

Analisi qualitativa

L'OSSERVAZIONE *sugli* «OGGETTI» *della* RIFORMA

La finalità peculiare del Progetto R.I.So.R.S.E. inteso a far emergere le «pratiche significative» per la documentazione e la disseminazione di strumenti didattico-organizzativi a disposizione delle scuole impegnate nella difficile fase di transizione verso la Riforma, ha stimolato i team di ricerca a focalizzare l'osservazione sulle esperienze realizzate e sulle modalità adottate per concretizzarle al fine di ricavarne gli elementi di positività ed i nodi critici, per contribuire in una logica di cooperazione tra pari all'avvio della Riforma, valorizzando il lavoro dei dirigenti e docenti che hanno voluto mettersi a confronto con le difficoltà e le necessità indotte dall'emanazione del D.Lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004.

Va subito evidenziato che le considerazioni e le analisi contenute in questo rapporto, che riassume i risultati della ricerca condotta dagli IRRE sul territorio nazionale, si riferiscono esclusivamente al campione delle scuole definito dal Comitato di coordinamento nazionale ed osservate dai team incaricati di effettuare la ricerca nei singoli territori regionali.

Dal risultato di questo lavoro è possibile però, almeno in prima approssimazione, dedurre linee di tendenza generali riferibili all'intero «universo» delle scuole primarie italiane.

Con l'avvio della Riforma scolastica, tutte le scuole sono state interessate da tensioni ambivalenti, tipiche di ogni processo di rinnovamento, polarizzate tra l'accoglienza e il rigetto, la resistenza e la propensione al «fare». Le scuole del campione, però, anche a seguito delle prescrizioni e degli inviti ad introdurre elementi di innovazione del D.M. n. 61, nella loro quasi totalità si erano variamente attrezzate, sin dall'inizio dell'anno scolastico 2003-2004 ed impegnate in modo coerente con le Indicazioni nazionali, per rispondere alle esigenze del cambiamento e mettendo a punto ipotesi di percorsi didattici e di strumenti da tarare «in situazione», senza rinnegare le esperienze didattiche maturate nel passato e senza rinunciare alla propria storia, ma sforzandosi di intercettare i nuovi bisogni e le nuove istanze introdotte dalla Riforma.

In molte scuole osservate si sono costituiti gruppi di studio dai quali sono scaturiti scambi di idee, confronti con i colleghi, arricchimenti professionali, produ-

cendo comunque discussioni proficue ed utili ed innescando cambiamenti nel modo di fare scuola.

Va sottolineato che questo lavoro di approfondimento si è andato consolidando ed espandendo nel corso dell'anno scolastico 2003-2004 a seguito di maggiori certezze normative e dell'offerta formativa messa in campo dal MIUR e dagli Uffici Scolastici Regionali come pure autonomamente promosse dalle scuole autonome.

Vitalità, motivazione e impegno nell'attivare e consolidare il processo di cambiamento sono sentimenti che traspaiano in molte delle scuole visitate nell'ambito del Progetto R.I.So.R.S.E. e non è pleonastico paragonare alcune realtà a veri laboratori di ricerca, pervasi da curiosità culturali, scientifiche e professionali, ma anche attraversati da domande, dubbi e difficoltà connaturati in un processo di studio e di indagine applicativa che ha interessato tutto un settore del nostro sistema formativo. Tuttavia non sono mancate alcune resistenze al cambiamento, comunque motivate dagli operatori interessati con riferimenti alla riflessione pedagogica ed alla prassi didattica elaborate e consolidate nel precedente modello di scuola. L'identificazione degli «oggetti» sperimentali ha giocato un ruolo importante sul piano della definizione dei disegni organizzativi e dei ruoli, e su quello dell'individuazione dei dispositivi euristici intrinseci ai «processi» interni/esterni all'organizzazione scolastica.

Dalle attività di ricerca è emerso, in modo sufficientemente chiaro, lo stile di lavoro dei docenti e la rappresentazione che le diverse componenti scolastiche hanno della scuola collocata nei quadri della Riforma.

Un aspetto da sottolineare è che in «corso d'opera» i team hanno verificato che, in molti casi, con il loro operato si è conseguito indirettamente un importante obiettivo: contribuire al processo di consapevolezza sui risultati conseguiti e sulle potenzialità espresse da ogni singola scuola impegnata nell'innovazione, incrementando il tasso di fiducia nelle potenzialità del sistema di reggere all'urto del cambiamento.

Nel seguito di questo capitolo vengono riportate oggetto per oggetto le osservazioni generali dei team di ricerca e, in relazione all'obiettivo progettuale di descrivere «esperienze significative» maturate dalle scuole, presentate alcune di queste esperienze avvertendo, fin d'ora, che per motivi di sinteticità non sono citate tutte le pratiche emerse. Queste sono comunque visibili sul sito GOLD di INDIRE dedicato al progetto R.I.So.R.S.E., nei siti degli IRRE e nel sito del MIUR-apposita sezione del progetto R.I.So.R.S.E., in quanto si vuole offrire un luogo per valorizzare tutte le esperienze realizzate e le innovazioni introdotte dalle scuole osservate, ritenendo lo sforzo, comunque fatto dalle singole istituzioni scolastiche, un importante contributo all'avvio dei processi di riforma. Per ultimo va ribadito che le pratiche segnalate come «significative» sono da intendersi esclusivamente come tentativi di misurarsi con gli «oggetti» della riforma e non come modelli da generalizzare. Nessuna presunzione, quindi, di proporre soluzioni prefabbricate, ma la volontà di rendere disponibili alcune esperienze per favorire un dibattito tra e nelle scuole interessate e promuovere un circolo virtuoso di pratiche innovative coerenti con il contesto e con le risorse disponibili.

ALFABETIZZAZIONE *della lingua* INGLESE

ASPETTI NORMATIVI

La generalizzazione dell'alfabetizzazione della lingua straniera in tutte le classi della scuola primaria viene regolata dalla legge 28 marzo 2003, n. 53 e dalla conseguente normativa secondaria. Sull'introduzione di una lingua straniera nella scuola primaria, la legge 28 marzo 2003, n. 53 stabilisce:

«... la scuola ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana...».

Il D.M. 61/2003, *nell'Articolo 2* Alfabetizzazione informatica ed alfabetizzazione nella lingua inglese - Iniziative di formazione in servizio, *precisa:*

«A decorrere dall'anno scolastico 2003-2004 si procederà, nei primi due anni della scuola primaria, all'introduzione generalizzata dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese, secondo quanto delineato dalle Indicazioni Nazionali. Sono assicurate le risorse necessarie per sostenere la generalizzazione dell'insegnamento della lingua inglese.»

La C.M. 69 del 29 agosto 2003 *fornisce indicazioni metodologico-didattiche in relazione all'attuazione del D.M. 61/2003 e precisa che:*

- l'approccio metodologico impiegato è costantemente ispirato alla centralità del bambino;
- l'insegnamento della lingua, in questa fascia di età, costituisce soprattutto un processo di sensibilizzazione alla lingua inglese;
- lo sviluppo dell'oralità assume in questa fase una importanza preminente rispetto alle altre abilità;
- l'apprendimento del bambino nella scuola primaria costituisce un processo unitario che, in modo diverso, coinvolge tutte le discipline, a partire dall'esperienza;
- l'alfabetizzazione della lingua inglese configura un ambiente di apprendimento prima che un oggetto di studio. Di conseguenza, è importante utilizzare la lingua inglese anche all'interno di altre attività disciplinari, secondo un accostamento unitario che non preveda

una rigida e predefinita organizzazione oraria, ma la possibilità di un utilizzo flessibile della risorsa «tempo», anche in relazione alle capacità potenziali e alle competenze reali degli allievi;

- di grande utilità può rivelarsi una lettura integrata degli itinerari di lingua italiana e di lingua inglese, nell'ambito dell'educazione linguistica;
- opportuno potrà risultare l'uso di attività motivanti collocate in situazioni significative da un punto di vista linguistico ed affettivo;
- l'approccio metodologico impiegato sarà più efficace se caratterizzato dalla ludicità, dalla sensorialità e dall'azione;
- meritevole di considerazione è l'utilità dell'impiego delle attrezzature tecnologiche per l'insegnamento-apprendimento della lingua inglese.

Il Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 *ribadisce*:

«La scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica, fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e l'alfabetizzazione nella lingua inglese...».

La C.M. 29 del 5 marzo 2004 *precisa che*:

«Gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi individuati nelle Indicazioni Nazionali relative alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria ed alla scuola secondaria di primo grado sono adottati, ai sensi del decreto legislativo, in via transitoria e fino all'emanazione dei regolamenti governativi previsti dal decreto stesso.»

ASPETTI GLOTTODIDATTICI

In alcune realtà, l'opposizione acquisizione/apprendimento viene ritenuta il punto di partenza per una riflessione metodologica sull'apprendimento precoce, come sostenuto da Krashen¹. L'acquisizione è un processo naturale, inconscio, attraverso il quale si interiorizza la lingua materna. L'apprendimento è un «processo conscio e formale», «il processo di assunzione di elementi linguistici che tipicamente avviene in un'aula scolastica». «Il bambino apprende in modo induttivo, attraverso esperienze concrete, coinvolgenti e guidate che lo portano a scoprire e a notare, a capire e ad imparare a fare»², per cui più che di acquisizione strutturata sarebbe meglio parlare di «contatto con», «sensibilizzazione a».

Pertanto, sono stati introdotti percorsi ispirati ad un metodo naturale di apprendimento secondo le caratteristiche enumerate da Coonan³:

1 KRASHEN & TERREL, *The Natural Approach: the Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford, 1983.

2 COONAN C.M., *L'inglese come lingua straniera nella scuola materna*, p. 49 in BALBONI, COONAN. RICCI GAROTTI, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Ed. Guerra, Soleil, Perugia, 2001.

3 *Op. cit.*, p. 50.

- la centralità dell’input;
- il rispetto per i tempi di apprendimento del discente: non si esige una produzione precoce;
- la comprensione prima della produzione;
- l’orale precede lo scritto;
- nessuna enfasi sulla correttezza, la necessità di trattare argomenti di interesse per il discente;
- continuo riferimento a «qui» e «ora»;
- opportunità comunicative per un uso naturale della lingua;
- nessun insegnamento esplicito della grammatica. I discenti imparano attraverso esperienze linguistiche.

L’uso della lingua come «veicolare» all’apprendimento è una delle modalità privilegiate, in quanto consente di non vedere la lingua straniera come oggetto di apprendimento in sé, ma rende la sua acquisizione più simile a quella della lingua materna. Nella scuola primaria, la maggior parte degli insegnanti non parla, infatti, di apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL, *Content and Language Integrated Learning*) che ha una dimensione disciplinare, troppo marcata, non adatta ad essere inserita nelle prime classi, ma piuttosto si riferisce ad integrazione nel curriculum attraverso il filo conduttore di un tema.

Secondo la maggior parte degli insegnanti, l’approccio tematico costituisce una delle chiavi metodologiche più diffuse, in linea con le tendenze glottodidattiche più recenti, secondo cui: «la prima esposizione significativa alla lingua seconda avviene attraverso la percezione dell’ambiente», e la scelta di un tema consente di «far ruotare attorno ad un perno tematico tutta una serie di attività pertinenti e legate fra di loro. Questo facilita di molto l’aggancio con la propria lingua e anche la spirality della nuova lingua di apprendimento»⁴.

Anche la routine sembra avere una funzione importante: la situazione della classe si presta ad introdurre un lessico di base e l’apprendimento di espressioni legate al contesto: chiudi la porta, apri la finestra, in piedi... La memorizzazione, inoltre, assume una notevole funzione. Infine, la dimensione ludica dell’apprendimento, con discenti di questa età assume una vera e propria funzione pedagogica che è stata ampiamente studiata in glottodidattica⁵. La glottodidattica ludica è caratterizzata da: sensorialità, motricità, bimodalità, semioticità, relazionalità, pragmaticità, espressività, autenticità. Secondo gli insegnanti, l’aspetto dell’autenticità è particolarmente rilevante, poiché si tratta di creare delle situazioni in cui appaia naturale usare la lingua straniera e il bambino venga stimolato ad ascoltare e a parlare in inglese. I giochi di ruolo tradizionali, *fare come se...*, sembrano non funzionare con bambini di questa età, però all’interno di un gioco un bambino troverà naturale cercare di esprimersi in inglese.

⁴ RICCI GAROTTI F., *L’incontro con la lingua tedesca*, cit., p. 33.

⁵ *Op. cit.*, p. 12.

LINEE DI TENDENZA

Analisi dei dati

Dall'analisi dei rapporti regionali, l'alfabetizzazione della lingua inglese risulta l'oggetto della Riforma maggiormente gradito e apprezzato sia dalle famiglie sia dai docenti. La particolare sensibilità verso l'apprendimento/insegnamento della lingua inglese mostrata dalla quasi totalità delle scuole del campione nazionale è dovuta al fatto che per la scuola primaria si tratta di un apprendimento già introdotto negli anni precedenti e ampiamente consolidato e che la legge 53/2003, ritenendolo fondamentale per la formazione dei futuri cittadini europei, ha generalizzato e rafforzato. È proprio questa generalizzazione, sin dalla prima classe della scuola primaria, che viene considerata dalla maggior parte delle scuole del campione il primo punto forza in assoluto in quanto consente un'esposizione alla lingua per un maggior numero di anni e in continuità.

Tempi

In linea con la C.M. n. 69/2003, sulla possibilità di un utilizzo flessibile della risorsa tempo, sono state adottate dalle scuole diverse modalità volte a inserire l'accostamento del bambino alla lingua inglese all'interno di un 'processo unitario' di apprendimento, piuttosto che limitato ad 'una rigida e predefinita organizzazione oraria'. A questo proposito, alcune scuole hanno affidato ad una stessa insegnante l'inglese e un'altra disciplina (musica, educazione motoria, informatica) per permettere di attivare una certa forma di interdisciplinarietà oppure utilizzando la lingua inglese come lingua veicolare in momenti dedicati principalmente alle scienze e alla matematica.

Nella maggior parte dei casi, le scuole, con l'accordo dei genitori, offrono più di 1 ora settimanale di insegnamento e comunque quasi tutti i docenti considerano un'ora un tempo troppo breve. Molteplici sono i casi in cui l'insegnamento dell'inglese è svolto per due ore sia nella prima che nella seconda classe. Viene evidenziato che quando le classi sono numerose non si riesce a far parlare i bambini il tempo sufficiente affinché acquisiscano una pur minima abitudine ad utilizzare la lingua in maniera corretta. Ciò è particolarmente evidente nelle situazioni in cui non si può ricorrere ad altri momenti di sensibilizzazione.

Spazi

Laboratori linguistici e multimediali: in alcune scuole sono stati attivati specifici laboratori linguistici caratterizzati dall'impiego di efficaci tecniche di organizzazione degli spazi e degli arredi in modo da facilitare nel bambino l'atteggiamento di pensare in lingua oltre che operare uno sforzo ad ascoltare e conversare in una lingua diversa dalla propria. In alcuni casi, soprattutto là dove l'insegnante di inglese si occupa anche dell'alfabetizzazione informatica i due laboratori coincidono. Il lavoro

al computer, nelle esperienze più significative, favorisce la cooperazione fra i bambini e si integra con il lavoro svolto in classe.

Aula d'inglese: viene considerata indispensabile in quanto permette l'immersione nella lingua in maniera spontanea, quasi naturale, facendo anche recuperare tempo prezioso. Le insegnanti affermano che questo spazio dedicato alla ricostruzione dell'ambiente inglese rappresenta per i bambini un «richiamo forte ad una cultura diversa, la lingua non solo come gioco, ma come approccio ad un contesto socio-culturale diverso da quello in cui il bambino vive».

Lo spostamento dalla propria aula a quella di inglese viene inconsapevolmente ad assumere, per il bambino, il significato di un passaggio culturale che va oltre l'aspetto linguistico. Molte insegnanti sfruttano anche questo spostamento per utilizzare la lingua inglese, sotto forma di istruzioni e/o di semplici interazioni, «è un momento della lezione». Inoltre i materiali raccolti e/o prodotti da altri bambini facilitano il lavoro con i piccoli delle prime classi e creano curiosità e motivazione.

Risorse umane

Nelle realtà regionali del campione è presente in larga misura il docente specialista. Alcune scuole non disponendo di risorse professionali interne ricorrono per l'insegnamento ad esperti esterni. La convivenza, all'interno delle scuole, tra le due figure di docenti di lingua inglese, specialisti e specializzati, rappresenta una delle problematiche ancora non risolte. Diverse sono le competenze, le professionalità e il numero delle classi affidate a queste due figure. È in particolare questa diversità del monte ore che le due insegnanti occupano nella dinamica della classe che, in molte realtà, incide in modo determinante sull'approccio relazionale che si instaura con i bambini. A questo proposito, è interessante rilevare come, in qualche regione, i genitori sono perplessi per la diversità di approcci usati dagli insegnanti titolari del modulo e il docente specialista in quanto, a loro dire, questo crea disorientamento nei bambini. In alcune realtà, affermano che il docente specialista dovrebbe essere «di madre lingua» (peraltro presente in alcune scuole) per garantire una pronuncia corretta e dovrebbe poter disporre di luoghi strutturati per «insegnare l'inglese veramente». Invece, tra i docenti, la figura dello specialista viene spesso considerata come elemento a sé e come potenziale rischio di frammentarietà in quanto, operando questo all'interno di un orario piuttosto rigido, non sempre riesce ad integrarsi, a livello di singole scuole, in un progetto più ampio quale, per esempio, animazione alla lettura, attività di *story telling* ed altri tipi di laboratori. Pur tuttavia, alcuni docenti sottolineano che la figura dello specialista è garanzia di rispetto dell'orario e, quindi, di tempo da dedicare all'insegnamento specifico, anche se altri riconoscono che le scuole che hanno la fortuna di avere in organico docenti specializzati riescono ad offrire percorsi più significativi e integrati con le altre discipline.

Questi concetti trovano conferma nelle affermazioni degli stessi docenti in questione. Gli specialisti del campione sottolineano spesso in negativo la difficoltà di dover sia operare in un numero eccessivo di classi e con un numero elevato di bambini, di cui spesso non ricordano i nomi o con cui non riescono ad instaurare un

rapporto significativo, sia a garantire un'esposizione alla lingua più ampia ed articolata nelle classi prime dove è prevista una sola ora. Questi evidenziano, altresì, una certa difficoltà nel relazionarsi con i colleghi per l'elevata frequenza delle assemblee di classe che appesantiscono il lavoro, nonché difficoltà a programmare con gli altri colleghi specialisti. Al contrario, focalizzano la positività del fatto che, essendo identificati come persone che si occupano solo della lingua inglese, rompono un po' la routine della mattinata.

Dal canto loro, i docenti specializzati del campione evidenziano in positivo la facilità di far passare meglio certi messaggi ed un lessico di uso quotidiano, di poter fare continui collegamenti fra i vari ambiti disciplinari, di operare in modo più flessibile sia in termini organizzativi che di contenuti e di poter stabilire una buona relazione con i bambini che, specie nei primi anni di scuola, hanno bisogno di trascorrere più ore con la stessa persona.

Contenuti

Le proposte didattiche analizzate nei vari rapporti regionali seguono, in linea di massima, gli obiettivi ed i contenuti relativi all'alfabetizzazione della lingua inglese delle Indicazioni Nazionali. Fra i contenuti che più frequentemente vengono proposti ai bambini compaiono fiabe, riferimenti a tradizioni culturali proprie per un confronto con quelle anglosassoni, situazioni di vita quotidiana, la scuola, giochi anche in dimensione interculturale. I rapporti regionali, inoltre, mettono in evidenza come, in molte realtà, l'inglese non sia concepito come disciplina a sé stante, ma al contrario condivida con gli altri ambiti i contenuti e i processi formativi. Alla base delle diverse dimensioni, logico-matematica, scientifica, tecnologica e informatica, va sempre più generalizzandosi la consapevolezza di contribuire allo sviluppo di un processo cognitivo unitario e coerente e l'inglese non è sempre un elemento isolato, ma è inserito all'interno della dimensione linguistica, e contribuisce a sviluppare abilità espressive anche all'interno di altri progetti, alcuni addirittura a carattere europeo, avviati e realizzati dalle scuole. L'inglese è spesso abbinato anche all'educazione motoria, all'educazione musicale, alla lingua italiana e all'alfabetizzazione informatica, oltre ad essere utilizzato in diversi contesti non solo di apprendimento, ma legati anche alla quotidianità, per esempio a pranzo.

Tra i docenti del campione è abbastanza diffusa l'introduzione della lingua inglese percepita come una strategia per rafforzare competenze, abilità e modelli di comunicazione interpersonale. Alcuni rapporti regionali evidenziano obiettivi ricorrenti quali: suscitare interesse e curiosità, sviluppare stili di apprendimento creativo, generare contesti cooperativi e corali, sviluppare una pedagogia dell'ascolto.

Metodologia

Generalmente viene utilizzato un approccio comunicativo, improntato sulle indicazioni del *Common European Framework*. Le attività didattiche proposte in classe appaiono diversificate e divertenti, improntate all'aspetto ludico dell'appren-

dimento e *skill-oriented*. Vengono spesso utilizzate le tecniche del VAK (*Visual, Audio, Kinestetics*), del TPR (*Total Physical Response*). Molto si lavora sulla narrazione (*story telling, action stories,...*) in cui il bambino è protagonista, racconta il proprio vissuto, diviene 'attore' del proprio apprendimento. Si fornisce uno spazio rilevante ad attività volte al conseguimento di abilità orali, anche se, in alcuni casi, si recupera la scrittura come supporto alla fissazione e alla memorizzazione: in questo contesto, si utilizzano dialoghi, drammatizzazioni, favole, filastrocche, indovinelli.

Il ricorso ad attività di tipo laboratoriale, viste come parte integrante dell'insegnamento della LS, rappresenta una pratica estesa e consolidata. La maggior parte degli insegnanti intervistati afferma che i laboratori rappresentano la modalità di lavoro più efficace per intervenire sui diversi stili di apprendimento dei bambini, per dare spazio alle diverse personalità presenti nella classe, ma anche per sfruttare al meglio le diverse potenzialità. Anche se l'impostazione dell'attività laboratoriale è ancora prevalentemente legata al gruppo classe, compaiono alcuni casi in cui i bambini, specialmente in collegamento con l'alfabetizzazione informatica, sono suddivisi per gruppi di livello e/o di compito, con un'attenzione allo sviluppo delle rispettive personalità. Vengono inoltre attivati momenti di lavoro in verticale: bambini di prima accanto a bambini di seconda che fungono da tutor per i compagni più piccoli. Nella quasi totalità delle scuole campione si ritiene importante creare un clima di apprendimento stimolante e piacevole per soddisfare le esigenze di tipo affettivo presenti nel bambino a questa età. Tuttavia, dall'analisi della documentazione raccolta si evince che, in certe realtà, il lavoro didattico è ancora prevalentemente articolato/organizzato in unità didattiche, programmate a priori dai docenti e, generalmente, centrate sul prodotto più che sui processi messi in atto dalle attività proposte. In altre, invece, l'allievo è al centro del processo di insegnamento/apprendimento con conseguente rispetto dei suoi tempi di apprendimento.

Risorse materiali

I materiali e i sussidi innovativi e multimediali che vengono utilizzati maggiormente sono i Cd-rom, Il Divertinglese, la piattaforma INDIRE.

La maggior parte degli insegnanti ha dichiarato di utilizzare materiali cartacei (*flashcards*, poster, disegni, fumetti, mappe, foto...) autentici o costruiti da loro stessi e, in molti casi, dagli allievi, in quanto il supporto visivo viene ritenuto indispensabile per facilitare la trasmissione e la comprensione di messaggi. I materiali cartacei, nella maggior parte delle scuole, sono affiancati da sussidi audio-visivi, come sostegno all'ascolto, alla percezione dei suoni e del ritmo della lingua inglese e come valido aiuto ad una corretta pronuncia.

Meno diffuso e meno continuativo appare l'utilizzo di software didattici, anche se viene ribadita la loro efficacia da un punto di vista motivazionale e linguistico. Si lamenta, in particolare, la difficoltà di trovare esercizi ed attività adatti ai bambini piccoli, a cui si aggiunge, in parecchi casi, l'impossibilità di accedere a laboratori multimediali o ad aule di informatica, per carenze strutturali e/o organizzative degli istituti scolastici.

In molte scuole, l'uso de Il Divertinglese non è stato generalizzato e non tutti gli insegnanti lo conoscono: tra i docenti che lo conoscono, Il Divertinglese è apprezzato, anche se viene evidenziato che le trasmissioni di Rai Educational non sempre coincidono con la programmazione delle attività di classe. Inoltre, la difficoltà di registrare su videocassette le lezioni rende complicato un utilizzo sistematico, a cui si aggiunge il lavoro di preparazione degli allievi e di eventuali altre attività di collegamento con quanto viene svolto in classe, o in qualche realtà, l'incapacità e la diffidenza degli insegnanti. Tuttavia, non sempre l'attrezzatura a disposizione delle scuole (mancanza di parabola, carenza di computer) consente la fruizione di tali sussidi. Anche la piattaforma INDIRE è poco utilizzata in qualche regione, in genere per mancanza di tempo.

PUNTI DI VISTA

Dirigenti Scolastici

Tutte le scuole hanno recepito che la lingua inglese è un punto di forza sul quale investire per migliorare l'offerta formativa e, molte di queste, inseriranno la terza ora di lingua inglese tra le ore opzionali perché sanno con certezza che il genitore opterà per questa scelta.

Docenti

I docenti concordano nel riconoscere nell'insegnamento della lingua inglese un'opportunità formativa, un arricchimento e un'apertura ai nuovi linguaggi per gli alunni. Ritengono che rappresenti un'ulteriore opportunità che si offre ai bambini per la crescita della persona, in quanto la conoscenza di una lingua straniera agevola anche i processi di valorizzazione dell'interculturalità, realizzando, laddove ci siano più etnie contigue, l'«unitarietà nella diversità», la «proiezione dell'allievo dalla sfera del sé e del proprio ambiente a quella dell'altro». I docenti sostengono che tale opportunità non deve essere considerata come momento a sé stante, ma deve essere parte integrante dell'intero processo di insegnamento/apprendimento. L'insegnamento della lingua straniera, dunque, può essere un momento di grande rilevanza, se svolto in maniera trasversale, intendendo la trasversalità non come fatto occasionale, ma come prassi progettata e verificata costantemente. La lingua inglese, all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento attivati, rappresenta: «Una apertura mentale, lo si vede nei bambini extracomunitari, spicca la loro abilità ad usare due lingue»; «L'introduzione di più codici di riferimento, linguistici e culturali»; «Nei bambini di prima classe impegnati nell'acquisizione del leggere e dello scrivere, una seconda lingua non ha creato confusione»; «Da evidenziare la naturalezza con cui i bambini affrontano l'inglese, lo sentono parte della loro realtà quotidiana scoprendo così il significato del cosiddetto prestito linguistico».

Genitori

In linea generale, i genitori percepiscono positivamente l'insegnamento della lingua inglese, rilevano le abilità dei figli, le competenze acquisite e la capacità di tradurle nel contesto familiare e amicale. Nessun genitore ha perplessità o critiche da muovere, anzi: «L'interesse e la passione per la lingua straniera si evidenziano anche a casa.»; «Giocano a casa con le parole inglesi»; «Mio figlio mostra curiosità, legge le scritte in inglese negli spot pubblicitari»; «Interagiscono con qualche frase se il genitore si rivolge loro in inglese»; «Mio figlio continua ad utilizzare l'inglese anche a casa, diventa naturale come leggere e scrivere». Qualcuno di loro afferma: «L'inglese è utile come aspetto umano della relazionalità e della comunicazione... i bambini sanno comunque che è una materia, quindi si impegnano... sono contenti, ora cominciano a parlare in casa, mentre prima non parlavano mai di scuola... canticchiano le canzoncine a casa». La maggior parte dei genitori ritiene fondamentale, per l'introduzione della lingua in età precoce, affidare l'insegnamento a docenti molto preparati, in grado di applicare approcci metodologici scientificamente corretti ed improntati ad unitarietà di riferimenti teorici. Solo in qualche realtà, pochissimi genitori esprimono preoccupazione di sovraccarico di lavoro per i bambini e perplessità sulla generalizzazione a tutti i costi dell'inglese dalla prima classe, specialmente quando si è costretti ad affrontarlo in maniera non del tutto idonea o affrettata.

PUNTI DI FORZA E PUNTI DI CRITICITÀ

Punti di forza

I dati raccolti, pur nella complessità e specificità dei diversi contesti scolastici, hanno fatto emergere elementi comuni relativi alla consapevolezza del grande potenziale formativo dell'insegnamento della lingua inglese, nella misura in cui rappresenta:

- una possibilità che consente l'acquisizione di competenze relazionali e riflessive;
- un'occasione per potenziare e arricchire le abilità linguistiche e comunicative per il pieno inserimento dei bambini nella società contemporanea;
- un'opportunità per garantire una formazione in una dimensione europea e multiculturale;
- una possibilità in più per creare ambienti integrati di apprendimento attraverso un approccio dinamico che coinvolge più insegnamenti.

Relativamente agli orientamenti contenuti nei documenti della Riforma e, in particolare, nelle Indicazioni Nazionali, viene evidenziato che:

- i bambini, grazie all'accostamento alla lingua inglese in età precoce, si avvicinano ad essa in modo naturale con il vantaggio di impostare in maniera corretta la pronuncia e l'intonazione e di incominciare a sviluppare una consa-

pevolezza interculturale che consente loro di scoprire analogie e differenze con il diverso da sé;

- l'enfasi sulle abilità orali consente lo sviluppo nel bambino di una competenza comunicativa immediatamente spendibile incentivando, in tal modo, la motivazione ad apprendere;
- i laboratori, intesi non tanto come luoghi, quanto come modalità di lavoro e ambiente di apprendimento, consentono al bambino un fare operativo in contesti di esperienza in cui è protagonista e favoriscono l'acquisizione della lingua attraverso un «*learning by doing*»;
- l'inglese non viene più visto come una materia isolata dal contesto, ma, anzi, come un valido veicolo per apprendimenti più significativi e integrati;
- il rischio di isolare l'insegnamento della lingua inglese è attenuato dalla progettazione condivisa delle Unità di Apprendimento;
- gli alunni sono maggiormente coinvolti in quanto, grazie al portfolio delle competenze individuali, vengono avviati all'autovalutazione anche in lingua inglese;
- l'inglese è visto in un'ottica di verticalizzazione dei saperi e delle competenze;
- le Indicazioni Nazionali sono ritenute più precise rispetto ai Programmi del 1985 relativamente a obiettivi, contenuti e competenze e «danno più sicurezza».

Punti di criticità

I docenti e i genitori lamentano l'eccessiva ristrettezza di tempo dedicato nelle prime due classi. È difficile pensare di avviare un apprendimento significativo destinando 1 ora alla settimana, o al massimo 2. Si corre il rischio di una eccessiva frammentarietà negli apprendimenti, oltre alla difficoltà per i docenti di costruire un significativo rapporto con gli alunni. La riduzione ad un'ora nelle prime classi viene, infatti, considerata negativamente in quanto i docenti ritengono che passando troppo tempo da una lezione all'altra i bambini dimenticano facilmente quanto hanno appreso. Inoltre, quando le classi sono numerose, non si riesce a lavorare con piccoli gruppi o a far parlare i bambini il tempo sufficiente affinché acquisiscano una pur minima abitudine ad utilizzare la lingua in maniera corretta impedendo un lavoro centrato sul bambino e sul suo coinvolgimento attivo. Molte scuole segnalano la mancanza di un laboratorio di inglese attrezzato e la scarsa possibilità di utilizzo del computer, indispensabili per realizzare un insegnamento più completo: per lo più, si utilizza un'«aula-ambiente» dove vengono stimolate le capacità senso-percettive dei bambini e dove questi ultimi portano diversi materiali e strumenti finalizzati a creare «angoli di civiltà».

Perplessità sono espresse da alcune insegnanti che, con l'introduzione dell'inglese, vedono sottratte ore alle altre discipline. Qualora si diffonderà l'accostamento alla lingua inglese come lingua veicolare in vari contesti (per es., palestra, pranzo, ecc.), il potenziamento delle ore senza sottrazione sarà automatico.

Il problema della formazione dei docenti viene visto come un nodo cruciale su cui si gioca la buona riuscita degli aspetti innovativi della Riforma. Alcuni genitori

hanno evidenziato l'uso di metodologie antiquate per l'insegnamento dell'inglese e chiedono una maggior preparazione degli insegnanti, dimostrando in parecchi casi una netta preferenza per i docenti di madre lingua.

In sintesi i punti di criticità risultano i seguenti:

- a. livello culturale
 - l'inglese non appare ancora del tutto inserito nel contesto scolastico, non è considerato da tutti gli insegnanti alla pari delle altre materie. Anche nei casi di progetti che coinvolgono più discipline, l'inglese rimane spesso a livello di apprendimento di termini nuovi, più che di approccio condiviso;
 - predominano ancora le Unità Didattiche centrate solo sull'insegnamento della lingua inglese, sia in termini di contenuti che di strutturazione delle diverse fasi, e con pochi riferimenti concreti ad un discorso di tipo unitario ed interdisciplinare.
- b. livello organizzativo:
 - permangono difficoltà a gestire classi troppo numerose e quindi a lavorare con piccoli gruppi, impedendo un lavoro centrato sul bambino e sul suo coinvolgimento attivo;
 - sono necessari tanti materiali didattici specifici per bambini piccoli, da cui la necessità di tempo e lavoro per costruire materiali *ad hoc*;
 - c'è scarsità di attrezzature a livello di laboratori linguistici e di aule multimediali, ma anche di spazi appositi ed adeguati per facilitare l'immersione nell'ambiente anglosassone. Sono limitati i casi di disponibilità di un'«aula-ambiente». Tali difficoltà hanno, probabilmente, inciso sull'uso molto limitato de *Il Divertinglese* e/o di software didattici, mentre un uso più diffuso hanno le videocassette e altri mezzi multimediali.

OSSERVAZIONI FINALI

Complessivamente, sembra di poter concludere che l'anticipazione dell'alfabetizzazione della lingua inglese alle prime classi, non solo non ha creato difficoltà di natura cognitiva e/o affettiva, ma, essendo fra l'altro una prassi consolidata, ha contribuito ad aumentare l'interesse e la motivazione e a rafforzare il processo di apprendimento dei singoli bambini. In particolare, l'interesse e l'entusiasmo degli alunni traspaiono dalle affermazioni di alcune insegnanti, che riassumono direttamente e spontaneamente l'impatto dell'inglese sui bambini. Per esempio: «È bello osservare i bambini quando scoprono che uno stesso oggetto si può denominare in maniera diversa, e allora c'è la voglia di sapere altre cose... e chiedono...», «Le reazioni dei bambini sono cambiate in positivo, la partecipazione è più attiva».

In linea di massima, dai rapporti regionali emergono alcuni elementi innovativi, accanto a modalità di lavoro legate alla tradizione pedagogica seguita in questi ultimi anni. È interessante evidenziare sia lo sforzo dei docenti di adeguare la propria attività alle Indicazioni Nazionali, di cui sono stati colti alcuni elementi essenziali, come la centralità del bambino e la necessità di sviluppare le sue potenzialità

attraverso una personalizzazione attenta del suo percorso formativo, sia la grande disponibilità che è stata evidenziata dai genitori attenti a capire cosa sta succedendo nel mondo della scuola e ad avere informazioni dirette e precise da parte degli stessi operatori.

ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

ASPETTI NORMATIVI

Con la legge del 28 marzo 2003, n. 53 vengono definite «le norme generali sull'istruzione ed i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale», ed in particolare nell'articolo 1 si definiscono le norme generali relative alla scuola dell'infanzia ed al primo ciclo di istruzione. In quel documento si prevede l'introduzione e il sostegno «dello sviluppo delle tecnologie multimediali e dell'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di pluralismo delle soluzioni informatiche offerte dall'informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti».

Il Decreto Ministeriale n. 61 del 22 luglio 2003, se con l'articolo 1 elenca alcune iniziative finalizzate all'innovazione didattica, con l'articolo 2 generalizza sul piano nazionale l'alfabetizzazione informatica nei primi due anni del I ciclo di istruzione (la prima e seconda classe). Il D.M. 61 garantisce alle scuole la messa in atto di azioni di formazione in servizio in grado di sostenere i processi innovativi. In particolare la Piattaforma INDIRE prevede un'area dedicata agli aspetti informatici e relativi alle nuove tecnologie.

Nella C.M. 69 del 29 agosto 2003 vengono fornite indicazioni metodologico-didattiche, e precisati maggiormente gli obiettivi formativi. In essa, infatti, si afferma che: «L'alfabetizzazione informatica va sviluppata in un contesto di apprendimento dotato di un alto potenziale di trasversalità che la rende funzionale a tutti gli altri apprendimenti. Le nuove tecnologie infatti non rappresentano, nell'ambito delle attività, uno 'specifico apprendimento' aggiuntivo e isolato dagli altri, ma si inseriscono come uno 'spazio' organico, operativo e mentale in cui realizzare esperienze nel quadro delle unità di apprendimento previste dalle Indicazioni Nazionali.».

Tra l'altro la C.M. 69 cita, come condizione fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi di alfabetizzazione informatica «la presenza di adeguate competenze professionali all'interno della singola istituzione scolastica...», ed indica supporti in rete e piani per la formazione degli insegnanti.

L'elemento della generalizzazione viene ripreso dalla C.M. 29 del 5 marzo 2004 (attuativa del decreto legislativo 59 del 19 febbraio 2004) dove si sostiene che «... nell'ambito degli obiettivi specifici di apprendimento costituiscono elemento di novità, per la loro generalizzazione, l'insegnamento della lingua inglese e l'alfabetizzazione tecnologica ed informatica».

Il decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59, tra le finalità dell'istruzione primaria (al capo II dell'articolo 5) sostiene che questa «... ha il fine di fare acquisire e sviluppare le conoscenze e abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica...».

Nelle Indicazioni Nazionali ci si riferisce ad obiettivi formativi nel primo anno e nel primo biennio esperiti a partire da problemi ed attività ricavate dall'esperienza diretta dei fanciulli, ... unitarie e sintetiche... e mai riducibili né ad esercizi segmentati ed artificiali né alla comprensione assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole educazioni. Con questa premessa si assegna all'informatica, insieme alla tecnologia, il carattere di disciplina (con specifici obiettivi d'apprendimento, conoscenze e abilità da raggiungere) ed i Piani di Studio Personalizzati della Scuola Primaria indicano tra gli obiettivi specifici di apprendimento per le classi prime, nel capitolo dedicato alla «Tecnologia e informatica», anche i seguenti:

- conoscere i bisogni primari dell'uomo e i manufatti, gli oggetti, gli strumenti e le macchine che li soddisfano;
- conoscere i principali componenti del computer;
- osservare gli oggetti, gli strumenti e le macchine di uso comune, classificandoli in base alle loro funzioni primarie (... raccogliere, contenere, trasformare, misurare...);
- utilizzare il computer per semplici giochi anche didattici;
- accendere e spegnere le macchine, attivare il collegamento ad Internet;
- accedere ad alcuni Siti Internet.

Rispetto al primo biennio (classi seconda e terza) si aggiungono, tra gli altri, i seguenti obiettivi specifici:

- costruzione di modelli;
- concetto di algoritmo (procedimento risolutivo);
- scrivere brani utilizzando la videoscrittura;
- disegnare a colori utilizzando semplici programmi di grafica;
- inserire le immagini nei testi;
- usare Internet per cercare informazioni.

Il tutto va iscritto all'interno del sempre valido D.P.R. 275/1999 sull'autonomia didattica ed organizzativa che continua a permeare l'intera organizzazione della scuola italiana ed «... al quale il nuovo Titolo V della Costituzione attribuisce, nell'ambito e in funzione delle finalità del sistema scolastico nazionale, un riconoscimento di rango primario.» (circolare 29 del 5 marzo 2004).

ASPETTI PSICOPEDAGOGICI

Se si considerano le ragioni che sono alla base dell'istituzione della scuola primaria che sono:

- *ragione culturale*: la scuola promuove nei fanciulli l'acquisizione di tutti i tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza delle conoscenze e delle abilità, comprese quelle metodologiche di indagine...;
- *ragione gnoseologica ed epistemologica*: la scuola primaria è il luogo in cui ci si abitua a coniugare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l'agire), a integrare con sistematicità le due dimensioni...;
- *ragione sociale*: la scuola primaria assicura obbligatoriamente a tutti i fanciulli le condizioni culturali, relazionali, didattiche ed organizzative idonee a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale;
- *ragione etica*: ... nella scuola primaria si praticano i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile, della cooperazione e della solidarietà;
- *ragione psicologica*: la scuola primaria insegna a tutti i fanciulli l'alfabeto dell'integrazione affettiva della personalità

emerge chiaramente l'importanza del ruolo dell'informatica dal punto di vista della didattica e della pedagogia.

Infatti, l'informatica fornisce gli strumenti culturali (linguistici, concettuali, operativi e materiali) indispensabili nella formazione di base del fanciullo e che interferiscono con le sue facoltà di percezione, memorizzazione, interpretazione, esposizione delle informazioni in tutte le loro forme.

Lo stesso utilizzo del computer, che è stato definito, dopo i documenti scritti a mano ed il libro, la terza grande innovazione tecnologica in educazione, non sarebbe possibile da parte del fanciullo se non conoscesse le nozioni fondamentali dell'informatica, le modalità di funzionamento del computer, le sue potenzialità.

Il rapporto tra informatica e apprendimento si basa sul fatto che l'informatica ha linguaggi e modelli che possono essere utilizzati in modo trasversale, coinvolge la sfera intellettuale e le attività conoscitive del fanciullo fungendo da amplificatore intellettuale; offre al fanciullo la possibilità di scoprire, sperimentare e adottare processi di apprendimento più personalizzati e più coinvolgenti; consente di mettere a disposizione del fanciullo, in tempi brevi, attraverso la rete, grandi volumi di informazioni e gli permette di risolvere semplici problemi sotto la guida del docente. Se l'obiettivo pedagogico è quello di incoraggiare il fanciullo, quando si trovi in una situazione di carenza conoscitiva, a comprendere le relazioni tra i diversi elementi di ciò che conosce e di fornirgli strumenti mentali e materiali che lo aiutino ad apprendere nuovi concetti, a valutare nuove situazioni, a stabilire relazioni, allora utilizzare il metodo e gli strumenti informatici nell'insegnamento non è solo un ausilio alla comprensione, ma un modo nuovo di apprendere e di trattare le informazioni. Ciò permette, tra l'altro, ai docenti il conseguimento di obiettivi curricolari e trasversali alle diverse discipline, come previsto nella Riforma, in una prospettiva di multimedialità. Però il rapporto interattivo computer-informatica-didattica di-

venta uno strumento di cambiamento se non si danno eccessivi sviluppi teorici all'informatica. L'informatica, afferma la maggioranza dei docenti che hanno partecipato ai focus, non andrebbe insegnata come disciplina a sé stante, ma dovrebbe essere un'opportunità di insegnamento interdisciplinare, presente in ogni percorso scolastico, che generi apprendimento attivo in gruppi, in cui si cooperi nell'azione, nella ricerca e nella scoperta.

A titolo di esemplificazione si riportano alcuni obiettivi conseguibili nell'ottica indicata:

- dal punto di vista cognitivo e psicomotorio, l'informatica e l'uso del computer permettono di sviluppare il pensiero induttivo, acquisire una corretta organizzazione dello spazio grafico, rinforzare la lateralizzazione ed i concetti spaziali e temporali, facilitare lo sviluppo della coordinazione oculo-manuale, recuperare e consolidare le abilità fondamentali attraverso lo sviluppo della memoria visiva, l'utilizzo di semplici programmi che richiedono la lettura e la scrittura di parole, frasi, testi;
- dal punto di vista socio-affettivo, l'informatica e l'uso del computer permettono di sviluppare la comunicazione interattiva tra fanciulli e adulti, stimolare atteggiamenti collaborativi in funzione del prodotto finale, rispettare le regole di comportamento stabilite.

Infine l'informatica e l'uso del computer costituiscono un mezzo efficace anche per migliorare l'apprendimento di alunni portatori di handicap o comunque svantaggiati, nel rispetto delle ragioni sociale ed etica poste alla base della Riforma.

L'importanza dell'informatica emerge chiaramente dal panorama delle esperienze delle scuole campione del progetto R.I.So.R.S.E. che suggerisce due considerazioni generali:

1. l'alfabetizzazione informatica non è una novità per le scuole visitate;
2. l'innovazione apportata dall'introduzione dell'informatica produce, sempre, risultati positivi nel contesto scolastico.

La prima considerazione dimostra che il fermento iniziato nella scuola italiana dagli anni Ottanta con l'avvento e l'introduzione del personal computer è stato recepito anche nella scuola primaria, dove, in maniera non sempre sistematica, è stata introdotta l'informatica per le sue valenze formative e pedagogiche. L'esperienza dell'introduzione di ambienti di apprendimento (tipo LOGO) in cui il fanciullo poteva esprimere la sua creatività è stata la cassa di risonanza di tutta un'altra serie di esperienze, miranti a realizzare gli obiettivi pedagogici di trasversalità che l'informatica consente. Queste esperienze non hanno avuto il carattere della sistematicità e sono state molto spesso la conseguenza della buona volontà di docenti che, interpretando la forte innovazione presente nella società, hanno introdotto una ricerca pedagogica con lo strumento informatico. La situazione a macchia di leopardo riscontrata tra le scuole campione ed all'interno di ciascuna scuola è testimonianza di quanto detto. In merito alla seconda considerazione, tutte le esperienze pregresse ed attuali hanno portato a risultati positivi nel contesto. Quelle previste dalla Riforma, comunque, essendo legate ad

un disegno generale possono consentire di mettere a sistema le esperienze precedenti, se coerenti con le linee della Riforma, e far progredire il processo di innovazione legato all'impatto delle nuove tecnologie con la didattica e gli aspetti pedagogici.

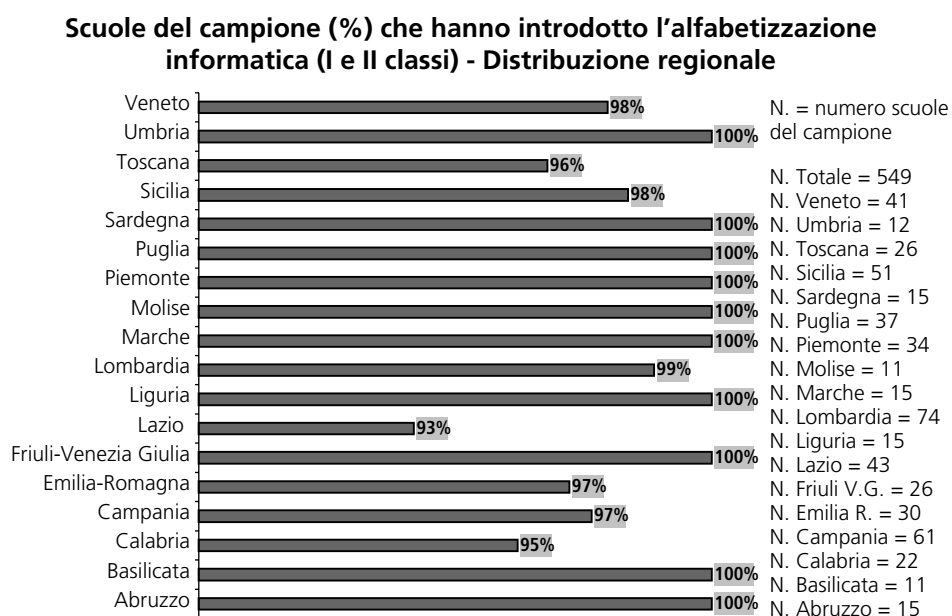
LINEE DI TENDENZA

Si conferma una situazione generalizzata di fermento e disponibilità all'innovazione, che fanno della scuola primaria un settore sempre in prima linea sul versante della ricerca di metodologie e di strumenti didattici innovativi.

Analisi dei dati

Per quanto concerne l'introduzione dell'alfabetizzazione dell'informatica si ravvisa il non raggiungimento del 100% prevedibile in relazione alle prescrizioni espresse nel D.M. 61 del 22 luglio 2003. Rispetto al numero di scuole che ha rinviato il questionario 0 la percentuale di quelle che hanno attuato l'alfabetizzazione informatica è pari all'84%. Le giustificazioni sono da ricercare probabilmente nella carenza di risorse umane e strumentali, in uno slittamento dei tempi di avvio delle pratiche legate a questo oggetto successivamente all'invio del questionario 0, o più semplicemente nel fatto che alcune scuole hanno potuto intendere come non innovativa una pratica che già realizzavano negli anni precedenti.

Rispetto al campione di 549 scuole interessate dal progetto R.I.So.R.S.E. la percentuale di quelle che hanno attuato l'alfabetizzazione informatica è invece pari al 98%. In tabella si riporta la situazione per ogni regione. Da essa si nota come 10 regioni su 18 (il 56%) hanno la totalità di applicazione con il 100%, mentre la percentuale minima si attesta all'93% e riguarda una sola regione.



Dall'analisi dei dati si riportano le soluzioni organizzative che le scuole hanno adottato in merito a tempi, spazi, risorse umane, contenuti, metodologia e risorse materiali.

TEMPI

Il tempo è una risorsa spesso ritenuta insufficiente a soddisfare le esigenze della attività educativa. Le soluzioni più generalmente adottate a livello nazionale contemplano un'ora di informatica, sia per la prima che per la seconda classe, alla settimana o, in misura minore, 2 ore settimanali in ciascuna classe. Questa scelta in molti casi coincide e conferma quanto già effettuato dalle scuole in passato in merito all'introduzione dell'alfabetizzazione informatica. Per superare i limiti imposti dalla insufficiente dotazione strumentale, altre scuole, in maniera più differenziata, hanno optato per soluzioni cumulative stabilendo un monte ore annuo che varia dalle 10 alle 25 o fra le scelte effettuate rientra anche un periodo di 18 ore annue concentrate in una settimana di «full immersion». Nelle realtà in cui si è interpretata in maniera estensiva la normativa che suggerisce di valorizzare e promuovere le risorse professionali presenti nell'istituzione scolastica, una ridistribuzione funzionale ed equilibrata delle stesse ha portato ad attivare l'informatica con un numero di ore che, in molti casi, ha superato, nell'ottica della trasversalità più sopra citata, quanto previsto dalla normativa.

SPAZI

La soluzione più praticata a livello nazionale da ogni istituto, ma non da ogni plesso scolastico, è quella dell'aula-laboratorio, vale a dire di un apposito spazio laboratoriale dedicato all'alfabetizzazione informatica ove, per evidenti ragioni di conseguimento del massimo risultato col minimo di risorse, si sono concentrate le attrezzature informatiche. Quasi tutte le scuole, quindi, svolgono l'attività di informatica in laboratorio, più rara risulta essere la presenza del computer in aula, in modo da poterlo utilizzare in concomitanza con l'insegnamento delle discipline. Intendere l'informatica in modo laboratoriale porta a rispettare e a valorizzare i differenti stili di apprendimento, anche se le strutture di un laboratorio dedicato non sono sempre sufficienti.

RISORSE UMANE

Dai dati regionali emerge che la figura prevalente di docente per l'alfabetizzazione informatica è quella di un docente interno che ha acquisito le competenze necessarie negli anni passati o in base ad interessi personali e sperimentazioni effettuate o come risultato della frequenza di corsi appositi. Nelle realtà in cui questa figura non era presente si è ricorsi ad esperti esterni con competenze adeguate (non solo dal punto di vista tecnologico) che ha operato in stretta sintonia con la programmazione di istituto e con i docenti interni.

CONTENUTI

Le scelte generali effettuate a livello nazionale sono orientate a collocare i contenuti dell'attività di informatica negli ambiti tecnologico, disciplinare e inter-multi-disciplinare, usandola generalmente in modo trasversale per le discipline, i progetti e anche per le attività di recupero. I contenuti sono sviluppati in accordo con la programmazione della classe. Solo una minoranza delle scuole limita l'attività al solo ambito tecnologico, relativo all'hardware e alle sue funzioni, pur presente in quasi tutte le scuole.

In molte realtà si privilegia la creazione e stesura di storie, il disegno, la produzione di suoni e si consolidano abilità matematiche con contenuti più tecnologici. In generale la realtà nazionale pare caratterizzarsi, nelle prime due classi della primaria, con una disomogeneità per ciò che riguarda metodologie, contenuti, e scopi d'uso delle strumentazioni informatiche.

METODOLOGIA

Sul piano metodologico si possono identificare tre tipi di approccio che spesso si integrano fra loro:

- l'aspetto ludico dell'attività;
- il «cooperative learning» almeno nelle sue più immediate manifestazioni di interazioni collaborative fra pari;
- la realizzazione di «ambienti di apprendimento» basati sulle tecnologie.

A livello nazionale risulta che il gruppo è indicato in molti casi come la modalità organizzativa più adeguata e, in rapporto all'esiguità delle attrezzature, la sola che possa garantire efficienza ed efficacia del processo di apprendimento. Viene coinvolto in egual misura sia l'intero gruppo classe che gruppi della stessa classe; più rara è l'organizzazione per gruppi interclasse. Nei casi in cui un esiguo numero di macchine a disposizione lo suggeriva, l'organizzazione è stata per gruppi della stessa classe. Si è sperimentata anche l'attività con gruppi di classi di diverso livello scolare. Si segnala un caso anomalo di collocazione dell'alfabetizzazione informatica in orario pomeridiano con ore opzionali e non all'interno del normale percorso curricolare dell'alunno.

RISORSE MATERIALI

La scelta che appare generalizzata a livello nazionale è quella dell'uso di programmi di produttività (quali i software per la videoscrittura ed il disegno – generalmente Word e Paint ma con una discreta presenza di analoghi prodotti freeware) software didattici (spesso di introduzione all'uso del computer) e Cd-rom, che mirano ad offrire percorsi di apprendimento diversificati. Risultano effettuate anche scelte di specifici ambienti di apprendimento così come quelle di software dedicati all'appren-

dimento della matematica, delle scienze, della lingua italiana, delle lingue straniere. Molto più raramente si registra l'uso di Internet che, laddove attivato, risulta, tuttavia, particolarmente apprezzato per la comunicazione e-mail tra fanciulli delle diverse scuole. Non molto utilizzato il DivertiPC spesso per mancanza della necessaria parabola di ricezione. In una realtà si registra anche l'uso di videogiochi a sfondo didattico-disciplinare e multidisciplinare.

PUNTI DI VISTA

Dirigenti scolastici

L'informatica e le attività ad essa collegate, sono state introdotte attraverso pratiche di laboratorio in tempi precedenti rispetto alla più recente normativa. In molte scuole ci sono postazioni multimediali già da alcuni anni. Il D.M. 61 ha dato nuovo impulso alle scuole per potenziare le attrezzature già esistenti, e per attrezzare realtà che risultavano sprovviste. Si riporta un parere:

«... all'origine ero contrarissimo perché a quegli strumenti ci devi credere; poi ho visto che anche altri si sono appassionati ed è da anni che tutto l'Istituto opera in tal senso, ogni scuola ha tutte le dotazioni»

Docenti

L'informatica, come l'inglese, rappresenta un'opportunità formativa, un arricchimento e un'apertura ai nuovi linguaggi, di cui molte realtà scolastiche si giovano da anni.

I docenti hanno messo in risalto le potenzialità del mezzo informatico come mediatore per l'apprendimento unitamente alla validità della modalità laboratoriale:

«La didattica multimediale permette esperienze didattiche molto significative e fortemente agganciate alla personalizzazione: handicap, difficoltà di apprendimento, eccellenze»
«Abbiamo fatto ottime cose, perché abbiamo persone molto preparate, l'informatica ha una mediazione di tipo pedagogico, è uno strumento che si adatta al docente e all'alunno»
«Le tecnologie informatiche potenziano i processi di apprendimento»
«Il laboratorio come ambiente di apprendimento crea piacevolezza nell'acquisizione e nel rinforzo di apprendimenti disciplinare, favorisce la relazione collaborativa tra i bambini»

In merito all'interesse dei fanciulli per il computer:

«Il computer aiuta la creatività, l'autostima e l'espressione»
«Ai bambini piace molto. Sono molto interessati e fanno anche giochi di logica»
«L'informatica è sicuramente l'attività più gradita dai bambini»
«Il computer facilita i processi di apprendimento attraverso situazioni di gioco e di scoperta»

In merito al trasferimento delle competenze informatiche per farle divenire modalità espressive patrimonio di ciascun fanciullo:

«Fanno uso trasversale del computer: scompongono in sequenza una favola, la scannerizzano, scrivono la didascalia e poi stampano sul giornalino»
 «Le attività del primo ciclo dovrebbero essere di alfabetizzazione, poi si passa alla fase delle attività logiche»
 «Nel primo ciclo le attività (spaziali, di interfaccia...) sono giochi didattici o giochi esercitativi»
 «I bambini vanno avanti per prove di errori e quindi anche se non ne sanno niente provano e si aiutano»

Sulla metodologia e sulla modalità organizzativa:

«Utilizzo l'apprendimento cooperativo (cooperative learning) e l'apprendimento individualizzato (recupero e sviluppo)»
 «Per omogeneizzare il livello della classe faccio in modo che i bambini più esperti insegnino ai meno esperti gli elementi di base»
 «Si lavora sempre con piccoli gruppi. Usano word, scrivono qualche parolina e fanno piccoli disegni che poi stampano»
 «In genere in laboratorio ci sono due bambini per postazione e ritengo che questa modalità sia utile perché si porta il bambino a collaborare con il compagno, ad avvicinarsi nell'esecuzione di un prodotto»

Sui materiali e sul software:

«Uso Internet, il DivertiPC è monotono»
 «Il DivertiPC e Divertinglese sono lenti, usano word e Paint»
 «Utilizzo videoscrittura, word, power point, paint; esploriamo anche il DivertiPC»
 «La prima alfabetizzazione riguarda la parte contenutistica, abbiamo fatto conoscere lo strumento»
 «Utilizzano i software didattici riguardanti le varie discipline sotto forma di gioco. Utilizziamo alcune piattaforme come DivertiPC e Pianetino. Internet s'inizia dalla classe seconda»
 «Perseguo un approccio graduale e curioso. Successivamente abbiamo utilizzato il Paint per far acquisire manualità»
 «Abbiamo utilizzato anche il DivertiPC però molto di più per la lingua inglese»
 «Fanno esercizi multimediali con semplici software idonei. Insomma cerco di dare una varietà di percorsi»

sulla modalità di utilizzo delle tecnologie informatiche:

«C'è una parte teorica che è la rappresentazione grafica degli strumenti e una parte pratica che è lavoro al computer»
 «I bambini hanno il computer a casa, non hanno bisogno di questo [un'ora settimanale di alfabetizzazione], serve invece applicarlo alle varie discipline»
 «Equivoco mettere l'informatica come materia. I bambini imparano prima, sono motivati... dovrebbe essere assolutamente integrata nelle altre discipline»
 «... si usa la videoscrittura ed è mezzo per affrontare altre discipline»
 «Credo sia importante fare un'ora di informatica, ma poi si può estendere anche ad altri momenti il computer»
 «Io non vedo una docente specifica che entra in classe per insegnare informatica, ma tutti i docenti dovrebbero lavorare negli ambiti con il computer»

Sulle criticità:

«Il DivertiPC non lo usiamo perché abbiamo problemi di collegamento con la rete. Abbiamo ISDN ma non l'ADSL perché questa zona non è coperta» «A turno si va in laboratorio»

*«Bisognerebbe avere i laboratori, che non ci sono per mancanza di finanziamenti»
 «Mancano gli spazi e gli strumenti tecnologicamente avanzati»
 «Un solo computer collegato ad Internet».*

I punti di attenzione, segnalati dai docenti, si riferiscono:

- alla necessità di prevedere ore di compresenza tra i docenti durante le attività di laboratorio, al fine di organizzare efficacemente il lavoro dei bambini, impegnati in gruppi nelle diverse postazioni;
- alla carenza di adeguata manutenzione dei laboratori;
- all'insufficiente dotazione di hardware e di software.

Per quanto attiene alla formazione dei docenti, si rileva l'esigenza di una maggiore attenzione nelle modalità di e-learning (fruizione, pacchetti, connessioni). Anche se i docenti hanno potuto usufruire di una formazione specifica grazie alle diverse iniziative organizzate dalle scuole con i corsi TIC e ora con la formazione prevista dal D.M. 61, è stata esplicitata la richiesta di formazione per tutti i docenti in modo da generalizzare le competenze informatiche.

Genitori

I genitori sono generalmente molto favorevoli all'introduzione dell'informatica dalla classe prima

- perché è opportuno imparare fin da piccoli ad utilizzare il computer vista la sua diffusione;
- perché motiva e può aiutare nello studio;
- perché il computer è strumento necessario all'interno della società odierna.

Le famiglie chiedono, però, maggiori competenze e preparazione da parte degli insegnanti, molti genitori sottolineano anche la mancanza di risorse e di strutture adeguate che rischia di comprometterne l'introduzione. Alcuni lamentano la carenza dell'alfabetizzazione nelle prime classi e dichiarano che la nuova organizzazione e le poche postazioni presenti a scuola tolgono ore di informatica alle classi terze, quarte e quinte, determinando così diminuzione delle ore previste per tale insegnamento, rispetto ai precedenti progetti di sperimentazione già avviati dalla scuola.

C'è il timore, da parte di qualche genitore, che si possano riproporre nuovi fenomeni di marginalità sociale perché non tutti hanno a casa il computer e la scuola non è attrezzata in maniera soddisfacente.

Per molti genitori l'apprendimento dell'informatica migliora le possibilità di apprendimento dei loro figli:

*«Il computer stimola l'apprendimento e l'arricchimento anche delle altre discipline»
 «Stimola la curiosità verso nuovi linguaggi»
 «I bambini manifestano coinvolgimento e interesse»
 «Sono i giorni più amati quando fanno l'informatica»*

In merito all'interesse dei figli per il computer:

- «I figli partecipano di più, memorizzano meglio, sono interessati»
- «Tutti i bambini sono molto entusiasti di utilizzare il computer a scuola»
- «L'approccio ludico aiuta l'apprendimento»
- «L'informatica stimola il piacere ad imparare»

In merito al trasferimento delle competenze informatiche per farle divenire modalità espressive, patrimonio di ciascun fanciullo:

- «Informatica come disciplina e informatica come metodologia»

Sulla modalità organizzativa:

- «Per l'informatica è necessario che ci siano gruppi più piccoli in laboratorio»

Sulle criticità:

- «I laboratori vanno potenziati, non tutti i plessi hanno gli stessi strumenti e le stesse strutture»
- «È necessario un potenziamento delle ore, dei supporti informatici, delle competenze dei docenti»
- «Riteniamo inoltre che sia particolarmente importante che l'insegnante preposta abbia una specifica competenza e formazione»
- «Per l'informatica dobbiamo contribuire per tutto, anche per le cartucce che fanno presto a finire»
- «L'informatica è utilizzata come supporto ad altre discipline ma non si registra un aumento di competenze informatiche rispetto a quanto già in possesso dagli alunni»

Sono stati registrati anche alcuni contrastanti pareri sull'introduzione precoce dell'insegnamento «Forse è meglio dalla seconda perché sanno già leggere e scrivere».

Alcuni, pur considerandola importante, non ritengono che l'informatica faciliti l'apprendimento; temono a proposito che essa provochi un rallentamento nello sviluppo della creatività. Altri temono che l'uso del computer «distragga» da altri compiti più importanti: «A tutti farebbe piacere che imparassero informatica, ma questo non deve pregiudicare il resto. Io preferisco che vadano a fare scuola piuttosto che vadano davanti ad un computer», «Importante è non portare via tempo alle materie come l'italiano e la matematica».

PUNTI DI FORZA E PUNTI DI DEBOLEZZA

È avvertita in modo forte da parte dei docenti la necessità di un esperto di laboratorio informatico che li supporti dal punto di vista tecnico e organizzativo. Le scuole che più e meglio hanno sviluppato questo settore sono quelle che hanno potuto avvalersi, in questi ultimi anni, della figura di uno specifico insegnante impegnato su progetto.

Punti di forza

L'informatica, secondo i protagonisti:

- innalza la motivazione di allievi (e insegnanti coinvolti), favorisce entusiasmo al lavoro ed impegno;

- permette di creare «sfondi iniziali», di attivare l'attenzione degli alunni su argomenti, temi, concetti che poi vengono trattati in classe con modalità più tradizionali;
- contribuisce a modificare la relazione educativa «tradizionale» (trasmissiva, unidirezionale) favorendo modalità di lavoro che sviluppano rapporti di collaborazione e co-costruzione non solo tra gli alunni, ma anche tra alunni e insegnanti;
- permette di supportare alcune difficoltà specifiche degli allievi;
- offre agli alunni l'occasione di confrontarsi in maniera diversa con l'insuccesso;
- rappresenta un supporto efficace apprezzato dagli alunni, utile sia per l'insegnamento delle discipline – i software si rivelano infatti di ottimo aiuto per favorire l'apprendimento – che per i laboratori LARSA permettendo la partecipazione attiva di tutta la classe e in particolare dei bambini in difficoltà;
- consente un adeguamento della scuola ai nuovi linguaggi, educando il fanciullo all'uso corretto del mezzo informatico e non al suo abuso;
- sviluppa la creatività, rafforza la coordinazione oculo-manuale, promuove la condivisione, e ben si presta a personalizzare i percorsi di apprendimento;
- attraverso la multimedialità va incontro a diversi stili cognitivi; memorizzazione, manipolazione e orientamento spaziale possono essere favoriti da audio e video.

Un elemento interessante che emerge in diversi interventi è la funzione di tutoraggio affidata agli alunni delle ultime classi della primaria («questa attività informatica si inserisce nel progetto laboratorio che prevede gruppi misti in verticale con azioni di tutoraggio da parte di alunni più grandi di quinta elementare... stiamo facendo così da anni e quest'anno abbiamo aggiunto informatica»).

Punti di debolezza

A livello culturale:

- diversi docenti affermano che «non tutti gli insegnanti credono ancora nella validità dello strumento computer nella didattica quotidiana»;
- molti insegnanti dichiarano che manca una formazione specifica su metodi e contenuti: «docenti lasciati in balia di se stessi».

A livello organizzativo:

- diversi docenti dicono che l'attività richiede moltissimo tempo per la programmazione e la preparazione dei materiali, che vengono effettuati prevalentemente o addirittura quasi completamente fuori dall'orario di servizio senza alcun tipo di riconoscimento;
- molti insegnanti lamentano carenze strutturali:
- carenza di attrezzature e di manutenzione delle stesse, mancano software didattici, i PC non sono in rete;

- mancanza di un tecnico di laboratorio («perché solo alle superiori?»);
- problemi inerenti all'aspetto della gestione tecnica (contratti di assistenza, software di protezione);
- mancanza di spazi, laboratori molto piccoli per poter ospitare gruppi di alunni;
- difficoltà a lavorare per gruppi perché mancano le compresenze.

Spesso si è registrata una carenza di strutture: mancanza di laboratori attrezzati e messi in rete, scarso funzionamento di una parte di postazioni, mancanza di sostegno tecnico ai docenti impegnati nell'uso delle postazioni per guasti o imprevisti...

Generalmente i laboratori dedicati sono poi collocati nelle sedi centrali a discapito dei piccoli plessi (soprattutto nelle periferie) che non sono ancora messi in condizione di attivare.

OSSERVAZIONI FINALI

Dalle analisi effettuate, a fronte di tutti gli elementi positivi messi in luce con l'introduzione dell'alfabetizzazione informatica, si possono derivare le seguenti osservazioni:

- occorre fornire reali possibilità, in termini di risorse economiche per le scuole, non solo per acquistare le attrezzature idonee, ma soprattutto per gestirle e mantenerle aggiornate;
- è necessario fissare criteri più flessibili di organizzazione del lavoro per gli insegnanti che si occupano dei laboratori d'informatica: lavorare con le tecnologie implica tempi di preparazione, strutturazione/riorganizzazione di materiali e strumenti molto ampi (acquisire immagini con scanner o fotocamera, effettuare montaggi video, «correggere» un multimedia, è assai diverso che costruire un testo o correggere un problema su carta...);
- occorre promuovere una migliore diffusione della cultura tecnologico-educativa, che permetta alle/agli insegnanti, anche alla luce di ciò che è nel mondo esterno, di riconsiderare in modo nuovo gli insegnamenti ed il ruolo delle tecnologie ai fini della formazione della persona. In effetti, si è visto qui che non basta far entrare le tecnologie nelle scuole per affermare che si sta cambiando: l'introduzione dei computer nel sistema scolastico implica, ai fini di un'effettiva innovazione, consapevolezza culturali e professionali nuove, un diverso approccio epistemologico necessario affinché gli strumenti acquisiscano significato all'interno dei percorsi educativi.

L'innovazione messa in moto con la Riforma, in sintonia anche con la valorizzazione del capitale umano, costituito da tutti i protagonisti della scuola, sarà la chiave di volta per un reale soddisfacimento degli obiettivi formativi fissati.

ANTICIPO

ASPETTI NORMATIVI E PSICOPEDAGOGICI

L'ammmodernamento dell'ordinamento scolastico nazionale, prefigurato nei suoi fondamenti dalla Legge 53/03, individua una particolare modalità attuativa nella possibilità per l'utenza di scegliere una diversa scansione nell'età di accesso al sistema, affidando la responsabilità dell'opzione alle famiglie.

Già il Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione (D.L. n. 297 del 16 aprile 1994), pur ponendo il vincolo dei sei anni compiuti entro il 31 dicembre dell'anno scolastico di riferimento per l'iscrizione alla prima classe elementare, ammette la possibilità di accedere direttamente alla seconda classe in qualità di alunno privatista: si tratta della sola forma di anticipo riconosciuta prima del D.M. 100 del 18 settembre 2002 che ha trovato applicazione nelle scuole aderenti al progetto nazionale di sperimentazione.

È la stessa Legge 53/03, poi confermata dal Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, a sancire la possibilità dell'iscrizione anticipata alla scuola primaria di «le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento»; in prima applicazione l'anticipo è consentito ai nati entro il 28 febbraio.

Il concetto di anticipo nella specifica dimensione scolastica è, dunque, ben noto ed è da tempo parte del lessico pedagogico che sostanzia il sistema. In verità, a seconda delle contingenze, ha assunto significati differenti, fino ad acquisire speciale rilevanza nell'ambito dell'attuale trasformazione, dando luogo ad un interessante dibattito fra punti di vista marcatamente differenziati.

È, di certo, riduttivo limitarsi ad interpretare l'anticipo scolastico previsto dalla Riforma esclusivamente come abbassamento dell'età di ingresso, lasciando inalterato l'intero impianto. In realtà, l'introduzione dell'anticipo mette in discussione idee consolidate che attengono a differenti componenti: all'interpretazione dei processi di apprendimento; alla mission educativa e formativa dell'istituzione scolastica; all'organizzazione; alla gestione della didattica; al ruolo delle famiglie.

L'anticipo è stato oggetto di molteplici analisi. Molte proposte sono state formulate al riguardo a partire dagli anni Settanta, da quando cioè si è avvertita la necessità di riformare il sistema scolastico. Da allora sull'anticipo si è sviluppata una vivace dialettica che ha portato a posizioni di segno contrapposto, dividendo psicologi e pedagogisti fra sostenitori ed oppositori della possibilità di anticipare l'avvio della esperienza formativa in ambito scolastico.

Più concretamente la questione dell'anticipo è emersa in tutta la sua portata, quando si è posta la necessità di armonizzare il sistema scolastico nazionale alla gran parte dei sistemi scolastici europei. Prevedendo, infatti, il termine degli studi secondari al diciannovesimo anno di età, il sistema scolastico nazionale si discosta da molti altri Paesi europei, in cui il ciclo secondario si conclude entro il diciottesimo anno. Per la risoluzione di tale difformità sono state formulate diverse ipotesi in termini di riduzione/compressione dell'iter ordinamentale. È il caso, tuttavia, di sottolineare che il problema dell'anticipo nella declinazione risolutiva a questo assegnata dall'attuale trasformazione non ha soltanto un carattere di architettura istituzionale, finalizzata all'uniformità dei percorsi scolastici nella prospettiva europea.

In realtà, da un lato coinvolge le differenti dimensioni dello sviluppo dei soggetti interessati, dall'altro si inserisce in un quadro sociale complesso che nutre attese nei confronti della scuola di natura non strettamente educativa, peraltro, variabili nel tempo. Due diverse concezioni dello sviluppo individuale, infatti, si fronteggiano nella sintesi concettuale espressa dall'anticipo: una è data dalla volontà di «non perdere tempo», vedendo, pertanto, nella possibilità di anticipare l'esperienza scolastica un rilevante vantaggio. L'altra è resa dall'intento di «prendere tempo» e riconoscere così il guadagno educativo che deriva da un'esperienza strutturata graduale. Inoltre, non è da sottovalutare la domanda sociale relativa ai servizi educativi per l'infanzia, in particolare per bambini di due anni e pochi mesi, pur nella consapevolezza che è necessario far fronte a tale istanza con accortezza ed impegno, per predisporre ambienti educativi adatti ai bambini di tutte le età.

Individuare ed elaborare metodi educativi in grado di promuovere lo sviluppo personale, interpretando la promozionalità come accompagnamento e sostegno dei processi di apprendimento, costituiscono da sempre il «cuore» della ricerca educativo-didattica, interessata a tratteggiare un itinerario formativo in progressione, che eviti fratture, strappi e fughe in avanti. La riflessione pedagogica consolidatasi nella tradizione ha sempre interpretato lo sviluppo come un processo interno che viene da sé e che richiede tempi propri, per cui ogni anticipazione è per sua natura priva di efficacia. Ha conseguentemente definito il compito dell'educatore: cogliere le potenzialità individuali, attivando le modalità di crescita giudicate più favorevoli. Su questa linea originaria si sono mosse quasi tutte le diverse teorie dello sviluppo infantile che si sono composte nel tempo, pur in presenza di particolari differenziazioni che hanno dato luogo ad interpretazioni originali dell'apprendere, con significative ricadute sull'organizzazione delle situazioni di apprendimento e sulla configurazione dell'insegnare. Definire, quindi, le caratteristiche, anche quelle di carattere temporale, che qualificano l'intervento educativo come percorso continuo, lineare ed omogeneo, ha rappresentato il principale impegno della scuola quale contesto intenzionale strutturato.

Più recentemente, la diffusione della teoria della pluralità delle intelligenze, che ha superato la concezione lineare dell'apprendimento, unitamente all'apporto rivo-

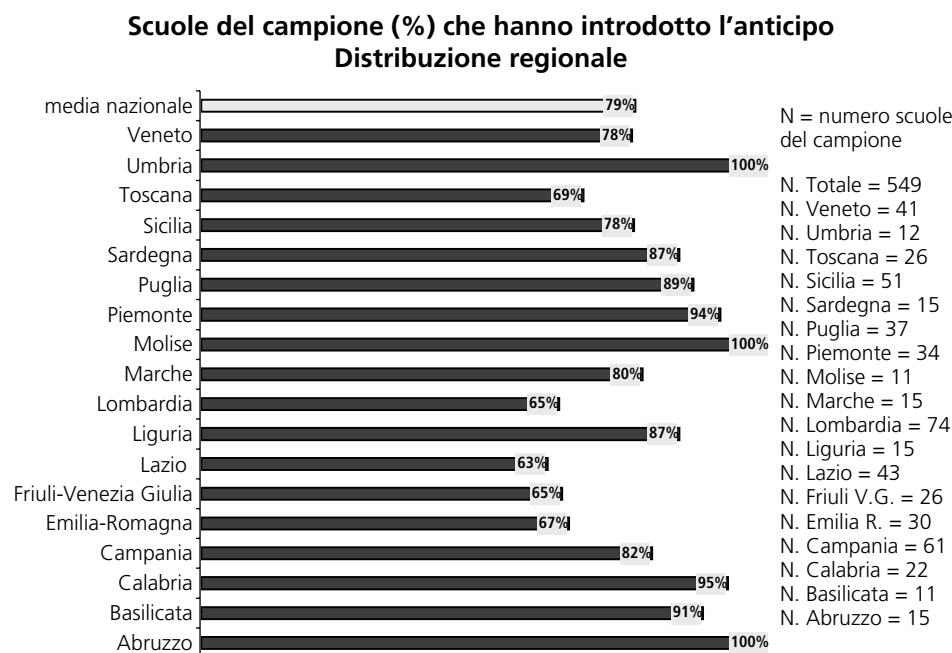
luzionario delle neuroscienze, ha costretto la scuola a porsi l'interrogativo se adeguarsi o meno ai ritmi evolutivi personali, se promuovere o meno anticipazioni. L'apprendimento è considerato un processo caratterizzato dalla presenza di fasi di avanzamento e stasi, di progressione e regressione, di maturazione di alcuni aspetti e rallentamento di altri, facendo così emergere un'idea più complessa ed articolata di sviluppo che mal si presta all'individuazione di caratteri, anche temporali, prevedibili, omogenei, identici per tutti. La variabile tempo acquista, infatti, una precisa valenza: non solo i tempi sono profondamente diversi per ogni soggetto, ma lo stesso individuo elabora dimensioni differenti dell'esperienza in tempi diversi, con la conseguenza che, se può costituire un errore anticipare lo sviluppo, può essere altrettanto improduttivo rallentare arbitrariamente il passo ed annoiare con ridondanze e ripetizioni il soggetto, posto cognitivamente in «lista di attesa».

Dalle autonomie personali di carattere pratico, legate alla vita quotidiana, alle autonomie della formalizzazione e del senso critico, sempre l'emancipazione soggettiva passa attraverso un potenziale umano che aspetta impaziente di trovare un sbocco originale, un'esplosione unica, tanto più nella contemporaneità, in cui l'informazione verbale, scritta, visiva, in formato elettronico sollecita fortemente le strutture mentali individuali in modo alternativo. Anticipare significa anche accompagnare una didattica che tolleri la differenza, espressione di un generale ripensamento dell'organizzazione scolastica.

Come l'anticipo esaminato lungo la linea pedagogica si realizza nella ricerca?

LINEE DI TENDENZA

Analisi dei dati



La distribuzione sull'intero campione nazionale dell'oggetto di innovazione considerato evidenzia che 432 scuole su 549 sono state interessate all'anticipo, a fronte di una consistenza numerica contenuta indicativamente tra il minimo di 1 e il massimo di 12 alunni per classe.

Nella comparazione fra singolo campione regionale e numero di istituzioni scolastiche coinvolte nell'anticipo si evince una differenza:

- inferiore a 10 per 9 regioni: Basilicata, Calabria, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Marche, Piemonte, Puglia, Sardegna, Veneto
- superiore a 10 per 5 regioni: Campania, Lazio, Lombardia, Toscana, Sicilia
- pari a 10 per 1 regione: Emilia Romagna

Emerge, inoltre, una completa corrispondenza fra singolo campione regionale e scuole «toccate» dall'anticipo in 3 regioni: Abruzzo, Molise, Umbria.

Considerando il dato complessivo nazionale (432) ed i singoli dati regionali, è possibile affermare che l'anticipo, al di là della consistenza numerica, ovvero al di là del numero effettivo degli alunni anticipatari presenti, per la verità, sempre molto contenuto, ha rappresentato uno specifico spazio di attenzione nel quadro del più ampio progetto di innovazione elaborato e perseguito da ogni istituzione scolastica, rappresentando, altresì, un determinato ambito di indagine didattica e di esplorazione organizzativa.

In riferimento alla tipologia istituzionale delle scuole, espressa dalla natura statale o paritaria, l'anticipo ha rappresentato un oggetto di sistematico interesse per le scuole paritarie, anche sulla base della tradizionale considerazione riservata da queste all'anticipo, mentre livelli di minor attenzione si sono registrati fra le scuole statali.

Rispetto alla caratteristica organizzativa dell'istituzione scolastica, riferita alla condizione di istituto comprensivo o direzione didattica, l'anticipo ha significato una scelta più diffusa fra le direzioni didattiche, anche in considerazione di consolidate prassi di continuità educativo-didattica e di ubicazione, spesso nella medesima sede, dei due segmenti scolastici.

In modo abbastanza omogeneo, senza particolare distinzione di carattere geografico e al di là dei livelli di urbanizzazione, la diffusione del fenomeno dell'anticipo ne autorizza la lettura come fenomeno sociale, oltre che come scelta educativa delle famiglie. È, infatti, possibile correlare la richiesta di ingresso anticipato nel sistema scolastico con la presenza, non sempre sufficiente rispetto al fabbisogno, di servizi socio-educativi per l'infanzia. Relativamente ai centri a più alta urbanizzazione, non di rado un buon numero di alunni anticipatari è risultato di provenienza extracomunitaria.

Tutti i rapporti regionali hanno segnalato l'esistenza di connessioni fra anticipo ed assetto organizzativo.

La consistenza numerica degli alunni anticipatari ed il livello di maturazione cognitivo-relazionale da questi manifestato hanno rappresentato i principali fattori responsabili di modifiche organizzative. Infatti, in presenza di un numero contenuto e di soggetti sufficientemente maturi, la trasformazione sul piano organizzativo ha determinato solo poche variazioni, peraltro, di carattere provvisorio, per lo più fi-

nalizzate all'accoglienza e al primo ingresso, avviando una gestione del tempo di tipo più «rilassato». La provenienza di alunni da sezioni eterogenee di scuola dell'infanzia ha spesso facilitato l'inserimento degli alunni anticipatari.

In alcuni casi, soprattutto in presenza di più significativi dati numerici, pur non accompagnato da una valutazione di tipo pedagogico, l'ingresso di alunni anticipatari ha indotto una trasformazione dei criteri costitutivi delle classi prime, optando a seconda delle situazioni per principi di concentrazione in alcune classi, con conseguente non coinvolgimento delle rimanenti, oppure di distribuzione equilibrata su tutte le classi esistenti. Per orientare la formazione delle classi sono state utilizzate, a volte, prove di ingresso e griglie di rilevazione/valutazione.

L'anticipo ha in modo diffuso indotto un diverso rapporto con la scuola dell'infanzia, con un potenziamento del passaggio informativo, tramite modalità e strumenti non di rado innovativi (questionari ai genitori; osservazioni dirette; incontri fra docenti.). Ha concorso, pertanto, ad assegnare una nuova finalizzazione ed una nuova operatività ai ben noti progetti di continuità fra i due segmenti scolastici, che sono risultati perciò orientati alla conduzione dell'anticipo. Sempre nella prospettiva del ricordo, con specifica attenzione alle esigenze degli alunni anticipatari, è stata consolidata l'accoglienza, ricorrendo a progettazioni specifiche che hanno previsto: tempi di lavoro più distesi; presenza delle figure parentali; diversa durata delle routine.

Qualche problema è stato evidenziato rispetto alle scuole dell'infanzia non paritarie ma private, dove esiste meno il raccordo e il passaggio di informazioni.

In alcuni casi è stata attivata una vera e propria rimodulazione del tempo scuola giornaliero, come pure è stata avviata una riorganizzazione dell'aula nell'utilizzo degli spazi, dei materiali e delle strutture. È stata anche introdotta una diversa articolazione delle unità di apprendimento, con attenzione alla differenziazione dei ritmi di sviluppo e con un più frequente ricorso a gruppi mobili di livello, al fine di assicurare adeguata personalizzazione al percorso formativo e nell'intento di promuovere il sostegno tutoriale fra pari.

La presenza di alunni anticipatari ha favorito l'attività laboratoriale e l'introduzione di metodologie specifiche come il *cooperative learning*, pratica considerata efficace in quanto centrata sull'apprendere in gruppo e dal gruppo. In qualche circostanza la necessità di far fronte sul piano professionale ad un'utenza diversificata circa le dimensioni dello sviluppo personale ha indotto una riformulazione delle attività di aggiornamento dei docenti, con momenti di analisi dedicati agli aspetti cognitivi ed emotivi propri dell'età e con momenti di studio di strategie individualizzate e personalizzate sufficientemente efficaci.

Per far fronte all'anticipo, è stata reimpostata la relazione con le famiglie, attivando un maggior numero di colloqui individuali ed una miglior partecipazione alle attività in classe.

PUNTI DI VISTA

Relativamente all'anticipo e alle connesse implicazioni di carattere educativo, organizzativo e strettamente metodologico, sono emersi punti di vista differenziati fra genitori e docenti.

I *genitori*, ben consapevoli della problematicità della scelta, sono apparsi per alcuni versi favorevoli all'anticipo per altri perplessi. L'iscrizione anticipata, infatti, porta con sé dubbi sull'effettivo valore che questa opportunità può realmente rappresentare per ogni alunno *hic et nunc*. Pur individuando in via generale nell'anticipo un valore aggiunto, costituisce motivo di riflessione per molti genitori il rischio che l'ingresso differenziato possa produrre:

- un'eccessiva eterogeneità dei tempi e dei ritmi del gruppo-classe, con rallentamento dei processi di apprendimento degli alunni non anticipatari ed isolamento di quelli anticipatari;
- una sovraesposizione di quest'ultimi a sollecitazioni cognitive;
- un esagerato impegno personale in termini di autocontrollo;
- una valutazione non oggettiva da parte della famiglia dei livelli di maturità conseguiti nelle relazioni e negli apprendimenti;
- una valutazione non oggettiva da parte della famiglia sia degli esiti formativi potenziali sia di quelli realmente raggiunti con l'anticipazione.

I genitori considerano necessario:

- un ricorso oculato e prudente all'anticipo da parte delle famiglie;
- una decisione costruita all'insegna della condivisione fra genitori e docenti;
- un supporto adeguato alle famiglie sia nella fase iniziale di orientamento alla scelta, anche tramite la disponibilità di strumenti che consentano di leggere ed interpretare i bisogni dei propri figli potenzialmente interessati all'anticipo, sia nella fase successiva di prima attuazione;
- un'informazione corretta sui percorsi formativi specifici previsti dall'istituzione scolastica in presenza di alunni anticipatari, anche tramite l'attivazione di servizi di counselling;
- un adeguamento delle strutture scolastiche alle istanze fisiche e psicologiche degli alunni anticipatari;
- un raccordo operativo fra scuola dell'infanzia e ciclo primario dedicato all'esplorazione della possibilità di compiere anticipazioni e alla comunicazione di tutte le informazioni utili relative agli alunni anticipatari;
- un numero più ridotto di alunni in prima classe in presenza di anticipatari, per predisporre adeguate forme di individualizzazione degli interventi;
- una rivisitazione della consueta progettazione educativo-didattica;
- una revisione della metodologia in chiave personalizzante;
- un approfondimento formativo dei docenti sulle caratteristiche dei processi di apprendimento, con conseguente studio di forme rinnovate di insegnamento.

I *docenti* hanno manifestato in modo generalizzato interesse culturale e pedagogico per l'anticipo, prevalentemente interpretato quale risorsa di flessibilità per risposte formative il più possibile personalizzate. L'introduzione dell'anticipo ha attivato il dibattito fra i docenti, protagonisti di letture diversificate del fenomeno, alcune di segno positivo altre caratterizzate da criticità. Alcuni docenti, infatti, han-

no visto nell'anticipo una preziosa opportunità per porre a disposizione dei bambini un'ampia gamma di interrelazioni socio-affettive e di alfabeti espressivi, necessari alla loro autonomia intellettuale, nella convinzione che, anticipando i rapporti con la cultura simbolizzata, possano procurarsi per tempo gli strumenti utili a «navigare» nella complessità della società della conoscenza. Altri, al contrario, convinti che anticipare possa significare abbreviare secondo logiche adultistiche la crescita, ritengono che i tempi scolastici non sempre coincidano con quelli dell'apprendimento. A loro avviso, infatti, il bambino del terzo millennio, pur essendo più vivace e plastico nei processi cognitivi, non sarebbe affatto pronto ad entrare nelle aule scolastiche.

I docenti considerano necessario:

- condurre approfondite riflessioni sulle valenze educative dell'anticipo e sulle ricadute organizzative del servizio scolastico e dell'offerta formativa, qualificando l'identità della scuola dell'infanzia e del primo anno del ciclo primario in riferimento a tale dimensione;
- acquisire strumenti idonei alla conoscenza reale di ogni alunno, al fine di valutarne con oggettività i livelli di maturità cognitiva, relazionale ed emotiva;
- rivedere l'impostazione dei processi di insegnamento all'insegna della flessibilità ovvero rivedere le scelte organizzative dell'insegnare che riguardano i seguenti aspetti:
 - la progettazione (team integrati di docenti della scuola dell'infanzia e del primo anno del ciclo primario; adattamento dei percorsi formativi; diversificazione della scansione delle UdA);
 - il gruppo classe (composizione delle classi; articolazione in gruppi mobili e flessibili; forme di tutoraggio);
 - la didattica (allestimento dei contesti e del setting relazionale; conduzione delle attività; gestione dei tempi e dei ritmi giornalieri; gestione degli spazi e dei materiali; attività di accoglienza e di primo inserimento; ricorso al laboratorio);
- riorganizzare spazi e strutture in considerazione dei bisogni degli alunni anticipatari;
- potenziare l'interazione con le famiglie;
- inserire l'anticipo nella ordinaria prassi negoziale fra scuola e famiglia, dal momento che è considerato fondamentale decidere ed operare in modo integrato;
- rafforzare la continuità educativo-didattica fra scuola dell'infanzia e ciclo primario, interpretata come orientamento alla scelta;
- incentivare il raccordo comunicativo fra scuola dell'infanzia e ciclo primario;
- progettare specifiche iniziative di accoglienza e di supporto all'anticipo;
- promuovere la formazione specifica dei docenti;
- valorizzare l'aumento della complessità del lavoro svolto dagli insegnanti.

OSSERVAZIONI FINALI

In via generale le percezioni dei docenti e dei genitori restituiscono la possibilità dell'anticipo come un'occasione formativa. La presenza di alunni anticipatori può, infatti, stimolare un ripensamento dei tempi, dei modi e degli spazi dell'attività scolastica, a favore di una professionalità docente sempre in crescita. Inoltre, non sembra essere causa di grandi scompensi della vita di classe, quando è valutata congiuntamente da scuola e famiglia. Per non disperdere le potenzialità dell'anticipo, è opportuno che questo non significhi:

- favorire decisioni individuali per un utilizzo strumentale da parte della scuola;
- mettere a rischio l'identità pedagogica originaria della scuola dell'infanzia e del ciclo primario;
- limitare l'autonomia organizzativa delle istituzioni scolastiche;
- predeterminare una precoce differenziazione dei percorsi formativi;
- appesantire le condizioni di esercizio della professione docente;
- favorire l'autoreferenzialità della famiglia.

FUNZIONE TUTORIALE

ASPETTI NORMATIVI E PSICOPEDAGOGICI

Tra le molteplici innovazioni introdotte dalla Riforma, la «funzione tutoriale» rappresenta certamente una nuova dimensione che connota e caratterizza il sistema formativo dalla scuola primaria alla secondaria di I grado, fino al secondo ciclo di istruzione.

Nello specifico, la «funzione tutoriale» tende a ridefinire gli assetti organizzativi, le competenze, le responsabilità dei docenti, l'organizzazione dell'attività didattica, le modalità di documentazione e le relazioni con le famiglie e il territorio.

La funzione tutoriale trova esplicito riferimento nei seguenti dettati normativi:

Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 (art. 7 comma 5, 6, 7)

5. L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, fermo restando che il perseguimento delle finalità di cui all'art. 5, assicurato dalla personalizzazione dei piani di studio, è affidato ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche, previste dai medesimi piani di studio. A tale fine concorre prioritariamente, fatta salva la contitolarità didattica dei docenti, per l'intera durata del corso, il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti.

6. Il docente al quale sono affidati i compiti previsti dal comma 5, assicura, nei primi 3 anni della scuola primaria, un'attività di insegnamento agli alunni non inferiore alle 18 ore settimanali.

7. Il dirigente scolastico, sulla base di quanto stabilito dal piano dell'offerta formativa e di crediti generali definiti dal collegio dei docenti avendo cura di garantire le condizioni per la continuità didattica nonché a migliore utilizzazione delle competenze e delle esperienze personali, fermo restando quanto previsto dal comma 6.

Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria (allegato B) punto 4 di vincoli e risorse

«Le istituzioni scolastiche individuano, per ogni gruppo di alunni, un docente con funzioni di tutor. Egli è in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, consiglia gli allievi e le famiglie in ordine alla scelta delle attività opzionali aggiuntive facoltative ed è anche coordinatore dell'equipe pedagogica. Compila il Portfolio delle competenze...»

C.M. 29 del 5 marzo 2004

Aspetti significativi del provvedimento legislativo

... «Un ruolo particolare in tale contesto assume la funzione tutoriale, i cui compiti vengono finalizzati alla migliore realizzazione degli obiettivi formativi dei singoli studenti»

Paragrafo 2.4

... «L'attività tutoriale non comporta l'istituzione di una nuova figura professionale, concretizzandosi invece in una funzione rientrante nel profilo professionale del docente».

... «Tenuto conto che il decreto legislativo, al comma 5 dell'art. 7, enuncia espressamente la contitolarietà educativa e didattica di tutti i docenti, ne consegue che la citata funzione del docente incaricato non si estrinseca in un rapporto di sovraordinazione sugli altri docenti».

Peraltro, già il D.M. 100/2002 relativo alla sperimentazione, delineava la figura e le funzioni del docente tutor.

D.M. n. 100 del 18 settembre 2002

art. 3 comma 2

Aspetti essenziali della sperimentazione sono:

«l'organizzazione della funzione docente legata all'espletamento di compiti di tutoraggio, coordinamento...»

art. 6 comma 3

«Il docente tutor cura la continuità educativa e didattica e il rapporto con le famiglie ed assicura, altresì, la coerenza e la gradualità dei percorsi formativi di ogni alunno, facilitandone e potenziandone le relazioni interpersonali ed educative. Tale docente svolge, pertanto, funzioni di coordinatore del team docente e di tutor nei confronti degli alunni, curando la compilazione del portfolio delle competenze, d'intesa con gli altri docenti del team, in collaborazione con le famiglie»

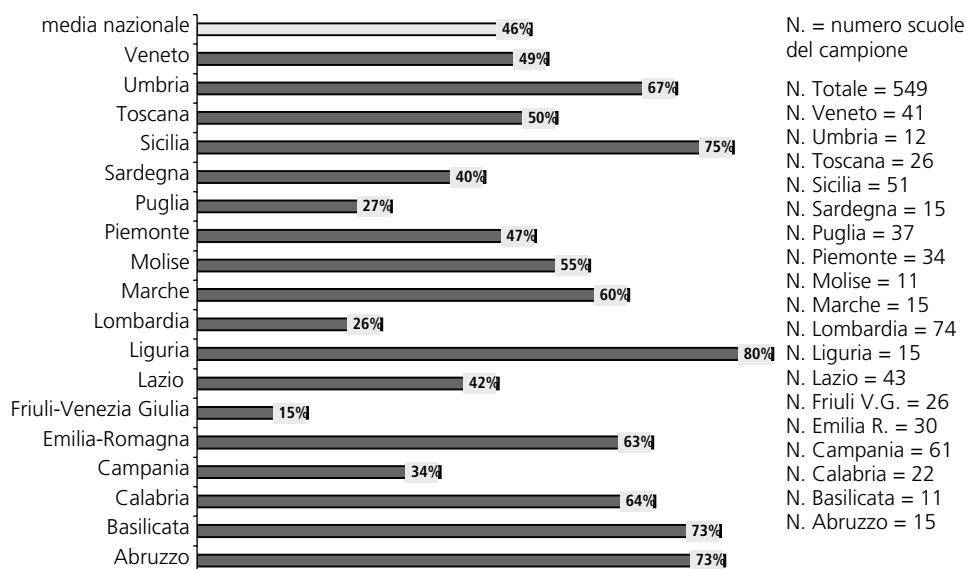
I dettati normativi esplicitano le motivazioni pedagogiche e culturali che individuano nella funzione tutoriale un elemento di significatività per la riuscita del processo di insegnamento/apprendimento e per la possibilità, ad essa connessa, di stabilire efficaci interazioni e sinergie tra le diverse componenti scolastiche e territoriali.

Le disposizioni evidenziano che non si tratta di una figura, ma di una funzione rimessa, per gli aspetti organizzativi e gestionali, all'autonomia delle scuole. Essa implica la ridefinizione della funzione docente con conseguenti interventi integrativi contrattuali. È un elemento che rappresenta un aspetto problematico richiedente soluzioni condivise e funzionali agli obiettivi dell'innovazione.

LINEE DI TENDENZA

Analisi dei dati

Scuole del campione (%) che hanno introdotto la funzione tutoriale (coordinatore/tutor) - Distribuzione regionale



Dalla lettura del grafico emerge come la funzione tutoriale abbia trovato una considerevole applicazione nel processo innovativo messo in atto dalle 549 scuole che hanno partecipato al Progetto R.I.So.R.S.E., e come venga considerata fra gli elementi più innovativi della Riforma e, talvolta, fra i più controversi.

Risulta evidenziata una significativa diversità di realizzazione fra le diverse regioni: in 14 regioni su 18 si supera la percentuale del 40% con un arco compreso tra il 15,4% del Friuli e l'80% della Liguria.

Si può concludere che non si individuano aree preferenziali di realizzazione per il ruolo del docente tutor, ma l'orizzonte geografico è molto ampio e comprende tutto il territorio nazionale.

Dai Rapporti Regionali del Progetto R.I.So.R.S.E. emergono alcuni dati di immediata percezione che costituiscono le risultanze derivate dalle interviste dei dirigenti scolastici, dai focus group dei docenti e dei genitori, dalle narrazioni dei docenti testimonial delle scuole del campione.

PUNTI DI VISTA

Il dirigente e i docenti

La scelta del tutor

È il primo elemento che la ricerca ha messo in evidenza.

Dalla maggior parte dei dirigenti e dei docenti esso è ritenuto un problema molto delicato e fortemente presente nel dibattito attuale, talvolta possibile fonte di attriti e incomprensioni all'interno del collegio docenti.

L'attribuzione della funzione nelle scuole viene per lo più effettuata dal dirigente scolastico, tenuto conto delle competenze professionali e delle esperienze dei docenti. Tuttavia risultano numericamente rilevanti anche altre modalità: proposte espresse dal collegio docenti, dall'équipe pedagogica, per autocandidatura.

L'attribuzione formale è fatta dal dirigente, ma non risulta sciolto il nodo dei criteri che hanno orientato questa scelta con la conseguenza che la designazione del tutor ha talvolta creato disparità e conflittualità fra i docenti.

Il tutor: dimensione individuale/collegiale

Emerge, da parte delle componenti scolastiche, la consapevolezza di una nuova dimensione docente di elevato profilo professionale che i processi di autonomia messi in atto nella scuola e il processo di Riforma orientano sempre più verso una progettualità distanziata dai canoni dell'esecutività.

Rimane sullo sfondo un problema di reale collegialità legato alla funzione tutoriale, in mancanza della quale, scattano elementi di problematicità che possono portare verso lo scivolamento in paradigmi organizzativi non previsti dalla Riforma, depauperandone le potenzialità della funzione stessa.

La contitolarità prevista dalla norma ha trovato una positiva declinazione a supporto della funzione tutoriale.

Pur riconoscendo la complessità della stessa, legata all'azione di tutoraggio e di coordinamento, il dirigente e i docenti concordano nel valutare positivamente i risvolti che può avere nel processo di insegnamento/apprendimento.

L'esercizio della funzione tutoriale nella classe

Il tutor, in considerazione della sua prolungata presenza nella stessa classe, ha prevalentemente creato con gli alunni un rapporto privilegiato e rassicurante, potenziandone la centralità nel processo educativo.

Il tempo scuola più disteso e flessibile, nella considerazione di dirigenti e docenti, risulta più rispondente ai bisogni formativi degli alunni, contribuisce a facilitare una loro visione integrale e permette un importante recupero dell'aspetto emotivo-affettivo.

Nei confronti della classe il docente tutor rappresenta una garanzia di unitarietà di interventi, di continuità nel lavoro, di possibilità operativa più ampia, razionale, riflessa, e una possibilità di realizzare il processo di personalizzazione degli apprendimenti.

Anche per il docente tutor la gestione di una sola classe può, a parere dei protagonisti, risultare vantaggiosa ai fini di una migliore conoscenza degli alunni.

Il tutor e gli altri

La ricerca mette in evidenza come docenti e dirigenti ritengano essenziale e connessa alla funzione tutoriale la disponibilità relazionale.

Contestuale al ruolo di responsabilità che questa nuova figura riveste nei confronti degli alunni, risulta il ruolo svolto nei confronti dei colleghi, delle famiglie e del territorio.

Si delinea un delicato e complesso problema di gestione di rapporti, di capacità relazionali, di equilibrio negli interventi, di disponibilità all'ascolto, di apertura, di discussione; in alternativa c'è il rischio della solitudine e dell'impossibilità di far fronte alla responsabilità di cui il tutor è investito.

In estrema sintesi, rispetto ai colleghi, a questa nuova figura viene richiesto di:

- sviluppare la corresponsabilità;
- favorire la condivisione nelle scelte che si concretizzano nel lavoro di team;
- promuovere una reale collaborazione con l'équipe pedagogica;
- attuare funzioni di coordinamento e di raccordo.

Nei dirigenti e nei docenti c'è piena consapevolezza dei significativi investimenti relazionali che la funzione tutoriale prevede e come essa agisca su un versante interno alla scuola, che fa riferimento agli alunni e ai docenti, e uno esterno che coinvolge le famiglie e il territorio.

Essi ritengono che i genitori rivestano un ruolo significativo nel processo *in fieri* di Riforma; sono chiamati ad esprimersi sull'anticipo, sulla compilazione del portfolio... pertanto devono essere coinvolti nel progetto formativo della scuola, non solo informati, ma resi partecipi delle scelte educative che la scuola opera per favorire lo sviluppo armonico e unitario dei loro figli.

Questa è una responsabilità di cui le componenti scolastiche sono consapevoli in quanto viene richiesto un notevole impegno che si esplicita nell'attivare le giuste strategie di partecipazione, ma anche nel trovare modalità di crescita della famiglia.

Le difficoltà da superare

L'intervista al dirigente, i testimonial narrativi, i focus group ripercorrono le *positività* sopra elencate, ma contestualmente evidenziano *criticità* avvertite in modo incisivo.

In larga percentuale è stata evidenziata la difficoltà dei docenti di disporre di tempi molto ristretti per la gestione della funzione tutoriale, rispetto alla numerosità dei compiti contemplati dalla normativa.

Alcune criticità sono frutto di oggettiva constatazione sui processi che si sono messi in atto nella scuola, altre si configurano come potenziali difficoltà che, in quanto tali, costituiscono dei punti di attenzione e in diversi casi hanno determinato un atteggiamento di attesa rispetto alla sperimentazione di questa funzione: riconoscimento del ruolo, carichi di lavoro, compenso economico per il tempo eccedente le ore di insegnamento. Si tratta essenzialmente di rivendicazioni di tipo sindacale.

Una constatazione condivisa e riconosciuta come fonte di difficoltà riguarda la possibile concentrazione di «discipline importanti», che talune scuole concentrano, a carico di un unico docente fortemente responsabilizzato nei confronti di una accentuata pluralità di compiti.

L'aggregazione degli ambiti linguistico – antropologico e matematico – scientifico si è rivelata scarsamente funzionale ad una corretta gestione della funzione tutoriale determinando carichi di lavoro eccessivi, con il rischio di instaurare rapporti di dipendenza troppo forti con gli alunni e di gerarchizzazione con i colleghi.

I docenti ritengono che si possano generare notevoli difficoltà anche all'interno dell'*équipe* pedagogica relativamente alla sperequazione dei carichi di lavoro e la conseguente percezione di ruolo minimale che può derivare per i docenti che sentono poco valorizzate le proprie competenze professionali.

È emersa anche la preoccupazione di vedere disperse le competenze disciplinari, frutto di una formazione in servizio costante e impegnata, che l'organizzazione modulare aveva richiesto.

I docenti evidenziano la necessità di poter usufruire di un congruo numero di ore di compresenza il cui eccessivo contenimento non facilita lo svolgimento dei numerosi compiti e talvolta rischia di compromettere gli esiti dell'apprendimento degli alunni.

La difficoltà per il docente tutor di fare fronte a tutti gli impegni, o di non trovare la necessaria condivisione all'interno dell'*équipe* pedagogica, può generare un senso di frustrazione e di solitudine.

Il docente coordinatore tutor dedica alla sua funzione, fuori dall'attività didattica, numerose ore indispensabili per:

- i rapporti con gli alunni;
- il coordinamento dell'*équipe* pedagogica;
- la compilazione del portfolio;
- i rapporti con il dirigente scolastico, con le famiglie, con gli Enti Locali, con le agenzie del territorio.

È unanime la considerazione che il tempo scuola settimanale non è sufficiente per assolvere gli impegni connessi alla funzione tutoriale che richiede anche studio e ricerca. Risulta abbastanza ricorrente, pertanto, che gli insegnanti si trovino a svolgere una considerevole quantità di lavoro fuori dalla scuola, comunque in orario aggiuntivo e non retribuito ma indispensabile allo svolgimento della propria funzione. A tal fine ritengono essenziali riconoscimenti economici e giuridici.

I genitori

Il dibattito svolto nei focus con i genitori si è rilevato molto illuminante circa le percezioni della famiglia sul docente tutor.

In particolar modo nelle scuole in cui l'innovazione si era avviata con la sperimentazione secondo il D.M. 100/2002, si è riscontrata una significativa consapevolezza e informazione su quanto il processo innovativo ha messo in atto.

Non sono stati rari i casi in cui i genitori hanno comparato l'organizzazione prevista dalla L. 53/2003 e la precedente organizzazione modulare conseguente alla L. 148/1990, stabilendo relazioni e *distinguo* molto significativi.

Senza dubbio la famiglia avverte di ricoprire un ruolo significativo in questa riforma che la vede protagonista all'interno di cambiamenti di sistema del processo formativo dei propri figli.

Per i genitori diventano prioritarie le considerazioni sul rapporto tutor/alunni, che si declinano su una serie di positività:

- il docente tutor è punto di riferimento per gli alunni;
- i tempi più rilassati e distesi permettono una migliore conoscenza dello sviluppo dell'alunno;
- la costruzione di positive relazioni costituisce un'opportunità;
- il contenimento dell'affettività trova una migliore possibilità di declinazione.

Una larga maggioranza di genitori ritiene che il diverso rapporto affettivo che il tutor può instaurare con la classe fa scaturire negli alunni una maggiore sicurezza anche nell'apprendimento, ridimensiona notevolmente il rischio della frammentazione del lavoro scolastico che, in particolare per gli alunni più piccoli, può costituire una reale forzatura. Anche la famiglia si sente rassicurata da una figura di riferimento che può aiutare a migliorare il dialogo.

Può risultare più facile e costruttivo il rapporto con un insegnante coordinatore dell'*équipe*, piuttosto che con più insegnanti, talvolta, in passato, eccessivamente numerosi.

Relativamente alla figura del tutor, i genitori considerano che:

- facilita il dialogo scuola-famiglia;
- offre sicurezza come soggetto di riferimento;
- viene riconosciuto come portavoce dei colleghi.

Molti genitori hanno riferito di non percepire rapporti di subordinate tra insegnanti, in quanto emerge la condivisione del progetto educativo e, dal loro punto di vista, la funzione tutoriale permette un'azione di team che riunisce competenze diverse e, organizzandole, migliora i livelli di apprendimento.

Tra le criticità che la ricerca ha registrato, quella maggiormente ricorrente nei focus group con i genitori riguarda il rischio che la funzione tutoriale possa caricarsi di troppa soggettività e ristrettezza metodologica e culturale.

I genitori manifestano qualche preoccupazione sui riflessi che tale funzione può avere su alcune peculiarità della docenza.

È il caso della valutazione, nei confronti della quale auspicano il massimo della collegialità, proprio per evitare che si incorra nel rischio di estrema soggettività che un docente tutor può esercitare, per esempio, nella compilazione di un documento come il portfolio.

Emerge la preoccupazione che la presenza di un docente «non all'altezza della situazione», presente per molte ore settimanali e per più anni nella stessa classe, possa costituire un limite reale per lo sviluppo degli alunni. Da questo punto di vista la presenza di più insegnanti può offrire la possibilità di un maggiore investimento cognitivo e affettivo rispetto ad un docente tutor poco apprezzato.

Alcuni genitori paventano che il nuovo assetto organizzativo possa determinare un impoverimento della ricchezza della relazione nel caso di carente raccordo tra i docenti dell'*équipe*.

I risultati della ricerca danno ragione di una elevata percentuale di genitori presenti ai focus group, genitori che rivestono ruoli istituzionali, rappresentanti di istituto e di classe, e genitori semplicemente interessati al percorso formativo dei propri figli, ma tutti consapevoli del processo di innovazione a cui la scuola è chiamata.

OSSERVAZIONI FINALI

La ricerca condotta sulle scuole del campione del Progetto R.I.So.R.S.E. ha messo in evidenza come la funzione tutoriale sia stata variamente interpretata dalle scuole.

Essa viene enunciata, ma raramente viene declinata nelle sue dimensioni, connotazioni e responsabilità previste dalla norma.

Ciascuna scuola, partendo dalla propria storia, ha individuato in qualche caso modelli organizzativi molto vicini alle peculiarità di questa funzione, in qualche altro modificazioni organizzative e strutturali molto lontane.

Della nuova figura, spesso viene messa in rilievo unicamente la dimensione della «prevalenza».

Per realizzare la corretta qualificazione del ruolo del tutor occorre superare il concetto, ormai entrato nell'immaginario collettivo scolastico, di una identificazione e di una assimilazione della sua funzione alla «prevalenza», rischiando di svuotarla dei significati ad essa peculiari e di avviarsi verso lo scivolamento dal concetto di prevalenza a quello di unicità (che non è senz'altro quanto previsto dalla normativa).

Se da parte delle componenti scolastiche non si procederà con profonda sensibilità e accorta deontologia, si potrà giungere a gerarchizzare i ruoli all'interno dell'*équipe* e disperdere i valori di collegialità e condivisione che quest'ordine scolastico, con la mobilitazione di grandi risorse professionali, è riuscito a costruirsi negli anni.

A tal fine si giustifica la richiesta di formazione avanzata da tutte le componenti scolastiche: dirigenti, docenti, genitori affinché si proceda allo studio, all'analisi, alla ricerca, alla sperimentazione di procedure tendenti ad implementare le connotazioni della 'funzione tutoriale' espresse dalla norma.

In diverse regioni emerge una accentuazione degli aspetti legati alla dimensione tutoriale centrata sul versante dell'attenzione agli alunni, della formalizzazione di percorsi, ma meno impegnata, anche per oggettiva scarsità di tempi, sulla dimensione di coordinamento.

In altre realtà territoriali, numericamente più contenute, risulta prevalente quest'ultima dimensione che promuove interazioni e sinergie.

La normativa mette in evidenza l'importanza delle relazioni con il territorio e con le famiglie, considerandoli elementi di grande significato per la riuscita del processo innovativo.

Concludendo, si può affermare che la funzione tutoriale non ha ancora assunto la dimensione di variabile di sistema e risulta sbilanciata, talvolta sotto l'aspetto della tutorialità, talvolta sotto l'aspetto del coordinamento.

È indispensabile che le istituzioni scolastiche orientino gli sforzi nella direzione necessaria per coniugare entrambe le dimensioni nella maniera adeguata e più rispondente alle necessità censite dalla scuola stessa.

PORTFOLIO *delle* COMPETENZE

ASPETTI NORMATIVI E PSICOPEDAGOGICI

Il termine e la pratica del portfolio si diffondono a partire dal mondo anglosassone dall'inizio degli anni Novanta e lo strumento approda nella teoria e nella prassi pedagogica italiana soprattutto nelle scuole secondarie superiori. In questo ordine di scuola il portfolio viene usato e praticato con due valenze distinte: quella certificativa e quella formativa anche se, a ben vedere nel concreto, le due valenze si contaminano e raramente si trovano portfolii esclusivamente certificativi o formativi.

In realtà le definizioni iniziali di portfolio descrivono uno strumento che consiste in una raccolta significativa di lavori di studenti nel tempo. Infatti si dice che: «Il portfolio è una raccolta finalizzata di lavoro dello studente che dimostri i suoi sforzi, i suoi progressi e il raggiungimento degli obiettivi in una o più aree. La raccolta deve comprendere la partecipazione dello studente nella scelta dei contenuti, criteri di selezione, i criteri di valutazione del merito e la prova di autoriflessione dello studente [...] Un portfolio [...] fornisce una visione complessa ed esauriente della performance dello studente nel suo complesso. Si tratta di un portfolio quando lo studente partecipa, invece di essere solo oggetto di una valutazione [...] ed esso fornisce un contesto che stimola lo studente a elaborare le capacità necessarie per diventare un learner, un soggetto di apprendimento indipendente e autonomo» (Paulson F.L., Paulson P., Meyer C., *What makes a portfolio a portfolio?*, «Educational Leadership», 48, 1991, pp. 60-63).

Si pone in evidenza del portfolio la caratteristica di strumento di autovalutazione da parte dell'alunno.

I tentativi di costruzione di un portfolio nella scuola primaria pencolano tra una concezione di strumento di documentazione gestito dai docenti e una visione di strumenti di autovalutazione di proprietà dell'alunno.

Per recuperare un punto di riferimento oggettivo si deve pescare nella normativa che specifica struttura e funzioni del portfolio.

Dal D.M. 100 del 18 settembre 2002 Art. 7 «Portfolio delle competenze»

La scuola accompagna ciascun bambino con un portfolio (o cartella) delle competenze, a mano a mano sviluppate, che comprende:

- la descrizione dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti;
- la documentazione essenziale e significativa prodotta dagli alunni durante il percorso formativo.

Il portfolio delle competenze individuali è compilato ed aggiornato, in stretta collaborazione con la famiglia, a cura, rispettivamente, dei docenti di sezione della scuola dell'infanzia e del docente tutor della scuola elementare, d'intesa con gli altri docenti del team.

Nella scuola elementare la valutazione periodica e finale, sulla base della normativa vigente, certifica le competenze acquisite tramite le unità di apprendimento elaborate durante il percorso scolastico.

Dalle «Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria» Il Portfolio delle competenze individuali

Struttura. Il Portfolio delle competenze individuali comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art. 8 D.P.R. 275/99).

Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire e apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del portfolio, oltre che il diretto coinvolgimento del fanciullo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola.

Il portfolio, con annotazione sia dei docenti, sia dei genitori, sia, se del caso, dei fanciulli, seleziona in modo accurato:

- materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;
- prove scolastiche significative;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;

- indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

Funzione. Va evitato il rischio di considerare il portfolio un contenitore di materiali disordinati e non organizzati. È, perciò, preciso dovere di ogni istituzione scolastica individuare i criteri di scelta dei materiali e collocarli all'interno di un percorso professionale che valorizzi le pratiche dell'autonomia di ricerca e di sviluppo e il principio di cooperazione educativa della famiglia. La riflessione critica sul portfolio e sulla sua compilazione, infatti, costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi.

Il Portfolio delle competenze individuali della Scuola Primaria si innesta su quello portato dai bambini dalla Scuola dell'Infanzia e accompagna i fanciulli nel passaggio alla scuola secondaria di II grado. La sua funzione è particolarmente preziosa nei momenti di transizione tra le scuole dei diversi gradi. Il principio della continuità educativa esige, infatti, che essi siano ben monitorati e che i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo al passaggio, collaborino, in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche, con la famiglia, con il personale che ha seguito i bambini nella Scuola dell'Infanzia o che riceverà i fanciulli nella Scuola Secondaria di I grado. È utile, comunque, che la Scuola Primaria segua, negli anni successivi, in collaborazione con la Scuola Secondaria di I grado, l'evoluzione del percorso scolastico degli allievi perché possa migliorare il proprio complessivo know how formativo e orientativo, e affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio pedagogico e le proprie pratiche autovalutative.

Compilazione. Il Portfolio delle competenze individuali della Scuola Primaria è compilato ed aggiornato dal docente coordinatore-tutor, in collaborazione con tutti i docenti che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo, sentendo i genitori e gli stessi allievi, chiamati a essere sempre protagonisti consapevoli della propria crescita.

LINEE DI TENDENZA

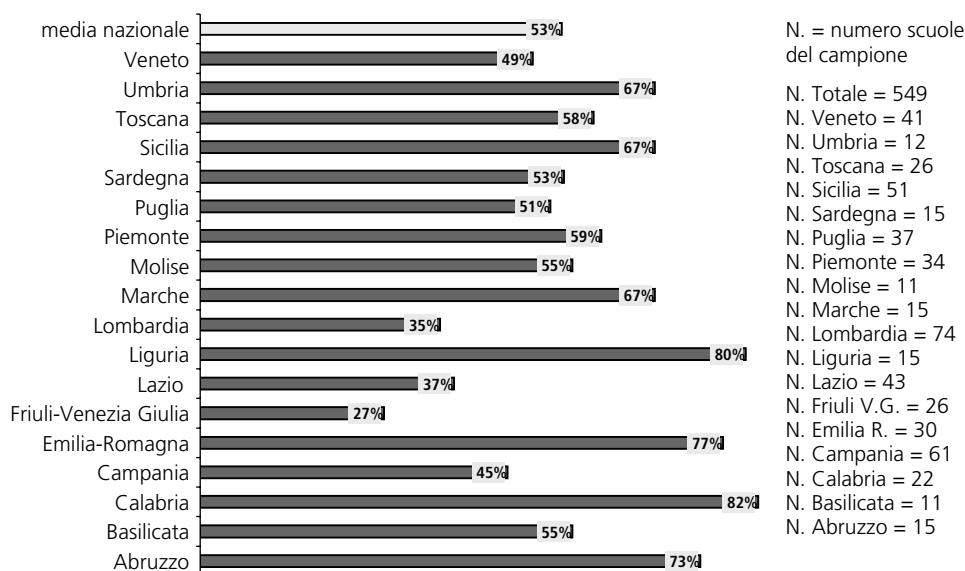
Analisi dei dati

Il portfolio rappresenta l'oggetto di innovazione sul quale la scuola primaria ha maggiormente esercitato analisi, approfondimenti e tentativi di produzione concreta.

In tutte le regioni il portfolio è stato costruito e praticato in modo esemplare. Il fenomeno è significativo più che nel dato quantitativo, distribuito in modo piuttosto organico in tutte le regioni, nella qualità del prodotto e dei processi.

Tra i numerosi strumenti realizzati ed applicati vi è un numero consistente di portfolii che, mentre venivano utilizzati, sono stati oggetto di modifiche e di aggiustamenti *in itinere*.

Scuole del campione (%) che hanno introdotto il portfolio
Distribuzione regionale



Valenze del portfolio

Il portfolio è stato inserito dai docenti in linea di massima come uno strumento che può:

- far emergere interessi, attitudini, costruendo un profilo più completo dell'alunno;
- valorizzare la qualità degli apprendimenti;
- orientare la didattica verso le aspettative ed i bisogni degli alunni;
- monitorare il processo di apprendimento di ciascun alunno;
- dare una visione, sia fotografica sia evolutiva, del sapere e del saper fare dell'alunno;
- permettere di superare rigidità nel giudizio finale, a favore della storicizzazione delle dinamiche processuali d'apprendimento;
- sviluppare un lavoro di autocoscienza e condivisione del proprio apprendere negli alunni, ponendoli su un piano di responsabilità;
- costruire un punto di riferimento per l'autovalutazione del bambino;
- rendere disponibile un materiale documentativo di non difficile consultabilità, molto indicativo anzitutto per insegnanti ed alunni;
- costruire una documentazione basata su prove significative;
- costruire uno strumento molto utile nelle comunicazioni scuola-famiglia;
- coinvolgere la pluralità di figure nella raccolta documentativa;
- richiedere un importante lavoro di *équipe* per la sua predisposizione.

Funzioni del portfolio

A seconda delle evidenziazioni delle potenzialità che caratterizzano il portfolio si può individuare la funzione prevalente attribuita al portfolio stesso.

Tre sono le principali funzioni che guidano l'uso del portfolio:

- funzione documentale;
- funzione valutativa;
- funzione autovalutativa/orientativa.

La funzione *documentale* è sviluppata da un portfolio che raccoglie una nutrita quantità di informazioni sull'alunno: sulla sua storia personale pregressa, sulla storia attuale, sui suoi progressi scolastici, sulle sue esperienze familiari ed extrascolastiche, sugli esiti dei suoi apprendimenti. La massa dei dati raccolta viene concepita dalla scuola come una 'memoria' del profilo dell'alunno che può essere visitata al termine dell'anno scolastico o nelle fasi di passaggio da una classe all'altra o da una scuola all'altra. In alcuni casi, non numerosi, la memoria è utilizzata dal docente nel presente come feedback per una *riprogettazione* della propria azione didattica.

La funzione *valutativa* serpeggia in modo carsico nella progettazione e soprattutto nella gestione del portfolio. In realtà, non essendo ancora chiarito il rapporto tra schede di valutazione e portfolio, si corre il rischio di considerare il portfolio una sorta di documentazione aggiuntiva a sostegno dei giudizi presenti nelle schede di valutazione. In questo senso ci sono portfolio strutturati prevalentemente come raccolta di prove di verifica degli apprendimenti.

La funzione *autovalutativa* è particolarmente enfatizzata da chi adotta il portfolio come uno strumento per sviluppare nell'alunno una metacognizione e un'auto-riflessione. In quanto strumento dell'alunno e per l'alunno, il portfolio deve stimolare l'alunno a:

- riflettere sulle esperienze per dar loro un significato;
- misurarsi con le proprie potenzialità;
- raggiungere una graduale consapevolezza delle proprie attitudini, dei propri bisogni, delle strade da percorrere per dare risposte ai propri bisogni;
- superare la tentazione di procedere solo su sentieri facilitati e conosciuti per affrontare nuovi itinerari che allarghino l'orizzonte dei propri interessi e facciano scoprire attitudini e competenze magari 'in nuce' ma che collaborano a costruire una personalità a tutto tondo;
- riconoscere l'evoluzione delle proprie abilità;
- mettere in atto strategie e processi di apprendimento diversificati;
- superare il senso del 'limite' soggettivo.

Struttura del portfolio

Anche la struttura data al portfolio risente delle sottolineature dell'una o dell'altra funzione.

In genere si sono rinvenute nell' articolazione di numerosi portfoli le seguenti sezioni:

- presentazione dell'alunno/dati anagrafici;
- schede di osservazione compilate dal docente e/o dai genitori;
- un *book* in cui vengono raccolti prodotti e lavori dell'alunno;
- schede di autovalutazione;
- prove scolastiche significative;
- attestati di percorso di apprendimento extracurricolari.

Le *schede di osservazione* sono spesso estremamente articolate e tendono a individuare il profilo dell'alunno nell'area della autonomia e della gestione dei propri bisogni primari. Alcune di queste schede risentono di abitudini consolidate di descrivere il grado di maturità dell'alunno in modo organico ma a volte eccessivamente frammentate.

Il *book* è presente in quasi tutti i portfoli delle scuole ed è costituito da prodotti dell'alunno finiti di vario tipo: disegni, testi scritti su consegna o libera, immagini, in qualche caso floppy disk. I prodotti sono ordinati in progressione temporale secondo parametri di:

- mi piace/non mi piace;
- sono soddisfatto/non sono soddisfatto;
- sono riuscito/non sono riuscito;
- mi interessa/non mi interessa.

Alcune scuole non hanno adottato parametri specifici se non l'ordine diacronico dei materiali.

Altre scuole hanno accompagnato i lavori con schede strutturate su indicatori che concettualizzano il prodotto.

Le *schede di autovalutazione* riguardano:

- atteggiamenti generali;
- percezione del sé nella struttura scolastica e nell'extrascuola;
- stili cognitivi e di apprendimento;
- competenze trasversali;
- competenze disciplinari (in minor misura);
- esperienze vissute dentro e fuori la scuola.

In pochissimi casi sono presenti schede di autovalutazione che fotografano la dimensione di saper essere dell'alunno in situazioni di contesto di lavoro differenziato (lavoro in piccolo, grande gruppo, situazioni di gruppo classe o di laboratorio).

Le schede di autovalutazione vengono compilate dagli alunni:

- alla fine di una UdA o comunque di un percorso didattico;
- ogni bimestre;
- ogni quadrimestre;
- quando il docente ne ravvisa l'opportunità.

In alcuni casi, accanto all'autovalutazione dell'alunno, strutturate in modo semplice, spesso iconica e non verbale, vengono riportate le valutazioni (commenti) del/i docente/i. Dalle note degli osservatori non si riesce a evincere sufficientemente situazioni di compilazioni delle schede, ruolo del docente, scansione temporale dell'operazione, gradimento dell'operazione da parte degli allievi.

Sembra di percepire, in linea generale, che in poche situazioni si dedichi un tempo specifico per la compilazione delle schede di autovalutazione e per un commento e un confronto sugli esiti delle stesse tra docente e alunno. L'attenzione a uno spazio temporale significativo dedicato all'autovalutazione degli alunni è una condizione perché si instauri una dimensione orientativa nell'agire professionale del docente.

Una seconda condizione è che ciascun soggetto implicato con l'alunno (docenti, tutor, famiglia) svolga correttamente la sua funzione.

Tempi di costruzione e di gestione

La strutturazione del portfolio ha visto impegnati alcuni docenti delle singole scuole. In molti casi si è costituita una 'commissione' *ad hoc* che, mutuando le indicazioni della normativa e avvalendosi di 'modelli' delle scuole che avevano già sperimentato nel 2002-03 ha elaborato un prodotto significativamente consono alle finalità e alle caratteristiche della propria scuola. Va evidenziato comunque l'alto grado di creatività manifestata dalle singole scuole in regime di autonomia con il rischio – a volte – di produrre dei portfolio difficilmente gestibili nella realtà di classe.

La costruzione del portfolio ha richiesto parecchio tempo, per la maggior parte extraorario dal lavoro.

I tempi di gestione del portfolio presentano una problematica più sottile. Essi contengono la compilazione del portfolio che può essere preceduto da una condivisione dei 'giudizi' formativi con l'Equipe pedagogica e, in alcuni casi, con la famiglia. Prevedono altresì momenti di costruzione del portfolio con e da parte degli alunni, momenti che non si considerano sottratti al tempo scuola nella misura in cui si attribuisce ai processi di autovalutazione dell'alunno un alto valore formativo.

OSSERVAZIONI FINALI

Un aspetto che richiede particolare attenzione sembra essere la *modalità* di utilizzo del portfolio. Perché il portfolio non diventi un oggetto 'estraneo' ai processi di apprendimento/insegnamento è importante definire le modalità del suo utilizzo in base alle finalità educative e formative che la scuola si dà. Così se si assume come formativa l'interazione tra alunni e docenti in funzione di una personalizzazione del processo formativo, si può dare spazio consistente alla compilazione del portfolio 'assistendo' l'alunno nella sua autovalutazione e/o nella scelta di prodotti da inserire nel *book*.

Altrettanto significativo nella gestione del portfolio è il peso specifico che si attribuisce al rapporto scuola/famiglia. Si può utilizzare il portfolio come strumento di informazione, di condivisione, di costruzione del rapporto figlio/genitore.

Anche un lavoro collettivo dell'Equipe pedagogica per individuare dei punti di convergenza tra i docenti sugli alunni ma anche su processi di apprendimento/insegnamento, può vedere il portfolio come 'stimolo' ad un confronto o ad una condivisione di obiettivi e modalità di azione didattica.

Un elemento problematico nella costruzione del portfolio è ravvisato da parecchie scuole nell'individuazione dei criteri in base ai quali predisporre le schede del portfolio e selezionare quindi i materiali da inserire. Sicuramente è essenziale definire dei criteri (non eccessivamente numerosi) chiari e precisi che possono essere desunti dalle finalità che si attribuiscono allo strumento.

Anche la selezione dei materiali può risultare più facilitata se si dichiarano e circoscrivono i campi di osservazione e di documentazione. Non tutta la storia formativa scolastica ed extrascolastica dell'alunno deve essere 'narrata' nel portfolio: quest'ultimo deve presentare un profilo completo ma snello dell'alunno. In questo senso è molto utile che i criteri di scelta della documentazione siano condivisi con le famiglie e – nei limiti stabiliti dall'età degli alunni – con gli alunni stessi.

Molte scuole si chiedono se sia possibile parlare di autovalutazione da parte di alunni ancora piccoli. In realtà la pratica dell'autovalutazione può essere educata e sviluppata da subito; è opportuno stimolare dall'esterno una sensibilità ed un'attenzione ai percorsi ed ai processi attraverso cui si giunge alla realizzazione di un prodotto o ad un risultato. In tal senso è fondamentale che all'alunno vengano offerte 'occasioni' didattiche per mettere in atto riflessioni sul proprio percorso formativo ed acquisire progressivamente la consapevolezza delle proprie capacità, delle proprie inclinazioni, dei propri modi di essere.

Una sensibilizzazione alla riflessione e all'autovalutazione richiede un'accompagnamento dell'adulto che solleciti ed aiuti le riflessioni dell'alunno.

Un punto di attenzione sottolineato sia dai docenti che dalle famiglie è la qualità del rapporto che si può stabilire tra scuola e famiglia attraverso la gestione (oppure la costruzione) del portfolio.

Si sono ravvisati da parte delle scuole atteggiamenti di:

1. informazione;
2. condivisione;
3. collaborazione operativa.

L'interazione scuola/famiglia è produttiva nella misura in cui l'atteggiamento di partenza è orientato verso la conoscenza il più possibile realistica dell'alunno nella prospettiva, per il docente, di orientare la propria azione didattica verso il potenziamento delle caratteristiche personali e culturali dell'alunno.

In questo senso le scuole, sia pure in una dimensione di tentativi ed errori, hanno mostrato disponibilità e creatività individuando strumenti, modalità di dialogo, scansioni temporali funzionali al coinvolgimento attivo della famiglia.

Il portfolio è stato inteso ed utilizzato come strumento che favorisce la continuità tra un grado di scuola e l'altro.

Alcune scuole, per rendere più pregnante questa valenza del portfolio, hanno costituito gruppi di lavoro con docenti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado.

Alcune scuole hanno anche sottolineato il grande aiuto ricevuto nell'ideazione del portfolio in quelle situazioni in cui il portfolio (sia pur con modalità più blande ed occasionali) è già praticato nelle scuole dell'infanzia. Si è trattato, in questo caso, di dare un corpo preciso e motivato pedagogicamente ad uno strumento nato prevalentemente con finalità documentali, per potenziare sempre più anche la finalità orientativa del portfolio stesso.

In linea di massima il portfolio con tutte le sue sezioni si presenta come un portfolio di carattere generale in cui confluiscono dati di tipo esperienziale più relativi a caratteristiche di capacità e di abilità di base e di saper essere ad elementi caratterizzanti le modalità di apprendimento dell'alunno. Tranne in qualche caso, le competenze squisitamente disciplinare sono appena accennate.

Solo in pochi casi si è prodotto un portfolio strutturato prevalentemente sulle varie discipline estrapolando da queste le conoscenze e le capacità peculiari della disciplina stessa desunte dalle 'Indicazioni'. Non risulta però un legame tra i descrittori disciplinari del portfolio e le competenze effettivamente sviluppate alla fine di una UdA.

Poche scuole hanno ritenuto importante inserire nel portfolio anche dati rilevabili dalle attività dei laboratori.

Solo alcune scuole hanno dichiarato di stabilire una stretta correlazione tra portfolio e PSP. In realtà il portfolio è strutturato, gestito e compilato spesso indipendentemente dalla costruzione di UdA e PSP. Sembra di poter inferire che il portfolio venga organizzato più a partire da obiettivi specifici di apprendimento (desunti dalle Indicazioni) che non implementato e redatto a seguito di obiettivi formativi e competenze presenti nei PSP e nelle UdA.

Il portfolio è stato inteso come strumento di riflessioni per tutto il sistema, improntato alla bidirezionalità: di autovalutazione dell'alunno, di riflessione dell'insegnante sul bambino, ma anche di valutazione da parte degli alunni dell'azione didattica promossa dai docenti. Perché il portfolio diventi un autentico strumento equilibratore dell'azione formativa e didattica, la scuola deve probabilmente fare un passo ulteriore per individuare un assetto su cui strutturare il portfolio stesso in cui le varie finalità e le varie sezioni di cui è costituito lo strumento siano organizzate in rapporto equilibrato e funzionale allo sviluppo e all'implementazione di tutte le potenzialità del portfolio.

LABORATORI *e* DIDATTICA LABORATORIALE

ASPETTI NORMATIVI E PSICOPEDAGOGICI

Il rispetto dell'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo propria di ciascuna istituzione scolastica, fa sì che nei Documenti nazionali forniti dallo Stato (il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo ciclo* e le *Indicazioni nazionali per i Ppae* nelle scuole dell'Infanzia e le *Indicazioni nazionali per i Psp* nella scuola primaria) allegati al Decreto Legislativo 59/04 non si richieda esplicitamente la realizzazione di laboratori né si faccia riferimento alla didattica laboratoriale; la libertà di insegnamento, costantemente salvaguardata dalla riforma, non lo permette così come i presupposti pedagogici della riforma stessa non permettono alcuna separazione artificiosa tra teoria pedagogica e pratica didattica. Di didattica laboratoriale, per contro, si parla nei diversi Documenti orientativi accompagnatori delle varie fasi di realizzazione della riforma (*Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Psp nella scuola primaria*, pubblicate in occasione della Sperimentazione del D.M. 100/02 – C.M. n. 29 del 5 marzo 2004 – *Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione dei documenti nazionali della riforma* www.cisem.it), intendendola come una modalità operativa utile per sviluppare la personalizzazione dei percorsi nei diversi momenti ed articolazioni dell'attività formativa. In questo senso, se l'organizzazione di laboratori variamente finalizzati risponde alla necessità di offrire percorsi differenziati in ordine a temi, stili di apprendimento, criteri organizzativi del gruppo di allievi, la didattica laboratoriale assume carattere di rilevanza fondamentale lungo tutto il percorso di apprendimento, sia esso obbligatorio o opzionale-facoltativo, proprio in funzione della pedagogia ispiratrice della riforma; essa, infatti, appare modalità didattica che, più di altre, riesce a realizzare «il giudizio e la responsabilità professionale necessari per progettare in situazione le Unità di Apprendimento con i relativi obiettivi formativi personalizzati a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento»¹. Una

1 All. B Indicazioni Nazionali per i Psp nella Scuola Primaria, p. 5

didattica laboratoriale, quindi, non esclusivamente spesa nello spazio e nel tempo dedicato al Laboratorio, ma altrettanto diffusa nel gruppo classe, all'interno della stessa quota obbligatoria, per rispondere all'esigenza dell'allievo di dar «senso» al proprio operare utilizzando un ambiente di apprendimento che lo porta a interrogarsi e a porsi in modo riflessivo rispetto ai problemi e alle situazioni presentate.

La particolarità propria della didattica laboratoriale, infatti, sta nel proposito di dar vita ad una strategia o ad un progetto intenzionale da concretizzare attraverso azioni organizzate dotate di problematicità e di significato per l'allievo che le compie: gli alunni si trovano a ragionare, a confrontarsi su compiti reali e anche quando sono necessari percorsi didattici volti a dare sistematicità disciplinare agli apprendimenti o ad esercitare specifiche abilità, queste vengono inserite in un contesto che porta l'alunno a «dare senso» a quello che sta facendo perché ne sperimenta le possibilità applicative in un contesto vitale, ne comprende i collegamenti con le altre discipline all'interno di una logica inferenziale che lavora più sulle zone di confine che sul centro dell'epistemologia della disciplina stessa. Dalla situazione problematica e dalla riflessione intelligente scaturisce un processo dinamico e costruttivo in cui l'alunno viene sostenuto dall'insegnante che lo indirizza, lo sollecita alla scoperta dei percorsi possibili e divergenti, lo sostiene nella fatica di affrontare le difficoltà del costruire il proprio apprendimento; contemporaneamente, all'interno di questo processo, si attivano relazioni di apprendimento cooperativo tra gli allievi che compongono il gruppo, sia esso gruppo classe o gruppo formato in base a criteri diversi (livello, compito, interesse). Del resto, se è vero che la mente umana ha un'attitudine spontanea ad integrare e a contestualizzare, la scuola ha il compito di svilupparla, di aiutare gli alunni ad organizzare conoscenze ed abilità diverse, evitando sterili ed insignificanti accumulazioni. L'organizzazione delle conoscenze e delle abilità, in una logica di «significato», per contro, diventa un processo circolare che comporta l'applicazione continua di procedimenti logici di connessione e separazione con una continua implicazione operativa di analisi e sintesi, di collegamento e separazione. Il pensiero che così si sviluppa, attuando continue operazioni logiche sulle conoscenze e sulle abilità, diventa capace di riconoscere l'unità in seno alla diversità e la diversità in seno all'unità.

Ne consegue che attivare nella scuola percorsi di didattica laboratoriale significa porre l'allievo nella condizione di coniugare le parti di un problema con la globalità del problema medesimo, nella consapevolezza che ogni parte modifica il tutto e viceversa, indipendentemente dal fatto di essere in un momento del percorso obbligatorio o di quello opzionale facoltativo; la didattica laboratoriale diventa, dunque, la «normale» attività didattica agita sia con il gruppo classe sia con un gruppo di livello, compito, interesse.

In questo senso occorre, allora, operare alcune sottolineature:

- non è possibile parlare di «Laboratorio» solo come di un luogo attrezzato *ad hoc*, separato dalla «normale» attività d'aula, finalizzato all'acquisizione di particolari conoscenze ed abilità se non lo si colloca in una cornice di apprendimento unitario che mantenga il «senso» dell'oggetto di studio. In questa accezione il laboratorio di informatica, per esempio, diventa spazio attrezzato, certamente, ma ancor di più ambiente di apprendimento dove determinati

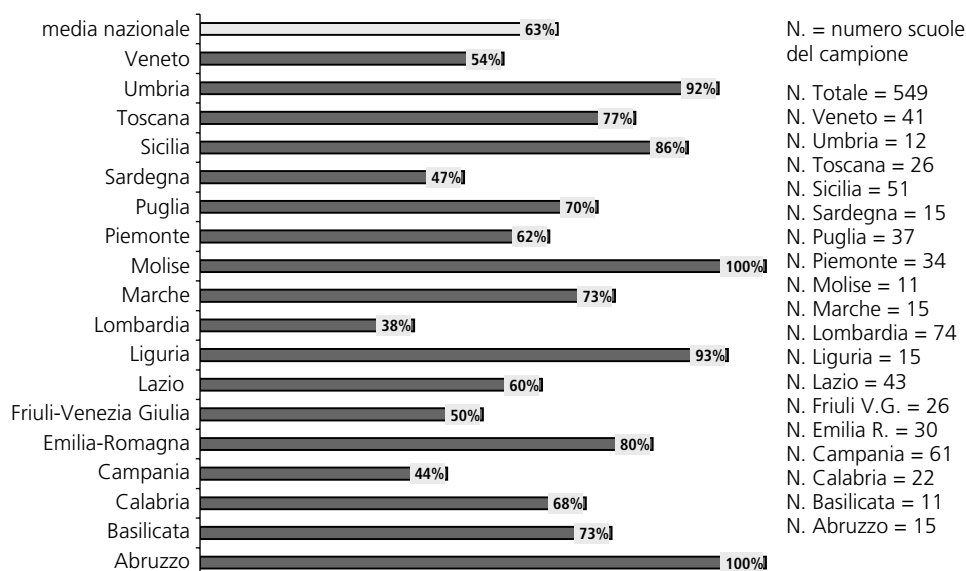
- strumenti rispondono ad un diverso modo di apprendere non necessariamente proveniente dall'ambito istituzionale;
- non è un «tempo separato» da altri tempi della scuola, ma si realizza con il gruppo classe così come con gruppi formati in base ad altri criteri, nel tempo obbligatorio, così come nel tempo opzionale facoltativo. Il problema della gestione di un'attività laboratoriale può certamente variare a seconda del numero degli allievi coinvolti; sta alla responsabile autonomia organizzativa di ciascuna istituzione scolastica sia ottimizzare l'utilizzo delle risorse esistenti, sia richiederne delle ulteriori;
 - la didattica laboratoriale può avere un oggetto di studio interdisciplinare che utilizza, come si è detto, inferenze, analogie, logiche epistemologiche di «confine», ma può, altresì, avere un oggetto di studio monodisciplinare, all'interno del quale l'allievo, guidato dal docente, riscopre tutta l'integrità dell'apprendimento nelle sue infinite connessioni;
 - il sapere, il fare riflessivo, l'essere che caratterizzano qualunque percorso di didattica laboratoriale richiedono costantemente il coinvolgimento della totalità della persona umana nella sua integrità, quindi non solo dell'attività cognitiva, né solo di quella corporea o manuale, né solo di quella relazionale-affettiva: sono prospettive diverse tenute costantemente insieme dalla professionalità riflessiva del docente.

Tutto ciò significa che non è sufficiente approntare laboratori attrezzati, utilizzare risorse adeguate, studiare tempi appositi per realizzare un'attività di *laboratorium* alternativa a quella di *auditorium*, ritenuta peraltro inevitabile; la sfida coraggiosa che si può leggere nelle richieste di «senso» della riforma e, prima ancora, nella esigenza di realizzare successo formativo personale nella normativa dell'autonomia scolastica, sta nell'affermazione che «fare laboratorio» è possibile sempre, in qualsiasi condizione, sia pur con maggiori o minori difficoltà, tutte le volte in cui i bambini si esprimono per tutto quello che sono, mente, corpo, affettività e relazione, imparano facendo qualcosa che li interessa, interagiscono con i pari, ritornano, con intelligente e guidata riflessione, senso e scopo di ciò che fanno insieme con gli altri.

LINEE DI TENDENZA

Analisi dei dati

Scuole del campione (%) che hanno introdotto didattica laboratoriale/laboratori - Distribuzione regionale



Contesto

Dal quadro generale emerge che i Laboratori e le attività laboratoriali sono fortemente diffusi nella prassi corrente. Un gran numero di scuole ha attivato Laboratori di vario tipo, sia per favorire apprendimenti cooperativi, sia per valorizzare le potenzialità di ogni bambino, prestando attenzione ai bisogni, agli interessi e alle attitudini di ciascuno. Essi si inseriscono, in gran parte, in una tradizione di continuità, essendo da tempo presenti nel Piano dell'Offerta Formativa. Li ritroviamo difatti in molti Progetti, soprattutto extracurricolari, che, nel passato, si sono affiancati agli insegnamenti curricolari. Molti di questi Progetti appaiono giustapposti o aggiunti alle programmazioni curricolari, mentre altri si integrano alla «normale» attività educativa e didattica, costituendo un arricchimento, o completamento, se non un approfondimento di quest'ultima. La maggior parte della pratica laboratoriale s'ispira alla didattica per Progetti, la quale, ponendo al centro il soggetto che apprende, privilegia la dimensione attiva e operativa dell'apprendimento. Ne consegue il ricorso frequente a modelli partecipativi, in cui il «fare» ricopre una funzione dominante. In non poche situazioni i modelli proposti dalla didattica per Progetti si contrappongono ad un insegnamento ancora trasmissivo, spesso imitativo ed esplicativo soprattutto per i saperi centrali, mirando a controbilanciare approcci eccessivamente disciplinari, che tendono, non di rado, a trascurare aspetti legati ai bisogni personali, sociali, cognitivi e culturali dei bambini.

Tipologie

Largamente diffusa e fortemente sfaccettata appare l'offerta di Laboratori. In essa si rileva una varietà di tipologie, che consolida e propone usi e modelli differenziati sul piano organizzativo e didattico.

Frequente è la presenza del Laboratorio «in senso stretto», che coincide con uno spazio fisico, specifico (spazio-territorio), distinto dall'aula madre, attrezzato per una determinata attività. In esso si prefigura un cambiamento di «scenario fisico» a forte valenza prossemica (contesto «segno»), pensato per agire e interagire; «un ambiente strutturato, notano i docenti, separato dall'aula tradizionale e dotato di attrezzature specifiche, dove il bambino impara facendo, trovando maggiori possibilità di esprimersi creativamente». Ritroviamo quindi in parecchie realtà scolastiche, luoghi di azione, «più o meno» attrezzati, in cui gli alunni sperimentano e praticano forme diversificate di conoscenza. Questo tipo di Laboratorio, organizzato essenzialmente a livello di scuola, riguarda preminentemente i Laboratori di: inglese, informatica, attività espressive (ceramica, pittura, modellaggio, giardinaggio, cucina, ecc.) e scientifiche o le cosiddette Educazioni (educazione motoria, teatrale, alimentare, musicale, stradale, educazione alla legalità, interculturale, ecc.).

Insieme a questa dimensione, realizzata a livello di scuola, si rilevano altre pratiche laboratoriali, programmate a supporto delle attività d'aula: in qualche caso sono integrate alla programmazione di classe, il più delle volte rappresentano un affiancamento alle attività della classe.

Abbastanza diffusi sono pure i Laboratori LARSA, destinati al recupero e allo sviluppo degli apprendimenti. Questi risultano variamente strutturati, a seconda delle esigenze della scuola: nella classe o in spazi esterni alla classe; per gruppi di livello (classe/interclasse) o eterogenei (misti classe/interclasse); con scansioni temporali bimestrali/trimestrali e funzionanti per l'intero anno scolastico. Particolarmente generalizzato appare il Laboratorio di recupero, già fortemente radicato nella tradizione scolastica; le attività di recupero investono soprattutto le discipline centrali (lingua italiana, matematica, ecc.).

Mentre di più difficile rilevazione e valutazione, e che comunque sembra meno presente, è il Laboratorio «in senso largo», cioè il Laboratorio-classe, inteso, non soltanto come spazio fisico (cornice «segno»), quanto come spazio mentale di investigazione di nuovi circuiti interpretativi, in cui l'alunno, coinvolto in situazioni di uso, impara, da apprendista ricercatore, certi contenuti durante la «normale» attività didattica. Mediante quest'approccio, che si svolge in classe, i bambini apprendono «quotidianamente» e per tutti i saperi (informali e formali) a fare, a riflettere e a modificare quanto appreso e fatto, dietro la regia dell'insegnante. «Tutti» i differenti oggetti culturali (informali e formali) vengono così affrontati in una dimensione costruttiva e secondo un principio di processualità, dove le varie tappe di costruzione della conoscenza sono percorse, perseguendo una logica ermeneutica, in grado di attivare modalità del fare «creative e variegate»; modalità che si esercitano su saperi essenziali, significativi e «adeguati» alle strutture cognitive del bambino. L'operatività praticata investe quindi non soltanto le mani e il corpo, quanto la mente, tenendo sempre conto dei retroterra culturali dei bambini, degli ambienti in cui vi-

vono, dei loro bisogni, interessi, disposizioni ed attitudini. Si tratta di un'operatività creativa, non tanto addestrativa, in quanto offre l'opportunità di sperimentare mondi altri, e al contempo sviluppa, nel bambino, capacità di trasformazione della propria esperienza antropologica, grazie proprio a modalità plurime di produzioni individuali e di inventiva.

In questo tipo di Laboratorio la qualità pedagogica del lavoro si fa spazialità di «situazione», oltre che di «posizione» e diventa tale in ragione proprio della scelta degli oggetti culturali (paradigmi di senso) e del tipo di attività che vengono svolte (cornice «segno» e «senso»). Si tratta della classe-laboratorio, che, attraverso un «fare intelligente», costruisce atteggiamenti mentali (osservativi, investigativi, risolutivi, ecc.), che conducono ad interrogarsi e a mettere in moto un agire riflessivo su problemi e oggetti culturali (noti e non), all'interno di un ambiente di apprendimento, carico di «senso» oltre che di «segno», in cui il bambino impara a formulare anticipazioni, ipotesi preventive e confronti, a tirare le conseguenze su quanto affrontato e ad «astrarre ciò che c'è di comune nelle varie discipline, mettendo alla prova ciò che sa».

Questa dimensione laboratoriale, che non esclude l'apporto del Laboratorio «in senso stretto» (cornice «segno»), non è ancora molto diffusa; appare più dichiarata che agita.

Modalità organizzative e funzioni

Le attività laboratoriali sono svolte sia a classe intera sia a gruppi, in orario obbligatorio e non.

In alcune realtà scolastiche si riscontrano modelli di organizzazione laboratoriale a livello di scuola (Laboratorio «in senso stretto») e a livello di classe; in quest'ultimo si valorizza l'ambiente di apprendimento, attraverso la strutturazione dell'ambiente-aula in una pluralità di spazi, interni all'aula; l'uso dinamico degli spazi (angoli intitolati ad attività diverse: matematica, lingua/grammatica, inglese o momenti liberi, dopo aver terminato un compito) e degli strumenti (computer, che consente di sviluppare le varie discipline anche con il contributo dell'informatica) facilita quotidianamente l'attività laboratoriale.

In altri casi invece si privilegia la suddivisione del gruppo classe, magari congiuntamente a classi parallele, in piccoli gruppi, che seguono contestualmente attività diverse con una rotazione che assicura a tutti gli alunni le stesse opportunità formative.

Vi è poi qualche esempio di scuola, che, pur avendo carenza di spazi, si è attrezzata per favorire una didattica laboratoriale, mostrando una significativa tendenza a utilizzare i principi fondamentali di tale metodologia nelle «normali» attività svolte in classe (coinvolgimento attivo dei ragazzi, esplorazione, osservazione, sperimentazione diretta dei fenomeni, riflessione e rielaborazione, ecc.).

Per quanto riguarda la formazione dei gruppi si riscontra un'ampia varietà di soluzioni: per gruppi di livello, per gruppi di compito e di interesse, per gruppi omogenei ed eterogenei. Alle diverse modalità di composizione dei gruppi corrisponde l'erogazione delle attività di laboratorio (comuni o differenziate).

La grande maggioranza delle scuole ha dichiarato di aver istituito, sulla base delle competenze, la figura del responsabile di laboratorio per quasi tutti i laboratori, con funzioni soprattutto di organizzazione e di gestione degli spazi. Soltanto in taluni casi sono state previste altre funzioni, quali quelle per la programmazione e documentazione delle attività didattiche e per lo svolgimento delle attività laboratoriali. Nel caso dell'informatica e dell'inglese, ambiti dove è richiesta una competenza specifica ancora non particolarmente diffusa tra i docenti, si riscontra frequentemente una coincidenza tra il responsabile di laboratorio e il docente che svolge le attività richieste.

PUNTI DI VISTA

Dai protocolli emerge che ai Laboratori viene assegnata una funzione significativa, dato che questi consentono all'insegnante di migliorare la qualità del processo di apprendimento, coinvolgendo maggiormente gli alunni. Circa la loro presenza le risposte del dirigente, dei docenti e dei genitori si riferiscono fondamentalmente all'accezione classica di Laboratorio, cioè al Laboratorio «in senso stretto». Dalle rilevazioni (intervista al dirigente, focus group, testimonial narrativo) risulta che le risposte variano a seconda dei ruoli, delle informazioni ricevute e delle competenze relative all'oggetto in questione. Sia docenti che genitori ne espongono i molteplici vantaggi: «l'attenzione agli stili individuali di apprendimento»; «la centralità del soggetto»; «il rispetto dei tempi di apprendimento»; «la trasversalità delle attività»; «l'integrazione fra alunni di classi diverse: costituzione di gruppi»; «la possibilità di stimolare il recupero e le eccellenze»; «la collaborazione e il confronto fra i colleghi»; «la possibilità per i bambini di essere seguiti in modo più individuale»; «un maggior coinvolgimento del bambino, anche di quello più timido che in classe si perde».

Non mancano tuttavia punti di criticità che toccano carenze legate agli spazi e alle risorse. Diffusamente avvertita appare l'esigenza di creare ed attrezzare adeguatamente gli spazi e di destinare finanziamenti più consistenti per incentivare le ore eccedenti degli insegnanti e per adeguare/rinnovare le attrezzature. Altrettanto condivisa è la necessità di incrementare gli organici.

OSSERVAZIONI FINALI

La maggior parte degli intervistati condivide quindi l'importanza del Laboratorio, considerato quale luogo educativo e didattico, in cui si creano per eccellenza «situazioni di apprendimento individuali e sociali con caratteristiche prevalentemente operative e sicuramente utili a favorire la partecipazione diretta e personale degli alunni nella realizzazione di percorsi formativi». Se ne ribadisce la finalità e si afferma che il Laboratorio non può tuttavia costituire «un'alternativa all'eterogeneità e al valore formativo del grande gruppo o del gruppo classe o dell'interclasse, né traduce modelli selettivi e discriminanti di sviluppo e di apprendimento. Esso costituisce una situazione e un'opportunità per garantire il successo formativo e il diritto di apprendere di tutti gli alunni». Diversi insegnanti manifestano inoltre l'esi-

genza di praticare frequentemente un insegnamento costruttivo, di un «fare con la mente e con il corpo», in cui «gli allievi partecipino alla costruzione della propria cultura in un'ottica di ricerca, ideando congetture e sperimentandone la solidità». Ma affinché tutto ciò si possa realizzare, in maniera organica e non episodica ed occasionale, è necessario, osservano gli insegnanti, un solido sostegno e più opportunità di formazione legate alla ricerca, alla sperimentazione e allo sviluppo, da attuare permanentemente in luoghi istituzionali.

PIANI *di* STUDIO PERSONALIZZATI *e* UNITÀ *di* APPRENDIMENTO

ASPETTI NORMATIVI E PSICOPEDAGOGICI

Il concetto di personalizzazione del percorso formativo trova collocazione normativa a partire dall'art. 1 comma 2 del D.P.R. 275/99, regolamento attuativo dell'art. 21 della legge 59/97, che recita «L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alle domande delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo...».

Le Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative (PPAE) nelle scuole dell'Infanzia e le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati (PSP) nella Scuola Primaria costituiscono, con il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo (PECUP), il documento dato dallo Stato alle scuole per organizzare in piena autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione, e sviluppo e i percorsi personalizzati per i propri allievi. Con questo dispositivo previsto, in base alla Costituzione e all'art. 8 comma 1 del D.P.R. 275/99, dalla legge 53/03 e dal D.Lgs. 59/04 si completa e si realizza sul piano normativo, pedagogico e organizzativo il definitivo abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori, già inaugurato con la stagione della Programmazione Curricolare, successiva ad una logica esclusivamente centralistica imperniata sui Programmi di insegnamento dettati dal centro; i docenti delle istituzioni scolastiche autonome sono, dunque, chiamati ad operare nella singolarità della loro situazione e a trasformare responsabilmente il servizio istituzionale da essi fornito nella sintesi di ciò che è bene per ciascun allievo considerato nella unicità e integralità della sua persona, fermo restando i valori/vincoli nazionali che tutti devono rispettare.

In questa logica diventa punto fermo la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che devono offrire percorsi formativi adatti e significativi per i loro al-

lievi, ma altrettanto netta risulta la personale responsabilità educativa degli allievi stessi, dei genitori e del territorio nello sceglierli e nel percorrerli, ma anche nel costruirli insieme, in un dialogo costante, ricco di reciproche attenzioni e determinazioni che realizzi il traguardo prefigurato dal PECUP: un ragazzo competente in quanto «le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso)»¹ hanno permesso di trasformare le sue capacità in competenze da spendere nella scuola e fuori dalla scuola, nella vita. La pluralità delle fonti di apprendimento è un dato di realtà fondamentale su cui l'istituzione scolastica è chiamata a riflettere non solo per creare i collegamenti e le reti necessarie con i diversi soggetti che, nel territorio, agiscono in questo senso ma, soprattutto, nell'elaborare la propria Offerta Formativa e la sua articolazione didattica ed organizzativa.

Una delle scelte di sistema della riforma, peraltro, è costituita dalla distinzione, all'interno del monte ore messo a disposizione come risorsa/vincolo da parte dello Stato, tra una quota oraria obbligatoria e una opzionale facoltativa; la prima ha la funzione di salvaguardare le ragioni della unitarietà dell'insegnamento, che deve essere comune in un certo ordine e grado di scuola, per tutte le regioni del Paese; la seconda ha la funzione, non secondaria, di rendere effettivo il diritto di scelta da parte delle famiglie e degli alunni e di rendere possibile la diversificazione dei percorsi portando, anche attraverso questo strumento, ad una reale personalizzazione.

Il piano di studio personalizzato risulta, dunque, dalla raccolta ordinata e riflessa delle Unità di Apprendimento a volta a volta predisposte dai docenti per ciascun allievo o gruppi di allievi e realizzate sia nella quota orario obbligatoria, sia in quella opzionale facoltativa.

Due sono le caratteristiche fondamentali del PSP che occorre sottolineare: la prima è l'impossibilità di essere definito rigidamente a priori; la seconda, strettamente collegata alla precedente, è la necessità di essere «chiuso» solo a posteriori, dopo che ogni studente (o gruppo di studenti) ha realizzato percorsi che lo hanno migliorato e sostenuto nel riconoscimento dei propri punti di forza e di debolezza, hanno reso possibili approfondimenti e recuperi, promuovendo, senza alibi o rinunce, l'efficacia e l'efficienza dell'apprendimento, con una costante attenzione ad evitare le forzature e ad aggiustare il tiro, per la realizzazione della persona che ogni studente è. Un'ulteriore riflessione si impone rispetto alla prima caratteristica individuata nel PSP: certo può essere difficile e faticoso ottenere il distacco dalla logica aprioristica della programmazione che ha caratterizzato tanta pratica didattica in questi ultimi decenni. Occorre pensare ad una progettazione iniziale a «maglie larghe» che delinea lo scenario all'interno del quale si collocheranno le diverse Unità di Apprendimento definite dalle équipe pedagogiche, suscettibili di tutti gli adeguamenti che si richiederanno *in itinere*. Il momento di «chiusura» del PSP, riflessivo e a posteriori rispetto all'agito, garantisce al docente la possibilità di accrescere la professionalità delle proprie pratiche educative, di realizzare metacognizione e adattamento rispetto ad esse in funzione dell'apprendimento del bambino. All'interno della nuova logica pedagogica proposta dalla riforma

¹ Allegato D del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo ciclo.

ma la riflessività a posteriori, dunque, diventa la caratteristica metodologica fondamentale per la realizzazione del PSP, sul quale i docenti lavorano in forma definitiva solo ad azione conclusa avendo cura di individuare al suo interno tutti gli spunti e i materiali necessari per la compilazione del portfolio delle competenze personali. Una progettazione «a maglie larghe» non significa che non dà indicazioni ai singoli insegnanti: al contrario, pone con estrema chiarezza un punto di partenza unitario (l'Apprendimento Unitario) ma lascia ai singoli docenti la massima libertà di percorso a livello organizzativo e di mediazione didattica personale. Le ipotesi organizzative che l'équipe formula, però, potrebbero essere suscettibili di modifiche *in itinere*, proprio perché l'attività prospettata potrebbe non essere efficace, oppure perché si individua la necessità di interventi personalizzati, oppure perché, sulla scorta dell'esperienza, si reputa opportuno modificare l'UdA successiva per l'intero gruppo di alunni. Questo non significa che il percorso sia «arbitrario»! Al contrario, si è ben consapevoli che un'azione didattica è efficace solo se è chiaro lo scopo a cui tende ogni azione dei docenti; ciò non toglie che l'operatività quotidiana del docente sia libera, ma direzionata verso la meta chiaramente definita dall'apprendimento unitario stabilito.

Poiché la normativa definisce il PSP come raccolta ordinata e riflessa delle Unità di Apprendimento, occorre soffermarci sulle caratteristiche salienti di queste ultime.

Ogni Unità di Apprendimento si compone degli obiettivi formativi, delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformare gli obiettivi specifici di apprendimento in competenze personali; contiene, infine, le modalità con cui si intendono verificare e valutare le conoscenze e le abilità utilizzate e le competenze personali maturate, avendo cura, ovviamente, di scegliere i metodi adatti per la valutazione delle une e delle altre. Ciascuna UdA, infatti, costituisce un tassello che l'allievo o il gruppo di allievi fa proprio e personalizza per comporre un puzzle che esprime tutta la propria originalità e unicità; in questo piano di studio personalizzato docenti, genitori e alunno devono poter leggere la storia personale di ciascuno.

Sintetizziamo, sulla scorta dei Documenti nazionali, i passaggi fondamentali che caratterizzano l'Unità di Apprendimento:

- l'apprendimento unitario che realizza gli obiettivi formativi individuati;
- il compito unitario che lo esprime e che l'allievo o il gruppo di allievi è chiamato a svolgere;
- le conoscenze e le abilità utilizzate;
- le competenze attese che, utilizzate in situazione, testimonieranno circa l'apprendimento;
- gli standard di valutazione;
- il riferimento puntuale agli OSA e al PECUP;
- l'organizzazione prevista;
- la riflessività del momento post-attivo.

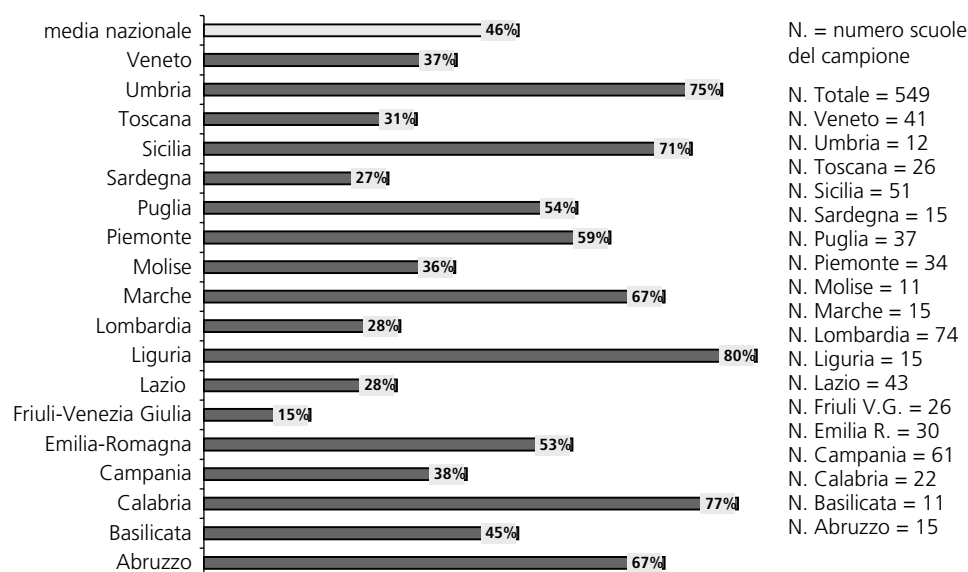
Partendo dal presupposto che non vi è un contenuto che possa restare confinato in una parte sola della cultura ma sempre ogni singolo elemento la evoca in maniera plurale ed olistica, se anche ci troviamo di fronte ad un problema monodisci-

plinare, è al suo stesso interno che bisogna comunque far scoprire la dinamica parte/tutto. In questo senso, non occorre progettare sempre Unità di Apprendimento inter o pluridisciplinari; anche nella più semplice proposta didattica esistono molti richiami ologrammatici «naturali». Sempre vale l'idea che il tutto è già dentro la parte: non bisogna crearlo. Non è necessario «aggiungere» altre discipline, occorre verificare che non siano già contenute anche nella nozione disciplinare più specifica.

Ultima caratteristica che occorre sottolineare è la completa «contestualizzazione» sia del PSP, sia dell'UdA: impossibile, dunque, fornire esempi e modelli da riprodurre tout court. Al massimo, può essere utile ragionare non partendo da esempi a tavolino, ma da esempi realmente agiti nelle scuole; si mediano, così, diverse posizioni, in modo da elaborare testimonianze «non da copiare» ma che servono per capire di più e per esercitare la propria riflessività personale.

LINEE DI TENDENZA

Scuole del campione (%) che hanno introdotto PSP-UdA
Distribuzione regionale



A livello nazionale la media delle scuole campione che ha applicato i piani personalizzati e le UdA è del 46% circa. La media di 4 regioni: Friuli, Sardegna, Lazio e Lombardia risulta inferiore del 40% rispetto alla percentuale nazionale, quella di Toscana, Veneto, Molise, Campania risulta inferiore del 25/30%, quella della Basilicata coincide con la percentuale nazionale. La media dell'Emilia Romagna, Puglia e Piemonte è superiore del 10% rispetto alla percentuale nazionale, mentre quella di Abruzzo, Umbria, Calabria e Liguria è il 50% sopra.

Esclusa la Liguria e il Piemonte le regioni del Nord sono generalmente inferiori alla percentuale nazionale; le regioni del centro Sud si collocano invece ad un valore percentuale superiore del 50% rispetto a quello nazionale.

Contesto

A differenza di altre innovazioni che costituiscono un elemento di continuità rispetto al passato, per esempio i laboratori, e di altre di più semplice comprensione e di più facile realizzazione, il portfolio, i PSP e le UdA, sono ancora elementi di innovazione scarsamente diffusi, la cui funzione non è ancora chiara ai docenti che stanno facendo ricerca intorno ad essi.

Dagli incontri con i docenti sono pertanto emerse modalità e approcci diversi nell'affrontare e nel programmare attività ad essi legate.

Nelle scuole che hanno scelto di mettere in atto i PSP si è verificato fin da subito il bisogno di aprire un dibattito approfondito per arrivare a condividere un lessico comune in quanto molti lamentano un quadro normativo di riferimento poco chiaro che è stata la ragione di un lungo e concitato confronto. Solo in una seconda fase molti sono passati alla strutturazione di una o più UdA e alla conseguente sperimentazione nella prospettiva di arrivare gradualmente alla organizzazione di PSP.

In particolare sia i focus che le narrazioni evidenziano la difficoltà a trasferire gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi da inserire nei PSP.

Vi sono infatti delle situazioni in cui le UdA nascono dall'analisi del bilancio delle competenze e dalle esperienze degli alunni, dalle dissonanze di ciascuno, in direzione degli obiettivi formativi e quindi degli obiettivi specifici di apprendimento.

In altri contesti si ricorre al metodo sperimentale che consente di dedurre gli obiettivi formativi dal PECUP con conseguente formulazione delle UdA.

Molti docenti sembrano aver chiaro il concetto di Unità di Apprendimento cogliendo le differenze con le precedenti unità didattiche, alcuni hanno inoltre percepito il valore formativo dell'intersezione nascente tra la sintesi e l'ologramma, per cui, in determinate realtà scolastiche gli obiettivi formativi risultano finalizzati ad un complesso rimando reciproco, continuo e unitario, ma ad uno studio accurato e puntuale sul piano teorico non sempre corrisponde la traduzione in prassi educative. In molte scuole, soprattutto le paritarie, i PSP sono visti come l'aspetto più innovativo della riforma, con la sottolineatura della centralità della persona.

La maggioranza delle scuole si trova comunque ad un approccio di studio iniziale che richiede tempi lunghi di comprensione e condivisione anche all'interno della stessa realtà scolastica; dirigenti e docenti stanno impostando un lavoro preparatorio che consentirà di differenziare gradualmente i percorsi formativi anche attraverso la divisione della classe in gruppi di livello e di compito.

È doveroso sottolineare che la rilevazione cui facciamo riferimento, si individua tra febbraio e aprile quando il processo di rinnovamento era appena percepito per cui nel frattempo molte scuole sono andate avanti e si sono registrati sviluppi e applicazioni, anche se non generalizzati, di vari elementi della riforma.

Il sapere coniugato all'esperienza e al vissuto rappresenta l'unicità e l'originalità di ogni alunno, che deve essere rappresentata nei PSP e nelle UdA, questo è quanto sottolineato e condiviso da molti docenti.

Con il termine «personalizzati» si riafferma con forza la centralità dell'alunno nel percorso formativo, che si concretizza con l'impegno di riferirsi costantemente alle sue esigenze, alle sue motivazioni e ai suoi stili di apprendimento.

Le prassi didattiche personalizzanti esigono intelligenza progettuale, competenze relazionali, flessibilità nella gestione della risorsa tempo, dell'organico dei docenti, dell'organizzazione delle attività di sezione e di laboratorio. Competenze e strategie queste ultime, messe in campo da una buona percentuale delle scuole campione, che hanno in gran parte orientato la progettazione dei PSP su gruppi di alunni per livello e per interesse.

Non tutte le scuole però hanno inteso l'assetto sistemico correlativo dei PSP e delle UdA, preferendo far convergere l'attenzione tendenzialmente solo su queste ultime, poste semplicemente come scansione di contenuti e di obiettivi specifici di apprendimento, i quali non hanno valore in sé ma solo come strumenti per il raggiungimento, da parte di ogni alunno, dei massimi livelli possibili di competenze personali. Al fine di salvaguardare l'unitarietà del processo formativo, le UdA presentano, nella generalità dei casi, un nucleo tematico fondante nel quale convergono gli apprendimenti in un'ottica inter e transdisciplinare.

PUNTI DI ATTENZIONE E DI SVILUPPO

Si ritiene opportuno sottolineare alcuni elementi significativi desunti dai colloqui con gli operatori della scuola.

Punti di forza

- Il PSP offre la possibilità di individuare le difficoltà di apprendimento di ogni alunno
- È un'opportunità per il bambino di raggiungere il massimo successo formativo
- Consente una gestione più flessibile dei percorsi
- Garantisce il rispetto dei ritmi e dei tempi dei singoli allievi
- Sollecita la collaborazione all'interno del team dei docenti
- È una prassi consolidata per gli alunni in difficoltà
- Comporta riflessioni continue sull'alunno
- Richiede maggior consapevolezza da parte dei genitori e facilita la comunicazione con le famiglie
- Favorisce il confronto tra i diversi ordini di scuole
- Contribuisce al potenziamento delle eccellenze
- Assicura soluzioni adeguate nei confronti delle differenze socio-culturali degli allievi

Punti di debolezza

- Richiede molto tempo
- Comporta un sovraccarico di lavoro per il tutor
- Implica una notevole mole di lavoro per gli insegnanti che devono raccogliere, organizzare ed esaminare la documentazione
- Solleva difficoltà e perplessità il coinvolgimento delle famiglie

- Risulta difficoltoso e poco praticabile predisporre tanti piani differenziati
- Si richiede ai docenti una capacità progettuale che non tutti possiedono
- Si ritiene che la formazione dei docenti sugli aspetti pedagogici-didattici della riforma e in particolare sui PSP e sulle UdA sia inadeguata
- Permane in alcuni contesti l'equivoco lessicale tra personalizzazione e individualizzazione
- Si sottolinea la necessità di incrementare l'organico.

OSSERVAZIONI FINALI

Il problema della progettazione dei PSP è generalmente diffuso al di là della sua effettiva realizzazione che si esprime a livelli molto differenziati.

I genitori sono stati coinvolti nei PSP soltanto a livello informativo e solo in pochi casi per collaborare alla loro progettazione fornendo notizie utili ai docenti sui singoli bambini.

Le UdA sono nella maggioranza dei casi di tipo interdisciplinare, con una durata media di due-tre mesi. Non sempre emerge se l'attenzione per l'oggetto culturale sia integrata con la considerazione dei processi e degli stili di apprendimento.

Cimentarsi in questa delicata e complessa impresa richiede una serie di riflessioni sulle implicazioni pedagogiche e sulle possibili modalità di attuazione che le scuole stanno lentamente e gradualmente attuando. Attualmente infatti tutti gli interessati sembrano prestare attenzione soprattutto all'aspetto formale della loro compilazione, dove gli obiettivi formativi, indicati nelle varie UdA, si presentano talvolta in maniera atomizzata, se non elencativa, per cui solo a volte si riesce ad evincere quegli aspetti, che dovrebbero connotare i PSP e le relative UdA.

Infatti in molti PSP non si colgono elementi fondamentali che facciano intravedere quando un obiettivo specifico di apprendimento si trasforma in obiettivo formativo; difatti non si evincono facilmente i criteri che hanno presieduto al passaggio dagli obiettivi specifici a quelli formativi quali per esempio: la scelta degli obiettivi specifici di apprendimento (organizzazione e distribuzione nell'arco della scolarità, adeguatezza alle strutture cognitive del bambino, ecc.); l'adozione di una didattica laboratoriale, utilizzata, anche nella classe, per far sì che gli obiettivi specifici diventino coinvolgenti sul piano emotivo/affettivo, socio/cognitivo, per ogni bambino.

Inoltre la costruzione di UdA è spesso assimilata alle unità didattiche disciplinari o interdisciplinari.

Occorre stabilire un rapporto d'ordine, se non di corrispondenza biunivoca, tra obiettivi specifici di apprendimento e attività didattiche. Ovvero se l'ordine epistemologico vale solo per i docenti, come si legge nelle Indicazioni, è necessario offrire chiarezza e distinzione tra le attività e gli obiettivi.

Le attività dovrebbero offrire il senso della processualità, del fare e dell'agire.

È necessario inoltre precisare, per averla ben chiara, la distinzione tra attività e obiettivi onde evitare equivoci rispetto alle terminologie usate nell'elencazione degli obiettivi specifici di apprendimento.

Alla sistematicità della strutturazione educativa e didattica dei contenuti delle Indicazioni Nazionali e all'uso altrettanto sistemico degli strumenti didattici che ne

conseguono, corrisponde una mole di documentazione che sposta l'attenzione degli operatori scolastici dalla persona alla formalizzazione dei documenti, dai contenuti al contenitore, dalla persona alle sovrastrutture, dall'alunno al docente. Per quanto attiene la figura del tutor, sembra risultare difficile che possa ottemperare con la stessa efficacia a due dimensioni professionali di estrema responsabilità: quella didattica, da coprire col maggior numero di ore di insegnamento e quella di coordinatore e di guida, da perfezionare costantemente con l'impegno pedagogico, documentativo, relazionale e tutoriale.

Emerge inoltre la tendenza, tutta da chiarire, ad utilizzare il portfolio come strumento strategico-valutativo, sovente posizionato tra i PSP e gli obiettivi specifici di apprendimento.

Volendo proporre alcune sintetiche osservazioni va rilevato innanzi tutto che, su questo aspetto innovativo, come su altri previsti dalla riforma, c'è una forte esigenza di informazione e di formazione, per essere in grado di delineare un quadro di riferimento che consenta di definire una buona pratica, cioè una buona procedura per poter costruire PSP e UdA. È necessario precisare le modalità di consultazione delle famiglie per la conoscenza degli allievi, elaborare PSP con tutta l'équipe pedagogica, definire le procedure di verifica della progettazione dei PSP, sottolineare la flessibilità dei piani di studio con la possibilità di modificarli in corso d'opera, ricercare il raccordo tra PSP e portfolio, tra PSP e POF.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

È opportuno ricordare preliminarmente che il progetto R.I.So.R.S.E., del quale sono stati riportati in questa documentazione gli esiti conclusivi per l'anno scolastico 2003-2004, trova la sua ragione d'essere nel provvedimento ministeriale che, prima dell'emanazione dei provvedimenti normativi di attuazione della legge 53/2003 di Riforma, ha inteso promuovere «un processo di graduale innovazione che consenta il passaggio dall'attuale al nuovo ordinamento attraverso il contributo specifico delle pratiche didattiche che le istituzioni scolastiche sono chiamate a svolgere» (D.M. 61/2003), mediante l'attivazione di un progetto nazionale di innovazione rivolto alle classi prima e seconda della scuola primaria.

Due erano gli ambiti di intervento da parte delle scuole: un primo, sostanzialmente dovuto, che aveva come oggetto l'alfabetizzazione della lingua inglese e dell'informatica, e un secondo ambito, possibile ed eventuale, riguardante aspetti significativi delle innovazioni indotte dalla Riforma.

GLI AMBITI E I TEMPI DELL'INDAGINE

Il campo di ricerca e di rilevazione del progetto R.I.So.R.S.E. non poteva quindi che essere circoscritto, da una parte, ad aspetti specifici di innovazione ormai assunti a sistema, vincolanti per tutte le classi coinvolte (anticipi, alfabetizzazione informatica e alfabetizzazione nella lingua inglese) e, dall'altra, a taluni aspetti, non ancora definiti formalmente dai nuovi ordinamenti, ma già oggetto di informazione e limitata sperimentazione (piani di studi personalizzati, unità di apprendimento, funzione tutoriale, attività laboratoriali, portfolio delle competenze).

Questi particolari aspetti, in quanto non ancora assunti a sistema, oltre a non essere vincolanti per l'adozione, potevano anche essere adottati in termini di flessibilità interpretativa, stante la non dipendenza formale da assetti ordinamentali ancora in fase di definizione all'inizio dell'anno scolastico 2003-2004.

Il contesto normativo in cui si collocano il progetto e le attività rilevate – è bene ricordarlo – non è dunque quello delle norme di attuazione della Riforma, bensì quello del precedente ordinamento, che in questo caso viene tragguardato puntando agli obiettivi generali previsti dall'innovazione delineata dalla legge 53/2003.

Non è quindi indifferente questa assenza di vincolo ad operare su tutti gli aspetti fondamentali del sistema in via di riforma ed è quanto mai opportuno rammentare come il medesimo decreto 61/2003, nell'attivare il progetto di innovazione, rimetta all'autonoma deliberazione delle istituzioni scolastiche l'attivazione degli interventi di innovazione «... nell'ambito della autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, da esercitare tenendo conto delle attese delle famiglie nel contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali, fermi restando gli attuali assetti strutturali, gli orari di funzionamento e le risorse professionali in dotazione, rimettendo all'autonomia delle istituzioni scolastiche l'attivazione di nuovi modelli relativi all'organizzazione della didattica».

In conseguenza di questa autonomia di adesione al progetto nazionale di innovazione si sono verificate situazioni di ampia difformità tra le istituzioni scolastiche che hanno adottato in modo ampio o limitato la ricerca su taluni aspetti di innovazione.

Tuttavia, in considerazione del fatto che, pur con variabili di opzione, il campo di riferimento è stato quello delle istituzioni scolastiche che hanno aderito liberamente al progetto, vi è una prima considerazione obiettiva da formulare che nasce anche dalla natura stessa del progetto R.I.So.R.S.E. (che non ha svolto un'azione di monitoraggio ma si è limitato a raccogliere esperienze significative).

Le istituzioni scolastiche comprese nel progetto hanno complessivamente avuto un atteggiamento positivo nei confronti della Riforma, accettando di provarne anticipatamente taluni aspetti innovativi e rendendosi disponibili nel contempo a riconfigurare al proprio interno gli assetti progettuali, organizzativi e gestionali.

Tale atteggiamento, certamente favorevole per la realizzazione del progetto, non necessariamente corrisponde all'universo delle scuole italiane. Vi è insomma consapevolezza che il campione considerato è orientato e può non rappresentare la generalizzazione delle scuole.

Occorre altresì considerare che il progetto nazionale di innovazione nasce in assenza dei provvedimenti normativi di attuazione e assume a riferimento l'impianto complessivo delle Indicazioni nazionali che, al momento dell'avvio del progetto, rappresentavano solamente un'autorevole base di proposizione delle linee generali riformatrici.

Ma quella situazione iniziale di riferimento si è andata sviluppando nel corso dell'anno scolastico, parallelamente al dibattito che ha accompagnato sia la fase di approvazione del primo provvedimento delegato di attuazione della legge (decreto legislativo n. 59/2004) sia quella di successiva attuazione del provvedimento con relativa emanazione degli atti amministrativi di applicazione.

Di questa complessa evoluzione del quadro normativo risentono in parte le esperienze delle scuole campione che, in taluni casi, hanno modificato e orientato in modo diverso le proprie esperienze nel corso di svolgimento dell'anno.

Considerato il contesto in cui le esperienze delle scuole si sono realizzate, sarebbe, quindi, improprio e fuorviante ricercare lo scostamento eventuale degli esiti finali rispetto agli obiettivi definitivi formalmente dalle disposizioni normative.

Per ogni oggetto della ricerca si è ritenuto opportuno, come è stato sicuramente rilevato, premettere alla rilevazione il quadro normativo di riferimento che, ad esiti definiti al termine dell'anno scolastico 2003-2004, non poteva non essere quello della legge delega 53/2003, del decreto legislativo 59/2004, delle Indicazioni nazionali assurte nel frattempo al rango provvisorio di regolamento, nonché delle disposizioni amministrative di applicazione.

Tale quadro normativo ha voluto significare solamente un riferimento di massima per contestualizzare meglio le esperienze significative rappresentate per i vari oggetti.

IL CAMPIONE

Per condurre una rilevazione possibilmente molto attendibile, il campione è stato suddiviso pressoché proporzionalmente tra i territori regionali, cercando di rappresentare tutte le province e includendo, tra le altre, quasi tutte le scuole che nell'anno scolastico precedente avevano aderito alla prima sperimentazione della Riforma in base al decreto ministeriale n. 100/2002. L'inclusione di queste ultime all'interno del campione ha voluto rappresentare un elemento di continuità nell'innovazione.

Ovviamente nella scelta delle scuole da includere nella osservazione e nella rilevazione è stata considerata la disponibilità dell'istituzione scolastica ad essere compresa nel progetto.

La campionatura ha cercato di essere corrispondente alle situazioni territoriali senza ricercare particolari situazioni qualitative.

Tuttavia è bene precisare che sono state preferite le scuole che avevano accettato di «provare» la Riforma su una buona quantità di «oggetti». Ciò per raccogliere una maggior quantità di dati e di rilevarli anche in forma correlata tra di loro.

Non sono state cercate appositamente le migliori esperienze di innovazione, anche se talune si sono rilevate certamente di buona qualità, ma sono state ricercate quelle significative, cioè rappresentative di contesti ordinari e di realizzazioni configurabili in un ambito di normalità istituzionale e organizzativa.

All'interno del campione gli oggetti introdotti e osservati sono stati gli stessi rilevati nelle istituzioni scolastiche che hanno risposto al questionario «0», ma con una presenza più significativa. Infatti, mentre la percentuale di oggetti sperimentati nelle scuole del questionario «0» era stata complessivamente modesta (tra il 14% e il 26%), nelle scuole del campione sono risultate comprese tra il minimo del 40% e il massimo del 63%. Come è facilmente intuibile, sono state diverse le scuole che hanno introdotto tutti gli oggetti possibili dell'innovazione.

Nella quota di oggetti compresi nelle percentuali sopra richiamate non sono compresi quelli dell'alfabetizzazione informatica e di inglese e gli anticipi, in quanto oggetti dovuti (anche se una istituzione scolastica non ha incluso l'alfabetizzazione dell'inglese e altre undici quella informatica).

Nel corso dell'osservazione, molte scuole hanno insistentemente richiesto forme di assistenza nell'attuazione dell'innovazione, che tuttavia non è stata fornita, in quanto non rientrante negli obiettivi del progetto.

La questione dell'assistenza agli insegnanti per l'attuazione della Riforma non è certamente di secondaria importanza, ancorché esulante dalle finalità specifiche del progetto che aveva solamente compiti di osservazione e rilevazione, e pone interrogativi sul prosieguo per il 2004-2005, quando, con una platea più ampia di scuole coinvolte e nella situazione di generalizzazione di tutti gli oggetti di Riforma, le misure di sostegno alla attuazione dell'innovazione verranno con ogni probabilità diffusamente reclamate da tutte le scuole della primaria e dalle prime classi della secondaria di I grado.

LA METODOLOGIA DI RILEVAZIONE

Il progetto R.I.So.R.S.E. ha avuto un avvio tardivo rispetto all'inizio dell'anno scolastico, ma si è concluso secondo i tempi assegnati, contestualmente alla chiusura delle attività scolastiche del 2003-2004, in modo da poter consegnare gli esiti finali del progetto a tutte le scuole impegnate nell'attuazione della Riforma per il 2004-2005.

L'attuazione del progetto è stata realizzata dagli IRRE, opportunamente coordinati a livello ministeriale dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e supportati dall'INDIRE.

Gli IRRE hanno provveduto alla costituzione e alla formazione di gruppi di esperti incaricati di condurre l'osservazione presso le scuole del campione.

L'impegno formativo del personale degli IRRE è risultato essenziale per la riuscita dell'intero progetto e ha assicurato maggiore attendibilità e scientificità di conduzione della rilevazione, conferendole qualità e serietà di metodo e di esito.

Gli strumenti di osservazione e di rilevazione adottati sono stati diversi e riferiti, anche in forma separata, ai diversi protagonisti dell'innovazione: questionari, interviste, focus group, narrazione, osservazione, documentazione.

La sostanziale differenza di strumentazione e di metodologia di osservazione-rilevazione adottate ha reso più organico e oggettivo l'esito conclusivo dell'indagine.

IL CONTESTO: AUTONOMIA DIDATTICA E ORGANIZZATIVA

Nei precedenti paragrafi sono state presentate e valutate le risultanze specifiche degli oggetti introdotti dalle scuole e osservati dagli esperti degli IRRE. È opportuno ricordare ancora che gli esiti rilevati possono costituire utili elementi paradigmatici per una possibile attuazione della legge di Riforma, senza rappresentarne l'interpretazione fedele e autentica.

Possono piuttosto evidenziare problematicità di applicazione, modalità di ricerca, flessibilità di esecuzione quali elementi utili alla riflessione delle altre scuole che saranno impegnate in via ordinaria nell'attuazione della Riforma.

Le variabili di attuazione di ciascuno degli aspetti di riforma non sono state determinate tanto dalla soggettività di interpretazione delle diverse istituzioni scolastiche, quanto piuttosto dall'esercizio attivo e legittimo dell'autonomia didattica e organizzativa delle scuole.

La non uniformità di applicazione è dunque da ritenere come un valore legittimo e opportuno che anticipa sostanzialmente l'applicazione generalizzata della Riforma.

Non è fuori luogo quindi ricordare che la rilevazione complessiva ha avuto un contenuto esplicito, costituito dagli oggetti introdotti e osservati, e un altro contenuto implicito, rappresentato dalle flessibilità di attuazione delle esperienze secondo le determinazioni dell'autonomia scolastica.

Non sembra, quindi, fuori luogo rammentare sinteticamente in questa sede l'ambito e le prerogative di intervento autonomo delle scuole previsti dal Regolamento sull'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999), messo in atto con le esperienze di innovazione per la Riforma. Il richiamo può rappresentare un utile elemento di riflessione per tutti coloro che vorranno ispirarsi alle esperienze significative condotte dalle scuole del progetto.

Le istituzioni scolastiche, secondo l'art. 4 per l'autonomia didattica:

- concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni;
- riconoscono e valorizzano le diversità;
- promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo;
- regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni;
- adottano tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:
 - a) l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
 - b) la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione degli spazi orari residui;
 - c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati;
 - d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
 - e) l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.

Le istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 5 del richiamato D.P.R. 275/1999:

- adottano anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio;
- curano la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa.

Come ben si può rilevare, l'autonomia scolastica può, dunque, costituire – e ha probabilmente già costituito per le scuole del progetto – una risorsa essenziale per realizzare gli obiettivi generali della Riforma, valorizzare, nell'occasione, le specificità dei contesti territoriali e le loro vocazioni formative ed esaltare le migliori potenzialità professionali presenti all'interno delle istituzioni scolastiche.

RISULTANZE DELL'INNOVAZIONE

L'anticipo

L'anticipo di iscrizione alla scuola primaria costituisce, come è noto, norma del nuovo ordinamento riformato. Le scuole non hanno, pertanto, esercitato una scelta di attivazione del nuovo istituto normativo, essendo tale facoltà rimessa esclusivamente, come diritto potestativo, alle famiglie degli alunni. Un diritto esercitato in modo difforme sul territorio nazionale e che ha indotto situazioni differenziate nelle prime classi in base al numero di iscritti anticipatari.

All'interno del campione nazionale sono state 432 su 549 le scuole interessate all'anticipo, con una consistenza numerica di alunni anticipatari per classe oscillante tra il minimo di 1 e il massimo di 12.

In ogni modo oggetto dell'innovazione e dell'osservazione non è stato tanto l'attuazione dell'anticipo, quanto l'attivazione di misure di sostegno idonee a renderlo funzionale.

Si può ritenere complessivamente che la presenza di alunni anticipatari abbia prodotto cambiamenti significativi sul piano organizzativo, nei rapporti istituzionali e nell'interazione con le famiglie e che una discreta quantità di scuole abbia saputo interpretare positivamente i nuovi bisogni determinati dall'attivazione degli anticipi.

L'alfabetizzazione della lingua inglese

La generalizzazione dell'alfabetizzazione della lingua inglese prevista dal decreto ministeriale n. 61/2003 e favorita da una situazione pregressa che vedeva già diffusa tale alfabetizzazione nella metà delle classi prime e nei due terzi delle seconde classi, ha determinato una sua completa presenza in tutte le istituzioni scolastiche del campione (548 su 549).

Si può dire che sostanzialmente l'alfabetizzazione rappresenta un elemento di sistema ormai consolidato.

La particolare sensibilità verso l'insegnamento della lingua inglese mostrata dalla quasi totalità delle scuole del campione nazionale è dovuta anche al fatto che per la scuola primaria si tratta di un apprendimento già introdotto negli anni precedenti e ampiamente consolidato.

L'alfabetizzazione dell'inglese ha indotto molte scuole a *riprogettare spazi e tempi* in funzione didattica. In alcune scuole sono stati attivati specifici laboratori linguistici caratterizzati dall'impiego di tecniche di organizzazione degli spazi e degli arredi in modo da facilitare nel bambino l'atteggiamento di pensare in lingua oltre che operare uno sforzo ad ascoltare e conversare in una lingua diversa dalla propria.

Tutte le scuole hanno riconosciuto che la lingua inglese è un punto di forza sul quale investire per migliorare l'offerta formativa; proprio per questo molte inseriranno la terza ora di *lingua inglese tra le ore opzionali* perché prevedono che il genitore opererà per questa scelta.

L'alfabetizzazione informatica

Rispetto all'alfabetizzazione della lingua inglese, quella informatica non godeva in precedenza di un sostegno diffuso e capillare, pur essendo stata favorita da misure di supporto, finanziamenti per gli impianti di strutture e attivazione di tecnologie didattiche, formazione del personale. Vi era comunque una situazione complessivamente favorevole che ha aiutato la sua generalizzazione nelle classi iniziali della scuola primaria in attuazione del decreto ministeriale n. 61/2003, consentendo il raggiungimento di livelli elevati di diffusione nelle scuole. Non si può dire che l'alfabetizzazione informatica sia pervenuta, in termini quantitativi, ad elementi di sistema, ma dalla rilevazione complessiva si conferma una situazione favorevole ormai prossima alla piena generalizzazione anche nella scuola primaria.

Il primo dato sintetico che si rileva dalle scuole del campione in ordine a questo «oggetto», è la generalizzazione di fermento e disponibilità all'innovazione, che fanno della scuola primaria un settore sempre disponibile alla ricerca di metodologie e di nuovi strumenti didattici.

Sono emerse alcune criticità in ordine ad aspetti organizzativi e di utilizzo e formazione del personale preposto e di efficace impiego delle strumentazioni, ma sostanzialmente è emersa dalla rilevazione una situazione positiva e aperta che ha motivato diversamente gli alunni e ha facilitato la costituzione di ambienti di apprendimento.

Piani di Studio Personalizzati e Unità di Apprendimento

Tra i diversi aspetti specifici dell'innovazione introdotta dalla Riforma, quello dei Piani di Studio Personalizzati e delle Unità di Apprendimento costituisce un elemento di maggiore novità e problematicità.

Nuovo perché diverso e alternativo rispetto alla tradizionale programmazione educativa e alle unità didattiche con cui i docenti della primaria avevano da tempo consuetudine operativa; problematico perché richiede una conoscenza adeguata e una condivisione professionale da parte dei docenti preposti, stante anche la loro momentanea scarsa diffusione.

Risulta pertanto comprensibile la diversa modalità di approccio rilevata nelle scuole del campione, nonché la preliminare ricerca di conoscenza adeguata della materia e di criteri operativi comuni. Comprensibile quindi che vi sia stato un avvio cauto e non immediato, seguito da modalità di attuazione differenziata e quasi in forma sperimentale.

La maggioranza delle scuole si trova comunque alla fase di studio iniziale, che richiede tempi lunghi di comprensione e condivisione anche all'interno della stessa realtà scolastica; dirigenti e docenti stanno impostando un lavoro preparatorio che consentirà di differenziare gradualmente i percorsi formativi.

In considerazione del fatto che la gestione funzionale dei PSP e delle UdA richiede per i docenti una capacità progettuale che non tutti possiedono e per tutti risulta indispensabile una adeguata padronanza degli aspetti pedagogico-didattici della Riforma, diventa prioritaria un'azione pronta e organica di formazione del personale.

Funzione tutoriale

L'attivazione della funzione tutoriale, come già rilevato per i Piani di Studio Personalizzati e per le Unità di Apprendimento, ha rappresentato una situazione di complessità e di difficoltà con non ampia diffusione della sua sperimentazione perché la funzione tutoriale e, soprattutto, la figura di tutor che incide sensibilmente sugli aspetti organizzativi del precedente ordinamento costituiscono motivo di incertezza e non pieno accoglimento da parte delle scuole.

Per un proficuo esercizio della funzione tutoriale organicamente intesa (rapporto con il territorio e le famiglie, assistenza tutoriale e orientamento degli alunni, cura della documentazione dei processi formativi di ciascun alunno e coordinamento didattico ed educativo), oltre alla preoccupazione dei carichi di lavoro e delle responsabilità connesse con l'incarico, molte scuole evidenziano la necessità di un adeguato piano di formazione del personale docente.

Portfolio delle competenze

Anche il portfolio delle competenze, forse contro ogni previsione, non sembra rappresentare ancora un oggetto familiare per le scuole chiamate all'innovazione, anche se, rispetto alla funzione tutoriale e ai Piani di Studio Personalizzati e alle Unità di Apprendimento, sembra nel complesso non comportare complessità e problematicità significative.

Importante è ritenuta la qualità del rapporto che si può stabilire tra scuola e famiglia attraverso la gestione (oppure la costruzione) del portfolio. L'interazione scuola-famiglia è produttiva nella misura in cui l'atteggiamento di partenza è orientato verso la conoscenza il più possibile realistica dell'alunno, nella prospettiva, per il docente, di orientare la propria azione didattica verso il potenziamento delle caratteristiche personali e culturali dell'alunno.

In questo senso le scuole, sia pure in una dimensione di tentativi ed errori, hanno mostrato disponibilità e creatività individuando strumenti, modalità di dialogo, scansioni temporali funzionali al coinvolgimento attivo della famiglia. Il portfolio è stato inteso come strumento di riflessione per tutto il sistema, improntato alla bidirezionalità: di autovalutazione dell'alunno, di riflessione dell'insegnante sul bambino, ma anche di valutazione da parte degli alunni dell'azione didattica promossa dai docenti.

Complessivamente si può ritenere che la previsione del nuovo strumento abbia stimolato ricerca e creatività di soluzioni con positive previsioni di funzionale attuazione generalizzata all'interno del sistema riformato.

Attività laboratoriali

La prima considerazione è che i Laboratori e le attività laboratoriali sono fortemente diffusi nella prassi corrente. Un gran numero di scuole, in una logica di continuità, ha attivato Laboratori di vario tipo, sia per favorire apprendimenti coopera-

tivi, sia per valorizzare le potenzialità di ogni bambino, prestando attenzione ai bisogni, agli interessi e alle attitudini di ciascuno.

La maggior parte della pratica laboratoriale s'ispira alla didattica per Progetti, la quale, ponendo al centro il soggetto che apprende, privilegia la dimensione attiva e operativa dell'apprendimento.

In non poche situazioni i modelli proposti dalla didattica per Progetti si contrappongono ad un insegnamento ancora trasmissivo mirando a controbilanciare approcci eccessivamente disciplinari, che tendono, non di rado, a trascurare aspetti legati ai bisogni personali, sociali, cognitivi e culturali dei bambini.

Interessante è risultata la varietà di tipologie con impiego di modelli differenziati sul piano organizzativo e didattico.

Esperienze significative

Le scuole del campione hanno operato, dunque, come laboratori di ricerca, avendo a riferimento obiettivi generali, piuttosto che criteri operativi o modelli organizzativi.

Nella documentazione di quest'opera vi sono riferimenti documentali, exempla e presentazioni essenziali e significative delle attività condotte da molte scuole.

La loro presentazione non intende assolutamente proporre esempi o modelli da adottare, perché ogni scuola, ogni situazione, ogni comunità scolastica è in sé una realtà finita e irripetibile. Tuttavia condizioni simili, analogie di problemi, condizioni di opzioni possono suggerire di adottare soluzioni simili e anche migliori.

Socializzare le esperienze significative vuole quindi essere uno stimolo a fare e a fare meglio, e vogliono anche servire da incoraggiamento per chi si accinge per la prima volta a mettere in atto i nuovi principi di Riforma del sistema ed ha bisogno di riscontrare che altri, in condizioni simili, hanno operato raggiungendo risultati positivi e significativi.

Prospettive

Vi sono stati insegnanti di diverse scuole, indifferenti o addirittura non favorevoli alla Riforma, che hanno accettato comunque la sfida, dimostrandosi disponibili a mettersi in discussione. E, alla fine, hanno ringraziato per questa opportunità che ha consentito loro di esercitare, senza pregiudiziali e con atteggiamento libero da compiacimenti enfatici, la loro professionalità e un autonomo spirito di ricerca.

Questa disponibilità ad accettare la sfida del cambiamento, che ovviamente ha coinvolto anche gli altri insegnanti delle scuole del campione, corrisponde ad uno dei principi dell'autonomia scolastica che molto eloquentemente afferma «Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa» (comma 1, art. 5, D.P.R. 275/1999).

Il dato è positivo e confortevole, se si considera soprattutto il contesto, non troppo sereno e non sempre favorevolmente disposto, nel quale la Riforma si è preparata nei mesi scorsi alla sua attuazione. La tradizionale disponibilità professionale dei docenti del settore primario è di buon auspicio per affrontare il primo anno di Riforma in atteggiamento costruttivo.

Il 2004-2005 non sarà solamente il primo anno di attuazione della Riforma, ma sarà anche l'anno ponte verso l'assestamento del nuovo sistema, perché entro il settembre 2005 dovranno essere varate le eventuali integrazioni al decreto legislativo 59/2004 e nello stesso periodo sarà varato il regolamento governativo di attuazione, attualmente rappresentato in via transitoria, se pur con i vincoli dovuti, dalle Indicazioni nazionali.

Il 2004-2005, come anno ponte verso la stabilità del sistema, potrà essere caratterizzato da gradualità, transitorietà e processualità che consentiranno di dare alla prima e immediata applicazione della Riforma un carattere di non definitività, consentendo alle scuole ampia adattabilità ed uso flessibile della propria autonomia.

Vi sono comunque vincoli nella non definitività. I principi fondamentali sono da salvaguardare nella transitorietà e la loro applicazione deve avvenire negli aspetti essenziali con atteggiamenti aperti all'innovazione, nello stile proprio della ricerca-azione con l'adozione di soluzioni flessibili nella logica della sperimentalità.

Le scuole saranno chiamate a praticare responsabilmente l'autonomia didattica e organizzativa, per recepire vocazioni e attese degli alunni, rinforzo del ruolo e della partecipazione delle famiglie e valorizzazione dell'impegno e della professionalità degli insegnanti.

La piena attuazione dell'autonomia può consentire soluzioni flessibili e adattamenti funzionali alla realizzazione dei piani di studio e dei nuovi processi innovativi.

L'anno ponte potrà essere supportato dagli esiti del progetto R.I.So.R.S.E. che fin d'ora prospetta a tutte le scuole coinvolte nella Riforma il riferimento funzionale alle esperienze significative raccolte, commentate e documentate, accompagnate anche da exempla di soluzioni adottate, consentendo di ispirarsi ad esse in un'interattiva socializzazione.

La documentazione del progetto R.I.So.R.S.E., oltre ad essere disponibile nella versione cartacea degli Annali e nelle pubblicazioni del progetto C.O.S.M.O.S., è in corso di inserimento per una consultazione diretta sulla piattaforma PuntoEdu dell'INDIRE.

Gli IRRE, a loro volta, procederanno alla pubblicazione dei report relativi alle scuole della propria quota regionale di campione e sui propri siti hanno inserito le «pratiche significative».

Ma c'è di più. A questo passato che si propone per favorire il futuro della prima applicazione della Riforma si aggiunge la possibilità di replicare il progetto R.I.So.R.S.E. con una formula più ampia che, innanzitutto, farà tesoro di questa prima esperienza.

R.I.So.R.S.E. 2 per l'anno prossimo verrà esteso ad altre classi della scuola primaria e alle prime classi della secondaria di I grado con un rinnovato impegno che richiederà sforzi ulteriori agli IRRE, il rinnovato sostegno dell'INDIRE e un'ulteriore valorizzazione delle professionalità già messe in campo nel 2003-2004.

Nel quadro di una azione di sistema meglio definita e strutturata, il progetto prevede soprattutto la creazione di gruppi di metariflessione sugli oggetti della Riforma.

ma, interventi di sostegno alle scuole primarie e la promozione e sviluppo di attività formative a cura degli IRRE, attraverso materiali e studi di caso prodotti dagli IRRE con le scuole, nell'ambito della struttura di PuntoEdu di INDIRE. Inoltre è previsto un raccordo meglio definito con il progetto C.O.S.M.O.S. e la promozione di laboratori di ricerca educativa nelle scuole secondarie di II grado con l'obiettivo di mettere a punto modelli, strumenti didattici e metodologie innovative.

R.I.So.R.S.E. 2, quindi, si caratterizzerà come un intervento di sistema che, testando i risultati già raggiunti, realizza azioni definite ed organizzate per promuovere la ricerca educativa delle scuole autonome e produce risultati, modelli, esperimenti, pratiche nei quali tutte le scuole potranno reperire un aiuto ed un sostegno competente ed efficace nel difficile cammino dell'innovazione.