistemico-ecologico<sup>37</sup>.

Secondo questa teoria l'ambiente può essere distinto in differenti livelli. Bronfenbrenner parla di "ambiente ecologico" distinto in vari centri concentrici: microsistema<sup>38</sup>, mesosistema<sup>39</sup>, esosistema<sup>40</sup>, macrosistema<sup>41</sup>. Il macrosistema, allora e l'esosistema, possono essere conosciuti dal bambino solo attraverso la peculiare relazione esperita nel microsistema. Si tratta, in sostanza, di una relazione sostanzialmente indiretta, che il bambino instaura con l'esosistema e il macrosistema<sup>42</sup>.

Il concetto di 'continuità', pertanto, rappresenta un concetto fondante, ispiratore e ordinatore dell'innovazione e della riforma scolastica, in barba alla scarsa presenza del termine stesso nel testo della legge delega<sup>43</sup>.

Appare subito evidente, allora, la stretta complementarietà e la serrata afferenza reciproca dei temi della continuità, dell'anticipo, dell'accoglienza e della personalizzazione dei Piani di studio. E' necessario, infatti, che si cerchi di conciliare quanto più possibile gli interventi didattico-educativi e l'organizzazione della scuola con le complesse dinamiche personali che contraddistinguono la maturazione individuale.

Il 'Profilo educativo, culturale e professionale dello studente', previsto alla fine del primo e del secondo ciclo, è un altro significativo elemento di promozione della continuità. Esso può essere descritto come l'insieme delle competenze educative, culturali e professionali che gli studenti devono possedere in due tappe del percorso formativo: alla fine del primo e alla fine del secondo ciclo di istruzione e formazione. Il 'Pecup' assume prescrittività a carattere nazionale e si caratterizza come strumento pedagogico di riferimento per i docenti insieme alle 'Indicazioni Nazionali'. Il profilo rappresenta, inoltre, il riferimento per la valutazione dei livelli di maturazione complessiva raggiunta dagli alunni.

Per non parlare dei Piani Personalizzati delle attività educative per la scuola dell'infanzia e i Piani di studio Personalizzati per la scuola primaria che rappresentano una autentica innovazione rispetto ai precedenti modelli di programmazione<sup>44</sup>.

Ulteriore novità del disegno di riforma è rappresentata dal Portfolio delle competenze, ulteriore fattore che la riforma prevede per dare sostanza alla continuità. Potrebbe essere definito come strumento di raccolta di documenti, dati, elaborati, esiti di valutazioni e autovalutazioni curata dal docente coordinatore tutor, in collaborazione con gli altri docenti e con le famiglie. La sua strutturazione è prevista nei diversi gradi di scuola frequentati dall'alunno a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria e segue lo studente dal suo primo ingresso nella scuola dell'infanzia fino all'uscita dell'Università e oltre<sup>44</sup>.

Il docente coordinatore 'tutor', inoltre, altro elemento di rilievo dell'impianto di riforma del sistema scolastico, garantisce l'effettiva realizzazione dei Piani Personalizzati delle Attività Educative (PPAE) relativi alla scuola dell'infanzia e dei Piani di Studio Personalizzati (PSP)

relativi agli altri ordini di scuola e si muove nell'alveo di una logica di continuità verticale ed orizzontale.

Il docente incaricato di seguire la Progettazione Didattica d'Istituto, altra figura di rilievo della riforma, ha il compito di coordinare, organizzare e monitorare le azioni di collegamento tra le varie scuole affinché i singoli docenti coordinatori tutor possano incontrare i propri colleghi e mettere effettivamente in atto quelle azioni di continuità educativa e didattica indispensabile non solo nei passaggi "verticali" ma anche nei passaggi in "orizzontale" che favoriscono la reale possibilità di cambiare indirizzo e passare dal sistema dei licei a quello dell'istruzione e formazione professionale e viceversa.

Per quanto concerne i laboratori, momenti specifici di esperienza in cui, in forma privilegiata, l'apprendimento si realizza coniugando conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e attraverso una dimensione operativa e progettuale la cui realizzazione è affidata all'autonomia organizzativa dell'istituzione scolastica, sulla base delle competenze e delle disponibilità dei docenti, credo che rappresentino ulteriore elemento strutturale che la riforma sembra mettere a disposizione del principio e della pratica della continuità. Si tratta della proposta concreta ed operativa che il legislatore ha inserito nell'impianto riformatore tesa a costituire, oltre al gruppo classe, gruppi di livello, di compito ed elettivi perché venga considerato elemento primario e costitutivo della nuova organizzazione della scuola la "persona"<sup>45</sup>.

Prof. Tommaso Travaglino

<sup>1</sup> Cfr. art 2.1 lettere e ed f e Disposizioni finali, art 7.4: "e) (...) È assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative; f) (...) è previsto che alla scuola primaria si iscrivano le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento; Disp. Fin. 4. Per gli anni scolastici 2003-2004, 2004-2005 e 2005-2006 possono iscriversi, secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione, compatibilmente con la disponibilità dei posti e delle risorse finanziarie dei comuni, secondo gli obblighi conferiti dall'ordinamento e nel rispetto dei limiti posti alla finanza comunale dal patto di stabilità, al primo anno della scuola dell'infanzia i bambini e le bambine che compiono i tre anni di età entro il 28 febbraio 2004, ovvero entro date ulteriormente anticipate, fino alla data del 30 aprile di cui all'articolo 2, comma 1, lettera e). Per l'anno scolastico 2003-2004 possono iscriversi al primo anno della scuola primaria, nei limiti delle risorse finanziarie di cui al comma 5, i bambini e le bambine che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2004".

<sup>2</sup> Intervista a Franco Frabboni in [www.infantiae.org](http://www.infantiae.org)

<sup>3</sup> CERINI G., FIORENTINI C., SACCHINI S., *Scuola dell'infanzia: non solo anticipo*, intervento pubblicato su <http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/scuolainfanzia2.htm>.

<sup>4</sup> Docente dell'università di Milano Bicocca.

<sup>5</sup> Si tratta delle bozze delle "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria" e delle "Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia". Sono, in sostanza di documenti prescrittivi, che di fatto sostituiscono i Programmi Nazionali e gli Orientamenti educativi per la scuola dell'infanzia, ai cui contenuti le scuole devono attenersi e gli insegnanti tradurre nella pratica didattica. Le Indicazioni contengono l'elenco delle conoscenze e delle abilità che gli alunni devono acquisire e sono state predisposte a livello centrale dal MIUR. Al momento, poiché non vi è alcuna ufficialità giuridica ed istituzionale, esse si presentano quale strumento di riferimento pedagogico che le scuole possono deliberare di adottare nell'ambito della propria autonomia, in sostituzione dei programmi di insegnamento dei diversi ordini e gradi di scuola, vigenti fino alla data della pubblicazione sulla gazzetta ufficiale, ovvero fino a quella definita dal decreto legislativo.

Le scuole sono chiamate non solo a distinguere il ruolo e il peso delle Indicazioni nazionali e delle Raccomandazioni, le prime prescrittive negli obiettivi che additano e le seconde soltanto orientative nei percorsi e nelle scelte metodologiche e culturali che suggeriscono, ma anche a non leggere le Indicazioni nazionali con la logica interpretativa dei tradizionali Orientamenti per la scuola materna e Programmi di insegnamento per la scuola elementare e media. Gli Orientamenti e i Programmi di insegnamento finora vigenti, infatti, pur nell'ampiezza della discrezionalità che consentivano, dovevano ancora essere applicati e domandavano, perciò, ai docenti l'atteggiamento professionale predominante dell'esecutività. Le Indicazioni nazionali sono invece una specie di materia prima a cui tutti i docenti e le scuole pubbliche della Repubblica sono chiamate a dare la propria forma, in base alle esigenze delle famiglie e del territorio e, soprattutto, in base ai diversi ritmi di maturazione degli allievi. Per questo, le Indicazioni nazionali insistono nel richiamare i lettori a non confondere il piano epistemologico astratto e generale di cui sono espressione e che si configura come una determinazione dei livelli essenziali di prestazione a cui sono tenute tutte le scuole pubbliche della Repubblica con il piano psicologico e didattico concreto e specifico nel quale si devono mediare, interpretare, ordinare, distribuire, combinare ed organizzare. Cfr. *Riforma della scuola: testo e contesto dei documenti* in <http://www.aniat.org/Riformadellascuola2002.html>.

<sup>6</sup> L'intervento della docente milanese è riportato negli atti del convegno "Scuola dell'Infanzia ed Elementare tra involuzione e cambiamento" in 030510\_CGIL\_AttiConvegnoInfanziae Elementare.rtf

<sup>7</sup> L'architettura della scuola primaria nel disegno della Legge 30/2000 potrebbe essere semplificata nello schema: scuola elementare 5 anni + scuola media 3 anni = 8 anni - 1 anno = 7 anni, in barba alle precisazioni di Giancarlo Cerini che ha affermato più volte che la scuola primaria settennale della riforma Berlinguer doveva essere letta non come la  *fusione*  della elementare e della media con la sottrazione di un anno, ma il risultato di un disegno di riforma in conseguenza del quale si dava l'avvio ad una configurazione fortemente innovativa, che si poneva in discontinuità con l'architettura scolastica precedente. Cfr. CERINI G. - FIORIN I., *I Curricoli della scuola di base*, Tecnodid Napoli, 2001, pagg. 3-10.

<sup>8</sup> M.I.U.R., *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*, cap. 1, par. 1, pag 5. Il documento è stato pubblicato su [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

<sup>9</sup> M.I.U.R., *op. cit.*, cap. 1, par. 4, pag. 7.

<sup>10</sup> Cfr. CERINI G., *Commento analitico degli articoli*, in *Notizie della Scuola "La Riforma della Scuola"* Anno XXX N. 14, Tecnodid, Napoli, pag. 43.

<sup>11</sup> La domanda dei genitori che chiedono che i propri figli frequentino la prima classe della scuola elementare/primaria da uditori per poi sostenere l'esame di idoneità in seconda è altissima. I dati in nostro possesso si riferiscono al fenomeno dei bambini che di fatto frequentano la "Primaria" da uditori in scuole statali, con una incidenza percentuale del 5-10%. Cfr. *ibidem*, pag. 45-46.

<sup>12</sup> I dati relativi alla fase di sperimentazione (D.M. 18-09-2002, n. 100) sembrano dar ragione alla legge. Relativamente alla scuola elementare, ora "primaria" i genitori sembrano vedere con favore la possibilità di iscrivere i propri figli con un anno di anticipo. Al sud la percentuale degli interessati si aggira intorno al 40%. Cfr. BATTISTA QUINTO BORGHI, *Anticipo*, in *Voci della Scuola*, Tecnodid, Napoli, 2003, pag 42.

<sup>13</sup> In Emilia Romagna ad es. la Legge Regionale 10 gennaio 2001 n.1

<sup>14</sup> In genere l'insegnante.

<sup>15</sup> Cfr. DOISE W. - MUGNY G., *Le développement social de l'intelligence*, Inter Editions, Paris (trad. it., *La costruzione dell'intelligenza*, Il Mulino Bologna, 1982

<sup>16</sup> Dai due anni in poi lo sviluppo sintattico procede considerevolmente: le frasi diventano più complesse, in quanto alla struttura centrale (il predicato ed i suoi argomenti), si aggiungono le strutture facoltative (avverbi, aggettivi, frasi relative). In questo periodo i bambini arrivano a padroneggiare buona parte della morfologia verbale (per esempio l'accordo soggetto-verbo) e della morfologia nominale (per esempio le forme singolare-plurale, maschile-femminile). Restano invece ancora incerti nell'usare il sistema degli articoli (e in particolare le forme meno frequenti come "gli") e dei pronomi (per esempio la terza persona plurale). Cfr. BOMBI A. S. - PINTO G., *Lo sviluppo cognitivo* in *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*, a cura di FONZI A., Giunti Firenze 2001 pag. 161.

<sup>17</sup> Grazie ad una cospicua mole di ricerche oggi sappiamo che lungi dall'essere completamente chiusi agli altri da una prospettiva egocentrica in senso strettamente piagetiano, i bambini di età tra i due e i tre anni si possono considerare quasi degli psicologi in erba. Cfr. CAMAIONI L., "Lo sviluppo della teoria della mente e suoi precursori", in *Età evolutiva* n. 45, anno 1993, pagg. 61-72; Cfr. anche CAMAIONI L., *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, Laterza, Roma, 1995; Cfr. infine CAMAIONI L. - BAUMGARTNER E. - PASCUCCI M., *Interazioni imitative e complementari tra bambini nel secondo anno di vita*, in *Età evolutiva* 29, 1988, pagg. 37-46. Le loro conoscenze entro il dominio psicologico sono chiamate *teorie della mente*, forse soprav-

valutandone un po' la portata o forse usando il termine "teoria" alquanto disinvoltamente. Cfr. BOMBI A. S. - PINTO G., in *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*, op. cit., pag. 182.

<sup>18</sup> M.I.U.R., *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*, cap. 2, par. 2, pagg. 11-12.

<sup>19</sup> Per un quadro di sintesi relativo ai vari studi sulla età mentale dei bambini cfr. PARISI M., *Metodi e strumenti*, in *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*, op. cit., pagg. 113-116. Uno dei concetti fondamentali introdotti da Binet per la valutazione dei risultati dei test è quello di *età mentale*. Secondo tale concetto, un bambino è dotato di un'intelligenza corrispondente ai tre anni se riesce a risolvere la metà dei test risolti normalmente dai bambini di quell'età; l'intelligenza corrisponde ai 4 anni se il bambino supera almeno la metà dei test preparati per un'età di quattro anni, e così via. Per un quadro sistematico del pensiero di Binet cfr. VELLEDA, *Alfred Binet: pioniere della pedagogia scientifica*, Samperi, Messina, 1981.

<sup>20</sup> Legge n. 53 del 12 marzo 2003 "Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale", art. 2 comma "e": "Alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione le bambine e i bambini che compiono 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative".

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> L'emendamento che parla di "nuove professionalità e modalità organizzative" è stato approvato dal legislatore nella previsione delle difficoltà, che potrebbero intervenire in fase applicativa, relative al forte impatto disorientante che questa novità potrebbe produrre sulla struttura organizzativa e didattica della scuola.

<sup>23</sup> Intervento dell'Ispettore Tecnico Pietro Modini, A cura di DENEGRI DEBOLINI A. in .

<sup>24</sup> La normativa più recente relativa alle competenze del collegio dei docenti fa riferimento al D.M. 29-05-1998 n. 251, al D.Leg.vo 16-04-1994 n. 297, all'O.M. 17-06-1998 n. 277, all'O.M. 15-07-1991 n.215. Per un quadro d'insieme cfr. BARTALINI PIETRO, *Collegio dei Docenti*, in *Repertorio 2002*, Tecnodid Napoli a cura di Auriemma S., pagg. 169-170.

<sup>25</sup> "Scuola dell'infanzia e riforme: alcune osservazioni di Sabrina Boarelli, Giovanna Criscione, Natalina Di Marco, Mario Maviglia, Isolina Marcelli, Agostina Melucci. (Ispettori tecnici di scuola dell'infanzia)" in <http://www.infantiae.org/ispettori260202.htm>

<sup>26</sup> TOSCHI G., *Classe*, in *Voci della scuola*, Tecnodid Napoli, pagg 71-72

<sup>27</sup> Pubblicati dal M.I.U.R. il 6 novembre 2002. Reperibili su [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

<sup>28</sup> M.I.U.R., *Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*, pagg. 7-8 sub voce *Vincoli Organizzativi*.

<sup>29</sup> Sulla riconsiderazione del ruolo e della funzione della scuola cfr. AIELLO A. M., *La scuola deve cambiare*, L'Anchoredel Mediterraneo, Napoli, 2002.

<sup>30</sup> Cfr. STACCIOLI GIANFRANCO, *Accoglienza*, in *Voci della scuola*, Tecnodid Napoli, 2003, pag 15.

<sup>31</sup> M.I.U.R., *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*, cap. 1, par. 4, pag. 7.

<sup>32</sup> La continuità può essere definita verticale quando nasce dalla matura consapevolezza, espressa anche nella Relazione del gruppo di lavoro sulla continuità educativa (istituito con D.M. del 4 marzo 1991), che la formazione è un processo continuo che si realizza attraverso un percorso organico e completo, un progetto unitario che superi la compartimentalizzazione tra i "gradi" di scuola e quindi la pretesa di autoreferenzialità di ciascuno di essi che spesso ha fatto della scuola italiana una "architettura a compartimenti stagni". Cfr. AA.VV., *Manuale per il Concorso di Scuola Elementare*, Anicia, Roma, 1999, pag. 217 ss.

Si può parlare a pieno titolo di continuità orizzontale, invece, se ci si riferisce all'interazione della scuola con la famiglia e con le altre istituzioni/agenzie che nel territorio costituiscono per il bambino/ragazzo contesti di riferimento.

Potrebbe allora essere definita come l'insieme delle attività per risolvere i problemi pedagogici che sorgono tra le varie esperienze fatte dai bambini in contemporaneità tra la vita a scuola, quella in famiglia e quella extrascolastica. Persegue il raggiungimento di un progetto educativo globale e coerente.

Recentemente si preferisce parlare di "sistemi ecologici" e di interazione sistemica in riferimento alle istituzioni, in senso lato ed informale, che interagiscono con la scuola in un reciproco e fecondo interscambio, mettendo in non cale il modello di rapporto interazionistico unidirezionale e preferendo riferirsi ad un modello olistico e multisistemico. Per un approccio sistematico al tema della continuità orizzontale letto in questa prospettiva cfr. BRONFENBRENNER, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1993.

<sup>33</sup> M.I.U.R., *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*, cap 2, par. 4, pag. 14.

<sup>34</sup> M.I.U.R., *Linee Guida per l'avvio del processo di informazione/formazione sulla riforma*, Roma 2003, pag. 26; pubblicato su [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> Cfr. INDIRE, *Sintesi ragionata su alcuni punti caratterizzanti la riforma, materiale ad uso degli ispettori e formatori*. Su [http://puntoedu.indire.it/250scuole/quadror/index\\_bert.html](http://puntoedu.indire.it/250scuole/quadror/index_bert.html).

<sup>37</sup> Cfr. FORD D. H. – LERNER, *Teoria dei sistemi evolutivi*, Raffaello Cortina, Milano, 1995 e BRONFENBRENNER, op. cit..

<sup>38</sup> Ad esempio l'ambiente familiare o scolastico

<sup>39</sup> Il Nostro qui si riferisce alle relazioni tra i vari microsistemi: famiglia, scuola, gruppo dei pari ecc.

<sup>40</sup> Ad esempio le condizioni di lavoro dei genitori.

<sup>41</sup> Il macrosistema ingloba l'esosistema, che a sua volta ingloba il mesosistema, che fa riferimento ai microsistemi. Il macrosiste-

ma, allora, afferisce ad un livello più alto e generale. Ad esempio le scelte politiche, sociali, occupazionali ecc.

<sup>42</sup> Cfr. SMORTI A., *Lo sviluppo sociale*, in *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*, op. cit., pagg. 232-233.

<sup>43</sup> Il termine compare esclusivamente nell'art. 2 comma 1, punto e) in relazione alla scuola dell'infanzia: "(...) realizza la continuità educativa con il complesso e i servizi all'infanzia e con la scuola primaria" ed è presente altresì nell'art. 3, comma 1 punto a) con riferimento alla valutazione degli studenti "(...) agli stessi docenti è affidata (...) la continuità didattica (...) attraverso una congrua permanenza dei docenti nella sede di titolarità".

<sup>44</sup> Cfr. Legge n. 53/2003, Art. 2, comma 1, lettera l) i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali.

<sup>44</sup> Potrebbe addirittura essere utilizzato in una logica di *Long Life Learning*, per la riconversione professionale in età adulta e per la formazione continua. Cfr. *Sintesi ragionata su alcuni punti caratterizzanti la Riforma*, op.cit., pag. 17.

<sup>45</sup> Come sottolineano, del resto, le Raccomandazioni della Scuola dell'Infanzia, della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di 1° grado sull'onda di precise sollecitazioni internazionali (OCSE), non si tratta di mettere in discussione l'importanza e, per certi aspetti, l'insostituibilità del lavoro educativo e didattico che si svolge in un Gruppo classe, ma di riconoscere che sia per il miglior apprendimento di alcune conoscenze ed abilità (si pensi, ad esempio all'inglese o a determinate attività espressive, motorie, informatiche, operative o alle attività di recupero e sviluppo di singoli apprendimenti), sia per la miglior crescita di alcune dimensioni relazionali e sociali sono altrettanto indispensabili momenti di lavoro per Gruppi di livello, di compito ed elettivi, tutti a composizione numerica variabile. Cfr. *ibidem*.