

IRRE Sardegna

Rapporto regionale

Il Rapporto Regionale è frutto della elaborazione del Gruppo Redazionale del Progetto Risorse

composto da:

Katy Capra, Filomena Cinus, Franco Giua, Gabriella Lanero, Ornella Pisano, Rosa Piras

Il coordinamento redazionale è stato curato da Ornella Pisano

Il Gruppo ringrazia l'Ispettore Antonio Loddo dell'Ufficio Scolastico Regionale per la collaborazione prestata nella realizzazione del Progetto.

1. PREMESSA

di Dr. GABRIELE URAS
Presidente IRRE Sardegna

Il Progetto R.I.So.R.S.E., predisposto per fornire supporto alle scuole impegnate nell'applicazione del D.M. 61 del 22/07/03, è stato definito ad anno scolastico inoltrato ed è divenuto operativo ai primi del mese di gennaio. Il ritardo nella partenza ha poi costretto il Gruppo Regionale a qualche affanno durante il percorso e nella fase finale, ma i tempi sono stati in ogni modo rispettati e gli obiettivi di partenza raggiunti, grazie al dinamismo del Gruppo tecnico nazionale e alla professionalità dei Ricercatori dell'IRRE, autorevolmente sollecitati dalla Dottorssa Elisabetta Davoli.

Gli obiettivi del Progetto erano essenzialmente quelli di offrire

- *supporto e sostegno* all'attuazione dei processi di avvio della Riforma e di effettuare il
- *censimento* delle iniziative assunte dalle istituzioni scolastiche in ordine ai processi di riforma avviati nella scuola primaria in base al D.M. 61.

Si trattava di effettuare *rilevazioni* sui **risultati** raggiunti per quanto concerneva

- l'insegnamento della **Lingua straniera** e l'alfabetizzazione **informatica**, introdotti in maniera generalizzata in tutte le classi prime e seconde della scuola primaria;
- altri aspetti della Riforma eventualmente e liberamente introdotti dalle scuole in base all'articolo 1 del D.M. 61.

Si trattava altresì di mettere a fuoco i **processi** mediante i quali erano state realizzate le diverse anticipazioni della Riforma, con particolare riguardo alla loro *trasferibilità/riproducibilità* e sulla base di criteri di *significatività* riferiti sia alla coerenza con la lettera e lo spirito della Riforma sia alla loro oggettiva validità sul piano pedagogico.

L'azione di supporto si è sviluppata secondo i canoni della Ricerca/Azione. Ciò ha consentito di sostenere i processi innovativi mentre s'incrementavano le conoscenze e le consapevolezze sull'oggetto della ricerca, in questo caso la Riforma nelle sue ascendenze teoriche e nei profili attuativi. Una Riforma che non è ancora ben conosciuta e non si fa conoscere facilmente, a motivo della sua complessità e del carattere controverso di molte tra le sue scelte.

Sono diversi i livelli di conoscenza, e diversi anche i modi per conoscerla. Possiamo studiarne il testo sulla Gazzetta Ufficiale e apprezzare gli sforzi del Legislatore di ridisegnare secondo alcuni prin-

cipi base il sistema scolastico del nostro Paese. Ma possiamo anche conoscere la Riforma in cammino, vivere i dubbi, i problemi e le resistenze che ne accompagnano l'iter attuativo. La strada intrapresa dal Progetto R.I.So.R.S.E. è la seconda, che è anche quella che meglio si addice all'IRRE. Chi fa ricerca non ha paura del dubbio, anzi parte da esso per arrivare alla certezza.

Procedendo in parallelo con l'iter di elaborazione e approvazione del Decreto Legislativo n. 59 e della C.M. 29, il Progetto R.I.So.R.S.E. ha anche offerto l'opportunità di effettuare verifiche di fattibilità fondate sull'esperienza diretta, non inficiate da astratte pregiudiziali di natura ideologica o politica.

Chi era impegnato nell'esperienza del «fare» aveva anche modo di rendersi conto che l'applicazione della norma non escludeva l'autonomia, ma aiutava a delimitarne gli ambiti.

Il Progetto R.I.So.R.S.E. ha lasciato affaticati e tuttavia soddisfatti i suoi protagonisti. Delle ragioni dello stress si è già fatto un fugace cenno all'inizio, col riferimento alla ristrettezza dei tempi. Resta da dire qualcosa circa la soddisfazione. Pare che essa, oltre che dalla constatazione di avere portato a termine un'impresa che all'inizio era apparsa non facile, sia derivata soprattutto dalla calorosa accoglienza e dal gradimento delle scuole nei confronti del Progetto e dei ricercatori che lo hanno realizzato.

Le ragioni del gradimento possono essere molteplici ed anche diverse da Regione a Regione o anche da scuola a scuola. Pare in ogni modo certo che, in generale, i dirigenti e i docenti chiamati a collaborare alla ricerca, dopo un primo momento contrassegnato da freddezza e diffidenza, abbiano percepito che il Progetto proponeva un approccio alla Riforma finalmente basato sul «fare», e pertanto aperto anche alla considerazione delle sue numerose criticità. Ciò contrastava con i registri della comunicazione ufficiale, tendenzialmente ottimistica e aporetica.

I ricercatori dell'IRRE apparivano come degli alleati nell'esercizio del dubbio costruttivo, che nasce nell'azione, e nell'azione ricerca le possibili risposte. Al contrario, chi si limitava a proporre l'idealtipo della Riforma e taceva sulle difficoltà attuative induceva nel docente sensazioni prima d'inadeguatezza, poi di depressione e rinuncia, e infine di ostilità verso il modello.

Il motivo di fondo della reciproca accettazione e dell'intesa tra il territorio scolastico e i ricercatori dell'IRRE nella realizzazione del Progetto R.I.So.R.S.E. sta forse qui, certamente **anche** qui.

Ma forse c'è anche un'altra ragione: mentre la comunicazione ufficiale proponeva il nuovo modello di scuola direttamente ai genitori e all'opinione pubblica, *bypassando* docenti e dirigenti, il Progetto, e gli IRRE con esso e attraverso di esso, saggiamente dicevano ai docenti e ai dirigenti: *È stata approvata una Riforma, vediamo insieme come realizzarla.*

Né poteva andare diversamente. Ciascuno ha fatto il proprio dovere. O meglio: ciascuno ha operato secondo la sua specifica *mission*: la comunicazione ufficiale ha presentato la Riforma, precisandone le motivazioni e sottolineando le positività, gli IRRE sono andati nel territorio e dentro le scuole, a misurarsi coi dubbi e con le difficoltà dell'azione.

È nell'interesse di tutti non dimenticare questa distinzione di ruoli, ed anzi salvaguardarla contro i fautori della fungibilità e della negazione delle specificità. A ben vedere essa può fungere da criterio per la corretta integrazione delle due presenze nel territorio.

2. IL PROGETTO R.I.SO.R.S.E.

Il progetto R.I.So.R.S.E. (*Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo*) per la Scuola Primaria della Regione Sardegna, è entrato nella sua fase operativa il 7 gennaio 2004, con l'invio alle Scuole primarie della regione del Questionario 0 (zero).

In questo primo anno, esso si è caratterizzato come *un progetto di ricerca qualitativa* finalizzato a ricomporre in un quadro di insieme le esperienze già realizzate dalle scuole, o in corso di opera, nella direzione della Riforma introdotta dalla *legge n. 53 del 28 marzo 2003* e a fare emergere, tramite alcuni strumenti propri della ricerca qualitativa, le esperienze più significative della realtà regionale e caratterizzanti la cultura locale.

2.1. OBIETTIVI SPECIFICI

Obiettivi specifici di questo primo anno sono stati:

- *Individuare tutte le esperienze presenti nelle scuole in relazione alla Riforma*
- *Conoscere e raccogliere la documentazione esistente*
- *Sostenere i laboratori di ricerca educativa in atto*
- *Individuare le esperienze significative*
- *Aiutare a documentare i processi e i prodotti delle esperienze*
- *Diffondere i risultati della ricerca*

2.2. SOGGETTI DELLA RICERCA

- *Il Gruppo di Progetto Regionale composto da:*
 - *Componente della Cabina di Regia Nazionale: Gabriele Uras, Presidente IRRE Sardegna, Ispettore MIUR*
 - *Rappresentante dell'USR: Antonio Loddo, Ispettore USR*
 - *Gruppo degli Osservatori: Katy Capra, Filomena Cinus, Franco Giua, Gabriella Lanero, Mimma Olita, Ornella Pisano, Rosa Piras, Ricercatori IRRE Sardegna*
 - *Coordinatrice del Progetto: Ornella Pisano, Ricercatrice IRRE Sardegna*

- *Le Scuole del Campione regionale:*
7 scuole ex sperimentazione D.M. 100/2002:
 - *Scuola paritaria «Sacra Famiglia» Cagliari*
 - *Scuola paritaria «Carlo Felice» Cagliari*
 - *Istituto comprensivo di Villasimius*
 - *Istituto comprensivo di Barisardo*
 - *Direzione Didattica I Circolo Tortolì*
 - *Direzione Didattica IV Circolo Olbia*
 - *Direzione Didattica II Circolo Porto Torres*
- 8 scuole avvio riforma ex D.M. 61/2003
 - *Direzione Didattica II Circolo Quartu S.E.*
 - *Direzione Didattica Quartucciu*
 - *Istituto Comprensivo di Santadi*
 - *Direzione Didattica VIII Circolo Sassari*
 - *Direzione Didattica II Circolo Ozieri*
 - *Istituto Comprensivo di Sindia*
 - *Istituto Comprensivo di Riola Sardo*
 - *Istituto Comprensivo di Villaurbana*

2.3. GLI OGGETTI DELLA RICERCA

Nello specifico si è trattato di rilevare le pratiche più significative attorno agli *oggetti di innovazione*, introdotti ex art. 2 del D.M. 61/ 03:

- *lingua inglese*
- *informatica*

altri invece avviati ex art. 1,

- *anticipo*
- *portfolio*
- *tutor*
- *laboratori*
- *piano di studi personalizzato*
- *nuova organizzazione*
- *dinamica dei ruoli:*
 - *dei docenti*
 - *del territorio*
 - *delle famiglie*
 - *di eventuali reti di scuole*

2.4. GLI STRUMENTI DELLA RICERCA

La Ricerca ha utilizzato prevalentemente strumenti della ricerca sociale. Oltre al Questionario 0, che ha permesso di raccogliere alcuni dati quantitativi, ha utilizzato:

- *interviste semistrutturate ai dirigenti scolastici* su iniziative realizzate per far conoscere la Riforma e avviarla, sui rapporti con scuole e agenzie, rapporti con le famiglie, sui nuclei tematici dell'innovazione;

- *questionari diretti ai team docenti* sugli oggetti sperimentati e sulla organizzazione degli insegnamenti;
- *testimonial narrativi con i docenti coinvolti nella innovazione* sui rapporti instaurati con l'istituzione scolastica, con i colleghi, con il dirigente scolastico, con i genitori, con gli alunni e con il loro sé;
- *focus-group dei team docenti* su oggetti, attori, processi;
- *focus-group dei genitori* su alcuni oggetti d'innovazione e sui rapporti scuola-famiglia-territorio.

Tutti questi strumenti, che hanno avuto funzione di analisi esplorativa su oggetti e pratiche, hanno permesso di rilevare inoltre:

- il vissuto professionale dei docenti
- il grado di conoscenza e di consenso dei genitori
- le interrelazioni tra gli oggetti di un'esperienza.

2.5. IL QUADRO NORMATIVO

Tutti gli strumenti della Ricerca e in principal modo le interviste con i dirigenti e i focus coi docenti, hanno avuto come sfondo normativo:

- *la Legge 53/03*
- *il D.M. 61/03*
- *il Decreto legislativo 59/04*
- *la C.M. 29/0*
- *il PECuP (All. D)*
- *le Indicazioni Nazionali (All. B)*

2.6. LE ESPERIENZE SIGNIFICATIVE

Relativamente agli *oggetti significativi*, elementi di riferimento sono stati principalmente:

- gli *OGGETTI PRATICATI* e *innovati in funzione* delle 'Indicazioni' e in stretta interconnessione con il Piano di Studi Personalizzato (PSP), l'Unità di Apprendimento (UdA), e il Piano Educativo Culturale e Professionale (PECuP)
- gli *OGGETTI RINNOVATI in funzione* delle Finalità formative, della Metodologia, della Organizzazione, degli Attori e delle Interrelazioni con altri oggetti.

Non si è trattato di riuscire a far descrivere «esperienze didattiche», ma *OGGETTI (qui intesi come processi che portano ad un prodotto)* pedagogici/disciplinari/organizzativi *significativi*.

Dove per *significativo* s'intende non necessariamente un oggetto compiuto, *perfetto*, ma *in fieri*, che sta alla base di una sperimentazione e che possiede alcuni caratteri specifici di significatività, come: l'innovatività, la trasferibilità, la presenza di un quadro sistemico degli oggetti in cui ognuno di essi deve essere interrelato con altri oggetti, la descrizione processo/prodotto, una base teorica.

È con questi indicatori che è stato possibile individuare e documentare col *protocollo GOLD* le esperienze di alcune scuole ed inserirle nel *sito web* dell'INDIRE.

2.7. PERCORSO E METODOLOGIA DELLA RICERCA

Il percorso può essere suddiviso in quattro fasi.:

- la *I fase* può essere individuata nell'avvio della Ricerca che va dalla spedizione del Questionario 0 alle scuole, alla scelta del campione, fino alla Conferenza di Ghilarza;
- la *II fase* è quella della *Osservazione*, della *Raccolta dei dati e della Documentazione* avvenuta in occasione delle due visite alle scuole campione;
- la *III fase* riguarda l'analisi dei materiali raccolti e l'individuazione delle pratiche significative, comprendendo la Giornata con le scuole per la documentazione delle esperienze e il Convegno di approfondimento sugli aspetti più problematici della Riforma;
- la *IV ed ultima fase* di questo primo anno di Ricerca si riferisce ai tempi della elaborazione di tutti i materiali raccolti per la redazione del Report conclusivo, nonché al momento della *Restituzione* alle scuole degli esiti della Ricerca e alla sua divulgazione in tutto il territorio regionale.

Le scuole che a fine gennaio hanno risposto al questionario sono state 155 ed è su questo numero che il *Gruppo Regionale di Progetto*, costituitosi il 3 febbraio 2004, ha potuto *selezionare il campione* individuando una scala di criteri, descritti più avanti, e richiedendo la disponibilità delle scuole a sottoporsi all'*Osservazione*. Tale disponibilità è diventata ben presto un criterio prioritario in quanto l'adesione alla Ricerca veniva spesso confusa come una manifestazione di adesione alla Riforma.

Selezionate le scuole campione, il *Gruppo Regionale di Progetto* ha ritenuto opportuno costituire il *Gruppo degli Osservatori* individuandoli tra i Ricercatori IRRE con esperienze di metodologia di ricerca e conoscenza della scuola primaria, formando così tre team.

Questa scelta, col progredire della ricerca, si è rivelata adeguata perché ha permesso di raggiungere con più facilità intese di metodo e strategie condivise consentendo di superare le difficoltà che di volta in volta emergevano.

Nell'avviare il *Progetto regionale di ricerca qualitativa*, secondo il protocollo messo a punto a Bellaria a fine gennaio c.a., e declinato sulle specificità del contesto regionale sardo, un momento importante è stata la *Conferenza di servizio* organizzata a Ghilarza l'8 marzo 2004 con le scuole invitate a far parte del campione.

Questo incontro ha consentito di giungere a una condivisione degli intenti e dello spirito della ricerca fra i soggetti coinvolti *come osservatori e come osservati*. All'incontro sono intervenuti 11 dirigenti e 32 docenti, alcuni come portavoce del Collegio, altri come componenti del gruppo di 'sperimentazione' ex D.M. 100. Hanno inoltre partecipato i Referenti per la formazione dei CSA di Nuoro e Sassari.

Il *Gruppo di Progetto* ha quindi proposto un approfondimento preliminare sugli intenti di censimento delle esperienze e di sostegno alle scuole, proponendo che il *Gruppo degli Osservatori* andasse tempestivamente nelle realtà impegnate nella *ricerca e innovazione*, cercando di leggere con strumenti scientificamente adeguati ciò che stava avvenendo e restituendolo con aumento di riflessione e di consapevolezza.

Si sono quindi concordate le date e dal 5 marzo al 21 aprile si sono svolte le visite alle scuole, secondo quanto stabilito dal protocollo.

La prima visita è stata strutturata in tre tempi: nel primo momento è stata fatta un'intervista al dirigente scolastico sulle iniziative assunte per realizzare e avviare la Riforma, sui nuclei tematici dell'innovazione, sull'organizzazione didattica. In un secondo momento sono stati coinvolti singolarmente due o più docenti in un'*autonarrazione* centrata sui vissuti professionali rispetto ai rapporti instaurati con l'istituzione scolastica, con i colleghi, con il dirigente scolastico, con i genitori, con gli alunni e con il loro sé. Nel terzo momento è stata presa visione del POF e della documentazione esistente.

La seconda visita, strutturata ugualmente in tre tempi, ha visto un primo momento di compilazione delle schede sugli oggetti sperimentati, un secondo momento di Focus-group docenti sugli oggetti d'innovazione praticati, sull'organizzazione didattica, sulle reti scolastiche, ecc. e un terzo momento di Focus-group genitori su *che cosa* e *come* avevano percepito le innovazioni nella scuola dei loro figli.

Terminate le visite – due per ciascuna scuola – ogni Team di Osservatori ha riordinato i materiali e i dati raccolti catalogandoli scuola per scuola e oggetto per oggetto, elaborandoli per l'individuazione delle esperienze significative secondo i criteri su esposti.

Gli Osservatori hanno poi ritenuto opportuno dare assistenza alle scuole promuovendo a Cagliari il 18 maggio 2004, presso la sede IRRE, una *Giornata di Studio* per la documentazione delle esperienze significative. La Giornata si è rivelata un momento importante non solo per l'assistenza e il tutoraggio nella documentazione, ma anche perché si è trattato di mettere a fuoco ai docenti sperimentatori alcuni aspetti di particolare significatività. È stato quindi anche un pretesto per approfondire in gruppo temi relativi al Portfolio, ai Laboratori, al Piano Personalizzato, oggetti /esperienze praticati dalle scuole partecipanti.

Il giorno successivo, il 19 maggio, sempre a Cagliari, in collaborazione con l'U.S.R. è stato organizzato un *Convegno Regionale* per presentare il Progetto R.I.So.R.S.E. a tutte le altre scuole primarie della Regione e per approfondire i temi principali della Riforma.

Presenti il Direttore Scolastico Regionale Dr. Armando Pietrella e il Presidente dell'IRRE Sardegna, Dr. Gabriele Uras, che ha diretto i lavori, il Convegno ha richiamato circa 250 persone che hanno partecipato con vivo interesse per tutta la durata dei lavori protrattisi per tutta la giornata.

Principali relatori sono stati la Dr.ssa Elisabetta Davoli, Consigliere Ministeriale, che ha presentato il Progetto R.I.So.R.S.E. Nazionale, il Dr. Sergio Govi D.S. presso il MIUR, il Prof. Silvano Tagliagambe del C.T.S. dell'IRRE Sardegna.

In particolar modo l'intervento del Dr. Govi, incentrato principalmente sul D. Leg.vo n.59/04 e sui problemi di attuazione, ha suscitato un dibattito assai vivace e partecipato per la concretezza e la complessità delle tematiche trattate. In questa stessa sede è emerso da parte di scuole, associazioni e sindacati un forte desiderio di discutere, approfondire, confrontarsi su *luci e ombre* della Riforma. Il progetto di Ricerca R.I.So.R.S.E. può dare in questa direzione un valido contributo.

Mentre scriviamo, il percorso non è stato ancora completato: è infatti prevista per il 1° ottobre una *Giornata di restituzione* dei risultati della ricerca alle 15 scuole campione, dove verrà presentato e consegnato il Rapporto finale di R.I.So.R.S.E. e saranno illustrati gli aspetti salienti di quanto è emerso nella Ricerca. Un momento particolarmente importante e caratterizzante il seminario, sarà riuscire a *dar spazio e voce* alle *percezioni dei protagonisti nel processo di ricerca* – dirigenti, docenti, genitori – e alle *loro valutazioni sui processi e prodotti della sperimentazione da loro messa in atto*.

Tutto ciò che emergerà da questo Seminario completerà i risultati della ricerca e sarà inserito nel Rapporto conclusivo.

3. ANALISI QUANTITATIVA

3.1. IL QUESTIONARIO 0

Il *Questionario 0*, inviato alle 220 scuole primarie della regione, ha rappresentato il primo strumento di rilevazione per la individuazione del campione delle 15 scuole. Come è possibile rilevare nella tab.1, al questionario hanno risposto 155 scuole pari al 70,4% delle scuole considerate. Dalla loro *autodichiarazione* risulta che vengono praticati un numero di oggetti così suddiviso:

Tabella 1

Provincia	N.Sc.	Ingl.	inform.	Antic.	portf.	Tutor/ coord.	labor.	PSP	organ.
CAGLIARI	64	58	52	37	4	6	7	3	4
SASSARI	38	36	33	24	8	2	4	5	6
NUORO	40	38	35	23	2	2	2	3	7
ORISTANO	13	13	12	7	-	-	-	-	1
TOTALE	155	145	132	91	14	10	13	11	18

3.2. LE SCUOLE CAMPIONE

Sulla base dei dati raccolti, il Gruppo di Progetto Regionale, per poter individuare le 15 scuole del campione, ha seguito i seguenti criteri:

- inserimento delle 7 scuole ex D.M. 100/02 (criterio nazionale)
- dislocazione provinciale, tenendo conto di piccoli e grandi centri
- numero oggetti sperimentati
- varie tipologie di scuola primaria (direzioni didattiche, istituti comprensivi, scuole paritarie, scuole a tempo pieno)
- disponibilità alla ricerca.

Pertanto il *CAMPIONE delle 15 SCUOLE* risulta costituito da:

- 7 scuole sperimentali ex D.M. 100/02 e da
- 8 scuole che hanno dato avvio alla riforma riferendosi al D.M. 61/03:

Tabella 2

	Prov.	COMUNE	Tipologia Scuola	D.M.
1	CA	Cagliari	Paritaria «Carlo Felice»	100
2	CA	Cagliari	Paritaria «S. Famiglia»	100
3	CA	Villasimius	Compr. «Villasimius»	100
4	NU	Barisardo	Comprensivo	100
5	NU	Tortoli	DD I Circolo	100
6	SS	Olbia	DD IV Circolo	100
7	SS	PortoTorres	DD II Circolo	100
8	CA	Santadi	Istituto Comprensivo	61
9	CA	Quartu S.E.	DD II Circolo	61
10	CA	Quartucciu	Direzione Didattica	61
11	OR	Villaurbana	Comprensivo	61
12	OR	Riola Sardo	Comprensivo	61
13	SS	Sassari	DD VIII Circolo	61
14	SS	Ozieri	DD - II Circolo	61
15	NU	Sindia	Ist. Comprensivo	61

Complessivamente esse dichiarano di aver introdotto nella pratica didattica n. 74 oggetti innovativi, così suddivisi:

Tabella 3

	Prov.	COMUNE	Tipologia Scuola	D.M.	Ingl.	Inf.	Ant.	Prtf.	Tut.	Lab.	PSP	Org.
1	CA	Cagliari	Paritaria «Carlo Felice»	100	X	X	X	X	X		X	
2	CA	Cagliari	Paritaria «S. Famiglia»	100	X	X	X	X	X	X	X	
3	CA	Villasimius	Compr. «Villasimius»	100	X	X		X	X	X		
4	NU	Barisardo	Comprensivo	100	X	X		X	X	X	X	X
5	NU	Tortoli	DD I Circolo	100	X	X	X	X	X	X	X	X
6	SS	Olbia	DD IV Circolo	100	X	X	X	X		X	X	X
7	SS	PortoTorres	DD II Circolo	100	X	X	X	X	X	X		
8	CA	Santadi	Istituto Comprensivo	61	X	X	X					
9	CA	Quartu S.E.	DD II Circolo	61	X	X	X	X		X		
10	CA	Quartucciu	Direzione Didattica	61	X	X	X					
11	OR	Villaurbana	Comprensivo	61	X	X	X					
12	OR	Riola Sardo	Comprensivo	61	X	X	X					
13	SS	Sassari	DD VIII Circolo	61	X	X	X	X				
14	SS	Ozieri	DD - II Circolo	61	X	X	X					
15	NU	Sindia	Ist. Comprensivo	61	X	X	X					X
TOTALE OGGETTI 74				15	15	13	9	6	7	5	4	

3.3. LA TIPOLOGIA DI SCUOLA

Nel contesto scolastico nazionale la scuola primaria si presenta in modo alquanto variegato, così che il campione risulta costituito dalle diverse tipologie organizzative presenti nella realtà scolastica regionale.

Come è possibile vedere nella tab. 2 il CAMPIONE delle 15 scuole è costituito da:

- n. 7 Direzioni Didattiche Statali,
- n. 6 Istituti Comprensivi,
- n. 2 Scuole Paritarie;

rispetto al tempo scuola il campione comprende:

- n. 6 scuole a tempo pieno,
- n. 5 scuole con rientro pomeridiano,
- n. 4 scuole col solo tempo antimeridiano.

3.4. GLI OGGETTI SPERIMENTATI

A seguito della OSSERVAZIONE nelle SCUOLE - CAMPIONE gli OGGETTI realmente introdotti e praticati – in modo diversificato – risultano essere 71:

Tabella 5

	Prov.	COMUNE	Tipologia Scuola	D.M.	Ingl.	Inf.	Ant.	Prtf.	Tut.	Lab.	PSP	Org.
1	CA	Cagliari	Paritaria «Carlo Felice»	100	X	X	X		X			
2	CA	Cagliari	Paritar. «Sacra Famiglia»	100	X	X	X	X	X	X	X	
3	CA	Villasimius	Comprensivo «Villasimius»	100	X	X		X	X	X		
4	NU	Barisardo	Comprensivo	100	X	X		X	X	X	X	X
5	NU	Tortoli	DD I Circolo	100	X	X	X	X	X	X	X	X
6	SS	Olbia	DD IV Circolo	100	X	X	X	X		X	X	X
7	SS	Porto Torres	DD II Circolo	100	X	X	X	X	X	X		
8	CA	Santadi	Istituto Comprensivo	61	X	X	X					
9	CA	Quartu S.E.	DD II Circolo	61	X	X	X	X		X		
10	CA	Quartucciu	DD I Circolo	61	X	X	X					
11	OR	Villaurbana	Comprensivo	61	X	X	X					
12	OR	Riola Sardo	Comprensivo	61	X	X	X					
13	SS	Sassari	DD VIII Circolo	61	X	X	X	X				
14	SS	Ozieri	DD - II Circolo	61	X	X	X					
15	NU	Sindia	Ist. Comprensivo	61	X	X	X					
TOTALE OGGETTI				71	15	15	13	8	6	7	4	3

per cui possiamo affermare che in modo più o meno adeguato:

- *il 100% delle scuole in osservazione ha introdotto l'insegnamento dell'inglese e della informatica,*
- *l'86,6% delle scuole ha introdotto l'antico,*

- il 60% il portfolio,
- il 40% il tutor-coordinatore,
- il 46,6% i laboratori,
- il 33,3% il Piano personalizzato,
- e solo il 26,6% ha introdotto qualche variabile nella organizzazione senza per questo modificare la struttura.

3.5. LA DISTRIBUZIONE DEL FENOMENO

Osservando la tabella precedente è possibile rilevare una distribuzione del fenomeno diversa in relazione alla normativa di riferimento: D.M. 100/02 e/o D.M. 61/03.

In relazione alle 7 scuole ex D.M. 100/02 l'incidenza del fenomeno è pari all'82% mentre l'incidenza del fenomeno nelle 8 scuole che fanno riferimento al D.M. 61/03 cala vertiginosamente al 43,75%.

Seguendo la tabella sottostante, la distribuzione del fenomeno a livello provinciale risulta così suddivisa:

Tabella 6

PROVINCIA DI CAGLIARI												
	Prov.	COMUNE	Tipologia Scuola	D.M.	Ingl.	Inf.	Ant.	Prtf.	Tut.	Lab.	PSP	Org.
1	CA	Cagliari	Paritaria «Carlo Felice»	100	X	X	X		X			
2	CA	Cagliari	Paritaria «Sacra Famiglia»	100	X	X	X	X	X	X	X	
3	CA	Quartu S.E.	DD II Circolo	61	X	X	X	X		X		
4	CA	Quartucciu	DD I Circolo	61	X	X	X					
5	CA	Santadi	Istituto Comprensivo	61	X	X	X					
6	CA	Villasimius	Comprensivo « Villasimius»	100	X	X		X	X	X		
TOTALE OGGETTI					6	6	5	3	3	3	1	
PROVINCIA DI SASSARI												
1	SS	Olbia	DD IV Circolo	100	X	X	X	X		X	X	X
2	SS	Ozieri	DD - II Circolo	61	X	X	X					
3	SS	PortoTorres	DD II Circolo	100	X	X	X	X	X	X		
4	SS	Sassari	DD VIII Circolo	61	X	X	X	X				
TOTALE OGGETTI					4	4	4	3	1	2	1	1
PROVINCIA DI NUORO												
1	NU	Barisardo	Comprensivo	100	X	X		X	X	X	X	X
2	NU	Tortoli	DD I Circolo	100	X	X	X	X	X	X	X	X
3	NU	Sindia	Ist. Comprensivo	61	X	X	X					
TOTALE OGGETTI					3	3	2	2	2	2	2	2
PROVINCIA DI ORISTANO												
1	OR	Villaurbana	Comprensivo	61	X	X	X					
2	OR	Riola Sardo	Comprensivo	61	X	X	X					
TOTALE OGGETTI					2	2	2					

con una incidenza del fenomeno in percentuale

- del 56,25 in provincia di Cagliari,
- del 62,5 in provincia di Sassari,
- del 75% in provincia di Nuoro,
- del 37,55 in provincia di Oristano.

È da osservare che le percentuali riportate dalla Tab. 6 risentono della distribuzione non omogenea nelle province delle scuole che hanno sperimentato secondo il D.M. 100 o il D.M. 61. Infatti, per esempio, in provincia di Oristano nessuna scuola ha sperimentato col D.M. 100.

3.6. LA CORRELAZIONE TRA GLI OGGETTI

Nelle scuole del campione che hanno introdotto le innovazioni prescritte dal D.M. 61 non si individua alcuna correlazione fra gli oggetti. Dall'osservazione e dalla riflessione sulle descrizioni appare che alcuni cambiamenti sono considerati di per sé significativi e integrabili senza modifiche nell'organizzazione precedente, altri sono accettati come imposizioni da accogliere. L'introduzione di singole pratiche, pur rivelandosi sotto certi aspetti problematica e suscettibile di ulteriori sviluppi, non è accompagnata dalla consapevolezza del legame pensato fra i diversi istituti del progetto di Riforma.

La possibilità di accettare iscrizioni in anticipo, priorità non pienamente condivisa e in genere percepita come atto dovuto, non ha determinato particolari accorgimenti per l'accoglienza. Nelle scuole del campione non appaiono pertanto, in risposta alle «specifiche esigenze di sviluppo degli allievi che si sono avvalsi di tale facoltà», pratiche organizzative di sistema tese a «garantire un percorso formativo coerente».

Per quanto riguarda l'inglese e l'informatica la mancanza di correlazione con altri oggetti potrebbe essere spiegata con il fatto che nella maggior parte delle scuole si trattava di pratiche preesistenti innestate nella precedente organizzazione. L'informatica, ma soprattutto l'inglese, risultano oggetti a sé. Così l'insegnante di inglese per il numero elevato di classi in cui svolge attività frontale, senza compresenza, ha ruolo di disciplinarista e ridotte possibilità di contatto con l'équipe.

Accade tuttavia che l'esistenza di un laboratorio di informatica che può accogliere solo pochi alunni diventi paradossalmente il vincolo che obbliga a scindere il gruppo classe e conduca verso la flessibilità organizzativa.

In due scuole risulta introdotto, come innovazione del D.M. 61, anche il portfolio. In una si tratta di una ricerca appena iniziata che risponde ad esigenze di valutazione oggettiva, di esplicitazione dei criteri e delle modalità ai genitori. Questi non risultano ancora pienamente coinvolti; non si manifesta in loro, come negli stessi docenti, una riflessione su come la documentazione delle competenze possa essere strumento di controllo e di assunzione di responsabilità in merito agli interventi e ai percorsi personalizzati da attivare. Nell'altra i docenti e i genitori ne evidenziano la funzione di ricostruzione del profilo e di traccia del percorso, senza connetterlo con la progettazione di interventi personalizzati. In questa, tuttavia, accanto all'innovazione del portfolio si riscontra anche l'attivazione dei laboratori, pensati nella prospettiva di una nuova organizzazione dell'offerta formativa.

Il tutor risulta oggetto *non introdotto* e anche fra le scuole del D.M. 100 appare non integrato e talvolta «tagliato» via.

Fra le scuole del D.M. 100 gli aspetti attivati nella sperimentazione appaiono il portfolio, i laboratori e il tutor, mentre solo quattro scuole hanno effettivamente «progettato» i Piani di studio ispirandosi alle Indicazioni Nazionali. Solo in tre di esse sono stati attivati anche i laboratori prevedendo una particolare e flessibile organizzazione dell'offerta didattica.

La correlazione fra gli oggetti quindi comincia sensibilmente ad apparire solo in alcune delle scuole che hanno aderito alla sperimentazione del D.M. 100 nel 2002/2003 e che ora iniziano a con-

frontarsi coi risultati delle modificazioni da loro messe in atto. In queste si percepisce come elemento centrale del sistema la connessione tra l'organizzazione dell'offerta didattica, articolata anche in laboratori, e la personalizzazione del percorso di apprendimento. I due aspetti si intersecano implicandosi reciprocamente e danno senso alla pratica del portfolio e alla figura del tutor/coordinatore, non più attivati come istituti a sé. Il primo è sviluppato nella sua valenza non solo strumentale, ma di orientamento e di personalizzazione dei percorsi; il secondo assume la funzione di coordinamento e, come lo definisce una scuola, può diventare «facilitatore dei processi».

4. ANALISI QUALITATIVA

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

4.1.1. Alfabetizzazione lingua inglese

La presenza rilevante di pratiche linguistiche nella Scuola Primaria italiana e i sollecitanti fattori europei per l'apprendimento delle lingue, costituiscono lo sfondo implicito che ha facilitato il consenso delle 15 scuole-campione all'introduzione generalizzata dell'*alfabetizzazione nella Lingua Inglese* fin dalla classe prima.

Le scuole-campione hanno avviato, tutte, nella specificità di contesto delle rispettive autonomie, i processi di innovazione previsti dall'art. 2-D.M. 61/03 in modo evidentemente indiretto: gli stessi istituti hanno introdotto da tempo e a vario titolo l'insegnamento della lingua inglese.

La pratica consolidata dell'insegnamento della Lingua Inglese ha consentito alle scuole-campione di privilegiare la convinzione, rassicurante, di aver anticipato l'Innovazione senza la prescrittività degli obblighi normativi. Infatti, il contatto pregresso con l'*oggetto* è stato attualizzato dai docenti come esperienza professionale nota rispetto al D.M. 61 e, di conseguenza, l'impatto non ha generato problematicità nell'accettazione dell'idea di un oggetto già conosciuto, sperimentato e ritenuto sostenibile dai soggetti coinvolti.

Contestualizzando didatticamente il fenomeno, le testimonianze e le descrizioni delle esperienze didattiche, nella generalità dei casi, presentano un oggetto la cui efficacia risulterebbe dipendente da variabili gestionali dell'organizzazione scolastica. Gli aspetti costanti, che di fatto caratterizzano la configurazione attuale dell'*utilizzo* dell'oggetto nelle singole scuole, sono formati da elementi derivanti dalle convinzioni, dai punti di vista, dal vissuto professionale e dalla storia linguistica della scuola, piuttosto che dalle linee di indirizzo recitate nella C.M. 69/03. Il significato attribuito all'insegnamento della Lingua Inglese, ovvero alla Lingua Inglese, dalle scuole-campione all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento, ha governato e orientato i processi didattici e le scelte formative di riferimento.

Le forme didattico-organizzative che contribuiscono a determinare le modalità di utilizzo di ogni singola scuola appaiono diversificate, ma convergenti negli orientamenti interpretativi e attuativi. Il nodo implicito delle testimonianze è il fattore tempo che, percepito e rappresentato in termini quantitativi, è considerato elemento che produce effetti sostanziali nelle scelte didattiche e organizzative. Le testimonianze più ricorrenti, problematizzando le motivazioni, descrivono le tendenze di utilizzo dell'oggetto. Esempificando alcuni punti, appare:

- la lingua inglese come disciplina di studio piuttosto che come ambiente di apprendimento linguistico integrato nell'ambito di altre discipline con percorsi unitari:

«Non ho sviluppato sistematicamente ambienti di apprendimento strutturalmente correlati alle altre discipline per l'esiguità delle ore in ciascuna classe coinvolta nell'Innovazione» (Insegnante, Focus Group).

«non abbiamo organizzato ambienti di apprendimento trasversali previsti dall'Innovazione per la rigidità dell'orario: la trasversalità didattica dipende dalla flessibilità oraria» (Insegnante, Focus Group).

«La centralità del bambino come richiesta dalla C.M. 69 in un certo senso è sempre stata presa in considerazione da noi insegnanti di Inglese, ma sviluppare la trasversalità dell'Inglese in modo più ampio non è possibile a causa del tempo esiguo e l'orario non flessibile» (Insegnante, Testimonial Narrativo).

- l'articolazione dell'insegnamento della Lingua Inglese in una posizione a se stante e indipendente che sperimenta l'interdisciplinarietà e non la trasversalità e l'integrazione:

«L'interazione con i colleghi nasce dalla didattica e l'incontro con le altre discipline avviene spontaneamente: in sede di programmazione si decide come interagire; anche i libri di testo danno suggerimenti su come operare interdisciplinariamente. L'insegnante di Inglese parte spesso dal lavoro dei colleghi... e poi si ricorda» (Insegnante, Testimonial Narrativo).

«Gli alunni sono molto motivati ma l'esiguità dell'orario in ciascuna classe non dà la possibilità di sviluppare percorsi particolari, mi riferisco a percorsi unitari...» (Insegnante, Focus Group).

«ho 11 ore, di fatto tutte frontali, in ciascuna delle due classi che mi sono state assegnate. Per quanto mi sia possibile, a causa del poco tempo, e anche perché sono insegnante specializzata per l'inglese, cerco di portare avanti, all'interno della mia programmazione, un percorso linguistico interdisciplinare Italiano, Sardo, Inglese» (Insegnante, Focus Group).

- l'attenzione sulla quantità delle ore di insegnamento piuttosto che sulla flessibilità organizzativa e oraria, che faciliterebbe sia la possibilità di integrare la lingua in percorsi unitari come spazio organico all'interno di altre discipline, sia la possibilità di rivisitare il rapporto didattico tra docente e alunno:

«lingua inglese per costruire relazioni tra le discipline partendo dall'esperienza [...] e per attivare autostima personale: l'aspetto veicolare e strumentale deve essere successivo [...] Credo che l'Innovazione con l'aiuto della Autonomia possa portare frutti: deve essere, però, attuata la flessibilità oraria. L'Innovazione evidenzia la trasversalità per l'Inglese, che può essere affrontata come esperienza sul campo, anche se è difficile attuarla per la rigidità e l'esiguità dell'orario che dovrebbe essere reso flessibile» (Ins. TN).

«la mancanza di un orario adeguato impedisce di attuare certi percorsi innovativi integrati e di conseguenza le persone si stressano [...] ma non c'è ancora la mentalità per il nuovo» (Ins. TN).

«È ancora per noi troppo presto per evidenziare modifiche sostanziali del rapporto didattico docente-alunno, visto che l'organizzazione della nostra scuola è rimasta pressoché invariata» (Ins. TN).

- l'orientamento ad incrementare il numero delle ore di lezione per classe piuttosto che contemplare il fattore tempo in termini qualitativi di flessibilità oraria come potenziale risorsa per condividere la lingua inglese all'interno di altre attività disciplinari:

«Sono molto preoccupata per il numero esiguo di ore [...] ciò mi impedisce di attuare le cose che didatticamente vorrei fare, abbiamo anche rinunciato alla compresenza per aumentare il numero delle ore di Inglese fino a due sia in prima che in seconda» (Ins. TN).

«Non c'è tempo sufficiente per svolgere la programmazione per cui determinate abilità vengono sacrificate» (Insegnante, Focus Group).

«Le ore di Lingua inglese sono diminuite: da tre e due ore si è passati ad un'ora nelle classi prime; c'è l'intenzione di implementare tale insegnamento con le tre ore opzionali (DS, Int.).»

- l'orientamento a considerare l'insegnante specialista, e talvolta anche l'insegnante specializzato, come insegnanti esclusivamente disciplinari, a se stanti, che prestano servizio con un numero elevato di ore e di classi, determinando situazioni che pongono il docente stesso nella condizione di agire solo marginalmente nell'ambito dell'équipe pedagogica:

«Io come insegnante specialista utilizzo tutto il monte ore nell'insegnamento frontale e quindi non rimane tempo, oltre che per riflettere, neanche per la preparazione dei materiali didattici... ci si affida al volontariato» (Ins., Focus Group);

«il tempo per creare ambienti specifici non esiste: io personalmente, insegnante specialista, ho 29 ore di lezione, di cui h 27 frontali e h 2 di programmazione, distribuite in n° 13 classi [...] potrei fare molto di più... ma con 1h di lezione nella prima e 2h nella seconda con 24 alunni per classe, non si può dare qualità ai bambini» (Ins., Testimonial Narrativo).

- l'orientamento a considerare le tecnologie informatiche e multimediali come ausilio strumentale piuttosto che come ambiente di apprendimento che struttura l'apprendimento linguistico, riducendo, spesso, il contatto con la tecnologia a momenti occasionali per il numero insufficiente o obsoleto di dotazioni strumentali:

«L'attività informatica e multimediale nell'ambito dell'Inglese dovrebbe essere parte integrante dell'insegnamento, non solo un mezzo per scrivere o utilizzo passivo di pacchetti preconfezionati» (Insegnante Focus Group).

«Utilizzo solo software adatti ai livelli di apprendimento dei bambini» (Ins., Focus Group).

«Per imparare l'inglese i bambini non possono usare il computer perché alcuni sono vecchi e il numero non è sufficiente per tutti» (Genitori, Focus Group).

«Non ho la possibilità di accedere ai laboratori strumentali, di preparare e utilizzare materiali e sussidi innovativi a causa del numero elevato di ore e di classi assegnate» (Ins., Focus Group).

Le diverse tendenze e i livelli di criticità di configurazione dell'utilizzo dell'oggetto *Lingua Inglese*, «raccontati» dai protagonisti dei processi di Innovazione in atto e della Ricerca stessa, offrono micro mondi di autonomia e vision professionali che denotano tempi di transizione didattica e organizzativa, tempi di cambiamento.

Le scuole e i docenti di percorsi linguistici (inglese e lingue altre), sensibili alle competenze metodologiche e desiderosi di formazione appropriata rispetto ai processi di innovazione in atto «*abbiamo bisogno di formazione molto innovativa e in sintonia con i principi europei*», esprimono l'esperienza dell'oggetto come fasi e ritmi di un percorso in evoluzione.

E un genitore dice «*imparare le lingue allarga la mente*».

E noi, osservatori, ascoltiamo!

4.1.2. Informatica

Il fenomeno dell'introduzione dell'alfabetizzazione informatica nella scuola elementare sarda è estremamente variegato ed è quindi difficile da riportare a un quadro unitario.

Già nei primi anni ottanta alcune scuole elementari sarde utilizzavano nell'insegnamento il computer (Commodore 64) Alghero, Sassari, Nulvi, Cagliari, Sestu, e gli insegnanti di queste scuole formavano una rete e si scambiavano programmi e risultati delle esperienze.

È anche vero che oggi, in una scuola si rileva che: «Al momento della visita l'attività non era ancora partita: la scuola dispone di 5 computer per tre plessi».

Assodato quindi che la scuola elementare sarda anche su questo terreno può vantare prassi di vera eccellenza, ma contemporaneamente sconta situazioni di arretratezza; dobbiamo anche ricordare che per il prossimo anno scolastico è previsto l'avvio a regime del Progetto Regionale MARTE che sarà esteso a tutte le scuole elementari e comporterà l'installazione e il funzionamento in tutte le scuo-

le di un'aula multimediale e di un collegamento in rete dedicato alla didattica con la disponibilità di materiali didattici specificatamente realizzati.

La lettura dei dati emergenti dal campione porta ad affermare che la stragrande maggioranza delle scuole (2/3) avevano istituito l'insegnamento di informatica prima dell'a.s. 2002/2003 e che un terzo delle stesse, nel presente a.s. vi dedica 2 o 3 ore settimanali per ciascuna classe.

Le attività si svolgono nella generalità dei casi suddividendo il gruppo classe in due gruppi, anche per l'esiguità del numero di computer, e si svolgono con modalità diverse:

- In pochi casi i docenti del team hanno una preparazione specifica e conducono personalmente le attività in laboratorio o in classe
- In alcuni casi le attività nel laboratorio di informatica vedono la presenza contemporanea di un docente specialista e del docente del team
- Nella maggioranza dei casi le attività nel laboratorio di informatica sono condotte da un docente specialista che talora è assunto su contratto specifico.

Nella generalità delle scuole non è stata chiarita l'ambivalenza dell'alfabetizzazione informatica: formare alla multimedialità e formare con la multimedialità per cui spesso la programmazione dell'attività non è collegata alla programmazione della classe e i contenuti che vengono svolti possono essere definiti come inter-multidisciplinari o attinenti alle tecnologie e solo in rari casi possono essere indicati come contenuti disciplinari.

La quasi totalità delle scuole (tranne una che ha un computer per classe) ha fatto la scelta di attrezzare un laboratorio informatico (spesso con un numero di macchine insufficiente).

Quasi ovunque si lamenta l'inadeguatezza delle strutture (locali e impianti) e delle dotazioni informatiche, insufficienti come numero e spesso obsolete.

Altra nota dolente è rappresentata dall'assenza della figura del tecnico di laboratorio per cui quando un insegnante non ha le competenze per ricoprire questo ruolo spesso i laboratori si fermano per tempi anche lunghi in attesa di un intervento tecnico ad opera di professionisti esterni.

Pochissime scuole dispongono di un collegamento ad Internet e di software didattico per cui la maggior parte delle attività sono incentrate sull'uso di applicativi e in particolare sulla videoscrittura.

Per quanto riguarda la formazione: se ne lamenta ovunque l'insufficienza, ma solo in pochissime scuole si è affrontato il problema in modo serio e autonomo per dare risposta alle specifiche richieste dei docenti della scuola.

L'esperienza delle TIC non sembra aver generato apprezzabili ricadute nella pratica didattica quotidiana: «Le tecnologie informatiche, introdotte nel 2002/2003, rappresentano un supporto per i processi di insegnamento/apprendimento e sono in stretta correlazione con le altre discipline» afferma un docente, ma ciò è lontano dalla realtà della maggior parte delle scuole tanto che un altro docente dichiara: «L'attività informatica dovrebbe essere svolta da un docente interno al Team in modo che possa essere strettamente collegata alla programmazione della classe».

Quello della formazione dei docenti *alle e con* le nuove tecnologie didattiche è certamente un tema molto delicato: per abbattere i costi della formazione, e in linea con molte altre iniziative similari all'estero, il Ministero ha scelto di puntare sulla formazione on line in una versione soft che prevede incontri in presenza con la costituzione di classi dirette da tutor.

Nei forum on line e nei monitoraggi il sistema sembra funzionare molto bene, ma sorge il ragionevole dubbio che ciò non sia rappresentativo di realtà come quelle in cui noi operiamo.

Non bisogna dimenticare che la formazione degli insegnanti elementari è finora avvenuta nell'Istituto Magistrale il cui curriculum di studi si caratterizza per un indirizzo decisamente umanistico in cui matematica e scienze sono Cenerentole, non esiste la tecnologia e anche l'insegnamento della lingua straniera è limitato a 4 ore settimanali e solo i primi due anni. Non deve quindi meravigliare il fatto che, con tante pregevoli eccezioni, molte insegnanti hanno difficoltà a rapportarsi con la macchina computer, e a vederlo come un utile strumento della pratica di-

dattica quotidiana. In questo senso per modificare la situazione esistente bisogna incentivare l'uso del computer da parte dei docenti sia per la preparazione che per lo svolgimento delle lezioni o dotando ogni aula e le sale professori di computer oppure assegnando un computer ad ogni docente.

4.1.3. Anticipo

Relativamente all'anticipo scolastico nella scuola primaria, la ricerca ha evidenziato che su 155 scuole che hanno risposto al questionario 0, ben 91 hanno autodichiarato di aver introdotto nella propria scuola questo oggetto. Mentre a livello di campione tale oggetto ha interessato 13 scuole su 15.

Tali rapporti numerici potrebbero far ritenere che questo nuovo istituto (nuovo per la scuola statale) abbia interessato molte famiglie, in realtà si è potuto constatare che, a parte le scuole paritarie dove l'anticipo è una consuetudine, nella scuola statale il numero di richieste e di relativo inserimento è stato piuttosto basso. Il numero degli alunni «anticipatari» nelle 11 scuole statali oscilla complessivamente da 3 a 6 bambini, mentre nelle due scuole paritarie il numero di alunni in anticipo è di 10 su 29 alunni in una classe e di 6 su 21 in un'altra.

Come mette in evidenza l'indagine, la scuola paritaria ha sempre fatto dell'anticipo una sua prerogativa, consolidando per questi bambini alcune prassi d'accoglienza e di inserimento, d'intesa con la scuola dell'infanzia che, generalmente, come anche in queste 2 scuole del campione, sono annesse allo stesso Istituto, facilitando una comunicazione più facile e diretta.

«Ho scelto per mio figlio la scuola paritaria perché dava l'opportunità di inserire il bambino in anticipo» (genitore - paritaria).

«In questo contesto specifico, essendo le famiglie di un livello sociale medio-alto, abbiamo tutti gli strumenti per valutare se un bambino è pronto o no» (genitore - paritaria).

Nella scuola statale non c'è tradizione e anzi la questione è controversa. La maggior parte dei docenti della scuola statale appare perplessa anche di fronte a bambini già scolarizzati e provenienti dalla scuola materna, mentre si dimostra fortemente contraria all'inserimento 'selvaggio' dei bambini non ancora scolarizzati, intendendo con questo termine l'inserimento di bambini che non hanno mai frequentato la scuola dell'infanzia e non possiedono ancora i prerequisiti per frequentare la scuola primaria.

Anche molti genitori ritengono che 'costringere i bambini a frequentare la scuola elementare, significa togliere loro un anno di giochi e di spensieratezza' perché «A scuola prevalgono comunque le attività d'aula e lo stare seduti; e questo ambiente non è adatto ad accogliere bambini piccoli. Non ci sono ausili pedagogici e didattici» (genitore sc. statale)

Insegnanti e genitori sono per la maggior parte convinti che per l'inserimento nella scuola primaria occorra il parere dell'insegnante della scuola dell'infanzia, che per i docenti deve essere 'vincolante'. Per i genitori, in tutti i casi, la decisione ultima deve essere lasciata alla famiglia.

Su questa convinzione si sono riscontrate posizioni diverse per intensità: da quelle più rigide dei genitori delle scuole paritarie a quelle più sfumate dei genitori delle statali.

Anzi nella scuola statale alcuni genitori mettono in evidenza come l'inserimento di alcuni bambini in anticipo abbia «rallentato e disturbato l'andamento normale della classe» per le costanti attenzioni individualizzate che questi bambini richiedono. Ma anche le insegnanti di due scuole ammettono:

«Il bambino in anticipo viene seguito individualmente e di questa situazione risente la classe nel complesso perché vengono rallentati i ritmi di insegnamento/apprendimento» (insegnante).

Ma naturalmente ci son state anche delle eccezioni dove i bambini in anticipo hanno superato per rendimento scolastico gli altri bambini e in questo caso i genitori si dimostrano soddisfatti.

Riguardo l'organizzazione, l'inserimento del bambino in anticipo non ha determinato grosse modifiche organizzative, sia perché l'inserimento è stato di modestissime dimensioni, sia perché la scuola non era preparata ad accoglierli.

Per quanto riguarda la collaborazione e i rapporti scuola-famiglia si evidenzia come, a parte le paritarie, dove è stato possibile per i genitori «scegliersi in anticipo la maestra», nella maggior parte delle altre scuole non si sono registrati incontri preliminari tra docenti e genitori di questi bambini prima dell'inizio dell'anno scolastico; gli incontri, anzi i «colloqui informativi» molto spesso sono avvenuti dopo l'inserimento del bambino nella classe, ad anno scolastico avviato e durante l'anno scolastico.

Ma tra insegnanti dei due ordini di scuola, infanzia e primaria, l'inserimento degli 'anticipatari' ha messo in atto, e in certi casi rafforzato, la collaborazione:

«Le insegnanti della scuola materna hanno fornito ai genitori il profilo dell'alunno includendo anche il parere circa l'opportunità di procedere o meno all'iscrizione in anticipo» (dirigente scolastico).
«Durante l'anno ci sono stati momenti d'incontro per attività comuni con i docenti della scuola dell'infanzia» (docente).

4.1.4. Portfolio

Nelle 15 scuole campione sono emerse sull'utilizzo del portfolio alcune considerazioni significative:

- 9 scuole ne hanno dichiarato l'utilizzo, anche se non tutte ne hanno sperimentato la funzione in modo completo e convinto, per mancanza di formazione;
«In particolare il mio rapporto col portfolio è stata un'esperienza gratificante, ma sofferta, perché vissuta in solitudine: noi insegnanti coinvolti, ci siamo dovuti inventare ogni cosa attraverso la lettura attenta della normativa e senza nessuna specifica formazione» (Insegnante).
- in alcune classi prime l'utilizzo è stato dichiarato, ma non praticato, perché non condiviso da tutti i docenti;
«C'è perplessità per l'importanza che può avere nelle prime classi, porta via tempo e serenità ai docenti» (docente).
- le scuole al 2° anno di sperimentazione rilevano il progressivo lavoro di costruzione e di integrazione che sta portando ad uno strumento sempre più articolato, capace di render conto della dimensione valutativa e in particolare di quella autovalutativa;
«Il portfolio è stato costruito in autonomia ed è gestito all'interno dell'équipe pedagogica. Inizialmente predisposto sulla base di modelli e successivamente rielaborato e soggetto a sviluppo continuo, consente di seguire in modo analitico il percorso formativo dell'alunno, e rappresenta non solo un nuovo modo di valutare, ma anche di progettare, in quanto si fonda sulle Unità di Apprendimento» (dirigente scolastico).
«C'è anche auto-valutazione perché il bambino compila una scheda: so fare questo, ho queste competenze» (docente).
«Il bambino può ripercorrere il suo iter dall'inizio dell'anno e lo rende consapevole dei suoi successi» (docente).
- molti docenti si dichiarano spaventati dalla mole di lavoro richiesta e ad alcuni appare come un adempimento burocratico;
«In generale i docenti ritengono che il tempo stabilito non sia sufficiente per gestire il portfolio in maniera adeguata» (dirigente scolastico).
- la maggioranza dei docenti rilevano il contributo apportato allo sviluppo di un corretto rapporto scuola-famiglia.

«È uno strumento idoneo a stabilire un corretto rapporto scuola – famiglia» (docente).
 «È la porta aperta al genitore: si riesce a vedere come l'insegnante giudica e con che metro giudica» (genitore).
 «È la visibilità che non c'era prima. Si notano i progressi» (genitore).
 «Evidenzia la crescita personale. È un valido strumento di autovalutazione perché l'alunno autonomamente, facilitato dalla metodologia del cooperative learning che la scuola ha adottato, impara a gestire il proprio errore entrando nella dinamica dell'auto-apprendimento» (insegnante).

Questi, infine, i problemi che si dovrebbero affrontare per una migliore fruizione di questo strumento segnalati dai protagonisti della Ricerca, cioè dirigenti scolastici, insegnanti e genitori:

- la relazione tra le finalità del portfolio e il sistema valutativo scolastico in atto
- i tempi di lavoro necessari per l'elaborazione e la compilazione del portfolio
- la comparabilità dei modelli di portfolio anche in caso di mobilità degli alunni
- la conservazione del portfolio al termine dell'anno scolastico.

4.1.5. Tutor

La funzione di coordinamento prevale generalmente su quella di tutoraggio e si esplica principalmente nella produzione di materiali, nella stesura di documenti e nella raccolta di osservazioni per il portfolio.

Sebbene si intraveda in essa la possibilità di una conoscenza più approfondita dell'alunno, di una visione più ampia del lavoro della classe e di nuove modalità di collaborazione con i genitori, anche in attività scolastiche alternative e informali, la criticità della figura del tutor nella scuola reale emerge forte sia ad un'analisi quantitativa che ad una riflessione qualitativa.

Essa è presente solo in 6 scuole su 15, di cui 2 paritarie, tradizionalmente caratterizzate dall'insegnante unico, e non appare generalmente sostenuta da reali modificazioni. Inoltre, delle 6 scuole che hanno sperimentato tale oggetto, nessuna ha iniziato la sperimentazione col recente D.M. 61/03, che ha soltanto ampliato i caratteri della sperimentazione nelle scuole che già l'avevano introdotta col D.M. 100/02.

«In questa scuola [paritaria] è sempre esistita l'insegnante unica: stiamo in classe per 29 ore, cioè per l'intero orario scolastico» (insegnante).
 «Prevalente solo perché ha più ore... ma non è cambiato niente!» (genitore).

Il nodo cruciale in questo contesto è rappresentato dal rapporto tra il docente-tutor e gli altri docenti. Si teme da una parte il rischio di perdita della collegialità e della democrazia scolastica per il gruppo docenti, dall'altra il pericolo di sovraccarico di lavoro per il docente investito da tale carica.

«Lavorare in TEAM significa crescere insieme... perché cambiare?» (insegnante).
 «C'è competitività perché i genitori confrontano l'azione delle insegnanti facendo paragoni tra le classi» (insegnante tutor).
 «I genitori potrebbero fare differenze tra gli insegnanti» (insegnante di matematica).
 «Il carico di lavoro è aumentato notevolmente e si potrebbe scendere nella burocratizzazione» (insegnante).

Inoltre, questa figura non è stata completamente chiarita dallo stesso legislatore, in quanto legata anche a contesti di diritti e doveri dei lavoratori che esulano dal campo pedagogico-didattico per finire in quello più propriamente sindacale.

«Quando si dovrebbero svolgere tutti questi compiti... e chi ce li paga?» (insegnante).

Anche nell'area strettamente pedagogica-didattica, questa figura appare priva di gambe, se non correlata ai suoi compiti principali, legati ai PSP e al Portfolio. Ma per ora, in molte scuole, la progettazione personalizzata è ancora per lo più lontana e così pure una reale ed efficace pratica di Portfolio.

- «Il modo in cui si svolge il ruolo di tutor dipende dalla professionalità dell'insegnante» (insegnante).
- «La presenza del tutor ha avuto una funzione unificante ed è cambiata la programmazione che prima vedeva prevalere le discipline mentre ora vede al primo posto il bambino» (insegnante).
- «Rifutiamo il tuttologo; il tutor lo chiamiamo facilitatore dei processi» (dirigente scolastico).

Ecco perché la funzione tutoriale può manifestarsi con modalità antitetiche: un ritorno al passato e quindi una restaurazione dell'insegnante unico da una parte, una tendenza al futuro e quindi l'introduzione di una diversa e più efficace organizzazione modulare dall'altra. Ciò giustifica il divario nella percezione di questa figura sia tra i docenti che tra i genitori: per alcuni è generalmente pericolosa e ambigua, per altri è ricca di opportunità, anche se tra questi ultimi si individuano principalmente le voci dei docenti e dei genitori delle paritarie.

- «Mio figlio è contento della tutor, ma secondo me più insegnanti che partecipano alla formazione del bambino ottengono risultati migliori» (insegnante).
- «L'introduzione del tutor è pericolosa perché se un bambino non lega con la maestra per motivi di carattere, poi andrà male in tutte le materie» (genitore).
- «L'insegnante tutor ha creato disagio: perché cambiare i moduli? l'esperienza aveva funzionato bene» (insegnante tutor).
- «È una proposta a dir poco anacronistica!» (insegnante).
- «Ho scelto per mio figlio questa scuola [paritaria] proprio perché c'era l'insegnante unico» (genitore).
- «In questa scuola [paritaria], per fortuna, non abbiamo mai visto i moduli!» (genitore).
- «Con l'insegnante unica si crea maggiore affettività tra insegnante e allievo» (genitore-paritaria).
- «Anche se l'insegnante non sarà bravissima in tutte le aree, è importante che il bambino abbia un'unica figura di riferimento. Quando andrà alle medie sarà sicuramente più maturo per avere più insegnanti» (genitore paritaria).
- «Con tre insegnanti c'era un po' corsa ad avvicinarsi. Ora c'è più tempo per organizzare meglio e legare insieme le materie» (genitore).
- «Per poter insegnare, per far parlare i bambini, ci vuole più serenità e l'orario di 19 ore lo consente» (insegnante).
- «Non c'è proprio prevalenza: io ero contraria perché pensavo ad insegnante unica. È solo questione di tempi di stesi» (insegnante).
- «La funzione tutoriale potrebbe riunificare ed evitare la frammentazione, deve essere autorevole e non autoritaria» (insegnante).
- «Io mi trovo bene con il ritorno all'insegnante unico!» (insegnante).

Infine, per i soggetti principali, o meglio per i protagonisti dei percorsi scolastici, i bambini e le bambine, non sembrano evidenziarsi differenze percepibili tra il docente-tutor e i docenti di modulo, in quanto iniziando dalle prime classi, non hanno in tal senso termini di paragone. Questa potrebbe rappresentare un'interessante nuova pista di ricerca.

Concludiamo con alcune significative immagini di sé date dai docenti-tutor:

- «Pensando a me stessa nella scuola di oggi come ad un animale... mi sento un **gabbiano**, che avendo una grande apertura alare, vede ampi spazi dall'alto e può orientare i propri alunni con una più ampia prospettiva».
- «Io mi sento come una **formica**. Faccio come lei piccoli passi, adeguati alla mia classe; ma sono anche forte, perché riesco a trasportare pesi superiori al mio!».
- «Oggi, nella mia scuola, mi sento come una **tigre**... sotto mentite spoglie...».

4.1.6. Laboratori

Nel contesto della nostra scuola primaria i laboratori non costituiscono certo una novità, così che anche nel quadro regionale della Sardegna è possibile considerare il laboratorio una pratica diffusa più di quanto i dati numerici, che in questa ricerca presentiamo, facciano ritenere.

È infatti possibile ritrovare nei diversi documenti di riforma sia *l'idea di laboratorio* come *spazio specificamente attrezzato* per determinati insegnamenti, sia come *modalità didattica* caratterizzata dal coinvolgimento attivo, operativo e costruttivo degli alunni. Questi due tipi di *'laboratorio didattico'*, in un modo o nell'altro, appaiono presenti in tutte le 15 scuole del campione, al di là dell'autodichiarazione attraverso il questionario 0.

Ma se consideriamo il laboratorio come oggetto *'innovato'* alla luce delle Indicazioni e degli altri documenti correlati, e cioè, sensibilmente collegato alla *'personalizzazione degli itinerari formativi'* e alla *flessibilità* dei raggruppamenti degli alunni, il numero delle scuole si abbassa precipitosamente a 2.

Il fatto di aver aderito entrambe alla sperimentazione ex D.M. 100/02, ha posto queste due scuole in una situazione di vantaggio nel *testare* la pratica laboratoriale alla luce della riforma, nei suoi aspetti più innovativi e più pedagogicamente forti, come quello di favorire una scuola su misura dell'utenza, rispettosa degli stili cognitivi degli allievi e qualificando il laboratorio sul piano formativo, come spazio di classe, di interclasse, di piccolo gruppo, ecc., dotato di proprie *identità formative* per i suoi *stili relazionali e la metodologia della ricerca*.

In una di queste due scuole, 'il laboratorio' è inteso come *metodologia*, piuttosto che come *spazio-contenitore* attrezzato e specializzato. La pratica (spiegata nel dettaglio più avanti) fa riferimento ad una didattica laboratoriale applicata a tutte le discipline e centrale a tutta l'attività didattica della classe, che impegna gli allievi in azioni di ricerca, scoperta, sperimentazione, verifica, permettendo in questo modo la realizzazione di un rapporto immediato, concreto e interattivo con la personalizzazione dell'apprendimento/insegnamento riuscendo, nella sua attuazione, a dar rilievo alla persona di ogni alunno con le sue potenzialità, le sue motivazioni, i suoi bisogni, i suoi desideri.

Tutte le attività di laboratorio, comprese quelle relative al LARSA, sono integrate nella programmazione, svolte in orario obbligatorio dai docenti del team, il cui responsabile è il referente del progetto, che ha anche funzioni di coordinamento.

Anche i laboratori della seconda sono legati al Piano Personalizzato e alla funzione LARSA nell'ambito disciplinare, il cui responsabile è il tutor definito *facilitatore dei processi*. Anche in questo contesto scolastico, non essendoci altri ambienti strutturati, oltre al laboratorio di informatica e inglese, le pratiche laboratoriali sono fondamentalmente modalità operative condotte a piccoli gruppi di alunni dagli stessi insegnanti del team (unica eccezione: i laboratori di musica e di ed. stradale).

Il fatto che i responsabili di laboratorio siano i coordinatori dei team e non persone terze, come vedremo in altri casi, restituisce ai laboratori una valenza centrale per la concretizzazione dei percorsi personalizzati e crea un elemento 'stabilizzante' nella esperienza formativa e di apprendimento per i caratteri di intenzionalità e di sistematicità dell'azione di insegnamento-apprendimento.

Nel campione regionale delle 15 scuole (vedi Allegato A) *i laboratori* si presentano, in sintesi, come *oggetto conosciuto e praticato*, ma in modo alquanto variegato, così che i dati quantitativi rilevati non rendono conto degli aspetti complessi e spesso contraddittori del fenomeno.

In altre realtà scolastiche l'attività laboratoriale si riferisce per ora principalmente ai LARSA, previsti per ciascuna Educazione e che hanno, fondamentalmente, un compito di supporto, sostegno, rinforzo.

Così, se da un lato appare positivo che l'attività laboratoriale si rafforzi con metodi fortemente interattivi per facilitare l'apprendimento e accelerare il recupero, dall'altro fa capolino il rischio di trasformare i LARSA in *'angoli del recupero'*, di tradizionale memoria, svilendo in questo modo, le potenzialità di una pratica laboratoriale come luogo deputato alla ricerca e alla sperimentazione di un apprendimento cooperativo, di forme di tutoring e di utilizzo di strategie educative personalizzate.

Nelle rimanenti scuole del campione, autodichiaratesi o no, quando non esistono spazi specificamente destinati e attrezzati, come per l'informatica, la lingua inglese, la fotografia, ecc., è possibile cogliere, nei diversi team dei docenti, tentativi, più o meno costanti, di rafforzare la pratica laboratoriale in campi diversi studiando le possibilità di correlarli ai piani personalizzati.

Complessivamente, gli spazi attrezzati e specificatamente dedicati sono, in tutte le scuole visitate, insufficienti per quantità e per qualità: mancano risorse strutturali e risorse umane adeguate al compito e spesso il dover ricorrere ad esperti esterni, esperti tecnicamente, ma il più delle volte incompetenti in fatto di didattica e di formazione, indebolisce l'azione educativa intenzionale, unitaria e sistematica che il team ha progettato con l'utilizzazione delle strategie laboratoriali.

Ma, al di là di queste sintetiche considerazioni, emerse durante il periodo di osservazione, rimane il fatto che l'idea innovativa di istituire, promuovere, sviluppare la pratica dei laboratori viene intesa come un punto di forza di questa Riforma. L'istituzione dei laboratori, infatti, oltre che far leva sulle possibilità di destinare nuove risorse economiche alla scuola, *mette in luce* le potenzialità tuttora inespresse dall'autonomia delle singole istituzioni scolastiche.

4.1.7. Il Piano di Studi Personalizzato

Su 155 scuole che hanno risposto al **Questionario 0**, 11 hanno dichiarato di avere sperimentato o introdotto il PSP. Di queste il campione ne comprendeva 5 risultate fra quelle che proseguivano la sperimentazione avviata nell'a.s. 2002/03 ex D.M. 100, e nel 2003/04 avevano esteso l'innovazione prevista dal D.M. 61 ad altre prime.

A seguito dell'osservazione effettuata dai team una pratica relativa ai PSP è risultata solo in 4 scuole.

Tuttavia alcune scuole pur non dichiarando il PSP fra le innovazioni introdotte o sperimentate, a partire dall'esperienza di un oggetto quale il portfolio ed i laboratori, mostrano di avviarsi nella pratica ad intuirne le potenzialità di strumenti e condizioni della personalizzazione.

Dal confronto fra le osservazioni e la documentazione raccolta emerge che all'inizio dell'anno scolastico, nelle quattro scuole di cui si è detto, è stato progettato un Piano di Studi/quadro, una traccia di pianificazione che prevede una serie di UdA, riferite a tutta la classe e in certi casi a tutte le prime e seconde.

Sia nei documenti messi a disposizione dei team, sia nelle interviste e nelle discussioni non si fa riferimento a situazioni singolari che richiedano sin dall'inizio necessità di differenziare i percorsi (es. bambini o bambine diversamente abili, figli di immigrati, parlanti lingua diversa dall'italiano, ecc.). La classe è percepita come un contesto inizialmente omogeneo. Anche in relazione ai bambini in anticipo, non sono *pianificati* interventi particolari di personalizzazione con attività o percorsi inizialmente differenziati, sebbene in alcuni casi, sia da parte dei genitori, sia da parte dei docenti essi siano visti come portatori di particolari esigenze di socializzazione o con ritmi di apprendimento almeno inizialmente diversi.

«Creano difficoltà: rallentano il lavoro; hanno bisogno di più tempo, a livello di apprendimento sono capaci di mettersi al passo; ma si nota che manca la scolarizzazione» (FG docenti).

«Il problema non è così semplice: la classe è varia comprende bambini di età che hanno compiuto i sei anni in tempi diversi; alcuni mesi di differenza sommati a quelli dell'anticipo sono molti; alle differenze di età si sommano quelle di genere...» (FG docenti).

Nessuna delle scuole, inoltre, ha previsto nel POF un'offerta facoltativa opzionale che consenta percorsi differenziati sin dall'inizio, infatti anche dove è stato proposto un potenziamento si tende a concordare con i genitori la fruizione di orario e offerta uguale per tutta la classe.

Nelle dichiarazioni di due scuole risulta che la personalizzazione è prevista con un'articolazione/curvatura dell'UdA in corso di realizzazione o dopo la verifica dei livelli di apprendimento, per gruppi di livello o microgruppi di compito.

Un'altra scuola considera la differenziazione necessaria solo in relazione ai ritmi più lenti di acquisizione di conoscenze e abilità; i Laboratori sono introdotti in II classe in funzione esclusiva di recupero o rinforzo, nella pratica didattica si insiste molto sull'unità del gruppo classe così come sulla figura dell'insegnante prevalente

«Non c'è differenza tra la classe e il laboratorio» (FG Docenti).

«Non si lavora per gruppi; l'insegnante tiene impegnata la classe intera, in certi casi disponendo i banchi diversamente, per es. per esercitazioni. Divido le attività all'interno della classe. Anche per i LARSA, i bambini soffrono se devono uscire dall'aula per imparare separatamente» (FG Docenti).

Nelle altre scuole, esaminata la documentazione sull'oggetto e per convinzione degli stessi docenti intervistati, risulta che la progettazione dei Piani non differisce dalla programmazione curricolare precedente, se non per la formulazione degli obiettivi formativi e per le verifiche ai fini dell'inserimento dei risultati nel Portfolio.

E significativamente in queste scuole il Portfolio, slegato dal PSP, si concepisce soprattutto ai fini della valutazione e spesso, in funzione di documentazione, è percepito da genitori e insegnanti come «carta in più».

«Si lavorava così anche prima. Chi faceva un lavoro serio di valutazione continua a farlo» (FG Docenti).

«Questo lavoro l'anno scorso portava via il tempo di insegnamento e di preparazione delle lezioni. Allora stop. Da una parte le scartoffie, da una parte e con più spazio l'insegnamento» (FG Docenti).

«Il portfolio non mi dice nulla su mio figlio, preferisco parlare con le insegnanti» (FG Docenti).

«Il rischio è che produca solo burocrazia» (FG Docenti).

La progettazione avviene seguendo, fra le due proposte delle Indicazioni Nazionali, il percorso discendente: analisi degli obiettivi specifici di apprendimento e trasformazione di questi in obiettivi formativi da calare nella realtà della classe. In questa fase quindi la scelta degli obiettivi formativi non è fatta in riferimento alla storia ed esperienza personale degli allievi, ma gli insegnanti attingono ad una esperienza generale relativa alla situazione iniziale dei bambini e ai loro ritmi di apprendimento,

«So già quali tempi sono necessari. Non sono alle prime armi. So di che cosa i bambini possono usufruire» (TN insegnante di matematica).

Tuttavia dall'analisi dei documenti (per es. schede di progettazione delle UdA) e dalle interviste la definizione degli obiettivi formativi risulta un aspetto problematico. Prevale la centratura sulle conoscenze e sull'acquisizione di abilità non integrate in compiti di apprendimento e le competenze sono verificate in performance limitate.

Solo una scuola dichiara di avere progettato UdA interdisciplinari e si parla di definizione degli obiettivi formativi da parte dell'équipe pedagogica. Tuttavia anche nei Progetti di sperimentazione presentati da altre scuole sono previsti percorsi di apprendimento che utilizzano i nuclei esperienziali unitari (per es. l'autobiografia, l'osservazione del mondo, la fantasia...) dove sono collocate e ordinate le conoscenze e le abilità prescritte nelle Indicazioni nazionali per varie discipline. In alcuni casi gli apprendimenti e le verifiche sono organizzati intorno ad un evento, per es. un recital..., proposto come compito significativo «in questo segmento si darà importanza all'esperienza personale e alla partecipazione attiva...» (dal Progetto sperimentale per la I classe)

In fase progettuale la personalizzazione non è definita o appare un nodo problematico. Dalle testimonianze e dalle discussioni con i docenti emerge tuttavia che la programmazione a maglie larghe orienta l'azione didattica e si precisa *in itinere*. Si conferma come centrale il momento della realizzazione dell'esperienza di apprendimento, la fase attiva dell'UdA. L'agire didattico in situazione è prioritario.

Inoltre trattandosi di una ricerca appena avviata predomina l'aspetto dell'azione riflessiva su quello della progettazione.

«L'unica soluzione possibile, simile fondamentalmente a quella già applicata l'anno scorso ci sembra: creare il piano personalizzato ogni volta che si rende necessario, rivolgendolo al singolo o al piccolo gruppo. Come fare: osservare con attenzione, appuntare i progressi/regressi, confrontarsi con l'alunno e con la famiglia, sentire l'insorgere di una nuova esigenza... Osservare, comprendere, proporre, attivare, verificare e... ricominciare» (Diario di bordo della sperimentazione).

Le scuole supportano le UdA di procedure e strumenti di lavoro, ma conta soprattutto la capacità di comprensione e adattamento alle situazioni reali che di volta in volta si determinano e questo aspetto è difficilmente documentato e proceduralizzabile.

Le due scuole che dichiarano di attuare una differenziazione dei percorsi con gruppi di livello per laboratori LARSA e gruppi di compito hanno messo in atto soluzioni organizzative di flessibilità.

Alle necessità di attività aggiuntive e LARSA si fa fronte con le risorse della scuola: ore aggiuntive da recuperare o retribuire, dove possibile compresenze, competenze particolari delle insegnanti. Solo una scuola ha inserito progetti che prevedono attività laboratoriali (musica, educazione stradale) facendo ricorso a esperti esterni.

Una scuola dichiara di articolare il gruppo classe in gruppi di compito con tutoraggio fra compagni, strategia utilizzata per consentire, oltre il recupero o rinforzo dei più deboli, anche un'occasione di consapevolezza e approfondimento per gli alunni che fanno da tutori.

E nei documenti dell'altra si legge:

«Il LARSA è destinato agli alunni che potrebbero trovarsi in difficoltà, ma anche a coloro i quali mostrano particolari attitudini, scoprono uno speciale interesse per un'attività, bimbi per i quali vale la pena di approfondire al fine di tenere vivo il piacere del sapere anche personale» (Diario di bordo della sperimentazione).

Si comincia ad affrontare anche il problema della co-responsabilizzazione dei genitori. Due scuole dichiarano che questi sono intervenuti al momento della scelta delle attività. Non è prevista possibilità di modificare la scelta durante l'anno scolastico.

Una scuola coinvolge i genitori riguardo le strategie da usare per il percorso del proprio figlio.

Nella scuola paritaria è richiesta più attiva collaborazione delle famiglie per il rinforzo e lo sviluppo delle competenze dei bambini anticipatori che presentino qualche difficoltà iniziale.

In due casi si parla di coinvolgimento dell'alunno che viene informato sugli obiettivi da raggiungere e sui risultati ottenuti: *«Attraverso le mappe concettuali i bambini sanno in quale punto del percorso si trovano»* (TN docente-tutor), ma non tutti ritengono che già dalla prima sia possibile la consapevolezza dei bambini.

Tre scuole hanno consegnato copia dei PSP per la classe come documentazione ai fini della ricerca, le UdA progettate sono supportate da griglie di verifiche delle competenze, ma nei Portfolio consegnati come documentazione non ci è dato riscontro né esempio di PSP realizzati come percorsi effettivi di singoli alunni e UdA personalizzate.

La pratica del PSP è un percorso di ricerca appena iniziato. Nei documenti risulta esservi intento di completa adesione e di consapevolezza di utilità esplicitata anche come punto di forza.

«Il percorso formativo dell'allievo sarà accompagnato dal piano di studi personalizzato, costituito dalle unità di apprendimento e sarà documentato nel Portfolio delle competenze [...]. Poiché non tutti gli allievi necessitano di tempi uguali, né godono delle stesse opportunità familiari ed ambientali, per l'acquisizione delle competenze, questo progetto non può essere stabilito definitivamente, ma si adatterà ai tempi di crescita di ciascun allievo» (Progetto sperimentale per la I classe).

«Il PSP dovrà essere rivolto anche agli alunni che spiccano il volo in anticipo sugli altri, che volano alla ricerca di nuove avventure, non tarpiano le ali, la demotivazione può divenire il peggior nemico della conoscenza» (Diario di bordo della sperimentazione).

«Per quanto concerne il progetto didattico del LARSA, verrà stilato ogni volta che si renderà necessario, adeguato al singolo alunno, può quindi coincidere con il piano personalizzato che verrà poi inserito nel Portfolio» (Diario di bordo della sperimentazione).

La condivisione della personalizzazione risulta anche nelle riflessioni di alcuni insegnanti che cominciano ad avvicinarsi alla pratica delle UdA.

«Il passaggio dalla programmazione al Piano personalizzato è un aspetto altamente positivo perché costringe i docenti a vivere gli alunni in maniera umana; ho buone speranze perché il passaggio è fondamentale sia per il bambino, sia per l'insegnante» (Insegnante).

«Forse con i nuovi strumenti si potrà avere maggiore flessibilità ed acquisire più tempo, così da rispettare maggiormente i tempi dei bambini che spesso non sono i nostri, senza farci prendere troppo dall'ansia del tempo» (TN insegnante).

«Sebbene la partecipazione all'iniziativa sperimentale non sia stata spontanea, è poi diventata personale. Ha portato a mettersi in discussione e a riflettere, anche attraverso gli obiettivi da mettere in ogni Unità di Apprendimento» (TN insegnante).

Nella discussione di gruppo di docenti e genitori e nelle testimonianze degli insegnanti si rivelano la consapevolezza dei problemi e i punti deboli della pratica:

- la distanza fra gli intenti formalmente dichiarati e la realtà effettiva
«Diverso è fare le UdA e la personalizzazione. Si fa la personalizzazione come si faceva prima. La personalizzazione riesce nell'approfondimento del curricolo con lavoro di gruppo per attività specifiche che esulano dalla programmazione» (TN docente-tutor).
«Abbiamo costruito i piani di studio. Abbiamo usato la nostra testa. Abbiamo cercato di migliorare ciò che abbiamo fatto l'anno scorso. Ma la personalizzazione: dove, quando, con chi?» (FG Docenti).
- la necessità di risorse e tempo
«[...]Richiede più impegno e più tempo» (TN Insegnante prevalente).
«La carenza di tempo impedisce il coinvolgimento dell'alunno e spesso della famiglia. C'è impossibilità di attuare tanti piani quanti ne occorrerebbero» (Scheda di rilevazione).
«Gli aspetti finanziari non sono coerenti: per poter attivare novità dobbiamo spendere di tasca nostra» (dirigente scolastico).
«Per i bambini in difficoltà, il laboratorio LARSA arriva solo dove può. Noi ci sovvenzioniamo solo con le rette» (FG Docenti).
«Su 23 alunni vanno avanti solo 4-5 bambini, perché la classe è troppo numerosa» (genitore).
«È faticoso organizzare laboratorio per classi di 22 bambini. Funziona solo per piccoli gruppi. Altrimenti non si possono seguire i bambini... Viene fuori come necessaria la personalizzazione» (insegnante tutor).
«Ancora una volta, la scuola funziona bene se sei fortunato e l'insegnante è bravo, altrimenti...» (FG genitori).
- l'incertezza e il timore riguardo l'attivazione della richiesta e dell'offerta, la responsabilità della scuola e dei genitori nell'organizzazione e nella gestione dell'offerta formativa
«Continua la tradizione consolidata di collaborazione, ma si cerca di evitare troppe intromissioni. I genitori si attengono a quello che offriamo noi» (Dirigente scolastico scuola paritaria).
«Ma è inutile inserire tante cose e ore in più. Ci sono dei bambini che non reggono e oltre le 4-5 ore di attività al giorno non si può andare» (insegnante).
«Sarà difficile soddisfare le esigenze di tutti con l'introduzione dell'orario facoltativo aggiuntivo» (insegnante).
«Il programma dell'intero anno dovrebbe essere concertato anche con i genitori» (genitore).
«I genitori rifiutano la personalizzazione. Temono una classificazione dei figli in gruppi di livello come nelle medie. Hanno paura del giudizio. Non vogliono che i loro figli siano etichettati e da certi punti di vista hanno ragione» (FG Docenti).
- l'esigenza di maggiore formazione e di riferimenti normativi definiti

«Innumerevoli gli stati d'ansia derivati dalla nuova terminologia e dalle sigle» (dirigente scolastico).
«Abbiamo avuto l'opportunità utile di un corso di formazione, ma ancora non c'è niente sulle UdA, o c'è poco» (TN Insegnante prevalente).
«Aspettative: maggiore chiarezza da parte del ministero anche per quanto riguarda il materiale. Noi abbiamo cercato di buttare giù. Non so che cosa proporranno, ma se si arrivasse a costruire anche qualcosa di standard... Questa sarebbe una cosa utile. C'è più sicurezza. Anche con i genitori. C'è sempre paura» (TN Insegnante prevalente).

4.1.8. Organizzazione

Nel Questionario 0 le scuole sarde segnalano delle modifiche nell'Organizzazione con una percentuale che, seppure più alta rispetto agli istituti del Tutor, del Portfolio e dei Piani di Studio Personalizzati, supera di poco il 10% (18 su 155).

Delle 15 Scuole Campione solo 4 dichiarano cambiamenti organizzativi, che l'osservazione dei TEAM restringe a 3 casi, geograficamente così distribuiti: 2 nella provincia di Nuoro e 1 nella provincia di Sassari.

Le scuole rilevano l'assenza di differenze sostanziali sul piano organizzativo rispetto agli anni precedenti e ritengono che le pratiche più efficaci realizzate siano di tipo didattico piuttosto che organizzativo.

Nella generalità dei casi le modifiche dell'organizzazione coincidono però con l'introduzione dei laboratori tradizionalmente intesi (informatica, lingua).

In alcuni casi si riferisce anche di laboratori, per lo più di tipo espressivo, in cui l'organizzazione per gruppi di interesse o anche di livello è prevalente sul gruppo-classe.

«Nel laboratorio di fotografia, che consideriamo un modo sistematico di archiviare i nostri ricordi, l'organizzazione degli alunni per gruppi è essenziale» (docente).

Il tema dei laboratori consente comunque di analizzare la questione dell'organizzazione in termini di tempi e di spazi, che sembrano, nella maggioranza dei casi, rimasti invariati e ancora piuttosto legati alle problematiche dell'insegnamento piuttosto che dell'apprendimento.

«La strutturazione degli orari non si è minimamente modificata» (docente).
«C'era un rientro pomeridiano prima e così è anche oggi: uguale per tutti» (docente).

Pertanto, in termini di vincoli e di risorse, l'organizzazione scolastica appare, talvolta, ancora legata ad una prospettiva distante dalle esigenze della personalizzazione.

Alcune Istituzioni scolastiche sembrano ancora lontane dalla disponibilità ad accogliere le esigenze degli alunni, delle famiglie e del territorio. Le dichiarazioni di flessibilità oraria si riducono nella maggior parte dei casi a servizi di accoglienza gestiti da associazioni esterne o a ingressi anticipati su richiesta.

«Ci sarebbe bisogno di fare qualcosa di più per ciascun alunno. L'organizzazione consente di curare ogni individualità» (dirigente scolastico).
«Ancora una volta, la scuola funziona bene se sei fortunato e l'insegnante è bravo, altrimenti...» (genitore).
«Non c'è organizzazione: non fanno neppure l'educazione fisica, che viene presentata come un premio per quando fanno da bravi!» (genitore).
«Non è cambiato nulla nella scuola, se non che si produce più carta» (genitore).

D'altra parte le scuole registrano grosse difficoltà nel vedere le proprie urgenze accolte dagli enti territoriali, in una persistente logica di assistenzialismo piuttosto che di cooperazione sinergica.

«Gli Enti Locali non considerano le scuole. Speriamo che d'ora in avanti le cose migliorino e che ci sia un maggior coinvolgimento» (docente).

La dimensione organizzativa, presupposto e conseguenza della dimensione didattica, appare in conclusione ancora fortemente ancorata a modelli centralistici scarsamente flessibili, che, seppure non condivisi idealmente, si conservano praticamente come veri e propri automatismi.

4.2. TABELLA SINOTTICA PER TUTTE LE SCUOLE SPERIMENTALI

Tabella 7

	Prov.	COMUNE	Tipologia Scuola	D.M.	Ingl.	Inf.	Ant.	Prtf.	Tut	Lab.	PSP	Org.
1	CA	Cagliari	Paritaria «Carlo Felice»	100	X	X	X		X			
2	CA	Cagliari	Paritar. «Sacra Famiglia»	100	X	X	X	X	X	X	X	
3	CA	Villasimius	Comprensivo 'Villasimius'	100	X	X		X	X	X		
4	NU	Barisardo	Comprensivo	100	X	X		X	X	X	X	X
5	NU	Tortoli	DD I Circolo	100	X	X	X	X	X	X	X	X
6	SS	Olbia	DD IV Circolo	100	X	X	X	X		X	X	X
7	SS	PortoTorres	DD II Circolo	100	X	X	X	X	X	X		
8	CA	Santadi	Istituto Comprensivo	61	X	X	X					
9	CA	Quartu S.E.	DD II Circolo	61	X	X	X	X		X		
10	CA	Quartucciu	DD I Circolo	61	X	X	X					
11	OR	Villaurbana	Comprensivo	61	X	X	X					
12	OR	Riola Sardo	Comprensivo	61	X	X	X					
13	SS	Sassari	DD VIII Circolo	61	X	X	X	X				
14	SS	Ozieri	DD II Circolo	61	X	X	X					
15	NU	Sindia	Ist. Comprensivo	61	X	X	X					
TOTALE OGGETTI				71	15	15	13	8	6	7	4	3

4.3. ESEMPI DI OGGETTI SPERIMENTATI

4.3.1. Piano di studi personalizzato

1° Circolo Didattico di Tortoli

Nella esperienza del 1° Circolo Didattico di Tortoli le innovazioni della Riforma si sono attivate con un processo graduale iniziato già in precedenza con l'inserimento della lingua inglese, dell'informatica e di altre esperienze di laboratorio.

Nel 2002 la scuola è stata coinvolta nella sperimentazione del D.M. 100 con l'attuazione dell'antecipato, l'introduzione del portfolio, della figura del docente-tutor-coordinatore, dei laboratori, l'elaborazione di Unità di Apprendimento per i Piani di Studio Personalizzati.

Nel 2003 l'attenzione delle docenti impegnate nella sperimentazione si è focalizzata nel perfezionamento del PSP di ciascun alunno, ritenuto strumento valido per porre il bambino al centro del processo formativo e fulcro dell'attivazione degli altri oggetti di innovazione.

Obiettivi prevalenti di questa innovazione sono stati considerati:

- a) Porre il bambino al centro del processo formativo e trasformare in competenze le abilità e le conoscenze di ciascuno.
- b) Attivare i laboratori per dare risposte efficaci e personalizzate, trasformando ciò che si sa in come si fa, attraverso l'aggregazione in gruppi differenziati.
- c) Verificare i livelli della conoscenza e delle abilità di ciascuno per consentire l'analisi del processo di insegnamento/apprendimento e apportare le opportune modifiche *in itinere*.
- d) Creare per le famiglie occasioni di confronto e spazi per esprimere opinioni, anche su scelte curriculari, condividere ipotesi di lavoro, ascoltare consigli, spiegare situazioni difficili e trovare insieme le possibili soluzioni.

Descrizione del percorso

Nel settembre 2002, dopo l'approvazione del Collegio dei Docenti, il dirigente scolastico e gli insegnanti interessati, nel corso di un'assemblea, hanno presentato alle famiglie il Progetto Nazionale di Innovazione / Sperimentazione, introdotto dal D.M. 100/2002.

Sentito il parere favorevole dei genitori, sono state sperimentate le proposte innovative della Riforma e l'esperienza dei PSP si è gradatamente attivata, informando periodicamente le famiglie sugli obiettivi prioritari, le basi teoriche e metodologiche del percorso.

All'inizio dell'anno scolastico è stata progettata una programmazione di Circolo per classi parallele con gli obiettivi specifici tratti dalle Indicazioni Nazionali. Nella elaborazione delle Unità di Apprendimento per PSP, le docenti hanno individuato gli obiettivi formativi da contestualizzare nelle realtà delle classi. Gli obiettivi, pur esprimendo dei traguardi possibili, raggiungibili e verificabili, restano aperti a sempre nuove possibilità di sviluppo e maturazione, secondo le esigenze dei singoli alunni. Per la scelta e la progettazione delle UdA si è rivelata fondamentale l'esperienza del curricolo posseduta dalle insegnanti. Le docenti, pur avendo elaborato distinte UdA, hanno stabilito, nelle attività didattiche programmate settimanalmente, raccordi tra le varie discipline, avendo sempre come punto centrale l'Educazione alla Convivenza Civile.

Ponendo ogni bambino al centro del processo formativo, si cerca di tenere effettivamente conto delle sue specifiche e differenti necessità e risorse, osservando e individuando le azioni efficaci di rinforzo o di espansione delle competenze, progettate e attuate settimanalmente nei laboratori LARSA.

Le rilevazioni degli apprendimenti, relative alle singole UdA sono bimestrali. I tempi per l'attuazione delle UdA sono flessibili: possono subire modifiche *in itinere*, benché vengano progettate ogni due mesi.

Le docenti hanno scomposto il gruppo classe in gruppi più piccoli, hanno attivato la didattica laboratoriale per favorire l'aggregazione e valorizzare gli elementi positivi di ogni alunno.

In un simile contesto è stato possibile sviluppare l'autostima e il senso di responsabilità di ciascuno, perché la dinamica di gruppo è stata efficace con gli alunni che hanno diversi livelli di competenze, portando dei vantaggi per tutti.

Strategie organizzative

Nell'attuale contesto scolastico esiste un'organizzazione didattica diversa rispetto al vecchio sistema modulare.

L'orario previsto per gli alunni è pari a 30 ore settimanali + 1 di mensa.

Ogni classe è affidata ad un'équipe pedagogica composta da 5 docenti.

Il docente coordinatore/tutor è l'insegnante prevalente con 19 ore con il gruppo classe e tre ore per la compilazione del portfolio. Svolge le seguenti discipline: italiano, storia, geografia, arte – immagine e attività motorie e sportive.

L'insegnante di matematica, scienze e musica lavora in due classi parallele con dieci ore con ogni gruppo classe e 2 ore per la compilazione del portfolio. Fanno parte dell'équipe pedagogica il docente di informatica di inglese e di religione.

L'insegnante di Informatica ha nel proprio orario settimanale:

- 1 ora di compresenza con l'insegnante prevalente
- 1 ora di compresenza con l'insegnante di matematica
- 1 ora di compresenza con l'insegnante di R.C.

I laboratori LARSA (due ore settimanali) prevedono la compresenza tra l'insegnante Tutor e l'insegnante di matematica.

Il ruolo dei soggetti coinvolti nell'esperienza

Il tutor-coordinatore, insieme ai colleghi, organizza il percorso formativo degli alunni, tenendo conto degli obiettivi generali del processo formativo, degli Obiettivi Specifici di Apprendimento di quanto condiviso nel POF e degli Obiettivi Formativi stabiliti. Il percorso educativo, così elaborato, è la base per la progettazione delle UdA per i Piani di Studio Personalizzati.

La documentazione e la certificazione delle competenze, a cadenza bimestrale, danno la possibilità al docente-tutor, che ne cura la raccolta, di avere un'immagine generale della personalità dell'allievo. Sulla base della rilevazione degli apprendimenti in corso di acquisizione, il coordinatore progetta e cura attività di sviluppo e di recupero nei laboratori LARSA.

Gli alunni vengono informati sui tempi e la scansione delle UdA progettate e sui criteri stabiliti per valutare i loro apprendimenti. Selezionano gli elaborati da inserire nel portfolio e ne motivano la scelta, riuscendo così a sviluppare il senso critico e la propria autostima.

La famiglia viene coinvolta nella definizione del percorso e nella compilazione del portfolio: fornisce elementi utili per il percorso di crescita che nella scuola non possono essere rilevati e interviene nella scelta degli elaborati. Docente e genitore hanno tuttavia funzioni e responsabilità specifiche in quanto la valutazione finale rimane sempre prerogativa degli insegnanti.

Risorse strumentali utilizzate

Oltre alle risorse umane già segnalate, i docenti, per attivare in maniera efficace la Riforma, si sono serviti dei documenti relativi alle Indicazioni Nazionali e alle Raccomandazioni per l'attuazione dei PSP nella Scuola Primaria. Hanno partecipato ai Seminari di Informazione / Formazione sulle innovazioni previste dal D.M. 100/02 e dalla L. 53/03 anche attraverso modelli di e-learning a cura dell'INDIRE.

Per le spese di carattere straordinario sono stati utilizzati i fondi di cui al D.M. 100/02 e alla sperimentazione, mentre, per le spese di carattere ordinario sono stati utilizzati i fondi previsti per il funzionamento didattico.

Per valutare l'esperienza sono state utilizzate le seguenti modalità:

- prove didattiche, test di verifica per il raggiungimento delle competenze
- osservazione del lavoro di gruppo per il modo di relazionarsi e per i processi di apprendimento
- monitoraggio rivolto sia ai bambini che ai genitori
- riflessioni degli insegnanti e confronto con esperienze precedenti

La scuola fa riferimento ad un contesto socio-economico medio-alto e può contare sulla disponibilità dei genitori ad accettare le innovazioni che si propongono per migliorare il percorso formativo dei propri figli, grazie ad una preesistente tradizione di collaborazione tra scuola e famiglia. L'attuazione di questa esperienza è stata possibile perché nell'organico esistono insegnanti di informatica e di inglese. In tutti i docenti oltre ad un'esperienza professionale consolidata si riscontra una disponibilità a crescere professionalmente con corsi di Informazione/Formazione e attraverso modelli di e-learning a cura dell'INDIRE.

La nuova organizzazione didattica studiata per assicurare il supporto dell'ambiente multimediale di apprendimento nelle diverse discipline e l'articolazione in piccoli gruppi, ha consentito l'attività laboratoriale.

Elementi indispensabili che hanno favorito l'efficacia dell'innovazione sono stati:

- il clima sereno già presente nel team;
- la disponibilità dei docenti a collaborare nell'équipe perché il coordinatore non diventasse una funzione gerarchica e generasse delega di responsabilità;
- il «riconoscimento economico» delle ore necessarie alla informazione/formazione e alla compilazione del portfolio (fondi della sperimentazione).

Nella riflessione ai fini della documentazione le docenti individuano i seguenti

Punti di forza e i punti di criticità

- Il nuovo modello di organizzazione didattica ha consentito tempi più distesi di insegnamento / apprendimento favorendo, attraverso la conversazione, una conoscenza più approfondita delle esperienze e dei bisogni di ciascuno.
 - Il docente coordinatore-Tutor, prevalente per quanto riguarda le discipline e il monte ore, non si sente tutto il peso della responsabilità del gruppo classe, perché condivide scelte e decisioni con gli altri colleghi dell'équipe pedagogica. Coordina i rapporti scuola – famiglia; cura la compilazione e l'aggiornamento del portfolio, condividendo l'esperienza con gli altri colleghi che seguono l'apprendimento degli alunni, perché si è convinti che il vero successo didattico sia fondato sulla collaborazione, compartecipazione e condivisione.
 - Il portfolio, documentando le competenze acquisite da ciascuno, permette di avere una valutazione dell'efficacia e della congruenza delle scelte educative e didattiche e diventa uno strumento per l'analisi del processo di insegnamento/apprendimento e di autovalutazione dei docenti.
 - L'introduzione del portfolio ha permesso, attraverso la scelta degli elaborati da parte degli allievi, di sviluppare il loro spirito critico e la capacità di autovalutarsi.
 - L'attività laboratoriale, progettata nelle Unità di Apprendimento, attraverso ricerche, esperimenti, osservazioni dirette di fenomeni, visite guidate, lavori di gruppo ha consentito all'allunno di diventare costruttore del proprio apprendimento.
 - Il tutoring – tra pari, ha portato ad aiutarsi e ad incoraggiarsi a vicenda. Questo modo di lavorare è stato proficuo perché ha consolidato conoscenze e abilità di ciascuno.
- Un punto di criticità è il numero degli alunni, perché forse, con classi meno numerose, si darebbe il meglio e di più a ciascuno.
- Altro punto di criticità è il tempo necessario per la progettazione e sviluppo dei PSP e per la compilazione del portfolio; è superiore a quello finora previsto sia per il tutor, sia per gli altri docenti. Il rischio è che, senza adeguato riconoscimento come orario effettivo di servizio, questa pratica si trasformi in mero assolvimento burocratico.

Attraverso l'elaborazione di percorsi educativi personalizzati, con l'acquisizione di conoscenze e abilità che si sono trasformate in competenze, è stato possibile attivare apprendimenti personalizzati.

I laboratori hanno offerto strategie didattiche adatte a soddisfare le esigenze formative di ciascuno perché, attraverso gli interventi mirati sui soggetti interessati e con le attività che nel laboratorio si svolgono, si è ottenuto un apprendimento più attivo.

La famiglia non ha avuto un ruolo marginale, ma è diventata protagonista. Ha infatti cooperato con la scuola per esprimere opinioni anche su scelte curriculari e condividere ipotesi di lavoro per costruire il percorso educativo dei figli.

Attraverso la nuova organizzazione, la scuola è riuscita a dare di più e il meglio a ciascun alunno e ad osservare maggiormente i suoi progressi, i suoi sforzi e le sue reali conoscenze, abilità e competenze.

Molte attività che prima si proponevano come opzionali per i docenti, legate alla loro iniziativa e competenza, sono ora inserite nel progetto formativo confermando e consolidando una linea di tendenza.»

4.3.2. Laboratori

IV Circolo di Olbia, S. Primaria di Via Vignola

Alcuni insegnanti del IV circolo di Olbia di via Vignola avevano, già dall'anno scolastico 2002/2003, dato avvio a un percorso innovativo, che è stato denominato «*Sapere... non sapere... esserci. Tra Sperimentazione e Riforma*» richiamando Han Fei «*Difficile non è sapere, ma saper far uso di ciò che si sa*».

Questo percorso si presenta ai ricercatori IRRE, come l'avvio di un'esperienza che coinvolge tutti gli oggetti indagati dal progetto Risorse e che, coniugando autonomia e responsabilità, risponde pienamente allo spirito della Riforma.

Le docenti del team, storicamente abituate a vivere il cammino innovativo come condizione naturale del loro essere docenti professionisti, dimostrano di avere interiorizzato il significato di superamento della disciplina e compreso la vera essenza della flessibilità oraria, che considerano una grande risorsa sulla quale impostare un lavoro assolutamente dinamico, perfettamente adattabile alle situazioni diverse che possono crearsi in qualunque momento dell'anno scolastico, consapevoli che «*le mie ore non esistono più, sono le ore di tutti, sono le ore dei bimbi, sono tempo, quel tempo che va sfruttato al meglio per contribuire alla costruzione del sapere unico*».

Dopo un lavoro «serio e certosino» di lettura e interpretazione delle Indicazioni e Raccomandazioni, gli insegnanti del team pervengono con convinzione all'attuazione di «*un progetto assolutamente nostro, perfettamente adatto ai nostri bambini, solo ai nostri, personalissimo...*». Un progetto programmatico che evidenzia chiaramente gli obiettivi che possono essere perseguiti contemporaneamente in più aree del sapere senza una divisione netta delle discipline proprio per evitarne la frantumazione e raggiungere l'obiettivo fondamentale, ossia l'acquisizione, nel tempo, di una nuova competenza.

Per attuare ciò – dicono le insegnanti – stiamo lavorando per liberarci di una serie di impalcature costrittive che, in molti di noi, sono veri e propri condizionamenti.

Questo paziente lavoro ha dato i suoi buoni frutti.

Ha permesso di arrivare alla convinzione che il *time planet* deve essere solo un riferimento a livello amministrativo e che il team deve muoversi all'interno di un'organizzazione caratterizzata dalla massima flessibilità. È stato pertanto costruito, nel rispetto delle ore di servizio, un orario che fosse il più possibile coerente con le esigenze dei bambini.

Ha permesso di organizzare più laboratori in contemporanea oraria, suddividendo i gruppi classe in tre sottogruppi che, ruotando ogni 40 minuti, hanno la possibilità di condurre tre diverse attività.

I laboratori, rispettosi delle Indicazioni nazionali, nel progetto di lavoro, sono un momento centrale dell'attività didattica, «*il sole intorno al quale i pianeti ruotano, un modo di avvicinare i bambini, conquistandoli con attività e modi di conduzione diversi da quelli che, peraltro, gli alunni delle nostre classi non hanno mai conosciuto*».

La scuola attua sei laboratori: Informatica – Lingua inglese – LARSA – Creativo/musicale – Fotografico – Educazione alimentare.

Qui presentiamo come esempio di oggetto sperimentato il

Laboratorio fotografico «Fermo il mondo... fermo il tempo» Progetto inserito nel POF e che si basa sulla seguente premessa:

Premessa e motivazione

Nell'assoluta convinzione che lo scatto, nato dalla consapevolezza dell'osservare, diviene un nuovo linguaggio attraverso il quale vediamo e raccontiamo il nostro mondo, non si è voluto fare a

meno di rivolgere la nostra attenzione anche sulla possibile organizzazione di un laboratorio fotografico.

La fotografia come elemento artistico che garantisce a chiunque, buon osservatore, la possibilità di percorrere silenziosi sentieri della mente, correre per le vie fantastiche... e raggiungere la meta.

In un mondo frenetico, nel quale rincorrere il tempo diviene attività prioritaria, rischiamo di perdere l'attimo, il ricordo... I bimbi divengono vittime predestinate, innocenti ai quali il mondo degli adulti non riserva la possibilità di «imparare ad osservare» rischiano di far loro perdere e scomparire per sempre nelle nebbie del ricordo, il momento magico che può divenire parte integrante della loro storia. In sintesi la fotografia è una forma artistica che può divenire valido ausilio alla costruzione della storia personale.

Lo sguardo del bimbo, con maggiore facilità, cattura i colori, i particolari, la persona, lasciandosi condurre per mano in mondi lontani.

In un progetto che intende promuovere l'immagine della nostra terra delle nostre tradizioni, gli eventi importanti di carattere sportivo, culturale e sociale, non si poteva non immaginare di affiancare alle riflessioni scritte le immagini.

Ci piace, per concludere, pensare che scattare... «è l'inutile impresa di chi tenta di rinchiudere il tutto in qualche niente che si rivela solo perchè si sente».

Idea e tema centrale dell'esperienza

Creare un rapporto di familiarità nell'uso corretto del mezzo fotografico quale sostegno della nostra memoria.

- *Gli attori:* Team docenti – Esperti esterni all'Istituzione – Genitori – Tutti gli alunni del modulo.
- Il team docente struttura le unità di apprendimento, organizza gli interventi propri e degli altri; gli esperti esterni fungono da docenti elettivi, propositivi e da strumenti di formazione per docenti e genitori.

I tempi

Al fine della realizzazione del laboratorio è stata richiesta la collaborazione delle famiglie alle quali il progetto è stato informalmente presentato a giugno del 2003, dopo la condivisione della bozza con il dirigente; i docenti, chiarito l'itinerario con l'esperto, hanno predisposto le unità specifiche di apprendimento dopo aver monitorato le conoscenze degli alunni; quindi, a settembre del 2003, il progetto laboratoriale è stato condiviso in sede di interclasse e presentato ufficialmente nell'ottobre del 2003, all'atto della presentazione del progetto di lavoro di massima per l'anno scolastico 2003/2004.

L'attività in classe è iniziata a Gennaio 2004 e si concluderà presumibilmente a giugno del 2005.

La metodologia e la strategia

La metodologia didattica è stata quella della ricerca-azione di gruppo adattando *in itinere* le proposte operative; è stata spronata la capacità intuitiva degli alunni e si è lavorato sul pensiero deduttivo.

Il team ha lavorato prevalentemente in contemporanea, in modo da garantire la suddivisione in gruppi di lavoro; le uscite didattiche sono avvenute con il team al completo, spesso l'orario dei singoli docenti ha subito delle variazioni per rispondere alle esigenze dei gruppi di lavoro; l'esperto ha mostrato grande capacità di adattamento. Il viaggio di istruzione è stato un momento importante di ricerca-azione di alcune problematiche già evidenziate in aula; è divenuta occasione per comprendere al meglio il significato di «guardare» e «osservare», per ricercare nell'ambiente nuovi stimoli allo scatto, per verificare i cambiamenti di condizione nel breve arco temporale, per valutare lo scorrere del tempo, per «trattenere il ricordo, per ricostruire».

Risorse strumentali utilizzate

- macchine fotografiche di tipologia differente;

- apparecchiature per sviluppo in bianco/nero;
- supporti cartacei di genere vario;
- materiale fornito dai genitori (foto, vecchi testi);
- PC, in particolare ricerca di immagini, organizzazione dei testi.

Descrizione dell'esperienza

Il progetto nasce dall'idea della scuola come scuola del «fare», nella convinzione che la didattica laboratoriale è un elemento importante al fine di

- Creare un rapporto ravvicinato con gli alunni anche di classi diverse e per consolidare un approccio al lavoro di gruppo guidato ed autoguidato.
- Rispondere al desiderio innato degli alunni di scoprire attraverso l'esperienza propria e, quando è possibile, attraverso l'attività ludico-didattica;
- Rispondere all'esigenza dei docenti di aiutare gli alunni a scoprire la necessità di «focalizzare» gli eventi, aiutando la memoria;

Rispondere inoltre alle aspettative delle famiglie che hanno imparato a credere nella Riforma quale strumento di una scuola che cambia e si avvicina al mondo dei bambini e pertanto interagiscono con piacere e familiarità con il team, contribuendo anche economicamente alla realizzazione del progetto.

Gli alunni hanno avuto l'opportunità di utilizzare strumenti fotografici di tipologia diversa, ne hanno compreso il funzionamento (tecnologia) e l'utilità; oggi sono in grado di utilizzare lo scatto, secondo criteri elementari, in situazioni diverse:

- Alla ricerca della memoria (storia)
- Alla scoperta degli ambienti (geografia)
- Alla scoperta del mondo animale (scienze)
- Ricostruzione di un percorso narrativo (lingua 1 e 2)
- Guardo, osservo, descrivo (ed. all'immagine)
- Colgo il movimento del corpo negli altri (motricità)

Gli aspetti più interessanti individuati sono:

- Coinvolgimento attivo ed interesse crescente degli alunni e delle famiglie;
- Aver lavorato secondo dinamiche cooperative e collaborative con il coinvolgimento dell'intero team e il totale superamento delle discipline, attivando sinergie multidisciplinari.
- Interazione con soggetti esterni all'istituzione scolastica;
- Aver superato il primo approccio con la storia, con l'idea dello scorrere del tempo utilizzando un'attività ludica e assolutamente dinamica.

Considerazioni conclusive

L'esperienza ha rappresentato un momento di confronto, di crescita per tutti i docenti che volontariamente hanno voluto avvicinarsi al progetto. È stato uno strumento per «rassicurare» coloro i quali non vogliono credere nella didattica laboratoriale come didattica innovativa ad ampio raggio. La scuola è abituata ai grandi cambiamenti, alle continue innovazioni, ma l'esperienza ha comunque destato l'interesse di molti che vorrebbero inserire nel loro prossimo piano progettuale, un'idea simile.

Ad oggi non siamo in grado di stabilire il reale impatto del progetto «Fermo il mondo... fermo il tempo...» sull'impianto educativo di circolo nel suo insieme; di certo è stato utile per scoprire un nuovo modo di far laboratorio e molti docenti, se supportati dal team che ha promosso l'esperienza, sono orientati a proposte simili per il futuro. In particolare, il team primo attore intende basare la propria attività del prossimo futuro su esperienze simili; si è già pensato ad un laboratorio di «scopriamoci scrittori, attori, lettori».

4.3.3. Il Portfolio

Direzione Didattica II Circolo Porto Torres (SS)

La partecipazione alla *Sperimentazione del D.M. 100*, nell'anno scolastico 2002/2003, potrebbe essere considerata come una delle variabili costitutive del processo di Innovazione esperito dal Circolo nell'anno 2003/2004. Infatti, il contatto pregresso con gli oggetti di sperimentazione, trasformato dai docenti in risorsa professionale, ha formato la traccia che ha permesso alla scuola di sviluppare alcuni elementi della Riforma a diversi livelli di criticità e di consapevolezza. I processi esprimono *oggetti di innovazione* che rappresentano punti di vista, convinzioni e vissuti professionali, agiti come esperienza organizzativa e didattica in evoluzione.

Il Portfolio, configurandosi oggetto di riforma nella specificità dell'autonomia del Circolo, ha assunto *tratti di significatività, in progress*, come pratica che sollecita nuove forme organizzative e nuovi approcci di metodo e di progettualità. I bisogni di contesto, intersecandosi e talvolta sovrappo- nendosi per privilegiare l'aspetto didattico, hanno concorso a delineare azioni di cambiamento e a so- stanziale l'oggetto.

Le sintesi riflessive dei docenti del Circolo, che documentano la processualità del percorso e de- scrivono l'esperienza di attuazione, veicolano i segmenti riassuntivi della loro ricerca didattica:

sinergia con altri elementi della Riforma – contesto in cui si è sviluppata l'esperienza – bisogni e problemi – obiet- tivi prevalenti – tipologia e ruolo degli attori – gestione dei tempi – risorse strumentali – metodologie didattiche – strategie organizzative – descrizione del percorso – modalità di valutazione – punti di forza e di criticità – rap- porto tra l'esperienza e la storia didattica del Circolo – modo con cui l'esperienza ha influenzato la didattica del Circolo, riproducibilità dell'esperienza.

Focalizzando alcuni punti e osservando i descrittori in elenco, appare la mappa dei tratti che dan- no senso e significato all'utilizzo dell'oggetto:

- **Il titolo del percorso didattico**
All'opera con il Portfolio: il Portfolio come percorso e come strumento.
- **L'idea e il tema centrale**
Il percorso del Portfolio nella pratica didattica.
- **Gli aspetti di interesse**
La ricaduta sulla didattica, la ricaduta sulla valutazione degli alunni, il coinvolgimento delle fa- miglie.
- **L'inserimento nel POF e la pianificazione**
La pianificazione per nuclei di esperienze che tengono conto delle competenze in uscita con raccor- di pluri-inter-transdisciplinari in sinergia con altri oggetti della riforma per la programmazione delle Unità di Apprendimento.
- **La presentazione alle famiglie**
La presentazione del percorso all'inizio dell'anno scolastico e la valutazione finale a conclusione del- l'anno con griglie specifiche di valutazione per i genitori.
- **I ruoli dei docenti**
I materiali prodotti per la costruzione del Portfolio sono stati predisposti dalla docente con l'inca- rico di Funzione Strumentale per la Riforma e di Tutor all'interno dell'Équipe Pedagogica, e con- divisi da tutti i docenti del Team. La compilazione è a cura di ciascun docente per la propria area di competenza (due ore mensili per il Team e due ore settimanali in orario curricolare a cura del Tutor). I momenti di confronto con le famiglie sono stati individuati all'interno dei colloqui bi- mensili e durante le due ore curricolari.
- **I tempi di progettazione e di attuazione**
Progettato nei mesi di settembre-ottobre, e, in itinere, laddove si rendevano necessari sono stati ap- portati correttivi e integrazioni per rendere lo strumento e il percorso stesso più consono alle esigen- ze che in opera si manifestavano. Il percorso didattico si è sviluppato durante l'intero anno scola-

stico. Ha favorito la costruzione di attività transdisciplinari correlate come risulta dagli oggetti didattici (cfr. Giochiamo con le Fiabe).

- **I bisogni e i problemi didattici**

La necessità di valutare in modo transdisciplinare le competenze e la necessità di superare l'idea di valutazione che certifichi unicamente il risultato per recuperare l'importanza di documentare i processi di acquisizione e i percorsi di apprendimento di ciascun alunno, attraverso una documentazione funzionale e significativa.

- **Gli obiettivi prevalenti**

L'introduzione del Portfolio crea l'opportunità di effettuare una valutazione più scientifica e più sistematica degli apprendimenti perché permette non solo di descrivere e documentare le competenze, ma anche di osservare come ogni nuovo apprendimento abbia avuto luogo, come sia legato ai precedenti e come accompagni lo sviluppo del pensiero di ciascun bambino.

- **L'influenza nella didattica del Circolo**

La novità legata alla valutazione: la riflessione sul concetto di valutazione correlata alla documentazione e alla descrizione delle competenze ha aperto la strada alla programmazione per Unità di Apprendimento e, contestualmente ha sollecitato un percorso di auto formazione per i docenti stessi.

- **I punti di criticità**

Tempi lunghi per l'elaborazione e la compilazione, mancanza di formazione specifica dei docenti, capacità di autovalutazione non adeguata da parte degli alunni perché ancora in fase di sviluppo.

- **I punti di forza**

Sistematicità nella registrazione dei processi di apprendimento e organicità della valutazione degli alunni.

Le processualità descritte evidenziano alcuni elementi fondanti:

- *la pratica didattica*
- *la valutazione degli alunni*
- *la corresponsabilità delle famiglie*
- *l'azione e la formazione degli insegnanti*

Con l'esplorazione del Portfolio il Circolo ha dato avvio, con ritmi di gradualità corroborati dall'emotività di situazione e dalla sfida d'impatto col nuovo, ad un percorso educativo centrato su categorie valutative e orientato all'integrazione fra i soggetti interlocutori interni ed esterni, alle sinergie e alle correlazioni fra gli oggetti e fra i percorsi, alla descrizione e alla documentazione degli eventi e delle esperienze formative. L'oggetto, costruito e sperimentato nel contesto di appartenenza, appare come strumento didattico dalla valenza pedagogica e al contempo come percorso didattico da esperire. Quindi *pratica didattica* innovante che pone l'attenzione prioritariamente sulla *valutazione* intesa come «resoconto narrativo individualizzato del processo di apprendimento dell'alunno e come componente formativa nella gestione delle attività di insegnamento/apprendimento sviluppate come lavoro di squadra con unità di metodi e di intenti». E ancora intesa come opportunità per condividere con i genitori degli alunni «la storia degli apprendimenti» introducendo la partecipazione e il *coinvolgimento* formale e sostanziale delle *famiglie* corresponsabilizzandole nei processi educativi. L'elemento implicito, sebbene fortemente percepito e «caldamente sostenuto», è la *(auto)formazione* dei docenti stessi i quali, nell'impatto con l'Innovazione per la costruzione dell'oggetto e per la responsabilità delle conseguenti azioni didattiche, hanno messo in gioco le loro risorse professionali.

I flussi dei processi di attivazione, di costruzione e di riflessione, piuttosto che il «desiderio» di buone pratiche di prodotti finiti, sono le spinte motivazionali che hanno alimentato, alimentano e caratterizzano l'esperienza «in movimento» dei docenti del Circolo. La pratica didattica, nel cammino della significatività, sollecita l'integrazione con la pratica organizzativa: i docenti, consapevolmente, sono in fase di ricerca.

5. CONCLUSIONI

5.1. GLI ASPETTI DI SISTEMA

Anche nella nostra regione, il rapido mutamento delle regole giuridiche e amministrative, le continue proposte di innovazione, che non sempre hanno avuto il tempo di consolidarsi, l'accentuazione di certi temi pedagogici a scapito di altri, hanno creato effetti di forte disorientamento tra docenti e dirigenti creando incertezze sulle strade da seguire per affrontare in modo adeguato i propri compiti formativi.

In seguito la proposta di condivisione di una sperimentazione non scelta, non voluta ha determinato reazioni di forte disagio che si sono poi trasformate nella maggior parte dei docenti in atteggiamenti di totale rifiuto della Riforma.

Questo è in sintesi il clima della scuola primaria sarda nei giorni in cui è stata fatta la proposta di adesione alla ricerca. Delle reazioni, dei timori, delle perplessità iniziali delle scuole, si è accennato nella prima parte del presente report, così pure del superamento delle diffidenze, ritrosie e preoccupazioni fino alla convinta adesione alla ricerca. Le posizioni più convinte sono state chiaramente quelle degli insegnanti delle scuole che hanno accettato la sperimentazione ex D.M. 100, ma anche gli insegnanti delle scuole selezionate a seguito del D.M. 61 hanno mostrato interesse e voglia di mettersi in gioco nella Ricerca.

Nelle situazioni più difficili, dove l'opposizione alla Riforma era pressoché palpabile, l'introduzione di alcuni oggetti innovativi, è stata facilitata dal ruolo importante assunto da alcuni dirigenti che con cautela e nel rispetto delle posizioni e convinzioni di tutti i docenti hanno avviato le innovazioni partendo da processi già in atto nelle scuole, punti di riferimento sicuri e certi. Questo ha permesso ai docenti di privilegiare l'idea, rassicurante, di aver anticipato la Riforma e allo stesso tempo di non averla attuata perché gli oggetti non sono ancora rinnovati e, ancora, paradossalmente, di essere in sintonia con la Riforma senza averla applicata *«lasciando che le cose seguano gradualmente il loro corso»*.

In questo senso continuità e sviluppo appaiono i due concetti chiave che hanno permesso, o comunque hanno reso meno drammatico, il passaggio dal vecchio al nuovo, attenuando le differenze tra chi vuole innovare e chi si aggrappa all'esistente, *«agevolando l'innovazione nel momento stesso in cui l'attenua»*. Solo con questi presupposti le scuole hanno aderito alla Ricerca e si sono sottoposte all'Osservazione.

La ricerca ha posto in luce alcuni aspetti del sistema:

- Una sensibilità alla didattica, soprattutto a quella laboratoriale

- Una tendenza ad ampliare l'offerta formativa
- Una differenza sostanziale tra le pratiche di piccoli e grandi centri
- La soddisfazione dei genitori per le prassi scolastiche consolidate e il desiderio di maggior coinvolgimento nel dibattito sulla riforma
- L'inconsistenza delle reti tra scuole, così come i rapporti con gli enti locali
- Un bisogno di formazione specifica sui temi della riforma e sugli oggetti d'innovazione

La calda accoglienza della scuola nei confronti degli 'osservatori' ha evidenziato, infine, un bisogno di counseling non invasivo, un'esigenza di aiuto, di assistenza, di supervisione e di socializzazione delle esperienze.

5.2. ADESIONE E CONSENSO DELLE SCUOLE

Preliminarmente è necessario chiarire che intendiamo riferirci all'adesione e al consenso delle scuole alla Ricerca, in quanto il progetto R.I.So.R.S.E. non ha mai avuto la finalità di valutare o di controllare il grado di accettazione o di applicazione della Riforma.

Sin dal momento iniziale di condivisione degli intenti nella Conferenza di Ghilarza è stato reso esplicito che la Ricerca mirava a censire le iniziative assunte dalle istituzioni scolastiche in riferimento al D.M. 61, registrando *risultati e processi* e evidenziando gli aspetti di *trasferibilità e riproducibilità*.

Le descrizioni del clima e delle situazioni, le perplessità sollevate e le richieste esplicitate, gli aspetti che abbiamo osservato come avvio della Riforma attraverso il D.M. 61 hanno reso evidente il fatto che il campione delle scuole che hanno aderito alla Ricerca si presenta con varie sfaccettature in quanto costituito da realtà nelle quali erano in atto processi riconducibili alla sperimentazione ex D.M. 100, all'autonomia e all'avvio della riforma ex D.M. 61.

In questo contesto specifico, nonostante l'eterogeneità, è stato possibile individuare, tra le scuole visitate, un aspetto comune: la volontà di non aderire acriticamente ad una Riforma che non vedesse ciascuna scuola protagonista con la sua storia, con le sue professionalità, con le sue speranze.

Alcune scuole hanno dichiarato di avere aderito alla sperimentazione del D.M. 100 nel 2002 per verificare se questa potesse dare soluzioni a problemi complessi. La ricerca ha messo in luce come al II anno di esperienza si comincino ad evidenziare i risultati del processo attivato.

È anche risultato evidente come alcuni dei soggetti partecipanti abbiano inteso e intendano *l'innovazione* come processo già implicitamente messo in moto dall'autonomia (istituzionalizzato poi dal D.M. 61). In certi casi è stato possibile rilevare *buone pratiche*, non dichiarate come *oggetti* perché non ascrivibili all'invito del D.M. 61, ma determinate dalla ricerca di soluzioni (in divergenza o flessibilità) che consentano di mantenere e valorizzare quanto «*di ciò che si conosce*» si ritiene irrinunciabile. Per es. la collegialità, la contitolarità dei docenti del team e la corresponsabilità sul piano giuridico, la distensione e la serenità di attività e relazioni nel tempo pieno.

Un aspetto che merita di essere sottolineato è l'importanza sempre maggiore che assume la figura del dirigente scolastico; in una situazione di cambiamento che per sua stessa natura genera ansia, l'autorevolezza del capo d'istituto «*che non deve essere amato, deve essere rispettato*» (insegnante) dà sicurezza e rimuove gli atteggiamenti di chiusura pregiudiziale.

L'adesione alla Ricerca emerge anche dall'accoglienza nelle scuole, che è stata all'insegna di grande disponibilità, assicurando generalmente le condizioni richieste: tempi adeguati, dovuta attenzione, serietà e informazione. Si è colta in tutti la volontà di mettersi in gioco e di rispondere con sincerità. La partecipazione dei docenti e dei genitori nel *focus* è stata generalmente vivace, calda e animata. In alcune scuole numerosi i partecipanti.

I docenti, ma soprattutto i genitori, si sono assicurati, ripetutamente, che le loro osservazioni fossero effettivamente raccolte e chiedevano a noi osservatori di essere veramente portavoce di quanto dicevano verso il Ministero.

Alcuni genitori e docenti hanno espresso gradimento verso l'iniziativa augurandosi che i risultati della ricerca fossero presi in considerazione dal Ministero e hanno chiesto di avere un riscontro di quanto stava emergendo attraverso una puntuale restituzione. I docenti hanno inoltre richiesto di poter trasformare tale occasione anche in un momento di formazione e di scambio fra le scuole.

Adesione quindi come consapevolezza del dovere, consenso ad una ricerca comune a cui ciascuno dia il suo contributo.

Adesione e consenso che abbiamo potuto rilevare anche nel fatto che molte scuole hanno curvato la Riforma e l'hanno coniugata secondo i desideri, le possibilità, la realtà della scuola e di questo molto francamente ci hanno parlato spiegando le ragioni e i punti di vista; del resto senza voler tirare in ballo l'autonomia e la libertà d'insegnamento, sappiamo tutti che la scuola è un'istituzione molto variegata e multiforme.

5.3. RUOLO E LA RETE NAZIONALE

Superato il primo impatto, la ricerca ha avuto inizio ponendosi un obiettivo con una duplice valenza: individuare le pratiche significative messe in atto in avvio di riforma e offrire al mondo della scuola, alcune chiavi di lettura per muoversi con più consapevolezza in questo nuovo quadro culturale e operativo ancora in fase di evoluzione.

Il ruolo degli Osservatori IRRE nella presente Ricerca, non è stato perciò quello di *'misurare'* quanto di *nuovo*, o di *vecchio* fosse presente nei diversi contesti scolastici che hanno aderito alla ricerca, ma piuttosto quello di capire *che cosa (e come)* delle più recenti novità, veniva selezionato e inserito nel progetto didattico della singola scuola, in una dimensione di sviluppo della scuola sarda, tenendo conto della sua identità, della sua storia e cultura, dei suoi punti di forza e dei suoi punti di debolezza.

Per questo motivo gli incontri con le scuole sono stati i momenti più qualificanti e da un certo punto di vista più gratificanti: interpellare chi direttamente ha partecipato in prima persona all'avvio di questa riforma, ci ha permesso di raccogliere le testimonianze più autentiche relativamente alle motivazioni e alle linee progettuali individuate in questa fase di avvio.

È stato quindi doveroso, oltre che formativo, *dare voce* a docenti e dirigenti impegnati nel campo delle innovazioni e consentire loro di potersi esprimere liberamente sui contenuti, sulle parole chiave, sui riferimenti pedagogici e curricolari connessi con le nuove indicazioni programmatiche, sui loro vissuti, in una vera e corretta dimensione *di ascolto attivo*.

La qualità di questo approccio è stata determinata da un confronto serio e leale che parte da una ricerca deontologicamente strumentata che coinvolge gli insegnanti e valorizza il loro *sapere*, che non rifiuta per principio ciò che fino ad ora di buono è stato realizzato e quindi sa porsi in modo non pregiudiziale di fronte a nuove ipotesi.

Si è trattato insomma di saper cogliere quelle *spie rivelatrici* dei processi effettivamente in corso per comprendere il grado di significatività insita in ciascuna pratica, anche attraverso le diverse percezioni dei docenti protagonisti, dei dirigenti, dei genitori.

Finora si è trattato di raccogliere informazioni *'dal vivo'*, d'ora in poi si tratterà di offrire riflessioni, proposte, suggerimenti, idee sul prossimo futuro sotto forma di *'restituzione'* alle scuole di quanto raccolto, così come a gran voce ci è stato richiesto da insegnanti e genitori.

Una *restituzione* che vorremmo caratterizzare come una sorta di *modalità operativa* per attivare processi di autocomprensione, di autoconsapevolezza finalizzati al cambiamento del singolo e della scuola.

Riteniamo perciò che il ruolo dell'IRRE, all'interno del progetto R.I.So.R.S.E., debba continuare a sostenere le scuole che avviano processi di innovazione previsti dalla riforma, promuovendo e sostenendo laboratori di ricerca educativa nelle scuole sugli oggetti culturali della riforma, attraverso cui si possano mettere a punto modelli, strumenti, strategie e metodologie innovative anche al fine di soddisfare quei bisogni di assistenza, di consulenza, di sostegno, di autoanalisi che con tanta insistenza le scuole ci chiedono.

Nel corso del Progetto è venuta delineandosi una modalità di azione che richiedeva un continuo e forte raccordo tra i soggetti coinvolti nello sviluppo dell'innovazione (MIUR, USR, IRRE, INDIRE, Istituzioni Scolastiche) che potesse rispondere concretamente ai bisogni di conoscenza e supporto di quanto andava realizzandosi. Si è resa tangibile la necessità di interventi sinergici, concordati e programmati che soddisfacessero da una parte le esigenze del MIUR di esercitare la sua azione di coordinamento, indirizzo, supporto e verifica, veicolando a tal fine il contributo professionale e culturale delle scuole; che rispondessero, dall'altra, anche alle esigenze delle scuole di essere accompagnate nella ricerca di modalità corrette ed efficaci per l'implementazione degli oggetti della Riforma, attraverso momenti di confronto, riflessione, metariflessione sul percorso attuato, in modo da renderlo chiaro, esplicito, leggibile anche all'esterno.

Nella operatività è emerso un sistema di rete che ha visto coinvolti su un asse verticale di relazioni MIUR-Direzione Generale Ordinamenti Scolastici, USR, INDIRE, IRRE, Istituzioni Scolastiche e su un asse orizzontale USR, IRRE, RAS, Enti Locali, Scuole.

L'IRRE è risultato nodo centrale e strategico nell'incrocio tra questi due assi.

Per la sua conoscenza della scuola sarda e il suo compito istituzionale di ricerca educativa e didattica si è trovato nella posizione più adatta per intervenire nei processi in atto e nello stesso tempo, e per promuovere, anche nella prospettiva futura, in stretto collegamento con le Università, studi specifici e approfondimenti teorici utili alle scuole.

Per tutte queste considerazioni riteniamo che l'IRRE possa diventare concretamente il referente della scuola sarda nei confronti di una rete nazionale e internazionale in stretto collegamento con gli Enti nazionali, stimolando le scuole a partecipare a progetti nazionali e internazionali e agli scambi con le scuole europee.

5.4. SINTESI E PROSPETTIVE

Il Rapporto è il primo risultato di una Ricerca che si è snodata in un confronto aperto tra insegnanti, genitori, dirigenti scolastici e Osservatori, che ha permesso di tentare un ritratto di una realtà, già di per sé dinamica, in un momento di trasformazione, senza ingessarla in definizioni, ma badando soprattutto al processo e cercando di documentarne gli aspetti più interessanti.

La situazione che abbiamo cercato di rappresentare è quella messa in moto dal D.M. 61 nell'a.s. 2003/2004. Nel frattempo l'iter legislativo è andato avanti con l'emanazione del Decreto Legislativo n. 59/04 e col nuovo anno scolastico la Riforma viene effettivamente avviata nel I ciclo.

Alcune scuole svilupperanno le azioni intraprese, altre si confronteranno per la prima volta con l'attuazione degli istituti previsti dalla normativa. Il 2004/2005 sarà un anno di *'transizione'* che richiederà a docenti e dirigenti una buona dose di adattamento, flessibilità, intelligenza creativa nella progettazione, e soprattutto riflessione nel corso dell'azione. Ci auguriamo che a questo il Rapporto Regionale possa essere utile.

La rete di comunicazione e ricerca, aperta dal Progetto R.I.So.R.S.E., intende continuare a raccogliere i contributi necessari per una riflessione critica in un quadro di sistema sull'efficacia e sul valore della Riforma.

Per lo sviluppo di un intervento sinergico che permetta al MIUR di esercitare la sua azione di coordinamento, supporto e verifica sull'attuazione della riforma è prevista una sistematica collaborazione tra IRRE, INDIRE e USR. In particolare al sistema IRRE è chiesto di garantire, d'intesa con gli USR, il raccordo con le scuole sia favorendo al loro interno lo sviluppo di specifici laboratori di ricerca/azione, sia individuando, selezionando e documentando le esperienze.

In stretta collaborazione con l'INDIRE, l'IRRE cercherà di valorizzare le esperienze più significative delle scuole.

Cagliari, 10 settembre 2004