

IRRE Emilia-Romagna
Rapporto regionale

L'indagine è stata realizzata nell'ambito del Progetto R.I.So.R.S.E. - Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo.

Il presente rapporto è prodotto dal Gruppo di lavoro IRRE Emilia-Romagna, composto da Nerino Arcangeli, Andreina Bergonzoni, Milena Bertacci, Maria Teresa Bertani, Gian Luigi Betti, Anna Bonora, Lucia Cucciarelli, Claudio Dellucca, Maria Cristina Gubellini, Laura Longhi, Aurelia Orlandoni, Claudia Vescini.

Elaborazione dati ed editing di Maria Teresa Bertani.

Si ringraziano le Scuole oggetto dell'indagine che, con la loro preziosa collaborazione, hanno reso possibile la ricerca.

INTRODUZIONE

di FRANCO FRABBONI

1. LE FINALITÀ EDUCATIVE DELL'IRRE EMILIA-ROMAGNA

Premessa

Molteplici ci sembrano i 'repertori' educativi da assegnare ai nuovi IRRE in questa stagione di profondo cambiamento del sistema scolastico. In una stagione di Riforma della scuola nel nome e nel segno dell'Autonomia, del Riordino dei cicli di istruzione e delle conoscenze-competenze lungo i tre percorsi formativi del pre-obbligo, dell'obbligo e del post-obbligo, nonché lungo i percorsi dell'*oltre-scuola* (l'educazione permanente nella prospettiva del *lifelong learning*), gli IRRE hanno ridenominato e riqualificato le loro finalità educative.

A partire dai nuovi obiettivi istituzionali ed educativi degli IRRE, anche l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia-Romagna (IRRE Emilia-Romagna) ha ridisegnato – rilanciando e attualizzando la precedente trentennale *mission* degli IRRSAE – le proprie *linee progettuali* a partire dai compiti pedagogici e didattici di 'supporto' all'*innovazione democratica* (ruolo di *responsabilità*), *organizzativa* (ruolo di *integrazione* con il territorio: la *scuola in rete*) e *curricolare* (ruolo di *flessibilità*) al fine di costruire un sistema formativo nel nome dell'autonomia scolastica.

In particolare, l'IRRE Emilia-Romagna intende rendere 'prioritari' *tre obiettivi* che fanno tutt'uno con altrettanti itinerari di viaggio che conducono in cima alla duplice finalità del sistema formativo il viaggio verso il *diritto di tutti allo studio* e il viaggio verso un'elevata *qualità dell'istruzione scolastica*.

Tre obiettivi primari

Questo il triplice obiettivo che va posto nel 'mirino' educativo dell'IRRE Emilia-Romagna:

- a) l'*obiettivo interistituzionale* degli *Accordi di programma* (l'IRRE Emilia-Romagna come soggetto attivo – in rete – nel sistema formativo «integrato» regionale);
- b) l'*obiettivo della professionalità dei docenti* (sul suo tetto questa bandiera come *ponte* di raccordo tra la formazione iniziale e la formazione in servizio degli insegnanti: quest'ultima in forma di *counselling* e di *monitoraggio*);

- c) l'obiettivo della *ricerca pedagogico-didattica* (l'IRRE Emilia-Romagna come luogo peculiare di *investigazione-progettazione* negli ambiti organizzativi, curricolari e didattici della scuola e dell'educazione permanente).

1.1. L'obiettivo interistituzionale

Questo primo obiettivo chiama l'IRRE Emilia-Romagna, in quanto agenzia di formazione, a stipulare con le istituzioni territoriali a *vocazione educativa* (gli enti locali, le università, le fondazioni culturali, il privato sociale, il mondo del lavoro et al.) sia *Convenzioni di intesa-quadro* con più soggetti extrascolastici intenzionalmente formativi (nella direzione di un sistema formativo 'integrato'), sia *Accordi bilaterali di programma* con singoli partner.

In proposito, triplice ci sembra il compito dell'IRRE Emilia-Romagna per quanto riguarda l'*obiettivo interistituzionale*.

- a) *Primo compito dell'IRRE Emilia-Romagna* – L'istituzione di un *Osservatorio regionale* (in stretta collaborazione con la Direzione regionale dell'istruzione) capace di interpretare il ruolo di 'banca' di raccolta-conservazione-disseminazione delle informazioni relative alla duplice finalità dell'odierna scuola di massa: (a1) il *diritto di tutti allo studio* (per cui diventano fondamentali le conoscenze in tempo reale sui coefficienti regionali di dispersione scolastica e (a2) la *qualità dell'istruzione* (per cui diventa fondamentale un'aggiornata conoscenza dei rendimenti cognitivi degli allievi).
- b) *Secondo compito dell'IRRE Emilia-Romagna* – Elaborare e disseminare un ricco repertorio di *metamodelli curricolari* dai quali la scuola possa cogliere i criteri teorici ed empirici per costruire il proprio Piano dell'offerta formativa (POF). In particolare, l'IRRE Emilia-Romagna – in collaborazione con gli ispettori, i dirigenti scolastici, i docenti – intende assicurare alla scuola del pre-obbligo, dell'obbligo e del post-obbligo una ricca e variata offerta di *counselling* e di *monitoraggio* dei POF, con particolare attenzione alle nuove *Indicazioni Nazionali* per i piani personalizzati.
- c) *Terzo compito dell'IRRE Emilia-Romagna* – Assumere il ruolo pedagogico-didattico di *agenzia docimologica decentrata* – assieme ad altre a raggio regionale: per esempio, la Direzione regionale, l'Ateneo bolognese, la Regione – in stretta collaborazione con il neonato *Istituto nazionale per la valutazione della qualità dell'istruzione* (INVALSI). In questa prospettiva, di indubbia rilevanza è il neonato *Rapporto* sul sistema scolastico regionale che, con cadenza annuale, documenta la distribuzione quantitativa e lo stato di salute formativa del sistema scolastico emiliano.

Questa sorta di *microCensis* fruisce già di una redazione congiunta tra l'Ufficio scolastico regionale e l'IRRE Emilia-Romagna.

1.2. L'obiettivo professionalità degli insegnanti

Questo secondo obiettivo chiama l'IRRE Emilia-Romagna, in quanto agenzia di formazione, a promuovere un'elevata professionalità dei docenti attraverso l'ingresso nella scuola di una *cultural/altra* e di una *didattical/altra*.

- a) Una *cultural/altra* è possibile assicurando legittimità cognitiva sia agli *statuti disciplinari longitudinali* (non solo alle monoconoscenze, ma anche alle metaconoscenze), sia agli *assi interdisciplinari trasversali* (la cultura del lavoro, la cultura dell'ambiente, la cultura tecnologica, la cultura artistico-musicale et al.).
- b) Una *didattical/altra* è possibile assicurando 'pariteticità' formativa ai binomi didattici del fare scuola quotidiano: istruzione-educazione, quota nazionale-quota locale del curriculum, classe-in-terclasse, unità di apprendimento-progetto didattico, valutazione formativa-sommativa et al.

In questa prospettiva, l'IRRE Emilia-Romagna è impegnato con la Direzione regionale dell'istruzione – nonché con la Regione, l'Università, l'Associazione degli insegnanti e i Sindacati – a fare pedalare insieme la formazione *iniziale* (universitaria) e *in servizio* (permanente) della dirigenza scolastica e degli insegnanti.

Questo importante compito è possibile a una condizione. Questa: che l'IRRE Emilia-Romagna completi la disseminazione dei suoi 'sportelli' provinciali decentrati (micro-Irre, quali 'centri-risorse': già attivi sono Piacenza, Modena e Rimini) a cui dare la titolarità di *teacher's centre* di formazione in servizio.

1.3. L'obiettivo ricerca educativa

1.3.1. I percorsi della ricerca

Questo terzo obiettivo chiama anzitutto l'IRRE Emilia-Romagna ad investire le proprie competenze pedagogico-didattiche nei *macro-progetti nazionali* che sta ricevendo in affidamento dal MIUR: un esempio significativo è questo *Progetto* di Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo (R.I.So.R.S.E.) che auspichiamo possa avere sempre più attenzione e continuità nel futuro.

Se è vero che per l'IRRE Emilia-Romagna i *macro-progetti nazionali* rappresentano *punti di impegno* nevralgici e prioritari (sono le *stelle polari*), va peraltro aggiunto che il nostro neo-Istituto di ricerca educativa dovrebbe essere ulteriormente illuminato da una costellazione di *microstelle*, non meno importanti e luminose, che portano il nome di *Progetti di iniziativa diretta e autonoma*.

In questa costellazione di 'stelline' dovrebbero brillare alcuni qualitativi *miniprogetti* – a raggio locale – di particolare attualità: sia perché suggeriti dall'odierna Riforma della scuola, sia perché esplorano terreni educativi irrinunciabili per una scuola delle pari opportunità culturali. In proposito, citiamo: le *reti di scuole*, il *POF*, il *Riordino dei cicli*, il *disagio* e l'*integrazione*, la *riduzione della dispersione*, la *formazione professionale*, l'*integrazione scuola-lavoro*, l'*educazione scientifica e tecnologica*, i *linguaggi artistici e massmediologici*, l'*apprendimento cooperativo*, l'*educazione ambientale*, le *professioni di aiuto* e l'*educazione familiare*, i *fattori emozionali nell'apprendimento*, la *trasversalità delle conoscenze*.

1.3.2. Le metodologie della ricerca

Questo terzo obiettivo educativo chiama l'IRRE Emilia-Romagna, in quanto soggetto di formazione, a farsi *Laboratorio di ricerca*. Quindi, luogo di sperimentazione-innovazione continua di *modelli* – teorici ed empirici – di insegnamento/apprendimento scolastico ed extrascolastico.

I terreni investigativi dell'IRRE Emilia-Romagna si stanno sempre più allargando per via della duplice finalità che sta a fondamento dell'intero progetto di Riforma del nostro sistema formativo.

La prima finalità è intitolata all'*educazione per tutta la vita*.

La seconda finalità è intitolata al *sistema formativo integrato* (scuola più agenzie formative territoriali).

In virtù di questa dilatazione *longitudinale* (l'*educazione permanente*) e *trasversale* (l'interdipendenza formativa *scuola-extrascuola*) del sistema educativo, l'IRRE Emilia-Romagna è chiamato a porsi sulle spalle un arco investigativo intitolato alla *Ricerca-azione*.

Questo *modello inquisitivo* di riconosciuto credito scientifico nell'ambito della ricerca scolastica risulta dotato di una *patente* epistemologicamente forte: proprio perché dispone di un rigoroso *sistema di ipotesi* (teoria), nonché di efficaci strategie *metodologico-operative* (prassi). In forza di questo suo apparato *congetturale* ed *empirico*, la *Ricerca-azione* risulta in grado di interagire dialetticamente con le altre epistemologie della ricerca in campo pedagogico (storica, teoretica, comparata, sperimentale, clinica) proponendosi quale crocevia di confluenza e di sintesi di tale ricca fenomenologia inquisitiva.

2. IL PROGETTO RICERCA E INNOVAZIONE PER IL SOSTEGNO DELLA RIFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO (R.I.So.R.S.E)

Premessa

Il Progetto R.I.So.R.S.E. che viene presentato in questo *Report* ha l'indiscutibile merito di attraversare i tre obiettivi primari degli IRRE, a partire da quello dell'Emilia-Romagna. Sono le finalità educative citate: l'attivazione di *reti interistituzionali*, la *formazione* iniziale e in servizio degli insegnanti, la *ricerca* pedagogico-didattica.

Il Volume documenta la Ricerca-azione, condotta su un campione rappresentativo di scuole emiliane, che illumina questo triangolo di obiettivi primari dati in carico istituzionale, culturale e formativo agli IRRE.

Se questo è il pregio metodologico del *Report*, gli «oggetti» messi nel mirino dell'investigazione su campo (attraverso un questionario somministrato nelle scuole) si fanno apprezzare perché danno palcoscenico e voce alle parole nuove della Riforma della scuola (legge n. 53/2003). Il 'narrante' è l'insegnante, che racconta come l'innovazione sia penetrata o meno negli spazi formativi della propria scuola. Protagonista del Progetto R.I.So.R.S.E si fa dunque l'«alfabeto» che sta dando linguaggio formativo all'odierno processo di cambiamento del sistema scolastico. Un 'alfabeto' che rintocca il decalogo intitolato all'autonomia, all'anticipo, alla personalizzazione, al portfolio, al tutor, al laboratorio, all'informatica, alla lingua inglese, all'unità di apprendimento, alla valutazione.

Gli Autori di questa *Ricerca-azione*, tecnici di elevata competenza pedagogico-didattica dell'IRRE Emilia-Romagna, prendono per mano questo *decalogo* e lo conducono al suo traguardo naturale: la *città delle parole della Riforma*.

Nelle prossime righe noi daremo voce ad *alcuni lemmi* (cinque) di questo 'alfabeto'. Sono *parole della didattica* che ci paiono particolarmente rilevanti per ammodernare i percorsi formativi del nostro sistema scolastico: *Autonomia, Portfolio, Personalizzazione, Laboratorio e Valutazione*.

2.1. L'autonomia

Sul portone d'ingresso della Riforma campeggia la parola al maiuscolo *Autonomia*. Questa assicura un duplice finalità formativa. La prima porta il nome dell'*allievo*. Nel senso che soltanto un'istituzione scolastica responsabilizzata a decidere le scelte delle proprie offerte formative sarà in grado di cogliere e di rispondere tempestivamente ai bisogni personali dello studente: interessi, motivazioni, attitudini, utopie *et al.* La seconda finalità porta il nome della *scuola*. Nel senso che l'Autonomia va intesa quale punto di sintesi tra Stato, Regioni e sistema delle autonomie scolastiche. Tra le macrodecisioni – di guida e di controllo del sistema scolastico nazionale – che spettano al centro (al Ministero della pubblica istruzione) e le microdecisioni – di natura gestionale, organizzativa e curricolare – che spettano alla periferia (alla scuola militante, fortemente responsabilizzata nella progettazione e conduzione del proprio Piano dell'offerta formativa).

Autonomia, inoltre, significa specializzare empiricamente gli spazi formativi della scuola. Lo spazio-classe nel nome della relazione, della disciplinarietà, dell'unità di apprendimento e dell'individuazione (intesa come didattica a misura cognitiva di ogni allievo); lo spazio- interclasse (gli atelier, i laboratori, i centri di interesse) nel nome della socializzazione, dell'interdisciplinarietà, del progetto didattico e della scuola che fa ricerca.

2.2. Il Portfolio

Sul portone d'ingresso della Riforma campeggia la parola al maiuscolo *Portfolio*. Anzitutto, una nostra tesi convinta. Siamo senza incertezze dalla parte del *Portfolio* che campeggia da stella luminosa nel cielo della prossima scuola della Riforma. Il suo messaggio educativo illumina questo minifirma-

mento. Se si intende *personalizzare* i vissuti relazionali e le competenze cognitive che gli allievi incontreranno lungo i sentieri delle nuove *Indicazioni Nazionali* (ex Programmi), il *portfolio* appare un prezioso e affidabile dispositivo pedagogico-didattico perché capace di ‘declinare’ i sistemi *simbolico-culturali* (le finalità formative e gli obiettivi cognitivi e relazionali) sulle *dimensioni di sviluppo* (reali e virtuali: bisogni, interessi, esperienze, capacità, vocazioni) dei singoli scolari.

Questa *parola* dell’alfabeto’ della Riforma è già stata parlata e scritta dalla scuola di casa nostra. Durante la sperimentazione della sua prestigiosa modellistica educativa, la nostra scuola ha issato a lungo sul suo tetto questa bandiera. Il *port-folio* simboleggia una scuola che pratica la *monografia*, allo scopo di pervenire ad un’interpretazione *ecosistemica* dell’allievo e dell’allieva: finalmente misurati e valutati nella complessità dei loro rendimenti cognitivi e relazionali. La *monografia* è una sorta di ‘telecamera’ accesa sulle condotte e sui profitti (cognitivi e non) del singolo scolaro come del gruppo-classe. Di più. La valutazione, tramite la *monografia*, totalizza un giudizio complessivo della *qualità* e della *produttività* dei processi di conoscenza e di relazione che nascono e crescono in classe come in interclasse. La valutazione sommativa (finale) non viene data soltanto dall’esito dalle prove conteggiabili con la misurazione, ma costituisce il frutto del rendimento d’insieme dei processi di istruzione e di socializzazione scolastica. Nel senso che comportamenti quali l’impegno, la dedizione, lo sforzo, la cooperazione, la disponibilità vanno apprezzati come condotte *etico-sociali* da premiare e da conteggiare nel *profitto complessivo*.

Per potere perseguire l’auspicata lettura ‘ecosistemica’ dell’allievo, la valutazione – tramite l’apporto del *portfolio monografico* – ha il compito di garantire un rapporto di stretta interdipendenza con il Piano dell’offerta formativa della scuola.

2.3. La personalizzazione

Sul portone d’ingresso della Riforma campeggia la parola al maiuscolo *Personalizzazione*. Anche questa *parola* dell’alfabeto’ della Riforma è già stata parlata e scritta dalla scuola di casa nostra. Durante la sperimentazione della sua prestigiosa modellistica educativa (la scuola attiva, la scuola a tempo pieno, il sistema formativo integrato e la scuola a nuovo indirizzo didattico) la nostra scuola ha issato a lungo sul suo tetto questa bandiera. La *personalizzazione* simboleggia una scuola nella quale l’allievo viene posto al ‘centro’ dei suoi percorsi educativi. Traguardo possibile a patto di *conoscerlo* (attraverso procedure osservative in grado di documentare la ‘biografia’ delle sue motivazioni, interessi, attitudini, vocazioni), di *orientarlo* e di renderlo *attivo e protagonista* nella vita della scuola. In questa prospettiva, appare di indubbio guadagno formativo la Didattica delle classi eterogenee. Questa richiede procedure di insegnamento molto attente ai livelli-capacità e ai tempi-modalità di apprendimento di ogni allievo, in un contesto formativo della scuola che assicuri – nel contempo – dinamiche e ‘vissuti’ di classe ricchi di contrappunti emotivo-affettivi ed etico-sociali attraverso variate dinamiche di gruppo.

In questa direzione, la *personalizzazione* mira alla formazione di *allievi competenti*. Ci sembra di potere affermare che la categoria cognitiva della *competenza* appare vincente per liberare la scuola dai diffusi segni di nozionismo e di precettismo presenti tuttora tra le sue pareti. In particolare, la pratica delle *competenze* ha il compito di qualificare i processi di apprendimento degli allievi portandoli ai piani nobili del *pensiero della domenica*. Siamo alla *mente meridiana*: che non è costretta ad *anticipare* le conoscenze al sabato, ma neppure è disponibile a *posticiparle* al lunedì. In questa prospettiva, le *competenze* hanno il compito di indicare la strada alla *progressività cognitiva*. Cioè a dire, sono una preziosa bussola di orientamento sia la ‘progressiva’ costruzione delle *formae mentis* (endogene) degli allievi, sia per la ‘progressiva’ costruzione di metaconoscenze *capitalizzabili* (esogene) in quanto spendibili nella vita sociale dello scolaro e della scolara.

2.4. Il laboratorio

Sul portone d’ingresso della Riforma campeggia la parola al maiuscolo *Laboratorio*.

L'interclasse è l'ambiente didattico che ha il compito di assicurare alla scuola un assetto organizzato di stampo 'modulare': aperto, polivalente, multispaziale. Questo per dire che se si vuole evitare che la classe si tramuti in un ambiente formativo *totalizzante e autarchico* dovrà essere fatta sistematicamente interagire con gli altri spazi interni (di interclasse e all'aperto) ed esterni (le aule didattiche decentrate del territorio).

Dunque, occorre avviare una rivoluzione copernicana dentro la tradizionale architettura organizzativa della scuola: troppo spesso imprigionata nella burocrazia didattica delle singole classi, rinchiusa in rigidi e immutabili spazi-aula per lo più governati da insegnanti 'tuttologi'. Questo l'auspicato cambiamento radicale: va acceso disco-verde alle *classi aperte*, all'*open classroom*. Vale a dire, a una scuola popolata anche di *laboratori*: sotto la cui denominazione comprendiamo gli altri possibili spazi didattici al coperto della scuola: palestra, auditorium, sale comuni, biblioteca, museo didattico, centri di interesse, atelier *et al.*

Dunque, il *laboratorio* quale agente di una feconda rivoluzione copernicana all'interno della tradizionale architettura organizzativa della scuola. Questo il *cambio radicale*.

Va acceso disco-verde all'*open classroom*. Vale a dire, al passaggio ad una scuola dei *laboratori* dalle elevate cifre di interazione sociale e di qualità cognitiva quanto a *modo collettivo* di fare-cultura: attraverso dinamiche plurime di aggregazione-disaggregazione-riaggregazione degli allievi in gruppi mobili ed eterogenei di studio, ricerca, creatività.

La strategia didattica delle *classi aperte* (favorita oggi dal vistoso decremento della natalità e dal conseguente progressivo surplus di spazi) punta a un'organizzazione 'modulare' del plesso scolastico sia per *aule-classi* (aule madri), sia per *aule-specializzate* (aule figlie: i *laboratori*). Queste ultime tendenzialmente si articolano secondo una *duplice modellistica*, strutturale e organizzativa.

Da un lato, i *laboratori* di natura *disciplinare* e a carattere *permanente* (quali le *aule specializzate* di scienze naturali, di chimica, di lingua straniera, di musica, di tecnologia, di geografia *et al.*); dall'altro lato, i *laboratori* altamente 'ricvertibili' di natura *multidisciplinare* (quali *aule trasversali* della comunicazione, dell'ecologia, dell'immagine, del teatro, dell'informatica, della pittura-scultura *et al.*).

La pratica dell'*interclasse* si fa simbolo, pertanto, di una scuola che abbandona l'immagine di banca di conservazione e di erogazione dei 'saperi' ufficiali a favore di una sua nuova immagine culturale: quella di *officina di metodo*, di *analisi-sistemizzazione-ricostruzione* (e reinvenzione) delle conoscenze canoniche contenute nella quota nazionale del curriculum.

2.5. La valutazione

Sul portone d'ingresso della Riforma campeggia la parola al maiuscolo *Valutazione* del sistema-scuola. Certamente la scuola non può indossare la veste di un'azienda, proprio perché non produce merci di scambio. È comunque un sistema formativo complesso che produce un 'bene' che si chiama educazione. Questa prevede un processo e un prodotto culturale che richiede notevoli risorse finanziarie: basti pensare agli investimenti ineludibili sull'edilizia scolastica. In quanto sistema organizzato, la scuola non può sottrarsi alle norme di accertamento (di verifica e di valutazione) della sua efficienza istituzionale e della sua efficacia curricolare. Il suo complesso dispositivo valutativo è rivolto sia al rendimento degli allievi, sia alla qualità dei propri esiti formativi. Nei confronti degli allievi, la scuola ha il compito di documentare e di fornire un'interpretazione *ecosistemica* del discente: non più misurato tramite i soli profitti disciplinari (per l'accertamento dei quali potrà avvalersi dell'Istituto nazionale per la valutazione), ma giudicato anche nella polivalenza dei suoi rendimenti cognitivi e relazionali, mediante un dispositivo valutativo possibilmente monografico e diacronico. Nei confronti del suo multiforme sistema formativo, la scuola ha il compito di *autovalutare* il proprio rendimento complessivo: la propria capacità di porsi in-rete con altre scuole e con altre istituzioni socioculturali, il rigore del proprio Piano dell'offerta formativa, la qualità dei propri insegnamenti, la capitalizzazione della formazione continua dei propri docenti *et al.*

PREMESSA

di NERINO ARCANGELI

Con la realizzazione del Progetto R.I.So.R.S.E. (Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo) l'IRRE Emilia-Romagna ha consolidato e potenziato la propria *mission* istituzionale, in quanto:

- ente 'finalizzato al supporto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche autonome' (Comma 10, articolo 21, legge 59 del 15 marzo 1997);
- ente 'strumentale, con personalità giuridica, dell'amministrazione della pubblica istruzione che [...] svolge funzioni di supporto agli uffici dell'amministrazione, anche di livello subregionale, alle istituzioni scolastiche, alle loro reti e consorzi [...] svolge attività di ricerca nell'ambito didattico-pedagogico e nell'ambito della formazione del personale della scuola' (Articolo 76 del Decreto Legislativo n. 300 del 30 luglio 1999);
- 'al servizio' delle scuole autonome, secondo quanto definito dal Regolamento IRRE.

L'IRRE Emilia-Romagna, mediante l'attuazione del Progetto R.I.So.R.S.E., ha così inteso concretizzare questa logica di servizio e di supporto alle istituzioni scolastiche: filosofia di pensiero e metodologia di azione che ha promosso e sviluppato in oltre venticinque anni di attività di ricerca educativa ed ora sta implementando sempre più nel territorio regionale, anche mediante la costituzione e la firma di convenzioni e di protocolli di lavoro, mediante azioni di sistema, mediante interventi coordinati e sinergici che coinvolgono Università, Enti Locali, Ufficio Scolastico Regionale, Associazioni Professionali, Fondazioni, enti ed agenzie pubbliche e private.

Il Progetto R.I.So.R.S.E. si è quindi collocato, all'interno dell'IRRE Emilia-Romagna, in una linea ideale ed operativa di continuità di lavoro.

La ricerca esplorativa, orientata alla osservazione attenta e sistemica di come si stanno attuando nella prassi scolastica i nuovi ordinamenti ed i nuovi oggetti proposti dalla legge 53/2003, è stata accolta dall'IRRE Emilia-Romagna come una opportunità, come una risorsa e come un investimento direttamente connesso alla propria *mission*, per la realizzazione della quale ha effettuato alcune opzioni significative:

- ha scelto di svolgere un ruolo fondamentale nei momenti formativi nazionali del Progetto R.I.So.R.S.E. a Bellaria, nel mese di gennaio/febbraio 2004;
- ha determinato di realizzare il Progetto R.I.So.R.S.E., utilizzando solo personale IRRE, nonostante gli impegni ed i carichi di lavoro che i ricercatori, a febbraio, si erano già assunti nella programmazione operativa dell'anno scolastico 2003/2004;

- ha scelto di valorizzare il proprio personale, che ha risposto con responsabilità e con professionalità, attenendosi con scrupolo a tutte le procedure del progetto, ascoltando in modo attivo la voce degli operatori delle scuole;
- ha deliberato di operare in costante interazione con l'Ufficio Scolastico Regionale: dall'invio del 'Questionario 0' alla individuazione delle scuole da inserire nel campione, agli incontri di presentazione del Progetto R.I.So.R.S.E. alle 30 scuole prescelte;
- ha individuato come obiettivo fondamentale e strategico per la migliore e più efficace riuscita del Progetto R.I.So.R.S.E. quello della massima condivisione metodologica e operativa in tutte le fasi della ricerca, per cui gli incontri dei 5 team sono diventati la struttura portante dell'intero Progetto R.I.So.R.S.E. in Emilia-Romagna;
- ha scelto un'azione di sistema per disseminare le risultanze del Progetto R.I.So.R.S.E., privilegiando ovviamente le relazioni con l'Ufficio Scolastico Regionale e con le singole istituzioni scolastiche autonome;
- intende potenziare le relazioni con le 30 scuole del campione e con tutte le altre della regione in specifici momenti di incontro e seminari di studio da attuare in autunno.

1. IL PROGETTO R.I.So.R.S.E. IN EMILIA-ROMAGNA

di ANNA BONORA, CLAUDIO DELLUCCA *e* CLAUDIA VESCINI

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

Ricerca per aiutare

All'indomani dell'emanazione del D.L. 19 febbraio 2004, n. 59, che definisce le norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione (a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53) è stata affidata agli IRRE un'ampia ricerca con implicazioni di ordine didattico, metodologico ed organizzativo rivolta sia alle scuole che avevano aderito ufficialmente lo scorso anno alla sperimentazione della Riforma sia a quelle che avevano autonomamente attivato alcune o più parti della Riforma stessa.

In sostanza si tratta di una ricerca esplorativa sul D.M. 61 del luglio 2003 sulla qualità della didattica, sugli oggetti messi in campo dai vari interventi legislativi.

Il progetto R.I.So.R.S.E. si connota come un progetto di ricerca e non come un monitoraggio; la qualità del suo intervento infatti consiste nell'osservazione e nell'apprezzamento delle cosiddette buone pratiche. La differenza rispetto ai progetti nazionali in precedenza attivati (i cosiddetti monitoraggi per l'Autonomia) consiste proprio in questo: non si tratta di 'guardare' le scuole in base a parametri prestabiliti a livello nazionale su alcuni punti quali: la comunicazione interna ed esterna, l'organizzazione flessibile, i rapporti con gli Enti locali nella dimensione del dichiarato e dell'agito e su quelli 'misurarle' restituendo loro una sorta di pagella.

Questa è e vuole essere una ricerca qualitativa finalizzata all'aiuto; ha come scopo principale, infatti, la rilevazione di una serie di esperienze significative, di comportamenti organizzativi, didattici e metodologici positivi attuati dalle scuole, degni di essere descritti e documentati.

Le modalità cortesi

Le modalità attivate nella ricerca del progetto R.I.So.R.S.E. hanno seguito le trame di una tipologia della ricerca-azione di tipo qualitativo, già sperimentata e collaudata in altre precedenti ricerche anche nel nostro Istituto: si selezionano le scuole, se ne incontrano i dirigenti e gli staff, si intervistano alcuni insegnanti; così pure avviene per i genitori delle classi interessate; si osservano e descrivono le esperienze più significative; si elaborano i dati e si cerca di far emergere comportamenti, metodologie e strategie attivati intorno a nodi e problematiche ritenuti di fondamentale importanza.

Questa ricerca, tuttavia, si distingue per la 'cortesia' dell'approccio; ha previsto, infatti, non solo rilevazioni di carattere quantitativo e qualitativo (incontri di approfondimento con dirigenti e docenti, interviste di tipo collettivo), ma pure una sorta di contatto ravvicinato ed approfondito con i vari insegnanti teso a raccogliere, attraverso le modalità 'calde' della narrazione, la storia di un'appartenenza alla scuola, ai suoi ideali e al suo divenire.

La ricerca ha infatti permesso di cogliere e capire le dimensioni profonde di un'identità collegiale e, nel contempo, intrecciata di individualità e stratificata di esperienze accumulate negli anni. Tale approccio, che ha utilizzato appunto un viaggio narrativo comprendente cinque tappe di riflessione, ha portato alla luce una serie di stati d'animo, atteggiamenti di attesa, di entusiasmi, di voglia di fare molto interessanti e profondi.

ANNO SCOLASTICO 2002/2003: LA SPERIMENTAZIONE DELLA RIFORMA DEGLI ORDINAMENTI SCOLASTICI IN EMILIA-ROMAGNA

Pare opportuno richiamare i tratti salienti della sperimentazione della riforma attuata in regione nell'anno scolastico 2002/2003 (D.M. 100/2002). Essa ha coinvolto in Emilia-Romagna 21 scuole, delle quali 9 statali e 12 paritarie.

La fase propedeutica di avvio della sperimentazione è consistita nell'identificazione degli istituti scolastici disponibili ad impegnarsi nella sperimentazione (nove scuole statali e dodici scuole paritarie), preceduta da conferenze di servizio dei dirigenti scolastici, e da un'azione di coinvolgimento dei colleghi dei docenti, da parte dei Capi di Istituto.

Per quanto riguarda **gli organismi di gestione e controllo** della sperimentazione, sono stati costituiti l'Osservatorio Regionale, cinque gruppi tecnici di supporto, sostegno e monitoraggio, di cui tre a livello interprovinciale, uno tecnico regionale per la lingua inglese ed uno analogo per l'alfabetizzazione informatica ed uno staff regionale di coordinamento tecnico.

Oltre ai tre monitoraggi realizzati in base alle specifiche iniziative del MIUR (quantitativo, qualitativo, scheda approntata dall'Osservatorio nazionale), è stata realizzata un'ulteriore **ricerca**, condotta dai tre gruppi interprovinciali, nel periodo febbraio-giugno 2003 e articolata in quattro fasi:

- Prima fase. Incontro con i dirigenti scolastici e i docenti delle scuole sperimentali per ascoltare e registrare le azioni in atto, offrire consulenze e indicazioni operative.
- Seconda e terza fase. Due visite alle scuole sperimentali per un'osservazione mirata delle attività progettate, dei contesti operativi e per una rilevazione di punti forti e criticità emersi.
- Quarta fase. Incontro finale con le scuole sperimentali per una valutazione complessiva circa gli esiti dell'esperienza realizzata.

A ciò vanno aggiunte quattro lezioni magistrali rivolte alle scuole sperimentali sul quadro di sistema, sul portfolio, sulla didattica laboratoriale e sulla personalizzazione dell'insegnamento.

In seguito all'azione di monitoraggio attivata nell'a.s. 2002/2003 sono emersi i seguenti risultati:

- Anticipo. La scarsa consistenza numerica del fenomeno non ha consentito rilevazioni significative a tal proposito. Sono stati attivati colloqui con le famiglie, che hanno sottolineato l'importanza di essere aiutati a scegliere.
- Continuità educativa e didattica. Le scuole hanno ulteriormente approfondito le esperienze di continuità verticale ed orizzontale attivate negli anni precedenti, realizzando progetti-ponte, portfolio personale delle competenze, formazione in servizio comune, progetti didattici, team integrati di docenti, utilizzo congiunto di laboratori, progetti in rete, collaborazione con i genitori.

- Didattica laboratoriale. Si è registrata un'adesione generalizzata alla didattica laboratoriale, peraltro pratica educativa di qualità, largamente diffusa e consolidata nel tempo.
- Équipe pedagogica. Mentre nelle scuole statali tale innovazione organizzativa ha incontrato alcune difficoltà (es. parità operativa dei docenti) nelle scuole paritarie è risultata maggiormente in linea con la loro tradizione pedagogico-didattica.
- Flessibilità organizzativa. A tal proposito, si è proceduto all'individuazione di modalità nuove di articolazione dell'attività di classe o sezione mediante laboratori, alla costituzione di gruppi di alunni (per interesse, per compito), all'individuazione di orari diversificati di servizio dei docenti.
- Portfolio personale delle competenze. Attorno a questo aspetto si è concentrata maggiormente l'attenzione delle scuole. Lo scopo di tale strumento è stato quello di documentare l'esperienza educativa vissuta dagli alunni, al fine di conoscere, valutare, comunicare. Molto utilizzata la modalità narrativa che prevedeva il coinvolgimento di docenti, bambini, genitori.
- Piani di Studio Personalizzati. La considerazione di tale elemento della riforma ha portato le scuole ad una maggiore attenzione ai modi, alle forme, ai tempi personali di apprendimento.
- Alfabetizzazione informatica. La sperimentazione ha ulteriormente incentivato e potenziato una disponibilità all'innovazione didattica tramite le TIC, già ampiamente presente.
- Lingua inglese. Anche per questo aspetto va sottolineato che la lingua inglese già era intesa quale elemento di arricchimento delle opportunità formative¹.

ANNO SCOLASTICO 2003/2004: UN PERCORSO DI RICERCA ESPLORATIVA PER IL PROGETTO R.I.So.R.S.E.

Come già detto in premessa, si è svolta nei mesi gennaio-maggio 2004 una ricerca esplorativa secondo le fasi seguenti.

La fase preliminare: dall'invio del 'Questionario 0' all'individuazione del campione di scuole

- Invio del 'Questionario 0' alle scuole della Regione
- Raccolta e suddivisione dei questionari restituiti dalle scuole
- Esame delle indicazioni espresse in merito agli oggetti di innovazione introdotti
- Individuazione del campione di scuole, sulla base di criteri condivisi dal gruppo regionale di Progetto

La costituzione del gruppo di Progetto e dei team di ricerca

- Partecipazione di 10 tecnici dell'IRRE Emilia-Romagna al seminario di formazione a Bellaria: finalità, impostazione metodologica della ricerca, primo contatto conoscitivo con gli strumenti d'indagine, presa d'atto del numero di scuole da inserire nel campione regionale
- Costituzione del gruppo regionale responsabile dell'attuazione del Progetto R.I.So.R.S.E.
- Costituzione dei team di ricerca, composti, per scelta, esclusivamente da tecnici ricercatori dell'IRRE Emilia-Romagna
- Attribuzione delle scuole ai diversi team

L'avvio della ricerca: febbraio 2004

- Esame degli strumenti d'indagine
- Definizione condivisa delle linee di utilizzo degli strumenti

¹ Cfr. L. Lelli, *Rapporto regionale finale*, in L. Lelli, (a cura di), *Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna*, D.M. 100 del 18 settembre 2004. Rapporti, Bologna,USR E.R., 2004, p. 22.

- Svolgimento (26 febbraio) del seminario, rivolto alle 30 scuole campione, per la presentazione del progetto, l'illustrazione delle modalità della ricerca, con particolare riferimento agli strumenti d'indagine, e articolazione del calendario delle visite. Consegna ad ogni scuola della Scheda di rilevazione per l'innovazione

L'intervento esplorativo nelle scuole: marzo-aprile

Presso ciascuna scuola è stata realizzata un'indagine conoscitiva inerente le azioni formative, le dinamiche attivate, le elaborazioni progettuali, le pratiche didattiche realizzate, le documentazioni di riferimento e le percezioni presenti tra operatori e utenti sulle innovazioni collegate alla riforma del sistema scolastico.

Sono stati utilizzati, con le relative registrazioni dei dati, gli strumenti:

- Intervista al dirigente scolastico
- Testimonial narrativo
- Focus group docenti e genitori.

Durante e dopo l'intervento sul campo si è presa in esame la documentazione più significativa elaborata dalle scuole in relazione agli oggetti di innovazione introdotti

L'analisi dei dati all'interno di ciascun team: aprile

- Rielaborazione delle registrazioni dei dati
- Verbalizzazione degli interventi effettuati nei focus group e compilazione delle relative tabelle di sintesi
- Messa a punto delle formulazioni testimoniali fornite dai docenti
- Trascrizione in formato elettronico
- Analisi correlata dei dati forniti dalle «Schede di rilevazione per l'innovazione» e dalle interviste al dirigente scolastico
- Esame della documentazione acquisita, con richiesta alle scuole di eventuali integrazioni illustrative
- Ipotesi sulla segnalazione di esempi di attuazione degli oggetti d'innovazione, di exempla di scuole inseribili nel rapporto regionale, di documentazioni di 'buone pratiche' da collocare sul sito dell'INDIRE

Il confronto tra i team: aprile-maggio

- Confronto sull'andamento delle visite alle scuole, sulla definizione delle linee di utilizzo dei dati per la redazione del rapporto regionale, sui criteri per l'individuazione degli 'esempi', degli 'exempla', delle 'buone pratiche'
- Individuazione degli 'esempi', degli 'exempla', delle 'buone pratiche'
- Definizione della strutturazione specifica dell'indice del rapporto regionale
- Attribuzione dei compiti redazionali

La redazione del rapporto regionale e la diffusione delle 'buone pratiche': maggio

- Redazione delle diverse parti del rapporto regionale
- Lettura e assemblaggio delle diverse parti
- Invio del rapporto regionale dell'IRRE Emilia-Romagna ai responsabili nazionali
- Invio sul sito dell'INDIRE delle schede per la documentazione delle buone pratiche

2. ANALISI QUANTITATIVA

In questo capitolo viene presentata una serie significativa di dati quantitativi utile ad inquadrare ed integrare l'analisi qualitativa sviluppata successivamente. Tali dati sono riferiti alle scuole primarie della regione che hanno risposto ad un questionario predisposto dal MIUR: nella prima parte si presenta un quadro statistico di insieme sulla scuola primaria in regione e si dà conto delle risposte di tutte le scuole, nella seconda si riportano le risposte delle 30 scuole oggetto della ricerca esplorativa.

2.1. I DATI COMPLESSIVI

di Maria Teresa Bertani

Uno sguardo sulla scuola primaria della regione

Non sembra inutile presentare in una 'fotografia' aggiornata i dati disponibili sulla scuola primaria dell'Emilia-Romagna, aggiornati all'a.s. 2003/2004¹.

Il numero di istituzioni scolastiche di cui fanno parte le scuole primarie statali e non statali è presentato, con le percentuali relative, in tabella 1.

Le 320 istituzioni di scuola primaria statale fanno capo sia a Circoli didattici, sia a Istituti comprensivi: da ognuna di queste istituzioni dipendono in generale molte sedi di scuola primaria, distribuite sul territorio in alcuni casi anche in comuni diversi. Da una ricerca² riferita all'a.s. 2000/2001 risulta che in quell'anno – a fronte di 312 istituzioni in cui era presente la scuola elementare – vi erano 975 sedi diverse di scuola elementare statale (con il record di un Istituto comprensivo con 15 sedi differenti). Sembra quindi possibile stimare un numero medio di sedi statali di circa tre per ogni istituzione; nel caso di scuole paritarie risultano invece molto rari o assenti i casi di più sedi per istituzione.

La scuola primaria paritaria comprende in tutto 78 istituzioni; non esistono in regione a livello di scuola primaria scuole di enti locali; esistono due scuole private non paritarie.

¹ I valori presentati nelle tabelle di questo paragrafo utilizzano anche dati tratti dal volume *Emilia-Romagna - Una scuola in ... attesa*, Bologna, 2004, frutto del lavoro congiunto di USR Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna.

² Cfr. AA.VV., *Il computer sul banco 2001*, Bologna, IRRE Emilia-Romagna, 2002.

Tabella 1 – Numero e percentuali di istituzioni scolastiche in Emilia-Romagna con scuola primaria, per provincia. Scuola statale e non statale. A.s. 2003/2004

Provincia	Scuola statale				Scuola Paritaria	%	Totale
	Circoli didattici	Istituti comprensivi	Totale	%			
Bologna	14	70	84	80,8	20	19,2	104
Ferrara	14	4	18	81,8	4	18,2	22
Forlì-Cesena	15	15	30	88,2	4	11,8	34
Modena	27	17	44	78,6	12	21,4	56
Parma	7	25	32	76,2	10	23,8	42
Piacenza	6	16	22	88,0	3	12,0	25
Ravenna	7	19	26	81,3	6	18,8	32
Reggio Emilia	8	34	42	82,4	9	17,6	51
Rimini	12	10	22	68,8	10	31,3	32
Totale	110	210	320	80,4	78	19,6	398

Fonte: Elaborazione su dati IRRE e Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, 2004

Pertanto le percentuali rispettivamente dell'80,4% per la scuola statale e del 19,6% per la scuola non statale, riferite alle istituzioni, non descrivono perfettamente l'ampiezza del fenomeno.

Per permettere un confronto migliore fra le due realtà, scuola statale e non statale, in tabella 2 riportiamo i dati su alunni, classi, docenti e numero di alunni per classe della scuola statale e non statale.

Tabella 2 – Numero di classi, insegnanti, alunni e numero di alunni per classe, per provincia. Scuola statale e paritaria dell'Emilia-Romagna. A.s. 2003/2004

Provincia	Scuola statale				Scuola Paritaria			
	Classi	Insegnanti	Alunni	Alunni per classe	Classi	Insegnanti	Alunni	Alunni per classe
Bologna	1680	3092	33281	19,9	118	206	2419	20,5
Ferrara	634	1023	10718	16,8	21	37	427	20,3
Forlì-Cesena	765	1280	13832	17,7	28	45	564	20,1
Modena	1307	2491	26631	20,0	77	122	1390	18,1
Parma	777	1343	14501	18,3	58	105	1136	19,6
Piacenza	563	1000	10192	17,6	12	24	204	17,0
Ravenna	655	1186	12537	18,7	46	71	878	19,1
Reggio Emilia	1045	1790	20104	19,1	52	83	1066	20,5
Rimini	584	969	11282	19,1	67	114	1390	20,7
Totale	8010	14174	153078	18,9	479	807	9474	19,8
%			94,2				5,8	100,0

Fonte: Elaborazione su dati Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, 2004

Gli allievi di scuola primaria in totale in regione sono 162.552; quelli di scuola statale sono 153.078 (94,2%), quelli di scuola non statale privata (paritaria e non paritaria) 9474 (5,8%).

Il «Questionario 0»

L'IRRE Emilia-Romagna su affidamento del MIUR ha inviato a tutte le scuole primarie della regione uno strumento di rilevazione, denominato «Questionario 0», predisposto dallo stesso MIUR, allo scopo di «costruire un quadro utile all'individuazione di 'elementi forti', nonché di progetti e prodotti sugli 'oggetti' della riforma». Tale ricognizione «mira anche ad individuare il campione di scuole sulle quali i team di osservatori realizzeranno la ricerca qualitativa». Le fasi della ricerca sono dettagliate nel capitolo precedente, in questo se ne esporranno i risultati quantitativi, riferiti a tutte le risposte pervenute.

La distribuzione del «Questionario 0»

La percentuale di risposta da parte delle scuole al «Questionario 0» (Tab. 3) è stata complessivamente del 77,4%, corrispondente a 308 scuole; il gruppo di scuole che hanno risposto è formato per l'85,1% da scuole statali e per il 14,9% da scuole paritarie.

Tabella 3 – Scuole dell'Emilia-Romagna che hanno risposto al «Questionario 0», per provincia. Valori assoluti e percentuali

Provincia	Scuole statali	%	Scuole paritarie	%	Totale
Bologna	67	83,8	13	16,3	80
Ferrara	16	84,2	3	15,8	19
Forlì-Cesena	22	91,7	2	8,3	24
Modena	35	85,4	6	14,6	41
Parma	32	86,5	5	13,5	37
Piacenza	19	90,5	2	9,5	21
Ravenna	20	80,0	5	20,0	25
Reggio Emilia	34	85,0	6	15,0	40
Rimini	17	81,0	4	19,0	21
Totale	262	85,1	46	14,9	308

La percentuale complessiva di restituzione da parte delle scuole risulta abbastanza alta, con valori decisamente più elevati per le scuole statali. Le risposte sono relativamente omogenee tra le diverse province, con punte mediamente più elevate nell'area occidentale della regione (province di Piacenza e Parma).

Tipologia delle istituzioni scolastiche

Nelle tabelle che seguono si illustrano le principali caratteristiche, in termini di numero di classi e tipo di orario praticato, del gruppo di scuole che hanno risposto al questionario. Benché non si possa parlare in questo caso di campione statisticamente rappresentativo, la numerosità del gruppo può far ritenere che le tabelle seguenti offrano una descrizione della situazione regionale prossima alla realtà.

Le dimensioni delle scuole in termini di numero di classi variano in modo evidente (Tab. 4): mentre nella scuola statale la grande maggioranza è di grandi dimensioni (numero di classi maggiore di

20), in quasi tutte le scuole non statali il numero di classi è inferiore a 10³; solo in 6 di queste il numero di classi è fra 10 e 20 e in nessuna si hanno più di 20 classi.

Tabella 4 – Numero di classi delle scuole, per provincia. Scuole primarie statali e non statali

Provincia	Scuole statali			Scuole non statali			Totale			Totale
	fino a 10	da 10 a 20	oltre 20	fino a 10	da 10 a 20	oltre 20	fino a 10	da 10 a 20	oltre 20	
Bologna	9	22	35	13	1	0	22	23	35	80
Ferrara	0	1	15	3	1	0	3	2	15	20
Forlì-Cesena	2	8	12	1	1	0	3	9	12	24
Modena	3	8	24	6	0	0	9	8	24	41
Parma	3	10	19	5	0	0	8	10	19	37
Piacenza	1	4	14	2	0	0	3	4	14	21
Ravenna	1	5	14	4	1	0	5	6	14	25
Reggio Emilia	4	12	12	5	1	0	9	13	12	34
Rimini	2	4	11	3	1	0	5	5	11	21
Totale	25	74	156	42	6	0	67	80	156	303

La tipologia di orario praticato nelle scuole che hanno risposto al questionario (Tab. 5) è varia; molto numerose sono quelle che dichiarano di praticare due diverse tipologie di orario. Sia nelle scuo-

Tabella 5 – Tipologia di orario praticato, per provincia. Scuole primarie statali e non statali

Provincia	Scuole statali			Scuole non statali			Totale			Totale
	Orario antimer.	Rientro pomerid.	Tempo pieno	Orario antimer.	Rientro pomerid.	Tempo pieno	Orario antimer.	Rientro pomerid.	Tempo pieno	
Bologna	11	58	51	4	11	2	15	69	57	278
Ferrara	3	16	11	0	2	1	3	18	18	72
Forlì-Cesena	9	22	18	1	1	1	10	23	41	126
Modena	3	25	32	0	3	3	3	28	35	132
Parma	5	29	27	2	4	1	7	33	28	136
Piacenza	3	19	15	0	1	2	3	20	17	80
Ravenna	3	19	20	3	3	0	6	22	20	96
Reggio Emilia	17	28	17	1	4	2	18	32	19	132
Rimini	11	15	9	3	3	1	14	18	10	84
Totale	65	231	200	14	32	13	79	263	245	1142

3 La dicitura dei questionari «fino a 10 classi» viene interpretata in senso ristretto (numero di classi compreso fra 1 e 9), anche se in senso proprio dovrebbe intendersi come «numero di classi compreso fra 1 e 10»; le diciture del questionario in caso di scuole con 10 classi potrebbero aver generato qualche imprecisione.

le statali, sia in quelle non statali, la tipologia di orario più diffusa è quella con rientro pomeridiano, tranne che nelle scuole statali di Modena e Ravenna e in quelle non statali di Piacenza, dove più diffuso è il tempo pieno. Sono naturalmente considerazioni indicative, in quanto non si hanno informazioni sul numero di classi in cui le tipologie sono praticate.

Da notare⁴ che negli ultimi tre anni scolastici il tempo pieno ha conosciuto una graduale crescita sia nel numero degli alunni frequentanti che in quello delle classi. Si è passati, infatti, da 61.329 allievi nell'a.s. 2001/2002 a 66.783 nell'anno 2003/2004 con un aumento di 5454 alunni in tre anni. Anche il numero di nuove classi a tempo pieno ha conosciuto un aumento: da 3062 (a.s. 2001/2002) a 3258 (a.s. 2003/2004), con una crescita di 196 classi.

Nell'a.s. 2003/2004 la provincia in cui si registra la maggior diffusione del tempo pieno è Modena con il 66,0%,3 del totale; quella con la percentuale più bassa è Rimini con il 19,6%.

I risultati relativi alla localizzazione delle istituzioni scolastiche (Tab. 6) sono puramente indicativi, in quanto descrivono la localizzazione dell'istituzione scolastica principale, ma non danno informazioni sulla reale sede frequentata dagli studenti.

Tabella 6 – Localizzazione dell'istituzione scolastica, per numero di abitanti della sede, tipo di scuola e provincia

Provincia	Scuole statali			Scuole non statali			Totale			Totale
	< 20.000 abitanti	fra 20.000 e 100.000	> 100.000	< 20.000 abitanti	fra 20.000 e 100.000	> 100.000	< 20.000 abitanti	fra 20.000 e 100.000	> 100.000	
Bologna	33	13	20	2	1	10	35	14	30	30
Ferrara	7	4	5	0	2	1	7	6	6	6
Forlì-Cesena	12	4	6	0	1	1	12	5	7	7
Modena	18	9	7	0	2	4	18	11	11	11
Parma	20	1	10	0	2	3	20	3	13	13
Piacenza	14	4	1	0	1	1	14	5	2	2
Ravenna	6	9	4	0	5	0	6	14	4	4
Reggio Emilia	23	2	8	5	1	0	28	3	8	8
Rimini	8	1	8	3	1	0	11	2	8	8
Totale	141	47	69	10	16	20	151	63	89	141

Innovazione in prospettiva della Riforma

Nell'insieme delle scuole che hanno risposto al «Questionario 0» il numero di scuole che hanno aderito alla sperimentazione del 2002/2003 (Tab. 7) è di 33, con un numero di classi pari a 133; in percentuale molto più alto il numero di scuole non statali rispetto a quello delle statali.

⁴ Cfr. *Emilia-Romagna - Una scuola in ... attesa*, cit.

Tabella 7 – Numero di istituzioni aderenti alla sperimentazione 2002/2003 e numero di classi. Scuole statali e non statali

Province	Scuole statali	con numero di classi	Scuole non statali	con numero di classi	Totale scuole	Totale classi
Bologna	4	24	6	11	10	35
Ferrara	2	8	2	5	4	13
Forlì-Cesena	1	7	1	3	2	10
Modena	1	2	1	1	2	3
Parma	3	13	0	0	3	13
Piacenza	1	13	2	5	3	18
Ravenna	2	6	1	1	3	7
Reggio Emilia	3	23	1	1	4	31
Rimini	1	1	1	2	2	3
<i>Totale</i>	<i>18</i>	<i>97</i>	<i>15</i>	<i>29</i>	<i>33</i>	<i>133</i>

Nell'a.s. 2003/2004 quasi tutte le scuole dichiarano di aver introdotto elementi di innovazione. Gli oggetti di innovazione di cui si è chiesto conto, e per i quali le risposte sono presentate nelle tabelle 12,13 e 14, rispettivamente per i totali complessivi, per le scuole statali e per quelle non statali, sono:

- alfabetizzazione di lingua inglese in prima e seconda classe;
- alfabetizzazione di informatica in prima e seconda classe;
- anticipo;
- portfolio delle competenze personali;
- docente coordinatore-tutor;
- laboratori organizzati per livello, compito o interesse;
- PSP – Piani di Studio Personalizzati e UdA – Unità di Apprendimento;
- nuova organizzazione dell'istituzione scolastica e dell'utilizzo dei docenti.

Nelle tre tabelle seguenti sono presentate le risposte delle scuole. Oltre ad 'alfabetizzazione di lingua inglese e di informatica in prima e seconda classe', dichiarate quasi da tutte le scuole, molto diffuso l' 'anticipo'; nella graduatoria seguono 'laboratori', Tutor e portfolio.

Tabella 8 – Oggetti di innovazione introdotti dalle scuole. Scuola statale e non statale

Provincia	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP UdA	Organizzazione	Totale
Bologna	75	72	41	10	14	18	9	9	248
Ferrara	17	17	8	3	5	5	3	1	59
Forlì-Cesena	24	24	16	5	5	8	4	4	90
Modena	37	36	21	2	3	7	3	2	111
Parma	33	32	25	9	8	14	6	6	133
Piacenza	21	21	12	6	6	8	3	5	82
Ravenna	21	22	14	5	2	7	2	1	74
Reggio Emilia	39	39	26	9	11	11	3	9	147
Rimini	26	26	19	4	3	7	3	3	91
<i>Totale</i>	<i>293</i>	<i>289</i>	<i>182</i>	<i>53</i>	<i>57</i>	<i>85</i>	<i>36</i>	<i>40</i>	<i>1035</i>

Tabella 9 – Oggetti di innovazione introdotti dalle scuole. Scuola statale

Provincia	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP UdA	Organizzazione	Totale
Bologna	63	61	32	3	4	11	5	4	183
Ferrara	14	14	6	1	2	3	1	1	42
Forlì-Cesena	22	22	14	4	3	6	3	2	76
Modena	31	30	16	0	0	4	2	1	84
Parma	28	27	22	8	5	10	5	5	110
Piacenza	19	19	11	4	5	7	2	4	71
Ravenna	17	17	11	4	0	6	0	0	55
Reggio Emilia	33	33	24	5	5	6	1	7	114
Rimini	15	15	10	3	1	4	1	2	51
<i>Totale</i>	<i>242</i>	<i>238</i>	<i>146</i>	<i>32</i>	<i>25</i>	<i>57</i>	<i>20</i>	<i>26</i>	<i>786</i>

Tabella 10 – Oggetti di innovazione introdotti dalle scuole. Scuola non statale

Provincia	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP UdA	Organizzazione	Totale
Bologna	12	11	9	7	10	7	4	5	65
Ferrara	3	3	2	2	3	2	2	0	17
Forlì-Cesena	2	2	2	1	2	2	1	2	14
Modena	6	6	5	2	3	3	1	1	27
Parma	5	5	3	1	3	4	1	1	23
Piacenza	2	2	1	2	1	1	1	1	11
Ravenna	4	5	3	1	2	1	2	1	19
Reggio Emilia	6	6	2	4	6	5	2	2	33
Rimini	11	11	9	1	2	3	2	1	40
<i>Totale</i>	<i>51</i>	<i>51</i>	<i>36</i>	<i>21</i>	<i>32</i>	<i>28</i>	<i>16</i>	<i>14</i>	<i>249</i>

Il numero di oggetti complessivamente dichiarato dalle scuole è presentato in tabella 11.

Tabella 11 – Numero di oggetti d’innovazione dichiarati dalle scuole primarie dell’Emilia Romagna, per provincia. Scuole statali e non statali

Provincia	Numero di oggetti autodichiarati									Totale
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bologna	6	5	20	26	9	6	5	3	0	80
Ferrara	2	0	5	5	3	2	0	2	0	19
Forlì-Cesena	1	0	4	8	3	5	1	1	1	24
Modena	4	1	10	18	5	2	0	0	1	41
Parma	3	0	3	16	3	6	1	4	1	37
Piacenza	0	0	4	4	5	4	1	2	1	21
Ravenna	2	0	8	8	2	3	2	0	0	25
Reggio Emilia	1	0	7	14	4	6	7	1	0	40
Rimini	2	0	3	7	6	1	1	1	0	21
<i>Totale</i>	<i>21</i>	<i>6</i>	<i>64</i>	<i>106</i>	<i>40</i>	<i>35</i>	<i>18</i>	<i>14</i>	<i>4</i>	<i>308</i>
%	6,8	1,9	20,8	34,5	13,0	11,4	5,8	4,5	1,3	100,0

La tabella evidenzia come la maggioranza delle scuole abbia dichiarato un numero di oggetti introdotti tra 2 e 4; considerando la generalizzazione (in base al D.M. 61/2003) dell’alfabetizzazione alla lingua inglese e all’informatica, la maggior parte delle scuole ha attuato quindi un approccio alla Riforma attraverso un terzo ambito.

Nelle tabelle 12 e 13 sono riportati distintamente i dati sulla consistenza numerica delle innovazioni nelle scuole statali e paritarie della regione.

Tabella 12 – Numero di oggetti d’innovazione per provincia. Scuola statale

Provincia	Numero di oggetti autodichiarati									Totale
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bologna	4	5	20	25	6	4	2	1	0	67
Ferrara	2	0	5	4	3	1	1	0	0	16
Forlì-Cesena	1	0	4	8	3	5	0	1	0	22
Modena	4	1	10	16	3	1	0	0	0	35
Parma	3	0	3	14	3	4	1	3	1	32
Piacenza	0	0	4	4	5	3	1	1	1	19
Ravenna	2	0	6	7	2	3	0	0	0	20
Reggio Emilia	1	0	7	14	4	3	5	0	0	34
Rimini	2	0	3	5	5	1	0	1	0	17
<i>Totale</i>	<i>19</i>	<i>6</i>	<i>62</i>	<i>97</i>	<i>34</i>	<i>25</i>	<i>10</i>	<i>7</i>	<i>2</i>	<i>262</i>

Tabella 13 – Numero di oggetti d’innovazione, per provincia. Scuola non statale

Provincia	Numero di oggetti autodichiarati									Totale
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bologna	2	0	0	1	3	2	3	2	0	13
Ferrara	0	0	0	1	0	0	0	2	0	3
Forlì-Cesena	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Modena	0	0	0	2	2	1	0	0	1	6
Parma	0	0	0	2	0	2	0	1	0	5
Piacenza	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Ravenna	0	0	2	1	0	0	2	0	0	5
Reggio E.	0	0	0	0	0	3	2	1	0	6
Rimini	0	0	0	2	1	0	1	0	0	4
<i>Totale</i>	2	0	2	9	6	9	9	7	2	46

Dal raffronto delle tabelle 12 e 13 emerge una diversa distribuzione del numero degli oggetti dichiarati: mentre nelle scuole statali la polarizzazione degli oggetti introdotti è coerente con l’andamento complessivo a livello regionale (tra 2 e 4) nelle scuole paritarie è più frequente un numero di innovazioni spalmato tra 3 e 7.

2.2. I DATI DELLE SCUOLE CAMPIONE

di Claudio Dellucca

Le scuole campione

Nella tabella 5 viene presentato il quadro delle scuole campione, rispetto a cui si è indirizzata l’indagine esplorativa dei diversi team sull’attuazione delle innovazioni legate alla legge 53.

La tabella evidenzia la connotazione dei due sottocampioni: quello più ampio delle scuole coinvolte nella sperimentazione in base al D.M. 100/2002 e quello meno numeroso, costituito da altre scuole impegnate nell’innovazione, individuate attraverso i dati forniti all’IRRE Emilia-Romagna dal «Questionario 0».

Criteri adottati per la determinazione del campione di scuole:

- Tutte le scuole coinvolte nella sperimentazione ex D.M. 100/2002 sono state inserite nella ricerca.
- Si è provveduto ad un bilanciamento tra scuole statali e paritarie: partendo da un rapporto 45% statali, 55% paritarie nell’ambito della sperimentazione, si è passati al coinvolgimento del 60% per le scuole statali e del 40% per le scuole paritarie, meno lontano dal rapporto reale esistente (80%-20%).
- Per l’individuazione delle 11 nuove scuole, priorità a quelle dichiaranti attraverso il «Questionario 0» di aver introdotto il numero più ampio di elementi innovativi (dai 4 agli 8).
- Si è cercato di calibrare in termini proporzionali il numero di scuole interessate alla ricerca alla popolazione scolastica delle province, con la seguente precisazione: per la provincia di Bologna, il numero è stato elevato a 8 (valore superiore ai criteri di proporzionalità). Ciò in considerazione dell’opportunità di inserire nel campione una quota maggiore di scuole statali: so-

Io una Istituzione Scolastica pubblica era infatti coinvolta nella sperimentazione dell'anno sc. 2002/2003.

Tabella 14 – Il campione d'indagine

Provincia	Scuola già inserite nella sperimentazione 2000/2003			Nuove scuole inserite nella ricerca esplorativa 2003/2004			Scuole coinvolte nella ricerca esplorativa
	Scuole statali	Scuole Paritarie	Tot. 1	Scuole statali	Scuole Paritarie	Tot. 2	Totale 1+2
Bologna	1	5	6	2	0	2	8
Ferrara	2	1	3	0	0	0	3
Forlì-Cesena	0	1	1	1	0	1	2
Modena	0	1	1	3	0	3	4
Parma	3	0	3	0	0	0	3
Piacenza	0	0	0	1	1	2	2
Ravenna	2	1	3	0	0	0	3
Reggio Emilia	0	1	1	2	0	2	3
Rimini	0	1	1	1	0	1	2
<i>Totale</i>	<i>8</i>	<i>11</i>	<i>19</i>	<i>10</i>	<i>1</i>	<i>11</i>	<i>30</i>

La tipologia delle scuole

Il campione della ricerca esplorativa è costituito da un totale di 30 scuole, 18 delle quali statali e 12 paritarie. Tra le 18 statali, 7 sono circoli didattici e 11 istituti comprensivi.

In rapporto al *tempo scuola* si evidenziano le seguenti ripartizioni:

Scuole	N. scuole
Con rientro pomeridiano	23
Con classi a tempo pieno	15

In rapporto al numero delle classi il campione è così ripartito:

Scuole	N. scuole
Con meno di 10 classi	11
Con un n. di classi tra 10 e 20	7
Con più di 20 classi	12

Gli oggetti sperimentati

Con riferimento esclusivo al «Questionario 0», nelle tabelle 15 e 16 vengono rispettivamente presentati i dati sulla distribuzione numerica degli oggetti innovativi e sulla consistenza attuativa di ciascun oggetto in rapporto alle scuole campione.

Tabella 15 – Numero di oggetti sperimentati nelle scuole campione

N. innovazioni introdotte	N. scuole
3	3
4	3
5	5
6	9
7	7
8	3
<i>Totale</i>	<i>30</i>

Tabella 16 – Oggetti sperimentati nelle scuole campione

Oggetto	N. scuole
Alfabetizzazione Lingua Inglese	30
Alfabetizzazione Informatica	29
Anticipo	20
Portfolio	23
Tutor	19
Laboratori	22
PSP/UdA	16
Nuova organizzazione	11

La distribuzione del fenomeno

Nella tabella 17, con riferimento al «Questionario 0», viene focalizzata la distribuzione degli otto elementi d'innovazione nelle diverse province della regione.

Tabella 17 – La distribuzione del fenomeno nelle scuole campione per province

Province	Scuole	Alfabetizz. campione	Alfabetizz. Inglese	Anticipo Informatica	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP/UdA organizz.	Nuova
Bologna	8	8	7	6	7	7	5	4	2
Ferrara	3	3	3	1	2	2	3	1	1
Forlì-Cesena	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Modena	4	4	4	1	1	1	4	2	1
Parma	3	3	3	2	3	3	2	2	2
Piacenza	2	2	2	1	1	1	2	2	2
Ravenna	3	3	3	3	3	1	2	1	0
Reggio E.	3	3	3	2	3	1	3	2	1
Rimini	2	2	2	2	1	1	1	1	0
<i>Totale</i>	<i>30</i>	<i>30</i>	<i>29</i>	<i>20</i>	<i>23</i>	<i>19</i>	<i>22</i>	<i>16</i>	<i>11</i>

Nell'ambito delle diverse province si confermano sostanzialmente i rapporti numerici rilevabili a livello regionale. Le basse entità numeriche non consentono di esprimere considerazioni di particolare rilievo statistico: si possono evidenziare, all'interno della scala più ampia delle scuole della pro-

vincia di Bologna, le opzioni prevalenti per il tutor ed il portfolio; nell'ambito più ristretto della provincia di Modena, l'indirizzo generalizzato verso i laboratori e l'introduzione ridotta dell'anticipo, del portfolio e del tutor.

Tabella 18 – Gli oggetti sperimentati nelle 30 scuole (1)

Scuole	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP-UdA	Nuova org.
1	x	x	x	x	x	x		
2	x	x	x	x	x		x	
3	x			x	x			
4	x	x	x	x	x		x	x
5	x	x	x	x	x	x		
6	x	x	x		x		x	x
7	x	x	x	x	x	x		
8	x	x		x		x	x	
9	x	x						
10	x	x		x	x	x		x
11	x	x	x	x	x	x		
12	x	x	x	x	x	x	x	x
13	x	x	x	x	x	x	x	x
14	x	x				x		
15	x	x				x	x	
16	x	x	x	x	x	x	x	x
17	x	x				x		
18	x	x	x	x	x			
19	x	x		x	x	x	x	x
20	x	x	x	x	x	x	x	x
21	x	x	x		x	x	x	x
22	x	x		x		x	x	x
23	x	x	x	x		x		
24	x	x	x	x		x		
25	x	x	x	x	x		x	
26	x	x		x	x	x	x	x
27	x	x	x	x		x	x	
28	x	x	x	x		x		
29	x	x	x		x	x	x	
30	x	x	x	x				
Totale	30	29	20	23	19	22	16	11

x = presenza dell'oggetto di innovazione

Nella precedente tabella 18 viene indicata analiticamente la presenza nelle 30 scuole campione dei più significativi aspetti didattico-organizzativi caratterizzanti la legge 53/2003; i dati sono desunti dal «Questionario 0» nel quale è stata indicata essenzialmente la presenza/assenza di ciascun oggetto.

Nella tabella 19 vengono messi a confronto, scuola per scuola, i dati forniti tramite il «Questionario 0» e la «Scheda di rilevazione per l'innovazione» sull'introduzione degli otto oggetti innovativi: ciò per presentare un quadro quantitativo più completo dell'approccio alla Riforma da parte delle scuole campione, da connettere con l'analisi qualitativa oggetto per oggetto del successivo capitolo.

Tabella 19 – Gli oggetti sperimentati nelle 30 scuole

Suole	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP-UdA	Nuova org.***
1	x	x	x	x	x	x		
2	x	x	x - -	x	x	++++	x	
3	x	++++	++	x	x	++++		
4	x	x	x - -	x	x	++++	x	x
5	x	x	x - -	x	x	x		
6	x	x	x ———	++	x	++++	x ———	x
7	x	x	x ———	x	x	x		
8	x	x		x	++++	x	x	
9	x	x						
10	x	x		x	x	x		x
11	x	x	x	x	x	x		
12	x	x	x	x	x	x	x	x
13	x	x	x ———	x - -	x ———	x	x	x
14	x	x				x		
15	x	x	++++	++++		x	x	
16	x	x	x	x	x	x	x	x
17	x	x	++++	++++		x		
18	x	x	x	x	x	++++	++++	
19	x	x	++++	x	x	x	x	x
20	x	x	x	x	x	x	x	x
21	x	x	x		x ———	x	x	x
22	x	x		x		x	x	x
23	x	x	x	x		x	++	
24	x	x	x	x		x		
25	x	x	x	x	x	++++	x	
26	x	x	++++	x	x	x	x	x
27	x	x	x ———	x		x	x	
28	x	x	x	x		x		
29	x	x	x ———	++++	x	x	x	
30	x	x	x	x		++++		
Totale	30 30	29 30	20 18/19	23 26	19 18	22 29	16 16/17	11 11

*** dati desunti solo dal Questionario 0

Legenda

x, unico simbolo nella stessa cella = presenza dell'oggetto in entrambi gli strumenti di rilevazione dei dati
 Negli spazi sulla destra delle celle sono state registrate le variazioni compilative tra «Questionario 0» (poi Q. 0) e «Scheda di rilevazione» (poi S.d.r.), con la seguente simbologia:

++++ = presenza dell'oggetto in base alla S.d.r., non dichiarata nel Q.0;

++ = presenza molto parziale, non dichiarata nel Q. 0;

—— = assenza dell'oggetto, riscontrabile nella S.d.r., in discordanza con quanto dichiarato nel Questionario 0;

— = assenza parziale, in discordanza con quanto dichiarato nel Questionario 0;

totali = dati riferiti al Q. 0;

totali = riferiti alla S.d.r.; nel calcolo dei totali di colonna in questo caso si è attribuito valore 1 alla somma di due presenze parziali.

La tabella 19 presenta una serie di non corrispondenze, riscontrabile in un numero significativo di scuole ed in particolare rispetto ad alcuni oggetti (Anticipo, Portfolio, Laboratori); tale incongruenza può essere ricondotta:

- in parte alle diverse caratteristiche dei due strumenti di rilevazione: mentre il «Questionario 0» richiedeva esclusivamente alle scuole una prima discriminazione tra presenza ed assenza delle innovazioni, la «Scheda di rilevazione» permetteva di fornire dati articolati su ciascun oggetto di innovazione;
- in parte alla non corrispondenza dei soggetti che si sono fatti carico in tempi distinti della compilazione dei due strumenti: nel caso del «Questionario», il Dirigente Scolastico e il docente referente dei processi innovativi legati alla Riforma; nel caso della «Scheda di rilevazione», il referente e gli altri insegnanti coinvolti nelle innovazioni (docente di inglese, docente responsabile dell'alfabetizzazione informatica, referente della continuità con la scuola dell'infanzia...).

In merito agli oggetti più significativamente interessati alle non corrispondenze, si possono esprimere queste osservazioni:

- Anticipo: la «Scheda di rilevazione» ha evidenziato che, pur in presenza di casi di bambini anticipatori e a fronte di un'indicazione nel «Questionario 0» di presenza del fenomeno, alcune scuole non hanno messo in atto alcun sostanziale intervento di modifica sul piano didattico-organizzativo e dei rapporti in continuità; all'opposto in altre situazioni non si sono valorizzate, a livello della dichiarazione iniziale, alcune azioni messe in atto per favorire l'inserimento dei bambini in anticipo.
- Portfolio: il numero complessivo delle scuole che hanno effettivamente avviato un percorso di costruzione di questo strumento (con esperienze a volte settoriali e circoscritte al passaggio scuola infanzia-scuola primaria) è superiore al dato inizialmente dichiarato nel «Questionario 0».
- Laboratori: attraverso il riscontro più articolato dei dati della «Scheda di rilevazione» si nota che i laboratori vengono attuati nella quasi totalità del campione. La loro caratterizzazione risulta estremamente variegata sia sotto l'aspetto didattico sia in rapporto alle figure ed ai moduli organizzativi indicati dalla Riforma.

La correlazione tra gli oggetti

Nella tabella 20 vengono visualizzati i dati specifici, desunti dalle schede di rilevazione, relativi alla distribuzione nelle scuole campione degli oggetti di innovazione.

Tabella 20 – Gli oggetti sperimentati nelle 30 scuole

Scuole	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP-UdA
1	x	x	x	x	x	x	
2	x	x	/	x	x	x	x
3	x	x	/	x	x	x	
4	x	x	/	x	x	x	x
5	x	x	/	x	x	x	
6	x	x		/	x	x	
7	x	x		x	x	x	
8	x	x		x	x	x	x
9	x	x					
10	x	x		x	x	x	
11	x	x	x	x	x	x	
12	x	x	x	x	x	x	x
13	x	x		/		x	x
14	x	x				x	
15	x	x	x	x		x	x
16	x	x	x	x	x	x	x
17	x	x	x	x		x	
18	x	x	x	x	x	x	x
19	x	x	x	x	x	x	x
20	x	x	x	x	x	x	x
21	x	x	x			x	x
22	x	x		x		x	x
23	x	x	x	x		x	/
24	x	x	x	x		x	
25	x	x	x	x	x	x	x
26	x	x	x	x	x	x	x
27	x	x		x		x	x
28	x	x	x	x		x	
29	x	x		x	x	x	x
30	x	x	x	x		x	
Totale	30	30	18	26	18	29	16/17

Legenda

x = presenza dell'oggetto di innovazione.

/ = approccio parziale all'oggetto di innovazione; nel calcolo dei totali di colonna in questo caso si è attribuito valore 1 alla somma di due presenze parziali.

Con riferimento ai dati forniti dalle schede di rilevazione, nella tabella 21 si evidenziano le presenze nel campione delle correlazioni ritenute più significative in rapporto alla connotazione e agli intrecci didattico-organizzativi degli oggetti d'innovazione interessati dall'indagine quantitativa e qualitativa.

Tabella 21 – Le correlazioni tra gli oggetti d'innovazione

Correlazioni	N. scuole con presenza di correlazione positiva piena	N. scuole con presenza di uno solo dei due oggetti o con correlazione parziale	N. scuole con assenza degli oggetti
Portfolio-PSP	14	14	2
Portfolio-tutor	17	10	3
Anticipo-portfolio	15	13	2
Anticipo-PSP	9	16	5
Tutor-laboratori	18	11	1
Tutor-PSP	11	13	6

Nella tabella 22 si riporta l'elenco delle scuole inserite nel campione di ricerca. L'ordine in cui sono presentate non corrisponde a quello delle tabelle precedenti.

Tabella 22 – Scuole inserite nel campione di ricerca

Scuola	Comune	Indirizzo	Tel. e fax	E-mail
Circolo Didattico	Renazzo (Fe)	Via Renazzo 40	051 909388 051 909174	feee008006@istruzione.it
Circolo Didattico	Codigoro (Fe)	Via Massarenti 7	0533 711177	segreteria.direzione@libero.it
Scuola Elementare Paritaria «S. Cuore»	Ferrara	Via Borgo di Sotto 49	0532 748129	scuola.sacrocuore@libero.it
Fondazione del Sacro Cuore	Cesena (Fc)	Via Don Minzoni 57	0547 21966	fsacrocuore@libero.it
Circolo Didattico n. 7	Cesena (Fc)	Via A. Zoli 35	0547 383193	foee02300@istruzione.it
Circolo Didattico n. 7	Modena	Via S. Giovanni Bosco 171	059 223752 059 4391420	moe00700d@istruzione.it
Istituto Comprensivo	Guiglia (Mo)	Via S. Geminiano 301	059 709092 059 792436	istituto.guiglia@tiscalinet.it
Scuola Elementare Paritaria «La Carovana»	Modena	Via Anderlini 5	059 451193 059 313767	lacarovana.info@libero.it
Circolo Didattico	Mirandola (Mo)	V.le Circonvallazione 71	0535 21034 0535 21955	moe040005@istruzione.it
Istituto Comprensivo «Micheli»	Parma	Via Micheli 16/A	0521 780821 0521 774806	separm11@provincia.it
Istituto Comprensivo	Traversetolo (Pr)	Via S. Martino 82	0521 842527 0521 844872	setrav@provincia.parma.it

Scuola	Comune	Indirizzo	Tel. e fax	E-mail
Istituto Comprensivo	Trecasali (Pr)	Piazzale Rodari 1	0521 878301 0521 878504	smdallac@provincia.parma.it
Istituto Comprensivo	Cadeo (Pc)	Via della Liberazione 3	0523 509955 0523 501819	pcmm020009@istruzione.it
Scuola Elementare Paritaria «Casa del Fanciullo»	Piacenza	Via Casa del Fanciullo 1	0523 506128	casadelfanciullo@tin.it
Istituto Comprensivo «Europa»	Faenza (Ra)	Via degli Insorti 2	0546 28394 0546 25816	smeurfa@provincia.ra.it
Istituto Comprensivo	Brisighella (Ra)	Piazzetta Pianori 4	0546 81214 0546 80125	istcompbrisighella@racine.ra.it
Sc. elem. parificata paritaria «S. Umiltà»	Faenza (Ra)	Via Bondiolo 38	0546 21235 0546 23959	umilta@dinamica.it
Istituti Scolastici «S. Tomaso d'Aquino»	Correggio (Re)	Via Contarelli 3	0522 692782 0522 732010	segreteria@santomaso.org
Circolo Didattico n. 2	Scandiano (Re)	Via della Rocca 8	0522 857593	reee06200b@istruzione.it
Istituto Comprensivo	Gualtieri (Re)	Via D. Alighieri 10	0522 828217 0522 828212	circologualtieri@libero.it
Scuola paritaria Il Cammino Karis Foundation	Rimini	V.le Regina Margherita 43	0541 375002	elementari@karis.it
Circolo Didattico n. 3	Riccione (Rn)	Pzza IV Novembre 1	0541 642604 0541 660281	elementare@scuolabrandi-riccione.it
Kinder Haus	Bologna	Via Cino da Pistoia 7	051 581430 051 6448583	kinder@tin.it
Istituto S. Giuliana	Bologna	Via Mazzini 90	051 341954 051 397829	s.giuliana@libero.it
Scuola Primaria Paritaria «Il Pellicano»	Bologna	Via Sante Vincenzi 36/4	051 344180	direzione@coopilpellicano.org
Scuola Elementare Collegio S. Luigi	Bologna	Via D'Azeglio 55	051 6449552	segreteria@collegiosluigi.it
Scuola Elementare S. Alberto Magno	Bologna	Via Palestro 6	051 582202	salbertomagno@tin.it
Istituto Comprensivo n. 2	Imola (Bo)	Via Cenni 2	0542 28412 0542 23768	pfxmar@tin.it
Istituto Comprensivo n. 7	Imola (Bo)	Via Pio IX 1	0542 40930 0542 45519	bomm17100p@istruzione.it
Istituto Comprensivo	Monghidoro (Bo)	Via M. De Ramazzotti 22	051 6555547 051 6552028	icmonghidoro.seg@tiscalinet.it

3. ANALISI QUALITATIVA

3.1. ALFABETIZZAZIONE NELLA LINGUA INGLESE

di Lucia Cucciarelli e Laura Longhi

L' introduzione della lingua inglese non è una novità assoluta perché, con i programmi del 1985, la Scuola Elementare supera la connotazione dell'essere quella del leggere, scrivere, far di conto, in quanto la finalità di questo ordine scolastico diventa l'alfabetizzazione culturale, che comprende l'iniziale apprendimento di una seconda lingua, «nel quadro di una visione globale dell'educazione linguistica». All'insegnamento obbligatorio, a partire dalla terza classe, si affiancano ben presto sperimentazioni, a livello nazionale, regionale, locale, nelle classi precedenti e nella scuola dell'infanzia. La lingua inglese diviene la più diffusa nelle scuole tanto che è possibile individuare due filoni metodologici: uno legato alla dimensione comunicativa-relazionale, l'altro agli aspetti strutturali della lingua (cfr. «Hocus and Lotus»).

Elementi istituzionali

L'innovazione riguardante l'insegnamento/apprendimento della lingua inglese consiste nella generalizzazione dell'apprendimento a partire dalla classe prima: (L. 53/2003, art. 2, lett. F: «la scuola primaria [...] ha il fine [...] di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana») e della scelta della lingua inglese (D.Lgs. 59/2004, art. 5, 1° c: «la scuola primaria [...] ed ha il fine [...] di far apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e l'alfabetizzazione nella lingua inglese»).

La sperimentazione nazionale per l'anno scolastico 2002/2003, da intendersi come laboratorio di ricerca sui contenuti riguardanti la riforma degli ordinamenti scolastici (D.M. 100 del 18 settembre 2002), affermava che, nella Scuola Primaria, l'attivazione dell'insegnamento della lingua straniera (inglese) e dell'alfabetizzazione informatica erano connotazioni essenziali del progetto di sperimentazione.

Il D.M. 61/2003, oltre a promuovere un progetto nazionale per le classi prime e seconde della Scuola Primaria, finalizzato ad avviare alcune innovazioni coerenti con le linee di riforma della legge n. 53/2003, introduce in modo generalizzato l'alfabetizzazione informatica e l'alfabetizzazione della lingua inglese.

La parola alle scuole

Date queste premesse, in molte delle scuole visitate, l'apprendimento dell'inglese è risultato essere una risorsa presente e consolidata, talvolta fin dalla Scuola dell'Infanzia dove l'alfabetizzazione inizia in 6 (di cui 2 scuole paritarie) dei 30 istituti visitati; in 5 era già presente fin dalla prima classe; esiste 1 esperienza di bilinguismo francese e inglese; in 4 scuole (di cui 3 paritarie) vi è la presenza di un insegnante madrelingua.

L'attribuzione dell'insegnamento nelle classi prime è stata suggerita o decisa dal Dirigente (7 scuole), dal Collegio Docenti (8 scuole); nelle restanti realtà diverse persone o organi partecipano alla designazione: Dirigente e Collegio Docenti (4 scuole), Dirigente ed équipe pedagogica (2 scuole), Dirigente ed autocandidatura (2 scuole), Dirigente, Collegio docenti ed équipe pedagogica (1 scuola).

La varietà dell'assegnazione è tale che è impossibile sintetizzare i dati: si va da due sole classi prime a tutte le classi prime e seconde (da un minimo di 2 a 9), all'insegnamento in un corso o due completi con 9/10 classi; non mancano neppure casi di titolarità su classi diverse e non contigue.

Nei due terzi delle scuole (21), nella classe prima si attua un'ora di apprendimento della lingua inglese, in un istituto un'ora e trenta, in sette due ore; il dato si inverte a partire dalla classe seconda in quanto prevalgono due ore di insegnamento (22 scuole contro 1, in cui permane una sola ora).

Attuano ore in laboratorio 18 scuole su 30, circa i 2/3; in compresenza con un altro docente 10 scuole (1/3). L'attività in laboratorio è assai diversificata: si va da tutte le ore a metà orario, a 2 o 3 ore al mese per classe, a 5 ore mensili, a 10 annuali, alla frequenza di una sola classe fra quelle di titolarità.

Circa un terzo delle scuole (9) utilizza le ore non dedicate all'insegnamento per la compilazione del portfolio, per i rapporti con l'équipe pedagogica (4) e altri soggetti: équipe pedagogica/alunni/genitori/dirigente (3), alunni/genitori (2), équipe pedagogica/alunni/genitori (2), équipe pedagogica/genitori (2), équipe pedagogica/genitori/dirigente (2).

Il rapporto che implica più tempo è quello con i genitori (6 scuole) e con gli alunni (4 scuole).

Per quanto riguarda l'uso di materiali e sussidi innovativi multimediali, i Cd-Rom sono usati da 11 insegnanti, il «DivertInglese» (Area docenti e Area bambini) sono stati utilizzati rispettivamente da 8 docenti, la piattaforma INDIRE da 5, la posta elettronica da 3.

Alcuni docenti si sono avvalsi di modalità differenziate: musica e computer; teatro in inglese; schede didattiche tratte da Internet; videoregistratore e videocamera; mini vocabolari sulle unità didattiche predisposti con il computer con l'insegnante di informatica.

Ventidue insegnanti, corrispondenti ai 2/3 dei docenti hanno realizzato Unità di Apprendimento.

Venti insegnanti hanno partecipato a corsi di formazione in presenza, 4 a corsi on line; le tematiche più frequenti sono state il miglioramento delle competenze linguistiche, la glottodidattica, la metodologia dell'apprendimento precoce; ogni argomento ha registrato una frequenza media di 16 docenti, alcuni hanno frequentato più corsi.

I punti forti e i punti deboli inerenti l'insegnamento/apprendimento evidenziati dalle scuole sono i seguenti:

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<p><i>Sono rinvenuti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>nella ricettività del bambino:</i> I bambini, agevolati dalla naturale predisposizione all'imitazione, si avvicinano in modo naturale all'uso dell'inglese. La motivazione e l'interesse consentono una precoce corretta impostazione della pronuncia, e la conoscenza della cultura e delle abitudini di un altro popolo. • <i>nella metodologia e nell'organizzazione:</i> <ul style="list-style-type: none"> – il metodo laboratoriale; – la metodologia ludica; – la compresenza in classe della madrelingua; – l'insegnamento dell'inglese nella classe di titolarità; – la continuità di insegnamento materne-elementari-medie; – la possibilità di utilizzare le conoscenze apprese in contesti di esperienza, per potenziare le capacità di comunicazione; – utilizzare attività interdisciplinari; – la progettazione della continuità fra le varie unità di apprendimento per evitare il rischio di parcellizzare l'insegnamento; – l'inserimento dell'inglese, con attività di tipo pluridisciplinare, in un discorso generale; – la presenza di un gruppo di continuità per l'inglese, costituito dagli insegnanti, che operano dalla materna alle medie, fin dal 1999/2000, coordinato dal docente titolare della funzione obiettivo. 	<p><i>Sono rinvenuti negli aspetti organizzativi:</i></p> <p>È penalizzante l'apprendimento precoce con una sola ora nelle classi prime.</p> <p>Il gruppo numeroso, con poche ore di compresenza, non consente di suddividere la classe in sottogruppi.</p> <p>Mancano gli spazi adeguati.</p> <p>La contitolarità dell'insegnante specialista comporta una frequenza elevata nelle assemblee di classe e nell'équipe pedagogica con un appesantimento del lavoro.</p> <p>Le diverse competenze dei bambini delle prime rendono il gruppo-classe non omogeneo.</p>

La parola ai docenti

Per quanto riguarda l'accostamento alla seconda lingua, la metodologia privilegiata è quella comunicativa e ludica; prevale per la classe 1^a e 2^a l'avvio e lo sviluppo delle abilità orali, ma non mancano alcuni casi in cui si introduce, fin dalla prima classe, la scrittura; fatto che invece avviene normalmente a partire dalla classe successiva. Sul piano organizzativo si segnala un istituto in cui l'insegnante della Scuola Primaria, titolare dell'ambito linguistico, è presente per 5 ore nell'ultimo anno della mater-

na, in cui inizia l'insegnamento dell'inglese, in modo da essere figura di riferimento e realizzare la continuità educativa-didattica per l'arco di età 5-11 anni. Esiste anche una esperienza di bilinguismo.

Per quanto riguarda l'approccio mediante ambienti di apprendimento, si segnala una scuola in cui la lingua è utilizzata in diversi contesti, non solo di apprendimento, ma legati anche alla quotidianità, come nel momento del pranzo, e il computer è un sussidio didattico molto utilizzato. In una altra scuola l'accostamento è interdisciplinare con disegno e musica. La lingua inglese all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento attivati rappresenta: «una apertura mentale, lo si vede nei bambini extracomunitari, spicca la loro abilità ad usare due lingue»; «l'introduzione di più codici di riferimento, linguistici e culturali». Inoltre: «i bambini sono molto sciolti, non si accorgono di avere una disciplina in più, ciò che è appreso lo è per il piacere o l'emozione di farlo»; «nei bambini di prima classe, impegnati nell'acquisizione del leggere e dello scrivere, una seconda lingua non ha creato confusione»; «da evidenziare la naturalezza con cui i bambini affrontano l'inglese, lo sentono parte della loro realtà quotidiana scoprendo il significato del cosiddetto prestito linguistico».

Non stupisce che il quadro ampiamente positivo sia stato rilevato dai team di osservatori con una scala di valutazione da 1 a 4 riguardante la significatività e l'efficacia, che vede prevalere il punteggio di 3 e 4 che, sommato e in percentuale, va dal 60% dell'utilizzo trasversale dell'inglese per lo sviluppo di processi di apprendimento all'86,7% della qualità dei processi attivati per la acquisizione delle abilità orali.

Per gli esiti analitici si vedano le tabelle successive.

DOCENTI

Qualità dei processi messi in atto per l'accostamento alla lingua inglese

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	EFFICIENTE
N. SCUOLE	1	7	19	3	0	Tot. 30
%	3,3	23,3	63,3	10,0	0,0	100%

Qualità dei processi per l'acquisizione delle abilità orali

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	1	3	21	5	0	Tot. 30
%	3,3	10,0	70,0	16,7	0,0	100%

Organizzazione dei processi e delle dotazioni strumentali

NON EFFICIENTE	1	2	3	4	N.R.	EFFICIENTE
N. SCUOLE	1	7	19	3	0	Tot. 30
%	3,3	23,3	63,3	10,0	0,0	100%

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	0	8	16	3	3	Tot. 30
%	0,0	26,7	53,3	10,0	10,0	100%

Utilizzo trasversale dell'inglese per lo sviluppo di processi di apprendimento

NON SIGNIFICATIVO	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVO
N. SCUOLE	4	7	13	5	1	Tot. 30
%	13,3	23,3	43,3	16,7	3,3	100%

La parola ai genitori

Nessun genitore ha perplessità o critiche da muovere, anzi: «l'interesse e la passione per la lingua straniera si evidenzia anche a casa»; «i bambini giocano a casa con le parole inglesi»; «mio figlio mostra curiosità, legge le scritte in inglese negli spot pubblicitari»; «mio figlio interagisce con qualche frase se il genitore pone domande in lingua inglese»; «mio figlio continua ad utilizzare l'inglese anche a casa, diventa naturale come leggere e scrivere»; «l'introduzione della lingua inglese fin dalla prima classe colma 'un vuoto', poiché nelle scuole dell'infanzia comunali sono presenti dei madrelingua inglesi per avviare l'apprendimento, riprenderlo solo dalla classe terza creava una frattura». I genitori sono concordi nel ritenere che la lingua inglese ha suscitato nei bambini un interesse e una passione che si evidenziano anche a casa, che migliori l'apprendimento e la motivazione, che diventi parte integrante del processo formativo.

La soddisfazione è stata rilevata anche dai team di osservatori che, come si evince dalle sottostanti tabelle, hanno utilizzato in prevalenza i punteggi alti della scala valutativa per la significatività dei processi messi in atto per l'accostamento della lingua inglese e per la strumentazione usata dalla scuola, che in percentuale danno rispettivamente l'83,3% e il 73,3%.

GENITORI

Qualità dei processi messi in atto per l'accostamento alla lingua inglese

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	0	5	18	7	0	Tot. 30
%	0,0	16,7	60,0	23,3	0,0	100%

Strumentazione usata dalla scuola per la lingua inglese

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	1	7	16	6	0	Tot. 30
%	3,3	23,3	53,3	20,0	0,0	100%

Conclusioni

Alle osservazioni precedenti così positive, accostiamo, per onestà di lettura e interpretazione, le poche ombre emerse: le perplessità di alcune insegnanti che, con l'introduzione dell'inglese, vedono sottratte ore alle altre discipline, alcuni genitori che, invece, gradirebbero un aumento orario perché «i bambini imparano senza sforzo» e la comune richiesta di un insegnante madrelingua, che potrebbe maggiormente garantire l'acquisizione, da parte degli alunni, di una pronuncia corretta.

3.2. ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

di Aurelia Orlandoni

L'introduzione dell'informatica nella scuola elementare non costituisce una novità in Emilia-Romagna dove, negli ultimi dieci anni, si sono sviluppate molte esperienze anche grazie alle competenze del personale insegnante e alla collaborazione degli Enti Locali nel mettere a disposizione le risorse necessarie.

Quindi la riforma si è potuta innestare su un terreno *già dissodato*, creando i presupposti per una più larga diffusione e razionalizzazione delle esperienze precedenti.

Elementi istituzionali

La legge delega n. 53 del 28 marzo 2003 prevede l'introduzione e il sostegno «dello sviluppo delle tecnologie multimediali e dell'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di pluralismo delle soluzioni informatiche offerte dall'informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti».

Nei Piani Personalizzati delle Attività educative, all'interno dell'ambito disciplinare Tecnologia e Informatica, vengono formulati come segue gli obiettivi specifici di apprendimento.

Per la classe prima

- I principali componenti del computer: pulsante d'accensione, monitor, tastiera, mouse.
- Utilizzare il computer per eseguire semplici giochi anche didattici.
- Accendere e spegnere la macchina con le procedure canoniche, attivare il collegamento a Internet.
- Accedere ad alcuni siti Internet (ad esempio quello della scuola).

Per le classi seconde e terze

- Concetto di algoritmo (procedimento risolutivo).
- Riconoscere l'algoritmo in esempi concreti.
- Accedere ad Internet per cercare informazioni (per esempio, siti meteo e siti per ragazzi).
- La videoscrittura e la videografica.
- Scrivere piccoli e semplici brani utilizzando la videoscrittura e un correttore ortografico e grammaticale.
- Disegnare a colori i modelli realizzati o altre immagini adoperando semplici programmi di grafica.
- Inserire nei testi le immagini realizzate.

Con successivi decreti e circolari, sono state precisate le modalità di attuazione relative all'alfabetizzazione informatica. Riportiamo in forma estremamente sintetica le tappe salienti:

- Decreto Ministeriale n. 61, 22 luglio 2003. L'articolo 2 prevede: «A decorrere dall'anno scolastico 2003/2004 si procederà, nei primi due anni della scuola primaria, all'introduzione generalizzata dell'alfabetizzazione informatica secondo quanto delineato dalle *Indicazioni Nazionali*».
- Circolare Ministeriale n. 69, 29 agosto 2003. Nella circolare vengono fornite indicazioni metodologico-didattiche, precisati maggiormente gli obiettivi formativi, indicati supporti in rete e piani per la formazione degli insegnanti.

Anche per chiarire il significato di quanto verrà detto in seguito in riferimento all'alfabetizzazione informatica nelle 30 scuole visitate, è opportuno ricordare che in Emilia-Romagna l'utilizzo delle tecnologie nella scuola primaria è già da anni una realtà ed esiste una prassi didattica quasi consoli-

data, come riportato anche nel citato volume, a cura di L. Lelli, *Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna*¹.

La parola alle scuole

In questa parte vengono analizzati gli elementi più significativi di quanto emerso dalla scheda iniziale compilata dalle scuole e dall'intervista al Dirigente.

Il primo dato, coerente con quanto affermato alla fine della parte precedente, è che solo nel 30% delle scuole l'alfabetizzazione informatica è stata introdotta quest'anno, mentre circa nel 34% di esse le esperienze sono iniziate prima del 2000. Inoltre molti Dirigenti dichiarano che le pratiche didattiche con cui sono stati introdotti gli strumenti informatici e telematici sono le stesse che in passato.

In generale (fra il 60% e il 70%) viene dedicata all'alfabetizzazione informatica un'ora sia in prima sia in seconda, quasi sempre da uno o più docenti del team, con l'intera classe o per gruppi della stessa classe. Solo in pochissimi casi la gestione è delegata all'esterno. Tutte le attività si svolgono, praticamente in tutte le scuole, in un apposito laboratorio.

I contenuti delle attività riguardano spesso più ambiti (tecnologici, inter-multidisciplinari e disciplinari) e sono sviluppati in accordo con la programmazione della classe (93% dei casi). Gli strumenti più utilizzati sono: programmi di produttività (in particolare videoscrittura e «Paint»), software didattico (spesso finalizzato all'introduzione all'uso del computer) e Cd di argomenti diversi, mentre è molto limitato l'utilizzo di Internet.

L'approccio didattico è, prevalentemente, inter-multidisciplinare e si rileva una forte, quasi esclusiva, sottolineatura degli aspetti strumentali dell'informatica.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, talvolta sono presenti più modalità all'interno della stessa scuola che, in generale, ha affrontato questo problema attraverso un piano di Istituto (in diversi casi si fa anche riferimento al FORTIC), la scelta personale dei docenti e l'utilizzo di una figura tutor a supporto dei docenti.

Sempre nella scheda iniziale le scuole dovevano individuare i punti di forza e quelli di debolezza, di cui si riporta la sintesi in tabella; fra parentesi è indicato quante scuole hanno indicato quel punto, anche se è importante sottolineare che non tutte hanno fornito indicazioni.

¹ Riportiamo direttamente dalla fonte il passo riguardante l'alfabetizzazione informatica: «L'oggetto sperimentale costituito dall'uso in didattica delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione non ha comportato, sul versante teorico e in larga misura neppure su quello applicativo, l'emersione di particolari aspetti di problematicità: ciò perché nelle scuole dell'infanzia e primarie della Regione è ormai da tempo diffusa la convinzione che la scuola nella sua proposta formativa non può prescindere da un approccio mirato e consapevole alle TIC, fin dagli anni iniziali del percorso di istruzione, e perché complessivamente la dotazione degli istituti, per quanto concerne le attrezzature informatiche e telematiche, è da considerarsi se non proprio appieno sufficiente almeno comunque in grado di supportare l'accostamento agli usi basilari delle TIC. L'occasione della sperimentazione, pertanto, non ha innescato processi del tutto inediti, bensì *stimolato* a incentivare e potenziare una disponibilità all'innovazione didattica tramite le TIC già, come si è detto, largamente attiva, non solo ovviamente nelle scuole aderenti alla sperimentazione» (p. 22).

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Approccio ludico che consente di favorire la motivazione e la cooperazione fra gli alunni (12) – Livello delle attrezzature disponibili (5) – Presenza di un tutor specifico che supporta i docenti (5) – Recupero di abilità e competenze e supporto ad alunni con difficoltà (2) – Possibilità di utilizzo autonomo da parte degli alunni (2) 	<ul style="list-style-type: none"> – Inadeguatezza dei laboratori (8) – Mancanza di tempo da dedicare all'alfabetizzazione informatica anche perché ci sono difficoltà a realizzare compresenze (5) – Scarsa esperienza e difficoltà da parte dei docenti (2) – Costi legati alle attrezzature e alla loro manutenzione (2)

La parola ai docenti

Nel corso delle interviste ai testimoni e dei focus sono stati annotati gli elementi discorsivi e le frasi maggiormente significative: l'analisi di queste consente di ampliare il quadro sull'oggetto in esame e costituisce il nucleo centrale di questa parte.

In molti casi è emerso che la scuola attuava già l'alfabetizzazione informatica e aveva una dotazione strumentale sufficiente: l'unico cambiamento è stato quello di introdurre le attività in modo maggiormente sistematico con gli alunni di prima e seconda.

Gli insegnanti hanno, ancora una volta, sottolineato la valenza pedagogica di un approccio ludico all'alfabetizzazione informatica ai fini di accrescere la motivazione degli alunni allo studio («Non avevo mai visto direttamente i bambini lavorare nel laboratorio di informatica, non pensavo riuscissero a fare tante cose interessanti già nel primo mese del 2° quadrimestre, in una prima classe, è incredibile. Giocando col computer riescono a costruire frasi con i nessi logici, contano, fanno tutto volentieri: se avessi proposto le stesse cose con le schede, li avrei annoiati»); alcuni hanno sottolineato l'importanza dell'utilizzo autonomo da parte degli alunni tanto che in alcune scuole è possibile utilizzare un computer anche al di fuori delle attività di laboratorio.

Diversi sono i software utilizzati, anche se i programmi di videoscrittura (in particolare «Word») e di disegno («Paint») sono senz'altro i più diffusi («Abbiamo iniziato le attività in informatica già dallo scorso anno e dai colloqui con i genitori abbiamo saputo che ai bambini piace molto, ci siamo resi conto che mediante la visualizzazione si consolidano e si strutturano meglio le competenze... andiamo da «Word» a «Power Point», utilizziamo il Cd-Rom di INDIRE, scarichiamo da Internet»). Molti utilizzano micromondi² e un certo numero di insegnanti dichiara che non è stato utilizzato Internet in prima e seconda, non solo per motivi tecnici, ma anche per motivi didattici. Varrebbe forse la pena di approfondire questo punto.

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

² A questo proposito nessuno cita esplicitamente «LOGO» che, negli anni passati, è stato utilizzato e considerato uno dei micromondi per l'apprendimento della geometria di maggior valore scientifico. Ci sono stati problemi tecnici, ma ora ne esiste una versione liberamente scaricabile per Windows (<http://www.vivoscuola.it/us/glmra410/>).

In alcuni casi le attività sono condotte da un esperto esterno che attua interventi valutati positivamente.

Quello che molti insegnanti sottolineano è la necessità di un responsabile tecnico del laboratorio («Necessità di un tecnico che supporti gli insegnanti nei momenti di difficoltà»), che attualmente non esiste e questo ruolo viene coperto da personale della scuola in qualche modo esperto.

Alcuni sottolineano la complessità e la difficoltà di realizzare ipertesti («La produzione di ipertesti o di altro materiale su computer si è rivelata abbastanza complessa, in quanto ha richiesto una notevole quantità di tempo e un saldo coordinamento con l'insegnante tutor»).

Emerge, non solo in questa occasione, una tensione alla 'costruzione di ipertesti'. A mio avviso questa può essere una tendenza fuorviante, andrebbe valutato seriamente se lo sforzo che, senza dubbio, viene fatto è adeguato ai risultati che si ottengono. In sostanza il *valore aggiunto*, in termini didattici, è adeguato allo sforzo che si deve fare? A mio avviso no, ma su questo bisognerebbe aprire una riflessione più ampia.

Un'ultima considerazione didattica: c'è il sospetto che l'accento sulla *trasversalità*, che compare anche nei documenti ufficiali, finisca per dare troppa enfasi alla strumentalità, mentre potrebbe essere più opportuno approfondire, ovviamente in modo adeguato al livello degli alunni, la comprensione di come è fatto e come opera un computer (qualcuno ha agito in questo senso o cercando di predisporre una presentazione orientata alla comprensione dello strumento o, addirittura, *aprendo* coi bambini un computer per *guardare* gli elementi di cui è composto). È importante che la scuola, per quanto è possibile e adeguato all'età, non presenti solo lo strumento come *scatola nera*.

Infine molti insegnanti sentono la necessità di avere una formazione più adeguata.

Al termine dei focus è stato chiesto ai docenti di valutare, in termini di significatività, la qualità dei processi attuati dalla scuola, la loro organizzazione, quella delle dotazioni hardware e software e l'utilizzo trasversale delle TIC. Nelle tabelle seguenti vengono riportate le valutazioni in relazione ad ogni punto.

Qualità dei processi messi in atto per la familiarizzazione degli strumenti informatici e telematici

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	2	3	21	4	0	Tot. 30
%	6,7	10,0	70,0	13,3	0,0	100%

Qualità dei processi per l'acquisizione delle abilità essenziali della videoscrittura

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	3	4	21	2	0	Tot. 30
%	10,0	13,3	70,0	6,7	0,0	100%

Organizzazione dei processi e delle dotazioni strumentali (hardware e software)

NON EFFICIENTE	1	2	3	4	N.R.	EFFICIENTE
N. SCUOLE	2	7	14	6	1	Tot. 30
%	6,7	23,3	46,7	20,0	3,3	100%
NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	2	7	13	6	2	30
%	6,7	23,3	43,3	20,0	6,7	100%

Emerge un quadro in cui i docenti valutano positivamente i processi messi in atto per la familiarizzazione e per la videoscrittura: infatti più del 75% li ritiene significativi (valutazione 3 o 4); la valutazione si abbassa quando vengono prese in considerazione efficienza ed efficacia delle dotazioni strumentali (poco più del 60% sono i 3 e 4), pur rimanendo sempre su livelli positivi. Infine quasi l'80% ritiene significativo l'utilizzo trasversale delle TIC.

La parola ai genitori

La maggior parte dei genitori afferma che esisteva già una tradizione nella scuola in relazione all'informatica, si dichiara soddisfatta e sottolinea come elemento importante l'approccio ludico, anche se qualcuno è perplesso o non condivide l'enfatizzazione di questo aspetto («Non capisco quale sia l'obiettivo dell'insegnamento dell'informatica»; «ci si dovrebbe concentrare maggiormente su altre discipline»; «potrebbe esserci il rischio di quando si deve passare dal giocare all'impegno»; «è inutile perché non è un gioco e a casa giocano. Ci sono apprendimenti ben più importanti dell'informatica che può essere appresa in seguito, in mancanza di risorse è anche uno spreco economico»).

Inoltre molti si soffermano su alcuni elementi di criticità:

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

Anche in questo caso al termine del focus group è stata fatta una valutazione dei processi, i cui risultati sono riportati nelle tabelle.

Qualità dei processi messi in atto per l'accostamento all'informatica

NON ADEGUATA	1	2	3	4	N.R.	ADEGUATA
N. SCUOLE	1	7	18	4	0	Tot. 30
%	3,3	23,3	60,0	13,3	0,0	100%

Strumentazione usata dalla scuola per l'informatica

NON ADEGUATA	1	2	3	4	N.R.	ADEGUATA
N. SCUOLE	5	7	12	6	0	Tot. 30
%	16,7	23,3	40,0	20,0	0,0	100%

Le valutazioni riguardo all'adeguatezza dei processi e delle strumentazioni sono più basse di quelle emerse dai focus docenti, ma complessivamente positive (i valori 3 e 4 prevalgono rispetto a 1 e 2) per quanto riguarda i processi, il 60% dei genitori ritiene adeguata la strumentazione.

Complessivamente sembra emergere più un problema di quantità di strumenti che di capacità di utilizzo efficace.

Conclusioni

In questa analisi si è cercato di evidenziare *luci e ombre*. In conclusione ritengo che non sia certo in discussione l'opportunità o meno di intraprendere una fase di alfabetizzazione informatica fin dalla prima classe, anche perché, almeno nella nostra regione, l'esperienza è ormai avviata da anni. Proprio per questo però sarebbe opportuna una riflessione approfondita su *cosa fare e come affrontare* l'alfabetizzazione informatica in relazione all'obiettivo della comprensione e dell'uso consapevole della tecnologia.

3.3. ANTICIPO

di *Andreina Bergonzoni*

L'anticipo della frequenza scolastica non è stato diffusamente richiesto nelle scuole della regione. Negli istituti oggetto di indagine i casi di bambini anticipatari sono un numero limitato, sia per il permanere di difficoltà di ordine strutturale – già rilevate nel «Rapporto» dell'anno precedente –³, sia perché il dibattito a riguardo, fino ad ora soprattutto accademico, si è esteso solo di recente a più vaste componenti, in particolare ai genitori che, anche quando non direttamente interessati, incominciano ad occuparsi della tematica con interesse e partecipazione.

«La tematica dell'anticipo ha costituito argomento che sul piano scientifico ha destato qualche preoccupazione per ragioni di ordine pedagogico e per le implicazioni di cambiamento strutturale che comporta. [...]

Tuttora, agli operatori del settore, in genere, non piace lo spostamento dell'età di accoglienza verso il basso. Anche molta parte della stessa pedagogia accademica ravvisa rischiose derive precocistiche»⁴.

La consistenza del fenomeno, ancora piuttosto scarsa, non consente apprezzamenti ed approfondimenti particolarmente significativi anche se, come si è detto e come testimoniano i focus group effettuati con i genitori, l'interesse per questo aspetto della riforma si sta ampliando e vivacizzando.

Elementi istituzionali

La legge di delega n. 53/2003 afferma il diritto-dovere delle bambine e dei bambini all'istruzione a partire dal sesto anno di età da compiersi entro il 31 agosto dell'anno precedente a quello scolastico di riferimento.

L'articolo 6, comma 1 del decreto legislativo n. 59/04 ribadisce tale principio e chiarisce le incertezze, generate dall'articolo 143 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, riguardanti l'interpretazione relativa al compimento dell'attività di accesso alla scuola dell'obbligo.

La circolare n. 29 del marzo 2004 avente per oggetto indicazioni ed istruzioni in merito al decreto legislativo del 19 febbraio 2004 n. 59 così recita:

«Costituisce innovazione di notevole rilievo la previsione dell'ammissione anticipata alla prima classe delle bambine e dei bambini che compiono i 6 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento» (articolo 6, comma 2 del decreto). È, però, opportuno precisare che la data del 30 aprile attiene all'applicazione a regime degli anticipi. Per l'anno scolastico 2003/2004 l'anticipo ha riguardato, invece, le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2004. Per gli anni scolastici successivi al 2003/2004, il decreto prevede, all'articolo 13, comma 1, che *può essere consentita con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, un'ulteriore anticipazione delle iscrizioni, sino al limite temporale del 30 aprile di cui all'art. 6, comma 2.*

³ Cfr. L. Lelli, *Rapporto*, cit., pp. 15-16.

⁴ A. Melucci, *La sperimentazione nella scuola dell'infanzia*, in L. Lelli (a cura di), *Rapporto*, cit., p. 26.

Per l'anno scolastico 2004/2005, con riferimento a quanto reso noto con la circolare n. 2/2004 [...] il termine rimane fissato al 28 febbraio, analogamente a quanto stabilito per l'anno scolastico 2003/2004.

La legge n. 53/2003 destina appositi stanziamenti al finanziamento degli oneri occorrenti per le istituzioni di nuove classi e di nuovi posti di insegnamento conseguenti all'attuazione degli anticipi».

La parola alle scuole

La situazione fotografata dalle schede di rilevazione compilate dalle scuole per l'anno scolastico 2003/2004 non si discosta molto, per quanto concerne l'anticipo, dal quadro tracciato nel «Rapporto Regionale» relativo alla sperimentazione della riforma realizzata in Emilia-Romagna nell'anno scolastico 2002/2003 che descrive l'anticipo come modalità scarsamente diffusa e numericamente poco rilevante.

L'ingresso dei bambini anticipatari ha modificato i criteri per la formazione delle classi prime in 7 (su 25), adottando il criterio di una maggiore concentrazione di anticipatari solo in 3 scuole, mentre 5 classi prime sono state formate con un eguale numero di anticipatari.

Per far fronte all'anticipo è stato intensificato il rapporto con la scuola dell'infanzia in 13 scuole (non lo è stato in 12), mediante passaggio di informazioni sugli alunni, con modalità/strumenti innovativi (10) o raccordo/continuità su progetti comuni orientati all'anticipo (6).

Nella maggior parte dei casi (18) non sono stati avviati/realizzati specifici accordi con gli Enti Locali.

In 22 casi non si sono avuti finanziamenti particolari per l'anticipo.

Le attività previste per l'accoglienza degli alunni anticipatari non sono state in genere modificate (17); quando ciò è avvenuto, le modifiche hanno riguardato i tempi e i ritmi (9), spazi, strutture e materiali (7), attività specifiche (7) e articolazione delle unità di apprendimento (12).

La presenza dei bambini più piccoli non ha indotto a riorganizzare la disposizione dell'aula in spazi diversificati per funzione/attività (22 vs 2) né a modificare l'utilizzo degli spazi e delle strutture della scuola (22 vs 3).

In relazione all'inserimento dei bambini anticipatari, i gruppi di lavoro non sono stati in genere riorganizzati (20), né è stato previsto l'utilizzo di materiali specifici (20) ludici, e/o didattici, strutturati e non.

Per far fronte all'anticipo è stata intensificata la relazione con le famiglie (16), attraverso un maggior numero di colloqui individuali (12) piuttosto che mediante maggiore partecipazione alle attività in classe.

Riportiamo nella tabella seguente i punti forti e i punti deboli segnalati dalle scuole nella scheda di rilevazione.

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<p><i>La presenza di alunni anticipatari può:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – stimolare un ripensamento di tempi, spazi e modi dell'attività scolastica – consentire un migliore inserimento anche dei bimbi nati nel periodo settembre-dicembre – non creare scompensi nella vita della classe, quando il numero di anticipatari è esiguo – non creare scompensi nella vita della classe, quando è valutata congiuntamente tra famiglia, scuola dell'infanzia e scuola primaria <p><i>Si rileva un numero scarso di risposte. Alcune scuole segnalano la difficoltà a valutare l'innovazione in oggetto, in rapporto alla esiguità numerica del fenomeno.</i></p>	<p><i>Condizioni che rendono problematica la sua introduzione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – soggettività della scelta delle famiglie, anche per la mancanza di un confronto istituzionale – forte differenziazione nella valutazione della maturità del bambino anticipatario – elevati livelli di immaturità, difficoltà nelle relazioni e negli apprendimenti – accrescimento del lavoro del docente, ai fini di un più adeguato inserimento del bambino anticipatario – rallentamento dell'attività didattica, dovuto alla minore autonomia del bimbo anticipatario – rispetto ad un possibile incremento futuro del fenomeno, impreparazione degli insegnanti e necessaria rivisitazione della progettazione della classe <p><i>Si rileva un numero scarso di risposte. Alcune scuole segnalano la difficoltà a valutare l'innovazione in oggetto, in rapporto alla esiguità numerica del fenomeno.</i></p>

La parola ai docenti

Lo strumento del focus group utilizzato con gli insegnanti ci ha permesso di sondare presso questi attori della Riforma le opinioni sull'anticipo. A delineare con maggior chiarezza il quadro hanno concorso anche alcune rilevazioni tratte dai testimonial narrativi.

Riportiamo di seguito alcune frasi, trascritte durante questi incontri, che ci paiono emblematiche soprattutto delle perplessità emerse nei casi – non molti come si è detto – in cui vi sono inserimenti anticipati.

«La fatica dell'anticipo è stata scontata da alcuni bambini negli anni successivi perché non si sono mai messi al passo»; «nella scuola è stato realizzato un solo anticipo – che era stato consigliato dalla Scuola Materna – ma il bambino ha vissuto con difficoltà questa esperienza»; «i docenti non hanno potuto concorrere alla decisione relativa all'anticipo di un bambino extracomunitario, dove la scelta della famiglia è stata condizionata più da esigenze economiche che da ponderate riflessioni didattiche»; «ho tre bambini anticipatari; nei primi mesi dell'anno scolastico era evidente il loro ritmo di lavoro più lento, ma ora sono tutti in media: forse in futuro dovremo rivedere un po' il programma della prima classe, specialmente quello dei primi mesi. Occorre dilatare i tempi del gioco, perché i tempi di attenzione dei bambini anticipatari sono più brevi»; «l'inserimento degli alunni anticipatari non ha reso necessaria l'elaborazione di percorsi particolari, né i docenti hanno dovuto modificare la propria organizzazione per favorire l'inserimento»; «la prima elementare in cui opero conta 4 alunni anticipatari, tre dei quali extracomunitari. Ho osservato e registrato i progressi di questi bambini e rilevo che soprattutto due dei tre alunni extracomunitari hanno avuto un arresto, probabilmente determinato dalla mancanza di prerequisiti e dell'ultimo periodo di scuola dell'infanzia».

La parola ai genitori

L'anticipo rimane un fenomeno di nicchia, ma suscita un dibattito vivace ed ampio anche tra i genitori non direttamente coinvolti nella scelta. Ciò si è evidenziato chiaramente nello svolgimento dei focus group genitori in tutte le scuole.

Riportiamo, anche in questo caso, alcune testimonianze che ci paiono significative.

«Ho pensato molto prima di scegliere, la bambina era pronta per anticipare un anno, le facevo recuperare del tempo che poi più avanti è facile perdere»; «sono contrario all'anticipo, non lo considero un'opportunità: i bambini hanno bisogno di tempi più lunghi alla Scuola dell'infanzia per sviluppare capacità relazionali ed affettive anche attraverso il gioco»; «mio figlio è nato a gennaio, le insegnanti della Scuola dell'Infanzia lo ritenevano pronto dal punto di vista intellettuale, ma non scolarizzato; quando ho conosciuto l'insegnante della Scuola primaria ho deciso di iscriverlo alla prima classe: la scelta si è rivelata giusta. Resta il problema di chi può aiutare un genitore nella scelta se iscrivere il bambino in anticipo o no»; «ogni età ha il suo momento; nell'ultimo anno di Scuola dell'infanzia mio figlio ha fatto esperienze bellissime».

Alcuni aspetti interessanti, oltre a quelli messi in luce nei focus group dai quali abbiamo tratto le testimonianze precedenti, possono essere forniti dalle tabelle quantitative che di seguito riportiamo.

DOCENTI

Qualità dei processi messi in atto per l'accoglienza di allievi in anticipo

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	9	9	7	1	4	Tot. 30
%	30,0	30,0	23,3	3,3	13,3	100%

Qualità dei processi messi in atto per la personalizzazione dei percorsi di apprendimento

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	6	12	8	0	4	Tot. 30
%	20,0	40,0	26,7	0,0	13,3	100%

Modalità di cooperazione con la famiglia messe in atto per gestire il problema dell'anticipo

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	8	11	3	1	7	Tot. 30
%	26,7	36,7	10,0	3,3	23,3	100%

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	5	12	4	1	8	Tot. 30
%	16,7	40,0	13,3	3,3	26,7	100%

Organizzazione delle attività per gruppi di classe/interclasse in presenza di bambini in anticipo

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	7	13	4	1	5	Tot. 30
%	23,3	43,3	13,3	3,3	16,7	100%

GENITORI

Qualità degli interventi innovativi messi in atto per favorire l'anticipo

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	4	10	6	1	9	Tot. 30
%	13,3	33,3	20,0	3,3	30,0	100%

Organizzazione delle attività educativo-didattiche funzionale all'anticipo

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	4	11	4	1	10	Tot. 30
%	13,3	36,7	13,3	3,3	33,3	100%

Insegnanti e genitori sembrano valutare poco significativa la qualità dei processi messi in atto tanto per accogliere gli alunni anticipatari quanto per personalizzare i loro percorsi di apprendimento.

Un discorso a parte merita la collaborazione con la famiglia: sulla gestione di questo problema, gli insegnanti sembrano avvertire un certo senso di inadeguatezza, se è vero che circa il 60% ritiene non significative né efficaci le modalità attivate per cooperare con la famiglia alla gestione del problema dell'anticipo. Tali valori, numericamente poco significativi, per l'esiguità del fenomeno nelle scuole regionali, confermano quanto emerso dalle testimonianze narrative individuali e/o di gruppo raccolte dai team di ricerca.

Conclusioni

Se dal punto di vista numerico l'Anticipo è un fenomeno estremamente circoscritto, l'interesse che suscita presso i genitori e le perplessità esplicitate dai dirigenti scolastici e dagli insegnanti ci pare rendono l'argomento meritevole di alcune puntualizzazioni:

- il numero dei bambini anticipatari è superiore nelle scuole paritarie rispetto a quelle statali;
- le scuole paritarie avevano già una tradizione piuttosto ampia e diffusa di anticipo;
- nelle scuole statali un buon numero di anticipatari è costituito da alunni extracomunitari;
- in queste scuole la scelta dell'anticipo è spesso dettata da motivi di tipo economico, più che da considerazioni relative alle capacità e alle potenzialità dell'alunno;
- nei casi di anticipo segnalatici, si sono evidenziati comportamenti molto diversi da parte dei genitori che si sono avvalsi di questa possibilità: alcuni si sono mossi molto oculatamente chiedendo pareri di vari esperti anche al di fuori dell'ambito scolastico (psicologo, logopedista, pedagogista...); per altri la scelta è avvenuta sulla base di criteri esclusivamente economici o sulla scorta di valutazioni fatte solo all'interno del nucleo familiare e spesso dettate dalle aspettative dei genitori;
- sia nella scuola pubblica che in quella paritaria si evidenzia la necessità che la scelta dell'anticipo sia conseguente a un'attenta valutazione congiunta scuola-famiglia, relativa al possesso dei prerequisiti e delle capacità psicologiche, comportamentali e relazionali;
- i bambini inseriti anticipatamente non hanno – in linea di massima – presentato particolari difficoltà al momento dell'ingresso, ma piuttosto alla distanza, relativamente a minori capacità attentive, di resistenza alla fatica, riguardo all'autonomia e alla maturità psicologica;
- solo in alcuni casi abbiamo riscontrato la predisposizione di particolari progetti di accoglienza e di lavoro per gli alunni anticipatari;

- molti insegnanti manifestano perplessità e preoccupazione relativamente a:
 - mancanza di strutture per l'accoglienza;
 - delega totale alla famiglia nella scelta;
 - possibili disagi dei bambini in corso d'anno;
 - eccessivo divario di età (fino a 20 mesi con la riforma a regime);
 - rischi di precocismo.

Queste ed altre considerazioni costituiscono un forte richiamo alla opportunità di sviluppare un dibattito ampio e partecipato tra scuola, società, mondo della ricerca che favorisca chiarezza e capacità di scelta. Quanto rilevato evidenzia la necessità di uno stretto legame tra ordini di scuola contigui, al fine di favorire una decisione maturata a tre voci tra famiglia, scuola dell'infanzia, scuola primaria affinché l'Anticipo possa rappresentare davvero un'opportunità di crescita e di realizzazione del bambino.

3.4. PORTFOLIO DELLE COMPETENZE PERSONALI

di Gian Luigi Betti e Anna Maria Bonora

La legge 53 del 2003 e le *Indicazioni Nazionali* per i Piani di studio Personalizzati nella Scuola Primaria hanno innovato la valutazione. Le *Indicazioni* definiscono infatti il Portfolio delle competenze individuali come una «collezione strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali particolarmente paradigmatici prodotti dallo studente, che consentono di conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati».

È noto come da tempo i metodi di valutazione tradizionali siano stati messi in discussione perché poco attendibili in sé stessi e perché non sempre in grado di rappresentare la complessità del reale, quindi ritenuti incapaci di far comprendere che cosa uno sappia realmente fare ed a che livello.

Il tentativo che ci si propone in queste poche pagine è quello di cogliere le motivazioni di fondo, il come le scuole visitate durante il progetto R.I.So.R.S.E., nelle componenti docenti e genitori, abbiano vissuto questo strumento, quali timori e dubbi e, per contro, quali positività e certezze abbiano elaborato in merito ad esso.

Sappiamo inoltre, dai rapporti regionali dello scorso anno, che sul portfolio si è concentrata l'attenzione della maggior parte delle scuole partecipanti alla sperimentazione e che, in molti casi, il portfolio «è divenuto opera corale, multiprospettica, intersoggettiva [...] oggetto di formazione per i vari soggetti coinvolti» e non «atto notarile o burocratico»⁵.

Elementi istituzionali

A partire dalla metà degli anni Ottanta, a livello europeo e nazionale è iniziata la riflessione sul problema della certificazione delle competenze, in modo particolare sul problema delle forme di riconoscimento del sapere appreso al di fuori di percorsi scolastici e di documentazione corretta e trasparente delle conoscenze e competenze via via acquisite e maturate nei vari ambiti del sapere umano.

Tra le tante iniziative promosse in tal campo occorre ricordare almeno il *Libro bianco «Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva»*, edito a Bruxelles nel 1995, in cui, oltre ad auspicare che i vari sistemi formativi nazionali sviluppassero una maggiore flessibilità dell'offerta formativa e una mag-

⁵ Cfr. A. Melucci, *La sperimentazione*, cit., p. 27.

giore integrazione fra gli stessi, proponeva come punto qualificante l'istituzione di una «Carta delle competenze» o documento personale, in cui tracciare la storia individuale, con descrizione delle competenze e conoscenze acquisite nell'arco di tutta una vita e con il recupero di tutte le esperienze formative avvenute fuori dai solchi scolastici.

In particolare il Consiglio d'Europa nel 2000 sollecitò l'implementazione del cosiddetto *Portfolio Europeo delle Lingue* quale documento sia di riflessione personale sui propri apprendimenti linguistici, sulle proprie esperienze culturali in ambito scolastico ed extra-scolastico, sia di registrazione delle proprie competenze linguistiche e delle qualifiche ottenute.

Composto di 3 parti (il «Passaporto delle Lingue», la «Biografia Linguistica» e il «Dossier»), il *PEL* rispondeva infatti a due funzioni fondamentali: una pedagogica, una documentativa e di registrazione delle esperienze attuate.

A livello nazionale il termine *Portfolio* appare per la prima volta con la C.M. 304 del 1998, relativa all'introduzione della seconda lingua comunitaria non curricolare nella Scuola Media inferiore. Le finalità del portfolio previste sono riconducibili a:

- un uso documentativo per la raccolta e presentazione dei lavori;
- un uso valutativo per la certificazione e il riconoscimento dei percorsi di apprendimento compiuti;
- un uso educativo con raccolta delle tappe e dei materiali prodotti nel percorso apprenditivo a cura del soggetto stesso.

Anche il D.P.R. 275 del 8/3/1999, che ha riconosciuto un ampio spazio di autonomia di ricerca organizzativa, didattica e metodologica alle istituzioni scolastiche, e il D.P.R. 31 marzo 1998, n. 112 (art. 138 e 139), che ha espresso l'esigenza di definire una parte del curricolo educativo delle istituzioni scolastiche attraverso un'integrazione tra i vari sistemi formativi sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali, hanno sottolineato, da una parte, la necessità di tener conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate e di garantire efficaci azioni di continuità contentistica, didattica e metodologica ai fini dell'orientamento e, dall'altra, la possibilità di utilizzare nuovi modelli per le certificazioni delle conoscenze e competenze acquisite, sia nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa, sia delle attività liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate fuori dal contesto scolastico.

Nell'attuale piano di riforma di tutto intero il sistema di istruzione e formazione nazionale viene individuato il *Portfolio delle Competenze Individuali* come un punto fondante e qualificante della scuola rinnovata. Il Portfolio è proposta contenuta nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* che accompagnano la normativa operativa della Legge di Riforma n. 53 del marzo 2003.

Scopo di questo documento è la raccolta di tutte le competenze acquisite dall'alunno grazie alle attività progettate e realizzate dal «Piano di studio Personalizzato». Le sue funzioni sono di orientamento e di valutazione dell'alunno con il coinvolgimento, nella sua compilazione, di tutti i soggetti: alunni, docenti e genitori. Viene individuato nel docente con funzioni di tutor il responsabile della sua compilazione ed aggiornamento.

Tra i documenti legislativi usciti, a corredo, prima e dopo la legge delega n. 53 ricordiamo:

- il D.M. 100 del 18 settembre 2002 (trasMESSO ed illustrato dalla Circolare n. 101 emanata nello stesso giorno), con cui si è promosso un progetto nazionale di sperimentazione sui contenuti attinenti alla riforma degli ordinamenti scolastici nella Scuola dell'Infanzia e nella Scuola Primaria. Tra i contenuti considerati essenziali: l'istituzione del portfolio delle competenze per ciascun bambino comprendente la descrizione dei percorsi e dei progressi e la documentazione prodotta dagli alunni ai fini dell'orientamento e valutazione;
- il D.M. 61 del 22 luglio 2003 che ha promosso per l'anno scolastico 2003/2004 per la prima e la seconda classe della Scuola Primaria una rivisitazione dei piani di studio alla luce dei con-

- tenuti delineati nelle *Indicazioni Nazionali* e l'avvio dell'alfabetizzazione informatica e nella lingua inglese; la C.M. 62 del medesimo giorno ha inoltre ribadito come le istituzioni scolastiche, nell'esercizio della loro autonomia, possano procedere anche alla revisione dei modelli organizzativi con una diversa articolazione delle attività didattiche, ritenute più funzionali alla miglior realizzazione degli obiettivi di apprendimento e all'adozione del Portfolio;
- il D.L. 59 del 19/02/2004, che ha stabilito l'attuazione della riforma da parte di tutte le istituzioni scolastiche statali e paritarie nella Scuola dell'Infanzia e in tutte le classi della Scuola Primaria e nella prima classe della Scuola Secondaria di primo grado, a partire dall'anno scolastico 2004/2005. Infine la C.M. 29 del 5 marzo 2004 che, sottolineando gli aspetti significativi del provvedimento legislativo, quali l'autonomia della scuola, la sua flessibilità e capacità di recepire ed interpretare i bisogni, le vocazioni e le istanze, il monte ore obbligatorio e il monte ore facoltativo, le opzioni delle famiglie compatibili con i piani dell'offerta formativa, con il profilo, gli interventi compensativi, il carattere unitario della scuola del primo ciclo, l'attività laboratoriale, ribadisce che il processo di personalizzazione degli interventi formativi – previsto per l'intero percorso scolastico di ciascun alunno – trova la sua concreta espressione nell'impiego del Portfolio delle competenze, d'ora in poi denominato Portfolio, costituito dalla documentazione essenziale e significativa delle esperienze formative dell'alunno e dalla descrizione delle azioni di orientamento e valutazione del medesimo. Il Portfolio, al cui aggiornamento concorre l'équipe dei docenti, d'intesa con la famiglia, viene gestito nel contesto delle competenze attraverso le quali si esprime la funzione tutoriale.

La parola alle scuole

Il Portfolio risulta già in atto in 14 scuole, ancora in costruzione in 13.

La sua elaborazione è avvenuta in autonomia in 23 casi; su modello solo in 2.

All'interno dell'équipe pedagogica è stato gestito principalmente dal tutor (7 casi), che svolge un ruolo attivo anche nei confronti degli alunni (3) e dei genitori (4).

La gestione del portfolio richiede tempi estremamente diversificati: all'interno dell'équipe pedagogica l'impegno è stato più spesso, seppure approssimativamente, quantificato attorno alle 36 ore annue.

Le risposte fornite in merito al coinvolgimento di alunni e genitori non consentono di esprimere un dato medio significativo.

Lo strumento del portfolio viene utilizzato con frequenza differenziata dagli attori del processo di insegnamento/apprendimento; si può fare riferimento ai dati chiaramente e significativamente espressi solo da alcune scuole e in questi casi viene indicata:

- una scansione quindicinale con gli alunni;
- una scansione bimestrale con i genitori;
- una modalità quindicinale o mensile con i colleghi.

Nella tabella seguente sono presentati i punti forti e i punti deboli segnalati dalle scuole.

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<p><i>Strumento che può:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – far emergere interessi, attitudini, costruendo un profilo più completo dell'alunno; – valorizzare la qualità degli apprendimenti; – orientare la didattica verso le aspettative ed i bisogni degli alunni; – monitorare il processo di apprendimento di ciascun alunno; – dare una visione, sia fotografica sia evolutiva, del sapere e del saper fare dell'alunno; – permettere di superare rigidità nel giudizio finale, a favore della storicizzazione delle dinamiche processuali d'apprendimento; – sviluppare un lavoro di autocoscienza e condivisione del proprio apprendere negli alunni, ponendoli su un piano di responsabilità; – costituire un punto di riferimento per l'autovalutazione del bambino; – rendere disponibile un materiale documentativo di non difficile consultabilità, molto indicativo anzitutto per insegnanti ed alunni; – costituire una documentazione basata su prove significative; – costituire uno strumento molto utile nelle comunicazioni scuola-famiglia; – coinvolgere una pluralità di figure nella raccolta documentativi; – richiedere un importante lavoro di équipe per la sua predisposizione. 	<p><i>Strumento che può:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – richiedere tempi eccessivi di compilazione soprattutto per la raccolta dei dati; – risultare macchinoso e, in assenza di un modello unico, può falsare il giudizio sull'alunno; – risultare utilizzabile solo previa il raggiungimento di una modalità di redazione completa e condivisa, spendibile per un confronto con la famiglia; – essere utile solo se accompagnato da una definizione di criteri di valutazione per non veicolare eccessi di soggettività compilativi; – non essere utile e divenire un oggetto sovradimensionato negli anni; – presentare difficoltà di costruzione e di redazione; – portare a rischi di condizionamento della storia scolastica dell'alunno, veicolando pregiudizi verso l'alunno; – vedere con difficoltà il coinvolgimento degli alunni, soprattutto dei più piccoli.

La parola ai docenti

Agli insegnanti, in genere, il portfolio appare strumento di valutazione e autovalutazione molto funzionale, in grado di condurre oltre a una frammentarietà degli strumenti (i colloqui, la scheda, i lavori dei bambini), consentendo maggiori approfondimenti ed evidenziando cosa l'alunno sappia fare con oggettività attraverso un coinvolgimento del bambino e della famiglia.

In sostanza si affianca al normale strumento di valutazione, anche se non può ancora sostituirlo, ed accompagna il bambino che cresce nelle sue competenze, prevedendo l'ascolto delle famiglie e la registrazione della parte più significativa del percorso dell'alunno e dei suoi atteggiamenti. Diviene perciò documento di estremo valore per il passaggio ad altre scuole dello stesso ordine o ad altri ordini di scuola e acquista grande valore rispetto agli altri strumenti di valutazione: fa infatti emergere un percorso di crescita del soggetto ed è utile ai fini dell'orientamento e della valutazione, in grado di mettere in rilievo conquiste, successi, interessi del bambino.

Appare inoltre strumento di riflessione per tutto il sistema, improntato alla bidirezionalità di auto-valutazione del bambino, di riflessione dell'insegnante sul bambino, perché dà all'insegnante l'i-

dea di come il bambino vede ciò che fa, ma anche di valutazione da parte dei bambini del lavoro condotto dai docenti, per i quali diventa quindi strumento di autovalutazione. Attraverso di esso i bambini diventano consapevoli dello strumento, osservatori critici di se stessi. Il Portfolio offre infatti al bambino la consapevolezza documentata di quello che sa fare, ma anche il piacere di scegliere i materiali prodotti: lavori per lui veramente significativi. Con il Portfolio poi i genitori sono obbligati a riflettere, dal momento in cui esso offre alle famiglie la possibilità di conoscere i progressi del bambino con modalità narrative e apporti personali. In sostanza si propone come strumento prezioso di comunicazione perché consente di attivare un dialogo vero tra la scuola e la famiglia.

Gli insegnanti non mancano tuttavia di segnalare aspetti critici legati all'introduzione del Portfolio, a partire dalla sua utilizzazione come strumento di documentazione, non ancora di valutazione e orientamento, e alle preoccupazioni di fronte al fatto di mettere nero su bianco tanti aspetti inerenti la personalità del bambino. Vi sono quindi timori su eventuali 'approdi' e 'usi' non corretti dello strumento. Non mancano altresì accenni ai timori riguardo ad un aggravio di lavoro per gli insegnanti ed alla mancanza di chiarezza su criteri e tempi, oltre che alla difficoltà ad elaborare un modello proprio. A qualcuno non sono apparse chiare le finalità del Portfolio, mentre vi è paura di costruire uno strumento burocratico aggiuntivo inutile e dispendioso, unita all'incertezza sui criteri per la costruzione e sulla possibilità che bambini di 1^a e 2^a elementare siano in grado di autovalutarsi.

In merito ai rapporti con alunni e famiglie vi è timore, quando ci sono bambini in difficoltà e la famiglia rifiuta la 'situazione rischio', di falsare un giudizio valutativo per non mortificare il bambino. Non manca neppure apprensione riguardo al pericolo di una distorsione interpretativa dello strumento da parte della famiglia, che può intendere come ingerenza un tentativo di collaborazione, con la conseguenza di una «chiusura» e di poca cooperazione con le scuole. Taluno accenna anche ad una reale incapacità delle famiglie di fornire informazioni adeguate.

Riportiamo nelle tabelle seguenti i dati emersi.

DOCENTI

Strutturazione: organizzazione dei materiali didattici, delle annotazioni dei docenti e dei genitori e dei fanciulli e delle procedure di raccolta e sistematizzazione (docente-tutor)

NON ORGANICA	1	2	3	4	N.R.	ORGANICA
N. SCUOLE	0	8	8	10	3	Tot. 30
%	0,0	26,7	26,7	33,3	10,0	100%

Efficacia: attivazione di pratiche di confronto per i docenti, di stimolo all'autovalutazione e conoscenza di sé per gli studenti, di corresponsabilizzazione dei genitori

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	6	6	8	12	4	Tot. 30
%	20,0	20,0	26,7	40,0	13,3	100%

Raccordo con la scuola dell'infanzia

NON FUNZIONALE	1	2	3	4	N.R.	FUNZIONALE
N. SCUOLE	2	2	16	5	5	Tot. 30
%	6,7	6,7	53,3	16,7	16,7	100%

Riguardo alla qualità della strutturazione del Portfolio (organizzazione dei materiali didattici, annotazioni di docenti, genitori ed alunni, procedure di raccolta e riordino da parte del tutor) sono stati in genere attribuiti valori alti, perché si è potuto osservare come la sua organizzazione sia ben avviata e la sua efficacia si stia rivelando molto forte. Circa il raccordo con la scuola dell'infanzia i valori intermedi sono il dato in percentuale più alto, segno forse che si sta iniziando un'abitudine a far uso del Portfolio.

La parola ai genitori

Un aspetto positivo del Portfolio, sottolineato in molti casi, è che offre la possibilità di conoscere 'aspetti' dei figli che non si sarebbero mai presi in considerazione. Comunque viene giudicato strumento interessante, perché mette in luce punti di vista diversi sul bambino e di grande utilità per il confronto tra scuola e famiglia. Può servire infatti all'insegnante per capire come i genitori vedono i loro figli e costituisce strumento efficace per lo scambio di informazioni tra genitori e insegnanti. Per di più, in caso di cambiamento degli insegnanti attraverso tale strumento si può 'leggere' comunque la storia del bambino.

Appare inoltre soddisfazione per il coinvolgimento attivo e collaborazione con i figli nella scelta di ciò che va messo nel Portfolio e stimolo ad impegnarsi per il coinvolgimento nella compilazione che arricchisce personalmente chi lo fa. Come corollario vi è poi chi lo ritiene utile a far apparire i risultati dei corsi integrativi pomeridiani o far emergere l'attenzione nei riguardi dei bambini per alcune materie un po' neglette, come disegno e musica.

Come limite viene indicato il fatto che costituisca strumento ancora un po' astratto e necessiti di chiarezza e precisazioni sull'utilizzo, la struttura e le finalità. Appare comunque strumento delicato nel suo uso, perché «le cose messe lì rimangono lì per tutta la vita» e vi è il timore di una sorta di marchio per i bambini meno competenti. Vi è inoltre dubbio riguardo a un eventuale rifiuto o scarsa adesione all'uso del Portfolio da parte degli insegnanti. Alcuni hanno poi eccepito riguardo all'opportunità di un diretto intervento dei genitori nella sua compilazione.

GENITORI

Strutturazione: organizzazione dei materiali didattici, delle annotazioni dei docenti, dei genitori e degli alunni, e delle procedure di raccolta e sistematizzazione (docente-tutor)

NON ORGANICA	1	2	3	4	N.R.	ORGANICA
N. SCUOLE	1	7	7	10	5	Tot. 30
%	3,3	23,3	23,3	33,3	16,7	100%

Informazione e coinvolgimento della famiglia nella costruzione del Portfolio

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	1	6	8	10	5	Tot. 30
%	3,3	20,0	26,7	33,3	16,7	100%

Per quanto concerne i genitori, si può osservare come i ricercatori abbiano attribuito valori coincidenti con quelli degli insegnanti per quel che riguarda la strutturazione del portfolio. Appare, tuttavia, una piccola percentuale negativa assente tra i docenti.

Per quel che riguarda l'informazione il giudizio è positivo, anche se meno accentuato rispetto ai docenti.

Conclusioni

Riguardo al giudizio dato dagli insegnanti sul Portfolio, particolarmente interessante pare l'idea complessiva della finalità che gli attribuiscono: una innovazione che ha «obbligato a lavorare diversamente».

Complessivamente quello che si mostra come frutto della loro riflessione è un giudizio positivo. Si ritiene infatti che offra realmente la possibilità di far emergere un percorso di crescita, di proporsi come un vero strumento di conoscenza del bambino da parte della scuola e della famiglia, oltre che di un nuovo strumento per una diversa e nuova modalità di comunicazione autentica tra famiglia e scuola. Le maggiori perplessità si incarnano invece nei timori di un cattivo utilizzo, di un aggravio di lavoro, di un'interpretazione malevola da parte della famiglia.

Passando alla componente genitori, si può notare come in genere traspaia un accoglimento favorevole allo strumento, ritenuto in grado di agevolare la comprensione dell'evoluzione del bambino nei suoi vari aspetti. Vi è inoltre la consapevolezza dell'importanza dell'aiuto che la scuola può dare attraverso il Portfolio nel far emergere predisposizioni e competenze insospettite nel bambino di cui è in grado di tesaurizzare esperienze importanti. Vi è la consapevolezza infine della possibilità che questo strumento possa aprire strade nuove di vera collaborazione nella comunicazione non sempre facile tra famiglia e scuola.

Le preoccupazioni e le insicurezze dei genitori hanno per oggetto invece la possibilità di una trasformazione del Portfolio in un ennesimo strumento di giudizi e valutazioni quantitative non realmente significativo e comunicativo di competenze raggiunte e di predisposizioni rivelate. Riguardano infine anche un possibile sentimento di non disponibilità di alcuni docenti, un senso di inadeguatezza da parte loro, e la possibilità di un non coinvolgimento reale e sentito da parte della scuola.

3.5. DOCENTE COORDINATORE-TUTOR

di Nerino Arcangeli

Tra le molteplici innovazioni introdotte dalla riforma, la 'funzione tutoriale' rappresenta certamente una nuova dimensione che connota e che caratterizza il sistema formativo dalla Scuola Primaria alla Scuola Secondaria di primo grado, fino al secondo ciclo di istruzione.

Nello specifico la 'funzione tutoriale' tende a ridefinire molti aspetti concernenti l'organizzazione didattica, le competenze, le responsabilità dei docenti e l'organizzazione del loro lavoro, le modalità della documentazione, le relazioni con i genitori, la scelta delle attività opzionali facoltative da parte degli alunni e delle loro famiglie.

Rilevare come si è attuata la 'funzione tutoriale' nelle scuole nell'anno scolastico 2003/2004 significa osservarla in azione cercando di evidenziarne tutte le pratiche, tutte le dinamiche, tutte le implicazioni e tutti i risvolti così come si sono manifestati nella quotidianità della vita scolastica. In tal senso e con tali prospettive ci si è posti in atteggiamento di ascolto delle esperienze vissute e narrate dai dirigenti scolastici, dai docenti e dai genitori.

Elementi istituzionali

La 'funzione tutoriale' non trova esplicito riferimento nel testo della legge n. 53/2003, ma ne viene definita l'essenza nei seguenti dettati normativi:

- Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, all'articolo 7, commi 5, 6, 7;
- *Indicazioni Nazionali* per i Piani di studio Personalizzati nella Scuola Primaria (allegato B), al punto 4 di «Vincoli e risorse»;

- C.M. 29 del 5 marzo 2004 ai punti 3, 7 e 14 degli «Aspetti significativi del provvedimento legislativo» ed al paragrafo 2, punto 4;
- a completamento dei dettati normativi si ritiene opportuno ricordare anche l'immagine della 'funzione tutoriale' proposta da INDIRE, circa un anno fa, e destinata ai dirigenti tecnici, incaricati di effettuare la formazione sulla riforma per i dirigenti scolastici e per il personale docente.

La parola alle scuole

L'immagine della funzione tutoriale che viene delineata attraverso i fotogrammi delle schede di rilevazione per l'innovazione presenta alcune connotazioni operative, relative alle modalità con cui è stata attuata.

In sintesi si può rilevare che:

- l'attribuzione della 'funzione tutoriale' è fatta dal dirigente scolastico in circa il 33% delle scuole;
- circa nel 50% delle scuole il docente coordinatore-tutor opera in una sola classe;
- il docente coordinatore-tutor svolge settimanalmente 18 ore nella sua classe solo in 3 casi su 17, mentre, sempre su 17 casi, sono ben 4 quelli in cui al docente sono richieste 24 ore, 2 in cui sono richieste al docente 22 ore e 4 in cui sono richieste al docente 21 ore settimanali;
- il docente coordinatore-tutor dedica in media alla sua funzione, al di fuori della attività in classe, circa 2 ore e trenta minuti alla settimana, con un minimo di 1 fino ad un massimo di 5;
- il docente coordinatore-tutor attua anche ore in laboratorio in 14 scuole, mediamente per circa 2 ore e trenta minuti alla settimana;
- le ore non dedicate all'insegnamento vengono utilizzate per rapporti con l'équipe pedagogica [13], con i genitori [12], con il dirigente scolastico [11], per la compilazione del portfolio [9], con gli alunni [6], con gli enti locali [3]; in 7 scuole si dichiara, poi, che in questi rapporti si investe maggiore tempo con l'équipe pedagogica, mentre in 5 scuole nella relazione con il dirigente scolastico e con i genitori;
- è prevalente la funzione di «tutoraggio» in 9 scuole, quella di «coordinamento» in 2, mentre nelle altre 19 si presume la configurazione di un bilanciamento equo tra le due dimensioni;
- la funzione di «coordinamento» dell'équipe pedagogica si esplica attraverso la raccolta di osservazioni per compilazione portfolio [14], la produzione di materiali [13], la stesura di documenti [13], la supervisione del lavoro nei laboratori [6], mentre quella di «tutoraggio» nei confronti degli alunni si esplica attraverso le osservazioni [13], orientamento e aiuto per la scelta di materiali da inserire nel portfolio personale [11], i rapporti individuali per modifica PSP [7], orientamento per la scelta dei laboratori [8].

Si riassumono in tabella i punti forti e i punti deboli evidenziati dalle scuole coinvolte nella ricerca.

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<p><i>È una figura che può:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – rappresentare un punto di riferimento e una guida stabile per il singolo allievo e i genitori; – prendersi cura della memoria scolastica dell'alunno; – consentire di conoscere il bambino nella sua unitarietà; – responsabilizzare maggiormente un docente per attuare una realistica personalizzazione; – determinare tempi più distesi e flessibili, funzionali ai ritmi di apprendimento degli alunni; – sviluppare la corresponsabilità tra colleghi e la condivisione delle scelte; – favorire il lavoro di team e l'affiatamento del gruppo; – favorire la collaborazione tra i vari insegnanti e la famiglia; – mettere in campo una formazione specifica; – contribuire in termini decisivi all'individuazione dei materiali da inserire nel portfolio. 	<p><i>Condizioni che rendono problematica la sua introduzione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – concentrazione di discipline 'importanti' a carico di un unico docente; – carico di lavoro notevole per sostenere una pluralità di compiti; – incompatibilità del tutor unico all'interno di un team di contitolari (Tempo Pieno); – rischio di interpretare il ruolo di docente 'unico'; – scarsa consapevolezza delle funzioni specifiche attribuite al tutor in merito alla documentazione e ai rapporti con le famiglie; – sperequata condivisione di responsabilità all'interno del team docente.

La parola ai docenti

L'analisi dettagliata delle frasi emerse nei focus group con i docenti, sembra delineare queste connotazioni, a volte anche contrastanti, della immagine della 'funzione tutoriale':

- la 'funzione tutoriale' svolge un ruolo essenziale nel processo di innovazione;
«La riforma è stata introdotta in tutta la scuola ed il ruolo del docente-tutor è fondamentale per costruire un percorso unitario per i bambini».
- è necessario un approfondimento culturale ed istituzionale della 'funzione tutoriale' secondo il dettato normativo, derivante dalla ambiguità di far coincidere la 'funzione tutoriale' con la «prevalenza» e/o con la quasi «unicità»;
«È sempre esistita la figura di insegnante prevalente anche se non aveva l'onere della documentazione».
«È un'esperienza consolidata, in quanto è da anni che abbiamo l'insegnante prevalente».
- la 'funzione tutoriale' esige chiarezza nella distinzione tra «prevalenza» e sue dimensioni essenziali di «coordinamento» e di «tutoraggio»;
«Manifestiamo perplessità sull'introduzione della figura del tutor quale responsabile unico, abbiamo già avuto esperienza dell'insegnante prevalente e sosteniamo la diversità delle due figure».
- è positiva la 'funzione tutoriale' come punto di riferimento, anche se non è l'unico, ma occorre molta maggiore coesione tra i docenti del team per non incorrere nel rischio di costituire gerarchie;

- «Il docente prevalente è il tutor, ma noi non facciamo gerarchie, perché i genitori devono sentirsi tutti uguali».
- «Nelle due prime parallele vi sono i due docenti prevalenti ed un altro docente che fa matematica, scienze e motoria nelle due classi [...] abbiamo scelto che noi insegnanti volevamo essere tutti identici davanti ai genitori».
- è necessario il lavoro in équipe ed in team, come modalità operativa della dimensione del «coordinamento»;

«Anche se vi è il docente prevalente occorre scambiarsi le esperienze e le opinioni [...] occorre sentire tutti un carico uguale di responsabilità, occorre scambiarsi i diversi punti di vista sul bambino, in tal modo si ha una visione più completa, perché il bambino ha tanti modi per esprimersi e bisogna raccoglierci tutti».

«Una buona intesa del team è un punto forte per la scuola».
 - la 'funzione tutoriale' rischia di fare diminuire le ore di compresenza;

«Bene il tutor come punto di riferimento, ma attenzione ad avere 22 ore, perché con il tutor a 22 ore frontali spariscono le compresenze o quasi e con classi molto numerose non si riesce ad andare incontro agli alunni in difficoltà [...] a volte con il tutor a 22 ore non è semplice far uscire il giorno libero».

«A volte, sul piano didattico, il docente prevalente non può essere funzionale se ha scarse competenze [...] non si ha quindi una compensazione con altri docenti più competenti».
 - è necessaria un'equa distribuzione della 'funzione tutoriale' tra i docenti del team;

«L'aspetto fondamentale: contitolarità».

«Il tutor non modifica l'impianto didattico: è determinante la condivisione».
 - la 'funzione tutoriale' sembra aiutare a migliorare il dialogo con le famiglie;

«Ha una maggiore consapevolezza di ciò che riguarda i bambini e i genitori».

«Il tutor non è insegnante unico nei rapporti con le famiglie: ci sono spazi per gli insegnanti specialisti e dei laboratori».

«La funzione tutoriale comporta un carico pesante di lavoro, anche se gratificante».

«Il confronto costante richiede molto tempo».

«Più che un maggior carico di lavoro c'è una maggiore responsabilità per il tutor».
 - la 'funzione tutoriale' non è ancora pienamente presente, si sta studiando la sua applicazione;

«Ci sono solo insegnanti prevalenti».

«La figura è in corso di definizione, per ora c'è l'insegnante prevalente: di solito quello di lingua italiana».
 - si avverte l'esigenza di formazione specifica per questa funzione.

«È necessaria una seria formazione per i tutor».

«È necessario un adattamento progressivo».

Si presentano ora i dati analitici relativi a quanto espresso dai ricercatori/osservatori dopo i focus group dei docenti. Vengono esplicitati, per esigenze di spazio, solo i dati numerici, seguiti da alcuni elementi di analisi, che si concludono con una sintesi, in cui per *effetto luce* è da intendersi un orientamento verso una situazione di implementazione già positiva e per *effetto aurora* è da intendersi un orientamento verso una situazione di implementazione ancora da attivare e/o da migliorare e/o da potenziare.

DOCENTI

Efficacia della funzione di coordinatore

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	3	4	12	5	6	Tot. 30
%	10,0	13,3	40,0	16,7	20,0	100%

Efficacia della funzione di tutor

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	4	2	13	5	6	Tot. 30
%	13,3	6,7	43,3	16,7	20,0	100%

Modificazioni organizzative e strutturali nell'introduzione della figura di coordinatore-tutor

NON ATTUABILE	1	2	3	4	N.R.	ATTUABILE
N. SCUOLE	6	5	12	0	7	Tot. 30
%	20,0	16,7	40,0	0,0	23,3	100%

Utilità della figura del coordinatore-tutor nel rapporto con le famiglie

NON UTILE	1	2	3	4	N.R.	UTILE
N. SCUOLE	4	5	10	5	6	Tot. 30
%	13,3	16,7	33,3	16,7	20,0	100%

Modalità di raccolta da parte del docente coordinatore-tutor delle Unità di Apprendimento realizzate

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	1	13	9	1	6	Tot. 30
%	3,3	43,3	30,0	3,3	20,0	100%
NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	1	9	9	1	10	Tot. 30
%	3,3	30,0	30,0	3,3	33,3	100%

Queste in sintesi le percezioni dei ricercatori/osservatori dopo i focus group con i docenti:

- L'efficacia della dimensione di «coordinamento» viene così, in sintesi, percepita: un 57% verso l'*effetto luce*, contro un 43% verso l'*effetto aurora*.
- L'efficacia della dimensione di «tutoraggio» viene così, in sintesi, percepita: un 60% verso l'*effetto luce*, contro un 40% verso l'*effetto aurora*.
- La attuazione di «modificazioni organizzative e strutturali connesse alla introduzione della funzione tutoriale» viene così, in sintesi, percepita: un 40% verso l'*effetto luce*, contro un 60% verso l'*effetto aurora*.
- La «utilità della figura del coordinatore-tutor nel rapporto con le famiglie» viene così, in sintesi, percepita: un 50% verso l'*effetto luce*, contro un 50% verso l'*effetto aurora*.
- La significatività della «modalità di raccolta da parte del docente coordinatore-tutor delle Unità di Apprendimento realizzate» viene così, in sintesi, percepita: un 33% verso l'*effetto luce*, contro un 67% verso l'*effetto aurora*.
- La efficacia della «modalità di raccolta da parte del docente coordinatore-tutor delle Unità di Apprendimento realizzate» viene così, in sintesi, percepita: un 33% verso l'*effetto luce*, contro un 67% verso l'*effetto aurora*.

In relazione agli aspetti sopra proposti, sembra emergere questo quadro di insieme rispetto alle due dimensioni essenziali della 'funzione tutoriale':

- viene percepita meglio, in linea di principio, l'efficacia della dimensione del «tutoraggio» (60%), rispetto a quella del «coordinamento» (57%).

Quando dalle affermazioni di principio si scende nella operatività, si nota immediatamente la difficoltà di declinare la 'funzione tutoriale', per cui:

- nel 60% delle scuole non si sono attuate e/o si sono attuate in maniera non del tutto significativa «modificazioni organizzative e strutturali» connesse alla introduzione della 'funzione tutoriale';
- nel 50% delle scuole non si è percepita e/o si è percepita molto flebilmente la «utilità della figura del coordinatore-tutor nel rapporto con le famiglie»;
- nel 66% delle scuole non si è percepita e/o si è percepita molto flebilmente sia la «significatività» sia la «efficacia» della «modalità di raccolta da parte del docente coordinatore-tutor delle Unità di Apprendimento realizzate».

La parola ai genitori

L'analisi dettagliata delle frasi emerse nei focus group con i genitori, sembra delineare queste connotazioni, a volte anche contrastanti, dell'immagine di questa funzione:

- la 'funzione tutoriale' come punto di riferimento, è molto positiva per bambini e genitori, diviene a volte anche motivo per la scelta di una scuola;
«Il tutor conosce meglio i bambini, è una figura positiva».
«Preferisco l'organizzazione attuale con il docente-tutor rispetto ai moduli».
- esige il lavoro in équipe ed in team, per una collaborazione comune tra i docenti;
«Non vedo problemi di subordine tra un'insegnante e l'altra, perché c'è condivisione del progetto educativo».
«La funzione tutoriale permette un'azione di team, che riunisce competenze diverse e organizzandole migliora l'apprendimento e permette una maggior conoscenza dell'alunno».
- la 'funzione tutoriale' rischia di fare diminuire le ore di compresenza;
«C'è meno compresenza si può perdere una opportunità per il recupero».
- la 'funzione tutoriale' sembra aiutare a migliorare il dialogo con le famiglie;
«Viene curato molto il rapporto quotidiano con le famiglie».
«La collaborazione frequente tra scuola e famiglia è molto importante, perché il bambino deve sentirsi sicuro, tutelato».
- la 'funzione tutoriale' può portare con sé qualche rischio di troppa soggettività e di ristrettezza metodologica e culturale;
«Ci sembra di notare che nella classe a tempo pieno, dove il monte ore dei docenti è paritario, i bambini si rapportano positivamente a entrambi i docenti; nella classe a modulo, invece, dove un'insegnante è prevalente con 18 ore, i bambini si rapportano a lei in modo preferenziale».
«Avere più insegnanti può tuttavia offrire maggiori possibilità di investimento emotivo se l'insegnante di riferimento non è gradito».
- la 'funzione tutoriale' non ha cambiato quasi nulla rispetto al passato;
«Non ho visto nessuna differenza tra ora e quello che si faceva con gli altri figli nel modulo».
«Nessun cambiamento: c'era già una tradizione».

- si avverte l'esigenza di formazione per la 'funzione tutoriale';
«Il tutor è sempre stato presente agli incontri relativi alla stesura del portfolio; c'è stata dimostrazione di buona volontà ed impegno ma è mancata la formazione».
- la 'funzione tutoriale' non è ancora presente.
«Non esiste ancora nella nostra scuola».

Si presentano ora i dati analitici relativi a quanto espresso dai ricercatori/osservatori dopo i focus group dei genitori.

GENITORI

La funzione tutoriale nei rapporti scuola-famiglia

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	4	4	10	6	4	Tot. 30
%	13,3	13,3	33,3	20,0	13,3	100%

Miglioramento del percorso di apprendimento degli alunni

NON SIGNIFICATIVO	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVO
N. SCUOLE	3	6	10	4	7	Tot. 30
%	10,0	20,0	33,3	13,3	23,3	100%

Queste in sintesi le percezioni dei ricercatori/osservatori dopo i focus group con i genitori:

- la significatività della 'funzione tutoriale nei rapporti scuola-famiglia' viene così, in sintesi, percepita: un 53% verso l'effetto luce, contro un 47% verso l'effetto aurora;
- la significatività del «miglioramento del percorso di apprendimento degli alunni» in seguito alla introduzione della 'funzione tutoriale' viene così, in sintesi, percepita: un 47% verso l'effetto luce, contro un 53% verso l'effetto aurora.

In relazione agli aspetti sopra proposti, sembra emergere questo quadro di insieme rispetto alle 'funzione tutoriale':

- i genitori, confermando la posizione dei docenti, sembrano ritenere che la qualità del rapporto scuola-famiglia non sia determinato dalla introduzione della 'funzione tutoriale', anche se un 3% in più di positività nella percezione dei genitori orienta questa variabile verso l'effetto luce;
- i genitori, con una percentuale del 53%, ritengono che la introduzione della 'funzione tutoriale' non abbia apportato un miglioramento significativo «nell'apprendimento degli alunni».

Conclusioni

L'introduzione nella scuola della 'funzione tutoriale' ha già provocato modificazioni ed ha già sollecitato dinamiche non ancora integralmente percepite né dagli operatori scolastici né dagli utenti (studenti e famiglie); sviluppi ed implicazioni che probabilmente si manifesteranno sempre più esplicitamente nei prossimi tempi.

Se ne sottolineano ora alcune, al fine di poter attivare nelle istituzioni scolastiche autonome azioni tese a prevenire possibili ambiguità, difficoltà ed incoerenze, ma soprattutto orientate a promuovere risorse, potenzialità ed azioni di miglioramento:

- la qualificazione della ‘funzione tutoriale’ si può realizzare pienamente solo se si supera il pre-concetto di una *identificazione e di una assimilazione di tale funzione alla prevalenza*, prestando poi particolare attenzione al possibile scivolamento dal concetto di prevalenza a quello di unicità; infatti, quando si applica il modello paradigmatico stellare, se gli operatori non procedono nella quotidianità con profonda sensibilità e con accorta deontologia, alcuni docenti possono facilmente ritrovarsi satelliti deboli e secondari di un sistema con un unico sole;
- la qualificazione della ‘funzione tutoriale’ si implementa pienamente solo in un clima, in cui si sente e si vive il bisogno di ascoltare e di ascoltarsi, all’interno delle specifiche componenti, tra componenti e tra soggetti delle diverse componenti, per riuscire, sempre ed insieme, a condividere, scegliere, decidere, realizzare e valutare; senza questa dinamica comunicativa di disponibilità all’ascolto attivo la ‘funzione tutoriale’ si svuota completamente delle sue due essenze di «coordinamento» e di «tutoraggio», per ridursi, nel migliore dei casi, ad applicazioni burocratiche di compiti, mentre in altre situazioni può assecondare anche la costruzioni di posizioni asimmetriche e di contrasto tra operatori e può dare adito ad interpretazioni poco flessibili e/o rigide di ruoli tra operatori ed utenti;
- la qualificazione della ‘funzione tutoriale’ può esprimersi pienamente solo in un contesto dove la sua applicazione quotidiana è frutto di un approfondimento culturale, di un lavoro di elaborazione comune, di una progettazione condivisa e di una ricerca attenta dei processi e delle procedure per l’operatività, per articolare in modo sistemico e coerente anche i più piccoli aspetti e le connotazioni più sfumate ma nel contempo più significative di tale funzione.

Si ritiene ora utile accennare ad alcuni elementi che potrebbero forse promuovere una efficace implementazione di tale funzione, valorizzandone tutte le potenzialità e le risorse, a beneficio degli operatori scolastici, delle famiglie e soprattutto degli allievi.

Questi gli elementi che potenzialmente dovrebbero tendere a valorizzare la ‘funzione tutoriale’:

- attivare una condivisione culturale, istituzionale, progettuale e di pianificazione operativa degli oggetti della innovazione a livello di singola istituzione scolastica, leggendo gli oggetti ed interpretandoli attraverso il processo di «personalizzazione», in una visione integrata e sistemica, al fine di utilizzare e fruire degli spazi di «autonomia didattica», «organizzativa» e di «ricerca, sperimentazione e sviluppo» offerti dai commi 4, 5, 6 del D.P.R. 278/1999;
- progettare e pianificare i processi, le azioni e gli strumenti essenziali per l’implementazione efficace della ‘funzione tutoriale’ considerando:
 - l’esigenza di costruire tempi adeguati per l’elaborazione e per le decisioni;
 - il bisogno di ritrovare equilibri operativi che contemperino le opportunità della nuova ‘funzione tutoriale’ con i commi 5 e 9 dell’articolo 26 del CCNL 2002/2005, relativi all’orario di insegnamento dei docenti ed alla sua flessibilizzazione plurisettimanale;
 - la necessità di procedere formalmente alla deliberazione di «criteri» condivisi e chiari da parte del Collegio Docenti e del Consiglio di Circolo/Istituto per l’assegnazione dei docenti alle classi e per l’attribuzione dell’incarico della ‘funzione tutoriale’;
 - la necessità di ritrovare equilibri condivisi all’interno della contrattazione di scuola, relativa a utilizzazione del personale, a organizzazione del lavoro, retribuzione, ad articolazione dell’orario, come previsto dal comma 6 del CCNL 2002/2005;
 - la ‘funzione tutoriale’ nelle sue essenziali dimensioni, come rientrante a pieno titolo nella unitarietà della funzione docente, come attestato negli articoli 24, 25, 27 del CCNL 2002/2005;

- il principio della contitolarità educativa e la non sovraordinazione gerarchica tra i docenti, che si esprime essenzialmente attraverso la definizione di processi, procedure ed azioni, eventualmente anche da condividere mediante protocolli di lavoro;
 - una particolare attenzione e cura nell'attuazione del principio della continuità didattica per l'assegnazione dei docenti alle classi già avviate e per l'assegnazione degli ambiti per le nuove classi, unitamente alla ricerca di una equilibrata ripartizione delle ore di insegnamento curricolare tra tutti i docenti che operano sulla classe;
 - il bisogno di avviare processi di formazione;
- valorizzare le competenze professionali degli operatori, attivando anche processi di autovalutazione, al fine di promuovere negli operatori motivazione intrinseca e senso di autoefficacia, sperimentando, mediante la metodologia della ricerca-azione, una innovazione di sistema e non un oggetto e/o un elemento di un sistema.

3.6. LABORATORI

di Laura Longhi

La didattica dei laboratori compare sulla scena della scuola con la pedagogia dell'attivismo, quando l'allievo inizia ad affermarsi come attivo costruttore delle proprie competenze, che si conseguono non solo ascoltando, ma sperimentando/agendo nell'interazione con il maestro e con i compagni. L'uniformità di tempo e di luogo garantita dall'organizzazione per classi di età nella scuola è superata sul piano giuridico dalla legge n. 517/77 che afferma, per garantire il diritto allo studio, la possibilità di organizzare gruppi di alunni della stessa o di classi diverse. Successivamente, nel 1999, alla scuola è attribuita l'autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, di sperimentazione e di sviluppo che consente un'ampia flessibilità organizzativa dei tempi, delle discipline, dei raggruppamenti degli allievi.

Elementi istituzionali

Nelle *Indicazioni Nazionali*, alla voce «Unità di Apprendimento» e «Piani di Studio Personalizzati», si fa riferimento al gruppo classe, ai gruppi di livello, di compito o elettivi, alle attività educative e didattiche unitarie, ai metodi, alle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi predisposti dalle istituzioni scolastiche: un insieme di elementi che richiamano alla mente la didattica laboratoriale. È comunque nelle «Raccomandazioni» che ritroviamo delle affermazioni esplicite sui laboratori:

- «Sempre ai fini della valorizzazione dei Piani di Studio Personalizzati va ricordata l'importanza di lavorare sia in classe, sia all'interno dei Laboratori organizzati per gruppi di allievi riuniti per livello, per compito, per elezione a seconda della necessità didattica e di apprendimento»;
- «Come dice la parola stessa, il Laboratorio è il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione di apprendimento che coniuga conoscenze e abilità su compiti significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa ed applicativa che li metta in condizione di dovere e poter utilizzare il proprio sapere in modo competente»;
- «I LARSA (laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti) offrono la possibilità di intervenire sulle singole discipline ai vari livelli di apprendimento e rispondono ad una forte riflessione pedagogica: poiché non tutti i ragazzi necessitano di tempi uguali né godono delle stesse opportunità familiari ed ambientali per acquisire gli obiettivi formativi stabiliti da ogni istituzione scolastica in base alle *Indicazioni Nazionali* occorre utilizzare uno strumento flessi-

bile come il laboratorio che consenta di personalizzare i processi di apprendimento e di maturazione, nella piena consapevolezza che spesso non è necessario agire sulla quantità ma sulla qualità e sul metodo (non è sempre vero che con tanti esercizi di riflessione sulla lingua, si migliora l'abilità linguistica di un alunno in difficoltà: a volte occorre un approccio metodologico diverso, un ambiente d'apprendimento meno affollato, l'utilizzo di un diverso tipo di intelligenza)».

Tenendo conto di queste premesse abbiamo osservato le scuole che hanno aderito alla sperimentazione.

La parola alle scuole

La quasi totalità delle scuole visitate ha organizzato, per le classi prime e seconde, i laboratori per informatica (25 su 30), inglese (22), i LARSA (15). Sono inoltre citati 54 laboratori di vario genere. In circa 2/3 delle scuole (19) è stata istituita la figura del responsabile di laboratorio e in 1/3 (10) per tutti i laboratori. Le attività di laboratorio, nella quasi totalità dei casi, sono integrate nella programmazione di classe (27 scuole), vengono definite dall'équipe pedagogica (20), dai docenti che operano nei laboratori (11), in pochi casi dal coordinatore tutor (6) e dai responsabili di laboratorio (4). In 14 scuole i laboratori propongono attività aggiuntive. Si svolgono sia a classe intera (25 scuole), sia a gruppi (24 scuole), in quest'ultimo caso prevalgono i gruppi di livello (17 scuole), di compito (15 scuole) sui gruppi omogenei (11 scuole). Sono svolte nella quasi totalità dei casi (28 scuole) dai docenti del team, seguono i docenti operanti in altre classi (15), gli specialisti esterni alla scuola (11) e gli insegnanti specialisti di altre scuole (3).

La valenza dei laboratori riguarda lo sviluppo dell'autonomia, della socializzazione, il sostegno alla motivazione e agli interessi del bambino, l'apprendimento diversificato, l'arricchimento delle attività curriculari, il poter scoprire modalità comunicative nuove per il bambino e, per il docente, valorizzare le competenze acquisite.

I punti di debolezza riguardano gli aspetti organizzativi e la carenza di spazi adeguati. Li riportiamo dettagliatamente.

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<p><i>Favoriscono condizioni privilegiate di apprendimento in quanto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – consentono agli alunni di manifestare le proprie predisposizioni; – promuovono uno stile di apprendimento attivo, esplorativo; – accrescono le motivazioni ed il coinvolgimento; – permettono di fondare le conoscenze su esperienze; – sviluppano le abilità ricostruttive delle fasi di un procedimento, offrono la possibilità di lavorare per mappe concettuali; – arricchiscono la capacità di confronto; – educano alla sensibilità, alla collaborazione; 	<p><i>Strettamente connessi alla loro realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – grosso carico organizzativo per gli insegnanti; – dispendio di tempo; – difficoltà di flessibilizzazione in rapporto alle diverse risposte di apprendimento; – notevole sforzo di previsione dei tempi della progressione didattica; – ostacolo nel garantire esperienze che possano essere offerte a tutti. <p><i>Condizioni che rendono problematica la loro realizzazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – numerosità delle classi;

<ul style="list-style-type: none"> – favoriscono la crescita delle autonomie organizzative e gestionali, la scoperta di sé e nuovi canali comunicativi. <p><i>Sono funzionali a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – consentire agli insegnanti un'osservazione più attenta dei processi d'apprendimento; – riconoscere e valorizzare diversità; – raccordare maggiormente i ritmi di apprendimento dei bambini; – favorire la strutturazione di percorsi in piccoli gruppi, dando possibilità di attuare un insegnamento personalizzato ed esperienze più approfondite; – organizzare cicli di attività maggiormente rispondenti agli interessi. <p><i>Consentono di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – valorizzare le competenze dei docenti; – realizzare un lavoro più produttivo, con un rapporto insegnante/alunni più favorevole nelle situazioni di compresenza; – correlarsi alle attività curricolari, di cui costituiscono un arricchimento. 	<ul style="list-style-type: none"> – carenza del personale per attuare interventi in piccolo gruppo; – spazi non adeguati/sufficienti.
--	--

La parola ai docenti

Nella realtà osservata la didattica laboratoriale non è una novità assoluta: «la scuola per laboratori e la metodologia della ricerca sono la scuola, sono il nostro stile, l'orario obbligatorio con le ore per le scelte facoltative e opzionali renderà la situazione più definita, più standardizzata»; «lavorando in pluriclassi, dove l'eterogeneità non è legata solamente allo stile cognitivo ma all'età anagrafica, la didattica laboratoriale è quasi obbligata»; «tutte le discipline sono strutturate in laboratorio»; «possiamo parlare di una laboratorialità diffusa, perché concepiamo la classe come un continuo laboratorio, anche se il cambiamento spaziale può essere determinante per creare un clima e strategie mirate». I laboratori sono, nella maggior parte dei casi, anche dei luoghi attrezzati per alcune discipline (generalmente per inglese, informatica, attività espressive), o un adeguamento degli spazi in chiave laboratoriale, ma soprattutto costituiscono un «approccio diverso, una strategia diversa, un ambiente metodologicamente più attivo e interattivo», di modo che «la dimensione laboratoriale sia praticata all'interno delle discipline», vi siano attività affrontate con una «logica trasversale alle diverse discipline» e «percorsi multidisciplinari».

La progettazione è suscettibile di variazioni legate agli interessi emergenti dei bambini, si formano gruppi all'interno della classe, a classi aperte, in funzione del recupero e dello sviluppo, perché nel laboratorio si realizza un «apprendimento significativo attraverso la concretezza, l'esperienza, la sensorialità, a scuola entra anche il corpo, non solo la testa». Inoltre: «il valore aggiunto della didattica laboratoriale è costituito dall'esperienza diretta, anche manipolativa»; «i bambini sono protagonisti con il loro stile di apprendimento»; «gli alunni apprendono con tecniche diverse e secondo i loro stili e ritmi di apprendimento»; «nell'attività laboratoriale è molto bella ed importante l'azione educativa di tutoraggio tra i bambini, anche di classi diverse»; «il bambino viene fuori vincente, anche se negli apprendimenti tradizionali presenta delle difficoltà».

Con modalità laboratoriale sono organizzate soprattutto discipline e attività espressive: inglese, lettura, narrazione, fumetto, psicomotricità, attività motoria, teatro, musica, arte, immagine, educa-

zione socio-affettiva, sono presenti attività laboratoriali anche per informatica e scienze. I laboratori consentono al docente di non «essere ingessato», «rivalutano certe discipline, sono di aiuto, per il docente con funzioni tutoriali, in certi apprendimenti». Un istituto ha predisposto una scheda di registrazione dell'attività di laboratorio per valutare l'interesse e la partecipazione dell'alunno.

Non stupisce che il quadro ampiamente positivo sia stato evidenziato anche dai team di osservatori che, su una scala di valutazione dall'1 al 4, hanno attribuito in prevalenza il punteggio di 3 e 4 che, sommato e in percentuale, è del 90% per la qualità dei processi di apprendimento attuati nei laboratori, del 93,3% per l'organizzazione dei processi di apprendimento, del 90% per l'organizzazione metodologica e strutturale dei laboratori, del 96,7% riguardo la motivazione degli alunni nell'attività di laboratorio.

Si riportano di seguito gli esiti analitici.

DOCENTI

Qualità dei processi di apprendimento messi in atto nei laboratori

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	0	2	18	9	1	Tot. 30
%	0,0	6,7	60,0	30,0	3,3	100%

Organizzazione dei processi di apprendimento

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	0	1	24	4	1	Tot. 30
%	0,0	3,3	80,0	13,3	3,3	100%

Organizzazione metodologica e strutturale dei laboratori

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	0	2	21	6	1	Tot. 30
%	0,0	6,7	70,0	20,0	3,3	100%

Motivazione nelle attività di insegnamento/apprendimento nei laboratori da parte degli alunni

MINIMA	1	2	3	4	N.R.	MASSIMA
N. SCUOLE	0	0	15	14	1	Tot. 30
%	0,0	0,0	50,0	46,7	3,3	100%

La parola ai genitori

Quasi unanime la valutazione positiva dei genitori: «la didattica laboratoriale che viene attivata in questa scuola, anche attraverso lo scambio di insegnanti nelle classi, è improntata ad una grande attenzione al bambino, ai suoi ritmi e modi di apprendere, alla creazione di un ambiente facilitatore dell'apprendimento, in ciò ritroviamo molti elementi di continuità con la scuola materna»; «vedere e toccare con mano per i bambini è importantissimo»; «i laboratori hanno rappresentato anche un'occasione di arricchimento dei contatti con il mondo esterno, vivacizzando le possibilità formative del

bambino e suscitando forti interessi»; «sono esperienze molto belle, più i bambini ne fanno più si completano e il progetto di classe aiuta la unitarietà dei lavori fatti nei laboratori».

Il team di osservatori ha utilizzato quasi sempre i punteggi di 3 e 4 in una scala di valutazione dall'1 al 4 riferita alla possibilità che i laboratori stimolino significative esperienze educative e didattiche e sulla attuazione della didattica laboratoriale. I punteggi sommati e in percentuale sono rispettivamente del 93,3% e del 90%. I dati vengono riportati anche in forma analitica.

GENITORI

La didattica laboratoriale stimola significative esperienze educativo-didattiche

STIMOLA	1	2	3	4	N.R.	NON STIMOLA
N. SCUOLE	0	1	16	12	1	Tot. 30
%	0,0	3,3	53,3	40,0	3,3	100%

Attuazione della didattica laboratoriale nella scuola

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	0	2	17	10	1	Tot. 30
%	0,0	6,7	56,7	33,3	3,3	100%

Conclusioni

Per non enfatizzare un quadro già positivo, si ritiene opportuno dar voce alle poche perplessità espresse, che possono stimolare ulteriori riflessioni: «ci sono giornate in cui i bambini sono troppo carichi di lavoro e troppo stanchi»; «privilegerei la qualità rispetto alla quantità dei laboratori attivati perché spesso i bambini sono troppo stimolati, non hanno il tempo di interiorizzare le esperienze».

3.7. PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI E UNITÀ DI APPRENDIMENTO

di Claudia Vescini

Nell'ambito della riforma del sistema scolastico decretato dalla legge n. 53/2003, i «Piani di Studio Personalizzati» e le «Unità di Apprendimento» costituiscono un punto fondamentale del processo educativo. Le istituzioni scolastiche e i docenti hanno l'impegno di progettare le «Unità di Apprendimento», caratterizzate da obiettivi formativi adatti e significativi per ogni allievo, tese alla trasformazione delle capacità personali in competenze e organizzate in base ad una flessibilità organizzativa che va dagli interventi sul gruppo classe a quelli realizzati per gruppi di livello, di compito o elettivi. L'insieme delle «Unità di Apprendimento» dà origine al «Piano di Studio Personalizzato», che è a disposizione delle famiglie e rappresenta una preziosa documentazione da cui attingere per la compilazione del Portfolio.

Elementi istituzionali

La legge sulla riforma degli ordinamenti scolastici stabilisce la predisposizione di piani di studio personalizzati, che si caratterizzano quali percorsi di insegnamento e di apprendimento che le scuole preparano e realizzano, attraverso un riferimento costante alle persone degli allievi, alle loro motivazioni.

Uno sguardo alla normativa consente una prima focalizzazione del campo di indagine.

Legge 28 marzo 2003, n. 53. Art. 2 Punto 1, lettera l)

I piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondante, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali.

Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria

L'insieme delle «Unità di Apprendimento» effettivamente realizzate, con le eventuali modificazioni dà origine al «Piano di Studio Personalizzato», che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del «Portfolio» delle competenze individuali.

L'ispirazione culturale-pedagogica, i collegamenti con gli enti territoriali e l'unità anche didattico-organizzativa dei «Piani di Studio Personalizzati» elaborati dai gruppi docenti si evincono dal «Piano dell'Offerta Formativa di istituto».

Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i «Piani di Studio Personalizzati» nella scuola primaria

Con i «Piani di Studio Personalizzati» si realizza l'abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori. Nella costruzione dei PSP la parola chiave è personalizzati sia nella progettazione, sia nello svolgimento (le «Unità di Apprendimento»), sia nella verifica («Portfolio delle competenze»).

Le «Unità di Apprendimento» che vanno a costituire i «Piani di Studio Personalizzati» [...] sono occasioni per sviluppare in maniera armonica le capacità di ciascuno.

Decreto ministeriale n. 100 del 18 settembre 2002. Art. 3

Aspetti essenziali della sperimentazione sono:

La progettazione, nel quadro degli obiettivi generali del processo formativo e di quelli specifici di apprendimento, di piani di studio personalizzati, attraverso l'individuazione di obiettivi formativi correlati alla maturazione delle competenze degli allievi, al tempo scuola, all'articolazione delle attività didattiche per sezioni, classi e gruppi laboratoriali ed alle risorse organizzative dell'istituto.

Decreto Ministeriale n. 61 del luglio 2003. Art. 1

I piani di studio vengono attivati dalle istituzioni scolastiche nell'ambito dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, da esercitare tenendo delle attese delle famiglie nel contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali.

D.L. n. 59/2004. Capo III. La scuola primaria. Art. 7

L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, fermo restando che il perseguimento delle finalità di cui all'articolo 5, assicurato dalla personalizzazione dei piani di studio, è affidato ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche, previste dai medesimi piani di studio.

Da quanto sopra citato, a proposito del Piano di Studio Personalizzato si può affermare schematicamente che:

- è un documento interno della scuola elaborato dall'équipe pedagogica coordinata dal tutor;
- è un insieme organizzato di Unità di Apprendimento che deriva dalla definizione degli obiettivi formativi;
- si realizza in cooperazione con l'allievo e con la famiglia;
- implica una diversificazione in base alle esigenze personali;
- comporta la centralità dell'alunno;
- è favorito dalle attività che si realizzano nei laboratori.

La parola alle scuole

Dall'analisi delle voci relative ai «Piani di Studio» e alle «Unità di Apprendimento», presenti nelle schede di rilevazioni elaborate dalle trenta scuole, si evincono le seguenti puntualizzazioni.

Progettazione iniziale

- Generalmente il PSP è stato progettato per alcuni casi specifici (difficoltà di apprendimento e relazionali, alunni stranieri, in 10 scuole) o, in misura minore, per gruppi di alunni (presente in 7 scuole, per gruppi di livello). Quasi assente la progettazione per ogni alunno (rilevata in tre scuole).
- Risultano diffusi l'analisi degli obiettivi specifici di apprendimento, la definizione degli obiettivi formativi da parte dell'équipe pedagogica e la progettazione di «Unità di Apprendimento» (solo in tre scuole ciò non è stato attuato). Abbastanza presente la collaborazione con la famiglia (14 scuole), che è richiesta per la scelta delle attività facoltative/opzionali e in misura minore per la scelta degli obiettivi formativi.
- L'équipe pedagogica ha elaborato le «UdA» a livello interdisciplinare (18 scuole) e a livello disciplinare (9 scuole). La durata delle «UdA» è mensile, bimensile, trimestrale o anche valutata in itinere.

Flessibilità per la personalizzazione

- Le soluzioni organizzative messe in atto dalle scuole per realizzare la personalizzazione si sono orientate verso i gruppi di livello (14 scuole), i gruppi di compito (11 scuole), con modifiche del calendario annuale (6), dell'orario settimanale (10) e progettando una differenziazione dei percorsi (14).
- Risultano relativamente presenti la considerazione delle richieste delle famiglie nell'individuazione dell'offerta facoltativa/opzionale (9) e la possibilità di modificare la scelta su tali attività durante l'anno scolastico (8); il ricorso a competenze esterne per rispondere a tali richieste è poco rilevante (6).

Adeguamento in itinere

- Molto presente la modificazione in itinere dei piani di studio personalizzati (21), generalmente quando necessario e in misura minore con il coinvolgimento della famiglia (12), realizzato quando si sono evidenziate difficoltà e durante colloqui o assemblee o nella compilazione del portfolio.

Coinvolgimento dell'alunno

- Il coinvolgimento degli alunni nella progettazione e nella modificazione in itinere del PSP risulta poco presente (10) ed attuato tramite una proposta di progetti da parte degli allievi, durante la compilazione del portfolio, nei colloqui, nell'illustrazione di percorsi, con questionari, ascoltando interessi e richieste, in momenti di *brainstorming*, nella scelta dei laboratori.

Rapporto PSP/Portfolio

- Appare numericamente interessante il collegamento PSP/portfolio (20), realizzato in misura maggiore dall'équipe pedagogica (12) rispetto al docente coordinatore-tutor (8).
- In 18 casi è presente il coinvolgimento dell'alunno, in 11 dei quali ad un livello forte e significativo ed in 7 ad un livello minimo.

Si riassumono in tabella i punti forti e i punti deboli dei PSP evidenziati dalle scuole coinvolte nella ricerca:

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Il PSP assicura soluzioni adeguate nei confronti delle differenze socioculturali degli allievi - È un modo realistico di progettare il lavoro, perché emerge ciò di cui ha bisogno la classe e ciò che si fa di conseguenza - Permette di sviluppare il programma secondo le attitudini degli alunni - Implica una definizione e condivisione collegiale per quanto riguarda le modalità di costruzione - È un'opportunità per il bambino di raggiungere il massimo successo formativo - Richiede una maggiore attenzione alla personalità del bambino e alla sua centralità - Valorizza la creatività e la professionalità dell'insegnante - È una prassi consolidata per gli alunni in difficoltà - Sollecita la collaborazione tra i docenti del team - È un'opportunità per esprimere il meglio di sé - Favorisce l'unitarietà dell'azione educativo-didattica - Sviluppa la flessibilità organizzativa - Consente sia di rinforzare e proporre, sia di sviluppare ed ampliare percorsi secondo modalità differenti - Favorisce i rapporti con le famiglie finalizzati allo scambio di informazioni - Potenzia l'identità personale attraverso il raggiungimento di traguardi - Contribuisce al potenziamento delle eccellenze - Implica il rispetto della cultura, dello sviluppo, delle capacità dell'alunno - Favorisce il confronto tra i diversi ordini di scuola - Contribuisce all'orientamento dei bisogni e delle aspettative di alunni e famiglie - Richiede una flessibilità progettuale ed uno stretto rapporto tra progettazione e valutazione - È funzionale al sostegno della motivazione all'apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Il PSP richiede molto tempo - Comporta un sovraccarico di lavoro per il tutor - Implica una notevole mole di lavoro per gli insegnanti - Difficoltà a coordinare all'interno del gruppo classe la personalizzazione - Scarsa consapevolezza della valenza del PSP - Necessità di approfondimento teorico - Rischio di identificazione tra PSP e PEI - Incertezze sulla configurazione e sull'utilizzo dello strumento - Tempi molto lunghi per la preparazione - Eccessiva differenziazione dei percorsi - Richiesta di una riorganizzazione continua dell'orario - Gruppi omogenei troppo standardizzati nel tempo - Necessità di un adeguato numero di insegnanti - Adozione di nuovi modelli, procedure e strumenti di valutazione - Tempi per l'organizzazione degli adeguamenti - Necessità di attenzione alla strumentalità di base nelle classi prime a discapito della preparazione dei PSP - Equivoco lessicale tra personalizzazione ed individualizzazione - Scarsa sperimentazione

La parola ai docenti

Dall'analisi dei materiali relativi ai *focus group* dei docenti degli istituti coinvolti nella ricerca esplorativa emergono alcune costanti concettuali, cioè nuclei di significato che contengono le opinioni e le idee degli insegnanti attorno ai Piani di Studio Personalizzati ed alle Unità di Apprendimento.

La riflessione sui PSP è stata avviata in tutte le scuole, la pratica è sperimentale, nel senso che si sta provando sul campo e si modificano via via le azioni progettate. La formazione è un passaggio necessario.

Al centro della didattica c'è il bambino, le cui esigenze sono da considerare in maniera prioritaria. La vera personalizzazione viene fatta al momento dell'attività didattica, con diversificazione di esperienze volte sia al recupero e sia all'eccellenza, tenendo presenti le differenti situazioni emotive, cognitive e culturali e attuando una didattica differenziata.

L'attivazione di laboratori facilita la personalizzazione.

Il numero elevato di alunni nella classe rende difficoltosa la realizzazione di metodologie individualizzate. Vanno creati o salvaguardati spazi e tempi di ascolto del bambino.

La strutturazione dei PSP è stata effettuata attraverso la formulazione di obiettivi formativi, tratti dagli obiettivi specifici di apprendimento e suddivisi in UdA, che costituiscono il progetto di classe. La programmazione è flessibile, a maglie larghe e con adeguamenti continui.

I PSP sono elaborati per alunni disabili o in difficoltà. Si personalizza presentando le diverse attività con modalità differenti (visiva, uditiva, cinestetica), favorendo volta per volta gruppi di alunni. Di fronte a particolari difficoltà, è stato fornito un supporto educativo ai genitori per un lavoro personalizzato con i figli.

La personalizzazione è stata intesa sia come attività di recupero, sia come attività di potenziamento, organizzando percorsi mirati e differenziati per gruppi di livello.

Il basso numero di alunni presente nelle classi ha consentito la predisposizione di PSP per ogni allievo, più nel senso del recupero che del potenziamento.

Il PSP dovrebbe essere generale, per tutta la classe; si personalizza in base alle scelte dei laboratori ed alle esigenze di alcuni allievi. È inserito in un contesto che potenzia il gruppo classe.

L'UdA è la scansione del modo in cui il bambino apprende. È l'insieme delle strategie didattiche ed organizzative che servono per realizzare l'insegnamento e l'apprendimento degli alunni, secondo le loro modalità cognitive ed affettive. Comprende tutti i momenti formativi ed interdisciplinari.

L'UdA ha una struttura ampia e flessibile e ciò consente di inserire facilmente al suo interno proposte, obiettivi, attività durante il percorso. La UdA è un luogo in cui entrano la vita, le richieste dei bambini e delle famiglie, le occasioni, le esperienze, i vissuti, i bisogni che possono presentarsi, tenendo conto della progettazione educativa complessiva.

Nella tabella seguente si riportano i dati complessivi delle trenta scuole relativi ai PSP ed alle UdA, elaborati all'interno delle categorie significatività/non significatività ed efficacia/non efficacia.

DOCENTI

Qualità dei processi messi in atto per l'individuazione degli obiettivi specifici di apprendimento

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	0	10	15	3	2	Tot. 30
%	0,0	33,3	50,0	10,0	6,7	100%

Modalità di raccolta da parte del docente coordinatore-tutor delle Unità di Apprendimento realizzate

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	1	13	9	1	6	Tot. 30
%	3,3	43,3	30,0	3,3	20,0	100%

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	1	9	9	1	10	Tot. 30
%	3,3	30,0	30,0	3,3	33,3	100%

Qualità dei percorsi personalizzati realizzati in relazione ai bisogni formativi dei bambini

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	0	11	11	3	5	Tot. 30
%	0,0	36,7	36,7	10,0	16,7	100%

Modalità di coinvolgimento dei genitori nella personalizzazione dei percorsi

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	1	15	10	0	4	Tot. 30
%	3,3	50,0	33,3	0,0	13,3	100%

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	1	14	8	0	7	Tot. 30
%	3,3	46,7	26,7	0,0	23,3	100%

Dall'analisi dei dati si osserva che:

- la qualità dei processi, messi in atto per l'individuazione degli obiettivi specifici di apprendimento, si attesta su valori positivi. Ciò dimostra la tensione delle scuole ad analizzare, riflettere, approfondire i punti nodali salienti, che orienteranno la direzione degli interventi educativi successivi, cioè l'elaborazione degli obiettivi formativi e la loro declinazione in UdA e PSP;
- la modalità e l'efficacia della raccolta da parte del docente coordinatore-tutor delle «Unità di Apprendimento» realizzate si posiziona maggiormente vicino alla non significatività, probabilmente perché la figura tutoriale non costituisce ancora una prassi generalizzata;
- la qualità dei percorsi personalizzati realizzati in relazione ai bisogni formativi dei bambini presenta valori abbastanza positivi;
- la modalità di coinvolgimento dei genitori nella personalizzazione dei percorsi risulta ancora non particolarmente significativa, né efficace.

Anche dalle narrazioni realizzate dai docenti delle trenta scuole, in qualità di testimonial, sui vissuti personali in relazione al rapporto con colleghi, dirigente, genitori, alunni, se stessi, nell'ambito dell'attuazione della riforma, si possono evincere alcuni concetti, utili ad una ulteriore definizione della tematica PSP/UdA.

- Le perplessità nei confronti della personalizzazione, perché ritenuta un aiuto solo per gli alunni in difficoltà, va superata, in quanto essa è modalità di valorizzazione di ciascun allievo, delle sue peculiarità e vocazioni.
- Il laboratorio di informatica o l'utilizzo di uno strumento musicale sono da considerarsi ambiti di realizzazione della personalizzazione, in quanto consentono la valorizzazione di capacità ed attitudini diverse da quelle quotidianamente richieste.
- La riforma ha sollecitato un lavoro di autoriflessione e di confronto in merito alla elaborazione dei PSP, alla quale partecipano sia il docente-tutor sia i docenti che si occupano dei laboratori.
- La personalizzazione è realizzata dal tutor che, avendo un quadro d'insieme preciso dell'alunno, è in grado di progettare percorsi educativi mirati.
- La personalizzazione è creata mano a mano che il progetto educativo si evolve. È un'utopia, una forzatura, pensare di poter predisporre tutto prima dell'intervento nelle classi; il lavoro in classe è un lavoro creativo, attento alle diversità di ognuno. La progettazione educativa viene modificata in corso d'opera, in base alle preferenze e predisposizioni degli alunni.
- Lavorare su una sola classe, come docente-tutor-coordinatore, aiuta a personalizzare gli interventi nei confronti degli alunni, perché, trascorrendo molte ore assieme, si finisce con il conoscere approfonditamente interessi, attitudini, difficoltà.
- Il progetto educativo annuale è il punto di riferimento principale, il filo conduttore delle esperienze. Al suo interno vengono elaborate le UdA. I PSP tendono a valorizzare la persona, i suoi canali e le sue modalità di apprendimento. Per questo, è necessario poter contare su ore di compresenza.
- Una UdA completa implica l'intervento di tutte le discipline, orientate dal PSP, elaborato sulla classe. Le UdA contengono degli obiettivi ed un'apertura sostanziale a cogliere quanto si presenta, le occasioni, gli interessi degli alunni che vanno poi a comporsi in un quadro educativo unitario.
- I PSP dovrebbero avere una struttura aperta e flessibile, soggetta a modificazioni e cambiamenti, nel rispetto della persona e delle sue potenzialità.
- Le UdA prevedono interdisciplinarietà e stretta collaborazione con i colleghi delle altre discipline. I percorsi realizzati concorrono alla costruzione di insegnamenti personalizzati, basati sulla didattica laboratoriale, mettendo in luce l'unitarietà tra il discorso disciplinare ed educativo.
- La centratura sull'alunno significa pensare ad un alunno attivo e responsabile, che si confronta alla pari con altre persone. Si tratta di recuperare la persona-alunno nella sua autonomia, specificità, capacità di costruire relazioni, di rivelare talenti.
- Il gruppo classe non è un blocco uniforme di persone da tirarsi dietro. L'originalità di ognuno è un valore, la differenza di capacità, attitudini, propensioni non è sinonimo di disordine o impossibilità di azioni educative significative, ma opportunità con forte valenza educativa.

Conclusioni

Da quanto sopra delineato, emerge l'impegno delle scuole a personalizzare i percorsi didattici. In tutti gli istituti sono presenti una riflessione teorica ed un confronto su tale tematica; in alcuni di essi si sta lavorando per tradurre, in modo qualitativamente rilevante, gli aspetti teorici elaborati.

La centralità della persona è un punto ritenuto da tutti fondamentale e ogni intervento educativo ruota necessariamente attorno a ciò, nel tratteggiare insegnamenti, apprendimenti, relazioni.

La personalizzazione è quindi da intendersi come valorizzazione di potenzialità, motivazioni, interessi e attitudini, come capacità della scuola di rispondere all'esigenza di percorsi di apprendimento e di crescita degli allievi che rispettino le differenze individuali, i ritmi e gli stili cognitivi di ognuno.

3.8. RISORSE, ORGANIZZAZIONE E VINCOLI

di Maria Cristina Gubellini

I concetti di *risorsa*, di *organizzazione*, di *vincolo* delineano, ciascuno nel suo campo semantico e tutte e tre nel rapporto tra di loro, uno scenario quanto mai articolato di valenze e relazioni che afferiscono, generalmente, alla dimensione economico-sociale della realtà.

Nel nostro specifico i concetti di *risorsa*, *organizzazione*, *vincolo* acquistano significati ulteriori e differenti, connotando in termini educativi, pedagogici e didattici quel sistema organizzativo complesso che è la scuola.

La ricerca della quale ci stiamo occupando esplora l'argomento presso tutti gli attori della riforma; nelle varie unità operative si richiede, infatti, di:

- segnalare la presenza di una nuova organizzazione dell'istituzione scolastica e dell'utilizzo dei docenti, rispetto all'anno precedente («Questionario 0»);
- indicare le iniziative e i momenti di in/formazione riguardo alla riforma e alla flessibilità organizzativa («Intervista al Dirigente»);
- ripensare il proprio rapporto con l'organizzazione scolastica («Testimonial narrativo»);
- dichiarare eventuali modifiche alla strutturazione oraria complessiva («Focus group docenti»);
- attestare se le *Indicazioni Nazionali* hanno ispirato in qualche modo le attività e gli insegnamenti («Focus group docenti»);
- riferire delle eventuali modifiche alla strutturazione oraria complessiva, valutando anche i conseguenti risvolti sulle proprie esigenze familiari («Focus group genitori»).

La gamma, pur vasta, degli strumenti di indagine messi a disposizione dal progetto R.I.So.R.S.E. consente di focalizzare l'attenzione di dirigenti, insegnanti e genitori prevalentemente sulla questione nodale dell'organizzazione.

I risvolti e le connessioni con gli altri due termini della triade sopra citata restano, per così dire, nello sfondo: considerazioni, valutazioni, riflessioni sulla necessità – e conseguenti difficoltà – di disporre e di utilizzare adeguate risorse umane, materiali e finanziarie, come di comporre e superare i vincoli di natura organizzativa ed economica sono emersi in varie situazioni, comprese le conversazioni informali con gli utenti della riforma, le osservazioni dirette e indirette delle scuole e la consultazione di alcuni documenti.

Elementi istituzionali

Il panorama legislativo al quale riferirsi appare ricco e articolato, in considerazione del vasto campo semantico afferente l'argomento in oggetto. Si tratta, infatti, di prendere in considerazione, per un approccio pluri-comprensivo le indicazioni normative relative ai concetti di risorsa (umana, materiale, territoriale, professionale, culturale...), di organizzazione (del lavoro, della scuola, della didattica, delle risorse, dello spazio, del tempo...), di vincolo (umano, materiale, territoriale, giuridico, istituzionale...) che rimandano, più in generale, a settori quali autonomia, responsabilità, qualità, rete, cultura d'impresa, formazione, professionalità, progettazione, ricerca, riforma...

Le risorse normative alle quali è possibile attingere sono, pertanto, assai numerose; di seguito si indicano quelle di carattere più generale: dal D.Lgs. 297/94 (Testo unico delle leggi sulla scuola) alla legge 59/97 (Delega per la riforma della pubblica amministrazione) al D.P.R. 275/99 (Regolamento dell'autonomia), passando per le norme che riguardano l'arricchimento dell'offerta formativa, il riordino dei cicli, la legge di parità scolastica, la sperimentazione dei curricula nelle istituzioni scolastiche autonome... fino alla più recente legge 53/2003.

In questa sede ci preme richiamare soltanto quegli aspetti normativi legati all'organizzazione oraria, in quanto hanno costituito, più in specifico, oggetto di riflessione con gli utenti della riforma; il riferimento è al Decreto Legislativo n. 59/04, che dedica l'Articolo 7 alle attività educative e didattiche.

Più in specifico si segnalano le seguenti indicazioni:

- Al fine di garantire l'esercizio del diritto-dovere di cui all'articolo 4, comma 1, l'orario annuale delle lezioni nella scuola primaria [...] è di 891 ore.
- Le istituzioni scolastiche, al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi, organizzano, nell'ambito del piano dell'offerta formativa, tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie, attività e insegnamenti, coerenti con il profilo educativo, per ulteriori 99 ore annue, la cui scelta è facoltativa e opzionale per gli allievi e la cui frequenza è gratuita.
- L'orario di cui ai commi 1 e 2 non comprende il tempo eventualmente dedicato alla mensa.
- L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, fermo restando che il perseguimento delle finalità di cui all'articolo 5, assicurato dalla personalizzazione dei piani di studio, è affidato ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche, previste dai medesimi piani di studio.
- Il dirigente scolastico, sulla base di quanto stabilito dal piano dell'offerta formativa e di criteri generali definiti dal collegio dei docenti e dal consiglio di circolo o di istituto, dispone l'assegnazione dei docenti alle classi.
- Le istituzioni scolastiche definiscono le modalità di svolgimento dell'orario delle attività didattiche sulla base del piano dell'offerta formativa, delle disponibilità strutturali e dei servizi funzionanti, fatta salva comunque la qualità dell'insegnamento-apprendimento.
- Nell'organizzazione dell'orario settimanale i criteri della programmazione delle attività educative devono rispettare una equilibrata ripartizione dell'orario quotidiano tra le attività obbligatorie e quelle opzionali facoltative.

La parola alle scuole

Nelle risposte fornite al «Questionario 0» solo 11 scuole su 30 hanno adottato una nuova organizzazione rispetto all'anno scolastico precedente: ad esclusione di Ravenna e Rimini (che non registrano alcuna segnalazione) il fenomeno è presente nelle restanti realtà territoriali con 1 o 2 casi per provincia.

È interessante notare che questa innovazione compare nelle istituzioni scolastiche che hanno aderito alla riforma con un numero alto di oggetti: 4 scuole hanno sperimentato, insieme ad una nuova organizzazione, altri 5 oggetti; 3 scuole hanno scelto altri 6 oggetti, 4 scuole, infine, hanno sperimentato tutti gli oggetti della riforma. Tale dato sembra evidenziare la necessità, per le scuole che introducono molte innovazioni, di darsi una diversa organizzazione e un diverso utilizzo del personale docente.

Nella «Scheda di rilevazione per l'innovazione» non erano previste voci specificamente dedicate all'argomento, pertanto si è ritenuto opportuno utilizzare i dati ricavabili dagli incontri con i Dirigenti Scolastici; nel corso delle interviste il tema «Risorse, organizzazione, vincoli» risulta declinato sugli aspetti specificamente organizzativi. Si è chiesto al dirigente se – nell'ambito delle iniziative realizzate per conoscere e avviare la riforma – siano stati organizzati momenti di studio e di informazione/formazione riguardo alla flessibilità organizzativa; più avanti vengono formulati quesiti inerenti l'organizzazione didattica.

Secondo i Dirigenti da noi intervistati, i cambiamenti organizzativi dovuti all'accoglimento della riforma interessano in modo significativo, pur in sostanziale continuità con l'anno precedente, una maggiore formalizzazione e progettazione del lavoro, una più diffusa personalizzazione dei percorsi,

una scrupolosa valutazione degli aspetti metodologici. Tali variazioni sono imputabili, principalmente, al maggior numero delle classi coinvolte e dei laboratori attivati, all'introduzione della figura tutoriale e/o del portfolio, all'accoglimento degli alunni anticipatari.

I laboratori, i progetti, le attività varie realizzate dalle scuole hanno favorito/consentito una rivisitazione delle discipline e – in continuità con il passato – hanno valorizzato la collaborazione con le famiglie e con il territorio.

Le innovazioni previste dalla riforma hanno inciso sull'elaborazione e l'articolazione del POF, soprattutto in termini di arricchimento e diversificazione dell'offerta formativa, anche nei confronti degli alunni più deboli.

Le modalità utilizzate per documentare il processo educativo sono ancora in prevalenza cartacee, sempre più spesso affiancate, però, da quelle informatiche.

La parola ai docenti

Negli strumenti utilizzati per dare voce al personale insegnante, il termine «organizzazione» è stato declinato in due specificità: la strutturazione oraria complessiva e le modalità di scelta di attività e insegnamenti.

Le narrazioni individuali e i focus group hanno offerto significative testimonianze:

- tanto a proposito dell'articolazione del tempo scuola:
 - «L'organizzazione oraria della riforma non è ancora completamente chiara; temiamo i tagli all'organico e siamo molto preoccupati per una possibile eliminazione dei tempi di compresenza che ci permettono di articolare con flessibilità il nostro progetto educativo».
 - «Stiamo valutando possibili future modifiche legate all'inserimento delle attività opzionali».
 - «Con la sperimentazione è stata formalizzata un'organizzazione del lavoro a classi aperte con gruppi eterogenei».
 - «L'organizzazione scolastica ha dovuto tener conto dell'introduzione dei laboratori e delle altre innovazioni».
 - «È stato abbastanza complesso arrivare a un'organizzazione oraria che tenesse conto di tutti i fattori di flessibilità e individualizzazione introdotti».
 - «Abbiamo cercato di organizzarci in una logica di flessibilità».
 - «Non ci sono stati cambiamenti strutturali, ma adattamenti. L'orario interno è flessibilissimo».
 - «Con la nostra organizzazione e impostazione di lavoro cerchiamo di realizzare una buona individualizzazione dell'insegnamento».
 - «La nostra organizzazione progettuale era già collaudata da tempo, ci sentiamo in una situazione di continuità della ricerca».
 - «I colleghi e lo stesso dirigente sono state risorse importanti per affrontare il nuovo».
- quanto a proposito del rapporto tra progettazione, programmazione e attività:
 - «Le *Indicazioni nazionali* le abbiamo vissute come evoluzione di una ricerca da sempre in atto in questa scuola».
 - «Le *Indicazioni Nazionali* hanno 'ispirato' la programmazione».
 - «Le *Indicazioni Nazionali* sono state accolte come punto di riferimento generale».
 - «La nostra elaborazione progettuale ha portato ad ampliare i contenuti previsti nelle *Indicazioni Nazionali*».
 - «Il piano di studio è stato predisposto facendo una sintesi tra il vecchio e il nuovo».

Dall'analisi dei documenti narrativi raccolti nel corso dell'indagine si possono mettere in risalto i seguenti punti:

- l'organizzazione oraria non è stata sostanzialmente modificata. Si è assistito talvolta a modifiche marginali, mentre più frequentemente si sono riscontrati fenomeni di flessibilizzazione interna, di laboratorialità diffusa;
- le *Indicazioni Nazionali* hanno ispirato le attività e gli insegnamenti secondo modalità diversificate: nella maggioranza dei casi sono state tenute presenti, 'accolte' come punti di riferimento generale, ma non hanno determinato cambiamenti profondi dei piani di studio;
- in alcune scuole, le *Indicazioni* hanno costituito un'occasione di confronto e scambio – all'interno del Collegio Docenti – per leggerle e 'declinarle' in obiettivi specifici, un'opportunità per intraprendere uno studio comparativo tra vecchio e nuovo;
- l'utilizzo della quota del 15% assegnata all'Istituto è stato piuttosto raro, pur in presenza di piani di lavoro caratterizzati da attività laboratoriali; alcune scuole vi hanno fatto ricorso in determinati periodi, secondo le esigenze.

Riportiamo di seguito le tabelle numeriche che danno una visione quantitativa d'insieme dell'argomento trattato.

DOCENTI

Strutturazione oraria complessiva

TRADIZIONALE	1	2	3	4	N.R.	INNOVATIVA
N. SCUOLE	4	12	7	6	1	Tot. 30
%	13,3	40,0	23,3	20,0	3,3	100%

Attività e insegnamenti: modalità delle scelte di attività e insegnamenti

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	2	12	7	3	1	Tot. 30
%	6,7	40,0	23,3	10,0	3,3	100%

Pare confermata la percezione di una strutturazione oraria complessiva di tipo tradizionale (53,3%); il dato può essere letto anche in relazione al fatto che le testimonianze narrative sottolineano come i mutamenti, laddove ci sono, riguardino principalmente l'organizzazione interna.

Non risultano particolarmente significative (46,7% a fronte di un 33,3%) le modalità delle scelte di attività e insegnamenti.

La parola ai genitori

Nel corso degli incontri realizzati con i genitori, l'attenzione è stata posta sia sulle modifiche all'orario, soprattutto in relazione alle necessità familiari, sia sull'accoglimento (o meno) delle proprie esigenze da parte della scuola, sia sull'accoglimento (o meno) delle urgenze della scuola da parte degli enti territoriali.

Ci sembrano particolarmente significative alcune opinioni espresse durante i focus group:

- «La strutturazione oraria non è stata modificata»
- «I cambiamenti d'orario sono stati irrilevanti: il servizio offerto è molto vicino alle esigenze delle famiglie»
- «Mio figlio, che ha due rientri pomeridiani, si trova molto bene perché con i laboratori è sempre molto attivo e interessato»

- «Gli enti territoriali hanno accolto le esigenze della scuola offrendo più sovvenzioni»
- «Gli enti locali offrono il supporto di esperti esterni»
- «Gli enti del territorio collaborano con la scuola provvedendo ai trasporti e alla mensa»

Le testimonianze offerte da questa componente indicano un buon livello di gradimento dell'organizzazione offerta dall'istituzione scolastica e dal servizio proposto dagli enti locali; in questo senso, suggeriscono importanti spunti di riflessione per la valorizzazione dell'esistente e la promozione di rapporti sempre più sinergici tra istituzione scolastica, famiglia e territorio.

Riportiamo di seguito le tabelle numeriche che rilevano le valutazioni effettuate in ordine all'argomento trattato e che confermano i giudizi sostanzialmente positivi espressi nei focus group.

GENTORI

Strutturazione oraria complessiva

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	0	8	14	6	2	Tot. 30
%	0,0	26,7	46,7	20,0	6,7	100%

Accoglimento delle esigenze della famiglia da parte della scuola

NON SIGNIFICATIVO	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVO
N. SCUOLE	0	5	16	8	1	Tot. 30
%	0,0	16,7	53,3	26,7	3,3	100%

Accoglimento delle esigenze della scuola da parte degli enti territoriali

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	1	9	17	2	1	Tot. 30
%	3,3	30,0	56,7	6,7	3,3	100%

Presso la componente genitori la percezione di significatività della strutturazione oraria complessiva appare, nell'insieme, assai elevata: 66,7% se si considerano solo i valori alti della scala.

Assai interessanti risultano i dati relativi alla voce «accoglimento delle esigenze della famiglia da parte della scuola»: i valori massimi, infatti, registrano una percentuale di gradimento pari all'80%.

In ordine alla percezione di buon accoglimento delle esigenze della scuola da parte degli Enti Territoriali, l'utenza manifesta un buon livello di soddisfazione complessiva (63,4%).

Conclusioni

Ci pare che già il «Rapporto regionale 2002/2003» fotografasse in gran parte, relativamente al tema «Risorse Organizzazione Vincoli», anche la situazione attualmente presente in Emilia-Romagna: «Affinché si dia un'organizzazione capace di ripensare in maniera duttile e dinamica, per poter meglio porsi al servizio dei bambini, occorre una disponibilità di fondo al cambiamento, alla revisione continua dei propri schemi. La flessibilità è innanzitutto una attitudine mentale.

Questo aspetto si è tradotto, nelle scuole elementari dell'Emilia-Romagna, in particolare nella ricerca di una tipologia funzionale in grado di concretizzare sul piano organizzativo il disegno progettuale.

Si è, dunque, proceduto all'individuazione di modalità di gestione delle scuole e della didattica che hanno articolato ulteriormente l'attività delle classi e delle sezioni, mediante in specie l'adozione diffusa e insistita di attività laboratoriali.

Flessibilità che ha significato, pertanto, attivazione di esperienze in grande gruppo e in piccolo gruppo (gruppi costituiti per affinità di interessi o per adempiere a compiti predeterminati o sulla base di spontanee scelte elettive) e individuazione di orari diversificati di servizio dei docenti, anche con la collaborazione del personale ausiliario»⁶.

I dati in nostro possesso non evidenziano, rispetto alla situazione sopra descritta, cambiamenti sostanziali; consentono tuttavia di ribadire una tensione alla flessibilità che, anche se non muta in modo particolarmente significativo la strutturazione oraria delle scuole, è tuttavia rilevante dal punto di vista dell'attitudine mentale al cambiamento e lancia un messaggio di apertura al nuovo e alla revisione dei propri schemi di comportamento.

Rispetto all'orario, occorre distinguere tra organizzazione esterna e interna. A fronte di un contenitore orario macro che, a parte pochi casi, rimane invariato, si registrano organizzazioni interne in cui l'orario viene modificato in modo duttile e più funzionale alle esigenze degli alunni e sulla scorta delle *Indicazioni Nazionali*.

Va sottolineato che i docenti e i genitori, avvicinati attraverso gli strumenti narrativi della ricerca, esprimono preoccupazione per un possibile mutamento dell'articolazione oraria e dei contenuti del tempo pieno che, in questa regione, ha una tradizione consolidata e molto apprezzata non solo in quanto funzionale alle esigenze di organizzazione delle famiglie, ma anche e soprattutto in quanto rispondente a caratteristiche di qualità sotto il profilo educativo e didattico.

In sintesi, l'idea complessiva che si ricava è che la disponibilità (personale, professionale, istituzionale), al cambiamento (educativo, didattico, organizzativo) sia una *forma mentis*; comporta flessibilità, capacità e voglia di rivedere le proprie posizioni, adattabilità, ricerca di modalità sempre più funzionali... è il segno di una scuola in cammino, tesa a migliorare la propria qualità, in collaborazione con le altre agenzie educative.

3.9. SOGGETTI DELL'INNOVAZIONE

di Milena Bertacci

La legge 53 del 2003 e le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* nella scuola primaria riconoscono una centralità indiscussa al ruolo del soggetto che apprende e alla personalizzazione delle attività educative, prevedendo una stretta connessione tra le scelte operate dalla scuola e le scelte della famiglia.

Ai fini della costruzione del progetto educativo esplicano un ruolo importante anche gli altri soggetti del territorio, infatti, non può esserci alcun percorso formativo se non a partire dalla *comprensione intersoggettiva del mondo umano, naturale e artificiale nel quale si vive*.

Sembra dunque opportuno collegare la costruzione del Progetto della scuola al sistema delle autonomie locali e dei territori e alle scelte delle comunità locali, alla necessità della concertazione che si esprime nei diversi contesti: famiglie, istituzioni, soggetti altri, la *paideia* (come dicevano i Greci) che responsabilmente ipotizzano un'idea di cittadino e di persona che la scuola dovrà contribuire a formare.

Non è dunque immaginabile un progetto della scuola che non sia aperto al contributo delle famiglie, della comunità locale, del territorio.

In questo senso è stato chiesto ai due principali interlocutori del progetto formativo – docenti e famiglie – come sono stati coinvolti nella sperimentazione della Riforma, quale percezione hanno avuto del proprio ruolo e di quello degli altri attori sociali con cui la scuola interagisce.

6 L. Lelli (a cura di), *Rapporto*, cit., pp. 19-20.

Le riflessioni che seguono derivano dai *focus* (docenti e genitori), dalle interviste ai dirigenti, dalle testimonianze narrative.

Abbiamo smontato le risposte mappando quelle che ci sono sembrate più rappresentative, sia in termini di frequenza, sia in termini di significatività, mettendo in risalto i punti di forza emersi e i punti che dovranno essere migliorati.

Va evidenziato che la variabile 'Soggetti' veniva come ultima nella batteria di domande strutturate che erano previste. Questa è stata sicuramente una delle ragioni che vede su questa voce una percentuale rilevante di non risposte, dovuta a motivi di stanchezza o di mancanza di tempo. Si può anche ritenere che tale variabile non sia stata percepita come un 'oggetto innovativo' della Riforma e, pertanto, sia stata un poco marginalizzata dalle altre priorità.

Analizziamo ora le risultanze emerse interpretando il punto di vista della *scuola* attraverso le interviste dei dirigenti e le schede di autocandidatura, il punto di vista dei *docenti* attraverso una lettura descrittiva (il racconto) e una lettura percettiva (tabelle compilate dopo i *focus*). Seguirà il punto di vista dei *genitori*.

La parola alle scuole

Dalle interviste e dai dati raccolti la Riforma sembra aver rappresentato diffusamente un'occasione di potenziamento del dialogo con le famiglie e di un maggior coinvolgimento di queste nel processo educativo.

In modo e grado diverso le scuole dimostrano una forte attitudine all'interazione con il territorio di riferimento, sia utilizzandolo come aula didattica decentrata a struttura interdisciplinare, sia rendendo visibile sotto varie forme il progetto realizzato dalla scuola, sia coinvolgendo da vicino l'ente locale e connettendo una pluralità di soggetti, istituzioni, associazioni entro una logica di positive sinergie istituzionali.

Nella maggior parte delle situazioni la Riforma viene ad innestarsi, da questo punto di vista, su una diffusa propensione delle scuole della regione ad attivare una buona integrazione con il territorio di riferimento.

Appare quindi evidente *la capacità delle scuole di muoversi sempre più spesso in rete fra loro e con interlocutori esterni*. Quanto mai ricca e diversificata è la collaborazione con i diversi soggetti esterni alla scuola: enti locali, istituzioni (MIUR, IRRE, CSA, quartiere, università, USL), associazioni, centri di educazione ambientale, agenzie ambientali, parchi, aree protette, musei, biblioteche, aziende...

Le sinergie attivate costituiscono indubbiamente un importante e positivo fattore per lo sviluppo territoriale e testimoniano il riconoscimento positivo della funzione progettuale della scuola. Questo riconoscimento si colloca non solo a livello della relazione fra la scuola e gli altri soggetti del territorio, ma si esplica diffusamente sia all'esterno degli istituti nei confronti di altre scuole del territorio, sia all'interno degli istituti dove esistono delle vere e proprie reti fra docenti, amministrazione e dirigenza scolastica. Questa capacità di interconnessione porta quindi ad effetti positivi, sia in termini di visibilità esterna, sia in termini di identificazione di tutte le componenti nel curriculum e nell'offerta formativa erogata.

Su 30 scuole intervistate, 27 dichiarano di essere in contatto con altre scuole primarie con le quali prevedono e organizzano stabilmente attività. Tali attività congiunte concernono in particolare il versante della formazione e i temi oggetto della Riforma (D.M. 61/2003) come il portfolio e la didattica laboratoriale, ma anche ambiti di innovazione didattica relativi all'educazione ambientale, all'inserimento degli alunni stranieri o con difficoltà, o ancora la gestione in rete di progetti integrati.

Per i trenta dirigenti scolastici intervistati, i docenti coinvolti hanno per lo più dimostrato nei confronti della Riforma un atteggiamento di partecipazione (27 casi) e interesse (23 casi), ma anche di curiosità (10 casi) e coinvolgimento (6 casi). La posizione di ostilità è stata segnalata sporadicamente, pur non mancando (soprattutto dentro la voce 'altro') espressioni di timore e perplessità, consa-

pevolezza delle difficoltà, un sentimento di fatica, sempre supportati da una diffusa richiesta di formazione mirata.

Per quanto concerne i rapporti con le famiglie, molte scuole (17 su 30) ritengono che in seguito alle innovazioni introdotte sia cambiata in positivo la collaborazione con i genitori in quanto riscontrano una maggior partecipazione e un coinvolgimento diretto, in particolare attorno a momenti e impegni specifici quali la strutturazione del portfolio. Sono comunque numerose (13 su 30) le scuole che ritengono che il dialogo con le famiglie si sviluppi in sostanziale continuità con il passato senza rilevare significativi cambiamenti.

Dovunque le scuole dichiarano (29 su 30) di aver cercato di informare le famiglie sui punti nodali della Riforma ricorrendo soprattutto a riunioni ed incontri organizzati con gli insegnanti; carenti invece altre modalità informative quali incontri con esperti (5 su 30) o comunicazioni scritte (7 su 30) ritenute, evidentemente, più formali e fredde.

Secondo le scuole interpellate le perplessità che le famiglie hanno sollevato attengono, nell'ordine, ai tempi scolastici e alla relativa strutturazione oraria (timore di una diminuzione del tempo scuola, concentrazione di alcune discipline in blocchi orari rigidi...), alla presenza del docente-tutor laddove esistono situazioni consolidate di tempo pieno, all'anticipo scolastico che sebbene sia vissuto come una opportunità non si comprende appieno in quali condizioni possa essere attivato e su chi la famiglia possa fare riferimento nella scelta, all'attivazione dell'inglese e dell'informatica che pur suscitando unanime consenso è spesso inficiata dalla mancanza di laboratori e di strategie adeguate, alla stesura del portfolio generalmente apprezzato dalle famiglie che nutrono tuttavia riserve in ordine a problemi di privacy, rischio di etichettamento dei bambini, destinazione e uso di questo nuovo strumento.

Nel fare questa riflessione retrospettiva sull'avvio della Riforma molte scuole si sono interrogate sull'efficacia delle modalità da loro predisposte per coinvolgere autenticamente i genitori nei processi innovativi intrapresi e per sviluppare un'effettiva circolarità informativa nel dialogo con le famiglie. L'occasione è stata propizia per una rilettura delle prassi attivate a favore del potenziamento di uno scambio e di un dialogo reciprocamente costruttivi.

La parola ai docenti

Il coinvolgimento dei docenti

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<ul style="list-style-type: none"> – I docenti hanno partecipato alle attività seminariali organizzate sulla riforma – Le scuole hanno attivato al proprio interno percorsi di auto-formazione, ricerca e confronto sui nodi della Riforma (inglese, informatica, portfolio, PSP...) ma anche su: impianto del curricolo, standard, didattica laboratoriale, prove di valutazione (percorso Indire) – Per molti docenti è aumentata la qualità del lavoro collegiale con riverberi positivi sull'attività in classe – Risulta generalmente positivo il giudizio sulla formazione on-line dell'Indire e sull'organizzazione dei seminari regionali 	<ul style="list-style-type: none"> – I docenti segnalano un diffuso bisogno di formazione, non solo sulle innovazioni introdotte con la Riforma ma anche sulla didattica e sulla pratica valutativa – In alcune realtà periferiche i momenti di formazione sono stati sporadici, non strutturati, affidati alla buona volontà dei singoli docenti – Si segnala la mancanza di una azione formativa 'di sistema', comune a tutti i docenti e continuata nel tempo – Il clima di incertezza che ha circondato la Riforma è stato spesso destabilizzante – Alcuni docenti si sono sentiti 'catapultati' nella Riforma, senza essere stati adeguatamente coinvolti e formati

<ul style="list-style-type: none"> – La sperimentazione della Riforma è stata percepita da molte scuole come un'occasione di ulteriore potenziamento della propria ricerca e riflessione, per migliorare processi e strategie della formazione in servizio, e per sviluppare un modello di organizzazione della didattica fondato sulla metodologia del team teaching. 	
---	--

Qualità dei processi messi in atto per l'informazione e il coinvolgimento dei docenti

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	1	5	18	4	2	Tot. 30
%	3,3	16,7	60,0	13,3	6,7	100%

Risulta una buona corrispondenza tra il piano descrittivo e quello percettivo, in quanto il 73% dei docenti ritiene che la qualità dei processi messi in atto per informarli e coinvolgerli sia stata significativa, mentre il 20% è di parere contrario.

Solo il 13,3% dei docenti ritiene però che l'informazione e il coinvolgimento siano stati pienamente efficaci. Viene delineato un bisogno diffuso di formazione che l'Amministrazione dovrà cercare di raccogliere, dandovi risposta adeguata, se non si vuole calare l'innovazione dall'alto, perdendo per strada i veri protagonisti del processo.

L'attivazione di reti di scuole

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Esistono reti verticali e orizzontali, sia per tipologie scolastiche (es., reti delle scuole paritarie), sia su singoli tematismi (es.: progetto in rete sul portfolio o sulle attività laboratoriali), sia su progetti mirati nazionali (FA-RO e altri...) – Si registra una diffusa tendenza a costituire reti di scuole per una comune formazione a livello territoriale – Ci sono realtà in cui l'Ente locale o altri soggetti istituzionali hanno supportato il lavoro in rete delle scuole. Ma queste esperienze non sono da porsi in connessione con l'introduzione della Riforma. Strutturata e sistemica appare la rete di scuole del Comune di Modena, dove vengono documentati i percorsi realizzati dagli istituti scolastici della città – La rete viene vista come un'opportunità per superare il limite di autoreferenzialità della scuola 	<ul style="list-style-type: none"> – Le scuole praticano sempre più diffusamente la modalità del lavoro in rete, anche se tale strategia non pare assunta in nesso causale e derivativo dalla Riforma, quanto piuttosto con l'andata a regime del processo di autonomia – Alcuni docenti trovano che il lavoro in rete sia 'freddo' e scarsamente praticabile per condizionamenti reali, quali la mancanza di computer e di una adeguata formazione del personale

Organizzazione delle reti di scuole

NON EFFICIENTE	1	2	3	4	N.R.	EFFICIENTE
N. SCUOLE	2	7	14	1	5	TOT. 30
%	6,7	23,3	46,7	3,3	16,7	100%

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	1	11	13	2	3	Tot. 30
%	3,3	36,7	43,3	6,7	10,0	100%

La metà dei docenti interpellati giudica abbastanza efficaci e efficienti le reti tra scuole, mentre il 30% ritiene che tale organizzazione non dia risposte significative in termini di efficacia (il 40% in termini di efficienza). Sembra necessario superare diffidenze e difficoltà tipiche di questa metodologia di lavoro. Le scuole che da anni sono abituate a lavorare in rete si dichiarano soddisfatte di questa organizzazione.

Il coinvolgimento del territorio (Enti locali, associazioni, agenzie educative)

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Il rapporto con gli enti locali e con le altre agenzie del territorio appare per lo più stimolante, collaborativo, ben sedimentato, secondo una tradizione e una pratica ormai consolidata - Il territorio rappresenta una grande risorsa per le scuole sperimentali della regione che dimostrano una forte propensione all'interazione con il territorio di riferimento: enti locali, associazioni, centri territoriali, aule didattiche, parchi, biblioteche, musei - In molti casi si assiste a una co-progettazione tra scuola e territorio - Ci sono 'patti' territoriali con la scuola, come quello già segnalato tra gli otto Circoli della città di Modena, il Comune, l'AUSL che prevedono interventi strutturali relativi alla qualità del servizio scolastico, in materia di handicap, difficoltà di apprendimento, formazione dei docenti, utilizzo delle risorse territoriali, visite didattiche... 	<ul style="list-style-type: none"> - Le associazioni e gli Enti locali non sembrano aver dedicato particolare spazio ai temi della Riforma - Molte scuole dichiarano che avrebbero gradito un maggior coinvolgimento degli enti territoriali - In alcuni casi si instaura una relazione 'asimmetrica' con gli enti territoriali, fondata più sul chiedere da parte della scuola che non su di una vera 'reciprocità'. C'è un'autocritica che alcune scuole fanno proponendosi di potenziare il loro rapporto con gli enti esterni, nei termini di una maggiore visibilità, così da promuovere incontri, protocolli e accordi di programma - Non sempre il territorio dimostra di percepire la propria scuola come una 'risorsa'

Il territorio (Enti locali, associazioni, agenzie educative...): atteggiamento e ruolo degli organismi territoriali

NON FUNZIONALE	1	2	3	4	N.R.	FUNZIONALE
N. SCUOLE	3	6	16	3	2	TOT. 30
%	10,0	20,0	53,3	10,0	6,7	100%

NON EFFICACE	1	2	3	4	N.R.	EFFICACE
N. SCUOLE	3	6	17	1	2	Tot. 30
%	10,0	20,0	56,7	3,3	6,7	100%

Il 60% dei docenti dichiara di apprezzare lo sforzo che gli organismi territoriali fanno nei confronti dei bisogni della scuola, anche se la loro azione rispetto alla Riforma non pare essere stata particolarmente incisiva ed efficace (30%). Siamo in un contesto regionale dove, per tradizione, gli enti locali e le altre agenzie del territorio si pongono in un'ottica collaborativa con la scuola.

Il territorio è, per la scuola, un sistema di interconnessioni e rapporti, un laboratorio diffuso, una risorsa a cui attingere che si definisce nei termini di una continua co-evolutività.

Nei casi più felici c'è una vera e propria co-progettazione tra scuola e territorio che arriva alla costruzione di «patti territoriali» sulla scuola, fondati sulla ricerca insieme, dove la scuola diventa essa stessa preziosa e fondamentale risorsa per il suo territorio di riferimento (emblematico il caso di Modena, dove il Patto per la scuola è sottoscritto dal Comune, dall'Asl, dagli 8 Circoli didattici della città).

Il coinvolgimento delle famiglie

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Le famiglie delle classi sperimentali sono state informate delle innovazioni introdotte dalla Riforma, attraverso appositi incontri – Generalmente si è data risposta al bisogno di coinvolgimento e rassicurazione – Si evidenzia una tendenza da parte delle famiglie 'a fidarsi' della scuola che hanno scelto per i loro figli e del progetto educativo erogato – Si riscontra una generalizzata soddisfazione per l'introduzione, a partire dalle prime classi, dell'inglese e dell'informatica – Si rileva una partecipazione attiva e interessata e una grande collaborazione nella stesura del Portfolio percepito come utile strumento di conoscenza dei progressi dei figli. Alcuni dichiarano di aver scoperto lati ignoti dei loro figli – I genitori hanno proposto l'anticipo e i rapporti individuali si sono conseguentemente intensificati per decidere nel merito 	<ul style="list-style-type: none"> – La fiducia totalizzante delle famiglie può, in alcuni casi, prendere le forme della deresponsabilizzazione – Si rileva che il coinvolgimento dei genitori non è allargato a tutta la scuola – Le famiglie palesano una certa preoccupazione per le parti non del tutto chiarite della Riforma, quali le possibili contrazioni del tempo scuola e la riduzione degli organici – C'è ancora disorientamento e confusione su molti argomenti, c'è bisogno di spiegare ai genitori gli elementi base della riforma

<ul style="list-style-type: none"> – Le assemblee sono state più numerose per illustrare ai genitori l'organizzazione oraria, il portfolio, la scelta dei laboratori – Molti genitori che prima entravano in classe solo per ritirare la scheda, adesso partecipano con più consapevolezza alla vita della scuola 	
---	--

Le famiglie: coinvolgimento delle famiglie

NON SIGNIFICATIVO	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVO
N. SCUOLE	0	4	22	3	1	Tot. 30
%	0,0	13,3	73,3	10,0	3,3	100%

Risulta che la percezione sul ruolo delle famiglie corrisponde alle descrizioni che i docenti ne fanno, riconoscendo nell'83% dei casi una buona partecipazione dei genitori alla vita della scuola. I docenti ritengono, dunque, che la scuola abbia svolto prevalentemente un'azione informativa efficace, ma restano ancora evidenti segnali di disorientamento e preoccupazione circa 'il non detto' della Riforma. Al riguardo le scuole dovranno riprendere e potenziare il dialogo con le famiglie proponendo incontri di approfondimento per apportare ulteriori elementi di conoscenza e chiarificazione.

Si evince dal colloquio con i docenti anche una preoccupazione diffusa circa l'eccesso di delega da parte della famiglia, che ha comunque spesso alla base una fiducia piena nel progetto formativo elaborato dalla scuola.

La parola ai genitori

La relazione tra Scuola famiglia e territorio

<i>Punti forti</i>	<i>Punti deboli</i>
<ul style="list-style-type: none"> – I genitori sono stati informati delle innovazioni introdotte dalla Riforma attraverso riunioni organizzate dalla scuola, si sono sentiti più consultati e c'è più dialogo con i docenti – Sono stati fatti incontri individuali con i genitori delle classi coinvolte per la stesura del Portfolio che risulta essere una delle innovazioni più apprezzate – In molti casi giudicano il loro ruolo collaborativo e propositivo – C'è una fiducia quasi generalizzata nelle azioni intraprese dalla scuola, sulla sua organizzazione e sul clima che si instaura tra scuola e famiglia 	<ul style="list-style-type: none"> – Alcuni genitori chiedono una maggiore informazione sui contenuti della Riforma: lamentano uno scarso confronto all'interno della propria realtà di sperimentazione e con le altre classi a struttura tradizionale – In qualche circostanza non sono a conoscenza dell'eventuale coinvolgimento degli Enti Locali nel processo di innovazione – Credono che manchi ancora una chiarezza complessiva sui percorsi innovativi introdotti dalla Riforma – Riconoscono di non partecipare abbastanza alla vita della scuola perché non tutti si sentono all'altezza, preferendo delegare all'istituzione

<ul style="list-style-type: none"> – L'avvio della riforma non ha comportato sostanziali cambiamenti rispetto al passato, c'è stata continuità e gradualità – Giudicano molto positivamente il fatto di essere stati interpellati dall'Amministrazione scolastica sull'andamento della Riforma e vorrebbero che tale modalità continuasse in futuro – In alcuni contesti territoriali c'è una forte percezione del ruolo di positivo supporto svolto dall'Ente locale e da alcune agenzie territoriali, ruolo che si è consolidato nel tempo indipendentemente dalla Riforma 	<ul style="list-style-type: none"> – In alcune realtà (minoritarie) è mancata una effettiva circolarità informativa con le famiglie che si sentono tagliate fuori
---	--

Partecipazione e coinvolgimento delle famiglie nel processo di innovazione

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	2	9	14	3	2	Tot. 30
%	6,7	30,0	46,7	10,0	6,7	100%

Interazione scuola-enti territoriali nel processo di innovazione

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	N.R.	SIGNIFICATIVA
N. SCUOLE	3	11	14	0	2	Tot. 30
%	10,0	36,7	46,7	0,0	6,7	100%

Specularmente a quanto emerso dal punto di vista dei docenti, anche la maggioranza dei genitori ritiene di essere stata coinvolta nel processo di innovazione della Riforma (56,7%), tuttavia una significativa percentuale (36,7) segnala una esigenza di maggior coinvolgimento e partecipazione.

Rispetto all'interazione tra scuola e territorio, le famiglie hanno una posizione equamente distribuita: il 46,7% ritiene non significativa tale relazione, il 46,7% pensa invece che tale relazione si caratterizzi come 'abbastanza' significativa. Appare evidente come resti un vuoto da colmare nella circolarità della relazione scuola-famiglia-territorio o, almeno, nell'immagine socialmente condivisa di tale relazione.

Conclusioni

La scuola dell'autonomia, sulla quale si innesta il processo di Riforma, poggia la sua identità su presupposti quali soggetti, progetto, territorio, sperimentazione, ricerca.

Se da tempo la centralità del rapporto scuola-territorio è un nodo imprescindibile della riflessione educativa, sia come momento culturale, sia nelle prassi attivate, oggi tale centralità viene ulteriormente rinforzata dalle tendenze in atto nel sistema educativo: decollo dell'autonomia, decentramento, attivazione di reti di scuole, curriculum declinato su specificità e bisogni locali, costruzione di patti territoriali nell'ottica dei 'distretti formanti'.

L'incastro delle implicazioni didattiche e organizzative che tale rapporto sottende e determina è quanto mai articolato. La scuola, prima di tutto, è nel territorio, vive nell'ambiente e dell'ambiente

in cui è inserita, interagisce con la vasta costellazione di variabili antropico-storico-biologiche che fanno di un luogo e di un tempo generici un *hic* e un *nunc* assolutamente particolari e inconfondibili.

Dal nostro punto di vista non si può parlare di una qualità delle relazioni scuola-territorio, se non a partire dalla consapevolezza di come questa relazione incida sia nello specifico dell'azione didattica e formativa, sia, interattivamente, nello specifico dell'azione organizzativa intrapresa intenzionalmente dagli istituti scolastici. Queste due azioni sono in qualche modo inseparabili e dovranno essere congiuntamente presidiate.

È evidente come per lo meno anacronistica sarebbe una didattica e un'organizzazione scolastica che rifiutassero quella ricca potenzialità di interscambio che si apre quando si interrogano con modalità euristica e collaborativa le forme e le funzioni della comunità ambientale. L'osservatorio scolastico è punto privilegiato della ricognizione e riappropriazione territoriale, sia per la sua intrinseca ed insostituibile azione informativo-rielaborativa, sia perché in grado di veicolare la sensibilità e l'interesse dei giovani verso una corretta comprensione del rapporto uomo-ambiente, con un evidente effetto di ritorno e ampliamento anche sul più vasto tessuto sociale e familiare. Anche attorno a questo segmento le energie delle istituzioni scolastiche dimostrano di sapersi cimentare, in funzione di una maggiore visibilità e condivisione sociale dei processi innovativi introdotti con la Riforma.

4. CONCLUSIONI

di NERINO ARCANGELI

Il Progetto R.I.So.R.S.E. si è collocato in Emilia-Romagna all'interno di un quadro di sistema, che trova spesso come interlocutori comuni per la soluzione di problemi: USR Emilia-Romagna, IRRE Emilia-Romagna, Regione Emilia-Romagna, le Università della regione; molteplici sono, infatti, le convenzioni ed i protocolli di intesa e/o di lavoro che regolano questo scenario in riferimento a molteplici aree tematiche.

Nel caso specifico del Progetto R.I.So.R.S.E. è proseguita la sinergia tra USR Emilia-Romagna ed IRRE Emilia-Romagna, già avvenuta nell'anno scolastico 2002/2003 a proposito della «sperimentazione della riforma», in ordine alla quale tutte le fasi di implementazione del Progetto sul territorio regionale sono state il frutto di una costante ed approfondita interazione.

In particolare *questa azione di sistema ha visto* la piena condivisione:

- delle modalità di invio alle scuole del Questionario 0 e della conseguente lettura ed interpretazione dei dati;
- della scelta di valorizzare nel Progetto R.I.So.R.S.E. solo personale IRRE, al fine di offrire competenze professionali, omogeneità nello sviluppo della ricerca, efficienza nell'organizzazione ed efficacia nel perseguimento delle finalità del Progetto e nel raggiungimento dei suoi obiettivi;
- della scelta delle 30 scuole coinvolte nella ricerca esplorativa;
- della presentazione del Progetto R.I.So.R.S.E. alle 30 scuole;
- dello stato di avanzamento dei lavori della ricerca esplorativa;
- della formazione dei dirigenti scolastici sulla riforma, organizzata da USR Emilia-Romagna ed IRRE Emilia-Romagna a Bellaria, attraverso tre Seminari Regionali;
- della preparazione degli 'e-tutor' impegnati nella formazione sulla riforma con l'organizzazione da parte di USR Emilia-Romagna ed IRRE Emilia-Romagna del primo seminario residenziale per gli 'e-tutor' della formazione sulla riforma.

Questa azione di sistema prevede:

- la condivisione delle prossime attività di formazione e di supporto, come sarà poi accennato più avanti in modo articolato.

Questa azione di sistema potrebbe prevedere:

- la condivisione di momenti di formazione, di approfondimento e di confronto con i dirigenti degli Enti Locali, con l'associazionismo professionale dei dirigenti scolastici e dei docenti e con le associazioni dei genitori.

Adesione e consenso delle scuole alla ricerca

Le scuole hanno partecipato a tutte le fasi della ricerca con disponibilità e con protagonismo attivo.

Il clima è stato sempre improntato al *massimo rispetto* da parte degli operatori IRRE verso le scuole ed alla *massima attenzione* da parte delle scuole verso i ricercatori IRRE.

Molto interessati i docenti, decisamente coinvolti i genitori.

Le scuole, attraverso l'itinerario della ricerca esplorativa, hanno potuto *leggere* meglio la loro realtà, hanno potuto *riflettere* nelle varie componenti scolastiche ed hanno potuto *valorizzare*, nel raccontarsi, la dignità della vita scolastica quotidiana, dignità che è data dalla intenzionalità educativa e dall'incontro tra persone.

La prosecuzione del Progetto R.I.So.R.S.E. nel prossimo anno scolastico 2004/2005 viene considerata dalle scuole come la naturale e coerente tappa di un itinerario positivo ed efficace già intrapreso.

Sintesi e prospettive

Nell'articolazione del «Rapporto regionale» si è cercato di cogliere anche i risvolti e le implicazioni più sfumate e meno appariscenti, allo scopo di delineare e descrivere nel dettaglio le realtà esaminate. In ordine alle modalità di approccio alla riforma, si è rilevato che le scuole dell'Emilia-Romagna sono partite dalla lettura e dalla valorizzazione dell'esistente, per innestare, in modo autonomo, consapevole, ed efficace aspetti significativi dell'innovazione nella vita scolastica quotidiana, in una linea di continuità con la migliore qualità del servizio formativo già erogato.

Come delineato nell'analisi qualitativa, si è potuto definire un quadro regionale delle esperienze messe in atto nelle 30 scuole nell'anno scolastico 2003/2004 in relazione a tutti gli oggetti della innovazione; quadro che rileva sia esperienze appena iniziate sia esperienze di eccellenza, epistemologicamente fondate e scientificamente validate, già realizzate da anni. Si può affermare che queste ultime abbiano anticipato in modo significativo aspetti e/o oggetti della riforma.

È stato possibile individuare, tra tutte le esperienze messe in atto, alcune pratiche particolarmente significative realizzate nell'anno scolastico 2003/2004, buone pratiche che ora fanno parte dell'archivio nazionale. Le scuole che hanno offerto le loro pratiche si sentono indubbiamente soddisfatte per essere state valorizzate, tuttavia sottolineano che tali pratiche non sono 'esempi da imitare', ma punti di riferimento e materiali con cui confrontarsi, in quanto si tratta di prodotti che sono il frutto di un lavoro di continua ricerca e quindi si mostrano e sono costantemente in evoluzione.

L'obiettivo di disseminare sia i risultati della ricerca del Progetto R.I.So.R.S.E., sia le pratiche più significative può essere realizzato in Emilia-Romagna attraverso il consolidamento e il potenziamento di quella rete di relazioni e di sinergie più volte richiamata. Per favorire momenti di confronto e di approfondimento tra e con le scuole, si potrebbero ipotizzare tra l'IRRE Emilia-Romagna, l'USR Emilia-Romagna, i CSA alcune azioni di sistema nel territorio, da promuovere nell'anno scolastico 2004/2005 come coerente e consequenziale prosecuzione dell'attività finora svolta, per integrare formazione degli 'e-tutor', formazione dei dirigenti, formazione dei docenti, momenti di confronto, occasioni di approfondimento, azioni di supporto e percorsi di documentazione, utilizzando tutte le risorse presenti, a partire da questo book formativo del «Rapporto Regionale» del Progetto R.I.So.R.S.E.

In sostanza, l'IRRE Emilia-Romagna:

- ritiene che il Progetto R.I.So.R.S.E. rappresenti una effettiva e preziosa risorsa per le scuole autonome, per il sistema degli IRRE, per i CSA, per gli USR, per il MIUR;
- auspica che il Progetto R.I.So.R.S.E. possa continuare a essere uno strumento di comprensione/accompagnamento delle innovazioni e di accompagnamento/ascolto delle istituzioni scolastiche;
- ritiene che il Progetto R.I.So.R.S.E. possa essere individuato efficacemente come modello di attività di ricerca che rientra a pieno titolo nella mission del sistema degli IRRE.