

IRRE Campania

# Rapporto regionale

## PRESENTAZIONE

di NICOLA ZAHORA  
*Presidente IRRE Campania*

**I**l lavoro di ricerca, illustrato nelle pagine che seguono, ha comportato, per coloro che sono stati coinvolti, un impegno molto interessante per diversi aspetti:

- *culturale*, in quanto i team di ricercatori e le scuole coinvolte hanno condotto una riflessione sui processi di riforma in atto e sulla qualità degli interventi attivati. Si ritiene che tale azione possa essere utile ad indirizzare le scelte procedurali e i processi gestionali delle istituzioni scolastiche impegnate, durante l'anno scolastico appena iniziato, nella piena attuazione della riforma;
- *professionale*, in quanto i percorsi riflessivi attuati consolidano nei docenti il senso di responsabilità delle scelte, con la conseguente valorizzazione della loro professionalità e il positivo rafforzamento della percezione del sé;
- *relazionale*, in quanto l'IRRE ha avuto l'opportunità di avvicinare le scuole in una fase di profondo cambiamento strutturale e di rinnovare un rapporto di fruttuosa collaborazione;
- *interistituzionale*, in quanto più soggetti con diversa *mission* hanno collaborato all'organizzazione e all'attuazione della ricerca, avviando o consolidando una relazione costruttiva, funzionale al sistema scolastico.

Il 25 giugno scorso, l'IRRE Campania, alla presenza del dott. Alberto Bottino, Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, e della dott.ssa Elisabetta Davoli – Direzione generale per gli ordinamenti scolastici – Area Autonomia – MIUR, ha inteso fare il punto sulla ricerca effettuata con le 71 scuole impegnate nel progetto, restituendo loro gli esiti avutisi e consegnando l'attestato di partecipazione alla ricerca ad ogni scuola.

È stata anche l'occasione per raccogliere le richieste delle scuole in termini di formazione, ricerca, valutazione e per prospettare eventuali ipotesi di prosecuzione.

Per la pubblicazione, si è ritenuto di mantenere la struttura agile e lo stile di comunicazione immediato utilizzati già per il report, al fine di rendere facilmente consultabile il lavoro.

Si ringraziano le famiglie, i docenti e i dirigenti scolastici che hanno partecipato per la disponibilità e la collaborazione dimostrate durante le attività dei team presso le istituzioni scolastiche, e tutti i ricercatori che hanno lavorato per la migliore riuscita.

# 1. RISORSE, TRA SPERIMENTAZIONE E INNOVAZIONE

*di prof.* FRANCESCA VEGLIONE

**I**l Progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria – successivamente denominato progetto R.I.So.R.S.E. (Ricerca e Innovazione a Sostegno della Riforma del Sistema Educativo) – nasce, prende forma ed evolve in un contesto di particolare complessità.

L'avvio del progetto, promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici del MIUR con nota prot. n. 14972 del 20/10/2003, si situa infatti nella delicata fase che segna il passaggio dalla sperimentazione nazionale di cui al D.M. 100/02 – realizzata da 251 istituzioni scolastiche – all'attuazione tendenzialmente generalizzata dei processi di innovazione, introdotti dal D.M. 61/03 in correlazione con le norme generali in materia di istruzione definite dalla Legge 53 del 28/03/2003.

Ancora più delicata, poi, appare la fase (dicembre '03-aprile '04) in cui sono state realizzate le azioni previste dal progetto: incontri con le scuole, interviste, focus, raccolta delle narrazioni ecc. Tale periodo, infatti, registra il diretto coinvolgimento delle scuole, oltre che nella sperimentazione delle innovazioni promosse dal D.M. 61/03, in un processo di apprezzamento dei principi contenuti nel D.L.vo 12/02/2004 n. 59, tale da garantirne, dal settembre 2004, la consapevole attuazione nel quadro dei propri assetti didattico-organizzativi.

In particolare, il contesto in cui si innesta il progetto R.I.So.R.S.E. appare particolarmente fluido e complesso, non solo per l'incertezza che da sempre caratterizza il clima della scuola nelle fasi di cambiamento, ma anche per la natura e l'articolazione degli specifici interventi che si sono susseguiti e che, specie nell'ultimo anno, hanno ridisegnato il profilo e l'identità del nostro Sistema educativo.

Nello scenario che traccia la transizione dalla sperimentazione all'innovazione, infatti, la diffusa incertezza intercettata nelle scuole sembra poter essere ricondotta, almeno in parte, ai seguenti aspetti:

- frammentarietà dei provvedimenti normativi emanati a seguito del D.M. 61/03: CC.MM. n. 62 del 22 luglio 2003, n. 68 dell'8 agosto 2003 e n. 69 del 29 agosto 2003;
- progressiva e sostanziale modifica, per effetto di tali interventi, dei campi introdotti dal D.M. 61/03 rispetto agli «oggetti» sperimentati nelle attività di cui al D.M. 100/02, con specifico riferimento alla C.M. 68, che «congela» la sperimentazione di aspetti organizzativi e strutturali, tra i quali le funzioni tutoriali e il portfolio, che erano stati, invece, elementi costitutivi della sperimentazione promossa dal D.M. 100;
- conseguente esilità della relazione tra i rispettivi processi innovativi sperimentati negli ultimi due anni scolastici;

- difficoltà degli operatori scolastici a muoversi nel combinato disposto dei suddetti provvedimenti e a comprenderne senso e significati, anche per la non univocità interpretativa dell'ambito di applicazione del D.M. 61, sia sotto il profilo pedagogico e culturale, sia, soprattutto, sul versante delle concrete azioni da porre in essere;
- difficoltà a circoscrivere la sperimentazione di taluni contenuti, come sembra suggerire la C.M. 68, al solo ambito pedagogico-didattico, per l'oggettiva difficoltà nel separare il versante didattico dai risvolti organizzativi e strutturali posti dalle concrete azioni educative, anche nel caso di temi di natura squisitamente pedagogica (si pensi, ad esempio, alla rielaborazione dei piani dell'offerta formativa sulla base delle *Indicazioni Nazionali*, con riferimento ai piani di studi personalizzati, agli obiettivi generali del processo formativo e agli obiettivi specifici di apprendimento).

Sullo sfondo di tale scenario, inoltre, va considerata l'oggettiva difficoltà ad interpretare e prefigurare l'evoluzione costituzionale e legislativa dell'area della cosiddetta *legislazione concorrente* in materia di istruzione, anche dopo la definizione dei nuovi rapporti tra Stato e Regioni operata dalla Legge n. 131 del 5/06/03.

In tale quadro, non stupisce che uno dei principali leit-motiv presenti nelle narrazioni raccolte nel corso del progetto R.I.So.R.S.E. sia riconducibile, in estrema sintesi (ma senza troppe forzature), al diffuso senso di «disorientamento» espresso dalle scuole, accompagnato da un generalizzato bisogno di «raccontarsi», confrontarsi, problematizzare, riflettere insieme, mettere in comune, condividere.

In tale contesto, il progetto R.I.So.R.S.E. non poteva certo realizzare, specie in una fase di transizione così complessa e concitata, la finalità di «ricomporre in un quadro di insieme le esperienze condotte nell'attuazione progressiva della riforma». Tuttavia, dal nostro punto di vista, il progetto ha centrato l'obiettivo di realizzare un autentico *ascolto* delle scuole, un obiettivo non meno rilevante e forse più significativo, anche per le possibili prospettive di sviluppo che potrebbero scaturire da eventuali fasi successive.

Anzi, dal nostro punto di vista, il principale punto di forza del progetto R.I.So.R.S.E. forse risiede proprio nella concreta possibilità di «ascolto» offerta alle scuole, molto più che negli esiti (improbabili non solo sotto il profilo statistico) di un'ipotesi di ricerca che, purtroppo, anche a causa della fluidità del contesto in cui si è innestata, non risulta adeguatamente definita a monte, nei contenuti, nel metodo e negli strumenti.

L'*ascolto* delle narrazioni dei protagonisti ha consentito di sintonizzarsi con le percezioni e le reali esigenze delle scuole, a partire dalle quali sarà possibile, come auspica il presidente Zahora, creare un ponte tra il *dichiarato* e l'*agito*, un ponte di azioni e provvedimenti concreti che sappia intercettare, riattualizzandoli, i bisogni emersi fin dalla sperimentazione del D.M. 100.

## I TRATTI EMERGENTI DELLA SPERIMENTAZIONE IN CAMPANIA

Come emerge dal rapporto informativo regionale<sup>1</sup>, le attività sperimentali condotte nell'ambito del D.M. 100 dalle 21 scuole della Campania hanno portato alla luce alcuni tratti di carattere generale, riconducibili ai seguenti aspetti problematici e punti di forza:

### *Aspetti problematici*

- Carenza generalizzata di strutture logistiche e di servizi di assistenza adeguati;

<sup>1</sup> Per l'analisi degli elementi costitutivi della sperimentazione, si rinvia al Rapporto regionale, disponibile in versione integrale su [http://ospitiweb.indire.it/campania/formazione/m61/monit\\_1.htm](http://ospitiweb.indire.it/campania/formazione/m61/monit_1.htm).

- disagio generale di fronte alla complessità del nuovo lessico dei documenti pedagogici, ritenuto da molte scuole piuttosto astratto e talvolta complicato e contraddittorio;
- difficoltà ad integrare i vincoli organizzativi della sperimentazione con le condizioni generali di funzionamento della scuola;
- carenza, in molte scuole, di pregresse esperienze sperimentali di tipo strutturale/organizzativo;
- conseguente difficoltà nella definizione di ipotesi sperimentali e nell'elaborazione di percorsi di ricerca educativa mirati;
- preoccupazione, da parte dei docenti della scuola dell'infanzia, di un ritorno a funzioni prevalentemente assistenziali;
- preoccupazione, specie da parte dei tutor/coordinatori, per il carico di lavoro aggiuntivo richiesto dalla sperimentazione;
- carenza di organici nelle scuole paritarie e difficoltà ad attuare forme di flessibilità organizzativa prospettate dal quadro sperimentale, anche in riferimento ad una definizione normativa ancora imprecisa dei contenuti relativi al requisito di parità, con particolare riguardo alla «corrispondenza agli ordinamenti generali dell'istruzione» (L. 62/2000).

#### *Punti di forza*

- Forte motivazione dei dirigenti scolastici, specialmente per l'opportunità offerta dalla sperimentazione di offrire risposte adeguate alla domanda sociale;
- avvio di relazioni più costruttive con le famiglie;
- avvio di una maggiore consapevolezza, da parte delle famiglie e della scuola, dei rispettivi compiti educativi;
- opportunità per riflettere sulle pratiche educative in atto e per affrontare positivamente la frammentazione del percorso educativo-formativo, abbastanza diffusa nella scuola primaria;
- presenza di pregresse esperienze di innovazione in campo didattico ed organizzativo in alcune scuole dell'infanzia, che hanno rappresentato un punto di riferimento per le altre scuole;
- opportunità per dare ulteriore sviluppo ai punti di forza emersi da precedenti esperienze di innovazione;
- opportunità per ampliare il confronto sulle pratiche educative all'interno della scuola e tra scuole;
- opportunità per riflettere sulla valenza della documentazione e per migliorare la capacità di documentare l'azione educativa e i percorsi dei bambini;
- avvio di una maggiore integrazione tra aspetti psicopedagogici, relazionali, curricolari e didattico-organizzativi della progettazione educativa e del complessivo «fare scuola»;
- prima opportunità, per le scuole paritarie, di cimentarsi in un lavoro collegiale, di aprirsi all'esterno e di partecipare a percorsi di formazione in servizio.

Per quanto riguarda in particolare l'inglese e l'alfabetizzazione informatica, terreno privilegiato dell'innovazione promossa dal D.M. 61, è interessante evidenziare che tali ambiti, già nella sperimentazione attuata a seguito del D.M. 100, avevano fatto registrare livelli diversificati e disomogenei di attuazione. Le principali linee di tendenza emerse possono essere sintetizzate nei seguenti aspetti problematici e punti di forza.

## INGLESE

### *Aspetti problematici*

- Difficoltà nella definizione dei tempi da destinare all'insegnamento dell'inglese (da 1 a 3 ore settimanali per classe e/o per sezione/gruppo di alunni);

- difficoltà nell'articolazione dei tempi e nella gestione delle quote di contemporanea presenza (attività frontali rivolte all'intera classe/sezione e/o attività laboratoriali per gruppi di alunni della stessa classe/sezione o di classi/sezioni diverse);
- per la scuola primaria, difficoltà nella gestione ottimale delle risorse disponibili (docenti titolari di posto per la lingua inglese, docenti specializzati in lingua inglese);
- per la scuola dell'infanzia, difficoltà nel reperimento di adeguate risorse in organico (docenti titolari scuola infanzia con competenza linguistica adeguata, docenti specialisti/specializzati scuola primaria disponibili ad insegnare nella scuola dell'infanzia);
- difficoltà nella definizione del ruolo, dei compiti e delle funzioni del docente di inglese, nonché nell'individuazione di tempi adeguati, per quanto riguarda la redazione dei Piani Personalizzati.

#### *Punti di forza*

- Opportunità per consolidare la positività di alcune esperienze pregresse;
- prima opportunità per molte scuole dell'infanzia di sperimentare la familiarizzazione dei piccoli con l'inglese;
- apprezzamento da parte delle famiglie, che hanno percepito la familiarizzazione con l'inglese fin dalla scuola dell'infanzia come *elemento di qualità*;
- crescita della capacità dei docenti di procedere, grazie agli spunti offerti dalle *Raccomandazioni*, ad una lettura integrata degli itinerari di L1 ed L2, che ha favorito il superamento di una visione settorializzata della L2 e la realizzazione di progetti unitari;
- correlazione tra *Indicazioni Nazionali* e indicatori del *quadro comune europeo di riferimento*, che ha offerto un concreto contributo, non solo per la scelta dei possibili approcci da seguire, ma anche per l'individuazione degli obiettivi specifici di apprendimento in LS e la progettazione dei piani personalizzati.

## USO DIDATTICO DELLE NUOVE TECNOLOGIE/ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

#### *Aspetti problematici*

- Difficoltà nel cogliere il significato pedagogico di tale tipologia di attività (alfabetizzazione strumentale del codice specifico caratterizzata da esercitazioni in laboratorio, modalità didattica trasversale utilizzata dagli allievi e dai vari docenti, modalità didattica preferenziale per specifiche attività quali, ad esempio, l'inglese, ecc.);
- problemi di carattere organizzativo-gestionale, determinati dalla mancanza di attrezzature adeguate in gran parte delle scuole sperimentali e dalla esigua disponibilità di risorse professionali con competenze informatiche;
- difficoltà nella definizione della modalità di utilizzo (uso del laboratorio attrezzato, postazioni mobili in classe, attività limitata a piccoli gruppi, ecc.);
- difficoltà nella definizione dei tempi di utilizzo (specifiche ore di lezione definite nell'orario settimanale, flessibilità nei tempi di fruizione determinata dalle modalità d'uso e dalla finalità specifica);
- difficoltà nell'articolazione dei tempi e nella gestione delle quote di contemporanea presenza (attività frontali rivolte all'intera classe/sezione/attività laboratoriali per gruppi di alunni della stessa classe/sezione o di classi/sezioni diverse/attività di supporto al docente Tutor e/o al laboratorista).

#### *Punti di forza*

- Consapevolezza che la diffusione capillare dei computer e di Internet ha aperto scenari prima inimmaginabili, modificando profondamente lo stesso modo di apprendere e di operare delle persone;

- apprezzamento delle famiglie, che hanno visto l'uso didattico delle nuove tecnologie come *elemento di qualità*;
- consapevolezza del valore aggiunto dato dall'uso integrato delle tecnologie didattiche per l'apprendimento delle lingue straniere e acquisire le competenze per un utilizzo appropriato dei software e dei prodotti multimediali specifici;
- incremento delle competenze informatiche da parte dei docenti, attraverso gli specifici interventi di formazione promossi a livello regionale.

*Verso un'innovazione consapevole e partecipata*

L'esigenza ineludibile di misurarsi in modo costruttivo con le difficoltà e i problemi della scuola reale postula un complessivo ripensamento delle forme di coinvolgimento degli operatori scolastici e delle famiglie nel processo di cambiamento in atto.

Dal nostro punto di vista, occorre in primo luogo lavorare per migliorare il clima, elevando la qualità e il tono del dibattito culturale ed aprendo un confronto ampio e partecipato sui nodi più rilevanti della riforma (interpretazione pedagogica delle modalità di accoglienza dei bambini «anticipatori», continuità verticale e orizzontale, definizione di funzioni tutoriali coerenti con lo specifico progetto educativo della singola scuola, organizzazione personalizzata della didattica, unitarietà del processo di apprendimento-insegnamento e specificità dei linguaggi).

A partire dal fatto che solo le pratiche educative e didattiche possono inverare i contenuti della riforma, occorre procedere con la messa in atto di interventi tesi a coprire un raggio di azione più ampio e a mettere le scuole in sintonia con i temi pedagogici della riforma, puntando sulla passione ed il gusto per la ricerca educativa, aprendo a interpretazioni plurime e variegate dell'organizzazione, valorizzando il patrimonio di esperienze che la scuola (in particolare quella dell'infanzia e quella primaria) ha maturato nell'ultimo ventennio.

È in questo alveo che vanno utilmente inseriti ulteriori percorsi di ricerca che, ponendosi in una condizione di ascolto delle scuole, possano capitalizzare l'esperienza del progetto R.I.So.R.S.E.

Del resto la pratica dell'*ascolto*, specie se esercitato e condotto da ricercatori esperti all'interno di situazioni comunicative autenticamente partecipative e collaborative, induce, in chi racconta come in chi «si rispecchia rilanciando», un processo dinamico in cui si intrecciano la rievocazione e la problematizzazione dei vissuti, la progressiva chiarificazione ed esplicitazione dei significati, l'individuazione delle difficoltà, il riconoscimento dei vincoli, come pure degli spazi di autonoma riflessione ed elaborazione degli oggetti esplorati attraverso la narrazione.

L'attivazione diffusa di dinamiche di questo tipo, capaci di stimolare pratiche riflessive all'interno delle scuole e dunque di promuovere l'innovazione «dal basso», costituisce la vera risorsa affinché ogni scuola possa partecipare con piena autonomia progettuale, creatività e responsabilità all'innovazione in atto.

## 2. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA E VALORE DELLA RICERCA

di NICOLA ZAHORA

### INTRODUZIONE

Con la nota prot. n. 14972 del 20/10/2003, la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici del MIUR ha promosso l'avvio del Progetto *Ricerca e Innovazione a Sostegno della Riforma del Sistema Educativo – R.I.So.R.S.E.*<sup>1</sup>, affidato agli IRRE, per la realizzazione di una ricerca sui processi innovativi in atto nella scuola primaria, ai sensi del D.M. 61/2003.

Come indicato nella citata nota prot. n. 14972, il progetto, di tipo interistituzionale, ha avuto come finalità prioritaria quella di conoscere le iniziative poste in essere in ciascuna realtà regionale, al fine di ricomporre in un quadro di insieme le esperienze condotte nell'attuazione progressiva della riforma<sup>2</sup>, nella convinzione che le innovazioni possono essere realizzate solo se conosciute, confrontate e, possibilmente, condivise.

Tale ricomposizione, che «non va vista quale azione di controllo o di intervento didattico, ma come un'azione di sistema», ha seguito, nell'ambito della ricerca due percorsi relativi:

- alle scuole impegnate nella sperimentazione degli oggetti della riforma, che abbiano espresso la loro adesione all'iniziativa;
- alle 21 scuole che, a livello regionale, avevano già iniziato la sperimentazione della riforma lo scorso anno e dalle quali era già fruibile una prima risposta alle condizioni applicative dei temi fondanti della riforma.

In applicazione delle linee portanti definite dal progetto nazionale, i campi di ricerca sono stati gli aspetti didattici e metodologici, i problemi tecnici ed organizzativi, che costituiscono il terreno di confronto reale all'interno delle istituzioni scolastiche. Sono, quest'ultimi, peraltro, problemi che si connotano dei significati dei diversi contesti, collegati alle variabili che incidono a vario titolo sui processi formativi.

Sono stati, quindi, indagati i campi concernenti l'alfabetizzazione informatica e quella della lingua inglese, taluni aspetti innovativi opzionali delineati dalle indicazioni nazionali, l'attenzione pe-

<sup>1</sup> Inizialmente denominato *Progetto di sviluppo delle iniziative a sostegno dell'avvio della riforma nella scuola primaria*.

<sup>2</sup> Nota 18698 del 18 dicembre 2003.

dagogica e didattica, *dichiarata ed agita*, delle scuole, verso quegli alunni che compiranno i sei anni entro il febbraio 2004.

È, inoltre, stato di estremo interesse rilevare l'insieme delle percezioni e degli apprezzamenti che hanno maturato i docenti nei riguardi delle innovazioni introdotte, e le modalità di coinvolgimento delle stesse famiglie, nella considerazione che il diretto coinvolgimento della comunità scolastica, secondo quanto scritto nella premessa del D.M. 61/03, «può costituire [...] un valido strumento per una approfondita riflessione atta ad arricchire e valorizzare l'azione innovatrice della legge di riforma».

Gli attori principali del cambiamento, da sempre, nel nostro sistema scolastico sono stati e sono i docenti e i dirigenti scolastici, con il dovuto coinvolgimento delle famiglie e delle realtà circostanti.

Per l'avvio concreto delle innovazioni, notevole rilievo è posto al ruolo delle istituzioni scolastiche nell'ambito di esercizio degli spazi di autonomia a loro riconosciuti: «La riforma, prevista dalla legge delega n. 53/2003 e dal primo decreto legislativo di applicazione, dà contenuto sostanziale a tale riconoscimento, in quanto pone le istituzioni scolastiche al centro del sistema educativo di istruzione e formazione, rimettendo alla loro capacità organizzativa e didattica il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento attraverso la personalizzazione dei piani di studio»<sup>3</sup>.

Nell'esercizio di tale autonomia si esalta la responsabilità delle scelte adottate dalle scuole e, in particolare, da parte dei docenti con la conseguente valorizzazione della loro professionalità, nella garanzia, comunque, dell'unità del sistema nazionale di istruzione e di formazione, assicurando il raggiungimento degli obiettivi generali.

In tale ottica, è stato importante che l'applicazione della legge sia stata preceduta a livello nazionale da una sperimentazione (D.M. 100/01), che ha consentito di verificare l'impalcatura complessiva fissata dalle *Indicazioni nazionali e dalle Raccomandazioni*. Il D.M. 61/03 ha, poi, disposto la generalizzazione dell'insegnamento della lingua inglese e dell'alfabetizzazione informatica, oltre a dare la possibilità di sperimentare, con un approccio graduale, i nuovi assetti didattici e organizzativi, sulla base dei contenuti della legge 53.

Le istituzioni scolastiche che hanno inteso percorrere tale itinerario sperimentale hanno proceduto a rielaborare i piani dell'offerta formativa relativi ai primi due anni della scuola primaria, «sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento, delle conoscenze e delle abilità necessarie allo sviluppo delle competenze e delle educazioni alla convivenza civile»<sup>4</sup>. Nessun intervento sugli aspetti organizzativi, quindi, che, peraltro non erano possibili senza uno specifico intervento legislativo, ma solo ipotesi di innovazione dell'offerta formativa, con riferimento ai contenuti didattici espressi nelle Indicazioni nazionali.

Questo è lo scenario in cui si inquadra il Progetto R.I.So.R.S.E., la cui attività di ricerca ha adottato come metodologia privilegiata:

- la conduzione di focus group con docenti e genitori, quali testimoni privilegiati;
- la raccolta di narrazioni dei docenti interessati, che sono attori chiave delle pratiche innovative svolte nelle scuole;
- l'intervista/questionario con i dirigenti scolastici.

## 2.1. LE AZIONI

### Attività di organizzazione generale

Nel mese di ottobre, è stata inoltrata, tramite l'USR, a tutte le scuole primarie della Campania, statali e paritarie, una nota con cui si dava notizia dell'azione di sistema avviata a livello nazionale con il

<sup>3</sup> D.P.R. 275/99, il D.Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, e la C.M. 29 del 5 marzo 2004.

<sup>4</sup> C.M. 22 luglio 2003, n. 62.

Progetto R.I.So.R.S.E., e si comunicavano le coordinate dell'impegno dell'IRRE Campania secondo quanto previsto dalla nota del MIUR prot. n. 14972 del 20 ottobre 2003. Si chiedeva, quindi, alle scuole di esprimere la disponibilità a partecipare al progetto.

Contemporaneamente, come previsto, è stato costituito il **Gruppo di Progetto locale**, con i compiti di operare il coordinamento del progetto e delle iniziative connesse a livello regionale, di individuare il campione delle scuole da coinvolgere, di fornire indicazioni tecniche per l'attuazione della ricerca, infine di predisporre il rapporto a termine di lavoro.

I componenti sono:

Dott. Nicola Zahora – Presidente IRRE Campania – coordinatore del progetto

Dott.ssa Francesca Veglione – dirigente tecnico dell'USR Campania

Doc. Adele Diodato – PTS IRRE Campania

DS Elia Patalano – PTS IRRE Campania – referente tecnico del progetto

DS Lucia Peluso – PTS IRRE Campania

Doc. Rosaria Bernabei – IV C D di Caserta

DS Federico Colucci – XXIV C D di Napoli

DS Gaetana Ianzito – I C Montefalcone Valfortore (BN)

Furono costituiti e nominati **nove Team di ricercatori**:

Team n. 1	DIODATO ADELE	FLORIO GIUSEPPINA
Team n. 2	GRAZIANO ANNAMARIA	D'ONOFRIO VINCENZO
Team n. 3	IANZITO M. GAETANA*	BERNABEI ROSARIA*
Team n. 4	MATRONE ROSALBA	DE MICCO CARMELA
Team n. 5	MILANO EMIDIO	GUADAGNI CARMINE
Team n. 6	PELUSO LUCIA	SCANU MARIA
Team n. 7	RAIA CIRO	LUISO ROSA ANGELA*
Team n. 8	SPINA ANNA	SIMEONE SOFIA
Team n. 9	TUCCILLO ANTONIO	FEDERICO AMALIA* <sup>5</sup>

I team di ricercatori hanno avuto il compito di contattare le scuole individuate, di condurre gli incontri previsti per la raccolta dei dati e delle informazioni utili alla ricerca, di fornire tutta la documentazione necessaria per la stesura del rapporto finale.

Tutti i ricercatori hanno partecipato all'attività di formazione organizzata a livello nazionale dal MIUR.

Alla fine del mese di dicembre è stato inviato il Questionario 0 alle scuole, a corredo della nota del MIUR prot. 18698 del 18 dicembre 2003 e sono stati tabulati i dati, pubblicati poi sul sito dell'IRRE.

Infine, per dare avvio alla ricerca nelle scuole, il 12 febbraio '04, presso la sede dell'IRRE Campania, sono stati invitati i dirigenti scolastici delle 73 scuole primarie, statali e paritarie, che hanno aderito all'iniziativa. Scopo dell'incontro è stato quello di condividere le linee attuative del progetto illustrandone le motivazioni e le finalità, le modalità e i criteri di attuazione: a tal fine, sono state approntate e proiettate delle slide, messe a punto a cura di Elia Patalano, referente IRRE Campania. Le slide, poi, sono state pubblicate nella pagina dedicata al Progetto sul sito dell'IRRE Campania, dove, a cura del Presidente dell'IRRE Campania, è stato avviato anche un forum.

Al termine dell'incontro, sono stati sottoscritti i protocolli di lavoro con i dirigenti presenti e definite le date degli incontri dei team di ricerca con le scuole.

---

<sup>5</sup> Con l'asterisco, sono indicati i ricercatori esterni all'IRRE, di cui due sono componenti del Gruppo di Progetto locale.

## Attività di ricerca presso le scuole

I singoli componenti dei team sono stati invitati a sottoscrivere un contratto deontologico con cui si sono impegnati a condurre la ricerca secondo quanto stabilito sia a livello nazionale, sia a livello locale.

Ad ogni team è stato affidato un gruppo di otto scuole distribuito, in linea di massima, sulle cinque province campane, ed è stato consegnato un prospetto riepilogativo dei dati rilevati con il questionario 0, affinché avessero le notizie utili per approcciare le scuole in modo congruente con la finalità del Progetto.

### Team n. 1 DIODATO ADELE - FLORIO GIUSEPPINA

Dati anagrafici della Istituzione scolastica			Organizzazione			Sperimentazione D.M. 100 <sup>6</sup>			D.M. 61 - Elementi innovazione								
Denominazione		Comune	Prov.	or. am.	rientri	T.P.	NO	SI	SI, n. cl.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	P/L	N.O.
I C	Bovio	Napoli	NA			x	x			x	x	x	x		x		x
D D	I C D	Forio Ischia	NA		x	x		x	5	x	x	x	x	x	x	x	x
I C	Gemito	Anacapri	NA		x		x			x	x	x					
D D	II C D	Vico Eq.	NA		x		x			x	x	x	x	x	x	x	x
D D	C D	S. Sebast. Vs	NA	x			x			x							
D D	I C D	Cava Tirreni	SA		x			x	6	x	x	x	x	x	x	x	x
D D	II C D	Benevento	BN		x		x			x	x						x
D D	I C D	Benevento	BN		x	x		x	7	x	x	x	x		x	x	

### Team n. 2 GRAZIANO ANNAMARIA - D'ONOFRIO VINCENZO

Dati anagrafici della Istituzione scolastica			Organizzazione			Sperimentazione D.M. 100			D.M. 61 - Elementi innovazione								
Denominazione		Comune	Prov.	or. am.	rientri	T.P.	NO	SI	SI, n. cl.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	P/L	N.O.
D D	II C D	Avellino	AV		x			x	2	x	x	x	x	x	x	x	x
I C	S. Tommaso	Avellino	AV	x			x			x	x	x					
D D	I C D	Alvignano	CE			x	x			x	x	x	x	x	x	x	x
D D	II C D	Teano	CE	x			x			x	x	x					
D D	I C D	Orta di Atella	CE		x		x			x	x	x			x		
D D	I C D	Piedimonte M.	CE		x	x	x			x	x				x		
D D	II C D	Piedimonte M.	CE		x		x			x	x	x					
D D	III C D	Torre Greco	NA		x		x			x	x	x	x				x

<sup>6</sup> Si fa presente che i dati registrati rispettano le risposte date dalle scuole, ma non tutte le scuole che dichiarano di aver sperimentato in base al D.M. 100 rientrano nel campione nazionale. I dati che rispecchiano il campione nazionale della sperimentazione sono riportati correttamente nella rilevazione di cui al successivo paragrafo relativa all'analisi quantitativa.

Team n. 3 IANZITO GAETANA - BERNABEI ROSARIA

Dati anagrafici della Istituzione scolastica			Organizzazione			Sperimentazione D.M. 100			D.M. 61 - Elementi innovazione								
Denominazione		Comune	Prov.	or. am.	rientri	T.P.	NO	SI	SI, n. cl.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	P/L	N.O.
I C	via Fontana	Foglianise	BN			x	x			x	x	x	x	x	x	x	x
I C	S. G. Bosco	S. Salv. T.	BN		x			x	4	x	x	x	x	x	x	x	
I C		Fragneto	BN		x		x			x	x	x	x		x		x
D D	II C D	Maddaloni	CE		x	x	x			x	x	x		x	x		
D D	I C D	Maddaloni	CE		x	x	x			x	x						
D D	C D	Casagiove	CE	x			x			x	x	x					

Team n. 4 MATRONE ROSALBA - DE MICCO CARMELA

Dati anagrafici della Istituzione scolastica			Organizzazione			Sperimentazione D.M. 100			D.M. 61 - Elementi innovazione								
Denominazione		Comune	Prov.	or. am.	rientri	T.P.	NO	SI	SI, n. cl.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	P/L	N.O.
I C	B. Croce	Napoli	NA		x		x			x	x	x					x
D D	XXIX	Napoli	NA	x		x	x			x	x						x
D D	II C D	Torre Greco	NA		x		x			x	x	x	x	x	x	x	
D D	III C D	Casoria	NA	x			x			x	x						
D D	IV C D	S. Antimo	NA		x		x			x	x	x	x	x	x	x	
D D	I C D	Montella	AV		x		x			x	x	x					
D D	I C D	Pratola S.	AV	x			x			x	x	x					
I C	via Unità	Baronissi	SA		x		x			x	x		x				

Team n. 5 MILANO EMIDIO - GUADAGNI CARMINE

Dati anagrafici della Istituzione scolastica			Organizzazione			Sperimentazione D.M. 100			D.M. 61 - Elementi innovazione								
Denominazione		Comune	Prov.	or. am.	rientri	T.P.	NO	SI	SI, n. cl.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	P/L	N.O.
I C	G. Nevio	Napoli	NA	x			x			x	x						
D D	I C D	Pomigliano	NA	x				x	6	x	x	x	x	x		x	
D D	I C D	Vico Equense	NA		x		x			x	x	x	x		x	x	
D D	I C D	Quarto	NA		x	x	x			x	x	x			x		
D D	II C D	Pozzuoli	NA		x			x	4	x	x	x		x	x		
D D	p.zza V. Veneto	Atripalda	AV	x			x			x	x	x					
I C	G. Leopardi	Apollosa	BN	x			x			x	x	x	x	x		x	x
I C	A. Fusco	Torrecuso	BN		x		x			x	x	x	x	x	x	x	x

Team n. 6 PELUSO LUCIA - SCANU MARIA

Dati anagrafici della Istituzione scolastica			Organizzazione			Sperimentazione D.M. 100			D.M. 61 - Elementi innovazione								
Denominazione		Comune	Prov.	or. am.	rientri	T.P.	NO	SI	SI, n. d.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	P/L	N.O.
D D	C D	Barano d'Ischia	NA	x			x			x	x	x		x	x		
Ist	Calasanzio	Napoli	NA	x				x	1	x	x	x	x	x	x		
Ist	Nazareth	Napoli	NA		x			x	1	x	x	x					
Ist	Materdei	Napoli	NA		x	x		x	1	x	x	x	x	x	x	x	
Ist	Denza	Napoli	NA	x				x	1	x	x	x	x	x	x	x	
DD	I C D	Sarno	SA	x			x			x	x	x			x		
D D	II C D	Nocera Inf.re	SA		x		x			x	x						x
D D	I C D	Nocera Sup.re	SA		x		x			x	x	x	x			x	x

Team n. 7 RAIA CIRO - LUISO ROSA ANGELA

Dati anagrafici della Istituzione scolastica			Organizzazione			Sperimentazione D.M. 100			D.M. 61 - Elementi innovazione								
Denominazione		Comune	Prov.	or. am.	rientri	T.P.	NO	SI	SI, n. d.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	P/L	N.O.
D D	San Savio	Terzigno	NA		x		x			x	x						
D D	III C D	Marigliano	NA			x		x	4	x	x	x	x	x	x	x	
D D	I C D	Somma Ves.	NA		x		x			x		x					
D D	II C D	Salerno	SA	x		x	x			x	x	x				x	
D D	I C D	Capaccio	SA	x			x			x	x	x	x				
D D	II C D	Capaccio	SA	x			x			x	x	x	x				
I C	Capaccio	Campagna	SA		x		x			x	x						x
I C	«Genovesi»	S. Cipriano P.	SA	x			x			x	x	x	x	x	x	x	x

Team n. 8 SPINA ANNA - SIMEONE SOFIA

Dati anagrafici della Istituzione scolastica			Organizzazione			Sperimentazione D.M. 100			D.M. 61 - Elementi innovazione								
Denominazione		Comune	Prov.	or. am.	rientri	T.P.	NO	SI	SI, n. d.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	P/L	N.O.
D D	IX C D	Napoli	NA		x		x			x	x						x
D D	I C D	Marano	NA	x			x			x	x	x				x	
DD	II C D	Caivano	NA		x		x			x	x	x	x	x			x
I C	Aurigemma	Monteforte I.	AV		x		x			x	x	x	x		x		x
D D	II C D	Ariano Irpino	AV		x			x	2	x	x	x	x	x	x	x	
D D	I C D	S. Nicola	CE		x			x	1	x	x	x	x			x	
D D	C D	Succivo	CE		x		x			x	x	x			x		
D D	IV C D	Aversa	CE	x			x			x	x	x					

Team n. 9 TUCCILLO ANTONIO - FEDERICO AMALIA

Dati anagrafici della Istituzione scolastica			Organizzazione			Sperimentazione D.M. 100			D.M. 61- Elementi innovazione							
Denominazione	Comune	Prov.	or. am.	rientri	TP.	NO	SI	SI, n. d.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	P/L	N.O.
D D	Pascoli	Grumo Nevano	NA		x				x	x	x	x	x	x	x	x
D D	II C D	Mercato S. Sev.	SA		x				x	x	x					x
I C	R. Trifone	Montecorvino R.	SA	x					x	x						
D D	via Campania	Montecorvino R.	SA	x					x	x	x					x
D D	II C D	Sala Consilina	SA		x				x	x	x					
D D	via Leopardi	S. Egidio M. Al.	SA		x				x	x	x					x
I C	S. Penna	Battipaglia	SA	x					x	x	x					
D D	III C D	Battipaglia	SA		x				x	x	x					x
D D	I C D	Battipaglia	SA	x					x	x	x	x	x	x	x	x

#### Attività di documentazione dei risultati

Il questionario 0 è stato tabulato e i dati sono stati trattati, anche con grafici, da Patalano, che ha anche analizzato il questionario/intervista rivolto ai dirigenti scolastici tabulando le domande a risposte chiuse ed estrapolando, dalle domande aperte, osservazioni, idee, espressioni significative per la ricerca, che sono confluite nelle conclusioni del report.

La rimanente documentazione raccolta è stata, poi, suddivisa tra i componenti del Gruppo di Progetto: le narrazioni dei testimoni sono state affidate a Patalano, tutti i focus docenti a Diodato e Peluso, i focus genitori a Bernabei, Colucci e Ianzito, tutti hanno concordato di analizzare il materiale con puntualità ed accuratezza estrapolando parole-chiave, concetti, «dichiarazioni» ritenute utili e congruenti con le finalità del progetto.

La stesura finale è stata una somma coordinata e condivisa di collaborazione da parte di tutti i componenti del Gruppo di Progetto.

Inoltre, al fine di avere una documentazione dell'agito da parte delle scuole e nell'idea di poter raccogliere degli esempi di oggetti sperimentati, osservati e valutati, il Gruppo di Progetto ha ritenuto opportuno inviare alle scuole una scheda tipo, invitando i docenti a condurre una prima riflessione sui percorsi attivati e sugli esiti registrati.

A tal fine, si è concordato di rimaneggiare la scheda dell'archivio GOLD – INDIRE, aggiornandola sugli scopi da conseguire. Non è stato chiesto di indicizzare tale documentazione, rinviando questo aspetto ad un successivo momento di contatto con quelle scuole che presentino unità informative interessanti per il Progetto.

Un particolare ringraziamento va al DS Domenico Montanaro che ha seguito il lavoro in qualità di direttore dell'IRRE Campania.

### 3. ANALISI QUANTITATIVA: I DATI DELLA RICERCA

**P**er dare avvio alla ricerca, è stata inviata a tutte le scuole primarie della Campania, in accordo con la Direzione scolastica regionale, tramite *Intranet* la lettera di approccio esplicativa della ricerca/progetto. La nota conteneva anche un modulo di adesione da restituire all'IRRE Campania.

Hanno risposto a livello regionale 4 scuole primarie paritarie e 78 statali, cioè il 10,25%, quasi corrispondente al campione previsto per la Campania dal Comitato tecnico nazionale. A tutte è stato inoltrato il Questionario 0: hanno risposto 73 scuole. Successivamente due scuole, per problemi organizzativi, hanno comunicato che non potevano più partecipare all'iniziativa.

Pertanto, i dati che si riportano riguardano 71 scuole impegnate nella ricerca.

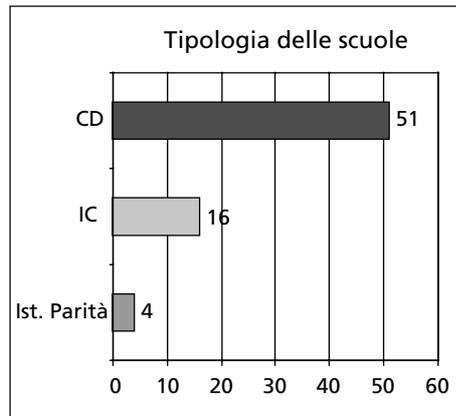
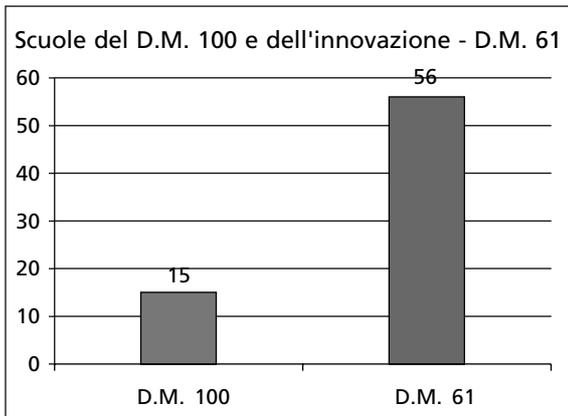
SCUOLE del campione	n. 71
TEAM costituiti	n. 9
RICERCATORI impegnati	n. 18
INCONTRI effettuati con le scuole	n. 142
INTERVISTE ai Dirigenti scolastici	n. 71
NARRAZIONI raccolte	n. 240
FOCUS: DOCENTI incontrati	n. 506
GENITORI incontrati	n. 493

#### 3.1. IL QUESTIONARIO 0

Le scuole della ricerca e le classi interessate

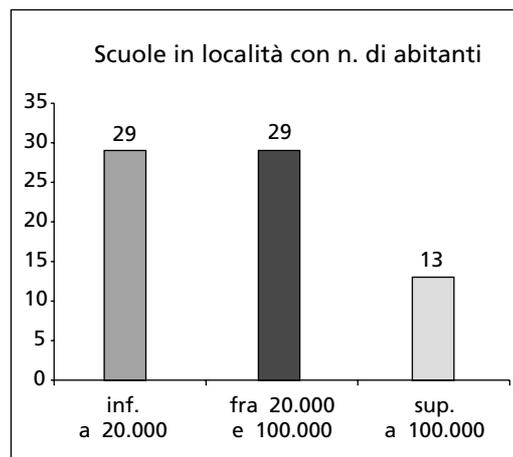
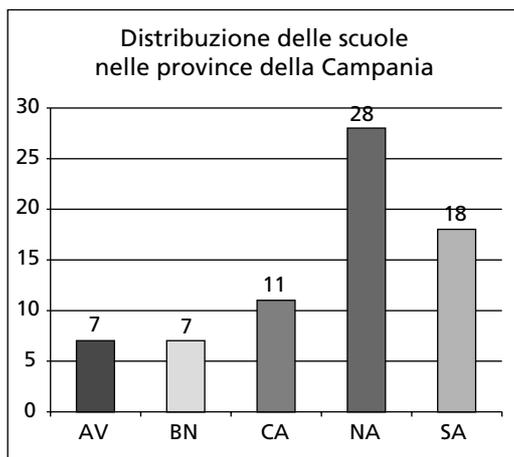
Scuole	n. 71	Classi 1 <sup>e</sup>	328
		Classi 2 <sup>e</sup>	331
		Totale	659

di cui

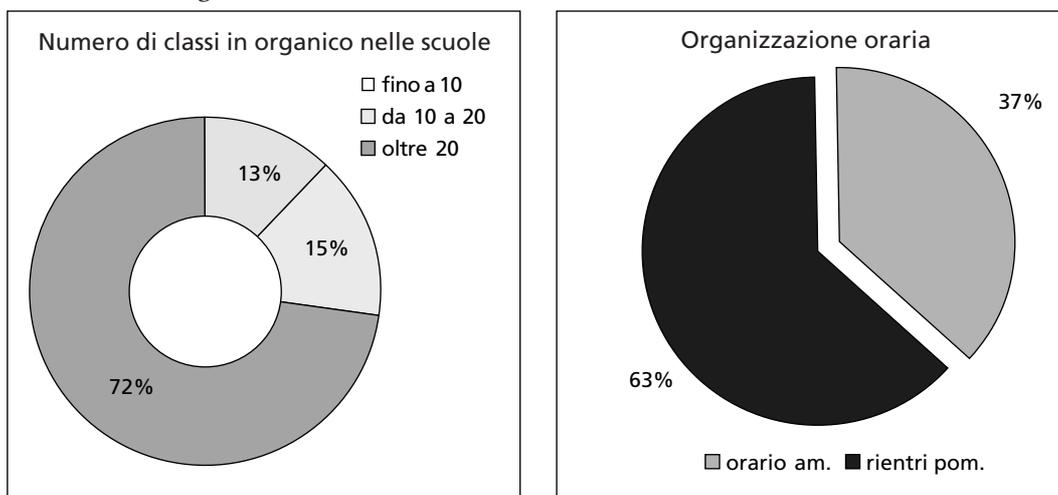


Quindi circa il 13% delle direzioni didattiche e il 5% degli istituti comprensivi della regione. Nelle 15 scuole della sperimentazione del D.M. 100, confluiscono le 4 istituzioni scolastiche paritarie partecipanti al progetto

*Localizzazione territoriale delle scuole*



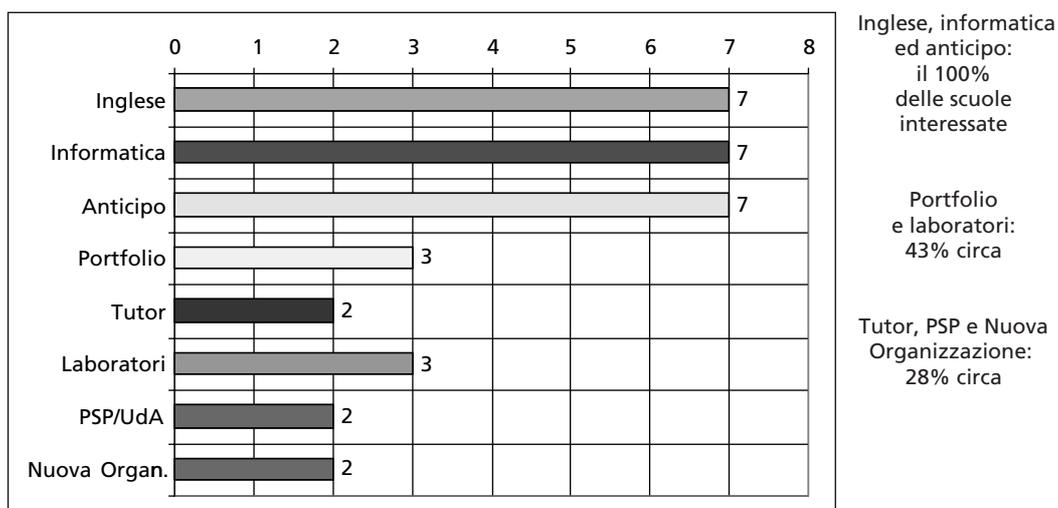
*Dati strutturali e organizzativi delle istituzioni scolastiche*



La distribuzione del fenomeno per singola provincia

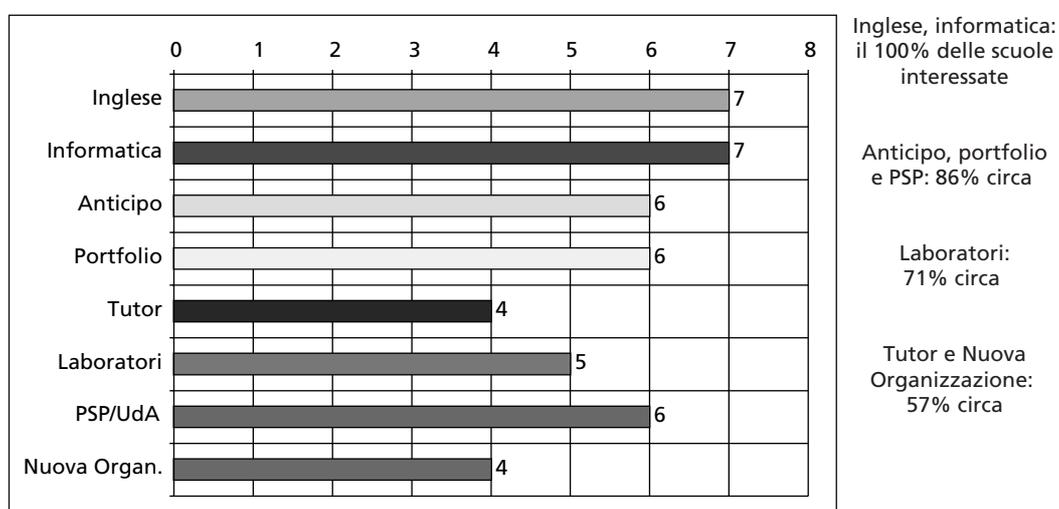
**Avellino:** 7 scuole campione, di cui 2 con sperimentazione D.M. 100, corrispondente al 9,6% delle scuole primarie della provincia

		Prov.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	PSP	N.O.
1	I C	AV	x	x	x	x		x		x
2	D D	AV	x	x	x					
3	D D	AV	x	x	x					
4	D D	AV	x	x	x	x	x	x	x	x
5	D D	AV	x	x	x	x	x	x	x	
6	I C	AV	x	x	x					
7	D D	AV	x	x	x					



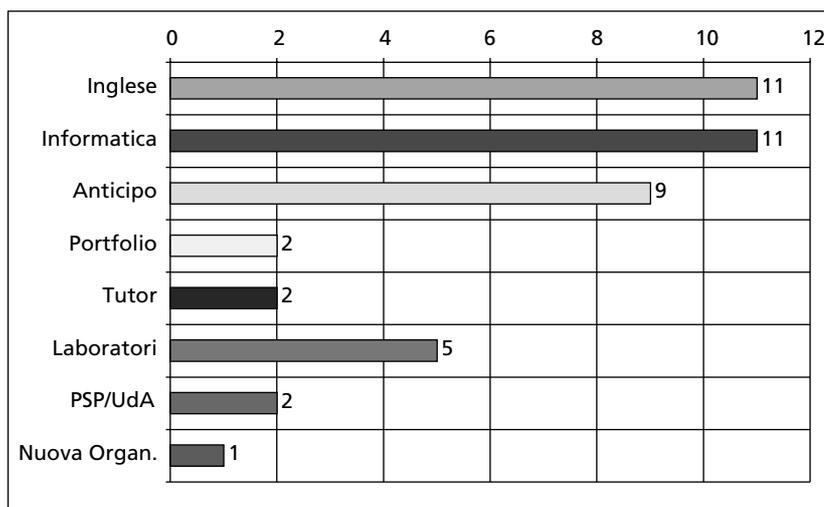
**Benevento:** 7 scuole campione, di cui 2 con sperimentazione D.M. 100, corrispondente al 14,5% delle scuole primarie della provincia

		Prov.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	PSP	N.O.
1	I C	BN	x	x	x	x	x	x	x	
2	I C	BN	x	x	x	x	x		x	x
3	I C	BN	x	x	x	x	x	x	x	x
4	I C	BN	x	x	x	x	x	x	x	x
5	D D	BN	x	x					x	
6	D D	BN	x	x	x	x		x	x	
7	I C	BN	x	x	x	x		x		x



**Caserta:** 11 scuole campione, di cui 1 con sperimentazione D.M. 100, corrispondente al 10% circa delle scuole primarie della provincia

		Prov.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	PSP	N.O.
1	D D	CE	x	x	x		x	x		
2	D D	CE	x	x						
3	D D	CE	x	x	x	x	x	x	x	x
4	D D	CE	x	x	x					
5	D D	CE	x	x	x			x		
6	D D	CE	x	x	x					
7	D D	CE	x	x				x		
8	D D	CE	x	x	x	x			x	
9	D D	CE	x	x	x					
10	D D	CE	x	x	x			x		
11	D D	CE	x	x	x					



Inglese, informatica:  
il 100% delle scuole  
interessate

Anticipo:  
82% circa

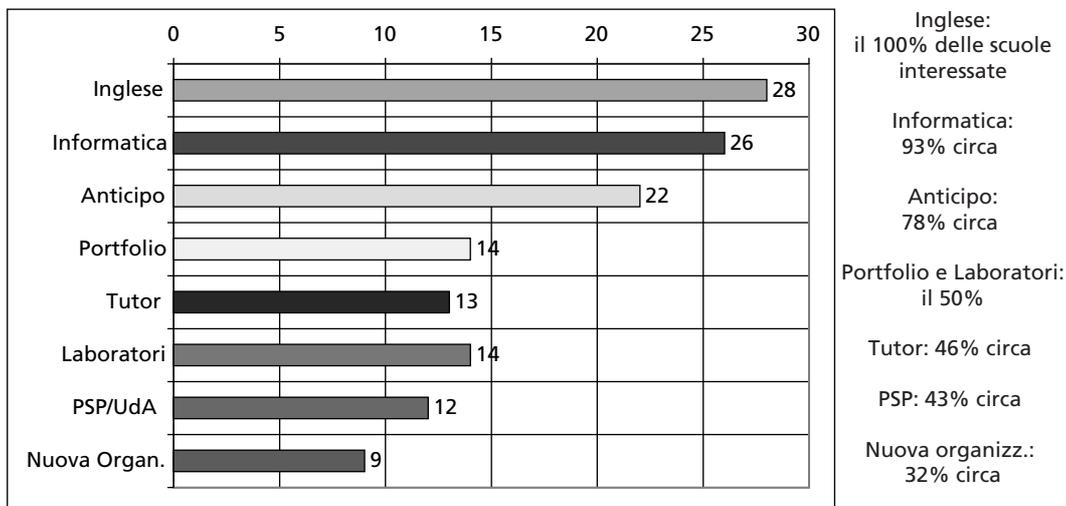
Laboratori:  
45% circa

Portfolio, tutor e  
PSP: 18% circa

Nuova organizz.:  
9% circa

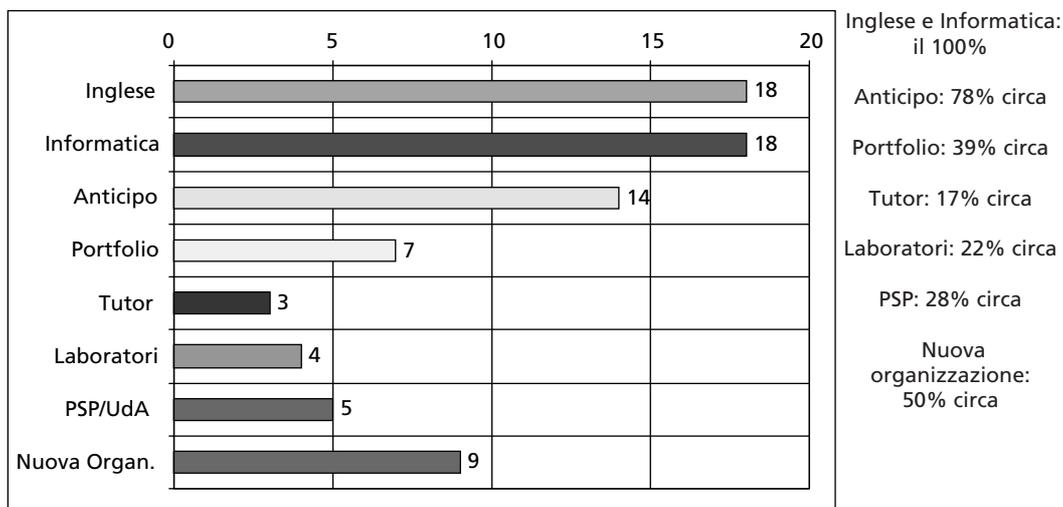
**Napoli:** 28 scuole campione, delle quali 8 con sperimentazione D.M. 100 (di cui 4 istituti paritari), corrispondente all'8,3% delle scuole primarie della provincia

		Prov.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	PSP	N.O.
1	I C	NA	x	x	x					x
2	I C	NA	x	x	x	x		x		
3	I C	NA	x	x						
4	D D	NA	x	x						x
5	I C	NA	x	x	x					
6	D D	NA	x	x	x	x	x	x	x	x
7	D D	NA	x	x	x		x	x		
8	D D	NA	x	x						
9	D D	NA	x	x	x	x	x	x	x	
10	D D	NA	x	x	x			x		
11	D D	NA	x	x	x	x	x	x	x	x
12	D D	NA	x	x	x				x	
13	D D	NA	x	x	x	x	x	x	x	
14	D D	NA	x	x						
15	D D	NA	x	x	x	x	x		x	
16	D D	NA	x	x	x	x	x	x	x	x
17	D D	NA	x	x	x	x	x	x	x	x
18	Parit.	NA	x	x	x	x	x	x	x	
19	Parit.	NA	x	x	x					
20	Parit.	NA	x	x	x	x	x	x	x	x
21	Parit.	NA	x	x	x	x	x			
22	D D	NA	x							x
23	D D	NA	x	x	x					
24	D D	NA	x	x	x	x	x	x		x
25	D D	NA	x	x	x		x	x		
26	D D	NA	x	x	x	x		x	x	
27	D D	NA	x							
28	D D	NA	x	x	x	x			x	



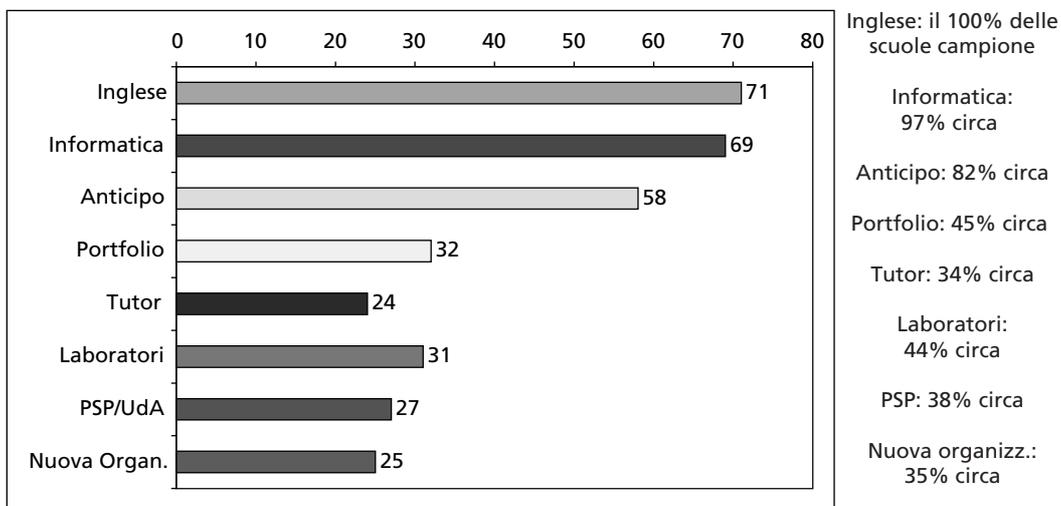
**Salerno:** 18 scuole, delle quali 2 con sperimentazione D.M. 100, corrispondente all'11,9% delle scuole primarie della provincia

		Prov.	Ingl.	Inf.	A	P	T	L	PSP	N.O.
1	I C	SA	x	x		x				
2	I C	SA	x	x	x					
3	D D	SA	x	x	x					x
4	I C	SA	x	x						x
5	I C	SA	x	x						
6	D D	SA	x	x	x					x
7	D D	SA	x	x	x	x	x	x	x	
8	D D	SA	x	x	x	x				
9	D D	SA	x	x	x	x				
10	D D	SA	x	x	x					x
11	D D	SA	x	x	x					x
12	D D	SA	x	x						x
13	D D	SA	x	x	x	x			x	x
14	D D	SA	x	x	x					
15	D D	SA	x	x	x			x		
16	I C	SA	x	x	x	x	x	x	x	x
17	D D	SA	x	x	x				x	
18	D D	SA	x	x	x	x	x	x	x	x



### Gli oggetti sperimentati, in correlazione

La tabulazione sotto riportata registra i dati complessivi delle 71 scuole, di seguito si analizza la situazione per singola provincia.



Le percentuali indicate sono da rapportarsi al 100% delle scuole campione.

I dati qui tabulati:

- indicano la frequenza con cui gli oggetti della riforma sono stati, nelle scuole, oggetti di studio, di formazione, di informazione, di progettazione e di attuazione. È ovvio che una stessa scuola sperimenta più oggetti;
- confermano che quasi la totalità delle scuole campione si è attivata e sta adoperandosi per l'alfabetizzazione generalizzata dell'informatica e della lingua inglese, secondo quanto dispone l'art. 2 del D.M. 61/93, ma non hanno trascurato la possibilità di iniziare a lavorare sugli altri oggetti dell'innovazione.

### 3.2. IL QUESTIONARIO SOTTOPOSTO AI DIRIGENTI SCOLASTICI

1.a	Le iniziative realizzate per conoscere ed avviare la riforma	Sì					
		AV	BN	CE	NA	SA	TOT
	studio/ informazione/formazione riguardo a						
1.1	Profilo educativo culturale e professionale	5	5	9	20	6	45
1.2	Portfolio delle competenze personali	5	7	9	24	7	52
1.3	UdA/PSP	4	5	8	22	6	45
1.4	Continuità	6	4	6	19	5	40
1.5	Anticipo	5	4	7	21	8	45
1.6	Flessibilità organizzativa	6	5	8	17	5	41
1.7	Didattica laboratoriale	6	7	9	21	4	47
1.8	Alfabetizzazione lingua inglese	7	4	10	23	13	57
1.9	Alfabetizzazione informatica	7	4	10	24	13	58
1.b	con delibera del C.D.	7	7	11	27	18	70
2	<b>Atteggiamenti manifestati dai docenti</b>						
2.1	partecipazione	6	7	8	18	5	44
2.2	curiosità	3	2		10	6	21
2.3	interesse	5	6	7	20	5	43
2.4	coinvolgimento indiretto	2		2	10	3	17
2.5	indifferenza	1		1	2	3	7
2.6	ostilità	2	1		4	4	11
2.7	<i>altro</i>	1		2	4	2	9
3	<b>Rapporti con scuole e agenzie del territorio</b>						
3.1	è in contatto con altre scuole	6	6	10	24	7	53
3.2	fa parte di una rete di scuole	7	6	10	18	9	50
3.3	collabora con Enti associazioni agenzie	6	5	6	24	12	53
3.4	<i>aspetti su cui è richiesta collaborazione</i>						
3.5	Quale tipo di apporto è stato fornito						
	3.5.1 finanziario	5	4	7	16	10	42
	3.5.2 organizzativo	5	6	5	18	9	43
	3.5.3 <i>altro</i>	1					1
4	<b>Rapporti con le famiglie</b>						
4.1	è cambiata la collaborazione	4	6	7	13	7	37
4.2	sono state informate	6	6	10	24	14	60
	4.2.1 con incontri con gli insegnanti	5	6	9	24	15	59
	4.2.2 con incontri con esperti		1		2	1	4
	4.2.3 con comunicazioni scritte	4	5	3	12	4	28

<b>4.3</b>	<i>problemilperplessità sollevati</i>	<b>5</b>					<b>5</b>
<b>5</b>	<b>Nuclei tematici dell'innovazione</b>						
<b>5.1</b>	<b>Alfabetizzazione Lingua inglese</b>						
	5.1.1 è utilizzata l'attività laboratoriale	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>25</b>	<b>16</b>	<b>64</b>
	5.1.2 è stata organizzata						
	5.1.2-a all'interno del gruppo classe	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>40</b>
	5.1.2-b con gruppi interclasse	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>4</b>	<b>9</b>
	<i>5.1.3 modalità oraria</i>						
<b>5.2</b>	<b>Alfabetizzazione Informatica</b>						
	<i>5.2.1 pratiche didattiche utilizzate</i>	<b>2</b>					<b>2</b>
	5.2.2 è utilizzata l'attività laboratoriale	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>15</b>	<b>62</b>
	5.2.3 è stata organizzata						
	5.2.3-a all'interno del gruppo classe	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>46</b>
	5.2.3-b con gruppi interclasse	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>		<b>2</b>	<b>11</b>
	<i>5.1.3 modalità oraria</i>						
<b>5.3</b>	<b>Il Portfolio delle competenze personali</b>						
	5.3.1 è stato introdotto	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>31</b>
	5.3.2 se sì, difficoltà incontrate						<b>0</b>
	5.3.2-a relative alla struttura	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>19</b>
	5.3.2-b relative alla documentazione	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>19</b>
	<i>5.3.3 sono state adottate soluzioni alternative</i>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>16</b>
	5.3.4 se sì, modalità o strumenti utilizzati						
<b>5.4</b>	<b>Il piano personalizzato</b>						
	5.4.1 avviati i PSP	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>26</b>
	5.4.2 individuate le UdA	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
	<i>5.4.3 difficoltà riscontrate</i>						
<b>5.5</b>	<b>Organizzazione didattica</b>						
	5.5.1 i laboratori sono stati introdotti	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>25</b>	<b>16</b>	<b>64</b>
	<i>5.5.2 per quali discipline</i>						
	5.5.3 è previsto il responsabile di lab.	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>35</b>
	5.5.4 i laboratori sono in orario di						
	5.5.4-a attività obbligatorie	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>51</b>
	5.5.4-b attività opzionali	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>20</b>
	5.5.4-c attività facoltative	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
	5.5.5 utilizzano risorse esterne	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
	5.5.6 I laboratori sono affidati:						
	5.5.6-a per competenza	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>52</b>
	5.5.6-b per disponibilità	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>38</b>

<b>5.6</b>	<b>le pratiche più efficaci agite</b>						
	5.6-a didattiche	7	7	10	26	11	61
	5.6-b organizzative	3	2	6	15	2	28
<b>5.7</b>	<b>i progetti realizzanti l'innovazione incidono sulla elaborazione del POF</b>	6	5	6	19	7	43
	5.7-a in parte	1	2	5	6	9	23
<b>5.8</b>	<b>la documentazione solitamente è</b>						
	5.9-a cartacea	7	7	11	25	14	64
	5.9-b informatica	5	5	5	8	7	30

Le voci messe in corsivo sono item aperti, per cui non sono quantificabili, ma sono trattate in altri paragrafi, in particolare nel capitolo 4.1.

A proposito degli **oggetti sperimentati**, dalle **interviste ai dirigenti scolastici** (71) sono stati rilevati i seguenti dati quantitativi, interessanti in quanto prospettano l'andamento dell'esperienza e le modalità dell'applicazione delle indicazioni. A lato, si pongono alcune osservazioni e domande che la risposta fornita non soddisfa:

<b>Alfabetizzazione Lingua inglese</b>	
è utilizzata l'attività laboratoriale	<b>64</b>
organizzata all'interno del gruppo classe	<b>40</b>
con gruppi interclasse	<b>9</b>

I dati indicano una tendenza maggiore al lavoro col gruppo classe, più rara con gruppi di alunni costituiti a livello di classe e/o interclasse. Una tendenza indicativa di una organizzazione ancora non modificata?

<b>Alfabetizzazione Informatica</b>	
è utilizzata l'attività laboratoriale	<b>62</b>
organizzata all'interno del gruppo classe	<b>46</b>
organizzata con gruppi interclasse	<b>11</b>

I dati rilevano un lavoro svolto particolarmente in classe. Ciò è dovuto alla carenza di strutture e strumenti più volte lamentata? Oppure nelle classi vi sono angoli didattici attrezzati?

<b>Il Portfolio delle competenze personali</b>	
è stato introdotto	<b>32</b>
difficoltà incontrate: la struttura	<b>19</b>
difficoltà incontrate: la documentazione	<b>19</b>
sono state adottate soluzioni alternative	<b>16</b>

Le difficoltà incontrate dalle scuole sia per la strutturazione del portfolio, sia per la scelta «ragionata» della documentazione, determinano forse la diffusa cautela a sperimentare questo oggetto, il più nuovo e innovativo di tutti?

<b>Organizzazione didattica</b>	
i laboratori sono stati introdotti	<b>64</b>
i laboratori sono attività obbligatorie	<b>51</b>
i laboratori sono attività opzionali	<b>20</b>
i laboratori sono attività facoltative	<b>15</b>
è previsto il responsabile di laboratorio	<b>35</b>
si utilizzano risorse esterne	<b>20</b>
I laboratori sono affidati:	
per competenza	<b>52</b>
per disponibilità	<b>38</b>

La diffusione della pratica della didattica laboratoriale è considerata da molti un valore aggiunto, perché esalta la centralità del fare dell'alunno e richiede al docente approfondita competenza disciplinare e abilità a saperla tradurre in pratica agita<sup>1</sup>.

Le risorse esterne sono solitamente utilizzate per attività facoltative.

La disponibilità e la competenza sono condizioni che confluiscono, pochi sono i docenti scelti esclusivamente per la competenza.

<b>Le pratiche più efficaci agite</b>	
didattiche	<b>61</b>
organizzative	<b>28</b>

È un dato che richiama il complesso problema dell'organizzazione della didattica, che pare essere un terreno ancora difficile da esplorare.

<b>La documentazione solitamente è</b>	
cartacea	<b>64</b>
informatica	<b>30</b>

Dato rispondente alla realtà: i docenti ancora adottano poco il mezzo informatico per la documentazione.

<sup>1</sup> «Il laboratorio si è rivelato un luogo privilegiato dove è possibile affrontare con maggiore specificità problemi connessi all'apprendimento».

## 4. ANALISI QUALITATIVA

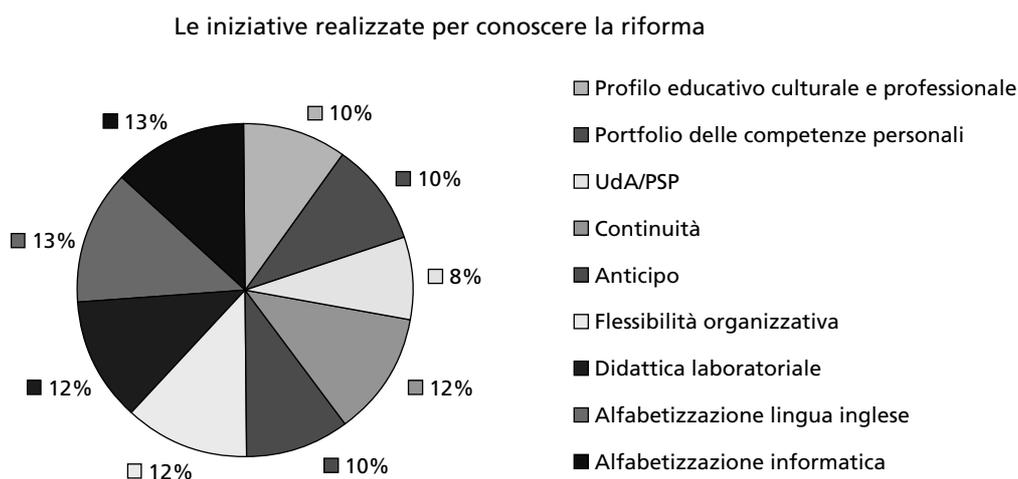
### 4.1. I SOGGETTI COINVOLTI NELL'INNOVAZIONE

*«Io credo che la flessibilità organizzativa, non l'appesantimento burocratico, sia il segreto per la riuscita di questa riforma»<sup>1</sup>*

Dalle interviste ai dirigenti scolastici, si rilevano alcuni dati interessanti per comprendere le reazioni dei docenti e degli utenti verso l'innovazione, i loro atteggiamenti di consenso e di adesione al nuovo progetto di scuola, la qualità del coinvolgimento diretto della comunità scolastica e delle famiglie nel processo di rinnovamento.

#### Le iniziative realizzate per conoscere la riforma

Il primo dato da porre all'attenzione emerge dalle iniziative che le scuole dichiarano di aver realizzato per conoscere ed avviare la riforma, particolarmente sotto forma di approfondita informazione e di studio su quasi tutti gli oggetti della riforma, come si evince dal grafico seguente:



<sup>1</sup> DS di Benevento.

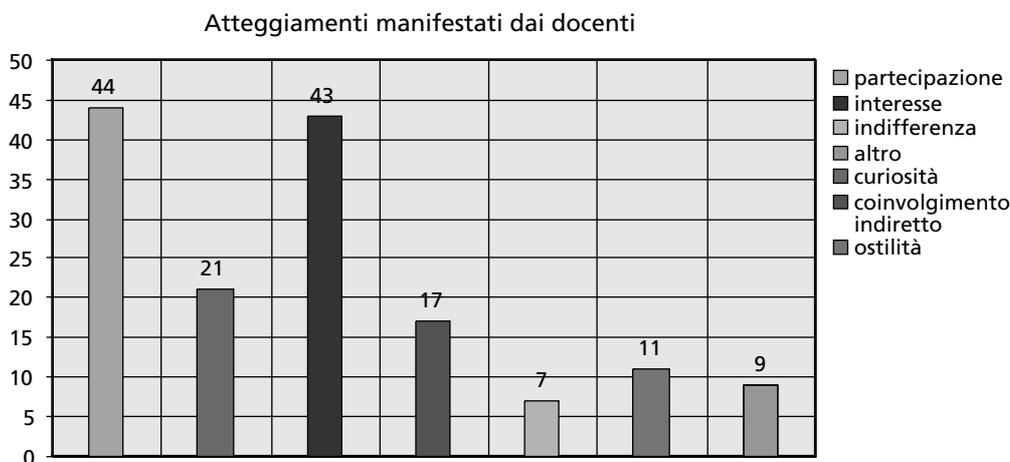
Si rileva che l'alfabetizzazione della lingua inglese e quella informatica sono stati gli oggetti più approfonditi, fatto ovviamente dovuto all'applicazione dell'art. 2 del D.M. 61/93.

L'approfondimento minore attualmente si registra per i Piani di Studio Personalizzati: d'altronde, è, tra gli oggetti dell'innovazione, quello ritenuto più delicato e più impegnativo, per il quale, date le difficoltà attuative, c'è la maggiore richiesta di formazione assistita. Quindi risulterebbe l'elemento più «trascurato», in attesa di opportuni approfondimenti e riflessioni.

Il quadro complessivo indica la consapevolezza che «la riforma passa attraverso la competenza dei docenti»<sup>2</sup> e attraverso la «faticosa» messa in discussione della professionalità docente e delle abitudini acquisite. È pur vero che si lamenta un passaggio troppo precipitoso dalla legge alle sue prime applicazioni, per cui non è stato ancora possibile costruire quella «comune visione pedagogica e culturale» necessaria per definire un progetto di scuola condiviso ed intenzionalmente condotto. Da parte di molti dirigenti scolastici, si afferma che il valore aggiunto di queste prime esperienze di applicazione del disegno di riforma può essere rintracciato proprio nella sollecitazione culturale che i docenti stanno vivendo e nella tensione di adeguamento alle nuove richieste: «Abbiamo accettato con entusiasmo le sfide poste dalla riforma», dicono alcuni docenti, ma è necessario un piano di formazione che li supporti adeguatamente.

### Atteggiamenti manifestati dai docenti

Secondo l'osservatorio dei dirigenti scolastici, gli atteggiamenti che manifesterebbero i docenti verso il nuovo, sono:



Tale tabulazione degli atteggiamenti che i dirigenti scolastici ritengono di aver riscontrato nei docenti rappresenta un dato interessante, ma estremamente soggettivo e l'interpretazione attiene ai vissuti e ai modi di vedere del singolo, non è certo un dato obiettivo. Comunque, sembra che gli atteggiamenti manifestati più diffusamente siano la partecipazione e l'interesse, indicativi del modo positivo e dell'impegno costruttivo con cui i docenti si pongono verso l'innovazione.

D'altro canto i docenti hanno ammesso di vivere momenti di incertezza che tentano di superare col confronto e con la condivisione: non tutti si sentono «all'altezza dei compiti loro assegnati». In-

<sup>2</sup> Dall'intervista di un DS di Avellino.

fatti, nella voce *altro* sono stati raggruppati atteggiamenti vari: incertezza e iniziale diffidenza per le novità, ansia, perplessità, insofferenza, timore, disagio, preoccupazione per la nuova organizzazione, successivo coinvolgimento, messa in discussione delle proprie certezze, riflessione, ripensamento, aggiustamento.

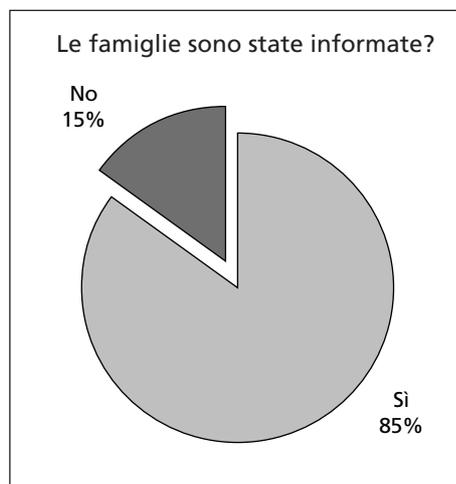
«L'innovazione si sta realizzando tra profondi contrasti, anche a causa di un'errata informazione da parte dei media»<sup>3</sup>, fatto che ha indotto, ad esempio, una scuola del casertano a costituire una commissione di studio detta *IRIS* (Indirizzi della scuola – Ipotesi di Ricerca – Innovazioni – Sviluppo), al fine di rintracciare un percorso condiviso per abbattere «lo scetticismo e l'incertezza verso quei cambiamenti di cui non si capiscono le ragioni e gli indirizzi».

### I rapporti con le famiglie

È stato estremamente interessante rilevare l'insieme delle percezioni e degli apprezzamenti che manifestano le famiglie sulle innovazioni introdotte, e le modalità di coinvolgimento delle stesse nell'attuazione di tali novità, per il contributo di riflessioni che possono apportare.

Secondo quanto affermano i DS, i rapporti con le famiglie si sono modificati solo parzialmente nel corso di questo primo anno di avvio della riforma. La motivazione più ricorrente è che la partecipazione alla vita della scuola era già soddisfacente. Inoltre, l'introduzione della lingua inglese e dell'informatica, per la maggioranza delle scuole, non ha rappresentato una novità per precedenti esperienze messe in atto, e l'uso del computer per la didattica sembra essere una pratica già diffusamente adottata.

L'aspetto positivo è un rinnovato interesse determinato non solo dai processi di cambiamento in atto, ma anche da un dovuto coinvolgimento laddove è stato introdotto il portfolio.



Modalità di informazione adottate dalle scuole

60/71 scuole: incontri con gli insegnanti  
 4/71 scuole: incontri con esperti  
 28/71 scuole: comunicazioni scritte

Secondo i dirigenti scolastici, le famiglie manifestano alcune perplessità, in particolare, per la figura del docente con funzione tutoriale e, quindi, per la ridotta possibilità, per i bambini, di rapportarsi ad una pluralità di docenti. La figura del «tutor» da parte di molti genitori è vissuta come ritorno al maestro unico, che sembrerebbe non garantire maggiormente né esiti scolastici più positivi, né un più armonico sviluppo dell'identità dei bambini. Almeno, tali sono i timori espressi da più parti.

3 Da un DS di Benevento.

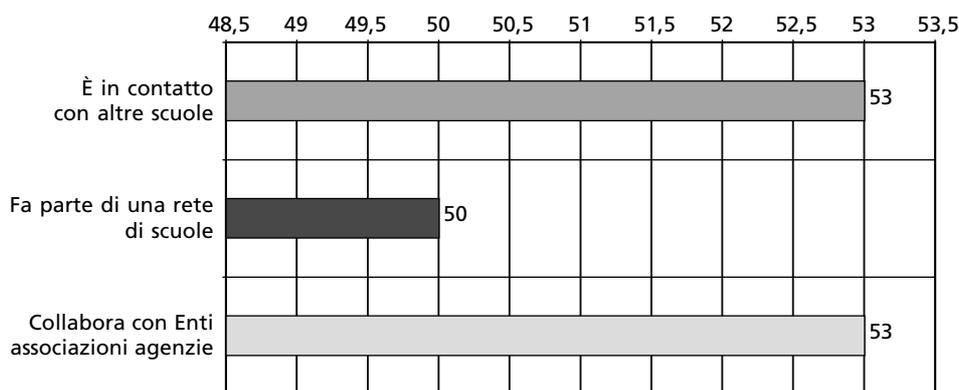
Questo aspetto, collegato a problemi di carenze strutturali, a mancanza di interventi degli EE.LL., ad una poca chiarezza circa gli sviluppi futuri della politica scolastica locale, crea perplessità e incertezze. Inoltre, lo scarso interesse da parte dell'ente locale ha contribuito a deteriorare ancor più un rapporto di collaborazione con le famiglie, che si vedono usurpate di un diritto «sbandierato da tutte le parti».

Molti dirigenti affermano che una *fattiva collaborazione della famiglia* è un elemento indispensabile per il successo della riforma, considerato il maggior raccordo richiesto tra la comunità scolastica e quella più ampiamente sociale. Pertanto, si stanno attivando per un sempre maggior coinvolgimento delle famiglie nella vita della scuola<sup>4</sup>.

### I rapporti con altre scuole ed agenzie del territorio

Le voci prese in considerazione nel questionario riguardano i rapporti che la scuola ha con altre istituzioni scolastiche e/o con reti di scuole e la collaborazione con altri enti, associazioni e agenzie formative.

Rapporti con scuole e agenzie del territorio



Il contatto con altre scuole non risulta ben esplicitato; il rapporto in rete sembrerebbe riferirsi soprattutto a corsi di formazione in servizio per i docenti, mentre sono pochi i casi di rapporti per progetti connessi alla continuità.

La collaborazione richiesta ad altri enti (Comune, USL, Associazioni culturali, ...), spesso formalizzata con protocolli d'intesa, riguarda in particolare l'attuazione dei più vari e disparati progetti: musica e musicoterapia, tematiche ambientali, cinema (Giffoni film festival) e teatro, tecnologie e informatica, etnografia e cultura locale, legalità e cittadinanza, il «viaggio» e l'accoglienza, educazione stradale e attività sportive<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> A volte anche con particolari iniziative, ad esempio, in una scuola del salernitano è stato attivato il progetto Famiglia che prevede corsi di informatica «per papà o mamme degli alunni interessati, per dare la possibilità anche a casa dell'utilizzo del personal computer in modo *didattico*».

<sup>5</sup> Si citano, a mo' di esempio, alcuni dei tanti progetti citati dai DS: *Progetto «Il Viaggio in rete»*, *Centro Etnografico Campano per progetto «Un paese, la sua gente»*, *«Scuola amica Progetto Mare»*, *«Progetto Giornate Azzurre»*, *«La giornata della Scuola Cattolica»*, *«Il gusto di imparare»*, *Progetto «Liberi e Insieme»*, *Convegno «Infanzia negata, bambino violato»*, ...

Il tipo di apporto fornito solitamente è sia finanziario, per il 51% delle risposte, sia organizzativo, per il 49%, mentre si registra coincidenza tra i due tipi di apporto per il 41% circa delle 29 risposte<sup>6</sup>.

Al fine di completare il quadro appena delineato concernente le interviste ai dirigenti scolastici, relativo *ai soggetti coinvolti nell'innovazione*, si riportano **le opinioni ed i punti di vista dei docenti** che hanno avuto l'opportunità, durante i focus, di esprimere il proprio vissuto ed il percepito rispetto alle reti di scuole, al territorio e alle famiglie.

## Le reti di scuole

I docenti ritengono che ogni forma di innovazione «impone» una vera e propria riorganizzazione del sistema scolastico, attraverso nuovi modelli organizzativi, ruoli, funzioni e processi, favorendo la riflessione, lo studio, il confronto, il cambiamento. Ogni innovazione ha bisogno di tempi lunghi per essere sedimentata, ma anche di momenti di approfondimento per chiarire dubbi e mettere a punto proposte operative.

Pertanto, i docenti avvertono l'esigenza di una interazione e di un confronto costante non solo all'interno del proprio collegio docenti, ma, soprattutto, con le altre scuole primarie. In tal senso, le reti rappresentano un'opportunità mirata e integrata di lavoro, di riflessione e di condivisione.

Relativamente alle scuole del campione, il modello organizzativo in rete risulterebbe non essere ancora pienamente sviluppato, per lo meno per quel che riguarda le esigenze che i docenti avvertono di confrontarsi sugli oggetti dell'innovazione.

I docenti ritengono che, attraverso la comunicazione telematica in rete, si determinano ampie opportunità per condividere le proprie esperienze, per costruire una comunità di pratica, per attivare percorsi e ambienti didattici cooperativi.

Per «*superare le separatezze*», in alcune scuole paritarie, è stata creata una classe virtuale in cui i docenti delle diverse scuole hanno potuto avviare un dialogo di confronto proprio sul piano operativo.

Vi sono, però, diversi problemi connessi che nascono nel momento in cui la scuola si apre al territorio e si confronta con altre professionalità: prioritario è il problema di documentare il proprio patrimonio professionale con procedure idonee, criteri e modalità codificabili. Pertanto, i docenti, consapevoli della strada da percorrere in questo campo<sup>7</sup>, ribadiscono la necessità di fornire alle scuole non solo la strumentazione adeguata, ma anche di definire itinerari da percorrere, di mettere in atto soluzioni idonee a raccogliere documentazioni di esperienze didattiche che non siano separate dal contesto che le ha generate, e nel quale mantengono il loro significato e la loro pregnanza «storica».

## Il territorio

I docenti sostengono che tra le scuole e gli enti locali ci dovrebbe essere maggiore interazione, nello specifico lamentano la mancanza di coinvolgimento degli Enti nel processo innovativo in corso: questi non hanno un ruolo attivo, né propositivo, e, nella maggior parte dei casi, si limitano a garantire solo alcuni servizi minimi.

---

<sup>6</sup> Esistono anche esempi di fattiva compartecipazione dell'ente locale nelle iniziative delle scuole. Per esempio, in una scuola del casertano, alcuni anni fa, con il patrocinio del Comune, è stata organizzata una vacanza studio nei paesi di lingua inglese a cui aderì la maggior parte dell'utenza scolastica: l'iniziativa prevedeva anche l'intervento in scuola di docenti di madre lingua con l'ausilio dei quali si organizzarono attività teatrali molto efficaci.

<sup>7</sup> Si consideri, a tal proposito, il dato relativo registrato nelle interviste ai DS da cui si evince che la documentazione didattica è per lo più di tipo cartaceo.

In effetti, secondo i docenti intervistati, gli enti locali *«tendono più ad essere coinvolti che a coinvolgere»*.

Il rapporto tra la scuola e i diversi attori sociali in molti contesti non è assolutamente soddisfacente: la collaborazione è per lo più episodica e determinata da una serie di variabili che non sempre attengono al mondo della scuola e alle problematiche educative. Si registra una generalizzata mancanza di patti educativi capaci di coinvolgere le associazioni presenti sul territorio, e, di conseguenza, di avviare un discorso a più voci di concreta e fattibile programmazione che coinvolga la scuola, il territorio e il sociale.

Per la buona riuscita della riforma, considerati anche i nuovi scenari ordinamentali, i docenti e le famiglie degli alunni segnalano l'improcrastinabile necessità di avviare forme di collaborazione coordinate e programmate, interattive e continuative, finalizzate ad apporti concreti a sostegno dell'intera comunità scolastica.

## Le famiglie

Le famiglie, nell'ambito delle indicazioni della riforma, avranno ruoli e compiti di più ampia collaborazione e di più fattiva partecipazione, particolarmente per alcuni aspetti specifici (anticipo, portfolio, ecc.).

La percezione diffusa che i docenti hanno in merito è che il coinvolgimento delle famiglie varia a seconda del contesto socio-ambientale della scuola, così come anche la loro capacità propositiva. In linea di massima la famiglia delega alla scuola non solo le scelte didattiche, ma anche gli aspetti educativi e formativi di più ampio respiro.

Per il momento, non ci sono sostanziali cambiamenti, forse anche perché, secondo il parere dei docenti, le famiglie non hanno ricevuto un'adeguata informazione sulle innovazioni in atto da parte della scuola. Questo potrebbe trovare una sua giustificazione considerate le tante perplessità che ancora permangono all'interno dei collegi docenti. A tal proposito, i docenti manifestano la necessità di chiarire, a fondo, alcuni aspetti della riforma, prima di procedere ad un maggiore coinvolgimento delle famiglie e, soprattutto, di ben definire gli spazi operativi, nei quali collocare la collaborazione dei genitori. Si pensi, ad esempio, la compilazione del portfolio che non dovrà, certo, avere il carattere di negoziazione delle valutazioni scolastiche.

Pertanto, sarà compito della scuola, nei prossimi mesi, rintracciare i modi opportuni per:

- sensibilizzare i genitori sugli oggetti della riforma;
- «educarli» alla collaborazione e al dialogo.

Un itinerario da percorrere soprattutto nelle tante scuole che operano *«in un contesto sociale molto deprivato»*.

## 4.2. IL PERCEPITO: DALLE NARRAZIONI DEI TESTIMONI PRIVILEGIATI

«Da grande voglio continuare a fare la maestra»

### L'esperienza della narrazione: caratteristiche organizzative

*«Il punto di vista narrativo, connesso alla strutturale modalità di attribuzione di senso agli eventi e alla realtà che i soggetti sperimentano e condividono nella loro quotidiana esperienza di rapporto con il mondo, consente... di andare in profondità nell'analisi di problemi ed eventi, di acquisire caratteristiche di*

*specificità e di specializzazione; ... di restituire ai soggetti una maggiore capacità di collocarsi all'interno di processi più generali e complessi, individuando percorsi e storie esistenziali e lavorative più soddisfacenti e significative»<sup>8</sup>.*

La raccolta delle narrazioni ha rispettato le indicazioni concordate a livello nazionale. Sono stati incontrati singoli docenti, che, impegnati nell'innovazione, hanno accettato di avere un colloquio/intervista da soli: con loro si è tentato di riflettere sul proprio modo di essere professionista dell'educazione nel contesto di avvio della riforma e sulle problematiche che questo comporta, cercando, appunto, di consolidare in loro quella «*capacità di collocarsi all'interno di processi più generali e complessi*», necessaria a fronteggiare il cambiamento con atteggiamento consapevole e con puntuale attenzione.

La durata dell'incontro si è attestata, come da protocollo, su una scansione media di un'ora, calibrata, ovviamente, sull'interesse e la curiosità che il docente manifestava.

Gli incontri sono stati condotti sempre da due ricercatori, un osservatore e un intervistatore, i cui ruoli sono stati chiariti, di volta in volta, ad avvio di incontro.

Considerata la natura particolare del colloquio, imperniato sostanzialmente sulle percezioni di persone di scuola, considerato, altresì, che la registrazione delle narrazioni è stata affidata non a strumentazioni, ma alla trascrizione «carta e penna» da parte dell'osservatore, è ovvio che la lettura può risultare un'interpretazione inquinata da soggettività. Pertanto, si è tentato di rilevare soltanto alcune tendenze indicative degli «umori» che stanno attraversando la scuola italiana in questa fase di avvio di un rinnovato sistema, e che si intrecciano con i vissuti e con le culture dei singoli.

Si procederà, quindi, raccogliendo un nucleo di parole chiave, suggestive per investigare il presente a cui dare «senso» e «significati», relativamente a:

il sé professionale, all'interno dei processi di innovazione, in rapporto con:

- a. l'istituzione
  - b. i colleghi
  - c. il dirigente scolastico
  - d. le famiglie
  - e. gli alunni
  - f. se medesimo
- 
- a. In rapporto con l'istituzione:
    - consapevolezza che la scuola è parte integrante del territorio, è «un tassello del mosaico» della comunità educativa, «è il punto di riferimento nel territorio, dove mancano altre strutture»
    - l'identità della scuola: spesso, «non diamo all'esterno l'idea reale del nostro *fare*»
    - incidenza dell'intervento educativo: «l'offerta formativa è adeguata e motivante per l'utenza che è molto diversificata»
    - senso di appartenenza: «mi sento parte integrante di questa Istituzione e ne condivido gli ideali»
    - «l'avvio della riforma ha creato incertezza, titubanza, non c'è stato ancora confronto»
  - b. In rapporto con i colleghi:
    - «i cambiamenti creano tensioni»
    - l'esigenza di confrontarsi per trovare risposte a tanti dubbi, ha comportato maggiore disponibilità al confronto e allo scambio

---

<sup>8</sup> C. Kaneklin e G. Scaratti, *Formazione e Narrazione*, Cortina, Milano, 1998, p. XI.

- «sono un docente tutor: mi sento solo e isolato»
- la figura del docente con funzioni tutoriali crea sia condivisione sia perplessità: la *condizione* per una funzione da svolgere ritenuta complessa che richiede professionalità, *perplessità* per le modalità ancora incerte
- appesantimento dei compiti, strozzatura dei tempi
- rischio di atteggiamenti di gregarismo e di delega da parte dei non «tutor»
- si stanno delineando forme di «gerarchizzazione» tra colleghi e la collegialità viene meno
- c. In rapporto con il dirigente scolastico:
  - funzione all'interno dei processi: di «ancoraggio», di informazione ed orientamento, di mediazione e di indirizzo, «dipanatore di matasse»
  - snodo comunicativo tra la scuola e il territorio, tra i docenti e le famiglie
  - facilitatore di comunicazione
- d. In rapporto con le famiglie:
  - livello di consenso per le innovazioni:
    - generalmente è di positiva accettazione, soprattutto, se vi sono informazioni costanti e chiarezza nell'offerta formativa
    - diffidenza verso la figura del docente con funzioni tutoriali
    - dissenso per i cambiamenti nell'organizzazione oraria: *«perché dobbiamo cambiare, a noi i moduli vanno bene»*
  - livello di partecipazione:
 

se cresciuto col tempo, oggi trova nuovi stimoli e rinnovate concertazioni.  
*«La gradualità dalla sperimentazione a quest'anno ha garantito genitori, alunni e docenti»*
  - livello di coinvolgimento:
 

ancorato a modalità «vecchie», deve essere incanalato verso forme di collaborazioni più attive
  - livello di informazione:
 

molto diversificato, in relazione al contesto sociale e alle tipologie comunicative adottate dalle scuole  
*«Bisogna educare i genitori che sono generalmente assenti a svolgere il nuovo ruolo che essi avranno, ma non sarà facile, in un territorio segnato da forti e varie deprivazioni»*
- e. In rapporto con gli alunni:
  - *«i bambini sono e restano i veri protagonisti della qualità di questa scuola»*
  - più sensibile intensità partecipativa
  - una soglia di attenzione più alta
  - più consapevolezza degli itinerari da percorrere
  - più rassicurati dalla figura del docente «tutor»
  - i percorsi personalizzati possono consentire agli alunni il superamento delle difficoltà con maggiori possibilità di riuscita
- f. In rapporto con se medesimo:
 

è l'aspetto maggiormente connesso alla singola persona e al sistema organizzativo di appartenenza. Pertanto si riportano, accorpate, alcune voci ritenute più significative per il nostro lavoro:

  - **Aspettative:** *«Vivo un momento di grande impegno. Mi sono scissa come docente e come persona. Come insegnante mi sento confusa, ho perso delle certezze, come persona mi sento proiettata verso un'evoluzione che, penso, modificherà molti miei comportamenti»*  
L'innovazione suscita in me grosse aspettative positive, per un rinnovato ruolo nella scuola, verso i colleghi e le famiglie
  - **Soddisfazione/insoddisfazione:** sentimenti ambivalenti: perplessità/incremento della professionalità, soddisfazione/affaticamento, inadeguatezza/voglia di rimettersi in gioco, timore/sfida, un profondo senso di frustrazione/forte motivazione, solitudine/comunità  
*«noto una mia grande crescita professionale»*

- **Malessere/disagio:** «Non vivo né disagio né malessere perché confido nel sé professionale di tutti»

*«Verso questa riforma, le aspettative maggiori sono il raggiungimento di una crescita professionale poiché la sua applicazione richiede studio, formazione, informazione, approfondimenti che inevitabilmente creeranno nuovi comportamenti professionali».*

Per dare un'idea di come si sono raccolte le narrazioni, si riportano di seguito due esempi di registrazione «carta e penna». Sicuramente, le modalità potevano essere tante altre, ma i team hanno trovato utile trascrivere in modo sufficientemente analitico: pare, infatti, che la lettura successiva è riuscita a serbare il senso di ciò che i docenti hanno narrato.

### *Testimonial narrativo 1*

Docente donna – 28 anni di servizio, di cui gli ultimi 7 in questo circolo didattico – abita in zona – già impegnata nella sperimentazione D.M. 100 – attualmente svolge funzioni tutoriali in una classe seconda per 18 ore + 4 di attività espressive laboratoriali

- Secondo T., il clima organizzativo della scuola è molto positivo e favorisce i rapporti con i colleghi, soprattutto a livello professionale. Il senso di appartenenza alla scuola è pieno «Vengo a scuola volentieri, sono contenta del mio lavoro». La docente non condivide tutto della riforma, soprattutto alcuni aspetti che vanno profondamente ad incidere su un'organizzazione scolastica oggi ampiamente condivisa dai docenti e accettata dai genitori. Però, il confronto è un momento dialettico di crescita e *i cambiamenti creano tensione verso nuovi approfondimenti.*
- I rapporti con i colleghi sono costruttivi, per cui nel tempo si è costruita una modalità di lavoro fatta di condivisione, di flessibilità, di distribuzione di compiti, di responsabilità. *«C'è un aiuto reciproco che garantisce lo stesso insegnamento».* Per questo, si nutre un certo sospetto nei confronti della figura di tutor che, secondo le prime esperienze che si vanno facendo, crea un carico di lavoro più pesante con il rischio di perdere in possibilità di confronti e di rapporti sereni, oltre al *rischio, più complesso, di atteggiamenti di gregarismo e di delega. Anche i rapporti con le famiglie possono diventare a senso unico con il docente tutor, con esclusione degli altri insegnanti.*
- I rapporti con il DS sono positivi: apertura verso le innovazioni, possibilità di lavorare con serenità, sollecitazioni verso il nuovo.
- Con le famiglie degli alunni, i rapporti sono ottimi, di fiducia, c'è rispetto verso il lavoro della scuola e verso i docenti, con pieno consenso per le scelte educative; la collaborazione e la partecipazione sono cresciute col tempo ed oggi sono soddisfacenti. Verso le innovazioni in corso, i genitori hanno mostrato un atteggiamento di accettazione, anche perché i cambiamenti sono stati proposti gradualmente.
- Il rapporto con gli alunni è sempre stato ottimo e pare non abbiano subito scosse con la nuova organizzazione. È probabile, però, che *il rapporto più stretto tutor/bambini possa risultare meno positivo perché si consente una relativa molteplicità di figure a cui gli alunni possano rapportarsi.* Si verificherà. La motivazione e l'interesse dei bambini non sono da rapportarsi alla nuova organizzazione, quanto piuttosto alle modalità di proposta, per cui strettamente dipendente dall'insegnamento.

- La riforma pone diverse problematiche relativamente al ruolo del docente: *grossa perplessità per la reintroduzione di un docente intorno a cui si coagula molto lavoro, con il rischio di fuga da parte degli altri docenti che si possono sentire risorse professionali sotto utilizzate*. D'altro canto, per il docente tutor possono ridursi le possibilità di confronto e di condivisione delle scelte formative. Inoltre, il maggior carico di lavoro può determinare un certo disagio lavorativo per troppa concentrazione, per troppe cose da fare, per *«una forma di solitudine che può crescere»*.  
«Ho paura che questa riforma, per alcuni aspetti preminenti, possa comportare un blocco nella crescita professionale, venendo meno la possibilità della condivisione e del confronto».
- Aspettative e speranze? Che l'Amministrazione ci ascolti.  
*Mi sembra che si rischi di affossare quelle pratiche significative fino ad oggi sperimentate nelle scuole spesso anche con la voglia di fare dei docenti.*

### Testimonial narrativo 2

Docente donna – 25 anni di servizio, dall'87 in questo circolo didattico – abita in zona – ha collaborato per l'organizzazione oraria – già impegnata nella sperimentazione D.M. 100 – docente con funzioni tutoriali in classe seconda per 18 ore + 4 di attività espressive laboratoriali.

M.L. dice che per aver dovuto collaborare con la direzione all'organizzazione oraria ha molto studiato i documenti relativi alla riforma e *trova molto interessanti le raccomandazioni nazionali strettamente connesse con i percorsi personalizzati e le unità di apprendimento*. Trova che *la centralità dell'alunno è molto esaltata e che il docente prevalente/tutor crea un rapporto privilegiato che, soprattutto nel biennio iniziale della scuola primaria, può dare agli alunni maggiore rassicurazione*: determina un positivo punto di riferimento per gli alunni senza dispersione affettiva e senza diversificazioni nelle modalità educative.

- Con l'istituzione scolastica, ha rapporti positivi rafforzatisi nel tempo. *Condivide pienamente gli obiettivi e le scelte che attualmente la riforma propone*. La scuola si sta adeguando alle richieste di modifiche in modo molto positivo. L'offerta formativa è molto adeguata alla situazione ambientale e *la collettività sociale si «affida» alle scelte della scuola*.
- I rapporti con i colleghi sono buoni, ma i punti di vista verso la riforma sono diversi. *«Trovo nei documenti per la riforma molte proposte positive e innovative»*. Ideologicamente, infatti, la maggioranza dei docenti ritiene negativa la figura del tutor, che sicuramente incentra molto lavoro e quindi molta responsabilità, però questo non significa e non dovrà significare delega da parte dei docenti non tutor, impegnati comunque in altre fondamentali attività, quali sono quelle laboratoriali. La didattica laboratoriale riveste un ruolo importante nell'offerta formativa. Ovviamente vanno equilibrati i rapporti interpersonali e ben definiti i ruoli professionali.
- Il D.S. sostiene l'azione dei docenti, dà spazio alla loro iniziativa e li stimola all'innovazione. Inoltre favorisce l'integrazione e la collaborazione tra docenti. *«Io credo che la flessibilità organizzativa, non l'appesantimento burocratico, sia il segreto per la riuscita di questa riforma»*.
- Con le famiglie degli alunni, i rapporti sono sempre stati collaborativi e di piena fiducia verso la scuola. In questa scuola, da gennaio, è stata avviata la nuova organizzazione con un docente tutor e le attività di laboratorio. *Il passaggio è stato graduale e la gradualità probabilmente ha garantito genitori, alunni e docenti*.

- *Gli alunni mostrano di essere più motivati e più rassicurati dalla figura del tutor, in quanto il rapporto sembra più sereno. Inoltre i percorsi personalizzati possono consentire agli alunni il superamento delle difficoltà con maggiori possibilità di riuscita. Questo significa ovviamente che l'alunno sia più attento verso l'impegno richiesto. Inoltre, le attività di laboratorio, se ben articolate in un orario che tenga conto delle esigenze degli alunni, possono impegnare l'alunno in modo più coinvolgente e con maggiore prestazione. Quindi con una maggiore possibilità di riuscita.*
- *Verso questa riforma, le aspettative maggiori sono il raggiungimento di una crescita professionale poiché la sua applicazione richiede studio, formazione, informazione che inevitabilmente creeranno nuovi comportamenti professionali. Oggi è presto per poter parlare di maggiori soddisfazioni, ma sicuramente c'è una grande disponibilità a capire, a condividere e a creare nuovi percorsi professionali.*  
«Non vivo né disagio né malessere perché confido nel sé professionale di tutti».

### 4.3. GLI OGGETTI DELL'INNOVAZIONE

#### L'esperienza dei focus: caratteristiche organizzative

Le interviste semi-strutturate sono state rivolte a gruppi di docenti e di genitori, separatamente, in linea di massima di 10-12 partecipanti. Nelle scuole paritarie, ad esempio, considerato il numero molto ristretto di classi, il numero dei componenti si è abbassato notevolmente.

Per lo più, la componente genitori è stata rappresentata da madri, i padri sono stati più rari. D'altra parte, gli incontri sono avvenuti in orario antimeridiano, quindi in piena giornata lavorativa. Infatti, le casalinghe sono state la categoria più presente. Molte delle madri partecipanti erano rappresentanti dei consigli di classe e/o di Istituto.

La componente docente è stata rappresentata dalle diverse figure professionali impegnate nell'innovazione: insegnanti tutor, responsabili di laboratorio, specialisti di inglese, docenti di informatica, docenti di classi prime e di classi seconde, rappresentanti dei vari plessi, all'occorrenza.

La durata delle interviste si è attestata, come da protocollo, su una scansione media di 2 ore, flessibile in rapporto all'andamento dei focus, ma difficilmente inferiore.

Gli incontri sono stati condotti sempre da due ricercatori; in generale vi è stata alternanza dei ruoli tra osservatore e intervistatore.

#### Gli aspetti di attenzione nazionale

*«L'adozione dei nuovi contenuti culturali ed educativi di cui alle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati, quale avvio della riforma nei primi due anni della scuola primaria, può costituire, attraverso la pratica didattica e il diretto coinvolgimento della comunità scolastica e delle famiglie, un valido strumento per un'approfondita riflessione atta ad arricchire e valorizzare l'azione innovatrice della legge di riforma»<sup>9</sup>.*

Dai focus, si rileva un'ampia consapevolezza, da parte di tutti gli attori coinvolti a diversi livelli nell'impegno educativo verso i bambini, che l'innovazione è un processo in corso che riguarda le per-

<sup>9</sup> Dal D.M. 61/03.

sone, il loro modo di pensare e di agire, le loro motivazioni e convinzioni, le loro emozioni e percezioni, le conoscenze e le competenze possedute, la loro cultura. È un cambiamento che nella scuola, per la sua connotazione specifica, assume la consistenza di un processo corale, in cui il contributo di ognuno e di tutti deve essere non solo auspicato, ma favorito ed effettivamente realizzato, nel rispetto di una giusta gradualità<sup>10</sup> ed organicità.

Affinché il cambiamento risulti un nuovo modo di essere e di divenire delle istituzioni scolastiche, la scuola, nel tradurre gli oggetti innovativi in compiti professionali, in impegni operativi e in azioni didattiche:

- richiama la centralità dei rapporti interpersonali;
- accoglie e media le convinzioni, le emozioni e gli atteggiamenti di tutti gli attori coinvolti;
- ricerca e favorisce intese e accordi tra le parti per prevenire e ridurre le tensioni del sé collettivo.

In questa ottica, la scuola conferma l'intenzione di attivare, verso gli alunni e le famiglie, una capillare e diffusa informazione dei processi di riforma in atto, in particolare, dell'organizzazione dell'offerta formativa e della gestione della vita scolastica, e, nel contempo, di attuare itinerari di formazione in servizio per i docenti, nella consapevolezza e nella convinzione che occorrono:

- continuità col pregresso e la storia della scuola, senza «*buttar via il lavoro fatto*»;
- gradualità nei passaggi, per consentire agli interessati di metabolizzare il nuovo;
- mente sgombra da pregiudizi, «*fornendosi di lenti trasparenti per leggere e capire*»;
- consenso e coesione collegiale, perché nella scuola il cambiamento acquista rilevanza se diventa azione collettiva condivisa.

## Alfabetizzazione lingua inglese

*Scuole interessate: 71/71*

**Uso del DivertiInglese: 16/71**

Significativo è il dato quantitativo sopra rappresentato dal quale si evince che in tutte le 71 scuole del campione è stata introdotta in maniera generalizzata l'alfabetizzazione della lingua straniera.

È probabile che la piena diffusione dell'alfabetizzazione sia stata determinata da tutta una serie di esperienze fatte nelle scuole, per precedenti iniziative ministeriali.

Infatti, in tutte le scuole del campione, già da tempo, si è avviato, in via sperimentale, nell'ambito del piano dell'offerta formativa, un processo di familiarizzazione della lingua inglese, in quanto si ritiene che la fascia d'età specifica della scuola primaria sia strategica per l'effettivo apprendimento di una lingua straniera.

Tale esperienza largamente diffusa ha coinvolto molte scuole e si è consolidata nel corso degli anni, dando esiti complessivamente positivi, grazie anche a scelte metodologiche mirate e adeguate all'età specifica dei bambini.

Pertanto sembrerebbe che la riforma, per quanto attiene a questo aspetto, non costituisca una novità in sé, ma garantisca, di fatto, il consolidamento delle esperienze pregresse, per cui non appare semplice individuare il valore aggiunto di tale innovazione e, eventualmente, cogliere la linea di demarcazione tra il nuovo e il pregresso.

---

<sup>10</sup> Gradualità che «consenta il passaggio dall'attuale al nuovo ordinamento attraverso il contributo specifico delle pratiche didattiche che le istituzioni sono chiamate a svolgere» (D.M. 61/03).

### *Aspetti emergenti*

L'analisi dei risultati dei focus group, pur nella complessità e specificità dei diversi contesti scolastici, ha fatto emergere elementi comuni relativi alla consapevolezza del grande potenziale formativo dell'insegnamento della lingua inglese, nella misura in cui rappresenta:

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

Gli intervistati hanno manifestato la loro convinzione che l'apprendimento di una lingua straniera, avvicinando i bambini al confronto con altre culture, favorisce la comprensione di realtà diverse, consente loro di poter esprimere meglio sé stessi ed ampliare le conoscenze per interpretare il mondo che li circonda.

È un'ulteriore opportunità, affermano, che si offre ai bambini per la crescita della persona, in quanto la conoscenza di una lingua straniera agevola anche i processi di valorizzazione dell'interculturalità, realizzando particolarmente, laddove ci siano più etnie contigue, l'«unitarietà nella diversità», la «proiezione dell'allievo dalla sfera del sé e del proprio ambiente a quella dell'altro».

Tale opportunità, sostengono i docenti, però, non deve essere considerata come momento a sé stante, ma deve essere parte integrante dell'intero processo di insegnamento/apprendimento. L'insegnamento della lingua straniera, dunque, può essere un momento di scuola di grande rilevanza, se svolto in maniera trasversale, intendendo la trasversalità non come fatto occasionale, ma come prassi progettata e verificata costantemente.

Tenendo conto delle caratteristiche cognitive e relazionali specifiche della fase di sviluppo degli alunni delle prime classi della scuola primaria, l'approccio metodologico diffusamente utilizzato dai docenti è di tipo ludico, olistico, quindi basato sul gioco, sulla drammatizzazione, sul canto e sull'impegno di tutte le facoltà sensoriali e corporee che permettono di stabilire un rapporto globale con la realtà circostante.

### *Aspetti problematici*

- Tempi destinati alla lingua straniera
- Carenza generalizzata di strutture e strumenti adeguati

**Rispetto al primo punto**, sia i docenti sia i genitori ritengono che le ore destinate all'inglese sono poche: una sola ora d'inglese a settimana «*non permette uno studio intensivo e non facilita la memoria a lungo termine*».

Secondo la maggior parte di loro la riduzione dell'orario, avutasi col D.M. 61, non avvantaggia né l'insegnamento né l'apprendimento, anzi potrebbe non favorire il raggiungimento degli standard posti dalle Indicazioni nazionali. Quindi, tale riduzione, è stata vissuta in termini non positivi da parte di molte famiglie degli alunni, le quali non ne comprendono le motivazioni, e da parte dei docenti, i quali ritengono che abbia inciso sull'offerta formativa in precedenza più ampia e, quindi, forse più significativa.

**Rispetto al secondo punto**, la situazione nelle scuole è varia e differenziata, in rapporto ai contesti socio-ambientali di riferimento e al livello di collaborazione tra scuola ed ente locale. Molte scuole segnalano la mancanza di un laboratorio di inglese attrezzato e la scarsa possibilità di utilizzo del computer, indispensabili per realizzare un insegnamento più completo: per lo più, si utilizza un'«aula-ambiente» dove vengono stimulate le capacità senso percettive dei bambini e dove questi ultimi portano diversi materiali e strumenti finalizzati a creare «angoli di civiltà».

Tali difficoltà hanno, probabilmente, inciso anche sull'utilizzo molto limitato del DivertInglese<sup>11</sup> e/o di altri software didattici: un uso più diffuso hanno, invece, le videocassette e altri mezzi multimediali.

#### *Punti all'attenzione*

- La mancanza di adeguate quote di contemporaneità e l'elevata presenza di alunni per classe può garantire un insegnamento flessibile e per piccoli gruppi di allievi, come previsto dalle Indicazioni Nazionali?
- I docenti che hanno sviluppato le loro competenze in una lingua straniera diversa dall'inglese avranno la possibilità di continuare il loro insegnamento? Con quali spazi e quali tempi?
- Qual è il limite delle classi che un docente può avere per l'insegnamento dell'inglese?
- C'è il rischio di contrazioni dell'organico?

#### Alfabetizzazione informatica

*Scuole interessate: 69/71*

**Uso del DivertiPC: 7/69**

Il dato relativo alle scuole del campione che hanno introdotto l'alfabetizzazione informatica segnala l'importanza che tale insegnamento ha assunto nella società odierna, giacché le tecnologie informatiche rappresentano l'apertura al mondo della comunicazione e della globalizzazione e, dal punto di vista della scuola, sono considerate un elemento utile per l'avvio della costruzione di competenze di base, «*per lo sviluppo di apprendimenti complessi e reticolari*», per l'arricchimento delle conoscenze.

L'informatica, però, affermano i docenti che hanno partecipato ai focus, non andrebbe insegnata come disciplina a sé stante, ma dovrebbe essere un'opportunità di insegnamento interdisciplinare, presente in ogni percorso scolastico, che generi apprendimento attivo in gruppi, in cui si cooperi nell'azione, nella ricerca e nella scoperta.

#### *Aspetti emergenti*

Le tecnologie informatiche, rappresentando un'apertura a nuovi canali comunicativi e cooperativi, sono ritenute, quindi, un grande fattore di innovazione nella pratica didattica e uno strumento facilitatore dell'insegnamento/apprendimento, in quanto, affermano alcuni docenti, «*stimolano la curiosità*», «*sono di grande aiuto per alcuni anticipatori...*» «*danno la possibilità di esprimersi attraverso una molteplicità di linguaggi...*». Pertanto, sono da considerarsi, indubbiamente, un valore aggiunto per il perseguimento degli obiettivi formativi, in quanto:

- agevolano i processi mnemonici e assimilativi;
- contribuiscono alla formazione di una moderna forma mentis;
- permettono lo sviluppo della capacità di problematizzazione.

In linea di massima:

- i bambini hanno già una familiarizzazione con il computer, in quanto è uno strumento che è presente, ormai, in quasi tutte le case;

---

<sup>11</sup> Qualche docente, in merito al DivertInglese, avendolo utilizzato, segnala che i bambini focalizzano la loro attenzione maggiormente sulle immagini e sulla musica, perdendo di vista il parlato. Pertanto, integrano tale strumento con altri software.

- il loro interesse è indiscutibile: ... *gli alunni ... sono affascinati dalla nuova esperienza informatica ...*;
- il computer è vissuto positivamente, giacché «... *consente un'evasione dal contesto dell'aula*».

I docenti, proprio nella considerazione della portata formativa che l'alfabetizzazione informatica potrebbe avere, chiedono una formazione completa ed efficace «*mirata alla conoscenza metodologica che coniughi informatica e multimedialità, ... l'attività didattica con l'utilizzo del computer*», che non si riduca, quindi, all'acquisizione di strumentalità, ma che fornisca possibili modelli metodologici e didattici.

«*Spesso la mancanza di formazione porta al mancato utilizzo delle tecnologie informatiche e l'innovazione nell'insegnamento consiste solo in una terminologia diversa...*», tutt'al più porta all'uso del computer per la video scrittura.

#### *Aspetti problematici*

Rispetto alla concreta realtà scolastica si registra un'accettazione ambivalente e contraddittoria verso l'introduzione dell'informatica.

Dal versante familiare, i genitori riconoscono con soddisfazione *una forte motivazione da parte dei bambini* perché «*giocando, imparano un uso consapevole del computer*» e un suo uso appropriato. Considerati questi aspetti di positività, si dichiarano perplessi perché ritengono che:

- «*il tempo dedicato a questo insegnamento è troppo poco*»;
- «*le carenze strutturali non consentono realmente di lavorare in maniera diversa*»<sup>12</sup>;

ma soprattutto, segnalano che:

- «*gli insegnamenti sono stati attivati solo nel plesso centrale*»;
- «*si possono riproporre nuovi fenomeni di marginalità sociale perché non tutti hanno a casa il computer e la scuola non è attrezzata in maniera soddisfacente*».

Dal versante scolastico, i docenti segnalano:

- l'esiguità dei tempi destinati all'alfabetizzazione informatica<sup>13</sup>;
- la carenza di strutture idonee per i laboratori: «*Il laboratorio presenta un numero di strumenti informatici esiguo per le numerose classi presenti nella scuola, pertanto è usato a rotazione dalle varie classi...*»;
- la scarsità di strumenti adeguati: situazione «... *che inibisce qualsiasi iniziativa*»;
- le difficoltà organizzative: «*L'attività viene svolta per piccoli gruppi della stessa classe, non per ragioni metodologiche, ma per carenze di strutture e di attrezzature*»;
- «*in particolare il computer è stato utilizzato per l'attivazione dei Larsa*».

Tali difficoltà motivano anche lo scarso utilizzo del DivertiPC, che si riscontra solo in 7 scuole sulle 69 interessate.

<sup>12</sup> «La penuria di strumentazione fa avvertire a docenti ed allievi un profondo senso di frustrazione».

<sup>13</sup> «È difficile gestire un'ora di informatica con 21 alunni di prima o con 23 alunni di seconda», afferma una docente.

## Anticipo

Scuole interessate: 58/71

di queste

- 14 sono del D.M. 100
- 21 sperimentano il portfolio
- 24 sperimentano funzioni tutoriali
- 26 predispongono PSP
- 30 attuano laboratori
- 21 adottano N.O.
- 30 effettuano i rientri pomeridiani
- 10 attuano il tempo pieno

Dalla lettura incrociata dei dati quantitativi emergono alcune linee di tendenza utili per una valutazione complessiva dell'anticipo.

Un numero consistente di scuole dichiara di aver introdotto l'anticipo, ma non tutte, allo stesso modo, hanno individuato la figura del docente con funzione tutoriale e sperimentato il portfolio, né hanno modificato sostanzialmente l'organizzazione scolastica e la strutturazione oraria.

Si tratta, pertanto, di *forme di anticipo*, che solo in parte sono rispettose delle Indicazioni nazionali, ma che, in un certo senso, «mantengono» le cosiddette «primine».

L'analisi qualitativa dei dati, emersi durante i focus, ci restituiscono un quadro di insieme vario ed articolato entro cui è possibile cogliere tra i docenti e i genitori alcuni elementi comuni, riconducibili ad alcuni punti essenziali:

- la scelta dell'anticipo non è generalizzabile, ma va ricondotta ai singoli bambini;
- la scelta dell'anticipo non può essere affidata esclusivamente alla famiglia o alla scuola, ma deve essere operata in collaborazione;
- la continuità metodologica e la professionalità dei docenti sono garanzia del successo scolastico dei bambini anticipatari.

### *Aspetti emergenti*

Si registrano tra gli intervistati diverse posizioni che, in linea di massima, riflettono l'ampio dibattito culturale che si è aperto su questo oggetto dell'innovazione per le sue tante implicazioni pedagogiche, ma anche per le difficoltà a realizzare, per lo meno in certi contesti, un'azione educativa personalizzata.

Alcuni docenti sono dell'avviso che i bambini dovrebbero essere più rispettati nelle loro esigenze di gioco e nei loro tempi di maturazione, in quanto ritengono che il loro equilibrio psicologico dipenda molto dalle modalità con cui vengono realizzati i percorsi scolastici e con cui vivono l'inserimento nella scuola fin dai primi anni.

Certi problemi e disagi che si evidenziano nei bambini anticipatari sembrano anche risolversi, affermano gli intervistati, ma con il tempo si ripresentano, per cui è meglio rispettare i loro tempi giusti per la costruzione dell'identità personale e della fiducia nelle proprie capacità. Se i bambini vivono e subiscono disagi, allora si potrebbe mettere in gioco la loro autostima e sicurezza nell'affrontare il mondo: non si sa con quali concrete conseguenze.

Altri ribadiscono che non si può generalizzare e che non c'è *un'età cosiddetta giusta*, in quanto ci sono molti e diversi livelli e modalità di apprendere. «*Quello che conta non è l'età, ma il vissuto dei bambini, per cui bisogna distinguere da caso a caso*».

*Tra gli anticipatari e gli altri bambini, dunque, potrebbero non esserci differenze nelle capacità di apprendimento, affermano i docenti, bensì nelle capacità di attenzione e di interiorizzazione, anche del tempo-scuola.*

È interessante notare come, anche da parte di alcuni genitori, sia emersa la preoccupazione che l'anticipo possa rappresentare un elemento discriminante, in alcuni casi, per l'intero gruppo classe «costretto ad adeguarsi ai ritmi dei più piccoli». In altri casi, potrebbe verificarsi la difficoltà per gli stessi anticipatari a seguire il ritmo del lavoro dell'intera classe in quanto non sempre «sono adeguatamente preparati». Pertanto, affermano molti genitori, «bisognerebbe formare classi omogenee per età». Di fatto, secondo il parere di molti docenti, una diversa organizzazione degli spazi e dei tempi potrebbe facilitare l'inserimento dei bambini anticipatari e creare un ambiente di apprendimento intenzionalmente favorevole.

I docenti, in linea di massima, ritengono che *l'anticipo può essere un'opportunità*:

- se l'alunno ha frequentato regolarmente la scuola dell'infanzia;
- se presenta tutti i requisiti necessari per affrontare la classe prima;
- se la scuola fornisce tutte le garanzie adeguate ad accogliere, organizzativamente e didatticamente, un alunno di età inferiore agli altri.

### *Aspetti problematici*

Punto nodale: *Quale ruolo spetta alla scuola e quale alla famiglia, nella scelta dell'anticipo?*

L'anticipo, come si sa, non è obbligatorio, ma lasciato alla libera facoltà di scelta dei genitori del bambino. Sul concetto di opzionalità, affidato alle famiglie alcune riserve e perplessità si registrano tra i docenti, per quel che riguarda:

- la motivazione della scelta dei genitori;
- la loro capacità di valutare obiettivamente i propri figli.

Il genitore deve essere libero di avvalersi di questa possibilità, ma seguendo le indicazioni degli insegnanti, affermano gli stessi docenti.

Infatti, ritengono che la decisione di una iscrizione ufficialmente definita spetti concordemente alla famiglia e ai docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, ma che però «*il parere dell'insegnante della scuola d'infanzia dovrebbe essere vincolante*».

La scuola, dal canto suo, per favorire l'inserimento dei bambini anticipatari dovrebbe garantire:

- raccordo costante con la scuola dell'infanzia;
- continuità intesa come procedura orientativa;
- maggiore attenzione all'accoglienza;
- sviluppo di forme di tutoraggio indirizzate ad alunni anticipatari;
- interazione e collaborazione più strette con le famiglie.

### *Punti all'attenzione*

Alcuni problemi di valutazione posti da molti docenti:

- Gli apprendimenti sono rapportati all'età o agli esiti positivi per la prima classe?
- Quale ambiente educativo è più idoneo per accogliere gli anticipatari?
- Come conciliare al meglio i tempi dei bambini con i tempi della scuola?
- Una maggiore possibilità di attività in compresenza non consentirebbe un'articolazione della giornata educativa più adeguata ai tempi dei bambini?

## Il portfolio delle competenze

Scuole interessate: 32/71

di queste

- 12 sono del D.M. 100
- 31 sperimentano l'anticipo
- 21 sperimentano funzioni tutoriali
- 23 attivano laboratori
- 24 predispongono PSP
- 16 adottano nuova organizzazione
- 20 effettuano i rientri pomeridiani
- 7 attuano il tempo pieno

L'introduzione del portfolio si inserisce in un discorso più ampio di ricerca di modalità di valutazione «alternative» rispetto alle tradizionali prove oggettive, al fine di documentare i processi educativi dei bambini, i loro interessi, le conoscenze acquisite, le competenze affinate, le abilità conquistate, coinvolgendoli attivamente nel processo di valutazione e auto-valutazione.

Dall'analisi dei dati raccolti si registra una varietà di informazioni, riconducibili ad esperienze realmente vissute, che, difficilmente, possono assumere caratteri di paradigmaticità.

### *Aspetti emergenti*

Emerge, diffusamente, la necessità da parte degli intervistati di definire un modello ottimale di informazione e comunicazione, per far sì che il portfolio possa diventare uno strumento utile e significativo per:

- registrare la continuità/discontinuità del percorso educativo;
- valutare e documentare i percorsi formativi.

evitando il rischio che «*si possa trasformare in uno strumento amministrativo destinato a segnare precocemente tutto il percorso scolastico degli allievi, con un inutile e burocratico aggravio di lavoro per i docenti*»

Il portfolio, in linea di massima, è ritenuto:

- *uno strumento di nuova valutazione*, che ha una sua significatività, in quanto storicizza il percorso del bambino e lo personalizza, diversamente dal giudizio sintetico che non dà un'idea reale delle competenze dei bambini;
- *una forma di documentazione efficace*, in quanto consente di registrare i momenti più significativi del processo di crescita del bambino, attraverso l'individuazione di indicatori di competenze da analizzare come punti di arrivo e di partenza;
- *un valore aggiunto*, in quanto costituisce una raccolta organica di materiale documentato, utilizzabile come strumento di valutazione e di autovalutazione.

Dunque, uno strumento utile che, nel favorire una maggiore collaborazione ed interazione scuola-bambino-famiglia, serve:

- *al docente*, per rilevare e registrare l'evoluzione del processo cognitivo del bambino;
- *al bambino*, per prendere visione dei suoi progressi e coscienza delle sue difficoltà, sviluppando così l'autoconsapevolezza e orientandolo sulle scelte future;
- *al genitore*, per seguire il percorso di crescita del bambino.

### *Aspetti problematici*

I docenti, in linea di massima, guardano positivamente a questo oggetto, ma ne sottolineano anche alcune problematicità, relativamente:

- alla struttura;
- alle modalità di documentazione e ai criteri di selezione;
- al ruolo che i genitori possono avere nella compilazione del portfolio.

I docenti segnalano due aspetti fondamentali:

- una chiarezza maggiore sui significati e sull'utilizzo reale del portfolio: «*c'è ancora molta confusione*»;
- l'eccessivo tempo occorrente per la sua compilazione corretta e partecipata;
- le procedure attuali, poste in essere, non proprio corrette per la mancanza di formazione adeguata: «*Una cosa è la teoria un'altra è la pratica*», afferma una docente, «*andiamo avanti per prove ed errori*».

I genitori, dal canto loro, hanno la percezione che sia «*qualcosa di realmente importante*»; pertanto lamentano che il ruolo, che hanno nella predisposizione del portfolio, sia piuttosto sottovalutato e limitato. Richiedono, quindi, maggiore informazione, condivisione sulle funzioni del portfolio ed accordo sui compiti che essi potrebbero svolgere.

Sostanzialmente, tutti i soggetti coinvolti avvertono l'urgenza di condurre una riflessione comune, al fine di non rimanere imbrigliati nelle maglie della rete di «*vecchie modalità di valutazione*».

#### Docente con funzioni tutoriali

##### Scuole interessate 24/71

di queste

- 12 sono del D.M. 100
- 24 sperimentano l'anticipo
- 21 sperimentano il portfolio
- 21 attuano laboratori
- 20 predispongono i PSP
- 13 adottano N.O.
- 14 effettuano i rientri pomeridiani
- 6 attuano il tempo pieno

Solo 24 scuole su 71 dichiarano di aver sperimentato questa nuova figura professionale; per altri, essa è oggetto di riflessione e di approfondimento in attesa di ricevere ulteriori indicazioni e di dipanare i nodi problematici che tale figura determina all'interno delle scuole.

Dalla lettura incrociata dei dati quantitativi su presentati si evince che il docente tutor, così come è stato introdotto nelle scuole del campione, non svolge tutte le funzioni di sua competenza. Ciò farebbe presumere un'attuazione non ancora rispettosa delle indicazioni: di fatto segnala l'incertezza che l'innovazione sta determinando.

Tale docente ha la responsabilità di precisi compiti: «cura la continuità educativa e didattica ed il rapporto con le famiglie ed assicura, altresì, la coerenza e la gradualità dei percorsi formativi di ogni alunno, facilitandone e potenziandone le relazioni interpersonali ed educative. Tale docente svolge pertanto funzioni di coordinatore del team docente e di tutor nei confronti degli alunni, curando la compilazione del portfolio delle competenze, d'intesa con gli altri docenti del team, in collaborazione con le famiglie»<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Dalle *Indicazioni Nazionali*.

Questa funzione, per la complessità del ruolo e dei compiti attribuiti rispetto all'intero impianto organizzativo, presenta due polarità, l'una caratterizzata da forte positività, l'altra da elementi di negatività.

Gli elementi di positività si registrano nelle seguenti affermazioni fatte dai partecipanti ai focus: il docente con funzioni tutoriali può:

- «garantire un clima positivo in classe»;
- «essere guida efficace dei processi di apprendimento»;
- «assolvere pienamente alla funzione educativa promuovendo valori condivisi»;
- «instaurare relazioni più aperte con le famiglie e con il territorio».

Quindi, la figura del tutor è vissuta come possibile riferimento per colleghi e famiglie, avendo maggiori occasioni per cogliere le motivazioni, le esperienze ed il vissuto degli alunni.

#### *Aspetti emergenti*

Secondo gli intervistati quello del docente con funzioni tutoriali è un compito di grande responsabilità da cui i processi formativi degli alunni possono trarre giovamento, soprattutto, perché gli allievi hanno in questa figura un saldo punto di riferimento, che, nel contempo, garantisce loro una pluralità di interventi educativi.

Secondo questi docenti, l'attivazione della figura del docente con funzioni tutoriali consentirebbe una più proficua e distesa gestione dei tempi ed il superamento di forme d'ansia causate dalle continue alternanze dei docenti, tipica della struttura modulare. «*La centralità dell'alunno, affermano questi docenti, è molto esaltata, in quanto il docente prevalente/tutor crea con i bambini, soprattutto con quelli del biennio iniziale della scuola primaria, un rapporto privilegiato e rassicurante, senza dispersione affettiva e senza diversificazioni nelle modalità educative.*».

#### *Aspetti problematici*

In linea generale, si registra un'adeguata consapevolezza della funzione tutoriale, ma si percepisce anche il disagio rispetto a un impegno a tutto campo.

L'innovazione può generare malcontento, affermano gli intervistati, se non vengono valorizzati tutti i docenti nelle loro funzioni specifiche.

Se si affidano tutti gli insegnamenti «forti» ad un solo docente, si potrebbe correre il rischio di far prevalere alcune discipline a discapito di altre, con la conseguenza che gli altri docenti si sentirebbero «*risorse professionali sotto utilizzate.*».

Per molti genitori, l'insegnante tutor si identifica con il docente unico, con tutti i pregi e i difetti che comporterebbe: «è un passo indietro rispetto alla diversificazione degli interventi assicurata dal team».

Inoltre, considerati i compiti che un docente con funzione tutoriale deve svolgere, sono espresse diverse preoccupazioni nate già dalle prime esperienze, relativamente a:

- conflittualità all'interno del collegio docenti per l'individuazione di questa figura professionale;
- gerarchizzazione all'interno dell'équipe;
- rischio di discriminazione professionale tra il «tutor» ed il docente «laboratorista»;
- riduzione delle possibilità di confronto e di condivisione delle scelte formative;
- *una forma di solitudine che può crescere.*

Questo potrebbe spiegare, in qualche modo, l'atteggiamento cauto che molte scuole hanno manifestato nell'introdurre soltanto alcune funzioni di quelle attualmente previste dalla normativa, per tale figura professionale.

### *Punti all'attenzione*

- Quali difficoltà per un docente «tutor» a garantire il coordinamento dell'équipe e la corresponsabilità dei risultati?
- Quali difficoltà per un tutor nella compilazione del portfolio e nelle comunicazioni con le famiglie?
- Quali possibilità concrete perché i tempi delle diverse attività e l'articolazione della giornata scolastica siano assicurati in presenza di un docente con una forte prevalenza di orario, soprattutto sulle classi che funzionano a 27 ore?
- Quali garanzie che le ore non di insegnamento siano realmente dedicate ai compiti destinati?

### I laboratori

Scuole interessate: 31/71

di queste

- 10 sono del D.M. 100
- 30 sperimentano l'anticipo
- 23 sperimentano il portfolio
- 21 sperimentano funzioni tutoriali
- 19 predispongono PSP
- 14 adottano N.O.
- 22 effettuano i rientri pomeridiani
- 10 attuano il tempo pieno

I laboratori rappresentano una situazione di apprendimento in cui si integrano efficacemente le conoscenze e le abilità, gli aspetti cognitivi e quelli socio-emotivi, la progettualità e l'operatività; ma spesso non vengono utilizzati in relazione a tutte le discipline e il loro numero e le tipologie attivate sono strettamente legati alla disponibilità di spazi e alle risorse delle singole istituzioni, più che alla progettualità.

### *Aspetti emergenti*

Nello specifico su questo oggetto di innovazione, dalla lettura dei dati incrociati di focus e narrazioni, emerge la diffusa consapevolezza dell'importanza della didattica laboratoriale, in quanto:

- risulta funzionale allo sviluppo ed alla concretizzazione delle conoscenze veicolate durante le lezioni frontali;
- permette un'organizzazione flessibile della classe;
- consente di differenziare le attività a seconda degli stili di apprendimento degli alunni.

Dall'osservatorio delle famiglie, il laboratorio è visto come un ambiente separato dall'aula tradizionale, che deve essere dotato di attrezzature specifiche e dove il bambino impara facendo e soprattutto dove trova maggiori possibilità di esprimersi creativamente.

La concezione che i genitori esprimono, rimanda, soprattutto, al concetto tradizionale di laboratorio come «spazio attrezzato» per l'informatica, per le attività espressive, per le attività scientifiche.

In effetti, come è stato già rilevato, le scuole ancora utilizzano le attività di laboratorio secondo questa stessa dimensione.

Per quanto riguarda i «tempi» e le modalità organizzative adottate, nelle scuole vi sono diverse tipologie<sup>15</sup>:

---

15 «Nei laboratori si raggiungono risultati eccellenti adoperando varie organizzazioni».

- per quanto riguarda i *raggruppamenti*, si organizzano attività per: gruppo intera classe, gruppi misti interclasse, gruppi omogenei di livello, attività individuali attraverso cui è possibile per il docente osservare e «*conoscere le capacità, le attitudini del singolo e di valorizzarle*», gruppi eterogenei per «interessi», spesso «*Lavoriamo con gruppi eterogenei di I e II classe...*»;
- per quanto riguarda le *attività*: informatica, i linguaggi, motricità, osservazioni scientifiche, ..., ma anche<sup>16</sup> attività a completamento di tutti gli altri insegnamenti e per attività interdisciplinari;
- per quanto riguarda la *metodologia*: «Le attività laboratoriali sono inserite sia nella programmazione di classe sia nella programmazione delle attività aggiuntive».

Tra *gli aspetti emergenti* c'è da considerare anche che la maggior parte dei docenti concorda sul fatto che:

- la didattica laboratoriale può consentire il raggiungimento di quegli obiettivi trasversali utili per l'orientamento;
- i laboratori sono luoghi in cui è possibile sperimentare un ambiente metodologico interattivo;
- i laboratori possono essere un valore aggiunto se vengono intesi come spazio mentale, non solo come luogo fisico.

Nei laboratori non solo sono rispettati e valorizzati gli stili di apprendimento degli alunni, ma si favorisce in loro lo sviluppo e la consapevolezza delle proprie capacità, dei propri interessi e delle proprie attitudini.

#### *Aspetti problematici*

Certamente i laboratori costituiscono un ambiente metodologico più attivo dove vengono rispettati e valorizzati gli stili di apprendimento degli alunni, ma nella maggioranza dei casi sembrerebbe ancora non agita la pratica didattica di organizzare i laboratori come «spazio» operativo e mentale in cui riflettere sulle esperienze di apprendimento. Infatti, le attività laboratoriali:

- sono, per lo più, svolte nelle attività opzionali e in orario extracurricolare;
- sono particolarmente dedicate ad attività manipolativo/espressive oppure all'attuazione di Progetti LARSA<sup>17</sup>;

Inoltre, i docenti segnalano:

- scarsa chiarezza normativa (confusione sul problema dei «tempi» tra quota obbligatoria e tempi per attività opzionali e facoltative): quale flessibilità la scuola può avere per rispondere alle richieste delle famiglie?
- quale efficace qualità produce la realizzazione dei laboratori da svolgersi in orario compatto antimeridiano?
- quale significatività può registrarsi per un'attività di laboratorio «*se il rapporto docente/alunni rimane 1/18, 1/20*»?
- come conciliare l'obbligo ad effettuare supplenze con l'esigenza del rispetto dei «tempi» e dell'organizzazione?

<sup>16</sup> Si registrano anche situazioni in cui sono attivi laboratori organizzati in continuità tra i due segmenti di scuola: «*Nel nostro plesso, c'è il laboratorio integrato con i bambini della scuola dell'infanzia...*».

<sup>17</sup> I genitori, a proposito dei Progetti LARSA, dicono: «A noi non piace il laboratorio di recupero perché discrimina i bambini che perdono la lezione della classe».

- l'opzionalità: secondo un genitore: *L'alunno di scuola primaria è capace di scegliere il percorso più adeguato?*
- quali reali opportunità avrà il principio della personalizzazione di tradursi nella prassi didattica mediante percorsi laboratoriali indirizzati verso mete differenti, per formare persone con profili cognitivi diversi?

## Piani di studio personalizzati

Scuole interessate: 27/71

di queste

- 11 sono del D.M. 100
- 26 sperimentano anticipo
- 24 sperimentano il portfolio
- 19 sperimentano funzioni tutoriali
- 19 predispongono laboratori
- 13 adottano N.O.
- 17 effettuano i rientri pomeridiani
- 7 attuano il tempo pieno

Dai dati quantitativi, si evince che solo un numero ristretto di scuole del campione ha sperimentato i piani di studio personalizzati; nelle altre scuole è in atto tra i docenti un confronto ed una riflessione comune sul concetto di *personalizzazione dell'insegnamento e sulle sue modalità di attuazione*.

La maggior parte dei docenti intervistati è d'accordo nel dare al termine di personalizzazione una definizione, stricto sensu, di «adeguamento alla persona».

Nello specifico, personalizzare l'insegnamento significa, dunque, prevedere percorsi formativi diversificati, rispetto alle situazioni di partenza, alle motivazioni, ai diversi stili e ritmi di apprendimento dei bambini, ed individuare metodologie e strategie adeguate ai contenuti e alle diverse intelligenze.

I piani di studio personalizzati dovrebbero, da un lato, garantire a tutti gli alunni la padronanza delle competenze di base, indispensabili per la formazione del cittadino, la valorizzazione delle loro potenzialità intellettive, dall'altro sviluppare in ciascuno la consapevolezza del sé, attraverso una propria forma di «eccellenza cognitiva», e la capacità di «auto-determinarsi».

I Piani di studio personalizzati sono intesi, dunque, come un modo per differenziare i percorsi e renderli più adeguati a ciascun alunno.

Ma tradurre dal piano teorico al piano operativo la personalizzazione dell'insegnamento non è del tutto semplice, in quanto tale operazione presuppone la confluenza di alcune condizioni strettamente correlate tra di loro, quale il pluralismo dei percorsi formativi e la possibilità di scelta degli alunni, nonché la capacità degli stessi di auto-valutarsi e auto-orientarsi.

Tutto questo si inserisce in un discorso più ampio di valutazione e di auto-valutazione, connesso con il portfolio delle competenze e con la nuova figura del docente con funzione tutoriale.

### *Aspetti emergenti*

Tutti i docenti intervistati, quindi, anche quelli che hanno sperimentato i PSP, hanno rappresentato l'esigenza di confrontarsi e di approfondire questo oggetto, specialmente per quel che riguarda le modalità attuative.

In linea di massima, i docenti affermano di essersi mossi con cautela rivisitando, alla luce delle *Indicazioni nazionali*, quanto veniva fatto precedentemente.

Infatti, nel predisporre i piani di studio, i docenti dichiarano di aver realizzato una programmazione per obiettivi, tenendo conto innanzitutto:

- del livello generale degli alunni;
- delle situazioni di partenza di ciascuno;
- delle diverse intelligenze;

creando per il gruppo classe situazioni particolari di apprendimento e contesti didattici adeguati a personalizzare i percorsi formativi.

#### *Aspetti problematici*

I docenti ritengono che con una variegata diversificazione dei percorsi si potrebbe correre il rischio di incrementare le differenze tra i bambini di diverse capacità e di un diverso ambiente socio-culturale.

Quindi, «*personalizzare, non deve significare stabilizzare le differenze*», ma valorizzare le diversità.

#### Strutturazione oraria e modifica attività

L'organizzazione didattica non risulterebbe modificata in articolazioni sostanziali e significative.

Per quanto riguarda il tempo scuola gli intervistati confermano che, nella scuola, esiste una differenziazione di modelli orari che varia dalle 27 ore settimanali alle 30 ore, con quote orarie facoltative.

Quindi, si evince che *il tempo scuola*, sia riferito alle attività curricolari, sia a quella parte del percorso caratterizzato dalla opzionalità e dalla facoltatività, è ancora pensato in termini settimanali e non in termini di monte ore annuale complessivo.

I docenti che hanno partecipato ai focus per la maggior parte concordano sul fatto che:

- la ricaduta ad ampio raggio sul piano organizzativo e di orario è, indubbiamente, costituita dalla distinzione tra una quota oraria obbligatoria e una facoltativa opzionale: *la prima* ha la funzione di salvaguardare le ragioni dell'unitarietà dell'insegnamento di base, che deve essere comune in un certo ordine e grado di scuola; *la seconda* ha la funzione di rendere effettivo il diritto di scelta da parte delle famiglie e degli alunni, in funzione della diversificazione dei percorsi. È questa una novità che bisogna imparare a gestire adeguatamente, in ragione delle sue conseguenze sulla determinazione sia dell'offerta formativa, sia del fabbisogno di risorse, umane e strumentali;
- tutta la progettazione organizzativa dovrebbe trovare il proprio fondamento nelle scelte didattico-educative, consequenziali all'analisi delle esigenze formative della propria utenza, analisi che rappresenta il punto di riferimento e la bussola per ogni altra decisione;
- le risorse di cui dispongono tutti i soggetti presenti sul territorio andrebbero valorizzate ed integrate mediante convenzioni e accordi di rete, in modo da far interagire opportunamente modelli organizzativi diversi.
- la mole di lavoro risulta aumentata: «*Pur senza variazioni sensibili sulla metodologia, non si può negare che il lavoro sia aumentato in modo considerevole...*».

#### 4.4. L'AGITO: LE ESPERIENZE DELLE SCUOLE

L'oggetto di osservazione e ricerca del nostro lavoro ha riguardato le condizioni di esercizio e le modalità di attuazione attivate da un campione di scuole relativamente agli oggetti della riforma. Attraverso i focus group svolti con docenti e con rappresentanti di genitori, e attraverso le interviste ai dirigenti scolastici è stato possibile ascoltare la voce degli attori principali che, a vario titolo, intervengono nel processo di innovazione. In particolare, è stato possibile registrare sia gli orientamenti pro-

gettuali delle singole scuole e il loro assetto organizzativo, sia il coinvolgimento culturale dei docenti in termini di percezione di sé e di significati del proprio lavoro. Infine, sono state rilevate le percezioni che i genitori hanno circa le modalità operative e le procedure adottate dalla scuola nei processi di cambiamento che segnano l'attuale scenario scolastico.

Al fine di completare la fase esplorativa della ricerca, nel mese di maggio, è stata inviata a tutte le scuole del campione una scheda di rilevazione da utilizzare, se intendessero farlo, per segnalare una o più esperienze significative realizzate, in applicazione del D.M. 61/03, per la sperimentazione degli ambiti di riforma della scuola primaria, durante il corrente anno scolastico.

La scheda<sup>18</sup>, mutuata dal Progetto Gold e, in parte, adattata alle esigenze del Progetto R.I.So.R.S.E., è stata integrata con alcune indicazioni per la compilazione.

Nella lettera di accompagnamento si prospettava, infine, che sulla base della significatività e della rilevanza delle schede pervenute, l'IRRE Campania, con le istituzioni scolastiche disponibili, avrebbe attivato percorsi di approfondimento tendenti a favorire:

- la regolazione dei processi innovativi sulla base degli esiti;
- la documentazione e la disseminazione degli esiti stessi;
- il confronto tra prassi reali e significative;

nell'intento ultimo di costituire una banca-dati regionale di buone pratiche.

Alla sollecitazione, hanno risposto le seguenti istituzioni scolastiche:

1	C.D.	ATRIPALDA	AV
2	C.D.	MONTELLA	AV
3	I.C.	MONTEFORTE IRPINO	AV
4	C.D.	PRATOLA SERRA	AV
5	I.C.	FOGLIANISE	BN
6	I.C.	S. SALVATORE TELESINO	BN
7	I.C.	FRAGNETO	BN
8	I.C.	APOLLOSA	BN
9	C.D.	ALVIGNANO	CE
10	1° C.D.	PIEDIMONTE MATESE	CE
11	1° C.D.	S. NICOLA LA STRADA	CE
12	1° C.D.	VICO EQUENSE	NA
13	2° C.D.	TORRE DEL GRECO	NA
14	1° C.D.	POMIGLIANO D'ARCO	NA
15	2° C.D.	VICO EQUENSE	NA
16	2° C.D.	POZZUOLI	NA
17	4° C.D.	SANT'ANTIMO	NA
18	2° C.D.	CAIVANO	NA
19	1° C.D.	QUARTO	NA
20	2° C.D.	MERCATO S. SEVERINO	SA
21	1° C.D.	NOCERA SUPERIORE	SA
22	3° C.D.	BATTIPAGLIA	SA
23	1° C.D.	CAVA DE' TIRRENI	SA
24	1° C.D.	CAPACCIO	SA

---

<sup>18</sup> La scheda è riportata in allegato al termine del paragrafo completa delle indicazioni fornite alle scuole.

Il materiale offerto dalle scuole, variamente interessante ed esemplare dei processi innovativi posti in essere ai sensi del D.M. 100/02 e del D.M. 61/03, può essere spunto di approfondimento con i docenti interessati, soprattutto per quanto riguarda modalità e criteri di documentazione, cartacea ed informatica. Risulta, infatti, che documentare per riflettere sul proprio lavoro e sentirsi parte di un progetto, per valorizzare l'originalità del proprio lavoro, per sviluppare capacità di autoanalisi, per condividere idee e valori, risulta essere, ancora, un aspetto di debolezza nel bagaglio professionale dei docenti.

Intanto, in base a quanto richiesto dal Progetto nazionale, è stato necessario individuare alcuni progetti e prodotti che sono stati, quali esemplificazioni, allegati al report regionale inviato, il 3 giugno 2004, al Gruppo di Progetto nazionale.

I criteri adottati dal Gruppo di Progetto della Campania per individuare tali oggetti sono stati:

- il rispetto delle indicazioni fornite per la compilazione;
- la completezza;
- la leggibilità, in termini di chiarezza;
- la desumibile significatività;
- la possibilità di presentare la maggior varietà di oggetti documentati (alfabetizzazione della lingua inglese, alfabetizzazione dell'informatica, anticipo, organizzazione didattica, articolazione di un piano di studi personalizzato, ecc.).

Inoltre, si è tenuto conto della possibilità che fossero rappresentati più territori, cioè le cinque province campane, la città, la provincia, il piccolo paese, ecc.

Si ringraziano tutte le scuole che hanno contribuito alla completezza della fase esplorativa della ricerca documentando non solo le complessive condizioni attuative dell'innovazione, ma anche la qualità dei processi attivati.

#### *Allegato*

Scheda di segnalazione di un'esperienza significativa - *Progetto R.I.So.R.S.E.*

Tale scheda è stata mutuata dal Progetto di documentazione Gold, organizzato e gestito dall'INDIRE, in parte adattata alle esigenze di R.I.So.R.S.E.

#### Dati dell'Istituzione Scolastica

<b>Denominazione dell'Istituzione scolastica</b>						
Codice dell'Istituzione scolastica						
Tipologia Istituzione scolastica						
Indirizzo						
Comune						
CAP						
Provincia						
PERSONE DI CONTATTO						
Cognome	Nome	Telefono	Fax	E-mail	URL	Qualifica

**A**

<b>Aspetto/i della riforma</b> <sup>19</sup> <b>sperimentato/i</b>	
Promotore della sperimentazione (dirigente scolastico, gruppo docenti, organo collegiale)	
<b>Coordinatore/i</b>	
Inizio dell'attività	
Classi destinatarie	
I tre aspetti più interessanti	
Eventuali progetti didattici connessi	
Presentazione e diffusione, interna ed esterna alla scuola: modalità	
Esperienza condotta come singola	
Istituzione oppure condotta in rete con altre scuole	
In tal caso, quali	
Conduttori dell'esperienza (tipologia e numero dei docenti impegnati)	

**B**

Allegato 1 (obbligatorio) Descrizione articolata dell'esperienza	
Allegato 2 (auspicabile) Oggetto didattico	

*Suggerimenti*

La scheda si compone di:

- **parte A:** è una scheda catalogo contenente dati identificativi della scuola;
- **parte B:** deve contenere una descrizione articolata delle procedure che hanno consentito l'attivazione dell'esperienza, in particolare:
  - le motivazioni connesse alla scelta dell'oggetto di sperimentazione e gli scopi;
  - la suddivisione dei compiti e delle responsabilità;
  - i tempi, gli spazi e le modalità di realizzazione di quanto previsto;
  - le risorse umane;
  - le risorse strumentali e finanziarie;
  - le modalità e i criteri di monitoraggio: indicatori di tenuta/di esito/di prestazione;
  - i tempi di monitoraggio definiti;
  - primi risultati verificati apprezzabili, in termini di prestazioni (outputs) e in termini di soddisfacimento dei bisogni (outcomes), relativamente:
    - agli alunni

<sup>19</sup> Per aspetti della riforma si intende far riferimento a: alfabetizzazione lingua inglese, alfabetizzazione informatica, anticipo, tutor, portfolio, piani di studio personalizzati, unità di apprendimento, nuova organizzazione.

- ai docenti
- all'organizzazione didattica
- alla scuola
- esiti dell'eventuale rilevazione del grado di soddisfazione delle famiglie;
- esiti dell'eventuale rilevazione del grado di soddisfazione di altri portatori di interesse (EELL, altre istituzioni esterne, ...).

**Parte B: Indicazioni per la descrizione**

*Allegato A - Descrizione dell'esperienza*

- Quadro di riferimento e motivazioni
  - Qual è il contesto sociale, culturale e pedagogico della realtà scolastica in cui l'esperienza è stata proposta e in particolare della classe o delle classi direttamente interessate?
  - Quali sono i punti di forza e quali quelli di debolezza?
  - Quale problema o quali problemi hanno spinto la scuola/il gruppo docenti a sperimentare un determinato aspetto della riforma?
  - Che cosa si intendeva stimolare/valorizzare? Oppure che cosa si voleva superare/migliorare?
- Finalità, obiettivi specifici e scelte di contenuto
  - Qual è stata la finalità generale che la scuola ha inteso perseguire?
  - Nell'ambito di questa finalità, quali gli obiettivi specifici da raggiungere? Quali i loro tempi e quale la loro concatenazione logica?
  - Quali contenuti sono stati scelti per il conseguimento degli obiettivi?
  - Eventuali riferimenti teorici.
- Percorso
  - Come si è sviluppata l'esperienza? Quali sono stati i passi più significativi del percorso? Quali gli aspetti più originali? Su quali contenuti e in quali momenti l'esperienza ha modificato strategie e stili di apprendimento, clima di lavoro e relazioni interpersonali? Quali collaborazioni si sono rivelate più interessanti e perché?
- Metodi di insegnamento/apprendimento, risorse/strumenti e procedure
  - Quali metodologie didattiche e quali forme di collaborazione fra colleghi ed alunni sono stati usati?
  - Qual è stata la suddivisione dei ruoli fra colleghi?
  - Quali risorse e quali strumenti sono stati necessari nelle diverse fasi di realizzazione dell'esperienza? Strumenti e risorse erano già presenti? Se no, come è stata programmata la loro ricerca o la loro ideazione/elaborazione?
- Valutazione
  - Che cosa è stato oggetto delle varie fasi di valutazione?
  - Quali criteri hanno guidato la/e verifica/che?
  - Quali strumenti sono stati utilizzati? Erano già in uso e in tal caso come sono stati adattati?
- Risultati e ricaduta
  - In che misura gli obiettivi iniziali sono stati raggiunti?
  - I risultati verificati hanno eventualmente suggerito degli spunti di cambiamento per un rinnovamento dell'esperienza? Quali?
  - Quali ricadute sono state rilevate nella prassi didattica o nei comportamenti degli alunni, che possano essere fatte risalire a questa esperienza?
- Storia e collaboratori dell'esperienza
  - Se l'esperienza dura da più anni, quali variazioni ha registrato nel corso del tempo? Perché? (questo punto potrebbe interessare, ad esempio, le azioni concernenti l'alfabetizzazione di inglese e di informatica)

*Allegato B - Oggetto didattico (dal Progetto Gold)*

Per oggetto didattico, si intende la produzione di un materiale didattico prodotto nell'ambito dell'esperienza, del quale sia possibile esplicitare risultati raggiunti.

Sarà il caso di indicare in quale parte del percorso è stato utilizzato e quale ipotesi o problema ha determinato la sua ideazione e quali obiettivi si mirava di raggiungere. Infine, è auspicabile che l'oggetto sia accompagnato da riflessioni valutative e da ipotesi di sviluppi futuri.

*L'aspetto fondamentale da tener presente:*

*la documentazione qui richiesta non deve riferirsi al dichiarato, ma deve essere indicativa dell'agito e possibilmente del percepito da parte dei soggetti coinvolti.*

## 5. CONCLUSIONI

di DOMENICO MONTANARO

*L*a ricerca si è sviluppata in un clima sostenuto da costruttive motivazioni e orientato al confronto dialogico da parte di tutti i soggetti coinvolti.

Il coinvolgimento si è espresso, generalmente, in una dosata voglia di protagonismo, tendente a far risaltare la valenza propositiva e costituente della fase applicativa della Riforma.

La partecipazione dei dirigenti scolastici, dei docenti e dei genitori ha contribuito in maniera rilevante a rendere significativa la ricognizione sul campo, conferendole uno spessore di attivo coinvolgimento e di vivo interesse per la ricerca.

Da parte dei dirigenti scolastici, la ricerca ha, da un lato, costituito uno strumento privilegiato ed un'occasione per consolidare nuovi e più mirati rapporti con le famiglie, dall'altro ha fatto registrare l'esigenza di costruire, nell'ottica della piena condivisione degli assetti innovativi, relazioni di sistema più fluide e integrate, per il nuovo protagonismo che la Riforma assegna ai genitori ed agli altri portatori di interesse.

*Fare sistema, fare rete* è stata l'indispensabile esigenza – quasi il grido d'allarme – diffusamente rappresentata dai dirigenti scolastici, non solo per attivare virtuose forme di informazione/formazioni tendenti allo scambio documentato di esperienze vive e reali, ma soprattutto per alimentare una cultura di governo delle istituzioni scolastiche fortemente legittimata all'esterno e aperta al controllo sociale.

Senza una cultura del cambiamento consapevole e responsabile in cui il servizio scolastico diventa affare di tutti, sarà oltremodo difficile creare condizioni propizie per il complesso riordino organizzativo che la Riforma postula.

A tal riguardo, vengono vissuti sul campo, in maniera particolarmente scoraggiante, tre problemi:

1. la separatezza tra le autonomie istituzionali e quelle funzionali che grava pesantemente in generale, sullo sviluppo del federalismo scolastico, in particolare sulla piena e completa promozione ed attuazione di alcuni ambiti della Riforma stessa;
2. la precarietà delle strutture edilizie che comporta non pochi problemi per la piena valorizzazione degli ambienti, dei gruppi per l'apprendimento e delle attività laboratoriali;
3. la preoccupazione per la revisione funzionale dell'organico delle risorse umane.

La partecipazione dei docenti alla ricerca risulta caratterizzata da un ricorrente e problematico atteggiamento concretatosi, il più delle volte, nella dichiarata difficoltà a tradurre la teoria in prassi agita, verificata, documentata e trasferibile.

Di contro, l'indagine segnala una diffusa tensione culturale tendente a cogliere i momenti del cambiamento e l'analisi degli oggetti della ricerca come autentica riflessione sul proprio ruolo e sulla propria funzione e privilegiata occasione di crescita professionale.

Anche l'esperienza narrata dai docenti ricostruisce – come per i dirigenti – processi di cambiamento in cui il momento organizzativo stenta a tener dietro ai tratti paradigmatici e progettuali dell'innovazione.

Ma, per la loro intrinseca caratteristica, le narrazioni dei docenti, libere da tecnicismi e da settorialismi comunicativi, mettono a nudo le incertezze e i disorientamenti di chi riforma va cercando nell'aspra e forte selva terminologica dei documenti nazionali, richiedendo, preliminarmente, momenti formativi ed adeguate chiavi di lettura dei paradigmi culturali e pedagogici.

L'impegnativo avvio della Riforma ed il suo coerente sviluppo necessitano, a giudizio delle convinte voci narranti sul campo, una ri-qualificazione della funzione docente tendente a rivisitare gli impianti epistemologici ed ermeneutici delle discipline, gli approcci metodologici, le strategie e le modalità operative del fare scuola.

Solo in tale ottica sarebbe possibile dar forma rilevante, fattibile e sostenibile all'autonomia di sperimentazione, ricerca e sviluppo ed al conseguente profilo del docente ricercatore capace di governare ed ottimizzare il cambiamento.

I genitori coinvolti nella ricerca hanno, in linea di massima, rivelato una marginale e poco motivata partecipazione, derivante, per molti versi, da una scarsa informazione sul delicato ruolo loro affidato per la piena attuazione dei processi innovativi.

Appaiono generalmente sfumate le loro opinioni sugli oggetti della ricerca, mentre risalta significativamente una posizione ambivalente – diffusamente registrata – di accettazione/rifiuto della figura del docente con funzioni tutoriali, con pronunciate preoccupazioni connesse alla fase della valutazione degli apprendimenti.

Il Progetto R.I.So.R.S.E. ha costituito per l'IRRE Campania un rilevante banco di prova consolidando e qualificando la revisione della missione istituzionale e di servizio in atto.

La ricerca ha consentito, in tale ottica, lo sviluppo di un nuovo e più mirato supporto alle istituzioni scolastiche per l'attuazione dell'autonomia di ricerca e sviluppo.

In particolare gli obiettivi della ricerca:

- a. rilevare l'atteggiamento degli attori sul campo nei confronti dell'avvio della Riforma;
- b. identificare prassi reali e significative;
- c. motivare i soggetti in campo su funzioni e compiti connessi al cambiamento ed all'innovazione;
- d. rappresentare le criticità del sistema per l'identificazione di ambiti, strumenti e metodi per rinforzare la progettualità autonoma delle istituzioni scolastiche pur nella complessità degli oggetti di indagine e di un campione largamente stratificato, risultano diffusamente conseguiti.

I dati quantitativi e qualitativi delineati nell'analitico rapporto del Gruppo di Progetto sono connotati, a tal riguardo, da un'incisività immediata e significativa.

Dopo la proficua esperienza di ricerca, occorrerà, prioritariamente, concentrare le linee di un auspicabile e coerente sviluppo sulla chiara definizione delle funzioni e dei compiti e sull'integrazione dei soggetti preposti a promuovere e costituire il nuovo sistema formativo.

Su questa basilare condizione il Progetto R.I.So.R.S.E. potrà veder rafforzata la funzione trainante degli IRRE attraverso:

- una sistemica azione di raccordo, a guida IRRE, tra i momenti di informazione/formazione/ricerca/intervento, aggregante tutti i soggetti sussidiariamente coinvolti nei processi innovativi;
- una proiezione trasversale al sistema formativo del Progetto di Ricerca attraverso pianificate azioni di accompagnamento all'applicazione dei decreti legislativi attuativi della Riforma;

- un affinamento degli strumenti di ricerca ed una mirata formazione dei ricercatori con riferimento agli oggetti della ricerca, ai profili scientifici e professionali connessi e in coerenza con i Servizi/Dipartimenti per la Ricerca istituiti presso gli IRRE;
- la costituzione, presso gli IRRE, di Osservatori per il monitoraggio e lo sviluppo della Riforma anche ai fini della costituzione di Archivi di Prassi Significative regionali da documentare e confrontare;
- istituzione di tavoli di benchmarking su specifici ambiti della Riforma;
- istituzione, presso gli IRRE, di Centri Regionali per la rilevazione del grado di soddisfazione dell'utenza.

Tale scenario prospettico dovrà essere, ovviamente, ri-orientato alle esigenze prioritarie della ricerca nel campo educativo.

Dopo questa esperienza si ripropongono, con più pressante e significativa urgenza, due essenziali linee di sviluppo:

1. integrazione dell'orizzonte paradigmatico e concettuale con il profilo normativo-istituzionale ed il contesto operativo;
2. individuazione di esperienze pilota da documentare e confrontare.

Ma con esse si ripropone, altresì, «*la molteplicità di fenomeni, problemi, situazioni, presenze, interventi, tecniche, strumenti, soggetti che contraddistinguono il settore dell'educazione*» che richiederebbe una messa a fuoco ed una concentrazione sui tre oggetti specifici della ricerca educativa: l'educazione, i fenomeni educativi, i processi educativi<sup>1</sup>.

Magari puntando più marcatamente sull'approccio della ricerca-azione che, consentendoci di «ragionare in termini di storie» ci orienta alla ricerca delle strutture connettive dei sistemi che permettono l'identificazione controllata e «*consentono quindi l'immersione, l'alleanza e la possibilità di ristabilire una differenza avendo capito*»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Remo Fornaca, *Soggetto, oggetto metodo della ricerca in campo educativo*.

<sup>2</sup> Andrea Canevaro, *La ricerca-azione*, in *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo*, Clueb, Bologna.