

IRRE Molise

Rapporto regionale

a cura di

PROF.SSA CARMELA IANNAZONE

PROGETTO R.I.So.R.S.E.
Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educa-
tivo (Legge n. 53/2003)

Componenti del Gruppo Regionale e di Progetto del Molise:

Antonio Giannandrea	Direttore dell'IRRE Molise
Celestino Testa	Ispettore Tecnico dell'USR del Molise
Carmela Iannacone	Coordinatore del Progetto
Donato Petrollino	Ricercatore dell'IRRE Molise

Componenti il team regionale:

Carmela Iannacone	Ricercatore IRRE MOLISE
Donato Petrollino	Ricercatore IRRE MOLISE

Campione delle scuole:

11 scuole Isernia e provincia	6 Campobasso e provincia
----------------------------------	--------------------------

Il Rapporto Regionale è stato redatto dalla prof.ssa Carmela Iannacone

PRESENTAZIONE

di prof. ANDREA CALARCO
Presidente IRRE Molise

Nell'attuale contesto culturale e politico, in cui il sistema scolastico nazionale sta vivendo una forte trasformazione nel quadro di un sempre più accentuato processo di autonomia organizzativa e gestionale assegnata alle istituzioni scolastiche, l'IRRE può sicuramente giocare un ruolo strategico configurandosi come centro di ricerca applicata a sostegno dell'innovazione scolastica e come centro di documentazione.

L'IRRE come centro di ricerca applicata, attraverso la metodologia della ricerca-azione può mettere in atto progetti di innovazione metodologica ed organizzativa; come centro di documentazione, può non solo essere in grado di fornire valido ed aggiornato materiale di informazione sull'evoluzione del dibattito metodologico-disciplinare, sulle esperienze di formazione, ma può anche essere centro di raccolta e diffusione di materiali didattici prodotti dalle scuole per consentire uno scambio di conoscenze e di possibili attività di collaborazione fra le diverse realtà scolastiche.

L'IRRE visto dunque come centro di confluenza nel quale occorre far convergere le istanze ed i bisogni delle istituzioni scolastiche autonome. L'interpretazione di queste istanze si dovrà poi tradurre in capacità di rappresentarne i bisogni e le esigenze in termine di progetti e di operatività propositiva sul terreno dell'autonomia organizzativa, su quello della ricerca didattica, della sperimentazione, della valutazione e dello sviluppo e quindi sull'aggiornamento e la formazione degli operatori sui quali poggia la concreta realizzazione dell'autonomia.

Il supporto dell'IRRE alla scuola, intesa come luogo di indagine esplorativa di natura pedagogico-didattica, è assicurato attraverso la costruzione teorica e la disseminazione pratica di quel particolare modo di fare indagine a scuola che porta il nome di «ricerca-azione».

Il Progetto R.I.So.R.S.E. costituisce per l'IRRE l'opportunità immediata per l'affermazione del suo nuovo ruolo istituzionale nel passaggio, a seguito del legiferato riordino del vecchio IRRSAE, in Istituto preminentemente di ricerca didattica a sostegno dell'autonomia scolastica. Compito istituzionale, giustamente assegnato agli IRRE, teso a rendere più efficiente l'azione formativa della scuola. La funzionalità della ricerca nasce dalla risposta ai bisogni formativi emergenti ed alla scoperta di nuove soluzioni. La specificità della ricerca degli IRRE sta nel fatto che le scuole non sono oggetti passivi, ma soggetti che costituiscono essi stessi esperienze sempre collocabili nell'ambito della ricerca. La capacità di questo Istituto a stimolare le scuole a «fare ricerca» rappresenta il vero obiettivo della sua azione ed il sicuro successo del suo intervento.

L'azione sul campo è anche quella di scoprire nuove esperienze. La socializzazione di buone prassi aiuta la singola scuola a migliorarsi, a lavorare per analogia, costituendo ipotesi ed esperienze con-

frontabili e trasferibili. C'è molto bisogno nelle scuole, soprattutto in epoca di autonomia e riforme di ordinamento, di materiali, percorsi ed esperienze da far circolare.

Il Progetto R.I.So.R.S.E., con il significato metaforico del suo acronimo, costituisce per l'IRRE Molise il punto di partenza per il suo nuovo ruolo istituzionale e ne configura le finalità che cominciano ad essere chiare a tutte le scuole del territorio in cui è chiamato ad operare a cominciare da quelle che per prima ne sono state coinvolte.

L'adesione ed il consenso delle scuole molisane all'indagine esplorativa preliminare all'attivazione del progetto è stata significativa ed incoraggiante nei riguardi del lavoro intrapreso dall'Istituto. La risposta totale delle scuole interpellate nella provincia di Isernia e quella largamente maggioritaria della provincia di Campobasso lo dimostrano e per questo vogliamo ringraziare tutti i dirigenti scolastici ed i docenti delle scuole molisane per l'apporto collaborativo dato.

La vera sorpresa positiva dell'esperienza è la rilevazione da parte del team dell'atteggiamento delle persone incontrate nelle scuole. L'aperto dialogo con i docenti, la disponibilità dei dirigenti scolastici a facilitare il compito di indagine, la partecipazione massiccia dei genitori ha evidenziato un quadro che testimonia le attese di tutte le componenti scolastiche a voler essere protagoniste attive dei processi di riforma e cambiamento del sistema educativo.

Un ringraziamento particolare va ai componenti del team che ha operato con grande impegno e professionalità nelle scuole; al Gruppo di Progetto che ha svolto la delicata funzione di individuare le scuole da coinvolgere; al Direttore Scolastico Regionale dott. Giuseppe Boccarello che ha seguito l'attività di ricerca dalla fase iniziale fino alla stesura del rapporto finale.

La favorevole accoglienza agli operatori dell'IRRE da parte delle scuole coinvolte è testimoniata dalle note del rapporto qui di seguito presentato e rappresenta l'esito di un lavoro in sinergia in cui tutti i soggetti interessati sono stati protagonisti e parte di un complesso sistema integrato che costituisce un'intera comunità educativa.

A tutti i protagonisti delle 11 scuole del campione molisano, in tutte le sue componenti, che hanno permesso di raggiungere gli obiettivi della ricerca, va il sentito ringraziamento del nostro Istituto e l'augurio di poter continuare una proficua e fattiva collaborazione per ulteriori sviluppi del progetto R.I.So.R.S.E.

1. PREMESSA

L'IRRE MOLISE ha portato a termine *il Progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria*, un progetto nazionale promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici del MIUR con nota prot. n. 14972 del 20/10/2003.

Il Progetto, successivamente denominato progetto R.I.So.R.S.E. (Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo), attraverso una attività di ricerca qualitativa, ha inteso analizzare, nelle varie regioni, le condizioni generali applicative della Riforma del sistema scolastico osservando le esperienze promosse dalle scuole già coinvolte nella fase di Sperimentazione – D.M. 100/02 – ed in quella, più generalizzata, dell'Innovazione introdotta dal D.M. 61 del 22 luglio 2003.

Aderendo al Progetto R.I.So.R.S.E. – il team dell'IRRE Molise ha visitato un campione di 11 scuole primarie della regione che, per l'anno scolastico 2003/2004, hanno aderito alla realizzazione di «*un progetto nazionale rivolto alle classi prima e seconda della scuola primaria, finalizzato ad avviare talune innovazioni coerenti con le linee di riforma configurate dalla predetta legge n. 53/2003, limitatamente ai contenuti delineati nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati per la scuola primaria,*». (D.M. 61 art. 1)

L'osservazione è stata condotta dall'unico team molisano costituito da 2 ricercatori IRRE. Tale osservazione è stata pensata come una un'indagine conoscitiva finalizzata alla individuazione di buone pratiche e delle risorse esistenti nelle scuole per il miglioramento professionale della qualità del loro servizio.

Nel mese di dicembre 2003, l'IRRE Molise ha dato avvio alla ricerca presentando il Progetto R.I.So.R.S.E. alle 60 Istituzioni Scolastiche statali e paritarie della Regione. Allo scopo, è stata inviata una lettera esplicativa corredata da una scheda di rilevazione – *il Questionario 0* – e da nota del MIUR nella quale erano sinteticamente illustrati gli obiettivi, le caratteristiche e le modalità di svolgimento dell'iniziativa e naturalmente, l'invito a partecipare.

Dei 60 questionari inviati, 52 sono stati compilati e restituiti all'IRRE Molise, con un tasso di risposta pari all'87%.

Nel mese di febbraio 2004, dopo aver raccolto ed analizzato tutti i dati ricavati dai «*Questionari 0*», è stato convocato il Gruppo di Progetto Regionale che ha proceduto alla individuazione delle 11 scuole rappresentative dell'universo Molisano. Del campione sono entrate a far parte le 6 scuole che hanno attuato la sperimentazione della Riforma nell'anno scolastico 2002/2003 alle quali sono state aggiunte 5 ulteriori istituzioni individuate secondo i criteri generali indicati dal MIUR.

I criteri applicati per la scelta delle 5 ulteriori istituzioni dal Gruppo Regionale costituito dal Direttore dell'IRRE Molise, prof. Antonio Giannandrea, dal rappresentante dell'Ufficio Scolastico Regionale, Ispettore Celestino Testa, dal Referente del progetto, prof.ssa Carmela Iannacone, da un componente del team molisano, prof. Donato Petrollino, sono stati i seguenti:

- *criteri demografici e territoriali*: per garantire la rappresentatività delle due province e, quindi, quelle dei centri maggiori e minori;
- *numero degli «oggetti» sperimentati nell'a.s. 2003/2004*: per dare maggior visibilità alle scuole che hanno indicato più esperienze sulla base delle dichiarazioni desunte dai questionari. A parità di «oggetti» dichiarati, sono state favorite le scuole con un maggior numero di classi;
- *tipologia delle istituzioni*: per garantire la presenza equilibrata di Direzioni Scolastiche ed di Istituti Comprensivi;
- *dichiarazione di disponibilità* da parte degli Istituti invitati a partecipare alla ricerca.

2. PROGETTO R.I.So.R.S.E.

Il Dipartimento per lo Sviluppo dell'Istruzione – Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici – Area Autonomia – Ufficio X, ha proposto agli IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa) di rendere operativo il progetto denominato R.I.So.R.S.E (Progetto di Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo). Tutti gli IRRE, ognuno per il loro rispettivo territorio, hanno accettato il compito di condurre una ricerca finalizzata ad individuare le esperienze innovative attivate dalle scuole primarie ed a segnalare la presenza di buone pratiche. L'azione di sistema è stata promossa, progettata e coordinata dal MIUR, attraverso un'apposita *Cabina di regia* e realizzata dall'IRRE Molise, per la parte di sua competenza. Quindi, la ricerca ha avuto come obiettivo principale quello di ricomporre, in un quadro strutturato d'insieme, le esperienze più significative già realizzate dalle scuole molisane nell'anno scolastico 2003/2004 allo scopo di creare una rete di sostegno e supporto all'Innovazione in grado di segnalare e documentare le eventuali buone prassi sperimentate nelle scuole della Regione e, successivamente, diffonderle a livello regionale e nazionale.

2.1. OBIETTIVI DEL PROGETTO

- Individuare, attraverso l'analisi di un campione costituito da 11 scuole primarie del Molise, le pratiche significative realizzate durante l'anno scolastico 2003/2004 in sintonia con quanto richiesto dalla Riforma.
- Descrivere, tramite la stesura di un rapporto regionale, l'avvio delle esperienze messe in atto, relativamente agli oggetti, dalle scuole molisane evidenziando il significativo approccio alla Riforma.
- Favorire e potenziare significativi momenti di incontro con le scuole coinvolte attivamente nella ricerca, proponendo confronti e stimolando l'analisi del processo in atto.
- Disseminare, attraverso Seminari di studio destinati a tutte le scuole primarie della regione, i risultati della ricerca e, quindi, le buone pratiche osservate.

2.2. OGGETTI DELL'INNOVAZIONE /RIFORMA

Gli «oggetti» della ricerca costituenti gli elementi-chiave del processo innovativo e della Riforma sono:

- Alfabetizzazione lingua Inglese.
- Alfabetizzazione Informatica.
- Anticipo.
- Portfolio delle competenze personali.
- Docente coordinatore-tutor.
- Laboratori e didattica
- Piani di Studio Personalizzati e Unità di Apprendimento.
- Nuova Organizzazione.

La ricerca ha inteso individuare la loro presenza nelle scuole del campione per analizzare la «pratica» della loro realizzazione.

2.3. I RUOLI

Naturalmente, nel cammino verso l'innovazione sono diversamente coinvolte figure ed istituzioni il cui ruolo è fondamentale per la costruzione di nuova professionalità nella fornitura dei servizi. Sono state così analizzate anche le dinamiche relative ai ruoli svolti:

- dai docenti;
- dalle reti di scuole;
- dal territorio (EE.LL., Associazioni, Agenzie educative, ecc.);
- dalle famiglie.

2.4. STRUMENTI DI RILEVAZIONE UTILIZZATI

Questi gli strumenti di rilevazioni validati dal Comitato nazionale ed utilizzati dai team a livello regionale:

- «*Questionario 0*» – dal quale rilevare i dati necessari per poter disporre di un quadro preliminare da utilizzare per l'individuazione di «elementi forti» e da cui censire le esperienze realizzate dalla scuola con gli «oggetti» della Riforma.
- Intervista semistrutturata al dirigente scolastico – intesa come primo momento di indagine con valenza di analisi esplorativa da utilizzare in occasione della prima visita nella scuola campione.
- Testimonial Narrativo destinato ai docenti protagonisti – sono incontri narrativi dichiarati e descritti autobiograficamente dai quali riprendere i concetti fondamentali inerenti l'Innovazione scolastica.
- Focus group docenti – come utile strumento per confrontare le varie iniziative intraprese e individuare le pratiche significative da socializzare successivamente a tutto il contesto scolastico coinvolto nella Riforma.
- Focus group genitori – strumento di indagine dal quale poter raccogliere ulteriori dati sugli oggetti della riforma dalle osservazioni dei genitori.
- Schede relative ai singoli oggetti – compilate con i docenti protagonisti.

2.5. TEAM

- due osservatori (ricercatori IRRE).

2.6. VISITE

- due (prevista anche una terza visita per ulteriore approfondimento della documentazione esistente e per le operazioni di inserimento delle pratiche significative nel GOLD dell'INDIRE).

2.7. RACCORDI DI RETE CON:

- l'INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa – per condividere la piattaforma di GOLD, intesa come vetrina istituzionale espositiva, luogo ricco di documentazione, di esperienze e di progetti di vario tipo al quale potranno accedere tutte le scuole primarie che, con il nuovo anno scolastico 2004/2005, dovranno dare avvio alla Riforma. *«In tal modo, la ricerca di qualità potrà essere un mezzo di reale supporto alla scuola nel suo agire quotidiano».*
- Il MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- L'USR – Ufficio Scolastico Regionale del Molise.
- Gli IRRE – Istituto Regionale di Ricerca Educativa.

3. ANALISI QUANTITATIVA

Alle 60 Istituzioni Scolastiche statali e paritarie della regione Molise l'IRRE ha inviato altrettanti *Questionari 0*. La distribuzione dei questionari per tipologia di Istituzione risulta nella Tab. 1.

Tabella 1 - Distribuzione dei questionari per tipologia delle Istituzioni Scolastiche e per provincia

Tipologia delle Istituzioni	Provincia di Campobasso	Provincia di Isernia	Totale
Direzioni Didattiche	10	4	14
Istituti Comprensivi	30	14	44
Scuole Paritarie	2	–	2
Totale	42	18	60

È facile rilevare la maggiore presenza degli Istituti comprensivi che, da soli, costituiscono il 73% dell'universo, così come è rilevante il peso della Provincia di Campobasso che raccoglie il 60% del totale delle Istituzioni scolastiche.

Per quanto riguarda i questionari effettivamente compilati e restituiti all'IRRE per l'analisi, il raffronto tra la distribuzione della Tab.1 e della Tab. 2 mostra come vi sia stata completa partecipazione delle Istituzioni scolastiche della provincia di Isernia con qualche secondaria *défaillance* per la provincia di Campobasso con un tasso totale di mancate risposte pari al 19% equamente suddivise tra Direzioni Didattiche ed Istituti Comprensivi (20%). Il tasso totale di risposta (87%) può essere ritenuto comunque più che soddisfacente.

Tabella 2 - Distribuzione delle risposte per tipologia delle Istituzioni Scolastiche e per provincia.

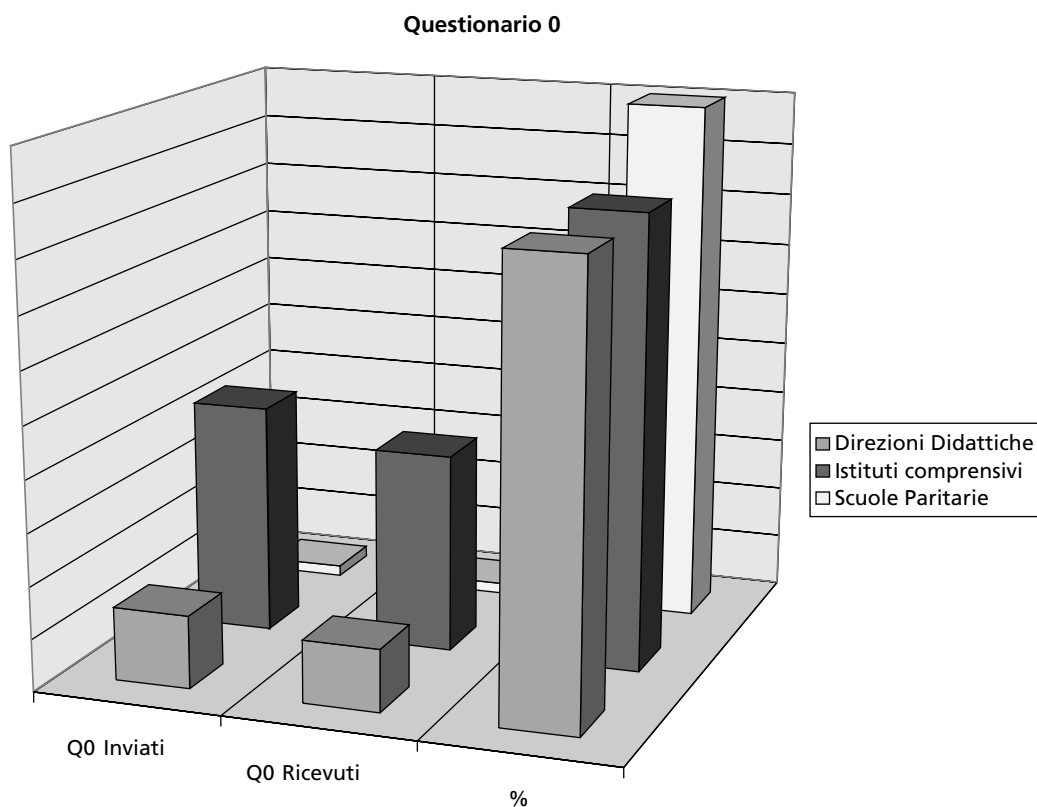
Tipologia delle Istituzioni	Provincia di Campobasso	Provincia di Isernia	Totale
Direzioni Didattiche	8	4	12
Istituti Comprensivi	24	14	38
Scuole Paritarie	2	–	2
Totale	34	18	52

Un confronto esaustivo tra le diverse partecipazioni all'indagine, può essere effettuato grazie alla successiva Tab. 3 ed alla Fig. 1.

Tabella 3 - Confronto tra tassi di risposta per tipologia delle Istituzioni Scolastiche e per provincia.

	Provincia CB			Provincia IS			Regione Molise		
	Inviati	Ricevuti	%	Inviati	Ricevuti	%	Inviati	Ricevuti	%
Direzioni Didattiche	10	8	80	4	4	100	14	12	86
Istituti comprensivi	30	24	80	14	14	100	44	38	86
Scuole Paritarie	2	2	100	0	0	0	2	2	100
Totali	42	34	81	18	18	100	60	52	87

Figura 1 - Confronto tra Questionari inviati e ricevuti per tipologia di Istituzioni. Valori assoluti e percentuali



Una disamina degli «oggetti» individuati nelle scuole che hanno partecipato all'indagine attraverso la compilazione del Questionario 0 (Tab. 3) mostra la presenza massiccia dell'alfabetizzazione per la lingua inglese e per l'informatica presenti, rispettivamente, nel 94% e nel 90% dei casi, segno, questo, di una forte sensibilità alle discipline. All'estremo opposto, quanto a frequenza di rilevazione, i Piani di Studio Personalizzati e Unità di Apprendimento, la presenza di docenti-tutor-coordinatori e, infine, la nuova organizzazione.

Tabella 4 - Oggetti previsti dal D.M. 61 ed individuati presso le Istituzioni scolastiche che hanno compilato il questionario. Percentuale di diffusione.

Oggetti individuati	n.	%
Alfabetizzazione Lingua Inglese	49	0,94
Alfabetizzazione Informatica	47	0,90
Anticipo	36	0,69
Laboratori	16	0,31
Portfolio	12	0,23
PSP + UdA	8	0,15
Tutor	7	0,13
Nuova Organizzazione	7	0,13

3.1. LE SCUOLE DEL CAMPIONE

Il campione previsto per il Molise comprende 11 Istituzioni: 6 appartenenti al gruppo che ha effettuato la sperimentazione nell'anno 2002/2003 e 5 individuate dal Gruppo Regionale di Progetto secondo i criteri indicati dal MIUR.

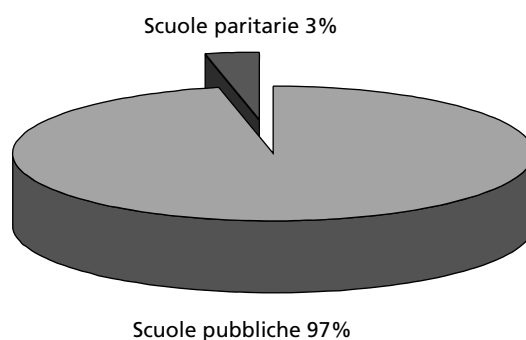
Le 11 scuole del campione sono le seguenti:

Denominazione	Sperimentazione 2002-2003
CAMPOBASSO E PROVINCIA: Scuola Elementare Paritaria «Maria. Immacolata» - CAMPOBASSO (CB) Dirigente: Maria Grazia Del Vecchio	si
Direzione Didattica statale 1° circolo - TERMOLI (CB) Dirigente: Pasquale Piccoli	no
Scuola Elementare Paritaria «N.M. Campolieti» - TERMOLI (CB) Dirigente: Antonella Dirella	si
Istituto Comprensivo statale - GUGLIONESI (CB) Dirigente: Giovanna Lattanzi	si
Istituto Comprensivo statale - SANTA CROCE DI MAGLIANO (CB) Dirigente: Errico Rosati	si
Istituto. Comprensivo statale «L.Girardi» - PETRELLA TIFERNINA (CB) Dirigente: Giuseppe Pirrello	no
ISERNIA E PROVINCIA: Direzione Didattica statale 1° Circolo. - ISERNIA Dirigente: Mariella Di Sanza	si
Direzione Didattica statale 1° Circolo - VENAFRO (IS) Dirigente Virginia Giambrocono	si
Istituto Comprensivo statale «Don G. Testa» - VENAFRO (IS) Dirigente: Vincenzina Scarabeo	no
Istituto Comprensivo statale «G. Galilei» - MONTERODUNI (IS) Dirigente Eugenio Silvestre	no
Istituto Comprensivo statale «Molise Altissimo» - CAROVILLI (IS) Dirigente: Franco Capone	no

3.2. LA TIPOLOGIA DELLE SCUOLE DELLA REGIONE MOLISE

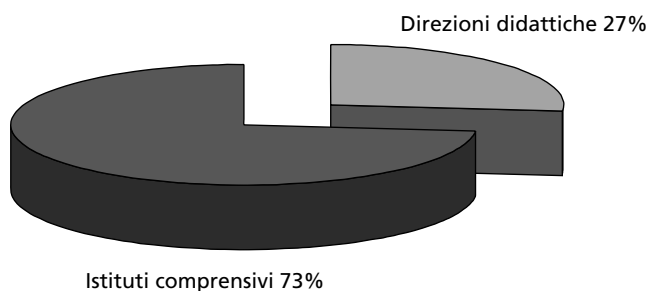
Nella scuola primaria molisana l'incidenza delle scuole paritarie è fortemente minoritaria, presentandosi questo caso in sole 2 occasioni (Fig. 2). Questo dato è noto a prescindere dalla compilazione del *Questionario 0* per cui è stato rilevato su tutto l'universo molisano di 60 scuole. Entrambe le Scuole paritarie presenti hanno effettuato la sperimentazione nell'anno 2002/2003.

Figura 2 - Tipologia delle scuole nel Molise. Rapporto tra Scuole pubbliche e Scuole paritarie. Valori percentuali.



Per quanto riguarda il rapporto tra Direzioni Scolastiche ed Istituti comprensivi (Fig. 3) esso mostra la prevalenza di questi ultimi in 44 casi. Il dato è relativo a tutte le 60 scuole molisane.

Figura 3 - Tipologia delle scuole nel Molise. Rapporto tra Direzioni didattiche ed Istituti comprensivi. Valori percentuali.



A differenza dei due dati precedenti, le frequenze dei casi relativi all'orario antimeridiano, ai rientri pomeridiani ed al tempo pieno sono relative ai 52 *Questionari 0* ritornati compilati all'IRRE Molise. Naturalmente, poiché in ogni scuola può presentarsi contemporaneamente più di una modalità, non è possibile presentare le aliquote di composizione ma solo valori assoluti (Tab. 4).

Tabella 4 - Tipologia delle scuole nel Molise. Frequenze osservate dell'orario antimeridiano, del rientro pomeridiano e del tempo pieno nelle scuole che hanno compilato il Questionario 0.

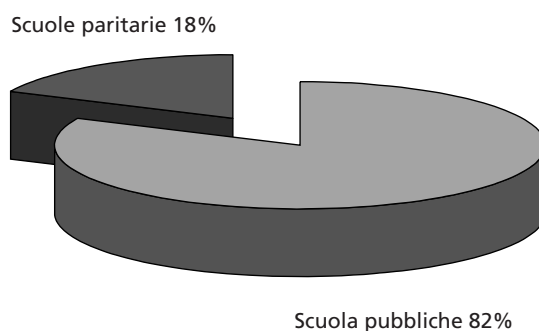
Scuole che attuano l'orario antimeridiano	35
Scuole che attuano il rientro pomeridiano	26
Scuole che attuano il tempo pieno	3

In ogni caso, le Scuole che attuano l'orario antimeridiano rappresentano il 50% dei casi, mentre solo nel 5,8% dei casi si osserva l'attuazione del tempo pieno.

3.3. LA TIPOLOGIA DELLE 11 SCUOLE CAMPIONE

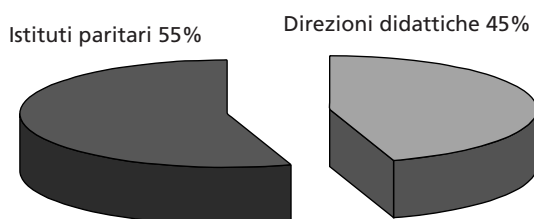
Gli stessi dati presentati per l'universo delle scuole molisane vengono qui ricalcolati per il campione delle 11 unità scelte secondo i criteri già citati. Ovviamente, facendo parte del campione entrambe le scuole paritarie, la loro incidenza è esaltata (Fig. 4).

Figura 4 - Tipologia delle scuole campione nel Molise. Rapporto tra Scuole pubbliche e Scuole paritarie. Valori percentuali.



Nello stesso modo, risulta modificato il rapporto tra Direzioni scolastiche ed Istituti comprensivi in favore delle prime che nel campione vedono aumentata la loro incidenza fino al 45% (Fig. 5).

Figura 5 - Tipologia delle scuole campione nel Molise. Rapporto tra Direzioni didattiche ed Istituti comprensivi. Valori percentuali.



Per quanto concerne le frequenze delle osservazioni dell'orario antimeridiano, del rientro pomeridiano e del tempo pieno nelle scuole, anche esse risultano sostanzialmente modificate nel campio-

ne rispetto all'universo (Tab. 6). In questo caso, è l'incidenza del tempo pieno ad essere sostanzialmente aumentata.

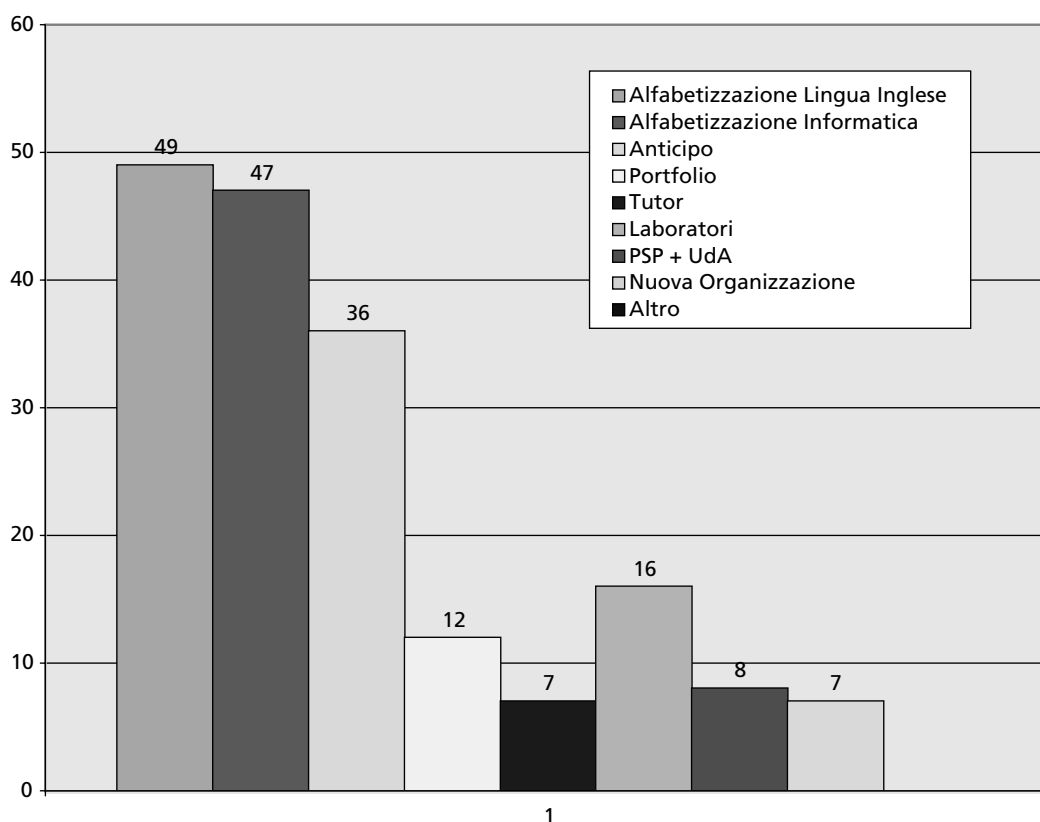
Tabella 6 - Tipologia delle scuole nel Molise. Frequenze osservate del tempo normale, del rientro pomeridiano e del tempo pieno nelle scuole che hanno compilato il Questionario 0.

Scuole che attuano l'orario antimeridiano	9
Scuole che attuano il rientro pomeridiano	5
Scuole che attuano il tempo pieno	2

3.4. GLI OGGETTI SPERIMENTATI

Come si è già detto, dall'analisi delle risposte delle scuole molisane (Fig. 6) alle quali è stato inviato il *Questionario 0* (52 scuole rispondenti) emerge la presenza massiccia, tra gli «oggetti» previsti dal D.M. 61 dell'Alfabetizzazione della Lingua Inglese (49/52 casi) seguita dall'Alfabetizzazione Informatica (47/52) e quindi dall'Anticipo (36/52). A proposito di quest'ultimo, è opportuno far rilevare sin da adesso che esso è l'unico «oggetto» del quale la misura della diffusione è distinta dall'intensità del ricorso all'oggetto stesso nel senso che in una scuola esso è rilevato anche se utilizzato per un solo alunno.

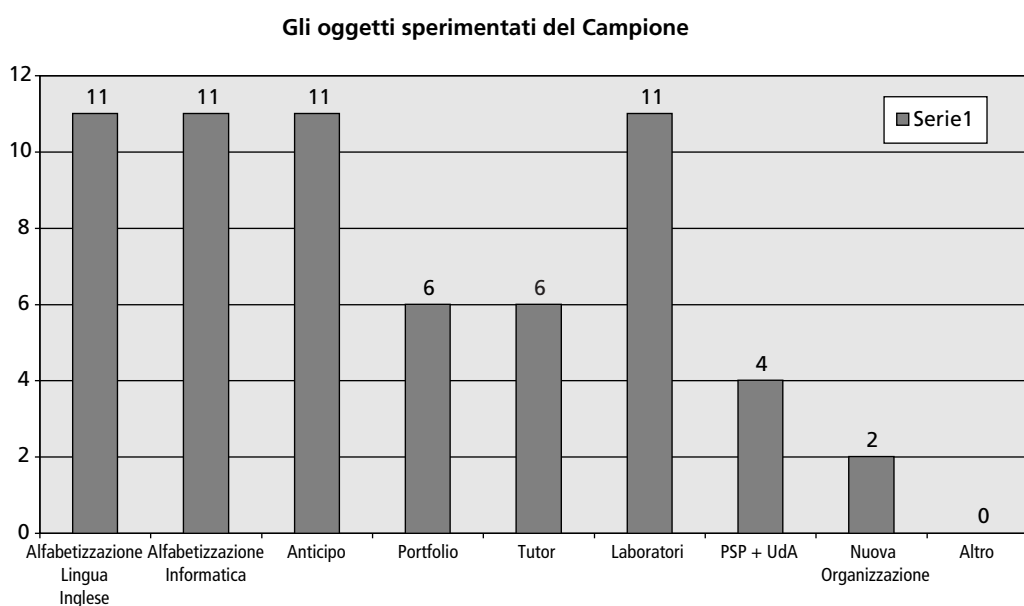
Figura 6 - Diffusione degli «oggetti» previsti dal D.M. 61 presso le scuole molisane che hanno fatto pervenire il Questionario 0 compilato (52 casi su 60).



Naturalmente, la distribuzione degli «oggetti» nel campione delle 11 scuole non riflette quella della popolazione e ciò è dovuto ai criteri di scelta con i quali lo stesso campione è stato costruito. Infatti, le scuole che costituiscono il campione sono quelle che avevano già effettuata la sperimentazione nell'anno 2002/2003 e quelle scelte secondo i criteri del MIUR. Ne consegue che la non casualità del campione lascia aperta la possibilità di non omogeneità tra le distribuzioni della popolazione e del campione stesso.

In ogni caso, le due Alfabetizzazioni, l'Anticipo ed i Laboratori sono stati osservati in tutte le scuole campione (Fig. 7), nel 55% dei casi sono presenti il Portfolio ed il docente coordinatore-tutor e, più raramente i Piani di Studi Personalizzati (36% dei casi) e la Nuova Organizzazione (18% dei casi).

Figura 7 - Diffusione degli «oggetti» previsti dal D.M. 61 presso il campione delle 11 Scuole molisane



4. ANALISI QUALITATIVA

4.1. COMMENTO GENERALE

Qui di seguito, viene riportato, distinto nelle voci relative ai vari oggetti della Riforma, quanto osservato dal team nelle scuole del campione. La prima parte, più ampia, riguarda l'Anticipo, l'Alfabetizzazione di Inglese, e l'Alfabetizzazione di Informatica, oggetti previsti dal D.M. 61 e quindi risultati sempre presenti. Nella seconda parte, sono commentati gli altri oggetti la cui presenza attiva risulta solo in alcune scuole dell'Innovazione e nelle scuole che hanno partecipato alla sperimentazione nell'anno scolastico 2002/2003.

Il team ha invitato le scuole a «raccontarsi» ed a riguardo si deve anzitutto sottolineare l'adesione convinta dei dirigenti, dei docenti e dei genitori. Essi, accettando la proposta, hanno utilizzato questa occasione per rilanciare quelle attività ritenute in perfetta sintonia con il modello pedagogico della Riforma.

Questo spazio di riflessione ha riconfermato, nella maggior parte delle scuole, l'esistenza di una reale e concreta professionalità docente, caratterizzata da qualificate competenze sulle quali la scuola primaria italiana può contare per un concreto avvio della Riforma. Si è chiaramente delineato un gruppo numeroso di insegnanti caratterizzato da una decisa volontà di crescita professionale e di interesse per l'acquisizione di nuove esperienze. Nelle scuole, i docenti appartenenti a questo gruppo assumono un ruolo attivo lanciando idee e proposte che risultano «di grande utilità per la realizzazione dei processi in atto e per quelli da attivare». È un patrimonio umano, ricco di competenze, che già in passato è emerso in esperienze analoghe, e si impone all'attenzione per la tensione con la quale affronta le occasioni di miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza del proprio lavoro.

Soprattutto nelle scuole che hanno vissuto la sperimentazione, il team ha potuto constatare che le azioni poste in essere, in parte presentate formalmente ed in parte *narrate* come testimonianza di un cammino, possono essere considerate quasi tutte «buone pratiche» in quanto fanno parte di un processo generalizzato, molto più ampio ed anche molto più ambizioso che travalica la necessità di adesione a nuovi progetti educativi sostenuto dalla volontà di offrire il meglio in tema di didattica. Non separabile da questa volontà è il forte desiderio di autoanalisi, per un verso, e di confronto con altre realtà, per un altro, da intendersi come un segno nuovo di ricerca e di valutazione dei risultati che vanno conseguendosi relativamente alla qualità del prodotto offerto.

Insieme al comprensibile desiderio di vedere riconosciuto e valorizzato il lavoro del docente, è emersa anche la volontà dichiarata di *fare ricerca*, nel tentativo di riappropriarsi delle metodologie e delle tecnologie più attuali finalizzate all'evoluzione della didattica. Questa disponibilità sembra liberare energie critiche ma sicuramente più costruttive rispetto al passato.

4.2. ANTICIPO

La legge 53 del 28/03/2003 prevede la possibilità di iscrivere alla classe prima della scuola primaria i bambini che compiono cinque anni entro il 30 aprile dell'anno di riferimento. Il team ne ha parlato con i dirigenti, gli insegnanti e con i genitori.

I **dirigenti** intervistati, riferiscono che, in occasione delle iscrizioni alla classe prima, hanno informato le famiglie circa le novità della Riforma e quindi della possibilità di poter usufruire dell'anticipo. Alcuni di essi le hanno informate attraverso comunicazioni scritte altri le hanno convocate a scuola per incontri collegiali ma anche individuali quando la famiglia lo ha espressamente richiesto.

Nonostante l'informazione ricevuta si può dire che le risposte all'opportunità offerta appaiono, almeno fino ad oggi, numericamente modeste. Infatti, contrariamente alle aspettative, i genitori non hanno usufruito appieno delle possibilità previste dalla Legge e ciò è avvenuto a fronte di un'abitudine, ormai consolidata, che vede ogni anno un discreto numero di bambini, inferiori ai 6 anni, frequentare le cosiddette «primine» nelle scuole private del Molise.

Nelle scuole visitate, gli iscritti anticipatari sono in numero veramente ridotto: in alcune di esse si contano una o due unità in tutto. I dirigenti interrogati sul fenomeno hanno espresso diverse opinioni e fatte diverse ipotesi. La più accreditata è quella che vede nella preoccupazione del genitore davanti ad una scelta definitiva la chiave per il rifiuto delle possibilità offerte dall'anticipo. In altre parole, secondo il loro parere, i genitori preferiscono far frequentare ai figli la classe prima come «uditori» oppure optare per la preparazione presso privati in quanto, durante il corso del primo anno, ed in presenza di una qualsiasi sopravvenuta difficoltà, possono facilmente recedere dalla decisione presa senza che questo comporti alcuna conseguenza sullo stato curricolare del bambino. Se, invece, dovessero optare per la fruizione dell'anticipo, si darebbe inizio al percorso formativo ufficiale con «rigidezze difficilmente superabili» nel caso di insorgenza delle suddette difficoltà.

Quindi, si tratterebbe di una questione di responsabilità legata a *«una certa preoccupazione nell'accettare il carico nuovo di responsabilità che viene dato loro nei riguardi della scelta»*.

Per altro, è stato fatto notare, in qualche caso che, le possibilità pratiche di accesso all'anticipo sono, per qualche verso, legate anche alle deliberazioni degli amministratori locali come per le scuole dell'infanzia, deliberazioni non sempre favorevoli alla loro diffusione per tutta una serie di motivi.

Gli insegnanti sono stati ascoltati individualmente in occasione delle «narrazioni» e in gruppo durante i focus group ed in entrambi i casi sono emersi interessanti riflessioni e dibattiti costruttivi relativamente al tema dell'anticipo. I docenti, per parte loro, non hanno segnalato alcuna difficoltà nell'accoglienza dei bambini anticipatari, essendosi resi necessari solo aggiustamenti minimi rispetto all'esistente. Per esempio, il tempo destinato all'accoglienza che, fino allo scorso anno interessava un periodo compreso tra due e tre settimane, è stato leggermente prolungato di circa una settimana.

Si è fatto ricorso alla utilizzazione di giochi adatti all'età dei bambini e, in collaborazione con gli insegnanti della scuola dell'infanzia, al fine di confermare la continuità e, nello stesso tempo, dare modo al singolo bambino di manifestare la propria creatività, sono state proposte attività comuni.

Tali attività avevano, inoltre, lo scopo di «livellare», in qualche modo, le eventuali marcate differenze esistenti nei livelli di maturità raggiunta dai bambini e creare concrete opportunità per velocizzare i tempi di ambientamento alla vita scolastica. Naturalmente, l'azione di progettazione in presenza di alunni anticipatari ha richiesto qualche attenzione in più mentre l'azione didattica, a detta degli insegnanti, non ha comportato particolari problemi.

Nonostante la mancanza di problematiche derivanti dalla presenza di bambini più piccoli di età, in alcune scuole, gli insegnanti delle classi prime, in riunioni dedicate specificatamente al tema, hanno promosso riflessioni di ordine pedagogico e didattico e hanno soprattutto ripensato rivisto il «progetto accoglienza» degli anni precedenti. In questi casi si è voluto dare un ulteriore valore alle nuove strategie messe in atto per potenziare le azioni finalizzate all'inserimento graduale dell'anticipatario al fine di eliminare ogni possibile trauma dovuto ad interventi precoci oppure improvvisati con il rischio di creare danni di non facile soluzione in futuro.

Il già citato raccordo pedagogico-didattico-organizzativo con la scuola dell'infanzia è avvenuto solo in qualche caso. Però, quasi tutti i docenti delle classi prime hanno «rivisto» le fasi del processo educativo ritenendo necessario potenziarne l'avvio e, nello stesso tempo, trovare ulteriori spazi. Quest'ultimi sono ritenuti necessari per una buona riuscita degli interventi personalizzati. I docenti intervistati hanno però sottolineato la loro consapevolezza nell'affermare che se l'attuale situazione si caratterizza per uno scarso ricorso all'istituto dell'anticipo questo non significa che un sostanziale incremento futuro non porrà seri problemi che, oggi, si possono solo intuire. In particolare, programmare il percorso di avvio lavorando con i colleghi della scuola dell'infanzia diventerà non solo più importante ma essenziale.

Nei riguardi dei bambini anticipatari, c'è già molta sensibilità ma non manca anche una certa preoccupazione nel caso in cui la loro proporzione dovesse aumentare. Infatti, se gestire pochi casi non ha posto particolari problemi, appare plausibile che all'aumentare degli allievi anticipatari si porranno inevitabilmente discrasie dovute alla necessità di gestire differenze di età significative che, se non considerati adeguatamente, potrebbero incidere negativamente sui processi attivati e, soprattutto, sui rapporti tra gruppi all'interno della stessa classe.

Un po' in tutte le scuole, sono stati previsti dei gruppi di lavoro – ai quali partecipano soprattutto i docenti della classe prima – al fine di trovare le migliori soluzioni per rendere il passaggio più tranquillo e naturale possibile. A tale proposito, è stato richiamato il problema della formazione degli insegnanti e la necessità di possedere specifiche competenze progettuali. Molti di essi hanno espresso l'esigenza e l'urgenza di poter disporre di una maggiore documentazione e di strumenti didattici efficaci in grado di rendere più facile l'avvio della Riforma.

Inoltre, hanno considerato importante la formazione di un gruppo di lavoro ristretto – équipe pedagogica – che funga da soggetto attivo della ricerca, per gestire gli oggetti della Riforma adattandoli alla propria scuola, al proprio territorio, al proprio POF. A tale gruppo sarebbe opportuno affidare anche la gestione dei nuovi rapporti con le famiglie affinché si possa contare sulla loro effettiva presenza a scuola e sulla loro partecipazione attiva, come previsto dalla legge di Riforma, per condividere le finalità educative offerte.

In sintesi, nei riguardi dell'anticipo, gli insegnanti non hanno evidenziato, fino ad oggi, problemi particolari e alcuni hanno sottolineato l'importanza di essere sempre attenti nell'osservare gli alunni anticipatari perché, l'insorgere di problemi potrebbe non limitarsi al «tempo» della classe prima e manifestarsi solo successivamente. L'invito è quello di essere attenti e previdenti.

I genitori sono stati incontrati dal team in occasione dei focus group, e tra gli oggetti proposti dalla Riforma, quello dell'anticipo ha polarizzato certamente l'attenzione dei partecipanti.

Non tutti i genitori sono apparsi adeguatamente informati sulla Riforma, sugli scopi e sulle innovazioni che essa propone. La diffusione di questi temi è stata giudicata dai genitori inadeguata rispetto alla loro importanza. Per questo motivo si è deciso, propedeuticamente, di dedicare una parte significativa del tempo dedicato loro alla illustrazione della legge stessa. La maggior parte dei genitori ha ritenuto di esprimere preoccupazione ed incertezza, non priva di una certa dose di diffidenza per innovazioni non metabolizzate attraverso una adeguata discussione e confronto. In particolare, per quel che riguarda l'anticipo, non è emersa una tendenza generalmente condivisa sulla convenienza di anticipare l'ingresso del fanciullo nel mondo della scuola senza un «sistema» flessibile di ripensamento, senza una sorta di periodo di prova per testare la volontà e le capacità del figlio a seguire in anticipo il percorso formativo.

Nei genitori ritorna spesso l'antica, ma sempre attuale, preoccupazione, per una contrazione ingiustificata del periodo spensierato della prima fanciullezza. L'espressione «*Voglio che mio figlio continui a giocare prima di sedersi per cinque ore in un banco e poi, altre ore a casa per fare i compiti*» è spesso riecheggiata nei focus group ed è stata quasi sempre occasione di discussioni vivaci. In ogni caso è da sottolineare che, in media, le possibilità di usufruire dell'anticipo, nei modi previsti dalla Riforma, non trova nei genitori particolare interesse con fasce, anzi, di aperta contrarietà. La considerazione dell'anticipo come «*una inutile fatica per bambini ancora piccoli*» è ancora forte, non mediata da una simmetrica considerazione dei suoi vantaggi e delle mutate condizioni psico-pedagogiche.

Durante i focus group, sono emersi due momenti di riflessione apparsi subito cruciali per i genitori e da prendere in seria considerazione: in primo luogo, essi hanno fatto notare l'incongruenza tra il previsto vantaggio del ricorso all'anticipo e la scelta della relativa fruizione lasciata alla totale responsabilità dei genitori, per altro non affiancata da una adeguata consulenza da parte del sistema formativo. In sostanza, l'espressione ricorrente che testimonia di tale perplessità è: «*Se la Legge riconosce che si può andare a scuola a 5 anni e mezzo e che ciò è conveniente, perché non rendere la scelta obbligatoria per tutti?*»

Il secondo elemento significativo di riflessione emerso è quello del riferimento temporale: lo spostamento del limite fino al 30 aprile dell'anno di riferimento induce nei genitori dei bambini anticipatori (pochi) e nei genitori dei bambini posticipatori (molti) forti preoccupazioni per una precisa percezione di inevitabili difficoltà che si presenteranno quando, nella stessa classe, si formeranno due gruppi pericolosamente disomogenei quanto ad età ed a maturità. Come si ricorderà la stessa preoccupazione è stata sottolineata dagli insegnanti e trova sponda nei genitori che hanno percepito il pericolo insito in una differenza di età tra i bambini anticipatori e quelli «normali», differenza che, con gli attuali meccanismi, può arrivare fino ad un anno. Alcuni casi sono già esistenti nelle scuole.

Una percentuale consistente di genitori molisani, quindi, non ha mostrato particolare interesse per l'anticipo nell'ingresso a scuola dei propri figli senza per questo osteggiarla con l'argomento opportunistico che esso può riuscire utile «*Per quei genitori che per problemi personali, spesso legati al lavoro o alla mancanza di tempo da dedicare ai figli, possono comunque trovare nell'anticipo scolastico una adeguata soluzione*».

In effetti, l'anticipo è apprezzato soprattutto dai quei genitori che hanno già usufruito dei servizi offerti dalla scuola dell'infanzia per quanto riguarda l'anticipo come da quelli che avevano comunque deciso di far frequentare ai figli le tradizionali «primine» per recuperare mesi preziosi nell'avvio dei percorsi formativi ufficiali. Per questi genitori, l'anticipo è visto come una «buona» novità soprattutto perché elimina il problema dell'esame per il passaggio in seconda.

I focus group sono risultati molto graditi dai genitori non solo perché si sono sentiti protagonisti attivi ma anche perché hanno permesso interessanti momenti di riflessione in merito ai vari oggetti ed alle problematiche avviate con l'innovazione che sono stati affrontati con molta serietà e voglia di comprendere.

Come si è già detto, il dato preoccupante è che le pratiche innovative sono risultate scarsamente note alla maggioranza dei genitori, impermeabili all'approccio che i media hanno riservato alla Riforma. Come per il passato, essi hanno fatto rilevare ancora una volta l'assoluta inadeguatezza dell'informazione dei media stessi incapaci, a loro parere, di favorire la formazione consapevole di una opinione a causa della eccessiva politicizzazione dei dibattiti.

4.3. ALFABETIZZAZIONE INGLESE

L'introduzione della alfabetizzazione della lingua inglese nelle classi prima e seconda della scuola primaria, prevista dalla L. 53/2003, in realtà non ha costituito una novità di rilievo dal momento che la scuola in questione, da anni, vanta esperienze decisamente significative in materia di insegnamento delle lingue straniere ulteriormente potenziato ed esteso dalle istituzioni scolastiche con l'offerta formativa.

D'altro canto, la quasi totalità dei bambini delle prime classi hanno già frequentato corsi di lingua inglese nella scuola dell'infanzia e quindi, in un processo di continuità, hanno semplicemente dato seguito allo studio già avviato con un approccio metodologico di tipo ludico.

È emersa, quindi, una certa difficoltà nel separare le «nuove pratiche» messe in atto dai docenti per rispondere all'innovazione dalle «pratiche consolidate» già collaudate nel passato in una attività per la quale, sostanzialmente, non appaiono mutati i quadri di riferimento e gli obiettivi principali.

D'altronde, il MIUR ha sempre riconosciuto l'esistenza di questo patrimonio, frutto dell'impegno e della professionalità dei docenti di lingue, e, in diverse occasioni, ne ha sottolineato gli esiti positivi. Nella Circolare Ministeriale del 29 agosto 2003, n. 69, si legge «*Giova inoltre precisare che le innovazioni in questione hanno trovato da tempo una loro realizzazione, resa tra l'altro possibile dalla disponibilità di risorse professionali oltre che dall'interesse e dall'impegno di dirigenti scolastici e docenti, in numerose istituzioni scolastiche del territorio, oltre che nelle 250 scuole che nel decorso anno scolastico hanno attuato la sperimentazione di alcuni profili della riforma. Tale circostanza, che esalta la progettualità e la capacità di iniziative di una scuola autonoma, unitamente alla presenza di altre condizioni di realizzabilità, ha suggerito la opportunità di una generalizzazione di tali offerte formative in tutte le scuole della realtà nazionale*».

Però, l'invito alla possibile revisione metodologica, compresa quella laboratoriale, da farsi in sintonia con quanto dettato dalle Indicazioni Nazionali e tenendo presente il Profilo, avviene sempre nel rispetto dell'esistente «*e nel rispetto dell'autonomia delle singole scuole, si ritiene utile fornire, quale contributo di riflessione e di operatività, alcune linee di indirizzo e di orientamento per la realizzazione delle iniziative di alfabetizzazione summenzionate, anche sulla base di riscontri delle migliori pratiche didattiche attuate in diverse realtà territoriali*».

Di conseguenza, i docenti di lingua inglese ai quali è riconosciuta ufficialmente la loro professionalità hanno «percepito» come novità, che non condividono, la riduzione delle ore da destinare all'insegnamento/apprendimento della lingua nella classe prima. Tutti gli intervistati hanno unanimemente espresso disagio per ciò che sentono come un arretramento rispetto alla pratica degli anni passati. Infatti, è stato sottolineato che la proposta di una sola ora settimanale dedicata alla lingua inglese appare «*eccessivamente riduttiva*» se confrontata con l'offerta più ampia del passato nella quale erano previste «*due ed anche tre ore di lingua straniera alla settimana*». Ciò spiega, in buona parte, le perplessità espresse circa la possibilità di poter realizzare compiutamente le esperienze previste dalla Riforma disponendo di un tempo «dimezzato».

Anche le famiglie intervistate non hanno percepito una sostanziale novità nell'insegnamento/apprendimento della lingua inglese e, in sintonia con quanto dichiarato dagli insegnanti, hanno sottolineato la necessità di rivedere l'attuale proposta oraria in quanto l'esiguità del tempo disponibile potrebbe non permettere l'effettivo raggiungimento degli obiettivi standard previsti dalle Indicazioni Nazionali.

In alcune prime delle scuole campione, si è pensato di rimediare a quella che è stata vista come una incongruenza, mantenendo intatte le 2 ore settimanali di lingua Inglese considerando la prima come appartenente al quadro orario delle 27 ore settimanali ed inserendo la seconda nelle tre ore opzionali offerte dalla scuola.

In alcune scuole, i docenti hanno attivato con il team dei momenti molto interessanti di riflessione riguardanti le proposte ed i suggerimenti presenti nella C.M. 69 del 29 agosto 2003. Gli insegnanti di lingua inglese si sono soffermati, in particolare sul dettato: «*L'alfabetizzazione della lingua inglese, prevista dalla legge del 28/03/2003, art. 2, comma f, e attivata in forma sperimentale da 250 scuole nel decorso anno scolastico, deve svilupparsi in maniera generalizzata dall'anno scolastico 2003/2004 tenendo presenti gli obiettivi specifici di apprendimento che figurano nelle Indicazioni Nazionali. In coerenza con tali obiettivi si ritiene utile far riferimento ad alcuni aspetti del processo insegnamento/apprendimento, peraltro ampiamente noti a tutti i docenti che da anni si applicano all'insegnamento della lingua inglese*».

Essi hanno sottolineato che ormai da anni puntano sull'apprendimento delle funzioni principali richieste dal primo approccio: il saper salutare, il sapersi presentare, il saper eseguire semplici istruzioni, saper contare, saper riconoscere colori e il nome di animali, frutti e giocattoli, saper nominare i membri della famiglia ecc. Lungo questo solco, l'approccio metodologico si è ispirato alla centralità dell'alunno e l'oralità ha assunto il posto prioritario nelle attività comunicative.

Nei focus group riservati ai docenti è emerso un altro interessante dibattito. Considerato che, come riconosce anche la C.M. 69, il processo di insegnamento/apprendimento è «*ampiamente noto a*

tutti i docenti che da anni si applicano all'insegnamento della lingua inglese» è accaduto che molti essi hanno preferito soffermarsi sul termine «alfabetizzazione» aggiunto dall'attuale Riforma.

Per alcuni tale termine è stato inteso come indicatore di un limite contenutistico che delimita il raggio d'azione agli apprendimenti fondamentali del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere*. Questi apprendimenti rappresenterebbero, di per sé, un *prodotto finito ed indipendente*. Si riferirebbe, pertanto, al primo gradino della conoscenza il cui raggiungimento sarà possibile solo se il docente possiede buone capacità progettuali ed è in grado di controllare il processo formativo attraverso i Piani di Studio Personalizzati e quindi le Unità di Apprendimento.

Per altri invece, il termine sottolinea la definizione preventiva di un percorso che si snoderà nel tempo lungo i vari gradi dell'istruzione e per il quale la scuola primaria deve assicurare i primi passi. In questo caso occorrerà prevedere un approccio graduale e fare in modo che gli alunni diventino, per piccole tappe, sempre più consapevoli e padroni delle operazioni fondamentali per gestirne successivamente le potenzialità.

L'approccio metodologico utilizzato dai docenti è quello ludico e quasi tutte esperienze si caratterizzano per la sensorialità e l'azione.

Sono poche le scuole che, per diverse motivazioni, hanno adottato il Divertinglese. Tra queste, ma non solo, vanno annoverate le difficoltà denunciate dalle scuole che hanno subito gli ultimi eventi sismici. In questi casi, il limite all'utilizzo del programma sono stati imposti dalla inesistenza degli spazi e delle apparecchiature da dedicare allo scopo.

Queste scuole si stanno riorganizzando in nuove sedi nelle quali occorrerà prevedere e ricreare lo spazio da dedicare all'insegnamento dell'inglese con l'implementazione degli apparecchi informatici multimediali, delle antenne paraboliche e dei televisori.

Entrando poi nel merito del programma realizzato da RAI Educational, che offre ai docenti materiali già pronti e schede didattiche da utilizzare con gli alunni nei gruppi classe o in quelli di livello, i docenti hanno manifestato l'impressione che il prodotto, senza nulla togliere alla sua intrinseca validità, è apparso certamente «attraente» e capace di «divertire gli alunni» ma ancora giudicato «difficile» e «poco praticabile» per il numero rilevante di classi assegnate in media agli insegnanti di inglese e il tempo inadeguato a loro disposizione.

Se l'uso del DivertInglese è risultato limitato, ben diversa è la situazione per quanto riguarda l'utilizzo dei Cd-Rom specialistici e per le ricerche in Internet. In alcune scuole è in corso, da parte delle insegnanti di lingua inglese, una prima revisione metodologica che vede coinvolto il laboratorio tecnologico inteso come ambiente di apprendimento. Altro dato da non trascurare riguarda l'aspetto relativo all'importanza che potrebbe assumere l'insegnamento dell'inglese nell'ambito dell'educazione linguistica «*di grande utilità può rivelarsi una lettura integrata degli itinerari di lingua italiana ed inglese*» (C.M. 69). Va detto, però che sono pochissime, le attività realizzate in collaborazione con l'insegnante di italiano in quanto, l'insegnante di lingua straniera, di solito, gestisce un suo percorso autonomo, parallelo e non trasversale non solo nei riguardi dell'italiano ma anche delle altre discipline.

I docenti sono consapevoli dell'importanza di tale integrazione e la maggior parte infatti, ha dichiarato che la futura progettazione, quella che darà il via alla Riforma, necessariamente dovrà integrare le due lingue proponendo attività che facciano emergere chiaramente il potenziale di una tale integrazione.

Nessun problema, invece, sull'obbligatorietà dell'insegnamento della sola lingua inglese nella scuola primaria. La maggior parte degli insegnanti e dei genitori sono fortemente convinti che, oggi, la comunicazione richiede la conoscenza dell'inglese come momento essenziale ed «*è quindi un bene che la scuola faccia iniziare in prima elementare il suo apprendimento*».

È stato sottolineato il grande potenziale formativo e le molteplici opportunità offerti da tale apprendimento, non solo per avvicinarsi e comprendere le altre culture, ma soprattutto per poter vivere la dimensione europea del nostro secolo. Per molti genitori, il possesso della lingua inglese permette lo sviluppo integrale del processo di apprendimento potenziandone molto positivamente gli aspetti cognitivi e relazionali.

Ancora una volta, docenti e genitori si sono interrogati sull'adeguatezza dei tempi disponibili per il raggiungimento reale di tali obiettivi ed inoltre, tra i docenti, ma anche tra i genitori, è riaffiorata l'eterna questione relativa alla competenza linguistica posseduta. La questione si riferisce ai dubbi sulla adeguatezza dei corsi di formazione di lingua inglese seguita dai maestri ai quali è richiesto l'insegnamento in confronto alle possibilità del ricorso diretto agli insegnanti laureati in lingua straniera.

Dalle narrazioni e dai focus group sono emersi come punti di criticità la gestione contemporanea di *«troppe classi che rappresentano un carico di lavoro non indifferente»*. Inoltre, si sottolinea come sia possibile, nelle attuali condizioni, garantire il rispetto *«del concetto di individualizzazione dell'insegnamento a fronte di un numero eccessivo di alunni per classe»* per non parlare del disagio nei riguardi di una diffusa *«sensazione di non sentirsi appartenere a nessuna classe»*.

4.4. ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

La Riforma propone obbligatoriamente l'insegnamento-apprendimento dell'alfabetizzazione di Inglese e di Informatica con la sostanziale differenza che, mentre la prima è intesa come disciplina, la seconda, invece, non è disciplina ma è investita di un ruolo nuovo, un ruolo più impegnativo rispetto ai saperi tradizionali: essa deve essere trasversale a tutte le discipline. *«L'alfabetizzazione informatica va sviluppata in un contesto di apprendimento dotato di un alto potenziale di trasversalità che la rende funzionale a tutti gli altri apprendimenti. Le nuove tecnologie, infatti non rappresentano, nell'ambito delle attività, uno 'specifico apprendimento' aggiuntivo e isolato dagli altri, ma si inseriscono come uno 'spazio' organico, operativo e mentale in cui realizzare esperienze nel quadro delle Unità di Apprendimento previste dalle Indicazioni Nazionali»* (C.M. 69).

L'insegnamento dell'informatica si carica, quindi, di un preciso valore pedagogico e didattico e, in quanto trasversale, non può essere racchiuso in uno spazio costrittivo e limitativo. Dal momento che l'informatica è considerata come un apprendimento funzionale a tutti gli apprendimenti, il legislatore non le attribuisce ore specifiche onde rafforzare il concetto di coinvolgimento globale all'intero del percorso formativo.

In quasi tutte le scuole visitate, le classi accedono al laboratorio informatico secondo un proprio orario settimanale (una volta, massimo due alla settimana) e l'ora destinata alla singola classe, è intesa come *«un primo e necessario approccio alle macchine»*. Infatti, i docenti intervistati ritengono importante proporre, come prima fase di approccio, la conoscenza della macchina e del suo funzionamento se si vuole che gli alunni diventino padroni consapevoli delle tecnologie multimediali e delle potenzialità offerte dal computer in accordo con la più diffusa interpretazione della C.M. 69, spesso richiamata nei colloqui, che recita: *«La prima alfabetizzazione informatica è rivolta a curare l'avvio di un graduale processo di familiarizzazione con lo strumento informatico, nonché a realizzare la conoscenza dei dispositivi essenziali per l'interazione con un personal computer. La familiarizzazione con l'uso del computer va perseguita con essenzialità anche attraverso attività ludiche, quali giochi, momenti ricreativi e passatempi finalizzati ad uno scopo didattico»*.

Le attività laboratoriali di informatica, organizzate compatibilmente con le risorse tecnologiche esistenti, sono presenti nella maggior parte delle scuole visitate e si snodano secondo un cammino quasi universalmente condiviso che parte con le attività di disegno elettronico utilizzando il programma Paint di Windows passa attraverso la gestione di semplici testi con Word e approda a presentazioni elementari ed a racconti illustrati con il ricorso a Power Point. L'ostacolo maggiore nella organizzazione delle attività in laboratorio informatico è dato, dal numero di alunni della classe che risulta, di solito, superiore ai posti macchina

Anche se sono molti i docenti convinti dell'importanza di utilizzare, all'interno del processo educativo, l'informatica come strumento trasversale in grado di stimolare continue occasioni di apprendimento, nella pratica, ancora non si osservano concrete e significative esperienze ma solo qualche interessante tentativo.

Vi è, infatti, una certa difficoltà nel rispondere alle nuove impostazioni didattiche volute dalla Riforma in quanto, già da molti anni, le scuole si sono organizzate in corsi «tradizionali» per l'insegnamento dell'informatica intesa come disciplina autonoma. Emergono, quindi, difficoltà diffuse per la necessità di ripensare il percorso formativo della disciplina «inventandosi» occasioni di apprendimento da far scaturire lungo il cammino delle altre materie, mutando, nel breve volgere di un anno, convinzioni ed abitudini radicatesi nel tempo.

Più consapevoli e maggiormente facilitati nel compito, i docenti che hanno seguito i corsi di formazione delle TIC, Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, gestiti dall'INDIRE, e che hanno già in parte modificato la loro pratica didattica nei riguardi dell'insegnamento delle tecnologie informatiche considerate essenziali per l'avvio delle competenze comunicative di base e necessarie per il potenziamento delle conoscenze. Si è notato che le scuole dove l'insegnamento dell'informatica si pratica da tempi più recenti, il cambiamento, che introduce il concetto di trasversalità, è molto più facile da farsi.

Attualmente, l'insegnamento delle tecnologie informatiche risulta attività indipendente e, per molti, è intesa più come oggetto di apprendimento che come linguaggio mentale trasversale ad ogni disciplina. I docenti responsabili dei laboratori hanno riferito che le attività sono generalmente organizzate per gruppi di apprendimento, omogenei o eterogenei (questa organizzazione anche per superare il rapporto posto macchina/alunni) e che il software utilizzato, di solito, è quello più semplice e di uso più istintivo. Per rinforzare la motivazione, le capacità di riflessione e di creatività degli alunni sono molto utilizzati Cd-Rom didattici specifici, giochi, passatempi con precisi obiettivi di apprendimento, momenti ricreativi. Molta importanza è stata data all'uso di Internet per collegamenti con i siti dedicati ai bambini sia per ricerche che per presentare navigazioni nel mondo multimediale.

Dalle riflessioni fatte con i docenti, è emerso che la scuola è consapevole della necessità di rivedere l'attuale organizzazione, al fine di permettere a tutti i docenti di utilizzare in modo efficace ed efficiente le risorse tecnologiche all'interno della nuova didattica laboratoriale. Si sente l'esigenza di «aprire» il Laboratorio a tutti i docenti e non solo a quelli «preparati per le tecnologie informatiche» in ossequio al dettato della Riforma che vuole tutti i docenti, in quanto professionisti, coinvolti ed in grado di gestire attività tecnologiche intese come ambiente di apprendimento nel quale confluiscono tutte le discipline di insegnamento. Meno chiare sono apparse le idee quanto a tempi e metodi di questo coinvolgimento.

La competenza informatica posseduta attualmente dei docenti, in alcune scuole, è diffusa grazie a corsi interni voluti dal dirigente in questi ultimi anni. Anche il personale religioso e laico delle due scuole paritarie, presenti nel campione, ha dimostrato di possedere sufficienti competenze tecnologiche che ha potenziato, lo scorso anno, nei corsi di formazione dell'INDIRE destinati ai docenti sperimentatori della Riforma.

Ma anche nel corrente anno scolastico, ci sono state, nelle classi prime e seconde, esperienze che hanno richiesto l'uso delle tecnologie informatiche. Il MIUR ha offerto ai docenti corsi di formazione (D.M. 61 gestiti dall'INDIRE) e la possibilità di accedere ad una ricca documentazione riguardante la Riforma con l'obiettivo di permettere la realizzazione di concrete attività da proporre nelle classi. Però, sebbene i corsi in questione siano stati giudicati di grande utilità, rimangono ancora pochi i docenti che sono riusciti a seguirli compiutamente per tutta una serie di motivi che vanno dalla mancanza di Personal Computer nella scuola, e a casa, alla impossibilità di accedere ad Internet per mancanza di collegamento oppure per i costi piuttosto elevati a carico dei docenti e, infine, perché i corsi hanno avuto inizio dopo il mese di marzo.

Non sono mancati altri tipi di impedimenti: in alcune scuole, l'attività informatica molto attiva negli anni precedenti, è risultata ridotta e qualche volta azzerata a causa della non agibilità del laboratorio. Si è già fatto cenno ai problemi creati dagli eventi sismici dell'ottobre 2002 per i quali molte scuole hanno dovuto cambiare sede ed hanno perso l'aula di informatica che avevano efficientemente realizzato, oppure, come è accaduto in un paio di scuole, i laboratori esistono, risultano anche es-

sere molto bene attrezzati però sono chiusi in quanto dichiarati inagibili. Qualche docente ha anche rappresentato la necessità sempre più stringente di allargare la diffusione di collegamenti in banda larga (ADSL o altro) per permettere un efficiente collegamento in Internet.

Per quanto riguarda, infine, il programma DivertiPC, un approccio amichevole e divertente con interessanti impegni laboratoriali, nelle scuole visitate è risultato poco conosciuto e non sono state realizzate esperienze che ne possano testimoniare la validità. Eppure, da parte dei docenti, si coglie il desiderio di avere dei prodotti didattici pronti che possano essere utilizzati senza eccessivo impegno o preparazione specifica. Ad esempio, cercare in Internet software didatticamente utile o qualsiasi altro materiale da utilizzare come supporto, non è ancora pratica corrente nella mentalità della maggior parte dei docenti.

Molte, invece, le esperienze realizzate mediante l'uso della videoscrittura proposta per promuovere e potenziare, a vari livelli, la capacità di produzione scritta. Sono risultati interessanti anche alcuni percorsi proposti con l'obiettivo di facilitare il processo di autoapprendimento e di autovalutazione.

4.5. PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI

Tra gli oggetti della Riforma, il termine «Portfolio» è stato quello più ricorrente sia tra i docenti sia tra i genitori, soprattutto quelli i cui figli sono stati protagonisti della Sperimentazione lo scorso anno.

Per la maggior parte dei docenti il Portfolio delle competenze individuali è, per un verso, un oggetto che incute una certa preoccupazione in quanto, lo considerano di complessa gestione ma, nello stesso tempo, solletica la loro curiosità. Infatti, dai discorsi è emerso chiaramente che c'è un positivo desiderio di conoscerlo meglio per poterne gestire la complessità e cogliere il reale valore didattico di cui è portatore.

Quindi, fin dai primi incontri, si è percepito molto forte il desiderio di soffermarsi a riflettere sul Portfolio e sul suo utilizzo ed il team non ha avuto alcuna difficoltà nel dedicare un ulteriore spazio di riflessione su questo oggetto per molti ancora «misterioso» e tutto da scoprire nelle sue reali potenzialità di documento in grado di accompagnare lo studente nel lungo itinerario degli studi.

Nella definizione, è riassunta tutta la sua potenzialità: *«Il portfolio delle competenze individuali costituisce una collezione strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali particolarmente paradigmatici prodotti dallo studente, che consentono di conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati... Esso comprende una sezione dedicata alla valutazione e una dedicata all'orientamento di ogni singolo allievo».* Al Portfolio è, quindi, affidato il compito di valutare il raggiungimento delle competenze individuali, e nello stesso tempo, assicurare gli elementi necessari per l'orientamento.

È lo strumento idoneo per valorizzare la centralità dell'allunno, per dedicare la giusta attenzione alla persona, per individuare ed esaltare i suoi stili cognitivi, le sue competenze personali, quelle con le quali opera e raggiunge i traguardi della formazione, per riflettere sulle strategie da adottare in merito all'insegnamento-apprendimento.

Ma il suo obiettivo non è solo quello di registrare ciò che avviene in itinere e al termine di ogni anno scolastico, in realtà, va oltre le vicende legate all'apprendimento e allo stile cognitivo per rendere conto anche delle attitudini e degli interessi manifestati ed osservati. La logica conseguenza è che il Portfolio ufficiale, quello deciso per legge, si compone necessariamente di due parti fondamentali: una relativa alla valutazione, l'altra all'orientamento.

In pratica, questo documento, nel quale scrivono non solo i docenti ma l'allunno e i genitori, deve rappresentare la storia di ciascun allievo durante tutto il suo percorso formativo ed ha il compito di raccogliere i documenti più significativi, quelli che testimoniano il raggiungimento di precise competenze.

Nelle sei scuole molisane della Sperimentazione il Portfolio è stato utilizzato lo scorso anno però, in quasi tutte, è considerato già «superato» e si sta procedendo alla stesura di uno «nuovo». A distan-

za di un anno, dopo aver valutato criticamente gli elementi che lo costituivano, i punti di forza e quelli di debolezza, le difficoltà che presentava la compilazione dei vari settori, i docenti hanno concordato sulla necessità di rivedere, prima di ogni cosa, le dimensioni per cui il gruppo di progettazione si è rimesso al lavoro con il preciso obiettivo di proporre un documento più snello, più maneggevole, più concreto nelle due parti fondamentali, e quindi, più rispondente alle Indicazioni Nazionali.

Il suggerimento di rivedere la prima struttura, che per la complessità non permetteva a tutti i protagonisti di poter disporre di uno strumento accessibile, è partito dai docenti sperimentatori spinti dal concetto che *«se nelle pagine di un Portfolio devono trovare spazio i docenti, i bambini ed i genitori questi devono sentirsi tutti coinvolti a livello di responsabilità nel processo di formazione, nell'azione educativa proposta e nei riguardi dei risultati da raggiungere. Il documento non può creare angosce e deve farsi leggere da tutti senza creare particolari difficoltà»*

Inoltre, alcuni sono fermamente convinti che un buon Portfolio deve possedere elementi che devono necessariamente essere in sintonia con l'identità propria della scuola, con le sue caratteristiche formative, con le professionalità esistenti, con le risorse disponibili e con l'utenza alla quale è destinato altrimenti rischia di diventare un semplice ed inutile atto burocratico.

Nelle 5 scuole che hanno aderito all'Innovazione del D.M. 61, la stesura del Portfolio delle competenze individuali è stata affidata ad un ristretto gruppo di docenti i quali confessano di incontrare delle difficoltà dovute soprattutto alla mancanza di esperienze precedenti e soprattutto all'impossibilità di poter disporre di una documentazione alla quale far riferimento. I modelli di Portfolio circolanti sono decisamente pochi e di solito, *«sono scaricati da Internet»*, *«sono suggeriti dalle case editrici»* *«sono copie che riprendono la struttura del Portfolio Linguistico»*.

Per molti, poter disporre di modelli, significa avere la possibilità di confrontarsi, di risolvere le incertezze, condividere proposte

Non sono mancati momenti di scetticismo con dubbi e perplessità circa la buona riuscita della «partecipazione a tre mani», nei riguardi di un documento scolastico così importante come il Portfolio nel quale il docente deve gestire la valutazione nel senso ampio del termine. Sono molti i docenti che si chiedono *«ma perché il genitore partecipa al Portfolio?»*, *«secondo me, non tutti i genitori possiedono la preparazione per intervenire nel campo della formazione e comprendere il complesso mondo delle competenze»*, *«Come si fa a coinvolgere seriamente quei genitori che delegano e non collaborano?»*.

I più fiduciosi, o più ottimisti, invece prevedono che, non appena i genitori capiranno l'importanza di essere chiamati a partecipare alla realizzazione di un documento che attesta e certifica le competenze raggiunte dal proprio figlio, assicureranno una buona ed anche fattiva partecipazione. *«È un documento che rappresenta una garanzia per l'alunno. lo accompagnerà durante tutto il percorso educativo evidenziandone le tappe più significative, lo guiderà nelle scelte»*.

Di tutto questo le famiglie, in molti casi, devono ancora essere bene informati e, sempre dai docenti fiduciosi si sente: *«È chiaro, però, che nei loro riguardi, la scuola dovrà attivarsi molto e non solo a livello informativo»*.

Le riflessioni relative al Portfolio delle competenze individuali hanno messo a fuoco anche il delicato problema della valutazione che è stato affrontato molto seriamente dalla maggior parte dei docenti consapevoli che le attività valutative gestite fino ad oggi non sono trasferibili nel Portfolio delle competenze, non sono più praticabili. Sono richieste nuove e diverse modalità valutative. La difficoltà esiste e i docenti chiedono corsi di formazione.

Per quanto riguarda la conoscenza del Portfolio delle competenze individuali si è osservato che, tra i genitori incontrati in occasione dei focus group, risultano essere ancora numerosi quelli che non sanno della sua esistenza: un buon numero lo conosce solo di nome o per qualche informazione in più avuta dai media oppure perché sono insegnanti. Molto più informati sono risultati i genitori dei bambini delle classi seconde, che hanno già avuto occasione di partecipare attivamente alla compilazione degli spazi loro riservati durante la Sperimentazione dello scorso anno. Non tutti però hanno condiviso l'affermazione della maggioranza che ha riferito di aver fatto «un'esperienza molto positiva e interessante»; non sempre hanno condiviso l'entusiasmo di quelli che si sono «sentiti protagonisti».

sti»; e, per finire, non hanno condiviso le dichiarazioni di conferma nel voler continuare a svolgere il ruolo a cui sono chiamati e ad assicurare tanta disponibilità per il futuro.

Punti di forza: senz'altro il Portfolio è inteso come strumento di riflessione che aiuta molto il docente nella conoscenza dell'effettivo sviluppo del bambino, di sicuro procura autostima ed autovalutazione e, tutto sommato, dovrebbe rafforzare quei rapporti tra scuola e famiglia, oggi, praticamente inesistenti.

Ma il punto di criticità resta il fattore tempo, non solo quello necessario per la compilazione ma quello occorrente per la lettura dei lavori, per l'analisi dei prodotti realizzati dal singolo allievo, per il delicato l'impegno relativo alla selezione delle pratiche e delle esperienze significative.

Per riflettere sulle occasioni di apprendimento ci vuole tempo e i docenti non hanno ancora ben chiaro come saranno attribuite le ore di tutoraggio e quelle laboratoriali. Rimane la domanda: *«quante ore potrebbero essere destinate al docente per svolgere questo ulteriore, impegnativo e delicato lavoro?»*.

4.6. LABORATORI E DIDATTICA

L'attività di laboratorio, in quanto prassi consolidata, è risultata presente e significativa in tutte le scuole del campione. Dai focus group è emersa molto chiaramente l'idea che i docenti hanno del laboratorio: *«ambiente privilegiato di apprendimento, luogo che valorizza e rinforza le motivazioni e che permette di riflettere sulla teoria e di metterla concretamente in pratica»*.

Questo approccio è sostanzialmente condiviso e praticato da molti docenti per i quali le attività laboratoriali rappresentano specifiche occasioni di apprendimento e di recupero. Quindi, questo oggetto proposto dalla Riforma, come momento fondamentale del processo formativo, è percepito proprio come un'ulteriore occasione di puntualizzazione del saper fare, momento in cui l'intenzionalità educativa si fa prassi al fine di garantire la sistematicità delle azioni didattiche dichiarate nella progettualità con il raggiungimento delle specifiche competenze.

Nelle scuole della Sperimentazione e, in parte, anche in quelle dell'Innovazione, il laboratorio è stato definito, a più riprese, come «l'ambiente di apprendimento per eccellenza», il luogo, non necessariamente fisico, dove si realizza la didattica «del fare» che deve permettere e garantire ad ogni bambino di diventare protagonista del proprio sapere. È il luogo dove all'alunno si chiede di agire in modo razionale dove si può osservare se ha raggiunto gli obiettivi fissati dal processo di scoperta messo in atto dal tutor. In tal modo, il laboratorio diventa momento trasversale, entra in tutte le Unità di Apprendimento e ne riunisce i linguaggi.

In pratica, il continuum di attività operative permette all'alunno di cogliere la differenza tra il momento trasmissivo del sapere e la sua realizzazione nel saper fare in cui lui è protagonista. Inoltre, permette al docente di differenziare le attività proposte tenendo in giusta considerazione gli stili di apprendimento ed i livelli posseduti dai singoli alunni.

Sono emerse anche interessanti riflessioni e confronti sul «nuovo valore semantico» che la Riforma attribuisce al termine laboratorio: per alcuni esso resta il luogo dove si sperimenta l'osservazione riferita ad una attività scientifica, per altri, invece, il laboratorio è sinonimo di didattica laboratoriale, e dunque, non solo luogo fisico ma soprattutto «spazio mentale» in cui il «saper fare» non risulta essere prerogativa esclusiva della manualità. Pur tuttavia, se il significato e gli obiettivi del laboratorio sono temi che stimolano interesse, confronto e discussione tra i docenti, non sono state nascoste le attuali difficoltà apparse molto rilevanti nella realizzazione pratica degli assunti condivisi.

Purtroppo, la proposta laboratoriale così intesa, tra i docenti delle scuole del campione, è stata vista come un cammino ancora tutto in salita, un modello ancora da assimilare ed essi hanno più volte sottolineato che il vero problema sta nel chiarire *«il ruolo del docente al quale oggi la Riforma affida il laboratorio per molti considerato ancora come un percorso di serie B»*.

Questo spiega perché i laboratori sono dichiarati «momenti problematici»: per realizzare efficacemente la sua funzione di luogo dove si agisce, si fa e si riflette occorre che ci sia concreta e continua interattività tra i docenti che condividono l'apprendimento cooperativo.

Attualmente, la situazione che si è creata tra il coordinatore-tutor e gli altri docenti, percepiti come «secondari», non sempre permette di poter contare su un clima collaborativo e quindi le stesse relazioni interpersonali potrebbero essere a rischio. Per ottenere risultati efficaci, che assicurino realmente il successo degli allievi, la didattica laboratoriale deve essere il risultato di un lavoro collegiale dei docenti con valore funzionale.

Infatti, in alcune scuole dove esiste il coordinatore-tutor, il team ha osservato che quando c'è accordo tra quest'ultimo e i docenti ai quali sono assegnati le attività laboratoriali, è stato possibile attivare Piani di Studio Personalizzati con i quali gestire la progettazione dell'attività formativa realizzata attraverso momenti di teoria, affidati al tutor, alternati con le attività laboratoriali, previste nelle Unità di Apprendimento, e gestite dai docenti del laboratorio.

Questo momento molto significativo di relazione interpersonale in cui i docenti si sentono tutti alla pari e sono coinvolti in uguale misura davanti ai problemi organizzativi e didattici, è un obiettivo da raggiungere per tutte le scuole.

I docenti che attualmente sono nominati responsabili delle attività di laboratorio non hanno alcuna difficoltà nel confermare la valenza positiva del termine Laboratorio inteso come momento importante e necessario nelle attività educative e didattiche ma, quasi in tutti emerge la sensazione che invece stanno lavorando ad un'attività secondaria o marginale rispetto agli altri momenti.

La marginalità di cui parlano non è affatto condivisa dai dirigenti che invece hanno nominato sui laboratori personale esperto «*i laboratori sono spesso affidati ad uno o più docenti in base a criteri di competenze professionali e didattiche possedute*» (Raccomandazioni).

Il team ha incontrato ovunque docenti con rilevante professionalità che vantano tutte competenze altamente qualificate e quindi certamente idonee al compito loro affidato. A questi docenti viene chiesto di collegare specificità e generalità, di potenziare le discipline in prospettive interdisciplinari, gestire la complessità della progettazione e i vari gruppi di alunni. Eppure, permane, a livello psicologico, la sensazione sgradevole di svolgere un ruolo «inferiore», di attendere a compiti educativi di seconda linea rispetto a quelli che invece sono affidati al coordinatore-tutor.

Un itinerario formativo unitario e condiviso tra i docenti sarà possibile solo quando essi percepiranno di avere compiti ugualmente importanti e significativi e stesso carico di responsabilità. La profonda amarezza che traspare dai colloqui potrà svanire solo quando sarà superata l'attuale difficoltà nel capire l'effettiva separazione tra il percorso teorico, tecnico e pratico e come essi saranno distribuiti.

Non sono mancate, inoltre, perplessità del tipo «*ma il laboratorio è aggiuntivo alle lezioni del tutor?*», «*è un qualcosa in più?*», «*nel laboratorio sarà possibile lavorare con le discipline per così dire, poco formalizzate?*», «*è riservato solo alle attività espressive e pratiche?*».

Questi ed altri interrogativi dominano tra le insegnanti e va sottolineato che essi non sono stati posti per creare ulteriore confusione o un clima di contestazione ma per meglio comprendere il lavoro da svolgere, per interrogarsi su come operare nel nuovo, con cosa operare e come farlo per ridurre al minimo le occasioni di commettere errori ed avviare nella giusta direzione la Riforma.

In generale, il team ha potuto notare che al laboratorio accede l'intero gruppo classe, affidato ad un docente responsabile che lavora in compresenza e ciò rende abbastanza facile la conduzione del gruppo anche quando si presenta piuttosto numeroso. In alcune scuole, invece si accede al laboratorio con i «gruppi di livello». Inoltre, lo spazio laboratoriale, risulta utilizzato soprattutto per l'informatica, per l'inglese, per le attività espressive e per le osservazioni scientifiche.

4.7. PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI – UNITÀ DI APPRENDIMENTO

La L. 53/2003, introducendo le Indicazioni Nazionali, sostituisce i programmi didattici nazionali con i Piani di Studio Personalizzati attraverso i quali la scuola della Riforma deve esprimere le sue iniziative formative e dimostrare la sua capacità di essere interattiva e dinamica nel momento in cui interviene sullo sviluppo cognitivo del gruppo e/o del singoli e deve farlo in modo unitario.

Ed è proprio nel segno della unitarietà che viene individuata la nuova progettualità educativa che ha il compito di strutturare gli obiettivi formativi in Unità di Apprendimento. Ai docenti si chiede di articolare in azioni formative non solo il contenuto dell'apprendimento ma soprattutto il *come* esso verrà realizzato al fine di permettere all'alunno il passaggio dalle conoscenze alle competenze.

È compito del docente identificare gli Obiettivi Formativi partendo dall'esperienza degli alunni per arrivare al PECUP oppure partendo da quest'ultimo per determinare gli obiettivi specifici che saranno percepiti dall'alunno e dalla famiglia come i traguardi da raggiungere.

La maggior parte dei docenti incontrati hanno abbastanza chiaro il tipo di progettualità che la Riforma chiede di attivare. Infatti, dalle riflessioni emerse si coglie chiaramente che essi si sono attivati in letture informative al fine di comprendere l'effettiva differenza esistente tra i programmi tradizionali e quanto proposto dalle Indicazioni Nazionali. La positività delle riflessioni sta nelle affermazioni «*ci sembra che le Indicazioni rispettano sia l'Autonomia sia la libertà di insegnamento*» e «*rispetto ai programmi, forse, siamo più liberi e quindi, l'unico impegno, o per meglio dire vincolo, è dato dal rispetto degli obiettivi generali e di quelli specifici di apprendimento*».

Ciò nonostante, il team ha trovato solo pochi esempi di Piani di Studio Personalizzati ed essi sono presenti soprattutto nelle scuole che hanno aderito alla Sperimentazione ma comunque in tutte sono stati costituiti dei gruppi di lavoro che attualmente stanno raccogliendo tutta la normativa e la documentazione in merito e stanno ipotizzando «modelli» di Piani di Studio Personalizzati e di Unità di Apprendimento.

Per quanto riguarda queste ultime, nel richiamare la definizione «*L'insieme delle Unità di Apprendimento, con le eventuali differenziazioni che si rendessero necessarie per singoli alunni, dà origine al Piano di Studio Personalizzato che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricavano anche spunti utili per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali*», i docenti impegnati nei lavori di progettazione hanno riferito della necessità di poter disporre di corsi di formazione ad hoc e soprattutto hanno sottolineato l'esigenza di potersi confrontare su questo complesso e, nello stesso tempo, delicato oggetto della Riforma.

Non è facile progettare, senza possedere una adeguata preparazione, le Unità di Apprendimento soprattutto considerando gli elementi in esse presenti che vanno da quelli pedagogici e didattici a quelli culturali e psicologici. Non è pensabile improvvisare la delicata complessità degli obiettivi formativi, delle attività, dei metodi, del raggiungimento delle competenze, oppure improvvisare le modalità da utilizzare per verificare e valutare le conoscenze, le abilità e le competenze maturate.

I docenti sono consapevoli che per farne l'efficace «Strumento di lavoro» occorre progettarle come dettato dalle Indicazioni Nazionali: «*le Unità di Apprendimento sono costituite dalla progettazione:*

- *di uno o più obiettivi formativi tra loro integrati*
- *dalle attività educative e didattiche unitarie, dai metodi, dalle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati*
- *dalle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno*»

In vista del nuovo anno scolastico, quindi, nella maggior parte delle scuole una équipe pedagogica è già al lavoro per formulare proposte in sintonia con le Indicazioni Nazionali. I docenti intervistati hanno spesso fatto riferimento a quanto suggerito dalle Raccomandazioni a proposito dell'Unità di Apprendimento intesa: «*non come una semplice trasmissione delle conoscenze ma... occasione per sviluppare in maniera armonica le capacità intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali e religiose, di ciascuno, ponendolo nelle condizioni di capire il mondo e di trasformarlo, mentre conosce e trasforma se stesso*».

E sono proprio queste precise raccomandazioni che, se da un lato hanno il merito di essere di guida per i docenti, dall'altro procurano anche non pochi momenti di crisi dovuta all'ampiezza del compito.

Alcuni esempi abbastanza validi ed efficaci di Unità di Apprendimento sono stati realizzati da alcune insegnanti in servizio presso le scuole che hanno aderito alla sperimentazione. Per la maggior parte sono destinate alle classi seconde in quanto rappresentano la continuità con quanto fatto lo scorso anno e si caratterizzano perché riprendono un modello già sperimentato. Queste Unità di Apprendimento sono state riprogettate alla luce dei punti di forza e di debolezza emersi durante le passate esperienze e concretamente realizzate con lo scopo di presentare obiettivi formativi «*adatti e significativi per i singoli allievi per garantire la trasformazione delle capacità di ognuno in reali e documentate competenze*».

In esse emerge l'impegno dei docenti nel cercare di proporre delle aree di attività unitarie in modo da evitare, il più possibile, l'offerta isolata di semplici segmenti di contenuti didattici e pensare, invece, di andare oltre i percorsi disciplinari per realizzare attività pluridisciplinari e multidisciplinari.

Qualcuno, poi, ha fatto notare l'esigenza di dedicare un po' di spazio anche alla riflessione, già in parte avviata tra i docenti, soprattutto tra quelli impegnati nei gruppi di lavoro, a futura équipe pedagogica, relativa al significato del termine «personalizzazione» che definisce i Piani di Studio e che rappresenta una delle parole-chiave della Riforma.

Nei focus group si sono accese interessanti discussioni in merito. Partendo da affermazioni istintive del tipo «*non c'è niente di nuovo in questa richiesta perché da sempre la scuola bada al singolo alunno*», si è giunti facilmente a momenti di confronto costruttivo con quegli insegnanti che meglio hanno «digerito» il significato innovativo della riforma. Un confronto che ha finito per arricchire tutti i partecipanti che hanno giudicata la discussione estremamente positiva per il suo effetto chiarificatore.

Riassumendo i tanti «*secondo me, personalizzazione significa...*» emerge che è condiviso, dalla maggior parte dei docenti, l'impegno richiesto dalla Riforma di porre una più attenta valorizzazione delle diversità anche al fine di evitare appiattimenti mortificanti che limitino le crescite dei più deboli e comprimano le possibilità dei più capaci. È opinione condivisa che ciò debba avvenire attraverso percorsi educativi che devono essere ritagliati sulla persona.

Questo rinnova, quindi, il concetto di centralità dell'alunno che il docente deve tener presente al momento della progettazione educativa e didattica in modo da guidare la singola persona che apprende e metterla nelle giuste condizioni di raggiungere le competenze dichiarate nel processo formativo.

A questo scopo è emersa la necessità di badare ai livelli di partenza, controllarli in itinere, valutare costantemente i ritmi di apprendimento, tener conto delle preferenze cognitive e valorizzare le esperienze culturali ed extrascolastiche possedute dal singolo.

Queste riflessioni hanno ulteriormente permesso di cogliere il valore progettuale e la struttura richiesta dai Piani di Studio Personalizzati.

4.8. COORDINATORE-TUTOR

Il coordinatore-tutor è risultato essere il più «delicato» degli oggetti affrontati durante l'attività di ricerca condotta nelle scuole dal team. Il termine ha suscitato reazioni di diverso tipo tra i docenti della scuola primaria. Le prese di posizione nei riguardi del termine hanno scatenato risposte che vanno dalle polemiche alle critiche, dalla moderata adesione al rifiuto, dalla rinuncia con espressioni «*me ne vado in pensione!*» all'apertura ottimista del pioniere «*proviamo e vediamo come va a finire*».

Questi sono alcuni esempi degli atteggiamenti con i quali la scuola risponde al quadro riformatore che prevede l'introduzione di questa «nuova figura» alla quale è affidato il compito di coordinamento, di tutoraggio e di gestione della documentazione. Altro elemento di non facile accettazione è la sua prevalenza oraria.

Al di là di ogni possibile considerazione, resta comunque il fatto che, questa «nuova figura pedagogica» fa molto discutere. In tutte le scuole: risulta scontenta una buona parte di insegnanti; sono contrari e favorevoli – al 50% – i genitori; non prende posizione un discreto gruppo di docenti che afferma «*vogliamo prima avere delle risposte concrete relativamente a cosa significa tutor, a*

cosa fa il tutor e soprattutto le ore di lavoro riservate al tutor». I focus group sono stati terreni fertili che hanno permesso ai docenti partecipanti di andare oltre la sterile polemica per attivare anche delle riflessioni e delle discussioni relativamente alla Legge n. 53 /2003 e alla circolare ministeriale n. 29/2004.

Gli insegnanti sono ben consapevoli che il coordinatore-tutor ha il compito di garantire a tutti gli alunni, individualmente, il raggiungimento degli obiettivi formativi coerenti con le disposizioni di legge e che deve documentare, attraverso il Portfolio, il percorso formativo. Inoltre, spetta al tutor coordinare le attività didattiche ed educative e dovrà mantenere contatti costruttivi con le famiglie. Altro compito sarà quello di guidare l'alunno nella scelta delle materie e delle attività opzionali.

Per ognuno dei punti elencati ci sono state delle riflessioni, delle proposte alternative e suggerimenti vari ma il vero problema, almeno quello che è emerso durante gli incontri, è strettamente legato al fattore «tempo». Per molti, il nodo da sciogliere, è il carico orario.

Ma il problema va oltre: un buon numero di docenti afferma che se il coordinatore-tutor non deve essere considerato come una nuova figura professionale e, quindi, le sue funzioni rientrano nel profilo professionale del docente, allora, non deve possedere particolari caratteristiche da proporre. Però, la normativa, nei riguardi del tutor, fa riferimento al possesso di una «specificazione» che, di fatto ancora non esiste, e che crea un disorientamento generale tra i docenti ed ulteriori e seri dubbi circa il riconoscimento e la valorizzazione della funzione tutoriale.

A detta di molti docenti, una buona parte di malcontento, esistente oggi nelle scuole, è da attribuire a questo stato di incertezza e confusione nel quale si vive che impedisce al docente di sentirsi protagonista importante e necessario nel processo della Riforma indipendentemente dal ruolo che gli viene affidato.

Sono diffuse paure del tipo *«arriveremo alla gerarchizzazione non solo all'interno dell'equipe pedagogica ma nella scuola e inevitabilmente ci sarà subalternità dei docenti dei laboratori nei confronti del «tutor»*. I dubbi e le incertezze in merito all'oggetto tutor sono ancora tanti. C'è «imbarazzo» anche tra i dirigenti.

Concludendo: l'introduzione della figura del docente coordinatore-tutor ha canalizzato attenzione più di ogni altra cosa ed ha suscitato infinite discussioni e generato preoccupazioni. Da come viene presentato sembra una figura di alto profilo professionale chiamato a coordinare tutte le attività che ruotano intorno al suo gruppo classe e a fungere da supporto e da riferimento allo studente. I docenti che hanno già sperimentato questa funzione o che la stanno rivestendo nell'anno in corso, sottolineano vigorosamente la complessità dei compiti loro affidati e l'onerosità. Devono gestire la classe, devono costruire i Piani di Studio Personalizzati, devono creare le Unità di Apprendimento, devono compilare il Portfolio delle competenze e, per finire, sono soli a gestire i rapporti di comunicazioni con le famiglie e con gli Enti.

Per quanto riguarda l'opinione dei genitori in merito alla figura del coordinatore-tutor, in quasi tutte le realtà scolastiche, una buona percentuale, si è dichiarata favorevole. Hanno fiducia in questa presenza, per così dire unica, in quanto rappresenta una garanzia di omogeneità nell'azione didattica e apprezzano la visibilità della sua funzione.

Alcuni genitori hanno considerato anche la possibilità che intorno al tutor non si crei il team integrato ma la maggioranza lo ha inteso come «un pericolo» perché il docente tutor non deve essere «isolato» altrimenti si rischia che lasciato *«a gestire da solo il percorso formativo potrebbe non essere funzionale a quanto invece richiesto dallo spirito della Riforma»*.

In alcune scuole del campione, il collegio docenti ha accettato il tutor nelle classi prime e seconde e gli sono state assegnate, di solito, 21 ore. Dalla viva voce degli stessi, il team ha avuto modo di essere informato dei vari problemi emersi nell'ambito organizzativo e delle difficoltà nell'affrontare l'ulteriore carico di lavoro e l'aumento del tempo necessario per la preparazione dei materiali, la raccolta degli stessi e la compilazione del Portfolio. Poi ci sono da affrontare anche i problemi di ordine relazionali: si è creato un antipatico clima conflittuale con i colleghi soprattutto con quelli che non sono tutor.

5. CONCLUSIONI

5.1. GLI ASPETTI DI SISTEMA

Questa prima parte della ricerca promossa dal Progetto R.I.So.R.S.E. ha offerto agli IRRE nazionali la possibilità di entrare a far parte dell'attuale processo di trasformazione avviato con la Riforma nella scuola primaria che vedrà coinvolta, con il prossimo anno scolastico, la scuola dell'infanzia, le cinque classi della scuola primaria e la prima classe della scuola secondaria di primo grado.

L'occasione ha permesso, tra l'altro, di sperimentare un modello di sistema ed una rete tra l'IRRE regionale e le scuole del campione, tra l'IRRE e il MIUR e tra l'IRRE e l'USR, tra l'IRRE e l'INDIRE. Da una prima impressione, sembra che la richiesta e il desiderio di costituire rete sia auspicato da tutte le istituzioni che hanno consapevolezza della grande importanza di creare delle situazioni stabili pronte a fornire, in qualsiasi occasione, risposte adeguate e risolutive ai problemi, rispondendo all'esigenza, oggi molto esaltata, di «fare sistema».

Il fare rete significa per le varie istituzioni poter contare sulla diffusione delle informazioni e della formazione, poter contare su rapidi accessi alla documentazione relativa ai vari settori e accedere ad esperienze realizzate e selezionate come «buone pratiche».

È chiaro che un sistema può ritenersi all'altezza del compito che si propone di svolgere quando avrà potenziato le sue risorse interne sia in tema di professionalità sia in tema di disponibilità al fine di sostenere il processo di formazione necessario e richiesto insistentemente dalle istituzioni scolastiche. Infatti, come facilmente si può ricavare dalla lettura del presente rapporto, i docenti, a più riprese e in più di una occasione, hanno chiesto di poter partecipare a corsi di formazione sui temi di volta in volta posti in discussione ma anche di accedere, abbastanza facilmente, all'esistente mondo della Riforma. Ma risposte concrete potranno essere date solo quando ogni istituzione potrà disporre di condizioni idonee in grado di permettere il riordino e la gestione del complesso sistema scolastico.

Inoltre, l'impressione del team è che i corsi richiesti siano visti, in realtà, come momenti di confronto di progetti e di esperienze più che occasione di apprendimento. Ciò che traspare è il desiderio di cercare strade nuove con il conforto della condivisione dei metodi e degli obiettivi al di fuori dell'ambito della scuola di appartenenza. L'IRRE è pronto a dare il proprio supporto e a scendere in campo con le adeguate ed idonee professionalità di cui dispone.

5.2. ADESIONE E CONSENSO DELLE SCUOLE ALLA RICERCA

Il «*Questionario 0*» restituito all'IRRE Molise, ha dato subito il segnale che ci si trovava di fronte ad una dichiarata ed attiva partecipazione da parte delle istituzioni scolastiche molisane nel voler contribuire alla ricerca. La risposta delle scuole appartenenti alla provincia di Isernia è stata addirittura del 100%.

Non ha senso, tuttavia, nascondere che erano già note le dichiarate resistenze nei riguardi dell'avvio della Riforma, in generale, e della innovazione (D.M. 61), in particolare. Non sono mancati i rifiuti, a volte forse anche strumentali, con una decisa critica nei riguardi della normativa e della documentazione ed anche degli strumenti utilizzati per la ricerca.

Anche durante i colloqui non sono mancate polemiche ma si è trovata viva anche la voglia di provare il nuovo, di sperimentare percorsi diversi, di affrontare il cambiamento proposto con professionalità. Tutti caratterizzati da notevole vivacità, i dibattiti hanno, tutto sommato, fatto emergere un apprezzabile spirito propositivo e costruttivo.

Le 11 scuole del campione molisano hanno aperto volentieri le porte al team ed hanno partecipato attivamente e senza preconcetti alle varie fasi che venivano proposte.

I dirigenti, con professionalità e con una buona dose di curiosità, si sono sottoposti all'intervista ed hanno espresso apertamente i loro pareri in merito ai vari punti della Riforma. Non hanno nascosto dubbi e perplessità ma hanno dichiarato anche tutta la loro disponibilità ad intraprendere il nuovo corso fidando soprattutto nelle capacità didattiche-educative dei docenti della loro scuola.

In tutte le scuole del campione, il team ha vissuto un clima favorevole che ha permesso il confronto cordiale e costruttivo soprattutto tra gli stessi docenti e ciò ha consentito al gruppo di analizzare, con grande serenità, i processi messi in atto e quelli previsti individuandone i punti di debolezza e quelli di forza. Lo stesso atteggiamento di attiva partecipazione si è riscontrato con i genitori che hanno apprezzato di essere considerati «protagonisti importanti» delle innovazioni.

Agli incontri di ricerca/osservazione proposti dal team è stato riconosciuto il merito di aver avviato riflessioni utili e offerto una migliore conoscenza dei temi della Riforma verso la quale non si è registrata una chiusura preconcetta ma piuttosto l'augurio che essa proceda in sintonia con i desideri e le esigenze del collegio docenti. In buona sostanza, si è avuta la percezione che sono disponibili competenze e professionalità pronte a dispiegarsi.

I focus group, le narrazioni e la compilazione delle schede sono diventati, in ogni scuola, occasione di crescita professionale.

In sintesi, il team ha potuto rilevare alcuni punti incoraggianti nell'atteggiamento dei protagonisti reali della Riforma, e tra questi vanno annoverati:

- il desiderio di dialogo da parte dei docenti che hanno accettato con curiosità il testimonial narrativo, il focus group e la compilazione delle schede relative ai vari oggetti della Riforma;
- una volontà non del tutto nuova ma sicuramente rafforzata in quest'ultimo periodo, di aprirsi al confronto con altre realtà insieme ad una pressante richiesta di consulenza e di riferimenti comuni;
- la presenza massiccia dei genitori che, forse per la prima volta con questa misura, si sentono protagonisti attivi nelle scelte previste dal nuovo processo di apprendimento dei propri figli. Sono piuttosto numerosi quelli che hanno espresso il desiderio di abbandonare il ruolo di semplici spettatori per comprendere e partecipare al processo formativo.

In verità già nei precedenti monitoraggi, si era notato il forte desiderio delle scuole e dei suoi protagonisti di essere più compiutamente consultati e l'imminente avvio della Riforma ha reso ancora più forte questo desiderio. Il Progetto R.I.So.R.S.E. ha permesso alle scuole di raccontarsi, anzi ha fatto di più: attraverso i team ha ulteriormente portato informazione/formazione nelle scuole permettendo ai docenti di riflettere sulla ricca normativa della Riforma e sui tanti documenti esistenti.

5.3. RUOLO DELL'IRRE E LA RETE NAZIONALE

Il progetto R.I.So.R.S.E. ha il merito di aver permesso all'IRRE di riappropriarsi del ruolo di sostegno e di collaborazione con le istituzioni scolastiche regionali con le quali poter lavorare sulle esperienze significative che devono essere realizzate con la Riforma e permettere lo scambio di tali esperienze all'interno di una rete regionale e nazionale.

In modo particolare, deve essere subito rilevato che in questo momento di transizione, caratterizzato da una fase non priva di elementi di confusione, le scuole vogliono essere soprattutto rassicurate ed ascoltate, vogliono mezzi per condividere problemi e confrontare soluzioni con altre scuole. Per questo fine è emersa con chiarezza la volontà generalizzata delle istituzioni scolastiche di utilizzare proprio l'IRRE come strumento di supporto ed occasione di scambi.

Con soddisfazione, il team ha potuto registrare, nel corso delle visite, un clima di fiducia verso l'IRRE che ne esalta il ruolo rispetto al passato e ne fa, insieme alla Direzione Scolastica Regionale, un importante punto di riferimento. Infatti, più volte negli incontri è stata manifestata dagli interlocutori intervistati la soddisfazione di poter disporre di una struttura di consulenza e di formazione in tema di didattica in un momento delicato di avvio di una Riforma importante. Ciò permette agli operatori della scuola una maggiore serenità nell'affrontare i problemi che si sono posti e che si scopriranno durante tutta la fase transitoria.

L'IRRE Molise, per parte sua, sente la necessità di entrare, a sua volta, in rete con gli altri IRRE regionali allo scopo di creare un circuito stabile di informazioni/formazione che renda più competitiva l'offerta formativa su tutto il territorio nazionale.

Ma l'impegno deve essere rafforzato anche nella direzione di migliorare la rete con l'INDIRE e l'INVALSI, al fine di ottimizzare le risorse professionali già esistenti nelle varie strutture e di poter liberare ulteriori risorse finanziarie.

D'altro canto questo programma, che speriamo generalmente condiviso, è in parte stato già proposto dallo stesso Progetto R.I.So.R.S.E. quando in esso si invita ad utilizzare la piattaforma di GOLD dell'INDIRE per diffondere le buone pratiche e le esperienze significative che i team di tutte le regioni hanno trovato nelle scuole e farle diventare patrimonio di tutte le istituzioni scolastiche che avvieranno il processo di Riforma, il prossimo anno scolastico.

5.4. SINTESI E PROSPETTIVE

Considerati i positivi risultati ottenuti dall'attività di ricerca del Progetto R.I.So.R.S.E. realizzata dall'IRRE Molise e valutato l'interesse ed anche il clima di collaborazione e partecipazione con il quale le scuole hanno accolto e lavorato con il team, è auspicabile che venga rilanciata e potenziata la funzione degli Istituti Regionali di Ricerca Educativa che, da anni, sono considerati dalle scuole del territorio, interlocutori disponibili per ogni forma di supporto.

L'obiettivo principale del Progetto è stato quello di far emergere e registrare, tra le tante esperienze educative e didattiche proposte dalle scuole, le pratiche significative, le buone pratiche relative agli oggetti della Riforma. L'intera documentazione raccolta è diventato patrimonio da mettere nella vetrina istituzionale a disposizione di tutte quelle scuole che, con il prossimo anno scolastico 2004/2005, daranno avvio alla Riforma.

L'operazione, portata felicemente a termine con la consegna attraverso il Rapporto Regionale dei dati quantitativi e qualitativi raccolti e la socializzazione dei risultati ottenuti dall'attività di ricerca nelle scuole campione, presenta le caratteristiche di un processo che vede terminare, con questa consegna, solo la prima fase di un percorso molto più ambizioso.

L'ulteriore sviluppo potrebbe prevedere l'analisi degli oggetti didattici, l'approfondimento delle esperienze realizzate, la progettazione di percorsi laboratoriali con l'équipe pedagogica delle varie scuole, fare da *trait-d'union* tra le scuole della regione, l'Ufficio Scolastico Regionale e le altre istituzioni

nazionali sui temi della formazione e della valutazione oppure creare osservatori in grado monitorare costantemente lo sviluppo della Riforma.

Attraverso il Progetto R.I.So.R.S.E., oltre al rilancio della ricerca e delle attività progettuali, alla necessità di fare sistema con le scuole e con tutti i soggetti istituzionalmente coinvolti nella buona qualità del servizio scolastico, è stato rivalutato soprattutto il ruolo di supporto che l'IRRE potrebbe avere nelle scuole lavorando e sostenendo la ricerca didattica e metodologica come richiesto ai docenti dalla Riforma.

Le scuole del campione hanno apprezzato l'esperienza nella quale si sono trovate coinvolte che ha permesso loro di realizzare delle significative attività di ricerca/azione e di riflettere sull'importante cambiamento in atto. È stato permesso loro di raccontarsi e di sentirsi finalmente protagonisti ascoltati. Il tutto ha alimentato aspettative che esigono di essere soddisfatte.

Questa esigenza, palesemente dichiarata, deve essere sostenuta e potenziata dagli IRRE ai quali spetta l'impegno di fare proposte per una migliore qualità formativa a garanzia di una qualificata professionalità necessaria proprio nei momenti di trasformazione degli scenari educativi.