

IRRE Lombardia

# Rapporto regionale

*a cura di*  
FELICIANA CICARDI

**Gruppo redazionale:**

<b>Nunzia Bonanno</b>	Anticipo
<b>Primarosa Bosio</b>	Il docente-tutor
<b>Giuseppe Cagni</b>	Alfabetizzazione informatica
<b>Roberto Ceriani</b>	Analisi Quantitativa
<b>Feliciano Cicardi</b>	Premessa; il Progetto Risorse; Portfolio; Conclusioni
<b>M. Cristina Dichirico</b>	Alfabetizzazione lingua inglese
<b>Roberto Didoni</b>	I laboratori; PSP e UdA
<b>Pinuccia Samek</b>	Alfabetizzazione Informatica

## NOTA INTRODUTTIVA

*A cura della Presidenza e della Direzione*

*prof. GIUSEPPE MERONI*

*Presidente*

*prof. GIUSEPPE BOCCIONI*

*Direttore*

**I**l progetto R.I.So.R.S.E (Ricerca e Innovazione a Sostegno della Riforma del Sistema Educativo) nell'ambito delle iniziative a sostegno dell'avvio della riforma scolastica in Lombardia, ha assunto un significato del tutto strategico: strumento di sinergia, di raccordo e di comunicazione inter ed intra istituzionale.

La rete di scuole della regione, che nel quadro della valorizzazione dell'autonomia organizzativa, didattica e di ricerca hanno aderito sin dalla prima ora alla riforma, ha rappresentato un laboratorio e un banco di prova per le stesse scuole e per tutti i soggetti che a livello istituzionale sono chiamati ad interagire nell'attuazione della riforma. Tra questi soggetti, in primis c'è l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa (l'IRRE): ente istituzionalmente chiamato a sostenere le istituzioni scolastiche attraverso la ricerca nel settore didattico pedagogico e in quello della formazione del personale.

Una ricerca condotta secondo le linee proposte dal Consiglio di Amministrazione dell'IRRE Lombardia che cerca di rispondere al meglio agli obiettivi proposti dal Ministero; il tutto nel quadro della valorizzazione delle risorse del territorio e nella logica di dare risposte ai bisogni *concretamente* rilevati nelle singole realtà scolastiche.

Molte le istituzioni scolastiche che hanno risposto all'appello rispetto all'attività proposta dal Progetto R.I.So.R.S.E., veramente significativo il campione di scuole che è stato costruito con criteri rigorosamente statistici per rappresentare la vasta e composita realtà scolastica della Lombardia, impegnativo il lavoro dei team dell'IRRE nei singoli istituti scolastici, eccezionalmente «caldo» e di reciproca soddisfazione il rapporto tra singola scuola e singoli team, puntuale la stesura del rapporto conclusivo.

Dal rapporto che segue, in cui tra l'altro compare l'analisi quantitativa e l'analisi qualitativa (gli *exempla* delle pratiche significative sono reperibili presso il nostro Istituto), emergono elementi sui quali i soggetti istituzionalmente coinvolti in questa vasta azione di riforma possono trarre i dovuti spunti di riflessione per un'attività più rispondente alle esigenze reali del processo in atto.

L'IRRE Lombardia è sicuramente impegnato a far tesoro degli esiti di questa ricerca per riorientare la sua programmazione dell'attività per l'anno 2004/2005, ma intanto – nella logica del fare – sta organizzando attività seminariali per favorire la disseminazione degli esiti del lavoro e per dare il proprio contributo, in termini di formazione, sui temi che caratterizzano questo processo di innovazione che dalla legge Bassanini (L. 59/97) e dalla modifica della II parte del titolo V della Costituzione (L. 3/2001), vede il suo momento culminante nella legge di riforma scolastica (L. 53/2003) e nella relativa normativa di riferimento.

In chiusura un'ulteriore riflessione: l'attività educativa e formativa non può prescindere da un'autentica cooperazione intra ed interistituzionale; questa esperienza, se ce ne fosse stato bisogno, lo ha confermato appieno. La riuscita dell'attività educativa è direttamente proporzionale alla effettiva capacità di lavorare in sinergia tra tutti i soggetti cointeressati, tra questi, a titolo di esempio, citiamo le Istituzioni scolastiche, i Centri dei Servizi Amministrativi, l'IRRE, l'Ufficio Scolastico Regionale, l'INDIRE, gli Uffici Ministeriali, gli Enti Locali, l'Assessorato all'Istruzione Formazione Professionale della Regione, le Organizzazioni sindacali di categoria .

Ora che il cammino è avviato cercheremo di proseguire facendo tesoro anche di quanto ci è stato possibile acquisire nell'esperienza R.I.So.R.S.E.

## PREMESSA

L'attenzione dell'IRRE Lombardia per la Riforma parte da lontano. A seguito del D.M. 100/2002 alcune scuole dell'infanzia e primaria si sono attivate per sperimentare la Riforma in alcuni o in tutti i suoi aspetti.

Le Istituzioni scolastiche che in Lombardia hanno partecipato all'iniziativa di innovazione sono state 25, di cui 17 statali e 8 paritarie.

L'adesione delle scuola alla sperimentazione era scattata con varie e multiformi motivazioni ma partiva da un terreno poco fecondo di conoscenze e informazioni sulla Riforma e sui suoi oggetti.

L'IRRE Lombardia, dopo aver costituito un gruppo interno di supporto alla Riforma, ha messo in atto una serie di operazioni per offrire un sostegno tecnico-scientifico alle scuole sperimentatrici.

Si sono strutturati allo scopo dei «seminari permanenti» Su alcuni oggetti 'caldi' dalla Riforma quali:

- funzioni tutoriali;
- portfolio;
- didattica laboratoriale;
- informatica;
- inglese.

I seminari che hanno visto la partecipazione massiccia delle scuole, erano strutturati su percorsi che prevedono:

- definizione dell'oggetto;
- elementi di continuità e di cambiamento;
- «modelli» da sviluppare da parte delle scuole in regime di autonomia;
- analisi e validazione di modelli prodotti dalle scuole;
- risposte a problemi organizzativi e di gestione.

Parallelamente a questa operazione L'IRRE Lombardia rispondeva ai bisogni esplicitati dalle altre scuole con consulenze e interventi sul campo sulle problematiche connesse alla Riforma.

Le richieste più numerose avevano come argomento la conoscenza del quadro teorico della Riforma, e il commento alla normativa. Pochissime, o nulle, richieste riprendevano gli elementi della

Riforma. La sensazione che si aveva era che le scuole stessero per così dire in posizione di *stand by*, quasi ad osservare dalla finestra ciò che accadeva alle scuole «volontarie» che si erano votate alla sperimentazione della Riforma. La Riforma era considerata un poco come un evento ancora lontano da venire e in buona parte avulso dalle pratiche didattiche attuate nella scuola, pratiche che si ritenevano, anche a ragione, efficaci ed efficienti.

L'iter legislativo travagliato della Riforma non ha fatto altro che consolidare simili posizioni.

Il Progetto R.I.So.R.S.E., promosso dal MIUR – Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici Area Autonomia – nasce e si impianta in una situazione attendista e di sospetto che il nuovo potesse scardinare completamente l'esistente.

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

L'avvio del Progetto R.I.So.R.S.E., oltre alle finalità e agli obiettivi che si è dato, ha offerto all'IRRE Lombardia l'opportunità di:

- mantenere e incrementare il naturale impegno di supporto e sostegno alle scuole che ricercano e attivano l'innovazione;
- vivacizzare la quotidianità del far scuole, offrendo alle scuole l'opportunità di dare ragione di scelte pedagogiche, didattiche e organizzative;
- 'stanare' i bisogni non dichiarati delle scuole offrendo a queste occasioni di riflessioni e messa a confronto.

L'Istituto si era già attivato per un approfondimento sulla Riforma attraverso momenti seminariali autogestiti e con esperti esterni rivolti a tutti i tecnici dell'IRRE così che, quando è stato proposto il Progetto R.I.So.R.S.E., è stato abbastanza semplice individuare persone che costituissero il *gruppo di progetto* interno con il compito di presidiare le finalità della ricerca e la sua realizzazione. Man mano che il progetto si sviluppava tutto l'Istituto veniva informato dell'articolazione della ricerca, *step by step*, e del suo valore aggiunto per l'Istituto stesso. C'è stato un accoglimento positivo del progetto da parte dell'IRRE che ha portato a un coinvolgimento di quasi tutti i tecnici dell'Istituto, nella consapevolezza che il Progetto R.I.So.R.S.E. offriva l'opportunità di:

- sviluppare e consolidare un rapporto simmetrico con le scuole in cui reciprocamente si dà e si riceve in materia di conoscenze e di competenze sul campo;
- ricercare, approfondire, inventare le modalità di implementazione e applicazione degli oggetti della Riforma;
- conoscere da vicino il panorama della scuola lombarda individuando potenzialità e bisogni delle scuole stesse per impostare una progettazione di Istituto il più possibile rispondente alla realtà delle scuole.

L'individuazione del campione di scuole (76 di cui 25 sperimentali nel 2002/2003) è stata piuttosto complessa. Assunta la decisione di costituire un campione stratificato, scientifico e casuale, (vedi riquadro) si sono invitati gli Istituti scolastici scelti a un incontro di presentazione della ricerca. In quell'occasione, oltre alla presentazione degli obiettivi e dei tempi della ricerca, si è condiviso un contratto tra l'IRRE e le scuole stesse, contratto in base al quale le scuole decidevano di aderire all'iniziativa.

tiva entro una settimana. L'adesione delle scuole è stata positiva; si sono verificate defezioni di 12 scuole, subito reintegrate in modo casuale dal campione generale delle scuole lombarde.

Si è assistito a qualche rifiuto deciso, laddove il collegio docenti, informato dell'iniziativa ha rifiutato qualunque collaborazione.

L'osservazione nelle scuole ha avuto inizio alla fine di febbraio e si è conclusa la prima settimana di aprile.

Durante le visite gli Istituti scolastici hanno collaborato con gli osservatori in modo costruttivo; alcuni di questi Istituti hanno approfittato di esperti in loco per chiarire questioni pedagogiche e organizzative afferenti la Riforma. Inoltre, alcune scuole hanno ravvisato la necessità di approfondire le riflessioni scaturite durante le visite degli osservatori e hanno richiesto un supplemento di contatto tra la scuola e l'IRRE Lombardia. terminate le visite, laddove è stato possibile, l'IRRE ha risposto ai bisogni di alcune scuole, soprattutto di quelle decentrate rispetto al capoluogo di regione, fornendo expertise per la formazione sugli oggetti della Riforma.

Tutte le scuole, anche quelle che hanno introdotto solo la lingua inglese e l'informatica, sono risultate interessanti nella loro articolazione organizzativa, nell'attuazione del POF, nelle modalità metodologico-didattiche con cui sviluppano l'azione didattica. È interessante notare l'introduzione degli oggetti della Riforma nelle maglie consolidate dell'innovazione che ogni scuola ha strutturato nello sviluppo dell'autonomia.

Alcune scuole, più di altre, hanno risignificato gli elementi di innovazione in prospettiva della Riforma. A qualcuna di queste scuole è stato proposto, con l'aiuto di un tecnico documentalista, di documentare la propria esperienza nelle schede GOLD dell'INDIRE.

Soprattutto tra le scuole che avevano sperimentato la Riforma nel 2002/2003 si sono individuati casi di approccio sistemico alla Riforma; sono situazioni in cui tutta l'organizzazione e l'azione didattica si è lentamente trasformata per il più possibile agli assunti della normativa. Il valore aggiunto degli oggetti di innovazione introdotti nella pratica didattica (portfolio, PSP) è dato dalla sinergia con cui tali oggetti sono implementati e praticati.

### CRITERI PER SELEZIONARE IL CAMPIONE DI SCUOLE

#### Condizione al contorno

- in Lombardia esistono **795 scuole primarie**
- 25 scuole hanno attuato la **Riforma nel 2002/2003**
- il **MIUR chiede** che il campione lombardo sia costituito
  - *da tutte le scuole che nel 2002/2003 hanno attuato la Riforma*
  - *da 76 scuole in totale*
  - *dal 7% di scuole paritarie*

#### Legenda

- **Popolazione** *insieme delle 795 scuole primarie lombarde*
- **Rispondenti** *insieme delle scuole che compilano il questionario iniziale*
- **Gruppo A** *25 scuole che hanno attuato la Riforma nel 2002/2003*
- **Gruppo B** *51 scuole da individuare*
- **Campione** *unione del gruppo A e del gruppo B*

#### Criteria di rappresentatività individuati dall'IRRE Lombardia

Dato che obiettivo della Ricerca è l'analisi delle attività che prefigurano la Riforma in corso nell'insieme della *Popolazione*, il **Campione deve essere il più possibile rappresentativo dell'intera**

**popolazione**, privilegiando le scuole che attuano sperimentazioni su oggetti previsti dalla Riforma. Di conseguenza il *Campione* conterrà al massimo 11-12 scuole (pari al 15%) che, come innovazione, attuano esclusivamente l'introduzione dell'Informatica e dell'Inglese. Fra le rimanenti 85% si cercherà di fare in modo che siano **rappresentati tutti gli oggetti della Riforma** (*Portfolio, anticipo, PSP, ecc.*).

I criteri di rappresentatività terranno conto dei seguenti parametri (in ordine di importanza):

1. **Distribuzione territoriale** (provincia)
2. **Tipologia urbana** (tre livelli di popolazione)
3. **Dimensioni della scuola** (tre livelli di numero classi)
4. **Struttura oraria** (antimeridiano, rientri, tempo pieno)
5. **Appartenenza o meno a Istituti comprensivi**

#### Campione ideale

Un ipotetico campione ideale dovrebbe rispecchiare i 5 criteri citati con percentuali identiche a quelle dell'intera popolazione. Per avvicinarsi il più possibile a questo modello verranno adottati i criteri di selezione sotto citati.

#### Selezione casuale

Una volta ottenuti via Web i dati forniti dalle scuole, tutte le operazioni di selezione verranno eseguite con i criteri seguenti:

- I dati verranno riportati su un **foglio Excel**
- Nomi, indirizzi e altri parametri identificativi delle scuole verranno **nascosti perché inutili nelle operazioni di scelta**, per poi essere resi visibili solo a fine operazioni di selezione
- Verrà generata una **sequenza di numeri casuali** con le apposite funzioni matematiche di Excel
- Gli elenchi delle scuole (rese anonime) verranno ordinati secondo la sequenza di numeri casuali così generata
- Per ognuna delle operazioni di selezione e di raffinamento sotto citate verranno estratte dall'elenco le prime **X** scuole con i parametri corrispondenti a quelli richiesti dal campione

#### Vincoli a priori

- Il 7% di scuole paritarie richieste dal MIUR, pari a 5,32 scuole, è già raggiunto dalle scuole del gruppo A, **quindi il questionario di presentazione non è stato inviato alle scuole paritarie** (*anche se avessero risposto sarebbero state automaticamente escluse dal campione, in quanto soprannumerarie*)
- La distribuzione territoriale (percentuale di scuole di ogni provincia) può essere determinata in **proporzione al numero di abitanti della provincia**; questo dato è indipendente dalle risposte pervenute
- La descrizione percentuale dei rimanenti 4 criteri di rappresentatività potrà essere determinata **sulla base delle risposte pervenute** (ci si augura che i *Rispondenti* siano almeno l'80% della *Popolazione*), mentre i dati dell'intera *Popolazione* non possono essere noti in mancanza di risposte
- Il *Campione* verrà costituito **dall'unione del gruppo A e di 51 scuole scelte fra Rispondenti**

## ANALISI QUANTITATIVA

a cura di ROBERTO CERIANI

### PREMESSA

**P**er raccogliere i dati relativi alle scuole primarie lombarde fra cui selezionare un campione rappresentativo, fra il 10 e il 12 gennaio sono stati **inviati 795 lettere ad altrettante scuole** primarie con l'invito a compilare il questionario on-line disponibile alla pagina [www.liceofermi.cantu.co.it/irrelom/datiscuola](http://www.liceofermi.cantu.co.it/irrelom/datiscuola).

Copia del questionario è stata allegata anche su modello cartaceo.

- Alla data di scadenza (26 gennaio) erano pervenuti in totale 515 record di dati;
  - a questi record ne sono stati aggiunti 17 (dati pervenuti via fax) e altri 11 (dati pervenuti via telefono). Totale: 543 record,
  - a questo totale sono stati sottratti 69 record doppi in quanto associati in più copie alla medesima scuola. L'individuazione dei doppi è stata facilitata dall'uso delle password e dai confronti dei codici meccanografici delle scuole,
- in totale risultavano **pervenute le risposte di 474 scuole** (questo insieme di scuole verrà qui di seguito chiamato *Popolazione dei rispondenti*).

### Operazioni preliminari

I criteri di selezione del campione erano stati definiti in anticipo, in base a un documento approvato dagli organismi direttivi dell'IRRE e discussi con i sindacati regionali in una riunione tenutasi presso l'USR Lombardia il 20/1/2004.

- Le scuole della *Popolazione* sono state identificate da un numero progressivo (da 101 a 573).
- Per comodità, e per salvaguardare l'anonimato e la conseguente casualità delle scelte operate, sono state **nascoste tutte le colonne inutili per la scelta del campione** (*nome della scuola, indirizzo, nome del dirigente, ecc.*) lasciando visibili solo quelle necessarie per la selezione del campione (*Numero casuale, Numero identificativo della scuola, Provincia, Inglese, Informatica, Anticipo, Portfolio, Tutor, Laboratori, PSP-UdA, Nuova organizzazione, Tipo di scuola, Orario, Comprensivo, Numero di classi, Dimensione urbana*).

### Criterio di casualità

- Sono stati generati con Excel **dieci insiemi di 474 numeri pseudo-casuali** e associato un numero pseudo-casuale a ogni scuola. Il DataBase della popolazione è stato ordinato secondo l'ordine crescente dei numeri pseudo-casuali.
- In modo analogo, per ogni selezione successiva sono state scelte le prima N scuole dell'ordinamento aventi le caratteristiche richieste (per i dettagli operativi si può vedere il documento *Diario di bordo* depositato presso la direzione dell'IRRE).
- Il lavoro è stato svolto in più fasi. Al termine di ogni fase è stato salvato il prodotto parziale (file *Campione 1.xls*, *Campione 2.xls*, ecc.) e utilizzata una nuova sequenza di numeri pseudo-casuali da utilizzare nella fase successiva.

### IL QUESTIONARIO 0

Il questionario 0 è stato **inviato a 795 scuole della Lombardia**. Hanno risposto on-line **474 scuole, pari al 59,5%** della popolazione totale. Queste 474 scuole verranno di seguito indicate come «*Popolazione dei rispondenti*».

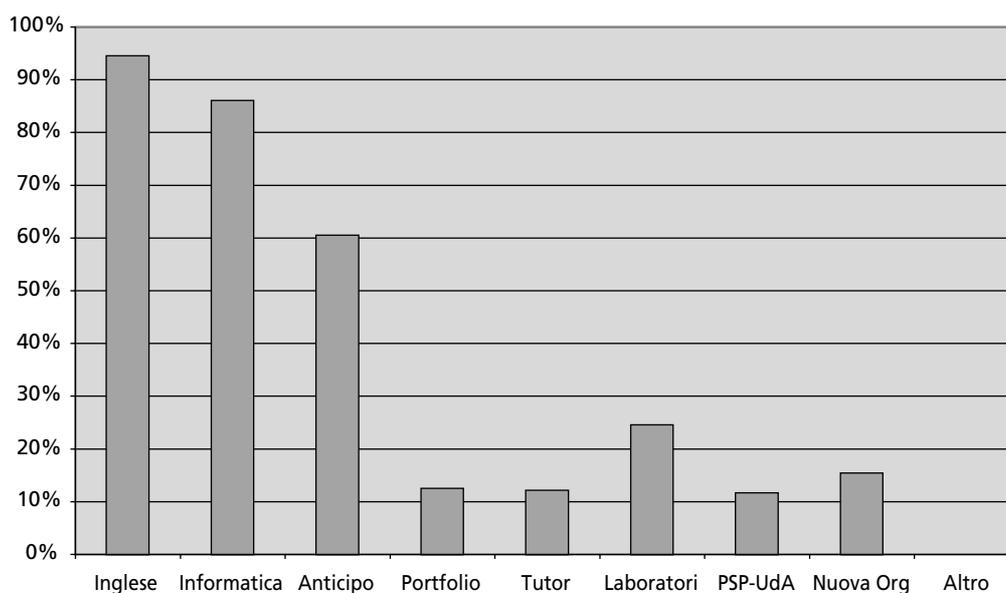
Fra i rispondenti, gli oggetti della riforma dichiarati sono indicati dalla seguente tabella:

Tabella 1

	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP-UdA	Nuova Org.	Altro
<b>Numero</b>	447	407	286	59	57	116	55	73	0
<b>%</b>	94,5%	86,0%	60,5%	12,5%	12,1%	24,5%	11,6%	15,4%	0,0%

e visualizzati nel seguente grafico delle percentuali di diffusione:

Figura 1



## LE SCUOLE CAMPIONE

In base alle indicazioni nazionali, il campione di studio:

- doveva essere **costituito da 76 scuole**;
- doveva **includere tutte le scuole che hanno effettuato la sperimentazione 2002/2003**;
- doveva comprendere **almeno il 7% di scuole paritarie**.

### A - La sperimentazione 2002/2003

I dati relativi alla sperimentazione 2002/2003 in Lombardia sono:

- 25 scuole avevano effettuato la sperimentazione;
- una di queste era solo «*Scuola dell'Infanzia*», quindi non è stata inclusa nel campione.

### B - Le scuole paritarie

Fra le 24 scuole primarie che hanno effettuato la sperimentazione 2002/2003, **7 scuole sono paritarie (pari al 9,2% del campione)**. Di conseguenza *il Questionario 0 non è stato inviato alle altre scuole paritarie lombarde in quanto il 7% richiesto era già stato superato dalle scuole obbligatoriamente incluse nel campione*.

### C - I rifiuti iniziali

In seguito alla richiesta di partecipazione al progetto, due scuole primarie statali hanno rifiutato di partecipare al progetto. Sono quindi rimaste in totale **solo 22 scuole appartenenti obbligatoriamente al campione**. Le rimanenti 54 scuole (22 + 54 = 76) sono state scelte con criteri casuali (vd. sotto).

### D - La scelta delle scuole

La selezione delle 54 scuole mancanti è avvenuta nel modo seguente:

1. è stato estratto un primo **campione casuale di 54 scuole** con generazione automatica di numeri pseudocasuali su foglio di calcolo MS Excel (vd. criteri di casualità sopra citati);
2. operando su base regionale includendo nei calcoli le 22 scuole «obbligatorie», si è **verificata la rappresentatività percentuale del campione** così ottenuto stratificandolo (*campione autoponderato*) sulle variabili:
  - a. distribuzione territoriale per province (in relazione alla popolazione residente secondo i dati ISTAT),
  - b. distribuzione fra attuatori dei soli «*Inglese + Informatica*» e attuatori di altri oggetti della riforma,
  - c. distribuzione delle tipologie urbane (*scuole rurali, urbane, in grandi città*),
  - d. distribuzione delle dimensioni scolastiche (*scuole piccole, medie, grandi*),
  - e. distribuzione delle tipologie orarie (*antimeridiano, rientri pomeridiani, tempo pieno*),
  - f. distribuzione dell'appartenenza o meno a istituti comprensivi,
3. si è posto il **10% come limite massimo di oscillazione** fra le percentuali delle variabili sopra citate nel gruppo dei rispondenti e le percentuali analoghe del campione selezionato (esempio:

- se la variabile x è presente nel 30% dei rispondenti, si accetta che x sia presente nel 27-33% del campione in quanto il 10% di 30 è pari al 3%);
4. verificata, in base a queste condizioni prestabilite, la mancata rappresentatività del campione su tutte le variabili citate si è estratto a sorte un secondo sottocampione mirato;
  5. l'operazione è stata **ripetuta altre 6 volte con selezioni sempre più mirate**, sempre con criteri casuali, fino all'ultima estrazione selettiva che ha prodotto un campione soddisfacente secondo tutti i parametri prestabiliti (tutti i dati relativi alle operazioni svolte sono documentati sul *Diario di bordo* precedentemente citato);
  6. dopo aver così definito un buon campione, purtroppo **il successivo rifiuto di 13 scuole** (17,1% del campione di 76 scuole, 17,6% del campione definitivo di 74 scuole) di partecipare alla ricerca ha implicato ulteriori ricerche di sostituzioni che hanno alla fine prodotto un campione definitivo di 74 scuole (2 scuole si sono infatti ritirate all'ultimo momento) con distribuzioni percentuali delle variabili sopra citate a volte eccedenti i limiti desiderati del 10% (vd. dati più avanti).

## E - La rappresentatività del campione ottenuto

Le seguenti tabelle mostrano, per ognuna delle variabili considerate, le relazioni fra le percentuali ottimali desiderate e quelle realmente disponibili con il campione definitivo. Quando tali percentuali si differenziano fra di loro per un valore assoluto minore del 10% della percentuale ottimale si considera **soddisfacente** la rappresentatività parziale del campione.

Negli altri casi la variabile in questione risulterà rispettivamente **sovrarappresentata** o **sottorappresentata**.

Tabella 2

DISTRIBUZIONE TERRITORIALE	% ottimale	% campione	differenza	nota
Bergamo	10,6%	10,8%	2,3%	Soddisfacente
Brescia	12,0%	12,2%	1,2%	Soddisfacente
Como	6,0%	6,8%	13,5%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>
Cremona	3,7%	4,1%	9,8%	Soddisfacente
Lecco	3,4%	4,1%	19,1%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>
Lodi	2,1%	2,7%	25,9%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>
Mantova	4,1%	4,1%	-1,8%	Soddisfacente
Milano	41,6%	39,2%	-5,7%	Soddisfacente
Pavia	5,5%	4,1%	-26,4%	<b>sottorappresentato</b>
Sondrio	2,0%	2,7%	37,2%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>
Varese	9,0%	9,5%	4,7%	Soddisfacente

Tabella 3

APPARTENENZA ISTITUZIONALE	% ottimale	% campione	differenza	nota
Statali	98,1%	90,5%	-7,7%	Soddisfacente
Paritarie	1,9%	9,5%	398,2%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>

Tabella 4

ELEMENTI INNOVAZIONE	% ottimale	% campione	differenza	nota
Solo Inglese/Informatica	29,7%	27,0%	-9,1%	Soddisfacente
Anche altri oggetti riforma	70,3%	73,0%	3,9%	Soddisfacente

Tabella 5

TIPOLOGIA URBANA	% ottimale	% campione	differenza	nota
Rurale	63,5%	59,5%	-6,4%	Soddisfacente
Urbana	18,4%	23,0%	25,2%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>
Grande città	17,9%	17,6%	-2,0%	Soddisfacente

Tabella 6

DIMENSIONE SCUOLA	% ottimale	% campione	differenza	nota
Piccola	12,0%	12,2%	1,1%	Soddisfacente
Media	28,1%	25,7%	-8,5%	Soddisfacente
Grande	59,7%	62,2%	4,1%	Soddisfacente

Tabella 7

ORARIO SCOLASTICO	% ottimale	% campione	differenza	nota
Antimeridiano	1,7%	2,7%	60,1%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>
Rientri	60,3%	58,1%	-3,7%	Soddisfacente
Tempo pieno	37,8%	39,2%	3,8%	Soddisfacente

Tabella 8

TIPOLOGIA SCUOLA	% ottimale	% campione	differenza	nota
Istituti Comprensivi	68,8%	71,6%	4,1%	Soddisfacente
Direzioni didattiche	30,6%	28,4%	-7,2%	Soddisfacente

Tabella 9

OGGETTI VARI RIFORMA	% ottimale	% campione	differenza	nota
Anticipo	60,3%	64,9%	7,5%	Soddisfacente
Portfolio	12,4%	35,1%	182,3%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>
Tutor	12,0%	25,7%	113,5%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>
Laboratori	24,5%	37,8%	54,6%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>
PSP-UdA	11,6%	28,4%	144,6%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>
Nuova Org.	15,4%	21,6%	40,4%	<b>SOVRARAPPRESENTATO</b>
Altro	0,0%	0,0%	0,0%	Soddisfacente

Se ne può dedurre che il campione presenta i seguenti limiti di rappresentatività:

- **soddisfacente distribuzione territoriale** (le province sottorappresentate o sovrarappresentate sono di piccole dimensioni, quindi le variazioni percentuali risultano grandi anche in casi di piccole variazioni);
- **eccesso di scuole paritarie** (limite imposto dalla sperimentazione 2002/2003);
- **soddisfacente distribuzione degli elementi di innovazione**;
- **sovrarappresentatività delle scuole urbane** (limite imposto dalle rinunce e successive sostituzioni);
- **buona rappresentatività delle dimensioni scolastiche**;
- **soddisfacente distribuzione delle tipologie orarie** (l'eccesso apparente di scuole antimeridiane è dovuto a un numero talmente esiguo di tali scuole che la percentuale ne risente più del necessario);
- **buona rappresentatività degli Istituti Comprensivi e delle Direzioni Didattiche**;
- **oggetti della riforma eccessivamente rappresentati** (condizione accettata in quanto lo studio in corso è mirato proprio all'analisi della realizzazione di questi oggetti).

#### F - Note critiche sulla casualità del campione

In base a quanto detto sopra si può dedurre che la casualità del campione può essere criticata sotto vari punti di vista:

- la ponderazione è stata fatta **sulla base dei rispondenti** (59,5% della popolazione scolastica). Non è possibile documentare eventuali distorsioni di questo sottoinsieme rispetto alle 795 scuole lombarde;
- il 29,7% del campione (22 scuole sperimentali 2002/2003 su 74 del campione) è **predefinito al di fuori dell'estrazione casuale**;
- il 17,6% del campione (scuole sostituite in seguito a rifiuti) è stato scelto con criteri casuali, mirati a conservare la ponderazione del campione, a parte le ultime 2 scuole, scelte in ritardo in base alla disponibilità autodichiarata.

Nonostante questi limiti, il campione così ottenuto risulta discretamente soddisfacente e, in ogni caso, può certamente essere considerato di gran lunga **più rappresentativo di qualsiasi campione scelto in totale assenza di criteri casuali su base anonima**.

#### LA TIPOLOGIA DELLE SCUOLE CAMPIONATE

Nelle tabelle seguenti vengono mostrati i seguenti dati:

- **num\_popol**: numero delle scuole appartenenti alla *popolazione dei rispondenti* (tot. 474);
- **% popol**: percentuale delle *scuole rispondenti rispetto al totale dei rispondenti*;
- **num\_camp**: numero di scuole *appartenenti al campione* (tot. 74 scuole);
- **% camp**: percentuale delle *scuole del campione, rispetto al numero totale di scuole del campione*.

Le tabelle seguenti mostrano la distribuzione delle variabili citate di volta in volta, all'interno della popolazione dei rispondenti e nel campione selezionato.

## A - Le scuole pubbliche/paritarie

Tabella 10

	num_popol	%popol	num_camp	%camp
statali	465	98%	67	91%
paritarie	9	2%	7	9%
<b>TOTALE</b>	<b>474</b>	<b>100%</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

N.B. Fra i rispondenti (**num\_popol**) risultano presenti 9 scuole paritarie in quanto, oltre alle 7 del gruppo sperimentazioni 2002/2003, altre due paritarie hanno in seguito risposto volontariamente al questionario 0, ma sono poi state tolte dal campione in quanto non necessarie

## B - Le direzioni didattiche e gli istituti comprensivi

Tabella 11

	num_popol	%popol	num_camp	%camp
istituti comprensivi	326	68,8%	53	72%
direzioni didattiche	145	30,6%	21	28%
non dichiarato	3	0,6%	0	0%
<b>TOTALE</b>	<b>474</b>	<b>100%</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

Si può osservare l'elevata percentuale di Istituti Comprensivi

## C - Le tipologie orarie prevalenti

Tabella 12

	num_popol	%popol	num_camp	%camp
Antimeridiano	8	2%	2	3%
Rientri pomeridiani	287	60%	43	58%
Tempo pieno	179	38%	29	39%
<b>TOTALE</b>	<b>474</b>	<b>100%</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

Si può notare la limitata presenza di scuole con solo orario antimeridiano. Cinque di queste 8 scuole (tutte statali) sono concentrate in zone rurali. Tutte tranne una appartengono a comprensivi. Una ha effettuato la sperimentazione 2002/2003

## D - Le tipologie urbane

Tabella 13

	num_popol	%popol	num_camp	%camp
Zona rurale	302	64%	44	59%
Piccola città	87	18%	17	23%
Grande città	85	18%	13	18%
<b>TOTALE</b>	<b>474</b>	<b>100%</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

N.B. - Si intendono **Zone rurali** le città con meno di 20.000 abitanti; **Piccole città** quelle da 20.000 a 100.000; **Grandi città** quelle con oltre 100.000 abitanti

## E - L'attuazione della riforma

Tabella 14

	num_popol	%popol	num_camp	%camp
Solo inglese/inform.	141	30%	20	27%
Anche altri oggetti	333	70%	54	73%
<b>TOTALE</b>	<b>474</b>	<b>100%</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

N.B. Questi dati relativi a quanto dichiarato dalle scuole nel questionario 0 devono essere confrontati con quanto rilevato dagli osservatori nelle scuole campionate

## F - Le dimensioni delle scuole

Tabella 15

	num_popol	%popol	num_camp	%camp
Piccola	57	12%	9	12%
Media	134	28%	19	26%
Grande	283	60%	46	62%
<b>TOTALE</b>	<b>474</b>	<b>100%</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

N.B. Si intendono **Piccole** le scuole con meno di 10 classi; **Medie** quelle fino a 20 classi; **Grandi** quelle con più di 20 classi

## GLI OGGETTI DELLA RIFORMA SPERIMENTATI

Dall'analisi del questionario 0 e del campione selezionato risultano i seguenti dati sulla distribuzione degli oggetti della riforma:

Tabella 16

	num_popol	%popol	num_camp	%camp
Anticipo	286	60%	48	65%
Portfolio	59	12%	26	35%
Tutor	57	12%	19	26%
Laboratori	116	24%	28	38%
PSP-UdA	55	12%	21	28%
Nuova Org.	73	15%	16	22%
Altro	0	0%	0	0%

N.B. Il totale supera il 100% in quanto molte scuole dichiarano di attuare più di un elemento di sperimentazione

## DISTRIBUZIONE TERRITORIALE DELLE RISPOSTE

Le scuole rispondenti sono distribuite territorialmente come dalla tabella seguente, in cui vengono mostrati anche i dati ISTAT sulla popolazione residente nelle province.

Tabella 17

	scuole rispondenti	% scuole rispondenti	abitanti (migliaia)	% abitanti	differenza fra percentuali
Bergamo	78	16,5%	950	10,6%	5,9%
Brescia	53	11,2%	1.080	12,0%	-0,8%
Como	35	7,4%	535	6,0%	1,4%
Cremona	16	3,4%	332	3,7%	-0,3%
Lecco	18	3,8%	306	3,4%	0,4%
Lodi	12	2,5%	193	2,1%	0,4%
Mantova	26	5,5%	371	4,1%	1,4%
Milano	145	30,7%	3.737	41,6%	-10,9%
Pavia	29	6,1%	495	5,5%	0,6%
Sondrio	15	3,2%	177	2,0%	1,2%
Varese	46	9,7%	812	9,0%	0,7%
TOTALE	474	100,0%	8.988	100,0%	0,0%

### Esempio di lettura della tabella

- Nella provincia di Como hanno risposto 35 scuole (7,4% dei 474 rispondenti).
- Nella provincia di Como abitano 535.000 persone (6,0% dei 8.988.000 abitanti della Lombardia).
- La differenza fra le due percentuali ( $7,4\% - 6,0\% = 1,4\%$ ) induce a pensare che il tasso di rispondenti di Como sia leggermente più alto di quello medio dell'insieme dei rispondenti.

### Dati interessanti

Si può subito notare come le differenze fra le percentuali siano comprese entro limiti assoluti dell'1,4%, tranne le province di:

- **Bergamo:** il tasso di rispondenti è **superiore** (5,9%) al tasso atteso. Sembra che le scuole bergamasche abbiano aderito al progetto con maggiore disponibilità.
- **Milano:** il tasso di rispondenti è **decisamente inferiore** (-10,9%) al tasso atteso. Sembra che le scuole milanesi abbiano mostrato un atteggiamento più distaccato rispetto all'iniziativa proposta.

### A - Grafici rappresentativi della tabella precedente

Figura 2

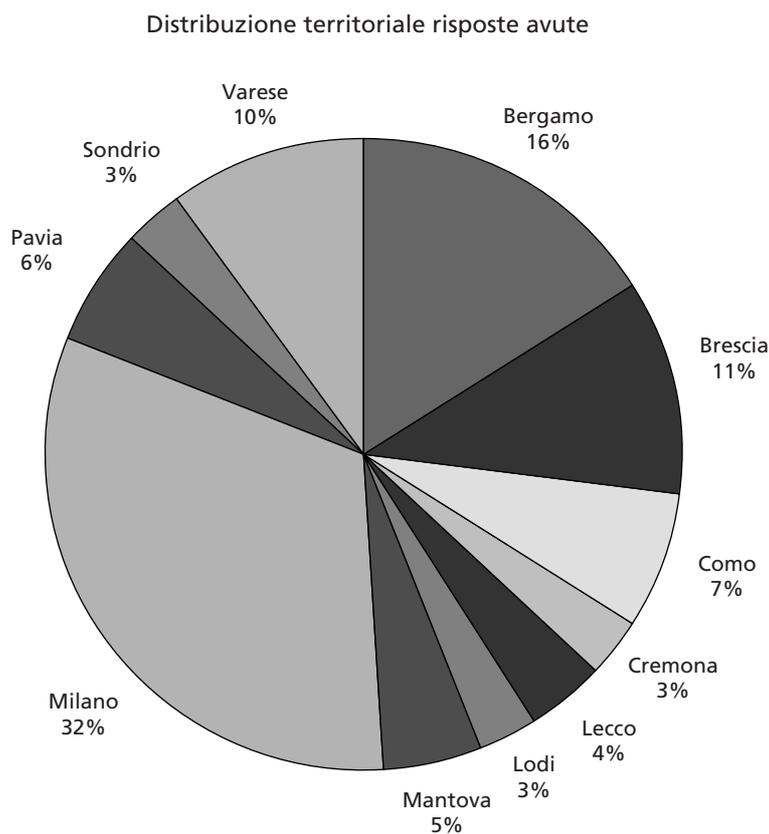
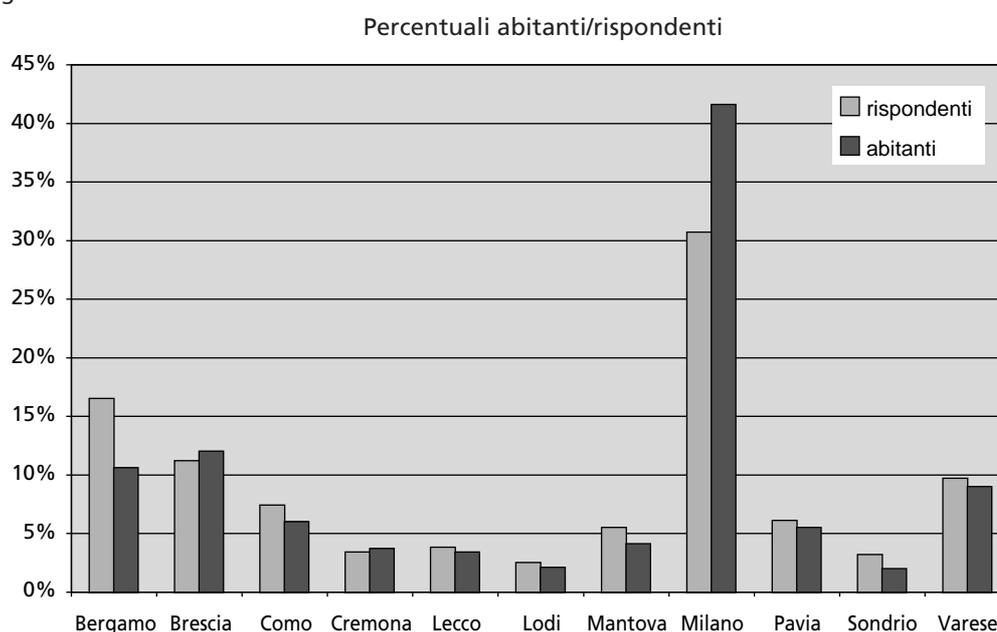


Figura 3



### Distribuzione territoriale delle tipologie urbane

Fra i rispondenti si possono così classificare le tipologie urbane di appartenenza.

Tabella 18

	Bergamo	Brescia	Como	Cremona	Lecco	Lodi	Mantova	Milano	Pavia	Sondrio	Varese	TOTALE
Rurale	61	44	24	11	16	5	24	55	18	13	30	301
Città piccola	3	2	10	5	2	4	0	36	11	1	12	86
Grande città	14	7	1	0	0	3	2	54	0	1	3	85
<b>TOTALE</b>	<b>78</b>	<b>53</b>	<b>35</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>26</b>	<b>145</b>	<b>29</b>	<b>15</b>	<b>46</b>	<b>473</b>

Nota: In questa tabella e in altre successive il **totale delle scuole risulta pari a 473 invece di 474**. Questo è dovuto alla **presenza di alcune mancate risposte**, in particolare dovuti alle scuole che hanno compilato il questionario 0 non on-line (risposte telefoniche o via fax).

L'elevata presenza di scuole di ambiente rurale (città con meno di 20.000 abitanti) fa ipotizzare che queste scuole siano sovrarappresentate rispetto alla distribuzione reale delle tipologie urbane presenti in Lombardia. Questa ipotesi non può essere confermata o smentita con i dati disponibili, ma *se fosse confermata renderebbe l'intera analisi sbilanciata a favore di una specifica tipologia urbana*.

## ANALISI E CORRELAZIONI VARIE

### A - Le tipologie di orario scolastico

Dall'analisi dei questionari si deduce la seguente distribuzione di tipologie di orario:

Tabella 19

VALORI	BG	BS	CO	CR	LC	LO	MN	MI	PV	SO	VA	TOT
A tempo pieno	13	10	2	2	2	10	4	116	10	0	9	178
Orario antimeridiano	0	2	1	0	0	0	1	1	0	1	2	8
Rientri pomeridiani	65	41	32	14	16	2	21	27	19	14	35	286
Totale	78	53	35	16	18	12	26	145	29	15	46	473

Tabella 20

PERCENTUALI	BG	BS	CO	CR	LC	LO	MN	MI	PV	SO	VA	TOT
A tempo pieno	16,7%	18,9%	5,7%	12,5%	11,1%	83,3%	15,4%	80,0%	34,5%	0,0%	19,6%	37,6%
Orario antimeridiano	0,0%	3,8%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%	0,7%	0,0%	6,7%	4,3%	1,7%
Rientri pomeridiani	83,3%	77,4%	91,4%	87,5%	88,9%	16,7%	80,8%	18,6%	65,5%	93,3%	76,1%	60,5%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

#### Esempio di lettura della tabella

- Nella provincia di Bergamo hanno risposto 13 scuole con orario prevalente a tempo pieno (16,7% delle scuole bergamasche) e 65 scuole con rientri pomeridiani (83,3%).
- In tutta la Lombardia il 37,6% delle scuole rispondenti hanno un orario prevalente a tempo pieno.

#### Dati interessanti

- Il **tempo pieno risulta fortemente diffuso** fra le scuole rispondenti nelle province di **Milano** (80,0%) e **Lodi** (83,3 %).
- L'**orario antimeridiano**, pur sempre minoritario, è presente particolarmente nelle province di **Sondrio** (6,7%) e **Varese** (4,3%).

Figura 4

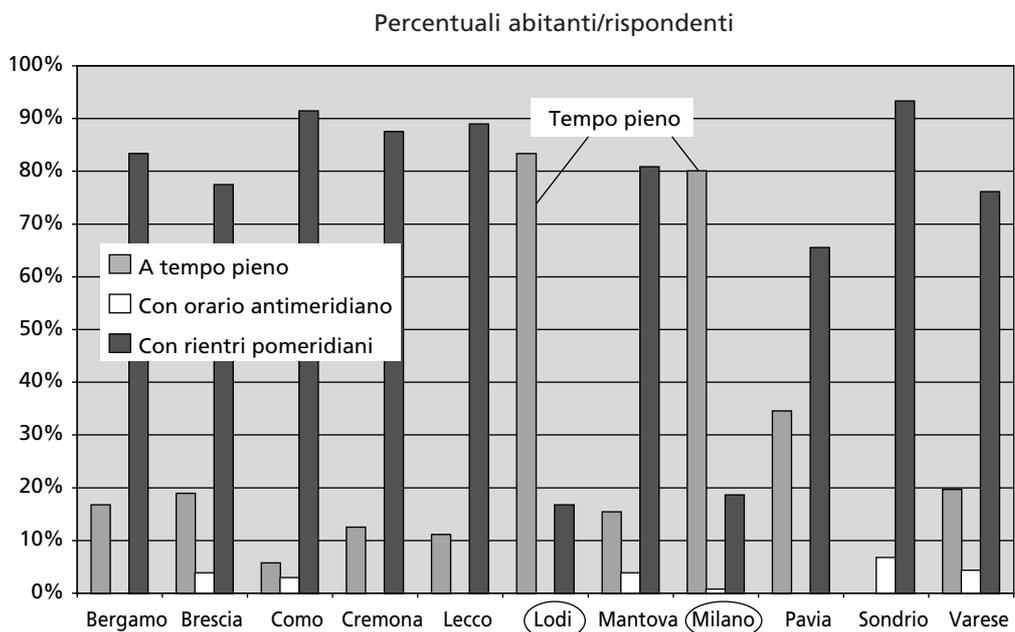
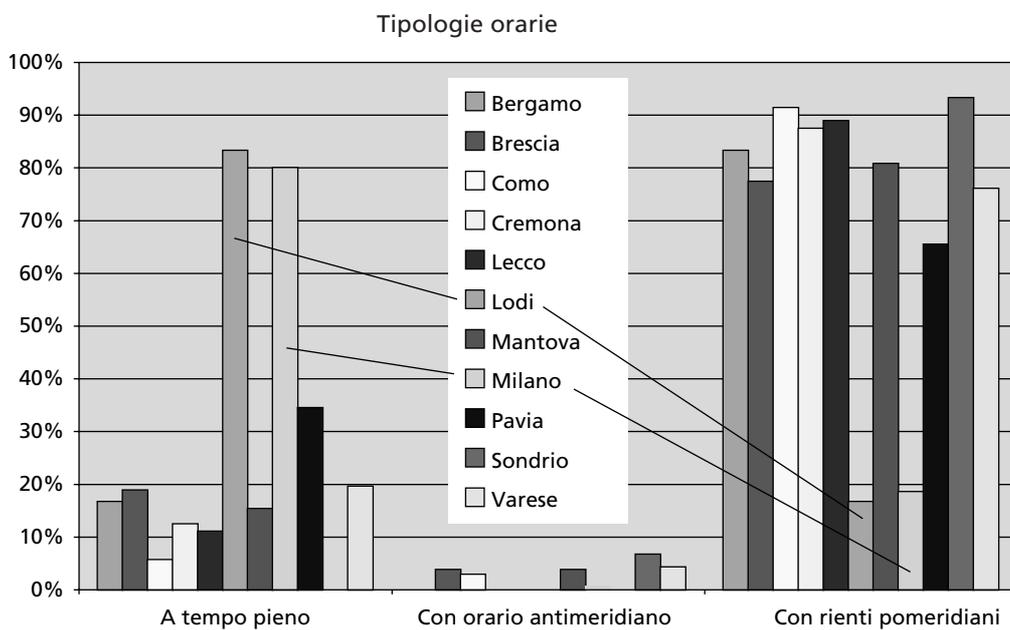


Figura 5



## Distribuzione delle tipologie orarie nelle diverse province

Valori assoluti:

Tabella 21

	Bergamo	Brescia	Como	Cremona	Lecco	Lodi	Mantova	Milano	Pavia	Sondrio	Varese	TOTALE
<b>A tempo pieno</b>	13	10	2	2	2	10	4	116	10	0	9	<b>178</b>
<b>Con orario antimeridiano</b>	0	2	1	0	0	0	1	1	0	1	2	<b>8</b>
<b>Con rientri pomeridiani</b>	65	41	32	14	16	2	21	27	19	14	35	<b>286</b>
<b>TOTALE</b>	<b>78</b>	<b>53</b>	<b>35</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>26</b>	<b>145</b>	<b>29</b>	<b>15</b>	<b>46</b>	<b>473</b>

Valori percentuali:

Tabella 22

	Bergamo	Brescia	Como	Cremona	Lecco	Lodi	Mantova	Milano	Pavia	Sondrio	Varese	TOTALE
<b>A tempo pieno</b>	17%	19%	6%	13%	11%	83%	15%	80%	34%	0%	20%	<b>38%</b>
<b>Con orario antimeridiano</b>	0%	4%	3%	0%	0%	0%	4%	1%	0%	7%	4%	<b>2%</b>
<b>Con rientri pomeridiani</b>	83%	77%	91%	88%	89%	17%	81%	19%	66%	93%	76%	<b>60%</b>
<b>TOTALE</b>	<b>100%</b>											

Si può notare la notevole diffusione del tempo pieno nelle province di Milano e Lodi, in contrasto con scarsa diffusione nelle province di Sondrio e Como.

### Relazioni fra orari e altre variabili

La seguente tabella mostra, per ogni provincia, la ripartizione delle tipologie orarie prevalenti, in relazione con le dimensioni dell'area urbana in cui è collocata la scuola.

Tabella 22

PROVINCIA	Orario	Città	Totale
<b>Bergamo</b>	A tempo pieno	Fra 20.000 e 100.000	<b>1</b>
		Inferiore a 20.000	<b>6</b>
		Superiore a 100.000	<b>6</b>
	<b>Totale A tempo pieno</b>		<b>13</b>
	Con rientri pomeridiani	Fra 20.000 e 100.000	<b>2</b>
		Inferiore a 20.000	<b>55</b>
		Superiore a 100.000	<b>8</b>
	<b>Totale Con rientri pomeridiani</b>	<b>65</b>	
<b>Totale Bergamo</b>			<b>78</b>
<b>Brescia</b>	A tempo pieno	Inferiore a 20.000	<b>7</b>
		Superiore a 100.000	<b>3</b>
	<b>Totale A tempo pieno</b>		<b>10</b>
	Con orario antimeridiano	Inferiore a 20.000	<b>2</b>
	<b>Totale Con orario antimeridiano</b>	<b>2</b>	
	Con rientri pomeridiani	Fra 20.000 e 100.000	<b>2</b>
		Inferiore a 20.000	<b>35</b>
		Superiore a 100.000	<b>4</b>
<b>Totale Con rientri pomeridiani</b>	<b>41</b>		
<b>Totale Brescia</b>			<b>53</b>
<b>Como</b>	A tempo pieno	Inferiore a 20.000	<b>2</b>
	<b>Totale A tempo pieno</b>		<b>2</b>
	Con orario antimeridiano	Fra 20.000 e 100.000	<b>1</b>
	<b>Totale Con orario antimeridiano</b>	<b>1</b>	
	Con rientri pomeridiani	Fra 20.000 e 100.000	<b>9</b>
		Inferiore a 20.000	<b>22</b>
		Superiore a 100.000	<b>1</b>
<b>Totale Con rientri pomeridiani</b>	<b>32</b>		
<b>Totale Como</b>			<b>35</b>
<b>Cremona</b>	A tempo pieno	Fra 20.000 e 100.000	<b>2</b>
	<b>Totale A tempo pieno</b>		<b>2</b>
	Con rientri pomeridiani	Fra 20.000 e 100.000	<b>3</b>
		Inferiore a 20.000	<b>11</b>
<b>Totale Con rientri pomeridiani</b>	<b>14</b>		
<b>Totale Cremona</b>			<b>16</b>
<b>Lecco</b>	A tempo pieno	Fra 20.000 e 100.000	<b>1</b>
		Inferiore a 20.000	<b>1</b>

	<b>Totale A tempo pieno</b>		<b>2</b>
	Con rientri pomeridiani	Fra 20.000 e 100.000	<b>1</b>
		Inferiore a 20.000	<b>15</b>
	<b>Totale Con rientri pomeridiani</b>	<b>16</b>	
<b>Totale Lecco</b>			<b>18</b>
<b>Lodi</b>	A tempo pieno	Fra 20.000 e 100.000	<b>4</b>
		Inferiore a 20.000	<b>5</b>
		Superiore a 100.000	<b>1</b>
	<b>Totale A tempo pieno</b>		<b>10</b>
	Con rientri pomeridiani	Superiore a 100.000	<b>2</b>
	<b>Totale Con rientri pomeridiani</b>	<b>2</b>	
<b>Totale Lodi</b>			<b>12</b>
<b>Mantova</b>	A tempo pieno	Inferiore a 20.000	<b>3</b>
		Superiore a 100.000	<b>1</b>
	<b>Totale A tempo pieno</b>		<b>4</b>
	Con orario antimeridiano	Inferiore a 20.000	<b>1</b>
	<b>Totale Con orario antimeridiano</b>	<b>1</b>	
	Con rientri pomeridiani	Inferiore a 20.000	<b>20</b>
		Superiore a 100.000	<b>1</b>
	<b>Totale Con rientri pomeridiani</b>	<b>21</b>	
<b>Totale Mantova</b>			<b>26</b>
<b>Milano</b>	A tempo pieno	Fra 20.000 e 100.000	<b>27</b>
		Inferiore a 20.000	<b>45</b>
		Superiore a 100.000	<b>44</b>
	<b>Totale A tempo pieno</b>		<b>116</b>
	Con orario antimeridiano	Superiore a 100.000	<b>1</b>
	<b>Totale Con orario antimeridiano</b>	<b>1</b>	
	Con rientri pomeridiani	Fra 20.000 e 100.000	<b>9</b>
		Inferiore a 20.000	<b>10</b>
		Superiore a 100.000	<b>8</b>
	<b>Totale Con rientri pomeridiani</b>	<b>27</b>	
<b>Totale Milano</b>			<b>145</b>
<b>Pavia</b>	A tempo pieno	Fra 20.000 e 100.000	<b>8</b>
		Inferiore a 20.000	<b>2</b>
	<b>Totale A tempo pieno</b>		<b>10</b>
	Con rientri pomeridiani	Fra 20.000 e 100.000	<b>3</b>
		Inferiore a 20.000	<b>16</b>
	<b>Totale Con rientri pomeridiani</b>	<b>19</b>	
<b>Totale Pavia</b>			<b>29</b>

<b>Sondrio</b>	Con orario antimeridiano	Inferiore a 20.000	<b>1</b>
	<b>Totale Con orario antimeridiano</b>	<b>1</b>	
	Con rientri pomeridiani	Fra 20.000 e 100.000	<b>1</b>
		Inferiore a 20.000	<b>12</b>
		Superiore a 100.000	<b>1</b>
<b>Totale Con rientri pomeridiani</b>	<b>14</b>		
<b>Totale Sondrio</b>			<b>15</b>
<b>Varese</b>	A tempo pieno	Fra 20.000 e 100.000	<b>3</b>
		Inferiore a 20.000	<b>5</b>
		Superiore a 100.000	<b>1</b>
	<b>Totale A tempo pieno</b>		<b>9</b>
	Con orario antimeridiano	Fra 20.000 e 100.000	<b>1</b>
		Inferiore a 20.000	<b>1</b>
	<b>Totale Con orario antimeridiano</b>	<b>2</b>	
	Con rientri pomeridiani	Fra 20.000 e 100.000	<b>8</b>
		Inferiore a 20.000	<b>24</b>
		Superiore a 100.000	<b>2</b>
		(vuote)	<b>1</b>
<b>Totale Con rientri pomeridiani</b>	<b>35</b>		
<b>Totale Varese</b>			<b>46</b>
<b>Totale complessivo</b>			<b>473</b>

La tabella precedente può presentare difficoltà di lettura in quanto il livello di dettaglio impedisce di vedere facilmente le relazioni fra le variabili. Per questa ragione vengono di seguito mostrate alcune letture parziali dei medesimi dati.

#### Esempio di lettura della tabella

In provincia di Varese esistono 9 scuole con il tempo pieno. Di queste scuole, 5 si trovano in aree rurali (comuni inferiori a 20.000 abitanti), 3 in città piccole (fra 20.000 e 100.000 abitanti) e una in città con più di 100.000 abitanti.

#### B - Aree rurali (città inferiori a 20.000 abitanti)

Per le sole aree rurali vale la seguente distribuzione di tipologie orarie.

Valori assoluti:

Tabella 24

PROVINCIA	A tempo pieno	Con orario antimeridiano	Con rientri pomeridiani	TOTALE
Bergamo	6		55	61
Brescia	7	2	35	44
Como	2		22	24
Cremona			11	11
Lecco	1		15	16
Lodi	5			5
Mantova	3	1	20	24
Milano	45		10	55
Pavia	2		16	18
Sondrio		1	12	13
Varese	5	1	24	30

Valori percentuali:

Tabella 25

PROVINCIA	A tempo pieno	Con orario antimeridiano	Con rientri pomeridiani	TOTALE
Bergamo	9,8%	0,0%	90,2%	100,0%
Brescia	15,9%	4,5%	79,5%	100,0%
Como	8,3%	0,0%	91,7%	100,0%
Cremona	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Lecco	6,3%	0,0%	93,8%	100,0%
Lodi	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Mantova	12,5%	4,2%	83,3%	100,0%
Milano	81,8%	0,0%	18,2%	100,0%
Pavia	11,1%	0,0%	88,9%	100,0%
Sondrio	0,0%	7,7%	92,3%	100,0%
Varese	16,7%	3,3%	80,0%	100,0%

**Esempio di lettura della tabella**

Nelle zone rurali il tempo pieno è diffuso nel 100% delle scuole rispondenti della provincia di Lodi.

C - Città piccole (città con 20.000 - 100.000 abitanti)

Per le sole città piccole vale la seguente distribuzione di tipologie orarie.

Valori assoluti:

Tabella 26

PROVINCIA	A tempo pieno	Con orario antimeridiano	Con rientri pomeridiani	TOTALE
Bergamo	1		2	3
Brescia			2	2
Como		1	9	10
Cremona	2		3	5
Lecco	1		1	2
Lodi	4			4
Milano	27		9	36
Pavia	8		3	11
Sondrio			1	1
Varese	3	1	8	12

Valori percentuali:

Tabella 27

PROVINCIA	A tempo pieno	Con orario antimeridiano	Con rientri pomeridiani	TOTALE
Bergamo	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%
Brescia	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Como	0,0%	10,0%	90,0%	100,0%
Cremona	40,0%	0,0%	60,0%	100,0%
Lecco	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Lodi	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Milano	75,0%	0,0%	25,0%	100,0%
Pavia	72,7%	0,0%	27,3%	100,0%
Sondrio	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Varese	25,0%	8,3%	66,7%	100,0%

#### D - Città grandi (città con oltre 100.000 abitanti)

Per le sole città grandi vale la seguente distribuzione di tipologie orarie.

Valori assoluti:

Tabella 28

PROVINCIA	A tempo pieno	Con orario antimeridiano	Con rientri pomeridiani	TOTALE
Bergamo	6		8	14
Brescia	3		4	7
Como			1	1
Lodi	1		2	3
Mantova	1		1	2
Milano	44	1	8	53
Sondrio			1	1
Varese	1		2	3

Valori percentuali:

Tabella 29

PROVINCIA	A tempo pieno	Con orario antimeridiano	Con rientri pomeridiani	TOTALE
Bergamo	42,9%	0,0%	57,1%	100,0%
Brescia	42,9%	0,0%	57,1%	100,0%
Como	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Lodi	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%
Mantova	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Milano	83,0%	1,9%	15,1%	100,0%
Sondrio	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Varese	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%

#### E - Le dimensioni delle scuole

Le scuole rispondenti sono state classificate in:

- scuole **piccole** (fino a 10 classi);
- scuole **medie** (da 10 a 20 classi);
- scuole **grandi** (oltre 20 classi).

La distribuzione delle dimensioni scolastiche nelle diverse province è risultata:

Tabella 30

VALORI ASSOLUTI	BG	BS	CO	CR	LC	LO	MN	MI	PV	SO	VA	TOT
Piccole	24	1	2	1	3	2	5	13	2	1	3	57
Medie	20	11	14	3	3	1	9	41	6	5	20	133
Grandi	34	41	19	12	12	9	12	90	21	9	23	282
Totale	78	53	35	16	18	12	26	145	29	15	46	472

Tabella 31

PERCENTUALI	BG	BS	CO	CR	LC	LO	MN	MI	PV	SO	VA	TOT
Piccole	30,8%	1,9%	5,7%	6,3%	16,7%	16,7%	19,2%	9,0%	6,9%	6,7%	6,5%	12,1%
Medie	25,6%	20,8%	40,0%	18,8%	16,7%	8,3%	34,6%	28,3%	20,7%	33,3%	43,5%	28,2%
Grandi	43,6%	77,4%	54,3%	75,0%	66,7%	75,0%	46,2%	62,1%	72,4%	60,0%	50,0%	59,7%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

#### Esempio di lettura della tabella

In provincia di Bergamo hanno risposto 24 scuole piccole (30,8% delle scuole bergamasche), 20 scuole medie (25,6%) e 34 scuole grandi (43,6%).

#### Dati interessanti

Le scuole piccole sono particolarmente diffuse nella provincia di Bergamo (forse per la presenza di valli con piccoli paesi).

Le scuole grandi sono più concentrate nella provincia di Brescia (77,4%), che invece risulta quasi priva di scuole piccole (solo 1,9%).

I dati precedenti sono visualizzati dai seguenti grafici:

Figura 6

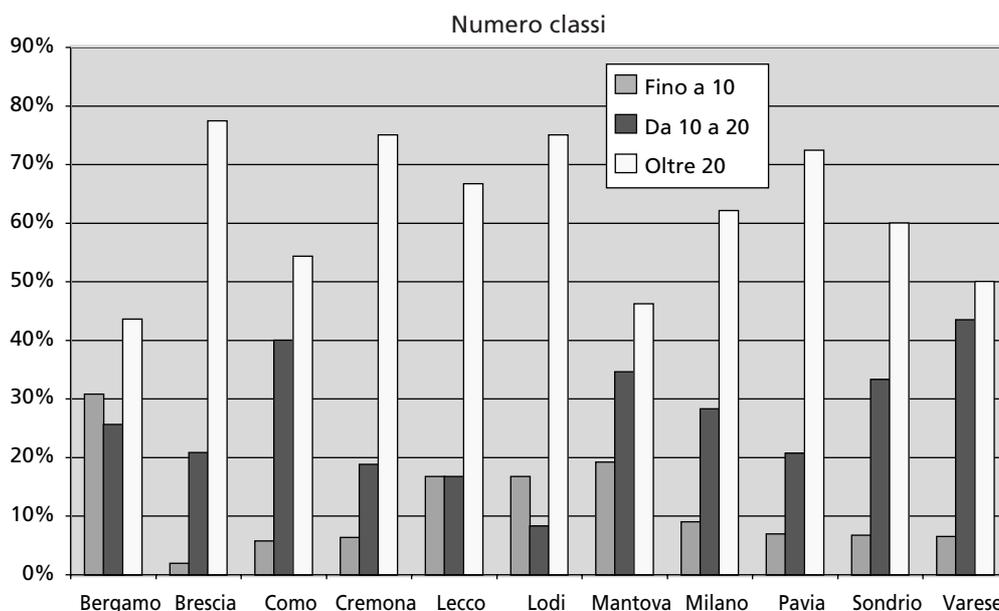
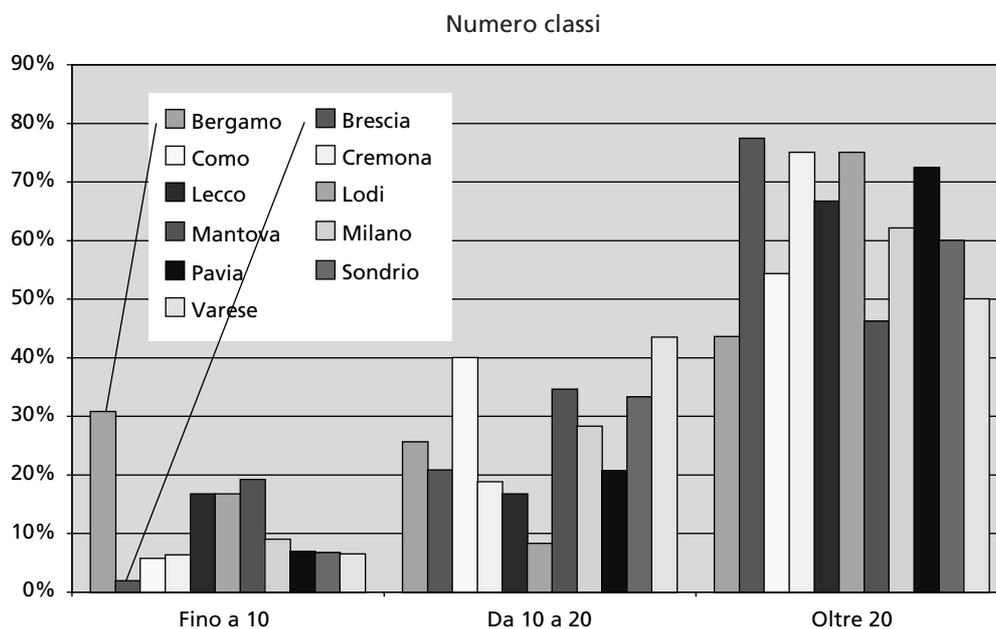


Figura 7



#### F - La diffusione degli istituti comprensivi

Fra i rispondenti del questionario, gli **Istituti Comprensivi** risultano così presenti:

Tabella 32

DD - Direzioni didattiche	145	30,4%
IC - Istituti comprensivi	326	68,9%
non dichiarato	3	0,6%
<b>TOTALE</b>	<b>474</b>	<b>100,0%</b>

I 326 istituti comprensivi sono così ripartiti nelle province:

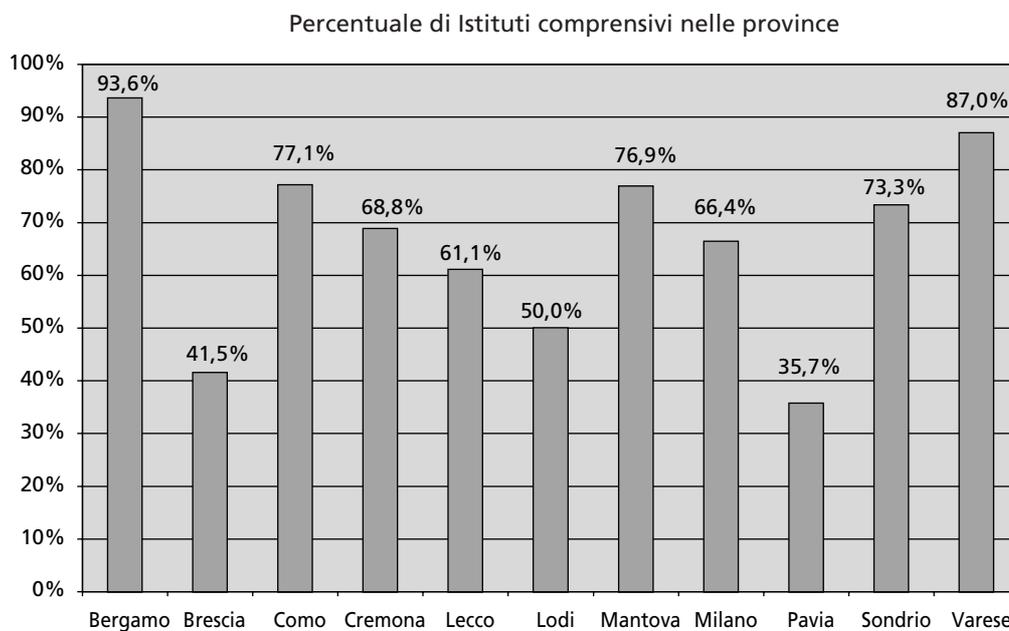
Tabella 33

	DD	IC	TOT	% DD su provincia	% IC su provincia	% DD su regione	% IC su regione
<b>Bergamo</b>	5	73	<b>78</b>	6,4%	93,6%	3,5%	22,4%
<b>Brescia</b>	31	22	<b>53</b>	58,5%	41,5%	21,5%	6,7%
<b>Como</b>	8	27	<b>35</b>	22,9%	77,1%	5,6%	8,3%
<b>Cremona</b>	5	11	<b>16</b>	31,3%	68,8%	3,5%	3,4%
<b>Lecco</b>	7	11	<b>18</b>	38,9%	61,1%	4,9%	3,4%
<b>Lodi</b>	6	6	<b>12</b>	50,0%	50,0%	4,2%	1,8%
<b>Mantova</b>	6	20	<b>26</b>	23,1%	76,9%	4,2%	6,1%
<b>Milano</b>	48	95	<b>143</b>	33,6%	66,4%	33,3%	29,1%
<b>Pavia</b>	18	10	<b>28</b>	64,3%	35,7%	12,5%	3,1%
<b>Sondrio</b>	4	11	<b>15</b>	26,7%	73,3%	2,8%	3,4%
<b>Varese</b>	6	40	<b>46</b>	13,0%	87,0%	4,2%	12,3%
<b>TOTALE</b>	<b>144</b>	<b>326</b>	<b>470</b>	<b>30,6%</b>	<b>69,4%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

#### Esempio di lettura della tabella

A Mantova esistono 26 scuole di cui 20 comprensivi (pari al 76,9% delle scuole di Mantova) e 6 non comprensivi (23,1%). I 20 comprensivi di Mantova sono il 6,1% dei 326 comprensivi della Lombardia.

Figura 8

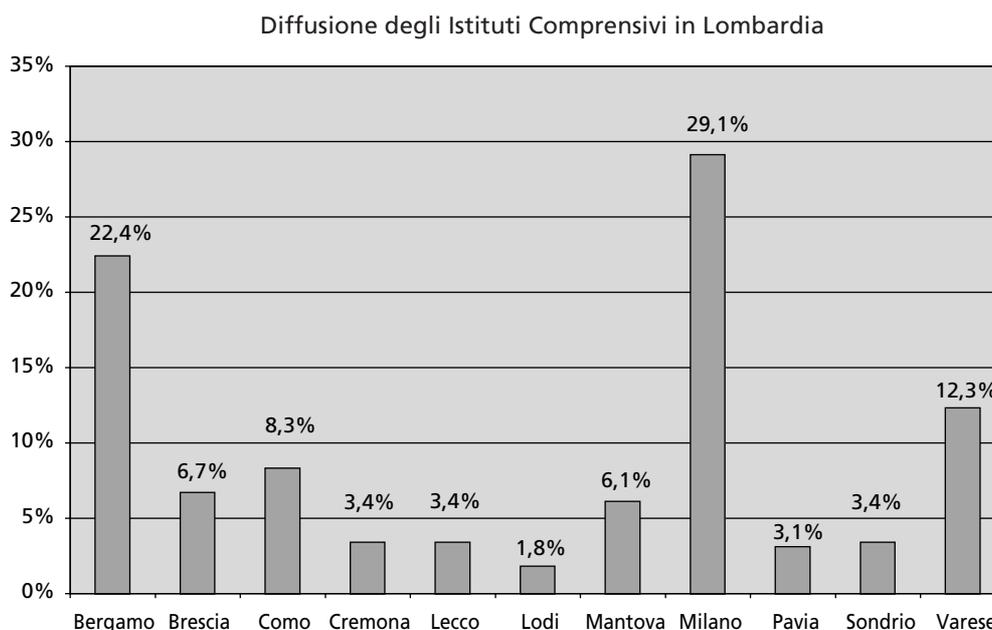


Si può notare la ridotta diffusione dei comprensivi nelle province di Brescia e Pavia, confrontata con una diffusione media del 69,4% in Lombardia

#### Esempio di lettura del grafico

A Cremona il 68,8% delle scuole appartengono a Istituti Comprensivi

Figura 9



Si può notare come la gran parte degli Istituti Comprensivi della Lombardia si trovino nelle province di Milano (29,1% del totale) e Bergamo (22,4% del totale). Questo dato va tuttavia confrontato con l'eccesso di rispondenti a Bergamo e la carenza a Milano, che fa pensare che le due percentuali associate a queste province possano in realtà essere più vicine fra loro di quanto mostrato nel grafico.

#### Esempio di lettura del grafico

Gli Istituti Comprensivi presenti a Cremona rappresentano il 3,4% dei comprensivi della Lombardia

### LA SITUAZIONE PREESISTENTE ALLA RIFORMA

Al questionario 0 on-line nazionale, l'IRRE Lombardia ha aggiunto alcune domande per sapere in quale anno la scuola aveva già introdotto alcuni elementi che prefigurano l'attuazione della Riforma. Questi dati permettono di confrontare l'impatto della riforma con la situazione preesistente.

La domanda posta era del tipo «In quale anno la scuola ha introdotto il seguente oggetto..., prefigurando le innovazioni proposte dalla riforma?». Le risposte sono riassunte dalla seguente tabella:

Tabella 34

	Informatica	Inglese	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP
Mai	37	26	231	232	123	216
prima del 1993	42	85	2	7	48	15
nel 1993	11	22	0	0	5	1
nel 1994	9	11	0	1	3	0
nel 1995	14	27	0	0	5	3
nel 1996	12	14	0	0	6	2
nel 1997	23	12	0	0	10	0
nel 1998	33	31	0	0	10	0
nel 1999	34	32	0	0	13	6
nel 2000	44	40	3	3	36	1
nel 2001	29	18	4	3	17	5
nel 2002	27	13	21	13	19	13
nel 2003	45	24	26	28	20	23
non risponde	113	118	186	186	158	188
<b>TOTALE</b>	<b>473</b>	<b>473</b>	<b>473</b>	<b>473</b>	<b>473</b>	<b>473</b>

#### Esempio di lettura della tabella

31 scuole dichiarano di avere introdotto l'insegnamento della lingua inglese nel 1998.

#### Dati interessanti

Lo sviluppo dell'introduzione dell'inglese e dell'informatica ha seguito percorsi di diffusione simili.

Per ambedue le discipline si è avuto un calo di diffusione nell'a.s. 1994/1995.

#### A - La diffusione cumulativa delle attività

Ipotizzando che l'introduzione di una attività implichi sempre il suo mantenimento negli anni successivi, la **distribuzione cumulativa** dei dati fornisce la **diffusione delle attività in ogni anno scolastico**. Ne discende una presenza delle attività mostrata dalla seguente tabella:

**Tabella 35**

	<b>Informatica</b>	<b>Inglese</b>	<b>Portfolio</b>	<b>Tutor</b>	<b>Laboratori</b>	<b>PSP</b>
prima del 1993	42	85	2	7	48	15
prima del 1994	53	107	2	7	53	16
prima del 1995	62	118	2	8	56	16
prima del 1996	76	145	2	8	61	19
prima del 1997	88	159	2	8	67	21
prima del 1998	111	171	2	8	77	21
prima del 1999	144	202	2	8	87	21
prima del 2000	178	234	2	8	100	27
prima del 2001	222	274	5	11	136	28
prima del 2002	251	292	9	14	153	33
prima del 2003	278	305	30	27	172	46
prima del 2004	323	329	56	55	192	69
<b>Mai</b>	<b>37</b>	<b>26</b>	<b>231</b>	<b>232</b>	<b>123</b>	<b>216</b>
non risponde	113	118	186	186	158	188
<b>TOTALE</b>	<b>473</b>	<b>473</b>	<b>473</b>	<b>473</b>	<b>473</b>	<b>473</b>

**Esempio di lettura della tabella**

Prima dell'a.s. 1999/2000 l'inglese veniva insegnato in 202 scuole.

**Dati interessanti**

Il portfolio ha iniziato a diffondersi nel 2002/2003.

I laboratori hanno avuto una diffusione analoga a inglese e informatica, pur se in scala inferiore.

Considerando la distribuzione percentuale delle scuole, la tabella precedente assume la forma:

**Tabella 36**

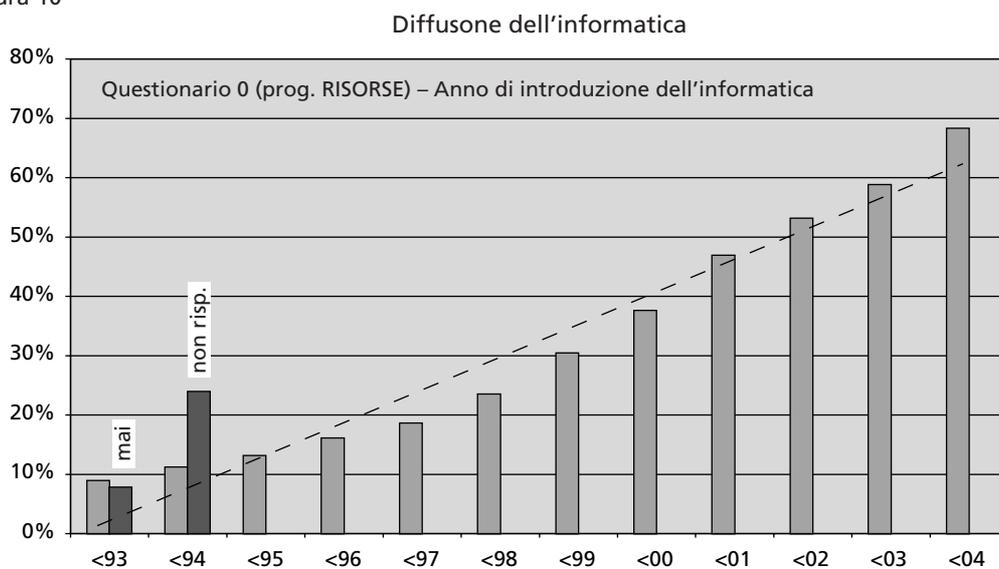
	<b>Informatica</b>	<b>Inglese</b>	<b>Portfolio</b>	<b>Tutor</b>	<b>Laboratori</b>	<b>PSP</b>
prima del 1993	8,9%	18,0%	0,4%	1,5%	10,1%	3,2%
prima del 1994	11,2%	22,6%	0,4%	1,5%	11,2%	3,4%
prima del 1995	13,1%	24,9%	0,4%	1,7%	11,8%	3,4%
prima del 1996	16,1%	30,7%	0,4%	1,7%	12,9%	4,0%
prima del 1997	18,6%	33,6%	0,4%	1,7%	14,2%	4,4%
prima del 1998	23,5%	36,2%	0,4%	1,7%	16,3%	4,4%
prima del 1999	30,4%	42,7%	0,4%	1,7%	18,4%	4,4%
prima del 2000	37,6%	49,5%	0,4%	1,7%	21,1%	5,7%
prima del 2001	46,9%	57,9%	1,1%	2,3%	28,8%	5,9%
prima del 2002	53,1%	61,7%	1,9%	3,0%	32,3%	7,0%
prima del 2003	58,8%	64,5%	6,3%	5,7%	36,4%	9,7%
prima del 2004	68,3%	69,6%	11,8%	11,6%	40,6%	14,6%
<b>Mai</b>	<b>7,8%</b>	<b>5,5%</b>	<b>48,8%</b>	<b>49,0%</b>	<b>26,0%</b>	<b>45,7%</b>
non risponde	23,9%	24,9%	39,3%	39,3%	33,4%	39,7%
<b>TOTALE</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

## B - Alcuni grafici sintetici

I dati della tabella delle percentuali possono essere visualizzati con i seguenti grafici, corredati con una linea di tendenza tratteggiata.

### Diffusione dell'informatica

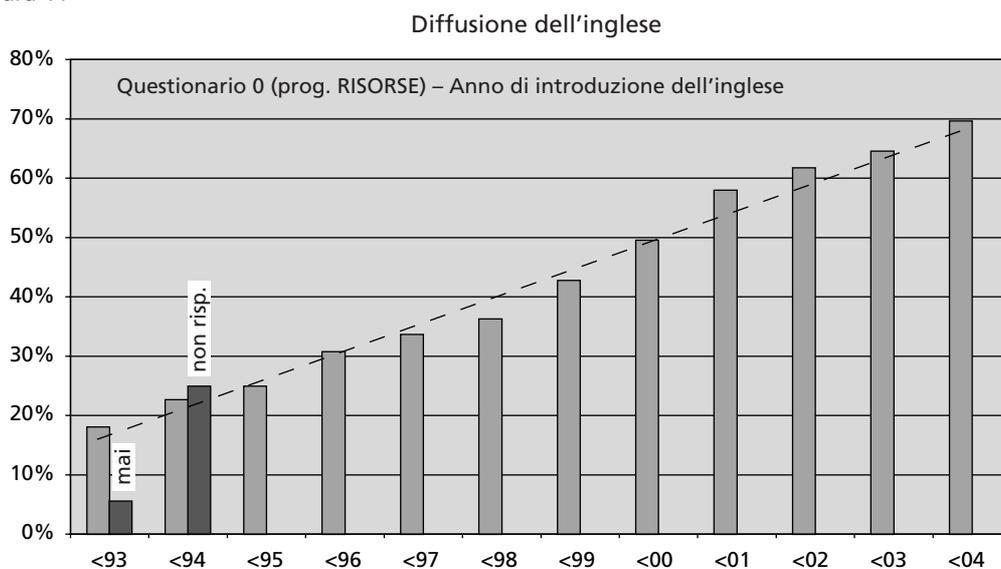
Figura 10



Risulta evidente come la linea di tendenza approssimi efficacemente i dati reali, evidenziando una diffusione dell'informatica che da lunga data raggiunge progressivamente tutte le scuole, con incrementi annui quasi costanti, dell'ordine di grandezza del 4-6% all'anno.

### Diffusione dell'inglese

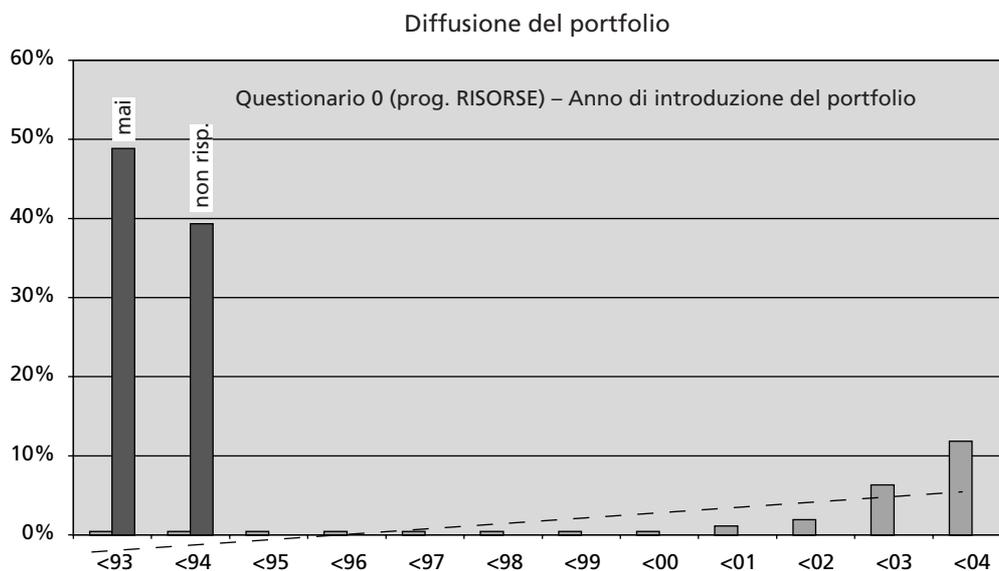
Figura 11



Valgono le osservazioni viste per la diffusione dell'informatica, con incrementi annui di minore ordine di grandezza (circa 4% all'anno), ma più costanti nel tempo.

### Diffusione del portfolio

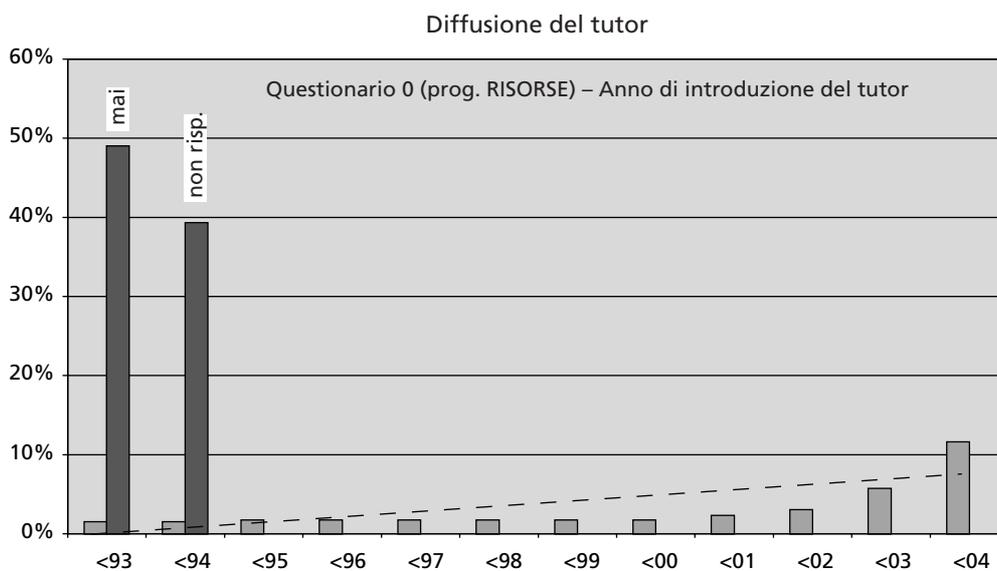
Figura 12



Il portfolio rappresenta una recente acquisizione ancora poco diffusa nelle scuole.

### Diffusione del tutor

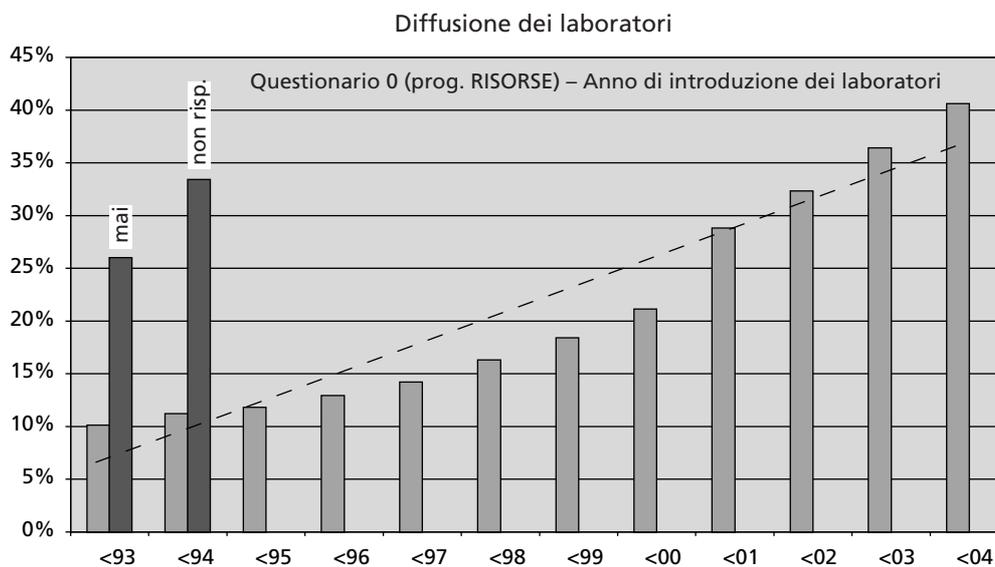
Figura 13



Il tutor sembra un'istituzione quasi assente fino al 2003, che solo ora inizia a diffondersi in circa un decimo delle scuole.

### Diffusione dei laboratori

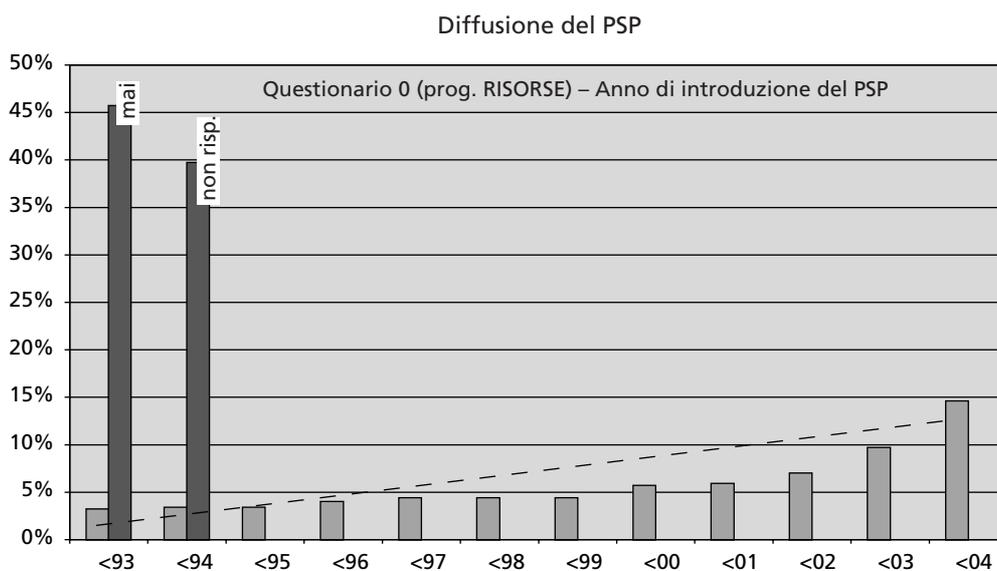
Figura 14



Per i laboratori valgono le stesse osservazioni viste per l'inglese e l'informatica. Pur essendo meno diffusi (attualmente circa il 40%, sono aumentati a un ritmo costante di circa il 3% all'anno)

### Diffusione dei PSP

Figura 15



La personalizzazione dei piani di studio è sempre stata presente in un limitato numero di scuole (circa il 3-4%). Solo recentemente sembra diffondersi raggiungendo circa il 15% delle scuole.

## SINTESI DELLE OSSERVAZIONI NELLE SCUOLE

Al termine delle visite nelle scuole da parte dei team di osservazione si possono riassumere i dati raccolti sul campione di scuole per farne una sintesi ragionata.

### A - Il campione osservato

I team di osservazione hanno visitato nel complesso **73 scuole**. Infatti, delle 76 scuole del campione previsto:

- 2 scuole hanno rinunciato a partecipare dopo la selezione del campione;
- 1 scuola non è stata visitata per problemi tecnici del team.

Nel complesso **il campione «vero» risulta così costituito:**

- **22 scuole che hanno effettuato la sperimentazione nel 2002/2003** (su un totale di 24 scuole con la medesima caratteristica);
- **40 scuole estratte casualmente** con i criteri dichiarati in altra parte di questo documento;
- **11 scuole che hanno sostituito altrettante rinunciatricie:**
  - 9 di queste 11 scuole sono state estratte a sorte con criteri analoghi a quelli sopra citati,
  - 2 scuole hanno partecipato volontariamente per dichiarata disponibilità,
  - nel complesso *queste 11 sostituzioni hanno variato leggermente le proporzioni previste del campione stratificato, peggiorandone la qualità, senza tuttavia modificarne la rappresentatività complessiva.*

### B - Rappresentatività del campione

È stato fatto tutto il possibile per ottenere un campione di scuole rappresentativo dell'insieme delle scuole lombarde. Il campione ottenuto risulta tuttavia **viziato da alcuni parametri** che potrebbero averne limitato il tasso di rappresentatività. Fra questi si possono ricordare:

- **i vincoli imposti dai criteri nazionali**
  - partecipazione di *tutte le scuole che hanno effettuato la sperimentazione 2002/2003*,
  - partecipazione di *almeno il 7% di scuole paritarie* (questo vincolo ha reso inutile proporre il Questionario 0 alle scuole paritarie che non hanno effettuato la sperimentazione 2002/2003, perdendo alcuni dati della popolazione complessiva),
- **il ridotto tasso di rispondenti lombardi** (59,5% delle scuole)
  - non si hanno elementi per sapere se le mancate risposte fanno riferimento a scuole con caratteristiche distribuite casualmente, o se invece il gruppo dei rispondenti sia caratterizzato da proprietà che lo rendono non rappresentativo della realtà lombarda complessiva,
- **il non omogeneo tasso di non rispondenti nelle diverse province**
  - tutte le province hanno risposto con un tasso di rispondenti molto vicino a quello complessivo, a parte Bergamo (+5,9%) e Milano (-10,9%),
  - in particolare *il basso tasso di rispondenti milanesi potrebbe fare pensare a motivazioni non casuali nella scelta di non rispondere,*

- **le rinunce a posteriori da parte delle scuole**
  - 11 scuole rinunciarie prima della definizione finale del campione (scuole sostituite), di cui 5 nella sola provincia di Milano,
  - 2 scuole rinunciarie dopo la definizione finale del campione (scuole non sostituite),
  - 1 scuola non visitata per problemi tecnici del team,
  - in totale si tratta di *14 scuole su 73 (19,2%)*.

I problemi sopra citati inducono a *ipotizzare che il campione reale di 73 scuole su 795 (9,2%) possa essere sbilanciato a favore delle scuole più disponibili a sperimentare gli oggetti della riforma*. Questa ipotesi, non verificabile con i dati disponibili, se fosse vera avrebbe il vantaggio di permettere una più approfondita analisi degli oggetti della riforma sperimentati, pagando il tuttavia il prezzo di una riduzione della rappresentatività rispetto all'insieme delle scuole lombarde.

### C - Gli oggetti della riforma

Al termine delle visite dei team nelle scuole, in base ai dati raccolti si può sintetizzare in modo estremo la sperimentazione degli oggetti della riforma, riducendo ogni singola sperimentazione a una variabile dicotomica del tipo Sì/No.

Con questa scelta, riduttiva ma essenziale per una sintesi comparata, si possono ridurre i dati disponibili a un semplice conteggio delle seguenti variabili dicotomiche:

- **dichiarato:** *quanto le scuole osservate hanno scritto nel Questionario 0*
- **osservato:** *quanto i team dichiarano dopo le visite alle scuole*

I dati disponibili permettono di confrontare fra di loro queste variabili, mentre non forniscono alcun elemento relativo alla «verità» su quanto viene svolto effettivamente nelle scuole.

### D - Oggetti dichiarati e osservati

I dati disponibili, relativi alle 73 scuole osservate, permettono di effettuare questi confronti fra il dichiarato e l'osservato:

**Tabella 37**

	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP-UdA
<b>dichiarato</b>	<b>69</b>	<b>64</b>	<b>47</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>28</b>	<b>21</b>
<b>osservato</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>41</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>47</b>	<b>21</b>
<b>differenza</b>	<b>-4</b>	<b>-9</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>-4</b>	<b>-19</b>	<b>0</b>
<b>differenza % sul dichiarato</b>	<b>-5,8%</b>	<b>-14,1%</b>	<b>12,8%</b>	<b>7,7%</b>	<b>-21,1%</b>	<b>-67,9%</b>	<b>0,0%</b>
<b>differenza % sul campione</b>	<b>-5,5%</b>	<b>-12,3%</b>	<b>8,2%</b>	<b>2,7%</b>	<b>-5,5%</b>	<b>-26,0%</b>	<b>0,0%</b>

#### Esempio di lettura della tabella

19 scuole dichiarano nel Questionario 0 di avere sperimentato la figura del tutor, mentre i team hanno osservato la presenza di questa figura in 23 scuole.

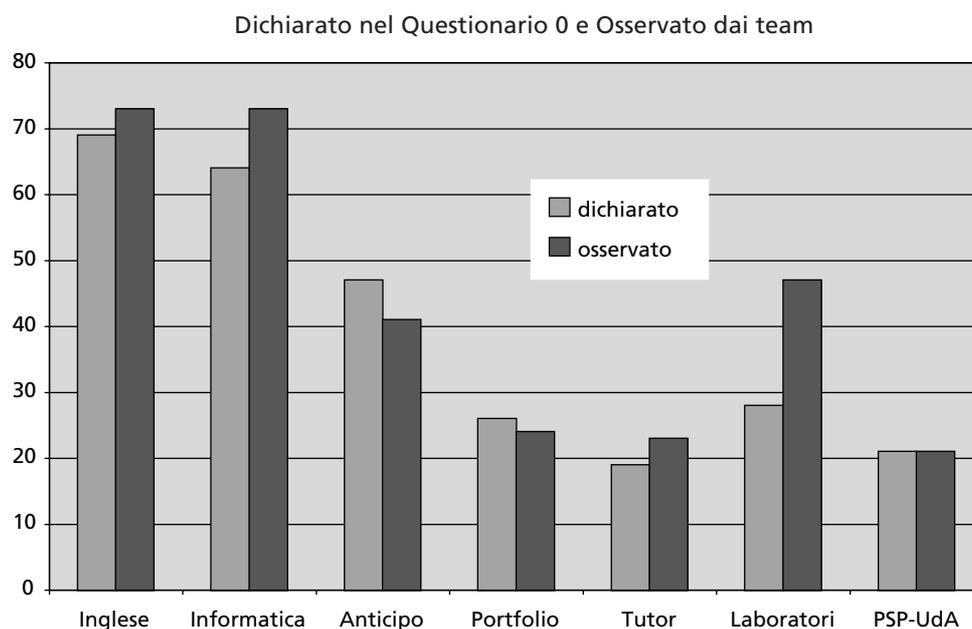
Le 4 «dichiarazioni mancanti» costituiscono il 21,1% delle scuole che dichiarano di avere il Tutor e il 5,5% del gruppo delle 73 scuole osservate.

#### Dati interessanti

La prevalenza di percentuali negative induce a *supporre che le scuole abbiano interpretato il Questionario 0 in modo un po' restrittivo*, attribuendo a se stesse meno sperimentazioni di quante i team ne abbiano in seguito osservate.

L'elevato scarto fra dichiarato e osservato riguardo i *Laboratori* induce a pensare che il concetto stesso di Laboratori diffuso nelle scuole risulti differente da quello pensato dai team di osservazione.

Figura 16



#### E - Le scuole sperimentali 2002/2003

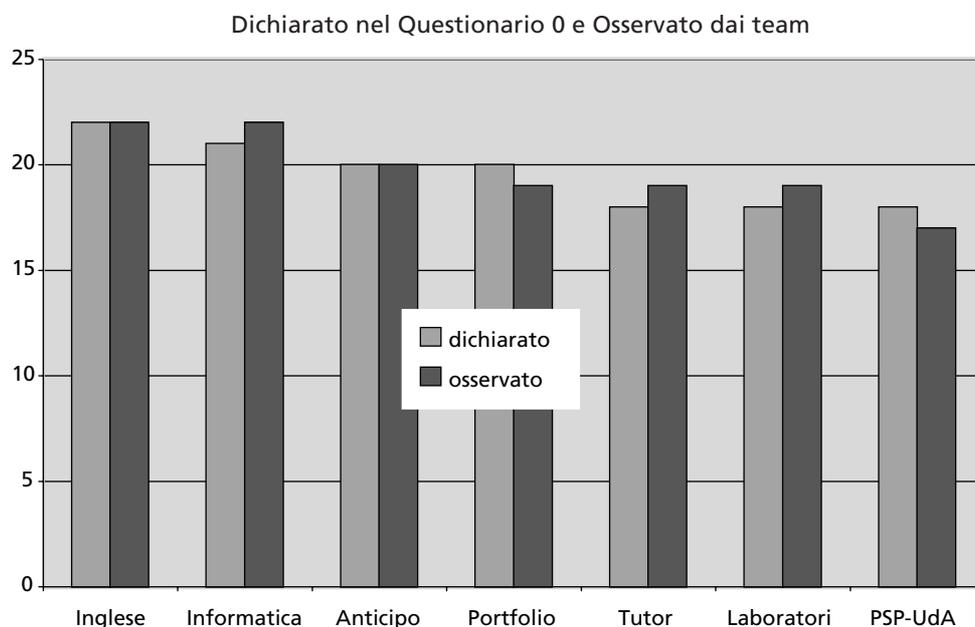
I dati della stessa tabella precedente, limitati al solo sottocampione delle 22 scuole che hanno effettuato la sperimentazione 2002/2003 risultano:

Tabella 38

	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP-UdA
<b>dichiarato</b>	22	21	20	20	18	18	18
<b>osservato</b>	22	22	20	19	19	19	17
<b>differenza</b>	0	-1	0	1	-1	-1	1
<b>differenza % sul dichiarato</b>	0,0%	-4,8%	0,0%	5,0%	-5,6%	-5,6%	5,6%
<b>diff. % sul campione</b>	0,0%	-1,4%	0,0%	1,4%	-1,4%	-1,4%	1,4%

N.B Il ridotto scarto percentuale fra i dati dichiarati e quelli osservati inducono a pensare che le scuole con maggiore esperienza di sperimentazione abbiano dichiarato dati con criteri più simili a quelli degli osservatori dei team.

Figura 17



#### F - Differenze fra dichiarato e osservato

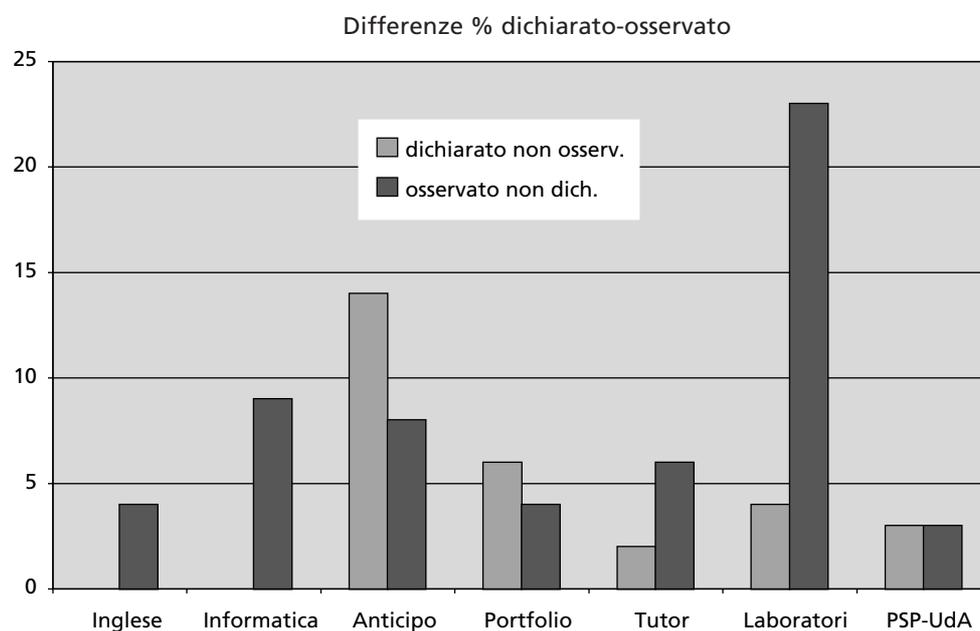
I dati precedenti relativi alle differenze globali fra dichiarato e osservato fanno riferimento all'insieme complessivo del campione analizzato. Questi dati quindi contengono una compensazione fra il «dichiarato non osservato» e l'«osservato non dichiarato»; in altre parole questi dati sono insufficienti per conoscere in modo più dettagliato le diversità fra quanto dichiarato dalle scuole e quanto osservato dai team.

Un'analisi più accurata dei dati disponibili fornisce la seguente tabella sintetica:

Tabella 39

	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP-UdA
<b>Dichiarato non osservato</b>	0	0	14	6	2	4	3
<b>% risp. su dichiarato</b>	0,0%	0,0%	29,8%	23,1%	10,5%	14,3%	14,3%
<b>% risp. su campione</b>	0,0%	0,0%	19,2%	8,2%	2,7%	5,5%	4,1%
<b>Osservato non dichiarato</b>	4	9	8	4	6	23	3
<b>% risp. su dichiarato</b>	5,8%	14,1%	17,0%	15,4%	31,6%	82,1%	14,3%
<b>% risp. su campione</b>	5,5%	12,3%	11,0%	5,5%	8,2%	31,5%	4,1%

Figura 18



#### Esempio di lettura della tabella

- Dalle tabelle precedenti si poteva desumere che il tutor era stato osservato in 23 scuole e dichiarato in 19:
  - si poteva dedurre, erroneamente, che 4 scuole con il tutor non l'avevano dichiarato.
- Con la tabella attuale si può *scomporre il dato precedente* (4 scuole) in due dati: 6 scuole in cui il Tutor è stato «osservato non dichiarato» e 2 scuole in cui è stato «dichiarato non osservato»:
- il dato totale è sempre 4 ( $6 - 2 = 4$ ), ma la composizione del dato è differente.

#### Dati interessanti

- Quanto visto precedentemente sui dati relativi ai **Laboratori** viene non solo confermato, ma fortemente amplificato:
  - *il 67,9% di scuole con Laboratori che non l'avevano dichiarato risulta in realtà da un 82,1% di «osservato non dichiarato» meno il 14,3% di «dichiarato non osservato».*
- L'enorme differenza fra i dati osservati e quelli dichiarati inducono a pensare che *il concetto stesso di Laboratori della riforma sia talmente poco chiaro che tutti i dati del Questionario 0 relativi ai laboratori dovrebbero essere considerati inattendibili (si può supporre che la domanda fosse stata mal formulata o che sarebbe stato necessario esprimerla meglio con qualche esempio).*

## G - Le scuole sperimentali 2002/2003

I dati della stessa tabella precedente, limitati al solo sottocampione delle 22 scuole che hanno effettuato la sperimentazione 2002/2003 risultano:

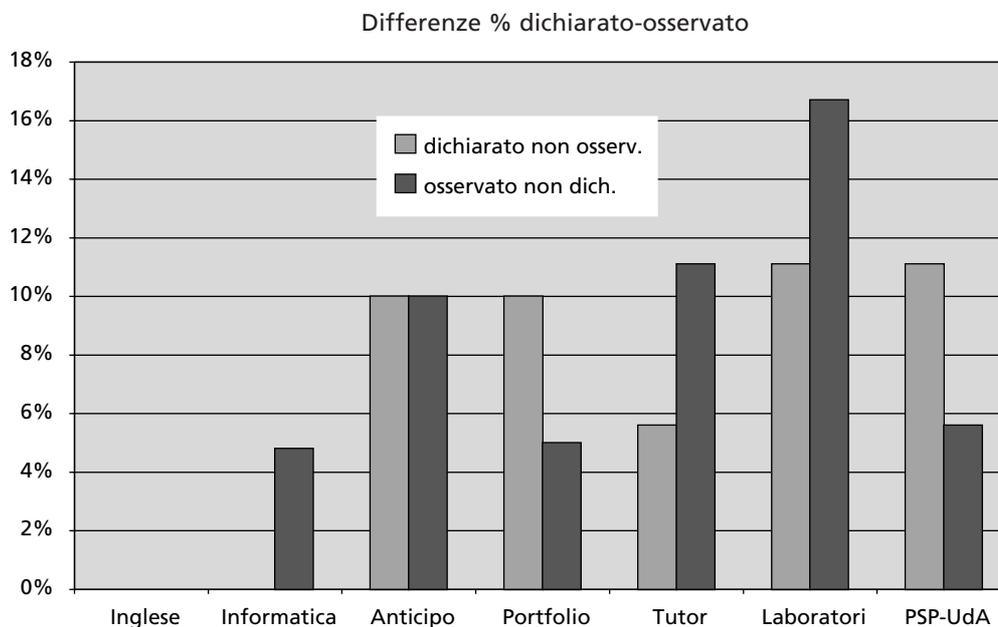
Tabella 40

	Inglese	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP-UdA
Dichiarato	22	21	20	20	18	18	18
Dichiarato non osservato	0	0	2	2	1	2	2
% risp. su dichiarato	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%	5,6%	11,1%	11,1%
% risp. su campione	0,0%	0,0%	2,7%	2,7%	1,4%	2,7%	2,7%
Osservato non dichiarato	0	1	2	1	2	3	1
% risp. su dichiarato	0,0%	4,8%	10,0%	5,0%	11,1%	16,7%	5,6%
% risp. su campione	0,0%	1,4%	2,7%	1,4%	2,7%	4,1%	1,4%

Analogamente a quanto visto precedentemente, anche qui il ridotto scarto percentuale fra i dati dichiarati e quelli osservati inducono a pensare che le scuole con maggiore esperienza di sperimentazione abbiano dichiarato dati con criteri più simili a quelli degli osservatori dei team.

Si può osservare che *anche con questo sottoinsieme il maggiore scarto percentuale risulta sempre concentrato nei Laboratori*.

Figura 19



### Distribuzione degli oggetti della riforma

Gli oggetti della riforma non sono distribuiti uniformemente nel campione di scuole osservato. Limitando le analisi ai soli oggetti osservati dai team si possono dedurre le seguenti distribuzioni:

#### a) per territorio

Tabella 41

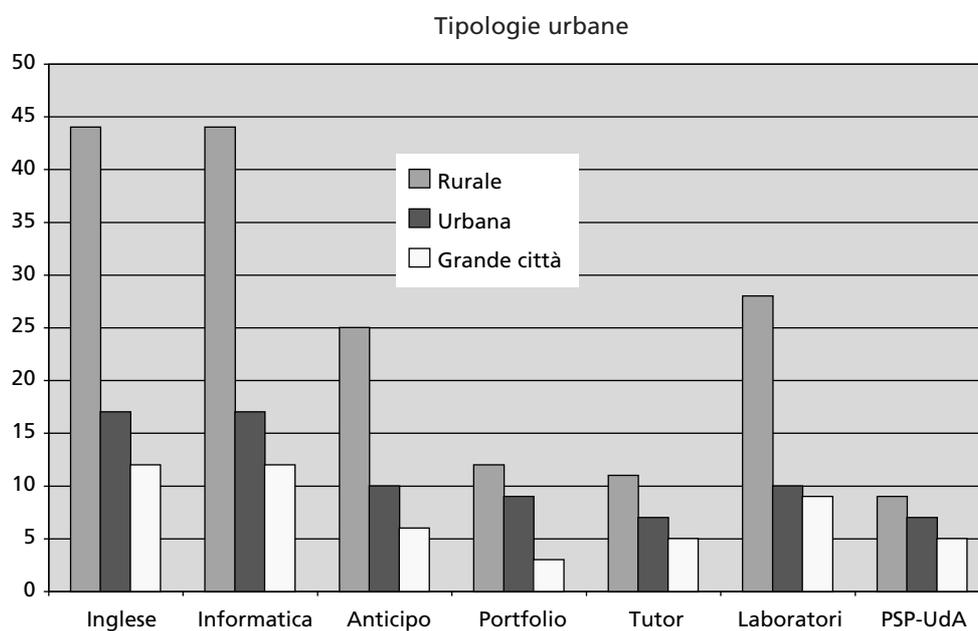
	Bergamo	Brescia	Como	Cremona	Lecco	Lodi	Mantova	Milano	Pavia	Sondrio	Varese	TOTALE
Informatica	8	8	5	3	3	2	3	29	3	2	7	73
Anticipo	3	2	3	1	2	1	3	16	3	1	6	41
Portfolio	1	2	2	0	2	1	2	8	2	0	4	24
Tutor	1	3	2	2	1	1	2	8	2	0	1	23
Laboratori	3	5	4	2	2	2	3	19	2	0	5	47
PSP-UdA	1	1	1	1	1	1	2	9	2	0	2	21

#### b) per tipologia urbana

Tabella 42

	Rurale	Urbana	Grande città	TOTALE
Inglese	44	17	12	73
Informatica	44	17	12	73
Anticipo	25	10	6	41
Portfolio	12	9	3	24
Tutor	11	7	5	23
Laboratori	28	10	9	47
PSP-UdA	9	7	5	21

Figura 20

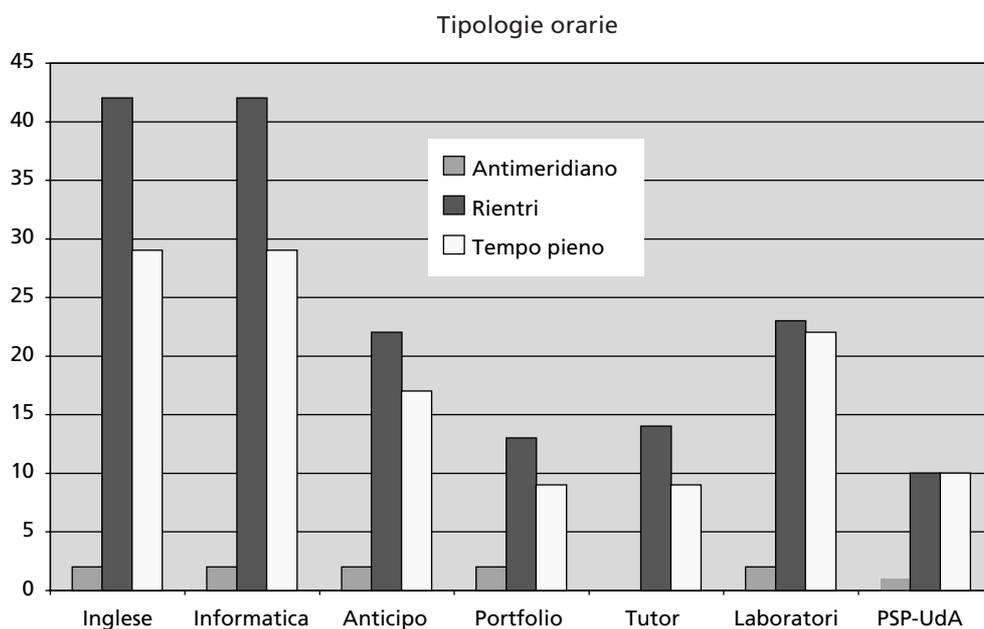


c) per modalità oraria prevalente

Tabella 43

	Antimeridiano	Rientri	Tempo pieno	TOTALE
<b>Inglese</b>	2	42	29	<b>73</b>
<b>Informatica</b>	2	42	29	<b>73</b>
<b>Anticipo</b>	2	22	17	<b>41</b>
<b>Portfolio</b>	2	13	9	<b>24</b>
<b>Tutor</b>	0	14	9	<b>23</b>
<b>Laboratori</b>	2	23	22	<b>47</b>
<b>PSP-UdA</b>	1	10	10	<b>21</b>

Figura 21

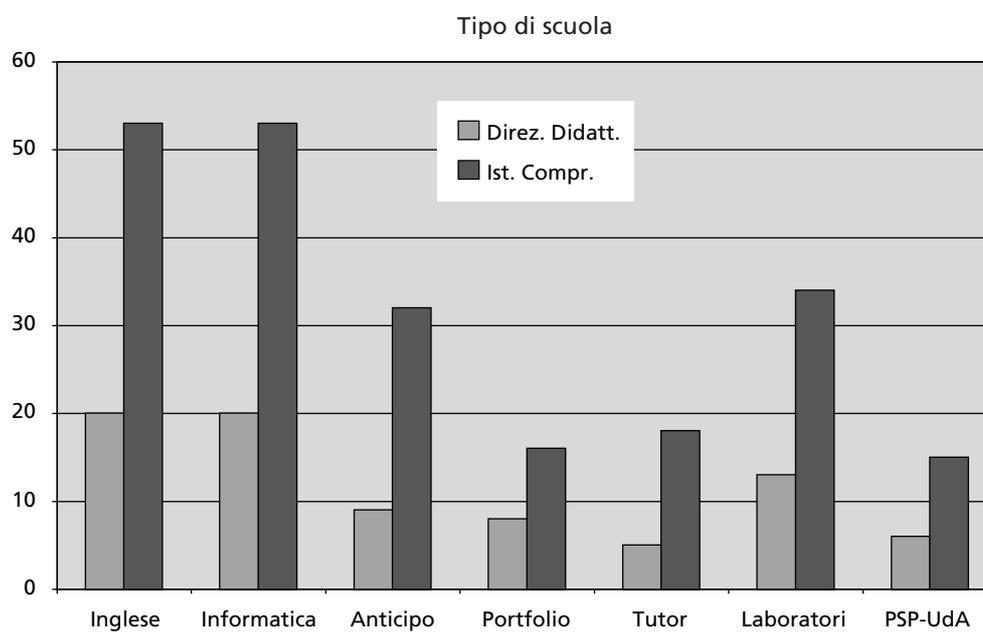


d) per appartenenza a Istituti Comprensivi

Tabella 44

	Direz. Didatt.	Ist. Compr.	TOTALE
<b>Inglese</b>	20	53	<b>73</b>
<b>Informatica</b>	20	53	<b>73</b>
<b>Anticipo</b>	9	32	<b>41</b>
<b>Portfolio</b>	8	16	<b>24</b>
<b>Tutor</b>	5	18	<b>23</b>
<b>Laboratori</b>	13	34	<b>47</b>
<b>PSP-UdA</b>	6	15	<b>21</b>

Figura 22

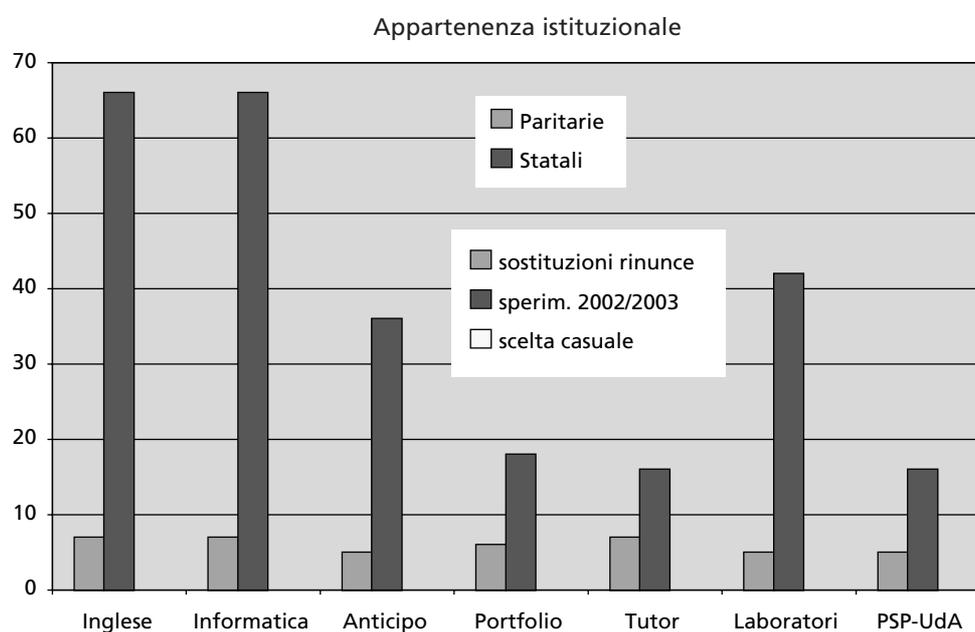


e) per appartenenza istituzionale

Tabella 45

	Paritarie	Statali	TOTALE
<b>Inglese</b>	7	66	<b>73</b>
<b>Informatica</b>	7	66	<b>73</b>
<b>Anticipo</b>	5	36	<b>41</b>
<b>Portfolio</b>	6	18	<b>24</b>
<b>Tutor</b>	7	16	<b>23</b>
<b>Laboratori</b>	5	42	<b>47</b>
<b>PSP-UdA</b>	5	16	<b>21</b>

Figura 23



f) per modalità di scelta nel campione

Tabella 46

	sostituzioni rinunce	speriment. 2002/2003	scelta casuale	TOTALE
<b>Inglese</b>	11	22	40	<b>73</b>
<b>Informatica</b>	11	22	40	<b>73</b>
<b>Anticipo</b>	6	20	15	<b>41</b>
<b>Portfolio</b>	2	19	3	<b>24</b>
<b>Tutor</b>	2	19	2	<b>23</b>
<b>Laboratori</b>	7	19	21	<b>47</b>
<b>PSP-UdA</b>	2	17	2	<b>21</b>

#### Note finali

Scopo di questa analisi è rendere leggibili alcune sintesi tratte dai numerosi dati disponibili con il Questionario 0. I limiti di rappresentatività della popolazione dei rispondenti, uniti con l'incertezza sulla veridicità delle risposte date dalle scuole, impediscono di trarre conclusioni di valore probante.

La grande varietà di tipologie orarie, di situazioni urbane, modalità organizzative e diffusione degli oggetti della riforma mostrano l'inesistenza di modelli omogenei di scuole. Ulteriori analisi sono possibili utilizzando i dati relativi al Questionario 0 e sviluppando ulteriori ricerche e studi di caso qualitativi.

*Nota: i calcoli sono stati effettuati utilizzando i software «MS Excel 2000» e «SPSS 11.5» in dotazione.*

## ANALISI QUALITATIVA

*A cura di* NUNZIA BONANNO, PRIMAROSA BOSIO, GIUSEPPE CAGNI,  
FELICIANA CICARDI, CRISTINA DICHIRICO, ROBERTO DIDONI,  
PINUCCIA SAMEK

### ALFABETIZZAZIONE LINGUA INGLESE

#### Premessa

L'insegnamento delle lingue straniere

**L**a lingua inglese viene insegnata nelle scuole elementari ormai da anni con la soluzione docente specialista (che opera su più classi) o specializzato (che opera solo sulle sue due classi). In alcuni casi sperimentali, specialmente laddove l'insegnamento era già stato introdotto nella scuola materna di riferimento, si è iniziato anche in classe prima onde evitare un'interruzione che poteva durare anche due anni e vanificare quindi l'operato della scuola dell'infanzia.

Questa premessa fa riflettere sulle motivazioni per cui molti docenti dicono di non considerare l'insegnamento della lingua inglese in classe prima come innovativo; senza considerare l'importanza della generalizzazione ed obbligatorietà di questo insegnamento e l'impronta metodologica innovativa legata, ad esempio, alle Unità di Apprendimento.

#### Dalle Indicazioni Nazionali

*La lingua inglese, inoltre, al pari di ogni lingua straniera, permette l'acquisizione di abilità comunicative tramite l'impiego di strategie che, comparate con quelle attivate nell'uso della lingua madre, rendono l'allievo consapevole delle proprie modalità di apprendimento e lo aiutano a progredire verso l'autonomia e l'integrazione sociale.*

*Si può dire che tali strategie siano riconducibili a conoscenze ed abilità che costituiscono la struttura portante della competenza comunicativa in generale.*

Prendere la parola, chiedere aiuto, collaborare, gestire le proprie emozioni (non vergognarsi a parlare con gli altri, non drammatizzare gli errori e le difficoltà, ecc.), correre «rischi linguistici» (provare ad usare parole nuove, partecipare al dialogo...), non aver paura di sbagliare, domandare chiarimenti; riflettere sul processo di apprendimento, organizzare le proprie attività in funzione di esso, procedere a semplici comparazioni sintagmatiche e paradigmatiche; ripetere, memorizzare, associare, raggruppare parole: sono tutte competenze relazionali, riflessive e metariflessive indispensabili alla comunicazione che l'incontro con le conoscenze e le abilità della lingua inglese espresse nelle Indicazioni nazionali permette di sollecitare e di consolidare.

*Interagiscono con tali strategie la fonologia, l'ortografia, il lessico, la grammatica, il discorso e il suo funzionamento. Nella Scuola Primaria, tuttavia, l'allievo è interessato solo ad una parte di queste conoscenze, in quanto, in questa fase, viene privilegiata la comunicazione orale.*

*Le strategie linguistiche più idonee per tale scopo sono quelle riflessive che meglio rispondono alle modalità del pensiero infantile, alla sua capacità di apprendere ripetendo modelli e imitando; proprio queste due modalità didattiche, la ripetizione e l'imitazione, permettono di attivare situazioni d'apprendimento ludiche, importanti specialmente nel primo anno della Scuola Primaria.*

*Obiettivi specifici di apprendimento*

CLASSE PRIMA

Al termine della classe prima, la scuola dovrebbe aver organizzato per lo studente attività educative e didattiche che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità:

- Formule di saluto.
- Espressioni per chiedere e dire il proprio nome.
- Semplici istruzioni correlate alla vita di classe quali l'esecuzione di un compito o lo svolgimento di un gioco (*go, come, show, give, point, sit down, stand up...*).
- Ambiti lessicali relativi a colori, a numeri (1-10) a oggetti di uso comune e a animali domestici. Comprendere e rispondere ad un saluto.
- Presentarsi e chiedere il nome delle persone.
- Comprendere ed eseguire istruzioni e
- Procedure.
- Identificare, abbinare colori, figure, oggetti, animali.
- Eseguire semplici calcoli.
- Riconoscere e riprodurre suoni e ritmi della L2.

La realtà nelle scuole visitate

*Tempi e modalità organizzative*

Un aspetto sempre problematico è quello delle ore a disposizione per l'insegnamento dell'inglese.

La maggior parte delle scuole, con l'accordo dei genitori, offre più di 1 ora settimanale di insegnamento e comunque quasi tutti i docenti considerano un'ora un tempo troppo breve e lamentano la impossibilità di dividere le classi in piccoli gruppi, non essendo previste ore di compresenza.

Tuttavia tutti riconoscono di attuare lezioni di tipo laboratoriale. Anzi molti sottolineano il fatto che per l'insegnamento dell'inglese non sarebbe possibile pensare solo a lezioni frontali. Giustamente considerano «laboratorio» tutto ciò che implica una concreta attività quale: drammatizzazione, attività manuali, canto, ecc... oltre che, naturalmente, l'utilizzo dei sussidi specifici come le cuffie del laboratorio linguistico.

Sorprendentemente gli insegnanti di inglese che devono completare l'orario si dedicano ai rapporti interni con l'equipe pedagogica, il dirigente, ecc... e solo pochissimi al recupero linguistico degli stranieri non parlanti italiano.

Ci sono tuttavia ancora parecchie realtà in cui i docenti devono coprire più di sette classi, a volte arrivano persino a dodici!

*Formazione*

Più di metà dei docenti intervistati ha frequentato corsi di aggiornamento di tipo linguistico e glotto-didattico, anche se non sempre finalizzati all'introduzione delle innovazioni della Riforma.

Infatti solo un quarto di loro ha frequentato i corsi specifici ed in particolare quelli forniti sulla Piattaforma INDIRE on-line.

Chi ha frequentato i corsi si dichiara soddisfatto dell'aggiornamento ricevuto, gli altri esprimono desiderio di partecipare a corsi soprattutto per l'aggiornamento linguistico. Non molti si rendono conto delle innovazioni che riguardano l'insegnamento dell'inglese, si preoccupano solo del fatto che un'ora la settimana sembra troppo poco.

#### *Metodologia e materiali*

La maggioranza dei docenti dichiara di utilizzare una metodologia basata principalmente sull'approccio ludico e orale, anche se qualcuno riferisce di qualche resistenza ancora presente in alcuni colleghi; leggiamo ad esempio che: *»i colleghi esprimono dubbi sull'utilità di insegnare l'inglese quando i bambini conoscono ancora poco l'italiano; criticano i metodi troppo ludici usati nell'ora di inglese che fanno apparire ai bambini meno gradevoli gli altri insegnamenti».*

Al contrario, l'atteggiamento della stragrande maggioranza dei genitori è molto favorevole all'introduzione di questo insegnamento in prima e si dichiara molto soddisfatto dei risultati ottenuti dai figli. Pochissimi esprimono preoccupazione di sovraccarico di lavoro per i bambini.

I materiali «ministeriali», Divertinglese e Piattaforma INDIRE PuntoEdu, anche se in qualche modo conosciuti, non sono diffusamente utilizzati (meno di un terzo dei docenti intervistati) un po' per carenza di strutture adeguate (parabola, computer, spazi, ecc.) un po' per incapacità e diffidenza degli insegnanti.

Coloro che li usano tuttavia ne apprezzano i contenuti.

Potremmo dire che ormai tutti i docenti di inglese utilizzano, oltre al materiale cartaceo, sussidi video e musicassette.

Meno della metà degli insegnanti di inglese dichiara di aver realizzato Unità di Apprendimento ed anche fra quelle realizzate poche sono davvero significative.

Questo è uno degli aspetti più dolenti, per cui si è pensato di allegare un esempio realizzato dai docenti del collegio S. Carlo di Milano, che forse può aiutare i colleghi.

## Conclusioni

### *Valore aggiunto*

Se volessimo considerare i punti forza della generalizzazione dell'insegnamento dell'inglese, potremmo dire che il primo punto forza è la *generalizzazione stessa* che obbliga a pensare ad un curriculum continuo che non ricominci sempre da capo, ad ogni cambiamento di grado di scuola e che permetterà quindi di raggiungere risultati migliori in futuro.

Gli aspetti formativi dell'apprendimento di una lingua straniera in età precoce è evidenziato dalla maggioranza dei docenti e dei genitori.

Alcuni docenti evidenziano un maggior *coinvolgimento degli alunni* che vengono avviati all'autovalutazione anche in lingua straniera, altri sottolineano lo stimolo ad una maggior *collaborazione tra colleghi* per realizzare percorsi interdisciplinari ed Unità di Apprendimento.

*Programmazione flessibile*, anche dovuta alle frequenti riunioni che gli insegnanti organizzano per un raccordo interdisciplinare.

### *Punti di debolezza*

Gli aspetti dolenti sono quelli di sempre:

- i tempi troppo ristretti
- le classi troppo numerose
- gli spazi e le attrezzature a supporto insufficienti

## ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

### Il quadro generale

Il complesso dei materiali e delle informazioni raccolte nelle 76 scuole campione dai team di ricerca mostra, in modo alquanto evidente, come l'introduzione dell'informatica nella scuola primaria è percepita, vissuta e praticata da un lato quale oggetto più innovativo fra quelli considerati dalla ricerca ma, nello stesso tempo e al contrario, come il meno carico di novità. Le possibili ragioni di questa difforme rappresentazione sono in parte riconducibili alle caratteristiche dei soggetti che le esprimono: nell'immaginario di buona parte dei genitori l'idea di innovazione è implicita nello stesso strumento introdotto in aula e proiettata verso la realizzazione di aspettative a lungo termine quali la «preparazione a un futuro prevedibilmente tecnologizzato» e a breve termine come il «far capire ai bambini che il PC non è solo videogame»; nel vissuto dei bambini, almeno per quanto ne riportano i loro genitori e insegnanti, l'innovazione sta nel PC stesso quale sostituto della penna e del quaderno e come sollecitatore di motivazione e piacere del fare. Infine, in una parte dei docenti, l'informatica apre scenari innovativi nella didattica e, in particolare, negli strumenti e materiali per facilitare l'apprendimento.

A questa visione si accompagna un diffuso atteggiamento, nutrito da un giustificato orgoglio professionale, presente soprattutto fra gli insegnanti, che rivendica l'introduzione dell'informatica nella didattica come processo ormai acquisito da anni e quindi come pratica che «si faceva già prima della riforma» e che, pertanto, non presenta più forti caratteri di innovazione o, perlomeno, di novità. Quest'ultima rappresentazione trova una sua conferma nei dati, anche quantitativi, raccolti e affonda le sue origini nelle esperienze che, fin dalla fine degli anni Ottanta, molti docenti e molte scuole hanno realizzato e che sono andate consolidandosi recentemente grazie agli sviluppi della tecnologia e agli interventi a carattere nazionale da parte del Ministero attraverso il PSTD e la formazione sulle TIC.

Questi insegnanti, veri e propri «docenti pionieri» nell'uso delle tecnologie didattiche, costituiscono una realtà ben diffusa nelle scuole primarie della Regione e una traccia di questa, non certo secondaria, si registra dalle scuole campione. Fra queste la quasi totalità, vi sono tre eccezioni soltanto, ha avviato l'alfabetizzazione informatica nelle prime classi, realizzando così quanto previsto nel D.M. 61 del 2003, ma solamente un venti per cento di esse in seguito all'emanazione del decreto stesso.

Ben tre quarti delle scuole campione avevano già realizzato attività riconducibili all'informatica o, comunque, all'uso di tecnologie didattiche centrate sul computer. Di queste, oltre il trenta per cento dichiara di aver attivato laboratori e attività di informatica prima del 2000, con casi particolari di scuole che fanno risalire l'innovazione alla metà degli anni Ottanta o ai primi anni Novanta. Questo stato di cose emerge qua e là nei racconti del vissuto dei «testimoni narrativi», quando essi sono docenti «esperti» con incarichi o compiti di coordinamento o supporto dell'attività informatica, e in diversi resoconti di focus group prevalentemente dei docenti ma anche di genitori.

Su un terreno organizzativo e didattico così diffusamente preparato l'oggetto della riforma è percepito più come occasione/necessità di incrementare le risorse materiali, culturali e professionali destinate all'informatica, ai fini di una generalizzazione effettiva di pratiche già esistenti, che non come innovazione introdotta dal processo di riforma in atto. Insieme a questa immagine e realtà disincantata e, in qualche modo, già operativamente convinta che l'innovazione è agita da anni, convivono percezioni e situazioni, anche interne alle medesime scuole, di timore, incertezza, riflessione sulla portata e sulle condizioni di realizzabilità dell'innovazione e, ancora, anche se in quantità marginale, singoli plessi scolastici che non posseggono ancora le condizioni materiali, professionali o culturali necessarie per avviare, seppur gradualmente, il processo innovativo.

Questo quadro generale, nel quale comunque sono sostanzialmente assenti, o limitate a specifiche preoccupazioni, forme di resistenza ai cambiamenti indotti dall'innovazione informatica, si può, ovviamente, comprendere meglio dettagliando le modalità con cui si sostanzia l'alfabetizzazione in-

formatica nella pratica didattica e nelle soluzioni organizzative che le scuole hanno adottato: tempi, spazi, contesti, contenuti, materiali, processi, limiti e opportunità.

### Le modalità di attuazione

Rientra in una normale fenomenologia la presenza di caratteri comuni ricorrenti e di elementi di differenziazione e di originalità all'interno di un campione statistico rappresentativo di un'unica, seppur variegata, realtà. Il gruppo di scuole osservato non fa eccezione.

Fra gli aspetti più frequentemente ricorrenti e generalmente condivisi, emerge una sostanziale convinzione sull'opportunità e sull'utilità dell'alfabetizzazione informatica fin dalla scuola primaria; sia gli insegnanti sia i genitori appaiono condividere questa posizione, se non altro perché ritenuta ineludibile, e le poche sfumature di perplessità e di critica si focalizzano sulle preoccupazioni per un appiccio, forse, troppo precoce o per il timore di un'invasione tecnologica a scapito degli strumenti tradizionali del sapere come il libro. Un altro tratto comune, o più probabilmente già «luogo comune», nell'insieme del campione di scuole, è dato dalla quasi unanime, sia fra i docenti sia fra i genitori, asserzione che «ai bambini il computer piace molto», «si divertono», «aumenta la motivazione e il piacere di imparare». Un terzo elemento ricorrente si riferisce al luogo privilegiato per realizzare l'alfabetizzazione informatica che, per la quasi totalità delle scuole, è il laboratorio, inteso non tanto come modello metodologico-didattico, ma proprio in quanto spazio fisico strutturato e attrezzato con le necessarie strumentazioni, e di questo diremo più avanti.

Le differenze e le originalità si rilevano più sul piano della pratica didattica, sull'uso dei materiali, sui processi e sui prodotti. In ordine vediamo come le scuole hanno affrontato e quali soluzioni hanno dato ai problemi suscitati da questa innovazione.

Il tempo è una risorsa spesso ritenuta insufficiente a soddisfare le esigenze della complessiva attività educativa; l'oggetto in questione richiede oltretutto tempi definiti e strutturati, contingentati, concordati e coordinati con altri soggetti, a motivo del quasi indispensabile accesso alle limitate risorse strumentali. Questi vincoli impongono scelte organizzative adeguate a permettere a tutti la fruizione delle strumentazioni. Le soluzioni più generalmente adottate contemplanò un'ora di informatica, sia per la prima che per la seconda classe, alla settimana o, in misura minore, 2 ore settimanali in ciascuna classe. Altre scuole, in maniera più differenziata, hanno optato per soluzioni cumulative stabilendo un monte ore annuo che varia dalle 10 alle 25. Anche un periodo di 18 ore annue concentrate in una settimana di *full immersion* rientra fra le scelte effettuate per superare i limiti imposti dalla insufficiente dotazione strumentale.

I tempi pertanto sono parzialmente condizionati dai luoghi dell'informatica che, come accennato, sono prevalentemente quelli del laboratorio. Ogni Istituto, ma non ogni plesso scolastico, ha organizzato, anche o soprattutto per evidenti ragioni di conseguimento del massimo risultato col minimo di risorse, le attrezzature informatiche concentrandole in aule-laboratorio. Quasi tutte le scuole svolgono l'attività di informatica in laboratorio, un quinto di esse oltre che in laboratorio la realizza anche in classe mentre nessuna utilizza esclusivamente l'aula della classe per questo. Dai resoconti emerge la nuova tendenza, consentita da una maggior disponibilità di hardware, in particolare anche in virtù di una più facile reperibilità di PC portatili, di portare o mantenere in aula uno o più computer in modo da consentire ulteriori momenti di attività o come supporto per bambini diversamente abili.

La non adeguatezza delle risorse strumentali è, in modo abbastanza diffuso, la nota dolente per parecchie scuole: circa la metà di esse segnala questo problema; diversi plessi, soprattutto quelli di piccole dimensioni o quelli dispersi su un ampio territorio, non riescono ad avviare l'attività per completa mancanza di strumenti. A queste si affiancano altre situazioni che descrivono problemi di obsolescenza dei computer, di mancanza di connessione alla rete, di assenza di parabola per accedere ai programmi del DivertiPC, di difficoltà nella manutenzione e adeguamento dei laborato-

ri. Da diverse discussioni sviluppate nei focus viene in superficie una realtà composta da tante piccole iniziative volontaristiche promosse da genitori, docenti, associazioni locali, volte a recuperare risorse per arricchire e potenziare le strumentazioni e consentire un effettivo esercizio dell'attività. Ovviamente in questo viene colta la contraddizione fra l'intenzionalità normativa e la sua concreta realizzazione.

Come si realizza l'attività di alfabetizzazione informatica. Su un punto c'è una omogeneità totale di dichiarazioni: essa si sviluppa in accordo con la programmazione didattica della classe. Questa scelta generale si articola poi con diverse sfumature che accentuano una particolare tipologia di approccio: da curricula integrati a curricula verticali, dalla funzione trasversale assegnata all'informatica all'abbinamento di essa con alcune discipline. Meno dichiarata è l'assunzione dell'informatica come disciplina in sé, tuttavia emerge, in modo abbastanza diffuso, dalle discussioni e da parte della documentazione, la componente tecnologica cui, spesso, sembra difficile sottrarsi e, soprattutto in prima e in seconda, tende a condizionare eccessivamente, magari attenuata da contesti ludici, la pratica didattica. La metà delle scuole si posiziona, comunque, su scelte orientate a collocare i contenuti dell'attività di informatica negli ambiti disciplinari e inter-multidisciplinari, solo una minoranza delle scuole limita l'attività all'ambito tecnologico. Spesso dai genitori arriva una notevole consapevolezza della funzione dell'informatica nella scuola primaria e, per i propri figli, la vorrebbero «utile alle discipline», «che aiuti a ragionare», «che serva per conoscere il mondo, le diversità», «che sia come un gioco», ma che anche faccia comprendere che «il PC non serve solo per fare videogiochi».

La gestione dell'attività informatica e, nella sostanza, il compito di operare con i bambini nel laboratorio, vengono assegnati nella maggior parte dei casi a uno o, a volte, più docenti del team della classe; in poche situazioni questa funzione è svolta da un docente esterno al team e, in qualche caso, anche da soggetti esterni alla scuola. È abbastanza diffusa la presenza di docenti esperti cui sono assegnati compiti specifici, a volte di gestione completa del laboratorio, a volte di tutoring e supporto ai colleghi e ancora di conduzione di particolari attività. Questo utilizzando anche parziali distacchi orari dall'insegnamento o ore aggiuntive retribuite coi fondi d'Istituto.

Una efficace gestione dell'attività è spesso posta in rapporto alla consistenza del monte ore di compresenza, o meglio contemporaneità, dei docenti di cui il team e la classe possono disporre. L'importanza di questa condizione è sottolineata dagli insegnanti in funzione della numerosità degli alunni, del rapporto alunni/PC, del carattere proprio di un'attività laboratoriale di questo genere.

L'organizzazione dei bambini per lo svolgimento delle attività è spesso un problema rilevante cui le scuole rispondono con svariate soluzioni fra le quali è nettamente prevalente la scelta di dividere gli alunni in gruppi della stessa classe. Una minoranza riesce a svolgere le attività con la classe intera mentre in altre scuole convivono entrambe le modalità. Più raramente l'organizzazione è basata su gruppi di interclasse orizzontali e altrettanto poco diffuse risultano le esperienze di gruppi strutturati in senso verticale.

Il gruppo è indicato in molti casi come la modalità organizzativa più adeguata e, in rapporto all'esiguità delle attrezzature, la sola che possa garantire efficienza ed efficacia del processo di apprendimento. Il gruppo, in laboratorio, è spesso articolato in coppie di alunni per ogni PC situazione che, si rileva, favorisce, stimola e realizza forme di apprendimento collaborativo e di tutoring «peer to peer».

Così variamente organizzati, su quali ambiti e su quali contenuti lavorano gli alunni? Sulla consistenza delle diverse tipologie di impostazione delle attività si è già detto più sopra; entrando più nello specifico dei contenuti su cui si sviluppa l'attività informatica in prima e in seconda classe, (nelle classi successive il ventaglio di oggetti di studio è sicuramente più ampio, spesso direttamente integrato alle singole discipline o a progetti interdisciplinari, e finalizzato frequentemente alla produzione di ipertesti), si registra una preferenza per la creazione e stesura di storie, il disegno, la produzione di suoni e per consolidare abilità matematiche. Accanto a questi sono generalmente affrontati i contenuti più tecnologici relativi all'hardware e alle sue funzioni.

Gli strumenti e i materiali informatici hanno il requisito di poter «riempire» le scatole vuote dell'hardware e di conseguenza possono qualificare l'attività in modo più o meno positivo. Poche scuo-

le utilizzano una gamma ricca e completa di strumenti, nella maggior parte dei casi si rileva una scelta centrata solo su alcuni materiali: i più usati sono i programmi di produttività e, in particolare, quelli di videoscrittura e di disegno (generalmente Word e Paint ma con una discreta presenza di analoghi prodotti freeware). Il software didattico non appare particolarmente diffuso ma la tendenza che emerge, grazie anche al contributo di siti web locali, creati da docenti esperti e appassionati, e dedicati alla circolazione di prodotti didattici, è quella di un incremento nell'uso di tali strumenti facilmente reperibili, perlomeno quelli liberi, freeware e open-source, in rete. Meno utilizzati gli strumenti telematici: la navigazione in Internet è praticata solo da una parte delle scuole, sia per timori legati ai possibili pericoli per i minori contenuti nel web, sia per la mancanza delle necessarie infrastrutture di connessione. Ancor meno diffuse le attività di comunicazione e interazione in rete. Scarse le scuole che utilizzano archivi e banche dati come non molto usato è DivertiPC, spesso per mancanza della necessaria parabola di ricezione.

Sul piano metodologico si possono identificare tre tipi di approccio che spesso si integrano fra loro: l'aspetto ludico dell'attività, il «cooperative learning» almeno nelle sue più immediate manifestazioni di interazioni collaborative fra pari, la realizzazione di «ambienti di apprendimento» basati sulle tecnologie. Quest'ultima modalità rappresenta un nodo ancora piuttosto vago, incerto nelle pratiche didattiche probabilmente dovuto ad una, anche giustificata, poca padronanza di tale concetto.

Un ultimo aspetto da considerare in quanto ampiamente emerso dai resoconti dei ricercatori riguarda il livello di competenze informatiche dei docenti che oscillano fra «l'elevato» del docente-referente o comunque incaricato della gestione del laboratorio e «l'insufficiente» di buona parte degli insegnanti. Inoltre l'oggetto «informatica» è percepito come un sapere in continuo e rapido sviluppo che, pertanto, comporta un costante lavoro di aggiornamento. Si giustifica così l'emergere di un forte bisogno di formazione che, in parte, le scuole si sforzano di soddisfare attraverso piani di Istituto ma che in molti casi è lasciato all'iniziativa personale degli insegnanti. In varie realtà è la figura del collega esperto che svolge attività di tutor e di supporto verso gli altri docenti a colmare il deficit di competenze ancora piuttosto diffuso nelle scuole.

## Gli attori

È opportuno completare il quadro sopra descritto con una succinta rappresentazione tridimensionale in cui ogni dimensione è costituita dallo specifico «affresco» con cui le tre figure coinvolte nell'innovazione hanno dipinto, nei focus, il proprio particolare modo di «vedere» e vivere l'attività informatica.

Dai docenti, per insistere nella metafora, affiorano i colori più carichi, ovviamente, di didattica ma le numerose sfumature non rendono sempre facile individuare le forme del paesaggio che emerge.

Fuori di metafora, in generale nella interazione con le scuole è risultato difficile isolare, rispetto alle intenzioni e alla filosofia complessiva sull'uso delle TIC nella didattica, quello che realmente si fa in prima ed in seconda.

Si può fare questa distinzione:

- Scuole che sebbene, a volte, offrissero già informatica nel secondo ciclo, trovano grandi difficoltà ad avviare le attività nelle prime classi per un tempo significativo ed in modo omogeneo tra i vari plessi, soprattutto per mancanza di attrezzature e di competenze.
- Scuole (poche, spesso nuove, nel senso che sono partite nel 2003) che hanno avviato ipotesi curriculari per le prime classi, articolate in schede molto dettagliate. Nei casi migliori le attività proposte non isolano gli esercizi di coordinamento oculo-manuale, il riconoscimento del-

le parti del computer, ecc., ma ottengono questi stessi risultati attivando i bambini per realizzare un prodotto (per esempio una storia illustrata), strutturando la proposta in modo che si possa anche avviare una collaborazione tra gruppi.

- Scuole che hanno da tempo integrato l'informatica nel curriculum sfruttandone le opportunità di supporto alle discipline. Sono caratterizzate da una maggiore consapevolezza teorica (con esplicito e puntuale riferimento a Vigotsky, Bruner ecc.) e da una competenza più alta e condivisa per cui sanno introdurre molto presto attività non solo espressive, ma mirate al ricordare, schematizzare, misurare, archiviare, ricercare ecc. Sono le scuole che non temono di usare la telematica, ma anzi la utilizzano per sviluppare progetti di collaborazione tra scuole, o la corrispondenza interscolastica con classi africane nell'ambito di progetti internazionali.

La trasferibilità di queste proposte può sembrare inversamente proporzionale alla loro complessità, ma forse si tratta solo di variare le modalità con cui mettere in comune il sapere e saper fare e le relative sollecitazioni prodotte nei due tipi di itinerario.

Risulta peraltro con chiarezza che gli insegnanti nuovi all'informatica chiedono proprio questo tipo di sostegno – la collaborazione di un collega esperto – per osare senza troppe ansie.

«L'affresco» dei bambini è, per forza di cose, un insieme di pennellate assestate dalle mani adulte e protettive di genitori e insegnanti. Ne esce un quadro roseo, estremamente rassicurante e positivo, ma composto da pochi elementi: l'entusiasmo, il piacere, la motivazione, la curiosità. Pochi ma essenziali e sufficienti a realizzare con successo qualunque percorso formativo. Considerata l'unanimità dei pareri è difficile sollevare dubbi su questa rappresentazione, occorre prendere atto del valore della tecnologia e farne il miglior uso per evitare a questo affresco di diventare un luogo comune su cui diventerebbe poi facile adagiarsi. Non sarebbe comunque privo di interesse mettere, una volta, il pennello anche nelle mani dei bambini.

Dai rendiconti dei focus con i genitori si compone un affresco in cui prevalgono i colori luminosi della fiducia, della consapevolezza, delle positive aspettative, della soddisfazione e anche di una sorta di orgoglio per i piccoli figli già proiettati nel futuro sulle potenti ali della tecnologia. Ma ben guardando si notano qua e là le ampie pennellate a tinte fosche del dubbio, della preoccupazione, del timore per questo oggetto invadente e invasivo che, forse, avrebbe potuto risparmiare la scuola dei piccoli. In concreto, i genitori si dimostrano molto attenti e interessati all'alfabetizzazione informatica, ne approvano, a maggioranza, l'introduzione fin dalla prima, quando addirittura non ne auspicano l'anticipazione alla scuola dell'infanzia, esprimono forti attese soprattutto di ordine funzionale e pragmatico, pretendono, giustamente, che non manchino le risorse per realizzarla. Ma segnalano anche i pericoli di una eccessiva precocità, di un sovraccarico di fatica, di una sottrazione di tempo ad altre più adeguate attività, di mancanza di risorse necessarie. Il quadro potrebbe apparire un po' contraddittorio, in realtà, esprime una naturale dialettica in cui voci entusiaste e voci critiche si parlano avendo in comune il prioritario e genitoriale desiderio del massimo bene per i propri figli.

#### In sintesi: opportunità e limiti ovvero punti di forza e punti di debolezza

Lo spoglio delle schede compilate dai docenti che hanno insegnato informatica nelle scuole del nostro campione consente una sintesi sufficientemente attendibile dei punti di forza della situazione e dei suoi punti deboli.

Le osservazioni libere di questi insegnanti possono essere ricondotte ad alcune voci ricorrenti:

- la risposta dei bambini
- il lavoro degli insegnanti: rappresentazione del compito, programmazione e gestione
- la competenza degli insegnanti e la loro formazione continua sul campo
- le strutture materiali e organizzative

Il 20% delle scuole cita come un punto di forza la risposta dei bambini, descritta come *curiosità, motivazione, interesse e coinvolgimento*, termini assai meno generici di quelli emersi dai focus e più corrispondenti alle osservazioni dei genitori.

A questa più articolata attenzione corrispondono le spiegazioni che gli insegnanti si danno (*l'attività laboratoriale offre molte possibilità di personalizzazione; la multimedialità va incontro a diversi stili cognitivi; memorizzazione, manipolazione e orientamento spaziale possono essere favoriti da audio e video...*). Esse sembrano esprimere una consapevolezza fondata sull'esperienza riguardo alle opportunità offerte dalle TIC per variare, arricchire e personalizzare le modalità di una comunicazione educativa non solo unidirezionale. In particolare è molto condivisa l'esperienza e apprezzata la possibilità di usare le TIC per un recupero *più attivo, meno emarginante* di bambini in difficoltà che possono *ottenere buoni prodotti, autocorreggersi senza lasciar traccia*, ecc.

Insomma alla curiosità e interesse dei bambini sembra corrispondere la *curiosità l'impegno e la buona volontà dei docenti*, atteggiamenti indicati da molte scuole tra i loro principali punti di forza.

Queste potenzialità, non sono sempre sostenute da una adeguata competenza, ma trovano alimento e spazio dove le modalità della programmazione:

- sono impostate in modo tale che si progetta l'utilizzo delle TIC in relazione alle discipline, fuggendo i timori espressi di «*sottrarre spazio alla mia materia*»;
- aprono un *confronto stretto*, molto apprezzato, *tra insegnanti del team e/o dell'interclasse orizzontale* (più raramente in verticale, nella logica della formulazione di un curriculum);
- offrono opportunità di formazione sul campo attraverso il contatto con insegnanti esperti interni od esterni alla scuola.

Punti forti della situazione lombarda sono infine scuole dall'esperienza consolidata dove *l'informatica è intesa come modalità trasversale di rielaborazione del lavoro proposto*, che in un caso è svolto *nell'ambito di un progetto ben strutturato con ampia scelta di attività*, in altri si giova della presenza di *archivi delle esperienze precedenti*.

I punti di debolezza sono quelli che gli insegnanti avvertono come strutturali, fuori dalla portata delle loro intenzioni e decisioni, ma capaci di vanificare le une e le altre.

Sono trenta le scuole che lamentano carenze strutturali come:

- pochi computer e obsoleti per troppi bambini;
- scarsità dei laboratori e conseguente sovraffollamento o difficoltà per accedervi;
- scarsa cura, cattiva manutenzione e conseguente blocco delle attività;
- assenza di una persona di riferimento.

Sempre riferendosi alle modalità di lavoro il 20% delle scuole lamenta la scarsità di compresenze necessarie per formare gruppi di lavoro efficienti, che infatti sono da altri segnalati come punti di forza. Va detto che su questo punto il timore di un peggioramento della situazione è alto e ampiamente diffuso.

Infine dovrebbe essere considerato con attenzione particolare il caso di Istituti risultanti dall'accorpamento di molti plessi spesso lontani tra loro e, specialmente in montagna, molto disomogenei per attrezzature e competenze disponibili.

## Esempi

È sempre difficile selezionare da una realtà multiforme e ricca di tante esperienze interessanti pochi esempi che possano adeguatamente rappresentare lo «stato dell'arte» nel contesto regionale. I due che seguono possono essere considerati come un ponte percorribile che congiunge i territori di una didattica ba-

sata sulle TIC ancora timorosa e incerta con quelli delle tecnologie didattiche pervasive e, in prospettiva, strumenti globali per la costruzione di saperi e competenze. Uno si riferisce a una consolidata esperienza in rete di una rete di scuole, l'altro all'attività recente all'interno di una singola istituzione.

## ANTICIPO SCUOLA PRIMARIA

L'articolo 6, comma 1 del decreto legislativo 59 ribadisce il principio, già dichiarato dalla legge di delega n. 53/2003, secondo cui «le bambine e i bambini assolvono il diritto-dovere all'istruzione a 6 anni, da compiere entro il 31 agosto dell'anno che precede quello scolastico di riferimento. Vengono, così, risolte le incertezze interpretative nascenti dalla generica formulazione dell'art. 143 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, in ordine alla data di compimento dei sei anni».

Costituisce innovazione di notevole rilievo la previsione dell'ammissione anticipata alla prima classe delle bambine e dei bambini che compiono i 6 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento (*articolo 6 comma 2 del decreto*, nelle norme transitorie vengono definiti modalità e tempi di attuazione di questo istituto normativo).

Lo stesso viene asserito nella successiva C.M. 29 del 5 marzo 2004 che porta l'ulteriore precisazione che «la data del 30 aprile attiene all'applicazione a regime degli anticipi» e che fino al 2005 resta fissa la data del 28 febbraio, salvo ulteriore decreto del Ministro.

Viene così affermato il nuovo istituto normativo dell'anticipo con possibilità, rimessa all'esclusiva decisione delle famiglie, di chiedere l'ammissione anticipata alla prima classe della scuola primaria per i figli che compiono sei anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento.

Questo principio è una delle chiavi di lettura della riforma, soprattutto a livello di scuola dell'infanzia e di scuola primaria nel primo ciclo d'istruzione. La facoltà di iscrizione anticipata, riconosciuta alle famiglie, risponde all'esigenza di affidare alle stesse un ruolo decisivo nel percorso formativo dei propri figli.

Quella dell'anticipo è forse l'innovazione che ha più colpito l'opinione pubblica, oltre alle famiglie direttamente interessate.

Tuttavia dall'analisi delle informazioni e dei dati raccolti su quanto riguarda l'anticipo attraverso la ricerca R.I.So.R.S.E., emerge in modo evidente che le famiglie non hanno usufruito in modo significativo della possibilità offerta dalla Legge delega 53 (e successivi Decreto 59 e C.M. 29).

Le iscrizioni anticipate, per l'anno in corso, sono state sensibilmente non rilevanti, i numeri dei bambini «anticipatari» iscritti vanno da 1 a 4 nella maggior parte delle scuole (41 scuole su 73 hanno casi di anticipo) solo due scuole hanno rispettivamente 6 e 8 bambini anticipatari iscritti in prima.

L'ingresso dei più piccoli è stato un fenomeno marginale, tanto che molti Dirigenti Scolastici non hanno organizzato iniziative specifiche per informare il Collegio Docenti sulle innovazioni portate dall'istituto dell'anticipo (solo 2), probabilmente le scuole non hanno sentito l'esigenza di attrezzarsi diversamente da quanto già sperimentato e consolidato in questi ultimi anni per la formazione, l'accoglienza e l'organizzazione didattica ed educativa delle classi prime.

Il limitato numero complessivo di inserimenti non ha consentito una descrizione puntuale dell'esperienza, tanto meno una sua valutazione effettiva da parte degli insegnanti, né permette inferenze o generalizzazione dei dati rilevati.

In ogni caso, da quanto emerge dalla documentazione raccolta attraverso gli strumenti approntati per la ricerca, si possono sinteticamente mettere in evidenza alcuni aspetti.

### Rapporto con la scuola dell'infanzia

Per far fronte all'anticipo non è stato modificato né intensificato il rapporto con la scuola dell'infanzia in quanto la scuola primaria in generale ha storicamente costruito rapporti di continuità con le

scuole di riferimento sia per quanto riguarda il passaggio delle informazioni, sia per quanto riguarda il raccordo, realizzato soprattutto attraverso progetti comuni propedeutici al passaggio alla primaria che si concretizzano essenzialmente in scambi di visite, attività legate all'accoglienza, feste, gruppi di lavoro e di attività laboratoriali misti.

Gli insegnanti, a seguito dell'esperienza di quest'anno, hanno espresso l'auspicio che venga reso «obbligatorio», per i bambini che vorranno avvalersi dell'anticipo, almeno un anno di scuola dell'infanzia in quanto è considerata una esperienza intenzionalmente educativa e didattica, propedeutica alla scuola primaria. L'auspicio è avvalorato da alcune scuole con la necessità di «conoscere» i futuri alunni della primaria: una in particolare, in cui è già consolidato l'anticipo da anni, dal maggio precedente l'anno scolastico di riferimento, organizza con le colleghe dell'infanzia il cosiddetto «pre-scuola» per osservare i bambini.

Alcuni problemi vengono invece evidenziati soprattutto verso le materne private, quando non esiste raccordo e il mancato passaggio di informazioni non consente la conoscenza di «capacità e limiti» dei bambini (anticipatari e non).

### Formazione delle classi prime

L'ingresso dei bambini anticipatari nelle scuole primarie su cui è stata fatta la rilevazione non ha modificato sostanzialmente i **criteri per la formazione delle classi prime**. Pochissime scuole hanno dichiarato di concentrare gli anticipi nella stessa classe, le altre li hanno distribuiti equamente tra tutte le prime. La scelta, più che da un criterio pedagogico, è stata dettata dall'esiguo numero di richieste, infatti la maggior parte delle scuole ha ? di iscrizioni.

Da tutti è messa in evidenza l'importanza della collaborazione da parte degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria per la formazione delle classi prime.

I docenti tuttavia generalmente esprimono «preoccupazione» per un eventuale diffusione dell'anticipo delle iscrizioni in quanto «il numero dei bambini anticipatari iscritti fa la differenza» per quanto riguarda la pratica didattica.

Nonostante l'esiguità dei casi già ora emergono difficoltà di «adattamento della prassi educativa e dello standard didattico» causate dalla discontinuità dei livelli di maturazione individuali e dall'età, che in alcune realtà, registra una differenza di 18 mesi tra anticipatari e non, costituendo un elemento di difficile gestione.

Dalle testimonianze raccolte è altrettanto evidente che le esperienze delle scuole che hanno da tempo accolto bambini «anticipatari», o che hanno partecipato alla sperimentazione l'anno precedente, hanno consentito di affrontare positivamente le eventuali difficoltà di inserimento, pur non avendo elaborato un progetto specifico finalizzato all'anticipo.

Per l'anno scolastico in corso generalmente non sono stati costruiti strumenti innovativi adatti a orientare la formazione delle classi che solo in poche scuole è stata orientata da un questionario rivolto alle famiglie, dall'osservazione diretta, da incontri tra insegnanti della classe e coordinatore.

Poche scuole hanno utilizzato prove di ingresso e griglie di rilevazione/valutazione, schede per il passaggio di «giudizi» infanzia/primaria, per un confronto di tipo longitudinale e per integrare il diverso punto di vista della valutazione che nella scuola primaria, anche per la classe prima, ha caratteri «disciplinare», mentre quella della scuola dell'infanzia, è più globale e attenta agli aspetti emotivo-relazionali

### Accoglienza

Da molti anni, nelle scuole oggetto della ricerca, sono state sviluppate attività specifiche per il periodo di accoglienza-ingresso dei bambini provenienti dalla scuola dell'infanzia e, considerati i numeri

esigui dei bambini anticipatari non è stata sentite l'esigenza di modificare significativamente tali pratiche. Dove ciò è avvenuto, ha riguardato soprattutto la gestione del tempo, più «rilassato» per i piccoli, e la strutturazione di spazi adeguati ai tipi di giochi proposti.

È inoltre stato sottolineato quanto faciliti il passaggio e l'accoglienza il fatto che le sezioni della scuola dell'infanzia siano eterogenee. Viene infatti sottolineata l'importanza di lavorare sugli aspetti di «solidarietà» tra i bambini per evitare che i piccoli vengano «esclusi dal gruppo classe». Si cita di un caso di una bimba che dopo aver frequentato la scuola dell'infanzia (in sezione omogenea di 4 anni) una volta inserita in prima classe sia stata «rifiutata» dai compagni perché ritenuta «piccola».

### Aspetti didattici e pedagogici

La presenza dei bambini più piccoli generalmente non ha indotto modifiche neanche nella scansione dei **ritmi giornalieri** (modificati solo in 14 scuole) anzi, durante le otto ore delle attività scolastiche del Tempo Pieno, pochissimo spazio è dedicato al «gioco». Lo stesso per la gestione dei tempi per la realizzazione delle **Unità di Apprendimento** che generalmente è quella prevista per tutta la classe (modificata solo in 6 scuole).

In alcuni casi i bambini hanno mostrato «resistenze» verso la scuola, sentita troppo «faticosa», ciò ha rallentato i ritmi della programmazione prevista. In qualche scuola per affrontare questa difficoltà sono stati costituiti gruppi di lavoro per età eterogenee al fine di agevolare il sostegno «tutoriale» tra pari.

Quasi in contraddizione con quanto rilevato, gli insegnanti sostengono che a questa età occorre tenere conto del bambino come «persona», facendo attenzione a non sopravvalutare eventuali precocità cognitive, e che, anche se è più facile constatare la competenza cognitiva piuttosto che quella comportamentale, è ritenuto fondamentale considerare il bambino nella sua maturità complessiva.

La maggioranza degli insegnanti, infine, dichiara che non sono stati progettati interventi specifici per l'anticipo e di constatare approcci metodologici e didattici diversi e non tutti «adeguati» per accogliere gli anticipi. Per far fronte in modo coerente alle esigenze portate dai bambini più piccoli ritengono opportuno ricevere una formazione teorico-pratica al fine di conoscere gli aspetti emotivi e cognitivi di questa età, per approntare strategie individualizzate/personalizzate coerenti ed efficaci.

In nessuna scuola è stata rilevata una riorganizzazione della **disposizione dell'aula in spazi diversificati** per funzione/attività indotta dalla presenza dei bambini più piccoli, né è stata prevista una modifica dell'utilizzo degli **spazi e delle strutture della scuola** che nella gran maggioranza dei casi non sono ritenuti adeguati alle nuove esigenze.

In pochissimi casi è stato previsto l'utilizzo di **materiali specifici** di carattere didattico o ludico per i bambini più piccoli.

Infine un numero esiguo di scuole (3) hanno dichiarato di aver avviato specifici **accordi con gli EE.LL.** per far fronte all'anticipo e quasi nessuna ha ricevuto finanziamenti particolari destinati a questo.

### La relazione con le famiglie.

Solo alcune scuole, prima dell'inizio delle lezioni, hanno organizzato incontri con i genitori che hanno scelto «l'anticipo» per i propri figli. Gli incontri hanno avuto lo scopo di dare informazioni e di condividere ipotesi di realizzazione di attività educative e didattiche specifiche, calibrate su ritmi e stili di apprendimento dei bambini.

Per far fronte all'anticipo la relazione con la famiglia è stata intensificata solamente attraverso un maggior numero di colloqui individuali durante il corso dell'anno.

Qualche problema si è posto agli insegnanti quando, durante i colloqui, i genitori non hanno esplicitato aspetti della maturità socio affettiva dei bambini, soprattutto nel caso in cui hanno presentato difficoltà psicomotorie, attentive, sociali. A questo proposito viene riportata l'esperienza di un bambino rimandato alla scuola dell'infanzia perché l'iscrizione anticipata era stata una «forzatura della famiglia» (per ragioni non chiaramente espresse, ma una delle quali è che «in alcuni comuni le scuole materne costano, le elementari no») e il bimbo, in questo caso, si era dimostrato «immaturo» nell'affrontare i compiti richiesti in prima.

Gli insegnanti della scuola primaria solitamente non sono stati consultati preventivamente dai genitori che in molti casi hanno scelto autonomamente anche considerando il fatto che la scuola aveva già sperimentato anticipo.

Diverso è stato il rapporto con le insegnanti della scuola dell'infanzia di cui hanno accettato spesso le valutazioni e ne hanno seguito le indicazioni, anche se solo di orientamento.

In ogni caso tutti gli insegnanti e molti genitori sostengono che il parere dei docenti dovrebbe avere più peso nella scelta delle famiglie.

Infatti le esperienze più positive sono state rilevate in quelle scuole in cui le decisioni sull'anticipo sono state condivise tra genitori e insegnanti. In queste realtà tutti i genitori coinvolti concordano che l'anticipo deve essere un'opportunità da vagliare in relazione al bambino e tenendo nel debito conto il parere dell'insegnante della scuola dell'infanzia più «distaccato e competente».

Molti genitori pensano che l'esperienza della scuola dell'infanzia sia importante e che i bambini la debbano frequentare per il tempo necessario, senza affrettare i tempi.

La scelta dell'iscrizione anticipata per i genitori è comunque problematica, «porta con sé dubbi» sul fatto che sia realmente una opportunità: alcuni suppongono che «difficoltà a seguito dell'anticipo potrebbero emergere durante la scolarità successiva, dovendo scegliere la scuola secondaria a 13 anni».

**In estrema sintesi** l'iscrizione anticipata è considerata positivamente a condizione che:

- I bambini siano motivati, «maturi» e abbiano frequentato la scuola dell'infanzia;
- ci sia il sostegno delle famiglie;
- le strutture delle scuole siano adeguate all'ingresso dei bambini più piccoli;
- esista un efficace raccordo didattico-educativo tra scuola dell'infanzia e scuola primaria;
- le classi prime siano formate da pochi alunni. Ciò consentirebbe di seguirli in modo personalizzato e recuperare le attività che non siano state svolte durante la scuola dell'infanzia;
- gli insegnanti della scuola primaria ricevano una adeguata formazione.

## Conclusioni

La legge delega n. 53 ha disposto le condizioni, sovraordinate all'anticipo: è attenuato il concetto di «obbligo» a favore di quello più articolato e complesso di «diritto-dovere» teso ad affermare un rapporto dei pubblici poteri rispettoso della sfera di libertà del cittadino; il diritto dovere sottintende il coinvolgimento attivo e consapevole del soggetto che lo assolve, in coerenza con il principio di sussidiarietà.

Già l'articolo 29 della Costituzione tratta del riconoscimento, esplicitato nella legge, del ruolo della famiglia nelle decisioni che riguardano l'istruzione e l'educazione dei figli.

Tuttavia l'iscrizione anticipata, come è stato esposto, è un istituto che per ora non ha riscosso molte adesioni da parte delle famiglie lombarde.

D'altra parte i genitori stanno esercitando la loro facoltà di scelta con gradualità (e consapevolezza), forse in attesa che la prassi innovativa venga messa alla prova nella sua tenuta sia dal punto di vista didattico sia per quanto riguarda gli interventi strutturali da effettuarsi nelle scuole in vista di una presenza significativa dei più piccoli.

Un altro elemento che sicuramente ha avuto un peso nella (non) scelta è che la qualità dell'offerta formativa della scuola dell'infanzia pubblica in Lombardia è alta e i genitori la sentono come una esperienza educativa importante, dunque una scuola da frequentare per il tempo «necessario». A questo si aggiunge un diffuso senso di responsabilità «pedagogica» verso i propri figli che li porta a concordare sul fatto che l'anticipo debba essere un'opportunità da vagliare in relazione al bambino e tenendo nel debito conto il parere e gli orientamenti dell'insegnante della scuola dell'infanzia più «distaccato e competente».

Questi elementi possono essere messi in relazione con l'idea di contratto formativo (precisata nello Schema generale della Carta dei Servizi scolastici) che rimanda a sua volta ad una concezione negoziale dei rapporti tra scuola e famiglia, implicita nel contratto.

Un'altra innovazione, riguardante ugualmente l'età di accesso alla scuola, è passata in secondo piano: quella secondo la quale «l'obbligo» di iscrizione riguarda i **nati entro il 31 agosto**, non più i nati entro il 31 dicembre dell'anno di riferimento, come prevedeva la vecchia normativa.

Ciò comporta che nella scuola primaria accanto agli allievi «anticipatori», ci potranno essere anche i posticipatori, i nati nei quattro mesi che vanno da settembre a dicembre che potranno essere iscritti alla scuola primaria un anno più tardi rispetto all'attuale scadenza.

Visti nella loro possibilità di attuazione sia il sistema degli anticipi sia quello dei posticipi, oltre a introdurre elementi di flessibilità nell'accesso nella scuola primaria, dovrebbero produrre significative conseguenze sul piano dell'organizzazione della didattica.

Con le novità introdotte rispetto all'età dell'accesso alla scuola primaria risulta ampliata la gamma dei profili personali e dei livelli di sviluppo degli alunni, di conseguenza l'organizzazione delle attività educative sarà più complessa e ciò dovrebbe comportare ricadute sul piano della didattica, proponendo l'esigenza di una forte personalizzazione degli interventi.

È opportuno tenere in debito conto che le innovazioni dell'ordinamento sono sostenute dall'istanza della personalizzazione degli itinerari formativi e alla connessa esigenza che essa sia realizzata non solo in itinere, ma anche al momento dell'ingresso della scuola.

Con i prossimi anni e la maggior diffusione delle iscrizioni anticipate la scuola dovrà ancor più adeguarsi alla «misura» del bambino, tenendo conto che esiste per ciascun bambino un tempo e un modo a lui adeguato per affrontare il primo impatto con la scuola ambiente di apprendimento.

Una rivisitazione della progettazione delle scuole e degli insegnanti, tenendo conto di quanto espresso fin qui potrà riguardare:

- il lavoro di team integrati di docenti (infanzia/primaria) con il compito di facilitare l'accoglienza, la continuità dei processi avviati, l'adattamento dei percorsi formativi individuali nell'unitarietà della progettazione educativa;
- il coinvolgimento delle famiglie;
- il potenziamento dei tempi e delle modalità di accoglienza;
- la riorganizzazione del setting didattico/pedagogico oltre che ambientale;
- la rimodulazione della scansione dei tempi didattici (UdA), tenendo presente la gradualità;
- l'utilizzo di materiali ludici e didattici diversificati;
- la revisione delle modalità con cui si svolgono le attività ricorrenti della vita quotidiana;
- la scansione del tempo scuola in accordo con le indicazioni espresse dalle famiglie;
- la riqualificazione dei rapporti con gli EE.LL. e con le altre istituzioni del territorio e con tutte le scuole dell'infanzia del territorio;
- il potenziamento della professionalità, risorsa fondamentale per ogni tipo di riforma.

Da quanto emerso dalla ricerca si può ragionevolmente affermare che alcuni di questi «dispositivi» sono «in lavorazione» e che altri necessitano di ulteriori tempi di riflessione.

## PORTFOLIO

### Premessa

Il termine e la pratica del portfolio si diffondono a partire dal mondo anglosassone dall'inizio degli anni Novanta e lo strumento approda nella teoria e nella prassi pedagogica italiana soprattutto nelle scuole secondarie superiori. In questo ordine di scuola il portfolio viene usato e praticato con due valenze distinte: quella certificativa e quella formativa anche se, a ben vedere nel concreto, le due valenze si contaminano e raramente si trovano portfoli esclusivamente certificativi o formativi.

In realtà le definizioni iniziali di portfolio descrivono uno strumento che consiste in una raccolta significativa di lavori di studenti nel tempo. Infatti si dice che: «Il portfolio è una raccolta finalizzata di lavoro dello studente che dimostri i suoi sforzi, i suoi progressi e il raggiungimento degli obiettivi in una o più aree. La raccolta deve comprendere la partecipazione dello studente nella scelta dei contenuti, criteri di selezione, i criteri di valutazione del merito e la prova di auto riflessione dello studente... Un portfolio... fornisce una visione complessa ed esauriente della performance dello studente nel suo complesso. Si tratta di un portfolio quando lo studente partecipa, invece di essere solo oggetto di una valutazione... ed esso fornisce un contesto che stimola lo studente a elaborare le capacità necessarie per diventare un learner, un soggetto di apprendimento indipendente e autonomo»<sup>1</sup>.

Si pone in evidenza del portfolio la caratteristica di strumento di autovalutazione da parte dell'alunno.

I tentativi di costruzione di un portfolio nella scuola primaria pencolano, come il pendolo di Foucault, tra una concezione di strumento di documentazione gestito dai docenti e una visione di strumenti di autovalutazione di proprietà dell'alunno (vedremo successivamente come nella pratica si caratterizzano questi due modelli).

Per recuperare un punto di riferimento oggettivo si deve pescare nella normativa che specifica funzioni e struttura del portfolio.

### Dalle «Indicazioni Nazionali»

#### Il Portfolio delle competenze individuali

*Struttura. Il Portfolio delle competenze individuali comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art. 8 D.P.R. 275/99).*

*Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età e quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire e apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del portfolio, oltre che il diretto coinvolgimento del fanciullo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola.*

*Il portfolio, con annotazione sia dei docenti, sia dei genitori, sia, se del caso, dei fanciulli, selezione in modo accurato:*

- *materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;*
- *prove scolastiche significative;*

---

<sup>1</sup> Paulson F.L., Paulson P., Meyer C. (1991), *What makes a portfolio a portfolio?*, «Educational Leadership», 48, pp. 60-63.

- *osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;*
- *commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia o dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;*
- *indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.*

*Funzione. Va evitato il rischio di considerare il portfolio un contenitore di materiali disordinati e non organizzati. È, perciò, preciso dovere di ogni istituzione scolastica individuare i criteri di scelta dei materiali e collocarli all'interno di un percorso professionale che valorizzi le pratiche dell'autonomia di ricerca e di sviluppo e il principio di cooperazione educativa della famiglia. La riflessione critica sul portfolio e sulla sua compilazione, infatti, costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi.*

*Il Portfolio delle competenze individuali della Scuola Primaria si innesta su quello portato dai bambini dalla scuola dell'infanzia e accompagna i fanciulli nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado. La sua funzione è particolarmente preziosa nei momenti di transizione tra le scuole dei diversi gradi. Il principio della continuità educativa esige, infatti, che essi siano ben monitorati e che i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo al passaggio, collaborino, in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche, con la famiglia, con il personale che ha seguito i bambini nella Scuola dell'Infanzia o che riceverà i fanciulli nella Scuola Secondaria di I grado. È utile, comunque, che la Scuola Primaria segua, negli anni successivi, in collaborazione con la Scuola Secondaria di I grado, l'evoluzione del percorso scolastico degli allievi perché possa migliorare il proprio complessivo know how formativo e orientativo, e affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio pedagogico e le proprie pratiche autovalutative.*

*Compilazione. Il Portfolio delle competenze individuali della Scuola Primaria è compilato ed aggiornato dal docente coordinatore-tutor, in collaborazione con tutti i docenti che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo, sentendo i genitori e gli stessi allievi, chiamati a essere sempre protagonisti consapevoli della propria crescita.*

## Funzioni del portfolio

Dall'analisi dei prodotti delle scuole si possono individuare tre principali funzioni che orientano l'uso del portfolio:

- funzione documentale;
- funzione valutativa;
- funzione autovalutativa/orientante.

La funzione *documentale* è sviluppata da un portfolio che raccoglie una nutrita quantità di informazioni sull'alunno: sulla sua storia personale pregressa, sulla storia attuale, sui suoi prodotti scolastici, sulle sue esperienze familiari ed extrascolastiche, sugli esiti dei suoi apprendimenti. La massa di dati raccolta viene concepita dalla scuola come una 'memoria' del profilo di un alunno che può essere visitata al termine di un anno scolastico o nelle fasi di passaggio da una classe all'altra o da una scuola all'altra. In alcuni casi, non numerosi, la memoria è utilizzata dal docente nel presente come feed back per una *riprogettazione* della propria azione didattica.

La funzione *valutativa* serpeggia in modo carsico nella progettazione e soprattutto nella gestione del portfolio. In realtà, non essendo ancora chiarito il rapporto tra schede di valutazione e portfolio, si corre il rischio di considerare il portfolio una sorta di documentazione aggiuntiva a sostegno dei giudizi presenti nelle schede di valutazione. In questo senso ci sono portfolio strutturati prevalentemente come raccolta di prove di verifica degli apprendimenti.

La funzione *autovalutativa* è particolarmente enfatizzata da chi ritiene che il portfolio sia uno strumento per sviluppare nell'alunno una metacognizione e un'autoriflessione. In quanto strumento dell'alunno e per l'alunno, il portfolio deve stimolare l'alunno a:

- riflettere sulle esperienze per dar loro un significato;
- misurarsi con le proprie potenzialità;
- raggiungere una graduale consapevolezza delle proprie attitudini, dei propri bisogni, delle strade da percorrere per dare risposta ai propri bisogni;
- superare la tentazione di procedere solo su sentieri facilitati e conosciuti per affrontare nuovi itinerari che allarghino l'orizzonte dei propri interessi e facciano scoprire attitudini e competenze magari 'in nuce' ma che collaborano a costruire una personalità a tutto tondo;
- riconoscere l'evoluzione delle proprie abilità;
- mettere in atto strategie e processi di apprendimento diversificati;
- superare il senso del 'limite' soggettivo.

Vengono proposte schede di autovalutazione relative a:

- atteggiamenti generali;
- percezione del sé nella struttura scolastica e nell'extrascuola;
- stili cognitivi e di apprendimento;
- competenze trasversali;
- competenze disciplinari.

Le schede di autovalutazione vengono compilate dagli alunni:

- alla fine di una UdA o comunque di un percorso didattico;
- ogni bimestre;
- ogni quadrimestre;
- quando il docente ne ravvisa l'opportunità.

Sembra di percepire, in linea generale, che in poche situazioni si dedichi un tempo specifico per la compilazione delle schede di autovalutazione e per un commento e un confronto sugli esiti delle stesse tra docente e alunno. L'attenzione a uno spazio temporale significativo dedicato all'autovalutazione degli alunni è una condizione perché si instauri una dimensione orientativa nell'agire professionale del docente. Una seconda condizione è che ciascun soggetto implicato con l'alunno svolga correttamente la sua funzione secondo il seguente schema.

• TUTOR	• Funzione di counseling (consigliere, orientatore del processo formativo)
• AUTOVALUTAZIONE	• Metacognizione, autoriflessione dell'alunno
• FAMIGLIA	• Coinvolgimento, corresponsabilità

Essenziale condizione per un portfolio con funzione orientativa è che il portfolio stesso sia uno strumento che si innesta in una scuola che sviluppi una didattica orientativa, che rimetta in discussione e curvi le proprie metodologie verso occasioni autentiche e variegate di apprendimento. Infatti, per essere orientativa la didattica disciplinare deve:

- essere attenta alle caratteristiche individuali e al processo di apprendimento;
- promuovere lo spirito di iniziativa e il guato del fare utilizzando metodologie interattive;
- esplicitare agli studenti gli obblighi formativi, le metodologie adottate e le modalità di valutazione; sollecitare l'individuazione di più percorsi per la risoluzione di un problema;
- fare perno sui punti di forza, cioè sulle risorse possedute.

I dati offerti dagli strumenti di osservazione utilizzati nelle scuole non consentono di individuare con sufficienza e chiarezza la connessione tra la struttura del portfolio e l'organizzazione metodologico-didattica della scuola. L'efficacia del portfolio è potenziata nella misura in cui il portfolio consegue ed è elemento di sintesi di processi di insegnamento/apprendimento plurifunzionali e flessi sulla singolarità dell'alunno.

### Struttura del portfolio

Il portfolio con diverse accentuazioni è articolato in diverse sezioni:

1. presentazione dell'alunno/dati anagrafici;
2. schede di osservazione compilate dal docente e/o dal genitore;
3. un book in cui vengono raccolti prodotti e lavori dell'alunno;
4. schede di autovalutazione;
5. prove scolastiche significative;
6. attestati di percorsi di apprendimento extracurricolari.

Le *schede di osservazione* sono spesso estremamente articolate e tendono a individuare il profilo dell'alunno nell'area dell'autonomia e della gestione dei propri bisogni primari. Alcune di queste schede risentono di abitudini consolidate di descrivere il grado di maturità dell'alunno in modo organico ma a volte eccessivamente frammentato.

Il **book** è presente in quasi tutti i portfolio delle scuole ed è costituito da prodotti dell'alunno finiti di vario tipo: disegni, testi scritti su consegna o libera, immagini, in qualche caso floppy disk. I prodotti sono ordinati in progressione temporale secondo parametri di:

- mi piace/non mi piace;
- sono soddisfatto/non sono soddisfatto;
- sono riuscito/non sono riuscito;
- mi interessa/non mi interessa.

Alcune scuole non hanno adottato parametri specifici se non l'ordine diacronico dei materiali.

Altre scuole hanno accompagnato i lavori con schede strutturate su indicatori che contestualizzano il prodotto.

Le *schede di autovalutazione* riguardano:

- esperienze vissute dentro e fuori la scuola;

- elementi del profilo generale dell'alunno desunti dal POF della scuola e dal PECUP e riguardanti aspetti di saper essere, relazionali, comportamentali, ed elementi che si riferiscono a modalità di apprendimento, stili cognitivi, ecc.
- competenze relative alle discipline e alle educazioni, competenze sviluppate sia nel gruppo classe, sia nei laboratori.

In alcuni casi, accanto all'autovalutazione dell'alunno, strutturate in modo semplice, spesso iconica e non verbale, vengono riportate le valutazioni (commenti) del/i docente/i. Dalle note degli osservatori non si riesce a evincere sufficientemente situazioni di compilazioni delle schede, ruolo del docente, scansione temporale dell'operazione, gradimento dell'operazione da parte degli allievi.

### Tipologia di portfolio

In linea di massima il portfolio con tutte le sue sezioni si presenta come un portfolio di carattere generale in cui confluiscono dati di tipo esperienziale più relativi a caratteristiche di capacità e di abilità di base di saper essere ad elementi caratterizzanti le modalità di apprendimento dell'alunno. Tranne in qualche caso le competenze squisitamente disciplinari sono appena accennate.

Solo in un paio di casi si è prodotto un portfolio strutturato eminentemente sulle varie discipline estrapolando da queste le conoscenze e le capacità peculiari della disciplina stessa desunte dalle «Indicazioni». Non risulta però un legame tra i descrittori disciplinari del portfolio e le competenze effettivamente sviluppate alla fine di UdA.

Poche scuole hanno ritenuto importante inserire nel portfolio anche dati rilevabili dalle attività dei laboratori. Forse che i laboratori non sono ancora appieno considerati parte integrante del percorso di apprendimento di un alunno?

### Rapporto portfolio/PSP

Quasi tutte le scuole hanno dichiarato di stabilire una stretta correlazione tra portfolio e PSP.

Portfolio  $\Leftrightarrow$  PSP. In realtà il portfolio è strutturato, gestito e compilato spesso indipendentemente dalla costruzione di UdA e PSP. Sembra di poter inferire che il portfolio venga organizzato più a partire da obiettivi specifici di apprendimento (desunti dalle Indicazioni) che non implementato e redatto a seguito di obiettivi formativi e competenze presenti nei PSP e nelle UdA.

### Elementi di sviluppo

Dalle osservazioni attuate nelle scuole si può desumere che l'introduzione del portfolio nella pratica scolastica è avvenuta senza gravi problematiche e con un'accettazione positiva e consapevole.

Le scuole più attive sono risultati gli Istituti che hanno aderito alla sperimentazione del 2002/2003 anche se non mancano esempi di scuole che, su sollecitazione del D.M. 61/2003, hanno iniziato a cimentarsi con le novità proposte dalla Riforma.

Una nota positiva si riscontra nella considerevole creatività che ogni singola scuola ha manifestato nell'ideazione e nella costruzione del portfolio, facendo discendere lo strumento dalle coordinate pedagogiche e didattiche nella scuola stessa (POF) e dai documenti normativi (Indicazioni nazionali PECUP).

Le famiglie sono state informate sulla natura dello strumento e sulla sua valenza formativa e hanno accolto senza particolari preconcetti le nuove modalità valutative considerandole 'integrative' della precedente e persistente scheda di valutazione.

Si evidenziano altresì dei punti che meritano un approfondimento e uno sviluppo.

- È importante che le scuole, nella gestione del portfolio, potenzino in eguale misura le tre valenze dello strumento (valutativa, orientativa, documentativa) individuando modalità di costruzione e di utilizzo dello strumento che evidenzino il valore aggiunto di questa prassi «valutativa». Se il portfolio rimane giustapposto alle consuete forme di valutazione rinnega la sua funzione orientativa e rischia di strutturarsi come un adempimento burocratico, sicuramente interessante, ma non efficace per una modificazione e rivisitazione del fare scuola.
- Di conseguenza per le scuole rimane un problema aperto il rapporto che deve sussistere tra l'attuale scheda di valutazione e il portfolio. Si deve stabilire un rapporto di integrazione, di parallelismo e quindi di estraneità tra i due documenti, di sviluppo narrativo tra gli elementi sintetici della scheda e i 'documenti' autentici riportati nel portfolio?
- Occorre chiarire e prendere consapevolezza del rapporto sistemico che il portfolio deve instaurare con gli altri 'oggetti' della Riforma. La connessione tra la figura del tutor e il portfolio non può essere limitata alla problematica del tempo che il portfolio richiede al tutor per la sua compilazione, ma vanno individuati dei parametri, degli indicatori, attraverso i quali il tutor sviluppi un'azione di riorientamento delle prassi didattiche e una funzione di orientamento nei confronti dell'alunno durante l'anno scolastico in corso e per il futuro segmento del percorso scolastico.

Va precisato anche il rapporto che può e deve instaurarsi tra portfolio e PSP. Non basta, come si è rilevato in alcuni casi, trasferire il PSP dell'alunno nel portfolio a documentazione dell'iter scolastico dell'alunno stesso. Occorre considerare, nella costruzione del portfolio, oltre alle Indicazioni e il PE-CUP anche gli elementi portanti che costituiscono il PSP, costituendo un flusso di andata e ritorno tra i due strumenti. Il portfolio dovrebbe rispecchiare in qualche misura gli elementi costitutivi di un PSP documentando la validità pedagogico didattica di quest'ultima e offrendo un profilo reale dell'alunno per individuare potenzialità e correttivi da adottare nello sviluppo del processo formativo e di apprendimento dell'alunno (anche questo è orientamento per il docente e per l'alunno)

- È importante riconoscere il valore aggiunto del portfolio anche nell'azione didattica. Il portfolio non è uno strumento che giunge a coronare alla fine il processo di apprendimento/insegnamento, ma può diventare un punto di riferimento costante, una cartina di tornasole, per rilevare feed back sulle proprie azioni didattiche e sull'organizzazione stessa del tempo scuola nonché su scelte metodologiche che rivelano o meno la loro valenza formativa e la loro efficacia per ogni singolo alunno.
- Da ultimo, ma non ultimo, è utile ridefinire le intenzionalità e le modalità con cui, sul portfolio, si struttura il rapporto scuola/famiglia. Dagli esempi analizzati si evince che spesso la proposta del portfolio alle famiglie ha portato a un ampliamento del tempo di rapporto con la famiglia, senza una modificazione delle modalità con cui si stabilisce il rapporto (sono prevalsi i 'colloqui' con le famiglie).

Chiarendo preventivamente i focus della relazione perché i ruoli dei docenti e dei genitori siano ben definiti, è importante stabilire modi e strumenti che favoriscano un interscambio preciso e corretto, e quindi fruttuoso, tra docenti e genitori nella prospettiva di condividere valutazioni e prospettive per il cammino scolastico dell'allievo a partire da un documento chiaro, trasparente, «leggibile» quale è il portfolio.

## IL DOCENTE-TUTOR

### Premessa

Si ritiene utile innanzitutto ricordare ruoli e compiti del docente-tutor, così come previsti dal D.L.vo n. 59 del 19 febbraio 2004 all'art. 7, commi 5, 6, 7, dato che sulla questione è emerso un non sempre adeguato livello informativo e difficoltà di interpretazione, dovute forse anche al fatto che i testi normativi in base ai quali i collegi hanno deciso se e cosa sperimentare erano ancora provvisori:

*«Comma 5. L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, fermo restando che il perseguimento delle finalità di cui all'art. 5, assicurato dalla personalizzazione dei piani di studio, è affidato ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche, previste dai medesimi piani di studio. A tal fine concorre prioritariamente, fatta salva la contitolarità didattica dei docenti, per l'intera durata del corso, il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2 (facoltative e opzionali per gli allievi), di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti.*

*Comma 6. Il docente, al quale sono affidati i compiti previsti dal comma 5, assicura, nei primi tre anni della scuola primaria, un'attività di insegnamento agli alunni non inferiore alle 18 ore settimanali.*

*Comma 7. Il dirigente scolastico, sulla base di quanto stabilito dal piano dell'offerta formativa e di criteri generali definiti dal collegio dei docenti e dal consiglio di circolo o di istituto, dispone l'assegnazione dei docenti alle classi avendo cura di garantire le condizioni per la continuità didattica, nonché la migliore utilizzazione delle competenze e delle esperienze professionali, fermo restando quanto previsto dal comma 6.»*

L'istituzione di questa figura, con le caratteristiche sopra descritte, è stata accompagnata da un serrato dibattito tuttora aperto, come emerge dai report delle scuole che in parecchi casi esplicitano le motivazioni per cui hanno deciso di non sperimentare questo aspetto del Decreto, oppure di assumere solo alcuni aspetti; peraltro la stessa Circolare Ministeriale n. 29 del 5 marzo 2004 evidenzia la complessità e la delicatezza della questione, là dove recita: «Le modalità di svolgimento della funzione tutoriale costituiranno oggetto di appositi approfondimenti e confronti nelle sedi competenti, in esito ai quali saranno impartite ulteriori indicazioni e precisazioni» (2.4 Funzione tutoriale).

Delle scuole interpellate, 22 dichiarano di aver in qualche modo sperimentato un modello organizzativo che prevede un docente-tutor, anche se, come si vedrà, la varietà delle soluzioni messe in atto testimonia della difficoltà nella attuazione delle indicazioni e, nello stesso tempo, della flessibilità con cui le équipes pedagogiche hanno affrontato la questione. Sono soprattutto le scuole che hanno iniziato la sperimentazione nell'anno scolastico 2002/2003 a continuare nel cammino intrapreso, segnalando aspetti positivi e problematicità. Una di queste ha deciso di non istituzionalizzare nell'anno scolastico 2003/2004 questa figura, in quanto si erano verificati rapporti problematici all'interno delle équipes per la gestione dei tempi e delle responsabilità.

Le osservazioni che seguono sono ricavate dall'esame della documentazione raccolta dai team: le interviste con il Dirigente Scolastico non fanno nella maggior parte dei casi esplicito riferimento alla questione, se non per segnalare particolari problematiche o momenti conflittuali nel o con il Collegio docenti. Nei focus group emergono considerazioni interessanti soprattutto dai docenti, i genitori sembrano per ora coinvolti nella questione in misura marginale; il maggior numero di informazioni emerge dalle schede compilate dai docenti prima della partecipazione ai focus group. Dove particolarmente interessanti si sono riportate tra virgolette le affermazioni dei protagonisti.

Si ritiene opportuno aggregare i risultati della ricerca intorno ad alcuni punti strategici, riferibili essenzialmente alle funzioni del tutor, riassunte schematicamente in *insegnamento e coordinamento/tutoraggio*, in generale e con considerazioni specifiche per ognuna delle due funzioni «fuori dalla classe».

## Le funzioni del docente-tutor

Premettiamo innanzitutto alcune considerazioni che riguardano un problema delicato, fortemente presente nel dibattito attuale e percepito da numerosi insegnanti come possibile fonte di attriti e incomprensioni all'interno del collegio docenti: la designazione del docente-tutor.

Il dirigente scolastico ha, secondo il dettato normativo, il compito di assegnare i docenti alle classi, sulla base di criteri indicati dal Collegio; non viene fatto nel decreto esplicito riferimento al docente-tutor, anzi la C.M. esplicativa, precedentemente citata, precisa: «Per l'anno scolastico 2004/2005, in attesa della compiuta definizione degli ambiti di applicazione della funzione tutoriale e della realizzazione dei previsti interventi di formazione, le singole scuole, nell'ambito della propria autonomia, provvederanno al conferimento dell'incarico in questione sulla base di criteri di flessibilità individuati dagli stessi organi, e in particolare il collegio dei docenti, competenti a fornire al dirigente scolastico i criteri generali per l'assegnazione dei docenti alle classi.»

Dalla ricerca non emergono elementi particolarmente interessanti: nella maggior parte dei casi (15 su 22) l'attribuzione della funzione è stata effettuata dal solo dirigente scolastico, in 7 casi si indicano anche altre modalità (équipe pedagogica, collegio docenti, collegio di plesso, autocandidatura). Non è chiaro, e non risulta da altre fonti, quanto sia stata condivisa la scelta, anche se l'attribuzione formale è stata fatta dal dirigente; il problema è poco presente nella discussione, viene citata in un caso una graduatoria di circolo, di cui però non si indicano i criteri; pare che in generale nelle scuole non ci sia stata conflittualità con il dirigente, anzi in un caso si esplicita che dirigente e collegio hanno deciso di comune accordo di attendere indicazioni più chiare sui criteri da seguire. Più che altro si segnala la preoccupazione che la designazione del tutor possa in futuro creare disparità e conflittualità tra colleghi.

## Le funzioni del docente-tutor: l'insegnamento

Secondo il D.L.vo, il docente-tutor assicura, nei primi tre anni della scuola primaria, «un'attività di insegnamento agli alunni non inferiore alle 18 ore settimanali» (art. 7, comma 6).

Nelle 22 scuole interpellate i modelli organizzativi prevedono in prevalenza l'insegnamento del docente-tutor su una sola classe, quasi sempre la classe prima, anche se non mancano situazioni di distribuzione dell'orario su due classi o casi particolari quali quello della pluriclasse, peraltro abbastanza diffusa nelle numerose sedi scolastiche disagiate della nostra regione.

Il numero di ore di presenza nella classe va dalle 25 (segnalate in una scuola paritaria) alle 14, con una netta prevalenza del modello a 18/19 ore. Quasi tutti i docenti svolgono sia ore frontali che ore di laboratorio (2/4 alla settimana), nella maggior parte dei casi utilizzando la compresenza con altri docenti per formare gruppi di alunni di minor numerosità rispetto alla classe, condizione vista come necessaria per l'attività di laboratorio; la diminuzione delle ore di compresenza emerge come una delle preoccupazioni principali per i futuri sviluppi della riforma.

Mentre le tipologie di laboratorio vengono specificate con precisione (i più gettonati sono nell'ordine informatica, Larsa, attività espressive, ma non mancano immagine, musica, lettura, fiaba, cartografia, orientamento, scienze, IRC, cucina, motoria), in pochi casi si specifica quali discipline svolga il docente-tutor nella classe; anche qui probabilmente le soluzioni devono tener conto delle situazioni contingenti (competenze dei docenti, continuità, numerosità delle classi, ecc.), anche se si può realisticamente ipotizzare che chi permane in una sola classe per 25 ore si occupi di quasi tutte le discipline, tranne forse quelle più specialistiche (ma anche qui le soluzioni sono le più diverse), mentre chi segnala una presenza di 16 ore svolga prevalentemente due attività (lingua e matematica o lingua e area antropologica), oltre a qualche ora di laboratorio.

La prevalenza di un insegnante del team su una classe ha valenze sia didattico-metodologiche che relazionali. Per l'aspetto didattico i docenti segnalano come interessante la possibilità, svolgendo più

materie, di effettuare collegamenti interdisciplinari; inoltre la gestione più rilassata dei tempi in relazione alle diverse discipline permette di tener maggiormente conto dei ritmi di apprendimento dei bambini, che risultavano a volte «costretti» nell'unità oraria di due ore. Qualcuno però segnala un eccessivo carico di programmazione, (le discipline fondamentali più, nella maggior parte dei casi, almeno un laboratorio) e la percezione di non essere adeguatamente competenti su tutto quanto viene richiesto: «si è verificato che si finisce per privilegiare le discipline in cui si è più competenti e, di queste, gli aspetti strumentali; sul resto si rischia la superficialità». Riportano minori difficoltà i docenti di nuova nomina, che non fanno raffronti con situazioni precedenti e non hanno vissuto il percorso della maturazione di competenze di ambito, innescato dai Programmi del 1985 e dalla Legge 148 del 1990.

Le riflessioni sull'aspetto della mediazione didattica (fasi della lezione, utilizzo consapevole di diversi mediatori ecc.) sono quasi totalmente assenti, a riprova della opacità, perlomeno nella comunicazione formalizzata, di questo fondamentale aspetto professionale, già più volte rilevata in molte ricerche. Varrebbe forse la pena di approfondire l'argomento sia nell'analisi che nella formazione.

L'aspetto relazionale è quello maggiormente messo in evidenza nella documentazione, sia nei confronti degli alunni che dei genitori: molti docenti segnalano la positività della prevalenza oraria di un insegnante, figura di riferimento forte di cui avrebbero bisogno i bambini piccoli, per permettere equilibrati processi di identificazione, anche se può accadere che un insegnante non sia una figura positiva per tutti i bambini: da questo punto di vista qualcuno ritiene che il team, offrendo più possibilità e l'incontro con diverse «storie di vita», risponda meglio alle esigenze di classi sempre più complesse e differenziate nella composizione. L'aspetto affettivo è poi una componente importante, gratificante per i bambini e sicuramente anche per i docenti, vista la frequenza e l'enfasi con cui se ne sottolinea la presenza; forse non è del tutto chiara la consapevolezza che gli insegnanti devono mediare i processi identificativo-affettivi attraverso le discipline, evitando di sovrapporsi a funzioni che sono di pertinenza dei genitori.

I docenti segnalano per parte loro come positiva la gestione di una sola classe, in quanto consente di conoscere meglio i bambini e di seguirne il percorso di maturazione, anche se nelle situazioni difficili si fa sentire la mancanza del confronto approfondito con i colleghi; c'è poi consapevolezza del maggior rischio di «effetto pigmalione» là dove la gestione è meno condivisa.

I genitori poi, a detta dei docenti, apprezzano, più che la permanenza in classe di un insegnante per un maggior numero di ore, la possibilità di avere una figura forte di riferimento in occasione dei colloqui o di particolari problemi; dai focus con i genitori emerge però anche la preoccupazione che tante ore con un solo docente possano essere pesanti da sostenere per i bambini piccoli, oltre che per gli insegnanti. Se poi qualche bambino ha problemi relazionali con un docente-tutor, la situazione potrebbe essere resa più complessa dalla maggiore permanenza; qualcuno però fa notare che spesso queste sono preoccupazioni sentite più da genitori e insegnanti che dai bambini.

In sintesi, non pare emergano dalla ricerca pratiche particolarmente significative in ordine alle tematiche sollecitate da una figura sostanzialmente nuova quale quella dell'insegnante prevalente per un numero così cospicuo di ore: non viene segnalata ad esempio una particolare attenzione alle trasversalità tra le discipline, si fa solo genericamente riferimento in un caso alla «interdisciplinarietà», di cui però non vengono specificate le accezioni e la concretizzazione, oppure al fatto che «il docente prevalente usa un solo quaderno per tutte le discipline»; cosa effettivamente cambi nella prestazione professionale dell'insegnante che si trova a dover gestire più discipline in un maggior tempo è ancora oggetto di osservazioni generiche e poco pregnanti.

### Le funzioni del docente-tutor: coordinamento e tutoraggio

Prendiamo in considerazione in primo luogo i dati riferiti in generale alle funzioni non di insegnamento: per il coordinamento e il tutoraggio i colleghi indicano genericamente da un minimo di due

ore a un massimo di 7, molti però segnalano di non essere in grado di quantificarle e dichiarano esplicitamente che, per tutto quello che viene richiesto a questa figura, le ore contrattuali sono largamente insufficienti. La disponibilità a sperimentare l'innovazione ha portato numerosi docenti ad effettuare molte ore di «volontariato», che si ritengono comunque necessarie per svolgere con cura tutti i compiti assegnati e che si vorrebbero in qualche modo riconosciute; di contro, pare che la mancata specificazione dei compiti degli altri docenti porti a disparità nel carico di lavoro e a qualche iniziale conflittualità nell'équipe pedagogica: ma su questo torneremo in seguito.

La scheda di raccolta dei dati indica come articolazioni della funzione del docente-tutor i rapporti con: l'équipe pedagogica, gli alunni, i genitori, gli enti locali, il dirigente scolastico e la compilazione del portfolio; dalle risposte emerge che le ore non dedicate all'insegnamento vengono utilizzate prevalentemente, nell'ordine, per i rapporti, con i genitori e con l'équipe pedagogica e per la compilazione del portfolio, i rapporti con gli alunni e con il dirigente raccolgono poche preferenze; vengono poi indicati altri due ambiti di impegno extrainsegnamento, l'incontro con gli specialisti dell'ASL e l'aggiornamento sulle tematiche della riforma.

Quantitativamente il rapporto con l'équipe e la compilazione del portfolio assorbono il maggior numero di ore; tra le due funzioni però viene indicata come prevalente quella di tutoraggio, rispetto al coordinamento. Qualcuno ha tenuto separate le due funzioni, affidando il coordinamento ad una docente dell'équipe che non ha compiti di tutoraggio.

## La funzione di tutoraggio

La concretizzazione della funzione di tutoraggio è un interessante ambito di ricerca, in quanto il testo normativo ne indica solo la definizione generale: il docente-tutor «svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2 (facoltative e opzionali per gli allievi), di tutorato degli allievi» a cui si potrebbe aggiungere «di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo» (art. 7, comma 5).

Dalla ricerca emergono poche indicazioni sul problema, in alcuni casi pare che gli insegnanti considerino la prevalenza di ore in classe come esaustiva della funzione di tutoraggio, senza porsi ulteriori problemi di interpretazione; qualcuno però ha trovato, come vedremo, soluzioni originali.

La scheda utilizzata nella ricerca, ad ogni buon conto, prova ad articolarne il senso in: osservazione, rapporti individuali per modifica PSP, orientamento per la scelta dei laboratori, orientamento e aiuto per la scelta di materiali da inserire nel portfolio personale, altro. Gli insegnanti aggiungono la definizione degli obiettivi formativi, la raccolta di informazioni sugli alunni, i rapporti individuali con le famiglie.

Tra tutte le voci elencate, quella che raccoglie il maggior numero di consensi è l'osservazione, seguita dalla «consulenza» agli alunni sul portfolio; molto distanziati i rapporti individuali per la modifica del PSP e l'orientamento per la scelta dei laboratori. Effettivamente la scarsa consistenza di questi ultimi due aspetti viene confermata da quanto emerge in altre parti della ricerca: la difficoltà delle scuole a definire con più precisione l'oggetto PSP e la prevalente tendenza alla frequenza di tutti i laboratori da parte di tutti gli alunni.

L'osservazione è un altro di quegli attrezzi professionali «opachi» che tutti dichiarano di utilizzare, senza però precisare come; richiederebbe, per essere svolta con la cura necessaria, la presenza in classe di due persone, una che fa lezione, l'altra che osserva i comportamenti; dovrebbe essere fatta anche nei momenti di gioco libero e nelle situazioni meno strutturate e dovrebbe avvalersi di un apparato di strumenti abbastanza articolato, oltre che, auspicabilmente, di diversi osservatori. Alcune scuole hanno prestato particolare attenzione alla tematica specialmente nella fase dell'accoglienza in prima elementare, strutturando l'orario in modo da assicurare il più possibile le condizioni sopra indicate e dichiarando che poi, nel corso dell'anno scolastico, il docente-tutor approfitta della sua maggior permanenza in classe per continuare in qualche modo l'osservazione, con

la consapevolezza comunque della parzialità di questa operazione. In un caso la coordinatrice (esterna all'équipe pedagogica) ha raccolto tutti gli strumenti di osservazione utilizzati in una pubblicazione (P. Amarelli, *Dalla Sperimentazione alla Riforma – indicazioni metodologiche e didattiche relative alla classe prima*, Mursia).

La scelta dei materiali da inserire nel portfolio è un'operazione che rimanda al più complesso problema della valutazione e alla necessità di individuare criteri omogenei all'interno dell'équipe pedagogica. In qualche caso la scelta dei materiali viene fatta da tutti i docenti congiuntamente, nella maggior parte dei casi però questo è un compito esclusivo del tutor, che lamenta l'eccessivo carico orario che l'operazione comporta, la mancanza di collaborazione da parte dei colleghi e l'incapacità dichiarata dalle famiglie in questo come in altri aspetti del nuovo ruolo che dovrebbero svolgere. Si fa però rilevare che il coinvolgimento dei bambini è molto interessante ed è visto prevalentemente come un primo approccio all'autovalutazione e a una maggior conoscenza di sé.

Non emergono dalla ricerca elementi interessanti sulla funzione di orientamento rispetto alla scelta dei laboratori, che dovrebbe mettere in gioco soprattutto il rapporto tra tutor e genitori; peraltro, come già accennato, in pochissimi casi i bambini frequentano laboratori o attività opzionali diversificate all'interno della classe. I docenti fanno notare come in generale i genitori siano più coinvolti, a parere di qualcuno avrebbero una maggior considerazione per l'insegnante tutor. Non tutti però condividono questa impostazione, alcuni genitori, pur apprezzando l'idea di un referente all'interno dell'équipe, temono un impoverimento della ricchezza della relazione; altri ricordano l'eccessivo numero di figure presenti nel modulo e considerano un passo avanti poter avere a che fare con una sola persona. Non risulta chiaro comunque in cosa consista il tutoraggio nei confronti dei genitori: si fa riferimento prevalentemente ai colloqui, che però in molti casi continuano ad essere svolti da tutti gli insegnanti dell'équipe pedagogica, anche se chi ruota in molte classi lamenta l'impossibilità di conoscere adeguatamente un numero elevato di bambini. In una scuola si sta organizzando un corso di formazione congiunto tra docenti e genitori sulle questioni che riguardano i rispettivi ruoli e compiti, in un altro caso si è formata una commissione congiunta per l'individuazione dell'offerta formativa opzionale.

Sulla funzione di tutoraggio risulta interessante l'esperienza di una scuola che ha riorganizzato completamente il modello organizzativo su questa figura: il suo orario settimanale prevede 18 ore di lezione, 2 ore di coordinamento dell'équipe, 2 ore di consultazione genitori, 2 ore di colloquio individuale con i bambini. Questo è l'aspetto più interessante per la tematica di cui si sta trattando: i colloqui avvengono durante le ore di lezione degli altri docenti, coinvolgendo a turno ogni alunno, in uno spazio dedicato. La modalità sperimentata permette un lavoro accurato di scelta dei materiali per il portfolio, rende i bambini più consapevoli di sé e delle proprie competenze e li fa sentire importanti. I docenti fanno però rilevare alcune criticità: questa consultazione richiede molto tempo, i bambini perdono ore di lezione in varie attività, l'apporto dei genitori al portfolio e al PSP è ancora poco significativo.

### La funzione di coordinamento

Nei testi normativi di riferimento questa funzione, definita come: «coordinamento delle attività educative e didattiche» (D.L.vo 59, art. 7, comma 5) pare implicare sia l'aspetto organizzativo del raccordo tra diversi insegnanti e attività, sia quello pedagogico riferito alla progettazione unitaria dei percorsi formativi (Unità di Apprendimento e Piani di studio Personalizzati). La scheda di raccolta dei dati recita: «Attraverso quali modalità/azioni si esplica la funzione di coordinamento dell'équipe pedagogica: produzione di materiali, stesura di documenti, supervisione del lavoro nei laboratori, raccolta osservazioni per compilazione portfolio»; i docenti aggiungono: i progetti, le uscite didattiche, la valutazione degli alunni, la programmazione didattica settimanale, il confronto con i tutor delle classi parallele.

Quantitativamente, le opzioni più gettonate sono la stesura di documenti e la raccolta di osservazioni per la compilazione del portfolio, seguono la produzione di materiali e, notevolmente distaccata, la supervisione del lavoro nei laboratori.

Da questi dati pare che le scuole abbiano enfatizzato, dell'aspetto educativo, soprattutto quello formale di stesura dei documenti, forse influenzate in questo dagli item indicati nella scheda: vi era comunque la possibilità di aggiungere voci e la programmazione è emersa in un solo caso. Si delinea una figura di docente-tutor fortemente impegnato sul versante dell'attenzione agli alunni (portfolio) e della formalizzazione di percorsi (documenti e materiali), meno attento, anche per oggettiva scarsità di tempi, alla relazione con i colleghi e soprattutto alla dimensione collegiale della progettazione didattica, essenziale per evitare il rischio di frammentazione dell'azione educativa. Il pericolo viene segnalato dagli stessi docenti tutor che, in più di un caso, indicano tra i punti di debolezza il poco tempo per lo scambio professionale con i colleghi, di cui enfatizzano comunque l'aspetto di raccolta di informazioni sugli allievi. Occorre poi notare che nella ricerca è poco presente il punto di vista dei docenti non tutor, coinvolti in parte solo nei focus group.

Il problema è comunque fortemente presente nella discussione ed emerge sia dalle schede e dai report dei focus che dalle narrazioni: non si individuano però tentativi innovativi di soluzione, in alcuni casi si segnala un buon accordo tra i docenti e una considerazione paritaria da parte di alunni e genitori, senza specificare quali accorgimenti siano stati attivati per giungere a questa situazione. Si fa anche notare come il problema della ricaduta sugli alunni di eventuali conflittualità nel team, presente secondo alcuni nella scuola dei «moduli», sia qui meno significativa, anche se comunque esiste un gruppo di insegnanti, con le relative dinamiche relazionali.

Nella maggioranza i docenti, tutor e non, individuano nella funzione di coordinamento il punto debole della proposta: per quanto riguarda i tutor, ci si chiede «quali siano i rispettivi carichi di lavoro, in quanto si rileva che portfolio, documentazione, ecc. sono tutti a carico del tutor, oltre al coordinamento. Si ritiene difficile per i colleghi non tutor, esercitare una pari dignità e avere un quadro completo della situazione di ogni classe; sarebbe necessaria una stretta collaborazione e una forte condivisione. Da parte dei colleghi c'è molta disponibilità all'incontro, ma non bastano le ore di programmazione», si segnala il rischio di solitudine e l'eccessivo carico psicologico implicato nel rapporto «in prima linea» con alunni e genitori. I docenti non tutor vedono la loro figura meno chiaramente definita, anche perché molto legata alle situazioni contingenti e alle competenze, con un ventaglio amplissimo e frammentato di casistiche (specialisti, docenti a copertura delle discipline non gestite dal tutor, servizio mensa ecc.). Praticamente non esiste la figura del responsabile di laboratorio, in carico in qualche caso ancora al tutor. Sono condizioni che nel tempo potrebbero favorire la deresponsabilizzazione e la delega che vengono segnalate come rischio da molti dei docenti partecipanti alla ricerca.

Si segnala come particolarmente interessante, anche se difficilmente generalizzabile, la presenza di figure di coordinamento esterne alle équipes pedagogiche (la coordinatrice in una scuola paritaria, una Funzione Obiettivo sulla didattica in una scuola pubblica), con un incarico che potrebbe essere definito di «tutoraggio» nei confronti dei colleghi, soprattutto per gli aspetti della metariflessione professionale e della formazione. La loro presenza ha una forte influenza sul livello di rielaborazione della componente docente.

## I LABORATORI

### Premessa

L'importanza del laboratorio è ampiamente sottolineata nei documenti della riforma. «L'autonomia delle istituzioni scolastiche [...] implica, inoltre, l'opportunità di organizzare le attività educative e didattiche obbligatorie sia per classe, sia per Laboratori, e quindi di alternare, a seconda delle esigenze di ap-

*prendimento individuali, gruppi classe e gruppi di livello, di compito o elettivi...*» (Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati – versione Novembre 2002)

Tuttavia dall'indagine condotta è emerso che la progettazione e realizzazione di attività di tipo laboratoriale costituisce un elemento di forte continuità rispetto al passato. Quasi tutte le scuole prevedono da anni nel piano dell'offerta formativa attività di laboratorio che vengono realizzate per classi aperte (in verticale e/o in orizzontale).

Accanto a questa dimensione più *organizzativa e istituzionale* (l'offerta di laboratori per tutta la scuola) è anche diffusa tra i docenti la consapevolezza dell'importanza del laboratorio come dispositivo mentale, come diversa modalità di apprendimento che attraversa gli ambiti e le discipline. Questa seconda modalità, che potremmo chiamare *il laboratorio in classe* (o *la classe in laboratorio*) per sottolineare non tanto la dimensione organizzativa-istituzionale quanto quella più didattica tesa a privilegiare una diversa modalità di apprendimento, è una dimensione di più difficile rilevazione e valutazione in quanto intrinsecamente legata alle sensibilità e professionalità dei singoli docenti.

Esiste anche una terza dimensione, che costituisce una specifica innovazione della presente riforma, e che è quella delle attività di laboratorio come offerta opzionale, come previsto dal D.L. 23/01/04: «*Le istituzioni scolastiche, al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi, organizzano, nell'ambito del piano dell'offerta formativa, tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie, attività e insegnamenti, coerenti con il profilo educativo, per ulteriori 99 ore annue, la cui scelta è facoltativa e opzionale per gli allievi, e la cui frequenza è gratuita*».

Nel complesso la risposta delle scuole su questo ultimo punto è ancora in fase di riflessione e progettazione, anche se esiste già in molte scuole un'offerta extracurricolare (in particolare di attività sportive condotte da specialisti esterni alla scuola).

## Tipologie

Ampia e variegata è l'offerta di tipologie di laboratorio rilevata dall'indagine. Largamente diffusa risulta l'offerta di attività di laboratorio per quanto riguarda l'informatica e l'insegnamento della lingua inglese. Un'altra tipologia molto diffusa sono i laboratori su attività espressive (arte, musica, teatro, motoria).

Meno frequente è la presenza di un'offerta laboratoriale più legata ad ambiti specifici, come: il laboratorio di lettura e/o quello di scienze. In questi casi la tipologia di laboratori offerti sembra essere molto legata a fattori di contesto, come ad esempio la presenza di docenti con interessi e capacità specifiche.

Per quanto riguarda i laboratori LARSA non abbiamo raccolto molte segnalazioni, ma risulta abbastanza diffusa la pratica di dividere la classe per attività di recupero e sviluppo in base ai livelli degli alunni.

In linea di massima si può dire che è assicurata da parte della stragrande maggioranza delle scuole un'offerta di attività di laboratorio come integrazione del curriculum e/o delle attività di classe, con modalità variabili (sulla singola classe o con classi aperte in orizzontale o verticale). Questa situazione dovrebbe facilitare le scuole nel progettare la quota opzionale prevista dalla riforma.

## Funzioni

La grande maggioranza delle scuole ha dichiarato di aver istituito la figura del responsabile di laboratorio per tutti, o quasi, i laboratori presenti, anche se il responsabile di laboratorio sembra svolgere perlopiù il ruolo di responsabile organizzativo dello spazio attrezzato.

Anche diffusa è la coincidenza tra responsabile del laboratorio e docente che svolge le attività previste, soprattutto nel caso di informatica e inglese, cioè in due ambiti dove è richiesta una competenza specifica ancora non particolarmente diffusa tra i docenti.

Mentre solo in alcuni casi la figura del responsabile si occupa anche della programmazione, essendo questa funzione affidata perlopiù al docente che concretamente svolge l'attività di laboratorio.

Da questo punto di vista quindi sembra che siamo ancora lontani da una vera e propria figura professionale che assuma su di sé l'insieme dei compiti necessari per la gestione di attività di laboratorio svolgendo anche un ruolo di aiuto professionale per gli altri docenti.

## Programmazione

La maggior parte delle scuole ha dichiarato di svolgere attività di laboratorio integrate nella programmazione di classe. Tuttavia sembra più ragionevole rileggere questo dato come riferito non tanto alle singole, specifiche programmazioni dei docenti di classe quanto piuttosto alla programmazione complessiva che l'équipe pedagogica ha messo a punto per la classe.

In sostanza non si tratta tanto di una integrazione della dimensione laboratorio nello specifico della didattica d'aula (anche se non è esclusa questa possibilità) quanto di un affiancamento di attività di laboratorio a quelle d'aula.

A supporto di questa lettura concorre anche il fatto che nella maggior parte dei casi sono gli stessi docenti dell'équipe pedagogica a realizzare il laboratorio, mentre il ricorso a docenti di altre classi è previsto solo in casi particolari (informatica e inglese soprattutto) e lo stesso dicasi per il ricorso ad uno specialista esterno (attività sportive).

## Organizzazione

Dalle rilevazioni compiute è emerso che le attività di laboratorio sono svolte sia a gruppi sia a classe intera. Sembra ragionevole assegnare (perlomeno a grandi linee) questa ripartizione di nuovo alla differenza tra attività di laboratorio realizzate a livello di scuola e modalità laboratoriali programmate a supporto dell'attività d'aula.

Per quanto riguarda la formazione dei gruppi abbiamo riscontrato un'ampia varietà di soluzioni: per gruppi di livello, per gruppi di compito, per gruppi omogenei e eterogenei. Le modalità prevalenti comunque sono per gruppi eterogenei e per livello.

Alla modalità per gruppi eterogenei corrisponde l'erogazione di attività di laboratorio che sono programmate per tutti: cioè l'attività di laboratorio è proposta a tutti gli alunni del gruppo classe (o dei gruppi classe nel caso di attività aperte) cambiando nel corso dell'anno la composizione del gruppo. La modalità per gruppi di livello invece è proposta ovviamente per attività differenziate. Un'altra modalità indicata, anche se non particolarmente diffusa, è quella per gruppi su compito.

## Punti di forza

I punti di forza indicati dai docenti in relazione alla didattica laboratoriale sono stati molti e diversi. Raggruppandoli in modo sintetico abbiamo:

- i laboratori come ampliamento dell'offerta curricolare (moltiplicazione e diversificazione degli stimoli per gli alunni, occasione di interdisciplinarietà);
- i laboratori come risorsa per l'integrazione (alunni in situazione di handicap, con difficoltà di apprendimento, maggior coinvolgimento dei bambini);
- i laboratori come modalità di apprendimento significativa (stile di cooperazione trasferibile in altri contesti, operatività del bambino che diventa più sicuro delle sue capacità, situazione fa-

vorevole per sviluppare l'osservazione e la riflessione, occasione per sperimentare ciò che viene trattato in classe);

- i laboratori come modalità di apprendimento alternativa (spazi di azione e attività ludica, potenziamento delle abilità espressive);
- i laboratorio come modalità organizzativa (attività per gruppi, maggiore individualizzazione, possibilità di sfruttare le competenze presenti tra i docenti).

### Punti di debolezza

Tra i punti di debolezza indicati dai docenti il principale, largamente condiviso e sottolineato, risulta essere di tipo economico-organizzativo: la mancanza di spazi adeguati e la scarsità delle risorse economiche disponibili per attrezzarli.

In seconda battuta vengono le indicazioni relative alla dimensione professionale: necessità di un aggiornamento continuo, disagio per il carico di lavoro aggiuntivo richiesto, eccetera.

Significativa è anche l'osservazione che in mancanza di un momento unitario che aiuti l'alunno a sistematizzare le esperienze il passare da un laboratorio all'altro potrebbe essere disorientante.

Per punti sintetici:

- mancanza di spazi adeguati e scarsità risorse economiche per attrezzarli;
- necessità di un aggiornamento professionale continuo;
- difficoltà nella scelta e selezione dei contenuti;
- necessità di un carico di lavoro aggiuntivo;
- necessità di tempi lunghi;
- scarsità di ore di compresenza per dividere la classe in gruppi;
- rischio che siano esperienze marginali rispetto al curriculum;
- rischio di disorientamento per l'alunno che passa da un laboratorio all'altro senza la presenza di un momento unitario di raccolta e sistematizzazione delle esperienze.

## PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO (PSP) E UNITÀ DI APPRENDIMENTO (UdA)

### Premessa

PSP e le UdA sono state tra le innovazioni oggetto di indagine nel Progetto di ricerca R.I.So.R.S.E. A differenza di altre innovazioni che costituiscono vuoi un elemento di continuità rispetto al passato (ad es. i laboratori), vuoi un elemento di innovazione di più semplice comprensione e di più facile realizzazione (ad es. il portfolio), PSP e UdA sono ancora nel complesso un elemento di innovazione scarsamente diffuso, poco praticato e soprattutto non particolarmente chiaro nella mente dei docenti che sono impegnati a dare concretezza alle indicazioni della riforma. Si può dire che intorno ad esso, scuole e docenti *stanno facendo ricerca*.

È vero che anche in questo caso esiste un fattore continuità che è dato dalla pratica, prevista dalla normativa e diffusa nelle scuole, di predisporre piani «personalizzati» per gli alunni portatori di handicap. Ma è anche vero che si tratta di una pratica sentita più come eccezione alla regola che come modalità estendibile ad altre situazioni.

A conferma di questa situazione riportiamo il dato che su oltre 70 scuole indagate solo 21 hanno dato risposte sui PSP e le UdA, con dati anche molto difforni tra di loro per cui non è risultato significativo procedere ad una elaborazione statistica. Tuttavia, nonostante la scarsità dei dati, è possibile ricavare alcune indicazioni esemplari e farne una lettura in termini di tendenze, che a partire dalla pratica di alcune scuole, si diffonderanno alle altre.

## Definizione

Crediamo sia utile distinguere tra *personalizzazione*, come principio di fondo richiamato ad esempio nella legge di riforma in questo modo:

- «Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia» (legge n. 53 del 28/03/2003 – Art. 1);
- e *piano di studio personalizzato* (PSP) come forma concreta di realizzazione dell'ideale della personalizzazione che prende corpo attorno agli elementi di flessibilità che la scuola offre per rendere possibile percorsi differenziati sulla base di esigenze e bisogni diversi degli alunni. Per questa operazione gli strumenti a disposizione delle scuole sono principalmente due: la scelta relativa alla quota opzionale e la progettazione delle unità di apprendimento.

## Diffusione

Un'ampia maggioranza delle scuole coinvolte nell'indagine ha dichiarato di non aver intrapreso alcuna azione in questo campo. Delle 21 scuole hanno dato risposte su UdA e PSP, una metà circa ha dichiarato che ci sta lavorando e ne prevede l'attivazione nel prossimo anno scolastico. In particolare il punto di partenza più diffuso sembra essere quello di mettere a punto una o più UdA nella prospettiva di arrivare ai PSP una volta che un numero significativo di UdA siano state prodotte e sperimentate.

## Tipologie

Tra le scuole che hanno fornito indicazioni sui PSP e sulle UdA è possibile rinvenire modalità e approcci diversi.

Ad un primo livello troviamo nelle scuole un'attenzione, che si muove nella direzione dei PSP ma ne costituisce ancora una forma primitiva, alla semplificazione dei contenuti e alla differenziazione delle richieste nei confronti di alunni con particolari difficoltà di apprendimento, garantendo in questo modo un maggior rispetto dei loro ritmi e tempi di apprendimento.

Ad un secondo livello si possono collocare le scuole che hanno dichiarato di aver predisposto PSP per il gruppo classe, ma prevedendo all'interno delle UdA alcune possibili differenziazioni. Queste forme di personalizzazione sono almeno di due tipi: in relazione a diverse modalità di svolgimento dell'attività (per cui non tutti gli alunni partecipano alle attività nello stesso modo o con le stesse modalità), vuoi in relazione alle richieste (declinando per esempio le competenze da promuovere secondo livelli diversi).

Questa scelta sembra giustificata dall'esigenza di garantire un quadro unitario al gruppo classe, in modo che l'intero gruppo di alunni possa condividere un percorso e muoversi al suo interno senza perdere significati e occasioni di transazione e scambio. Dall'altro lato però non trascura le differenze e attiva un livello di personalizzazione sia venendo incontro alle difficoltà, sia valorizzando le eccellenze: in questo modo si supera l'appiattimento che può creare frustrazione negli alunni in difficoltà e/o disinteresse in quelli più capaci.

Ad un altro livello troviamo scuole che hanno dichiarato di aver predisposto PSP solo per alcuni casi specifici. Quindi si prospetta un percorso unitario per il gruppo classe nel suo complesso, contrapposto ad una personalizzazione in presenza di situazioni di sofferenza molto particolari. I casi indicati sono in genere di due tipi: alunni stranieri per i quali si dà particolare importanza all'apprendimento dello strumento linguistico indispensabile per la loro integrazione nel gruppo classe e alunni con dif-

ficoltà di apprendimento particolarmente gravi (difficoltà di attenzione, concentrazione, comprensione, eccetera) anche se non in situazione di svantaggio ufficialmente certificata. Questa scelta sembra utile per venire incontro a situazioni dove a fronte di un gruppo classe sostanzialmente omogeneo si contrappone la presenza di alunni in forte divergenza che ne rende molto difficile l'integrazione.

Ad un altro livello ancora troviamo scuole che hanno dichiarato di aver predisposto PSP per gruppi di alunni. Qui l'attenzione sembra essere concentrata sulle fasce di livello. A fronte di un percorso omogeneo per l'intero gruppo classe si contrappone una serie di attività differenziate in base ai livelli di capacità e apprendimento in alcuni ambiti specifici (matematica, lingua, ecc.).

Questo tipo di scelta si incontra con le indicazioni della riforma in particolare in riferimento all'attivazione dei laboratori LARSA.

Una diversa modalità che sostanzia questo tipo di scelta è data dalla differente partecipazione degli alunni ad attività di laboratorio, vuoi per scelta degli alunni (elezione), vuoi per compito. In questo modo non tutti gli alunni seguono gli stessi percorsi ma sono instradati almeno in parte su percorsi che si differenziano tenendo conto delle loro preferenze e/o delle attività che meglio si adattano alla loro situazione e sono giudicate più idonee per svilupparne le capacità e gli interessi rilevati in un dato momento della loro crescita.

Questa modalità si muove nella direzione di una personalizzazione relativa alle scelte della quota opzionale (come previsto dalla riforma). Infatti alcune scuole hanno dichiarato che stanno predisponendo un piano per l'offerta di laboratori per la quota facoltativa e opzionale da presentare alle famiglie che potranno scegliere realizzando in questo modo forme di personalizzazione.

Infine una quota molto piccola di scuole ha dichiarato di aver predisposto PSP per ogni singolo alunno. L'impressione è che si tratti di una forma estrema del caso precedente: cioè ad ogni singolo alunno è stata data attenzione e questa attenzione ha portato a differenziazioni specifiche relative alla singola persona senza però arrivare di fatto al caso che nel gruppo classe ogni bambino abbia davvero un diverso percorso. L'aspetto interessante di questa posizione potrebbe essere dato da una diversità nel grado di attenzione verso gli alunni: mentre nel caso precedente è sufficiente un'attenzione a maglie larghe (per gruppi di livello, per caratteristiche simili), in questo caso l'attenzione è concentrata sul singolo. A supporto di questa pratica l'uso e la gestione del portfolio sembrano essere un elemento determinante e fondamentale.

Nel complesso sembra che tra le soluzioni organizzative adottate per realizzare una differenziazione dei percorsi, la preferenza vada ai gruppi di livello. Una preferenza che è in linea con la cultura prevalente nella scuola dove è ampiamente diffusa e accettata l'idea di livelli diversi nelle conoscenze e/o competenze degli alunni che di conseguenza può generare attività e situazioni differenziate.

L'altra modalità prevalente della differenziazione sembra essere quella realizzata in base al compito: attività differenziate secondo compiti diversi sono praticate soprattutto nell'offerta di momenti di laboratorio.

## Elaborazione UdA

Ma come si muove l'equipe pedagogica per la progettazione delle UdA? Le dichiarazioni dei docenti individuano una ampia varietà di pratiche. C'è chi dichiara di partire da una analisi degli obiettivi specifici, chi dalla definizione degli obiettivi formativi, chi da un misto delle due precedenti.

Un modello che sembra emergere è quello che parte dalla formulazione di un insieme di obiettivi formativi, in genere raggruppati attorno a temi portanti e filoni conduttori. Per passare poi all'individuazione degli obiettivi specifici, spesso con il ricorso a strumenti tipo mappe concettuali che aiutano i docenti ad individuare connessioni e legami tra singole conoscenze e/o abilità per non cadere nella trappola di una trattazione troppo segmentata delle conoscenze.

Una variante di questo modello prevede di partire da una fase iniziale di osservazione dei bambini, per poi passare alla progettazione delle UdA tenendo presenti sia obiettivi disciplinari più specifici

ci sia obiettivi formativi più generali. La fase di osservazione iniziale può essere guidata sia da indicatori più scolastici (ad es. i livelli di conoscenze/abilità degli alunni) sia da indicatori più personali (ad es. gli stili cognitivi dei bambini).

Riguardo alla natura delle UdA elaborate sono state prodotte sia UdA di tipo disciplinare sia UdA di tipo multidisciplinare con durate variabili da uno a due mesi circa. A questo proposito la pratica di costruire e condividere tra i docenti del team mappe concettuali relative a discipline e/o ambiti di conoscenza sembra essere uno strumento utile per progettare UdA unitarie, trasversali e di ampio respiro.

La collaborazione della famiglia in questo percorso di progettazione non è risultata essere una pratica significativa, se non in una fase finale di comunicazione nella quale i docenti presentano ai genitori le attività che verranno sviluppate nel corso di un determinato periodo.

Lo stesso si può dire rispetto al coinvolgimento dell'alunno, mentre rilevante è il rapporto delle UdA col portfolio realizzato a cura del team di classe e/o del docente-tutor.

### Punti di forza

Tra i punti di forza messi in evidenza dai docenti nel passaggio ai piani di studio personalizzati e alla progettazione di unità di apprendimento particolare rilievo ha la consapevolezza che si tratta di una modalità per rispondere meglio ai bisogni formativi dell'alunno, un'occasione per valorizzare le capacità personali, che dà maggiore spazio ad una riflessione in itinere e a posteriori e che può aiutare la costruzione dell'identità, dell'autostima dell'alunno.

Per punti sintetici:

- migliore possibilità di individuare le difficoltà di apprendimento di ogni alunno;
- maggior coinvolgimento degli alunni nel percorso formativo;
- gestione più flessibilità dei percorsi stessi;
- rispetto dei ritmi e tempi dei singoli allievi;
- migliore coordinamento all'interno della équipe pedagogica;
- riflessione continua sull'alunno;
- maggiore consapevolezza dei genitori e migliore comunicazione con la famiglia.

### Punti di debolezza

Tra i punti di debolezza e/o difficoltà rilevati rilevante è la questione organizzativa soprattutto in relazione alla quantità di tempo necessaria.

Per punti sintetici:

- la quantità di tempo necessaria per conoscere gli alunni;
- la quantità di tempo da dedicare alla raccolta e all'esame della documentazione;
- l'eccesso di documentazione da gestire e il conseguente rischio di burocratizzazione;
- la difficoltà a raggiungere e coinvolgere le famiglie.

## CONCLUSIONI

Pur avendo individuato le scuole su un campione casuale e non avendo privilegiato scuole conosciute «di eccellenza» si è scoperto una grande creatività delle scuole nella questione dell'azione didattica. Le scuole primarie lombarde hanno mostrato una notevole consuetudine alla flessibilità e al cambiamento che viene da lontano. Ciò sta a indicare che i processi di innovazione sono quasi 'naturali' nelle scuole che sono proiettate a ricercare continuamente modalità didattiche e organizzative più efficaci per il raggiungimento di finalità e obiettivi formativi e culturali. In tale contesto le modificazioni suggerite dalla Riforma non sono rifiutate a priori in quanto «cambiamenti», ma hanno bisogno di individuare e capire le connessioni tra l'esistente e il nuovo attraverso l'individuazione di pratiche significative ed efficaci già in essere e soprattutto le dichiarazioni del valore aggiunto di cui sono portatrici le «novità» della Riforma.

Le visite effettuate nelle scuole hanno offerto alle scuole l'occasione di chiarire e individuare gli elementi di continuità e di discontinuità tra il proprio vissuto e le indicazioni presenti nella normativa nonché la possibilità mettere in atto una metariflessione sulla propria esperienza.

Il giro di giostra effettuato nelle e con le scuole ha altresì evidenziato i bisogni di formazione e di approfondimento sugli elementi di continuità e di cambiamento relativi alle innovazioni proposte dalla Riforma.

Il Progetto R.I.So.R.S.E. è stato per l'IRRE Lombardia, ancora una volta un'occasione di riappropriarsi della propria 'missione' fondamentale che è quella di produrre e svolgere ricerca educativa applicativa *per e con* le scuole. Una ricerca educativa che ha come obiettivo una riflessione preventiva su processi di innovazione e di sviluppo della pratica didattica nella scuola e un tutoring alle scuole per accompagnarle in processi di cambiamento, sistematizzazione e documentazione di esperienze perché diventino trasferibili e 'leggibili' da altri.

In secondo luogo l'esperienza di R.I.So.R.S.E. ha consentito all'IRRE di superare la frantumazione e l'estemporaneità degli interventi sulla scuola che, se strutturati con momenti di ruoli e gruppi su un oggetto specifico non aiutano le scuole a individuare le valenze positive di un oggetto che si possono innestare in un contesto strutturato e sistemico. Terzo elemento di stimolo positivo per l'IRRE il risveglio della consapevolezza dell'opportunità di individuare strutturare un percorso di ricerca e di intervento preciso e puntuale. Tale percorso deve essere disegnato su delle coordinate organiche e di grande rilevanza per il mondo della scuola, evitando così di disperdere le proprie azioni in rivoli sordinati e poco incidenti.

Nonostante i grandi numeri del campione, l'operazione ha mostrato una tenuta significativa che parte dall'IRRE che è chiamato a precisare il proprio stato e le proprie funzioni nell'eventuale sviluppo del Progetto R.I.So.R.S.E..

*Lentamente il rapporto tra l'IRRE e le scuole deve strutturarsi in termini di simmetria costituendo un'expertise IRRE – scuole in cui ogni organismo dà e riceve in termini di riflessività, operatività e stimolo al miglioramento del sistema educativo.*

## ELENCO SCUOLE CAMPIONE PROGETTO R.I.So.R.S.E.

NOME SCUOLA	COMUNE SCUOLA	PROVINCIA
I.C. Bariano	Bariano	BG
I.C. «Maria Piazzoli»	Ranica	BG
S.E. «Cesare Battisti»	Seriate	BG
I.C.«Gervasoni» di Valnegrà	Lenna	BG
S.E. Parre	Parre	BG
I.C. di Casirate d'Adda	Casirate d'Adda	BG
I.C. di Cisano Bergamasco	Cisano Bergamasco	BG
S.E. di Verdellino-Zingonia	Verdellino	BG
«Madonna della Neve»	Adro	BS
I Circolo	Desenzano	BS
Dir. Didattica	Palazzolo S/O	BS
Dir. Did. Rudiano	Rudiano	BS
I.C. «G. Bonafini»	Civate Camuno	BS
I.C. di Rodengo Saiano	Rodengo Saiano	BS
I.C. di Cedegolo	Cedegolo	BS
I.C. di Vobarno	Vobarno	BS
Dir. Did. di Porlezza	Porlezza	CO
I.C. Como Lago	Como	CO
I.C. Cantù 1	Cantù	CO
I.C. di Lomazzo	Lomazzo	CO
I.C. Inverigo	Inverigo	CO
Dir. Did. di Rivolta D'Adda	Rivolta d'Adda	CR
I.C. Castelleone	Castelleone	CR
«Dedalo 2000» (già A. G. Roncalli)	Gussola	CR
Istituto Comprensivo	Barzanò	LC
I.C. «D.Piero Pointinger»	Rovagnate	LC
I.C. Olgiate Molgora	Olgiate Molgora	LC
«Collegio San Francesco»	Lodi	LO
IV Dir. Did. Lodi	Lodi	LO
Collegio «S. Carlo»	Milano	MI
Collegio Villorosi S. Giuseppe	Monza	MI
Dir. Did. Il circolo	Bresso	MI

«Faes»	Milano	MI
«L'Arca»	Legnano	MI
Direzione Didattica «Cesare Battisti»	Milano	MI
Dir. Did. «Piazza Leonardo da Vinci»	Milano	MI
Dir. Did. Busto Garolfo	Busto Garolfo	MI
Dir. Did. «Europa Unita»	Arese	MI
Dir. Did. «Ferrante Aporti»	Milano	MI
I.C. «Barozzi» via Bocconi	Milano	MI
Dir. Did. «Aldo Moro»	Abbiategrasso	MI
I Circolo Did. «Dante Alighieri»	Lissone	MI
II Circolo Did.	Cinisello Balsamo	MI
I.C. «Confalonieri» via dal Verme	Milano	MI
I.C. «G.Giusti»	Milano	MI
I.C. «Balilla Paganelli»	Cinisello Balsamo	MI
I.C. «G.D.Romagnosi»	Carate Brianza	MI
I.C. «Copernico»	Corsico	MI
I.C. Vimodrone	Vimodrone	MI
I.C. «Manzoni»	Bovisio Masciago	MI
I.C. «Erasmus da Rotterdam»	Cislano	MI
I.C. «Ada Negri»	Motta Visconti	MI
I.C. Carugate	Carugate	MI
I.C di via Virgilio	Binasco	MI
I.C. di Basiglio	Basiglio	MI
I.C. «Don Milani»	Sovico	MI
I.C. Gessate	Gessate	MI
I.C. «F. De André»	Peschiera Borromeo	MI
I.C. Marmirolo	Pozzolo fr. Marmirolo	MN
I.C. del Po	Ostiglia	MN
IC - 2 Suzzara	Suzzara	MN
«San Giorgio»	Pavia	PV
Dir. Did. I Circolo Voghera	Voghera	PV
I.C. di Robbio	Robbio	PV
I.C. «Giuseppe Fumasoni»	Berbenno di Valtellina	SO
I.C di Novate	Novate Mezzola	SO
I Circolo Didattico Sondrio	Sondrio	SO
Dir. Did. Varese 6	Varese	VA
Istituto Comprensivo 1	Varese	VA
I.C. «S. D'Acquisto»	Lonate Ceppino	VA
I.C. di Castellanza	Castellanza	VA
I.C. «E. Fermi»	Porto Ceresio	VA
I.C. Cavarina con Premezzo	Cavarina con Premezzo	VA

# ANNALI DELL'ISTRUZIONE

RIVISTA BIMESTRALE

A CURA DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

*Direttore responsabile:*  
GINO BANTERLA

*Direttore del Comitato tecnico-scientifico:*  
BRUNO PAGNANI

*Comitato tecnico scientifico:*

GIOVANNI BIONDI, ALBERTO BOTTINO, PASQUALE CAPO, LUIGI CATALANO, GIUSEPPE COSENTINO, SILVIO CRISCUOLI, MICHELE DIPACE, MARIO GIACOMO DUTTO, GIUSEPPE FIORI, ANTONIO GIUNTA LA SPADA, MARIOLINA MOIOLI, ALESSANDRO MUSUMECI, MARIA GRAZIA NARDIELLO, CATERINA PETRUZZI, ARMANDO PIETRELLA, DANIELA SALMINI, LUCREZIA STELLACCI, GIUSEPPE ZITO

*Coordinamento editoriale:* GAETANO SARDINI

*Segreteria di redazione:* DANIELA FORCONI, LUISA MANCINI

*Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a:* Annali dell'Istruzione, Periodici Le Monnier, piazza Borghese 3, 00186 Roma.

*Posta elettronica:* [sdapi\\_redazione@annaliistruzione.it](mailto:sdapi_redazione@annaliistruzione.it)

*Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono*

## ANNALI DELL'ISTRUZIONE

a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca  
Rivista bimestrale

Condizioni di abbonamento 2003 (sei numeri per complessive pagine da 704 a 800)

- Annuale per l'Italia Euro 22,30
- Annuale per l'Estero Euro 32,60

Versamenti sul c/c postale N. 30896864 intestato a Periodici Le Monnier,  
Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassano (Firenze).

*Garanzia di riservatezza per gli abbonati*

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 «norme di tutela della privacy», l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati dell'Edumond Le Monnier (Casella postale 202 - 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica Le Monnier verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

---

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 1935 in data 17-6-1968

Tutti i diritti riservati

La Tipografica Varese S.p.A. – Stabilimento di Firenze – Novembre 2004