

IRRE Calabria

Rapporto regionale

INTRODUZIONE

di GIUSEPPE TREBISACCE
Presidente IRRE Calabria

La *Riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione*, approvata con la legge 53 del 28 marzo 2003, ha introdotto nell'istituzione scolastica del nostro Paese profonde innovazioni destinate a produrre modificazioni strutturali e ricadute sociali e culturali di non poco rilievo. Essa, infatti, ha il merito di affrontare in maniera organica il complesso dei problemi che travagliano da tempo la scuola italiana per renderla più rispondente alle esigenze di crescita degli individui e delle comunità e a quelle di sviluppo di una società in forte evoluzione tecnica, economica e sociale. In tale prospettiva il progetto di riforma del Ministro Moratti, se letto con occhi scevri da pregiudizio ideologico e politico, può costituire la base per la costruzione di una scuola nuova e di alto profilo, caratterizzata da un alto coefficiente di flessibilità educativa, organizzativa e metodologico-didattica e da un forte radicamento territoriale. Una lettura di tal genere ci permette di andare al cuore della riforma e di ricercarne i punti qualificanti che, a mio giudizio, si articolano attorno a due principi fondamentali: la centralità del soggetto-persona ed il riconoscimento dell'importanza di una professionalità colta e competente. L'affermazione della centralità del soggetto-persona richiama un profilo di scuola come luogo di maturazione e di valorizzazione della persona umana, come spazio di composizione delle singole differenze e di affermazione della libertà di scelta educativa della famiglia e di apprendimento dell'allievo. La dimensione della professionalità degli operatori scolastici, dal canto suo, disegna un modello di scuola che richiede nella gestione dell'azione educativa la responsabilità diretta, scientificamente sostenibile e socialmente credibile dei docenti. Da qui derivano importanti impegni politici sul piano della formazione iniziale e in servizio dei docenti e su quello dell'avanzamento del loro *status* professionale.

Da questo punto di vista l'esame attraverso un confronto democratico, magari dialetticamente anche duro e serrato, dei punti più qualificanti della riforma per individuarne possibili elementi critici o di debolezza pedagogica, costituisce il modo più idoneo per restituire prestigio ed autorevolezza al mondo professionale, ridare significati nuovi alla scuola italiana e contribuire in buona sostanza alla sua effettiva crescita. L'assunzione di posizioni estreme di critica o, peggio, di rifiuto, oltre che dare ragione a quelle posizioni del mondo della scuola che tendono al conservatorismo, si pone in contrasto con lo spirito di servizio e di responsabilità che da sempre caratterizza l'impegno professionale dei docenti e non rende giustizia al lavoro che nella scuola quotidianamente essi svolgono. Questo non vuol dire che nei riguardi della Riforma non si debba usare un atteggiamento di cautela che invece è quanto mai opportuno e, anzi, necessario. Si vuole soltanto ribadire la convinzione che generalmente una riforma di per sé non è né buona né cattiva e che molto dipende dalle politiche che vengono poste in

essere per garantirne le condizioni di realizzabilità e dal lavoro concreto di chi è chiamato a renderne possibile la realizzazione. In campo scolastico l'innovazione reale non è il prodotto automatico delle politiche scolastiche, ma il frutto del lavoro in aula, nel confronto deciso tra pratiche significative, nel superamento di cristallizzazioni che bloccano l'accettazione del nuovo, nella promozione di azioni dirette a realizzare la qualità dell'istruzione, nella responsabilità professionale di realizzare un servizio formativo a misura dei soggetti. Per tali ragioni, il successo di ogni riforma dipende da diversi fattori tra i quali l'affidabilità del sistema, la sua rispondenza alle nuove esigenze di formazione, il radicamento di questa all'interno di un processo di innovazione già in atto, la sperimentazione delle pratiche idonee a costruire la condivisione intorno alle scelte effettuate e, infine, il monitoraggio continuo dei livelli di implementazione e dei punti di criticità evidenziati nel corso della realizzazione.

Sulla base di queste coordinate è stato impostato e condotto il progetto R.I.So.R.S.E., promosso dal MIUR al fine di sostenere il processo di ricerca e di innovazione nella scuola dell'autonomia avviato dalla Riforma. In tale quadro agli IRRE, che assieme alle Direzioni regionali scolastiche hanno il compito di accompagnare le unità scolastiche nel difficile percorso innovativo, è stata affidata la responsabilità di supportare la sperimentazione degli oggetti della Riforma registrandone il grado di implementazione o le difficoltà registrate nella pratica attuazione.

Per quel che riguarda l'IRRE Calabria, il lavoro svolto dai *team* all'uopo costituiti e l'azione di coordinamento del «Gruppo di progetto» hanno consentito di tracciare un quadro della realtà scolastica calabrese in relazione ai singoli oggetti della Riforma. Ne è derivato un quadro abbastanza variegato di tale realtà che presenta alcune note di eccellenza e, purtroppo, diversi punti di criticità rispetto ai diversi oggetti della sperimentazione. Così, se alcuni oggetti quali l'alfabetizzazione informatica e quella nella lingua inglese, assieme al tema dell'anticipo, sono stati introdotti in maniera pressoché generalizzata, anche perché si tratta di innovazioni introdotte già da tempo o, nel caso dell'anticipo, dettate da esigenze sociali largamente condivise, non altrettanto si può dire per altri oggetti per così dire «nuovi» quali il *portfolio* e il *tutor*. In questi casi il divario tra scuola reale e scuola ideale è evidente. L'assenza di una cultura della valutazione e della documentazione e la presenza nella scuola di forme di gerarchizzazione e di conflitto che rendono difficile la costruzione di relazioni positive di lavoro *in équipe*, sono tra le cause concrete delle difficoltà incontrate nel varo di due oggetti significativi della Riforma. In particolare, la figura del *tutor*, pur essendo considerata una delle condizioni per il ripensamento di una cultura didattico-organizzativa orientata verso l'innovazione, presenta alcune spigolature che ne rendono difficile l'accettazione come funzione, quali:

- a) la difficile coniugazione dell'accresciuta responsabilità oraria dell'insegnamento con gli impegni pedagogici, documentativi e relazionali della funzione di coordinatore;
- b) l'assimilazione di tale figura al *maestro-prevalente* indotta dalla difficoltà di superare l'idea della titolarità della classe per assumere quella di un gruppo-alunni molto più consona ai cambiamenti proposti dalla Riforma;
- c) l'ambiguità che ruota intorno alla funzione;
- d) il mancato riconoscimento della funzione a livello retributivo;
- e) l'assenza di corsi di formazione specifici che pur essendo stati annunciati non sono stati a tutt'oggi realizzati.

Il *Rapporto* non manca di evidenziare le contraddizioni e i problemi emersi nel corso dell'attività di ricerca per la quale mi sento di esprimere un ringraziamento sincero a tutti coloro che vi hanno partecipato. Da esso occorre partire per continuare a approfondire ogni sforzo possibile nell'interesse della scuola e della società calabrese.

PREMESSA

di prof. SALVATORE L'ANDOLINA
Direttore IRRE Calabria

Supponiamo che scompaiano tutti i piani di studio e i programmi e i libri di testo. Supponiamo che, nella città, nello Stato, nell'intera nazione, vadano persi tutti i testi scolastici. Supponiamo che non esista il materiale più comune che impedisce l'innovazione nelle scuole. Supponiamo, quindi, che voi decidiate di trasformare questa catastrofe in un'opportunità per aumentare l'interesse delle scuole.

Che cosa fareste?
Neil Postman – Charles Weingartner

PER UNA LETTURA E INTERPRETAZIONE DEI DATI PREVALENTI

Tra le motivazioni alla base del progetto R.I.So.R.S.E. quella che più stimola e coinvolge è l'interpretazione dei valori innovativi proposti dalla riforma nelle 22 scuole calabresi e, per estensione, considerato che esse, come scuole campione, ne riflettono la realtà complessiva, nell'intera scuola della Regione.

Tutte o quasi hanno da tempo introdotto lo studio dell'informatica e della lingua inglese ritenendo, con buona consapevolezza, che siano il fondamento della nuova scuola e della nuova educazione, mentre si registra una forte diminuzione, in percentuale, nel recepire allo stesso modo le altre innovazioni. Le tabelle annesse al Rapporto sono assai chiare in proposito!

Sfiducia? Scarsa informazione? Deficit formativo? Istinto di conservazione? L'esperienza insegna che introdurre elementi di forte innovazione nella scuola italiana, oltre che polemiche non sempre spontanee, ha determinato resistenze più o meno organizzate ma anche sincere preoccupazioni tra gli insegnanti, nelle famiglie, nella società.

Il primo tra i dubbi che affiorano quando si è chiamati a misurarsi con l'innovazione afferisce proprio al concetto di basi fondamentali per il conseguimento di un'istruzione all'altezza dei tempi. Non c'è dubbio che, in questo senso, inglese e informatica siano da tempo considerati, anche in Calabria, basi necessarie per la comprensione del mondo contemporaneo e per fruire di opportunità, diversamente inaccessibili. Di conseguenza anche le scuole meno attrezzate e/o operanti in contesti rurali hanno registrato l'esigenza e organizzato l'offerta formativa per soddisfarla. Si è trattato, tuttavia, nella quasi totalità dei casi, di una risposta ad una richiesta esterna e non di un'innovazione prodotta direttamente dalla scuola, una forma di integrazione didattica, in origine aggiuntiva, rispetto al contesto, che lasciava invariato il valore dei fondamenti educativi.

Da qui la prima riflessione e, in qualche modo, anche il primo problema: come organizzare l'insegnamento dell'inglese e dell'informatica? Come inserirli, tenendo conto delle caratteristiche di un'area in cui i risultati dell'insegnamento linguistico raramente hanno raggiunto picchi consistenti, nel quadro di un'offerta formativa, che li recepisca come fondamenti della nuova educazione? Come armonizzare, nella scuola di base, l'insegnamento del nuovo (o se si preferisce il nuovo insegnamento) con gli aspetti tradizionali del trend formativo? E, soprattutto, come sottrarre i nuovi insegnamenti alla registrazione mentale e psicologica che si tratti, comunque, di gioco, di elementi aggiuntivi in un contesto in cui le materie importanti restano le solite, come lascia intendere la distribuzione oraria?

Pur non essendo questa la sede per abbozzare risposte, si può osservare, analizzando serenamente l'esperienza del progetto R.I.So.R.S.E. in Calabria, che:

- a) i nuovi fondamenti educativi, ipotizzati dalla riforma, propongono un processo di arricchimento globale;
- b) è evidente che tali fondamenti mostrano di non voler sottrarre bambini e bambine alla libera interpretazione della realtà e del proprio mondo;
- c) è assicurato il rispetto della realtà emozionale e intellettuale degli alunni e istituzionalizzata la giusta risposta al bisogno di prospettive nuove nell'uguaglianza della formazione.

La sensazione ricavata in alcuni momenti particolari, soprattutto negli incontri con gli insegnanti, è che, se lo scopo delle nuove normative è il conseguimento di una formazione moderna, e perciò globale, ossia raccordata con i processi in corso nella realtà contemporanea, tale da richiedere un concorso obiettivo e paritario di forze e di sforzi, si ritiene opportuna la figura del tutor, vista come responsabile e garante dell'impegno della scuola verso il mondo esterno. Non una figura prevalente di insegnante ma una sintesi visibile e individuabile del lavoro di tutti, dei risultati maturati con il concorso e l'impegno di tutti, un'espressione sensibile di sinergie organizzate, il cui ruolo deve essere perfezionato o modificato mano a mano che l'esperienza ne evidenzia ruolo e rapporti con i colleghi. Essa, quindi, si pone come punto di riferimento e voce di un collettivo concorde e paritariamente impegnato rispetto alle finalità. Gli insegnanti calabresi (ma dovremmo dire le insegnanti, accertato che le donne costituiscono la stragrande maggioranza del corpo insegnante) delle scuole coinvolte in R.I.So.R.S.E., in altri termini, almeno a parole ma con espressioni di convincimento vero, ritengono utile il tutor come figura di raccordo e di coordinamento e ne interpretano il ruolo come uditor di volontà, suggerimenti, impostazioni e valori raccolti nel rapporto quotidiano con gli agenti formativi, filtrati dal concorso collegiale e trasformati in esperienze didattiche.

Tutt'altro che insegnante prevalente! Garante, semmai, proprio di quella parità formativa che per qualcuno sarebbe compromessa dalla sua presenza.

È vero che, sulla questione, il dibattito si è svolto quando R.I.So.R.S.E. sviluppava il suo percorso nelle sole 22 scuole individuate e, pertanto, né gli insegnanti intervistati né gli stessi team avevano il polso della situazione sul territorio regionale. La stessa percentuale (il 27,7%) di scuole che avevano introdotto la figura del tutor, del resto, è indicativa di interesse ma anche di incertezza, di attenzione ma anche di preoccupazione. Occorrerà definire con chiarezza, anche tenendo conto della specificità delle situazioni, il ruolo di questa innovazione, evitandone per un verso l'assimilazione al vecchio coordinatore e per l'altro all'insegnante prevalente. Trattandosi, tuttavia, dell'introduzione di una figura assai interessante e significativa, una pietra miliare della riforma, anche le famiglie, che sono intervenute accendendo talora vivaci discussioni, assai più degli stessi insegnanti, l'argomento non può essere liquidato con un'alzata di spalle né affrontato come semplice questione contrattuale. L'opinione che sembra prevalere tra i genitori, fra i quali la questione contrattuale e del maestro prevalente sembra riscuotere scarso interesse, è che il tutor sia (o possa diventare) un organizzatore del rapporto scuola-famiglia, un confidente veritiero sui processi di apprendimento e, perciò, tutto sommato, conveniente per la facilità di consultazione e per un più scorrevole sistema organizzato di rapporti. Una conferma, pertanto, di quanto la complessità della nuova figura susciti attenzione e contrasti, diversità di interpretazione del ruolo e

necessità di approfondimenti: un contributo chiarificatore, in tal senso, certamente sarà raccolto con i seminari, ultima fase del progetto, previsti entro settembre 2004. I risultati, specialmente se esprimeranno proposte e idee originali, rispetto al contesto regionale, saranno selezionati, trasmessi alla cabina di regia del progetto e, indipendentemente dalla sufficienza del contributo ministeriale per R.I.So.R.S.E., pubblicati.

Altro aspetto ampiamente discusso nel corso dei focus group riguarda il portfolio delle competenze, attivato dal 22,12% delle 217 scuole che hanno restituito il questionario 0.

Preliminarmente si osserva che, contrariamente alle aspettative che lasciavano intravedere disinteresse, l'introduzione del portfolio ha suscitato curiosità e, in genere, è stato positivamente accolto dalle famiglie, che lo intendono come forma di comunicazione diretta e di controllo dei processi di apprendimento e anche come possibilità di rendersi conto dei progressi dei figli. Inoltre, il coinvolgimento dei genitori, chiamati ad esprimere proprie valutazioni, arricchisce la concretezza dei rapporti con la scuola e impegna le famiglie nella formulazione di opinioni e proposte.

È opportuno distinguere che:

- a) è prevalente il concorso delle famiglie con uno status culturale medio/alto mentre sembra perdere efficacia tra quelle con tasso culturale più basso;
- b) il portfolio, anche se predisposto come strumento della valutazione, rischia di confondersi con una specie di multi – scheda documentata, riferita a tutto il percorso formativo, capace di coprire troppe materie e di produrre troppa carta, rivelandosi, alla fine, disorientante.

Si aggiunga che è in crescita la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola, in Calabria, ed in aumento l'ansia di seguire il percorso scolastico dei figli. I genitori sono, infatti, in prevalenza, giovani o molto giovani; la maggior parte possiede un diploma di scuola media superiore; tutti hanno frequentato la scuola dell'obbligo; una discreta percentuale possiede una laurea e, anche se le risorse finanziarie sono modeste o scarse e molti di loro esercitano un'attività lavorativa non rispondente al corso di studi effettuato, l'aspirazione prevalente, per tutti, è che l'avvenire dei figli sia migliore del loro. Si pone, quindi, grande attenzione al modo con cui la scuola svolge il suo compito poiché rimane forte, nella società calabrese, il concetto dell'indissolubilità del rapporto scuola – progresso, scuola – miglioramento, scuola – avvenire.

Il portfolio, in un quadro sociale di questo tipo, rischia di falsare la verità delle competenze e da strumento di un'organizzazione socio – scolastica aperta può diventare strumento di verità presunte.

Il rischio è avvertito dagli insegnanti e specie da quelli che vivono nella stessa realtà sociale e ambientale degli allievi e ne comprendono limiti e carenze, aspirazioni e ideali. Sono stati notati, comunque, esempi di portfolio ben disposti, essenziali e ricchi di notizie sui processi di cambiamento dei bambini e altri in cui la chiarezza degli intenti e degli obiettivi soccombeva rispetto alla preoccupazione premiale nei confronti del soggetto.

BREVE RIFLESSIONE A MARGINE

L'IRRE Calabria ha coordinato la realizzazione di R.I.So.R.S.E. nella convinzione che la ratio dell'importante iniziativa del MIUR, al di là della pur comprensibile necessità di sostenere l'avvio della riforma nella scuola di base, fosse di accertare quanto e come l'interpretazione delle innovazioni introdotte avessero coinvolto scuola e società e quanto e come il loro peso avesse apportato mutamenti positivi all'istruzione di base nella scuola dell'autonomia. Sullo sfondo una società sempre più inquieta e preoccupata, alla ricerca di qualche certezza e di qualche motivo di fiducia nel futuro.

L'Istituto calabrese, pur nella carenza di mezzi e di personale che lo affliggono da tempo, ha impegnato tutte le risorse umane disponibili e, nel rispetto dei tempi, ha redatto il proprio rapporto nel quale la certezza dei dati e l'analisi qualitativa offrono più di uno spunto di riflessione.

Emerge la necessità di una formazione dei docenti meglio organizzata, sapientemente sviluppata sul territorio, che recepisca e interpreti correttamente la disponibilità al nuovo, offerto dalla riforma e, soprattutto, sappia essere concreta e ispirarsi alle peculiarità del territorio e dell'umanità che vi vive. Emerge, altresì, la necessità di una continuità di rapporto tra ricerca e innovazione e, quindi, di una più costante ed incoraggiante presenza degli agenti della formazione nelle scuole. Non si vuole, ovviamente, lasciar intendere che la riforma può fallire perché le scuole siano abbandonate a se stesse né tanto meno presumere un'interferenza con il lavoro di altre agenzie della formazione docente. Tutt'altro! È necessario, in questo momento, che le forze in campo si raccordino e si uniscano a sostegno di una scuola, quella calabrese, che è ricca di risorse giovani e intelligenti. Gli obiettivi da conseguire richiedono il lavoro di tutti e tutti sono perseguibili e raggiungibili se si condividono le idee-guida per una scuola altamente formativa sul piano culturale e sul piano umano e che risponda ai cinque bisogni, enunciati più di trenta anni fa da Earl Kelley (Defence of youth):

- il bisogno di altre persone
- il bisogno di una buona comunicazione con altre persone
- il bisogno di un rapporto d'amore con altre persone
- il bisogno di un concetto operativo di se stessi
- il bisogno di libertà

Non sono ovviamente i bisogni dei soli bambini e bambine calabresi ma, se si considera quale sia stata la storia dei processi formativi in questa Regione e quanto abbia pesato la solitudine della scuola e degli insegnanti in una Regione che solo a partire dagli anni Settanta del secolo scorso ha conosciuto i vantaggi della scuola diffusa e apprezzato l'importanza di un'università sul proprio territorio, se ne può concludere che qui quei bisogni sono più forti che altrove.

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

di UMBERTO SCALA
Ricercatore IRRE Calabria

Il presente Rapporto s'inquadra nella logica della ricerca qualitativa progettata dal MIUR con l'obiettivo di avviare un'azione di sistema che, pilotata dall'apposita cabina di regia, ricomponga in maniera organica gli elementi innovativi, funzionali e strutturali, introdotti dalla riforma e realizzati dalle scuole. Per questo, mentre si pone come strumento educativo e pratico nel passaggio al nuovo ordinamento scolastico, vuole essere un contributo per l'implementazione delle norme attuative scaturite dalla legge n. 53 del 28 marzo 2003.

In tal senso si spiegano le ragioni che hanno indotto il Ministero a coinvolgere gli IRRE nel quadro sistemico di supporto alle istituzioni scolastiche nella fase attuativa della riforma.

Il documento regionale risponde a specifiche esigenze: a) descrivere il quadro regionale delle esperienze realizzate nell'anno scolastico 2003/2004 nella scuola primaria; b) selezionare, sulla scorta del progetto ideato dal Comitato tecnico, le pratiche significative da disseminare sul territorio nazionale assieme ai risultati della ricerca; c) dimostrare che l'azione di ricerca condotta dagli IRRE a sostegno dell'avvio della riforma è un'opportunità economica ed efficace sotto il profilo dei risultati attesi; d) registrare assieme alle istituzioni scolastiche un modello possibile di gestione dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo; e) scoprire le variabili di contesto insite nel processo di trasformazione; f) percepire la correlazione tra l'innovazione e i processi di formazione in servizio dei docenti, degli operatori della scuola e delle famiglie.

Il filo conduttore del Rapporto regionale corre lungo due direttive, interagenti fra loro, che accompagnano la ricerca qualitativa effettuata dal gruppo di progetto in collaborazione con i team di osservazione: la prima sottoposta al regime della significatività delle esperienze innovative; la seconda connessa alla rilevazione degli elementi di tenuta del sistema. In questa prospettiva vanno letti e analizzati i dati della ricerca in base agli strumenti di rilevazione utilizzati dai team e agli approfondimenti effettuati nelle diverse situazioni di contesto innovativo e sperimentale.

In ordine alla significatività il Rapporto si innesta sulle indicazioni del progetto R.I.So.R.S.E. affidato dal MIUR agli Istituti Regionali di Ricerca Educativa; invece gli elementi di tenuta del sistema corrono lungo l'asse dell'analisi quanti-qualitativa sulla sperimentazione. Di fatto la ricerca tiene sotto osservazione il campo innovativo della riforma, entrata a regime con due complessi normativi che fanno transitare la scuola primaria dalla fase sperimentale a quella istituzionalizzata: la legge n. 53/2003 e il D.M. 22 luglio 2003, n. 61. Il Rapporto regionale quindi esprime indici di valore da riferire non soltanto alla determinazione del campione, all'estensione del campo d'indagine, alla distribuzione dei fenomeni osservati, agli oggetti sperimentati, ma anche alla correlazione dei contenuti innovativi con le finalità istituzionali. Tiene, pertanto, in considerazione i punti di debolezza e i punti di forza delle procedure attuative della sperimentazione e della riforma rapportati al contesto educativo di riferimento; esamina la gradualità delle forme di transizione al nuovo sistema.

Dalla lettura compare anche la portata innovativa degli ordinamenti in correlazione con la valorizzazione dell'autonomia scolastica; si coglie il livello di coinvolgimento dell'innovazione sulla formazione in servizio e si registra il grado di adeguamento ai contenuti delle Indicazioni Nazionali nelle sedi scolastiche locali.

Il report, infine, apre campi d'indagine in ordine alla coerenza sull'applicazione degli elementi innovativi, sulla promozione delle nuove competenze di base, sull'omogeneità delle risorse, sul ruolo plurifunzionale della scuola, sulle reti di sistema.

Stabilire il rapporto vincolante tra ricerca e innovazione è la strategia adoperata dal MIUR per offrire il sostegno alla riforma del sistema educativo. In effetti il progetto R.I.So.R.S.E. fissa l'obiettivo di aiutare la scuola a crescere e migliorare non più con la sola osservazione esterna della sperimentazione in progress, in quanto manifesta il preciso scopo di avviare la riforma sostenendola con l'attività di ricerca più che di monitoraggio. Da questo punto di vista si è voluto optare a favore dell'indagine sugli oggetti significativi dell'innovazione.

Nel progetto emergono obiettivi primari, tra cui: a) porsi a supporto della finalità generale di aiutare il sistema scolastico nazionale nella costruzione di uno spazio educativo comune a livello europeo; b) favorire tale processo nel quadro dello scambio di esperienze e pratiche da mettere in rete secondo la prospettiva dichiarata nel documento di Lisbona (Consiglio Europeo del 23/24 marzo 2000).

Ricerca e innovazione quindi diventano il binomio dello sviluppo qualitativo a cominciare dalla scuola primaria.

L'IRRE, in azione congiunta con il MIUR, viene riconosciuto come ente istituzionalmente deputato alla ricerca educativa e didattica col compito di effettuare l'indagine scientifica non solo sui risultati dell'innovazione ma anche sulle condizioni attuative che riguardano l'organizzazione, la qualità della ricerca e il modo di documentarla, la sua collocazione all'interno del sistema e le metodologie per realizzare l'ipotesi.

L'Ente di Ricerca Regionale, come si nota, occupa un posto strategico in tutta l'operazione, perché impegnato a gestire le modalità operative, a rapportarsi con gli oggetti della ricerca, a procedere nell'indagine tra gli obiettivi fissati dal progetto nazionale e le modalità attuative.

Bisogna aggiungere che le condizioni dell'attività di ricerca qualitativa, la raccolta dei dati, la selezione delle buone pratiche all'interno delle scuole si richiamano alle metodologie più accreditate per la conduzione dei processi relazionali e per la registrazione delle esperienze. Da questo punto di vista il progetto nazionale punta proprio sull'accreditamento scientifico e metodologico dell'IRRE e sul riconoscimento produttivo che questi istituti attribuiscono all'azione di sviluppo della ricerca educativa (ricerca-azione).

Nel settore l'attività prevede la costituzione dei team e la definizione dell'ipotesi di ricerca elaborata nella regione secondo moduli di osservatori eletti a garanzia di validità e attendibilità rispetto al campo d'indagine su cui effettuare la ricerca (la scuola primaria).

I presupposti e le metodologie generali che fanno da guida all'impianto della ricerca qualitativa sono quelli presentati nella fase di formazione nazionale, predisposta dal MIUR per dare omogeneità di fini, strumenti e comportamenti all'operazione, tale da rendere oggettivi e attendibili i risultati della ricerca.

All'IRRE è stato affidato il compito di effettuare l'indagine sugli aspetti più significativi dell'innovazione, ma anche di studiare la dinamica dei ruoli che gli attori della riforma stanno vivendo. In simile contesto all'Istituto spetta il compito di svolgere con efficienza la propria funzione di ricerca all'interno della rete di organismi approntata per realizzare il progetto; così diventa essenziale il raccordo degli Istituti Regionali di Ricerca Educativa con l'INDIRE per l'inserimento nel GOLD delle pratiche significative, contribuendo ad allestire la vetrina istituzionale che dovrà facilitare la diffusione e l'avvio a tutto campo della riforma.

Come si nota il dato qualificante di R.I.So.R.S.E. è insito nel rapporto tra ricerca e innovazione che crea la linea di continuità col processo di autonomia avviato nel sistema scolastico nazionale.

Si intende infatti ricomporre, in un quadro strutturato d'insieme, le esperienze significative già realizzate dalle scuole, coerenti con le finalità della legge di riforma, secondo una sequenzialità ed un'impostazione sistematica e organica di attori di ricerca chiamati a dare corso alle diverse fasi di sviluppo.

IL QUESTIONARIO «0»: ANALISI QUANTITATIVA

di prof. UMBERTO SCALA
Ricercatore IRRE Calabria

La somministrazione del Questionario «0» ha permesso all'IRRE di costruire il quadro preliminare utile all'individuazione degli elementi «forti» dell'innovazione, dei progetti e dei prodotti inerenti gli elementi della riforma. In base ai risultati dell'analisi quantitativa del questionario, l'IRRE ha potuto stabilire i livelli di frequenza degli elementi di innovazione prefigurati dalla riforma e avviati nel 2003/2004 in relazione alle diverse tipologie di istituzione scolastica e alle variabili che hanno determinato successivamente la scelta delle scuole campione, in aggiunta a quelle sperimentali di cui al D.M. 100/2002.

L'Istituto nella somministrazione del questionario «0» e nell'analisi dei risultati si è attenuto ai criteri indicati dal MIUR a livello nazionale.

Nello specifico la scelta del campione è stata determinata da:

- criteri geografici e territoriali
- numero degli oggetti sperimentati in base ai risultati del questionario «0»
- disponibilità delle scuole a partecipare alla ricerca
- appartenenza ad istituti comprensivi
- casualità

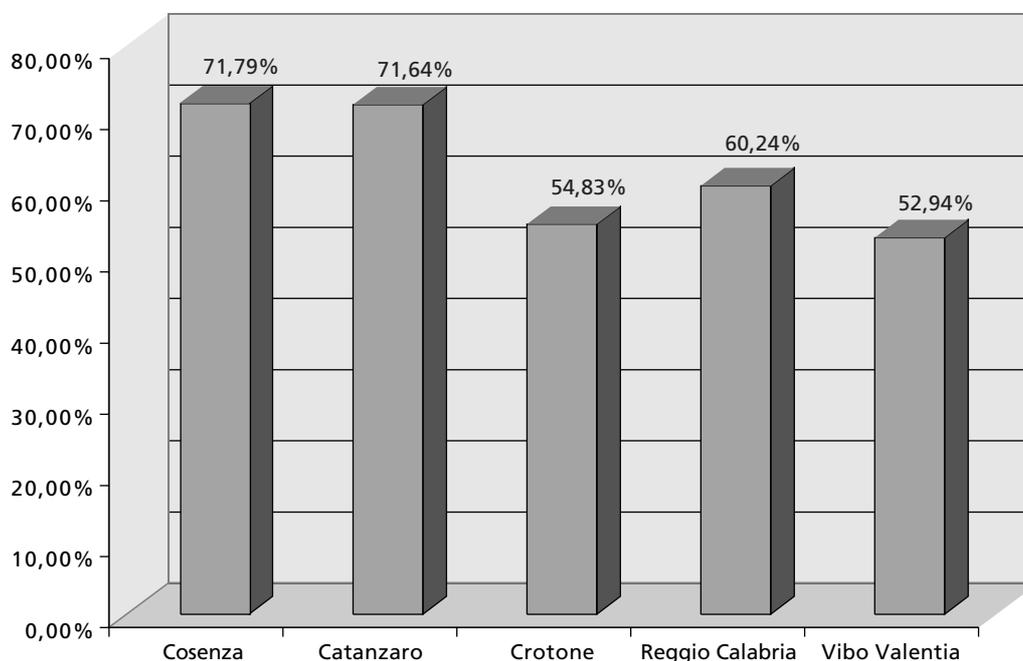
Il questionario «0» è stato somministrato via e-mail a tutte le scuole primarie della regione, pari a **332 istituzioni**. Con la somministrazione del questionario si è voluto costruire il quadro regionale preliminare che in prospettiva fosse utile a convalidare l'impostazione sistematica e scientifica del rapporto finale, offrendo gli elementi di analisi quantitativa e qualitativa necessari per leggere la distribuzione del fenomeno, la correlazione tra gli oggetti sperimentati, il rapporto tra scuole sperimentali e campione aggiuntivo.

Il questionario, in effetti, consente di effettuare la ricerca qualitativa su base comparata, facilitando l'individuazione degli elementi forti della sperimentazione ex D.M. 100/02 e dell'avvio della riforma col D.M. 61/03.

Due aspetti strategici sono connessi all'utilizzazione del questionario «0» e alla lettura dei risultati di cui è portatore.

- a) Il primo consente di misurare l'indice delle innovazioni adottate dalle scuole primarie della regione coerentemente con le linee della riforma.
- b) Il secondo mette in evidenza la capacità di gestire l'autonomia scolastica in funzione di nuovi modelli organizzativi della didattica.

Percentuale di scuole primarie che hanno risposto al questionario «0»
– distribuzione provinciale



Pertanto il commento al questionario può essere affrontato da prospettive funzionalistiche interdipendenti e comunque finalizzate a cogliere la predisposizione della scuola nei confronti dell'innovazione introdotta dalla riforma, a sondare l'accettazione dei contenuti didattici delle Indicazioni Nazionali, a percepire il livello di accoglienza del nuovo assetto strutturale. In questo senso vengono trattati i dati delle cinque province che riguardano **185 istituti comprensivi** della regione, **133 direzioni didattiche**, **14 scuole primarie paritarie**.

I risultati si riferiscono a **124/185 Istituti comprensivi**, pari al **67,02%**, **91/133 Direzioni didattiche**, pari al **68,42%**, e **2/14 Scuole primarie paritarie**, pari al **14,28%**, per un totale di **217 scuole primarie** che hanno restituito il questionario «0», con un valore del **65,36%**.

Un campione, quindi, sufficientemente significativo per evidenziare le linee di tendenza dopo l'avvio della riforma.

Risulta, infatti, che **46 scuole primarie** della regione, pari al **13,86%**, hanno aderito alla sperimentazione con il coinvolgimento di **260 classi** di scuola primaria.

Particolarmente interessanti i dati sugli elementi di innovazione prefigurati dalla riforma.

Il quadro preliminare offerto dal questionario «0» mette in evidenza il picco dell'innovazione dovuto all'alfabetizzazione nella lingua inglese (**94,93%**), nell'informatica (**92,62%**) e all'attuazione dell'anticipo (**74,19%**).

La linea di tendenza subisce un vistoso calo quando si tratta di effettuare l'analisi quantitativa degli altri elementi innovativi prefigurati dalla riforma.

L'introduzione del portfolio si posiziona al **22,12%** rispetto alle **217 scuole** che hanno restituito il questionario «0». Diverse le interpretazioni che ne conseguono. Una prima riflessione è quella che accosta verosimilmente gli aspetti formali della sperimentazione alle procedure e ai compiti connessi, a dimostrazione dell'effetto vincolante delle disposizioni normative rispetto al potere discrezionale delle scuole non classificate come sperimentali.

Una seconda considerazione rimarca l'assenza di processi di formazione in servizio e di sostegno adeguato all'avvio della riforma.

Una successiva ipotesi risiede nella complessa coniugazione dei compiti documentativi legati alla funzione tutoriale, alle sue richieste competenze relazionali, di coordinamento dell'équipe pedagogica, dei rapporti con le famiglie, della selezione dei materiali significativi. Si sottolinea la complessità di un pluralismo funzionale legato alla professionalità e alla responsabilità di un unico docente che dovrebbe operare in assenza di riferimenti strutturali semplificati di tipo documentativo.

Infine non sono stati nascosti timori circa l'instaurazione di pratiche pedagogiche, processuali, valutative e orientative che burocratizzerebbero l'insegnamento.

Ad un livello percentuale più basso (17,97%) si colloca l'introduzione del docente coordinatore-tutor. Il dibattito a riguardo è ancora vivo e aperto.

Una interpretazione che sarà sostenuta successivamente con l'attività di ricerca effettuata dall'IR-RE nelle scuole campione, dimostrerà che questo elemento innovativo presenta problemi di diversa natura.

Innanzitutto implica la contemporanea convivenza di elementi professionali legati da un lato all'accresciuta responsabilità oraria dell'insegnamento e della funzione tutoriale sugli alunni dall'altro agli impegni pedagogici, documentativi e relazionali della funzione di coordinatore.

Disorienta l'assenza di prospettive contrattualistiche adeguate, rispetto al carico di lavoro da assumere.

Si sottolinea, infine, l'esigenza di un profilo e di una qualificazione professionale elevati per lo svolgimento della funzione.

Ad un livello superiore rispetto all'introduzione del portfolio (22,12%) e della funzione tutoriale (17,97%) si attestano gli altri elementi di innovazione: l'introduzione dei laboratori (24,88%), il PSP e le UdA (23,96%), la nuova organizzazione (23,04%).

L'andamento della linea di tendenza dei tre elementi implica considerazioni differenziate rispetto alla loro introduzione.

Si rileva, come confermano i risultati dei questionari narrativi e dei focus, che la percentuale quantificata in ordine all'introduzione dei laboratori è da considerare relativamente bassa, in quanto nelle scuole destinatarie del questionario «0» l'attività dei laboratori è una pratica tradizionalmente diffusa.

Rispetto ai modelli della nuova organizzazione nascono riflessioni di ordine pratico e vincoli di natura territoriale. In effetti l'introduzione di pratiche legate al nuovo modello organizzativo comprende riferimenti alle risorse, disponibilità degli enti locali, adeguamento degli spazi nei plessi periferici della scuola primaria che non risultano attrezzati per l'innovazione strutturale e organizzativa.

Diversamente per la strutturazione del lavoro secondo Unità di Apprendimento e per l'introduzione del PSP. Sono innovazioni assimilate alla personalizzazione della didattica e al diritto di apprendere, che hanno il merito di aver accentuato la concentrazione delle risorse professionali e dei materiali a favore dell'alunno. Tuttavia segnano il passo, non tanto a livello di scuole sperimentali quanto come linea di tendenza. Di fatto non si coglie un andamento in progress dei due oggetti, piuttosto il tracciato di una linea piatta, sostenuta da diversi elementi di causalità. Tra questi: l'assenza di un'adeguata formazione professionale sui contenuti educativi e didattici delle Indicazioni Nazionali, la mancanza di un fermento pedagogico partecipato, su larga scala, di un avvenimento assai importante quale la riforma dell'ordinamento didattico e strutturale del sistema di istruzione e di formazione, il bisogno di esercizio teorico-pratico su questioni apparentemente scontate sotto il profilo del lessico pedagogico, ma nella realtà portatrici di nuovi atteggiamenti professionali.

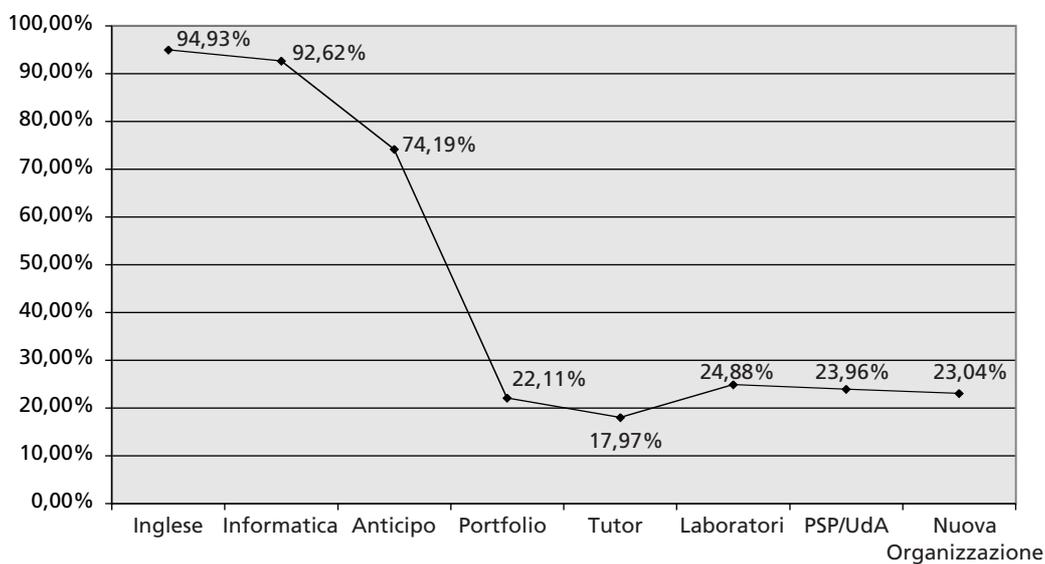
Il questionario «0»: quadro preliminare regionale

Scuola	Provincia	Numero di scuole alle quali è stato somministrato il questionario «0»	Questionario «0» restituiti	Adesione alla sperimentazione	Classi scuola primaria coinvolte	Introduzione di elementi di innovazione prefigurati dalla riforma - a.s. 2003/2004									Tipologia della Istituzione scolastica										
						Alfabetizzazione lingua Inglese	Alfabetizzazione Informatica	Attuazione dell'anticipo	Introduzione del portfolio	Introd. Docente coordinatore-tutor	Introduzione di laboratori	Elaborazione di PSP e di UdA	Nuova Organizzazione	Presenza adeguata nel POF degli elementi di innovazione	struttura	n. di classi	paese/città con n. abitanti								
Ist. Comprensivi	Cosenza	65	45	4	25	44	43	32	8	5	9	7	12	37	34	8	24	17	23	6	44	1	—	—	
Dir. Didattiche	Cosenza	49	39	7	55	37	37	31	8	5	9	10	9	36	32	11	12	5	33	22	17	—	—	—	
Primarie paritarie	Cosenza	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Totale	Cosenza	117	84	11	80	81	80	63	16	10	18	17	21	73	66	19	17	28	39	66	18	—	—	—	
Ist. Comprensivi	Catanzaro	38	27	4	14	26	26	19	5	4	5	5	6	24	13	15	15	5	18	4	25	2	—	—	
Dir. Didattiche	Catanzaro	25	19	4	31	18	18	14	5	3	7	5	3	18	10	9	7	2	6	11	6	13	—	—	
Primarie paritarie	Catanzaro	4	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	-	2	1	1	1	2	—	—	—	—	—	—	
Totale	Catanzaro	67	48	10	47	46	46	35	11	9	13	12	9	44	24	25	24	9	24	15	33	15	—	—	
Ist. Comprensivi	Crotone	19	11	6	19	10	11	6	5	6	4	7	3	10	5	7	7	2	7	2	7	4	—	—	
Dir. Didattiche	Crotone	10	6	2	20	6	6	6	2	2	3	1	2	6	3	6	3	—	2	4	4	2	—	—	
Primarie paritarie	Crotone	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Totale	Crotone	31	17	8	39	16	17	12	7	8	7	8	5	16	8	13	10	2	9	6	11	6	—	—	
Ist. Comprensivi	Reggio Calabria	41	26	5	14	21	20	20	4	3	5	4	3	21	14	13	1	3	15	5	21	—	—	—	
Dir. Didattiche	Reggio Calabria	39	24	6	48	24	22	19	6	4	6	7	6	23	23	8	1	—	2	22	15	1	—	—	
Primarie paritarie	Reggio Calabria	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Totale	Reggio Calabria	83	50	11	62	45	42	39	10	7	11	11	9	44	37	21	2	3	17	27	36	1	—	—	
Ist. Comprensivi	Vibo Valentia	22	15	5	27	15	13	10	1	3	2	3	5	13	1	11	7	1	11	3	15	—	—	—	
Dir. Didattiche	Vibo Valentia	10	3	1	5	3	3	2	3	2	3	1	1	3	—	2	1	—	—	3	3	—	—	—	
Primarie paritarie	Vibo Valentia	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Totale	Vibo Valentia	34	18	6	32	18	16	12	4	5	5	4	6	16	1	13	8	1	11	6	18	—	—	—	
Ist. Comprensivi	Regione Calabria	185	124	24	99	113	113	87	24	21	25	26	29	105	67	70	39	28	74	20	112	7	—	—	
Dir. Didattiche	Regione Calabria	133	91	20	159	88	86	72	23	16	28	24	21	86	68	37	23	2	15	73	50	33	—	—	
Primarie paritarie	Regione Calabria	14	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	—	2	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	
Totale	Regione Calabria	332	217	46	260	201	201	161	48	39	54	52	50	193	136	108	63	32	89	93	164	40	—	—	

Il questionario «0»: quadro preliminare regionale – indici di valori

Scuola	Provincia	Questionario «0» restituiti	% Questionario «0» restituiti	% Adesione alla sperimentazione	Introduzione di elementi di innovazione prefigurati dalla riforma – a.s. 2003/2004										Tipologia della Istituzione scolastica								
					% Alfabetizzazione lingua Inglese	% Alfabetizzazione Informatica	% Attuazione dell'anticipo	% Introduzione del portfolio	% Introduzione docente coordinatore-tutor	% Introduzione di laboratori	% Elaborazione di PSP e di UdA	% Nuova Organizzazione	% Presenza adeguata nel POF degli elementi di innovazione	struttura	n. di classi	paese/città con n. abitanti							
Ist. Comprensivi	Cosenza	45	69,23	6,15	97,77	95,55	71,11	17,77	11,11	20,00	15,55	26,66	82,22	75,55	53,33	17,7	37,77	51,11	13,33	97,77	0,02	-	
Dir. Didattiche	Cosenza	39	79,59	14,28	94,87	94,87	79,48	20,51	12,82	23,07	25,64	23,07	92,30	82,05	30,76	28,20	-	12,82	84,61	56,41	43,58	-	-
Primarie paritarie	Cosenza	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totale		84	71,79	9,40	96,42	95,23	75,00	19,04	11,90	21,42	20,23	25,00	86,90	78,57	42,85	22,61	20,23	33,33	46,42	78,57	21,42	-	-
Ist. Comprensivi	Catanzaro	27	71,05	10,53	96,29	96,29	70,37	18,51	14,81	18,51	18,51	22,22	88,88	48,14	55,55	59,25	18,51	66,66	14,81	92,59	7,40	-	-
Dir. Didattiche	Catanzaro	19	76,00	16,00	94,73	94,73	73,68	26,31	15,78	36,84	26,31	15,78	94,73	52,63	47,36	42,10	10,52	31,57	57,89	31,57	68,42	-	-
Primarie paritarie	Catanzaro	2	50,00	50,00	100	100	100	50,00	50,00	50,00	100	-	100	50,00	50,00	50,00	100	-	100	-	-	-	-
Totale		48	71,64	14,92	95,83	95,83	72,91	22,91	18,75	27,08	25,00	18,75	91,66	50,00	52,08	50,00	18,75	50,00	31,25	68,75	31,25	-	-
Ist. Comprensivi	Crotone	11	57,89	31,58	90,90	90,90	54,54	45,45	54,54	36,36	63,63	27,27	90,90	45,45	63,63	63,63	18,18	63,63	18,18	63,63	36,36	-	-
Dir. Didattiche	Crotone	6	60,00	20,00	100	100	100	33,33	33,33	50,00	16,66	33,33	100	50,00	100	27,27	-	33,33	66,66	66,66	33,33	-	-
Primarie paritarie	Crotone	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totale		17	54,83	25,81	94,11	94,11	70,58	41,17	47,05	41,17	47,05	29,41	94,11	47,05	76,47	58,82	11,76	52,94	35,29	64,70	35,29	-	-
Ist. Comprensivi	Reggio Calabria	26	63,41	12,19	80,76	76,92	76,92	15,38	11,53	19,23	15,38	11,53	80,76	53,84	50,00	3,84	11,53	57,69	19,23	80,76	-	7,69	-
Dir. Didattiche	Reggio Calabria	24	61,53	15,38	100	91,66	79,16	25,00	16,66	25,00	29,16	25,00	95,83	95,83	33,33	4,16	-	8,33	91,66	62,50	4,16	33,33	-
Primarie paritarie	Reggio Calabria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totale		50	60,24	13,25	90,00	84,00	78,00	20,00	14,00	22,00	18,00	18,00	88,00	74,00	42,00	4,00	6,00	34,00	54,00	72,00	2,00	20,00	-
Ist. Comprensivi	Vibo Valentia	15	68,18	22,73	100	86,66	66,66	6,66	20,00	13,33	20,00	33,33	86,66	6,66	73,33	46,66	6,66	73,33	20,00	100	-	-	-
Dir. Didattiche	Vibo Valentia	3	30,00	10,00	100	100	66,66	100	66,66	100	33,33	33,33	100	-	66,66	33,33	-	100	100	-	-	-	-
Primarie paritarie	Vibo Valentia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totale		18	52,94	17,65	100	88,88	66,66	22,21	27,77	27,77	22,22	33,33	88,88	5,55	72,22	44,44	5,55	61,11	33,33	100	-	-	-
Ist. Comprensivi	Regione Calabria	124	67,02	12,97	93,54	91,12	70,16	19,35	16,93	20,16	20,96	23,38	84,67	54,03	56,45	31,45	22,58	59,67	16,12	90,32	5,64	1,61	-
Dir. Didattiche	Regione Calabria	91	68,42	15,04	96,70	94,50	79,12	25,27	17,58	30,76	26,37	23,07	94,50	74,72	40,65	25,27	2,19	16,48	80,21	54,94	36,26	8,79	-
Primarie paritarie	Regione Calabria	2	14,28	14,29	100	100	100	50,00	100	50,00	100	-	100	50,00	50,00	50,00	100	-	100	-	-	-	-
Totale		217	65,36	13,86	94,93	92,62	74,19	22,11	17,97	24,88	23,96	23,04	88,94	62,67	49,76	29,03	14,74	41,01	42,85	75,57	18,43	4,60	-

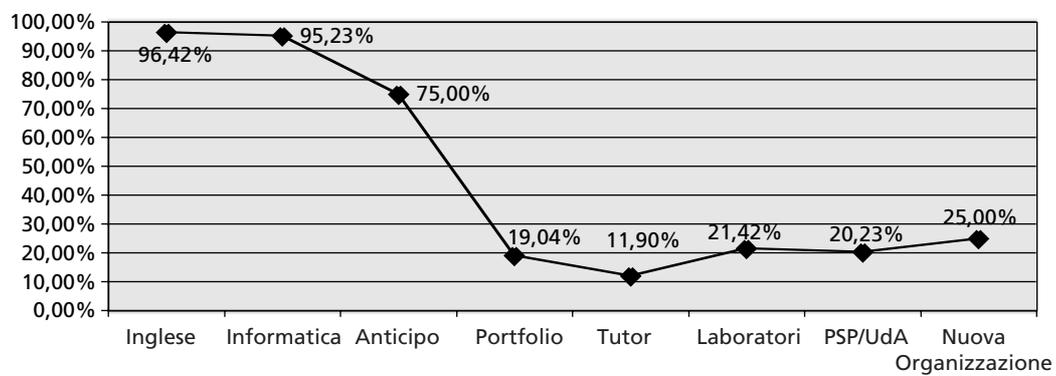
Elementi di innovazione introdotti dalle scuole primarie che hanno risposto al questionario «0» – distribuzione regionale



Il questionario «0»: quadri preliminari provinciali – Provincia di Cosenza

N.	Scuola	Comune	Provincia	Adesione Sperimentazione	Classi scuola primaria coinvolte	Introduzione di elementi di innovazione prefigurati dalla riforma – a.s. 2003/2004									Tipologia della Istituzione scolastica								
						Alfabetizzazione lingua Inglese	Alfabetizzazione Informatica	Attuazione dell'anticipo	Introduzione del portfolio	Introd. Docente coordinatore-tutor	Introduzione di laboratori	Elaborazione di PSP e di UdA	Nuova Organizzazione	Presenza adeguata nel POF degli elementi di innovazione	Statale	Primaria	Orario antimeridiano	Rientri pomeridiani	Tempo pieno	Fino a 10 classi	Da 10 a 20	Oltre a 20	Inferiore a 20.000
1.	Direzione Did. 1° circ.	Acri	CS			x	x	x										x			x		
2.	Direzione Did. 1° circ.	Cariati	CS			x	x	x	x											x			
3.	Direzione Did. 1° circ.	Cassano Jonio	CS	x	05	x	x	x	x	x													
4.	Direzione Did. 1° circ.	Castrovillari	CS			x	x	x															
5.	Direzione Did. 1° circ.	Corigliano Calabro	CS			x	x	x															
6.	Direzione Did. 1° circ.	Montalto Uffugo	CS			x	x	x															
7.	Direzione Did. 1° circ.	Paola	CS																				
8.	Direzione Did. 1° circ.	Rende	CS			x	x																
9.	Direzione Did. 1° circ.	Rossano	CS			x	x																
10.	Direzione Did. 2° circ.	Acri	CS			x	x	x															
11.	Direzione Did. 2° circ.	Cariati	CS	x	08	x	x	x															
12.	Direzione Did. 2° circ.	Castrovillari	CS						x														
13.	Direzione Did. 2° circ.	Corigliano Schiavonea	CS			x	x	x															
14.	Direzione Did. 2° circ.	Cosenza	CS			x	x	x															
15.	Direzione Did. 2° circ.	Paola	CS			x	x	x															
16.	Direzione Did. 2° circ.	Rende	CS			x	x	x															
17.	Direzione Did. 2° circ.	San Giovanni in Fiore	CS			x	x	x															
18.	Direzione Did. 3° circ.	Corigliano Calabro	CS	x	16	x	x	x															
19.	Direzione Did. 3° circ.	Acri	CS			x	x	x															
20.	Direzione Did. 3° circ.	Cassano J. – Sibari	CS			x	x	x															
21.	Direzione Did. 3° circ.	Cosenza	CS			x	x	x															
22.	Direzione Did. 3° circ.	Rende	CS			x	x	x															
23.	Direzione Did. 4° circ.	Rossano Stazione	CS			x	x	x															

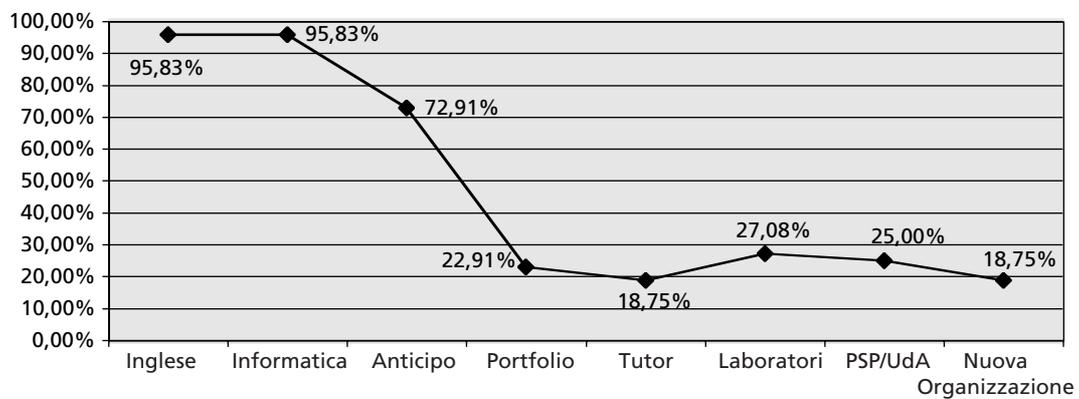
Elementi di innovazione introdotti dalle scuole primarie che hanno risposto al questionario «0» –
Provincia di Cosenza



Pronvincia di Catanzaro

N.	Scuola	Comune	Provincia	Adesione Sperimentazione	Classi scuola primaria coinvolte	Introduzione di elementi di innovazione prefigurati dalla riforma - a.s. 2003/2004									Tipologia della Istituzione scolastica							
						Alfabetizzazione lingua Inglese	Alfabetizzazione Informatica	Attuazione dell'anticipo	Introduzione del portfolio	Introd. Docente coordinatore-tutor	Introduzione di laboratori	Elaborazione di PSP e di UdA	Nuova Organizzazione	Presenza adeguata nel POF degli elementi di innovazione	Statale	Primaria	Orario antimeridiano	Rientri pomeridiani	Tempo pieno	Fino a 10 classi	Da 10 a 20	Oltre a 20
1.	Dir. Didattica 1° circ.	Catanzaro	CZ			x	x	x										x			x	
2.	Dir. Didattica 1° circ.	Soverato	CZ			x	x												x			
3.	Dir. Didattica 2° circ.	Catanzaro	CZ			x	x	x	x													
4.	Dir. Didattica 2° circ.	Soverato	CZ			x	x															
5.	Dir. Didattica 3° circ.	Catanzaro	CZ			x	x	x														
6.	Dir. Didattica 3° circ.	Lamezia Terme	CZ			x	x															
7.	Dir. Didattica 4° circ.	Catanzaro	CZ			x	x	x														
8.	Dir. Didattica 4° circ.	Lamezia Terme	CZ			x	x	x														
9.	Dir. Didattica 5° circ.	Catanzaro	CZ			x	x	x														
10.	Dir. Didattica 6° circ.	Catanzaro Lido	CZ	x	06	x	x	x	x													
11.	Dir. Didattica 7° circ.	Lamezia Terme	CZ			x	x	x														
12.	Dir. Didattica 8° circ.	Catanzaro	CZ	x	07	x	x	x	x													
13.	Dir. Didattica 9° circ.	Catanzaro	CZ	x	10	x	x	x														
14.	Dir. Didattica 9° circ.	Lamezia Terme	CZ																			
15.	Dir. Didattica 10° circ.	Catanzaro	CZ	x	08	x	x	x	x													
16.	Dir. Didattica	Borgia	CZ			x	x	x														
17.	Dir. Didattica	Sersale	CZ			x	x	x														
18.	Dir. Didattica	Squillace	CZ			x	x	x														
19.	Dir. Didattica	Tirio	CZ			x	x	x														

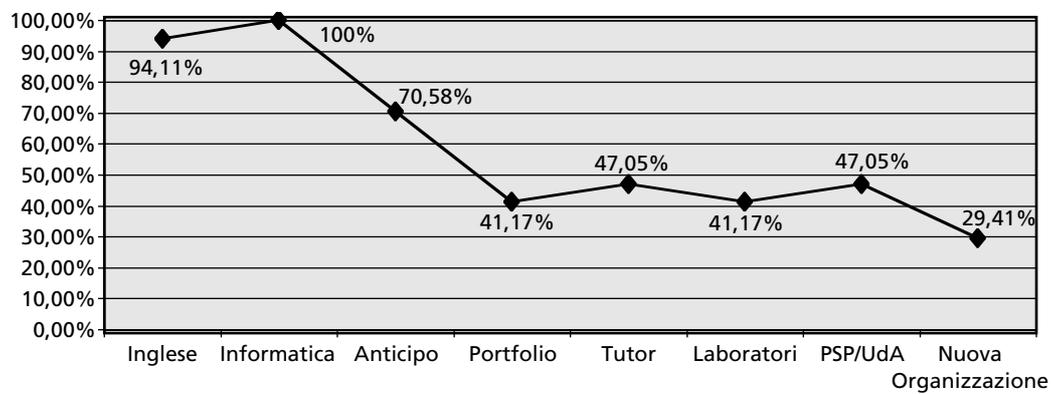
Elementi di innovazione introdotti dalle scuole primarie che hanno risposto al questionario «0» –
Provincia di Catanzaro



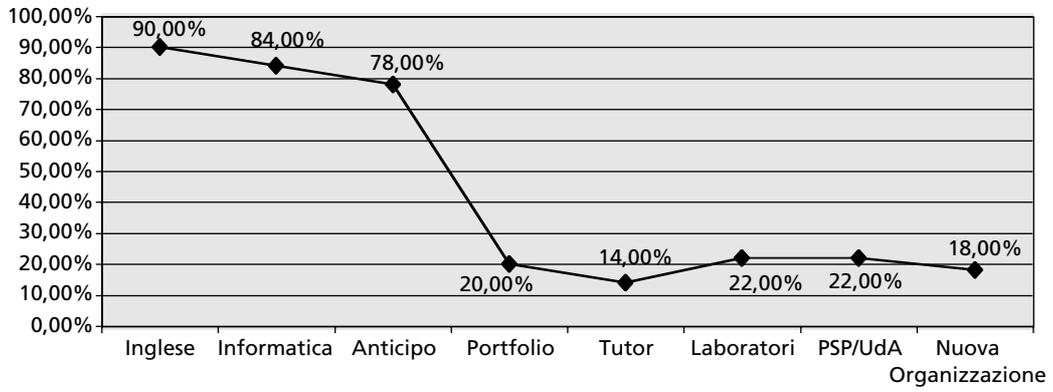
Provincia di Crotone

N.	Scuola	Comune	Provincia	Adesione Sperimentazione	Classi scuola primaria coinvolte	Introduzione di elementi di innovazione prefigurati dalla riforma – a.s. 2003/2004									Tipologia della Istituzione scolastica							
						Alfabetizzazione lingua Inglese	Alfabetizzazione Informatica	Attuazione dell'anticipo	Introduzione del portfolio	Introd. Docente coordinatore-tutor	Introduzione di laboratori	Elaborazione di PSP e di UdA	Nuova Organizzazione	Presenza adeguata nel POF degli elementi di innovazione	Statale	Primaria	Orario antimeridiano	Rientri pomeridiani	Tempo pieno	Fino a 10 classi	Da 10 a 20	Oltre a 20
1.	Dir. Didattica 1° circolo	Isola Capo Rizzuto	KR				x	x									x			x		
2.	Dir. Didattica 2° circolo	Isola Capo Rizzuto	KR	x	11	x	x	x	x										x			
3.	Dir. Didattica 3° circolo	Crotone	KR	x	09	x	x	x													x	
4.	Dir. Didattica 10° circolo	Crotone	KR				x	x														x
5.	Dir. Didattica	Cutro	KR				x	x														x
6.	Dir. Didattica	Petilia Policastro	KR				x	x														x
7.	Ist. Comp. 7° circolo	Crotone/Papanice	KR	x	04	x	x	x	x													x
8.	Ist. Comp. «Alcmeone»	Crotone	KR	x	03	x	x	x														x
9.	Ist. Comp. «Don Milani»	Crotone	KR	x	03	x	x	x	x													x
10.	Ist. Comp. «M.G. Cutuli»	Crotone	KR	x	02	x	x	x														x
11.	Istituto Comprensivo	Cotronei	KR				x															x
12.	Istituto Comprensivo n. 1	Ciò Marina	KR	x	04	x	x	x	x													x
13.	Istituto Comprensivo	Pagliarelle – Petilia P.	KR	x	03	x	x															x
14.	Istituto Comprensivo	Pallagorio	KR				x															x
15.	Istituto Comprensivo	Rocca di Neto	KR				x															x
16.	Istituto Comprensivo	Scandale	KR				x															x
17.	Istituto Comprensivo	Verzino – Savelli	KR				x															x

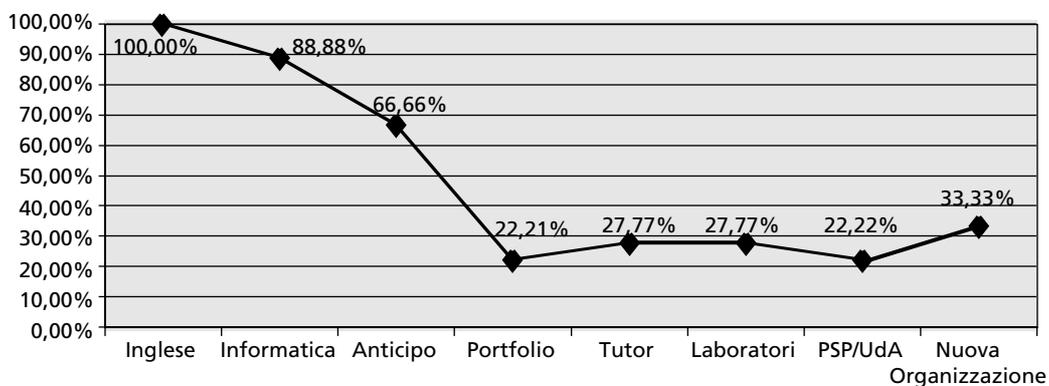
Elementi di innovazione introdotti dalle scuole che hanno risposto al questionario «0» –
Provincia di Crotona



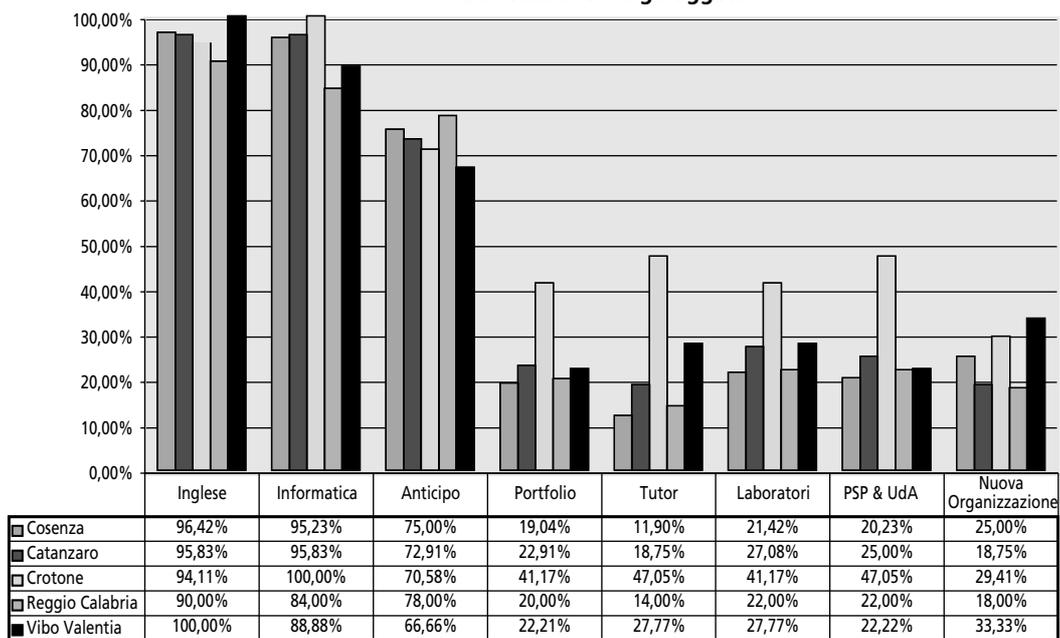
Elementi di innovazione introdotti dalle scuole che hanno risposto al questionario «0» –
Provincia di Reggio Calabria



Elementi di innovazione introdotti dalle scuole che hanno risposto al questionario «0» –
Provincia di Vibo Valentia



Elementi di innovazione introdotti dalle scuole primarie
 delle cinque province della regione che hanno risposto al questionario –
Correlazione fra gli oggetti



ANALISI QUALITATIVA

di prof. VITALIANO ROTUNDO

Dirigente scolastico Scuola Media V. Vivaldi Catanzaro

L'analisi qualitativa si inquadra nel progetto di riforma avviato dal nuovo sistema di istruzione e formazione. È correlata all'ingresso della scuola primaria in un unico ciclo di istruzione, alla contemporanea ridefinizione degli obiettivi specifici di apprendimento e all'elaborazione di piani studio personalizzati.

Fattori qualitativi emergenti risiedono quindi nella ricerca degli elementi di coerenza degli oggetti innovativi sperimentati rispetto ai nuovi percorsi formativi.

Altri fattori di qualità vengono individuati nelle modalità di adozione dei nuovi contenuti culturali ed educativi previsti dalle indicazioni nazionali e dal D.M. 61 del 22 luglio 2003.

Ulteriori fattori qualitativi vengono individuati nel diretto coinvolgimento della comunità scolastica e delle famiglie, nella riflessione approfondita sugli oggetti dell'innovazione.

Sono indicatori di qualità gli strumenti e le modalità di osservazione adottati per realizzare l'indagine sull'azione innovatrice della riforma.

Sicuramente un indicatore incisivo di qualità risiede nell'analisi delle pratiche didattiche che sono state concepite a sostegno del passaggio al nuovo ordinamento.

Pertanto, volendo offrire un quadro riassuntivo dell'analisi qualitativa effettuata metteremo in risalto l'utilizzo degli elementi innovativi da parte delle scuole. In questa operazione procederemo in modo da stabilire il nesso quanti-qualitativo del fenomeno innovativo adoperando il quadro sistemico di lettura indicato dal progetto R.I.So.R.S.E.

Di conseguenza il commento generale si muove su un percorso descrittivo che tiene presente contemporaneamente gli obiettivi del progetto, gli oggetti della ricerca, la dinamica dei soggetti che vi hanno partecipato, le modalità operative dell'indagine, gli strumenti di rilevazione, il ruolo dei ricercatori, il rapporto tra scuole sperimentali e scuole campione, la qualità delle risposte, gli atteggiamenti narrativi, gli approfondimenti, gli spunti critici.

Sul piano generale dell'analisi qualitativa il rapporto regionale corre lungo il filo di congiunzione che tiene legati gli oggetti della sperimentazione con l'innovazione introdotta dalla riforma:

- adeguamento del sistema innovativo apportato dalle Indicazioni Nazionali e dal nuovo ordinamento alla realtà scolastica regionale;
- libertà di scelta e anticipo scolastico;
- sperimentazione e preparazione della riforma;
- obiettivi specifici di apprendimento;

- obiettivi formativi;
- piani di studio personalizzati;
- orari di funzionamento;
- risorse professionali;
- generalizzazione lingua inglese;
- generalizzazione informatica;
- organizzazione dei laboratori;
- funzione tutoriale;
- portfolio;
- misure di accompagnamento – formazione – risorse

ALFABETIZZAZIONE LINGUA INGLESE

L'alfabetizzazione della lingua inglese trova applicazione in 206 scuole rispetto alle 217 che hanno risposto al questionario «0», pari al 94,93% del campione. Detto insegnamento, ovviamente, è generalizzato nelle scuole che hanno aderito alla sperimentazione e nelle 5 scuole del campione aggiuntivo.

L'analisi qualitativa della ricerca è stata effettuata col metodo della lettura incrociata dei dati ricavati in base ai tre livelli di rilevazione:

- l'intervista semistrutturata al dirigente scolastico;
- il testimonial narrativo dei protagonisti;
- i focus group con i docenti e con i genitori.

La risultante del campo di indagine, quindi, mette in luce aspetti significativi dell'insegnamento della lingua inglese:

- costituisce un approccio metodologico e didattico efficace per l'apprendimento, perché fondato sulla partecipazione ludica e attiva;
- utilizza strumenti tecnologici;
- si svolge prevalentemente attraverso le unità di apprendimento;
- migliora il rapporto scuola-famiglia, perché fondato su elementi di continuità;
- stimola la motivazione all'apprendimento;
- suscita la curiosità e la gioia di imparare;
- sviluppa processi di identità e produce competenze;
- favorisce l'ascolto e la metodologia dialogica;
- stimola l'interazione di gruppo;
- sviluppa processi e atteggiamenti interculturali di cittadinanza comunitaria;
- potenzia il ruolo e la funzione dei laboratori;
- corrisponde alle aspettative di qualità dell'istruzione da parte dei genitori;
- favorisce la nascita di modelli comparati di studio, di tipo linguistico e comunicativo.

Dai focus emerge che l'alfabetizzazione della lingua inglese rappresenta un veicolo linguistico per migliorare i processi di apprendimento perché sostenuto dalla carica motivazionale e dalla metodologia ludica interattiva.

Viene dichiarato che costituisce un'opportunità per migliorare e potenziare specifiche abilità; amplia la possibilità di favorire i processi di comunicazione e l'attività di ascolto.

La lingua inglese rappresenta l'occasione per sviluppare ambienti di apprendimento utilizzando metodologie e forme organizzative di vario tipo in cui i bambini possono realizzare esperienze vive di apprendimento in orario antimeridiano e in ore pomeridiane.

L'approccio alla lingua inglese favorisce l'acquisizione di strumenti comparativi cognitivi e culturali; apre la strada verso nuove forme di integrazione comunitaria e sociale.

I bambini vivono l'ambiente di apprendimento con entusiasmo e interesse perché collocati in situazioni significative di tipo linguistico e affettivo, ma anche di tipo operativo e tecnologico. Le attività comunicative riguardano prevalentemente situazioni di ascolto, di lettura, di interazione comunicativa e dialogica. In diverse situazioni si adottano metodologie a sfondo integrativo (favole, fiabe, narrazioni, storie, drammatizzazioni).

I bambini si divertono ad usare la lingua inglese attraverso canzoni, filastrocche, giochi linguistici; sono coinvolti nella comprensione e nella descrizione di scene familiari, di persone e di avvenimenti, di cartelloni pubblicitari e di situazioni tratte dal contesto di vita infantile.

Un ambiente di apprendimento particolarmente utilizzato dalle scuole della regione è il laboratorio linguistico, che non va inteso soltanto come luogo attrezzato e strutturato con apparecchiature multimediali, ma come ambiente di insegnamento-apprendimento linguistico nel quale, insieme alle attrezzature informatiche e multimediali, si favorisce l'approccio globale alla lingua inglese.

L'accostamento alla lingua inglese avviene con programmi nazionali, piattaforme, lingua 2000, ma anche con la predisposizione di condizioni didattiche organizzative, stimolanti e creative, frutto dell'autonomia organizzativa dei docenti.

Tanto da parte delle famiglie che dei docenti viene richiesto l'aumento del monte ore di insegnamento almeno di un'ora.

ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

L'alfabetizzazione informatica è avviata in 201 scuole su 217 che hanno risposto al questionario «0», pari al 92,62% del campione.

Tutte le scuole sperimentali ex D.M. 100/02 utilizzano laboratori informatici.

Anche questo campo di indagine si presta ad un trattamento incrociato di lettura dei dati e delle risposte dei soggetti intervistati.

La tendenza che si registra è l'avvio dell'alfabetizzazione generalizzata nell'informatica per tutte le classi. L'attività prevalente è quella che utilizza sistemi di videoscrittura e videogiochi a sfondo didattico-disciplinare e multidisciplinare. Le scuole per avviare l'approccio all'informatica utilizzano opportunità didattiche messe in rete da organismi culturali e dal MIUR. In diversi casi si instaurano processi contestualizzati di innovazione tecnologica.

Fattori qualitativi messi in evidenza dai soggetti intervistati sono:

- protagonismo degli alunni nei processi di apprendimento;
- intreccio multi-interdisciplinare della lingua inglese con l'informatica;
- miglioramento delle possibilità di apprendimento;
- forte soddisfacimento da parte degli alunni nella restituzione dei risultati;
- gioia di imparare;
- potenziamento motivazionale;
- autovalutazione nei processi di apprendimento e di gestione tecnologica;
- coinvolgimento delle famiglie nella continuità educativa orizzontale;
- sviluppo dell'autonomia personale;
- acquisizione sincronica di codici specialistici;
- orientamento alla ricerca.

L'alfabetizzazione informatica rappresenta l'esperienza metodologica e didattica che attiva i canali comunicativi e percettivi dell'apprendimento.

La ricerca rivela che genitori e operatori scolastici attribuiscono alle metodologie tecnologiche ed informatiche significatività strumentale e culturale con apertura alla diversità, alla criticità, alla motivazione all'apprendimento e alle metodologie nuove dell'insegnamento disciplinare.

Più che una disciplina viene considerata una opportunità di comunicazione che apre nuove strade al sapere e alla facilitazione nei processi di apprendimento.

La dimensione operativa e interattiva che la caratterizza facilita l'uso trasversale delle conoscenze e l'organizzazione delle attività per gruppi nei laboratori.

L'approccio alla tecnologia informatica consente ai bambini di familiarizzare con la lingua inglese, con l'attività di lettura, con i programmi di disegno.

Di grande rilievo l'uso delle tecnologie informatiche in presenza di alunni diversamente abili e di coloro che presentano difficoltà nell'apprendimento.

La familiarizzazione con gli strumenti informatici avviene nei laboratori attraverso l'approccio ludico e manipolativo. Vengono utilizzati sistemi di video-scrittura (Word, Paint, DivertiPC).

L'attività laboratoriale viene svolta in orario antimeridiano e/o pomeridiano.

L'avvio all'alfabetizzazione informatica sin dalla prima classe rappresenta un fattore di qualità del sistema di istruzione e di formazione.

ATTUAZIONE DELL'ANTICIPO

L'elemento di innovazione è relativo al grado di significatività espresso dal contesto in cui l'anticipo viene attuato. Tuttavia il campo di indagine dell'oggetto innovativo offre uno spettro di analisi qualitativa divaricata su talune questioni che permangono aperte.

Sono elementi di qualità:

- l'ingresso dei bambini anticipatori che modifica i criteri per la formazione delle classi;
- il potenziamento delle attività durante il periodo di accoglienza nella scuola;
- la dilatazione dei tempi di accoglienza;
- la modificazione dei ritmi giornalieri delle attività;
- l'intensificazione della vita di relazione con le famiglie;
- il progetto di continuità tra la scuola dell'infanzia e il primo ciclo;
- il potenziamento del ruolo istituzionale della scuola pubblica;
- lo sviluppo delle nuove opportunità di formazione per i docenti;
- la competenza specifica nell'azione di orientamento dell'istituzione scolastica rispetto alla fattibilità dell'anticipo da parte dei genitori;
- la valorizzazione della professionalità nella scuola dell'infanzia;
- la funzione strategica gli strumenti documentativi di continuità;
- l'integrazione positiva nel contesto della scuola primaria dei bambini anticipatori, che non sono sottoposti al «salto» della «primaria»;
- la funzione tecnica e la capacità di mediazione pedagogica della scuola primaria.

Questioni aperte:

- la prerogativa della scelta dell'anticipo è frutto di procedure negoziali fra genitori e scuola, ma anche di premure opportunistiche non supportate dalla necessaria valutazione dei genitori;
- l'assenza della competenza specifica dei genitori sulla scelta esclusiva;
- la formazione di un'équipe/counseling costituita dai docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria;
- la difficoltà di integrazione dei bambini anticipatori nelle classi numerose;
- l'apparente eliminazione del fenomeno delle «primine»;
- la possibile creazione di gruppi di livello nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia;
- la forbice socio-cognitiva in presenza di differenziazioni cronologiche eccessive al primo anno di scuola primaria.

PORTFOLIO

La linea di tendenza all'introduzione del documento valutativo-orientativo mostra un movimento a due velocità: l'applicazione generalizzata e immediata nelle scuole sperimentali (D.M. 100/02), segnata da comportamenti professionali di studio, di ricerca e innovazione; l'avvio lento nelle restanti realtà scolastiche.

Nella costruzione e nella stesura del portfolio, assieme al tutor, interviene l'équipe pedagogica. Il documento viene stimato quale strumento efficace per sostenere il processo di crescita individuale dell'alunno sotto il profilo dell'apprendimento e del comportamento.

Si rivela appropriato documento di collegamento nel rapporto scuola- genitori; rappresenta nel contempo il risultato di un progressivo processo di formazione in servizio per i docenti e di accostamento motivato dei genitori al fenomeno istruzione-formazione.

L'adozione di questo oggetto innovativo sollecita analisi qualitative per lo più positive, di accettazione e di accoglienza, specie nel rapporto con l'extrascuola. Non è esente da sfumature critiche che vanno tenute in considerazione a causa della natura tecnica e professionale da cui traggono origine.

L'analisi qualitativa, in aggiunta alle finalità espresse nelle Indicazioni Nazionali in merito all'uso funzionale del portfolio, mette in evidenza:

- l'introduzione a scuola di modelli sperimentali orientati verso un nuovo tipo di valutazione;
- la presenza costante dell'obiettivo da realizzare con la concorrenza di tutti i soggetti che partecipano all'apprendimento (alunno, docente, genitori, contesto);
- l'attenzione agli stili di apprendimento e ai ritmi individuali;
- l'attitudine professionale alla ricerca di strategie nuove e di modificazione delle tecniche dell'insegnamento;
- la valorizzazione del processo nella determinazione del risultato;
- la consapevolezza della validità delle conoscenze e delle competenze per realizzare nuove acquisizioni;
- il rapporto biografico (bioapprenditivo) in funzione dell'orientamento scolastico personale;
- la strutturazione critica del processo autovalutativo;
- lo sviluppo metacognitivo e l'attitudine all'acquisizione delle informazioni;
- il potenziamento dell'identità personale e il trasferimento delle competenze;
- la valorizzazione metodologica delle dissonanze cognitive e procedurali;
- l'abilità all'uso della discriminazione e della selezione finalizzata dei dati;
- l'approccio integrato alle esperienze formali, informali e non formali;
- la motivazione all'apprendimento;
- lo strumento strategico per il potenziamento, il recupero e lo sviluppo;
- il rinforzo alle strategie dell'équipe e del tutor;
- la guida alle competenze significative e agli obiettivi specifici di apprendimento;
- il ridimensionamento della dispersione didattica.

Analisi degli atteggiamenti critici

I focus rivelano posizioni di cauto ottimismo circa la strutturazione del portfolio, significando che non esiste rapporto diretto tra dimensione quantitativa e significatività della funzione valutativa e orientativa dello strumento.

Evidenziano inoltre il coinvolgimento differenziato dei genitori nell'uso del portfolio in relazione al contesto sociale, culturale ed etnico. Altro aspetto critico risiede nella preponderanza del portfolio a favore dello sviluppo delle competenze rispetto alla crescita globale della persona. Si evidenzia l'assenza di un sistema organico unitario e organizzativo circa la continuità di gestione del portfolio.

Si richiedono chiarimenti sull'uso del portfolio in rapporto alla valutazione ufficiale degli apprendimenti.

IL DOCENTE COORDINATORE-TUTOR

Attorno alla funzione tutoriale si muovono aspettative e perplessità che sono collegate all'introduzione degli elementi di innovazione prefigurati dalla riforma.

L'analisi qualitativa rileva uno stato prudentiale in ordine all'introduzione della funzione tutoriale e di docente coordinatore.

Due sono le posizioni prevalenti. La prima riconosce alla funzione tutoriale lo status di responsabile pedagogico e orientativo all'interno della sperimentazione avviata con il D.M. 100/02; la seconda mostra attenzione alla ricerca dei criteri giuridico-contrattuali che sottostanno all'individuazione della funzione di coordinatore-tutor nella scuola.

Si riconosce comunque il valore professionale connesso al carico di competenze che la nuova figura potrà assumere nella scuola del futuro.

Anche per questo aspetto innovativo l'analisi qualitativa mette in risalto i punti di forza e gli aspetti deboli.

Sono indicatori di qualità:

- la funzione di guida e di orientamento del docente professionalizzato, vero agente di cambiamento in seno alla realtà scolastica;
- la responsabilità individuale del coordinatore-tutor, quale soggetto titolare di indirizzi finalizzati al raggiungimento delle competenze e degli obiettivi specifici di apprendimento;
- la funzione di referente pedagogico dei genitori e l'espressione delle esigenze affettivo-relazionali degli alunni;
- l'individuazione dei materiali da inserire nel portfolio;
- l'orientamento offerto nella scelta dei laboratori;
- la registrazione delle osservazioni sulle modalità di apprendimento;
- la costituzione dei gruppi di livello, elettivi ed opzionali;
- la coerenza dei rapporti personalizzati, funzionali alla modifica del PSP.

In qualità di referente pedagogico orienta e coordina l'azione educativa dell'équipe verso il profilo tracciato dalle indicazioni nazionali, ricerca strategie metodologiche per favorire le pari opportunità educative, favorisce le condizioni di contesto educativo e di apprendimento.

Punti di debolezza sembrano essere legati alla distribuzione dei compiti connessi alla funzione di coordinatore-tutor impegnata per un verso con il notevole carico di ore di insegnamento e per l'altro a soddisfare le esigenze organizzative, pedagogiche, documentative e relazionali.

D'altro canto il nascente profilo professionale del coordinatore-tutor sembra essere determinato più da criteri opzionali e attitudinali che da motivazioni normative e giuridiche oggettive. Si lamenta la scarsa formazione specifica e generalizzata della funzione ed una componente attitudinale di tipo individuale non garantita per il futuro. In diverse realtà scolastiche si sottolinea la pari dignità tutoriale dei docenti nella classe e la capacità di coordinarsi con le situazioni di contitolarità e di microcollegialità.

INTRODUZIONE DI LABORATORI

I laboratori dovrebbero costituire la roccaforte della sperimentazione e dell'avvio della riforma, in effetti consolidano e continuano il processo di innovazione del sistema scolastico italiano.

Si pongono al centro della flessibilità organizzativa e didattica della domanda personalizzata di istruzione e di formazione. Il dato qualitativo emergente risiede nella natura vincolante dell'indirizzo sperimentale dei laboratori in vista della riforma. Il loro successo, infatti, è determinato dal valore prescrittivo e formativo all'interno delle quote orarie.

Dalle interviste e dai focus risulta che i laboratori nell'organizzazione scolastica formano il crocevia delle attività specifiche per lo sviluppo degli apprendimenti personalizzati; al loro interno l'opera di mediazione didattica degli insegnanti crea le condizioni che valorizzano gli stili e le risorse potenziali dei gruppi.

Il laboratorio, nella maggior parte dei casi, è considerato l'ambiente strutturato, il luogo didattico per eccellenza in cui si creano situazioni di apprendimento individuali e sociali con caratteristiche prevalentemente operative e sicuramente predisposte a favorire la partecipazione diretta e personale degli alunni nella realizzazione di percorsi formativi.

C'è la tendenza a non limitare il laboratorio al luogo circoscritto dell'edificio scolastico, ma a rapportarlo alle finalità e agli obiettivi che l'ambiente specifico di apprendimento, indipendentemente dai contesti scolastici e extrascolastici, può suscitare.

L'andamento regionale della pratica laboratoriale evidenzia la condivisione netta e inequivocabile dell'importanza e dell'uso dei laboratori, mette in risalto altresì le variabili strutturali che ne determinano il livello di qualità e l'indice di frequenza.

Dagli strumenti utilizzati nella ricerca risulta una mappa variegata dell'uso dei laboratori. Per le attività informatiche la linea di tendenza è in continua ascesa; per l'alfabetizzazione nella lingua inglese vengono segnati percorsi di stazionamento con frequenza percentuale spostata sulla didattica in aula.

Più sintomatico l'uso dei laboratori diretto alle attività espressive che comprende una gamma assortita di progetti e percorsi operativi: dal teatro alla musica, dalla pittura al modellaggio, dal giardinaggio alle attività costruttive. Più limitate risultano le attività di progettazione e di pianificazione per la carenza di supporti strumentali.

Ampio spazio viene dato alle attività motorie che amplificano il significato del laboratorio come dimensione particolarmente strutturata, ma anche come opportunità di una nuova soggettività ambientale. Conferma generalizzata trova l'impiego dei LARSA.

I laboratori vengono descritti anche come luoghi educativi e didattici istituzionalizzati in cui si valorizza la crescita della persona nel rispetto dei ritmi individuali, delle differenze di ciascuno, delle tendenze e delle attitudini personali, della volontà e delle pari opportunità. Si condivide in forma generalizzata che il laboratorio non può costituire un'alternativa alla eterogeneità e al valore formativo del grande gruppo o del gruppo classe o dell'interclasse, né traduce modelli selettivi e discriminanti di sviluppo e di apprendimento. Dall'indagine risulta che il laboratorio costituisce una situazione e un'opportunità per garantire il successo formativo e il diritto ad apprendere di tutti gli alunni. I modelli organizzativi privilegiano la costituzione dei gruppi elettivi e di compito.

Parallelamente, l'uso dei laboratori richiama competenze e aspetti organizzativi che qualificano la professionalità docente e innalzano il livello di qualità del sistema.

L'attività di ricerca effettuata dai team regionali aggiunge elementi positivi all'analisi qualitativa dei dati:

- autoaggiornamento dei docenti
- riduzione della dispersione didattica
- sviluppo della ricerca-azione
- promozione delle eccellenze
- rispetto delle scelte facoltative e opzionali dei genitori
- incisività dei percorsi didattici rispetto agli obiettivi specifici di apprendimento
- significatività delle prove
- orientamento all'uso consapevole delle conoscenze e dei materiali
- guida all'autovalutazione
- sostegno alla flessibilità organizzativa, all'integrazione culturale e sociale, alla responsabilità istituzionale
- personalizzazione dell'offerta formativa
- sviluppo dell'autonomia e acquisizione delle competenze

PSP E UdA

Indipendentemente dalle disquisizioni accademiche che animano il dibattito attuale sulla commistione individualizzazione/personalizzazione e dalle improbabili equivalenze tra unità di apprendimento e unità didattiche di apprendimento, le scuole sperimentali riconoscono che le Indicazioni Nazionali, attraverso il riferimento alle Raccomandazioni, intendono orientare l'attività didattica sul fabbisogno formativo di ciascun alunno.

I focus e le narrazioni dei docenti evidenziano la correlazione esistente tra obiettivi specifici di apprendimento e obiettivi formativi dei PSP. I docenti rappresentano diverse esemplificazioni applicative: di tipo induttivo, deduttivo ed esperienziale.

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

Altrove viene praticato il metodo sperimentale che deduce gli obiettivi formativi dal PECUP e dagli obiettivi specifici di apprendimento, per mediare nel contesto educativo e territoriale la formulazione delle UdA.

Infine si presentano situazioni di PSP in cui non prevale nessuna delle due procedure, in quanto l'equipe pedagogica si ispira a metodologie composite che privilegiano la strutturazione contestuale dell'adeguamento generale di tipo educativo alla particolare situazione di apprendimento e viceversa.

Sta di fatto che i docenti possiedono molto chiaramente il concetto di unità di apprendimento, come possiedono il valore formativo dell'intersezione nascente tra la sintesi e l'ologramma, per cui anche gli obiettivi formativi sono finalizzati ad un complesso rimando reciproco, continuo e unitario.

Un'interessante verifica qualitativa evidenzia l'acquisizione consapevole del significato che i docenti attribuiscono al termine «formativo» correlato agli obiettivi dei PSP, che racchiude in sé il valore intrinseco e inscindibile di istruzione-formazione.

Nelle scuole sperimentali è ormai chiaro il percorso sistemico che conduce dalle Indicazioni Nazionali ai Piani di Studio Personalizzati e viceversa, rispetto ai quali diventano pregiudiziali i vincoli organizzativi degli orari, della funzionalità dell'organico, dell'utilizzo delle risorse.

Una constatazione vivamente espressa durante i focus è quella relativa all'opera di mediazione organizzativa e didattica svolta dalla scuola locale, affinché gli obiettivi formativi giungano ad identificarsi con le competenze, le conoscenze, i modi di essere definiti prima negli obiettivi formativi e poi negli obiettivi specifici di apprendimento, secondo le intenzioni dichiarate nella normativa regolamentare dell'autonomia scolastica. Ancora dai focus emerge la difficoltà da parte dei genitori ad integrarsi nella terminologia specifica e tecnica delle UdA.

In ultima analisi agli aspetti qualitativi si aggiungono alcune riflessioni che potranno essere prese in considerazione nel momento della definizione dei nuclei educativi, che dovranno essere formulati a livello nazionale.

Aspetti qualitativi:

- azione di sistema nell'impostazione didattica delle Indicazioni Nazionali;
- apprezzamento per la strutturazione del PSP secondo UdA;
- approfondimento delle teorie dell'apprendimento da parte dei docenti e conseguente costruzione di modelli didattici fondati sull'operatività;
- valorizzazione curricolare dell'Educazione alla convivenza civile e alla progettualità didattica;
- predisposizione del sistema di valutazione interno e rapporto valutativo esterno;
- valore dell'attività centrata sulla persona, sull'acquisizione delle competenze, sui modi di fare, di agire, di essere;
- apprendimento dei nuovi tipi di linguaggio richiesti dalla società contemporanea;

- formazione dei Piani personalizzati per gruppi di alunni e sostegno del diritto ad apprendere per ciascuno;
- rapporto positivo tra valutazione, continuità, orientamento scolastico, nel primo ciclo;
- facilitazione della struttura interdisciplinare delle UdA;
- maggiore consapevolezza dei genitori nella partecipazione al processo di apprendimento.

Riflessioni:

- Occorre stabilire un rapporto d'ordine, se non di corrispondenza biunivoca, tra obiettivi specifici d'apprendimento e attività didattiche. Ovvero se l'ordine epistemologico vale solo per i docenti, come si legge nelle Indicazioni, è necessario offrire chiarezza e distinzione tra le attività e gli obiettivi. Le attività dovrebbero offrire il senso della processualità, del fare, dell'agire. Occorre specificare in testa ai due elenchi la distinzione tra attività ed obiettivi, onde evitare equivoci rispetto alle terminologie usate nell'elencazione degli obiettivi specifici di apprendimento.
- Alla sistematicità della strutturazione educativa e didattica dei contenuti delle Indicazioni Nazionali e all'uso altrettanto sistematico degli strumenti didattici che ne conseguono, corrisponde una mole di documentazione che sposta l'attenzione degli operatori scolastici dalla persona alla formalizzazione dei documenti, dai contenuti al contenitore, dalla persona alle sovrastrutture, dall'alunno al docente.
- È difficile che il tutor possa ottemperare con la stessa efficacia a due dimensioni professionali estremamente responsabili: quella didattica, da coprire col maggior numero di ore d'insegnamento, e quella di coordinatore e di guida, da perfezionare costantemente con l'impegno pedagogico, documentativo, relazionale e tutoriale.
- Emerge la tendenza, tutta da chiarire, ad utilizzare il portfolio come strumento strategico-valutativo, sovente posizionato tra il PSP e gli obiettivi specifici di apprendimento.

RISORSE, ORGANIZZAZIONE E VINCOLI

Risorsa dirigente scolastico

Le scuole sperimentali hanno potuto contare su una serie di risorse variabili all'interno della regione che ne ha determinato il livello di qualità.

Le interviste dimostrano che la risorsa dirigente scolastico si rivela un decisore significativo ai fini del sostegno e dell'accompagnamento del processo innovativo. Solitamente il dirigente svolge il ruolo di agente di cambiamento assieme all'équipe pedagogica. Al centro del progetto il dirigente si pone come moltiplicatore di conoscenze e promotore di azioni collegiali mirate ad avvalorare il senso delle Indicazioni Nazionali, a favorire la flessibilità organizzativa, il reperimento degli spazi, ma soprattutto a promuovere l'ampliamento del fenomeno.

Il dirigente scolastico accende e mantiene i rapporti territoriali con gli enti e con le associazioni, con gli esperti; favorisce i rapporti con le altre scuole e regola con chiarezza di fini il ruolo di collaborazione tra famiglia e scuola, sia nel momento dell'avvio che in quello di mantenimento della riforma.

La risorsa che si è dimostrata effettivamente funzionale ai fini del coinvolgimento e dell'attuazione progressiva dell'innovazione, è costituita dall'interazione dei soggetti coinvolti nel loro insieme. Si osserva una crescita del coinvolgimento e della pratica innovativa in base alle opportunità di scambio, di ricerca e di situazioni che derivano dai rapporti positivi tra dirigente scolastico, docenti, genitori e team di ricerca.

Le visite del team di ricercatori diventano occasioni di formazione in servizio che attraverso metodologie partecipate rendono di volta in volta la scuola più vicina al processo di trasformazione.

Strutturazione oraria e tempo scuola

La risorsa oraria risulta estremamente legata alla flessibilità organizzativa e al condizionamento implicito nell'attuazione delle Indicazioni Nazionali. La strutturazione degli orari nel complesso presenta variazioni e modifiche in ragione delle attività e degli insegnamenti, specie riguardo all'alfabetizzazione nella lingua inglese e nell'informatica.

In sostanza il curriculum tradizionale si modifica per dare spazio ai nuovi insegnamenti tenendo fermo che in diverse realtà le scuole attuano pratiche di flessibilità oraria, da una a due ore settimanali, nelle prime classi.

La rimodulazione è determinata da fattori contenutistici e procedurali: le scuole sperimentali e le scuole campione sono attratte dall'esigenza di adeguare i nuovi profili educativi e culturali ai PSP, a formulare le UDA in base alle risorse locali e territoriali, ad individuare i gruppi di classe e di interclasse per le pratiche laboratoriali. Questo aspetto infatti ha influito sensibilmente sull'organizzazione e sulla procedura del nuovo sistema sperimentale, non perché innovativo rispetto alla pratica dei laboratori, ma perché si riconosce ai laboratori stessi il ruolo vincolante nel processo di formazione, capace di valorizzare la centralità dell'alunno, in base agli interessi personali, ai compiti, ai ritmi individuali.

La risorsa tempo si muove in concomitanza con lo spazio dell'apprendimento e non esclude gestioni aggiuntive con rientri pomeridiani, come si evince dalle tabelle sinottiche del presente rapporto.

La strutturazione oraria del tempo scuola mantiene quindi il modulo antimeridiano di 28, 29, 30 ore settimanali, conferma l'adozione del tempo pieno e i rientri pomeridiani.

Organizzazione delle prestazioni dei docenti in team

La risorsa professionale è direttamente coinvolta nell'innovazione e nella nuova organizzazione. I focus e le interviste evidenziano considerazioni che fanno capo alla formazione e alle esigenze metodologiche manifestate dalle Indicazioni Nazionali.

Il dato emergente è quello che evidenzia un alto livello di qualità nelle situazioni in cui esiste la padronanza delle informazioni e la motivazione al coinvolgimento nel processo di riforma.

I risultati rivelano che i momenti di confronto dentro le scuole sono frequenti e contribuiscono ad innalzare il livello di conoscenza dei docenti.

A riguardo un ruolo significativo è svolto dalla capacità degli operatori della scuola di stabilire una linea di continuità con l'esperienza precedente, di sentirsi parte dell'organizzazione, di occupare un ruolo propositivo, di studio e di equilibrio all'interno dell'équipe. Il fenomeno di aggregazione professionale che dà vita all'unità dell'équipe pedagogica, ne stabilisce il grado di coerenza, di identità, di differenziazione dei ruoli al suo interno, fa emergere aspettative di qualificazione e di arricchimento professionali, ma anche di validazione di taluni aspetti giuridico-contrattualistici dovuti alla contitolarietà, alla collegialità, alla corresponsabilità educativa.

Attività e insegnamenti

Le attività e gli insegnamenti costituiscono la risorsa primaria dell'esperienza didattica; seguono due filoni interagenti sul piano dell'istruzione e della formazione: il primo, di tipo tradizionale-storico-continuativo, è quello che si riferisce al patrimonio dei valori, dei metodi e dei contenuti dell'insegnamento. Si muove in concomitanza con le Indicazioni Nazionali sino ad innestarsi nelle nuove finalità e negli obiettivi specifici di apprendimento. Il secondo ha valore innovativo e, come emerge dai dati analizzati, si sofferma su questioni di strategie, di valutazione, di contenuti. Tre sono i cardini di questa seconda dimensione:

- 1) alfabetizzazione nella lingua inglese;
- 2) alfabetizzazione informatica;
- 3) curricolazione della progettualità con l'introduzione dell'educazione alla convivenza civile.

Rispetto alle attività e agli insegnamenti praticati attraverso la sperimentazione e l'avvio della riforma i dati rilevati dalla ricerca regionale evidenziano il seguente ordine di risultati:

- le Indicazioni Nazionali hanno ispirato le attività e gli insegnamenti sotto il profilo contenutistico, organizzativo e strumentale (PSP e portfolio);
- sul piano dei contenuti e delle esperienze gli insegnanti preferiscono parlare di continuità e di sviluppo, di ricerca e di adeguamento metodologico rispetto al nuovo modello strutturale della scuola primaria prospettato dalla riforma;
- si mantiene un atteggiamento valutativo e di riflessione in ordine alla nuova configurazione post-programmatoria e al rapporto tra attività e obiettivi suggerito dalle Indicazioni Nazionali;
- si condivide la concezione pedagogica delle Indicazioni Nazionali che pone gli obiettivi specifici di apprendimento delle diverse discipline e dell'educazione alla convivenza civile nel rispetto del principio della sintesi e dell'ologramma (con qualche perplessità per la metafora mutuata dal settore fotografico);
- particolare risalto assume la dimensione teorico-pratica, procedurale e dimostrativa, formale e concreta che sottostà al rapporto tra attività e insegnamento, secondo una corrispondenza attualistica della didattica, che vuole offrire nuovi modelli di apprendimento, sviluppare comportamenti e fare acquisire competenze.

Riguardo all'uso del 15% della quota di Istituto i dati rivelano che il fenomeno subisce un andamento variabile in tutte le scuole sperimentate, evidenziando nel contempo che l'utilizzo della quota annuale non sempre è condizionata dall'adozione delle procedure formali degli OO.CC.

Reti di scuole

I dati dell'analisi qualitativa mettono in evidenza l'esistenza di percorsi sperimentali in rete e di strategie di sistema. I percorsi sperimentali di rete sono quelli adottati da talune scuole (ex D.M. 100/02) che promuovono ipotesi e strategie in base a progetti comuni (sistema di valutazione connesso alla riforma, uso del portfolio, PSP). Le reti istituzionalizzate sono quelle interne alle attività di formazione fra docenti e dirigenti delle scuole regionali. Le reti verticali prevalgono negli istituti comprensivi ove si mantiene l'esperienza dello scambio professionale, in particolare per l'alfabetizzazione informatica e l'attività motoria.

Organismi territoriali

Non è uniforme l'atteggiamento degli organismi istituzionali, sociali e professionali del territorio. La scala di osservazione mette in evidenza interventi di sostegno, di accompagnamento, di attesa dei diversi soggetti sociali. Il patto educativo territoriale solitamente vede protagonisti le associazioni professionali degli insegnanti, l'ente Comune. I progetti didattici coinvolgono le strutture e le risorse extrascolastiche sotto forma di supporto, di servizio e di contribuzione strumentale. Il coordinatore tutor in diverse situazioni svolge le funzioni di collegamento della rete a supporto della sperimentazione. In termine di valore l'atteggiamento degli organismi territoriali non supera la linea mediana della funzionalità e della efficacia.

Famiglie

Il coinvolgimento dei genitori è stato rilevato con diverse metodologie di sondaggio: attraverso i focus con i docenti, con l'intervista al dirigente scolastico, con l'analisi della documentazione, con il contatto diretto attraverso i focus.

Dai risultati emerge il dichiarato coinvolgimento dei genitori nel processo di innovazione. Non si riscontrano situazioni problematiche di rilievo nella partecipazione della famiglia all'avvio del nuovo sistema.

I genitori confermano che gli orari, l'organizzazione, le attività suscitate dal nuovo modello scolastico non comportano variazioni al vissuto quotidiano. Riconoscono l'importanza della lingua straniera e dell'informatica e chiedono più ore per questi insegnamenti. Dichiarano apertamente che la sperimentazione e l'innovazione in atto costituiscono l'occasione che avvicina maggiormente la famiglia alla scuola, consente un maggiore rapporto di continuità educativa e didattica, innalza il livello di partecipazione istituzionale.

Allo stesso modo lamentano le difficoltà di avvio della riforma a causa della scarsa disponibilità di risorse su tutti i plessi scolastici, specie quelli decentrati e periferici. Anche i livelli di informazione si presentano con una vistosa curvatura di atteggiamenti.

Nella maggior parte dei casi i genitori risultano informati su tutti gli oggetti dell'innovazione con punte elevate per il portfolio, per l'inglese e l'informatica. Si registrano atteggiamenti differenziati di consapevolezza riguardo alla funzione tutoriale e al PSP.

Singolare appare il coinvolgimento dei genitori circa le osservazioni da trascrivere sul portfolio. A riguardo si riscontrano casi di coinvolgimento dei genitori in ordine ai contenuti dell'apprendimento, alle modalità di studio e di acquisizione delle conoscenze da parte dei propri figli, agli stili e alle motivazioni.

Sta di fatto che il livello di coinvolgimento dei genitori di una stessa classe è condizionato dalla presenza di variabili sociali, culturali, etniche tipiche della realtà locale.

Formazione del personale

La formazione del personale in rapporto alla sperimentazione e all'innovazione presenta sfaccettature articolate e complesse dovute alla mancata strategia di aggiornamento.

Sul territorio si denotano almeno tre esperienze rapportate alla necessità delle scuole sperimentali e delle scuole campione di adeguarsi all'innovazione nei tempi dovuti.

- 1) A fronte dell'adesione delle scuole alla sperimentazione e all'innovazione è emersa la contemporanea esigenza dei docenti e del dirigente scolastico di appropriarsi tempestivamente delle finalità, dei contenuti, dei codici innovativi per dare seguito all'implementazione delle Indicazioni Nazionali.
Mancando il sostegno della formazione preventiva è stato necessario ricorrere all'autoaggiornamento, alle informazioni e-learning, all'interpretazione delle disposizioni attuative sostenuta dalla rete di scambi e di confronti a livello territoriale.
In questa fase le scuole sperimentali hanno dato vita alla costituzione di équipe pedagogiche che sono state promotrici di azioni permanenti di ricerca e di modificazione della realtà esistente. Protagonista di questo momento è stata la strategia di campo fondata sulla ricerca-azione-riflessione, secondo modelli di psicologia sociale e colloquiale mirati a revisionare e perfezionare gli oggetti sperimentali e di innovazione.
- 2) Il modello di formazione assistita ha vissuto momenti provinciali e regionali, tuttora in corso. Le azioni di verifica coordinate dall'USR hanno favorito la strategia di accompagnamento, di supporto, mediante obiettivi e procedure diversificate.

Negli incontri i docenti e i dirigenti scolastici si sono confrontati sui diversi oggetti dell'innovazione: prima attraverso impostazioni modulari di analisi e di verifica dell'esistente, di seguito sulle prospettive e gli sviluppi di continuità. Le fasi assembleari dei seminari hanno consentito di socializzare le pratiche educative, di suscitare modelli, di assimilare comportamenti.

Così, a livello provinciale le scuole risultano essere coinvolte in diverse misure di accompagnamento in base al progetto di innovazione e di generalizzazione della riforma, ai sensi del D.M. 61/2003 e delle CC.MM. n. 62, 66, 69/2003.

- 3) Vige poi una singolare tipologia di formazione e di aggiornamento che sottende a diversi canali di assistenza e di supporto all'innovazione.

Di solito è caratterizzata da esperienze di formazione a distanza, dalla partecipazione degli operatori scolastici alle opportunità istituzionali offerte dal territorio (convegni, seminari, incontri promossi da enti locali, da associazioni professionali), dalle fonti mediatiche, dalle organizzazioni sindacali.

Tutte costituiscono un sistema di rete informale di sollecitazioni che rendono vivo il dibattito sugli oggetti della riforma, sviluppano consapevolezze e momenti di integrazione rispetto alle proposte della sperimentazione e alle disposizioni della legislazione riformatrice.

Sta di fatto che in materia di formazione in servizio i docenti dichiarano di avere atteso per diverso tempo l'intervento di assistenza e di supporto. È venuta a mancare l'esperienza del linguaggio comune, della costruzione di schemi culturali sulle Indicazioni Nazionali, dei concetti fondanti riguardo agli obiettivi e alle procedure.

L'azione di ricerca, i focus, gli incontri scuola-genitori, il coinvolgimento del dirigente scolastico, l'analisi mirata degli oggetti di sperimentazione, costituiscono oggi il dato più significativo di un nuovo efficace modello di fare formazione.

Valutazione

Fra le risorse innovative la valutazione costituisce la strategia funzionale riconosciuta per due ordini di motivi: personale e sociale. Da un lato docenti e genitori ne condividono il valore formativo dall'altro la connettono a fattori di sviluppo e di competenze, nodo essenziale dell'orientamento, del successo scolastico, della continuità educativa, risorsa primaria del rapporto che la scuola riesce a mantenere con le aspettative economico-sociali e valoriali.

C'è consapevolezza circa il fatto che l'introduzione del portfolio non sostituisca il documento di valutazione adottato attualmente dalla scuola in forma ufficiale. Docenti, dirigenti e genitori osservano che il sistema di valutazione è complesso e articolato, va gestito all'interno della scuola come processo e come risultato, ma anche all'esterno come supporto al sistema di qualità dell'istruzione.

Sulla base di queste consapevolezza l'adozione del portfolio delle competenze assume un significato valutativo ed orientativo, che si presenta sotto diverse forme ed esperienze.

Le visite alle scuole sperimentali evidenziano situazioni generalizzate di conformità alle Indicazioni Nazionali dell'uso del portfolio, ma non mancano esemplificazioni di sistema, all'interno delle quali il portfolio è considerato qualcosa in più rispetto allo strumento documentativo di sintesi tra la valutazione descrittiva e l'orientamento futuro, tra le competenze acquisite e il know how formativo e autovalutativo.

Qualche realtà scolastica sperimenta anche l'aspetto formale del rapporto documentazione-valutazione inserendone l'uso in un contesto di tipo valutativo.

Il portfolio fa parte del materiale significativo delle buone pratiche scolastiche, portatore di informazioni precise e chiare sul livello di competenza delle prestazioni raggiunto dall'alunno in relazione agli obiettivi specifici di apprendimento. Va precisato, comunque, che ad esso non viene attribuito il significato di scheda di valutazione sostitutiva del documento nazionale tuttora in vigore.

CONCLUSIONI

di prof. VITALIANO ROTUNDO

Dirigente scolastico Scuola Media V. Vivaldi Catanzaro

ASPETTI DI SISTEMA

Gli aspetti di sistema consentono di penetrare negli elementi strutturali e nel merito delle procedure. Gli elementi strutturali di sistema comprendono il MIUR, l'IRRE, l'INDIRE, le scuole, le famiglie.

C'è da precisare che gli elementi di sistema non possono essere considerati come strutture a sé stanti ma interrelate fra loro, nella prospettiva di creare un motore di ricerca in cui ogni elemento diventa funzionale all'obiettivo, alle finalità assegnate, alle aspettative dei diversi soggetti. Tutti gli elementi di sistema tendono ad avvantaggiarsi del processo e dei risultati reciproci, che sono di perfezionamento e di miglioramento, di coerenza, di conoscenza e di valutazione, sia in ordine alla sperimentazione (D.M. 100/02) sia riguardo all'avvio della riforma.

Il coordinamento degli elementi di sistema nazionale garantisce l'unitarietà dei fini e la coerenza delle operazioni, promuove la documentazione del processo e degli esiti della ricerca attraverso la stesura del Rapporto Nazionale.

IL RUOLO DELL'IRRE E LA RETE NAZIONALE

Con il progetto R.I.So.R.S.E., l'IRRE entra a pieno titolo fra gli enti di ricerca che sostengono i processi di cambiamento e l'innovazione del sistema di istruzione e di formazione, nodo istituzionale di natura educativa da integrare nella rete nazionale con specifici compiti e funzioni.

All'interno della rete nazionale gli Istituti Regionali di Ricerca Educativa potranno rapportarsi con enti pubblici e privati per la promozione della ricerca, per il sostegno di programmi innovativi e di progetti operativi regionali, nazionali, europei; potranno programmare e coordinare attività di formazione in Italia e di sviluppo della dimensione comunitaria con iniziative nel resto d'Europa, anche in consorzio con altri enti di ricerca educativa dei Paesi europei.

Nella rete nazionale interagiscono con i diversi sistemi istituzionali e associativi, con gli enti e gli istituti di formazione e di sviluppo, per adattare i modelli di formazione alle esigenze specifiche locali.

Nel sistema gli IRRE sono promotori di azioni di diffusione e di proposta delle pratiche innovative, effettuano iniziative di approfondimento, di studio e di ricerca nel campo metodologico, didattico, tecnologico; sviluppano servizi informativi, funzionano da centro di risorsa per la creazione di banche dati, di intervento editoriale, di interazione stato-regioni per quanto concerne l'attuazione delle quote curriculari e le dovute interrelazioni.

L'Istituto ha una specificità territoriale nel campo della ricerca educativa e dell'innovazione, svolge pertanto il ruolo di mediazione istituzionale, di guida e di orientamento dei processi di cambiamento nel sistema educativo. È anello di congiunzione fra le linee politiche, le prospettive culturali, nazionali e comunitarie e l'esigenza di adeguamento territoriale e regionale; effettua assistenza e consulenza nelle fasi di transizione ai nuovi ordinamenti e sostiene la ricerca-azione, coerentemente con le linee di tendenza prospettate dalla riforma. Assume e trasferisce contenuti innovativi sulla base di specifiche strategie di democrazia pedagogica e culturale e valorizza la documentazione a fini educativi.

SINTESI E PROSPETTIVE

MIUR

Con il progetto R.I.So.R.S.E. il MIUR, attraverso il Dipartimento Nazionale per lo sviluppo dell'istruzione, collauda l'innovazione e la fase di partenza della riforma del sistema educativo. In questa prospettiva il progetto contribuisce ad adeguare il sistema nazionale di istruzione e formazione alle esigenze della società della conoscenza, prospettata dal consiglio di Europa.

L'azione di sistema chiama in causa la Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici (Area dell'autonomia) e attribuisce priorità a due elementi di trasformazione: a) il potenziamento delle istituzioni scolastiche come centri locali di ricerca, di innovazione e di apprendimento plurifunzionali; b) la costruzione di uno spazio educativo comune a livello europeo, finalizzato a rafforzare lo scambio delle esperienze e delle buone pratiche fra gli Stati.

Si comprende quindi quale sia il ruolo che il MIUR occupa nel progetto R.I.So.R.S.E. a fronte dei due impianti ordinamentali contenuti nella legge quadro 53/2003 e nel progetto nazionale di innovazione di cui al D.M. 61/03. Non c'è dubbio che l'azione congiunta tra MIUR e IRRE è quella di avviare un'organizzazione generale per la ricerca qualitativa e per la documentazione a sostegno di tutta l'operazione.

Il MIUR è l'attore principale che ha ideato l'azione di sistema a livello nazionale, soggetto promotore di tutte le iniziative che consentono di realizzare il piano di accesso alle esperienze significative nelle scuole. Nutre, quindi, legittime aspettative sugli esiti della ricerca da utilizzare funzionalmente all'innovazione e alla costruzione dello spazio educativo nazionale ed europeo.

Contemporaneamente offre il sostegno alle scuole per l'attuazione delle iniziative di supporto al processo di riforma del sistema scolastico, con particolare riguardo alla scuola primaria. Allo scopo crea al suo interno strutture di sistema in grado di coordinare il progetto generale e di seguire le iniziative, ma anche di assicurare l'omogeneità e l'attendibilità della ricerca nelle diverse realtà territoriali. Sollecita infine la creazione e il funzionamento di una apposita rete fra le scuole, ricorrendo alla connessione con la piattaforma INDIRE.

INDIRE

L'INDIRE, all'interno del sistema offre il supporto documentativo e di sostegno alla gestione della rete che interagisce con gli elementi di ricerca e di innovazione. Predispose la piattaforma documentativa su cui effettuare lo scambio delle esperienze e delle pratiche significative realizzate nelle scuole. Da un lato rappresenta il terreno favorevole che facilita l'apertura e l'acquisizione di dati, dall'altro facilita il confronto fra i soggetti della ricerca e i potenziali utenti della rete. Esiste quindi un legame molto stretto anche in questo caso tra il soggetto proponente, il MIUR, e gli organismi chiamati a ricomporre in un quadro di insieme le esperienze sviluppate nella fase di avvio della riforma.

Nel sistema diventerà fondamentale l'uso procedurale che consentirà alle scuole di stabilire la necessaria connessione con la piattaforma INDIRE mediante la gestione del sistema GOLD per l'immissione dei dati.

Scuole

Nel sistema le scuole ricoprono il ruolo di protagonisti della riforma. Difatti, mentre l'IRRE con i team di ricerca predispone e applica le opportune metodologie di ricognizione, riflessione e approfondimento, le istituzioni scolastiche attraverso la loro esperienza quotidiana forniscono elementi utili per la ricerca innovativa in base agli oggetti prefigurati dalla riforma.

Rispetto al ruolo occupato dalle scuole nel progetto R.I.So.R.S.E. occorre sottolineare le dimensioni tipologiche che hanno accompagnato il loro modo d'essere. Innanzitutto lo spazio-accoglienza, caratterizzato dalla disponibilità al dialogo, al confronto, allo scambio di opinioni, all'accettazione e alla proposta.

Lo spazio-istituzionale, come riconoscimento dei ruoli assegnati agli elementi del sistema. Dimensione questa che ha consentito di gestire in maniera equilibrata e paritetica le attività, pur nella diversità delle posizioni culturali e di opinioni.

Lo spazio-autonomia, come capacità dell'istituzione scolastica di recepirne la potenzialità funzionale sotto il profilo organizzativo e didattico, come luogo di ricerca e come consapevolezza del ruolo di agente di trasformazione e di cambiamento che esso riveste.

Nello spazio-autonomia trova posto il rapporto con il territorio, la costituzione delle reti a supporto dell'innovazione, la partecipazione consapevole delle famiglie, la valorizzazione dei contenuti dell'insegnamento e dell'apprendimento, le metodologie e le strategie del successo scolastico.

Lo spazio-formazione mette in risalto il rapporto di eccellenza tra la ricerca innovativa e le buone pratiche educative; amplia l'utilizzazione dei linguaggi contemporanei in termini di qualificazione e di personalizzazione dell'offerta formativa. Lo spazio-formazione realizza col progetto R.I.So.R.S.E. nuove opportunità di qualificazione professionale, favorisce l'approccio all'uso delle tecnologie e consente di sperimentare con l'IRRE la funzionalità di procedure innovative di aggiornamento e di formazione in servizio; realizza per la prima volta forme istituzionalizzate di intervento e di scambio con le famiglie e con i soggetti territoriali.

Famiglie

Il ruolo delle famiglie proposto dalla riforma costituisce la rotta di cambiamento nel sistema di partecipazione alla vita della scuola. Con il coinvolgimento della famiglia si completa il quadro degli elementi primari di sistema nel processo avviato dalla sperimentazione e dalla prima applicazione della riforma.

L'avvicinamento della componente genitori ai problemi della formazione e dell'apprendimento dei figli nell'ambito istituzionale si è distinto per una serie di fattori, tra cui meritano significativa considerazione: a) il coinvolgimento della componente genitori nel nuovo modello di concepire la formazione in servizio e l'aggiornamento; b) la corresponsabilità della famiglia nel sistema di istruzione e formazione vissuta in termini di continuità educativa, di recupero di alcuni elementi di dispersione scolastica, di supporto integrativo alla scuola, di stimolo al cambiamento istituzionale; c) la distinzione dei ruoli, da assumere come ricerca di modelli partecipativi, di counseling, di impegni extrascolastici, di rapporti scuola-territorio, di sostegno all'innovazione, di valorizzazione della funzione docente e di guida alle attività di orientamento scolastico.