

IRRE Puglia

Rapporto regionale

PREFAZIONE

di FRANCA PINTO MINERVA
Presidente IRRE Puglia

Questo Report raccoglie e documenta l'esito del progetto R.I.So.R.S.E. realizzato dall'IRRE Puglia, ossia il lavoro di osservazione e di Ricerca sviluppato dai 7 team ai quali è stata affidato il compito di visitare il campione di 37 scuole scelto tra tutte le scuole primarie pugliesi, impegnate, nell'intero territorio regionale, nella delicata fase di attuazione della Riforma di cui alla legge n. 53/2003.

La logica della Ricerca, partendo dalla concretezza dell'esperienza, ossia dalle scuole e dal loro lavoro quotidiano, ha puntato ad individuare e valorizzare le «pratiche significative», cioè quelle pratiche che, rispondendo a criteri di *riproducibilità* e *trasferibilità*, consentissero a tutte le scuole statali e paritarie di disporre di preziosi materiali di riflessione da cui partire per la problematizzazione dei dispositivi innovativi introdotti dalla Riforma e per la loro implementazione nel progetto formativo da proporre alle famiglie.

In tutte le scuole prescelte i team hanno sperimentato un clima di favorevole accoglienza, di attenzione e disponibilità a collaborare. Tutto questo perché alle scuole è stato sempre chiaro che l'intento dei team non aveva caratterizzazione valutativa: l'intento era quello di offrirsi come opportunità di confronto, di scambio e arricchimento culturale e professionale reciproci.

I dati raccolti mostrano la ricchezza culturale e professionale di dirigenti e docenti, sempre disponibili a raccogliere le sfide del cambiamento, superando riserve, perplessità e ragioni, pur fondate, di malcontento, per testimoniare la loro costante tensione al confronto e alla riflessione critica, la vocazione a porsi come protagonisti di un servizio delicato e strategico quale quello della formazione delle giovani generazioni.

Le scuole pugliesi hanno, così, dimostrato la loro capacità di «stare» all'interno dei processi di innovazione, tenendo ben presente la loro storia culturale e progettuale, sistematizzando, alla luce delle sollecitazioni legislative, i dati significativi delle loro precedenti esperienze.

Gli «*exempla*» che abbiamo aiutato a far emergere e documentare sono una prima banca dati di proposte formulate *dalle* scuole *alle* scuole, la testimonianza del fermento e della vivacità culturale della scuola pugliese.

I dati mostrano, altresì, da parte delle scuole pugliesi la capacità delle scuole autonome di contribuire al miglioramento complessivo della qualità del servizio formativo nonché la disponibilità a «spendersi» in favore dell'innovazione e a misurarsi con gli «oggetti» culturali introdotti dalla Riforma.

Il progetto R.I.So.R.S.E. è stato per l'IRRE Puglia un'ulteriore occasione per caratterizzare la nuova *mission* che il D.P.R. 190 ha affidato agli Istituti Regionali di Ricerca Educativa, definendoli «enti strumentali» a supporto della qualità del sistema scolastico.

Certamente l'Istituto ha portato con sé il patrimonio accumulato in anni di progettazioni e di Ricerca educativa, di lavoro costante e di presenza continua nel territorio.

Questo ha costituito la premessa indispensabile, il valore aggiunto che ha consentito di meglio definire il ruolo dell'Istituto e di sperimentare quel clima favorevole e disponibile già evidenziato.

L'Istituto ha avuto modo di confermare, in tal modo, la sua tradizionale azione a sostegno dei processi di innovazione, la sua capacità di intercettare domande e bisogni, la sua disponibilità all'ascolto, la sua vocazione a stimolare la Ricerca e a offrire risposte non episodiche alle esigenze culturali e professionali espresse dalle istituzioni scolastiche.

L'IRRE Puglia per il suo passato e per il suo presente ha pertanto la presunzione di credere di aver sempre offerto alle scuole un luogo culturale di confronto e di crescita, radicando la sua presenza nel territorio e continuando ad operare con serietà e continuità al loro servizio.

La prima fase di attuazione ha confermato ampiamente la capacità dell'IRRE Puglia di fare sistema con le scuole, di promuoverne la propensione a mettersi in rete e a socializzare i risultati del proprio lavoro.

A tutti i dirigenti scolastici e docenti delle 37 scuole che costituiscono il campione della Ricerca va il ringraziamento dell'Istituto per la collaborazione offerta nei confronti della Ricerca.

Un particolare ringraziamento dell'intera Istituzione è rivolto ai Ricercatori IRRE che hanno fatto parte dei team e agli esperti esterni che hanno portato all'interno dei team la concretezza della loro esperienza professionale.

A tutti loro l'attestazione di stima profonda, estesa a tutto il personale dell'Istituto per aver contribuito al conseguimento di un tale risultato.

Ricercatori IRRE:

Belloli Maria Graziella
De Rose Maria
Fedozzi Angela
Guglielmi Angela
Marani Mario
Nicoletti Leonardo
Nicoletti Rosa

Esperti esterni:

Bagnardi Rosanna
Boccasile Giuseppina
Castelli Grazia
Cembalaio Francesca
Corianò Apollonio
Iacobone Antonella
Specchia Aldo

1. INTRODUZIONE

GLI OBIETTIVI E LE CARATTERISTICHE DEL PROGETTO RISORSE

Il progetto R.I.So.R.S.E. (Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo) nella sua prima fase di attuazione, di cui il presente report rappresenta la conclusione, ha voluto, tramite una ricerca qualitativa ed un'azione di sistema, ricomporre in un quadro articolato di insieme tutte quelle esperienze «significative» realizzate dalle scuole, o meglio in corso di svolgimento durante le attività di osservazione, in seguito all'emanazione delle nuove norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale introdotti dalla Legge Delega n. 53 del 28 marzo 2003.

L'obiettivo principale del progetto R.I.So.R.S.E., per l'anno scolastico 2003/2004 rivolto unicamente alle scuole primarie, è stato dunque quello di far emergere quanto «significativamente praticato» dalle scuole, analizzando un opportuno campione di istituti scolastici, per fornire successivamente a tutte le altre scuole primarie, in una logica di trasferimento «tra pari», ulteriori strumenti utili all'avvio della Riforma per la Scuola Primaria nell'anno scolastico 2004/2005 così come stabilito nel Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004.

Tutte le azioni espletate nell'ambito della prima fase del progetto R.I.So.R.S.E. vanno pertanto inquadrare nella prospettiva di una ricerca di esperienze relative agli «oggetti» introdotti dalla Riforma per una loro successiva disseminazione e non, sicuramente, in quella di un monitoraggio inteso come controllo sistematico dei processi in atto o di quanto percepito e condiviso sulla Riforma dai soggetti coinvolti.

Dall'obiettivo principale del progetto e dai suoi tempi di pianificazione ed attuazione derivano, sul piano metodologico, due delle caratteristiche principali della ricerca: la flessibilità e la «progressività» delle azioni progettuali che, man mano, si sono adattate alle mutate circostanze del contesto in cui essa si svolgeva.

A questo proposito basti ricordare che, al momento del varo del progetto, il riferimento legislativo era, oltre alla già citata legge 53, il Decreto Ministeriale n. 61 del 22 luglio 2003 che all'articolo 1 recitava:

«A decorrere dall'anno scolastico 2003/2004 è promosso, ai sensi dell'art. 11 del D.P.R. n. 275/1999, un progetto nazionale rivolto alle classi prima e seconda della scuola primaria, finalizzato ad avviare talune innovazioni ritenute coerenti con le linee della 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...».

mentre all'articolo 2 affermava:

«A decorrere dall'anno scolastico 2003/2004 si procederà, nei primi due anni della scuola primaria, all'introduzione generalizzata dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese, secondo quanto delineato dalle Indicazioni Nazionali».

Le scuole appartenenti al campione prescelto, dunque, potevano non aver progettato e sviluppato iniziative su tutti gli «oggetti di innovazione» previsti dalle Indicazioni Nazionali se non quelle riferentesi alle alfabetizzazioni dell'informatica e dell'inglese, poichè per quanto concerne le prime si era in presenza solo di un generico invito alla sperimentazione.

Nel contempo va sottolineato che la stessa tempistica progettuale – il riferimento di osservazione era compreso tra febbraio e aprile 2004 – ha introdotto ulteriori elementi di flessibilità e «progressività» in quanto la quasi totalità delle esperienze analizzate al momento dell'osservazione risultavano essere ancora in via di svolgimento.

Accanto all'obiettivo principale citato, il progetto R.I.So.R.S.E. prevedeva, inoltre, in seguito ed in relazione a quanto osservato:

- una descrizione del quadro regionale in relazione alle esperienze svolte nell'anno scolastico 2003/2004 che descrivesse analiticamente, seppure a campione, l'approccio alla Riforma della scuola primaria pugliese
- l'introduzione, in una seconda fase, di momenti di approfondimento intorno agli oggetti della ricerca, nel rispetto dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca delle istituzioni scolastiche pugliesi e dell'IRRE Puglia

Da questo ultimo punto di vista l'IRRE Puglia intende sviluppare, in pieno accordo con le indicazioni nazionali, a partire dall'anno scolastico 2004/2005, momenti di approfondimento e di metariflessione sulle esperienze osservate e di affiancare momenti di formazione/informazione previsti da altre Istituzioni con processi di creazione e trasmissione della conoscenza tipici del *knowledge management* e delle metodologie didattiche caratteristiche dell'apprendimento mutuato e degli ambienti di apprendimento informali.

LE «PRATICHE SIGNIFICATIVE» COME «EXEMPLA»

Il progetto R.I.So.R.S.E., per quanto definito dal suo obiettivo principale, ha permesso di ricercare, su un campione determinato di istituti scolastici, le «pratiche» sviluppate nelle scuole e successivamente, di scegliere tra tutte queste, quelle che potessero essere definite «pratiche significative» per costituire esempi di riferimento per altre scuole.

Va sottolineato il fatto che nel progetto R.I.So.R.S.E. si parla di «pratiche significative» piuttosto che di «buone pratiche», termine che nella sua accezione comune individua un modello generale e stabile da riprodurre «così com'è», poichè, essendo ogni «pratica» fortemente legata al contesto di riferimento che nella fattispecie delle istituzioni scolastiche risulta estremamente variegato, era chiaro sin dalla stesura del progetto che sarebbe stato difficile, se non impossibile, trovarne qualcuna con le necessarie caratteristiche di generalità e stabilità.

È ben noto, peraltro, che alcuni autori evocano il pericolo che le «buone pratiche» possano facilmente divenire «cattive pratiche» con il mutare dei tempi, dei luoghi e delle condizioni al contorno. L'illusione, tipica della fine degli anni Novanta del XX secolo, ai tempi della bolla speculativa di Borsa sulle reti e su Internet, che un individuo, una organizzazione o, addirittura, un agente software intelligente, potesse prelevare da una *repository* di «buone pratiche» quella che si adattasse ad un determinato contesto, allo stato attuale, sembra definitivamente tramontata almeno per situazioni fortemente indipendenti e difficilmente classificabili come gli ambienti scolastici.

L'oggetto della ricerca del progetto R.I.So.R.S.E. è stato, dunque, la «pratica significativa» ossia quella che meglio di altre, rispondesse a criteri di innovatività, sempre nell'ambito della cornice teorica e regolamentare definita dalla legislazione sulla Riforma, di sostenibilità nel tempo e di trasferibilità in altri contesti.

Una «pratica significativa» intesa come «*exemplum*» che potesse costituire un punto di innesco per processi di destrutturazione e ristrutturazione di nuove prassi in relazione ai diversi tempi e contesti.

Una «pratica significativa», secondo una ulteriore prospettiva, intesa come punto di partenza, innesco olografico, intorno al quale coagulare e costituire Comunità di pratiche di docenti interessati agli «oggetti» introdotti dalla Riforma in modo da favorire processi di crescita endogena mediante la circolazione e la capitalizzazione del *know how*.

Il termine olografico qui viene utilizzato nel suo senso etimologico di «quadro di insieme» che permette visioni diverse e multidimensionali, a seconda della prospettiva con cui l'ologramma viene osservato. Così come una immagine olografica permette la ricostruzione dell'intera immagine anche da parte dell'ologramma originale così gli «*exempla*»/«pratiche significative» filtrati e «illuminati» dalle esigenze e dalle prospettive (focus) d'interesse degli operatori coinvolti nei processi di innovazione possono permettere la ricostruzione di un quadro di insieme contestualizzato rispetto alle proprie esigenze.

IL PROGETTO R.I.SO.R.S.E. PER UNA FORMAZIONE-APPRENDIMENTO MUTUATO DEGLI OPERATORI SCOLASTICI

Sin dall'inizio della elaborazione regionale del progetto R.I.So.R.S.E. al Gruppo di Progetto dell'IR-RE Puglia era anche ben presente la necessità che esso dovesse interagire, in una ottica di sistema, con tutte le altre iniziative messe in atto da diversi organi istituzionali (INDIRE, USR, le stesse istituzioni scolastiche, ecc.) per creare negli attori interessati quella «conoscenza» necessaria ad un avvio consapevole e immediatamente operativo della Riforma. L'intervento prescelto a livello progettuale è stato, dunque, quello di affrontare la sfida del sostegno all'avvio della Riforma con gli approcci tipici del Knowledge Management. Generare «conoscenza», da un lato, con la rilevazione e la documentazione di «pratiche significative», dall'altro, mediante la creazione di opportuni supporti di disseminazione quali le Comunità di Pratiche in modo da affiancare una formazione più tradizionale, sia in presenza che a distanza, sia direttiva che collaborativa, prevista dalle altre Istituzioni con percorsi di apprendimento che si basassero sulla condivisione delle esperienze, sul riferimento ad altre esperienze «significative» e sul sostegno reciproco tra pari in modo da generare quel particolare percorso di apprendimento che viene definito apprendimento mutuato (o reciproco) per distinguerlo da altre strategie didattico-formative.

Il tipo di apprendimento sviluppato in una Comunità di Pratiche ha una forte valenza sociale e trova fondamento nella teoria sociale dell'apprendimento proposta da Wenger in cui come è noto, fra l'altro, si assume che il conoscere riguarda anche la partecipazione al compimento di una impresa.

Apprendimento mutuato basato su concetti elementari ma estremamente efficaci:

- se si ha un problema si può provare a chiedere aiuto ai colleghi,
- nel momento in cui viene suggerita la soluzione si risolve il problema e contemporaneamente si acquisisce nuova conoscenza,
- se nessuno ha la soluzione, poiché è probabile che qualcun altro possa essere di fronte ad un problema simile o comunque interessato alla sua soluzione, in cooperazione con i pari si può ricercare la soluzione.

È del tutto evidente che questo approccio non si basa solo sulla semplice creazione di basi di dati e sulla mera circolazione delle informazioni ma è fondato anche su quella che può essere definita una «conoscenza» informale operativa. Una «conoscenza», cioè, definibile da un punto di vista pragmati-

co e concreto come combinazione di esperienza, valori, informazioni contestuali e competenza specialistica che sia in grado di fornire un quadro di riferimento per la valutazione ed assimilazione di nuova esperienza e di nuove informazioni. Una «conoscenza», peraltro, rilevante in termini operativi per l'attività umana che nasce dinamicamente dalle transazioni tra conoscenze esplicite documentate (circolari, modelli di riferimento, memo, ecc.) e conoscenze tacite profondamente radicate nelle azioni, nelle esperienze, nei modelli mentali di un individuo ed in quanto genericamente faccia riferimento al termine *insight*.

Va, infine, sottolineato che l'apprendimento mutuato trova nella «rete», intesa sia come spazio virtuale di incontro che come spazio fisico di supporto alla comunicazione, il substrato necessario al suo esistere ed al suo sviluppo.

LA «STORIA» DEL PROGETTO R.I.So.R.S.E. IN PUGLIA

Il progetto R.I.So.R.S.E. parte, nella sua fase operativa, con il suo affidamento da parte del MIUR – Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici – Area Autonomia con nota n. 14972 del 20 ottobre 2003 (http://www.istruzione.it/news/2003/prot14972_03.shtml) agli Istituti Regionali di Ricerca Educativa (IRRE). Queste le date più significative:

In data 4 dicembre 2003 l'IRRE Puglia veniva invitato dalla Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici – Area Autonomia – Ufficio X del MIUR a gestire la somministrazione di un «Questionario 0» (http://www.istruzione.it/risorse/allegati/all5_questionario.pdf) per determinare un quadro preliminare sui progetti e prodotti inerenti agli «oggetti» della Riforma messi in cantiere per l'anno scolastico 2003/2004 dalle scuole pugliesi e, nel contempo, a nominare un gruppo di progetto regionale, comprendente un rappresentante dell'USR designato tra i dirigenti tecnici, che individuasse il campione delle scuole interessate alla ricerca, nell'ambito del numero complessivo definito a livello nazionale per ogni singola regione, secondo i criteri stabiliti dal gruppo tecnico nazionale di progetto nonché alla definizione dei team di ricerca.

- In data 29 dicembre 2003 veniva costituito un gruppo di progetto (allegato 1) (http://www.irrepuglia.it/prog_risorse/gruppo_progetto_risorse.htm) comprendente, secondo le indicazioni fornite dal gruppo tecnico nazionale, il Direttore dell'IRRE Puglia con funzioni di direzione, un rappresentante dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, sette docenti comandati presso l'IRRE Puglia, di cui due con funzioni di coordinamento
- In data 30 dicembre 2003 veniva inviato a tutti i Circoli Didattici pugliesi ed alle Scuole Elementari Paritarie il cosiddetto «Questionario 0» con preghiera di restituzione entro il 20 gennaio 2004
- In data 15 gennaio 2004 venivano individuati gli esperti esterni che avrebbero affiancato i docenti comandati dell'IRRE Puglia nelle attività di ricerca previste dal progetto e definiti i team di ricerca (http://www.irrepuglia.it/prog_risorse/team_progetto_risorse.htm) (allegato 2)
- Nelle giornate dal 28 al 30 gennaio 2004 i componenti dei team venivano opportunamente formati in un Seminario nazionale circa gli obiettivi e le metodologie della ricerca e sull'uso dei relativi strumenti di indagine predisposti dal gruppo tecnico nazionale
- In data 4 febbraio 2004 il gruppo di progetto regionale, sulla base delle indicazioni desumibili dai risultati del «Questionario 0» pervenuti e delle indicazioni fornite dal gruppo di progetto nazionale, identificava la composizione del campione regionale di scuole (allegato 3)
- In data 10 febbraio 2004 i team di ricerca si riunivano per definire nel dettaglio le azioni di ricerca
- In data 13 febbraio venivano convocati presso l'IRRE Puglia i dirigenti, insieme ad uno dei docenti coinvolti in attività connesse alla Riforma, delle scuole del campione prescelto per una condivisione con il gruppo di progetto integrato con gli esperti esterni, degli obiettivi della ri-

cerca nonché delle azioni progettuali e degli strumenti che sarebbero stati utilizzati. Nella stessa occasione veniva siglata una convenzione (allegato 4) che sanciva la collaborazione dell'IRRE Puglia con ciascun Istituto nello svolgimento della ricerca e si prendevano i primi accordi organizzativi.

- In data 16 febbraio il gruppo di progetto regionale provvedeva a sostituire, sempre tenendo conto dei criteri di scelta imposti dal gruppo tecnico nazionale, alcune scuole del campione originario che, nel frattempo, avevano declinato, motivandolo, l'invito a partecipare alle azioni progettuali
- In data 17 febbraio partivano le vere e proprie azioni progettuali con la prima delle due visite previste presso le scuole
- In data 16 marzo il gruppo di progetto, unitamente ai team di ricerca, si riuniva per una prima verifica dell'andamento dei lavori di ricerca delle «pratiche significative»
- In data 22 e 23 marzo 2004, in una apposita riunione nazionale convocata dall'IRRE Veneto, venivano indicate le linee, con le quali documentare le esperienze prodotte dalle scuole messe a punto da un gruppo tecnico nazionale di documentazione (http://www.istruzione.it/risorse/allegati/all2_gruppo_tecnico.pdf)
- In data 6 aprile 2004 venivano terminate da parte dei team le visite previste alle scuole. Nel contempo i team facevano pervenire al gruppo di progetto le risultanze delle osservazioni effettuate secondo gli strumenti previsti
- In data 15 e 16 aprile ed in data 5 maggio 2004 tutte le scuole del campione, suddivise in due gruppi, venivano invitate, rispettivamente ad Otranto (LE) e Molfetta (BA), per la condivisione degli strumenti di documentazione e per l'avvio delle relative procedure.

IL CAMPIONE DELLE SCUOLE

Poiché risultava estremamente difficile, se non impossibile, osservare in tempi ristretti tutte le numerose esperienze in svolgimento presso le scuole pugliesi, in accordo con le indicazioni della Cabina di regia e del Gruppo tecnico nazionale, il Gruppo di Progetto Regionale ha individuato un campione di scuole (allegato 3) nel quale sono presenti, oltre alle scuole impegnate nella sperimentazione del D.M. 100, anche altre scuole in modo da raggiungere il numero complessivo di 37 istituti scolastici fissato a livello nazionale.

I criteri di scelta di queste ulteriori scuole sono stati definiti a livello regionale secondo parametri che tenevano conto, per quanto possibile visto il piccolo numero complessivo, di una stratificazione territoriale che comprendesse scuole di tutte le province pugliesi, della rappresentatività in riferimento al territorio (piccoli centri-grandi centri), della diversa tipologia (pubbliche-paritarie, Direzioni Didattiche-Istituti comprensivi) e della casualità rispetto alla singola scelta delle scuole da osservare ed, infine, della volontà di partecipare alla ricerca.

Va sottolineato che il campione ha subito, prima dell'avvio delle osservazioni, alcune piccole modifiche a seguito della rinuncia volontaria di alcuni degli Istituti selezionati tra cui alcuni di quelli interessati alla sperimentazione del D.M. 100.

IL PROTOCOLLO DI RICERCA

La tipologia della ricerca prevista dal progetto R.I.So.R.S.E. è stata, secondo le decisioni prese dalla Commissione tecnica nazionale, di tipo qualitativo e, conseguentemente, l'organizzazione complessiva e gli strumenti utilizzati sono stati funzionali a tale tipologia.

La ricerca, nella sua prima fase di indagine sulle «pratiche significative» ha visto nella regione Puglia l'impegno di sette team di ricerca ciascuno costituito da un docente comandato presso l'IR-

RE Puglia e da un dirigente scolastico di scuola elementare in veste di esperto esterno all'Istituto (Allegato 2). La scelta dei dirigenti scolastici è stata motivata dalla convinzione che, in questa fase della ricerca, occorresse osservare i mutamenti in atto da un angolo visuale più completo, secondo un approccio che traguardasse alla dimensione complessiva dei processi di riforma innescati dalla normativa.

Ai suddetti team è stato affidato il compito di osservare le esperienze delle singole scuole e di fornire al Gruppo di Progetto istituito presso l'IRRE Puglia tutti gli elementi indispensabili per poter individuare quelle esperienze che più delle altre si segnalassero come «pratiche significative» nel senso in precedenza descritto.

Per poter svolgere compiutamente il compito assegnato ed in coerenza con il protocollo di ricerca nazionale i team hanno condotto, a partire dal mese di febbraio sino ad aprile 2004, due visite presso ciascuna scuola oltre a presenziare a tutte le riunioni preparatorie funzionali allo svolgimento dell'incarico assegnato ed a quelle indette per la documentazione di tutte le esperienze.

La prima visita presso i singoli istituti scolastici del campione ha previsto, in accordo con il protocollo di ricerca nazionale, una intervista al dirigente scolastico ed una «narrazione» gestita secondo ben definite modalità da parte dei referenti indicati ai team dallo stesso dirigente scolastico sugli oggetti in corso di sperimentazione.

La seconda visita ha contemplato due focus group di approfondimento, qui curvati più sugli aspetti di intervista di gruppo, rispettivamente con alcuni docenti e con alcuni genitori delle classi coinvolte nella sperimentazione degli oggetti della Riforma. In particolare ai docenti, prima dello svolgimento del focus group, è stato somministrato un apposito questionario propedeutico allo svolgimento dello stesso focus group.

Tutte le operazioni citate si sono svolte in un clima di grande cooperazione tra i team di ricerca, gli operatori scolastici ed i genitori generando, almeno in questa prima fase, esiti di notevole interesse.

ANALISI QUANTITATIVA

Per quanto il progetto R.I.So.R.S.E prevedesse una ricerca di tipo qualitativo, tuttavia dalla prima fase di osservazione, in particolare da quella della gestione del cosiddetto «questionario 0», sono estrapolabili alcuni dati numerici che possono essere considerati significativi e offrire interessanti stimoli alla riflessione.

IL «QUESTIONARIO 0»

Come già detto in precedenza le azioni di ricerca «sul campo» sono state precedute da una osservazione di quanto si stava verificando nel sistema scolastico pugliese in modo da poter generare un campione di ricerca il più possibile corretto e fornire ai team delle coordinate di massima del fenomeno della sperimentazione degli oggetti della Riforma.

Lo strumento utilizzato per questa analisi propedeutica è stato un questionario inviato a 494 istituti scolastici (direzioni didattiche, istituti comprensivi e scuole elementari paritarie) della regione Puglia interessati dalla Riforma.

Il nucleo centrale del questionario era ovviamente riferito alla richiesta se la scuola avesse introdotto elementi di innovazione nell'anno scolastico 2003/2004 e in particolare quali tra:

- l'introduzione dell'alfabetizzazione della lingua inglese nelle prime e seconde classi
- l'introduzione dell'alfabetizzazione informatica nelle prime e seconde classi
- l'attuazione dell'anticipo
- l'introduzione del portfolio delle competenze personali
- l'introduzione della figura del docente coordinatore-tutor
- l'introduzione di laboratori organizzati per livello, compito o interesse
- l'elaborazione di PSP e di UdA
- una nuova organizzazione dell'istituzione scolastica e dell'utilizzo dei docenti rispetto all'anno precedente

Un primo dato incoraggiante, anche in relazione ai tempi limitati di risposta e alla non obbligatorietà della sua compilazione, è risultato quello relativo al numero delle risposte pervenute all'IRRE Puglia: ben 409 con una percentuale di ritorno di ben 83% che costituisce una prima importante misura dell'interesse delle scuole primarie pugliesi verso le problematiche della Riforma.

In relazione agli oggetti autodichiarati dalle singole istituzioni scolastiche, riferiti all'anno scolastico 2003/2004, si sono ricavate le seguenti tabelle ed i relativi grafici:

Tabella A

esperienze/«oggetti»	numero esperienze	percentuale delle esperienze rispetto al numero delle scuole che hanno compilato il questionario
Introduzione dell'alfabetizzazione della lingua inglese nelle prime e seconde classi	391	96%
introduzione dell'alfabetizzazione informatica nelle prime e seconde classi	369	90%

Tabella B

esperienze/«oggetti»	numero esperienze	percentuale delle esperienze rispetto al numero delle scuole che hanno compilato il questionario
attuazione dell'anticipo	299	73%
introduzione del portfolio delle competenze personali	66	16%
introduzione della figura del docente coordinatore-tutor	68	17%
introduzione di laboratori organizzati per livello, compito o interesse	123	30%
elaborazione di PSP e UdA	67	16%
nuova organizzazione dell'istituzione scolastica e dell'utilizzo dei docenti rispetto all'anno precedente	115	28%

Grafico 1

esperienze/«oggetti» autodichiarati nel questionario 0



Ovviamente i dati riportati presuppongono un margine di errore (attribuibile ad una non corretta comprensione delle domande poste e ad errori aleatori) stimato dal gruppo tecnico pari ad almeno un 5% di risposte non significative. Questa considerazione permette una prima riflessione sui dati riportati nella tabella A: se da un lato può giustificare quello relativo all'alfabetizzazione della lingua inglese non giustifica quello relativo alla alfabetizzazione informatica che meriterebbe un ulteriore approfondimento. Il gruppo tecnico, per il momento ed in prima approssimazione, ipotizza che la mancanza di risorse umane e strumentali, o più semplicemente uno slittamento dei tempi di avvio, possa spiegare il considerevole numero di casi di non introduzione dell'alfabetizzazione informatica evidenziati nonostante la prescrizione legislativa.

Per quanto concerne i dati riportati nella tabella B si può evincere, sempre tenendo conto dei possibili errori prima citati, che nella regione Puglia, alla data della compilazione del «questionario 0» si era in presenza di un discreto interesse a sperimentare gli oggetti introdotti dalla Riforma. Tuttavia va sottolineato che, per alcuni «oggetti» ed in alcuni casi sicuramente, questa sperimentazione si configura come continuazione di precedenti progetti di innovazione attraverso i quali le scuole pugliesi si sono confrontate con la necessità di innovare le metodologie ed i contenuti al fine di far crescere il livello qualitativo del sistema.

LE SCUOLE CAMPIONE: LE TIPOLOGIE, GLI OGGETTI SPERIMENTATI E LA DISTRIBUZIONE PER PROVINCIA

Le scuole costituenti il campione, riportate nell'allegato 3, scelte secondo i criteri precedentemente descritti, presentano una distribuzione tipologica ed una organizzazione del loro tempo scuola secondo quanto riportato in tabella C.

Tabella C

Tipologia scuola pubblica - paritaria		Tipologia scuola DD - IC		Tipologia scuola Tempo normale - tempo con rientro pomeridiano - tempo pieno		
pubblica	paritaria	DD	IC	T. normale	T. rientro pomeridiano	T. pieno
34	3	32	5	20	26	9

Va sottolineato che in questa tabella, in riferimento all'utilizzo di differenti schemi orari, la somma complessiva è superiore a 37 (numero delle scuole campione) in quanto in alcune di esse sono presenti contemporaneamente diverse tipologie orarie.

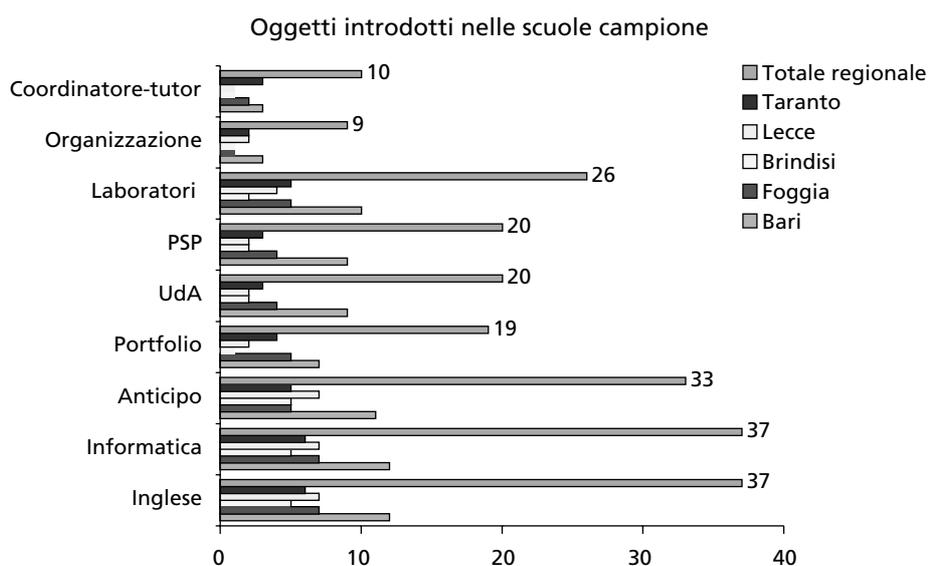
GLI «OGGETTI» OSSERVATI/SPERIMENTATI NELLE SCUOLE CAMPIONE E LORO DISTRIBUZIONE PROVINCIALE

Il numero e la distribuzione geografica degli «oggetti» osservati dai team ed effettivamente sperimentati dalle scuole sono riportati nella tabella D.

Tabella D

Gli «oggetti» osservati/sperimentati nel campione delle scuole Distribuzione per provincia						
Oggetto	Complessivi	Bari	Foggia	Brindisi	Lecce	Taranto
Inglese	37	12	7	5	7	6
Informatica	37	12	7	5	7	6
Anticipo	33	11	5	5	7	5
Portfolio	19	7	5	1	2	4
UdA	20	9	4	2	2	3
PSP	20	9	4	2	2	3
Laboratori	26	10	5	2	4	5
Organizzazione	9	3	1	1	2	2
Coordinatore tutor	10	3	2	1	1	3
altro	-	-	-	-	-	-

Grafico 2



Il quadro che emerge è quello di una scuola in fermento che, anche se in modo non ancora strutturato ed incompleto, si misura con le innovazioni introdotte dalla Riforma e cerca le migliori soluzioni per i problemi organizzativi e didattici indotti dal processo di trasformazione in atto, senza trascurare il patrimonio consolidato di esperienze e modelli messi in campo negli anni precedenti.

ANALISI QUALITATIVA

RILIEVI GENERALI DELL'OSSERVAZIONE SUGLI «OGGETTI» DELLA RIFORMA

In linea con le finalità del Progetto R.I.So.R.S.E. – intese a rilevare le «pratiche significative» per la documentazione e la disseminazione – i team di ricerca hanno focalizzato l'osservazione sulle esperienze realizzate e sulle modalità adottate per concretizzarle al fine di dedurne gli elementi di positività ed i nodi critici.

Va subito precisato che ogni considerazione fatta in questo capitolo fa riferimento al campione delle scuole osservate dalle quali è possibile però, almeno in prima approssimazione, dedurre linee di tendenza generali riferibili all'intero «universo» delle scuole primarie pugliesi.

Con l'avvio della Riforma scolastica, tutte le scuole sono state interessate da tensioni ambivalenti, tipiche di ogni processo di rinnovamento, polarizzate tra l'accoglienza e il rigetto, la resistenza e la propensione al «fare». Le scuole del campione, però, anche a seguito del D.M. 61, nella loro quasi totalità si erano variamente attrezzate, sin dall'inizio dell'anno scolastico 2003/2004, per rispondere al cambiamento richiedendo strutturando ipotesi di percorsi didattici e di strumenti da tarare «in situazione». Alcune scuole si sono mosse nell'ottica dell'innovazione che da tempo le contraddistingue, altre hanno proceduto a sperimentare *ex novo* alcuni degli «oggetti» introdotti dalla Riforma. Nell'ambito di gruppi di studio, quasi ovunque costituiti, sono scaturiti scambi di idee, confronti con i colleghi, arricchimenti professionali che hanno fornito, in ogni caso, nuova linfa alle istituzioni scolastiche, producendo cambiamenti significativi nel modo di fare scuola.

Va sottolineato che questo lavoro di approfondimento si è andato consolidando ed espandendo nel corso dell'anno scolastico 2003/2004 a seguito di maggiori certezze normative e di varie attività formative.

Vitalità, motivazione e impegno nell'attivare e consolidare il processo di cambiamento sono sentimenti che traspaiono dalle scuole visitate nell'ambito del Progetto R.I.So.R.S.E. e non è pleonastico paragonare alcune realtà a veri laboratori di ricerca, pervasi da curiosità culturali, scientifiche e professionali, ma anche attraversati da domande e da dubbi connessi in un processo di studio e di indagine applicativa. Tuttavia in qualche caso si è registrata una qualche resistenza al cambiamento, sempre comunque coerentemente motivata dagli operatori interessati con riferimenti alla riflessione pedagogica ed alla prassi didattica elaborate e consolidate nel precedente modello di Scuola. L'identificazione degli «oggetti» sperimentali ha giocato un ruolo importante sul piano della definizione dei disegni organizzativi e dei ruoli, e su quello dell'individuazione dei dispositivi euristici intrinseci ai «processi» interni/esterni all'organizzazione scolastica.

Dalle attività di ricerca è emerso in modo sufficientemente chiaro lo stile di lavoro dei docenti e la rappresentazione che le diverse componenti scolastiche hanno della scuola collocata nei quadri della Riforma.

In «corso d'opera», i team hanno verificato che, in molti casi, con il loro operato si è conseguito indirettamente un importante obiettivo: contribuire al processo di consapevolezza sui risultati conseguiti e sulle potenzialità espresse da ogni singola scuola impegnata nell'innovazione, incrementando il tasso di fiducia nelle potenzialità del sistema di reggere all'urto del cambiamento.

Nel seguito di questo capitolo vengono riportate oggetto per oggetto le osservazioni generali dei team di ricerca e, in relazione all'obiettivo progettuale di descrivere «esperienze significative» maturate dalle scuole, vengono presentate alcune di queste esperienze.

Tali esperienze sono visibili sul sito INDIRE-GOLD nazionale (<http://risorse.indire.it>). Si precisa, fin d'ora, che per motivi di sinteticità non sono citate pratiche altrettanto significative visibili, però, tramite il sito GOLD Puglia di INDIRE raggiungibile a partire dall'indirizzo www.irrepuglia.it, con il quale l'IRRE Puglia ha inteso valorizzare tutte le esperienze realizzate e le innovazioni introdotte dalle scuole osservate, ritenendo lo sforzo, comunque fatto dalle singole istituzioni scolastiche, un importante contributo all'innescio dei processi di riforma.

ALFABETIZZAZIONE LINGUA INGLESE

Aspetti normativi

La nascita dell'Unione Europea ha reso ancor più evidente e pressante la necessità di formare i futuri cittadini su basi comuni sulle quali riconoscersi e conoscersi, interagire e interloquire, studiare insieme possibili cammini di sviluppo comuni.

Prima condizione per il raggiungimento di tali obiettivi è quella di possedere una lingua veicolare condivisa e la lingua inglese, grazie alla sua grandissima diffusione, appare oggi probabilmente la più adatta a ricoprire questo compito.

La scuola italiana, consapevole ed attenta all'innovazione, ha stabilito, con la **legge 28 marzo 2003**, di formalizzare lo studio della lingua straniera (convenzionalmente inglese) sin dal primo anno della Scuola primaria, introducendo, peraltro, lo studio obbligatorio di una seconda lingua europea a partire dal primo anno della scuola secondaria di primo grado.

In particolare, il dettato di legge sottolinea, nel punto *f* dell'art. 2, come «*La scuola primaria ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'unione europea oltre alla lingua italiana...*».

D'altro canto, l'articolo 5, capo II del precedente **D.L. 19 febbraio 2004 n. 59** aveva già ribadito che «*la scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità individuali..., promuove... lo sviluppo della personalità ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base... di fare apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e l'alfabetizzazione nella lingua inglese*».

L'alfabetizzazione nella lingua inglese risulta, altresì, essere stata oggetto di precedenti normative, tra cui il **D.M. 61/2003**, art. 2 «*Alfabetizzazione informatica ed alfabetizzazione nella lingua inglese*», che recita: «*A decorrere dall'a.s. 2003/2004 si procederà, nei primi due anni della scuola primaria, all'introduzione generalizzata dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese, secondo quanto delineato nelle Indicazioni Nazionali. Sono assicurate le risorse necessarie per sostenere la generalizzazione dell'insegnamento della lingua inglese*».

Tali normative sono altresì accompagnate da una nutrita serie di indicazioni metodologico – didattiche nella **C.M. 69 del 29 agosto 2003** che sottolineano inoltre la possibilità dell'impiego delle attrezzature tecnologiche, l'integrazione tra gli itinerari seguiti per la lingua italiana e per quella inglese, l'uso della lingua inglese anche all'interno di altre attività disciplinari.

È necessario sottolineare che la legge 28 marzo 2004, n. 53 ha posto la nostra nazione in linea con gli altri Paesi europei (Dimensione europea dell'Educazione)¹.

Le scuole pugliesi, consapevoli che l'insegnamento «precoco» di diversi codici linguistici è fondamentale per la conoscenza di altre culture, per il potenziamento delle competenze comunicative e per lo sviluppo cognitivo, hanno esteso già da alcuni anni l'insegnamento della lingua inglese (L2) alla scuola dell'infanzia e al primo biennio del ciclo successivo. I processi per l'alfabetizzazione della lingua inglese nelle prime due classi della scuola primaria si sono rivelati, quindi, una innovazione che spesso ha anticipato la legge n. 53.

Bisogna rilevare che, sia sulla scorta delle indicazioni metodologico-didattiche fornite dalla già citata C.M. 69 del 29 agosto 2003, sia grazie ad approfondimenti e formazioni personali o in servizio, l'approccio alla lingua inglese è stato ovunque quello «naturale», sostenuto da Krashen e Terrell².

Nella quasi totalità degli Istituti si è dato rilievo alla:

- centralità dell'input
- considerazione per i tempi di apprendimento del bambino, senza interventi finalizzati ad una produzione precoce
- comprensione di quanto esposto prima di qualsiasi forma di produzione
- oralità dell'esperienza linguistica (*learning and after speaking*) intesa appunto come necessità di far comprendere e poi di produrre
- interesse prestato alla motivazione ed incentivazione del bambino
- *obbligatorietà* di far riferimento all'*here and now*
- acquisizione inconsapevole delle regole grammaticali senza alcun insegnamento formale, a parità di quanto avviene per la lingua materna

Particolare rilievo ed accuratezza metodologico/applicativa è stato prestato all'*input* che, com'è noto, in ambiente naturale viene offerto al bambino dalla madre in maniera semplificata, sia nei contenuti morfo-sintattici, che nell'intonazione e nell'emissione vocalica, in un codice, ben noto ai linguisti con il nome di *motherese*.

L'ambiente di apprendimento è stato considerato di grande rilevanza per tutte le scuole impegnate nel processo di alfabetizzazione nella lingua inglese dei propri alunni.

L'approccio metodologico seguito è stato di tipo comunicativo impostato sulle indicazioni del *Common European Framework* con una spiccata connotazione all'insegnamento ludico.

Ampio spazio è stato concesso ad attività

- Manipolative
- Creative
- Grafico-espressive
- Musicali
- Motorie

Sono state ovunque create situazioni di apprendimento gioiose, creative, gratificanti per il bambino e per l'insegnante anche grazie all'uso di materiale didattico preparato *ad hoc*.

Il ricorso alla TPR (Total Physical Response) ed alle tecniche del VAK Visual, Audio, Kinestetics) sono state il *fil rouge* di tutte le esperienze delle scuole pugliesi dove si è altresì rilevata l'attenzione alla centralità del bambino, nell'obiettivo di promuovere un formazione unitaria.

1 *Dimensione europea dell'Educazione*, p. 71.

2 S. Krashen – Terrell, *The natural approach: Language acquisition in the Classroom*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1990.

Le metodologie applicate a questo scopo hanno previsto la formazione di gruppi di apprendimento, un'organizzazione flessibile degli spazi fisici e della «risorsa tempo», un'organizzazione oraria non rigida e l'uso quotidiano della lingua inglese all'interno di altri ambiti disciplinari.

Ciò ha condotto tuttavia, tramite un momento denominato dagli psicolinguisti «di interlingua», ad un corretto uso delle quattro abilità (ascoltare – parlare – leggere – scrivere), come si è potuto evidenziare attraverso la disanima di vari «momenti didattici».

Da un punto di vista sistemico tutte le scuole visitate hanno evidenziato un buon grado di sinergia dell'alfabetizzazione della lingua inglese con gli altri «oggetti» della Riforma.

Dalla analisi dei dati emersi nel corso della ricerca, si è rilevato che l'adozione di una didattica laboratoriale per l'insegnamento della L2 ha ottimizzato l'operato dei docenti e ha incrementato la flessibilità organizzativo-metodologica anche grazie all'uso trasversale della lingua inglese all'interno del gruppo classe e all'interno di gruppi di apprendimento per livelli.

La didattica laboratoriale, largamente utilizzata in tutte le esperienze che si segnalano, si è estrinsecata anche tramite l'utilizzo, purtroppo non sempre generalizzato, di materiali multimediali e sussidi tecnologici rivelatisi funzionali allo sviluppo di competenze fonetico-linguistiche, metalinguistiche e autovalutative.

Si è potuto ancora una volta constatare come il loro uso, offrendo approcci ludici e modalità interattive, motivi, faciliti e «velocizzi» il processo di insegnamento-apprendimento della lingua inglese.

La risorsa-tempo è stata utilizzata, come già sottolineato, in maniera flessibile, sia dividendo i bambini in gruppi di apprendimento, sia estendendo l'uso della lingua inglese durante l'insegnamento delle altre materie (trasversalità della lingua).

In alcune scuole si è trovata l'aula d'inglese, nella quale i bambini potevano recarsi per fruire, in un immaginario viaggio, di un ambiente anglofono, in totale *full immersion*.

Particolarmente rilevante è risultata la preparazione professionale dei docenti specialisti e di quelli specializzati.

La loro professionalità, sempre elevata e spesso acquisita a costo di notevoli sforzi personali, ha ovunque favorito l'insegnamento della lingua inglese in un'ottica generativa che ha portato i nostri alunni a transitare «*from language to languages*».

Dalle scuole

L'introduzione dell'alfabetizzazione nella lingua inglese nella scuola primaria attraverso anche l'informatica sia stato forse l'oggetto didattico accolto con maggior entusiasmo dal corpo docente e dai genitori e sopra tutto, dagli alunni.

Alcune difficoltà si sono presentate per rendere operativa la trasversalità della lingua in tutte le materie insegnate: ciò si è verificato principalmente a causa della non consueta modalità a realizzare una «didattica trasversale permanente» con la lingua straniera.

In alcune scuole, dove l'inglese aveva uno spazio orario ben definito e schematizzato, le docenti di inglese hanno rilevato alcune difficoltà dovute all'elevato numero di classi da gestire.

Si ipotizza un possibile superamento di queste difficoltà quando verrà pienamente compreso ed attuato l'accostamento alla lingua inglese come lingua veicolare in tutti i contesti scolastici.

La totalità dei dirigenti scolastici coinvolti nella ricerca R.I.So.R.S.E. ha evidenziato il forte convincimento che lo studio della lingua inglese sia uno dei punti di forza della legge 28 marzo 2003 n. 53.

In quasi tutte le scuole visitate la lingua inglese era già stata introdotta, a vario titolo, nei programmi scolastici, ma la sua obbligatorietà è stata vista anche come una conferma di quanto si è fatto sino ad oggi.

Molti dirigenti hanno mostrato la volontà di inserire tra le ore opzionali, una terza ora di inglese, certi che i genitori opteranno per questa scelta.

Tutti i docenti di lingua inglese che hanno partecipato alla ricerca si sono mostrati estremamente positivi e motivati nel loro lavoro. La certezza di procurare ai bambini uno strumento comunicativo necessario per il loro futuro e di agire in piena sintonia con il mondo della scuola e con i genitori ha reso ancor più motivato il loro insegnamento.

Tuttavia è doveroso segnalare che spesso ci si muove tra difficoltà ed è parso particolarmente laborioso il far coincidere l'uso dell'inglese con ogni momento educativo anche delle altre materie insegnate.

Il carico di lavoro, derivato dall'elevato numero di classi, non è stato mai sottovalutato.

La ricaduta didattica è sempre stata gratificante in quanto, in tutte le esperienze esaminate, gli alunni hanno evidenziato un grandissimo entusiasmo, curiosità e partecipazione.

I genitori sono apparsi i più entusiasti per l'introduzione della lingua inglese nella scuola primaria, anzi alcuni di loro hanno manifestato la richiesta che questa venga anticipata alla scuola dell'infanzia.

Tutti hanno evidenziato di aver potuto «toccare con mano» la ricaduta didattica di tale insegnamento: i bambini, a casa, «parlano inglese» e leggono gli spot pubblicitari, canticchiano le canzoncine apprese a scuola ed anzi correggono talvolta l'errata pronuncia dei genitori che leggono o parlano con loro in inglese.

In nessun caso sono stati segnalati problemi generati dalla confusione tra le due lingue (italiana ed inglese) che vengono subito apprese come codici comunicativi diversi ma di ugual importanza ed interesse.

Esperienze

In relazione all'oggetto «alfabetizzazione della lingua inglese», si segnalano le pratiche realizzate (o in fase di realizzazione) presso le seguenti istituzioni scolastiche:

- Circolo didattico «R. Moro» di Taranto
- Circolo didattico «L. Tempesta» di Lecce
- Circolo didattico «F. Lanzillotti» di Carovigno (Brindisi)

In tutte queste scuole, l'apprendimento della lingua inglese è stato vissuto come mezzo e contesto di apprendimento ed è divenuto un fattore portante per favorire lo sviluppo delle competenze relazionali, emotive e comunicative degli alunni.

Le esperienze hanno visto la partecipazione dell'équipe pedagogica nella fase ideativo-progettuale, dei docenti di lingua inglese e degli alunni nella fase attuativa e dei genitori nella condivisione consapevole del percorso esperienziale.

Nel percorso didattico, il laboratorio, inteso come luogo di ricerca continua, si è rivelato uno strumento estremamente flessibile che ha permesso alle attività di insegnamento/apprendimento di manifestarsi in:

- *Ambienti* significativi di apprendimento
- *Occasioni* efficaci per scoprire la complessità del sapere
- *Luogo* di confronto e di maturazione affettiva e sociale

I Circolo Didattico «R. Moro» – Taranto

Il I Circolo Didattico «Renato Moro» di Taranto ha ideato un'Unità di Apprendimento denominata «La scoperta dell'alterità» progettata per le classi seconde del Circolo, articolata in unità di lavoro interdisciplinari che fanno riferimento a nuclei tematici di sviluppo.

Particolarmente significativa è la sezione dedicata all'insegnamento della lingua inglese di cui vengono presentate a livello esemplificativo due unità di lavoro: *It's Carnival* e *It's Easter time*, che condividono il medesimo sfondo integratore rappresentato dal tema: «Io e le tradizioni». L'Unità di Apprendimento presenta l'obiettivo formativo di far acquisire agli alunni il senso di appartenenza (le radici) attraverso la scoperta e la partecipazione a riti e tradizioni.

Molto significativi appaiono i collegamenti reticolari con le varie discipline e con le attività di laboratorio tipici di una programmazione ologrammatica.

L'approccio metodologico si è basato sul principio del TPR (*Total Physical Response*) mediante varie attività eseguite individualmente, in coppia o in gruppo articolate nelle seguenti fasi:

- *Warm up*, riscaldamento psicologico dell'alunno
- *Presentation*, ricerca della motivazione all'apprendimento
- *Practice*, uso del nuovo materiale linguistico
- *Reinforcement*, familiarizzazione ed interiorizzazione degli elementi linguistici presentati
- Test, controllo e verifica degli apprendimenti

È stata anche realizzata dagli alunni una vasta produzione di materiali, tra cui cartoncini augurali nelle due lingue, che sono stati utilizzati per gli auguri alle famiglie.

Circolo Didattico «L. Tempesta» - Lecce

L'idea progettuale dell'attività «*Storytelling with children*: dal racconto al teatro» elaborata dal Circolo didattico «L. Tempesta» di Lecce, ha come obiettivo quello di orientare gli alunni a prendere consapevolezza della propria identità personale e sociale mediante nuclei esperienziali significativi, momenti narrativi (*storytelling*) e drammatizzazione (teatro), che favoriscano l'accesso alla dimensione emotiva, relazionale e cognitiva. *Storytelling with children* è stata concepita ed indirizzata ad alunni di età compresa tra i cinque e i sette anni frequentanti la prima classe della Scuola Primaria.

L'esperienza, che si è avvalsa dell'attività laboratoriale e della metodologia del Format, caratterizzata dall'interazione tra alunno e insegnante nella rappresentazione di una storia, ha coinvolto gli alunni in situazioni di apprendimento non prestabilite che li hanno stimolati a utilizzare la lingua inglese in maniera comunicativa.

Il momento teatrale è stato utilizzato e vissuto dai bambini come esperienza personale e collettiva che restituisce autenticità al gioco del «far finta».

Notevole spazio è stato concesso inoltre all'apprendimento cooperativo.

Le prove di verifica sono state strutturate in modo tale da consentire l'osservazione di tre aspetti fondamentali:

- ascolto e comprensione
- pronuncia e interazione
- lessico

Sono stati prodotti inoltre materiali didattici riconducibili a testi teatrali strutturati.

L'esperienza laboratoriale e l'uso del format narrativo, rispondendo alle caratteristiche dell'approccio a spirale, rende sicuramente trasferibile in altri contesti e facilmente ripetibile il lavoro prodotto anche se con tempi diversi e dovuti adeguamenti.

Circolo Didattico «L. Lanzillotti» - Carovigno (Brindisi)

Il contesto rurale in cui la scuola è situata ha fatto da sfondo a molte delle attività scolastiche, comprese quelle d'inglese.

In tale situazione i conduttori dell'esperienza hanno utilizzato la lingua straniera come «sapere trasversale» a sostegno di altri apprendimenti in linea con l'assetto ologrammatico della legge di Riforma.

La costruzione dell'UdA «Giocare e apprendere nel contesto fattoria», indirizzata ad alunni della prima classe della Scuola primaria, è derivata da un piano di studio a «maglie larghe» e modificato in *progress*.

L'individuazione del tema è scaturita dai reali bisogni dell'utenza, rilevati con questionari e interviste.

Ogni tipo di conoscenza è stata mediata attraverso strategie educative curvate sulla personalizzazione della crescita cognitiva di ogni alunno, impegnato a lavorare in laboratori e/o in aule «decentrate».

Dal punto di vista metodologico l'esperienza è stata caratterizzata da un approccio ludico e sostenuta da momenti di esplorazione e di osservazione, anche virtuale (utilizzo di software, Cd...), dei contesti specifici. L'organizzazione flessibile del gruppo classe ha contemplato gruppi di intervento di tipo elettivo, di interesse, di livello e di recupero.

L'esperienza risulta possedere un buon grado di trasferibilità incentrata su:

- Cooperazione (*cooperative learning*)
- Continuità dei processi di apprendimento

I punti di forza che presenta poggiano sulla:

- unitarietà dell'insegnamento
- interdisciplinarietà
- metodologia laboratoriale
- miglioramento dei processi valutativi e autovalutativi dell'alunno e del docente
- coinvolgimento totale (TPR) degli alunni al fine di percepire positivamente la propria identità.

Nell'ambito dell'attività è stato realizzato un testo strutturato: «*Giocare ed apprendere nel contesto fattoria*».

ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

Costruire competenze relative agli ambienti ICT è una delle componenti che afferisce alla biografia culturale del soggetto del terzo millennio. L'assenza di tali competenze comporta il rischio di vivere nuove forme di analfabetismo non solo in termini strumentali, ma anche in termini di accesso alla complessità del mondo della comunicazione informatica e telematica con personali chiavi di lettura e di interpretazione.

Sono aspetti questi che, con le dovute proporzioni, si ripropongono anche a livello di scuola primaria. Quasi tutti i bambini, anche i più piccoli, conoscono il computer, o meglio conoscono la macchina dei videogiochi; la sfida, in questo contesto, consiste da un lato nell'alfabetizzare i bambini ad un uso più maturo del mezzo informatico e dall'altro nel rendere l'utilizzo del PC funzionale ai processi di apprendimento sfruttando, in questa fascia di età, le potenzialità ludiche ed interattive delle tecnologie informatiche e telematiche, oltre alla carica motivazionale che esse possono offrire.

Riflessioni, queste ultime, evidenziate nella C.M. 69/2003 in cui si legge «*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.*

Le attività di informatica devono, dunque, da un lato fornire le strumentalità d'uso, facendole acquisire in un'ottica di trasversalità con le altre discipline di studio, dall'altro devono costituire una ulteriore modalità per far raggiungere gli obiettivi formativi previsti.

Nel corso della ricerca si è rilevato che, nella quasi totalità delle scuole, l'informatica, lungi dall'essere pura strumentalità, ha prodotto la familiarizzazione con la «macchina» e nel contempo ha favorito la trasversalità nelle Unità di Apprendimento.

La familiarizzazione, avviata quasi sempre con gradualità e con linguaggi adeguati alla fascia d'età, è generalmente partita da una conoscenza e da una ricostruzione «fisica» dello strumento informatico mediante l'uso di materiali poveri.

Successivamente sono stati utilizzati i computer servendosi, solo in alcuni casi, di software con interfacce amichevoli e, nella maggioranza, di software per la videoscrittura e per il disegno con interfacce professionali che, a giudizio dei docenti, sono stati facilmente assimilati dai bambini.

L'uso della videoscrittura è servito, nell'ottica della auspicata trasversalità, a promuovere la capacità di scrivere brevi e semplici brani ed a facilitare processi di autoapprendimento e di autovalutazione, oggettivando la propria elaborazione scritta. Va sottolineato che siti web per bambini, in generale, e il DivertiPC, in particolare (peraltro fruibile in rete ad anno scolastico già iniziato), non sono stati quasi mai sufficientemente utilizzati soprattutto per la mancanza di adeguati collegamenti di rete e per la scarsa familiarità dei docenti con le tecnologie telematiche.

Un'altra delle indicazioni rivenienti dalla citata C.M. 69/2003 era quella di far fronte alle necessità derivanti dall'introduzione dell'informatica sin dal primo anno della scuola primaria «... *valorizzando e promuovendo le risorse professionali presenti nell'istituzione scolastica...*».

Nel corso della ricerca è stato evidenziato che, in relazione alle risorse professionali le istituzioni scolastiche hanno utilizzato quelle già presenti nella scuola attuando una redistribuzione funzionale delle stesse. A seguito di questa redistribuzione, in tutte le classi prime e seconde del campione, l'informatica è stata attivata con un numero di ore che in molti casi ha superato, nell'ottica della trasversalità sopra citata, quanto previsto dalla normativa.

Va sottolineato che negli istituti comprensivi si è riscontrata frequentemente la fruizione dei laboratori, precedentemente riservati solo ad alunni di scuole medie, da parte degli alunni delle prime due classi della scuola primaria; va pure sottolineato che, in tutti i casi, i docenti più esperti hanno messo a disposizione dei colleghi le loro competenze.

Per quanto concerne la strutturazione delle attività, si sono riscontrate diverse forme organizzative: per gruppo classe, per gruppi della stessa classe, per gruppi di livello di classe e di interclasse.

Va osservato che in molti casi le attività informatiche hanno scontato lacune metodologiche, didattiche e strumentali rinvenienti dalla formazione ricevuta dai docenti, troppo spesso appiattita sull'acquisizione della patente europea secondo il Syllabus ECDL, che è risultata poco funzionale alle necessità didattico-pedagogiche.

Da un punto di vista organizzativo, ovunque è stata lamentata l'assenza di personale tecnico per la gestione della strumentazione e l'inadeguatezza delle risorse tecniche, ad eccezione delle scuole paritarie visitate che possono contare su congrue forme di autofinanziamento.

Le attività informatiche, sul piano della motivazione, hanno registrato l'interesse degli alunni e l'apprezzamento dei genitori. Tali atteggiamenti sono stati rilevati con maggiore rilevanza nei piccoli centri per l'opportunità di superare l'isolamento geografico mediante l'uso delle nuove tecnologie.

Esperienze

Le esperienze segnalate si caratterizzano per la stretta correlazione alle discipline di studio, all'elaborazione dei Piani di Studio Personalizzati, al portfolio, all'introduzione dei laboratori e alla nuova organizzazione scolastica più rispondente ai bisogni formativi dei singoli alunni.

Le attività di informatica proposte, introdotte sempre con modalità adeguate alla fascia di età, rispondono alle esigenze di familiarizzazione con il mezzo informatico, di alfabetizzazione e di interdisciplinarietà.

Per quanto concerne la trasferibilità di queste esperienze essa è legata fortemente alla presenza di laboratori informatici attrezzati e ad una organizzazione flessibile dell'orario ma, soprattutto, alla disponibilità di risorse professionali esperte sia sul piano metodologico che su quello strumentale e alla presenza di un clima di cooperazione all'interno dell'istituzione scolastica.

I Circolo Didattico «A. Gramsci» - Noicattaro (Bari)

L'esperienza si colloca in un contesto formativo che ha sempre puntato sulla sperimentazione e sulla ricerca didattica e pedagogica, anticipando molte delle attuali innovazioni previste dalla Riforma.

Già prima della sperimentazione prevista dal D.M. 100/2002 a cui ha aderito, la scuola aveva organizzato attività ICT per tutti gli alunni realizzando, fra l'altro, un giornalino elettronico.

Un'attenzione particolare è stata rivolta agli alunni svantaggiati, agli alunni stranieri e agli alunni diversamente abili, ai quali sono stati proposti e offerti software idonei.

L'UdA multidisciplinare proposta «Il computer per... videoscrivere, contare e disegnare», è stata attuata nell'a.s. 2003/2004, nell'arco di 3 mesi (marzo, aprile, maggio), dalle classi seconde di tutto il Circolo.

Per l'acquisizione delle competenze sono stati utilizzati semplici software, con interfaccia grafica chiara, accattivante e accompagnata da indicazioni verbali sonore, che hanno consentito agli alunni di diventare protagonisti attivi e divertiti del processo esplorativo di apprendimento.

Gli allievi attraverso semplici giochi multimediali hanno imparato divertendosi, hanno risolto autonomamente piccoli problemi e hanno creato semplici lavori; le procedure automatizzate di autocorrezione dei vari programmi utilizzati sono risultate, inoltre, estremamente efficaci e positive sul piano dell'autostima degli alunni, specie di quelli in difficoltà di apprendimento.

L'esperienza ha visto quali protagonisti, oltre agli alunni e ai docenti di tecnologia, il dirigente scolastico, l'équipe pedagogica e le famiglie, che hanno manifestato attenzione per l'utilizzo da parte dei propri figli delle moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Il laboratorio di informatica si è rivelato un ambiente di apprendimento ludico e ad alto potenziale di trasversalità. Le metodologie adottate (*brainstorming*, *problem solving*, *cooperative learning*) si sono dimostrate, inoltre, rilevanti per la scoperta e per la rielaborazione delle conoscenze, nonché, per l'apprendimento cooperativo.

Istituto Comprensivo Statale «Aldo Moro» – Otranto (Lecce)

L'esperienza dell'I.C. di Otranto nel campo dell'informatica nasce dall'esigenza, come si legge nel POE, di «... integrare e potenziare la formazione degli alunni nei linguaggi verbali, non verbali e grafici e nell'ambito scientifico, mediante l'apprendimento e l'uso di sistemi informatici e multimediali...».

Il corpo docente pur svolgendo con competenza e dedizione sin dall'inizio dell'anno scolastico attività di informatica per gli alunni di prima e seconda classe, nel corso dello stesso anno scolastico ha maturato la convinzione che tali attività dovessero necessariamente essere raccordate organicamente con altri «oggetti» previsti dalla riforma, quali le UdA e il portfolio.

Il percorso di alfabetizzazione informatica è stato, quindi, parte integrante delle UdA e ha favorito la produzione di documenti multimediali (testi, tabelle, schemi, semplici presentazioni) mediante l'uso di semplici procedure. I testi sono stati trascritti e formattati in maniera personale, revisionati, stampati e sistemati in un raccoglitore. Sono state inoltre predisposte schede per consolidare la conoscenza della terminologia specifica riferita ai componenti del PC e diagrammi di flusso, completi o da completare, relativi alle corrette procedure da effettuare per l'uso adeguato dello strumento informatico. Le attività svolte in sala multimediale sono state spesso momenti, ora iniziali, ora intermedi, ora conclusivi delle attività svolte in classe; in effetti, la consultazione di enciclopedie multimediali, la navigazione in Internet, la produzione e la riscrittura di testi, la realizzazione di semplici presentazioni, la simultanea archiviazione e stampa dei lavori ultimati sono diventati occasione di alfabetizzazione all'uso dello strumento informatico.

L'organizzazione metodologico-didattica del progetto ha previsto che le attività fossero proposte a seconda dei livelli di sviluppo delle competenze dimostrate dagli alunni.

Inoltre, l'utilizzo di prodotti multimediali è stato finalizzato al recupero, al consolidamento o allo sviluppo delle capacità linguistiche, logico-matematiche e al miglioramento della motricità fine.

Il percorso attuato ha creato un contesto favorevole che ha stimolato la motivazione, l'agire finalizzato e l'interdisciplinarietà, incrementando l'apprendimento di competenze comunicative e realizzando un «clima di ricerca comune» fra insegnanti e alunni.

ANTICIPO DELL'INGRESSO NELLA SCUOLA PRIMARIA

L'anticipo dell'ingresso nella scuola primaria rappresenta una delle «novità» del processo riformatore che non è stata esente da una lettura ambivalente.

I suoi fautori hanno visto nell'anticipo una preziosa opportunità per mettere a disposizione del bambino un'estesa gamma di opportunità materiali, di interrelazioni socio-affettive e di strumenti di alfabetizzazione fondamentali per la sua autonomia intellettuale, minacciata dalla molteplicità dei messaggi massmediali e dalla pluralità dei linguaggi simbolico-culturali che contraddistinguono l'attuale contesto sociale. «Attrezzare» i bambini, anticipando i loro rapporti con la cultura simbolizzata, significa fornirgli per tempo gli strumenti utili a «navigare» la complessità della società della conoscenza.

Gli oppositori, al contrario, convinti che anticipare significa «manipolare» ed abbreviare i tempi di crescita del bambino, hanno suffragato la tesi che i tempi scolastici non sempre coincidono con i tempi di apprendimento. In sintesi, il bambino del terzo millennio, pur essendo più vivace e plastico nei processi cognitivi, non sarebbe «pronto» di fatto, ad entrare nelle aule scolastiche.

Le scuole campionate dal progetto R.I.So.R.S.E. non sono state animate da tale dibattito per la scarsa incidenza del fenomeno e la quasi assenza di problematicità.

La scelta dell'opportunità di avvalersi dell'anticipo si è rivelata, nella generalità dei casi, congruente con le capacità ed i livelli di maturazione conseguiti dai bambini che avevano già frequentato la scuola dell'infanzia. La scelta di fruire dell'anticipo è derivata da una consultazione tra docenti della scuola dell'infanzia e genitori che nella maggior parte dei casi hanno fatto tesoro dei suggerimenti e delle indicazioni ricevuti.

Da un punto di vista didattico ed organizzativo, la presenza in quasi tutte le scuole del campione di significative esperienze di continuità fra i due ordini di scuola, ha agevolato il passaggio delle informazioni e l'attivazione di particolari interventi funzionali all'accoglienza degli alunni anticipatari.

La scarsa incidenza numerica degli anticipatari e la realizzazione di attività organizzate per gruppi di livello ha fatto sì che non siano state progettate particolari azioni riferibili al fenomeno dell'anticipo in quanto tale. Gli anticipatari, infatti, hanno usufruito di attività progettate normalmente per tutto il gruppo classe ed ascrivibili:

- ad una rimodulazione del tempo-scuola
- ad una rivisitazione organizzativa del gruppo classe (dalla classe al gruppo interattivo, mobile e flessibile)
- ad una riorganizzazione dei contesti didattico-educativi
- ad una riformulazione delle attività di formazione
- a pratiche di *cooperative learning*

Nel corso delle osservazioni è emerso che i genitori vedono nella possibilità dell'anticipo un valore aggiunto da utilizzare però con attenzione. A tal fine, i genitori chiedono una corretta informazione da parte dell'istituzione scolastica e, in alcuni casi, hanno sollecitato percorsi formativi specifici per acquisire strumenti utili a leggere ed interpretare i bisogni dei propri figli e per operare scelte consapevoli.

La necessità di una stretta interazione tra scuola e famiglia e di una scelta condivisa è stata ovunque rilevata come elemento indispensabile per ottenere il successo scolastico nell'anticipo.

Non solo. In virtù delle diverse iniziative di informazione e formazione sulla Riforma poste in atto dalla scuola, i genitori hanno cominciato a vivere il «delicato» processo di co-gestione (non semplici fruitori) dei processi formativi ed, evidenziandone la complessità, hanno chiesto di essere aiutati ad interpretarli.

In tutte le realtà scolastiche osservate si è registrata una difficoltà di costruire relazioni efficaci, in riferimento al problema dell'anticipo, con gli enti locali che limitano i loro interventi quasi esclusivamente alla fornitura di servizi istituzionalmente dovuti, non riuscendo ad assumere quel ruolo importante e decisivo che la Riforma assegna loro, al fine di contribuire a delineare le attese e gli standard formativi richiesti dal Territorio e dalla committenza sociale.

PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI

Dal Fascicolo personale al Portfolio formativo

La pratica del portfolio nasce nei paesi anglosassoni e il termine «portfolio» è usato ormai abitualmente per indicare il 'catalogo' dei migliori prodotti personali con il quale ci si presenta agli altri per dimostrare quel che si sa fare in un determinato settore. Semplificando, il portfolio è il «book» del grafico, o le cassette «demo» del musicista.

Il portfolio viene introdotto nel campo dell'educazione intorno agli anni novanta, sempre nei paesi anglosassoni, quale strumento offerto agli studenti a supporto della propria autovalutazione, ai docenti quale mezzo di riflessione sulle linee programmatico-progettuali per la costruzione di un percorso formativo condiviso, all'istituzione scolastica per una continuità documentativa sulla quale fondare la programmazione.

Un portfolio formativo, quindi, a superamento di una scuola trasmissiva e di una concezione valutativa concentrata sulle prestazioni finali e non sulle strategie pedagogiche messe in opera, sui progressi compiuti dall'alunno e sul contesto nei quali le prestazioni sono osservate e registrate.

Anche nella Scuola italiana, ad iniziare dalla fine degli anni Sessanta e via via fino alla legge n. 517 del 1977 e al D.P.R. 275/1999, il concetto di valutazione si è progressivamente evoluto in sintonia con il processo innovativo scolastico finalizzato all'integrazione scolastica di tutti i bambini nella scuola normale, all'intervento individualizzato e alla socializzazione, alla programmazione e alla collegialità, alla continuità educativa e all'intercultura, al costruttivismo cognitivo nella diversità delle singole intelligenze.

Da una valutazione puramente decimale e sommativa, riferita all'esito nei singoli profitti disciplinari, si giunge ad una valutazione diagnostica (iniziale) e formativa (*in itinere*) dislocata su ambiti culturali e interdisciplinari.

Con l'introduzione del Fascicolo personale dell'alunno (Circolare ministeriale sulla continuità educativa n. 339/1992), la valutazione diventa, altresì, strumento di comprensione della «storia» del discente per quanto attiene i livelli di competenza raggiunti, le relazioni sociali e i fattori socio-culturali di sfondo; il fascicolo personale dell'alunno è, infatti, «...un 'raccoltore' che conterrà i dati di tipo amministrativo (anagrafici, sanitari, scolastici, il foglio notizie), i documenti di valutazione, la documentazione specifica per gli alunni portatori di handicap (diagnosi funzionale, progetto educativo personalizzato), nonché ogni altro elemento significativo di conoscenza dell'alunno, di documentazione della sua esperienza, acquisito anche in collaborazione con la famiglia» (C.M. 339/1992). Con tale documento valutativo/documentativo, oltre a favorire la comprensione delle condizioni dei processi scolastici, si introduce il concetto di corresponsabilità complessiva (docenti e genitori) e il concetto di trasparenza nel percorso formativo dell'alunno, perché documentare significa dare memoria a sé (alun-

no e insegnante), ma significa anche dare traccia d'identità credibile all'istituzione rispetto a ciò che si è fatto.

Concetto di corresponsabilità e concetto di trasparenza che vengono rafforzati con il D.P.R. 275/1999, il quale trasforma il sistema scolastico in una struttura poliarchica (Stato, Regioni ed Enti Territoriali, Istituzioni Scolastiche autonome, famiglie).

Sempre nel contesto italiano vanno ricordate le esperienze di molte scuole dell'Infanzia che, nell'ambito di interventi finalizzati a promuovere la continuità, si sono adoperate alla costruzione del «dossier», da consegnare ai docenti del grado successivo, per valorizzare le esperienze compiute e le competenze raggiunte dagli alunni. A tal fine si rammenta l'uso dello strumento «valigia», nato da una ricerca di Andrea Canevaro, che raccoglie le documentazioni più svariate e fantasiose, purché emotivamente significative per il bambino o utili ad un confronto nel tempo della crescita fisica, della maturazione degli apprendimenti e della personalità.

In questo *excursus* non possiamo tralasciare il principio del credito formativo, introdotto dal D.P.R. 275/1999, quale opportunità offerta, però, solo agli studenti della Scuola Secondaria Superiore.

La difficoltà nel «dare spazi di credito» agli studenti «più piccoli» è sicuramente il retaggio di una tradizione scolastica che in genere ha privilegiato un rapporto unidirezionale insegnante-classe, riservando un ruolo limitato, talvolta assente, all'autonomia del bambino/ragazzo nella progettazione del suo percorso d'apprendimento.

Ora rispetto a questa esperienza, maturata nella ricerca educativa e nelle pratiche scolastiche, la legge di Riforma (legge n. 53 del 28/03/2003) ci propone il portfolio delle competenze individuali, le cui funzioni possono essere così sintetizzate:

- valutazione/orientamento dell'alunno: documentazione di risorse, modi e tempi dell'apprendimento, interessi, attitudini, aspirazioni personali; scoperta e apprezzamento delle proprie capacità potenziali, conoscenza delle proprie competenze; autovalutazione e conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita (Indicazioni);
- autovalutazione e sviluppo professionale degli insegnanti: riflessione critica per migliorare e comparare pratiche di insegnamento (Indicazioni);
- accompagnamento delle transizioni da scuola a scuola e supporto alla continuità (Indicazioni).

Il Portfolio delle competenze individuali nei documenti ministeriali

La definizione di Portfolio la ritroviamo nelle Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle quali si legge che la Scuola «*accompagna ciascun bambino con un apposito Portfolio (o cartella) delle competenze a mano a mano sviluppate, che comprende:*

1. *una descrizione essenziale dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti;*
2. *una documentazione regolare, ancorché significativa, di elaborati che offra indicazioni di orientamento fondate sulle risorse, i modi e i tempi dell'apprendimento, gli interessi, le attitudini e le aspirazioni personali dei bambini».*

In assenza di un modello nazionale, il legislatore si preoccupa di precisare ciò che il portfolio non dovrebbe essere, «... *un contenitore di materiali disordinati e non organizzati...*»; il portfolio dovrà essere, infatti, una selezione di materiali dotati di organicità e di significatività, atti a descrivere e a documentare il percorso formativo dell'alunno e i processi da esso innescati.

Ad ogni Istituzione scolastica viene attribuito il compito di individuare i criteri di scelta dei materiali da inserire nel portfolio, nell'ambito della propria autonomia di ricerca, della cooperazione educativa della famiglia e sulla base delle indicazioni contenute nel POF.

Un portfolio può contenere:

- *materiali prodotti dall'alunno, individualmente o in gruppo, idonei a descriverne le competenze;*
- *prove scolastiche significative;*
- *osservazioni dei docenti e della famiglia sulle modalità di apprendimento;*
- *commenti su lavori significativamente rappresentativi delle capacità potenziali e delle aspirazioni personali;*
- *indicazioni di sintesi delle informazioni raccolte con vari strumenti (osservazione sistematica, colloqui con i genitori, colloqui con l'alunno...) circa gli interessi e le attitudini personali.*

Nell'ottica di un diverso modello di valutazione, il portfolio consta di due sezioni, una dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento. Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché, l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età, afferma il legislatore «... è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale» (Indicazioni).

Le due sezioni del portfolio si realizzano, quindi, in modo complementare al fine di:

- valorizzare le competenze acquisite e le competenze prossimali di sviluppo;
- personalizzare il processo di apprendimento;
- avviare i processi di autovalutazione.

Per la logica ologrammatica che sottende alla Riforma degli Ordinamenti Scolastici, la compilazione del portfolio necessita di importanti informazioni riferibili:

- *alle competenze attese presenti nel Profilo Educativo Culturale Professionale (PECUP), la «bussona pedagogica»;*
- *alla traduzione operativa dei principi delle Indicazioni nella specificità d'Istituto presenti nel Piano dell'Offerta Formativa (POF)*
- *ai criteri organizzativi e didattici interni alla scuola per l'elaborazione dei Piani di Studio Personalizzati (PSP), presenti nel POF;*
- *agli obiettivi specifici di apprendimento finalizzati all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze da parte degli allievi, indicati nelle Unità di Apprendimento (UdA) e nei PSP.*

La compilazione e l'aggiornamento di tale strumento documentativo/valutativo sono affidati al docente coordinatore-tutor, che opera «... in collaborazione con tutti i docenti che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo, sentendo i genitori e gli stessi allievi, ...» (Indicazioni).

Il coinvolgimento dei genitori, fondamentale per una formazione completa e globale del discente, viene con la Riforma formalizzato: i genitori, in quanto testimoni privilegiati dello sviluppo dei figli, devono partecipare alla progettazione del piano di studio personalizzato e alla redazione del portfolio delle competenze.

Si evince, pertanto, l'importanza di stringere un'alleanza costruttiva tra scuola e famiglia, che dovrà essere mantenuta anche nei successivi gradi scolastici, perché il portfolio vuole essere la carta d'identità dell'alunno a livello sincronico e diacronico, al fine di garantire l'unitarietà della persona e la continuità del processo formativo di ogni alunno.

Le Indicazioni Nazionali, riprendendo e riaffermando il principio della continuità educativa, sottolineano l'importanza di monitorare il portfolio per tutto l'arco dell'esperienza scolastica al fine di promuovere interventi didattico-pedagogici mirati e pratiche autovalutative.

Il monitoraggio dell'evoluzione del percorso scolastico degli allievi da parte dei docenti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di I e II grado persegue altresì

un importante obiettivo professionale: «...migliorare il proprio complessivo Know how formativo e orientativo, ed affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e di giudizio pedagogico e le proprie pratiche autovalutative...» (Indicazioni Nazionali).

Dalla lettura delle Indicazioni emerge che l'introduzione del portfolio trova la sua effettiva collocazione in un reale processo di rinnovamento scolastico. Se questo non avvenisse, afferma Mario Comoglio «...tale strumento rischierebbe di scadere a moda del momento di cui non si capirebbe il senso rispetto alla pratica della valutazione tradizionale...» (*Insegnare e valutare con il Portfolio* in «*La nuova scuola primaria*», Ed. Fabbri, Milano, 2003) e delinea un modello di scuola capace di avvicinare il concetto di «apprendimento» utilizzato in ambito scolastico («acquisire conoscenze», «avere delle discipline un facile ricordo e recupero», «saper risolvere problemi di un certo tipo», ecc.) al concetto di apprendimento riferito alla vita reale («avere qualità critiche e creative per affrontare e risolvere le questioni nella loro complessità») al fine di promuovere negli alunni la comprensione profonda dei contenuti, lo sviluppo delle potenzialità personali, l'acquisizione di competenze da utilizzare in contesti veri e concreti.

Un modello di scuola, quindi, con un nuovo modo di insegnare e di valutare focalizzato non solamente sui risultati, ma sull'apprendimento dello studente in modo da:

- suggerire modifiche in *progress*
- promuovere processi cognitivi in situazioni reali e complesse
- orientare verso standard di apprendimento che siano predittivi di capacità reali
- educare lo studente ad autovalutarsi, responsabilizzandolo nel processo di apprendimento.

Una scuola che si interroghi costantemente sul suo «fare scuola», secondo un approccio di miglioramento continuo dei processi attivati sia a livello di progettualità, che di operatività.

Cosa dicono le scuole

L'introduzione del portfolio ha fatto registrare nella generalità dei casi atteggiamenti positivi per la filosofia ad esso sotteso, che sposta l'asse di riferimento dalla valutazione sugli esiti alla documentazione, dal giudizio finale al percorso, dalla centralità dell'insegnante/i (che giudica) a quella del bambino/ragazzo che consapevolmente si «racconta» e a quella del genitore che fornisce informazioni e formula proposte.

Nelle scuole osservate, la complessità del portfolio ha stimolato confronti e dibattiti che hanno attivato la comprensione dell'assetto ologrammatico della Riforma, inteso come complessità sistemica in cui ogni parte, modificandosi e qualificandosi, qualifica e modifica il tutto.

La redazione dello strumento valutativo introdotto dalla Riforma ha procurato minori difficoltà in quelle situazioni scolastiche impegnate già da alcuni anni in attività di monitoraggio e di autovalutazione di sistema, finalizzate ad indagare sulle aspettative, sui bisogni, sulle esigenze soddisfatte e su quelle disattese, sul clima relazionale e sull'efficacia delle azioni sperimentali promosse.

Uno dei primi problemi che le scuole si sono ritrovate ad affrontare ha riguardato l'individuazione dei criteri per la struttura del portfolio e per la selezione del materiale. In alcune realtà tale problema è stato affrontato definendo *in primis* la funzione a cui si desiderava dar rilievo per cui, la valorizzazione della funzione autovalutativa del portfolio ha privilegiato la presentazione che l'alunno fa di sé stesso in merito alle esperienze realizzate, ai risultati conseguiti e alle difficoltà superate...; di contro, la valorizzazione della funzione valutativo/orientativa, perché «la pratica autovalutativa non è idonea a bambini piccoli», ha favorito la descrizione puntuale dei percorsi seguiti e delle modalità di apprendimento dell'alunno.

Nella gran maggioranza dei casi i portfoli sono stati redatti rispettando una struttura a tre Sezioni:

I Sezione – Biografia

- schede anamnestiche sulla situazione di partenza;
- presentazione e osservazione dell'alunno;
- esperienze extrascolastiche: informazioni ed osservazioni della famiglia.

II Sezione – Il passaporto delle competenze

- osservazioni iniziali dei docenti (stili di apprendimento degli alunni);
- itinerari didattici seguiti ed una sezione per l'osservazione sistematica (quindicinale, mensile);
- schede di autovalutazione;
- valutazione formale di fine periodo didattico delle competenze acquisite.

III Sezione – Dossier

- elaborati/prodotti, progetti segnalati dai docenti, dall'alunno, dalla famiglia con annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori, sia dei fanciulli per la descrizione delle più spiccate competenze del soggetto.

Per quanto attiene all'elaborazione del portfolio da parte delle diverse componenti (docenti, alunni, genitori), nell'anno in corso, i veri protagonisti sono stati gli alunni, che generalmente al termine di ogni UdA sono stati interpellati per la raccolta degli elaborati/prove di verifica (iniziali, *in itinere* e finali) e per l'autovalutazione sul proprio apprendimento.

L'alunno è stato il primo «narratore» dei suoi tempi di apprendimento, il primo documentalista delle sue difficoltà, dei suoi traguardi, delle sue specificità e dei suoi interessi.

In alcune realtà, i genitori, così come dalle Indicazioni Nazionali, sono stati coinvolti nella progettazione dei Piani di Studio Personalizzati e nella redazione del portfolio per la descrizione del vissuto e dei metodi di apprendimento del bambino (interessi e caratteristiche originali manifestatisi nelle esperienze formative precedenti) e per l'individuazione di elaborati significativi a descrivere le più spiccate capacità e competenze dello stesso.

La partecipazione dei genitori, anche se non generalizzabile a tutte le scuole, ha comportato un'attenzione particolare su quella sfera in genere poco definita che è il «percepito» da parte degli utenti, rispetto all'azione formativa della scuola.

Nell'ambito dell'osservazione è emerso, altresì, che la collaborazione e l'interazione tra scuola e famiglia possono produrre notevoli risultati a vantaggio della formazione dell'alunno, purché «agite» nel rispetto del reciproco riconoscimento delle specificità e dei ruoli.

Da più parti è stata sollecitata una maggiore chiarezza interpretativa sulla funzione valutativa assegnata al portfolio dalle Indicazioni Nazionali, rispetto alla valutazioni periodica e annuale degli apprendimenti e delle competenze acquisite dagli alunni da parte dei solo docenti, prevista dal Decreto legge 59/2004.

Altre questioni ancora aperte riguardano sia i tempi lunghi di compilazione del portfolio, non sempre conciliabili con tutti gli altri impegni professionali, sia la difficoltà a realizzare uno strumento agevole, dinamico e di facile consultazione, pur completo nell'informazione.

Il notevole dispendio di tempo e di energia per la gestione del portfolio formativo ha fatto scaturire la proposta di attivare, a carico del docente coordinatore, un'adeguata disponibilità oraria per l'attività di relazione e di documentazione personalizzata, nonché di cura del rapporto con le famiglie. La proposta di introdurre e formalizzare un nuovo monte ore e nuove scadenze normative è stata, altresì, avanzata da alcuni colleghi dei docenti in merito alla continuità didattica al fine di garantire un passaggio ben monitorato ed una collaborazione nell'evoluzione degli allievi nel percorso formativo successivo. I rapporti d'interscambio tra i docenti dei diversi gradi scolastici potenzierebbero, secondo molti docenti, l'efficacia del portfolio in merito alla conoscenza dell'alunno e all'elaborazione progettuale mirata.

Al fine di snellire le procedure per la redazione del portfolio e per ottimizzarne gli effetti, è stata accolta con interesse la proposta di attivare un portfolio nella forma digitale o elettronica. Il portfolio elettronico ben si presterebbe a costruire una sorta di archivio dell'apprendimento degli studenti,

arricchito dalla raccolta di suoni e video. Una cartella di documentazione polivalente (multimediale e ipertestuale), quindi, completo nell'informazione, «trasportabile» e di facile consultazione. Il portfolio digitale, avvalendosi della forma web, potrebbe inoltre facilitare la comunicazione interattiva all'interno dell'istituzione scolastica, ma anche all'esterno per la continuità formativa verticale, con i docenti degli altri gradi scolastici, e orizzontale, con i genitori.

Esperienze

La riflessione critica sul portfolio e sulla sua compilazione ha costituito per le scuole segnalate un'occasione per:

- migliorare e comparare le pratiche di insegnamento (passaggio dalla valutazione dei risultati alla valutazione dei processi);
- stimolare l'alunno all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita (metacognizione come consapevolezza dei propri apprendimenti);
- corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi.

Nei portfolio esaminati, la dimensioni orientativa e la dimensione valutativa si intrecciano al fine di rendere il soggetto consapevole, in modo progressivo e sistematico, delle potenzialità personali e delle competenze acquisite *in itinere*.

Circolo Didattico «Giovanni XXIII» – Martina Franca (Taranto)

La realizzazione del portfolio è sviluppata in parallelo con l'introduzione delle Unità di Apprendimento e dei Piani di Studio Personalizzati, per la valutazione delle competenze personali e dei percorsi formativi e per la realizzazione dei processi di autovalutazione.

La personalizzazione, base pedagogica della Riforma, costituisce la *vision* del POF del Circolo didattico di Martina Franca, che si riassume nello slogan «Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno»; la scuola attribuisce, altresì, rilevanza alla valutazione e all'autovalutazione, perché potenziano i processi formativi e favoriscono l'attivazione di azioni di orientamento.

Il portfolio ideato, sperimentato e monitorato dai docenti e dai genitori è costituito da quattro sezioni. Le prime tre sezioni riportano la documentazione relativa ai colloqui con i genitori, ai Piani di Studio Personalizzati, alle osservazioni sistematiche, alle valutazioni periodiche e finali e a quant'altro utile al fine di orientare l'alunno nelle sue scelte scolastiche.

Parte integrante del portfolio (quarta sezione per la documentazione) è il fascicolo denominato «*Il mio portfolio di prima classe*», costituito attualmente da un quaderno operativo di 75 pagine, di cui 67 dedicate a tutte le discipline ed educazioni e 8 (o più) bianche per l'inserimento, a cura dell'alunno, di ulteriori materiali significativi.

La sperimentazione dello strumento valutativo/orientativo ha previsto incontri periodici tra docenti e tra docenti e genitori per un confronto delle esperienze e degli esiti del monitoraggio.

La riflessione finale sull'efficacia del portfolio formativo ha favorito un dibattito nell'ambito del Circolo, che è possibile sintetizzare con l'elenco dei punti di forza e di criticità rilevati nel corso della ricerca sperimentale:

Punti di forza:

1. miglioramento dei processi valutativi e autovalutativi da parte del docente;
2. connessione interattiva tra valutazione e progettazione personalizzata dei percorsi formativi;
3. coinvolgimento responsabile della famiglia;
4. coinvolgimento emotivo e affettivo degli studenti nella proposizione della propria identità;
5. proposizione dei propri bisogni da parte dell'alunno;
6. scelta dei materiali giudicati significativi dagli alunni.

Punti di criticità:

1. tempi lunghi di gestione del portfolio da parte dei docenti, in relazione alla valutazione;
2. quantità della documentazione da elaborare prima ed archiviare successivamente;
3. difficoltà ad orientare gli alunni in età infantile;
4. difficoltà nel costruire e gestire le UdA;
5. autovalutazione poco significativa da parte dell'alunno in relazione alla sua età;

Circolo Didattico «Montello – A. Frank» – Bari

Il portfolio della scuola «Montello - A. Frank», prodotto dello studio e del monitoraggio di un team di docenti coordinati dal dirigente scolastico, ha costituito lo strumento privilegiato di approccio alla Riforma, con particolare riferimento ai seguenti aspetti:

- a) la personalizzazione dei percorsi formativi tradotti in Unità di Apprendimento (UdA);
- b) il passaggio dalla valutazione dei risultati a quella dei processi;
- c) il passaggio dalla valutazione effettuata dal docente all'autovalutazione dell'alunno;
- d) la metacognizione come consapevolezza dei propri apprendimenti da parte degli alunni.

In relazione alle funzioni attribuitegli, il portfolio prevede una struttura in sezioni e sottosezioni, come da schema esemplificativo:

FUNZIONI	SEZIONI	SOTTOSEZIONI
Personalizzazione Metacognizione	Biografia	<ul style="list-style-type: none">• Mi presento• Le mie esperienze scolastiche• Le mie preferenze• Come imparo
Valutazione Autovalutazione Orientamento	Percorsi e risultati personalizzati	<ul style="list-style-type: none">• Cosa so fare (nelle attività disciplinari e laboratoriali)• Cosa so fare in Lingua straniera (sintesi del PEL)• Gli apprendimenti per la vita (Valutazione nelle «educazioni»)• Cosa voglio ancora fare e imparare (piano di orientamento)
Documentazione	Dossier	<ul style="list-style-type: none">• Elaborati scelti secondo criteri di:<ul style="list-style-type: none">– significatività– progressione– rilevanza– completezza

Il portfolio in questione, presenta una corposa documentazione autovalutativa, perché, secondo i docenti, l'alunno è protagonista del proprio percorso di apprendimento ed è, quindi, «autore» del suo portfolio, che non si limita a «compilare» in conformità a un modello preconstituito, ma costruisce e personalizza nel tempo.

A sostegno della descrizione dei percorsi e della rilevazione dei processi, è allegato al portfolio un *dossier* ricco di documenti dei docenti e di lavori degli alunni, scelti secondo criteri di *significatività, progressione, rilevanza, completezza, essenzialità*.

Il portfolio è periodicamente aggiornato da alunni e docenti (di norma a conclusione di ogni UdA) e condiviso con i genitori per riflettere insieme sul percorso apprenditivo dell'alunno, sui suoi progressi, sulle competenze acquisite.

Circolo Didattico «A. Manzoni» - Foggia

Il portfolio del Circolo «Manzoni» è stato realizzato in stretta sinergia con le Unità di Apprendimento e i Piani di Studio Personalizzati per rendere possibile l'autovalutazione, quale effetto della personalizzazione dei percorsi formativi.

Tale strumento di autovalutazione e di valutazione/orientamento si è rivelato fondamentale per monitorare ed orientare le azioni didattico-educative e per ottimizzare l'efficacia dei percorsi di apprendimento e di comportamento.

Il percorso di studio per l'elaborazione del portfolio è stato preceduto da incontri tra docenti e tra genitori e docenti per valutare il grado di condivisione didattica, di partecipazione e di cooperazione delle famiglie nella formazione dei singoli allievi.

Il portfolio consta di 25 pagine suddivise nelle seguenti sezioni:

- Autobiografia
- Documentazione
- Dossier

Per far acquisire all'alunno la consapevolezza dei suoi percorsi di apprendimento e la familiarità con lo strumento valutativo, il fascicolo del portfolio è stato distribuito a ciascuno alunno e custodito in una valigetta, insieme ai materiali selezionati.

Da una prima valutazione sull'efficacia del portfolio è emerso che l'utilizzo di tale documento ha favorito a livello didattico l'interconnessione fra i vari oggetti della Riforma e a livello organizzativo il coinvolgimento consapevole e partecipato degli alunni e delle famiglie.

Istituto Comprensivo «Leonardo da Vinci» – Monteiasi (Taranto)

Il dirigente scolastico e i docenti dell'Istituto «Leonardo da Vinci» hanno ritenuto opportuno, prima della stesura del portfolio, raccogliere dati in riferimento alle risorse culturali e sociali del contesto in cui opera la scuola per esperire bisogni, aspettative degli operatori scolastici e dell'utenza.

L'indagine effettuata ha evidenziato:

- a) la necessità di un approfondimento e di un reale rinnovamento della cultura della valutazione da parte dei docenti, degli alunni e delle famiglie;
- b) la necessità di elaborare uno strumento funzionale ad una formazione individualizzata e ad una valutazione/orientamento tramite tecniche di valutazione «autentica».

Dopo questa prima rilevazione, i docenti, organizzati in gruppi di studio, hanno confrontato e analizzato alcuni modelli di portfolio nazionali ed europei dai quali è scaturita una prima ipotesi di strumento valutativo con caratteristiche di trasferibilità ad altre realtà scolastiche. Taranto «in situazione» per l'integrazione e/o sostituzione di qualche sua parte, il portfolio è stato strutturato nelle seguenti sezioni: biografia, passaporto delle competenze, dossier. In allegato al portfolio ritroviamo, altresì, pagine guida, che forniscono informazioni in merito alle strategie didattico-metodologiche e valutative, enunciate nel POF.

Completo nelle dimensioni relative all'autovalutazione, alla valutazione e all'orientamento, il portfolio, in sinergia con gli altri elementi della Riforma (PSP, UdA, tutoraggio, flessibilità oraria, anticipo scolastico), rappresenta il prodotto di una ricerca-azione che ha visto quali protagonisti i docenti, gli alunni e i genitori.

Da una indagine per verificare l'efficacia del portfolio utilizzato, è emerso che lo strumento usato è duttile, semplice e dimostrativo del curriculum vitae-studiorum dell'alunno e che la semplicità di compilazione ha favorito la partecipazione di tutti gli attori corresponsabili del processo formativo.

Lo strumento valutativo è composto da fogli mobili contenuti in un raccoglitore ad anelli, che si sfoglia secondo le mete raggiunte e i processi vissuti dall'alunno.

TUTOR

Il ruolo del docente-tutor si inserisce organicamente nell'assetto ologrammatico previsto dalla Riforma, a sostituzione del modello paritario introdotto dalla legge 148/90 (tre docenti aventi un proprio ambito disciplinare e tempi di insegnamento uguali sugli stessi gruppi di alunni).

La nuova struttura organizzativa, adottata l'anno scorso dalle scuole impegnate nella sperimentazione del D.M. 100/2002, ha subito, in alcune realtà, orientamenti organizzativi diversi nell'anno in corso.

In quest'anno scolastico, poiché aspetti contrattuali non permettevano la nomina di tutor così come prospettato a regime, in talune scuole si è preferito assegnare compiti di tutoria ad un docente prevalente così come previsto nel vecchio Ordinamento e riveniente da una diversa organizzazione dei moduli.

Il diverso assetto organizzativo sembra essere stato attuato soprattutto per rispondere ad un'esigenza fortemente sentita fra i docenti di equa ripartizione di compiti e di responsabilità rispetto ai processi formativi degli alunni.

Nel corso della ricerca è emerso che la figura del tutor potrebbe condurre ad una «dominanza» anomala rispetto agli altri docenti e ad una relazioni privilegiata nei riguardi di alunni e famiglie con il conseguente rischio di un possibile disimpegno professionale.

Non è stata, altresì, sottaciuta la preoccupazione di vedere disperse le competenze disciplinari, frutto di una formazione in servizio costante e impegnata, che l'organizzazione modulare aveva richiesto.

Nei vivaci e interessanti dibattiti sul tutor, peraltro, le preoccupazioni e le letture critiche si sono accompagnate alle riflessioni positive dei docenti e dei genitori che, nell'anno scolastico precedente, hanno sperimentato il modello organizzativo previsto dalla Riforma.

Il docente-tutor, hanno affermato in molti, ha favorito:

- tempi più distesi nella relazione educativa
- unitarietà dell'insegnamento
- continuità educativo-didattica (orizzontale-verticale).

Il rilievo segnalato più frequentemente, anche dal docente-tutor soddisfatto del ruolo ricoperto, è consistito nella difficoltà di svolgere al meglio, per esiguità di tempo, le molteplici funzioni assegnatigli dal legislatore: curare la continuità educativa e didattica e il rapporto con le famiglie, assicurare la coerenza e la gradualità dei percorsi formativi di ogni alunno, coordinare il team docente, curare la compilazione del portfolio delle competenze.

Nell'incertezza della specificità dell'attribuzione istituzionale del ruolo ed in attesa di chiarimenti in merito, è sembrato opportuno non segnalare alcuna «pratica significativa» sull'introduzione della figura tutoriale.

LABORATORI

Lavorare con/per laboratori non è cosa nuova per la scuola, anche se molto spesso l'attenzione si è incentrata, più che sulle strategie metodologiche e didattiche, sulle procedure, sulle tecniche e sull'utilizzo di strumenti.

Il laboratorio non va considerato come fine, ma luogo integrato (interno o esterno alla scuola) utile a favorire un passaggio consapevole e graduale dalle conoscenze alle competenze, attraverso l'esercizio e l'acquisizione delle abilità.

La didattica laboratoriale, attivando forme di lavoro cooperativo, euristico e attivo, è il motore principale per il passaggio da un insegnamento di tipo istruttivo-trasmissivo ad uno fondato sulla ricerca.

Il *learning by doing*, mediante l'intenzionalità, la consapevolezza, l'interazione e la negoziazione mette l'alunno nelle condizioni di operare e di riflettere sul proprio operato, di interagire e di confrontarsi con gli altri, potenziando le proprie competenze e l'autostima.

Sinteticamente si potrebbe dire che il laboratorio è un fenomeno «corale» che mediante le strade della scoperta e della ricerca, conduce gli alunni a crescere riflettendo sulle proprie esperienze e rielaborando i «saperi».

Pertanto, il laboratorio nella scuola della Riforma diventa comunità di pratiche, luogo di esplorazione e di autoriflessività, luogo mentale oltre che spazio fisico.

Nell'attività dei laboratori si ridefiniscono, altresì, le competenze ideative dei docenti in riferimento alla costruzione del progetto di scuola, degli itinerari di formazione e delle strategie metodologico-didattiche.

Nelle scuole osservate nell'ambito del progetto R.I.So.R.S.E., il laboratorio come strategia dell'apprendimento e dell'insegnamento è ancora in nuce per la difficoltà del docente a rivestire l'*habitus* del ricercatore e a costruire un'organizzazione flessibile. Per queste ragioni non vengono segnalate «pratiche significative» per una organizzazione laboratoriale onnicomprensiva.

La sperimentazione metodologica laboratoriale è, invece, ben avviata nei percorsi di informatica e di inglese.

In virtù di queste esperienze, accresce la consapevolezza che l'aula va considerata come *incipit* di ogni tipo di apprendimento che si struttura via via nel laboratorio, sede privilegiata in cui l'astrazione si intreccia con la costruzione personale delle conoscenze «sitate» e agite.

Per le attività di recupero e per il consolidamento delle eccellenze, i laboratori sono stati considerati preziose opportunità per l'esercizio attivo e consapevole delle intelligenze nel rispetto dei ritmi di apprendimento.

La progettazione degli interventi laboratoriali è risultata generalmente integrata nella programmazione di classe e l'organizzazione scolastica flessibile, dove si è attuata, ha favorito le attività per gruppi di alunni organizzati per compito o per livello.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO E PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

Dal Curricolo ai Piani di Studio Personalizzati

I Piani di Studio Personalizzati aggiungono un nuovo tassello alla politica della rinuncia all'uniformità delle prestazioni scolastiche, intrapresa con l'introduzione del curricolo, che ha inaugurato la stagione della formazione centrata sul soggetto e sull'offerta formativa della scuola e non più esclusivamente sugli aspetti disciplinari e sugli intenti istituzionali (programma nazionale).

In Italia, l'idea del curricolo, quale consapevolezza delle variabili che entrano in gioco nella costruzione delle conoscenze, comincia a delinarsi intorno agli anni Sessanta con l'esigenza di trasferire nel settore dell'apprendimento-insegnamento lo spirito di ricerca continua proprio delle discipline scientifiche e i contributi della ricerca psicologica più avanzata.

La riflessione sul curricolo ha richiesto ai docenti di operare «dal particolare personale al generale culturale» piuttosto che «dal generale culturale al particolare personale» e quindi di modellare l'insegnamento rispetto alle concrete e diversificate esigenze degli alunni: il contenuto (il classico 'programma') diventa lo strumento di sviluppo di competenze dell'alunno e non più solo un qualcosa da 'sapere'. È il Regolamento dell'autonomia (D.P.R. 275/99) che traduce a normativa le ricerche e le sperimentazioni in corso, sancendo giuridicamente il passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curricolo. L'art. 8 del Regolamento garantisce l'esistenza di un sistema formativo nazionale affidando al Ministero il compito di stabilire «gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni» e attribuendo alle scuole la responsabilità della costruzione del curricolo per corrispondere in maniera più pertinente alle differenze territoriali, sociali e culturali di provenienza de-

gli allievi. Il Regolamento segna, altresì, la transizione dalla cultura del sapere, che concepisce l'apprendimento come un «avere» conoscenze, alla cultura della competenza, che non pretende di negare il sapere, ma vuole calarlo in un apprendimento concepito come «crescita dell'essere».

Il curriculum rappresenta il piano di studi di ogni scuola che, nel rispetto del monte ore stabilito a livello nazionale, compone in un quadro unitario le discipline e le attività fondamentali definite a livello nazionale, quelle fondamentali alternative tra di loro, quelle integrative, nonché gli spazi di flessibilità per curricula differenziati. La precisazione, inoltre, che tali curricula devono essere indicati nel Piano dell'Offerta Formativa (POF), conferisce ad essi un'identità pubblica e, in quanto tale, sottoposta al controllo sociale, essendo il POF un atto reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie.

Nella Riforma per i Nuovi Ordinamenti Scolastici restano, come nella stagione della Programmazione Curricolare, i vincoli nazionali che tutti devono rispettare e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare, anche dando spazio ad intese per una quota regionale nella loro determinazione. Resta, nondimeno, la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che devono offrire percorsi formativi, ma risulta ancora più netto di prima il principio della personale responsabilità educativa dei ragazzi, dei genitori e del territorio nello sceglierli, nel percorrerli e nell'acquisirli. Il risultato dovrebbe essere la costruzione sempre più mirata di Piani di Studio Personalizzati, dove la parola chiave è, appunto, «personalizzazione»; personalizzazione, cioè, della progettazione e dello svolgimento dei percorsi formativi mediante le unità di apprendimento, personalizzazione della verifica con il portfolio delle competenze individuali.

Il tema della personalizzazione introdotto dalla Riforma ha incrementato un confronto nel mondo della scuola sulle variabili personalizzazione/individualizzazione. Alcuni esperti temono che la personalizzazione dei percorsi, intesa quale strategia finalizzata ad assicurare ad ogni studente di coltivare i propri talenti, possa far riemergere una concezione deterministica della relazione tra caratteristiche personali e livello degli apprendimenti. Altri autori, tra i quali Massimo Baldacci (in «Individualizzazione», da *Voci della scuola*, 2004) e Giorgio Chiosso (in «Personalizzazione», da *Voci della scuola*, 2004) concepiscono le due variabili in continuità e sostengono che con il termine di personalizzazione viene reinterpretato e ricontestualizzato il principio pedagogico dell'individualizzazione che segna larga parte della cultura pedagogica del Novecento.

Il superamento dell'individualizzazione, secondo Chiosso, consiste nel passare dalla logica funzionalistica legata agli apprendimenti alla logica del «farsi carico» della persona nella sua globalità cognitiva, affettiva, relazionale, in linea con le migliori esperienze di questi ultimi decenni portate avanti da don Dilani, Mario Lodi e, andando più indietro, da Freinet.

Giuseppe Bertagna sostiene, a sua volta, che mentre l'individualizzazione promuove itinerari differenziati nell'ambito dei percorsi formali di istruzione, la personalizzazione progetta differenziameti nell'ottica della formazione integrata alla quale contribuisce non soltanto l'istruzione scolastica formale, ma anche tutto l'insieme delle istituzioni educative presenti in un territorio, a partire da quella fondamentale della famiglia perciò «...*personalizzare significa trovare e assicurare le condizioni organizzative, professionali e umane perché questi processi di 'individualizzazione' non siano mai decisi da altri, magari in maniera burocratica, ma sempre ragionati, conosciuti e scelti da ogni studente, insieme alla sua famiglia, come un arricchimento di sé e come una condizione per integrarli in un personale progetto di vita...*» (in «Scuola e Didattica» del 1 marzo 2004).

Unità di Apprendimento e Piani di Studio Personalizzati secondo le Indicazioni ministeriali

Il Piano di Studio Personalizzato (PSP) ha come punto di partenza l'alunno con i suoi bisogni formativi, i suoi punti di forza, i suoi problemi per una progettazione dinamica, flessibile e mirata.

I PSP sono costituiti dall'insieme delle Unità di Apprendimento (UdA) «*effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni...*», si legge nelle Indicazioni Nazionali; le UdA «...*individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di grup-*

po classe ...» rappresentano il «cuore» del processo formativo in quanto comportano l'individuazione di Obiettivi Formativi (OF) calibrati sulle reali capacità del discente e volti a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno (potenzialità significative e rappresentative dell'essere potenziale) in reali e documentate competenze (attualità indicative e esemplificative dell'essere attuale) «*attraverso l'esercizio dell'autonomia personale della responsabilità intellettuale, morale e sociale, della creatività e del gusto estetico*» (Indicazioni).

Al fine di mantenere nel Paese un sistema di istruzione non frammentario e polarizzato, per l'elaborazione degli OF i docenti dovranno riferirsi al *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* (PECUP), che delinea ciò che lo studente dovrebbe saper e saper fare alla fine del ciclo di studi, agli Obiettivi Generali del processo formativo volti a promuovere l'educazione integrale della personalità degli alunni e agli Obiettivi Specifici di apprendimento, i quali indicano le conoscenze (il sapere) e le abilità (il saper fare) che le scuole devono organizzare per promuovere le competenze. Gli Obiettivi Generali e gli Obiettivi Specifici diventano OF quando vengono calibrati su ciascun gruppo classe e su ciascun alunno in una prospettiva estesa in cui i processi di formazione e di apprendimento sono finalizzati alla valorizzazione della dimensione personale per l'acquisizione delle competenze individuali. In altre parole si potrebbe dire che gli OF diventano tali quando, tradotto l'ordine formale e pedagogico ed epistemologico da cui sono stati ricavati in quello psicologico e didattico di ciascun allievo con la sua storia e le sue personali attese, si trasformano in compiti di apprendimento realmente «accessibili».

Gli Obiettivi Specifici vanno mediati, interpretati, ordinati, distribuiti ed organizzati in OF, aggiungono le Indicazioni, anche in relazione al contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale in cui la scuola opera e in relazione alle teorie pedagogico-didattiche ritenute più idonee dall'istituzione scolastica a sviluppare al «... *massimo grado possibile...*» le capacità dell'alunno per favorire l'acquisizione di quelle competenze che conducono «*il soggetto a fare, pensare e agire nell'unità della persona, dinanzi all'unità complessa del problema e delle situazioni di un certo tipo (professionale e non professionale) che si è chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto*» (in «La progettazione della riforma: lessico pedagogico di riferimento» www.indire.it).

Volendo spiegare le UdA e i PSP con una metafora, potremmo immaginare un telaio e un complesso di fili (contesto socio-culturale di riferimento) disposti all'ordito (traguardi formativi) che, mediante il passaggio delle navette contenenti le spole (Unità di Apprendimento), s'intrecciano costituendone la trama (Piani di Studio Personalizzati). La qualità del tessuto che ne deriva dipende dalla qualità delle competenze individuali che ogni alunno, con percorsi relativi alla sua specificità di persona, è riuscito a raggiungere, pronto per rielaborarle e spenderle in altri contesti. E pur se i fili, che con riferimento ad ogni alunno rappresentano le sue capacità, contengono potenzialmente la trama (PSP), questa va progettata dai docenti «a maglie larghe» per consentire le dovute integrazioni *in itinere*, che derivano dai tempi di apprendimento e dalle caratteristiche di ciascuno. La vera sfida per ogni docente, quindi, è quella di mantenere costantemente aperta la congruenza tra conoscenza, realtà ed esperienza degli allievi per scegliere in ogni momento, in tempo reale la strada che meglio si adatta a ciascun gruppo classe e a ciascun allievo.

I PSP rappresentano, quindi, l'unicità e l'originalità di ogni alunno perché coniugano il «sapere» all'esperienza e al vissuto di ciascuno.

Gli OF dei PSP devono essere percepiti dal fanciullo e dalla sua famiglia come traguardi significativi per la propria crescita personale e, secondo la logica della sintesi e dell'ologramma, devono rappresentare un'unità culturale che esercita le sue influenze formative su tutti gli aspetti della personalità, sebbene formulati con modalità analitiche e disciplinari. Per queste ragioni, gli OF non possono essere promossi con attività atomizzate, parziali, prive di senso e insignificanti in relazione alla complessità del reale, essi invece devono essere dotati di un'intrinseca carica problematica che favorisca la motivazione, la dinamicità ideativa e operativa del pensiero.

La maggiore attenzione riservata all'alunno sancisce formalmente il passaggio dalla centralità dell'insegnamento alla centralità dell'apprendimento, una delle più straordinarie acquisizioni della ri-

cerca educativa degli ultimi tempi, che fa intravedere la possibilità del coinvolgimento dello studente nel proprio processo formativo e valutativo.

Una rivoluzione dell'apprendimento, quindi, che si prospetta lunga e difficile, perché necessita di un cambiamento profondo nella vita concreta della scuola, una capacità di leggere i contenuti didattici in termini di competenza che è in gran parte tutta da costruire, una nuova professionalità degli insegnanti, un'apertura della scuola ai saperi del mondo e al modo in cui questi saperi vanno rielaborati e reimpiegati.

Dalle scuole

Le prassi didattiche personalizzanti esigono intelligenza progettuale, competenze relazionali, flessibilità nella gestione della risorsa tempo, dell'organico dei docenti, dell'organizzazione delle attività di classe e di laboratorio. Competenze e strategie, quest'ultime, messe in campo dalla quasi totalità delle scuole campione, che hanno orientato la progettazione di PSP generalmente su gruppi di alunni per livelli e per interessi.

Non tutte le scuole, però, hanno inteso l'assetto sistemico correlativo dei PSP e delle UdA, preferendo far convergere l'attenzione tendenzialmente solo su questi ultime, poste semplicemente come scansione di contenuti di apprendimento e di obiettivi specifici, i quali non hanno valore in sé ma solo come strumenti per il raggiungimento, da parte di ogni alunno, dei massimi livelli possibili di competenza.

Al fine di salvaguardare l'unitarietà del processo formativo, le UdA presentano, nella generalità dei casi, un nucleo tematico fondante nel quale convergono gli apprendimenti in un'ottica inter e transdisciplinare che ha coinvolto il docente in un'atmosfera culturale di largo respiro.

La sinergia tra le progettazioni dell'UdA e il vissuto del bambino, ha favorito la collaborazione con i genitori che, all'inizio dell'anno, hanno contribuito a delineare il profilo di ingresso e, *in itinere*, a verificare il percorso formativo e i processi da questo innescati.

In sintesi, rispetto agli oggetti in questione, i team hanno registrato un'aumentata responsabilità progettuale della scuola, un graduale abbandono dell'uniformità delle prestazioni per una maggiore attenzione agli interventi individualizzati, una potenziata continuità verticale e un'ottimizzazione delle relazioni con i genitori.

È stato, altresì, registrato dai team un maggiore investimento dei docenti in attività di studio e in attività professionali per la progettazione di percorsi differenziati.

Esperienze

Le esperienze segnalate, facendo propri i principi ispiratori della Riforma, presentano una forte sinergia con gli altri oggetti dell'innovazione: personalizzazione dei percorsi didattici, contestualizzazione degli obiettivi specifici di apprendimento, modularizzazione *in itinere* dell'attività, utilizzo di strumenti di documentazione e di verifica «oggettivamente» controllabili e di facile applicazione.

Le esperienze sono state sviluppate parallelamente all'introduzione del portfolio ed in prospettiva del PSP secondo alcune linee-guida:

- centralità dell'alunno, che coopera con gli altri attori della formazione per raggiungere i traguardi formativi di un percorso sistematico;
- nuovo assetto organizzativo della Riforma con riferimento all'unitarietà del sapere e all'organizzazione dei laboratori.

Il Circolo Didattico «A. Moro» – Rutigliano (Bari)

Il II Circolo didattico «Aldo Moro» di Rutigliano (Bari) ha ideato, nell'ambito della legge di Riforma, una serie di Unità di Apprendimento strutturate in maniera semplice, facilmente leggibili da par-

te di tutti i componenti della comunità scolastica, non ultimi i genitori, resi proprio dall'innovazione ancor più partecipativa dei processi educativi dei propri figli.

L'ideazione delle Unità di Apprendimento ha previsto un percorso metodologico interdisciplinare e per mappe concettuali.

La struttura delle Unità di Apprendimento contempla uno spazio riservato alle proposte e agli interventi degli operatori che si occupano degli alunni diversamente abili.

I punti di forza dell'oggetto segnalato possono essere così sintetizzati:

- maggior aderenza della progettazione alle attività che effettivamente si svolgono giorno dopo giorno
- personalizzazione dei percorsi formativi
- maggior aderenza al contesto apprenditivo del gruppo-classe.

Di particolare rilievo risulta anche l'alto grado di trasferibilità del materiale prodotto, che viene allegato all'esperienza anche sotto forma di *sampler*, in modo da poter essere agevolmente riprodotto ed adottato da altri Istituti scolastici che ne volessero far uso.

Circolo Didattico «Montello – A. Frank» - Bari

La scuola considera un obiettivo di qualità la ricerca-azione permanente da parte dei docenti sulle modalità di progettazione, realizzazione e ottimizzazione dei processi formativi personalizzati. L'istituzione scolastica, rispettando i vincoli organizzativi di orario, di organico e di funzioni elencati nelle Indicazioni Nazionali, con l'esercizio dell'autonomia curricolare fino al limite del 15%, ha assunto l'impegno di costruire percorsi formativi ispirati agli OSA, che vanno poi trasformati, grazie all'articolazione delle attività educative e didattiche, in affidabili e certificabili competenze finali.

La ricerca per la definizione delle Unità di Apprendimento si è sviluppata parallelamente all'introduzione del portfolio e del PSP ed ha contemplato un nuovo assetto organizzativo tra gli insegnamenti disciplinari e le attività laboratoriali.

In fase di avvio, l'équipe pedagogica dei docenti di prima e seconda classe, in collaborazione con il dirigente scolastico e con la condivisione del Collegio dei docenti, ha assunto decisioni e individuato criteri generali per la creazione di una struttura unitaria delle UdA; un gruppo di lavoro e di ricerca più ristretto, sulla base delle Indicazioni Nazionali e delle esperienze di apprendimento pregresse degli alunni di seconda, ha trasformato gli Obiettivi Generali del processo formativo e gli Obiettivi Specifici di Apprendimento in Obiettivi Formativi adatti a ciascun gruppo classe. La personalizzazione dei percorsi formativi si è realizzata in relazione all'evolversi dell'esperienza apprenditiva di ciascun alunno.

Le metodologie didattiche utilizzate sono state varie e differenziate a seconda dell'obiettivo formativo e del nucleo tematico, inteso come compito di apprendimento unitario.

In linea di massima, però, le strategie didattiche utilizzate hanno previsto l'uso delle tecniche del *brainstorming* e della conversazione clinica (che consentono una conoscenza personalizzata degli alunni) per poi procedere, in fase di sviluppo, all'esplorazione dei contenuti (articolati in forma soprattutto interdisciplinare) e all'esercizio delle abilità per una sperimentazione sul campo delle ipotesi formulate. Alla fase di sperimentazione è generalmente seguita una di riflessione e di verifica delle esperienze. Questi passaggi sono risultati necessari per la costruzione di quadri concettuali, per lo sviluppo delle competenze e per l'individualizzazione della documentazione utile per la compilazione del portfolio.

Da una prima verifica sulla ricerca avviata, similmente ai docenti delle altre scuole visitate, i docenti del Circolo «Montello – A. Frank» hanno valutato positivamente la:

- connessione, sottolineata dalle Indicazioni Nazionali, fra lo svolgersi delle UdA, delle attività laboratoriali e la raccolta della documentazione da inserire nel portfolio;

- la possibilità di collegare unitariamente più OSA, in uno specifico compito di apprendimento e l'apertura inter e transdisciplinare tra discipline ed educazioni.

La verifica collegiale ha fatto emergere, altresì, alcuni elementi di criticità, che si possono così riassumere:

- distribuzioni artificiose tra alcuni elementi dell'UdA (OSA, obiettivi formativi, capacità competenze);
- ricerca di ulteriori forme di valutazione autentica per orientare le scelte per le successive UdA;
- maggiore coinvolgimento delle famiglie che necessitano di essere guidate ad esprimere osservazioni e a partecipare attivamente alle esperienze didattiche.

L'esperienza è trasferibile in altri contesti se rispettata nel suo assetto organizzativo, nella sua articolazione, nelle scelte e negli orientamenti, condivisi tra scuola e famiglia.

III Circolo Didattico «Imbriani» - Andria (Bari)

Il III Circolo Didattico «Imbriani» di Andria si contraddistingue per uno stile professionale di tipo collaborativo, orientato all'innovazione e al cambiamento; da sempre i docenti vanno nella direzione del lavorare per staff a responsabilità diffusa e ciò ha favorito, anche in questa occasione, la volontà di sostenere il processo di ricerca mediante forme di collegialità e di corresponsabilità professionale. La partecipazione e l'adesione della scuola ai processi innovativi previsti dalla sperimentazione si è focalizzata sull'utilizzo dei Piani di Studio Personalizzati e sull'elaborazione di un modello per la costruzione delle Unità di Apprendimento.

Nella fase di avvio i docenti hanno siglato il «**patto didattico delle discipline di studio**», hanno cioè ipotizzato alcuni degli Obiettivi Formativi, risultanti dalla negoziazione tra il PECUP, l'analisi della capacità degli alunni, la prospettiva pluri-interdisciplinare e delineato gli obiettivi specifici di apprendimento, articolati in conoscenze e abilità riferite alle singole discipline nonché all'educazione alla convivenza civile. La struttura di tale documento, fisiologicamente soggetto a modifiche in quanto continuamente adeguabile agli alunni, *in itinere* è stata integrata da ulteriori elementi:

- attività e contenuti;
- modalità organizzative;
- modalità di verifica;
- competenze acquisite o rilevate.

Alla fase ideativa (preattiva) e alla fase di attuazione (attiva) è seguita la fase di verifica (postattiva) centrata sulla documentazione delle competenze maturate dall'alunno (portfolio).

In ambito scolastico il processo di trasformazione è risultato graduale e diversificato e soprattutto non strettamente legato a questa specifica circostanza, infatti, in continuità col passato il *curricolo di scuola* è stato elaborato in sinergia con i PSP ed entrambi formalizzati con obiettivi formativi contestualizzati e interdisciplinari.

Al termine del percorso di ricerca i docenti hanno verificato la positività e l'efficacia sul piano operativo della coesione tra POF, PSP e UdA e della connessione interattiva tra progettazione, attuazione, valutazione personalizzata dei percorsi formativi; sono state segnalate, altresì, alcune difficoltà relative alla:

- ridefinizione e alla condivisione semantica di termini quali conoscenze, abilità, capacità, obiettivi formativi, obiettivi specifici di apprendimento;
- problematizzazione da mettere in atto attraverso l'esplicitazione di interrogativi sul versante cognitivo, emotivo, comunicativo riferibili ai bisogni e agli obiettivi formativi rilevati.

GLI *EXEMPLA*

Per quanto attiene alla segnalazione degli *exempla*, ossia delle scuole che hanno affrontato tutti gli oggetti didattici e i cambiamenti organizzativi proposti dalla Riforma, abbiamo individuato, tra tutte, l'esperienza realizzata nel II C.D. «G. Marconi» di Cerignola.

Va subito detto che la scelta è stata molto difficile ed impegnativa perché anche altre scuole primarie, inserite nel campione regionale, proponevano esperienze assai significative e costruite con lucidità e competenza.

La scelta si è orientata su quella realizzata a Cerignola perché aveva il valore aggiunto di una sperimentazione avviata, a seguito dell'emanazione del D.M. 100/02, nell'anno scolastico 2002/2003 e, quindi, capace di far emergere nodi critici ed aspetti positivi analizzati nell'arco di un biennio.

La funzione tutoriale, punto dolente della Riforma, intorno alla quale è ancora aperto un serrato dibattito con implicazioni anche contrattuali, è stata affrontata e sperimentata con esiti positivi, nell'anno scolastico 2002/2003, mentre tutti gli altri «oggetti» (portfolio, sintesi di portfolio per il primo quadrimestre relativo alle prime classi, sintesi di portfolio per il primo quadrimestre relativo alle seconde classi e le UdA per le prime classi) sono stati realizzati con attenzione costante alle implicazioni ed alle correlazioni con tutto l'impianto della Riforma, coerentemente con la lettera e lo spirito delle Indicazioni Nazionali, laddove si evidenziava la caratteristica ologrammatica che essi dovessero avere.

Il percorso seguito nella costruzione della nuova organizzazione scolastica e nell'attuazione degli «oggetti» didattici previsti, si innesta su un patrimonio di sperimentazione, che ha visto la scuola sempre attivamente coinvolta, a partire dagli anni novanta, nelle trasformazioni introdotte nella scuola elementare, oggi scuola primaria, e quindi ha trovato terreno fertile nel motivare i docenti e i genitori a misurarsi con la necessità di innovare il modo di «fare scuola» consolidato dalla precedente normativa.

Gli altri *exempla*, tutti meritevoli di attenzione, oltre ad essere riportati nel capitolo precedente per valorizzare singoli oggetti e singole esperienze, sono stati documentati a cura delle istituzioni scolastiche che li hanno realizzati, nel sito regionale GOLD, integrando ed arricchendo il contributo offerto dal II C.D. «G. Marconi» di Cerignola la cui esperienza è presente in questo capitolo.

CONCLUSIONI

GLI ASPETTI DI SISTEMA

La ricerca che abbiamo presentato in queste pagine non ha la pretesa di dire una parola definitiva su un processo così complesso e difficile come quello della trasformazione radicale del sistema scolastico, avviato nella scuola dell'infanzia e primaria ma che dovrà, in tempi brevi, interessare la scuola secondaria di I e II grado.

I risultati raggiunti sono, infatti, da considerarsi parziali ed interlocutori, sono il frutto di un lavoro *in progress* che, mentre metteva a punto gli strumenti e definiva il terreno di osservazione, affrontava i nodi problematici della innovazione, della sperimentazione e della ricerca che le scuole avevano messo in campo.

L'IRRE Puglia aveva già effettuato un lavoro di monitoraggio e verifica sulla sperimentazione avviata in 13 scuole pugliesi, nel corso dell'anno scolastico 2002/2003, su commessa dell'Ufficio Scolastico Regionale, anticipando in parte il progetto di ricerca-azione R.I.So.R.S.E., ma, soprattutto, sperimentando un modello di intervento sistemico sui temi scottanti e decisivi della riforma che metteva in rete l'USR con l'Istituto regionale di ricerca educativa.

Appariva chiaro a tutti che le scuole richiedevano con forza una risposta efficace e tempestiva al bisogno di sostegno nell'implementazione degli oggetti didattici innovativi proposti dalla L. 53/03 e che questa risposta per essere adeguata, necessitava di definire in modo sinergico tra i vari soggetti istituzionalmente coinvolti, una rete di relazioni stabili, ben strutturate e funzionali; c'era e c'è bisogno, in sintesi, di «fare sistema».

Solo così si può rispondere alla domanda di formazione/informazione e di aiuto che tutto il sistema scolastico propone, ottimizzando le risorse finanziarie e professionali, costruendo un sistema stabile capace di erogare servizi, fornire dati informativi corretti, coinvolgere il personale nell'indispensabile processo di riqualificazione professionale, orientare la domanda delle famiglie, sostenere e supportare il lavoro di sperimentazione e di ricerca che la scuola dell'autonomia autonomamente mette in campo.

Occorre dire, per amore di verità, che qualcosa si è fatto ma molto resta da fare perché una risposta parziale o scollegata nei tempi e nei modi di intervento, unita ad una crescente radicalizzazione dello scontro ideologico sulla scuola, rischia di vanificare o, quantomeno, di rendere molto più difficile il processo di riforma che punta ad incentrare il sistema formativo sui bisogni dell'alunno e non sulla proposta delle scuole.

Un terreno, come quello della formazione, non può essere pretesto di scontro politico tra le maggioranze e le forze di opposizione che si alternano alla guida del Paese. È troppo importante l'investi-

mento nelle risorse umane ed il processo di costruzione di una cittadinanza attiva per divenire ostaggio di una chiave di lettura ideologica.

Si tratta invece di incontrarsi tra mondo della ricerca pedagogica, amministrazione, enti locali, professionisti della formazione, convergere sull'obiettivo comune che è l'interesse del soggetto in formazione, per disegnare un sistema formativo equilibrato, impermeabile allo scontro politico, efficace ed efficiente, qualitativamente coerente con le esigenze di un Paese avanzato quale il nostro.

Ognuno deve fare la sua parte perché il sistema cresca e non avverta i contraccolpi della dialettica democratica e dell'avvicendamento delle maggioranze perché l'investimento nella formazione richiede stabilità e tempi lunghi per produrre i risultati attesi.

L'IRRE Puglia ha affrontato con molta serietà e passione questo difficile compito ed ha tentato di fornire un contributo originale, qualitativamente elevato e coerente con la commessa ricevuta ma soprattutto con i bisogni delle scuole pugliesi. Abbiamo messo in campo le nostre migliori energie, abbiamo richiesto il contributo di esperti esterni di provata competenza, abbiamo tentato di contribuire alla costruzione di quella risposta sistemica che era necessaria, abbiamo la volontà di non considerare esaurito il nostro compito, anche al di là dei futuri sviluppi del progetto R.I.So.R.S.E.

ADESIONE E CONSENSO DELLE SCUOLE ALLA RICERCA

La scuola pugliese, a nostro avviso, ha recepito correttamente la proposta progettuale e l'azione di ricerca sviluppata in questa prima fase e, pur in presenza di un vivace dibattito che proponeva dubbi, analisi fortemente critiche e infine resistenze all'avvio della riforma, ha fornito il proprio indispensabile apporto, sin dal primo momento, alla ricerca.

Come dimostrano i dati quantitativi, siamo in presenza di una risposta pressoché totalitaria alla raccolta dei dati informativi avanzata dal «questionario 0».

Il dato delinea il quadro di una scuola primaria vivace, propositiva, ricca di dubbi ma anche di volontà di costruire il cambiamento, di misurarsi in prima persona con la sfida dell'innovazione senza rinnegare il proprio passato ed il percorso didattico sviluppato e consolidato nel tempo.

Le scuole individuate come campione per la ricerca hanno dimostrato sensibilità e propensione a enfatizzare il valore della solidarietà, della risposta sinergica, dello scambio di esperienze con spirito di umiltà e di serietà, proponendo le proprie esperienze, confrontandosi con le altre, contribuendo in modo fattivo a creare la rete nella quale tutti sono pari e tutti forniscono il proprio originale apporto alla comune necessità di rispondere in modo adeguato ai bisogni formativi espressi dal territorio e alla volontà del Paese di dotarsi di una scuola moderna e qualitativamente elevata.

Solo pochissime scuole hanno risposto negativamente alla nostra richiesta di collaborazione, spesso per un malinteso senso di inadeguatezza, di convinzione di non essere portatrici di una proposta accettabile, non abbiamo avuto nessuna difficoltà a costruire il campione delle scuole necessario per la ricerca, riscontrando ovunque interesse e disponibilità.

I nostri team si sono presentati nelle scuole con la precisa consegna di osservare quanto sperimentato, senza volontà di verificare o valutare ma, confrontandosi con la realtà esistente nelle singole scuole, hanno potuto dimostrare la vocazione di supporto e sostegno all'innovazione che costituisce la nuova *mission* degli IRRE, dopo la loro riforma con il D.P.R. 190 del 2001.

Abbiamo, così, riscontrato con soddisfazione che le scuole pugliesi hanno dato credito all'azione del nostro Istituto in questi ultimi anni e hanno sempre più guardato all'IRRE come ad un luogo nel quale ritrovare stimolo alla ricerca, supporto e sostegno nell'innovazione della didattica, *counseling* nelle difficoltà della prassi didattica quotidiana.

Pertanto i team sono stati accolti con interesse e disponibilità notevoli, hanno osservato i comportamenti e le esperienze, hanno discusso con i dirigenti e docenti, contribuendo a creare un clima positivo verso l'innovazione e la modifica sostanziale del modo di fare scuola. Anche in presenza di

dubbi e atteggiamenti critici nei confronti della riforma, la nostra presenza non è mai stata rifiutata ma vista piuttosto come una occasione di approfondimento e di orientamento.

Anche dai genitori è venuta forte una domanda di aiuto e di orientamento per conoscere meglio la reale portata dei cambiamenti indotti dalla legge 53, per essere messi in grado di scegliere in modo consapevole e contribuire attivamente alla definizione del progetto didattico e all'uso degli strumenti nuovi di valutazione/autovalutazione introdotti con la riforma.

La risposta delle scuole pugliesi, anche di quelle che non hanno potuto essere inserite nel campione ma che saranno destinatarie della nostra azione futura, possiamo, quindi, affermare sia stata positiva, senza piaggeria o volontà di protagonismo ma con la tensione a mettere in discussione la loro azione didattica e ricercare, insieme a noi, le strade migliori per avviare il processo di trasformazione, e fornire il proprio contributo di esperienze e di ricerca per far crescere il sistema.

RUOLO DELL'IRRE E LA RETE NAZIONALE

Il ruolo dell'IRRE in questa prima fase discende direttamente dall'intuizione che è alla base del progetto R.I.So.R.S.E.: quella di far emergere e valorizzare il contributo «dal basso» alla realizzazione della riforma.

Pertanto, nella sostanza del suo ruolo delineato dal legislatore, l'IRRE deve proporsi come ente a sostegno dell'autonomia didattica e progettuale delle istituzioni scolastiche. L'IRRE potrà presentarsi come momento di coagulo delle esperienze più significative realizzate dalle scuole impegnate nell'attuazione della riforma, come luogo dell'approfondimento e della documentazione di queste esperienze perché divengano patrimonio condiviso e punto di partenza per ulteriori sviluppi.

Visitando le scuole, segnalando le esperienze significative, valutandone la trasferibilità e la coerenza con le indicazioni nazionali, l'IRRE ha contribuito alla tenuta del sistema in un momento difficile di transizione, si è arricchito delle proposte innovative delle singole scuole osservate, ha socializzato e condiviso i risultati della propria ricerca, ha esercitato appieno il proprio ruolo di ente «strumentale», procedendo insieme con l'Amministrazione impegnata in una azione di informazione e formazione e con le scuole nella loro quotidiana azione didattica e nella ricerca di strumenti e modelli sempre più adeguati alla domanda espressa dagli alunni, dalle famiglie, dal territorio.

Nella seconda fase del progetto diventa sempre più decisiva, per il successo di questa azione di accompagnamento delle scuole nel processo di innovazione, la capacità di fare sistema tra i soggetti interessati allo sviluppo della riforma.

Gli IRRE dovranno innanzitutto mettere in rete le loro risorse e il patrimonio di conoscenze e di risultati acquisiti nella loro ormai trentennale presenza nel sistema formativo nazionale.

Si potrà creare un ricchissimo capitale costituito da strumenti e modelli innovativi, si valorizzerà appieno la specificità tutta italiana di una rete di Istituti di ricerca presenti in tutte le regioni e radicati nel loro territorio, si confermerà la valenza e l'importanza della ricerca educativa per migliorare la qualità dell'intero sistema.

A tale proposito, nell'ambito del progetto R.I.So.R.S.E. possiamo segnalare l'esperienza di un seminario interregionale di confronto tra i team di ricerca della Calabria, Basilicata e Puglia promosso dall'IRRE Puglia, finora unico momento del genere in Italia, come un contributo meridionale alla creazione della rete IRRE. Una tale iniziativa ha pienamente raggiunto gli obiettivi che si era prefissati ed ha posto le premesse per una maggiore circolarità delle informazioni e dei risultati in una logica di *knowledge management* non limitato all'interno dei singoli istituti di ricerca educativa o delle singole regioni.

Il passo successivo dovrà essere quello di riuscire a mettere in rete ed ottimizzare le risorse finanziarie e professionali del MIUR con quelle possedute dagli Uffici Scolastici Regionali, dall'INDIRE e INVALSI e dal sistema IRRE.

Ciascuno di questi soggetti è portatore di una particolare vocazione e potrà fornire un apporto originale e competenze specifiche per un approccio sistemico/globale all'innovazione didattica e pedagogica.

Si potranno sviluppare programmi comuni o integrare diversi progetti di intervento sul terreno della riforma che potranno recuperare un'ottica unitaria e aumentare in modo esponenziale le prospettive di successo di tali iniziative.

Le attività di documentazione GOLD e formazione nell'ambiente PuntoEdu messe in campo dall'INDIRE, la valutazione di qualità del sistema che è compito dell'INVALSI, l'azione di ricerca promossa e sostenuta dagli IRRE, l'azione di governo del sistema scolastico esercitata sul piano organizzativo ed amministrativo dagli USR, il processo di comunicazione efficace e corretta sui contenuti della riforma avviato dalla Direzione Generale per la Comunicazione, troveranno una sintesi coerente nell'azione di coordinamento, indirizzo e controllo che è compito precipuo del MIUR e si riconurranno a unità i progetti e gli interventi di tutti i soggetti coinvolti, nella direzione di offrire alle scuole una reale sponda ed un sostegno vero in questi faticosi e difficili momenti di radicale trasformazione.

SINTESI E PROSPETTIVE

Al termine della prima fase del progetto R.I.So.R.S.E si possono sinteticamente evidenziare alcuni importanti risultati conseguiti:

- il rilancio dell'iniziativa progettuale e di ricerca delle scuole, realmente protagoniste e soggetti attivi nell'implementazione della riforma
- l'avvio di un processo di innovazione e sperimentazione degli «oggetti» didattici della riforma
- la creazione di un patrimonio condiviso di esperienze didattiche
- il consolidamento della presenza IRRE nel tessuto scolastico regionale
- la valorizzazione del contributo delle scuole all'avvio della riforma
- il rafforzamento della volontà di fare sistema tra enti e soggetti istituzionalmente interessati alla qualità del servizio scolastico
- la consapevolezza della necessità di conoscere e discutere in modo appropriato, informato e consapevole delle problematiche innescate dal processo di riforma
- la ritrovata fiducia verso la capacità del sistema IRRE di contribuire alle grandi trasformazioni del sistema formativo

Tutto ciò ci porta a ritenere pienamente realizzato, con la consegna del report regionale e la socializzazione dei risultati conseguiti dalla ricerca, l'obiettivo fondamentale del progetto.

Ovviamente questi primi risultati non possono indurre a ritenere esaurito il compito affidato agli IRRE e soddisfatta la richiesta di sostegno formulata dalle scuole.

Si tratta ora di avviare una fase di approfondimento e metariflessione sulle esperienze realizzate nelle scuole partecipanti alla ricerca, di sostenere lo sforzo di innovazione nell'intero sistema regionale sia attraverso la diffusione delle pratiche significative segnalate e documentate sia con una sistematica azione di supporto e *counseling*.

Questa azione non potrà essere separata dallo sviluppo di un diverso modello di formazione per il personale che parta dalle esperienze documentate e costruisca momenti formativi non disgiunti dall'attività di ricerca e di approfondimento sui materiali prodotti dalle scuole più impegnate sui temi della innovazione e della riforma.

Questi materiali potranno costituire una base di partenza per avviare attività di ricerca nella scuola secondaria di I grado e diffondere la cultura della sperimentazione e innovazione nell'intero sistema formativo, per incoraggiare, sostenere e valorizzare il lavoro e la ricerca didattica degli insegnanti, confermando la logica «down-top» che è al fondamento del progetto R.I.So.R.S.E.

Si dovrà approfondire l'analisi sugli oggetti didattici per mettere a punto modelli validati e verificati scientificamente nella prassi didattica oltre che dalla ricerca educativa.

Si dovrà fare ricorso alle potenzialità dell'ICT per mettere in rete materiali e pacchetti informativi e formativi, aprire e sostenere forum di discussione, incrementare e rafforzare una azione di sistema sui temi della riforma, che possa finalmente rendere disponibile per l'intero sistema formativo un servizio coordinato, sinergico e incisivo di sostegno stabile e strutturato sia per la formazione legata ai processi di innovazione sia per la documentazione dei materiali prodotti, sia per l'intensificarsi della ricerca educativa nella scuola dell'autonomia.

L'IRRE Puglia conferma la sua volontà di contribuire in modo attivo e qualificato allo sviluppo del progetto R.I.So.R.S.E, anche attraverso il valore aggiunto di alcune proposte autonomamente elaborate e messe in campo quali il portfolio informatizzato delle competenze individuali, la realizzazione di comunità di pratiche per l'approfondimento e della metariflessione sugli oggetti della ricerca, la creazione di pacchetti formativi e informativi curati da gruppi di esperti interni ed esterni che possano intervenire in modo specializzato e qualitativamente elevato nel dibattito in corso nelle scuole, mettendo al servizio della scuola pugliese un contributo originale alla discussione e alla sperimentazione della riforma nei suoi aspetti più significativi.

Mediante questa azione l'IRRE Puglia intende proporsi al sistema formativo pugliese come interlocutore affidabile, culturalmente preparato, disponibile a confrontarsi e valorizzare il protagonismo delle singole scuole, radicando ulteriormente la sua presenza nel territorio e inserendosi in modo non gregario nei processi di ricerca avviati in sede nazionale, nei quali è convinto di poter giocare un ruolo all'altezza delle sue tradizioni e della sua rinnovata vitalità.

ALLEGATI

ALLEGATO 1

Progetto R.I.So.R.S.E.
Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo

Il gruppo di progetto regionale

componente		
Franco Gesmundo	Direttore IRRE Puglia	Direttore
Angela Guglielmi	Ricercatore IRRE Puglia	Coordinatore tecnico
Mario Marani	Ricercatore IRRE Puglia	Coordinatore tecnico
Antonio Santoro	Isp. Tecn. USR	Rappresentante USR Puglia
MariaGraziella Belloli	Ricercatore IRRE Puglia	Componente
Maria De Rose	Ricercatore IRRE Puglia	Componente
Angela Fedozzi	Ricercatore IRRE Puglia	Componente
Leonardo Nicoletti	Ricercatore IRRE Puglia	Componente
Rosa Nicoletti	Ricercatore IRRE Puglia	Componente

ALLEGATO 2

Progetto R.I.So.R.S.E.
Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo

I team di ricerca

team	ricercatore IRRE Puglia	esperto esterno
A	Mario Marani	Boccasile Giuseppina
B	Angela Guglielmi	Cembalaio Francesca
C	MariaGraziella Belloli	Castelli Grazia
D	Maria De Rose	Corianò Apollonio
E	Angela Fedozzi	Specchia Aldo
F	Leonardo Nicoletti	Bagnardi Rosanna
G	Rosa Nicoletti	Iacobone Antonella

ALLEGATO 3

Progetto R.I.So.R.S.E.
Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo

Il gruppo di progetto regionale

Scuola	Comune	Prov.	Dirigente scolastico
I C.D. «De Amicis»	Acquaviva delle F.	BA	Nuzzi Roccangelo
III C.D. «Imbriani»	Andria	BA	Ribatti Angela
XXIII C.D. «Montello»	Bari	BA	Liturri Santina
XII C.D. «R. Bonghi»	Ba/S.Spirito	BA	De Santo Angela
Scuole Paritarie «Segen»	Bari	BA	Lieggi Margherita
Istituto «Margherita»	Bari	BA	Poletti Giovannamaria
VI C.D. «G. Girondi»	Barletta	BA	Terrone Luigi
IV C.D. «Don Pasquale Uva»	Bisceglie	BA	Mongelli Saverio
I C.D. «Via Dieta»	Monopoli	BA	Intini Vito Giuseppe
I C.D. «A. Gramsci»	Noicattaro	BA	Tanzella Cataldo
II C.D. «Aldo Moro»	Rutigliano	BA	Lacoppola Francesco
Istituto Comprensivo	Spinazzola	BA	Giammatteo Michele

Scuola	Comune	Prov.	Dirigente scolastico
IV C.D. «Carlo Collodi»	Brindisi	BR	Esposito Adriana
II C.D. «F. Lanzillotti»	Carovigno	BR	Siciliano Maria Concetta
III Circolo Didattico	FrancaVilla F.	BR	Faggiano Semeraro Maria S.
I C.D. «Enrico Pessina»	Ostuni	BR	Cavallo Nicola
I C.D. «L. Dal Vasto»	S. Vito dei Normanni	BR	Sardelli Maria Luisa

Scuola	Comune	Prov.	Dirigente scolastico
II C.D. «G. Marconi»	Cerignola	FG	Colucci Giuliana
III C.D. «G. Di Vittorio»	Cerignola	FG	Lenoci Lucia
Istituto Comprensivo	Deliceto	FG	Castrucci Giovanni
VI C.D. «S. Chiara»	Foggia	FG	Goduto Maria
IX C.D. «Manzoni»	Foggia	FG	Fiadino Camilla Maria
V C.D. «S. Giovanni Maiorano»	Manfredonia	FG	Orlando Pasquale
Ist. Compr.«S. Giovanni Bosco»	Rignano Garganico	FG	Abruzzese Riccardo

Scuola	Comune	Prov.	Dirigente scolastico
III C.D. «G. Martinez»	Galatina	LE	Adami Nicola
V C.D. «L. Tempesta»	Lecce	LE	Fari Anna Leda
Istituto Comprensivo	Miggiano	LE	Bramato Addolorata
I. C. «Aldo Moro»	Otranto	LE	Lia Elio
Istituto Comprensivo	Spongano	LE	Pilon Giuseppe
II Circolo Didattico	Veglie	LE	Destradis Angelo Antonio
Istituto «Marcelline»	Lecce	LE	Keller Augusta

Scuola	Comune	Prov.	Dirigente scolastico
I. C. «G. Calò»	Ginosa	TA	Esposito Maria Angela
I.C. «A. Gemelli»	Leporano	TA	Brusa Anna Filomena
C.D. «A. Manzoni»	Lizzano	TA	Coppola Filippo
II C.D. «Giovanni XXIII»	Martina Franca	TA	Monaco Domenico
I.C. «L. da Vinci»	Monteiasi	TA	D'Onofrio Rosa
I C.D. «R. Moro»	Taranto	TA	Bucci Loredana

ALLEGATO 4

CONVENZIONE

tra l'IRRE di Puglia, rappresentata dal Direttore prof. Gesmundo Francesco nato a Molfetta il 19.10.1946 ed ivi residente in v. Scardigno 2

e l'Istituto rappresentato dal Dirigente Scolastico

premessò

- che l'IRRE Puglia è impegnato nella realizzazione del progetto «R.I.So.R.S.E.» – progetto di ricerca e sostegno per l'avvio della riforma nella scuola primaria
- che il progetto in questione è stato affidato dal MIUR – Dipartimento per lo sviluppo dell'istruzione – Direzione generale per gli ordinamenti scolastici all'IRRE Puglia con D.D.G. del 24 luglio 2003 ed avviato con Lettera Circolare n. 14972 del 20 ottobre 2003
- che il progetto prevede iniziative ed azioni da attivare presso un campione di scuole scelte dal gruppo di progetto regionale sulla base di criteri predeterminati
- che il gruppo di progetto regionale ha scelto il campione di 37 istituti scolastici nella sua seduta del 4 febbraio 2004
- che l'Istituto di è stato inserito nel numero di istituti facenti parte del campione ed ha dichiarato la propria disponibilità alla realizzazione del progetto;

si conviene quanto segue:

L'Istituto di, condividendo le linee progettuali proposte, si impegna a partecipare attivamente a tutte le azioni previste dal progetto «Risorse».

In particolare l'Istituto di si impegna a:

1. accogliere il team di progetto assegnato, per un minimo di due incontri
2. contribuire alle azioni da realizzare nel corso degli incontri, quali:
 - intervista al dirigente scolastico
 - attività di rilevazione
 - focus group docenti
 - focus group genitori
3. partecipare a tutte le iniziative di formazione e di divulgazione che l'IRRE Puglia organizzerà nell'ambito del progetto
4. fornire tutti i materiali documentali utili per l'individuazione di pratiche significative nel contesto della riforma, idonei per la pubblicazione
5. partecipare a tutte le altre iniziative in presenza e on line proposte dall'IRRE Puglia nell'ambito progettuale di riferimento.

L'IRRE Puglia si impegna a:

1. organizzare a proprie spese incontri in presenza e on line destinati a sviluppare le tematiche progettuali
2. pubblicare sul proprio sito le esperienze realizzate nel contesto della riforma
3. segnalare le pratiche ritenute significative rispetto al contesto, per una eventuale pubblicazione su apposita piattaforma GOLD
4. fornire, a richiesta, assistenza e counseling sulle problematiche dell'avvio della riforma
5. valorizzare il contributo della scuola, anche nelle successive attività programmate o da programmare da parte dell'IRRE Puglia nello stesso contesto
6. diffondere nel sistema formativo regionale e nazionale i risultati conseguiti dalla ricerca-azione secondo le modalità più opportune, anche partecipando a mostre e fiere tematiche.

Bari,

Il Direttore IRRE Puglia

Il Dirigente Scolastico