

IRRE Lazio

Rapporto regionale

Il presente Report è frutto dell'attività di confronto e di analisi effettuata all'interno del Gruppo regionale di ricerca di R.I.So.R.S.E. Lazio ed in particolare fa riferimento ai contributi (narrazioni, descrizioni scritte, materiali tratti dai focus group, schede riepilogative) forniti dai ricercatori membri dei team di osservazione oltre che alle documentazioni messe a disposizione dalle stesse scuole.

*Il report è stato redatto dai Referenti di progetto secondo il seguente schema:
Prof.ssa Maria Augusta Mozzetti: note di premessa; cap. 1 il progetto R.I.So.R.S.E.; cap. 2 analisi quantitativa; cap. 4 analisi qualitativa
Prof.ssa Loredana Boeti: conclusioni.*

INTRODUZIONE

di MASSIMO RADICIOTTI
Direttore IRRE Lazio

Si deve ritenere che il progetto R.I.So.R.S.E. abbia avuto un ottimo successo. Tutti i soggetti protagonisti (funzionari dell'Ufficio Scolastico Regionale, dirigenti e docenti delle scuole coinvolte, noi dell'IRRE) hanno imparato, infatti, cose importanti: l'energia della ricerca educativa di fronte all'ottemperanza agli adempimenti, l'integrazione fra i soggetti di fronte alla gerarchizzazione degli stessi, l'osservazione di fronte all'ispezione, la tendenza alla relazionalità di fronte al protagonismo personale.

Non è stato, né lo voleva essere, un intervento di formazione: siamo andati ad imparare più che ad insegnare, consapevoli del fatto che la scuola ha molto da dire e merita rispetto, che i suoi docenti lavorano bene e meritano fiducia.

Proprio intorno al concetto di fiducia credo che ruoti gran parte dello spirito di questa riforma della scuola, che non è tanto una revisione di contenuti disciplinari o di architetture organizzative, quanto una profonda modifica di atteggiamenti e di motivazioni. È forse il caso di approfondire questo punto.

Ho avuto occasione di dire qualche altra volta (mi si perdonerà la ripetizione) che questa riforma, nel tempo stesso in cui persegue l'intenzione di operare un radicale cambiamento dello stato attuale della scuola italiana, rischia anche di lasciare prevalentemente le cose come stanno. Il suo cuore, infatti, il suo punto nevralgico, non risiede, come si è già accennato, in una modifica di canoni disciplinari o in riflessioni ingegneristiche di carattere organizzativo, anche se certamente non mancano provvedimenti di questo tipo. Se così fosse, basterebbero provvedimenti normativi, accompagnati da adeguate azioni formative, per mandarla a regime con buona pace di tutti. La sua caratteristica fondamentale, la sua peculiarità (ed anche la sua arditezza) consiste invece nell'aver spostato decisamente, addirittura nell'aver capovolto, l'asse centrale della tradizione scolastica fin qui vissuta.

Tento di spiegarmi meglio. L'introduzione dei Piani di Studio Personalizzati, e la conseguente introduzione del portfolio delle competenze, rappresentano una vera e propria rivoluzione copernicana, in quanto spostano la centralità del sistema, per così dire, dalla cattedra al banco. La personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento, cosa ben diversa dall'individualizzazione, comporta infatti da parte dell'insegnante l'adeguamento almeno dei metodi, se non dei contenuti, con cui affrontare il proprio lavoro, adeguamento che tenga conto delle attitudini, della vocazione prevalente (che avrà intanto bisogno di essere riconosciuta) dell'alunno, della sua personalità e diversità rispetto agli altri. E poiché le intelligenze degli individui da educare sono molte e diverse (come ormai è ampiamente riconosciuto e risaputo), non sarà possibile più tenere esclusivamente in

considerazione l'unica forma di intelligenza finora riconosciuta e stimata dal mondo ufficiale della scuola, quella logico-matematica. L'impostazione didattica e contenutistica basata unicamente sull'intelligenza logico-matematica ha certamente permesso di valorizzare e far esprimere personalità come, tanto per fare un esempio, un Enrico Fermi o un Umberto Eco, ma, dobbiamo chiederci, quanti Mozart e quanti Van Gogh la scuola ha deprezzato o, più semplicemente ma anche più colpevolmente, non riconosciuto. A questo proposito occorre fare almeno un'altra considerazione: se i canali ufficiali della formazione sono preclusi all'artista (potremmo chiamare così la persona di intelligenza diversa dalla logico-matematica), quali canali potrà usare l'artista? Non possiamo che rispondere (evitando di citare il successo che deriva da conoscenze e da raccomandazioni di potenti), con l'estrema forza e pertinacia del suo temperamento, con l'aggressività dei suoi atteggiamenti, o cose del genere. Ma, allora, anche il messaggio prodotto dagli artisti del nostro tempo viene condizionato dallo stesso temperamento che ne ha permesso il successo. Non di rado, infatti, assistiamo a manifestazioni artistiche connotate da violenza e aggressività. Un'altra domanda (che si lascia senza risposta): sarebbe possibile oggi (senza mecenati e senza botteghe d'arte) il successo di un Raffaello con la sua armonia, con il suo spirito placido?

La personalizzazione dell'insegnamento/apprendimento determina un capovolgimento di rotta della ricerca educativa tradizionale consistente nella definizione epistemologica e nella messa a punto di un modello di alunno (l'alunno-modello), in quanto i modelli didattici potrebbero essere in teoria tanti quanto gli alunni stessi. Parimenti, rischia di sconvolgere (è bene che sconvolga) la prassi didattica consolidata e confermata dalla tradizione basata essenzialmente sulla prefigurazione di standard, sullo svolgimento di programmi aderenti il più possibile al «modello» (ben sappiamo, comunque, dell'esistenza di numerose e lodevolissime eccezioni rispetto a tale standardizzazione, soprattutto nella scuola di base). L'insegnante, insomma, viene chiamato ad ascoltare, ad osservare, ad indagare i propri alunni per poi scegliere metodi e tecniche adatti ad ognuno di essi, piuttosto che ad impartire contenuti uguali per tutti con metodi e tecniche uguali per tutti.

Tale sconvolgimento didattico non può che tradursi in un comprensibile disorientamento da parte della classe insegnante, che teme di vedere messo in discussione non soltanto il proprio *modus operandi*, magari affinato da molti anni di esperienza professionale, ma anche, se non soprattutto, il proprio ruolo. Si accennava precedentemente ad una rivoluzione copernicana che questa riforma introduce, in quanto la centralità del processo si impernia non più sull'insegnante, ma sull'alunno. Non si può negare che, se qualcuno acquista qualcosa (la centralità), c'è qualcun altro che la perde, e la perdita, anche se a fin di bene, è comunque un lutto e il lutto provoca disorientamento, resistenza, rifiuto. Le tre rivoluzioni copernicane storiche sono state quella di Copernico, appunto, quella di Darwin e quella di Freud: nella prima perse centralità la Terra, nella seconda perse centralità l'Uomo, nella terza perse centralità la Ragione, disorientando in tal modo le certezze consolidate. Come sappiamo, subirono osteggiamenti e processi. Nessun'altra riforma della scuola fatta nel passato, sia di grande che di infima portata, ha riscontrato tante resistenze quanto la presente. Non a caso abbiamo rilevato, almeno nella regione Lazio, che il minor numero di oggetti della riforma sperimentati ha riguardato proprio la personalizzazione e il portfolio. Probabilmente gli insegnanti non se la sono sentita di coinvolgersi in azioni dense di incertezza sui risultati.

Ritorniamo allora alla fiducia. Occorre che gli autori della riforma abbiano fiducia negli insegnanti, occorre che gli insegnanti abbiano fiducia in se stessi. Da quanto abbiamo osservato durante il monitoraggio alle scuole (ma lo avevamo già riscontrato in numerose altre occasioni), possiamo garantire allo Stato l'eccellenza dei nostri insegnanti. Dobbiamo però essere consapevoli che il traguardo della personalizzazione può essere raggiunto solo con un notevole impiego di energie e in un arco di tempo lungo: più vasto il respiro della riforma, più dilatato il percorso temporale per applicarla.

Per questo gli insegnanti non vanno lasciati soli ed occorre anche trovare modalità efficaci per accompagnarli. Ritengo che, almeno per quanto riguarda la personalizzazione, inviare alle scuole una massa di adempimenti da rispettare sia non solo inutile ma del tutto controproducente, in quanto l'adempimento specifica come e che cosa operare rispetto ad oggetti esistenti o comunque già perfetta-

mente organizzati in un'architettura preordinata, mentre i Piani Personalizzati sono tutti da pensare e da ricercare da parte del corpo docente. Il rispetto dell'adempimento costituirebbe una copertura (un alibi) buono soltanto per quegli operatori che non vogliono mettere in gioco se stessi e il proprio ruolo. La rivoluzione da copernicana diventerebbe gattopardesca.

Credo che anche interventi formativi di carattere tradizionale (del tipo uno che parla e molti che ascoltano) non possano essere produttivi. In questo caso c'è da ritenere che nessuno possa essere depositario di verità assolute e incontrovertibili tanto da mettersi in cattedra e farne un percorso formativo. L'unico metodo efficace appare, a tutt'oggi, quello adottato nel percorso del progetto R.I.So.R.S.E., cioè quello della sperimentazione e della ricerca, dando estrema fiducia alla professionalità e (perché no?) alla creatività degli insegnanti, sia pure accostati ed affiancati da ricercatori ed esperti esterni che ne supportino l'azione didattica. Nella consapevolezza, infine, sia della possibilità che della liceità dell'errore, da considerare punto di arrivo per avere appreso e punto di partenza per ricercare di nuovo.

NOTE DI PREMESSA

di MARIELLA MOZZETTI

Dai Documenti Nazionali: «Il Consiglio Europeo tenuto a Lisbona ha convenuto che le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere impiegate le politiche dell'Unione. I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi... Da questo punto di vista le scuole dovrebbero essere trasformate in centri locali di apprendimento plurifunzionali... La riforma, avviata nel corrente a.s. 2003/2004 nella scuola primaria mediante il progetto nazionale di innovazione di cui al D.M. 61/03, tende a realizzare quelle condizioni che l'Unione europea ha definito come base di partenza per la costruzione di uno spazio educativo comune. Lo stesso documento di Lisbona invita ciascuno Stato Membro a rafforzare lo scambio di esperienze e buone prassi tra gli Stati. In questa prospettiva la ricerca di esperienze e buone pratiche, messe successivamente in rete, va nella direzione auspicata dal Consiglio Europeo».

Il progetto R.I.So.R.S.E., avviato con lettera circolare prot. n. 14972 del 20 ottobre 2003 dal MIUR – Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici – Area Autonomia – e affidato agli Istituti Regionali di Ricerca Educativa, consiste, come suggerisce l'acronimo, in una ricerca qualitativa che, attraverso un'azione di sistema progettata da una cabina di regia a composizione plurima, intende ricomporre in un quadro strutturato d'insieme le esperienze significative già realizzate dalle scuole, o in corso di opera, nella direzione della Riforma introdotta dalla legge n. 53 del 28 marzo 2003. L'obiettivo è quello di far emergere e mettere a confronto le iniziative che in ciascuna regione sono state avviate dalle scuole primarie, con la prospettiva di creare una rete di sostegno e supporto all'innovazione che sappia segnalare le buone prassi (da intendersi come «significative» rispetto al punto di partenza), documentarle e diffonderle nell'intera realtà scolastica regionale e nazionale. L'attività di ricerca, condotta dagli IRRE sui propri territori, prevede – oltre ad azioni di osservazione, di selezione e disseminazione delle pratiche significative – momenti di riflessione e di approfondimento sulle tematiche e sulle questioni che ogni scuola deve affrontare, coerentemente con il Piano dell'offerta formativa, in materia didattica e organizzativa.

Così come delineato nei documenti nazionali, anche nel Lazio si è fatto riferimento, quindi, da un lato al nuovo quadro istituzionale che ha sorretto la sperimentazione delle Riforme nella scuola dell'infanzia e primaria (D.M. 100/02 e Circolare applicativa n. 101 del 18 settembre 2002), dall'altro al D.M. 61/03 e complessivamente alla legge 53/03 e ai documenti che l'accompagnano. La trasformazione istituzionale, all'interno della quale va inquadrata la nuova prospettiva della *personalizzazione dei percorsi di studio* è stata sanzionata, infatti, dalla legge costituzionale del 18 ottobre 2001 n. 3, che ha determinato il passaggio, nel sistema d'istruzione e formazione del nostro Paese, da un

modello fondato sulle esclusive prerogative dello Stato a impostazione gerarchica e centralista, ad un modello che fa interagire, integrandole, tre diverse competenze: *competenze delle istituzioni scolastiche autonome; competenze delle regioni e degli Enti territoriali; competenze dello Stato.*

Il nuovo sistema d'istruzione e formazione sta verificando così l'intervento di più poteri e forme autonome di decisione, partecipazione, gestione, cercando di ovviare (e questo è stato l'intento principale della sperimentazione) alla *frammentazione del sistema educativo nazionale e alla polarizzazione territoriale* (rischio di costituzione, all'interno di ogni territorio, di scuole di serie A e di serie B).

IL CONTESTO TERRITORIALE

Le azioni che interessano attualmente le scuole del Lazio che hanno avviato percorsi innovativi nell'ambito della legge n. 53/03 sono tre:

- Una riflessione sulla sperimentazione realizzata con il D.M. 100 del 18 settembre 2002 relativa alla scuola dell'infanzia e alla prima classe della scuola elementare già avviata;
- L'avvio della Riforma nella scuola dell'infanzia e primaria per l'anno 2003/04 (D.M. 61 del 22 luglio 2003);
- Il progetto di ricerca qualitativa R.I.So.R.S.E. avviato per rilevare e valorizzare le esperienze significative realizzate sugli oggetti della Riforma.

Tali azioni si iscrivono nel quadro generale della legge n. 3/01 e della legge n. 53/03 e mirano a valorizzare i ruoli e le funzioni dello Stato, delle Regioni e degli altri enti territoriali, delle istituzioni scolastiche, e verificare l'efficacia di alcune soluzioni organizzative e didattiche di supporto alla riforma della scuola.

A partire dalla sperimentazione, e nei percorsi che si vanno consolidando nell'anno scolastico 2003/2004, le scuole del Lazio osservate durante la ricerca, oltre ad avvalorare la propria autonomia in riferimento all'art. 21, della legge n. 59/97, e al D.P.R. 275/99 si confrontano gradualmente con le difficoltà del nuovo indirizzo dettato dalla Riforma e solo una piccola parte dei docenti si è attivato per elaborare *Piani di Studio Personalizzati*, distinguendo il ruolo e il peso delle *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle attività educative nella scuola dell'infanzia e per i Piani di Studio Personalizzati della scuola primaria*, da quello delle Raccomandazioni relative ai citati documenti: le prime recanti obiettivi prescrittivi, le seconde soltanto orientative nei percorsi e nelle scelte metodologiche e culturali.

Nell'elaborazione dei Piani di Studio Personalizzati i documenti collegati alla legge 53/03 invitano, infatti, a non leggere *Indicazioni Nazionali* con le logiche dei tradizionali Orientamenti per la scuola dell'infanzia e dei programmi d'insegnamento per la scuola elementare, ma a *considerare i nuovi documenti programmatici come una sorta di «materia prima a cui dare forma» sulla base delle esigenze delle famiglie e del territorio e soprattutto, sulla base dei diversi ritmi e forme di sviluppo degli alunni e delle relative competenze, realizzando appunto un percorso formativo personalizzato.*

Nell'elaborazione dei *Piani di Studio Personalizzati*, e per combattere i rischi della autoreferenzialità all'interno del quadro formativo unitario tracciato nel profilo delle *Indicazioni Nazionali*, le scuole della regione stanno affrontando con impegno le problematiche emergenti, confrontandosi con gli EE.LL. e valorizzando le azioni di coordinamento gestionale con gli stessi.

1. IL PROGETTO R.I.So.R.S.E NEL LAZIO

di MARIELLA MOZZETTI

1.1. GLI OBIETTIVI, GLI OGGETTI, LA METODOLOGIA

- a) Gli obiettivi. Il progetto nel Lazio ha assunto gli obiettivi indicati a livello nazionale che possono essere così riassunti:
- individuare pratiche significative realizzate nell'a.s. 2003/2004 nella scuola primaria della Regione;
 - favorire momenti di confronto e approfondimento tra e con le scuole che partecipano alla ricerca;
 - introdurre momenti di approfondimento intorno agli oggetti della ricerca, nel rispetto dell'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche della Regione;
 - descrivere il quadro regionale delle esperienze messe in atto nell'a.s. 2003/2004, tramite la stesura di un rapporto che tracci l'approccio alla riforma nella regione;
 - disseminare i risultati della ricerca e le pratiche significative.
- b) Gli oggetti. La ricerca osservativa ha indagato come aspetti significativi della Riforma: l'alfabetizzazione nella lingua inglese, l'alfabetizzazione informatica, l'anticipo scolastico nella scuola primaria, l'elaborazione e la gestione del portfolio delle competenze personali, le modalità di attivazione della funzione di docente coordinatore-tutor, le modalità di attivazione dei laboratori e i loro contenuti, le modalità di elaborazione di Unità di Apprendimento e dei Piani di Studio Personalizzati, la flessibilità organizzativa e la strutturazione oraria complessiva. Sono anche state messe in rilievo le dinamiche stabilitesi tra docenti, nelle reti di scuole, nel territorio (EE.LL., associazioni, agenzie educative, ecc.) e con le famiglie.
- c) La metodologia. L'IRRE del Lazio, d'intesa con l'U.S.R. e attraverso un gruppo interistituzionale appositamente costituito e supervisionato dal Gruppo di progetto, ha operato la scelta delle istituzioni scolastiche da inserire nel campione. Sono state così selezionate complessivamente 43 scuole di cui 12 istituzioni delle 15 scuole che nella Regione Lazio hanno sperimentato la riforma ai sensi del D.M. 100 del 18 settembre 2002 (tre istituzioni già sperimentali non hanno aderito nell'anno in corso). A queste sono state aggiunte altre 31 scuole primarie impegnate nell'attuazione della riforma a partire dall'a.s. 2003/2004. Delle 43 scuole 24 sono di Roma, 8 di Frosinone, 5 di Latina, 4 di Viterbo e 2 di Rieti, ed inoltre 34 sono pubbliche e 9 paritarie
- Nella scelta delle scuole sul territorio si è guardato alle seguenti priorità:

1. Presenza nell'attività progettuale della scuola di più oggetti della Riforma (dato rilevato da quanto dichiarato dalle stesse istituzioni attraverso il Questionario 0), con una particolare attenzione ai Piani di Studio Personalizzati e al portfolio delle competenze;
2. Rappresentatività territoriale delle singole province;
3. Rapporto proporzionale tra scuole sperimentali (D.M. 100/02) e nuove scuole inserite nell'anno scolastico 2003/2004;
4. Bilanciamento tra istituti comprensivi e circoli didattici;
5. Inserimento delle scuole paritarie secondo la proporzione suggerita dal gruppo nazionale

Tabella n. 1 – PROGETTO R.I.So.R.S.E. – Lazio – 2003/2004 / Elenco delle scuole selezionate per l'osservazione

ISTITUZIONE SCOLASTICA	STATALE PARITARIA	COMUNE PROVINCIA	DIRIGENTE SCOLASTICO	DOCENTI REFERENTI (Informatica-Inglese)	D.M. 100	INDIRIZZI RECAPITI E-MAIL
75° C.D. «Eur»	Statale	ROMA	Francesco Cataaldi	Anna Tota- Elisabetta Grossi	SI	Via dell'Elettronica, 3 – 00144 Roma – tel. 06/5914891 fax 06/54222497 – E-mail: eur75@tiscali.it
I.C. «D.Purificato»	Statale	ROMA	Andrea Francone	Maria Venditti-	SI	Via della Fonte Meravigliosa, 79 – 00143 – Roma tel.06/5038105-5035411-51963051 – fax 06/5040904
«Il Serafino»	Paritaria	ROMA	Carla Stoppani	Marianna Neri Cliona O'Neill	SI	Via del Serafico, 3 – Roma – tel. 06/5190102 – fax 06/5190427 – E-mail: serafino.roma@scuolalibera.it
«De Vedruna»	Paritaria	ROMA	Rosa Anna Mirri	Davide Parissenti- Orietta Savanella	SI	Via Giuseppe Montanelli, 5 – 00195 Roma – tel. 06/3217709 – fax 06/3217161 – E-mail: de vedruna@libero.it
«Massimo»	Paritaria	ROMA	Anna Perugini		SI	Via M.Massimo, 7 – 00144 Roma – tel. 06/543961 – fax 06/54396344 – E-mail: segreteria@istitutomassimo.it
3° C.D. «G.Ronconi»	Statale	ROMA	Giuseppina Naddeo	Marcella Messina- Dea Politano	NO	Via P.A.Micheli, 21 Roma – tel. 06/3221302 – fax 06/32654258 – E-mail: ronconi@romascuola.net
53° C.D. «R.Merelli»	Statale	ROMA	Olimpio Antonucci	Giancarlo Lucente Anna Maria Vitrella	NO	Via Zandonai, 118 – Roma – tel. e fax 06/36308432 – E-mail: rme05300e@istruzione.it
102° C.D. «Mar dei Carabi»	Statale	ROMA	Doroty De Tommaso	Daniela De Paoli Cristina Rossi	NO	Via Mar dei Carabi, 30 Roma – tel. 06/5681915 fax 06/56389112 – E-mail: rme010200e@istruzione.it
I.C. «Via » dell'Idroscalo, 82	Statale	ROMA	Maria Rita Colavecchi	Anna Maria Ricciardi Gloria Cimino	NO	Via dell'Idroscalo, 82 – 00121 Roma – tel. e fax 06/5615393 – E-mail: comprensivoidroscalo@tiscalinet.it
I.C. «Fanelli Marini»	Statale	ROMA	Maria Ruffino	Maria Marazita- M.Rosaria Naddeo	NO	Via Pericle Ducati, 12 Roma – tel. 06/56359070 – fax 06/5650388 – E-mail: rmmm084005@istruzione.it
I.C. «Via Vibio Mariano 105»	Statale	ROMA	Daniela Tarquini	Maria Catena Tumino Gaia Conti	NO	Via Vibio Mariano, 105 – 00189 Roma – tel. 06/3264721 fax 06/3260156 – E-mail: vibiomar@libero.it
I.C. «D.R.Chiodi»	Statale	ROMA	Lucia Costantini	Marina Francesca- Paola Boninfante	NO	Via Appiano, 15 Roma – tel. e fax 06/39736694 – E-mail: appiano15@tiscalinet.it
Istituto «Irish Institute»	Paritaria	ROMA	Anna Tommassini	Emanuela Polidori Angela Martino	NO	Via della Giustiniana, 1200 – 00189 Roma – tel. 06/30333405/6 – fax 06/30333440 – E-mail: atommassini@libero.it

Istituto «Nostra Signora»	Paritaria	ROMA				Via Pavia, 23 – Roma – tel. 06/4417091 – fax 06/441709847 E-mail: segriscuolaelementare@nostrasignora.it
Scuola «S. Giuseppe»	Paritaria	ROMA				Via del Eduardo, 260 – Roma – tel. 06/58209397 – fax 06/58209700 – E-mail: sgscuola@tin.it
Istituto «Suore Immacolatine»	Paritaria	ROMA			NO	Via Quintiliano, 4 Roma – tel. 06/39736271 – fax 06/39762170 E-mail: immacolatinerma@mdlink.it
Istituto «Suore » della Resurrezione	Paritaria	ROMA			NO	Via Marcantonio Colonna, 52 – 00192 Roma – tel. e fax 06/3215028
I.C. «Via XX Settembre»	Statale	Monterotondo (RM)		Maura Ralli Giuseppina Caroselli	SI	Via XX Settembre, 42 – Roma – tel. 06/900921 – fax 06/90092322 – E-mail: icventisettembre@tiscali.it
I.C. «A.Rosmini»	Statale	ROMA		Stefania Prece	NO	Via G.Del Vecchio, Roma
231° C.D. «Frascati II»	Statale	Frascati		Tiziana Sciommer	NO	Via Don Bosco, 8 Roma – tel. e fax 06/9422630 – E-mail: mee23100b@istruzione.it
I.C. di Riano	Statale	Riano (RM)		Maria Egle Molinari	NO	Via Giovanni XXIII, 2 – Riano – RM – tel. e fax 06/9031042 – E-mail: immm40_400@istruzione.it
I.C. V. Cuoco «S.Pertini»	Statale	Fonte Nuova (RM)		Maria Silvana Carvo	NO	Via Vincenzo Cuoco, 63 – Fonte Nuova –RM – tel. 06/9059089 fax 06/9057670 – E-mail: istitutocomprensivost44@tin.it
3° C. D. di Tivoli	Statale	Tivoli (RM)			NO	V.le Mammello – 00019 Tivoli (RM) – tel./fax 0774.317630
3° C.D. di Guidonia	Statale	Villanova di Guidonia (RM)		Margherita Valente	NO	Via Lamarmora, 35 – Villanova di Guidonia – RM – tel. 0774/528746 fax 0774/324638 – E-mail: Eduardo@zaniene.net
2° C.D. di Frosinone	Statale	Frosinone		Aurora Scaccia Morgia	SI	Via Pietro Mascagni, 10 – Frosinone – tel.0775/290996 fax 0775/888073 – E-mail: dd.secondocircolofr@libero.it
C.D. di Atina	Statale	Atina (FR)		Filomena Rossi	SI	Via Vittorio Emanuele s.n.c. – Atina – FR – tel. 0776/609164 fax 0776/628052 – E-mail: ddatina@officine.it
1° C.D. di Sora	Statale	Sora (FR)		Farella Marcantoni	SI	Via Dante Alighieri – Sora – FR – tel. 0776/825107 fax 0776/820489 – E-mail: direzione@primocircolo.sora.fr.it
3° C.D. di Sora	Statale	Sora (FR)			NO	Via Giuseppe della Monica, 03039 – Sora – FR – tel. 0776/831187 – fax 0776/820468 – E-mail: circolo3.sora@libero.it
2° C.D. di Pontecorvo	Statale	Pontecorvo (FR)		Maria Luisa Lungo	NO	Piazza Romita, 5 – Pontecorvo – FR – tel. 0776/742365 – fax 0776/770226 – E-mail: free0400n@istruzione.it

ISTITUZIONE SCOLASTICA	STATALE PARITARIA	COMUNE PROVINCIA	DIRIGENTE SCOLASTICO	DOCENTI REFERENTI (Informatica-Inglese)	D.M. 100	INDIRIZZI RECAPITI E-MAIL
1° C.D. di Anagni	Statale	Anagni (FR)	Rosa Anna Noto	Sabrina Morrea Mina Anna Viti	NO	Viale Regina Margherita, 17 – Anagni – FR – tel. e fax 07757727018 – E-mail: rademagjstris@libero.it
1° C.D. Isola del Liri	Statale	Isola del Liri (FR)	Antonio Coratti	Rosalba Macciocchi- Stefania Catallo	NO	Via Mazzini, 2 – Isola del Liri – FR – tel. 0776808294 – fax 0776680240
I.C. «Castro dei Volsci»	Statale	Castro dei Volsci (FR)	Atonia Carlini	Rosalba De Sanctis- Anna Rita Munetti	NO	Via Grasso s.n.c. – Castro dei Volsci – FR – tel. e fax 0775687035 – E-mail: istcompcastro@libero.it
I.C. «A. Manuzio»	Statale	LATINA	Giovanna Bellardini	Lorena Vitelli Elena Polselli	SI	Via della Stazione, 8 – Latina – tel. 0773632009 – fax 0773633020 – E-mail: istitutoaldom@libero.it
8° C.D. «Rodari»	Statale	LATINA	Serafino Borgia	Maria Grazia Di Blasio Marina Marra	SI	Via Fattori, 17 – Latina – tel. e fax 0773607377 – E-mail: Itte00800c@istruzione.it
4° C.D. di Latina	Statale	LATINA	Sergio Andreatta	Patrizia Testa Dionira De Napoli	NO	Via Sezze, 25 – Latina – tel. 0773692801 – fax 0773487939 E-mail: Itte004006@istruzione.it
3° C.D. «Orlo Frezzotti»	Statale	LATINA	Anna Maria Garettini	C. Giuseppa Grazia- Alessandra Iori	NO	Via Quarto s.n.c. – Latina – tel. 0773690898 – fax 0773666170 – E-mail: Itte00300a@istruzione.it
C.D. di Cori	Statale	Cori (LT)	Bianca Maria De Cave	Tiziana Neri Manuela Magliozzi	NO	Via G.Marcioni, 4 – 04010 – Cori LT – tel. 069677806 – fax 0696617232 – E-mail: Itte034002@istruzione.it
I.C. «A.M. Ricci»	Statale	RIETI	Vanda Valenti Ciaranelletti	Maria Onorini- Maria Teresa Di Pirro	NO	Via XXIII Settembre, 16 Rieti – tel. 0746203129 – fax 0746489300 – E-mail: ic.ricci@libero.it
1° C.D. di Rieti	Statale	RIETI	Andreina Di Loreto	Lina Maddalena Tiberi- Roberta Bartolomei	NO	Via Ludovico Canali, 1 Rieti – tel. 0746204101 – fax 0746491039 – E-mail: riee001007@istruzione.it
Istituto «S. Maria del Paradiso»	Paritaria	VITERBO			SI	Via S.Maria del Paradiso, 22 – Viterbo – tel. 0761308770 – E-mail: tbucket@libero.it
1° C.D. di Viterbo	Statale	VITERBO	Paola Pascolini	Rinaldo Borghetti Emilia Lazzari	NO	Via Emilio Bianchi, 9 – Viterbo – tel. 0761290535 – 304663 – E-mail: dirdiavt@libero.it (oppure) vtee04000e@istruzione.it
2° C.D. di Civita Castellana «Petrarca»	Statale	Civita Castellana (VT)	Santina Vaccaro	Anna Castri Antonia Fonghini	NO	Via S.Allende s.n.c. – Civita Castellana – VT – tel. 0761/514074 – fax 0761/514074 – E-mail: jhmvac@tin.it
I.C. «S. Bonaventura»	Statale	Bagnoregio (VT)	Maria Rita Salvi	Laura Catteruccia Paola Adami	NO	Via Dante Alighieri – Bagnoregio – VT – tel. 0761/780825 – fax 0761/760198 – E-mail: vtee00200q@istruzione.it

Tabella a cura di Loredana Boeti

1.2. COMPOSIZIONE DEI TEAM DI OSSERVAZIONE E MODALITÀ DI EFFETTUAZIONE DELLE VISITE ALLE SCUOLE

Per l'attività sono state utilizzate sia risorse professionali interne che esterne all'IRRE, considerata l'esigenza di realizzare l'osservazione attraverso professionalità plurime e diversificate, maturate sia all'interno delle scuole che hanno sperimentato in base al D.M. 100/02, sia all'interno dell'IRRE per attività di ricerca precedentemente svolte. Ogni team ha visto l'intervento di due osservatori, uno dei quali proveniente dalla scuola primaria o comunque esperto nel settore. Dei due osservatori uno è stato individuato tra il personale di ricerca comandato presso lo stesso IRRE, l'altro tra i dirigenti o i docenti di scuole sperimentali. Tutti i componenti dei team hanno partecipato al Seminario di formazione tenutosi a Bellaria (Rimini) nel mese di gennaio 2004. L'affidamento delle scuole da osservare ai team è avvenuto in base alla dislocazione territoriale delle stesse e ai territori di competenza dei ricercatori.

I ricercatori IRRE a cui è stato affidato il coordinamento tecnico-scientifico dei team hanno avuto il compito di contattare i Dirigenti delle scuole campione, per prendere accordi sulle modalità di svolgimento delle visite. Generalmente l'osservazione è avvenuta mediante due visite che sono state improntate ad un modello di comportamento fondato sul colloquio e sulla collaborazione. Nella prima visita sono state attivate: l'intervista al dirigente, la raccolta della documentazione proposta dalla stessa scuola, sugli aspetti più significativi dei percorsi attivati e le narrazioni dei testimoni privilegiati. Il Gruppo regionale di ricerca ha ritenuto che l'ascolto di due testimoni per ogni scuola osservata fosse sufficiente per raccogliere segnali significativi sul clima e sul contesto relazionale-motivazionale in cui si è svolta l'attività, riprendendo con ciò anche le indicazioni emerse nel corso delle attività di formazione di Bellaria. Nella seconda visita, generalmente, sono stati invece attivati, i focus group con i docenti e con i genitori.

Tabella n. 2 PROGETTO R.I.So.R.S.E. – Lazio – 2003/2004 / Articolazione team osservatori-scuole

TEAM	ROMA	FROSINONE	LATINA	VITERBO	RIETI
TAGLIANTI MORGIA (5 scuole)	3 scuole - I.C. Via dell'idroscalo Ostia - I.C. Fanelli Marini - I.C. Via Vibio Mariano	2 scuole I.C. Castro dei Volsci 3° C.D. Sora			
RONCONI MARCANTONI (6 scuole)	3 scuole - 75° C.D. EUR Roma - 3° C.D. Ronconi Roma - Istituto Massimo paritaria	3 scuole 1° C.D. Anagni 1° C.D. Isola del Liri 2° C.D. Pontecorvo			
GABRIELLI BOVICELLI (6 scuole)	2 scuole - I.C. di Riano - S. Giuseppe - paritaria			4 scuole - 1° C.D. Viterbo - I.C. Civitacastellana - C.D. Bagnoregio - S. Maria del Paradiso paritaria	
GIORDANO MOZZETTI (3 scuole)	1 scuola - I.C. V.Del Vecchio Roma		3 scuole - D.D. Cori Latina - 4° C.D. Latina		

GIORDANO MORANI (5 scuole)	2 scuole – De Vedruna, paritaria – Suore della Resurrezione paritaria		3 scuole – I.C. Manunzio Latina – 3° C.D. Latina – 8° C.D. Latina		
PROIETTI MANCO (1 scuola)	1 scuola – Irish Istitute - paritaria				
MORANI PROIETTI (1 scuola)	1 scuola – Nostra Signora - paritaria				
MONCADO TAGLIENTI (2 scuole)	2 scuole – 3° C.D. Guidonia RM – I.C. S.Pertini, Fonte Nuova				
MONCADO PROIETTI (1 scuola)	1 scuola – I.C. XX Settembre, Monterotondo				
MONCADO MANCO (4 scuole)	2 scuole – I.C. Mannelli Tivoli – 2° C.D. Frascati				2 scuole – I.C. A.M.Ricci Rieti – 1° C.D. Rieti
RONCONI MANCO (1 scuola)		1 scuola – 2° C.D. di Frosinone			
TAGLIENTI MANCO (1 scuola)		1 scuola – C.D. Atina			
BOETI MOZZETTI (7 scuole)	7 scuole – I.C. Chiodi Roma – 53° C.D. Merelli Roma – 102° C.D. Mar dei Caraibi – Istituto Serafino paritaria – Suore Immacolatine - paritaria – I.C. Purificato Roma	1 scuola 1° CD Sora			
TOTALI	24 (6 DM 100)	8 (3 DM 100)	5 (2 DM 100)	4 (1 DM 100)	2
TOTALE SCUOLE 43					

Tabella a cura di Mariella Mozzetti

Nota: Le scuole in neretto hanno aderito alla sperimentazione D.M. 100/02

Tabella n. 3 – Riepilogo dati team

Numero dei team impegnati nella ricerca	13
Numero degli esperti esterni inseriti nei team	5
Numero dei docenti comandati inseriti nei team	8

1.3. GLI STRUMENTI DI OSSERVAZIONE

Nel corso della ricerca sono stati adottati gli strumenti elaborati a livello nazionale qui di seguito elencati:

- un questionario 0 indirizzato a tutte le scuole primarie della Regione avente lo scopo di costruire un quadro iniziale necessario all'individuazione di «elementi forti», nonché di progetti e prodotti sugli «oggetti» della riforma;
- un'intervista semistrutturata da rivolgere al dirigente scolastico;
- un questionario da sottoporre ai docenti maggiormente coinvolti nella sperimentazione di singoli oggetti;
- una narrazione da parte di alcuni protagonisti privilegiati (docenti particolarmente coinvolti in una o più innovazioni);
- un focus group realizzato con i docenti;
- un focus group realizzato con i genitori.

1.4. RESPONSABILITÀ E STRUTTURA ORGANIZZATIVA DEL PROGETTO NEL LAZIO

Per sostenere il progetto nelle varie fasi è stato istituito come indicato dal MIUR un Gruppo di progetto regionale (G.P.R.) con il compito di esaminare la documentazione raccolta nelle scuole a partire dai protocolli di osservazione utilizzati nelle differenti fasi dell'indagine e di validare la significatività delle esperienze nonché di progettare seminari di informazione/formazione collegati alla ricerca. Il G.P.R. ha la seguente composizione:

Prof. Massimo Radiciotti, direttore IRRE, coordinatore;
Ispettrice Giovanna Proietti, dirigente tecnico Ufficio scolastico regionale;
Prof.ssa Maria Augusta Mozzetti, referente IRRE per il progetto;
Prof.ssa Loredana Boeti, referente IRRE per il progetto;
Prof.ssa Claudia Gabrielli, esperto per la documentazione IRRE (scheda GOLD).

Accanto al G.P.R. ha operato il gruppo regionale di ricerca (GRR) composto dal gruppo di progetto e da tutti i team di osservatori, che ha avuto assegnati dalla cabina di regia nazionale i compiti di partecipare alle attività di approfondimento seminariale e di contribuire alla elaborazione del *report* regionale.

Il gruppo regionale di ricerca ha la seguente composizione:

Loredana Boeti, ricercatrice IRRE;
Francesco Bovicelli, docente di scuola sperimentale;
Claudia Gabrielli, ricercatrice IRRE;
Patrizia Giordano, ricercatrice IRRE;
Caterina Manco, dirigente di scuola sperimentale;
Fiorella Marcantoni, dirigente di scuola sperimentale;
Roberta Moncado, ricercatrice IRRE;
Raimonda Maria Morani, ricercatrice IRRE;
Aurora Morgia, dirigente di scuola sperimentale;
Maria Augusta Mozzetti, ricercatrice IRRE;
Giovanna Proietti, ispettrice U.S.R.;
Massimo Radiciotti, direttore IRRE;

Maddalena Ronconi, ricercatrice IRRE;
Donatella Taglienti, ricercatrice IRRE.

È stato anche istituito un gruppo ristretto – interistituzionale – per la selezione del campione delle scuole così composto:

Maria Augusta Mozzetti, coordinatore IRRE;
Loredana Boeti, coordinatore IRRE;
Giovanna Proietti, Ufficio scolastico regionale del Lazio;
Fiorella Marcantoni, D.S. 1° C.D. Sora (FR);
Cateriana Manco, D.S. I.C. Via XX Settembre, Monterotondo (RM);
Maria Cristina Tuderti, Docente C.D. Cisterna di Latina (LT);
Aurora Morgia, D.S. 2° CD Frosinone;
Francesco Bovicelli, docente Convitto Nazionale.

I referenti di progetto per la direzione e il coordinamento tecnico-scientifico hanno assunto i seguenti compiti:

- Acquisizione del protocollo di ricerca Nazionale e adattamento dello stesso alla realtà regionale;
- Predisposizione teorico-strumentale delle tecniche da adottare nella ricerca qualitativa;
- Ricognizione delle attività realizzate dalle 15 scuole che hanno sperimentato la Riforma nell'a.s. 2002/03 ai sensi del D.M. 100/02;
- Realizzazione di momenti di raccordo con i dirigenti e i referenti delle scuole sperimentali per una riflessione guidata sul passaggio dalla sperimentazione all'attuazione della Riforma ai sensi del D.M. 61/03;
- Rilevazione di alcune esperienze particolarmente significative attuate da altre scuole primarie della Regione ai sensi del D.M. 61/03;
- Immissione ed elaborazione dei dati del questionario 0 diretto a tutte le scuole del Lazio
- Coordinamento del gruppo ristretto di progetto inter istituzionale per la selezione del campione di scuole;
- Ricognizione delle risorse professionali da utilizzare nella fase di indagine sulle attività delle scuole;
- Coordinamento dell'attività di formazione dei team di osservazione;
- Progettazione e organizzazione ai sensi della nota ministeriale n. 18698 del 18/12/03 di una giornata seminariale di apertura con le scuole selezionate, a carattere regionale, per una riflessione comune sugli elementi qualificanti della Riforma e sul progetto di ricerca qualitativa;
- Coordinamento dei team per lo svolgimento dell'attività d'indagine nelle scuole;
- Organizzazione e coordinamento dell'attività di ricerca qualitativa, di raccolta e analisi dei dati;
- Selezione delle buone pratiche e disseminazione nelle scuole della Regione;
- Stesura di un *report* finale della ricerca;
- Organizzazione di un convegno regionale;
- Redazione di una pubblicazione finalizzata alla pubblicizzazione dei risultati.

I due referenti di progetto hanno operato in costante raccordo con gli altri IRRE per la condivisione delle esperienze, hanno partecipato agli incontri nazionali finalizzati alla realizzazione del progetto e hanno curato l'organizzazione e il coordinamento delle fasi di sviluppo dell'iniziativa in collaborazione con la cabina di regia e il comitato tecnico scientifico nazionali.

1.5. LE FASI E I TEMPI DI REALIZZAZIONE

a) La ricerca qualitativa

Nel Lazio la prima fase della ricerca, quella della ricerca qualitativa, ha messo al centro i seguenti contenuti:

- i prodotti: alfabetizzazione informatica; insegnamento della lingua inglese; aspetti innovativi opzionali-facoltativi delineati dalle Indicazioni Nazionali (Piani di Studio Personalizzati, portfolio competenze, docente-tutor, laboratori, flessibilità organizzativa);
- i processi mediante i quali sono stati realizzati localmente gli elementi qualificanti della riforma, con particolare attenzione alla trasferibilità e alla riproducibilità in contesti diversi.

La ricerca qualitativa ha riguardato le 43 scuole del campione.

Il percorso metodologico attivato nella ricerca qualitativa è stato il seguente:

- definizione dell'ipotesi di ricerca e delle metodologie da adottare, in raccordo sia con il protocollo nazionale attuativo dell'indagine che con gli strumenti operativi previsti in tale sede;
- scelta di un campione significativo di scuole;
- ricerca sul campo: visite in loco, interviste, focus group con gli attori chiave della sperimentazione nelle scuole, rilevazioni quantitative con questionari, raccolta documentazione;
- analisi dei dati rilevati;
- stesura di un report riportante i dati dell'osservazione.

b) La raccolta, selezione e disseminazione delle migliori esperienze

La seconda fase (ancora in corso) ha riguardato e riguarda principalmente la documentazione, la selezione e la disseminazione delle migliori pratiche. Le due fasi si sono sviluppate in parallelo poiché la documentazione è stata raccolta ed esaminata man mano che procedevano le visite dei team nelle scuole.

Tra i contenuti di questa seconda fase si segnalano:

- come prodotti: il quadro d'insieme delle esperienze sviluppate nell'applicazione della Riforma e l'individuazione di un nucleo di esperienze di qualità ossia delle buone pratiche;
- come processi: l'evoluzione del profilo professionale dei docenti, del modello di formazione, dell'identità delle istituzioni scolastiche in relazione al quadro summenzionato.

L'osservazione rivolta in primo luogo alle scuole individuate come campione, per la selezione delle buone pratiche, avrà una ricaduta su tutte le scuole primarie del Lazio, in quanto destinatarie degli esiti del progetto e della divulgazione delle migliori esperienze.

Il percorso metodologico attivato nella *seconda fase* può essere così riassunto:

- selezione delle buone pratiche fra le esperienze osservate sulla base degli indicatori predefiniti;
- disseminazione delle buone pratiche rilevate, anche mediante la costituzione di una banca-dati, con la definizione dei prodotti, dei processi e delle condizioni di – trasferibilità e riproducibilità;
- realizzazione di un report analitico sulle singole realtà osservate (alfabetizzazione informatica, insegnamento della lingua inglese, aspetti innovativi della riforma...);
- elaborazione di un report finale per la pubblicizzazione e discussione dei risultati.

c) Tempi di realizzazione

Gennaio 2004: avvio di uno studio finalizzato all'approfondimento delle strategie e delle metodologie di ricerca e alla costruzione degli strumenti operativi; invio questionario 0 alle scuole primarie della Regione per la selezione del campione di scuole ed elaborazione dei dati dello stesso; costituzione dei team di monitoraggio e avvio di un percorso di formazione propedeutico all'intervento nelle scuole.

Febbraio 2004: costituzione del gruppo di progetto interistituzionale per la selezione del campione di scuole; costituzione del Gruppo di Progetto Regionale; costituzione del Gruppo di Ricerca Regionale; formazione dei team.

Marzo-Maggio 2004: realizzazione di una giornata seminariale di apertura del progetto con i dirigenti e i docenti delle scuole selezionate a carattere informativo/formativo; attività di osservazione nelle scuole e raccolta dati; analisi della documentazione; individuazione buone pratiche; compilazione schede GOLD (INDIRE) da parte delle scuole segnalate per le migliori pratiche; predisposizione del *report* regionale di ricerca.

Giugno 2004: prime ipotesi per organizzare la disseminazione delle *best-practices*.

Nel mese di Ottobre 2004 è inoltre prevista la pubblicizzazione dei risultati (Convegno regionale pubblicazione a stampa)

1.6. LA DOCUMENTAZIONE

L'aspetto della «registrazione» delle esperienze e degli oggetti significativi che sono stati evidenziati nelle visite alle scuole da parte dei team, per la successiva valutazione a cura del gruppo regionale di progetto, ha rappresentato un momento di raccordo tra i team e alcuni ricercatori documentalisti del nostro Istituto. I tecnici IRRE hanno formato alcuni referenti delle scuole che si sono rese disponibili alla compilazione della griglia per l'inserimento nel GOLD dell'INDIRE delle pratiche significative. Così il modello di documentazione messo a punto dal gruppo tecnico del progetto R.I.So.R.S.E. e che ha costituito il tema di lavoro dei documentalisti e dei ricercatori referenti di progetto di tutti gli IRRE, nel seminario tenuto ad Abano terme (PD) il 22 e 23 Marzo 2004¹ è stato riprodotto nel Lazio, dopo averne approfondito alcuni aspetti. Le stesse scuole hanno poi proceduto alla documentazione tramite il sistema GOLD dopo gli incontri di formazione con gli esperti dell'IRRE.

¹ Vedi allegato. Diapositive relative al lavoro del II gruppo – Seminario per documentaristi di Abano terme (PD) – 22-23 Marzo 2004.

2. ANALISI QUANTITATIVA

di MARIELLA MOZZETTI

2.1. I DATI DEL QUESTIONARIO 0 RELATIVI AL «DICHARATO» DELLE SCUOLE

a) Scuole del Lazio destinatarie del questionario 0 e risposte ottenute

Il questionario 0 è stato inviato, attraverso la rete informatica dell'Ufficio scolastico regionale per il Lazio – con preghiera di restituzione all'IRRE – a tutte le Direzioni didattiche e a tutti gli istituti comprensivi della Regione, nonché a tutte le scuole primarie paritarie secondo le seguenti tabelle (4-8)

Tabella n. 4 – Scuole pubbliche del Lazio destinatarie del questionario 0

Province	Comprensivi	Circoli didattici/elementari	Totali provinciali
FR	26	35	61
LT	27	36	63
RI	21	7	28
RM	149	165	314
VT	15	16	31
Totale scuole pubbliche	238	259	497

Sono stati restituiti complessivamente all'IRRE Lazio n. 321 questionari da parte di altrettante istituzioni scolastiche pubbliche della Regione come ripartite nelle cinque province nella tabella n. 5

Tabella n. 5 – Scuole pubbliche - Istituti comprensivi e Circoli didattici - che hanno restituito il questionario 0

Province	Comprensivi	Circoli didattici/elementari	Totali provinciali
FR	18	23	41
LT	15	23	38
RI	18	8	26
RM	86	103	189
VT	14	13	27
Totale scuole pubbliche	151	170	321

Tabella n. 6 – Scuole pubbliche della Regione destinatarie del questionario e questionari restituiti

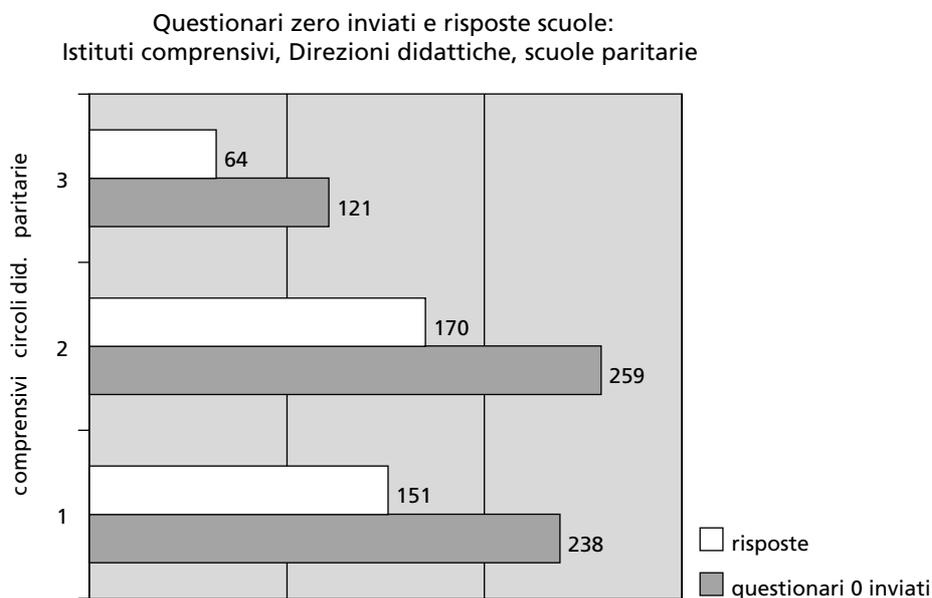
Province	Istituti comprensivi			Direzioni didattiche		
	Questionari restituiti	Questionari inviati	Questionari restituiti	Questionari inviati	Totali provinciali questionari restituiti	Totali provinciali questionari inviati
FR	18	26	23	35	41	61
LT	15	27	23	36	38	63
RI	18	21	8	7	26	28
RM	86	149	103	165	189	314
VT	14	15	13	16	27	31
Totale scuole pubbliche	151	238	170	259	321	497

Tabella n. 7 – Scuole paritarie destinatarie del questionario e questionari restituiti

Province	Questionari restituiti	Scuole destinatarie
FR	2	7
LT	6	10
RI	1	1
RM	51	95
VT	4	8
Totale scuole paritarie	64	121

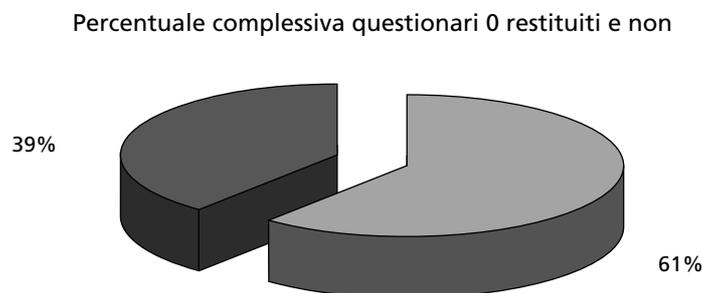
Dall'analisi dei dati possiamo desumere che hanno complessivamente risposto il 50 % (circa) delle scuole paritarie, mentre hanno risposto 170 su 259 Direzioni didattiche e 151 su 238 Comprensivi a livello regionale secondo il grafico che segue (Figura n. 1)

Figura n. 1



I dati dimostrano che mentre il 61% delle scuole, comprese quelle paritarie, ha restituito il questionario mentre il 39% non ha risposto.

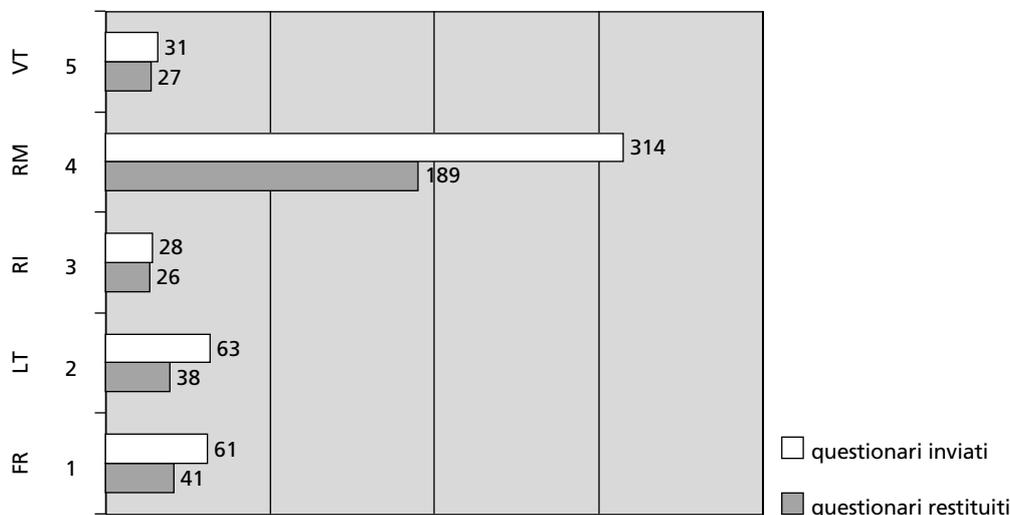
Figura n. 2



Tale dato diventa significativo nelle scuole pubbliche, se confrontiamo l'adesione delle istituzioni distribuite per provincia (Figura n. 3); mentre nelle province di Viterbo e Rieti quasi la totalità delle scuole ha aderito all'indagine, la situazione cambia per quanto riguarda le scuole di Frosinone e Latina: un terzo delle scuole di Frosinone non ha infatti aderito al progetto e quasi il 50% di quelle di Latina. Lo stesso vale ancor più per Roma dove solo 189 scuole su 314 hanno aderito all'indagine, nel Comune di Roma si sfiora il 40% delle defezioni. Come leggere questi dati? Certamente i territori periferici di minore dimensione, almeno nella nostra realtà regionale, rispondono tradizionalmente meglio alle richieste istituzionali che i grandi centri. C'è anche da considerare che nel periodo in cui veniva proposto il progetto (inizio anno scolastico 2003/2004) coesistevano nelle scuole forme di dissenso nei confronti delle innovazioni proposte dal D.M. 61/03, collegate alla Riforma della scuola, tra l'altro «facoltative», anche in considerazione del carico di lavoro in concomitanza con i molti progetti già avviati. Ciò può aver influenzato la scelta di non rispondere attraverso l'invio del questionario 0 ad una ulteriore richiesta di impegno.

Figura n. 3

Questionari 0 inviati e restituiti nelle cinque province del Lazio



b) Gli oggetti della Riforma autodichiarati dalle scuole

Se analizziamo quantitativamente le innovazioni dichiarate (Figura n. 4) possiamo osservare, e ciò avviene proporzionalmente in tutte le province, che gli oggetti più ricorrenti sono: l'alfabetizzazione inglese ed informatica e l'anticipo della frequenza in prima classe. Importanti influenze su questi dati provengono dal vincolo posto dal D.M. 61/03 sulla generalizzazione dell'insegnamento dell'inglese e dell'informatica nelle prime due classi della scuola primaria a partire dall'a.s. 2003/2004 e dal fatto che l'anticipo scolastico è già largamente praticato, in regime di autonomia, a prescindere dal nuovo ordinamento. Viene anche dichiarata una discreta attivazione dei laboratori (anche in questo caso ci troviamo di fronte ad una pratica largamente diffusa nella tradizione didattica della scuola primaria) e della flessibilità organizzativa (già introdotta sulla base del regolamento dell'autonomia D.P.R. 275/99). Come si può osservare dal grafico, meno «dichiarate» risultano le innovazioni relative ai Piani di Studio Personalizzati, al portfolio delle competenze e all'introduzione del docente tutor.

La maggioranza delle scuole dichiara anche di aver inserito le innovazioni collegate alla Riforma nel piano dell'offerta formativa (Figura n. 5), ma a differenza di altri quesiti posti, si riscontra in questo caso qualche incertezza in merito, rilevabile dal discreto numero di non risposte. Ciò potrebbe significare che le scelte adottate da una parte delle scuole in merito ai nuovi percorsi, che nell'osservazione effettuata sono apparse a volte veicolate solo da alcuni docenti, non sono ancora sufficientemente riflettute e condivise a livello collegiale tanto da poter decretare con sicurezza la loro assunzione nel piano dell'offerta formativa. Di seguito alle visite nelle scuole è emerso, infatti, come tali innovazioni, in considerazione della loro complessità necessitino di tempi più distesi per essere adeguatamente «assorbite» nella progettualità più larga e formale della scuola.

Figura n. 4

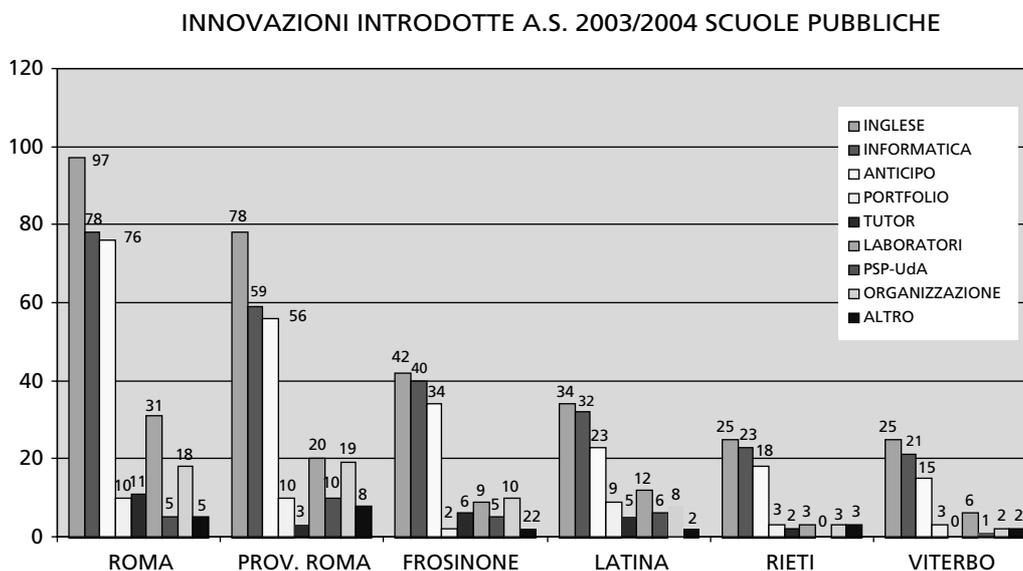
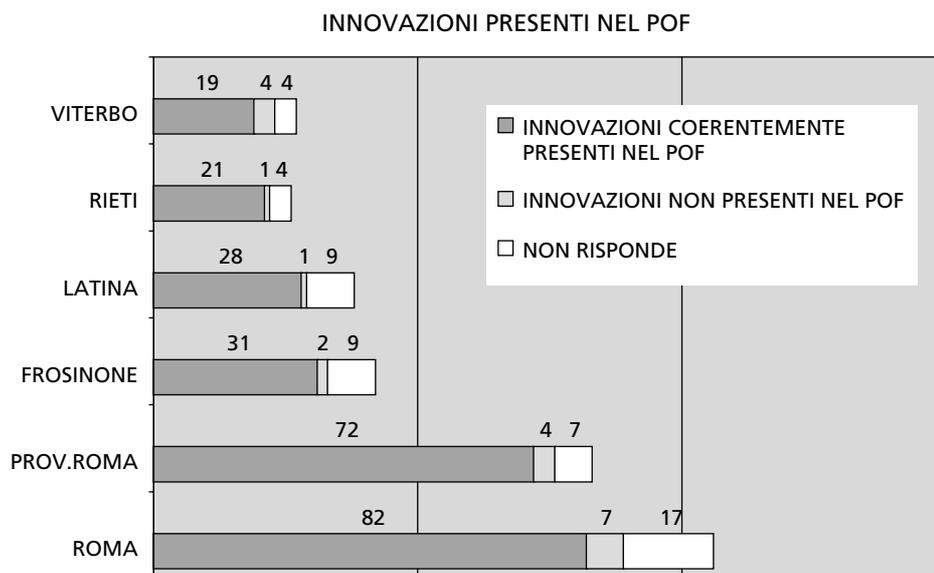


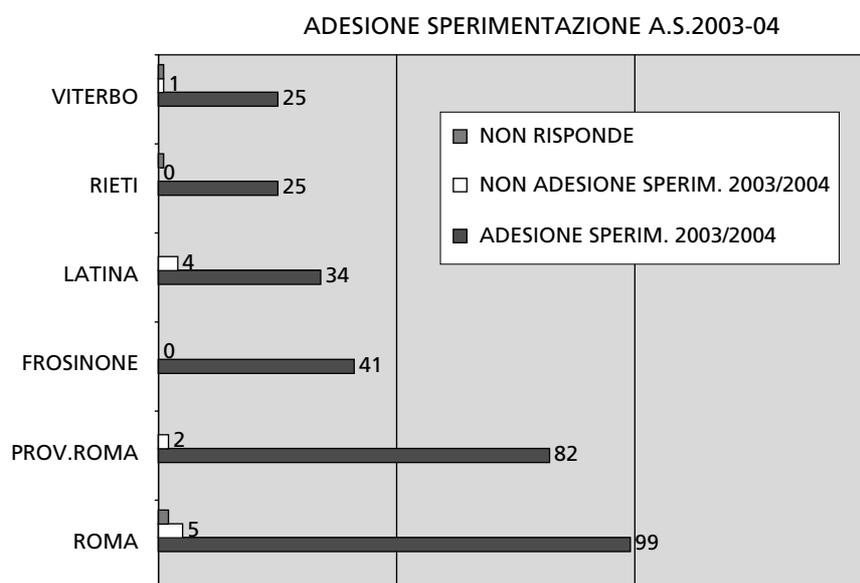
Figura n. 5



c) Adesione alla sperimentazione (D.M. 61/03)

La maggioranza delle scuole pubbliche che ha inviato il questionario, pur non avendo partecipato alla sperimentazione nell'anno 2002/2003, dichiara di aderire al progetto nell'anno in corso sulla base del D.M. 61/03 (Figura n. 6) e quindi, pur con le dovute precauzioni, possiamo affermare, sulla base dei dati elaborati (Figura n. 2), adesione sperimentazione 2003/2004, che il 61% delle scuole primarie della regione aderisce, nell'anno in corso, alle innovazioni collegate alla legge 53/03.

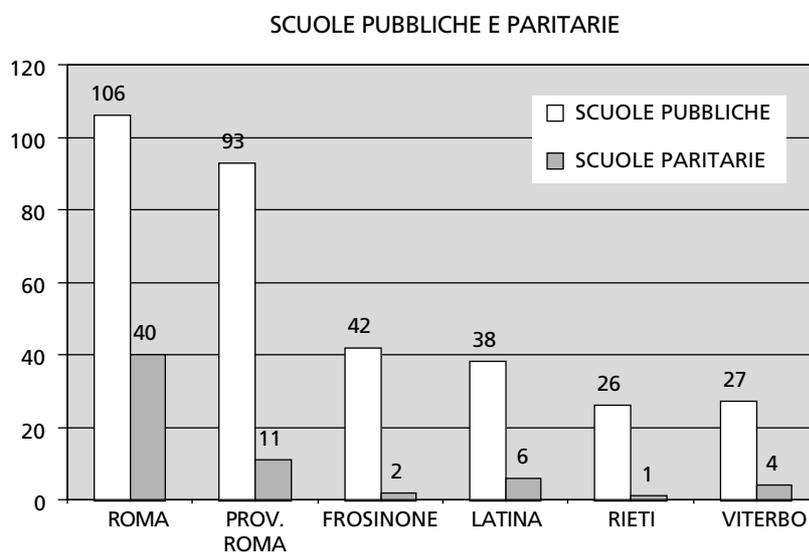
Figura n. 6



2.2. LA TIPOLOGIA DI SCUOLE

a) Scuole pubbliche e scuole paritarie

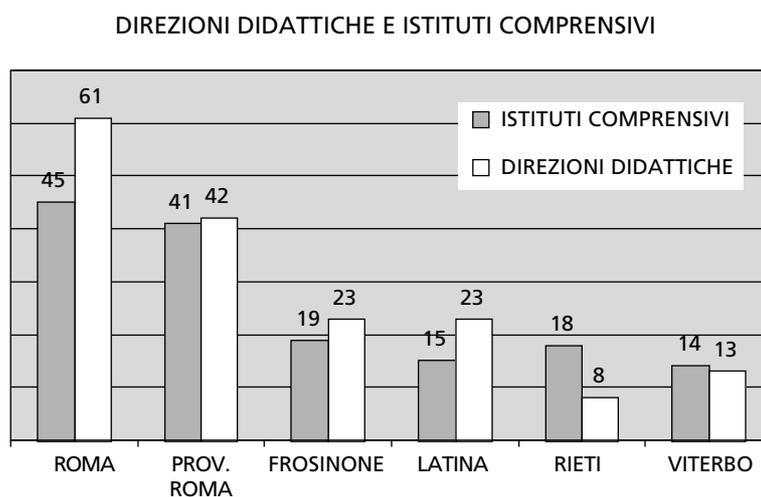
Figura n. 7



b) Direzioni didattiche e istituti comprensivi

Per quanto riguarda il dato della distribuzione nel campione delle scuole pubbliche tra istituti comprensivi e direzioni didattiche, c'è da registrare una equilibratura che generalmente ricalca la proporzione del dato regionale generale

Figura n. 8



c) Riepilogo dati generali

Tabella n. 8

Numero di scuole a cui è stato inviato il questionario 0	497 pubbliche 121 paritarie tot. 618
Numero di risposte ottenute	321 pubbliche 64 paritarie tot. 385
Percentuale	62 %
Numero di scuole pubbliche inserite nel campione	34
Numero di scuole paritarie inserite nel campione	9
Numero di scuole ex D.M. 100/2000 inserite nel campione	12
Totale delle scuole campionate	43

2.3. LE SCUOLE DEL CAMPIONE

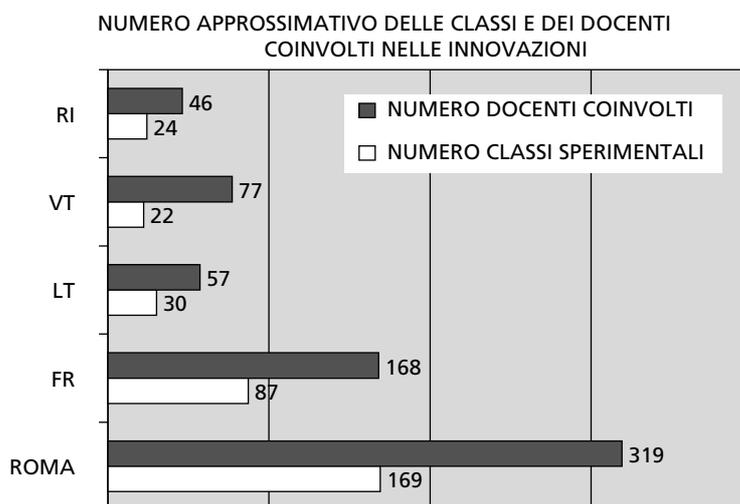
a) Numero e tipologia delle scuole campione

Delle 43 scuole selezionate 34 sono pubbliche e 9 sono paritarie (tabella n. 9). Dodici scuole sono già sperimentali (D.M. 100/2002) di queste otto sono pubbliche e quattro paritarie. Le 43 scuole sono così ripartite per provincia: Roma (24), Frosinone (8), Latina (5), Viterbo (4), Rieti (2).

b) Classi e docenti coinvolti

Il dato relativo al numero delle classi coinvolte nelle innovazioni è stato desunto: dall'intervista al dirigente, dall'osservazione diretta e dalla documentazione acquisita dai team. Il dato relativo ai docenti coinvolti in quanto non oggetto di una formale rilevazione è da leggersi in chiave approssimativa. Esso è stato tratto dalle documentazioni acquisite, non sempre esaustive e dalla rilevazione sul campo effettuata dagli osservatori.

Figura n. 8



2.4. GLI OGGETTI SPERIMENTATI NELLE SCUOLE CAMPIONE

a) Numero degli oggetti sperimentato nelle 43 scuole

Il dato relativo agli oggetti sperimentati nelle 43 scuole del campione è stato individuato sulla base di una scheda sinottica riassuntiva compilata da ogni singolo team al termine di tutte le azioni osservative. Quanto riportato nella tabella che segue è quindi indice degli *oggetti effettivamente sperimentati* dalle scuole e non solamente dichiarati attraverso il questionario 0.

Tabella n. 10 – Gli oggetti sperimentati nelle 43 scuole campione per la ricerca

SCUOLE ROMA	ingl.	inform.	antic.	tutor	PSP	portf.	laborat.	organ.	classi	doc.	idon. strut.	non idon.
n. 1	1	1	1	1			1	1				
n. 2	1	1	1						23	20		1
n. 3	1	1	1	1			1	1	2	10		1
n. 4	1	1	1	1					7	20	1	
n. 5	1		1				1	1				
n. 6	1	1							15	30	1	
n. 7	1	1	1		1		1	1	7	15	1	
n. 8	1	1				1	1		7	14	1	
n. 9	1	1							10	20	1	
n. 10	1		1									
n. 11	1	1	1		1	1	1	1	16	30	1	
n. 12	1	1					1		21	40	1	
n. 13	1	1				1	1		4	9		
n. 14	1	1					1		33	66	1	
n. 15	1	1	1			1	1		10	20	1	
n. 16	1	1	1						5	10	1	
TOTALE ROMA PUBBLICHE	16	14	10	3	2	4	10	5	160	304	10	2
n. 17	1	1	1	1	1	1	1		2	5	1	
n. 18	1	1	1	1			1				1	
n. 19	1	1	1	1	1	1	1	1				
n. 20	1	1	1	1					4	5	1	
n. 21	1	1	1	1			1				1	
n. 22	1	1		1	1	1			2	2	1	
n. 23	1	1	1	1	1		1	1				
n. 24	1	1	1						1	3	1	
TOTALE ROMA PUBBLICHE E PARITARIE	24	22	17	10	6	7	15	7	169	319	16	2
Scuole Frosinone												
n. 25	1	1	1		1				9	11		1
n. 26	1	1							17	30	1	
n. 27	1	1	1				1		14	15	1	
n. 28	1	1	1	1	1	1	1	1	13	40	1	
n. 29	1	1	1	1	1	1	1		12	30	1	
n. 30	1			1					4	6	1	
n. 31	1	1	1	1	1	1	1		11	22	1	

SCUOLE ROMA	ingl.	inform.	antic.	tutor	PSP	portf.	laborat.	organ.	classi	doc.	idon. strut.	non idon.
n. 32	1	1							7	14	1	
TOTALE	8	7	5	4	4	3	4	1	87	168	7	1
Scuole Latina												
n. 33	1	1	1		1	1	1		6	12	1	
n. 34	1	1	1	1		1			11	20		1
n. 35	1	1	1	1		1			3	6		1
n. 36	1	1	1				1		3	5		1
n. 37	1	1	1	1	1	1	1		7	14	1	
TOTALE	5	5	5	3	2	4	3		30	57	2	3
Scuole Viterbo												
n. 38	1	1				1	1		8	50	1	
n. 39	1	1							10	20	1	
n. 40	1	1					1		2	3	1	
n. 41	1	1		1		1	1		2	4		
TOTALE	4	4		1		2	3		22	77	3	
Scuole Rieti												
n. 42	1	1					1		8	16	1	
n. 43	1	1							16	30	1	
TOTALE	2	2					1		24	46	2	
Totale complessivo	43	40	27	18	12	16	26	9	332	667	30	6
	ingl.	inform.	antic.	tutor	PSP	portf.	laborat.	organ.	classi	doc.	idon.	non idon.

inglese 43
 informatica 40
 anticipo 27
 tutor 18
 PSP 12
 portfolio 16
 laboratori 26
 organizzazione 9

Figura n. 9

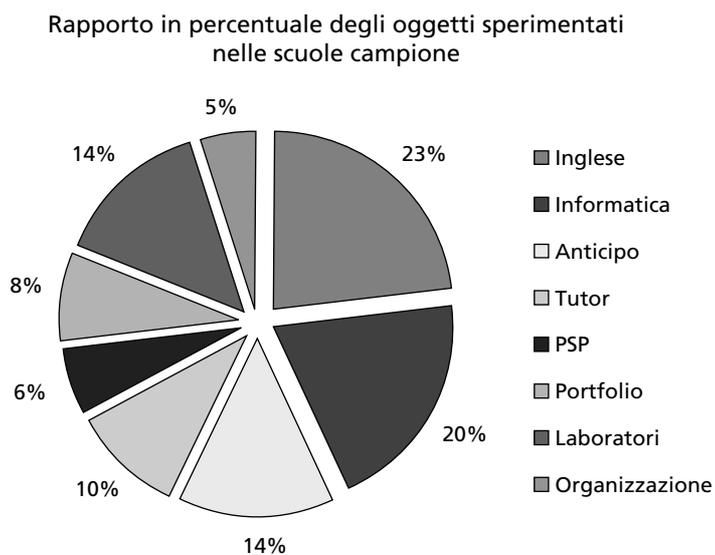
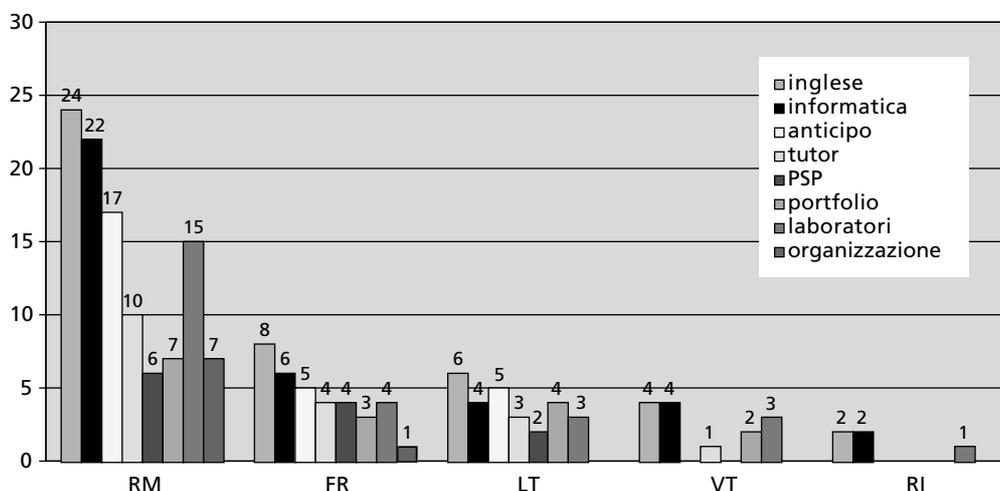


Figura n. 10

PRESENZA DELLE INNOVAZIONI NELLE SCUOLE
DELLE DIFFERENTI PROVINCE



b) La distribuzione del fenomeno per province

Se analizziamo il dato relativo al numero degli oggetti presenti nelle scuole delle differenti province, vediamo coesistere, grosso modo, nella stessa proporzione: inglese, informatica e anticipo nelle province di Roma, Frosinone e Latina. Meno presenti complessivamente in queste province più vaste risultano le innovazioni relative al docente tutor, al portfolio delle competenze e ai Piani di Studio Personalizzati.

Nelle quattro scuole della provincia di Viterbo e nelle due di Rieti non si sperimenta l'anticipo e a Rieti nemmeno il tutor. La modifica dell'organizzazione in termini di flessibilità e come contenitore per l'applicazione delle innovazioni è un punto debole (questo dato contrasta con quanto dichiarato). L'organizzazione flessibile finalizzata al sostegno delle innovazioni collegate alla Riforma, infatti, è presente solo a Roma (7 scuole) e a Frosinone (1 scuola).

3. ANALISI QUALITATIVA

di MARIELLA MOZZETTI

3.1. COMMENTO GENERALE OGGETTO PER OGGETTO ED UTILIZZO DA PARTE DELLE SCUOLE

In questo capitolo vengono presentate le osservazioni emergenti e comunemente concordate nei team di osservazione relative ai focus group realizzati nelle scuole con i docenti e i genitori. Tutte le osservazioni sono state raccolte dai team secondo le categorie di punti forti e punti deboli e in relazioni agli oggetti osservati. Per tale categorizzazione è stata utilizzata una scheda appositamente predisposta. In un secondo momento sono state raggruppate tutte le osservazioni effettuate su uno stesso oggetto e sono state individuate alcune dominanti sulla base della frequenza e ricorrenza di determinati contenuti. Poiché in questo caso non ci troviamo in presenza di questionari strutturati ma di trascrizioni, l'analisi risulterà tendenzialmente oggettiva. Il massimo grado di oggettività nell'interpretazione è dato dal vincolo della triangolazione dei punti di vista degli osservatori e dalla negoziazione avvenuta all'interno degli stessi team.

a) Alfabetizzazione lingua inglese

Punti forti emersi dai focus group docenti

L'insegnamento della lingua inglese in molte realtà è già inserito fin dalla scuola dell'infanzia ed è basato su esperienze pluriennali. L'introduzione precoce della lingua inglese si inserisce in alcune situazioni nell'ampia cornice di altri progetti, anche europei avviati e realizzati dalle scuole. È frequente l'adozione di una modalità didattica interdisciplinare in relazione con altre esperienze laboratoriali, che valorizzano gli aspetti ludici dell'apprendimento della seconda lingua, l'apprendimento precoce e la lingua orale (per esempio: laboratori di arte e immagine...). Tali esperienze sono attivate per gruppi di bambini in un'ottica interdisciplinare. In poche situazioni viene utilizzato il *diverti inglese* e la piattaforma EDU-INDIRE. Una scuola ha messo a punto una scheda di approfondimento/valutazione disciplinare per la lingua straniera da inserire nel portfolio delle competenze.

La lingua inglese, in alcune situazioni viene insegnata utilizzando una metodologia ludico-motoria, utile anche per i bambini disabili. I docenti sviluppano nei bambini abilità di letto-scrittura ma tendono anche ad un potenziamento delle capacità mediante l'insegnamento in madre-lingua a cui segue a volte alla certificazione delle competenze a cura di enti esterni.

Spesso l'insegnamento dell'inglese si integra con l'informatica a partire dalla scuola dell'infanzia.

Sinteticamente possiamo dire che l'alfabetizzazione della lingua inglese fa largamente parte della tradizione delle scuole osservate che curano da anni la qualità di questo settore in continuità verticale con la scuola dell'infanzia, centrando il percorso di apprendimento sull'acquisizione di abilità orali e sull'uso trasversale della lingua 2 in collegamento con le altre discipline.

Alcune scuole non disponendo di risorse professionali interne e ricorrono per l'insegnamento ad esperti esterni

Punti forti emersi dai focus group genitori

I genitori sono concordi nell'affermare l'utilità dei laboratori relativi all'alfabetizzazione della lingua inglese che viene vista come un insegnamento che aiuta l'apprendimento. Essi auspicando l'attuazione della riforma condividendo tra gli aspetti dell'innovazione in modo particolare l'alfabetizzazione inglese e informatica. Molte volte nei focus i genitori hanno espresso vero entusiasmo per la sua introduzione fin dalla prima classe della scuola primaria ritenendo l'insegnamento della lingua inglese efficace e produttivo non solo per la metodologia adottata dai docenti, ma anche a per la promozione di esperienze specifiche: teatro in lingua, «full immersion» periodica ecc... Ampio e motivato consenso viene anche espresso per l'adesione dei bambini che nella maggior parte dei casi, secondo i genitori, si dichiarano entusiasti soprattutto per la buona interazione con i docenti.

Apprezzamento viene inoltre dato per l'approccio metodologico utilizzato: centralità del bambino, utilizzo dell'inglese anche per attività disciplinari (informatica), approccio ludico, sensoriale, attivo.

Possiamo concludere che le famiglie delle scuole osservate esprimono generalmente soddisfazione per la didattica che viene attuata, con un apprezzamento per le tecniche e le metodologie usate, salvo a reclamare in altri casi una maggiore qualità dei tempi d'uso dei laboratori linguistici (spesso assenti) e l'intervento di esperti di madrelingua per rafforzare il parlato.

Punti deboli emersi dai focus group genitori

In alcuni focus group è emerso che le famiglie non considerano un'innovazione l'introduzione della seconda lingua fin dalla prima classe perché già presente nel curriculum fin dalla scuola dell'infanzia da anni. Pur ritenendo importante l'insegnamento dell'informatica e dell'inglese alcuni non pensano che questi facilitino l'apprendimento e in particolar modo temono, a proposito dell'informatica, che provochi un rallentamento nello sviluppo della creatività. Altri genitori hanno evidenziato l'uso di metodologie antiquate per l'inglese e chiedono una maggior preparazione degli insegnanti, dimostrando una netta preferenza per i docenti di madre lingua.

Una parte dei presenti ai focus group hanno poi lamentato la mancanza di ulteriori risorse e di strutture adeguate che ottimizzerebbero l'insegnamento e hanno messo in evidenza una diminuzione delle ore previste per l'inglese e l'informatica rispetto ai precedenti progetti di sperimentazione già avviati dalla scuola.

b) Alfabetizzazione informatica

Punti forti emersi dai focus group docenti

Come per l'inglese, molte scuole hanno introdotto sperimentalmente l'alfabetizzazione informatica già da anni e con progetti che in alcune situazioni coinvolgono anche la scuola dell'infanzia. La metodologia d'insegnamento è generalmente fondata sul lavoro in piccolo gruppo e in continuità con la scuola dell'infanzia.

Non in tutte le situazioni si utilizzano i computer in rete tra loro e in rete Internet, in pochissimi casi vengono usate le piattaforme INDIRE per l'auto apprendimento a distanza (DivertiPC). L'informatica viene usata generalmente in modo trasversale per le discipline, i progetti e anche per le attività di recupero. L'informatica è considerata dai docenti anche un'alternativa metodologica utile per consolidare conoscenze e abilità già acquisite in un'ottica di laboratorio.

Per quanto attiene la formazione dei docenti la situazione è a macchia di leopardo, solo alcune scuole hanno saldamente avviato da anni la formazione e l'autoformazione dei docenti che in alcune realtà sono ben alfabetizzati, (non in tutte le situazioni l'alfabetizzazione informatica è considerata come «altra metodologia») e autonomi nell'uso delle postazioni. L'insegnamento dell'informatica in alcune scuole, a causa delle qualificate esperienze pregresse, sviluppa anche contenuti in ambiti interdisciplinari come dimostra la ricca produzione di Cd-Rom; l'apprendimento avviene in maniera laboratoriale realizzando situazioni in cui si coniugano conoscenze e abilità su compiti unitari e significativi attraverso una efficace organizzazione delle dotazioni strumentali.

L'informatica è intesa in modo laboratoriale tendente a rispettare e a valorizzare i differenti stili di apprendimento, anche se le strutture di laboratori dedicati non sono sempre sufficienti

Si determina anche una dimensione trasversale di collegamento tra le discipline così come si osserva un tentativo di integrazione interdisciplinare di informatica e lingua inglese con le altre discipline.

In alcune scuole l'insegnamento viene impartito da un docente esterno a causa della mancanza di competenze interne, è pur vero che proprio nell'anno in corso e parallelamente alla richiesta di generalizzazione dell'insegnamento nelle prime e seconde classi (D.M. 61/03), i docenti stanno seguendo una formazione specifica. Si segnala anche l'utilizzo delle tecnologie informatiche per comunicare con Paesi lontani.

Punti deboli emersi dai focus group docenti

Si registra un forte ritardo nell'attivazione dell'insegnamento nelle prime e seconde classi, un gran numero di scuole (come emerge dai dati rilevati dal questionario 0) non ha attivato quest'anno l'alfabetizzazione informatica a causa della mancanza di competenze interne (i docenti lamentano la formazione fuori orario di servizio, non incentivata, con rientri pomeridiani lunghi oltre i normali carichi di lavoro...).

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

Generalmente i laboratori dedicati sono poi collocati nelle sedi centrali a discapito dei piccoli plessi (soprattutto nelle periferie) che non sono ancora messi in condizione di attivare l'insegnamento; non è così raro trovare situazioni in cui il computer arriva a scuola poiché introdotto direttamente da un docente che mette a disposizione il suo o perché viene donato da un genitore. In alcune scuole l'alfabetizzazione informatica viene erroneamente collocata in orario pomeridiano come attività opzionale e non all'interno del normale percorso curricolare dell'alunno. A volte l'insegnamento è assimilato alla matematica e si svolge con argomenti centrati sulla storia dell'informatica e sulla conoscenza tecnica del computer. La mancanza di docenti formati determina che spesso ad un solo docente venga affidato l'insegnamento in tutte le prime classi anche di più plessi, con conseguente sovraccarico di lavoro e l'impossibilità di seguire personalmente il singolo alunno in considerazione dell'elevato numero. Secondo alcuni docenti, con la riforma si ridurrebbe di un'ora l'insegnamento dell'inglese, mentre l'insegnamento dell'informatica, divenendo obbligatoria, determina il fatto che: 1) non tutti i docenti si sentano all'altezza di affrontare l'insegnamento; 2) la mancanza di un numero adeguato di computer ha ridotto il tempo di uso delle postazioni nelle classi 3-4-5 che già frequentavano il laboratorio.

Punti forti emersi dai focus group genitori

I genitori sono concordi nell'affermare l'utilità del laboratorio di alfabetizzazione informatica, visto come insegnamento che aiuta l'apprendimento e spesso manifestano un vero e proprio entusiasmo, come i loro figli d'altronde, che dimostrano interesse e partecipazione. I genitori sono generalmente concordi nel ritenere importante l'insegnamento dell'informatica per affrontare la società odierna.

Punti deboli emersi dai focus group genitori

Sono stati registrati contrastanti pareri sull'introduzione precoce dell'insegnamento. Alcuni pur considerandola importante, non ritengono che l'informatica faciliti l'apprendimento; temono a proposito che essa provochi un rallentamento nello sviluppo della creatività. Le famiglie chiedono maggiori competenze e preparazione da parte degli insegnanti, molti genitori sottolineano anche la mancanza di risorse e di strutture adeguate che rischia di comprometterne l'introduzione. Alcuni lamentano la carenza dell'alfabetizzazione nelle prime classi e dichiarano che la nuova organizzazione e le poche postazioni presenti a scuola tolgono ore di informatica alle classi terze, quarte e quinte, determinando così diminuzione delle ore previste per tale insegnamento rispetto ai precedenti progetti di sperimentazione già avviati dalla scuola.

c) Anticipo scolastico

Le scuole osservate praticano da anni alcuni dispositivi didattici per un percorso unitario nella continuità educativa e didattica che oggi stanno cercando di orientare all'anticipo scolastico. In questa direzione vanno sia le forme di raccordo pedagogico, didattico ed organizzativo con la scuola dell'infanzia, sia le modalità di rapporto con i genitori degli alunni e i colloqui preliminari con le famiglie, ma anche gli itinerari per valorizzare la cultura della comunità di appartenenza delle famiglie. Sono da annoverare tra questi buoni dispositivi didattici: 1) La costituzione di team integrati, composti dai docenti dei due ordini scolastici, per meglio osservare la crescita dei bambini e intervenire con opportuni interventi continui nella predisposizione delle Unità di Apprendimento necessarie a garantire la personalizzazione dei percorsi. 2) L'acquisizione di elementi conoscitivi sui bambini (abitudini, grado di autonomia, ecc.), che consente di attribuire sul piano della didattica, una maggiore attenzione all'organizzazione di determinati spazi didattici e alla programmazione di attività ludico-motorie. Ciò per facilitare la stesura delle Unità di Apprendimento necessarie alla determinazione del Piano di Studio Personalizzato, un uso flessibile degli spazi e dei tempi della didattica e a un maggiore coinvolgimento delle famiglie in relazione alle differenti età dei bambini. 3) La personalizzazione dei percorsi formativi che, strettamente collegata alla continuità, va letta come un processo di sviluppo che partendo dai bisogni formativi e dai livelli di crescita e competenza dei bambini e dal POF (punto di riferimento centrale per l'azione educativa), prende corpo attraverso la stesura dei piani delle attività educative (scuola infanzia) e dei Piani di Studio Personalizzati (scuola elementare), utilizzando come strumenti qualificati il portfolio delle competenze e le funzioni di tutoring e di coordinamento assunte dai docenti all'interno dell'equipe pedagogica. Nella realizzazione positiva della continuità e degli inserimenti dei bambini in anticipo scolastico una funzione centrale è stata assunta dai laboratori e dalla strutturazione dell'attività in piccoli gruppi (5-6 anni). In questo processo la qualità è garantita dall'intervento coordinato dei due tutor degli alunni (scuola infanzia-scuola primaria) e del docente referente di laboratorio.

Punti forti emersi dai focus group docenti

Come accade per l'alfabetizzazione inglese e informatica anche l'anticipo è già presente in gran parte delle scuole osservate. Per attivare l'anticipo è generalmente praticato uno stretto rapporto con le famiglie e la continuità con la scuola dell'infanzia.

Le docenti hanno curato l'accoglienza di allievi in anticipo e la personalizzazione di percorsi di apprendimento («screening» preventivo per individuare le difficoltà di partenza). Nella maggior parte dei casi non è stato necessario differenziare le didattiche predisposte per l'intero gruppo classe e l'inserimento, nonché il rendimento scolastico, sono risultati nella media della classe se non addirittura superiori.

Punti deboli emersi dai focus group docenti

Si elencano di seguito alcune questioni sull'anticipo emerse nei focus group che necessitano di un approfondimento:

Anticipo non condiviso perché inteso come ostacolo e rallentamento ai processi di

- insegnamento/apprendimento.
- Le insegnanti della scuola elementare non partecipano alla scelta dell'anticipo che è stata praticata solo da parte dei genitori senza il necessario confronto.
- Registrazione di difficoltà nella gestione in classe di bambini anticipatori perché si è in mancanza di un progetto organico a supporto dell'anticipo. Il progetto va inteso come creazione di strumenti unitari e condivisi tra scuola dell'infanzia, scuola primaria e famiglie che possano orientare un ingresso produttivo del bambino anticipatorio.
- Scarso collegamento con i genitori che hanno scelto l'anticipo.
- I docenti della scuola dell'infanzia lamentano confusione circa i criteri e le responsabilità della scelta.
- Mancanza di progetti di facilitazione e di accompagnamento del percorso dei bambini anticipatori soprattutto per ciò che riguarda la modifica dell'organizzazione complessiva soprattutto per ciò che riguarda l'accoglienza e un diverso utilizzo degli spazi didattici.
- Molte scuole non hanno praticato l'anticipo.

Punti forti emersi dai focus group genitori

I genitori sono sostanzialmente favorevoli all'anticipo che considerano come vera opportunità, e ritengono molto positivo che sia stata offerta questa possibilità alle famiglie. Nel corso dei focus group dichiarano apertamente le esperienze positive che hanno interessato i propri figli. Condividono inoltre l'opinione che la decisione circa la frequenza anticipata della scuola debba essere presa dal genitore ma in stretta collaborazione e con il parere (anche vincolante) dei docenti della scuola dell'infanzia, ciò per realizzare una scelta condivisa e a vantaggio dei bambini.

Punti deboli emersi dai focus group genitori

La possibilità dei genitori di scegliere l'anticipo è vissuta da alcuni in modo critico e problematico.

Emergono opinioni contrastanti, qualcuno avanza l'idea dell'insufficiente preparazione della scuola a gestire l'anticipo. Si lamenta anche una scarsa collaborazione scuola-famiglia nella gestione delle problematiche legate all'anticipo sia psicologiche che organizzative.

Alcuni genitori ritengono rischioso anticipare la frequenza per la presenza in classe di bambini di differente età; e qualcuno ha sentenziato: «più che di anticipo si dovrebbe parlare di posticipo».

d) Laboratori

Punti forti emersi dai focus group docenti

Dai focus group emerge una grande professionalità (diffusa) dei docenti volta all'implementazione della didattica laboratoriale e ad un suo buon uso, anche se non senza difficoltà, là dove sono presenti le strutture delle nuove tecnologie. In particolare si sottolinea lo sforzo di misurarsi nei laboratori per l'attività in piccolo gruppo per consentire di personalizzare i percorsi e per progettare una didattica interdisciplinare.

Alcune volte il lavoro per laboratori si incrocia con il lavoro nei dipartimenti disciplinari nell'ottica della verticalizzazione, come attività preliminare per condividere la futura articolazione dei Piani di Studio Personalizzati. La didattica laboratoriale, nella tradizionale qualità didattica della scuola primaria, sta assumendo sempre più la dimensione della ricerca educativa e della ricerca-azione da parte di docenti che devono confrontarsi con nuove prospettive programmatiche e ordinamentali.

Punti deboli emersi dai focus group docenti

In alcune scuole non sono stati attivati laboratori se non per l'inglese e l'informatica. A volte i docenti, pur riconoscendo valida l'attività laboratoriale, lamentano le scarse strutture esistenti, anche in riferimento ai laboratori linguistico e informatico. Si lamenta la difficile gestione degli spazi dei laboratori per l'elevato numero di alunni. È anche vero che nel confronto emerge come molti docenti identifichino il laboratorio come spazio dedicato più che come luogo del «fare insieme per acquisire competenza». I laboratori prevalgono nella scuola dell'infanzia, tradizionalmente abituata a predisporre le situazioni formative per piccoli gruppi e per laboratori tematici (pittura, teatro, lettura di immagini etc..) mentre la loro organizzazione risulta difficile e impegnativa nella primaria, soprattutto dove in classe agisce un'unica insegnante ad orario prevalente su un tempo corto settimanale.

A volte i docenti criticano la separazione tra attività curricolari e frontali e attività laboratoriali in quelle situazioni in cui queste si svolgono prevalentemente il sabato e si basano su una scelta opzionale da parte delle famiglie. Si lamenta, infine l'assenza dell'Ente Locale come partner attivo nell'attivazione di percorsi laboratoriali. Ciò rappresenta un fattore di criticità anche e soprattutto per quanto riguarda il sostegno alle strutture logistiche e alle dotazioni dei laboratori per l'informatica.

Punti forti emersi dai focus group genitori

I genitori si dimostrano generalmente soddisfatti delle attività laboratoriali che ritengono ben strutturate e peraltro già esistenti nella maggior parte delle scuole. Esse vengono considerate un'importante opportunità formativa e una possibilità concreta per contestualizzare significativamente i contenuti tradizionali del curriculum scolastico: «si impara facendo». Pur considerando l'attività di laboratorio una risorsa positiva per la crescita formativa dei ragazzi è presente la convinzione che l'intero percorso d'innovazione si fondi sul lavoro dei docenti e i laboratori costituiscano solo un'opportunità in più per approfondire gli argomenti studiati.

Punti deboli emersi dai focus group genitori

Molti genitori ritengono che per attivare i laboratori siano necessari maggiori spazi e attrezzature, lamentano carenza di strumenti adeguati e pur individuando la positività pedagogica che ne sostiene l'attuazione, lamentano la scarsità di risorse finanziarie. Altri genitori associano l'attività laboratoriale, così come viene attivata nell'ottica della riforma, alle vecchie forme di doposcuola. Si evidenzia anche una certa confusione nella comunicazione da parte delle scuole per cui le idee di laboratorio e di progetto spesso si sovrappongono. In alcune scuole si richiama l'assenza totale di attività di laboratorio a causa della mancanza di spazi (anche palestra) e di attività di gruppo, sia in classe che fuori. I Laboratori vengono identificati quasi esclusivamente come luoghi attrezzati per l'informatica e si evincono poche conoscenze sul loro significato più generale e sull'uso che se ne fa in chiave didattica.

e) Docente tutor

La pratica della personalizzazione dei piani di studio non può che investire pienamente l'organizzazione della funzione docente che è collegata nella riforma all'espletamento dei compiti di tutoraggio e coordinamento. I processi di autonomia stanno trasformando da tempo la professionalità dei docenti che rifiutano ormai la logica impiegatizia di «esecutori di una progettualità indotta dall'esterno» e ricercano un'etica nuova tra il modello collegiale e partecipativo proprio degli anni Ottanta e la valorizzazione di nuove funzioni finalizzate alla realizzazione qualitativa del POF. Le riforme stanno di fatto accompagnando il passaggio dei docenti da impiegati dell'insegnamento a professionisti di elevato profilo.

È nell'ambito di questa considerazione che nelle scuole osservate è stata avviata in via sperimentale e a livello embrionale una riorganizzazione delle responsabilità delle funzioni docenti basata sull'introduzione di nuove funzioni: docente tutor, coordinatore di laboratorio, docenti specialisti ecc.

La stesura di PSP nella prima e seconda classe primaria nelle poche situazioni in cui si sta attivando, evidenzia generalmente un'organizzazione dei docenti in team, con una forte definizione delle prestazioni in termini collegiali e poco caratterizzata formalmente dalla differenziazione di funzioni, e dal ruolo del docente tutor, espresso con precisi compiti di coordinamento del team e di raccordo con le famiglie (responsabilità del PSP e della stesura del portfolio delle competenze, responsabilità nelle relazioni con le famiglie, ecc.). In altre parole la funzione spesso è «agita» e c'è qualcuno nel gruppo docente che nei fatti coordina il lavoro dei colleghi e che si fa carico di tutta una serie di azioni nei confronti della famiglia etc... ma non è ratificato formalmente o meglio: «non si deve dire».

Tranne alcune eccezioni, pertanto, non è stata istituita la figura del docente tutor così come delineato dalla legge 53 e delle indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati ovvero... Al docente tutor che deve assicurare, in ciascun gruppo-classe, una presenza temporale settimanale indicativamente individuata tra le 18 e le 21 ore di insegnamento frontale spettano, in ordine alla personalizzazione, la cura della continuità educativo-didattica (attenzione alle età di passaggio), il rapporto con le famiglie, la cura della coerenza e della gradualità dei percorsi formativi di ogni alunno, facilitando e potenziando le relazioni interpersonali ed educative; egli cura anche la compilazione del portfolio delle competenze, d'intesa con gli altri docenti del team e in collaborazione con le famiglie.

L'osservazione effettuata ci induce a riflettere come lo svolgimento di queste molteplici funzioni necessitano di una radicale revisione dell'organizzazione didattica nelle scuole in cui sono previsti di norma, tre insegnanti ogni due classi, o due insegnanti nel modulo a T.P. Tale innovazione richiede forse tempi più distesi per essere applicata, considerando anche che nei team docenti delle classi prime e seconde interessate occorre al contempo individuare altre funzioni professionali specifiche come i responsabili dei laboratori di L2 e informatica e i responsabili di specifici progetti, (per esempio il docente improvement che garantisce interventi di compresenza per l'attività in piccolo gruppo).

Punti forti emersi dai focus group docenti

Il docente tutor è stato sperimentato positivamente in alcune scuole (non molte in rapporto all'intero campione) sia per quanto riguarda la sua funzione di coordinamento, sia per quella di tutoraggio. In queste poche situazioni viene evidenziato come il tutor consenta una maggiore facilità nel prendere le decisioni e rappresenti un'occasione per valorizzare i rapporti e le comunicazioni con i genitori. Si evince, spesso, la necessità di una figura «esterna» *ad hoc* che favorisca l'approccio tra docenti e genitori. In altre scuole la sperimentazione del docente tutor è condivisa e valutata positivamente soprattutto in relazione al tempo della didattica che risulta meno frammentato, consentendo un'organizzazione del lavoro più efficace attraverso la valorizzazione dei bisogni di affettività e di ascolto dei bambini. Spesso il tutor collabora strettamente con la figura strumentale per la progettazione e i responsabili di laboratorio, definendo con questi l'articolazione, la gestione, la ricaduta delle attività nella classe, nei gruppi e nel laboratorio.

Punti deboli emersi dai focus group docenti

Si elencano di seguito alcune questioni sul docente tutor emerse nei focus group che necessitano di un approfondimento:

- Il tutor è vissuto dalla gran parte dei docenti come insegnante prevalente, che si identifica con l'insegnante di classe, come docente unico e quindi viene rifiutato in nome della collegialità.
- Nella maggior parte delle scuole tale funzione non è stata attivata anche se non mancano comunque funzioni tutoriali svolte da singoli docenti (per esempio il docente che si occupa del portfolio). Forti perplessità vengono anche presentate sui criteri che dovrebbero portare alla individuazione della figura nel team.
- L'idea del tutor, per altro già esistente come coordinatore, coinciderebbe con l'idea di insegnante di classe (sezione unica) unico depositario della realtà del bambino.
- In alcune scuole tutti i docenti si dichiarano *tutor* in nome della funzione e non della figura.

- Spesso è attivata solo la funzione che svolge tutoraggio nei confronti degli alunni, escludendo l'attività di coordinamento dell'èquipe pedagogica e la cura dei rapporti con i genitori, in quanto l'assimilazione del docente coordinatore tutor al docente prevalente o tuttologo è più scontata e facile da realizzare, e crea grossa perplessità.
- C'è anche la preoccupazione che la figura del tutor crei, da parte dei docenti atteggiamenti di delega.
- Il docente tutor non è presente in tutte le classi sperimentali: c'è disaccordo tra le insegnanti sull'utilità della sua figura che è vissuta in modo conflittuale e ritenuta poco definita dalle indicazioni ministeriali.
- Si evidenzia l'enorme carico di lavoro del tutor soprattutto nel suo ruolo di coordinatore degli altri docenti.
- Si evidenzia il rischio che si provochi un impoverimento nella relazione docenti/bambino e si pervenga ad una valutazione soggettiva del percorso di crescita del bambino.
- Si evidenzia il rischio di una burocratizzazione della figura: tra le principali funzioni del *tutor* c'è quella di compilare documenti a discapito della funzione docente.
- Sebbene la figura del tutor sia da alcuni docenti assimilata all'idea del coordinamento, sono stati rilevati fraintendimenti e confusioni circa il suo ruolo che viene spesso considerato antitetico a quella di docente corresponsabile.

Punti forti emersi dai focus group genitori

C'è un positivo atteggiamento per la figura del tutor tra i genitori che rilevano generalmente una comunicazione efficace con il docente-tutor, questo viene recepito come figura essenziale nel rapporto di collaborazione scuola-famiglia e in particolare per il superamento di eventuali difficoltà del bambino. Il tutor viene visto come punto di riferimento anche psicologico per il bambini. Spesso la funzione non è stata istituita ma i genitori conoscono comunque un docente referente che si occupa del Portfolio.

I genitori considerano il tutor come punto di riferimento anche per la nuova organizzazione collegata alla riforma che ha sollecitato la partecipazione delle famiglie e la condivisione del percorso formativo.

Pieno accoglimento, quindi, della figura del docente tutor di cui si apprezzano le diverse funzioni, l'incisività nel rapporto scuola-famiglia, e per le possibilità di individuare meglio le difficoltà degli alunni e curare più «da vicino» il percorso di apprendimento dei singoli alunni.

Punti deboli emersi dai focus group genitori

Totale contrarietà circa la figura del tutor viene anche espressa da una parte delle famiglie che la recepisce esclusivamente come docente prevalente per quantità di orario senza riconoscimento delle sue diverse funzioni

«Chi decide chi è il tutor?». Questa è la perplessità principale che i genitori critici, manifestano in relazione a questa figura. Questi genitori esplicitano chiaramente la loro preferenza per il modello modulare dei tre insegnanti. «L'insegnante di classe svolge un ruolo di coordinamento e cura i rapporti con i genitori, come ha sempre fatto, che bisogno c'è del tutor?». Alcuni genitori manifestano la preoccupazione per il troppo lavoro che spetta al tutor. Altre volte i genitori non sono pienamente a conoscenza delle diverse funzioni collegate alle differenti funzioni: docente, tutor, responsabile di laboratorio ecc. e il tutor viene percepito unicamente come docente prevalente tanto che la sua introduzione in qualche caso viene associata alle esigenze di risparmio da parte dell'Amministrazione piuttosto che ad una innovazione vera e propria.

f) Piani di Studio Personalizzati e UdA

Per quanto riguarda l'innovazione relativa ai Piani di Studio Personalizzati e all'elaborazione delle Unità di Apprendimento, riportiamo di seguito solamente i punti forti e deboli emersi dai focus group dei docenti, per tale tali tematiche ritenute, infatti di stretta competenza didattico-professionale dei

docenti non era prevista un'indagine nel focus group genitori. Gli elementi essenziali della personalizzazione dei piani di studio rilevati nelle scuole osservate e riferibili al quadro delle innovazioni collegate alla legge n. 53/03. Le scuole che hanno avviato la personalizzazione dei piani di studio hanno sostanzialmente proceduto secondo le indicazioni nazionali delineando:

- Gli obiettivi generali e specifici delineati nelle Indicazioni nazionali.
- La nuova prospettiva dei Piani delle attività educative e di studio personalizzati.
- L'attivazione dell'insegnamento della lingua straniera (inglese) e dell'alfabetizzazione informatica come condizioni di base.
- I contenuti.
- Gli strumenti.
- Le condizioni organizzative.
- I procedimenti metodologici prescelti.
- Le relative fasi di attuazione.
- L'individuazione delle azioni di monitoraggio da attivare in funzione dei risultati previsti.
- Un collegamento purtroppo non sempre organico e integrato con le attività/progetti previsti nel Piano dell'Offerta Formativa delle scuole.

La personalizzazione come nuova pratica didattica consente ai docenti di fare ricerca educativa rafforzando le competenze professionali:

- Per «gestire» la propria professione usando strumenti e mezzi riferiti alla ricerca scientifica recente, similmente a quelli praticati da altri professionisti; intervengono cioè sul piano dell'analisi dei contesti, sull'individuazione degli interventi da effettuare, sulla progettazione degli interventi sperimentali, sulla valutazione, approfondendo in modo particolare nel dibattito le dimensioni e prospettive della verifica e della valutazione.
- Per esercitare una professione di tipo produttivo, affiancata da interventi di formazione di tipo produttivo, collegata al progetto e ai nuovi compiti da svolgere occorre far emergere un profilo di docente come manager dell'insegnamento, come professionista pienamente inserito nel cambiamento del modello istituzionale, organizzativo e di servizio della scuola dell'autonomia e della Riforma ordinamentale.
- Per fare ricerca come una componente essenziale della professione. I percorsi di ricerca, sperimentazione e sviluppo sono, infatti, i punti forti dell'autonomia: «le istituzioni scolastiche singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di sperimentazione e sviluppo e curano tra l'altro: la progettazione formativa e la ricerca valutativa; la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico; l'innovazione metodologica e disciplinare; la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione»¹.
- Per capire quali sono gli aspetti della scuola che vanno modificati e assumere nuovi indirizzi attraverso la pratica della personalizzazione.
- Per sviluppare il ruolo strategico delle figure di sistema (coordinatori pedagogici, docenti *tutor*, funzioni strumentali ecc.).
- Per creare canali di scambio dalle scuole verso i Centri di ricerca (come l'IRRE e l'università) e dai Centri di ricerca verso le scuole.
- Per valorizzare pienamente l'esistente (ciò che la scuola fa ma di cui spesso non è consapevole) e far lievitare le capacità individuali utilizzando le risorse di molti (le competenze in un sistema circolare).

¹ D.P.R. n. 275 dell'8/3/1999, capo II art. 6, autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

- Per realizzare un nuovo modello di équipe pedagogica come rafforzamento del concetto di team.

Nelle scuole più avanzate² il processo di personalizzazione si attiva trasformando gli obiettivi specifici di apprendimento (attraverso le Unità di Apprendimento) in competenze e procedendo all'individuazione di obiettivi formativi correlati alla maturazione delle competenze degli allievi, in rapporto al tempo scuola, all'articolazione delle attività didattiche per sezioni, classi e gruppi laboratoriali ed alle risorse organizzative della scuola. C'è da dire che i nuovi documenti programmatici modificano anche profondamente per alcuni aspetti lo spirito e l'impostazione pedagogico-curricolare dei programmi della scuola elementare del 1985. Nei programmi tradizionali è sufficientemente chiara la scelta di campo effettuata per strategie curriculari aperte ed integrate (riferimento: modelli ricerca-azione, K Lewin, Bruner, ecc.). Il processo di apprendimento e il percorso formativo vengono, infatti, descritti come integrazione sistemica della sfera dello sviluppo (rif. dimensioni dello sviluppo); dei codici e dei linguaggi propri della cultura adulta organizzata (rif. Sistemi simbolico culturali/ codici, linguaggi delle discipline e delle materie di studio) e in collegamento alle finalità della scuola primaria.

Nelle indicazioni nazionali la dimensione integrata e sistemica del processo formativo trova concretezza nella personalizzazione soprattutto se ci riferiamo alla dinamica aperta del PECUP (profilo educativo, culturale e professionale dello studente atteso alla conclusione del 1° ciclo dell'Istruzione). In questo caso la dimensione integrata e sistemica si concretizza, infatti, nella trasformazione degli obiettivi specifici dell'apprendimento, in obiettivi formativi, tenendo conto: delle capacità complessive di ogni alunno, delle teorie pedagogiche e delle pratiche didattiche e tutto il processo, cosa questa fondamentale viene mediato dalle Unità di Apprendimento.

Punti forti emersi dai focus group docenti

Il potenziamento dell'informatica a sostegno della didattica, inserito in progetti disciplinari e interdisciplinari e la ricerca-azione sul Portfolio a partire dai Piani di Studio Personalizzati è la strada adottata da due scuole tra quelle osservate per innovare i tradizionali curricula.

Solo queste però sembrano aver veramente elaborato Piani di Studio Personalizzati per il gruppo classe e per i gruppi di recupero attraverso un lavoro di condivisione tra gli insegnanti. La maggioranza delle scuole si trova, invece, ad un approccio iniziale di studio e di assunzione del compito con la domanda: «come si costruiscono i PSP?» e stanno impostando un lavoro preparatorio (formazione, sistemi di analisi dei livelli di partenza, ecc.) che consentirà di differenziare gradualmente i percorsi formativi anche attraverso la divisione della classe in gruppi di livello o di compito. Nelle esperienze più avanzate la personalizzazione dell'insegnamento avviene tramite la diversificazione di strategie e/o compiti. I Piani di Studio Personalizzati vengono organizzati sul gruppo classe e viene parallelamente istituito un supporto individuale per gli alunni in difficoltà (solo in alcune situazioni). Nelle scuole paritarie il Piano di Studio Personalizzato è visto come l'aspetto più innovativo della riforma, in armonia con la centralità della persona. Sono soprattutto gli istituti religiosi del campione, infatti, ad essersi misurati di più con la personalizzazione dei piani di studi, in un caso lavorando anche in rete.

Punti deboli emersi dai focus group docenti

I docenti si sentono fortemente impreparati e poco informati, tanto è vero che i Piani di Studio Personalizzati sono quasi inesistenti. La progettazione delle UdA e dei PSP viene considerata problema-

² In particolar modo sono state individuate due istituzioni: il primo Circolo didattico di Sora (Frosinone) e l'Istituto comprensivo di via XX Settembre di Monterotondo in provincia di Roma.

tica in particolar modo nella prima classe dove, secondo i docenti, l'osservazione dei bambini si prolunga fin oltre i 5 mesi. Le scuole che si rimisurano con il nuovo processo non sono ancora nell'innovazione piena dal momento che i piani di studio non vengono personalizzati, ma individualizzati, spesso per aiutare il bambino in difficoltà, o per facilitare l'inserimento del bambino H, mentre i percorsi formativi rimangono unici per tutta la classe.

g) Portfolio delle competenze

Le scuole che hanno avviato buone pratiche di personalizzazione dei piani di studio (in numero veramente esiguo) hanno anche individuato lo stretto rapporto esistente tra questa e il portfolio delle competenze individuali finalizzato all'orientamento, alla valutazione e all'autovalutazione.

Dall'osservazione è emerso che il portfolio delle competenze individuali non è stato praticato come una raccolta strutturata, selezionata e commentata/valutata di «materiali particolarmente significativi prodotti dal bambino, che consente di conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati [...] costituisce anche un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento e per attivare processi di autonomia di ricerca e di sviluppo professionale». Il portfolio cioè non viene elaborato e gestito come strumento che accompagna gli alunni descrivendo i percorsi specificamente seguiti da ciascuno (personalizzazione) e i progressi educativi raggiunti (competenze maturate nei differenti ambiti disciplinari, trasversali, operative, ecc.), attraverso una documentazione essenziale e significativa prodotta dagli stessi alunni durante il percorso formativo. Sono da registrare più che altro dei tentativi per fornire dignità alla documentazione tradizionale che comunque non si traducono nella costruzione di uno strumento documentale interfaccia della personalizzazione del percorso di studi. È anche vero che la scuola primaria proprio partendo da questa riflessione sta gradualmente approntando percorsi di valutazione periodica e finale e documentando più responsabilmente. Non essendo poi la scuola dell'infanzia oggetto di osservazione nel progetto, è venuto anche a mancare un riferimento importante per evincere l'origine e la natura del portfolio delle competenze già in questo ordine di scuola e in continuità con la scuola primaria.

Punti forti emersi dai focus group docenti

Nelle scuole che hanno attivato l'elaborazione del Portfolio delle competenze i docenti mettono in evidenza i seguenti aspetti positivi:

- Le famiglie sono state coinvolte attraverso incontri per la condivisione dello strumento.
- Il portfolio è integrato con i Piani di Studio Personalizzati.
- Sono state messe a punto ipotesi di portfolio anche attraverso la condivisione dello strumento con i genitori.
- Il portfolio inteso come strumento che favorisce la continuità con la partecipazione della famiglia e dell'alunno stesso.
- Istituzione di gruppi di lavoro sulla continuità per la realizzazione del Portfolio.
- Commissione di studio sul portfolio in continuità con la scuola dell'infanzia.
- Istituzione di gruppo di studio e ricerca sul portfolio con possibilità di ulteriori sviluppi.
- Studio, ricerca ed elaborazione di un modello di portfolio da sperimentare in situazione.
- Il portfolio è considerato strumento validissimo sia perché raccoglie i diversi punti di vista: insegnante, bambino, genitore, sia perché utile in situazioni di continuità.
- Studio-ricerca ed elaborazione di un portfolio come evoluzione del fascicolo personale già in uso nell'istituto.
- Il portfolio è stato elaborato da tutti i docenti in continuità con la scuola dell'infanzia.

- Il modello ipotizzato è stato condiviso con le famiglie per la parte che le riguarda.
- I bambini sono stati coinvolti per la scelta di materiali da inserire nel documento.
- Sono state messe a punto schede di approfondimento disciplinare da inserire nel portfolio.

Punti deboli emersi dai focus group docenti

Sono stati indicati anche i seguenti punti deboli:

- Portfolio assente.
- Portfolio come documento elaborato solo per portatori di handicap.
- Alcuni docenti esprimono il timore che il portfolio possa troppo condizionare il percorso scolastico successivo dello studente.
- I docenti evidenziano la mancanza di rapporti di continuità con la scuola dell'infanzia per ciò che riguarda l'elaborazione del portfolio.
- Sebbene considerino il portfolio uno strumento valido per rafforzare l'interazione con le famiglie, i docenti non ne colgono gli aspetti valutativi e orientativi in relazione al percorso formativo dei bambini.
- Riguardo al portfolio è esplicitato il timore di esprimere giudizi e orientamenti in un documento che accompagnerà lo studente per tutto il suo curriculum formativo.
- I docenti esprimono perplessità sulla capacità di autovalutazione dei bambini.
- Si lamenta l'assenza di indicazioni più chiare.
- I docenti manifestano dubbi circa la capacità dei genitori di essere obiettivi, nonché il timore di dare troppo spazio ai genitori, anche in considerazione dell'atteggiamento di sfiducia che hanno nei confronti dei docenti.
- Il Portfolio viene considerato nella scuola dell'infanzia come scheda di osservazione.
- Dubbi sulla collaboratività della famiglia.
- Nonostante il portfolio venga considerato uno strumento valido si esprime il timore che non sempre possa rappresentare la piena espressione del percorso del bambino.
- Viene richiesta una maggior formazione.

Punti forti emersi dai focus group genitori

I genitori presentano per lo più una discreta conoscenza su che cosa sia il Portfolio delle competenze e là dove sperimentato, viene condiviso con i docenti. Generalmente i genitori sono stati informati attraverso incontri con i docenti e con il dirigente e lo ritengono uno strumento utile alla collaborazione tra scuola e famiglia. Consenso anche sulla valenza e le finalità del portfolio che è conosciuto, tuttavia, solo nelle sue caratteristiche generali ma non praticamente come viene utilizzato dalla scuola

Punti deboli emersi dai focus group genitori

- Emergono alcune perplessità in relazione a possibili condizionamenti indotti da un documento scritto di cui tra l'altro hanno una informazione generica.
- In alcune situazioni i genitori non hanno contribuito alla compilazione del portfolio, hanno riempito un questionario ad inizio anno che non trovano diverso dalla scheda di valutazione.
- Si lamenta anche uno scarso coinvolgimento dei genitori per quanto riguarda l'orientamento.
- Il portfolio alcune volte viene inteso come espansione della scheda di valutazione.
- Si manifestano dubbi, incertezze in merito ai contenuti e alle modalità di compilazione.

h) Flessibilità organizzativa

Raccogliendo le esperienze già realizzate sulla base all'art. 4 del D.P.R. 275/99, le scuole del Lazio già progettano da tempo, in modo flessibile la propria organizzazione, mediante l'articolazione del rag-

gruppo degli alunni (per gruppi classe e gruppi di livello, interesse) e per attività di laboratorio e ciò considerando anche le sollecitazioni internazionali (OCSE), che senza mettere in discussione l'importanza del lavoro educativo e didattico che si svolge in classe, indicano come un'organizzazione flessibile di tempi educativi, gruppi alunni e spazi didattici possa garantire un miglior apprendimento di alcune conoscenze ed abilità e un migliore sviluppo di alcune dimensioni relazionali e sociali soprattutto in relazione alle specifiche età di sviluppo degli allievi.

Punti forti emersi dai focus group docenti

- Articolata comunicazione interna.
- Presenza di commissioni interne alla scuola che hanno pian piano modificato la loro funzione. Da contesti dove venivano definiti prodotti (schede o progetti) a contesti dove il problema è studiato e approfondito. Nelle commissioni si studia, si cerca una linea di sviluppo, una possibilità di miglioramento.
- Per quanto riguarda il territorio il lavoro dei docenti si colloca in una ricca trama di relazioni intessute con altre scuole, con l'Ente Locale ed altre realtà culturali quali biblioteca, ludoteca con progettazione e realizzazione di attività scuola-territorio e integrazione del lavoro didattico con le offerte provenienti dal territorio.
- Rete territoriale di scuole in continuità su progetti specifici.

3.2. ANALISI QUALITATIVA. ELEMENTI EMERGENTI E CRITICITÀ

Complessivamente l'indagine qualitativa si è caratterizzata come impresa ambiziosa poiché articolata in due fasi su tempi brevi di intervento (un anno), ed è stata segnata da modelli e metodologie di intervento complessi. Vogliamo in particolare segnalare come elemento qualitativo strategico la collaborazione/interazione attivata nel progetto tra tre differenti soggetti istituzionali: l'IRRE, le scuole autonome, gli esperti dell'USR (Ufficio scolastico regionale). Tale rapporto ha consentito di sostenere il progetto nel corso dell'attività nel rispetto delle specificità e dell'autonomia di ogni singolo soggetto/istituzione e attraverso l'individuazione di appositi strumenti.

Possiamo considerare come elementi qualificanti del progetto: la metodologia della ricerca-azione attivata nell'osservazione tra scuole e team dal momento che la pratica osservativa con uso integrato di differenti strumenti (intervista, *testimonial* narrativo, focus group, ecc.) ha consentito di formulare giudizi complessivi da parte dei team, incrociando in tali giudizi quanto risultato nell'osservazione e negoziando nel team, attraverso una triangolazione di punti di vista, un giudizio volto più a comprendere e ad interpretare che a sanzionare. Altro elemento strategico e qualificante del progetto è stata l'azione di tutoring, ovvero quell'opera di consulenza/supporto/accompagnamento che inevitabilmente è sorta nel contatto con le scuole e ha consentito alle scuole di interagire, scambiare materiali e anche di superare una certa diffidenza nell'incontro con i ricercatori e le altre Istituzioni della regione inserite nel campione.

Come elementi di criticità si possono invece segnalare:

1. Le pressanti scadenze fornite dal gruppo nazionale e la oggettiva ristrettezza dei tempi (l'osservazione è stata condotta in due mesi) che hanno costretto i team ad intervenire spesso in situazione di tour de force, facendo venire meno, a volte, l'opportunità di riflettere e approfondire le situazioni osservate.
2. È nata anche una certa difficoltà per alcuni membri dei team, all'interno degli specifici contesti scolastici, nell'essere supportati nell'attività di osservazione, difficoltà in parte superata attraverso la collaborazione dei Dirigenti scolastici coinvolti ed anche per la lettera di accordo reciproco che l'IRRE del Lazio ha sottoscritto con le Istituzioni scolastiche a sostegno della ricerca.

Figura n. 12 – Le azioni dell'indagine qualitativa nel Lazio

Azione di osservazione degli oggetti collocato nel Piano dell'Offerta Formativa in particolari aree/percorsi:

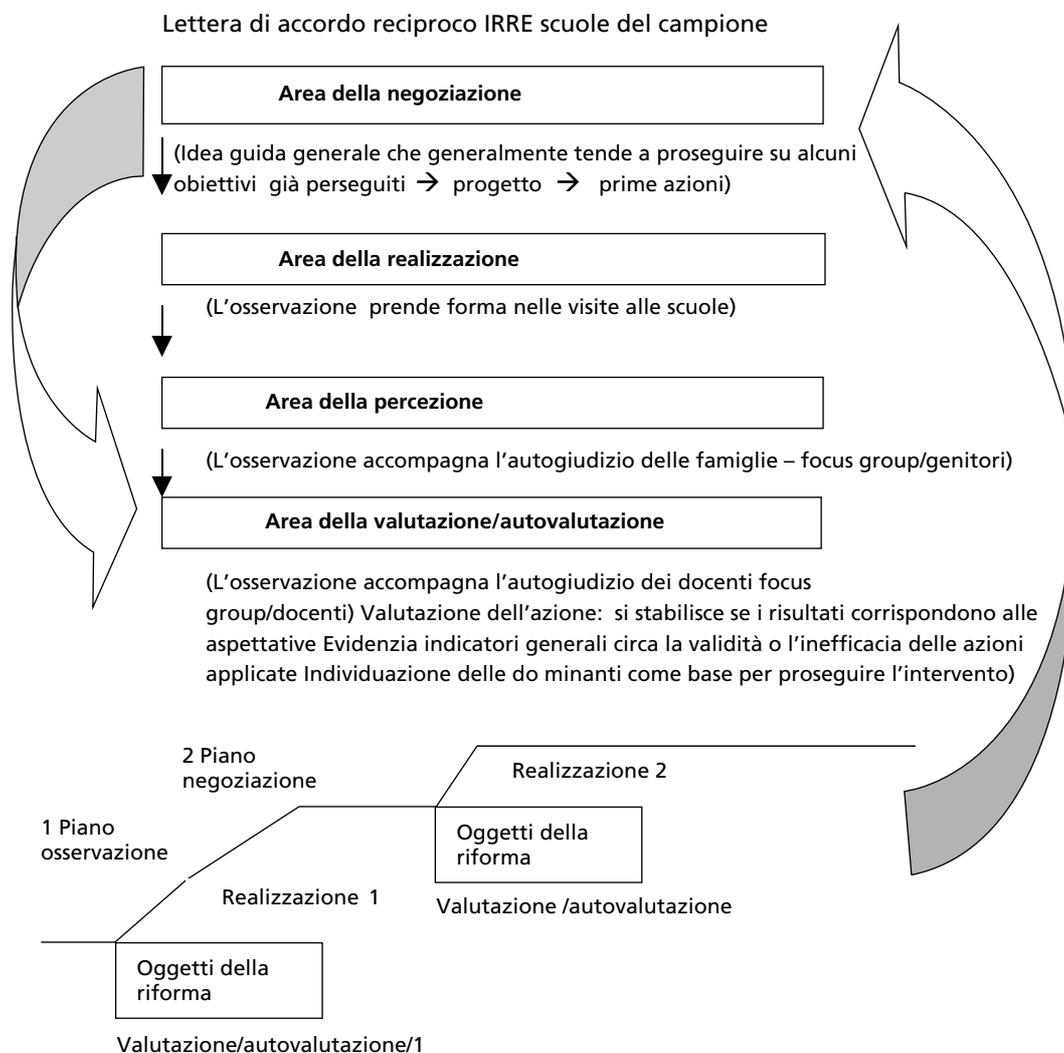
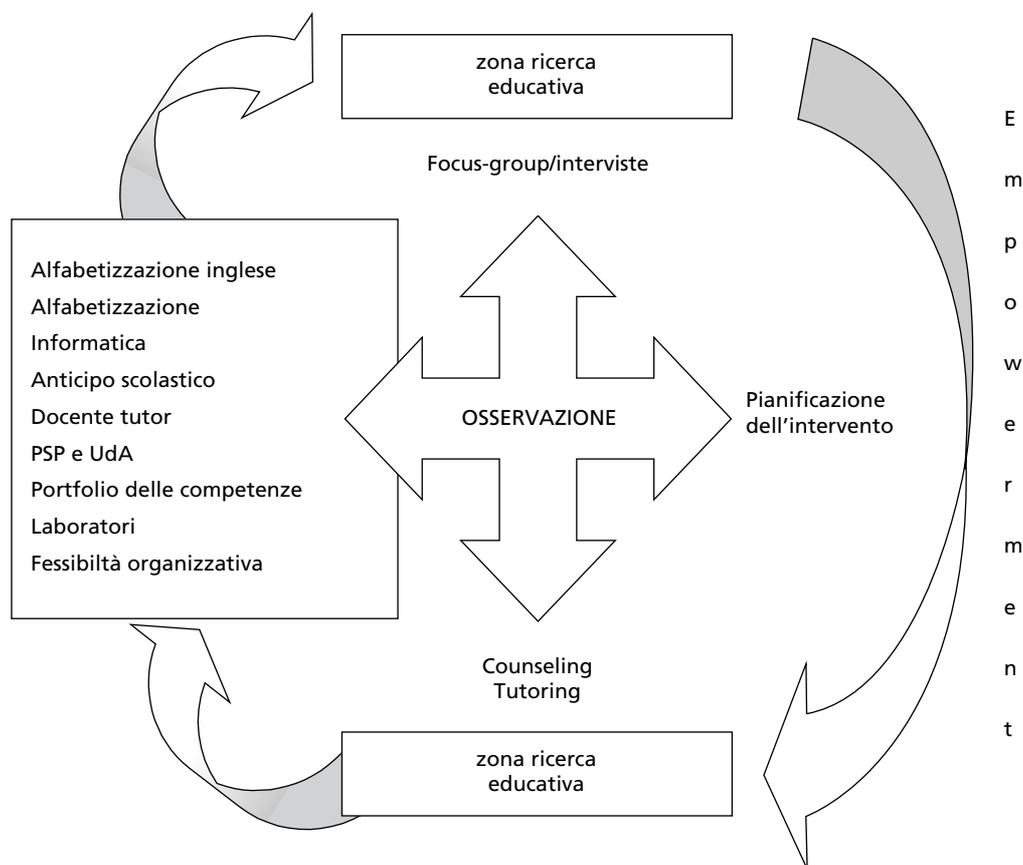


Figura n. 13 – La ricerca osservativa nel Lazio in otto specifiche innovazioni collegate alla riforma della scuola



a) Attivazione di un rapporto di cooperazione tra osservatori e docenti

L'azione di ricerca osservativa impostata dall'IRRE si è coniugata con il progetto della scuola e l'intervento dei team esterni (ricercatori IRRE ed esperto di scuola sperimentale). Ciò ha favorito la partecipazione attiva dei docenti alle differenti situazioni di incontro/confronto, coinvolgendoli nella fase di riflessione sulle innovazioni avviate e sostenendoli via via nella condivisione dei percorsi da approfondire, nell'applicazione di strumenti adeguati ai propri contesti, nella valutazione e nell'autoregolazione dei percorsi innovativi fino alla loro più soddisfacente riprogettazione per il loro reinserimento nei Piani dell'offerta formativa.

I docenti sono stati sollecitati dal contesto osservativo ad analizzare le proprie strategie curriculari e didattiche, e sono stati indotti a riflettere su quegli aspetti più fragili che necessitavano di interventi. L'osservazione ha consentito:

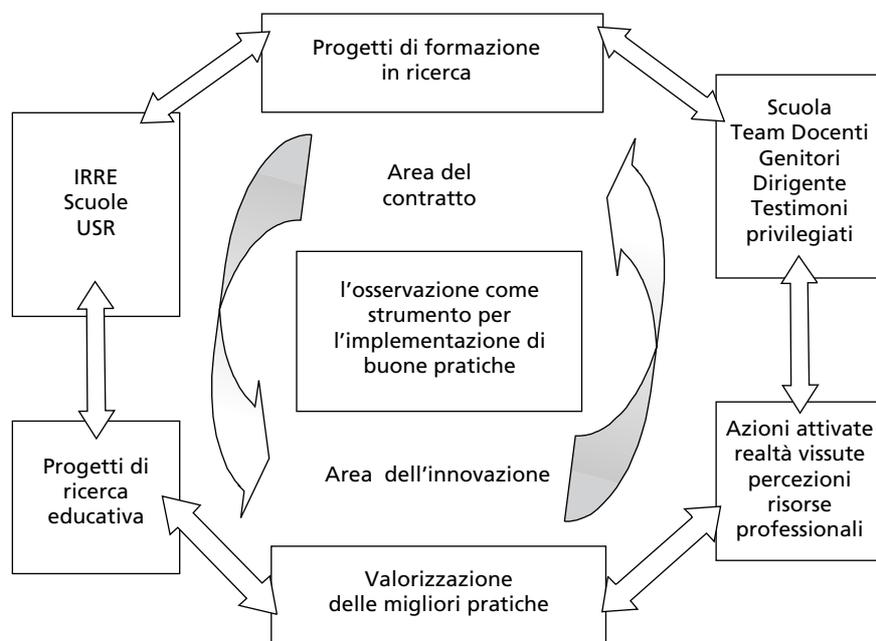
- 1) di attivare incontri tra scuole che concorrono a realizzare uno stesso progetto offrendo un terreno per l'azione comune (seminario di informazione/formazione realizzato a Roma il 15 Marzo presso la sala convegni dell'USR) e hanno costruito momenti di pianificazione di strategie, contenuti, modalità di documentazione e di valutazione.
- 2) di curare le fasi la documentazione – momento alto nella ricerca educativa in azione –

I docenti hanno anche cercato di realizzare il coinvolgimento e la condivisione nella propria scuola, supportati dagli incontri e dal seminario di formazione, finalizzato alla creazione di un repertorio di competenze e di strumenti operativi adeguati ai percorsi. La formazione appena iniziata (oltre che con il seminario anche con gli incontri per la documentazione GOLD) è stata caratterizzata dalla valorizzazione delle risorse professionali individuali e dalla costruzione di occasioni concrete per la circolarità e la trasferibilità delle competenze sia all'interno dei contesti scolastici specifici, sia in rete³.

La formazione, dei docenti in servizio e direttamente collegata ai processi di riforma, acquista, infatti, una qualità nuova se diviene uno strumento per modificare, innovandoli, i contesti di apprendimento; se diviene uno strumento per favorire e indirizzare il cambiamento.

Il problema allora consiste nella costruzione di situazioni e canali di scambio di risorse professionali e di competenze dalle scuole verso i centri di ricerca (come l'IRRE e l'Università) e dai centri di ricerca verso le scuole, sia per valorizzare pienamente l'esistente (ciò che la scuola fa ma di cui spesso non è consapevole), sia per far lievitare le capacità individuali utilizzando le risorse di molti (le competenze in un sistema circolare)⁴.

Figura n. 14 – La ricerca del Lazio come modello integrato



b) L'integrazione dell'intervento di più soggetti con compiti di ricerca

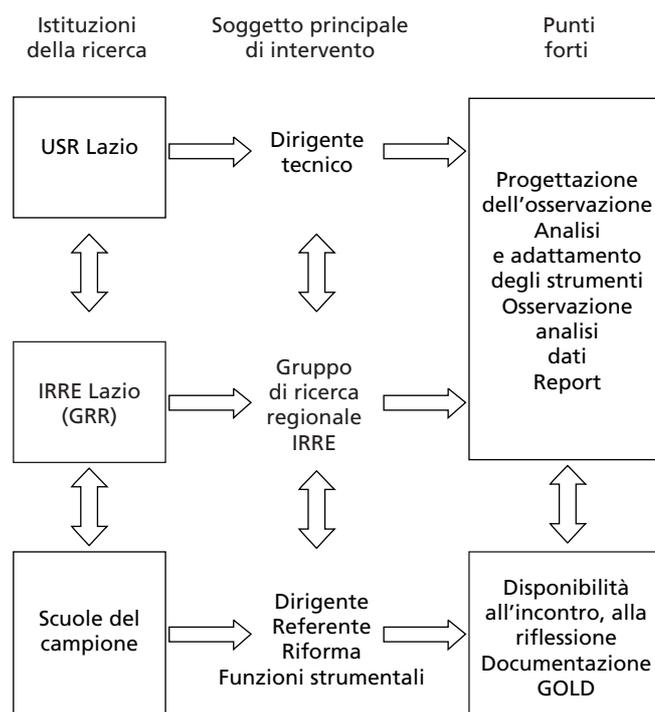
Il modello sperimentato nel Lazio ha consentito ai tre soggetti interessati alla ricerca (IRRE Lazio, scuole autonome e USR del Lazio, nella veste degli suoi esperti) di lavorare in un'ottica di integrazione. L'Istituto regionale di ricerca educativa ha acquisito il progetto, ha indirizzato la ricerca, ha coordinato assumendoli come indirizzo gli interventi degli esperti inseriti nei team di osservazione, ha

³ D.P.R. n. 275 dell'8/3/1999 capo II art. 7, reti di scuole, punti 2, 3, 6.

⁴ Vedi fig. n. 14 il Progetto R.I.So.R.S.E. in un modello integrato.

sollecitato le scuole autonome ad assumere responsabilità nel progetto. In questa prospettiva l'IRRE⁵ di nuova istituzione ha accettato la sfida di giocare un suo specifico ruolo in un sistema integrato di interventi finalizzati ad un progetto comune. Ogni soggetto svolge uno specifico ruolo e individua alcuni strumenti principali di azione (il punto forte che caratterizza l'intervento di quel soggetto). Nel progetto R.I.So.R.S.E. il principale strumento dell'azione dell'IRRE è stato il Gruppo di ricerca regionale formato da: ricercatori esperti di scuola di base e che ha finalizzato la propria attività a sorreggere e realizzare le diverse fasi del progetto.

Figura n. 15 – L'integrazione dell'intervento di più soggetti con compiti di ricerca



5 «Gli IRRE ... svolgono funzioni di supporto alle istituzioni scolastiche e alle loro reti e consorzi ... tali funzioni si esplicano in attività di ricerca nell'ambito didattico-pedagogico e nell'ambito della formazione del personale della scuola», art. 1, comma 2 regolamento degli IRRE del 22/02/2001.

4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

di LOREDANA BOETI

4.1. GLI ASPETTI DI SISTEMA

Il progetto R.I.So.R.S.E., avviato dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici del MIUR, è stato realizzato dall'IRRE Lazio con l'obiettivo di valorizzare le esperienze sviluppate nella direzione della Riforma, facendole emergere e ricomponendole in un quadro di insieme, al fine di accompagnare e supportare le scuole nell'applicazione dei nuovi ordinamenti, favorendo sia il confronto e lo scambio di buone pratiche, sia la disseminazione delle esperienze più significative sul piano dell'innovazione.

Una delle idee forti assunta come punto di partenza dall'Amministrazione Centrale è stata quella di promuovere il *feed-back* con le realtà periferiche, in questo caso fra MIUR e istituzioni scolastiche autonome; per rendere attivo questo orientamento, il processo di riforma in atto ha chiesto due cambiamenti di direzione:

- lo sforzo del MIUR è stato indirizzato verso l'individuazione delle «condizioni quadro» (scelte fondamentali, orientamenti, finalità, vincoli), abbandonando l'ottica prescrittiva e verticistica del vecchio apparato burocratico, e questo in linea con l'intera dinamica della *devolution* secondo la quale le istituzioni periferiche dello Stato si relazionano con l'Amministrazione centrale in modo diverso, per certi versi paritario;
- l'impegno delle istituzioni scolastiche autonome si è concentrato nel tentativo, anche se con molte difficoltà, di incarnare *in loco* l'offerta formativa, coniugando le «indicazioni quadro» con le realtà locali; allo sforzo di assumere in senso ancora più forte la guida e la responsabilità delle dinamiche della formazione avviata con l'autonomia, le scuole hanno il problema aggiunto di conoscere, condividere, costruire l'impianto proprio di questa particolare Riforma: è questa una condizione di grande fluidità, per certi versi di instabilità che non deve sfuggire a chi voglia operare un'analisi ampia della Riforma senza limitarsi ad osservare l'applicazione e meno di singoli oggetti.

Il progetto R.I.So.R.S.E. ha costituito appunto un ambiente, un'occasione in cui queste dinamiche si sono rese maggiormente fluide, efficaci, efficienti; lo spirito «progressista» dell'iniziativa non consiste tanto nel sottolineare la complementarietà dei poli MIUR-Istituzioni scolastiche, quanto piuttosto nel riconoscimento a monte del valore per molti versi assoluto e primitivo delle esperienze locali, che vengono assunte come risorse: costituiscono una risorsa i docenti non in quanto passivi la-

voratori, ma nel senso più forte e impegnativo che questi sono un patrimonio di buone pratiche, esperienze, ricerca, passione, dinamiche, idee condivise e tendenze disseminate sul territorio. La ricchezza del sistema scuola, dunque, non è costituito da oggetti, ma da persone.

Occorre anche considerare l'intenzione dell'Amministrazione di essere presente laddove la riforma già si realizza e offrire a queste prime esperienze tutto il sostegno possibile. Questo per due ragioni: il MIUR intende verificare sul campo la tenuta effettiva del quadro progettuale della Riforma (si esamina quindi la riforma, non le scuole); il MIUR ritiene che il proprio compito non si esaurisce con l'emanazione di norme, poiché se alle scuole sono chieste forme di presenza e di sintonia con il centro, in modo non dissimile deve aver luogo la dinamica inversa.

È ben evidente che, comunque, questo stato di cose rimane ancora un ambizioso orizzonte più che una realtà; l'auspicata spirale virtuosa fra le componenti del sistema scuola è intorpidita da remore, legittimi timori, silenzi, resistenze al cambiamento...

In questo contesto l'Amministrazione centrale ha individuato nella ricerca qualitativa lo strumento privilegiato per innescare o accelerare l'esercizio delle dinamiche positive, per far emergere aspetti della vita scolastica, professionale, gestionale che spesso rimangono in ombra.

Alla luce di queste finalità è stata impostata l'attività dei ricercatori. Il Gruppo Regionale di Progetto ha elaborato l'impianto teorico e operativo; il Gruppo Regionale di Ricerca, a sua volta articolato in Team di Ricerca a composizione plurima (tecnici IRRE ed esperti esterni), ha svolto l'attività di osservazione sul campo.

L'intervento dei ricercatori si è ispirato ad un modello di comportamento improntato al colloquio e alla collaborazione; pertanto, i gruppi di osservazione hanno teso a realizzare prima una densa esperienza di ascolto attento e rispettoso, quindi un'interazione profonda e franca con le scuole accostate. Questa scelta ha indotto a prendere le distanze da un'ottica ispettiva, almeno per due ragioni: in fase di prima applicazione della Riforma agli operatori scolastici occorre consulenti piuttosto che valutatori; le istituzioni scolastiche accostate erano accreditate in partenza perché molte di esse avevano già compiuto, in relazione alla Riforma, un significativo cammino di programmazione e di lavoro.

Come noto, sono stati indagati gli oggetti e i processi che costituiscono il nucleo innovatore della Riforma: alfabetizzazione in lingua inglese e informatica, anticipo, portfolio delle competenze personali, docente coordinatore-tutor, laboratori, Piani di Studio Personalizzati e Unità di Apprendimento, organizzazione. Per raccogliere informazioni su questi elementi e costruire una fotografia corretta delle situazioni, si è sempre tenuto conto delle realtà complesse di cui essi sono parte, e quindi sono state analizzate le principali componenti delle istituzioni scolastiche accostate: professionale e motivazionale, didattica, amministrativa, gestionale... I ricercatori hanno posto ogni cura nel rilevare sia gli oggetti della Riforma che i processi mediante i quali sono stati attuati determinati percorsi; questo per evidenziare le condizioni che rendono trasferibili e riproducibili le esperienze di qualità indagate in contesti diversi.

In fase di predisposizione del progetto particolare attenzione è stata posta agli **strumenti di ricerca** e alle modalità della loro utilizzazione; infatti, lungi dall'essere «neutra», la strumentazione utilizzata costituisce una componente importante del contesto progettuale, si relaziona profondamente e, per così dire, dialoga sia con le *finalità* da perseguire che con le realtà alle quali ci si vuole accostare, quindi con gli *oggetti* e i *contesti*.

- In merito alle **finalità** («...comporre in un quadro di insieme le esperienze significative realizzate dalle singole Istituzioni scolastiche nella direzione della Riforma...accompagnare...supportare...»): le ripetute visite alle scuole e i focus group con tutti i soggetti coinvolti hanno permesso di rilevare le esperienze direttamente in cantiere e in tempo reale; la successiva analisi del materiale ha invece facilitato la lettura delle esperienze, rendendo possibili la programmazione di interventi di supporto effettivamente funzionali ai bisogni specifici.
- In merito agli **oggetti** indagati, gli strumenti dovevano poter rilevare: le «esperienze significative realizzate nella direzione della Riforma», cioè le attività formative o gli accorgimenti or-

ganizzativi che, pur nati in un contesto spesso diverso dalla Riforma, ne condividono lo spirito di fondo e sono quindi pratiche positive da diffondere; i processi (relazionali, culturali, professionali, gestionali, amministrativi...) nei quali queste pratiche sono state costruite. In tal senso si è reputato utile, non solo raccogliere una copia del portfolio delle competenze personali costruito da una scuola, ma anche e soprattutto analizzare il percorso seguito dai docenti, le scelte, le esclusioni, i punti di riferimento, il *feed-back* fra le varie componenti dell'istituzione, le difficoltà incontrate...

Sono qui evidenti le componenti anche pedagogiche proprie di questo lavoro di osservazione: il processo di riforma in atto è molto ampio nella portata e lungo nei tempi i realizzazione. In questa particolare fase della sua traiettoria non è certo il momento di controllare, correggere, verificare l'efficacia formativa o l'efficienza gestionale dei percorsi attivati perché questo potrà avvenire solo quando i loro prodotti saranno stabilizzati e quantitativamente apprezzabili; ora è invece il momento di ascoltare, confrontarsi, orientarsi..., e gli strumenti di questa ricerca sono conformi proprio a questo secondo fascio di finalità. L'attenzione si è concentrata sui protagonisti disseminati nelle varie scuole, sulle loro motivazioni ad agire, sui processi attivati, sulla capacità dei singoli progetti di innescare o potenziare esperienze professionali e apprendimenti di qualità. Tutto ciò va sottolineato perché la conoscenza e la condivisione di obiettivi e strumenti è una condizione essenziale alla buona riuscita di ogni movimento di riforma; particolarmente in questa, in cui tempi del passaggio sono stati piuttosto sostenuti e le condizioni non sempre ottimali. Il clima ha voluto essere quello della ricerca e del dialogo, che nel suo significato etimologico vuol dire proprio la «razionalità protesa verso» e sta ad indicare appunto la volontà di dirigere l'attenzione verso i docenti, verso i protagonisti della scuola.

- In merito ai **contesti**, gli strumenti – meglio, questi strumenti in questa fase particolare della ricerca – hanno trovato nella flessibilità verso le singole realtà, verso le loro specificità e i loro protagonisti non un limite docimologico, ma un elemento di forza. Occorre certo rilevare dati quantitativi su oggetti e processi; è parimenti necessario scoprire le componenti legate alle persone (motivazioni, disponibilità a cambiamento, quadro di riferimento personale...) e alle relazioni (modalità di aggiornamento, consistenza e tenuta della comunità educante, mobilità del personale...), perché queste formano il contesto dell'esperienza indagata molto più e molto prima di altre componenti materiali o strutturali. Per queste ragioni si è scelto di privilegiare strumenti maggiormente flessibili e aperti: i focus group; il contatto diretto – anche in forma privata – con i genitori, con il Dirigente e con protagonisti significativi; i documenti elaborati dalle scuole, intesi però come prodotti di persone...
- Gli strumenti utilizzati hanno avuto una valenza anche sul piano **eminente operativo**, cioè con essi si è cercato di coniugare al meglio i risultati ottenuti con lo sforzo profuso. In primo luogo hanno permesso ai docenti di concentrare l'attenzione su aspetti spesso trascurati della loro esperienza: le relazioni umane e professionali, la cura per la propria identità professionale, la capacità di risolvere i problemi in modo essenziale e spedito; è ovvio che questi strumenti, e l'intera esperienza della riforma, devono essere una risorsa e non un problema. In secondo luogo, gli strumenti utilizzati in questa ricerca, per altro noti ai più, possono costituire per le singole scuole un corredo metodologico da utilizzare anche in futuro, ad integrazione di quanto già viene fatto dalle istituzioni scolastiche. Per le scuole questi strumenti hanno costituito di fatto un'esperienza di formazione in azione perché potenziano la loro capacità di analisi e gestione.

4.2. ADESIONE E CONSENSO DELLE SCUOLE ALLA RICERCA

Occorre subito precisare che i team di intervento nelle scuole hanno svolto l'attività di ricerca con particolare attenzione al protocollo nazionale, coordinandosi nelle diverse fasi di sviluppo del pro-

getto e procedendo in modo organico e unitario; questo al fine di garantire la significatività dei dati rilevati, tanto importanti in questa delicata fase di avvio della Riforma.

Da parte loro, le scuole sono state invitate ad aderire prima alla sperimentazione quindi al progetto R.I.So.R.S.E. per avviare una riflessione sui percorsi innovativi e per operare, nel confronto con esperti esterni, l'analisi dei punti di forza e di debolezza del proprio sistema, nonché per ricevere supporto e consulenza nella gestione delle problematiche emergenti e linee di indirizzo nell'attuazione delle innovazioni. Parte dei percorsi innovativi (insegnamento della lingua inglese, laboratori...) erano stati attivati nelle scuole anche prima e indipendentemente dalla Riforma; questo significa che almeno per alcune componenti o parti, la Riforma ha dato nuova impronta all'esistente. Altri percorsi innovativi sono propri del contesto della Riforma (Portfolio, PSP...).

Il clima rilevato dai team nelle scuole, anche grazie ai presupposti non prescrittivi e non ispettivi che hanno orientato la loro azione, è stato sostanzialmente positivo per quel che riguarda la disponibilità a favorire l'osservazione e a ricevere una lettura istituzionale delle innovazioni avviate. In generale, le scuole hanno manifestato la volontà di misurarsi con i nuovi assetti didattico-educativi e di sperimentare nuovi modelli organizzativi, mantenendo come costante riferimento il quadro dei processi di Riforma.

È stata riscontrata una consapevolezza di fondo della necessità di rivisitare l'offerta formativa attraverso una rielaborazione degli aspetti curriculari, metodologici, organizzativi, gestionali alla luce delle nuove istanze della società evidenziate negli ultimi documenti normativi.

L'esigenza di un orientamento nell'individuazione delle modalità applicative della Riforma ha indotto le scuole ad avanzare ai team richieste esplicite di sostegno e consulenza nell'attuazione dei propri percorsi. I docenti quindi, pur mostrandosi motivati all'innovazione e attenti al cambiamento, manifestano un bisogno di indirizzo e di formazione, sia sul piano teorico che sotto il profilo più strettamente operativo. In questo contesto il gruppo di ricerca è stato accolto e riconosciuto come team di esperti in grado di fornire un contributo professionale specifico a sostegno dell'innovazione.

La scelta di utilizzare prevalentemente strumenti di analisi qualitativa è stato recepito positivamente per più motivi:

- gli strumenti hanno favorito l'emergere degli aspetti più emozionali, privati, spesso anche ideali; questi aspetti sono troppo spesso trascurati e lasciati in ombra non solo nella prassi scolastica concreta, ma addirittura anche in parte della letteratura divulgativa troppo semplicisticamente ed esclusivamente concentrata sugli alunni;
- i focus group hanno permesso esperienze, fluide e nello stesso tempo snelle, di confronto dei vissuti e dei diversi punti di vista; è importante rilevare che troppo spesso gli spazi del confronto hanno connotazioni unicamente professionali e legali, a scapito della, chiamiamola così, «regione» che si estende fra l'aggiornamento, la ricerca, la comunicazione e il confronto sugli ideali e sul quadro di riferimento assiologico e deontologico;
- i colloqui privati con testimonial significativi del lavoro hanno permesso a docenti e dirigenti di disporre di uno spazio in qualche modo intimo e riservato in cui far emergere suggestioni e motivazioni strettamente personali, nonché difficoltà delle quali è comunque difficile discutere in gruppo.

L'utilizzo della comunicazione e dello scambio ha avuto una funzione strategica poiché ha fornito un quadro più preciso delle interazioni che di fatto si verificano all'interno di una specifica realtà, le zone d'ombra e gli stili comunicativi e relazionali. Le scuole hanno espresso un generale consenso per una ricerca recepita soprattutto come un'opportunità di verifica dei percorsi attivati, sia rispetto alla qualità della progettazione che per quanto riguarda le professionalità messe in campo. Le scuole hanno aderito alla ricerca nella generale convinzione che è necessario aderire al cambiamento e divenire motore di nuove forme di alfabetizzazione, anche attraverso un confronto e un'interazione con altre istituzioni scolastiche e con una pluralità di soggetti territoriali.

Una sorta di cartina di tornasole sull'efficacia delle dinamiche attivate è costituita dalla richiesta diffusa di approfondimenti e confronti sulle materie oggetto di indagine; ripetutamente il lavoro e la richiesta di rapporto si sono estesi oltre le materie e i tempi istituzionali dell'indagine, a dimostrare sia la positività del rapporto instaurato e il bisogno di vivere forme nuove di aggiornamento e condivisione del lavoro, sia la confusione diffusa su molti aspetti della Riforma.

È possibile tracciare un bilancio del lavoro di accostamento alle realtà locali e di condivisione del loro cammino?

Occorre innanzitutto sottolineare come ognuna delle esperienze accostate costituisce un caso a sé, che non è possibile comparare *in toto* con le altre, particolarmente dal punto di vista materiale o quantitativo.

È però anche vero che il compito del progetto non può limitarsi alla ricognizione dell'esistente, anche di qualità; il progetto R.I.So.R.S.E per costituire una prima azione di verifica della tenuta dei capisaldi della Riforma, o almeno un «campionario» di buone pratiche a questa afferenti, non può semplicemente indagare oggetti, particolari congegni o accorgimenti progettuali. Per questo motivo uno dei criteri utilizzati per selezionarle le scuole da sottoporre a indagine è stato quello della sperimentazione nello stesso Istituto di più oggetti della Riforma. È ben possibile che una scuola abbia maturato una solida esperienza nell'utilizzo dei laboratori non come esperienze semplicemente aggiunte alla formazione curricolare ma – nel senso forte e dirompente del «fare per capire» – come sua strumentazione, come «un itinerario metodologico che porta a...»; ma questa esperienza non coincide con la Riforma, neppure si risolve in essa. Chi fa laboratori, o lingua inglese, o personalizzazioni... non fa la Riforma.

Il motivo è, diciamo così, «epistemologico». La Riforma, infatti, non è costituita da un oggetto o da una loro aggregazione, quanto piuttosto dalla loro simbiotica e sistematica relazione. Una riforma è prima di tutto una veduta sul processo di costruzione dei nuovi percorsi. Chi elabora e chi realizza un processo di riforma la ritiene una via maestra. È questa la ragione per cui è di fondamentale importanza guadagnare la fiducia e l'appoggio dei docenti; ma perché senza la profonda condivisione del progetto gli «operatori» nel migliore dei casi si occuperanno di parti e componenti, senza riuscire a creare le dinamiche e i climi.

Un risultato chiaro del lavoro di questa ricerca è la conferma di queste idee, in verità dal sapore alquanto teorico: nelle istituzioni scolastiche che hanno sperimentato più oggetti della Riforma si sono attivate dinamiche trasversali, con un valore aggiunto rispetto a quelle implicate dai singoli oggetti; si tratta di dinamiche sistemiche originali, irriducibili alle singole pratiche ma da attribuire piuttosto al sistema che di fatto viene creato dal loro complesso e sinergico operare. Il sistema è, in un certo senso, auto-sostenuto.

Un esempio. Fare un corso pomeridiano di ceramica in orario aggiuntivo è certamente un «ampliamento» dell'offerta. Ma a una riforma non interessa semplicemente ampliare l'offerta, ma ristrutturarla. Se però questo stesso corso costituisce una componente di un percorso di esplorazione dell'ambiente geografico, storico e antropico, con fitte radici in storia dell'arte, della letteratura, della scienza allora diviene una fucina di cultura, un crogiuolo in cui gli alunni esplorano e assemblano le molteplici componenti della realtà indagata. Questa esperienza non può che finire nel POF e acquistare un suo valore istituzionale, perché chiede di essere ripetuta e offerta come strumentazione di qualità all'utenza. Esisteranno implicazioni amministrative, organizzative, didattiche; si valorizzeranno alcuni interlocutori presenti nel territorio e non altri, si creeranno delle forme di individualizzazione dei processi e di personalizzazione delle prospettive impensate in altri contesti e così via. Insomma, quando la reazione si innesca, quasi produce energia in aggiunta rispetto agli investimenti: è questo il valore aggiunto del sistema rispetto alle sue stesse parti.

Riteniamo che la Riforma in atto nel sistema scolastico italiano sia una riforma che ancora non si vede perché i suoi effetti sistemici si apprezzeranno a regime, solo dopo averla voluta, scelta e realizzata; se l'efficacia di un'innovazione è data dal suo cambiamento sistemico, occorre in un certo senso alzare lo sguardo, fare l'analisi della logica complessiva e non quella grammaticale delle sue parti.

4.3. RUOLO DELL'IRRE E LA RETE NAZIONALE

Il ruolo assunto dall'IRRE Lazio nell'ambito del progetto R.I.So.R.S.E. è strettamente connesso alla finalità generale dell'iniziativa che il MIUR ha voluto avviare: portare a sistema le pratiche didattiche di qualità realizzate dalle istituzioni scolastiche nell'applicazione della Riforma, facilitandone la diffusione su scala nazionale attraverso forme di disseminazione e documentazione diversificate, concordate anche con l'INDIRE.

Un'azione congiunta fra diversi soggetti istituzionali dunque, quali il MIUR, gli IRRE, l'INDIRE, gli USR, che mira a creare un sistema integrato di risorse al servizio delle istituzioni scolastiche per il miglioramento dell'organizzazione dell'offerta formativa, quindi del sistema formativo.

L'IRRE Lazio ha sempre individuato nel raccordo con le altre istituzioni un punto di volta della propria azione, operando con un'ottica sistemica all'interno della rete nazionale per condividere finalità, obiettivi, strategie, risultati; per realizzare progetti comuni; per promuovere esperienze di qualità. Questa consapevolezza, che peraltro si fonda su presupposti ideali, professionali e gestionali, ha trovato, con la riforma degli Istituti Regionali di Ricerca Educativa, anche ragioni di carattere strettamente istituzionali: si tratta di un nuovo ruolo che rende l'istituto uno snodo fondamentale del sistema formativo nazionale; non solo un istituto di ricerca, ma anche:

- *una componente* del sistema formativo che svolge funzioni di collegamento fra le scuole o fra queste e gli USR e il MIUR;
- *una forma di presenza* delle istituzioni sul territorio, una presenza in un tempo discreta ma qualificata;
- *un catalizzatore delle risorse*, in grado di attivare, orientare, stimolare il lavoro.

Questo stile generale dell'Istituto ha caratterizzato anche l'attuazione del progetto R.I.So.R.S.E.

Il collegamento che l'IRRE Lazio ha stabilito con le scuole è stato il frutto di un'interazione forte e costante con il territorio, e per molti versi ha fatto forza su un rapporto con il territorio già fortemente stabilito negli anni precedenti. Il processo dinamico e continuo di scambio attivato con gli operatori scolastici ha consentito alle scuole di analizzare ed interpretare i percorsi realizzati nell'ambito della Riforma e all'IRRE di svolgere una funzione di osservazione, di tutoraggio e di sostegno, proponendosi come *laboratorio di ricerca permanente al servizio delle scuole*. Forse anche qualcosa in più: il progetto è riuscito in parte a trasferire il laboratorio di ricerca permanente che è l'IRRE nelle scuole, disseminando non solo gli oggetti della Riforma, ma forse soprattutto lo stile, l'*habitus* metodologico della ricerca. È qui appena il caso di ricordare quanto la ricerca educativa sia una componente strutturale di ogni singola unità di formazione e quanto questa dimensione è presente nella normativa, a partire dai Decreti Delegati per arrivare fino al Regolamento sull'Autonomia.

Le operazioni intraprese si sono rivelate utili innanzitutto per individuare le caratterizzazioni regionali e nazionali dello stato del processo di Riforma e disporre delle informazioni necessarie per orientare correttamente le scuole; di non secondaria importanza poi la necessità di valorizzare le esperienze più qualificanti e maggiormente significative sul piano della trasferibilità.

In questa prospettiva sono state messe in campo azioni plurime con lo scopo di costruire un quadro dettagliato delle prime modalità di applicazione della Legge 53, attraverso una conoscenza diretta delle esperienze sul campo.

Di fondamentale importanza si è rivelato il raccordo a livello nazionale non solo per condividere linee comuni di intervento, ma anche per attivare un processo sinergico di azioni coordinate come strategia per il raggiungimento di risultati significativi in tempi relativamente brevi.

Nell'incontro con le singole realtà scolastiche si è avvertita fortemente l'esigenza da parte delle scuole di essere supportate e indirizzate nell'innovazione progettuale, metodologica e disciplinare e nell'individuazione di risposte professionali, didattiche e organizzative coerenti con il nuovo quadro culturale e formativo che si sta delineato dalla Riforma.

La creazione di una rete di supporto e di risposta ai bisogni è stata assunta come finalità trasversale di tutti i soggetti istituzionali coinvolti, a diverso titolo, nell'iniziativa. MIUR, USRL, INDIRE hanno operato in modo sinergico dando vita ad un «partenariato» interistituzionale per l'accompagnamento delle scuole nell'attuazione delle innovazioni.

L'IRRE Lazio ha dato il proprio contributo alla realizzazione del progetto R.I.So.R.S.E. mettendo a servizio delle scuole competenze e professionalità attraverso la realizzazione di attività di studio, progettazione, ricerca e documentazione. Nella gestione diretta dei rapporti con i contesti locali sono state adottate le strategie più efficaci per una penetrazione capillare e profonda dell'iniziativa, nel costante sforzo di sostenere le istituzioni scolastiche nell'impegnativo processo di rinnovamento culturale, didattico e organizzativo avviato dalla legge di riforma.

4.4. SINTESI E PROSPETTIVE

Nel contesto del progetto R.I.So.R.S.E., promosso dall'Amministrazione Centrale, è stato sviluppato un percorso di ricerca con l'intento di arrivare alla composizione di un quadro d'insieme, tratteggiato a partire dai contesti locali e di offrire a queste prime esperienze tutto il sostegno necessario, avviando un'interazione costruttiva con chi concorre fattivamente alla costruzione delle innovazioni.

In questa fase conclusiva del percorso si possono raccogliere più prospettive di apertura che non di conclusione.

È stata un'esperienza significativa; per questo costituisce un punto di partenza strutturalmente aperto al futuro, chiede di essere trasformato in una traiettoria, in un cammino. Perché ciò accada è necessario stabilire rapporti strutturali e continui fra le componenti del sistema scuola e far sì che tutti i protagonisti si muovano sinergicamente al fine di favorire l'innescare di dinamiche proficue. Questa condizione è chiamata a generare una «spirale virtuosa» fra le scuole e le varie diramazioni dell'Amministrazione centrale attraverso un *feed-back* continuo con l'immissione da parte di ogni soggetto del sistema di risorse positive, di contributi, di prospettive, affinché si sviluppi la capacità di costituire un servizio per gli altri, in un processo di costante interazione.

Risulta, quindi, fondamentale, a conclusione del percorso, porsi il problema di come proiettare l'iniziativa in una dimensione prospettica che sia funzionale al sostegno dei processi di innovazione avviati dalle scuole nel quadro della Riforma.

È possibile, allora, immaginare uno sviluppo potenziale del progetto attraverso l'offerta alle scuole di attività di *counseling*, di formazione, di orientamento; per altro verso, sono queste le modalità di intervento che le stesse istituzioni invocano e alle quali hanno diritto per acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità e crescere in una autonomia più matura ed efficace. I recenti contratti hanno giustamente trasformato l'aggiornamento da dovere in diritto; affinché questa mutazione significhi veramente la presa di distanza da un'ottica prescrittiva e passiva e il riconoscimento che ricerca e aggiornamento sono esperienze connaturate alla docenza, occorre che ogni soggetto istituzionale ascolti i segni dei tempi per escogitare forme sempre nuove per qualificare la prestazione di docenti, quindi l'offerta delle istituzioni scolastiche.

In un'ottica di servizio verso le istituzioni scolastiche risulta indispensabile creare una rete permanente di collaborazioni all'interno di un sistema integrato di soggetti istituzionali (MIUR, USRL, IRRE, INDIRE) capace di sostenere e orientare lo sviluppo del sistema formativo e il suo adeguamento ai processi di riforma.

Una gestione integrata delle innovazioni richiede l'animazione di una rete territoriale che riduca le distanze con i contesti locali, e fra i contesti stessi, e promuova la cultura del lavoro di rete. L'integrazione tra soggetti di un territorio consente di programmare in modo capillare tutte le azioni che concorrono all'ampliamento dell'offerta formativa degli allievi e al miglioramento della professionalità docente e ha la forza di ampliare i confini entro i quali i problemi si manifestano, di individuare nuove chiavi interpretative, di costruire piani diversi di riferimento per interventi a livello locale mi-

rati ed efficaci. Il patrimonio di risorse umane e professionali presente nella scuola deve essere valorizzato e diffuso, promuovendo lo sviluppo di una capacità di ricerca e di sperimentazione che produca crescita tra tutti i soggetti che costituiscono la «comunità scolastica». Lo sviluppo dell'istruzione ed il miglioramento della sua qualità passano anche attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle specificità territoriali, ma richiedono nel contempo il mantenimento del senso di appartenenza ad una comune identità scolastica coesa sulle esigenze etiche e formative nazionali.

Il sistema rappresentato dalla rete degli Istituti Regionali di Ricerca Educativa si è rivelato efficace e funzionale ad un coordinamento territoriale che eviti la frammentazione delle esperienze, raccordandole fra loro, facilitando la diffusione delle buone pratiche, curando il tutoraggio in situazione.

In questa intensa stagione riformistica, d'altro canto, gli scenari di riflessione e di ricerca che si aprono chiedono di mettere in moto energie ed investire risorse per accompagnare le istituzioni scolastiche sulla via del rinnovamento, garantendo loro nuove forme di intervento e di supporto.

L'IRRE intende porsi in linea con le istanze dettate da questi nuovi orizzonti culturali e, nell'espletamento delle proprie funzioni, può costituire un'importante risorsa per accompagnare le scuole sia nelle attività di ricerca didattico-pedagogica, sia nella formazione del personale, proponendosi come organo il più possibile vicino alla realtà locale, in una logica di servizio e all'interno di un quadro istituzionale integrato.