

IRRE Abruzzo

Rapporto regionale

Il presente rapporto è stato redatto dai tecnici IRRE, componenti dei team di ricerca, Ivana Fiordigigli, Rosa Pagano, Paola Profeta, Maria Pia Zamponi; ha collaborato il tecnico IRRE, documentalista del gruppo, Angela Schiavone.

PRESENTAZIONE

di prof. GAETANO BONETTA
Presidente dell'IRRE

Progetto R.I.So.R.S.E. è con ogni probabilità il segnale più chiaro del nuovo modo di concepire e compiere una riforma scolastica, ovvero di ben realizzare ciò che nel nostro Paese è stato sempre uno degli atti di più difficile esecuzione politica, istituzionale e amministrativa, nonché culturale. Nella nostra società, distintasi da decenni per la sua incapacità di riformare la scuola e il sistema educativo, si è pervenuti all'inaugurazione di una nuova modalità di introdurre l'innovazione e il riordinamento. Senza la tradizionale frattura tra gli organi ministeriali e i soggetti dell'universo scolastico da un insieme di idee guida si è pervenuti all'esigenza di «pensare» a percorsi e strumenti educativi da condividere e da migliorare con i protagonisti dei processi educativi. Attraverso, quindi, la sperimentazione di modelli orientativi volti al raggiungimento degli obiettivi prefissati, da una parte, si è potuto verificare e valutare la capacità applicativa dell'innovazione, dall'altra parte, si è potuto elaborare un potenziamento qualitativo di quanto necessario per il coinvolgimento dell'intero sistema scolastico.

In questo spirito, in questa prospettiva operativa, nella piena consapevolezza di vivere un ben preciso «tempo storico», in cui le riforme si realizzano *facendo educazione*, si è mosso l'IRRE Abruzzo con il suo direttore e con i suoi tecnici.

PREMESSA

Dott. LEONARDO MARIA ALOISI

Direttore dell'IRRE e Coordinatore del progetto

Il progetto nazionale *Ricerca e Innovazione a Sostegno della Riforma del Sistema Educativo (R.I.So.R.S.E.)* ha alla base una finalità generale che è quella di comporre, in un quadro d'insieme, le esperienze sviluppate nella sperimentazione della riforma tramite un'azione di sistema che faccia emergere e confrontare tutte le iniziative che in ciascuna realtà scolastica, oggetto d'esame, sono poste in essere. Nello specifico il progetto ha raccolto e analizzato le azioni didattiche significative dell'innovazione, apportate dalla L. 28 marzo 2003 n. 53, favorendo il confronto tra le scuole coinvolte con la selezione di buone pratiche da inserire in una banca dati, che è la Piattaforma INDIRE, con l'intento di disseminare i risultati tra tutte le scuole.

L'azione congiunta tra MIUR, IRRE, Uffici Scolastici Regionali e INDIRE porta a rilevare non solo i risultati dell'applicazione del progetto d'innovazione nel settore dell'alfabetizzazione informatica, in quello dell'insegnamento dell'inglese, del significato e funzioni del tutor, del portfolio delle competenze individuali, nonché dei possibili modelli organizzativi, ma anche del processo mediante il quale sono state applicate le condizioni della riforma, evidenziando in questo gli aspetti più idonei per una trasferibilità e riproducibilità in contesti diversi.

Per la realizzazione del progetto è stata prevista la costituzione di team di ricerca, nominati da ciascun IRRE, che si sono recati nelle scuole campione, circa 500 in Italia, 15 in Abruzzo, per effettuare le attività di raccolta dati, di ricerca qualitativa, di selezione di buone pratiche.

L'attività, iniziata nel mese di febbraio 2004, si è conclusa nel mese di maggio con il report regionale.

Le istituzioni scolastiche interessate hanno partecipato al progetto in modo altamente fattivo e partecipativo; tutti gli operatori si sono sentiti coinvolti direttamente in un'azione che incideva sulla loro futura operatività.

L'Istituto ringrazia i componenti dei due team che hanno operato nell'ambito della regione Abruzzo per il loro impegno costante e gravoso che ha permesso di portare a termine, superando mille ostacoli, il lavoro con puntualità e professionalità.

Così come ringrazia le 15 istituzioni scolastiche interessate al progetto per la disponibilità, l'operosità e la professionalità dimostrata dai dirigenti e dagli insegnanti coinvolti durante le fasi di sviluppo dello stesso.

Siamo fiduciosi che il lavoro dei team sia propedeutico alla piena e concreta attuazione della riforma della scuola primaria.

IL PROGETTO R.I.So.R.S.E.

Il progetto R.I.So.R.S.E. ha permesso di effettuare, nell'anno scolastico 2003/2004, una ricerca di tipo qualitativo finalizzata a ricomporre, in un quadro d'insieme, le esperienze significative realizzate da un campione di scuole primarie della Regione Abruzzo e a creare una rete di sostegno e supporto alla Riforma, anche come documentazione e diffusione di buone prassi nella realtà scolastica regionale e nazionale.

Nello specifico in questa prospettiva il progetto ha mirato a:

- raccogliere le pratiche applicative della riforma;
- analizzare le pratiche raccolte in base ad alcuni indicatori individuati;
- selezionare le buone pratiche;
- costruire una banca dati di buone pratiche;
- disseminare i risultati di quest'attività.

È stato costituito un Gruppo regionale di Progetto IRRE – Ufficio Scolastico Regionale Abruzzo (USR), riportato in tabella 1.

Tabella 1 - Gruppo regionale di Progetto

Leonardo Maria Aloisi - Direttore IRRE, Responsabile del progetto
Marisa Colletti Bottarel - Dirigente Tecnico USR
Contardo Romano - Dirigente Tecnico USR
Ivana Fiordigigli - Tecnico ricercatore IRRE
Rosa Pagano - Tecnico ricercatore IRRE
Paola Profeta - Tecnico ricercatore IRRE
Maria Pia Zamponi - Tecnico ricercatore IRRE
Angela Schiavone - Tecnico ricercatore IRRE
Carlo Di Tillio - Supporto amministrativo e di segreteria

Per effettuare le attività di ricerca qualitativa, di raccolta dati e di selezione di buone pratiche sono stati individuati due team di osservatori, il primo composto da Ivana Fiordigigli e Rosa Pagano e il secondo da Paola Profeta e Maria Pia Zamponi. Angela Schiavone è stata inserita nel gruppo re-

gionale con il compito di offrire, in collaborazione con i componenti dei team, sostegno alla documentazione delle buone pratiche.

L'attività di ricerca qualitativa è stata condotta su quindici scuole campione (vedi tab. 2).

STRUMENTI ED AZIONI DELLA RICERCA

I due team di osservatori hanno svolto, nel mese di marzo 2004, due visite, in due giorni consecutivi, presso le scuole a loro preventivamente assegnate. Durante le visite i team hanno effettuato, con gli strumenti affidati dal MIUR, le seguenti azioni, per cogliere modalità e clima nel quale le scuole stavano affrontando l'innovazione e per individuare le buone pratiche riguardanti gli oggetti innovativi, da selezionare in seguito per l'inserimento nella banca-dati dell'INDIRE:

- intervista semistrutturata al Dirigente Scolastico;
- questionario allo staff docente;
- raccolta di narrazioni di alcuni docenti protagonisti;
- focus group ai docenti;
- focus group ai genitori.

Sorta la necessità di agevolare la documentazione delle pratiche significative e al fine di implementare le osservazioni effettuate dai team, è stato realizzato il 26 aprile 2004, presso la sede dell'IRRE Abruzzo, l'*Incontro regionale di tipo informativo/formativo sulla documentazione*, rivolto ad un docente referente per ciascuna delle scuole campione.

È stato attuato successivamente a Montesilvano (PE) il 10, 11, 12 maggio 2004, il seminario di confronto, studio e produzione *La Sperimentazione della Riforma nella Regione Abruzzo - Il laboratorio dei percorsi* con la partecipazione attiva delle quindici scuole, che si sono soffermate a riflettere criticamente sulla propria esperienza relativa alle tre tematiche: Piani di Studio Personalizzati e Unità di Apprendimento (d'ora in avanti nel testo denominata sinteticamente PSP-UdA), Portfolio, Tutor; su di esse si è ritenuto opportuno offrire un'occasione di confronto. Queste tematiche, infatti, nel corso delle azioni di ricerca svolte, si sono evidenziate in maniera significativa come «il cuore innovativo della riforma».

Dopo brevi interventi di relazione nella prima mattinata, mirati ad approfondire la riflessione sulle tematiche indicate, il seminario ha dato spazio esclusivo alle attività laboratoriali, all'interno delle quali i dirigenti e i docenti si sono confrontati sulle esperienze realizzate durante la sperimentazione nelle singole scuole, chiarendo alcuni significati del lessico della riforma, valorizzando le diversità delle loro azioni e facendole diventare oggetto di un patrimonio comune e condiviso. I corsisti sono riusciti a delineare indicazioni, suggerimenti e linee guida che potrebbero essere utili a tutte le scuole che a settembre si troveranno ad attuare la riforma.

L'IRRE Abruzzo prevede di concludere questa prima annualità del progetto R.I.So.R.S.E., anno scolastico 2003/2004, con un Convegno, da realizzarsi nel mese di settembre, rivolto a tutte le scuole primarie della Regione, al fine di divulgare i risultati della ricerca e le buone pratiche documentate, ponendo così le premesse per la prosecuzione del rapporto di ricerca con le 15 scuole del campione e con le scuole che attueranno la riforma nell'anno scolastico 2004/2005.

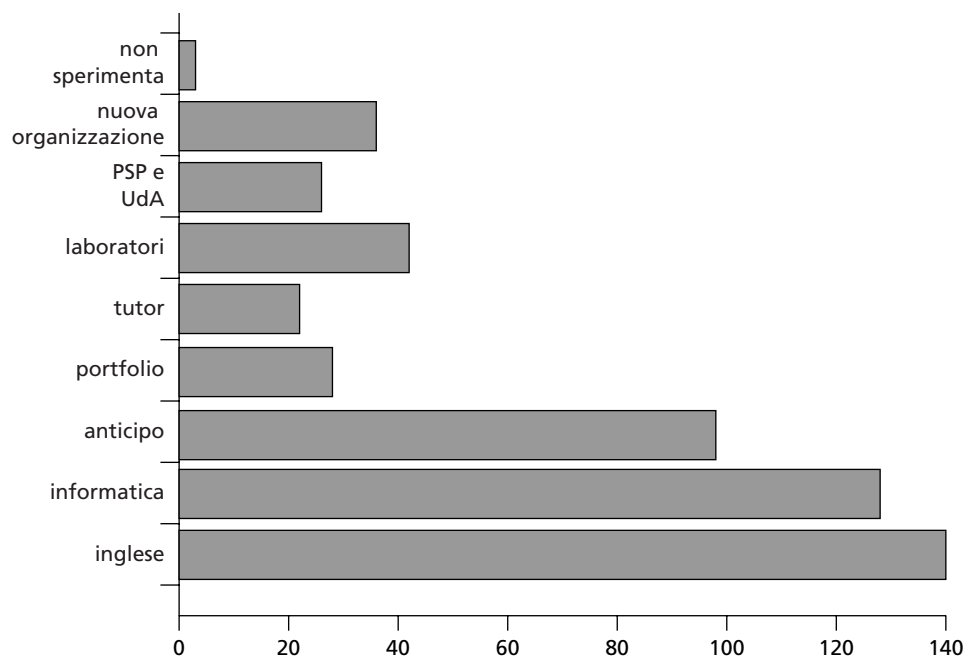
ANALISI QUANTITATIVA

È stato inviato a tutte le scuole primarie della Regione il «Questionario 0», predisposto dal MIUR, per rilevare quali «oggetti di innovazione» si stavano sperimentando oltre all'alfabetizzazione dell'inglese e dell'informatica introdotti dal D.M. 61 del 22 luglio 2003.

Sono pervenuti dalle scuole 150 questionari dalla cui elaborazione è emerso quanto riportato nel grafico (vedi Fig. 1).

L'introduzione dell'inglese e dell'informatica è generalizzata, anche perché spesso prosecuzione di attività già in atto da vari anni; anche l'anticipo risulta essere un'innovazione praticata; gli aspetti nuovi più affrontati sono l'attuazione dei laboratori e la nuova organizzazione, seguiti da portfolio, PSP-UdA, tutor.

Figura 1 - Oggetti sperimentati nelle scuole primarie dell'Abruzzo - a.s. 2003/2004
(schede conteggiate n. 144)



L'attività di ricerca è stata condotta su 15 scuole campione (vedi Tab. 2), di cui dieci avevano già attuato la sperimentazione dall'anno scolastico 2002/2003, come previsto dal D.M. 100/2002. Le cinque scuole aggiunte sono state individuate attraverso l'elaborazione del «Questionario 0» tenendo conto dei seguenti criteri: equa distribuzione della sperimentazione nel territorio regionale e maggior numero di oggetti sperimentati caratterizzanti la Riforma. Solamente due scuole del campione sono scuole paritarie.

Tabella 2 - Scuole campione

n.	Istituzione	Pr.		Comune	Dirigente	Tipologia
1	1° Circolo	PE	Scuole che hanno sperimentato a.s. 2002/03 (DM 100)	Montesilvano	Vincenzo Spezza	pubblica
2	3° Circolo «S. Giorgio»	TE		Teramo	Antonio Valleriani	pubblica
3	D.D. «Collodi»	AQ		Avezzano	Elio Ruscitti	pubblica
4	Istituto Comprensivo	PE		Scafa	Roberta Di Michele	pubblica
5	Santa Maria d. Angeli	AQ		L'Aquila	Maria Bravi	paritaria
6	D.D. «Radice»	AQ		Sulmona	Enea Di Ianni	pubblica
7	Istituto Comprensivo	CH		Orsogna	Giuseppina Politi	pubblica
8	Istituto Comprensivo	PE		S. Valentino	Dolores Medici	pubblica
9	2° Circolo	CH		Lanciano	Daniela Rollo	pubblica
10	Istituto «Domus Mariae»	PE		Pescara	Suor Melania Simeone	paritaria
11	1° Circolo	CH	Scuole aggiunte a.s. 2003/04	Ortona	Eliana De Berardinis	pubblica
12	Istituto Comprensivo	CH		Miglianico	Lucilla Taraborelli	pubblica
13	Direzione Didattica	TE		Atri	Gabriella Serafini	pubblica
14	Istituto Comprensivo	AQ		Scoppito	Genovina Miconi	pubblica
15	I.C. San Nicolò a T.	TE		Teramo	Claudio Torreggianti	pubblica

Gli oggetti effettivamente sperimentati dalle quindici scuole campione sono rappresentati nella tabella 3 che mostra come tutte le scuole hanno affrontato la riforma nella sua globalità, sia pure a diversi livelli: soltanto una scuola non ha sperimentato PSP ed UdA, quattro scuole non hanno sperimentato il tutor e sette scuole non hanno attivato una nuova organizzazione.

Tabella 3 – Oggetti sperimentati dalle scuole campione

n.	Istituzione	Pr.	Comune	ingl.	infor.	antic.	portfo.	tutor	labor.	PSP UdA	nuova organ.
1	1° Circolo	PE	Montesilvano	x	x	x	parz.	x	x	parz.	x
2	3° Circolo «S. Giorgio»	TE	Teramo	x	x	x	x	x	x	x	x
3	D.D. «Collodi»	AQ	Avezzano	x	x	x	x	x	x	x	x
4	D.D. «Radice»	AQ	Sulmona	x	x	x	x	x	x	x	
5	2° Circolo	CH	Lanciano	x	x	x	x		x	x	
6	1° Circolo	CH	Ortona	x	x	x	x	x	x	x	x
7	Direzione Didattica	TE	Atri	x	x	x	x		x	x	x
8	Istituto Comprensivo	PE	Scafa	x	x	x	x	x	x	x	
9	Istituto Comprensivo	CH	Orsogna	x	x	x	x	x	x	x	x
10	Istituto Comprensivo	PE	S. Valentino	x	x	x	x	x	x		
11	Istituto Comprensivo	CH	Miglianico	x	x	x	x	x	x	x	x
12	Istituto Comprensivo	AQ	Scoppito	x	x	x	parz.	x	x	parz.	x
13	I.C. San Nicolò a Tordino	TE	Teramo	x	x	x	parz.		x	parz.	
14	Santa Maria degli Angeli	AQ	L'Aquila	x	x	x	x	x	x	x	
15	Istituto «Domus Mariae»	PE	Pescara	x	x	x	parz.		x	parz.	

ANALISI QUALITATIVA

PREMESSA

Può essere interessante e può offrire spunti nuovi e costruttivi il calarsi all'interno di ogni singolo oggetto innovativo, il vedere le modalità d'attuazione che le scuole hanno scelto, il percorrerlo nella sua effettiva strutturazione giocata fra criticità, positività, proposte, prospettive e desideri, manifestati da attori diversi (docenti, genitori, dirigenti scolastici) e rilevati con strumenti d'indagine che hanno permesso ai ricercatori una pluralità d'approccio alle problematiche.

Nelle pagine seguenti per ogni «oggetto» della riforma sono riportate, sotto il titolo *Modalità d'utilizzo da parte delle scuole*, informazioni quantitative, sugli aspetti organizzativi, scaturite dall'elaborazione delle «schede di rilevazione» compilate dai docenti nel corso della prima visita (i numeri riportati nel testo tra parentesi si riferiscono a quante scuole hanno dichiarato un certo dato, rispetto alle quindici del campione; si fa presente che per alcuni aspetti di realizzazione degli oggetti innovativi la singola scuola può seguire anche più modalità); seguono *Il punto di vista dei docenti*, punto di vista giocato tra le positività e le criticità emerse dai «focus group» o nel corso dei «testimonial narrativi», durante i quali è affiorato anche il vissuto emotivo; *Il punto di vista dei genitori*, anch'esso inquadrato nelle sue varie sfaccettature fra positività e criticità, è il risultato dei «focus group» condotti.

Nei riquadri che seguono ogni oggetto si riportano alcune frasi significative, tratte da focus group e testimonial narrativi e suddivise in positività e criticità, le quali consentono di ripercorrere tratti dell'esperienza di ricerca vissuta con le scuole ed evidenziano la partecipazione dei vari attori coinvolti. Si tratta di citazioni del tutto parziali di frasi, individuate fra le altre o perché presentano un concetto ripetuto e insistito dalle scuole o perché aggiungono un'osservazione nuova, e danno uno spunto di riflessione ulteriore; non esauriscono quindi la gamma degli elementi positivi e critici, ma sono esemplificative dei punti di vista.

La diversa consistenza nella trattazione dei singoli oggetti deriva da come docenti e genitori coinvolti hanno insistito sull'uno o sull'altro o si sono soffermati a dibattere l'uno e l'altro e, quindi, rende l'idea della percezione dell'oggetto.

L'analisi qualitativa si conclude riportando sotto il titolo *Intervista ai Dirigenti Scolastici* i risultati delle 15 interviste effettuate nella prima giornata di visita alle scuole.

ALFABETIZZAZIONE DELLA LINGUA INGLESE

Modalità di utilizzo da parte delle scuole

L'attribuzione dell'insegnamento nelle classi prime è stata decisa/suggesta in eguale misura dal dirigente scolastico e/o dal collegio docenti; l'autocandidatura (1) del singolo docente non è risultata determinante.

È difficile desumere dalle schede di rilevazione su quante e su quali classi operano i docenti di lingua inglese perché la domanda si presta ad essere interpretata in vario modo. Il dato che emerge è variabile: mediamente le classi in cui il docente opera sono 6-7 con punte estreme che vanno da 2 a 17.

La quota oraria che il docente svolge nelle classi prime è ugualmente distribuita tra quelli che effettuano 1 ora (8) e gli altri con 2 o 3 ore (7). La quasi totalità delle classi seconde effettua 2 ore settimanali con alcune eccezioni di 3 ore.

La maggior parte delle scuole campione (11) attua 1 ora di lingua inglese anche in laboratorio ma poche (4) utilizzano la compresenza con altro docente.

I materiali e i sussidi innovativi e multimediali che sono utilizzati maggiormente sono i Cd-Rom (10), il DivertInglese (6), la piattaforma INDIRE (4). In misura minore sono utilizzati mail, videocassette, audio, cartelloni, corrispondenza, strumenti musicali e attività grafiche.

Per quel che riguarda la formazione, i docenti dichiarano di aver frequentato corsi in presenza (12) e on line (7) per il miglioramento delle competenze linguistiche (9), sulla glottodidattica (8) e sulla metodologia per l'apprendimento precoce (7).

Le unità d'apprendimento disciplinare sono state realizzate da 9 istituzioni scolastiche.

Il punto di vista dei docenti

L'insegnamento precoce della lingua inglese è stato accolto favorevolmente dai docenti di scuola primaria per le potenzialità presenti negli alunni in questa fascia d'età e che costituiscono fattori facilitanti l'apprendimento: curiosità per gli aspetti linguistici, disponibilità all'apprendimento, spontaneità degli interessi, apparato fonatorio flessibile ed adattabile, memorizzazione veloce.

A livello didattico tale introduzione produce una serie di risultati positivi: il sapere diventa più unitario per il confronto che si instaura con la lingua italiana, si abitua il bambino all'ascolto ed alla comprensione linguistica, permette di lavorare in maniera interdisciplinare potenziando, così, tutte le discipline.

Le metodologie adottate per avvicinare i bambini all'alfabetizzazione della lingua inglese sono quasi sempre innovative e accattivanti; i percorsi proposti sono molto diversificati e tesi ad assecondare la curiosità e a stimolare la motivazione. Questa diversificazione offre grande spazio alle diverse abilità che possono emergere ed essere sviluppate da attività motoria, miniaerobica, musica, giochi, uso di ambienti d'apprendimento, manualità, immagine, attività espressive.

La varietà dei percorsi offerti ha richiesto certamente alle scuole una puntuale organizzazione e numerosi strumenti di supporto che spaziano dalle canzoni ai fumetti, dalle fotocopie alle audiocassette, dalle videocassette al computer con tutte le sue potenzialità informatiche e telematiche.

Le criticità emerse riguardano soprattutto la quota oraria di una sola ora settimanale, ritenuta insufficiente sia dai docenti che dai genitori.

Le molte scuole che avevano adottato da alcuni anni l'insegnamento della lingua inglese, in alcuni casi partendo dalla scuola dell'infanzia, e che avevano dato uno spazio orario maggiore a questo insegnamento, lamentano la non attenzione a quanto da loro già realizzato ed esprimono la consapevolezza di aver percorso con anticipo le innovazioni della riforma.

Le narrazioni, a livello emotivo, parlano di soddisfazione per il lavoro effettuato, di un lavoro sereno e svolto in collaborazione, di consenso e soddisfazione tra i genitori, di prosecuzione naturale di

quanto si stava in molti casi già da prima attuando. Qualche problema risulta connesso al passare da due ore settimanali d'inglese ad una, il che ha creato stress ed ansia per i tempi contenuti; qualche disagio crea anche l'idea di laboratorio che sta al centro della riforma e che porta qualcuno a chiedersi: «È un luogo o un modo?»

Le parole dei docenti

«Il sapere diventa più unitario, c'è confronto fra le due lingue»
«La lingua inglese rappresenta uno strumento valido di comunicazione, è ritmo»
«L'introduzione della lingua inglese nella prima elementare ha l'enorme vantaggio di abituare il bambino all'ascolto e alla comprensione della lingua straniera, quindi all'acquisizione di un elevato livello di competenza»
«In genere si riesce a lavorare in maniera interdisciplinare, potenziando le discipline»
«L'inglese non sempre si può inserire nella palestra. Noi l'abbiamo fatto con la mini aerobica e la musica»
«Abbiamo sviluppato ambienti di apprendimento nel ristorante, al cinema, nel parco»
«L'insegnamento si attua con la proposta di attività, giochi, dialoghi, che offrono l'opportunità di apprendere in un contesto significativo e coinvolgente»
«I bambini usano frasi, canzoni, leggono fumetti in inglese; la lingua la vivono appieno: ora è il fulcro centrale»

«Un'ora di inglese è poco»
«L'anno scorso avevo due ore in prima e mi sono trovata bene, ho lavorato senza ansia. Quest'anno ho una sola ora nelle prim, e che passa presto, ho accumulato molto stress, avrei preferito tempi più lunghi»
«L'insegnante di inglese con classi numerose e senza la compresenza con altri insegnanti non può svolgere attività di laboratorio»
«Mancano gli strumenti tecnologicamente avanzati per favorire maggiormente l'espressione del bambino»
«Vanno cercate anche nuove metodologie»
«Mancano raccordi puntuali e dettagliati con gli altri ambiti disciplinari»
«È una questione anche di spazi»

Il punto di vista dei genitori

L'apprezzamento nei confronti dell'introduzione generalizzata ed istituzionale dell'alfabetizzazione della lingua inglese nei primi due anni di scuola primaria, introduzione ritenuta dai genitori indispensabile nella società odierna e da attuarsi il più precocemente possibile, si abbina ad una chiara e lucida visione dei possibili rischi e dei possibili rimedi:

- esigenza di una continuità di programmazione disciplinare verticale negli interventi attuati, dalla scuola dell'infanzia alla scuola media, per evitare fratture che possono generare difficoltà diverse agli alunni;
- approccio ludico praticato nella scuola dell'infanzia e non sempre equilibratamente utilizzato nel primo anno della scuola primaria: questo può vanificarne le potenzialità positive;
- insufficienza dell'unica ora settimanale prevista, soprattutto se si pensa che in molte sperimentazioni, in atto da anni, si svolgevano tre ore settimanali; si esprime il desiderio che ci sia

no più ore (qualche genitore nota che nella situazione attuale può capitare di avere più ore d'inglese nella scuola dell'infanzia che nella scuola primaria);

- indisponibilità a volte nelle scuole di un laboratorio (è, in questa situazione, difficile attuare una didattica di tipo laboratoriale e avvalersi delle possibilità offerte da Internet e dalla multimedialità per l'apprendimento linguistico);
- mancanza di compresenze fra i docenti e classi numerose, con conseguenti difficoltà a lavorare in piccoli gruppi;
- prevalenza positiva all'ascolto più che allo scritto nei primi approcci, ma è da equilibrare meglio, correlandola alla preparazione linguistica posseduta dagli alunni;
- percezione forte dell'importanza della professionalità e qualificazione dell'insegnante: sarebbe particolarmente gradita la conoscenza da parte dello stesso della lingua inglese come lingua madre.

Nel complesso le opinioni dei genitori si coniugano prevalentemente sul positivo nei confronti di quest'oggetto innovativo della Riforma, che non viene però percepito come novità, ma come necessario riconoscimento ed ufficializzazione di un processo in atto da anni nella scuola.

I genitori ritengono sostanzialmente che: i bambini a 5 o 6 anni d'età siano più predisposti per gli apprendimenti linguistici; apprendano meglio e con più piacevolezza; il metodo dell'ascolto permetta di memorizzare meglio e partecipare di più; l'approccio ludico favorisca l'apprendimento ed il coinvolgimento dei bambini e sia apprezzabile l'uso degli strumenti multimediali. L'ausilio del computer è ritenuto particolarmente positivo e ricco di potenzialità perché rende attraente l'approccio alla lingua ed i bambini spesso lo usano già con molta abilità; è visto con favore anche l'insegnamento nella primaria di due lingue straniere.

Molti genitori sono convinti che introducendo l'inglese si arricchisca e si potenzi anche l'insegnamento della lingua madre; solo qualcuno consiglia di far apprendere bene l'italiano prima di insegnare la lingua straniera.

Le parole dei genitori

«I bambini verso i 5/6 anni sono più predisposti all'apprendimento della lingua straniera»
«L'inglese e l'informatica stimolano la dimensione del piacere dell'apprendere»
«Ho accettato benissimo questa cosa, non è come facevamo noi. Adesso c'è l'ascolto e il metodo è più efficace»
«Nella classe di mio figlio hanno iniziato una corrispondenza con una scuola inglese; ci si augura che si arrivi ad attuare uno scambio di alunni fra le due scuole»
«Usando il computer sei obbligato a conoscere l'inglese, è importante che le due cose siano messe insieme»
«L'approccio ludico alla lingua aiuta l'apprendimento»

«La lingua straniera è un'opportunità, però con un'ora a settimana non imparano niente»
«Ci sono pochi computer»
«Ci vorrebbe maggiore continuità perché mio figlio ha fatto più inglese alla scuola materna che ora alle elementari»
«Nella scuola materna l'inglese era correlato al gioco, ora è più difficile»
«È necessaria anche la continuità con la scuola media, dove gli insegnanti danno per scontate alcune cose che gli alunni in realtà non hanno fatto; mio figlio ha avuto difficoltà»
«Ai figli piace, ma dipende dall'insegnante»
«Ci vorrebbe un insegnante di madre lingua o un docente qualificato»

ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

Modalità di utilizzo da parte delle scuole

Le attività di informatica nelle classi prime e seconde sono state introdotte nella quasi totalità delle scuole da molti anni, a partire dall'anno scolastico 1996/1997; solo in 2 scuole le attività sono state introdotte nell'anno scolastico 2003/2004.

Le scuole si sono organizzate in modo che le attività di informatica avessero la stessa quantità di ore per tutte le classi prime e seconde, infatti, dedicano in ogni classe 1 ora settimanale a tale attività; solo in alcune scuole sono dedicate 2 o 3 ore (3).

I docenti svolgono quest'attività operando sulla classe intera (13) o per gruppi della stessa classe (12) in ugual misura; solo in alcuni casi (2) si creano gruppi di alunni provenienti da classi diverse dello stesso livello scolastico.

Tali attività sono gestite da uno o più docenti del team della classe (14) o da un docente esterno al team della classe (6) e solo in un caso viene utilizzato uno specialista esterno alla scuola.

La quasi totalità delle scuole (14) sviluppa le attività in accordo con la programmazione della classe; solo 3 scuole le realizzano anche come attività aggiuntive.

I seguenti ambiti sono quelli prevalentemente sviluppati:

- inter/multidisciplinari (11)
- tecnologici (10)
- disciplinari (9)

Gli strumenti che sono utilizzati per le attività sono:

- programmi di produttività (15)
- software didattico (14)
- Cd-Rom (11)
- videogiochi (7)
- Internet (7)
- posta, chat (2)

Il laboratorio è il luogo dove si svolgono usualmente le attività (13); alcune scuole utilizzano il portatile (3) e il PC in classe (2).

Il piano di formazione d'Istituto (12), le scelte personali dei singoli docenti (8) e la figura del tutor a supporto dei docenti sono le modalità con cui si formano i docenti; solo 3 scuole hanno predisposto un servizio di documentazione.

Il punto di vista dei docenti

Si possono cogliere, dalle affermazioni dei docenti nel corso dei focus, molte opinioni positive rispetto all'introduzione dell'informatica all'interno dei percorsi formativi; i docenti mettono in risalto le potenzialità del mezzo informatico come mediatore per l'apprendimento, data la sua particolare adattabilità e flessibilità alle esigenze degli alunni, unitamente alla validità della modalità laboratoriale, fattori che permettono esperienze didattiche molto significative, quali:

- strategie nuove di personalizzazione;
- potenziamento dei processi di apprendimento;
- piacevolezza nell'acquisizione e nel rinforzo degli apprendimenti;

- relazione collaborativa tra i bambini;
- potenziamento di creatività, autostima ed espressione.

L'esperienza di introduzione dell'alfabetizzazione informatica nei primi due anni della scuola primaria è facilitata dal forte interesse dei bambini nei confronti del personal computer, che consente un apprendimento vissuto dagli alunni anche come momento ludico e di scoperta e contribuisce a far crescere il piacere dell'imparare. Si nota che gli insegnanti prestano attenzione a trasferire le competenze informatiche in modo che possano diventare modalità espressive patrimonio di ciascun alunno, per arrivare, in seguito, ad un uso trasversale dell'informatica all'interno dei singoli campi disciplinari.

Gli insegnanti affermano che questo tipo di attività permette la crescita dell'autostima e delle capacità relazionali: i bambini si sentono incoraggiati a provare, ad andare avanti, provando e riprovando, sbagliando ed aiutandosi a vicenda.

L'alfabetizzazione informatica avviene spesso in laboratori attrezzati con un limitato numero di PC, perciò non si ha sempre la possibilità di lavorare per piccoli gruppi; infatti, i docenti fanno ricorso alla metodologia del cooperative learning, non solo per la validità del metodo, ma anche come soluzione ai problemi riguardanti le carenze strutturali.

Nei laboratori informatici si utilizzano, dove possibile, sia specifici ambienti d'apprendimento che software d'uso corrente e software didattici, cercando di offrire percorsi formativi diversi.

Le criticità emerse da parte dei docenti riguardano essenzialmente le carenze di strutture e di strumenti e l'evoluzione repentina della tecnologia che rende rapidamente obsoleti i mezzi a disposizione.

Le narrazioni dei docenti, più che parlare di criticità, comunicano stati d'animo positivi e soddisfazione per i risultati raggiunti, entusiasmo per l'approccio metodologico e didattico nuovo consentito dall'introduzione dell'informatica, superamento di incertezze e difficoltà iniziali, felici collaborazioni stabilite con i colleghi, soddisfazione per il consenso ottenuto dai genitori e per gli ottimi rapporti di collaborazione con gli stessi.

Le parole dei docenti

«*Uso Internet, il DivertiPC è monotono*»
 «*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*»
 «*Il DivertiPC e DivertInglese sono lenti; usano Word e Paint*»
 «*Si va in laboratorio a turno*»
 «*Bisognerebbe avere i laboratori che, invece, non ci sono per mancanza di finanziamenti*»
 «*Mancano gli spazi e gli strumenti tecnologicamente avanzati*»
 «*Un solo computer è collegato a Internet*»

«*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 apprendimento disciplinare, favorisce la relazione collaborativa tra i bambini*»
 «*Utilizzo l'apprendimento cooperativo e l'apprendimento individualizzato*»
 «*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*»

Il punto di vista dei genitori

I genitori sono generalmente convinti della valenza positiva dell'uso del computer, delle sue numerose potenzialità e anche della necessità di un intervento da parte della scuola nei confronti di questo strumento così diffuso oggi anche nelle case, che desta curiosità ed affascina i bambini, i quali lo usano con straordinaria abilità.

Soltanto qualche genitore, di fronte a quello che vede come uno strapotere del computer, lancia un richiamo all'importanza delle discipline tradizionali e di base o esprime ansia per i possibili eccessi del suo uso.

L'introduzione dell'alfabetizzazione informatica è ritenuta un'opportunità per i figli, ma solo se risponde a certi criteri di razionalità, se «fatta bene». È sicuramente compito della scuola «guidare al controllo e autocontrollo» e, quindi, fornire quella preparazione di base che può indirizzare gli alunni ad un uso più cosciente, pieno e razionale di questo strumento.

Per i genitori questa innovazione è benvenuta perché era già sentita come esigenza da parte della scuola, tanto che in molte realtà scolastiche si stava sperimentando già da anni, a diversi livelli; non percepiscono l'informatica come innovazione, ma come esigenza normale del mondo odierno, di cui è giusto e scontato che la scuola si occupi.

Per loro è sufficiente un'ora a settimana, ma occorre risolvere una serie di problemi.

I genitori sono pienamente coscienti che l'introduzione dell'informatica è ostacolata da alcune difficoltà: strutture e strumentazione carenti o insufficienti, classi troppo numerose che non permettono la costituzione di piccoli gruppi gestibili in un laboratorio informatico con i computer disponibili, collegamenti ad Internet non sempre attivati e fruibili, presenza di laboratori addetti ad altri usi o in ristrutturazione, uso non sempre adeguato degli strumenti disponibili sia per mancanza di una preparazione professionale specifica sia per mancanza di un tecnico di laboratorio.

Nelle esperienze più felici, i genitori riferiscono che i computer si adoperano in tutte le loro potenzialità: ci si collega ad Internet, si usano giochi logici, si preparano ipertesti, si insegna ai bambini ad usare Word e programmi di grafica per realizzare vari lavori. L'approccio metodologico è ludico e di cooperazione interattiva con l'adozione di una didattica laboratoriale; l'aula diventa spesso laboratorio.

Numerosi e pregnanti per la loro valenza sono gli effetti positivi che i genitori hanno percepito ed elencano:

- i bambini sono entusiasti dell'introduzione dell'alfabetizzazione informatica ed affascinati dall'uso del computer perciò i giorni dell'informatica sono quelli più amati;
- i bambini partecipano di più, sono più interessati, memorizzano meglio;
- aumenta la capacità della mente di spaziare;
- le competenze informatiche migliorano le capacità di apprendimento e aumentano le possibilità di apprendimento;
- l'informatica stimola l'apprendimento ed arricchisce anche le altre discipline;
- l'approccio ludico all'informatica è positivo ed aiuta l'apprendimento.

Secondo i genitori, i risultati ottenuti con l'introduzione dell'informatica sono nel complesso adeguati all'età degli alunni, l'apprendimento è ritenuto buono, i docenti sono stati bravi e sono riusciti a creare un positivo e costruttivo clima d'interesse ed operatività. La richiesta finale, che emerge sentitamente dai genitori per poter seguire i figli, è di avere anche essi una formazione specifica; su questo punto la scuola dovrebbe soffermarsi a riflettere per poter fornire una risposta adeguata.

Le parole dei genitori

*«Il computer stimola l'apprendimento e l'arricchimento delle altre discipline»
«Sono i giorni più amati quando fanno l'informatica»
«I figli partecipano di più, memorizzano meglio, sono interessati»
«Il computer facilita i processi di apprendimento attraverso situazioni di gioco e di scoperta»
«L'informatica stimola il piacere ad imparare»
«Informatica come disciplina e informatica come metodologia»*

*«I laboratori vanno potenziati, non tutti i plessi hanno gli stessi strumenti e le stesse strutture»
«Ci vorrebbero più computer a casa e a scuola»
«La nostra preoccupazione è se rimangono classi con 26 alunni»
«Le classi prime non sono collegate ad Internet»
«Computer non come gioco, ma come lavoro, il bambino lo deve vivere da piccolo così»
«Ho paura che il computer diventi un eccesso; attenti all'uso che se ne fa»
«Troppa sudditanza al mondo della comunicazione!»
«Per l'informatica è necessario che ci siano gruppi più piccoli in laboratorio»*

ANTICIPO

Modalità di utilizzo da parte delle scuole

Molte scuole (10) dichiarano di non aver modificato i criteri per la formazione delle classi prime in seguito all'ingresso dei bambini anticipatari; solamente alcune (4) dichiarano di averlo fatto. Le scuole che li hanno modificati hanno formato le classi prime distribuendovi gli anticipatari in egual numero; altre (2) hanno formato alcune classi prime con una concentrazione maggiore di bambini anticipatari.

Molte scuole (13) hanno intensificato il rapporto con la scuola dell'infanzia attraverso il passaggio di informazioni degli alunni (11) o attraverso progetti comuni orientati all'anticipo (6).

Solamente 5 scuole hanno avviato accordi con gli Enti Locali e di queste solo una ha ottenuto dei finanziamenti.

Tenendo conto della presenza dei bambini anticipatari 11 scuole hanno modificato le attività nel periodo d'accoglienza. Tali modifiche hanno interessato prevalentemente i tempi (12), la realizzazione di attività specifiche, quali giochi e rinforzo (8), gli spazi, le strutture e i materiali (5), il coinvolgimento di soggetti diversi dai docenti (5). In minore misura si è fatto ricorso allo psicopedagogo (3).

La presenza nelle classi dei bambini più piccoli ha indotto a modificare la scansione dei ritmi giornalieri (9) e dei tempi per la realizzazione delle unità di apprendimento (6). Altre scuole (5) non hanno attivato alcuna modifica.

Solamente 2 scuole hanno riorganizzato la disposizione delle aule e degli spazi della scuola per lo svolgimento delle attività.

L'utilizzo di materiali ludici e didattici per i bambini più piccoli è stato previsto solamente da 6 scuole.

La maggior parte delle scuole (11) ha intensificato la relazione con le famiglie attraverso un maggior numero di colloqui individuali (10) e con una maggior partecipazione alle attività in classe (4).

Un numero limitato di scuole (4) ha riorganizzato, per far fronte all'inserimento degli anticipatari, i gruppi di lavoro; in altri casi si è fatto ricorso a gruppi di lavoro omogenei (1) ed eterogenei (1),

ai laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (successivamente nel testo indicati LARSA) (1) e ai laboratori per interesse (1).

Il punto di vista dei docenti

Il primo problema che emerge dai focus con i docenti riguarda la difficoltà di scelta dei genitori rispetto all'iscrizione anticipata. Secondo i docenti i genitori vanno aiutati perché possono avere aspettative non adeguate nei confronti del figlio e non si rendono conto delle possibili conseguenze; un maggiore coordinamento con la scuola potrebbe fare da correttivo.

Ci vorrebbe un supporto, un'opportuna formazione e informazione dei genitori, un «minimo di regolamentazione», perché è pericoloso decidere l'anticipo senza un'adeguata valutazione del bambino, del contesto e delle opportunità; si rischia di fare violenza sul bambino, di inserirlo in un contesto in cui si può sentire incapace e inadeguato, invece «è solo più piccolo».

Secondo i docenti emergono da parte dei genitori forme di resistenza all'anticipo poiché considerano la presenza di anticipatari un rallentamento dei ritmi di tutta la classe, se non accompagnati da interventi di personalizzazione.

Il successo dell'inserimento dei bambini anticipatari dipende molto dalla maturità del singolo bambino oltre che dagli interventi di accoglienza e di personalizzazione. Oltre al rallentamento dell'attività didattica si possono manifestare tutta una serie di difficoltà che i docenti segnalano: minore attenzione agli altri bambini, non autonomia degli alunni in anticipo, isolamento dei bambini anticipatari rispetto al gruppo, difficoltà motorie e psicologiche, lavoro più faticoso sia per i bambini che per gli insegnanti; alcune volte i problemi aumentano andando avanti in seconda classe.

Non mancano, tuttavia, felici esperienze di inserimento.

È importante, prima di decidere l'anticipo, una valutazione attenta dei prerequisiti, del livello di maturità e socializzazione dei bambini e del livello di motivazione. Chi può dire molto e dare un valido consiglio al genitore per la scelta dell'anticipo è l'insegnante di scuola dell'infanzia.

La scuola, in presenza di bambini anticipatari, a volte adatta e modifica la sua organizzazione con un maggiore uso della palestra, con l'accoglienza, con forme di personalizzazione, con la compresenza dei docenti, con progetti specifici e con una programmazione diversa. Altre volte essa usa particolari accorgimenti: molta attenzione a rispettare i ritmi dei singoli alunni, lavoro di gruppo, formazione di gruppi per livello più che per età, laboratori LARSA ed attività laboratoriale in genere, maggiore cooperazione con la famiglia, continuità con la scuola dell'infanzia, accompagnamento del bambino con il portfolio, attenzione alla disposizione dell'aula con la creazione di spazi per la lettura e per l'accoglienza.

Le narrazioni dei docenti riflettono esperienze positive e negative avute con bambini anticipatari, nella convinzione che bisogna discernere caso per caso, ed esprimono molta soddisfazione per i risultati positivi ottenuti.

Dalle affermazioni dei docenti si evince un'attenta riflessione sulla diversità dei bambini e delle situazioni in cui si trovano; hanno ben presente che la scuola deve tener conto del possibile divario tra i bambini in anticipo, dei quali si nota anche un minore grado di sicurezza, e il resto della classe.

Le criticità sono legate a particolari situazioni di classi numerose o al numero elevato di bambini anticipatari presenti.

Le parole dei docenti

«L'inserimento dei bambini anticipatari non ha richiesto una gestione particolare del gruppo classe perché essi risultano bene inseriti e senza particolari difficoltà a livello cognitivo»

«Una di queste alunne è la più brava della classe»

«Ho due alunni che si sono trovati benissimo»

«Per me il divario tra gli anticipatari e gli altri è normale»

«Rispetto i ritmi dei bambini»

«Dovrebbe essere la scuola a valutare con lo psicologo»

«Più potere alla scuola dell'infanzia e meno ai genitori!»

«Alcuni genitori, così, rischiano di far pensare ai propri figli di esser incapaci, ma in realtà sono solo piccoli»

«L'anticipo limita l'insegnamento nella classe e non permette l'individualizzazione»

«In una classe con 26 alunni è difficile dare sicurezza ai bambini più piccoli»

«Qui vogliono la nostra pelle!»

«Avevo una bambina anticipataria e non è stato facile comprenderne la maturità, otto ore in classe per lei non erano adatte; oggi è in seconda, è stanca, fa fatica, è preoccupata di portare a casa un bel compito»

Il punto di vista dei genitori

Molti genitori vedono in maniera positiva, come opportunità, la possibilità di mandare i loro figli a scuola in anticipo, ma sono altresì convinti che occorre un'attenta valutazione della maturità del bambino e che occorre prendere questa decisione insieme agli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Per qualcuno la riuscita positiva dipende da due fattori: dalla maturità del bambino e dalla professionalità dell'insegnante che deve operare per accrescere il grado di autostima nei bambini anticipatari; se è importante, infatti, la riflessione che in particolare questi bambini devono acquisire autostima, qui entra in gioco la disponibilità e la capacità didattica dell'insegnante.

Il genitore, in ogni caso, sente sempre pesare su di sé la responsabilità della scelta; molto problematica è la decisione da prendere per il proprio figlio. Da una parte si rivendica che le insegnanti di scuola dell'infanzia «devono avere un ruolo maggiore nella decisione», che «hanno il diritto di dire qualcosa», dall'altra si riflette su quanto sia difficile per il genitore decidere razionalmente e con consapevolezza.

Non per tutti i genitori, comunque, l'anticipo è un'opportunità; molti ritengono che non è utile, lo vedono come un'esperienza umanamente pesante, ritengono che sia sbagliato anticipare a tutti i costi, che i bambini hanno bisogno dei loro tempi, che a volte cinque mesi di differenza fanno tanto, che i bambini vanno lasciati giocare fino a che è possibile.

Il problema vero è che, se si sbaglia decisione, gli effetti per il bambino sono pesanti: «è sottoposto ad uno sforzo», alcune volte deve recuperare a casa, si può ledere l'autostima del bambino, che si ritrova continuamente messo a confronto con il resto della classe.

Alcuni genitori affermano che la scuola, in fondo, non è preparata ad accogliere i bambini in anticipo: i programmi e gli orari non sono adeguati, le strutture carenti e non adatte, le metodologie da rivedere. La scuola dovrebbe organizzarsi diversamente, acquisire nuove attrezzature, dotarsi di strutture più adeguate, rinnovare l'approccio metodologico.

Le parole dei genitori

«Sono favorevole all'anticipo, ma dipende dalla maturità del bambino e dalla personalità dell'insegnante»

«Se potessi tornare indietro farei la stessa scelta: mio figlio all'asilo ormai si annoiava, per lui è stato positivo»

«Anche mio figlio ha anticipato, ma io ho chiesto alle insegnanti della scuola materna se era il caso di farlo anticipare»

«Insieme alle insegnanti della scuola dell'infanzia abbiamo deciso che il bambino era pronto. Sono soddisfatta»

«La classe con molti anticipatori ne risente negativamente, c'è un rallentamento dei ritmi per tutti»

«Se pochi bambini anticipatori, bene; se molti, la scuola si deve attrezzare»

«Tante volte i figli non manifestano ai genitori le loro capacità e, quindi, questi non sono in grado di decidere»

«Per valutare il bambino c'è non solo l'aspetto cognitivo, ma anche il relazionale»

«Non è il bambino che si deve adattare alla struttura»

PORTFOLIO

Modalità di utilizzo da parte delle scuole

Il portfolio è utilizzato dalla maggior parte delle scuole campione (11) ed è stato costruito sempre in autonomia; nelle restanti scuole (4) è in via di definizione.

È difficile desumere dalle schede di rilevazione chi gestisce il portfolio nei confronti dell'équipe pedagogica e nei confronti degli alunni e dei genitori. L'unica evidenza che le schede fanno emergere è che il portfolio viene gestito all'interno dell'équipe pedagogica (14) ed esiste un coinvolgimento degli alunni in 5 scuole e dei genitori in 8 scuole.

Il tempo di gestione del portfolio, all'interno dell'équipe pedagogica, è molto differenziato con un range molto largo e non sempre definibile quantitativamente: 2 ore, molto tempo, 4 ore quindicinali, più ore, 4 ore a settimana, 2/3 ore, tanto tempo mensile, maggiore, 2 ore a settimana, non quantificabile, 20 ore.

Per i tempi di gestione del portfolio rispetto agli alunni si presenta una situazione analoga: 1 ora, 100 ore annuali, più ore, tante ore, mensile, costante, 6 ore, non valutabile.

Rispetto ai genitori: 1 ora, 10 ore l'anno, 30 ore annuali, 3 ore, di meno, 3 per anno, nel primo periodo, 12 ore a quadrimestre, 8 ore, 25 ore.

Il portfolio è utilizzato con gli alunni: a conclusione dell'attività didattica (1), quadrimestralmente (2), bimestralmente (1), secondo le necessità (1).

Con i genitori viene utilizzato: a conclusione dell'attività didattica (1), quadrimestralmente (2), bimestralmente (3).

Con i colleghi: ogni 15 giorni (1), nei momenti di passaggio (1), bimestralmente (1), ogni settimana (2), in itinere (1).

Le modalità con le quali si utilizza il portfolio sono riconducibili alle seguenti azioni:

- condivisione, e scelta degli elaborati nell'équipe pedagogica (11)

- colloqui genitori (6)
- colloqui alunni (4)
- questionari (1)

Il portfolio è stato strutturato diversamente da 14 scuole e di seguito si riportano, per ciascuna scuola, le varie sezioni di cui è composto:

- Dati generali e informazioni significative – sintesi descrittiva – aspetti cognitivi, comportamentali e relazionali – raccolta elaborati – scheda di valutazione.
- Foglio notizie – osservazione della famiglia su interessi e abitudini – presentazione alunno da parte degli insegnanti – elaborati degli alunni.
- Sezione anagrafica – storia personale dell'alunno – appunti dell'esperienza scolastica – PSP – documentazione – prove oggettive – prodotti dell'alunno – valutazione – osservazioni e valutazione della famiglia.
- Dati anagrafici – orientamenti – attitudini e interessi – valutazioni competenze.
- Sezione a cura dell'alunno, presentazione, autovalutazione, progetti – sezione a cura dei genitori, notizie importanti – sezione a cura del docente, aspetti cognitivi, relazionali, affettività, autonomia – valutazione delle competenze.
- Dati relativi all'alunno – rapporti alunno genitore – rapporto alunno docente – osservazioni del docente – rapporto docente famiglia – l'alunno e il suo percorso di apprendimento – attività significative e commenti sui lavori.
- Presentazione dei compagni e insegnanti e di se stesso fatta dall'alunno – osservazioni della famiglia – competenze raggiunte in ogni disciplina (quadrimestre) – rilevazione valutativa del tutor e degli insegnanti dell'équipe – attività laboratoriali – unità di apprendimento – scheda valutativa dell'alunno.
- Il portfolio è strutturato in 4 sezioni: presentazione alunno, la scuola, la valutazione e l'autovalutazione, l'orientamento.
- Selezione elaborati alunno e commenti, selezione prove verifica, compilazione griglie di rilevazione, valutazione.
- Sezione anagrafica – conoscenza dell'alunno – PSP – valutazione e orientamento – prove significative.
- PSP – laboratori – elaborati personali – elaborati extrascolastici – carta d'identità – note equipe – nota infanzia.
- Unità di apprendimento con valutazione – elaborati significativi scelti da docenti alunni e genitori – sintesi finale. Questi aspetti vanno considerati nella fase iniziale, in itinere e finale.
- Dati riguardanti la frequenza – materiali di supporto – lavori migliori – orientamento – conoscenze – competenze – profilo in uscita – scheda di valutazione.
- Dati anagrafici – sintesi del PSP – lavori degli alunni – verifiche delle unità di apprendimento con osservazioni dell'insegnante – valutazione delle abilità disciplinari.

Il punto di vista dei docenti

Alla parola «portfolio» i docenti comunicano alcune impressioni negative che vanno a toccare l'aspetto organizzativo e gestionale: tantissimo lavoro, tanto che qualcuno vorrebbe eliminare dal portfolio la parte burocratica; tantissimo tempo per la sua compilazione e la sua gestione rispetto all'orario di lavoro dell'insegnante; un «rischio di dispersione» di fronte ad una situazione nuova da affrontare.

Il primo problema, che ogni scuola ha dovuto affrontare, ha riguardato la strutturazione dello strumento portfolio. Sono stati organizzati nelle scuole momenti di formazione e di studio, ma la sensazione iniziale emergente è stata di smarrimento: mancanza di un modello di riferimento, bisogno di

un supporto che non c'è stato, poche indicazioni a livello regionale, a livello nazionale uno scollamento tra le Indicazioni Nazionali e la Scheda di valutazione.

La strutturazione del portfolio ha posto problemi di chiarezza, d'ordine logico, di completezza, oltre a destare una preoccupazione di prolissità e di strumento farraginoso. La documentazione da allegare ha destato anche essa molte preoccupazioni per aspetti diversi, che vanno dal coinvolgimento di più attori – tutor, *équipe* pedagogica, alunni, genitori – al cosa scegliere e secondo quale criterio.

Le quindici scuole hanno provato quasi tutte a strutturare il proprio portfolio con molta ansia per la mancanza di modelli e per la sensazione di «starsi provando» con uno strumento molto delicato, destinato a rendere un bambino e la sua evoluzione con tutti i rischi di travisamento e di ambiguità connessi all'uso della parola. La percezione emergente è di disagio, perché, sottolinea una scuola, il portfolio può penalizzare un bambino o valorizzarlo troppo, considerando anche la particolare età che comporta rapidissimi cambiamenti di situazioni.

Una riflessione dei docenti sposta l'attenzione dallo strumento al bambino: «È più facile leggere un portfolio o un bambino? Impiego meno tempo a capire un bambino che a leggere un portfolio».

Di certo ci vuole «competenza nel compilarlo» perché grande è la responsabilità del docente. Si manifestano anche alcune perplessità: occorre dire il vero, ma non si può dire tutto del bambino e, alla fine, non sarà uno strumento veritiero; inoltre nel portfolio come parlare dei bambini inseriti nei LARSA?

I docenti segnalano molte criticità riguardo al coinvolgimento dei genitori per la compilazione dello strumento: la famiglia va chiamata e coinvolta, ma a quali condizioni? Subentra anche la capacità dei docenti nel gestire le relazioni e nel creare delle condizioni di costruttività nel rapporto. Qualche scuola ha rimandato questo momento cruciale e si sta impegnando nella strutturazione del portfolio. Con i genitori è necessaria una collaborazione «attiva e sensata»; occorre che i genitori siano formati per acquisire maggiore consapevolezza dei processi formativi dei figli. Resta il problema di come riuscire a comunicare proficuamente con i genitori.

Altro punto molto critico riguarda la valutazione: le scuole si chiedono che fine farà la scheda di valutazione e se va inserita nel portfolio; alcuni docenti riflettono sul portfolio visto come «strumento di valutazione a posteriori» e sulla valutazione, che «non è soltanto in positivo».

Il punto sensibile del portfolio è proprio la valutazione e molti docenti notano che tale strumento, teoricamente, può cambiare qualcosa nella valutazione, può aiutarla, è migliorativo rispetto ad altri strumenti, è un documento più completo ed esaustivo della scheda. La scheda, infatti, nota un docente, contiene parole, il portfolio contiene elaborati.

Vincente è che i documenti da inserire, quelli che evidenziano il processo di formazione del bambino, siano indicati, oltre che dagli insegnanti, dai genitori, anche se per i genitori è difficile individuare il criterio da seguire per la scelta. Una crescita si è verificata proprio nel rapporto scuola-famiglia; il processo d'interazione innescato dallo strumento portfolio è stato percepito come un avvicinamento della scuola alla famiglia ed i genitori hanno risposto positivamente, hanno apprezzato di essere stati coinvolti perché ciò consente loro di partecipare all'iter formativo dei figli. Certamente è un rapporto che va costruito e che deve crescere; contemporaneamente c'è una crescita qualitativa anche nel rapporto genitore-figlio: è un approccio nuovo, è come guardare il figlio in maniera diversa.

La scelta degli elaborati da parte degli alunni appare come un fattore altrettanto vincente; il portfolio ha valore di stimolo all'autovalutazione, fa crescere e sviluppare questa capacità, anche se qualche docente dichiara che in classe prima non si può parlare di vera e propria autovalutazione. Dopo una constatazione generica sugli alunni che «vanno coinvolti», i docenti annotano un primo effetto importantissimo generato dal portfolio: l'alunno prende consapevolezza che «non è cosa che si fa su di lui, ma con lui» e che «è un'esperienza positiva per il bambino, che si autovaluta; la sua collaborazione è preziosa».

Molte le positività, oltre ai punti critici, riscontrate dai docenti che hanno provato prima a strutturare e poi ad usare tale strumento, dopo che dall'INDIRE hanno avuto input formativi e dopo iniziali approcci di ricerca personale e studio sentiti come crescita professionale.

Sono riferiti come globalmente positivi gli effetti della sperimentazione del portfolio che si ritiene abbia cambiato l'approccio educativo e didattico, abbia permesso di rendere più compiutamente l'iter formativo e didattico che l'alunno realizza, abbia consentito al bambino di riflettere sul suo percorso, abbia favorito una crescita di corresponsabilità fra scuola, alunni e genitori.

Molte le possibilità nuove aperte: descrizione puntuale dell'alunno, valutazione più completa e significativa, valore orientativo, conoscenza anche di ciò che è al di fuori dell'ambiente scolastico, visualizzazione della crescita dell'alunno, maggiore leggibilità di questo strumento rispetto alla scheda, memoria narrativa delle insegnanti, definizione del profilo del bambino, visibilità del bambino, valorizzazione delle competenze acquisite dal bambino in altri contesti, lettura narrativa degli aspetti cognitivi, relazionali e affettivi del bambino, condivisione e coinvolgimento dei genitori e degli alunni.

Secondo i docenti il portfolio è uno strumento che può sostituire gli altri e può servire molto, infatti è sentito come decisionale per la formulazione dei piani di studio personalizzati.

Esso diventa fondamentale anche per la continuità, essendo uno «strumento di sviluppo in itinere» prezioso per conoscere il bambino: «è una presentazione alla scuola futura, una scheda che raccoglie il bagaglio del bambino», «ha un grandissimo valore, accompagna il processo di crescita, è la memoria storica».

In molti casi, proprio in una visione di continuità, c'è stata nelle scuole, a proposito del portfolio, una stretta collaborazione con la scuola dell'infanzia, che lo ha visto come una naturale evoluzione della «Valigia», il che ha agevolato la collaborazione; felici collaborazioni sono avvenute nella primaria anche con i colleghi dell'équipe pedagogica.

Nelle narrazioni dei docenti l'aspetto emotivo si incentra su come la famiglia ha reagito, ha capito, ha partecipato e condiviso. Ciò evidenzia l'evoluzione del rapporto scuola-famiglia, ma rivela anche un grosso timore dei docenti: quello dell'eccesso e dell'invadenza in un campo che considerano di pertinenza della professionalità docente. I docenti evidenziano, in ogni caso, riscontri positivi con i genitori: rispetto delle insegnanti, pertinenza del rapporto, partecipazione, rapporto meno distaccato, disponibilità ad aprirsi all'innovazione, «un sentirsi messi al centro» che hanno accettato meravigliati, spirito di collaborazione. Le criticità riguardano episodi in cui i genitori delegano il loro compito, contestano, non si rendono conto del cambiamento e dei valori della scuola; in questi casi a volte scatta un atteggiamento di difesa da parte dei docenti, per il timore di un'intromissione indebita e di un rapporto non equilibrato.

Nel caso della sperimentazione del portfolio e delle ansie che l'hanno accompagnata si delinea sullo sfondo, quale figura guida e supporto del docente, il dirigente scolastico, che sostiene, appiana ansie e paure, si ferma a studiare e a collaborare con i docenti.

Le narrazioni sottolineano inoltre l'impegno gravoso per i docenti, la stanchezza, la solitudine di fronte alla valutazione, la mancanza di un sostegno collegiale. La più grossa difficoltà è indicata nella discrepanza tra gli strumenti scheda e portfolio, uno che deve rendere il bambino, l'altro che deve contenere giudizi e valutazione; non è facile arrivare ad un equilibrio di sintesi.

Nel fare un bilancio di sintesi fra positività e criticità, l'esperienza del portfolio è stata nel complesso vissuta ed accettata dai docenti come crescita professionale ed il portfolio è stato visto come uno strumento che può aiutare lo sviluppo del bambino e può servire alla scuola per attuare una programmazione più razionale, personalizzata, calata nel contesto, calibrata sul bambino.

Le parole dei docenti

«Finalmente accanto alla valutazione degli insegnanti c'è quella dei genitori e dei bambini»
«Il valore del portfolio è enorme perché contiene, molto di più della scheda, l'iter formativo che il bambino sta realizzando e consente al bambino di riflettere sul suo percorso»
«È decisionale per la formulazione dei piani di studio personalizzati»
«Nel portfolio le famiglie si sono impegnate; hanno capito che partecipare non è controllare i compiti, che c'è collaborazione. Non ci sono stati atti d'intromissione»
«Bene il portfolio, ho trovato modo di raccontare il bambino»
«Strumento che aiuta la valutazione e l'autovalutazione»

«Ancora cerchiamo modelli»
«Teoricamente sembra facile strutturarli, ma in realtà possiamo fare malissimo»
«Eccessivo materiale cartaceo da inserire, dubbi circa la modalità di scelta degli elaborati»
«Non possiamo dire tutto sul bambino; dire il vero, ma non tutto! Questo documento non sarà veritiero, presenterò un documento falso»
«La partecipazione dei genitori è un'arma a doppio taglio!»
«La scheda di valutazione è una parte che deve essere inserita nel portfolio?»
«A livello ideale è meraviglioso ma, poi... farlo!»

Il punto di vista dei genitori

I genitori affermano che il portfolio è stato usato non in tutte le quindici scuole ed in tutti i relativi plessi; in qualche caso non è stato presentato ai genitori nemmeno come semplice informazione e questo li fa sentire esclusi.

Alcuni non sono stati ancora coinvolti nella scelta dei materiali, altri, pur avendo collaborato con la scuola, si rammaricano del fatto che i docenti, non avendo avuto indicazioni nazionali precise, pur avendo compilato il portfolio hanno deciso alla fine dell'anno di non consegnarlo.

Qualche genitore osserva che occorre un supporto, perché alcuni questionari, che hanno dovuto compilare per l'inserimento di informazioni da annotare nel portfolio sul bambino, sono stati di difficile comprensione così come formulati; anche la grafica e l'immagine dello strumento secondo i genitori vanno curati.

Le criticità segnalate si concentrano su un particolare aspetto del portfolio: la documentazione del bambino da scegliere e da inserire. Alcuni genitori osservano che la documentazione significativa è difficile da scegliere e hanno provato disagio quando hanno dovuto fare la selezione degli elaborati; il rischio è quello di scegliere le cose migliori, mentre occorre esprimere il positivo, il negativo e le problematiche. In qualche realtà scolastica i genitori mettono in discussione le modalità contingenti usate da insegnanti per avere a disposizione gli elaborati per il portfolio: trattenere i quaderni dei bambini a scuola, strappare dai quaderni le pagine per poterle allegare al portfolio; si sono sentiti offesi e privati di qualcosa.

Andando su aspetti più sostanziali, in qualche focus si esprime il dubbio che il portfolio possa servire per la crescita dell'autostima, ritenendo che è difficile autovalutarsi all'età di sei o sette anni; altri sentono la «personalizzazione un poco esagerata».

Il portfolio, in ogni caso, secondo molti genitori è particolarmente utile per una valutazione reale e globale del bambino, per farlo conoscere meglio che con la scheda di valutazione, per stimolare processi d'autovalutazione; è visto dalle famiglie come un possibile ponte di raccordo, quel filo con-

duttore che mancava tra scuola e famiglia; sono anche coscienti delle difficoltà che presenta compilare questo strumento facendo interagire i due contesti, cosa importantissima perché i bambini si comportano in maniera diversa a casa e a scuola.

Diverse e a vario livello sono le esperienze positive che i genitori hanno avuto con il portfolio: informazione, visione dello strumento, richieste d'informazioni alla famiglia, per compilare lo strumento, attraverso schede e questionari, compilazione a scuola con le maestre, compilazione a casa di una parte dello stesso, scelta degli elaborati dei bambini da inserire; qualcuno lo scorso anno ha vissuto la sperimentazione del portfolio nella scuola dell'infanzia.

Le definizioni dello strumento portfolio, che i genitori hanno dato nei focus, spaziano su vari aspetti dello stesso, ma tutti pertinenti e significativi. Queste definizioni sono a volte decisamente pregnanti: «strumento per una valutazione più completa»; «dossier conoscitivo»; «registro che raccoglie i documenti del bambino»; «scheda d'indagine sull'andamento del bambino»; «presentazione alla scuola futura»; «documentazione di tutto il percorso di apprendimento»; «cartella che raccoglie quanto è importante conoscere del bambino»; «fascicolo che accompagna il bambino fino alla fine degli studi»; «tac progressiva»; «traccia, fotografia, atti di vita del bambino».

Si ritiene giusto da parte dei genitori che il portfolio contenga i documenti del bambino perché è utile a testimoniare e farne conoscere l'evoluzione. La scelta non è semplice e può mettere in difficoltà, ma qualcuno suggerisce la soluzione: «la scelta degli elaborati si può fare con gli occhi di mia figlia che ha detto: 'Devi scegliere quello che più ti fa sentire di me!'».

È altresì vero che il portfolio riesce ad incidere positivamente, facilitando il rapporto scuola-famiglia, «instrandolo nella direzione giusta», permettendo al genitore di conoscere meglio e da un punto di vista diverso il figlio recuperando quell'aspetto di vita scolastica che gli sfugge; si rende così conto dei processi di apprendimento del figlio, prende coscienza che essere genitore significa anche non delegare alla scuola, matura la convinzione che la formazione dei bambini si gioca tra scuola e famiglia. Qualche genitore, al quale all'inizio il portfolio era sembrato una delega della scuola alla famiglia, si è poi reso conto delle numerose potenzialità di questo strumento.

Secondo i genitori anche i bambini hanno preso molto seriamente e con ottimismo il portfolio.

In ogni caso esso è uno strumento che ha in sé molte potenzialità positive per tutti i bambini, con problemi o no, anzi è una «possibilità della scuola di migliorare», infatti, oltre ad essere utile per capire come indirizzare il bambino, si traduce in una formazione di ritorno per lo stesso bambino. Sarà utile anche a posteriori perché genitori ed insegnanti delle scuole successive potranno, sulla sua base, modulare gli interventi.

Le parole dei genitori

*«Come genitore è guardare il figlio in maniera diversa»
«Serve a conoscere il bambino più che con la scheda di valutazione; favorisce la valutazione globale; quella di prima era restrittiva»
«Sta instrandando un dialogo scuola-famiglia»
«Io non so come si comporta a scuola, è importante perché è una fetta di giornata che mi perdo»
«Mi ha consentito di rendermi conto meglio dei processi di apprendimento di mio figlio»
«Deo gratias; la compilazione è importante per prendere coscienza dell'essere genitori e non delegare»
«C'è una formazione di ritorno per i nostri figli»
«Il portfolio sarà utilissimo a posteriori perché genitori e insegnanti potranno modulare gli interventi»
«Sarà utile a capire come indirizzare il bambino»*

«Alla fine dell'anno le docenti, non avendo avuto indicazioni, pur avendolo pronto (il portfolio) hanno deciso di non consegnarlo»

«Non mi sembra giusto ed educativo che si strappi il quaderno per avere documenti»

«Il portfolio potrebbe essere uno strumento positivo, ma la personalizzazione mi sembra esagerata»

«Serve per la crescita dell'autostima? A quest'età è difficile autovalutarsi»

«Strumento difficile da usare per insegnanti e genitori perché la documentazione deve esprimere sia il positivo, sia il negativo»

«I quaderni vengono trattenuti dalle insegnanti»

«I questionari sono di difficile formulazione»

«È mancato il supporto»

TUTOR

Modalità di utilizzo da parte delle scuole

L'attribuzione della funzione di coordinatore tutor è stata fatta dal dirigente scolastico (12), attraverso l'autocandidatura del singolo docente (4), dal collegio dei docenti (3), dall'équipe pedagogica solo in un caso. Il tutor opera su una sola classe (10) o in più classi (4). L'orario del docente tutor varia da un minimo di 16 ore ad un massimo di 22 ore: l'orario maggiormente utilizzato è di 18 ore (5). Il tutor dedica alla funzione di coordinatore dell'équipe pedagogica da un minimo di 2 ore (3) ad un massimo di 4 ore settimanali (4); da far notare che 4 scuole dichiarano di effettuare molte ore extra orario.

Il tutor svolge anche ore in laboratori (14) di vario tipo:

- LARSA (8)
- informatica (4)
- motoria (3)
- lingua (2)
- espressivo (2)
- ascolto (2)
- musica (2)
- ambiente (1)
- manipolativo (1)

per un numero di ore che variano da 1 a 4 settimanali in compresenza con un altro docente (9).

Il docente tutor utilizza delle ore, al di fuori dell'insegnamento nella classe, per i rapporti con:

- équipe pedagogica (9)
- dirigente scolastico (9)
- genitori (9)
- alunni (7)
- Enti Locali (2)

e per la compilazione del portfolio (5)

I rapporti che implicano più tempo al tutor sono:

- équipe pedagogica (5)
- i genitori (2)
- gli alunni (1)

Le scuole dichiarano che è prevalente la funzione di tutoraggio (7) rispetto a quella di coordinamento (3).

Le azioni dichiarate, attraverso le quali si esplica la funzione di coordinamento nei confronti dell'équipe pedagogica, sono:

- stesura dei documenti (12)
- raccolta osservazioni per la compilazione del portfolio (11)
- produzione di materiali (9)
- supervisione del lavoro nei laboratori (2)

Le azioni dichiarate, attraverso le quali si esplica la funzione di tutoraggio nei confronti degli alunni, sono:

- osservazione (13)
- rapporti individuali per modifica PSP (9)
- orientamento e aiuto per la scelta dei materiali da inserire nel portfolio personale (9)
- orientamento per la scelta dei laboratori (3)
- famiglie (1)

Il punto di vista dei docenti

Il docente tutor è stato visto come «l'elemento più innovativo della riforma» e fra le tante doti che gli insegnanti ritengono debba possedere, sono state segnalate «capacità umane», capacità relazionali, disponibilità, apertura, flessibilità ad ampio raggio, necessarie ad una sua reale operatività. È più che mai vero, nel caso del tutor, che l'insegnante non è più un esecutore, ma un professionista che continuamente si mette in discussione.

Tanta è la complessità di questa figura, per l'aspetto organizzativo, per il suo compito di coordinamento fra le varie componenti, per l'azione di tutoraggio verso gli alunni e i genitori, che in qualche scuola si è preferito rinviare la sua attuazione dedicandosi nel frattempo allo studio e all'approfondimento; in qualche altra si è puntato inizialmente sulla prevalenza, per poi passare a toccare le altre funzioni. In alcune scuole, dopo un'iniziale sperimentazione delle funzioni del tutor, si è tornati nel 2003/2004 a forme di prevalenza di orario.

Dai discorsi dei docenti emerge, in primo piano, la funzione positiva del tutor rispetto alle famiglie e agli alunni, come figura che assume un ruolo di riferimento, che può dare sicurezza, che orienta, che facilita la relazionalità; sembra costituire nella scuola sia una nuova possibilità operativa, sia un punto prospettico diverso che permette di conoscere meglio il contesto in cui si opera, alunni e famiglie, riuscendo anche a facilitare i rapporti.

La criticità è costituita dal peso della responsabilità che tale docente si sente sulle spalle, di qui l'appello a fare una revisione per riuscire a rendere più agevole lo svolgimento delle funzioni di questa figura nuova che deve anche avere sensibilità e capacità relazionali per riuscire ad operare nel coinvolgimento di tutti i colleghi e nel rapporto con i genitori. Questi ultimi tendono a rivolgersi al tutor, percependolo come il loro diretto referente, con la conseguenza che alcuni colleghi si sentono messi da parte. Occorrerebbe, perciò, informare e formare i genitori sulla valenza dell'équipe pedagogica per far capire l'importanza di ciascuno dei docenti. La funzione di coordinamento con le famiglie da parte del tutor comporta dei rischi, delle criticità, dei travisamenti: non può essere l'unico ad avere la gestione di rapporti esclusivi con i genitori.

Nei confronti della classe il tutor rappresenta prima di tutto una garanzia di unitarietà d'interventi, di continuità di lavoro e di didattica, di possibilità operativa più ampia, razionale, riflessa e, soprattutto, una possibilità di personalizzazione dell'insegnamento.

Il tutor ha la possibilità di gestire ed organizzare un tempo scuola diverso, con tempi distesi e adeguati ai bisogni formativi della classe, attivando percorsi personalizzati e trasversalità disciplinare. Il tutor riesce, avendo più tempo a disposizione per conoscere meglio alunni e famiglie, ad esplicitare una vera e propria azione di tutoraggio.

Un recupero importante dell'aspetto emotivo-affettivo contribuisce a dare una visione integrale del bambino, facilita il processo d'insegnamento-apprendimento, instaura un rapporto docente-alunno affettivo e di fiducia, incide positivamente per l'attuazione di azioni di orientamento, di azioni di reale supporto e sostegno, di valutazione e di autovalutazione degli alunni e dei processi attuati.

Ritorna, in ogni caso, continuamente nei discorsi dei docenti un problema molto sentito, il rischio di perdere la collegialità dell'azione didattica rispetto all'azione del tutor; è un punto intorno al quale emergono una serie di elementi di criticità e problematicità. Come effettuare un reale coordinamento dell'équipe pedagogica? Si riesce a recuperare quella collegialità raggiunta in tante felici esperienze di modulo? I docenti parlano di «perfezionamento della collegialità del modulo», di «recupero del valore del modulo» a livello di progettazione comune e condivisa, a livello di collaborazione, a livello di raccordo programmatico, progettuale e realizzativo del tutor con i docenti dell'équipe pedagogica ed in particolare con la figura dell'insegnante di laboratorio. È un delicato e complesso problema di gestione dei rapporti, di capacità relazionali, di equilibrio negli interventi, di disponibilità all'ascolto, di apertura, di intuizione; di contro emerge un rischio di solitudine del tutor e di delega della responsabilità da parte dei colleghi.

Molti docenti tutor hanno vissuto con difficoltà il loro ruolo e così declinano le criticità: solitudine, incertezza, ansia, senso di una responsabilità enorme. Il disagio è determinato da poca chiarezza normativa, da mancanza di criteri operativi da parte del collegio docenti, da delega o timore di delega da parte dei colleghi, da mancanza di condivisione e di collaborazione, da grossi problemi di stanchezza dovuti ad «un eccessivo carico di lavoro» e ad un «accumulo di funzioni». Emerge anche un problema tempo legato alla necessità di svolgere più ore per adempiere le funzioni di raccordo, di coordinamento, di tutoraggio.

Qualcuno si chiede se con la figura del tutor «si torna indietro verso l'insegnante unico» o se essa costituisca qualcosa di veramente nuovo.

Quello che è certo è che occorre «puntare sulla qualità del docente tutor»; i docenti ritengono che debba possedere competenze relazionali e culturali, disciplinari e metodologiche per svolgere le sue funzioni; deve possedere anche doti di flessibilità, di elasticità mentale e professionale, di disponibilità e massima apertura agli altri, di comprensione, di maturità personale e collegiale. È importante che il tutor venga formato, che ci sia «una specifica formazione», anche se alcuni sostengono che «la competenza particolare del tutor deve nascere da dentro».

La scelta del docente, che sarà il tutor della classe, diventa di conseguenza un fatto importante e problematico per alunni, genitori, colleghi e dirigente; ci s'interroga sui criteri di scelta e su chi la debba compiere.

Un'ulteriore criticità viene dal timore che l'utenza percepisca il docente tutor «gerarchicamente» superiore agli altri, come figura più importante e predominante, protagonista e che gestisce tutto; questo può generare confronti, rivalità, malumori fra i docenti dell'équipe, che avvertono il pericolo che si creino docenti di «serie A» e di «serie B».

Qualche docente trova la soluzione del problema tutor in una via di mezzo, nella prevalenza di orario; qualcuno si rifugia in un nostalgico ripensamento del rassicurante modulo, che sembra garantire maggiori possibilità di confronto, di corresponsabilità nella valutazione, di unitarietà.

Non sempre i docenti tutor sono riusciti a svolgere la funzione di tutoraggio nei confronti degli alunni; nelle scuole in cui l'azione è stata realizzata alcuni tutor hanno avvertito un senso di solitudine e di isolamento dovuto alla delega. I docenti ritengono che questo problema può essere risolto attraverso una «stretta collaborazione e coordinamento per alleggerire il lavoro» fra tutti i colleghi.

Altro elemento di criticità è legato all'attribuzione di più aree disciplinari al docente tutor. Alcuni sostengono che questo può portare a privilegiare alcune discipline e trascurarne altre, ad un approfondimento minore delle discipline e ad un abbassamento del livello di competenza.

I testimonial narrativi ripercorrono emotivamente le positività e criticità elencate riguardo ai vari protagonisti della scuola.

Il rapporto tutor-colleghi fa registrare alcune positività nell'azione di coordinamento dell'équipe pedagogica quando c'è collaborazione, accordo e sostegno reciproco, ma emotivamente si declina, però, soprattutto sulle criticità.

Il rapporto tutor-dirigente scolastico risulta positivo; il dirigente «ha sostenuto per appianare ansie e paure», «è stato presente nei momenti di sconforto», «ha avuto un atteggiamento di comprensione nei momenti di disagio».

I genitori, secondo i docenti, hanno visto il tutor come colui che facilita il rapporto scuola-famiglia, dà sicurezza come «figura di riferimento», riconosciuta anche come portavoce dei colleghi. Le criticità vengono dalla percezione negativa, da parte dei docenti di laboratorio, di questo rapporto visto come privilegiato; alcuni si sentono deprivati e defraudati e manifestano insoddisfazione. La soluzione viene individuata nella stessa figura del tutor: «Sta al tutor coinvolgere anche i colleghi con i genitori».

Nel rapporto tutor-alunni alcuni docenti vedono la possibilità di essere più vicini al bambino e di poter esplicitare la loro azione educativa senza ansia e fretta, con la possibilità di conoscerlo e capirlo meglio, diventando per lui un «punto di riferimento».

Nel rapporto tutor-se stesso, se da un lato emerge uno stato d'animo d'entusiasmo e di soddisfazione, per la convinzione che l'esperienza costituisca anche l'occasione di una crescita professionale, dall'altro lato si manifestano alcune emozioni legate ad elementi di criticità: dubbio che l'esperienza possa costituire veramente una crescita professionale, condivisione che pur ricercata sembra irraggiungibile, solitudine di fronte alle responsabilità ed alla delega dei colleghi, nostalgia del modulo che ora appare più rassicurante, senso di malessere e di disagio per la percezione delle difficoltà d'attuazione del tutor e per la percezione negativa del proprio ruolo da parte dei colleghi, insicurezza di fronte alla valutazione ed alle troppe responsabilità, ansia, stanchezza e rabbia di ritrovarsi in una situazione difficoltosa senza alcun supporto o per la sensazione di essere tornati indietro all'insegnante unico, insoddisfazione e senso d'inadeguatezza, demotivazione.

C'è, comunque, una speranza che nasce di fronte al rischio di perdere il contatto con i colleghi, quella di non perdere la collaborazione con difficoltà costruita con il team negli anni di modulo, quella di non perdere la scuola partecipata in cui si è molto creduto.

Le parole dei docenti

«Il tutor è una figura di riferimento per gli alunni e i genitori»
«La figura del tutor può garantire la continuità nel processo di apprendimento anche se dipende dalla persona che assume il ruolo di tutor»
«Il tutor può evitare il rischio della frammentazione ed è il garante dell'unitarietà dell'insegnamento»
«Tempi più distesi per l'apprendimento e per l'ascolto attento del bambino»
«L'unica positività che vedo, che può essere anche una negatività, è quella che il tutor può insegnare in modo trasversale»
«La funzione di tutoraggio verso gli alunni si esplica nella quotidianità e risulta più incisiva perché il tutor è maggiormente presente in classe con loro»

«Ci sono da considerare: il carico di lavoro, la disponibilità, l'apertura al confronto con gli insegnanti e la delega»

«Ci siamo sentiti soli su un percorso difficile, c'è stata poca chiarezza normativa. Il collegio dei docenti non ha indicato i criteri per la scelta del tutor. Timore di delega e di farsi carico di qualcosa che andrebbe condiviso. Io farei un test per l'ansia»

«Questo è un problema che deve venir fuori perché non è possibile andare avanti così. Portiamo lavoro a casa, troppo impegno al di fuori dell'orario scolastico. Il tutor per assolvere alle sue funzioni è costretto a fare ore extra per elaborare le UdA, i PSP ed il portfolio, per la funzione di coordinamento, per la parte burocratica, per la funzione di raccordo con l'équipe, per gli incontri con i genitori»

«Chi lo ha scelto il tutor? I titoli non bastano, occorre flessibilità, capacità di relazionarsi, elasticità mentale e professionale»

«Chiunque può essere tutor, si deve ruotare»

«Il tutor è quello che gestisce tutto»

«Nell'équipe chirurgica il chirurgo è la figura predominante e così avverrà anche in quella pedagogica dove predominante sarà il tutor. I genitori e i bambini percepiranno naturalmente questa predominanza»

«Mi fa paura che ci possano essere dei docenti e delle discipline di serie A e di serie B»

«Io sono una labor, quando devo programmare mi devo dividere per tre; è un dispendio di forze che mi stanca e mi demotiva»

«Io non so più cosa fa la mia collega di italiano o di laboratorio. Cerchiamo di salvaguardare la collegialità»

«La condivisione come chiarimento di idee è necessaria. Io non accetto la solitudine del tutor e credo sia stato istituito per la riduzione del personale»

Il punto di vista dei genitori

Non a tutti i genitori piace la figura del tutor, da qualcuno visto anche come ritorno al docente unico; sono convinti che l'insegnante deve fare l'insegnante, non deve prevalere sui colleghi. Non piace nemmeno l'insegnante prevalente, diverso dal tutor, perché non va bene il «monte ore concentrato su una sola persona». Quello che non si accetta del tutor è l'accentuazione della predominanza di un insegnante sugli altri e la percezione di avere docenti «di serie A e serie B»; qualcuno, sicuramente con un'esperienza felice di modulo, rimpiange che «non ci saranno più le stesse insegnanti». Come è evidente questi genitori non riescono a calare il tutor in un'idea di collegialità.

Un altro rischio che preoccupa i genitori è quello dell'individuazione del docente tutor e, quindi, dei criteri con cui viene fatta la scelta.

Nonostante questi dubbi, molti genitori esprimono soddisfazione per il clima più sereno, che si instaura nella classe e che può favorire l'apprendimento dei bambini, il loro star bene a scuola, la maturazione del senso di sicurezza e di orientamento. Il tutor riesce a conoscere meglio i bambini, ha più tempo per osservarli, un genitore dice che «è un facilitatore per la risoluzione di problemi».

Alle famiglie il tutor appare come un punto di riferimento e di guida che facilita e intensifica il rapporto con la scuola e dà sicurezza.

Alcuni genitori riferiscono di felici esperienze di collegialità con il tutor, mentre non sempre con il modulo i docenti riuscivano ad operare bene. Colgono, inoltre, la differenza tra il team, che è centrato sul compito, e l'équipe pedagogica, che è composta da competenze diverse e integrate; tale caratteristica dell'équipe è ritenuta particolarmente importante, perché per i bambini di 6-7 anni «in ogni parte deve esserci il tutto» ed il docente tutor sembra assicurare proprio questo.

Le parole dei genitori

«Quando i bambini sono piccoli la figura unica che prevale è meglio»
«I bambini si aprono di più, non c'è la frammentarietà, con il tutor c'è la continuità nel lavoro, maggiore flessibilità, molta armonia tra bambino e tutor»
«Io la figura del tutor l'ho apprezzata molto perché ho potuto esporre i problemi particolari di mio figlio senza doverli riferire a tutti i docenti; il tutor dovrà far circolare l'informazione»
«Mio figlio non percepisce un unico insegnante perché le docenti lavorano insieme»
«È difficile che tante insegnanti vadano d'accordo e che si consultino, invece con l'insegnante unico le cose sono più semplici»
«Con i tre insegnanti di modulo il ritmo era troppo veloce»
«Il team è centrato sul compito con ruoli paritari a differenza dell'équipe pedagogica che è composta da competenze diverse integrate. Per i bambini piccoli è una forzatura lavorare per discipline, per loro in ogni parte deve esserci il tutto. Il docente tutor assicura questo»

«Noi genitori abbiamo bisogno di avere relazioni con tutti i docenti non solo con il tutor»
«Io avevo paura del docente prevalente perché si può capitare anche male se l'insegnante non è valida»
«Il tutor come verrà stabilito? Quali requisiti deve avere? Che garanzie abbiamo? Se un insegnante non è valido come si fa?»

LABORATORIO

Modalità di utilizzo da parte delle scuole

Tipologia

Le tipologie dei laboratori che le scuole campione hanno attivato per le classi prime e seconde sono:

- informatica (15)
- inglese (13)
- LARSA (11)
- motorio (8)
- espressivo (7)
- teatro (4)
- musica (3)
- scientifico (3)
- ascolto (3)
- ambiente (1)

In 8 scuole è stata istituita la figura del responsabile, principalmente per i laboratori di informatica (4) e di inglese (3). I responsabili di laboratorio svolgono le funzioni di programmazione e documentazione delle attività didattiche (7), di svolgimento delle attività laboratoriali con gli alunni (7) e di organizzazione e gestione degli spazi (6).

Tutte le scuole inseriscono le attività di laboratorio nella programmazione di classe e solo 7 le propongono come attività aggiuntive. Nella programmazione di classe le attività sono definite dall'équipe pedagogica (13), dai docenti che operano nei laboratori (8), dal coordinatore tutor (5) e dal responsabile di laboratorio (3).

Le scuole dichiarano che le attività di laboratorio si svolgono a classe intera (14) e per gruppi (14). Quando le attività si svolgono per gruppi, questi sono formati per compito (12), per livello (9) e omogenei (5).

Le attività di laboratorio sono svolte dai docenti del team (15), da personale specialista esterno (7), dai docenti della scuola operanti in altre classi (6) e da docenti specialisti di altre scuole (1).

Il punto di vista dei docenti

La didattica laboratoriale, ritenuta dai docenti importantissima, è vista come uno degli elementi più significativi della riforma, ma molti rilevano che esiste un forte gap fra intenzionalità e concretizzazione.

Quando si scende ad analizzare la situazione delle singole istituzioni scolastiche, mancano in realtà una serie di presupposti: spazi, strutture, risorse, anche semplici materiali di consumo. A livello di organizzazione la mancanza di ore di contemporaneità fra i docenti ostacola sia la didattica laboratoriale, che verrebbe facilitata lavorando per piccoli gruppi, sia la personalizzazione.

Molte scuole attuano molteplici attività di laboratorio, ma poche volte si riesce ad insegnare le discipline attraverso una didattica di tipo laboratoriale.

Coniugare laboratori e aspetti disciplinari, laboratori e unità d'apprendimento, vedere i laboratori come stimolo agli apprendimenti disciplinari, strutturare in laboratorio le varie discipline sono delle mete che le scuole si sono poste e verso le quali con più o meno difficoltà si stanno muovendo, infatti, laboratori e discipline sono sentiti come strettamente interconnessi e la didattica laboratoriale è definita come una disciplina che si fa in classe in maniera diversa.

«Il processo di innovazione è stato avviato», afferma con convinzione un docente. I docenti ritengono che con una didattica di tipo laboratoriale si possono raggiungere migliori risultati: coinvolgimento reale per gli alunni, motivazione ad apprendere, gratificazione per tutti, maggiore collaborazione con i bambini, possibilità di farli esprimere meglio, possibilità di farli sentire più liberi, approfondimento degli interessi, aumento della disponibilità ad apprendere. Si è convinti che la didattica laboratoriale costituisca una modalità diversa di rapportarsi con la classe, che valorizzi gli stili cognitivi degli alunni, che faciliti la personalizzazione dell'iter didattico, che diventi per gli alunni piacevolezza di apprendere.

I docenti cercano di dare una definizione di laboratorio:

«Il laboratorio è un luogo fisico, ma anche un aspetto metodologico»

«Il laboratorio è un atteggiamento mentale»

«Non è solo un ambiente didattico»

«Il laboratorio... può favorire lo sviluppo degli alunni».

L'aspetto emotivo colto dalle narrazioni dei docenti tocca un particolare aspetto critico legato alle figure del docente tutor e del docente di laboratorio. I docenti si chiedono chi farà mai il docente di laboratorio, chi sarà mai disponibile a proporsi, se i genitori, e spesso anche gli alunni e i colleghi, lo percepiscono e lo fanno sentire una figura secondaria, un docente di serie B.

I docenti sostengono che occorre porre molta attenzione alle famiglie, alla loro sensibilizzazione e coinvolgimento, anche attraverso opportuna formazione, poiché i genitori hanno una percezione del laboratorio inteso come luogo dove i bambini si divertono, senza coglierne la portata cognitiva rispetto agli apprendimenti disciplinari ed al curriculum.

Il docente di laboratorio vive anche un senso d'isolamento per un raccordo non sempre facile e sistematico con i colleghi tutor, senza contare che il docente di laboratorio, con più classi assegnate, ha bisogno di maggior numero di ore per programmare e di maggiori risorse per portare avanti l'attività, ha meno tempo per capire il bambino, la sua portata affettiva e cognitiva; questo si traduce a volte in un disagio che porta a delegare al tutor il momento della valutazione.

Le narrazioni dei docenti parlano, comunque, anche di soddisfazione per felici esperienze di raccordo e di collaborazione con i colleghi, di lavoro di équipe con buoni risultati, di interdisciplinarietà.

Le parole dei docenti

«La persona è portavoce di stili cognitivi diversi e questo è evidente nei laboratori»
«È piacevolezza nell'acquisizione e nel rinforzo degli apprendimenti»
«Saper fare nei laboratori per coniugare gli aspetti disciplinari»
«Quello che era conoscenza nel laboratorio si trasforma in saper fare»
«LARSA: intervento rivolto alla personalizzazione con l'obiettivo di sostenere l'alunno»
«È la didattica laboratoriale che aiuta la maturazione individuale di ogni bambino e facilita la personalizzazione dell'iter didattico»
«Con la collaborazione di tutti riusciamo ritagliarci momenti di flessibilità»

«La didattica laboratoriale nelle discipline non si riesce a realizzare»
«Mancano le contemporaneità... dobbiamo superare il concetto di classe e rompere le classi: è possibile nei piccoli plessi»
«Per personalizzare è necessaria la contemporaneità»
«I laboratori non devono essere staccati dalle UdA»
«Chi farà il docente di laboratorio? Il mio collega dice che non è disposto»
«I genitori non hanno percepito l'insegnante di laboratorio come figura importante, ma come secondaria»
«Prima avevo l'ambito linguistico, invece adesso con la nuova organizzazione mi hanno dato il laboratorio, quindi diventerò docente di serie B»
«Laboratorio: maggiore fatica per l'insegnante, maggior numero di ore per programmare»
«Ho meno tempo per capire il bambino... per valutare»
«La famiglia percepisce i laboratori come delle discipline in cui i bambini si divertono; dovremmo forse essere più attenti alle famiglie e porci il problema di educarle»

Il punto di vista dei genitori

Molti genitori apprezzano le attività di laboratorio, alcuni hanno anche collaborato concretamente alla riuscita delle stesse facendo i costumi, insegnando il dialetto ai bambini, acquistando i materiali di consumo, ecc. Ritengono che ai bambini piacciono poiché li vedono contenti ed entusiasti, ritengono ottimi i risultati, perché i bambini si esprimono con più facilità, apprendono meglio, sono più autonomi.

Le attività laboratoriali, secondo molti genitori, costituiscono un luogo privilegiato d'apprendimento che offre maggiori opportunità di socializzazione; qualcuno afferma che è la parte della riforma che lo affascina di più.

I punti critici della didattica laboratoriale riguardano varie carenze evidenziate e denunciate con veemenza dai genitori, i quali chiedono ad enti ed istituzioni territoriali di collaborare e di essere più disponibili verso la scuola che ha strutture e spazi inadeguati, risorse insufficienti, attrezzature specifiche inesistenti, classi troppo numerose.

Alcuni genitori pensano che la scuola non è pronta ad attuare una didattica di tipo laboratoriale.

Un'ultima constatazione dei genitori, didatticamente importante, riguarda il fatto che si può insegnare Italiano con una metodologia di laboratorio e che la didattica laboratoriale è una modalità di insegnare le discipline in classe in maniera diversa. Si soffermano a fare anche proposte per i laboratori: inserirli di mattina come curricolo normale e vederli come una modalità di lavoro.

Le parole dei genitori

«In questa scuola si fanno molte attività laboratoriali, i ragazzi sono entusiasti»
«I laboratori offrono sicuramente una maggiore opportunità di apprendimento e di socializzazione»
«Si può insegnare Italiano con una metodologia di laboratorio»
»I laboratori offrono, come luogo privilegiato di apprendimento, più possibilità. È la parte della riforma che mi affascina di più»

«La scuola non è pronta per la didattica laboratoriale»
«Ci vogliono soldi per finanziare la riforma»
«L'ideale sarebbe riuscire ad organizzare i laboratori al meglio, anche avendo i finanziamenti»
«I laboratori dovrebbero essere inseriti di mattina, come curricolo normale»
«Il laboratorio da solo può non cambiare niente, è necessario sapere come lo usano»
«I laboratori dovrebbero anche essere una modalità di lavoro»

IL PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO E LE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Modalità di utilizzo da parte delle scuole

Molte istituzioni scolastiche (10) del campione dichiarano di aver progettato, ad inizio anno scolastico, un PSP per gruppi di alunni e le tipologie che hanno adottato sono le seguenti:

- per livelli, interesse e competenze (6)
- per gruppo classe (3)
- per ritmi di apprendimento (1)

La progettazione del PSP è stata attuata anche per alcuni casi specifici quali: l'anticipo (19), problemi di strumentalità di base e socializzazione (1), problemi di apprendimento (4), handicap (2), alunni stranieri (1). Per ipotizzare il piano di studio personalizzato sono state effettuate le seguenti operazioni:

- trasformazione degli obiettivi specifici d'apprendimento obbligatori in obiettivi formativi (12)
- definizione degli obiettivi formativi da parte dell'équipe pedagogica (11)
- previsione delle unità d'apprendimento (11)
- analisi degli obiettivi specifici d'apprendimento (9)
- collaborazione con la famiglia (7)

Le modalità adottate sono state espresse in pochi casi e consistono nella collaborazione per la scelta degli obiettivi formativi (4) e nella scelta delle attività facoltative opzionali (2) oppure altre modalità (3).

Le Unità d'Apprendimento elaborate dall'équipe pedagogica sono interdisciplinari (11), disciplinari (4); la durata di tali unità va da un trimestre a quindici giorni con una durata più ricorrente di 2 mesi (7).

Le scuole, per garantire la personalizzazione, hanno attivato varie soluzioni organizzative di flessibilità quali:

- differenziazione dei percorsi (8)
- gruppi di livello (7)
- modifiche dell'orario settimanale (7)
- gruppi di compito (4)
- gruppi elettivi (3)
- modifiche del calendario annuale (2)
- momenti personalizzati, flessibilità oraria (3)

Le scuole hanno tenuto conto delle richieste delle famiglie nell'individuazione dell'offerta facoltativa opzionale (7), hanno fatto ricorso a competenze esterne per rispondere a tali richieste (6). La possibilità di modificare le scelte sulle attività facoltative opzionali durante l'anno scolastico si è riscontrata solo in 4 scuole e solamente in 1 scuola la modifica è avvenuta.

In 12 istituzioni scolastiche si sono fatte modifiche in itinere ai piani di studio personalizzati e questo è avvenuto principalmente quando si evidenziava tale necessità (12) oppure al termine di ogni unità d'apprendimento (3).

Nella modifica del PSP la famiglia è stata coinvolta solo in 6 scuole e precisamente quando ci sono state difficoltà (2) ovvero durante la progettazione iniziale attraverso colloqui (5) o incontri formali (1).

Nella progettazione e nella modificazione in itinere del PSP l'alunno è stato coinvolto solo in 4 scuole attraverso un approccio all'autovalutazione (1), l'azione quotidiana didattica (1) e l'analisi degli interessi (1).

In 9 scuole si realizza il collegamento tra PSP e portfolio e nelle altre si prevede di realizzarlo in futuro.

Le scuole che hanno realizzato il collegamento, lo eseguono attraverso l'équipe pedagogica (8) oppure attraverso il tutor insieme al genitore (1); questo collegamento è realizzato in una sola scuola con il coinvolgimento dell'alunno (1).

Il punto di vista dei docenti

Le *Indicazioni Nazionali* della riforma hanno fornito l'ossatura di un quadro generale di riferimento sulla quale le scuole hanno dovuto operare con processi di studio e di riflessione. I docenti e i dirigenti, anche recuperando le esperienze pregresse, si sono messi in gioco creando scuole come «fucine» capaci di elaborare cultura professionale in una dimensione formativa ed educativa.

Il primo approccio che le scuole hanno avuto, a proposito dei piani di studio personalizzati e delle unità d'apprendimento, è stato quello epistemologico per acquisire il nuovo lessico. Queste riflessioni sono avvenute sempre a livello di gruppo di docenti, impegnati nella sperimentazione e sostenuti fortemente dai dirigenti scolastici che, insieme, hanno collaborato in uno spirito di ricerca, di formazione come autoformazione, di indagine sulle parole chiave della riforma.

Come avviene in tutti i processi d'innovazione, la condivisione non è sempre stata raggiunta facilmente: eccessivo lavoro, difficoltà di comprensione e di comunicazione con i colleghi, difficoltà a mettersi in discussione, a volte rifiuto a cambiare.

I docenti hanno colto e apprezzato le peculiarità della personalizzazione dei percorsi formativi, come punto focale della riforma e valore aggiunto del processo innovativo, individuando le caratteristiche che differenziano la personalizzazione dall'individualizzazione dell'insegnamento e la diversità dell'unità d'apprendimento rispetto all'unità didattica.

È proprio il concetto di personalizzazione che mette in discussione la professionalità del docente. Il ricorso alla differenziazione dei percorsi formativi, per agevolare la personalizzazione, crea inoltre delle preoccupazioni dovute alla mancanza di risorse, sia umane che finanziarie, e alla difficoltà di dare spazio ai laboratori all'interno delle discipline.

Per concretizzare la personalizzazione gli operatori delle scuole hanno individuato le caratteristiche che devono connotare il piano di studio personalizzato e le unità d'apprendimento. Questo momento di riflessione metacognitiva è stato arricchito dal contributo esperienziale dei singoli docenti e dirigenti che hanno colto la sperimentazione della riforma come un'occasione di crescita professionale.

Il maggiore coinvolgimento dell'alunno che diventa protagonista consapevole del processo d'insegnamento-apprendimento, la progettazione interdisciplinare, la nuova accezione della diversità intesa come caratteristica specifica dell'individuo, la flessibilità della progettazione delle unità d'apprendimento e l'attenzione ai processi, sono state le caratteristiche ritenute più significative da parte degli operatori della scuola.

Il piano di studio personalizzato rende inoltre possibile una consapevolezza maggiore dei genitori sui percorsi formativi dei propri figli. Le scuole stanno portando avanti questo processo di condivisione a diversi livelli: alcuni vedono le famiglie come una risorsa, altri come un ostacolo ed anche come un possibile rischio d'intrusione dei genitori in un ambito di stretta pertinenza dei docenti.

Lo studio e la riflessione hanno portato i docenti a delineare, durante la sperimentazione, piani di studio personalizzati, che si sono via via evoluti fino ad arrivare ad una struttura sempre più definita. Alcune scuole sono partite con il proposito di stilare piani di studio diversi per ciascun allievo e, solo dopo aver preso coscienza della difficoltà di un simile procedimento sono arrivate ad un PSP di classe, passando attraverso un PSP per gruppi, recuperando la personalizzazione all'interno delle singole UdA. Quindi, i PSP di classe sono costituiti da una successione di UdA che ipotizzano al loro interno percorsi diversi.

I processi di progettazione delle unità d'apprendimento e di strutturazione dei piani di studio personalizzati sono stati più agevoli nelle scuole che si trovavano ad attuare il secondo anno di sperimentazione, mentre le altre hanno avuto maggiori difficoltà perché si sono trovate ad affrontare anche i problemi legati alla nuova organizzazione e al portfolio. Queste ultime manifestano ancora delle perplessità che evidenziano il bisogno di riflettere ulteriormente sulla peculiarità delle unità d'apprendimento e sull'opportunità di piani di studio personalizzati. Qualcuno ancora pone il dubbio che l'unità d'apprendimento sia un qualcosa di diverso dall'unità didattica.

La progettazione delle unità d'apprendimento, se da una parte ha costituito un momento di grosso impegno per i docenti, dall'altra ha consentito agli stessi l'adozione di modalità d'insegnamento trasversale strutturato e quindi più consapevole. I docenti vedono in esse uno strumento che permette un approccio interdisciplinare all'obiettivo formativo e che rende possibile l'attuazione della personalizzazione, tenendo conto dei livelli di competenze raggiungibili, delle variabili in corso d'opera, dei bambini visti come protagonisti.

Il tempo risulta essere un fattore di criticità comune a tutte le scuole, comportando per l'elaborazione dei piani di studio personalizzati ore ed ore di lavoro non previste dall'orario dell'insegnante, come pure comporta maggior tempo la revisione continua e necessaria delle unità di apprendimento durante la loro attuazione.

Nelle narrazioni emergono manifestazioni emotive che denotano il forte coinvolgimento e l'impegno profuso durante la sperimentazione: entusiasmo per tanti aspetti innovativi e rabbia per aver «in alcune cose brancolato nel buio: tutor, PSP, UdA».

Le parole dei docenti

«Intendersi con i linguaggi è difficile! Competenze..., obiettivi..., occorre sapere tutti cosa intendiamo!»
«Eccessivo lavoro e difficoltà di comunicazione e comprensione»
«Occorre entrare in un'ottica diversa, rimettersi in discussione; non è semplice!»
«A volte basterebbe sedersi attorno ad un tavolino e parlarsi per eliminare i malintesi. La sensazione di disagio nei confronti dei colleghi è rimasta»
«Nessuna novità tra le unità didattiche e le UdA»
«Come si fa a ritagliare un percorso diverso per 40 alunni diversi?»
«Secondo me in alcune classi è indispensabile la differenziazione, in altre no. In classi poco numerose... non sempre questa diversificazione è necessaria; si possono recuperare alcune difficoltà semplicemente perché molto circoscritte»
«I PSP li abbiamo riferiti non al singolo ma al gruppo, per fasce di livello»
«Stiamo studiando, è tutto da costruire sia il PSP che le UdA, disciplinari o trasversali»
«Occorrono moltissime ore per l'elaborazione del PSP non previste nell'orario dell'insegnante»
«I PSP sono un punto problematico, forse perché il rapporto con i genitori non è facile, ma problematico. Ci potrebbero essere motivi di conflitto con i genitori»

«Il concetto di personalizzazione è stato molto discusso e i PSP sono usciti per livelli di bambini»
«In alcuni casi abbiamo stilato il PSP anche per un solo alunno»
«Ora c'è la personalizzazione a più livelli, oltre che per i bambini con problemi»
«Maggiore coinvolgimento dell'alunno nel processo di insegnamento-apprendimento»
«I PSP sono uguali per tutti i bambini di una classe e sono costituiti da una successione di UdA; nello sviluppo delle UdA si ipotizzano percorsi diversi che rispecchiano gli obiettivi formativi»
«I bambini percorrono strade diverse all'interno delle UdA per raggiungere diversi livelli di competenze, quindi si formano dei gruppi all'interno della classe»
«Questo ci permette di non far sentire il bambino diverso all'interno della classe»
«Le UdA sono state progettate a maglie larghe per riuscire a tener conto delle variabili in corso d'opera»
«Punti di forza delle UdA sono la progettazione interdisciplinare e la flessibilità»
«I genitori sono contenti del nuovo modo di operare, anche della personalizzazione»
«Non sempre sono stata d'accordo con il dirigente ma, in questa scuola, abbiamo avuto sempre la possibilità di arricchirci e di metterci in gioco. Tante esperienze fatte mi hanno messo in ansia ma mi hanno dato grandi stimoli»

INTERVISTA AI DIRIGENTI SCOLASTICI

Molti dirigenti hanno intravisto nella sperimentazione della riforma un'opportunità per una rilettura e valorizzazione delle risorse presenti nelle scuole; in alcuni casi l'innovazione è stata lo spunto per proseguire percorsi già intrapresi autonomamente in passato e per migliorare la qualità dell'offerta formativa. Qualcuno ha voluto raccogliere la sfida del cambiamento piuttosto che subirlo perché una buona riforma non garantisce una buona scuola ed ha preferito starne dentro da protagonista, con un atteggiamento da ricercatore pronto a raccogliere frutti anche da incidenti di percorso.

In previsione dell'avvio della sperimentazione della riforma, i dirigenti si sono trovati a dover intraprendere svariate iniziative per divulgare l'informazione sulle disposizioni normative che, di fatto, trasformano il sistema scolastico dal punto di vista sia organizzativo sia metodologico-didattico-culturale.

C'è stata attenzione a promuovere iniziative di sensibilizzazione rivolte ai genitori degli alunni che si sarebbero trovati ad affrontare una nuova organizzazione e una diversa modalità di rapporti con la componente scuola. Qualche genitore ha visto nella sperimentazione il pericolo d'instabilità, una mancanza di certezze ma, secondo i dirigenti, le perplessità sollevate sono state prevalentemente di ordine politico e sono state superate grazie alle rassicurazioni da parte degli operatori delle scuole e alla fiducia già consolidata dei genitori nei loro confronti.

In tutte le scuole, nella fase iniziale, sono state attivate azioni formative/autoformative rivolte ai docenti. In molte di esse si sono attivati gruppi di ricerca gestiti dagli stessi dirigenti, anche con il contributo di esperti esterni, per entrare nello spirito della riforma e approfondire alcuni concetti chiave. In alcuni casi la formazione è stata fatta in continuità tra scuola dell'infanzia ed elementare, con grande spirito di solidarietà tra gli insegnanti, e/o in rete con altre istituzioni scolastiche del territorio. La partecipazione alla formazione on line attraverso la piattaforma *PuntoEdu*, messa a disposizione dall'INDIRE, è stata uno degli strumenti, anche se tardivo rispetto ai tempi della sperimentazione, che ha permesso di acquisire conoscenze e chiarire dubbi.

La prima difficoltà è stata quella di entrare in un'idea di organizzazione che ha tolto l'enfasi sul gruppo classe in favore di attività per gruppi che rendono la scuola un laboratorio e che ha attivato una sorta di progetto di ricerca-azione all'interno delle discipline, la cui complessità è stata affrontata grazie alla professionalità e al coinvolgimento degli insegnanti.

Molte scuole hanno deciso di sperimentare soltanto alcuni degli elementi della riforma per rendere possibile un approccio graduale, senza troppe ansie, e permettere agli insegnanti una crescita professionale gestita da loro stessi in un forte clima di condivisione.

I dirigenti hanno riferito che i rapporti con il territorio, già avviati con l'Autonomia, si sono intensificati: si sono create reti di scuole che hanno collaborato prevalentemente per la formazione del personale, per le attività laboratoriali e, in alcuni casi, per la creazione di una biblioteca on line. L'Ente Locale con cui la scuola ha maggiori rapporti è quello territorialmente più vicino, cioè il Comune, che è sempre disponibile a condividere e supportare le iniziative delle scuole, ma solo in alcuni casi contribuisce con dei finanziamenti.

L'atteggiamento del gruppo di insegnanti che sperimentava è stato, in generale, di partecipazione, curiosità e interesse; in alcune situazioni il gruppo si è sentito isolato dai colleghi non coinvolti nella sperimentazione. Le difficoltà iniziali sono state superate grazie a quelle risorse proprie dei docenti della scuola primaria che sono la sensibilità didattico-metodologico-pedagogica, la loro professionalità e la disponibilità a mettersi in discussione; inoltre i docenti si sono sempre posti in continuità con quanto realizzato prima. Il clima è sempre stato improntato sul confronto, anche se all'interno del gruppo erano presenti diverse opinioni. Alcuni sostengono che il passaggio all'innovazione provoca una sorta di «terremoto psicologico» che mette in crisi i docenti su ciò che fanno e su ciò che non fanno, rompe il silenzio e comporta una rilettura delle risorse e una valorizzazione delle stesse. La crescita professionale del docente si manifesta quando esiste la disponibilità a «rimettersi in gioco».

Tutti i dirigenti hanno evidenziato il grande impegno profuso dagli insegnanti che è andato molto al di là dell'orario di lavoro e che li ha visti partecipi in modo quasi inaspettato. Tale forma d'intensa partecipazione ha indotto i dirigenti ad incentivare un monte ore simbolico rispetto all'impegno reale anche se ritengono che i docenti hanno bisogno di gratificazione non solo economica, ma anche professionale.

Rispetto agli elementi innovativi della riforma, i dirigenti osservano che:

- l'alfabetizzazione della lingua inglese e l'alfabetizzazione informatica erano già presenti in molte scuole da vari anni, spesso con un monte ore superiore a quello suggerito dalle *Indicazioni Nazionali*; le scuole hanno investito molto sulla formazione dei docenti per creare delle risorse interne;
- l'anticipo rappresenta un punto di criticità soprattutto nella scuola dell'infanzia, perché alcuni dirigenti non sono convinti che entrare prima nel circuito formativo sia un'opportunità;

- nella scuola primaria ci possono essere alcuni bambini particolarmente maturi, ma non tutte le famiglie sono in grado di decidere da sole se usufruire di questa opportunità;
- il portfolio è stato l'elemento sul quale i docenti hanno più riflettuto, forse perché consideravano la scheda di valutazione poco esaustiva a rappresentare la complessità del percorso formativo dell'alunno; è stato anche lo strumento attraverso il quale si è potuta iniziare una condivisione pregnante con le famiglie;
 - grande valenza è stata attribuita al concetto di personalizzazione inteso come valorizzazione della persona e delle sue potenzialità; è stata posta particolare attenzione alla condivisione del lessico, indispensabile per affrontare la strutturazione dei piani di studio personalizzati e la progettazione delle unità di apprendimento;
 - molteplici sono i laboratori attivati dalle scuole, alcune delle quali hanno avviato percorsi di formazione sulla didattica laboratoriale;
 - l'introduzione della figura del tutor è stata l'elemento che ha creato maggiore difficoltà perché gli insegnanti non sono disposti a rinunciare ad un rapporto paritario con i colleghi; in alcune scuole nel secondo anno si è passati dall'insegnante tutor, sperimentato nell'anno 2002/2003, all'insegnante prevalente.

Secondo i dirigenti, l'innovazione migliora il sistema d'istruzione attraverso l'attenzione ai processi perché alcune azioni venivano praticate, ma spesso in modo inconsapevole. Gli elementi che potrebbero apportare miglioramenti sono la consapevolezza di una nuova progettazione e l'adeguamento al nuovo, in linea con la normale evoluzione culturale della società. Con la progettazione per competenze, centrata sulla personalizzazione dell'insegnamento, si assume una nuova accezione della diversità intesa come caratteristica specifica dell'individuo. Il cambiamento dovrebbe generare una scuola non uniforme che offra diverse strade da percorrere. La riforma rende, quindi, l'alunno protagonista attivo del suo percorso formativo, permettendogli una reale conquista dell'autonomia.

Altro punto forte, individuato dai dirigenti, sono i laboratori, laddove esistono le strutture e le risorse umane, perché attraverso la didattica laboratoriale è possibile un diverso approccio alle discipline e un'attenzione ai vari stili di apprendimento dei bambini.

Le elaborazioni prodotte dalle scuole impegnate nella sperimentazione, secondo i dirigenti, non costituiscono strumenti trasferibili in contesti diversi da quelli in cui sono stati definiti, ma possono offrire esempi e indicazioni utili alle scuole che si apprestano ad attuare la riforma.

Infine, i dirigenti sostengono che gli aspetti finanziari non sono coerenti con l'innovazione introdotta: intravedono difficoltà, sia economiche che di organico, nell'ampliamento dell'offerta formativa, cioè nell'organizzazione delle attività opzionali che dovrebbero essere finalizzate alla personalizzazione dei piani di studio.

Le parole dei Dirigenti

«L'anno scorso sono stati individuati tre livelli e le unità di apprendimento venivano calibrate su questi tre livelli. Quest'anno si è cercato... una maggiore personalizzazione»

«L'équipe si prefigura una problematica – per esempio il mare – e tutte le discipline concorrono a quegli obiettivi formativi intorno a quel problema. Individuo gli obiettivi specifici, le competenze e stabilisco i metodi, i tempi. Accertato che gli obiettivi formativi sono raggiunti, accerto le capacità e a quel punto ho scritto un'unità d'apprendimento»

«È positivo l'aver introdotto l'UdA al posto delle unità didattiche e di essere passati dall'individuazione alla personalizzazione dei percorsi. In questo modo i bambini possono uscire con competenze diverse sulle quali intervenire per gruppi di livello»

«L'unità d'apprendimento è molto flessibile... al contrario dell'unità didattica che era un rosario troppo rigido e mancava la motivazione»

«Lo scorso anno avevano contemporaneità per l'inglese e quindi si potevano costituire piccoli gruppi, in quest'anno scolastico non siamo riusciti a creare degli spazi di contemporaneità e quindi si lavora per gruppo classe»

«Si rischia l'improvvisazione, era meglio un'applicazione della riforma più graduale»

«Per personalizzare i percorsi ci vogliono più risorse»

«I gruppi devono essere più piccoli. Questa organizzazione ci ha fatto impazzire»

«La riforma... parte dal presupposto che l'alunno ha la libertà assoluta. È una forma di individualismo estremo... la classe è un pezzo di mondo contro i gruppi di livello»

CONCLUSIONI

GLI ASPETTI DI SISTEMA

Tutti gli oggetti innovativi della riforma risultano sperimentati nelle 15 scuole campione, anche se con livelli e con accentuazioni diversificati. Dalle osservazioni che i team hanno eseguito presso le scuole campione si ricavano i seguenti elementi di significatività.

- Molti docenti hanno affrontato la sperimentazione con curiosità, partecipazione, interesse e dedizione, altri con criticità. Le scuole si trovano in un contesto d'innovazione molto dinamico e complesso che sollecita e richiede un'effettiva realizzazione delle prospettive in esso contenute con impegno e sacrificio. Il clima è stato pervaso da curiosità, partecipazione, interesse nei confronti della riforma insieme ad ansia e disorientamento perché si temeva che il cambiamento potesse disperdere il patrimonio della scuola.
- Il denominatore comune a tutte le scuole è l'impegno profuso da docenti e dirigenti. Le attività di studio, d'autoformazione e di formazione li hanno coinvolti totalmente, tanto da non far tener loro conto del tempo e della fatica spesi. Questo atteggiamento rende evidente che le scuole hanno colto in questo complesso processo di cambiamento l'opportunità di mettersi in discussione per accrescere la propria professionalità, ponendosi sempre in continuità con quanto realizzato in precedenza. Spesso l'impegno è stato accompagnato da forti reazioni emotive generate da un'ansia da prestazione e dalla consapevolezza delle responsabilità assunte. L'intervento dei team è stato accolto con molto favore perché ha permesso momenti di confronto e di verifica sui loro processi. I momenti di ascolto da parte degli osservatori sono stati vissuti come gratificanti rispetto al carico di lavoro che avevano affrontato e hanno alleviato il senso di solitudine che li aveva accompagnati fino a quel momento.
- Probabilmente i tempi erano maturi per un cambiamento dal momento che è stata posta grande attenzione ad una nuova modalità di progettazione che ha indotto sia i dirigenti che i docenti ad impegnarsi particolarmente sul portfolio, sul PSP e sulle UdA. Gli operatori scolastici hanno preso coscienza della stretta interrelazione tra questi elementi riuscendo ad ottenere risultati ad un buon livello di trasferibilità.
- Il portfolio è stato visto come uno strumento capace di documentare la storia reale degli apprendimenti dell'alunno anche al fine di un processo d'orientamento. Le scuole sono consapevoli che le diverse strutturazioni realizzate sono sovrabbondanti nella documentazione allegata e ridondanti d'informazioni, infatti sono in una fase di revisione e di ripensamento che

dovrebbe portare allo snellimento di questo strumento per renderlo sintetico e agile affinché sia fruibile dalle scolarità successive.

- Le scuole concordano nell'affermare che il valore aggiunto del processo innovativo è il passaggio dall'individualizzazione alla personalizzazione. Questa è ritenuta un aspetto costitutivo, fondante e qualificante delle attività educative e didattiche perché garantisce il rispetto delle potenzialità e delle modalità d'apprendimento di ciascun alunno e fa assumere una nuova accezione alla diversità intesa come caratteristica specifica dell'individuo. Tutti gli sforzi vanno nella direzione di una progettazione per competenze; le scuole si sono impegnate nella progettazione di UdA interdisciplinari a maglie larghe per permettere a ciascun bambino di esprimere le proprie potenzialità.
- La figura del tutor è quella che ha generato maggiori momenti di discussione. Non tutte le scuole si sono sentite di sperimentare il tutor, alcune hanno rimandato il problema, altre hanno attivato soltanto una prevalenza d'orario, alcune sono tornate indietro dopo aver sperimentato il tutor lo scorso anno scolastico. Il tutor è visto come una figura determinante, dal punto di vista organizzativo, che dovrebbe garantire l'unitarietà dell'insegnamento evitando il rischio della frammentazione. Per i genitori e per i bambini in questa fascia d'età il tutor rappresenta un punto di riferimento forte, ma la criticità sta nell'individualità della persona che ne assume il ruolo. L'accentramento delle funzioni nella figura del tutor è stata un elemento di disturbo perché ha creato una gerarchia tra docenti e reso difficile, in alcuni momenti, il clima relazionale. Questo accentramento comprende l'esclusività delle relazioni con le famiglie che fa perdere il ruolo sociale agli altri docenti e, contemporaneamente, l'entità delle funzioni didattiche che il tutor deve espletare all'interno della classe è visto come un grande elemento di rigidità che non permette di recuperare il patrimonio di professionalità presente nella scuola.
Molti si sono chiesti: «perché l'introduzione di questa figura?».
- La personalizzazione dei percorsi formativi, ritenuta il «cuore» della riforma, dovrebbe avvenire attraverso il potenziamento delle attività laboratoriali. Le componenti scolastiche sono consapevoli che l'efficacia di tale attività, ai fini della personalizzazione, è garantita dal lavoro per piccoli gruppi, di livello e/o di compito, ma manifestano delle perplessità sulla fattibilità di tali azioni per le carenze di organico. Esistono timori anche in vista della predisposizione di attività opzionali obbligatorie afferenti al curriculum locale per le limitate disponibilità finanziarie.
- Le scuole hanno posto grande attenzione alla frequenza dei bambini anticipatari. I genitori sentono il peso della responsabilità e richiedono una maggiore continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria per essere sostenuti nel momento della scelta. Anche i docenti auspicano una maggiore collaborazione tra i due livelli fino ad arrivare ad un'integrazione per gestire le problematiche dei bambini che accedono alla scuola primaria senza aver frequentato almeno l'ultimo anno della scuola dell'infanzia.
- Tutte le componenti della scuola manifestano espresso consenso all'alfabetizzazione della lingua inglese e dell'informatica. Le criticità riguardano la quota oraria di un'ora settimanale ritenuta insufficiente e la carenza di strumenti informatici adeguati.

Le scuole del campione hanno reso evidente la loro soddisfazione nell'aver affrontato il processo di cambiamento in una fase sperimentale perché si sentono più preparate ad affrontare l'attuazione della riforma. Contemporaneamente auspicano che i risultati della loro esperienza possano produrre spunti e suggerimenti al legislatore.

ADESIONE E CONSENSO DELLE SCUOLE ALLA RICERCA

I protagonisti, dirigenti, docenti e genitori delle scuole campione hanno mostrato, in occasione della ricerca, una gran voglia di raccontarsi, esprimendo le criticità, le positività, i vissuti, le emozioni, i dubbi.

Il clima di fiducia instaurato tra i team e gli intervistati ha indotto tutti ad esprimere liberamente i bisogni e le perplessità riguardo alla gestione dell'innovazione.

I team, durante le visite che hanno effettuato nelle scuole, hanno evidenziato un vivace coinvolgimento da parte dei dirigenti e dei docenti e una sorprendente partecipazione e richieste d'informazione da parte di un gran numero di genitori.

C'è da sottolineare che i tecnici che hanno condotto la ricerca non sono stati vissuti come «esperti» cui delegare la soluzione dei problemi, ma come partner in grado di facilitare i processi di riflessione sugli oggetti della riforma. Inoltre, la riflessione sui valori aggiunti della riforma, che doveva precedere l'attuazione, non ha avuto tempi e spazi sufficienti, pertanto l'immediato e contemporaneo passaggio all'azione e all'applicazione di tali oggetti ha richiesto, da parte delle scuole campione, un impegno enorme, non quantificabile, generando stress e surplus orario di lavoro.

RUOLO DELL'IRRE E RETE NAZIONALE

Gli IRRE sono enti deputati istituzionalmente alla ricerca educativa e didattica, che avendo maturato esperienze specifiche al riguardo, hanno accresciuto le loro potenzialità d'intervento sulle istituzioni scolastiche. Pertanto, il MIUR e l'IRRE con il progetto R.I.So.R.S.E. hanno indagato sull'applicazione dell'innovazione nel settore dell'alfabetizzazione informatica, in quello dell'insegnamento della lingua inglese e di taluni aspetti innovativi opzionali-facoltativi delineati dalle *Indicazioni Nazionali*. L'indagine ha riguardato anche il processo mediante il quale sono state applicate le condizioni della riforma, evidenziando in questo gli aspetti più idonei per una trasferibilità e riproducibilità in contesti diversi.

Le azioni congiunte possono essere raggruppate nelle seguenti attività:

- organizzazione generale;
- ricerca qualitativa;
- documentazione attraverso la raccolta, la selezione e la disseminazione dei risultati.

Sintesi e prospettive

Si è rilevata una generale positività delle attività che l'Istituto ha offerto, nell'ambito del *Progetto R.I.So.R.S.E.*, da parte di tutti i soggetti coinvolti: dirigenti, docenti e genitori.

Gli incontri, tra le scuole e i team, hanno permesso momenti di riflessione, confronto, avvio alla consapevolezza e, in molti casi, si sono caratterizzati anche come inizio di un processo autovalutativo. Si è colta la necessità che tali momenti di confronto non si esaurissero con i soli incontri d'osservazione, ma che si offrisse alle scuole la possibilità di uno scambio più incisivo con le istituzioni scolastiche che stavano effettuando lo stesso percorso. La documentazione raccolta dai team ha reso evidente che le istituzioni scolastiche hanno affrontato l'innovazione con grande entusiasmo ma anche con molti problemi. Ciascuna scuola aveva predisposto autonomamente numerose ipotesi di strumenti e materiali che non avevano raggiunto, però, una strutturazione organica adeguata.

Per rispondere ai bisogni impliciti ed espliciti degli operatori e con la consapevolezza che il confronto e la riflessione avrebbero permesso loro di mettere in comune le singole esperienze e di riflettere criticamente su quanto realizzato, è stato organizzato un seminario di confronto, studio e pro-

duzione. Tale occasione, invero, avrebbe senz'altro offerto l'opportunità di rivedere e ottimizzare quanto ciascuna scuola aveva prodotto. All'interno dei laboratori sono state elaborate linee guida utili all'attuazione del PSP, delle UdA e del portfolio oltre ad una riflessione sulla figura del tutor.

I tempi molto pressanti dell'iter progettuale – fine marzo conclusione della fase d'osservazione, fine aprile informazione/formazione sulla documentazione, 10-12 maggio il seminario di confronto, fine maggio invio rapporto di sintesi – non hanno consentito alle scuole di rivedere e affinare la documentazione e, come conseguenza, all'IRRE di acquisire un'adeguata varietà di oggetti sperimentati.

Con quest'azione non si conclude l'attività dell'IRRE che deve ancora sostenere la documentazione, attraverso azioni di supporto e consulenza per riuscire ad implementare la banca dati GOLD e offrire alle scuole, che si apprestano ad attuare la riforma, materiali utili.

Un ulteriore impegno, che l'Istituto si è assunto con le scuole, è la pubblicazione immediata delle linee guida scaturite dai lavori del seminario suddetto e che saranno divulgate in occasione di un convegno, previsto per la fine di settembre, rivolto a tutte le scuole primarie della nostra Regione, come contributo da parte delle istituzioni scolastiche che hanno sperimentato la riforma.

Dalle scuole si è raccolta, inoltre, una richiesta di prosecuzione del rapporto di ricerca con l'IRRE, rapporto che hanno trovato costruttivo e che ha permesso loro anche di superare quel senso di isolamento vissuto durante l'iniziale esperienza di sperimentazione.