

IRRE Sicilia

Rapporto regionale

a cura
del Gruppo di Ricerca Regionale

Maurizio Cardaci – Coordinatore scientifico
Giuseppe Valenti – Dirigente Tecnico Ufficio Scolastico Regionale
Germana Cupido – Direttore IRRE Sicilia

Francesca Anello, Laura Anzalone, Elisa Argento,
Maria Rosalia De Marco, Caterina Fasone, Marinella Filippi,
Salvatore Li Puma, Patrizia Luna, Livia Marinello, Stefano Marotta,
Adriana Paterna, Laura Sanfilippo, Fortunata Daniela Vetri.

PRESENTAZIONE

di GIUSEPPE ZANNIELLO
Presidente dell'IRRE Sicilia

Mentre alcuni gruppi di pressione svolgevano una sistematica campagna di disinformazione sulla riforma della scuola primaria particolarmente intensa dopo la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del D.Lgs. 59 del 19 febbraio 2004, circa la metà delle scuole siciliane chiedeva all'IRRE di partecipare al progetto R.I.So.R.S.E. documentando, a sostegno della richiesta, l'anticipata attuazione di vari aspetti della riforma stessa. Probabilmente le richieste sarebbero state ancora più numerose se ci fosse stato più tempo per le risposte e se la modalità telematica, che l'IRRE ha adoperato per comunicare con le scuole siciliane, avesse incontrato minori difficoltà di ricezione.

Per rispettare le scadenze imposte a livello nazionale, nella scelta delle nuove 26 scuole partecipanti al progetto per l'anno 2003/2004, non si potevano usare criteri diversi da quelli quantitativi: una volta assicurata la distribuzione territoriale e la presenza di diverse tipologie di istituti, tra le scuole che assicuravano di avere già introdotto i due elementi innovativi generalizzati (alfabetizzazione informatica e nella lingua inglese) si sono scelte quelle che dichiaravano di aver attuato il maggior numero di elementi innovativi opzionali. Siccome la definizione del campione doveva avvenire prima del seminario nazionale di formazione programmato dal MIUR a Bellaria (Rimini) per la fine del mese di gennaio non c'era il tempo per effettuare delle verifiche sul campo. In questo modo non si sono potute raccogliere le esperienze positive di quelle scuole siciliane che avevano preferito anticipare poche innovazioni per poterle realizzare nel migliore dei modi. Da varie e attendibili fonti si sa che in Sicilia esistono altre valide e documentate esperienze anticipatrici della riforma della scuola primaria, che non si sono potute inserire in questo rapporto di ricerca ma che certamente saranno raccolte e diffuse dall'IRRE Sicilia, d'intesa con l'Ufficio scolastico regionale, nel secondo semestre del 2004.

I precedenti sondaggi di opinione avevano già da tempo accertato che i genitori volevano l'antico scolarico, l'inglese e l'informatica sotto forma ludica per i figli-alunni fin dalla prima classe. I dati raccolti nel campione esaminato non potevano che confermare l'introduzione generalizzata di tali innovazioni, per altro pubblicizzate dai mass media e dai cartelloni pubblicitari. Ma, come sanno gli addetti ai lavori, non sono queste le innovazioni pedagogicamente più significative della riforma.

Il riferimento epistemologico esplicitamente espresso nelle indicazioni ministeriali è di tipo ologrammatico, con il conseguente invito a considerare il sapere in modo unitario, a collegare tra di loro le diverse discipline. Una delle risposte possibili potrebbe essere il ricorso a un sistema di obiettivi fondamentali dell'educazione, che superi il frazionamento operato dalle vecchie tassonomie e componga la frattura tra conoscenze, abilità e valori. Le conseguenze per la progettazione didattica, secondo i principi dell'unitarietà e della continuità, dovrebbero essere evidenti anche se poi bisognerà lavorare molto per cambiare delle prassi consolidate.

Come si sa, l'innovazione didattica più importante nella scuola primaria è rappresentata dalla personalizzazione dei percorsi educativi. Ci saranno dei tempi di lavoro scolastico dedicati allo svolgimento di attività comuni per tutti gli alunni ed altri con attività diversificate per gruppi di alunni o addirittura per il singolo alunno. In questo modo si potrà coltivare sia quanto c'è di comune in tutti gli alunni, in vista della socializzazione, sia quanto c'è di peculiare in ciascuno di essi. È un invito agli insegnanti affinché cerchino in ogni alunno un'attitudine e un interesse per qualcosa che possa fare meglio degli altri compagni e affinché progettino delle attività di apprendimento che permettano ad ogni alunno di provare la gioia del successo. Si tratta di una rinuncia all'appiattimento e al livellamento degli alunni in favore della valorizzazione delle diversità. Una volta assicurato il conseguimento degli obiettivi obbligatori per tutti, l'attività di insegnamento-apprendimento si diversificherà a seconda delle esigenze personali. Queste idee sembrano ben condivise dai dirigenti e dagli insegnanti interpellati in Sicilia.

La valutazione diagnostica iniziale e la relativa previsione dei risultati possibili per l'alunno, alla fine dell'intero anno e di ogni periodo significativo di esso, diventa cruciale per la formulazione dei piani educativi personalizzati. In generale, per la valutazione degli alunni la riforma concentra l'attenzione sulle competenze piuttosto che sulle singole prestazioni, in modo da favorire la percezione complessiva dello sviluppo della personalità dell'alunno. Rispetto al passato, nelle indicazioni ministeriali si nota una maggiore attenzione agli atteggiamenti, alle motivazioni e alle convinzioni ideali degli alunni; le aree della volontà e dell'affettività vengono esplicitamente citate quando si parla di valutazione. Questi aspetti della riforma sono stati poco considerati nell'indagine perché esulavano dalle finalità assegnate; ma saranno certamente approfonditi nei prossimi mesi.

Dall'indagine risulta invece chiaramente che all'inizio di ogni unità di apprendimento le scuole interpellate indicano le attività intellettive ed espressive, sia simboliche che pratiche, che con essa si intendono promuovere negli alunni. Anche per questo motivo il ricorso a un sistema integrato di obiettivi fondamentali dell'educazione, costruito a partire dalle abilità di base, faciliterebbe la visione di insieme dei diversi aspetti della personalità degli alunni. Dall'esame delle unità di apprendimento prodotte dalle 50 scuole del campione si ricava la tendenza positiva al coinvolgimento di più discipline, con i loro obiettivi educativi specifici, nel perseguimento di obiettivi educativi trasversali a tutte le discipline e adeguati alle caratteristiche e alle esigenze degli alunni (proprio per sottolineare la loro adeguatezza ai singoli alunni questi obiettivi sono qualificati come «formativi» dalla nuova normativa). Dall'indagine si ricava che l'espressione «obiettivo formativo» è entrata nel gergo scolastico intendendo per esso la formulazione personalizzata per ogni alunno o gruppo di alunni degli obiettivi specifici di apprendimento e degli obiettivi, che i documenti ministeriali definiscono generali mentre sarebbe stato meglio denominarli «finalità educative»; gli uni e gli altri desunti dalle indicazioni nazionali.

Ora, per facilitare il lavoro degli insegnanti, sarebbe quanto mai opportuno il riferimento a un sistema di obiettivi educativi, che andasse oltre la frammentazione cognitiva-affettiva-psicomotoria delle vecchie tassonomie, e a cui gli insegnanti si potessero ispirare per la formulazione degli obiettivi operativi sia trasversali che specifici.

I laboratori si inseriscono all'interno di una tradizione didattica consolidata, che la riforma sostiene ed estende con facilitazioni di tipo organizzativo. Non sorprende pertanto che la pratica laboratoriale sia l'innovazione facoltativa più diffusa nelle scuole siciliane, che hanno riunito gli alunni in gruppi sia per livelli che per interessi, sia per la realizzazione di compiti obbligatori sia per lo svolgimento di attività opzionali. Ci si chiede però se al termine delle attività svolte in assetto laboratoriale la valutazione avvenga in modo diverso da come viene effettuata dopo l'apprendimento mediante la partecipazione alle lezioni, lo studio individuale e l'esecuzione di esercizi applicativi. L'apprendimento attraverso le attività realizzate in laboratorio richiede una valutazione adeguata al tipo di didattica impiegata; infatti l'insegnante è invitato a valutare la coerenza interna del processo con cui l'alunno ha costruito il suo sapere, vale a dire l'acquisizione del metodo di studio-lavoro. Al termine delle attività realizzate in laboratorio bisognerebbe sapere se gli alunni posseggono un corretto metodo di lavoro e l'abitudine a realizzare un'opera ben progettata, ben condotta, ben finita e ben presenta-

ta, nella quale confluiscono una pluralità di conoscenze disciplinari e di abilità operative, in un clima di condivisione delle competenze e di collaborazione tra compagni. Da questi pochi accenni si può anche intuire in che senso la dimensione etica è sempre implicata nel processo di apprendimento scolastico e per quale motivo l'educazione morale a scuola si fa mentre si insegna.

Con il portfolio si lascia memoria dei migliori risultati ottenuti dall'alunno; anche così si favorisce la didattica della positività e la valutazione valorizzatrice di quanto c'è di meglio in ciascuna persona. In questo momento, pur potendo presentare delle pregevoli realizzazioni di portfolio da parte delle scuole sperimentali, occorre considerare che l'aggiornamento del portfolio delle competenze dell'alunno risulta un lavoro massacrante anche per l'insegnante coordinatore-tutor più motivato. Sul tempo impiegato per svolgere questo compito si addensano le critiche più forti, che bisognerà prendere nella giusta considerazione se si vuole estendere l'uso del portfolio in tutte le scuole.

Nel rispetto dell'autonomia di ogni istituto scolastico le indicazioni nazionali si limitano a indicare i livelli essenziali dei risultati attesi per tutti gli alunni; ciò comporta una maggiore responsabilizzazione degli insegnanti nella selezione dei contenuti e nella formulazione degli obiettivi educativi. La collaborazione tra insegnanti e genitori è auspicata anche per questo motivo. Dai dati in nostro possesso sembrerebbe che i genitori non collaborano con gli insegnanti nella personalizzazione dei piani di studio, non tanto per la formulazione degli obiettivi disciplinari specifici bensì per fornire agli insegnanti delle informazioni sui propri figli-alunni che possano risultare utili nell'educazione della loro intelligenza, volontà e affettività. Come pure non si evince apertamente che i genitori siano informati periodicamente non solo dei risultati scolastici dei propri figli ma anche delle attività educative programmate per loro, in modo che a casa possano sostenere l'impegno di studio dei figli-alunni. Risulta invece che i genitori sono coinvolti nella scelta delle attività facoltative opzionali.

Se si guarda al di là degli attuali problemi organizzativi e formativo-professionali, occorre riconoscere che la figura dell'insegnante-tutor risulta indispensabile per la realizzazione dell'educazione personalizzata prevista dalla riforma. Purtroppo dall'indagine siciliana risulta che siamo ancora ben lontani dalla presenza effettiva della funzione tutoriale nelle scuole perché essa non rientra nella tradizione delle scuole statali italiane.

L'insegnante-tutor è stato voluto dal Ministro per i riscontri positivi avuti nelle scuole paritarie italiane e in quelle statali e non statali di vari Paesi europei, dove questa figura è presente da circa 30 anni. L'operazione già di per sé difficile, perché non era partita dalla base del corpo docente, si è complicata perché a questo insegnante, oltre il compito di tutor, si è assegnato anche quello di coordinatore del team-docente senza prevedere una riduzione significativa delle ore di lezioni in classe. Tutto ciò ha innescato il sospetto di voler rompere il difficile equilibrio faticosamente trovato fra i tre insegnanti del modulo e ha alimentato le lamentele di quanti temono di vedersi attribuire, in aggiunta a quanto già fanno, un ingrato lavoro che consisterebbe prevalentemente nella compilazione di moduli e nell'aggiornamento di portfolio. Se si studiasse come lavorano gli insegnanti-tutor in quelle scuole dove già esistono da molti anni si capirebbe che il tutor ha bisogno di parlare a tu per tu con l'alunno una o due volte al mese, che dovrebbe ridurre sensibilmente le sue ore di insegnamento in classe, che dovrebbe possedere empatia e capacità di comunicazione, che non deve essere obbligatoriamente anche coordinatore; diversamente si corre il rischio di trasformare l'insegnante-tutor in un compilatore di moduli, di schede e di documenti. Mi sembrano troppe 18 ore settimanali di insegnamento agli alunni per l'insegnante-tutor perché attualmente le quattro ore restanti vengono distribuite tra la programmazione con gli altri colleghi (due ore), l'aggiornamento dei portfolio degli alunni e la compilazione di documenti vari. Dall'indagine non risulta con quale frequenza il tutor parla con i genitori dell'educazione del figlio-alunno e a tu per tu con ogni alunno per recepirne i bisogni e le aspettative, per operare con lui delle sintesi e dei raccordi tra le discipline, per consigliarlo nella scelta dei laboratori, per motivarlo nell'impegno scolastico, per proporgli mete personali di crescita.

Prima di avviare l'indispensabile formazione specifica per lo svolgimento della funzione tutoriale da parte dei docenti in servizio occorre chiarire quanto tempo gli insegnanti-tutor potranno dedicare a svolgere tale funzione.

L'orario settimanale di presenza degli alunni a scuola, per attività nel gruppo classe, per attività di laboratorio e per attività opzionali, oscilla in Sicilia tra le 27 e le 30 ore. L'attuazione dell'auspicata flessibilità organizzativa non dipende solo dal dirigente scolastico, dai docenti e dai genitori perché è fortemente condizionata dall'intervento degli enti locali e dalla disponibilità di risorse umane e strumentali. I risultati dell'indagine non lasciano spazi a dubbi interpretativi.

Queste sono solo alcune riflessioni nate dalla lettura del rapporto finale della ricerca svolta sul campione di scuole siciliane. Il presente rapporto costituisce un buon punto di partenza per approfondimenti tematici mediante nuove ricerche. È giusto segnalare infine che, all'inizio del prossimo mese di settembre, alcune esperienze realizzate dalle scuole siciliane e raccolte dal gruppo di ricerca, saranno disponibili per tutte le scuole.

Palermo, 10 settembre 2004

PREMESSA

di GERMANA CUPIDO
Direttore dell'IRRE Sicilia

Una riflessione sul progetto R.I.So.R.S.E. non può prescindere da una, seppur breve, analisi circa il ruolo che i diversi soggetti sono stati chiamati a svolgere nell'attuale fase di trasformazione del sistema scolastico.

L'autonomia scolastica ha assegnato alle scuole nuovi compiti e responsabilità nelle attività di ricerca e sviluppo, nelle scelte didattiche e organizzative: nuovi scenari e nuovi bisogni pongono agli operatori scolastici l'esigenza di acquisire strumenti adeguati per interpretare l'evoluzione del sistema. Per far questo occorre che essi si confrontino con la fattibilità degli oggetti innovativi proposti, con la ricerca di strategie e forme organizzative idonee, con la valutazione dei percorsi e l'individuazione degli elementi di trasferibilità e generalizzabilità. La riforma del sistema richiede ai dirigenti scolastici e ai docenti un impegno di approfondimento che va al di là della semplice conoscenza delle norme o del rispetto degli adempimenti. Bisogna che si avviino itinerari volti a comprendere e indagare i nuovi oggetti pedagogici, che si chiarisca il lessico che accompagna le innovazioni.

Guardando agli eventi di questi anni del mondo della scuola, alle riforme iniziate e troncate sul nascere, alle mode pedagogiche, alle differenti scelte organizzative avvicendatesi nel tempo, non sorprendono le resistenze e la cautela dimostrati da molti nel confronto con l'innovazione. Il ruolo istituzionale della Scuola e la responsabilità educativa di chi la dirige e di chi vi opera, non rinunciando alla dialettica del confronto, sollecitano tuttavia la trasformazione di ogni analisi critica in impegno condiviso e ricerca di soluzioni positive e innovative ai problemi posti dal processo di cambiamento.

Con l'adesione al Progetto nazionale R.I.So.R.S.E. l'IRRE Sicilia ha messo in campo un'attività organizzata e una raccolta d'informazioni utili a suscitare discussione e confronto, aiutare la scuola ad uscire dal circuito usuale per confrontarsi con progettualità, culture organizzative, percezioni e punti di vista differenti. Agendo da mediatore e facilitatore delle relazioni sul territorio, l'Istituto, ha svolto la regia regionale della rete operativa che si è costruita in risposta al bisogno diffuso, operando per l'informazione, la comunicazione, la ricerca e la documentazione.

I cinquanta Istituti scolastici protagonisti della ricerca collettiva che hanno portato avanti, con l'impegno assunto, l'itinerario di chiarificazione e confronto, hanno operato idealmente per conto di tutte le scuole siciliane, dimostrando ancora una volta la propria disponibilità e la voglia di scambio di esperienze: attori di un processo di sviluppo e, al medesimo tempo, agenti di cambiamento. Mostrando onestà intellettuale e capacità d'iniziativa, muovendosi in taluni casi con difficoltà strutturali e carenza di risorse finanziarie e professionali, vincendo le resistenze poste dalla consuetudine di impostazioni metodologiche, didattiche ed organizzative ormai sperimentate, dirigenti e docenti delle scuole partecipanti alla ricerca hanno accettato la sfida dell'innovazione, consapevoli che con la propria professionalità, alla luce delle espe-

rienze maturate negli ultimi anni e con le competenze acquisite, era possibile interpretare la riforma e concretizzare ipotesi di lavoro inquadrando nella nuova cornice normativa.

Oggi, più che mai, emerge l'esigenza che la riflessione sulla dimensione e sul valore della «comunità educativa» si orienti verso nuove forme di valorizzazione delle idee e delle realizzazioni provenienti dalla scuola, che cresca e si sviluppi una nuova forma di professionalità critica e riflessiva. Ecco perché il nostro sentito ringraziamento va alle scuole siciliane che si sono assunte il compito di comprendere e spiegare il significato degli oggetti della riforma, praticando tutti gli spazi offerti dall'esercizio dell'autonomia scolastica e procedendo per piccoli passi con gradualità e serietà. Queste realtà, con le professionalità che vi operano, aprono il varco nel delicato e accidentato traghettamento verso il nuovo.

Alle scuole partecipanti alla ricerca si sono accostati, con discrezione e riguardo, i componenti dei team che, pur tra mille difficoltà di carattere logistico, con tempi compressi, ma forti di una professionalità matura e collaudata, sono riusciti a raccogliere opinioni, percezioni, elaborazioni e prodotti. Strumenti e materiali sono stati affidati ai team dagli operatori scolastici, con la fiducia e la serena consapevolezza di contribuire alla crescita e allo sviluppo di un processo collettivo. Il rapporto empatico di stima reciproca creatosi tra i soggetti protagonisti, come si vedrà nelle pagine che seguono, è testimonianza della riuscita di un'operazione partecipata e condivisa, frutto di una ricerca condotta «con le scuole» e non «sulle scuole».

Un ringraziamento va dunque al Gruppo di ricerca che ha consentito all'IRRE Sicilia di ricevere il supporto di un contributo proveniente dalla vita della scuola, una linfa di operosità, concretezza, creatività e impegno che torna a fare pulsare l'Istituto di nuova vitalità. Attraverso la mediazione regionale gli esiti andranno a riversarsi nel circuito fecondo dell'innovazione e del cambiamento, col valore aggiunto di una elaborazione che viene dall'operatività del «fare scuola» quotidiano. Il servizio di raccolta, valorizzazione e disseminazione che l'IRRE è chiamato a compiere nel territorio inizia il proprio giro virtuoso proprio alimentandosi di questo prezioso apporto.

Un ringraziamento sentito va infine al Gruppo di progetto, con il quale ho condiviso le fasi finali della ricerca. Una appartenenza breve, ma sufficiente a farmi apprezzare la serietà, l'impegno e l'ottimo lavoro con cui il Gruppo, avvalendosi della guida sapiente del suo coordinatore scientifico, prof. Maurizio Cardaci, della collaborazione dell'USR, nella persona del dirigente tecnico Giuseppe Valenti, e di una assistenza amministrativa efficiente e puntuale, ha condotto la ricerca dotandosi di strumenti concettuali tali da ampliarne e approfondirne gli orizzonti teorici.

La ricerca ha fotografato un quadro in movimento, registrato proposte in progress, in risposta ad esigenze emergenti: occorre ora considerare le esperienze realizzate come risorse professionali, strumenti di riflessione critica che consentano di promuovere il dibattito e la partecipazione di quanti intendono accostarvisi. La prospettiva fa crescere la professionalità docente secondo nuovi schemi di sviluppo che abbandonano i logori modelli trasmissivi dell'aggiornamento, in favore di un approccio riflessivo e generativo. L'acronimo prescelto, R.I.So.R.S.E. con la sua significativa connotazione metaforica lancia un messaggio che attende di essere raccolto.

Il presente Rapporto è il momento della comunicazione, condizione per il confronto e lo sviluppo professionale, nello scenario multidimensionale dell'innovazione.

IL PROGETTO R.I.So.R.S.E.¹

di prof. MAURIZIO CARDACI

Scopi e quadro di riferimento generale

La ricerca mira a valorizzare le esperienze effettuate nelle diverse realtà scolastiche intorno agli «oggetti» dell'innovazione. L'innovazione, come si evince dalle Indicazioni Nazionali sembra doversi intendere come progettazione di scelte educative e didattiche, idonee ad intercettare il «generale nel particolare», il «nazionale nel locale», «ciò che vale per tutti» in «ciò che vale per me, per ciascuno»². Considerato che l'intento è quello di fare sì che le «istruzioni» diramate dal centro verso la periferia siano sostituite dalla «piena responsabilità professionale delle singole scuole e dei docenti», è opportuno innanzi tutto partire dalle cosiddette questioni di lessico, poste nello stesso documento.

La discussione delle suddette questioni esprime un orientamento educativo di carattere esplicitamente costruttivista. È chiaro, infatti, il richiamo al principio secondo cui l'esperienza, le «cose empiriche» diventano «oggetti» (ovvero acquistano senso e «leggibilità»), solo grazie ai costrutti (o modelli) mentali intersoggettivi, costruiti nella (e dalla) conoscenza scientifica (anche quella riguardante le cosiddette «scienze umane»). La ridefinizione critica del lessico didattico e pedagogico investe i molteplici campi epistemici e semantici di categorie quali «materia» vs. «disciplina di studio», «programmi» vs. «curricoli», «capacità», «competenze», «conoscenze», «abilità», ecc. e richiama i network dell'epistemologia operativa di Fabbri Montesano e Munari (1986), secondo i quali la crescita della conoscenza è concepibile come un processo dinamico reticolare, dove non vi è un semplice avanzamento unidirezionale, bensì una varietà coordinata di differenti prospettive e punti di vista. Analogamente, la specifica configurazione e le reciproche relazioni tra gli elementi innovativi, su cui verte la ricerca che ci accingiamo ad avviare, si devono pensare in termini costruttivisti, secondo una pluralità interconnessa di aspetti e di livelli.

1 Intervento presentato dall'autore, Coordinatore del Comitato Tecnico Scientifico IRRE Sicilia, al Seminario di avvio del Progetto R.I.So.R.S.E. in Sicilia, Enna, 9 marzo 2004.

2 Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria. Raccomandazioni generali. Questioni di lessico.

Oggetti dell'innovazione/ricerca

Tratteggiamo dunque i connotati educativi ed epistemologici di tali elementi, nella duplice accezione di «oggetti dell'innovazione» e di «oggetti della ricerca».

Coerentemente con la visione costruttivista che fa da sfondo all'innovazione, l'alfabetizzazione dell'inglese non è riducibile ad un semplice avvicinamento ai rudimenti della suddetta lingua. Al contrario, mette in gioco un composito intreccio di molteplici aspetti: attenzione all'oralità comunicativa; accostamenti e confronti con l'italiano e con altri apprendimenti; situazioni motivazionali e affettive rilevanti per il bambino; gioco e azione arricchiti da fattori sensoriali, ecc.³

Considerazioni simili valgono per l'alfabetizzazione informatica, che dà impulso alla consapevolezza delle possibilità offerte dalle nuove tecnologie e si caratterizza per il suo forte «potenziale di trasversalità», come uno «spazio», un'«occasione» di apprendimento, o addirittura di auto-apprendimento⁴.

Oltre all'inglese e all'informatica, gli altri oggetti della ricerca assumono, nell'ambito dell'innovazione, molteplici declinazioni, reciprocamente connesse. Si pensi ai laboratori, che vogliono essere itinerari di «lavoro euristico», e mirano a coniugare abilità specifiche e progettuali, teoria e pratica, esperienza e riflessione logica, livello corporeo e mentale, emotivo e razionale, ecc. D'altra parte, il portfolio (raccolta di materiali, di prove scolastiche, di commenti di docenti e genitori, ecc.), documentando nel tempo l'evoluzione personale, è un «oggetto» inscindibile dalla figura e dai compiti dell'insegnante che esplica la funzione tutoriale. Questi valorizza ed orienta le differenze identificando il percorso adatto a ciascuno degli allievi che gli sono affidati.

L'esigenza di un «abbandono dell'uniformità a priori» a favore di una «personalizzazione» dell'apprendimento, sfocia poi nell'elemento innovativo, rappresentato dai cosiddetti Piani di Studio Personalizzati, che richiedono ai docenti non più di transitare «dal generale culturale al particolare personale», ma, al contrario, di operare «dal particolare personale al generale culturale».

Le complesse sfaccettature e il carattere interrelato dei suddetti «oggetti» (qui schematicamente richiamati), giustificano l'adozione d'appropriati metodi qualitativi, sui quali focalizziamo ora l'attenzione.

Procedure e metodo

La conduzione della ricerca presuppone alcuni passaggi procedurali. Al momento, è stato stabilito il campione regionale delle scuole e sono stati individuati i 5 team di ricerca che opereranno sul campo. Ciascun team compirà due visite nelle scuole assegnate, utilizzando appropriati strumenti di rilevazione⁵. Dalla documentazione che sarà raccolta scaturirà la segnalazione di pratiche significative, cui, compiuti i dovuti approfondimenti, seguirà la stesura di un rapporto finale (entro la fine dell'anno scolastico) e la successiva «disseminazione».

Le esperienze innovative degne di nota a livello regionale confluiranno in un ampio quadro nazionale, basato sul confronto tra differenti realtà. Alla luce di tale ambizioso obiettivo finale, è stato prescelto un approccio metodologico (con i relativi strumenti) fondamentalmente caratterizzabile come: 1) qualitativo; 2) esplorativo; 3) narrativo.

- Qualitativo. La ricerca prenderà in considerazione (come altrettante Gestalt) eventi, relazioni, esperienze, attività, motivazioni, ecc. Non tenderà a cogliere semplicemente isolate

³ Circ. min. n. 69, 29 agosto 2003.

⁴ Circ. min. n. 69, 29 agosto 2003.

⁵ Intervista semi-strutturata al Dirigente scolastico; Testimonial narrativo (intervista a due docenti che narrano); Questionario per lo staff; Narrazioni dei protagonisti; Focus-group.

rappresentazioni soggettive, ma a fare emergere, in modo idiografico, l'intero «vissuto professionale» del docente, il suo grado di coinvolgimento e il senso di partecipazione personale, le declinazioni narrative della sua esperienza lavorativa, nella cornice dei processi d'innovazione in atto. Tramite i focus group (rivolti tanto ai genitori che agli insegnanti), si dovranno anche disegnare gli scenari istituzionali e formativi determinati dall'impatto dell'innovazione, attraverso l'incrocio intersoggettivo di percezioni, valutazioni, attese, processi attribuzionali, ecc.

- Esplorativo. Tale aspetto mette in risalto il carattere non invasivo, né giudicante delle strategie di ricerca. La dimensione esplorativa vuole ottenere una sorta di «ricognizione», puramente fenomenologica e descrittiva, degli oggetti dell'innovazione, mediante l'interazione con i soggetti coinvolti.
- Narrativo. Fra gli indirizzi metodologici, è forse questa la caratteristica saliente. Il colloquio da pratica conversazionale si trasforma in narrazione, nel momento in cui va oltre la mera raccolta di «fatti» e lascia affiorare nel divenire del vissuto, elementi autobiografici, modi relazionali, significati, emozioni, passaggi riflessivi e autoriflessivi.

A fronte di tali principi, l'impostazione metodologica della ricerca solleva interessanti raffronti con il paradigma della psicologia culturale di Bruner (1992), e con quella «transculturale» (per es. Berry, Dasen, 1994). Un'approfondita comprensione dei processi innovativi in corso potrà, infatti, ottenersi solo conferendo centralità all'esperienza soggettiva degli individui (e delle collettività) direttamente coinvolti. La ricomposizione delle suddette esperienze porrà all'osservatore il non facile compito di cogliere in tutta la loro singolarità (idiografica) le differenti realtà scolastiche, e al contempo di rintracciare forme generali nella (e dalla) specificità. Si tratterà di assumere il duplice punto di vista dell'osservazione dall'«interno» (pienamente sintonizzata con i fenomeni), e di quella dall'«esterno» (orientata in senso generale e comparativo). Riferendosi proprio a tale duplice posizione dell'osservazione, il linguista Pike (1967) parla di prospettiva «emica» (da «fonemica») vs. «etica» (da «fonetica»). Il punto di vista «emico» è interno e interamente focalizzato sul sistema osservato, laddove quello «etico» è esterno e orientato al confronto fra culture differenti. La complessità di questo dispositivo metodologico si giustifica, in conclusione, con le particolari esperienze da cogliere: le realizzazioni significative dell'innovazione, pensabili, grazie ad alcune intuizioni della ricerca transculturale, come situazioni di flusso di esperienza ottimale, nel senso che «l'organizzazione cognitiva, motivazionale, ed emozionale è integrata, sia nelle sue componenti, sia rispetto alle richieste del mondo esterno» (Inghilleri, 1994).

All'avvio di una ricerca così impegnativa, buon lavoro, dunque, a tutti coloro che a vario titolo saranno coinvolti!

L'ITINERARIO DELLA RICERCA

di Laura Anzalone

L'avvio del progetto, la cui idea fu lanciata in sede nazionale al Seminario organizzato dall'INDIRE a Montecatini dal 29 settembre al 2 ottobre del 2003, ha colto l'IRRE Sicilia in una delicata fase di transizione dal vecchio al nuovo ordinamento, in cui non erano ancora stati nominati i nuovi organismi previsti dal Decreto Regionale ⁶, che avrebbero poi costituito l'assetto rinnovato dell'Istituto a

6 In Sicilia, che è regione a statuto speciale, il Decreto che costituisce l'IRRE e ne regola l'organizzazione è stato emanato con D.P.R.S. n. 25 del 10/02/2003; la nomina del consiglio con D.A. n. 908/X è avvenuta il 28/10/2003; il passaggio delle consegne dal vecchio al nuovo consiglio è stato effettuato il 23/12/2003.

partire dal 18 novembre. Le fasi preliminari della partecipazione al progetto sono state dunque gestite direttamente dal personale interno, grazie anche alla stretta collaborazione con la Direzione Scolastica Regionale e con il Dirigente Tecnico referente per la Riforma in Sicilia, che hanno coinvolto l'Istituto negli organismi che hanno gestito le innovazioni a livello regionale⁷.

La rilevanza dell'iniziativa è stata immediatamente riconosciuta e presa in carico, dopo l'insediamento, dal Consiglio di Amministrazione e dal Comitato Tecnico Scientifico dell'IRRE Sicilia.

A seguito della comunicazione del Ministero del 23 dicembre, le azioni previste da parte dell'Istituto regionale sono state quindi puntualmente messe in atto, seguendo i protocolli e la tempistica indicata. Si è attivata fin dall'inizio una attenta documentazione dei processi avviati, con la registrazione su foglio elettronico di tutti i dati in arrivo e la conseguente creazione di una banca dati informatizzata adeguata per la successiva analisi descrittiva; si sono predisposti gli atti amministrativi necessari per gestire l'articolazione dettagliata e complessa dell'operazione.

Il 7 gennaio è stato inviato il Questionario 0, unitamente alla nota ministeriale⁸, a tutte le scuole primarie statali della Sicilia e ad alcune scuole paritarie, personalizzando la lettera di invito. In contemporanea, allo scopo di favorire più efficacemente la diffusione e la circolazione dell'informazione, sono state create pagine web dedicate nel sito dell'IRRE Sicilia, all'indirizzo <http://www.irrsae.sicilia.it/primaria/index.htm>, scegliendo anche un logo simbolico regionale per il progetto.

Secondo i protocolli nazionali, l'IRRE Sicilia è stato chiamato ad effettuare l'attività di ricerca qualitativa su un gruppo di 51 scuole, statali e paritarie, selezionate nella regione sulla base dei parametri stabiliti a livello nazionale e regionale. Il 21 gennaio 2004 un gruppo di lavoro appositamente costituito in seno all'Istituto, con la partecipazione di un Dirigente tecnico segnalato dall'USR e di alcuni componenti del C.d.A. e del C.T.S., ha selezionato le scuole che avrebbero partecipato alla ricerca.

A seguito della comunicazione del MIUR del 6 febbraio 2004, è stato successivamente costituito il Gruppo di Progetto regionale che si è insediato definitivamente il 20 febbraio nella composizione sotto indicata:

Maurizio Cardaci	Coordinatore del Comitato Tecnico Scientifico dell'IRRE Sicilia Coordinatore scientifico del Progetto
Giuseppe Valenti	Dirigente Tecnico designato dal Direttore Scolastico Regionale
Laura Anzalone	Ricercatore IRRE Sicilia – Referente del progetto
Maria Rosalia De Marco	Ricercatore IRRE Sicilia – Referente del progetto
Marinella Filippi	Ricercatore IRRE Sicilia – Documentalista

Il Direttore, dottoressa Germana Cupido, ha assunto servizio nell'Istituto soltanto il 3 maggio, e dal 21 maggio 2004 è entrata a far parte del gruppo.

È stato confermato il campione di scuole precedentemente selezionato in base ai criteri definitivi sottoelencati. Qualche variazione è stata apportata in riferimento al quarto criterio, in quanto il requisito, considerato fondamentale per gli obiettivi della ricerca, risultava non dichiarato in alcune delle scuole precedentemente selezionate.

⁷ Due ricercatori dell'IRRE Sicilia hanno fatto parte del Gruppo Regionale dell'USR per il D.M. 61/03 e sono stati componenti della *Task force* nazionale, della quale hanno seguito le due fasi di formazione a Montecatini.

⁸ Nota MIUR prot. 18698 del 18 dicembre 2003.

CRITERI INTEGRATI ADOTTATI (Riunioni 21/01/2004 – 20/02/2004)	
1	Inclusione nel Piano regionale ex D.M. 100/02 *
2	Percentuale del 7% di scuole paritarie *
3	Rappresentatività territoriale rispetto alla distribuzione nelle province
4	Presenza di ambedue le «innovazioni generalizzate» introdotte ex art. 2 D.M. 61/03 (Alfabetizzazione informatica e lingua inglese)
5	Numero delle innovazioni opzionali introdotte ex art. 1 D.M. 61/03 (anticipo, portfolio, funzione tutoriale, laboratori, PSP e UdA, nuova organizzazione)
6	Presenza di ambedue le tipologie di istituzioni scolastiche statali (Circoli didattici/Istituti comprensivi)
7	A parità di condizioni, criterio di casualità
(*) I criteri n. 1 e 2, sono stati definiti a livello nazionale nella Lettera circolare prot. 18698 del 18/12/2003. I criteri successivi sono stati individuati a livello regionale	

La composizione definitiva del gruppo di scuole verrà più avanti analizzata in modo approfondito. A pochi giorni di distanza dall'insediamento del gruppo di progetto è stato convocato il Gruppo di Ricerca Regionale che si è insediato il 26 febbraio, e ha raggiunto la sua composizione finale dopo la nomina e l'accettazione definitiva di tutti i componenti dei team individuati dal Consiglio di Amministrazione (8 marzo 2004). Il gruppo ha approfondito la conoscenza degli strumenti, della metodologia e dei campi di osservazione, concordando stili e modalità di intervento.

Il territorio della Sicilia è molto vasto e, tra le nove province, le vie di comunicazione non sempre sono agevolmente percorribili. Considerata la ristrettezza dei tempi in cui la ricerca nelle scuole è stata condotta, in base all'inizio differito e alle scadenze stabilite dal Ministero, al fine di non provocare ulteriori ritardi è stata posta particolare attenzione nella costituzione dei team e nella assegnazione delle scuole. La procedura per l'organizzazione delle cinque équipes di ricerca, con i nominativi via via segnalati dal Consiglio di amministrazione, si è svolta in varie fasi che sono state condotte con la condivisione di tutti i componenti il Gruppo di Ricerca Regionale.

Sono stati applicati i due criteri suggeriti dalla Cabina di regia nazionale, (conoscenza della scuola primaria e competenza nella metodologia della ricerca-azione) per la costituzione dei team, e criteri di equità (distanza dal capoluogo di regione, transitabilità delle vie di comunicazione, disponibilità di servizi nei comuni selezionati) nella ripartizione dei gruppi di scuole.

Dei dieci componenti i team, sette si sono recati a Bellaria, alla fine di gennaio, per il seminario nazionale organizzato dall'IRRE Emilia Romagna, unitamente a due ricercatori membri del gruppo di progetto.

Si riporta di seguito la composizione dei team e l'abbinamento con le province in cui hanno operato:

Team	Nome e cognome	Qualifica	Sede di servizio	Province
1	Salvatore Li Puma	dirigente scolastico	Palermo	AG – TP
	Laura Sanfilippo	docente	Agrigento	
2	Elisa Argento	docente	IRRE	CL – EN – PA
	Patrizia Luna	docente	IRRE	
3	Livia Marinello	docente	IRRE	CT – PA
	Fortunata Daniela Vetri	dirigente scolastico	Catania	
4	Francesca Anello	ricercatore universitario	Palermo	ME – PA
	Caterina Fasone	docente	IRRE	
5	Stefano Marotta	dirigente scolastico	IRRE	SR – RG – PA
	Adriana Paterna	docente	CSA Siracusa	

Il 9 marzo 2004 si è svolto il seminario di presentazione della ricerca. Nella Aula Magna del Consorzio Universitario di Enna, nel cuore della Sicilia, si sono riuniti i dirigenti delle 51 scuole individuate dal gruppo di progetto, provenienti da tutta l'isola, ed un docente referente per ciascuna istituzione scolastica. In quella sede, dopo una presentazione della dott.ssa Di Mitri, membro del Consiglio di Amministrazione dell'IRRE Sicilia, il gruppo di progetto, con la presenza del suo coordinatore prof. Cardaci e del Dirigente Tecnico ispettore Valenti, ha illustrato gli obiettivi della ricerca e i risultati della prima rilevazione effettuata tramite il Questionario 0. Sono stati presentati i criteri di selezione delle scuole, la metodologia e gli strumenti di conduzione dell'iniziativa. È stato inoltre delineato il Piano della ricerca con le scansioni definite dal Gruppo di progetto.

L'autorevole presenza della dott.ssa Elisabetta Davoli ha aiutato a chiarire il senso dell'iniziativa, rafforzando la legittimazione delle équipes e l'avvio della rilevazione. La dirigente del MIUR ha risposto puntualmente ed efficacemente agli interventi effettuati nel dibattito vivace e partecipato che è seguito. I team hanno avuto un primo approccio con i referenti di ciascuna scuola, durante il quale hanno potuto condividere la calendarizzazione degli incontri successivi e porre le basi per il dialogo. Non è mancata la presenza dell'Assessorato Regionale per i Beni Culturali Ambientali e della Pubblica Istruzione, nella persona del Direttore Generale del Dipartimento Pubblica Istruzione, dott. Marco Aurelio Lo Franco.

Dal 10 marzo al 24 aprile si sono svolte le due visite dei team a ciascuna scuola, la prima delle quali finalizzata ad intervistare il dirigente scolastico, raccogliere la documentazione e il testimonial narrativo di due docenti, e la seconda a svolgere due focus group con un gruppo di docenti e uno di genitori.

Nell'ambito del Gruppo di ricerca, al fine di ricomporre in un quadro complessivo di analisi dei risultati le esperienze significative rilevate, e raccogliere contributi per la redazione del Rapporto Regionale, il Gruppo di progetto ha proposto ai team di osservatori, l'utilizzo di uno schema di relazione volto ad evidenziare le caratteristiche ed i tratti salienti delle pratiche più significative.

A corredo della Tabella di sintesi finale sulla rilevanza delle pratiche prevista dai protocolli nazionali, compilata per tutte le scuole visitate, si è inoltre condivisa una scansione dei livelli di significatività attraverso cui leggere l'implementazione degli elementi innovativi nelle scuole della Sicilia. Lo strumento, proposto dal Gruppo di progetto, e approvato da tutto il Gruppo di ricerca, ha consentito un orientamento unitario sul territorio regionale nell'attribuzione di valore ai diversi livelli della scala pentenaria dei protocolli nazionali.

Nel mese di maggio, a conclusione delle visite da parte dei team e dopo la restituzione degli strumenti compilati, i componenti del Gruppo di progetto hanno effettuato alcune visite di approfondimento, che hanno contribuito alla validazione degli esiti della ricerca.

La stesura del Rapporto Regionale è stata effettuata dai ricercatori IRRE componenti il Gruppo di progetto, con i contributi delle relazioni dei team di ricerca.

Il 3 settembre, nella medesima sede di Enna, con la partecipazione delle più alte autorità della scuola siciliana e la puntuale presenza della dottoressa Davoli, si è svolto il seminario finale di confronto tra le scuole che hanno partecipato. Nel corso della giornata alcuni gruppi di partecipanti hanno avuto l'opportunità di un approfondimento sugli oggetti pedagogici dell'innovazione con la presentazione di esperienze significative.

Gli esiti dell'itinerario di ricerca sono ampiamente illustrati nelle pagine che seguono.

ANALISI QUANTITATIVA

IL QUESTIONARIO 0 di Laura Anzalone

Allo scopo di individuare gli indicatori più significativi per l'analisi dei dati e delle relazioni fra gli stessi e per la costruzione del quadro complessivo dell'innovazione, è stata preliminarmente presa in esame dal gruppo di progetto dell'IRRE Sicilia la struttura del questionario elaborato dal Gruppo tecnico nazionale.

Lo strumento di avvio della ricerca risulta organizzato in quattro sezioni, tre delle quali dedicate ai dati identificativi dell'istituzione scolastica, alla sua natura e tipologia di appartenenza, al contesto di collocazione e ad alcuni altri dati integrativi, mentre la quarta è finalizzata alla registrazione degli elementi d'innovazione sperimentati in ciascuna scuola in prospettiva della riforma.

Quest'ultima parte, che costituisce il vero focus del questionario, ha raccolto indicazioni in riferimento alla realizzazione dei seguenti oggetti innovativi:

- alfabetizzazione di lingua inglese in prima e seconda classe
- alfabetizzazione di informatica in prima e seconda classe
- attuazione dell'anticipo
- introduzione del portfolio delle competenze personali
- introduzione della funzione tutoriale
- introduzione di laboratori organizzati per livello, compito o interesse
- elaborazione di PSP (Piani di Studio Personalizzati) e di UdA (Unità di Apprendimento)
- nuova organizzazione della istituzione scolastica e dell'utilizzo dei docenti rispetto all'anno precedente.

Il questionario contiene inoltre *item* specifici diretti ad accertare:

- l'eventuale partecipazione della scuola alla sperimentazione ex D.M. 100/02 nell'anno scolastico 2002/2003 (elemento di priorità per l'inserimento nel gruppo delle scuole)
- il livello di integrazione nel Piano dell'Offerta Formativa degli elementi innovativi introdotti.

L'invio del questionario

Come previsto dai protocolli nazionali, il gruppo di progetto ha inteso realizzare una rilevazione esaustiva su tutte le scuole primarie statali della regione diretta a rilevare l'introduzione di elementi innovativi in direzione della riforma.

Il questionario è stato quindi inviato all'inizio del mese di gennaio 2004, per posta elettronica, alle 746 scuole primarie statali della regione.

In riferimento alle scuole paritarie, giacchè il numero di tali scuole da selezionare per l'inserimento nel campione convenzionale si limitava a due unità (in aggiunta alle due che hanno sperimentato già lo scorso anno ex D.M. 100/02), considerata l'esiguità del tempo disponibile, si è ritenuto opportuno diffondere il questionario nell'ambito di un gruppo di 10 scuole di più agevole reperibilità delle province di Palermo e Catania.

Le scuole, statali e paritarie, a cui complessivamente è stato inviato il questionario sono dunque 756.

Le risposte sono pervenute numerose da tutte le articolazioni del territorio regionale.

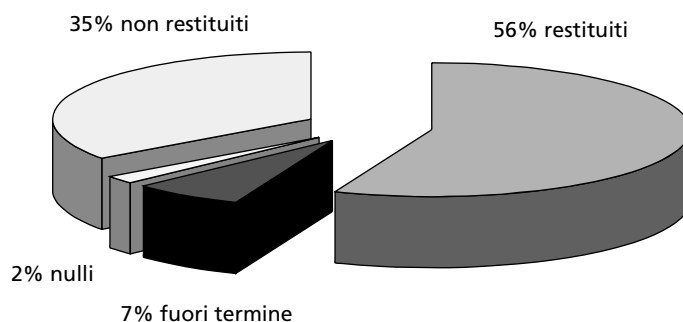
Tutte le schede di ritorno, compilate con i dati richiesti, sono state stampate e catalogate; i dati sono stati registrati dalla segreteria amministrativa su foglio elettronico per consentirne ulteriori analisi ed elaborazioni.

I dati relativi alla restituzione

In Sicilia, per il corrente anno scolastico, le istituzioni scolastiche statali che comprendono plessi di scuola primaria, cui è stato inviato il questionario di rilevazione, sono 746. Fra queste:

- 416 scuole statali (pari al 56% della popolazione di riferimento) hanno restituito il questionario compilato entro il termine del 20 gennaio, fissato dai protocolli nazionali (tra queste sono state selezionate le scuole con cui condurre la ricerca);
- 55 scuole statali (corrispondenti ad un altro 7%) hanno restituito il questionario fuori termine, ma comunque entro il 20 febbraio (data di elaborazione dei dati quantitativi);
- 471 sono dunque i questionari restituiti dalle scuole statali;
- 17 scuole (pari al 2%) hanno restituito risposte non valide (spedizioni senza allegato, nomi di scuole non decifrabili, invio oltre il 20 febbraio);
- 10 è il numero dei questionari compilati dalle scuole paritarie;
- 481 il numero complessivo di questionari compilati da scuole statali e paritarie.

Grafico 1 – Dati percentuali di restituzione del questionario di rilevazione su 746 scuole primarie statali



Tenendo conto degli obiettivi della ricerca, il gruppo di progetto ha ritenuto opportuno non sollecitare le scuole che non avevano risposto. Tale scelta è motivata dalla individuazione di una compilazione spontanea come segnale di maggiore disponibilità per una iniziativa di ampio respiro che

deve poter fidare su una piena collaborazione da parte delle istituzioni scolastiche autonome che vi partecipano.

Il gruppo, relativamente al 35% di questionari andati a vuoto, ritiene tuttavia possibile anche l'assenza effettiva di contatto dipendente dal mezzo usato per la rilevazione. L'uso della posta elettronica infatti, per quanto ormai ampiamente legittimato nella pubblica amministrazione, trova ancora ostacoli derivanti da carenza di strutture, imperizia di qualche operatore o difficoltà momentanee di collegamento. I tempi ristretti nei quali si è dovuto operare e l'elevato numero di scuole con cui ci si confronta nella regione non hanno consentito analisi più approfondite ed hanno spinto il gruppo di progetto a concentrare la propria attenzione sulle 416 scuole che hanno fornito tempestivamente il questionario di ritorno. Alcuni contatti successivi con gli operatori scolastici della regione hanno confermato le ipotesi formulate.

Distribuzione sul territorio

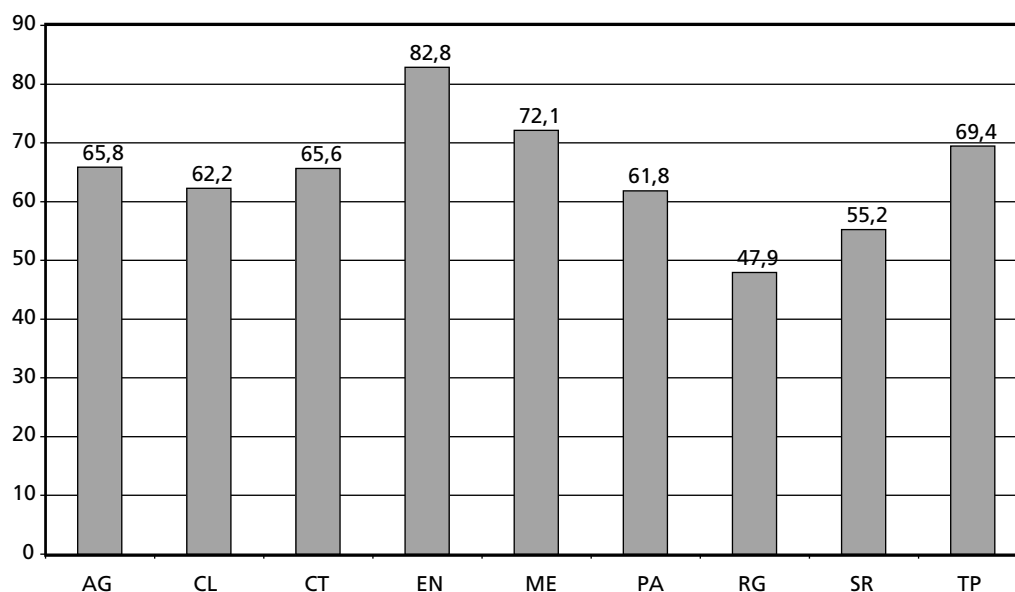
Scuole statali

La restituzione dei questionari compilati si è distribuita su tutte le province della Sicilia in diversa misura. La tabella con i dati grezzi risultante è la seguente:

	AG	CL	CT	EN	ME	PA	RG	SR	TP	tot
Questionari inviati	73	37	154	29	111	165	48	67	62	746
Questionari restituiti	48	23	94	24	80	99	23	37	43	471

Gli stessi dati vengono rappresentati in percentuale nel seguente grafico:

Grafico 2 – Restituzione scuole statali per provincia – Percentuali di 471 scuole primarie statali su 746



Scuole paritarie

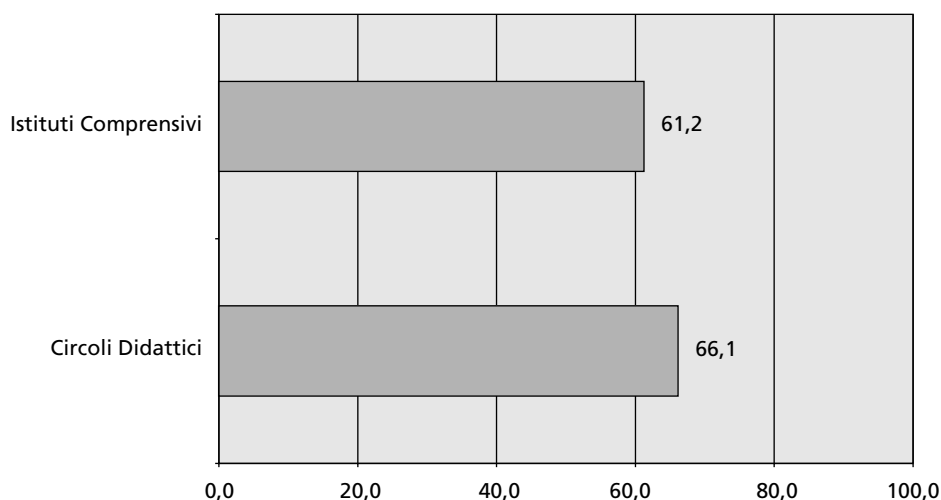
Per quanto riguarda le scuole paritarie, 7 questionari compilati sono stati restituiti dalle scuole della provincia di Catania, 3 dalle scuole della provincia di Palermo.

TIPOLOGIA DI SCUOLA - Scuole statali

I dati relativi alla restituzione del Questionario 0 sono stati anche analizzati disaggregando le risposte fornite dalle due tipologie di scuole statali comprendenti plessi di scuola primaria: 274 istituti comprensivi e 197 circoli didattici.

I risultati presentano una differenza percentuale di cinque punti a favore dei circoli didattici. Gli istituti comprensivi presenti nella regione sono infatti 448, i circoli didattici sono 298: su questi dati sono state calcolate le percentuali di restituzione.

Grafico 3 – Restituzione per tipologia di scuola statale – Dati percentuali di 471 scuole statali su 746



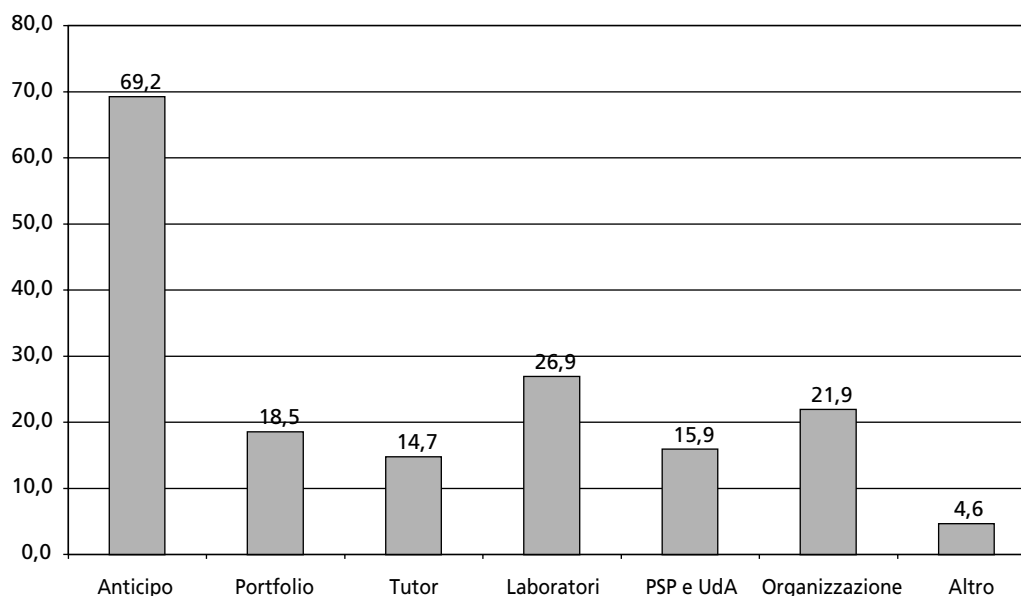
GLI ELEMENTI INNOVATIVI

Il progetto, lanciato con il Decreto Ministeriale n. 61 del 22 luglio 2003, all'art.1 ha previsto la possibilità per le istituzioni scolastiche di introdurre elementi di innovazione opzionali con l'utilizzo degli strumenti offerti dall'autonomia scolastica e di avviare, nell'ambito della flessibilità consentita dal D.M. 234 del 2000, l'introduzione degli Obiettivi specifici di apprendimento delineati nelle Indicazioni Nazionali.

Sulla base delle indicazioni espresse nel D.M. 61/03, accogliendo le sollecitazioni del MIUR, anche in Sicilia molte scuole hanno attivato innovazioni opzionali mobilitando e impiegando risorse finanziarie e professionali. In relazione a tali innovazioni opzionali è stata effettuata una analisi qualitativa dei dati che ha preso in considerazione soltanto il gruppo delle scuole (416) che hanno fornito una risposta entro i termini fissati dai protocolli nazionali.

Gli stessi dati vengono rappresentati in percentuale nel grafico che segue. Le percentuali sono calcolate, ovviamente, in riferimento al gruppo di 416 scuole considerato.

Grafico 4 – Gli elementi innovativi opzionali ex art. 1 del D.M. 61/03 – Dati percentuali su 416 scuole statali



Come si può facilmente notare nella rappresentazione grafica, l'elemento dell'anticipo sembra assumere una rilevanza preponderante rispetto agli altri: non bisogna tuttavia dimenticare che l'elemento è presente nella stessa legge 53 all'art. 7, comma 4 e che lo stesso, ampiamente pubblicizzato per via mediatica, è stato anche oggetto di una circolare ministeriale attuativa (C.M. 37 dell'11 aprile 2003).

Fra gli altri elementi troviamo dichiarati nel 26,9% delle scuole i laboratori e subito dopo, con il 21,9%, l'adozione di un diverso tipo di organizzazione ad essi collegata.

Sembrano significativamente avviate le riflessioni sul nuovo strumento di orientamento e valutazione, il portfolio, che viene adottato dal 18,5% delle scuole, mentre risulta ancora qualche diffidenza più spiccata nei confronti della figura cui è affidata la funzione tutoriale. Sono queste le prime indicazioni emerse nella rilevazione.

Dopo aver analizzato come, e in che misura, l'innovazione opzionale sia diffusa sul territorio regionale, limitatamente alle 416 scuole, il gruppo di progetto ha voluto saggiare quali correlazioni fra i diversi elementi innovativi siano presenti in ciascuna delle scuole.

Il dato è stato anche rilevato allo scopo di procedere alla individuazione delle scuole nelle quali l'innovazione risultava presente in misura più rilevante e dunque con requisiti che garantivano maggiori probabilità di successo per la collaborazione a una ricerca che ha l'obiettivo di individuare pratiche significative e trasferibili.

Per rilevare la variabile in esame si sono raggruppate dunque le scuole in relazione al numero di elementi innovativi opzionali dichiarati nella sezione b del questionario.

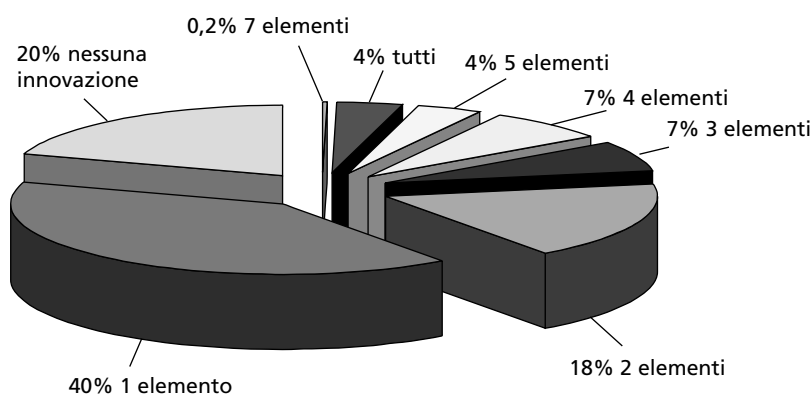
Il risultato, in dati assoluti viene registrato nella tabella seguente:

n. oggetti innovativi	0	1	2	3	4	5	6	7	
n. scuole	84	163	73	31	31	17	16	1	Tot. 416

Dai dati si evince con facilità che:

- 84 scuole (20%) hanno risposto alla richiesta dell'IRRE Sicilia, dichiarando che non hanno attivato alcuna innovazione opzionale in direzione della Riforma;
- 163 scuole, che costituiscono il 40% di quelle che hanno restituito il questionario compilato, dichiarano di aver introdotto un oggetto innovativo,
- 73 scuole (18%) dichiarano 2 elementi opzionali innovativi;
- 31 scuole, corrispondenti al 7%, innovano 3 elementi;
- ancora 31 scuole (7%) dichiarano 4 elementi innovativi opzionali;
- 17 scuole, cioè il 4%, dichiarano di aver introdotto 5 elementi innovativi opzionali;
- 16 scuole, infine, corrispondenti ad un altro 4%, dichiarano di aver introdotto tutti gli elementi opzionali previsti dalla legge di riforma

Grafico 5 – Presenza degli elementi innovativi opzionali in ciascuna delle 416 scuole statali – Dati percentuali



GLI ELEMENTI INNOVATIVI GENERALIZZATI (EX ART. 2 D.M. 61)

Nella società della conoscenza e della comunicazione, tra gli elementi considerati dal progetto nazionale d'innovazione assume particolare rilievo l'introduzione, nei primi due anni della scuola primaria, dell'alfabetizzazione informatica e nella lingua inglese, secondo quanto delineato dalle Indicazioni Nazionali.

Il processo di introduzione dell'insegnamento di una seconda lingua nella scuola primaria è già avviato da tempo ¹ ed è stato portato avanti nell'ultimo decennio grazie agli interventi dell'amministrazione e alla progettualità e capacità d'iniziativa delle scuole che hanno utilizzato a tale scopo tutti gli strumenti offerti loro dalla normativa in evoluzione.

Più recente è l'introduzione dell'informatica, con il Programma di sviluppo delle TIC, avviato nel 1997.

Per i due elementi innovativi considerati nell'art. 2 del D.M. 61/03 si prevede, a decorrere dall'anno scolastico 2003/2004, l'introduzione generalizzata, fornendo anche, a tal fine, istruzioni di tipo amministrativo ² e linee di indirizzo e di orientamento per la didattica di ambedue gli insegnamenti ³.

1 Già l'art. 10 della legge 148/90 e il D.M. 28/06/91 introducevano la L2 in 3^a, 4^a e 5^a elementare.

2 C.M. 58 del 9 luglio 2003.

3 C.M. 69 del 29 agosto 2003.

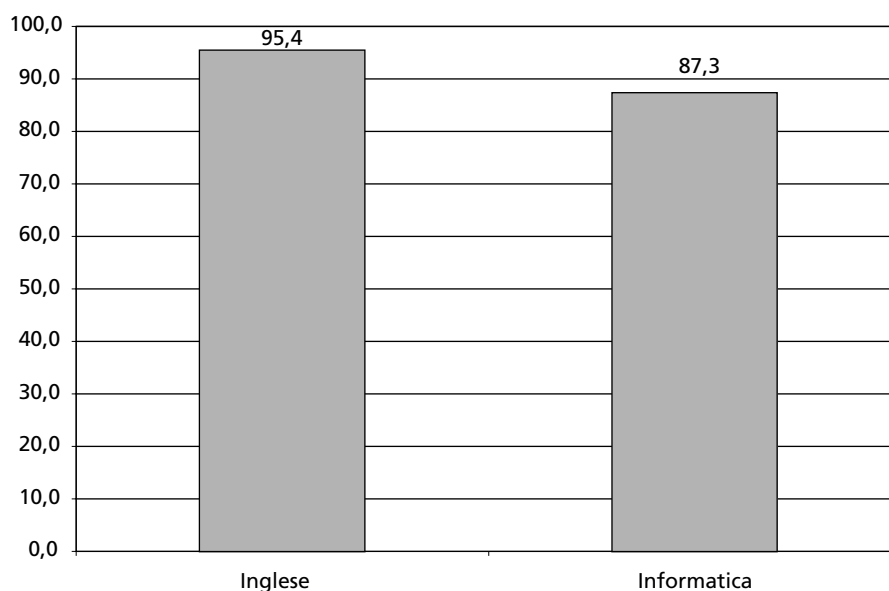
Le scuole siciliane tuttavia non dichiarano l'introduzione dei predetti elementi nel 100% dei casi così come ci si sarebbe potuto aspettare.

L'introduzione dell'insegnamento dell'inglese nelle classi prime e seconde, per cui la amministrazione ha assicurato adeguate risorse finanziarie, viene dichiarata dal 95,4% delle scuole.

L'introduzione dell'insegnamento dell'informatica trova invece ancora maggiori ostacoli, probabilmente per l'assenza nei diversi plessi scolastici di attrezzature tecnologiche idonee o di competenze professionali adeguate.

Fra le 416 scuole che hanno restituito il questionario, l'87,3% dichiara tale elemento innovativo: la rilevazione comunque è stata compiuta nel mese di gennaio, per cui è possibile che tali insegnamenti siano stati attivati successivamente, così come consentito dalle indicazioni ministeriali in casi di difficoltà.

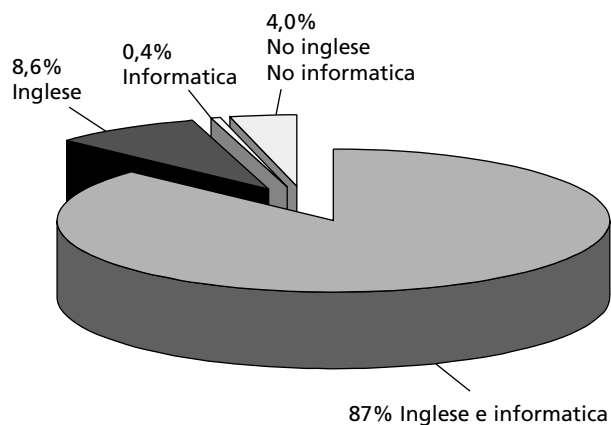
Grafico 6 – Presenza degli elementi innovativi generalizzati su 416 scuole statali – Dati percentuali



Una analisi disaggregata dei dati rivela che:

- n. 361 scuole, pari all'86,7% delle scuole statali hanno introdotto ambedue gli insegnamenti;
- n. 36 scuole, pari all'8,6% introducono l'insegnamento della lingua inglese, ma non quello dell'informatica;
- n. 2 scuole, pari allo 0,4% introducono l'insegnamento dell'informatica, ma non quello dell'inglese;
- n. 17 scuole infine, pari al 4% dichiarano di non avere introdotto nelle prime e seconde elementari né lo studio dell'inglese né quello dell'informatica.

Grafico 7 – Attivazione degli insegnamenti dell'inglese e dell'informatica nelle prime e seconde classi della scuola primaria – Dati disaggregati su 416 scuole statali

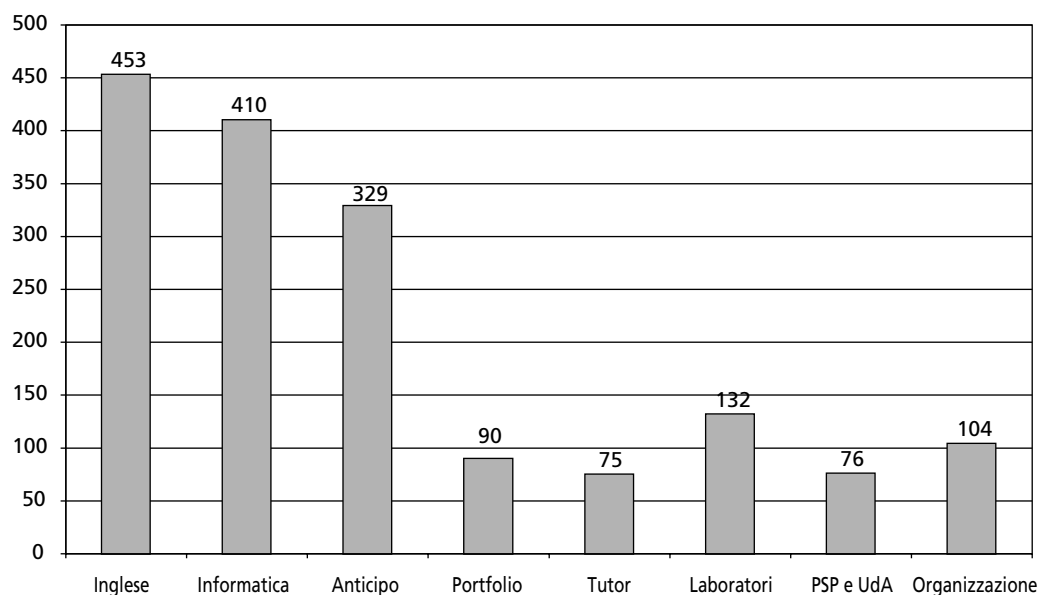


Gli oggetti autodichiarati

I dati assoluti, relativi agli oggetti dichiarati nei questionari compilati, vengono registrati nella tabella e nel grafico che seguono, che presentano il quadro complessivo dell'innovazione in Sicilia:

totali	471	10	481
GLI OGGETTI AUTODICHIARATI	STATALI	PARITARIE	TOT
Alfabetizzazione Lingua Inglese	443	10	453
Alfabetizzazione Informatica	402	8	410
Anticipo	310	9	329
Laboratori	125	7	132
Nuova Organizzazione	101	3	104
Portfolio	86	4	90
Piani di Studio Personalizzati e UdA	73	3	76
Funzione tutoriale	69	6	75

Grafico 8 – Il quadro complessivo dell'innovazione in Sicilia – Dati su 481 scuole



I dati si riferiscono a 481 scuole, delle quali 471 statali e 10 paritarie, che hanno risposto alla rilevazione, ed includono anche gli istituti che hanno restituito il questionario oltre i termini fissati.

LE SCUOLE CAMPIONE

di Maria Rosalia De Marco

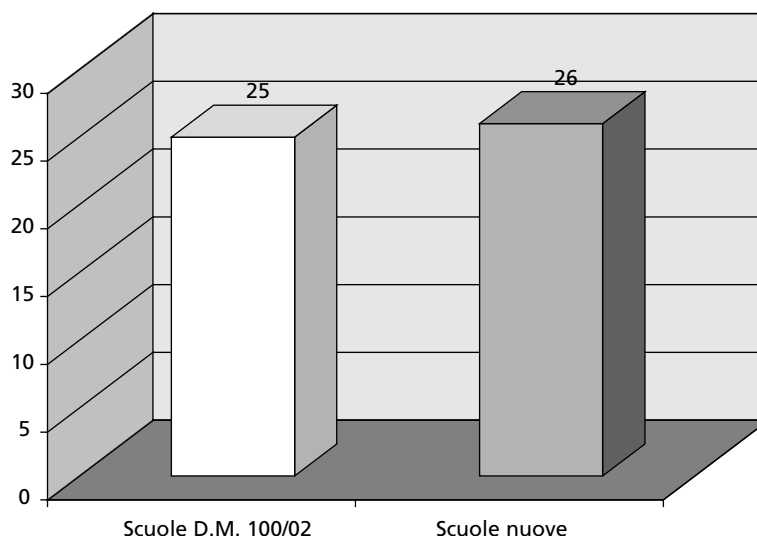
Numero di scuole

La finalità generale del progetto R.I.So.R.S.E. ha determinato a livello centrale la necessità di individuare in ciascuna realtà regionale un campione di scuole primarie, numericamente prefissato, con il quale avviare l'indagine esplorativa nelle prime e seconde classi che stanno applicando gli oggetti della riforma.

Nella definizione del campione il MIUR ha compreso le 251 scuole già impegnate nell'anno scolastico 2002/2003 nella sperimentazione nazionale ex art. 11 D.P.R. 275/99, riconoscendo in tal modo l'impegno assunto e la capacità d'iniziativa manifestata dalle istituzioni scolastiche che, seguendo un percorso difficile e non privo di incertezze, hanno attivato alcuni processi innovativi correlati agli oggetti della sperimentazione.

Nella nostra regione, il campione stabilito dal MIUR comprendeva inizialmente 51 scuole, di cui 25 del Piano regionale che hanno aderito, nell'anno scolastico 2002/2003, alla sperimentazione nazionale ex D.M. 100/02.

Grafico 9 – 51 Scuole del Campione regionale



La determinazione numerica del campione ha reso più agevole l'itinerario di ricerca con le istituzioni scolastiche, consentendo di osservare e registrare i fenomeni secondo una specifica angolazione conoscitiva: rintracciare nelle scuole e valorizzare esperienze significative connesse alle azioni della Riforma nel settore dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese e di taluni aspetti innovativi opzionali con particolare attenzione ai processi attivati e agli aspetti di trasferibilità e riproducibilità in contesti educativi diversi.

Inoltre, la quantità delle scuole prese in esame ha facilitato la focalizzazione dei fatti direttamente visibili, la raccolta delle condizioni anche non immediatamente evidenti che li hanno determinati e la comprensione degli atteggiamenti e dei comportamenti degli operatori scolastici nell'ampio sistema di relazioni costruite durante il percorso.

Criteri di individuazione delle scuole

In seguito alla registrazione su un apposito database dei dati emersi dal Questionario 0 restituito dalle istituzioni scolastiche, l'IRRE attraverso il proprio gruppo di progetto ha ritenuto opportuno rendere trasparente il percorso di ricerca adottando criteri di scelta, nella individuazione delle scuole, rispondenti alla finalità del progetto.

Conseguentemente la selezione delle scuole è avvenuta attraverso una procedura volta a garantire la presenza rispetto alle nove province, alla differente tipologia, alla quantità di innovazioni.

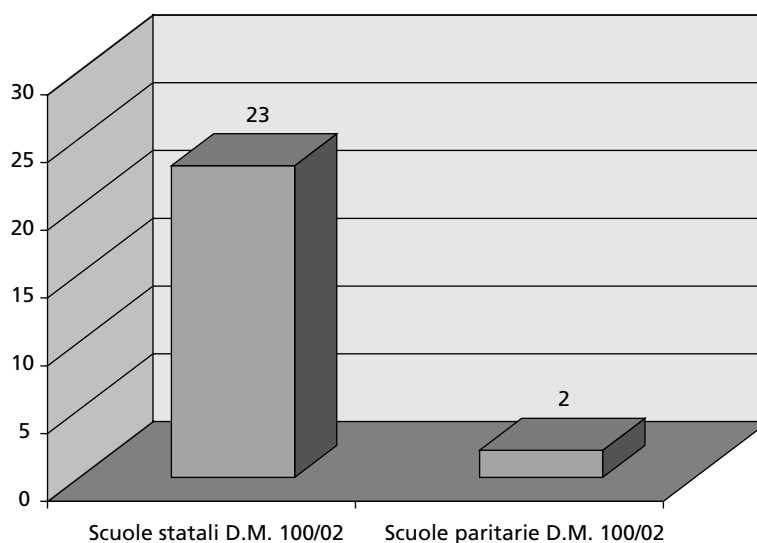
I primi due criteri riportati successivamente sono stati estrapolati dalla nota ministeriale prot. n. 17961 diramata il 4 dicembre 2003 e ritrovati successivamente nella lettera prot. n. 18698 del 18 dicembre 2003:

- *Scuole incluse nel Piano regionale ex D.M. 100/02*
- *Presenza scuole statali e paritarie (percentuale scuole paritarie non inferiore al 7% della media nazionale)*

Scuole incluse nel Piano regionale

Il Piano regionale della Sicilia è stato rappresentato nell'anno scolastico 2002/2003 da 23 scuole statali e 2 scuole paritarie, appartenenti queste ultime al capoluogo di regione, così come stabilito dal MIUR.

Grafico 10 – Piano regionale D.M. 100/02

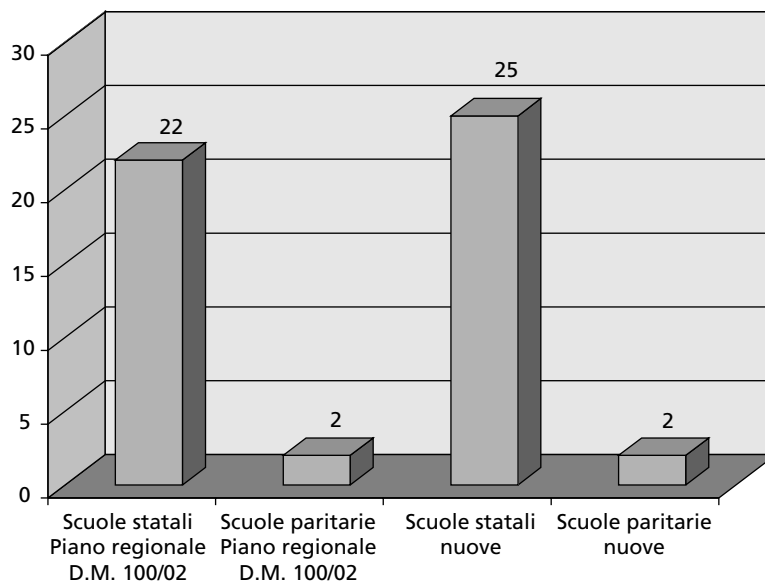


Come già detto precedentemente, con le suddette scuole l'intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale e l'IRRE si è concretizzata, attraverso il Gruppo tecnico, in attività indirizzate a supportare e monitorare le azioni delle scuole autonome relativamente ai contenuti e agli oggetti pedagogici di cui al D.M. 100/02 e finalizzate a conoscere il differenziale di cambiamento presente nei processi di sperimentazione.

Presenza scuole statali e paritarie (*percentuale paritarie non inferiore al 7% della media nazionale*)

Nel grafico successivo si visualizza rispetto al grafico 10 una contrazione numerica delle 23 istituzioni scolastiche statali (22) del Piano regionale ex D.M. 100/02, in seguito alla rinuncia di una scuola ad aderire al progetto R.I.So.R.S.E., motivazione che ha determinato l'aumento nel campione di una nuova scuola, da 24 a 25, senza tuttavia alterarne la consistenza numerica complessiva.

Grafico 11 – Scuole statali e paritarie del campione



Su 1362 scuole paritarie presenti sul territorio nazionale, nel campione regionale sono state inserite due nuove istituzioni scolastiche paritarie che, insieme alle due già comprese nel Piano regionale 2002/2003 (D.M. 100/02), corrispondono circa al 7% alla media nazionale.

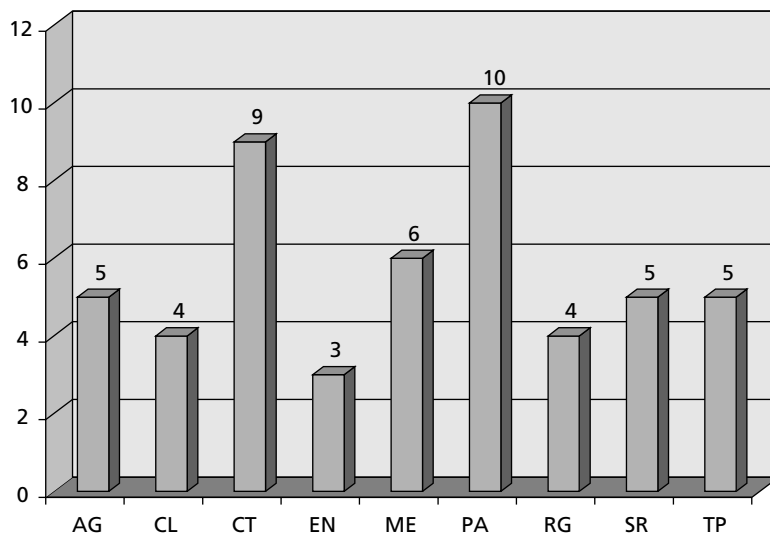
I criteri successivi sono stati ricercati e condivisi dal gruppo di progetto regionale:

- *Rappresentatività provinciale*
- *Introduzione generalizzata nella 1^a e 2^a classe della scuola primaria dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese (art. 2 D.M. 61/03)*
- *Numero di elementi innovativi opzionali (art. 1 D.M. 61/03)*
- *Presenza delle due tipologie (istituti comprensivi e circoli didattici)*
- *Casualità a parità di condizioni*

Rappresentatività provinciale

L'opportunità di rendere visibili nel campione le 51 scuole delle nove province della regione ha indotto il Gruppo di progetto ad individuare un riferimento di rappresentazione nel rapporto percentuale tra la totalità delle scuole primarie statali presenti sul territorio di ciascuna provincia e le 25 nuove istituzioni scolastiche statali da includere, non sottovalutando, in ogni caso, la ripartizione provinciale già definita nel Piano regionale ex D.M. 100/02.

Grafico 12 – Distribuzione delle scuole del campione nelle 9 province



Il risultato del rapporto percentuale è stato approssimato per eccesso o per difetto allo scopo di consolidare l'equilibrata rappresentatività territoriale che già era evidente nel Piano regionale.

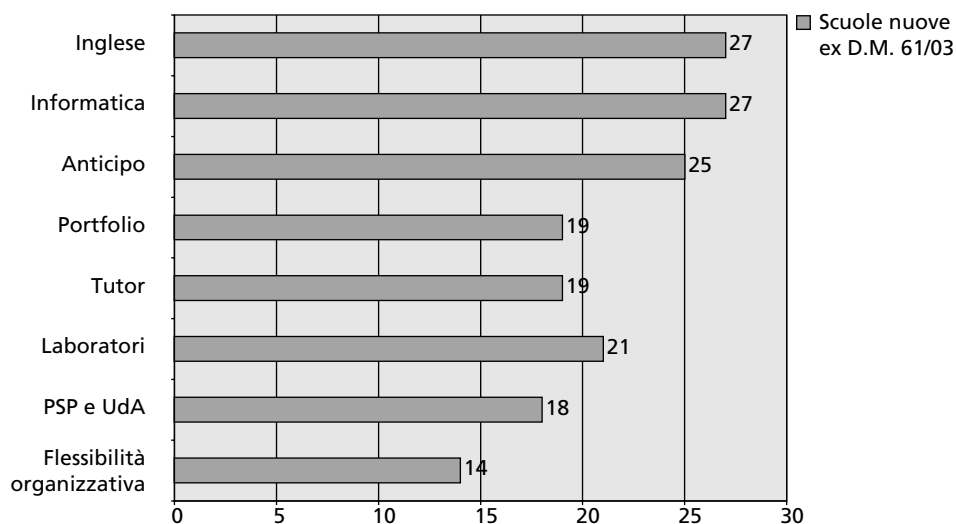
- *Introduzione generalizzata nella 1^a e 2^a classe della scuola primaria dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese (art. 2 D.M. 61/03)*
- *Numero di elementi innovativi opzionali (art. 1 D.M. 61/03)*

Facendo riferimento al D.M. 61/03 e specificamente all'art. 2, che prevede l'opportunità di garantire nei primi due anni della scuola primaria l'alfabetizzazione informatica e l'alfabetizzazione nella lingua inglese, e all'art. 1 che raccomanda la necessità di promuovere un processo di graduale cambiamento avviando talune innovazioni coerenti con le linee di riforma, il Gruppo

di progetto ha selezionato le scuole primarie che avevano dichiarato quanto previsto dal decreto menzionato.

In particolare la scelta del gruppo si è orientata verso le scuole statali e paritarie che ai sensi del D.M. 61/03 hanno introdotto l'inglese e l'informatica correlati a un maggior numero di oggetti innovativi.

Grafico 13 – Oggetti innovativi nel Questionario 0 delle scuole di nuova scelta ex D.M. 61/03

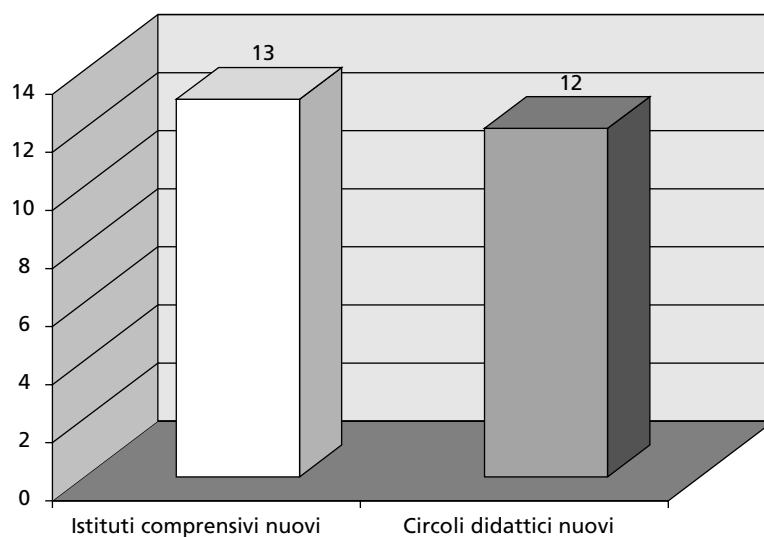


Presenza delle due tipologie statali (istituti comprensivi e circoli didattici)

Nella determinazione della tipologia circoli didattici/istituti comprensivi il Gruppo di progetto ha ritenuto ininfluenza fissare uno specifico rapporto proporzionale tra numero di istituti comprensivi e numero di circoli didattici, in quanto la struttura del comprensivo, che accoglie anche classi della scuola primaria, presentava le medesime caratteristiche innovative del circolo didattico.

Su 25 nuove scuole statali 13 sono istituti comprensivi e 12 circoli didattici.

Grafico 14 – Istituti comprensivi e circoli didattici nuovi nel campione



Casualità a parità di condizioni

Per un'ultima selezione su istituzioni scolastiche che nel Questionario 0 dichiaravano lo stesso numero di elementi innovativi e appartenevano alla stessa tipologia, si è infine scelto il criterio della casualità che ha provocato, per ovvie ragioni, un'esclusione inevitabile di alcune istituzioni scolastiche operanti nella medesima direzione innovativa.

La tipologia di scuola

SCUOLE STATALI E PARITARIE

Il vasto territorio regionale presenta due tipologie scolastiche eterogeneamente distribuite a livello provinciale: scuole statali e paritarie.

La scelta del campione è stata operata dal Gruppo di progetto su 416 scuole statali che hanno osservato il rispetto dei tempi di restituzione del Questionario 0 e le relative modalità di compilazione degli item e su 10 scuole paritarie.

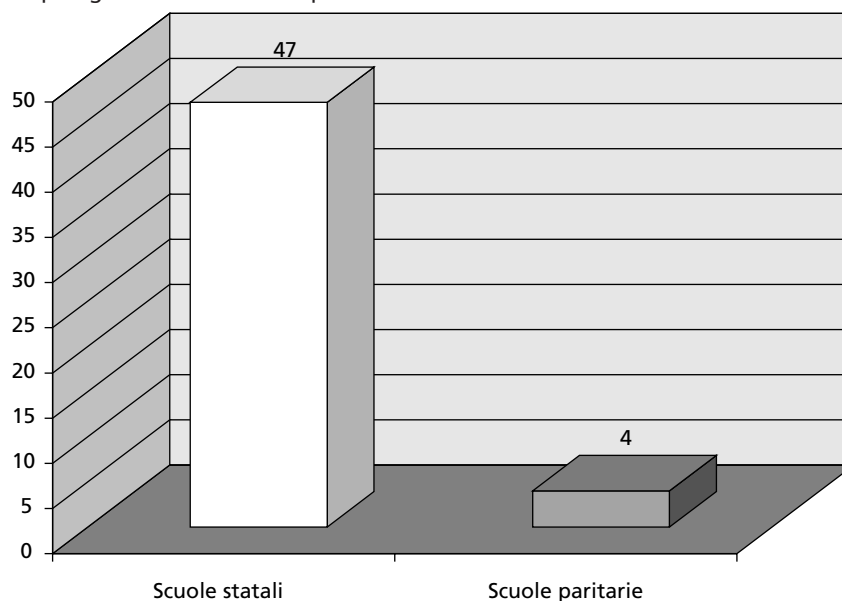
Naturalmente, in ambedue le tipologie di scuole, la presenza dell'informatica e della lingua inglese, che sono ritenute nel D.M. 61/03 e nelle successive circolari n. 62/03 e n. 69/03 un vincolo generalizzato per la 1^a e 2^a classe della scuola primaria, costituiscono, sia per le scuole statali che per le paritarie, condizioni prioritarie ai fini della scelta.

Sull'introduzione opzionale degli altri interventi innovativi, che rappresentano facoltà di libero esercizio dell'autonomia delle scuole, si è deciso di calare nel campione, per rispettare uno dei criteri di individuazione, le scuole statali e paritarie che avevano espresso l'intenzione di sperimentare un maggior numero di oggetti.

Per l'inserimento delle due scuole paritarie, già rappresentate nel grafico 11, essendo pervenuti dieci questionari 0 dalle rispettive scuole paritarie, 3 della provincia di Palermo e 7 della provincia di Catania, il gruppo si è orientato verso due scuole della provincia di Catania, in quanto la provincia di Palermo era già rappresentata dalle due scuole paritarie sperimentali del Piano regionale ex D.M. 100/02 (*Grafico 10*).

Complessivamente nel campione le scuole statali sono 47, le scuole paritarie 4.

Grafico 15 – Tipologie di scuole nel campione



CIRCOLI DIDATTICI E ISTITUTI COMPRENSIVI

Nella definitiva determinazione campionaria, 28 circoli didattici e 19 istituti comprensivi, il Gruppo di progetto ha tenuto conto della quantità numerica di circoli didattici ed istituti comprensivi già presenti nel Piano regionale 2002/2003 ed ha, senza alcuna difficoltà, riequilibrato il rapporto ed effettuato, ove possibile, una eterogenea ed equa ripartizione delle differenti tipologie nelle 9 province regionali.

Grafico 16 – Distribuzione provinciale Istituti comprensivi/Circoli didattici nel campione

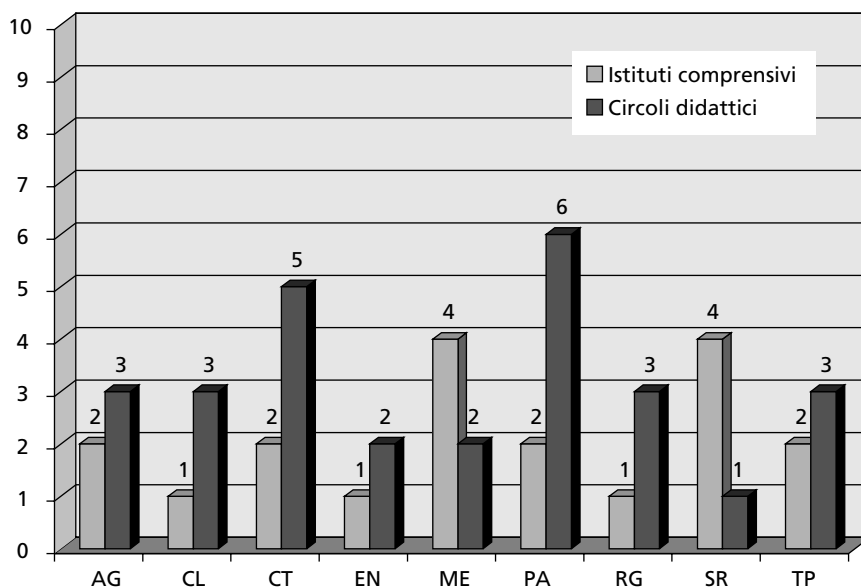
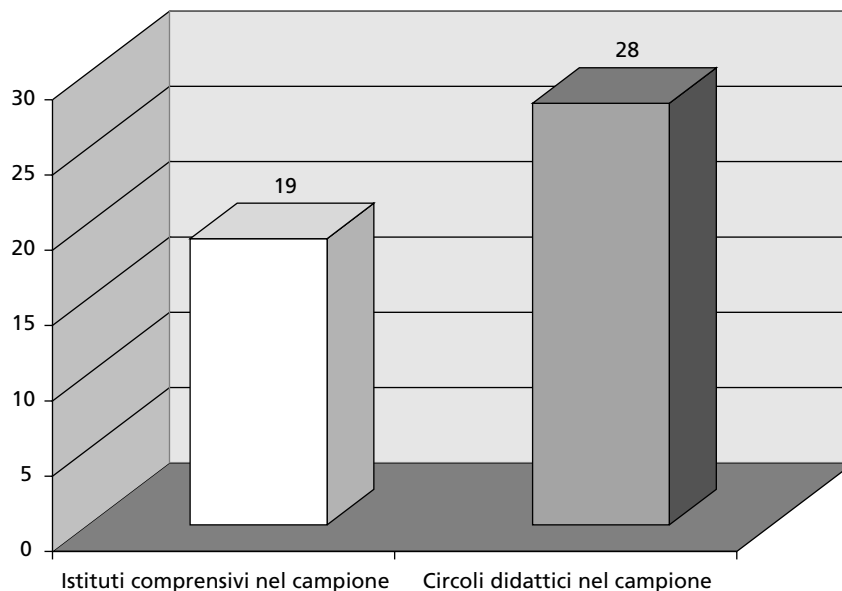


Grafico 17 – Numero complessivo Istituti comprensivi e circoli didattici nel campione



TEMPO NORMALE, TEMPO CON RIENTRI POMERIDIANI, TEMPO PIENO

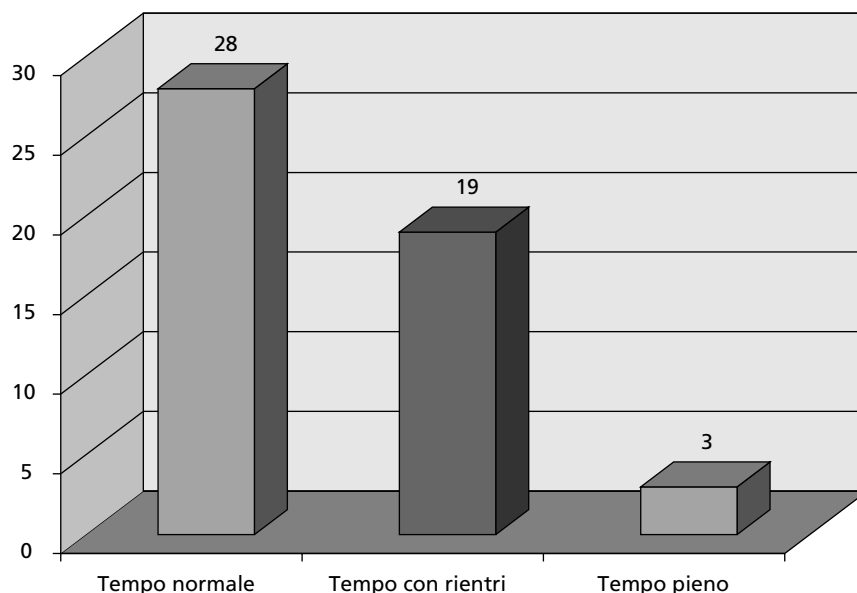
Il tempo scuola, che costituisce una delle variabili determinanti la cultura organizzativa della scuola, nella riforma rappresenta una risorsa ed insieme un elemento di criticità ai fini dell'applicazione di tutti gli elementi innovativi.

La flessibilità oraria ed i relativi modelli organizzativi costruiti dalle scuole possono facilitare e allo stesso tempo rendere complessa la gestione di una modularità didattica pienamente rispondente ai bisogni formativi degli allievi e alla personalizzazione dei loro percorsi.

Come si può rilevare dal grafico sottostante, oltre il 50% (28 istituzioni scolastiche) adotta un tempo scuola normale che consente una ripartizione del curricolo secondo un orario di funzionamento antimeridiano pari a 27 o a 30 ore settimanali.

Il tempo scuola con rientri pomeridiani viene dichiarato nel Questionario 0 da 19 scuole, mentre il tempo pieno solamente da 3 istituzioni scolastiche del medesimo territorio provinciale.

Grafico 18 – Tempo scuola nel campione



Gli oggetti praticati/sperimentati

NUMERO REGIONALE DEGLI OGGETTI

Il campione regionale presenta uno scenario diversificato relativo agli oggetti della riforma applicati nelle scuole.

Dal grafico seguente, si può facilmente visualizzare come il numero delle scuole del campione, che inizialmente era costituito da 51 scuole, durante l'itinerario di ricerca si sia ridotto di una unità, dal momento che una scuola statale, dopo avere partecipato al seminario svoltosi ad Enna per la presentazione del progetto R.I.So.R.S.E., ha rinunciato alla prosecuzione della ricerca al primo incontro previsto dai protocolli nazionali tra componenti del team e dirigente scolastico.

Pertanto nel campione sono state osservate 50 scuole, di cui 24 facenti parte della sperimentazione nazionale ex D.M. 100/2002, e 26 di nuova scelta.

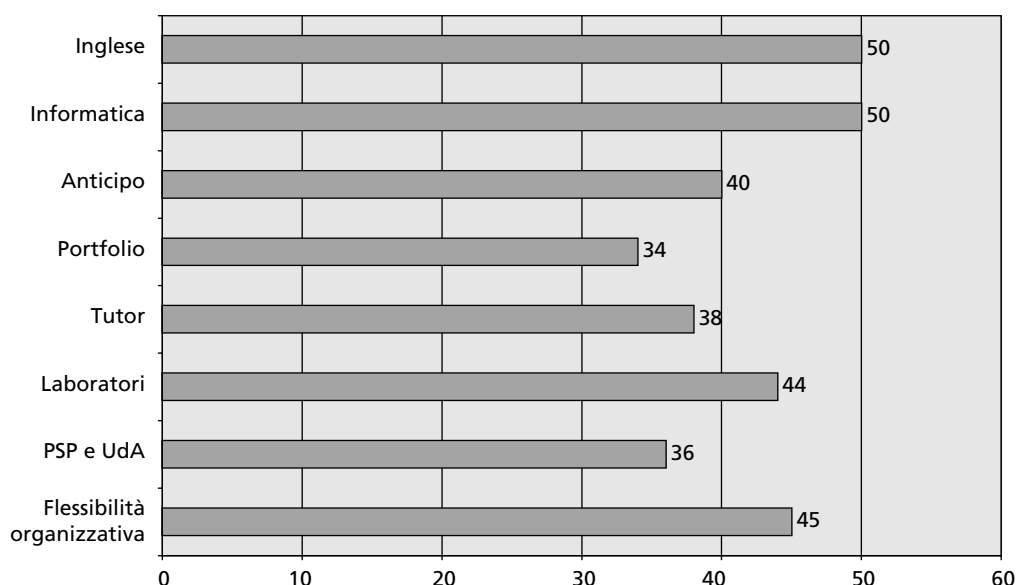
Nel grafico seguente, i cui dati sono espressi in valori assoluti, si evidenzia con chiarezza come l'introduzione dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese, elementi prioritari per la scelta delle scuole, abbia trovato, anche nell'agito, consensi unanimi in tutte le scuole.

La flessibilità organizzativa, ha raccolto l'attenzione di 45 scuole, quelle che hanno praticato soprattutto l'introduzione dei laboratori, la cui implementazione ha riscosso l'adesione di 44 scuole.

L'anticipo nelle prime classi della scuola primaria è stato un elemento di innovazione accolto con l'approvazione di 40 scuole.

Le innovazioni meno frequenti nelle 50 scuole del campione risultano il portfolio (34), i Piani di Studio Personalizzati (36) e l'introduzione della funzione tutoriale (38). Si tratta di tre oggetti pedagogici che andrebbero necessariamente correlati per la realizzazione della diversificazione dei percorsi formativi dell'alunno e che richiederanno attenzione primaria nella fase di avvio della riforma e di formazione in servizio degli insegnanti.

Grafico 19 – Numero complessivo degli oggetti praticati/sperimentati nel campione



DISTRIBUZIONE DEL FENOMENO

Per province

Rispetto alle scuole selezionate in ciascun territorio provinciale gli oggetti della riforma che sono maggiormente presenti sono l'informatica e l'inglese.

La provincia di Messina è quella che esplicita maggiore coerenza tra gli oggetti dichiarati e gli oggetti praticati: su 6 scuole tutte hanno sperimentato gli aspetti innovativi.

Nella provincia di Agrigento le 5 scuole del campione non hanno attivato l'anticipo nelle prime classi della scuola primaria, contrariamente all'inglese, all'informatica, ai laboratori e alla flessibilità organizzativa la cui presenza si registra in tutte le scuole; in 3 scuole vengono attivati la funzione tutoriale, i PSP e le UdA; in 2 il portfolio.

Nelle 3 scuole della provincia di Enna sono stati sperimentati tutti gli oggetti ma in quantità differenziata: 3 inglese e informatica, 2 tutor e 2 laboratori, 1 portfolio e 1 PSP e UdA.

Nella provincia di Caltanissetta solamente in un'istituzione scolastica è stato attuato l'elemento innovativo relativo alla funzione tutoriale che, tuttavia, non trova correlazione con la flessibilità organizzativa praticata nella totalità delle scuole della medesima provincia.

I dati relativi all'attuazione della riforma informano che in tutte le 9 scuole della provincia di Catania sono stati praticati l'inglese, l'informatica, l'anticipo e i laboratori; in 8 scuole la funzione tutoriale, i PSP e le UdA; in 7 scuole il portfolio e la flessibilità organizzativa.

Nella provincia di Palermo in 9 scuole sono stati sperimentati l'inglese, l'informatica, l'anticipo e la funzione tutoriale; in 8 scuole i laboratori e la flessibilità organizzativa; in 7 il portfolio, i PSP e le UdA.

Nelle quattro scuole della provincia di Ragusa sono stati implementati l'inglese, l'informatica e la flessibilità organizzativa; in 3 scuole l'anticipo, la funzione tutoriale, i laboratori, i PSP e le UdA.

Nelle 5 scuole della provincia di Siracusa sono stati attivati l'inglese e l'informatica; in 4 scuole i laboratori; in 3 l'anticipo, il portfolio e la flessibilità organizzativa; in 2 la funzione tutoriale, i PSP e le UdA.

Nel versante occidentale della regione e precisamente nella provincia di Trapani in 5 scuole si evidenziano l'inglese, l'informatica, i laboratori e la flessibilità organizzativa; in 4 scuole l'anticipo, il portfolio, la funzione tutoriale, i PSP e le UdA.

Il fenomeno, espresso in valori assoluti, si può visualizzare nella tabella seguente

	AG	CL	CT	EN	ME	PA	RG	SR	TP	TOT	%
Inglese	5	4	9	3	6	9	4	5	5	50	100%
Informatica	5	4	9	3	6	9	4	5	5	50	100%
Anticipo	-	3	9	3	6	9	3	3	4	40	80%
Portfolio	2	2	7	1	6	7	2	3	4	34	68%
Funzione tutoriale	3	1	8	2	6	9	3	2	4	38	76%
Laboratori	5	2	9	2	6	8	3	4	5	44	88%
PSP e UdA	3	2	8	1	6	7	3	2	4	36	72%
Flessibilità organizzativa	5	4	7	3	6	8	4	3	5	45	90%

LA CORRELAZIONE TRA GLI OGGETTI

Per costruire un panorama di riferimento e facilitare una adeguata comprensione del fenomeno il Gruppo di progetto, nell'ambito delle azioni messe in atto con il progetto R.I.So.R.S.E., a conclusione della ricerca, ha voluto ricomporre un quadro sintetico di conoscenza relativo agli oggetti della riforma, la cui applicazione si è differenziata nelle 24 scuole del Piano regionale dell'a.s. 2002/3 rispetto alle 26 scuole di nuova scelta.

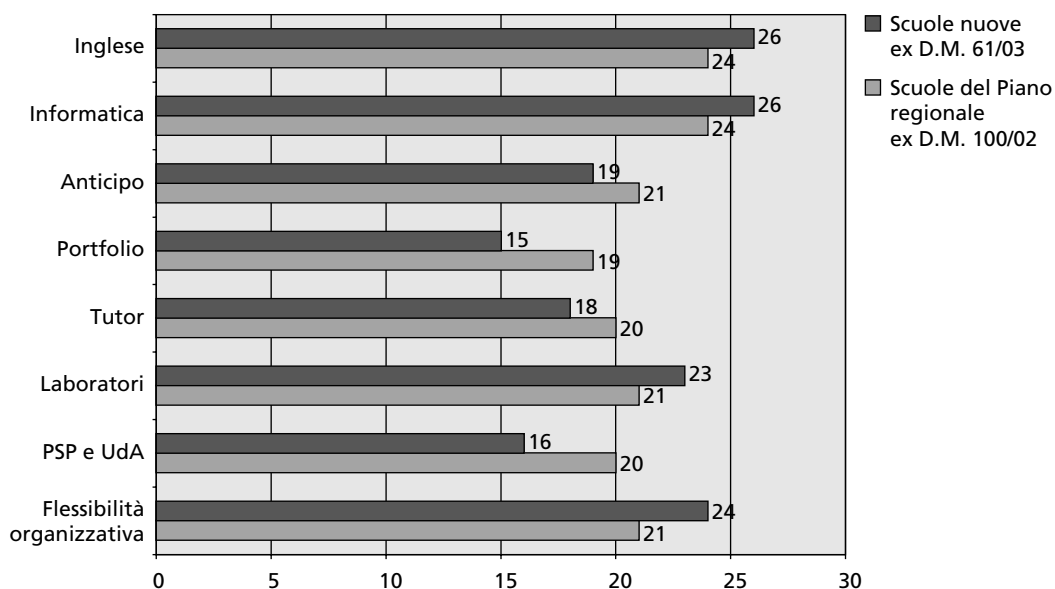
Dalla rappresentazione del grafico risulta evidente come l'alfabetizzazione informatica e l'alfabetizzazione nella lingua inglese siano, fra gli oggetti della riforma, quelli praticati nella totalità delle scuole del campione.

Per alcuni oggetti innovativi emerge una linea di tendenza che distingue le istituzioni scolastiche del Piano regionale ex D.M. 100/02 dalle scuole nuove: anticipo, portfolio, tutor, PSP e UdA, risultano essere maggiormente implementati dalle scuole sperimentali piuttosto che da quelle recentemente collocate nel processo di cambiamento che investe la scuola.

Presumibilmente la motivazione è da ricercare nel fatto che le scuole sperimentali ex D.M. 100/02, messe alla prova da una precedente esperienza innovativa durata un anno scolastico, si sono trovate favorite nella gestione degli oggetti della riforma, contrariamente alle scuole che hanno iniziato il percorso ex D.M. 61/03 e che si sono mosse con maggiore prudenza.

Come si evince dal grafico il rapporto tra scuole nuove e scuole sperimentali risulta essere ribaltato in riferimento alla flessibilità organizzativa e ai laboratori: dominano in numero più elevato i due oggetti della riforma nelle scuole che di recente si sono accostate ai nuovi oggetti.

Grafico 20 – Oggetti innovativi praticati/sperimentati dalle scuole nuove e dalle scuole del Piano regionale D.M. 100/02



Una successiva ricognizione effettuata sui dati ricavati dagli strumenti nazionali, schede di rilevazione completate da alcuni docenti prima dei focus, e regionali, tabella di significatività compilata dagli osservatori facenti parte dei team, ha consentito di rappresentare nel grafico successivo la relazione esistente tra gli intenti dichiarati nel Questionario 0 e le azioni messe in atto dalle scuole rispetto agli oggetti dell'innovazione.

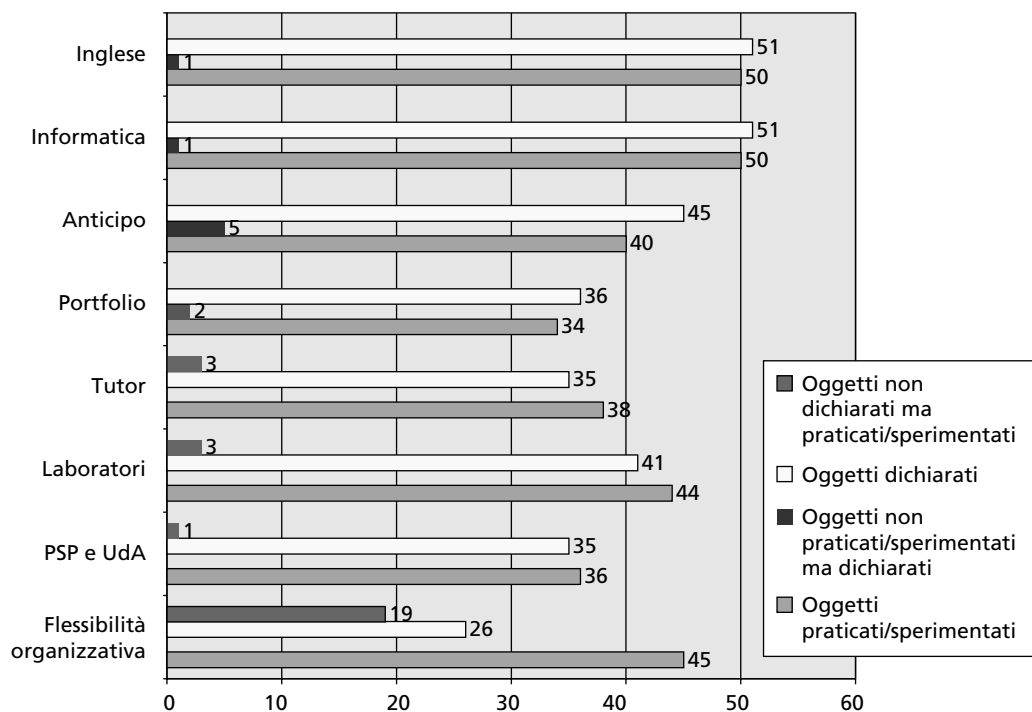
Il numero degli elementi innovativi ricavati dal Questionario 0, riferendosi alle 51 scuole incluse inizialmente nel campione regionale, non trova corrispondenza negli oggetti praticati.

Lo scarto di una unità nel grafico, in riferimento all'insegnamento dell'informatica e all'insegnamento dell'inglese, per le ragioni esposte precedentemente è solo apparente, perché in realtà le scuole che hanno partecipato alla ricerca sono 50 e non 51.

I dati relativi all'anticipo e al portfolio sottolineano una riduzione nell'agito, quelli inerenti la funzione tutoriale, i laboratori, i PSP e UdA, e la flessibilità organizzativa rivelano un aumento, anche consistente per qualche oggetto, rispetto al dichiarato.

Sarebbe interessante approfondire ulteriormente l'analisi della dissonanza rilevata nell'applicazione degli oggetti della riforma da parte delle scuole del campione che, tuttavia, manifestano curiosità verso il cambiamento ma contestualmente vogliono procedere con relativa prudenza per non compromettere l'efficacia del processo di riforma in atto.

Grafico 21 – Correlazione tra gli oggetti nel campione



ANALISI QUALITATIVA

COMMENTO GENERALE SUGLI OGGETTI E UTILIZZO DA PARTE DELLE SCUOLE di Marinella Filippi

Alfabetizzazione lingua inglese (D.M. 61 del 22 luglio 2003)

La lingua inglese «... contribuisce allo sviluppo globale dell'alunno attraverso la realizzazione di molteplici abilità in interazione permanente che permettono di scoprire e mettere in atto strategie necessarie per l'acquisizione di strumenti linguistici»

(Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i «Piani di Studio Personalizzati» nella scuola primaria).

L'insegnamento della lingua inglese sin dalla prima classe della scuola primaria non è una novità per le scuole siciliane dove, compatibilmente con le risorse professionali esistenti, si registravano già valide esperienze ed anche molti casi di approccio precoce alla lingua seconda sin dalla scuola dell'infanzia. Il processo di insegnamento/apprendimento della seconda lingua comunitaria attivato da tutti i docenti si ispira a quanto suggerito dalla C.M. 69:

- *Alfabetizzazione nella lingua inglese intesa come ambiente di apprendimento prima che come oggetto di studio;*
- *Approccio metodologico ispirato alla centralità del bambino e caratterizzato dalla ludicità, dalla sensorialità e dall'azione;*
- *Priorità alle abilità comunicative audio-orali rispetto alle altre;*
- *Percorsi integrati di lingua materna e di lingua inglese, nell'ambito dell'educazione linguistica;*
- *Utilizzo delle attrezzature tecnologiche.*

Gli elementi linguistici via via proposti sono inseriti in contesti significativi, i «British corner», presenti ovunque, offrono materiali «pregevoli» nella loro semplicità; le attività svolte tengono conto degli stili di apprendimento dei bambini in quella fascia di età e privilegiano l'apprendimento sensoriale e il «learning by acting» (Total Physical Response). Il laboratorio come ambiente attrezzato è poco presente mentre sempre più numerosi sono i docenti che utilizzano il laboratorio come metodologia. Generalizzato appare l'uso di materiali e sussidi innovativi e multimediali (DivertInglese e la piattaforma INDIRE sono le risorse più utilizzate ma non le uniche).

La formazione on-line (Punto Edu) è la modalità più diffusa, seguita da quella in presenza relativamente alla glottodidattica e alla metodologia; apprezzabili le iniziative individuali per il miglioramento delle competenze linguistiche (corsi privati di lingua inglese in Italia e all'estero).

Punti di forza rilevati sono l'entusiasmo e la curiosità dei bambini per la nuova lingua, espressione di una cultura diversa dalla propria; apprezzamento da parte dei bambini e delle loro famiglie per le attività ludiche attraverso cui viene proposto tale insegnamento («*i bambini sono felici perché imparano giocando*» – focus genitori) inoltre, il compiacimento dei genitori e degli stessi figli per gli esiti raggiunti («*sono orgogliosi perché riescono a parlare con più persone – anche con gli extra-comunitari*» – focus genitori).

I Punti di criticità più ricorrenti si riferiscono alle ore dedicate a tale insegnamento (una o due per settimana), ritenute insufficienti dai docenti; alle strutture non sempre adeguate e all'eccessivo tempo richiesto per la preparazione dei materiali didattici.

Si registrano anche alcune pregevoli esperienze di lingua seconda utilizzata per apprendere contenuti non meramente linguistici e che verranno documentate on-line nella banca dati GOLD-RISORSE perché, al di là della loro valenza pedagogica, sono trasferibili e ben si adattano alla didattica laboratoriale.

Dalle relazioni dei team...

VII Circolo Didattico «Don Milani» – Gela

«La docente di lingua inglese opera su due classi dell'innovazione, con un'ora settimanale per classe.

Ha programmato la sua attività utilizzando la metodologia laboratoriale, a partire dal quadro comune di riferimento europeo e dalle Indicazioni Nazionali. La lingua inglese è stata introdotta procedendo a spirale: dal semplice al complesso nella presentazione, rinforzo ed espansione delle tematiche trattate, dando modo così di adeguare gli obiettivi alle esigenze individuali dei bimbi.

Il riferimento metodologico principale è l'approccio comunicativo e i principi teorici che lo sottendono. La docente si avvale della lezione di tipo frontale solo per presentare il materiale linguistico (ritiene, infatti, fondamentale l'aspetto orale della comunicazione), per abbandonarla in breve e privilegiare attività che prevedono momenti interattivi della classe nella sua totalità (dialoghi a catena, ripetizioni corali), di gruppi di alunni (giochi a squadra), o di coppie (pair work). Coinvolge il più possibile la quotidianità e la corporeità del bambino, nella sua dimensione totale, secondo il metodo del Total Physical Response. Le lezioni sono impostate sull'approccio ludico e sulla base di Unità d'Apprendimento, per ripercorrere le sequenze di comprensione, assimilazione e produzione. Utilizza per la corrispondenza il Format narrativo, che parte dal presupposto che è fondamentale apprendere la lingua straniera in modo analogo ai processi d'acquisizione del linguaggio. Ha creato un English corner dove vengono «esposte» attività singole e di gruppo, utili a consolidare le strutture linguistiche ed a permettere all'alunno di autovalutarsi e confrontarsi con gli altri. Utilizza l'aula multimediale dove sono collocati tre PC mobili, senza collegamento a Internet.

Per quanto riguarda la documentazione delle competenze, la docente ha elaborato un Exercise book, formato da una parte bianca, comprendente la sezione «My exercises» che raccoglie attività ed esercizi per consolidare gli obiettivi e le strutture apprese; una parte gialla «Culture» alla quale appartengono attività relative alla cultura del popolo anglosassone; una parte rosa dedicata al Portfolio che raccoglie gli elaborati più significativi dei bambini. A sua volta il portfolio è diviso in due sezioni: Sez. 1, comprendente schede dove è possibile constatare e riflettere sui contatti con la lingua e le altre culture, e Sez. 2, che racchiude la Biografia linguistica e il Dossier, composti da fogli che in prima facciata vedono le competenze raggiunte e nella seconda facciata quello che è il prodotto vero e proprio.

Il Team ritiene che quest'oggetto innovativo sia attuato in coerenza con gli Obiettivi Specifici d'Apprendimento indicati dalle Indicazioni Nazionali in quanto «si configura come ambiente d'apprendimento» prima che come oggetto di studio, l'approccio metodologico impiegato è costantemente ispirato al-

la centralità del bambino e sviluppa l'oralità, l'insegnamento costituisce soprattutto un processo di sensibilizzazione alla lingua inglese e privilegia l'ascolto e il parlato, utilizza attività motivanti e ludiche». (L'esperienza sarà documentata nella banca dati GOLD-RISORSE)

Alfabetizzazione informatica (D.M. 61 del 22 luglio 2003)

«L'alfabetizzazione informatica costituisce un elemento indispensabile nella costruzione delle competenze di base allo scopo di far acquisire agli allievi, utilizzando il loro personale patrimonio di esperienze, quegli strumenti concettuali e operativi che permettono una prima forma di interazione con la realtà degli oggetti prodotti dall'uomo».

(D.M. 61/03)

Il D.M. 61, relativamente all'alfabetizzazione informatica, trova applicazione corretta in quasi tutte le istituzioni scolastiche, che ne riconoscono il notevole valore pedagogico e formativo.

Le modalità organizzative più diffuse prevedono una o due ore settimanali indirizzate alla classe intera o a gruppi della stessa classe, mentre meno frequenti sono le esperienze che propongono gruppi eterogenei per classi o livelli scolastici diversi.

I contenuti sviluppano prevalentemente ambiti tecnologici nella prima classe e disciplinari nella seconda, non mancano, comunque, esperienze di applicazione in ambiti inter-multidisciplinari; diffuso l'uso di programmi quali la videoscrittura, software didattici, power point, video giochi. Poco presenti sono la navigazione e la ricerca in internet; quasi del tutto assente è l'uso di strumenti di comunicazione (chat, posta...).

La formazione dei docenti si realizza attraverso un piano d'istituto e/o ricorrendo al supporto di docenti esperti della stessa scuola; ma molte sono anche le iniziative di formazione individuale, *on-line* o in presenza, nell'extra scuola.

Punti di forza rilevati risultano la soddisfazione delle famiglie, l'entusiasmo dei bambini e la già riconosciuta valenza pedagogica di tale insegnamento («*La navigazione in Internet migliora la voglia di apprendere e stimola la curiosità dei nostri figli; mentre le nuove tecnologie forniscono un notevole contributo alla didattica soprattutto se vengono utilizzate per l'insegnamento di alcune discipline*» – focus genitori).

Tra gli aspetti di *criticità* quelli più ricorrenti sono le poche ore a disposizione, l'eccessivo numero delle classi affidate allo stesso insegnante (relazione team) e problemi tecnici e strutturali soprattutto nelle sedi staccate (focus docenti e genitori).

Dalle relazioni dei team...

CD «C. Battisti» – Catania

«L'istituzione scolastica ha partecipato attivamente, nell'anno scolastico 2002/03, alla sperimentazione del D.M. 100, con la produzione di materiali didattici e l'attivazione di iniziative che sono state fondamentali per l'introduzione delle innovazioni e l'implementazione delle pratiche del corrente anno scolastico. Grazie a quell'esperienza, all'auto formazione dei docenti e del dirigente e al lavoro di studio e di ricerca insieme con altri istituti della provincia, l'istituzione ha maturato le condizioni ottimali per la messa a punto, nell'anno corrente, di modelli organizzativi e didattici funzionali all'introduzione di alcuni oggetti dell'innovazione, creando anche le premesse per un reale coinvolgimento di tutta l'istituzione scolastica, delle famiglie, del volontariato e del quartiere.

L'alfabetizzazione informatica viene individuata come oggetto significativo per la rispondenza alle Indicazioni Nazionali ed ai documenti ministeriali, per l'efficienza e l'efficacia delle modalità organizzative ed applicative con cui l'oggetto è stato introdotto, per i positivi effetti di ricaduta sulla motivazione e sui pro-

cessi di apprendimento degli allievi, in maggioranza appartenenti a fasce socio-culturali svantaggiate e con diversità di ritmi e stili di apprendimento. Risultano notevoli lo sviluppo del livello di consapevolezza delle famiglie e dei genitori relativamente ai processi innovativi introdotti, i positivi effetti di ricaduta sugli stessi, in termini di rinforzo di autostima, crescita umana e culturale, che hanno contribuito al loro coinvolgimento ed alla loro partecipazione attiva alla vita della scuola ed ai processi di apprendimento dei figli.

Punti di forza dell'esperienza:

- tutte le classi coinvolte
- approccio ludico, basato sulla familiarizzazione in prima classe, uso «critico» di software e siti web in seconda classe consigliati nelle Indicazioni ministeriali
- laboratori integrati ed ambienti di apprendimento multilinterdisciplinari per gruppi anche di interclasse, in classe e nei laboratori (Informatica trasversale a tutte le discipline e informatica e LARSA finalizzati al rinforzo di abilità strumentali)
- didattica laboratoriale trasversale per gruppi anche di interclasse, in classe e nei laboratori
- formazione specifica dei docenti

Integrazione, organicità, significatività e trasferibilità, caratterizzano l'esperienza. La documentazione (sia cartacea che digitalizzata) risulta curata sia sotto l'aspetto dell'organizzazione dei materiali e dei contenuti sia per la struttura dei testi, e rende chiaramente leggibile il contesto, i collegamenti e le modalità di applicazione, grazie anche alla versione ipertestuale su file ed ai link al sito della scuola.

Anticipo

di Maria Rosalia De Marco

«Per l'anno scolastico 2003/2004 possono iscriversi al primo anno della scuola primaria, nei limiti delle risorse finanziarie di cui al comma 5, i bambini e le bambine che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2004».

(Legge 53 del 28/03/2003, art. 7, c. 4)

L'anticipo nei documenti della riforma rappresenta uno degli elementi che possiede connotazioni pedagogiche rilevanti.

Esso costituisce una scelta possibile affidata esclusivamente alle famiglie e si configura nella legge come un diritto soggettivo non condizionato da vincoli di tipo organizzativo e strutturale.

La scuola mantiene l'obbligo di accettare tutti gli alunni le cui famiglie fanno esplicita richiesta di iscrizione anticipata e si impegna a fornire il personale docente necessario per l'istituzione di nuove classi.

Soprattutto in assenza del portfolio può essere consentito ai docenti di scuola primaria «sentire» i docenti della scuola dell'infanzia allo scopo di ricevere utili suggerimenti circa l'opportunità di riconoscere precocemente eventuali disagi manifestati dagli alunni anticipatari e adottare adeguate strategie di integrazione e di personalizzazione.

Sulle 50 scuole del campione l'80% (40 scuole) ha praticato l'anticipo.

Dalle osservazioni registrate da parte dei team durante i focus si evidenzia come qualche scuola sottolinei le notevoli difficoltà incontrate nella gestione dei bambini in anticipo: «*bambini che spesso non hanno frequentato la scuola dell'infanzia, che hanno grosse problematiche, che sono insofferenti alla fatica scolastica!*».

Mentre dai focus dei genitori «*non penso sia un'opportunità...*», «*...penso che i bambini abbiano diritto a tempi più lunghi per il gioco*».

In qualche altra scuola i docenti lamentano, invece, che tutti i bambini in anticipo sono stati accolti nella stessa classe e che molti di loro hanno da subito dimostrato immaturità di tipo cognitivo e comportamentale.

In altre scuole la personalizzazione dei percorsi ha facilitato l'accoglienza e l'integrazione dei bambini anticipatari.

L'articolazione della flessibilità degli interventi educativi e la strutturazione di momenti didattici per piccoli gruppi di livello ha consentito in buona parte delle scuole una efficace governabilità dell'anticipo.

Portfolio delle competenze

«Il portfolio è una raccolta mirata, sistematica, selezionata e organizzata di materiali, che serve a documentare il percorso formativo di allieve ed allievi e i progressi compiuti in relazione al Piano di Studio Personalizzato. I materiali inclusi nel portfolio sono organizzati in due principali sezioni, quella dell'«Orientamento» e quella della «Valutazione», e possono comprendere lavori dell'alunno individuali o in gruppo, prove scolastiche, osservazioni degli insegnanti, commenti sui lavori formulati dall'alunno o dagli insegnanti, informazioni fornite dalla famiglia. Lo scopo del portfolio è quello di promuovere una valutazione autentica di ciascun soggetto e i livelli di competenza raggiunti. Il portfolio, perciò, è un metodo di valutazione coerente con la centralità della persona, consente di responsabilizzare i protagonisti del processo educativo-didattico favorendo anche forme di autovalutazione, offre nuove opportunità di dialogo e collaborazione tra la scuola e la famiglia».

(MIUR – Le Parole di una scuola che cresce – Piccolo dizionario della Riforma)

Il processo di personalizzazione degli interventi formativi, previsto per l'intero percorso scolastico di ciascun alunno, insieme ai criteri di verifica e valutazione introdotti dalla nuova normativa trovano la loro concreta espressione nell'impiego del portfolio delle competenze.

L'introduzione di tale oggetto innovativo implica un approccio ermeneutico alla valutazione, infatti, la misurazione viene sostituita dall'osservazione che, finalizzata alla comprensione e all'interpretazione dei comportamenti, li contestualizza e li analizza nei loro significati: i livelli raggiunti vengono descritti più che classificati, compresi più che giudicati.

Conseguentemente, i docenti si trovano impegnati in momenti di studio e di ricerca centrati sul come superare l'isolamento del momento valutativo, come accogliere il punto di vista dei genitori, come favorire l'autovalutazione del bambino, come documentare l'ampiezza del percorso formativo. Quest'ultimo, infatti, è il risultato di competenze acquisite attraverso apprendimenti formali ma anche non formali e informali ed evidenzia che la crescita educativa e formativa è determinata da tutti i contesti con cui l'alunno interagisce. Difficile trovare le risposte ma soprattutto modificare i comportamenti.

All'interno del progetto R.I.So.R.S.E., il Portfolio delle competenze personali viene introdotto in trentaquattro scuole della regione.

Costruito su modello o in autonomia, risponde quasi sempre alle sue funzioni principali di strumento di valutazione e di orientamento; non si rilevano difficoltà relative alla sua struttura mentre si raccoglie qualche incertezza sulla modalità di gestione e compilazione, soprattutto relativamente ai tempi.

Il coinvolgimento delle famiglie si rivela determinante e prezioso, e viene riconosciuto come tale dai docenti, non tanto per la selezione dei materiali da inserire quanto per le informazioni relative alla maturazione globale dei bambini, alle capacità e potenzialità personali, alle attitudini. Si supera, così, la divisione tra scuola ed extrascuola e si realizza la dimensione innovativa documentando tutti i percorsi e i processi relativi alla crescita della persona.

I docenti riconoscono la validità del portfolio per il loro lavoro quotidiano, in quanto li aiuta a monitorare l'efficacia degli interventi didattici e la congruenza delle scelte metodologiche operate. I genitori mostrano soddisfazione per il ruolo attivo che svolgono nella progettazione, stesura e compilazione del documento.

Dalle relazioni dei team...

CD «M. Schininà» – Ragusa

«La sperimentazione ai sensi del D.M. 100, condotta nel decorso anno scolastico dal Circolo Didattico «M. Schininà», ha permesso di mettere a punto e sviluppare alcuni oggetti pedagogici che si ritengono significativi nell'ottica di una scuola che sviluppa un laboratorio di ricerca per mettere in pratica le indicazioni ministeriali. Tra gli oggetti trattati, il più significativo è parso il portfolio delle competenze dell'alunno al quale la scuola è giunta attraverso un percorso già iniziato nel decorso anno scolastico e continuato nel corrente che ha visto la modifica della struttura dello stesso e una attenta riflessione sul suo utilizzo.

Il portfolio è costituito da tre sezioni.

La prima parte è riferita alla presentazione che l'alunno fa di se stesso e della relativa famiglia di appartenenza, agli interessi e alle preferenze personali. Seguono notizie fornite dai genitori in relazione al comportamento dell'alunno all'interno dell'ambito familiare.

Una seconda sezione riguarda le Osservazioni sul percorso formativo ove si può rilevare un settore in cui l'alunno stesso è invitato a valutarsi, un altro ove la valutazione è affidata alla famiglia e alla fine una parte ove la stessa è di competenza della scuola. È particolarmente messa in evidenza la funzione autovalutativa che il portfolio assume nei confronti dell'alunno nelle sfere relazionale, emotivo-affettiva e culturale. Non è trascurato il punto di vista dei genitori che vengono coinvolti nel processo formativo del proprio figlio e in una collaborazione fattiva ed incisiva grazie anche alle significative informazioni di carattere comportamentale che essi forniscono in merito al vissuto esperienziale del proprio figlio nell'ambiente familiare ed extra-scolastico. Risulta, altresì, particolarmente rilevante ai fini delle osservazioni sul percorso formativo dell'alunno, la valutazione effettuata dai genitori attraverso una scheda che contiene tre elementi di attenzione sui progressi ottenuti nell'ambito dell'autonomia personale, con riferimento sia all'aspetto cognitivo sia all'aspetto relazionale. È data possibilità ai genitori di esprimere eventuali proposte o suggerimenti.

Infine, le osservazioni sul percorso formativo si concludono con la parte valutativa effettuata dagli insegnanti.

La terza sezione prevede la raccolta di elaborati, test di verifica e documenti vari selezionati principalmente dagli insegnanti con una crescente partecipazione e collaborazione delle famiglie.

È opportuno sottolineare che il portfolio è strettamente interrelato con i PSP. Gli aggiustamenti e la riformulazione in itinere delle UdA nascono dalla modalità di utilizzo del portfolio che diventa strumento di controllo delle attività che il docente va svolgendo. In tali adeguamenti è coinvolta la famiglia attraverso un patto formativo in cui si stabilisce chiaramente cosa farà la scuola e cosa farà la famiglia manifestando così una volontà di unità di intenti per il recupero e lo sviluppo della personalità integrale dell'alunno».

CD «Ritiro» – Messina

«Il portfolio ha una struttura composta da più sezioni. In una prima sezione l'alunno si presenta e, in modo sintetico, fornisce il proprio identikit riferito a interessi, atteggiamenti, attitudini; esplicita le personali percezioni rispetto alla scuola che frequenta, alle attività e alle esperienze dentro e fuori dalla scuola; riflette su cosa è capace di fare, manifesta vissuti e documenta esperienze pregresse attraverso la narrazione dei genitori. La seconda sezione è riferita agli ambiti disciplinari con l'indicazione degli obiettivi formativi e una proposta di riflessione rivolta all'alunno sulle competenze acquisite.

I docenti hanno predisposto un 'raccoltore di materiali' per ogni alunno. Nella stesura del documento gli insegnanti non hanno trovato particolari difficoltà relativamente alla struttura; si sono interrogati, invece, in riferimento alla selezione della documentazione essenziale e significativa nonché sulla sua organizzazione; si sono chiesti se era opportuno inserire schede 'livellate' cioè uniformi per tutti gli alunni o differenziate per competenze acquisite. Sono pervenuti alla determinazione che la documentazione debba essere gratificante per il bambino in quanto stimolo e incoraggiamento a migliorare.

I genitori hanno partecipato alla stesura del portfolio ma sono stati coinvolti sporadicamente nella selezione dei documenti significativi».

CD «S.G. Bosco» – Agrigento

«Le classi coinvolte nell'innovazione sono complessivamente 7 di cui 5 classi prime e 2 seconde.

Gli oggetti innovativi introdotti e realizzati nella scuola sono: Piani di Studio Personalizzati con n. 8 UdA; I laboratori di attività informatica, lingua inglese, attività espressive; Portfolio delle competenze. Tali oggetti sono correlati con il POF della scuola e si inquadrano in un sistema integrato di attività scolastica.

Il portfolio delle competenze individuali redatto in collaborazione con gli alunni, i genitori e gli insegnanti dell'équipe pedagogica comprende:

una parte teorica che ne delinea la struttura;

una parte descrittiva dei percorsi seguiti e dei progressi fatti, rappresentati da schede di autovalutazione;

una parte essenziale documentativa dei lavori degli allievi.

L'utilizzo del portfolio è volto a stimolare i bambini all'autovalutazione, alla conoscenza di sé e a corresponsabilizzare i genitori nei processi educativi».

Funzione tutoriale

«Il docente tutor cura la continuità educativa e didattica e il rapporto con le famiglie ed assicura, altresì, la coerenza e la gradualità dei percorsi formativi di ogni alunno, facilitandone e potenziandone le relazioni interpersonali ed educative. Tale docente svolge, pertanto, funzioni di coordinatore del team docente e di tutor nei confronti degli alunni, curando la compilazione del portfolio delle competenze, d'intesa con gli altri docenti del team, in collaborazione con le famiglie» (Decreto Ministeriale n. 100 del 18 settembre 2002); «Nella sperimentazione della riforma della scuola primaria, il tutor è una figura docente appositamente individuata, che sta più tempo di altri docenti con le alunne e gli alunni di un gruppo o di una classe, insegna più discipline e per questo, conosce le allieve e gli allievi più a fondo ed è quindi in grado di ascoltarli, orientarli, aiutarli ad apprendere».

(MIUR *Le parole di una scuola che cresce – Piccolo Dizionario della Riforma*)

L'introduzione sistematica della figura del docente con funzione tutoriale per gli studenti, considerata dalle scuole e dalle famiglie tra le innovazioni più interessanti della Riforma, ha un avvio alquanto incerto. Due i nodi preliminari da sciogliere: superare l'equivoco iniziale che attribuiva a tale docente le caratteristiche del docente «unico» o prevalente e dissipare il timore di una eventuale gerarchizzazione tra i docenti.

Attraverso lo studio dei documenti ministeriali, le scuole costruiscono il profilo professionale di questa nuova figura di sistema che richiede spiccate competenze pedagogico-didattiche, relazionali ed organizzative. Il docente che svolge funzione tutoriale diventa, nella maggior parte delle scuole, il punto di riferimento per alunni, colleghi e famiglie; svolge funzioni di orientamento per la scelta delle attività opzionali, di coordinamento delle attività educative e didattiche, cura, anche attraverso la compilazione del Portfolio, la documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo.

A conferma di quanto incisivo sia il cambiamento prodotto da questa figura, si riporta un'espressione particolarmente significativa, registrata nelle schede di rilevazione, e che indica il docente che esplica funzione tutoriale «*come modello di identificazione*», educare, quindi, attraverso comportamenti non dichiarati ma agiti (*modelling*). Operazione delicata e molto meditata si è rivelata l'individuazione della «persona giusta» a cui attribuire la funzione tutoriale anche perché un'errata valutazione delle competenze, ma soprattutto della «sensibilità», si rivelerebbe deleteria per i bambini, come paventato da più di un genitore. L'attribuzione della funzione di coordinatore-tutor avviene quasi ovunque da parte del dirigente scolastico e/o del Collegio dei Docenti, e, nonostante il lamentato eccessivo carico di lavoro, si registra anche qualche caso di autocandidatura.

Generalizzato l'apprezzamento delle famiglie per questo docente: «con l'insegnante tutor abbiamo notato un cambiamento di rapporto; è un rapporto più vicino, l'insegnante non è più staccato» (focus genitori); «la maestra è diventata maestra-mamma».

I docenti con funzioni tutoriali lamentano sì un eccessivo carico di lavoro e tempi non adeguati ma fondamentalmente mostrano soddisfazione per questo ruolo che se ben compreso e agito, come nella maggior parte delle realtà scolastiche, viene accettato serenamente anche dagli altri colleghi.

Dalle relazioni dei team...

CD «De Amicis» – Palermo

«Uno degli aspetti significati e innovativi riscontrati nel Circolo Didattico 'E. De Amicis' di Palermo riguarda l'organizzazione delle attività didattiche centrata sulla figura del docente con funzione tutoriale.

Tale figura sembra interpretare le indicazioni ministeriali. Infatti, i docenti che esplicano funzione tutoriale svolgono complessivamente nella classe 18 ore settimanali destinando 4 ore alle attività di coordinamento/programmazione. Il docente esercita la propria funzione attraverso la raccolta di materiali significativi, la preparazione delle attività da realizzare nei LARSA, la registrazione di osservazioni sistematiche sugli alunni per l'elaborazione dei Piani di Studio Personalizzati, la compilazione di documenti quali il registro di classe, il registro dell'équipe pedagogica, il Portfolio delle competenze dei singoli alunni. Per l'esplicazione di tali attività sono previste 2 ore settimanali mentre le restanti 2 ore sono destinate al raccordo scuola-famiglia.

Il docente con funzione tutoriale realizza inoltre incontri mirati con i genitori, stabilendo un rapporto significativo tra scuola e famiglia che contribuisce alla raccolta di materiale da inserire nel portfolio dell'alunno. Attraverso colloqui e questionari si acquisiscono informazioni che concorrono a delineare la personalità del bambino, il suo vissuto e le attività svolte al di fuori della scuola.

Il docente con funzione tutoriale nella gestione del portfolio cura che esso diventi uno strumento di conoscenza-lavoro per tutta l'équipe pedagogica. Ogni insegnante della classe concorre alla raccolta di materiale significativo e alle annotazioni sistematiche che rendono la valutazione dell'alunno e la strutturazione della sua «carta d'identità» assolutamente sfaccettata e il più possibile completa.

Nell'ambito organizzativo della scuola e al fine dell'utilizzo delle 2 ore settimanali di programmazione, le varie équipe pedagogiche delle classi prime e seconde, in momenti e luoghi separati, si ricordano tra loro sullo svolgimento del Piano Didattico Annuale, sulle valutazioni delle competenze raggiunte dagli alunni, sulle attività ologrammatiche da svolgere sia in assetto laboratoriale sia all'interno della classe. Tali attività sono coordinate da un insegnante che mette a disposizione dei colleghi l'esperienza vissuta e le conoscenze acquisite durante l'a.s. precedente nel corso della sperimentazione ex-D.M. 100.

È da rilevare che i docenti che esplicano funzione tutoriale sottolineano che buona parte delle ore non dedicate all'insegnamento sono assorbite dalla «compilazione del portfolio».

I laboratori

«... il Laboratorio è il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione d'apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa e progettuale che li metta in condizione di dovere e poter mobilitare l'intero sapere esplicito e tacito di cui dispongono»; è «un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere». «I laboratori vengono affidati, in piena autonomia organizzativa da parte della Istituzione scolastica, ad uno o più docenti che per competenza professionale e didattica, e disponibilità personale, organizzano percorsi opzionali in grado di rispondere alle differenti situazioni di apprendimento degli allievi».

(Raccomandazioni per l'Attuazione delle Indicazioni Nazionali per i PSP).

Quarantaquattro le istituzioni scolastiche siciliane che organizzano le attività con struttura laboratoriale. Le tipologie previste dalle Raccomandazioni (*attività informatiche, lingue, attività espressive, di progettazione, motorie e sportive e LARSA*) sono variamente distribuite ed integrate nella programmazione di classe mentre altre (laboratorio delle marionette, laboratorio teatrale, laboratorio di terza lingua comunitaria, ecc.) propongono attività aggiuntive.

Dai focus dei docenti e dalle schede di rilevazione si evidenzia che, esclusi i casi di gravi carenze strutturali e superati i problemi di organizzazione oraria, il laboratorio, configurato come luogo mentale prima che luogo fisico, risulta molto efficace.

Le attività proposte sono generalmente integrate nella programmazione e destinate al gruppo classe ma molto frequenti sono anche quelle organizzate per gruppi omogenei, di livello o compito, ritenute dai docenti ancora più efficaci.

I laboratori sono prevalentemente affidati ai docenti del team o operanti in altre classi, raramente, e solo per i laboratori relativi ad attività aggiuntive, ci si rivolge allo specialista esterno.

L'innovazione, dunque, trasforma anche la scuola siciliana da scuola dell'*auditorium* in scuola del *laboratorium*, scuola dell'operare, dove attraverso percorsi comuni di ricerca, docenti ed allievi trovano soluzioni a problemi reali; dove itinerari di lavoro euristico sono paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale. Il laboratorio per personalizzare il processo di insegnamento/apprendimento, il laboratorio per rispettare i ritmi e gli stili cognitivi di ogni bambino; il laboratorio quale risposta della scuola al bisogno del bambino di utilizzare il proprio sapere in modo competente. Proprio in riferimento a ciò, si rileva massima approvazione da parte delle famiglie: *«l'attività laboratoriale è sicuramente efficace. Si richiedono però ulteriori risorse umane specializzate e strutture e mezzi più adeguati a questo tipo di organizzazione»* (focus genitori) ed ancora *«i laboratori rappresentano un approccio metodologico-didattico innovativo che cambia il rapporto insegnanti/alunni. Gli allievi diventano più attivi e consapevoli del loro processo di apprendimento»* (focus genitori).

Dalle relazioni dei team...

CD «Ritiro» – Messina

«La scuola è composta da tre plessi; il plesso centrale è costruito sul letto di un torrente. L'ubicazione dell'edificio centrale procura qualche disagio allo svolgimento delle ordinarie attività didattiche (per allagamenti dovuti alle intemperie). La posizione della scuola su una collinetta rende possibile, tuttavia, lo sviluppo di attività laboratoriali che configurano l'ambiente circostante come luogo di osservazione, esplorazione, scoperta, riflessione.

Gli insegnanti hanno organizzato le attività secondo una prospettiva «migliorativa» perché hanno tentato di comprendere come «sistemare» le attività disciplinari all'interno delle 18 ore del docente con funzione tutoriale, con le dovute integrazioni nei laboratori.

Gli spazi adeguati all'attivazione dei laboratori e le strutture tecnologiche idonee alla realizzazione dell'innovazione si riscontrano solamente nel plesso centrale.

Il modello organizzativo si presenta adeguato alle innovazioni adottate sotto il profilo della strutturazione oraria dei docenti (docente con funzione tutoriale e docenti di laboratorio).

L'esigenza di un approccio interdisciplinare nell'apprendimento ha caratterizzato tutto il percorso.

Il nodo cruciale è stato quello di trovare un argomento, un tema, un problema che facesse da «sfondo integratore» e consentisse, rispetto ai bisogni formativi individuati negli alunni, gli agganci disciplinari.

Le unità di apprendimento sono state costruite, nel rispetto di interessi e necessità formative, partendo dall'esplorazione dell'ambiente circostante (torrente, collina...), il quale ha rappresentato il luogo privilegiato della metodologia laboratoriale.

Le competenze degli alunni maturate nel corso di attività progettate all'interno della classe e negli spazi-laboratorio sono state documentate nel portfolio.

I laboratori e il portfolio delle competenze individuali possono essere segnalati come rappresentativi del percorso di ricerca attuato dalla scuola.

I laboratori grafico-pittorico, di educazione stradale, di informatica, di psicomotricità, di educazione ambientale, di educazione all'affettività, LARSA, sono organizzati per gruppi di compito; trasversalmente coinvolgono tutte le discipline comprese la religione e l'inglese. Le attività laboratoriali promuovono lo sviluppo delle capacità e delle competenze degli alunni valorizzando gli stili di apprendimento e recuperando il significato del fare-agire per produrre-riprodurre. La socializzazione, l'interiorizzazione di regole di comportamento, l'autonomia, l'autostima, lo sviluppo del senso estetico, la comunicazione interpersonale rappresentano gli obiettivi trasversali dei laboratori. Sono state previste collaborazioni con le agenzie territoriali.

I prodotti documentativi dell'esperienza sono costituiti per lo più da materiale iconico. La pratica è significativa non tanto negli aspetti documentari ma in riferimento al recupero di osservazioni nell'agito.

I docenti hanno manifestato un atteggiamento di soddisfazione e di gradimento generale, soprattutto in riferimento all'innovazione didattica e all'organizzazione laboratoriale.

Il percorso innovativo esperito ha visto il coinvolgimento attivo degli insegnanti che hanno affrontato momenti di studio, di riflessione critica, di ricerca e confronto in modo da precisare gli elementi veramente di trasformazione rispetto a quelli che già da tempo avevano messo in atto.

Hanno condiviso alcune esperienze con i genitori degli alunni, i quali, all'inizio dell'anno, sono stati informati sugli aspetti significativi dell'innovazione e sull'organizzazione delle attività didattiche. Nel corso dell'anno sono stati chiamati a partecipare ad alcune iniziative laboratoriali.

Le famiglie, in alcuni casi, hanno percepito l'offerta di partecipazione come occasione privilegiata di assunzione di responsabilità e consapevolezza, rispetto al processo di apprendimento dei propri figli. Il livello di coinvolgimento alle attività e alle esperienze non è, però, generalizzato nei tre plessi.

Gli insegnanti hanno accolto con entusiasmo la possibilità di attenzione dei genitori verso la scuola, anche se riferiscono sulla necessità di una selezione critica dei loro «desideri» e delle loro richieste.

Elementi di forza dell'esperienza innovativa:

- Spinta al cambiamento
- Costruzione della conoscenza a partire dal «problema»
- Modalità didattica centrata sul «fare» e sull'esperire concreto
- Riflessione sulla pratica

IC «Don Sturzo» – Cesarò

«... Si riscontra una fervida dinamicità organizzativa che, prendendo spunto dall'ambiente circostante come luogo di osservazione e ricerca, si orienta alla realizzazione di tutta una serie di attività educative e di manifestazioni culturali che vedono il coinvolgimento fattivo delle famiglie (Nebrodiadi, Carnevale, Museo della gente di Cesarò...).

L'approccio interdisciplinare alle attività proposte e una metodologia collaborativa e cooperativa hanno caratterizzato tutto il processo di insegnamento-apprendimento.

La scuola presenta spazi adeguati all'attivazione dei laboratori e strutture tecnologiche idonee alla realizzazione dell'innovazione.

I laboratori di musica, informatica, ricerca storica, di produzione giornalistica, linguistico, tecnico-pratico ed artistico, LARSA, rappresentano gli spazi operativi dentro i quali la dimensione personale del bambino si coniuga e si integra con la dimensione sociale dell'educazione, perché le sollecitazioni provenienti dall'ambiente circostante diventano occasioni di crescita comune ed elementi facilitanti la relazione famiglia-scuola.

La metodologia utilizzata è quella del problem-solving, non finalizzata alla semplice realizzazione di prodotti di richiamo/gradimento sociale, ma al controllo e alla regolazione delle procedure attivate. Queste ultime si orientano alla socializzazione, all'interiorizzazione di regole di comportamento, alla crescita dell'autonomia, alla conquista dell'autostima, alla promozione del senso critico, allo sviluppo del senso estetico, al controllo della comunicazione interpersonale, alla sollecitazione delle attività espressive.

Sono previsti momenti di collaborazione e iniziative comuni con le famiglie e le agenzie territoriali (anche con la presenza di figure professionali specifiche – medici, vigili, guardie forestali... – per interviste e interventi formativi).

La pratica è significativa non tanto per la documentazione esibita ma in riferimento al recupero di osservazioni nell'agito».

Elementi di forza dell'esperienza innovativa:

- Spinta al cambiamento*
- Costruzione della conoscenza a partire dal «problema»*
- Modalità didattica centrata sul «fare» e sull'esperire concreto*
- Riflessione sulla pratica*
- Pubblicizzazione delle situazioni e dei prodotti*

Centro Educativo Ignaziano – Palermo

«Il Centro, oltre ai laboratori curriculari d'informatica, inglese, musica, attività motoria, arte e immagine e LARSA, ne offre altri, grazie anche alla collaborazione di numerosi genitori «competenti» che si rendono disponibili a quest'impegno tutto l'anno. I laboratori attivati quest'anno sono: «Ombre cinesi: Pierino e il lupo», volto a sviluppare le capacità creative dei linguaggi non verbali, educare alla socialità e alla collaborazione; «Cultura e territorio», per maturare il senso di appartenenza sociale e culturale alla Comunità locale; Micro-progetti per «La convivenza civile» e «Io e la pubblicità» per imparare a decodificare alcuni messaggi pubblicitari; «Siamo tutti amici e stiamo bene insieme» con attività inter-multidisciplinari; «L'acqua e la vita» per comprendere la bellezza, la grandezza e l'ordine del Creato; «Laboratorio d'intelligenza emotiva» per migliorare l'autostima e per lo sviluppo della personalità e delle diverse intelligenze del bambino.

Interessante è l'organizzazione oraria che prevede intere mattinate in cui le classi (lunedì, le prime; martedì, le seconde) svolgono i laboratori, che sono organizzati per gruppi di classe e d'interclasse in orizzontale e per gruppi omogenei di livello e per compito. Tutti i bambini, a rotazione nell'anno scolastico, possono frequentare tutti i laboratori, che vengono condotti in compresenza del docente con funzione tutoriale.

I docenti che lavorano nei laboratori ne riconoscono la validità, in quanto l'organizzazione laboratoriale agevola lo sviluppo di capacità e competenze, perché nel fare c'è un riscontro immediato dell'apprendimento acquisito che aiuta a identificare gli effettivi traguardi conseguiti.

I docenti lamentano la mancanza di tempo disponibile per il team docenti per coordinare e realizzare le attività laboratoriali stesse.

Anche i laboratori, dunque, sono in linea con lo spirito della Riforma in un quadro sistemico e globale, prevedendo fra l'altro che ciascun docente che attua il laboratorio ne sia anche responsabile.

Il modello presenta qualche problema rispetto alla trasferibilità e riproducibilità nella scuola pubblica, date le pre-condizioni di cui si è parlato sopra (strutture e strumenti, spazi, orario docenti, attivazione delle famiglie)».

CD «C. Battisti» – Catania

«... La scuola visitata è ospitata in un edificio scolastico ben attrezzato, provvisto di ampi spazi interni, di aule, di laboratori e di strumentazioni informatiche e multimediali».

Punti di forza dei laboratori:

- Didattica laboratoriale utilizzata sia per tutte le discipline in aula, come modalità di insegnamento/apprendimento, che nei laboratori all'uopo predisposti per gruppi di livello, di compito e di interclasse;*
- Occasione di didattica metacognitiva anche per lo sviluppo di abilità trasversali;*
- Coinvolgimento delle famiglie per l'individuazione dei laboratori (in orario antimeridiano e pomeridiano anche per attività aggiuntive oltre ai rientri);*
- Modalità collegiali per l'individuazione dei gruppi/singoli allievi per laboratorio;*

- Coinvolgimento di tutti i docenti, con rotazione degli allievi nei gruppi/laboratori;
- Coinvolgimento, partecipazione, integrazione delle famiglie, di altre agenzie/oggetti del volontariato ed enti territoriali;
- Razionalizzazione/ottimizzazione di risorse professionali e materiali;
- Istituzione della figura del responsabile di tutti i laboratori attivati.

Piani di Studio Personalizzati e UdA

La legge 53/03 stabilisce la predisposizione di Piani di Studio Personalizzati, i quali «nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle Regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali» (legge n. 53/2003); «il MIUR nei riguardi dei Piani di Studio Personalizzati ha una funzione di indirizzo, orientamento e omogeneizzazione, mediante la definizione, tra l'altro, degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento».

(MIUR – «Le parole di una scuola che cresce» – Piccolo Dizionario della Riforma)

I Piani di Studio progettati dalle scuole siciliane (36) includono Unità di Apprendimento strutturate e ispirate alle Indicazioni Nazionali e alle Raccomandazioni senza, tuttavia, ignorare la letteratura che si è sviluppata attorno al «cuore del processo educativo».

I docenti, quindi, nel rispetto del concetto di unitarietà dell'apprendimento, individuano uno o più obiettivi formativi tra loro integrati, esplicitano le scelte metodologiche, le attività, le soluzioni organizzative utili per la realizzazione degli obiettivi formativi formulati, le modalità di verifica dei livelli delle conoscenze ed abilità acquisite, le modalità di certificazione degli esiti (competenze) nel Portfolio. Gli obiettivi formativi individuati sono sempre «adatti e significativi per i singoli allievi... e volti a garantire la trasformazione delle capacità di ognuno in reali e documentate competenze» (Indicazioni Nazionali).

Il percorso seguito dalle scuole nell'elaborazione dei PSP e delle relative UdA è caratterizzato, quasi sempre, da un andamento *top down* (dai documenti nazionali ai bisogni del bambino) ma sono anche presenti alcuni percorsi di tipo ascendente (dai bisogni formativi al Profilo Educativo Culturale e Professionale – PECUP – nazionale).

I PSP sono, generalmente, destinati al gruppo classe o a gruppi di livello e prevedono spesso curvatures sul singolo, soprattutto nella progettazione di molte UdA.

Sono presenti diverse tipologie di unità di apprendimento da quelle semplici (riferite ad un solo ambito disciplinare) a quelle sequenziali (riferite anch'esse ad un solo ambito disciplinare ma scomposte in sottounità successive e propedeutiche le une alle altre) ma le più diffuse sono, comunque, le UdA articolate e complesse quelle, cioè, che (attraverso sottounità semplici le prime e sequenziali le seconde) coinvolgono diverse discipline contemporaneamente o in tempi ravvicinati per il raggiungimento dello stesso obiettivo formativo. L'elaborazione dei PSP rimane quasi sempre a totale carico delle istituzioni scolastiche, infatti, non molto incisiva appare l'azione della famiglia, che pure è ritenuta «Punto di forza della Riforma» (testimonial narrativo e focus docenti).

«i genitori non sono stati coinvolti nella personalizzazione dei percorsi, perché non ancora pronti ad affrontare questa responsabilità» (focus docenti);

«i genitori ritengono l'elaborazione dei PSP ancora di esclusiva competenza dei docenti» (focus genitori, testimonial).

Dalle relazioni dei team...

CD «De Amicis» – Palermo

«La progettazione che la scuola pone in essere per la predisposizione dei Piani di Studio Personalizzati parte da una attenta analisi del PECUP, effettuata in sede di autoformazione del gruppo docente, che esplicita gli indicatori del processo formativo dell'alunno fino ai 14 anni di età e dalle Indicazioni Ministeriali che esplicitano gli Obiettivi Generali del Processo Formativo e gli Obiettivi Specifici di Apprendimento. L'itinerario seguito dai docenti (équipe pedagogica) si è articolato attraverso la predisposizione di:

- Obiettivi Formativi in relazione alla classe e al contesto socio-culturale in cui la scuola opera;
- Obiettivi Specifici d'Apprendimento (OSA) relativi alla disciplina e collegati dall'insegnante agli obiettivi precedentemente formalizzati;
- Competenze in uscita degli alunni;
- Unità di Apprendimento che costituiscono la «pratica ologrammatica» per lo sviluppo/adequamento/raggiungimento di Obiettivi formativi, OSA e competenze.

Il docente elabora le Unità di Apprendimento includendole nel proprio registro «giornale dell'insegnante di scuola primaria».

Nell'Unità di Apprendimento si scorge la parte più operativa del lavoro del singolo docente in quanto sono esplicitate le attività svolte, i metodi adottati, il raggruppamento di alunni, le soluzioni organizzative, i tempi, le modalità di verifica, valutazione, documentazione. L'unità di apprendimento prevede la differenziazione dei Piani di Studio Personalizzati nella tipologia/organizzazione delle attività e nei livelli di competenza.

Il docente, prima individualmente e successivamente in équipe, procede alla valutazione intermedia e finale delle competenze raggiunte/non raggiunte/raggiunte in parte dagli alunni. La valutazione globale è riportata nell'apposito spazio del «Documento di Valutazione Ministeriale» corredato da una scheda «Profilo delle competenze» appositamente strutturata.

I docenti non hanno escluso la possibilità di modifiche e aggiustamenti del proprio percorso progettuale nel corso dell'anno scolastico».

Scuola Paritaria «Agazzi» – Paternò

«L'oggetto indicato viene individuato come oggetto significativo, in quanto il percorso effettuato per la sua elaborazione, condotto parallelamente al rapporto di collaborazione/formazione con il CD 'Padre Pio' di Misterbianco, risulta rispondente alle indicazioni ministeriali: infatti, individua gli Obiettivi Specifici di Apprendimento in relazione ai bisogni formativi degli allievi e li riorganizza in Obiettivi Formativi 'secondo un ordinamento ologrammatico', personalizzandoli e formulandoli anche per livelli di competenze di gruppi e/o individuali.

Il PSP, inoltre, presenta un buon livello di significatività e trasferibilità, grazie al supporto di una documentazione (sia cartacea che digitalizzata), ben curata sia sotto l'aspetto dell'organizzazione dei materiali e dei contenuti sia per la struttura dei testi, che rende chiaramente leggibile il contesto, i collegamenti e le modalità di applicazione, grazie anche alla versione ipertestuale su Cd-Rom.

La procedura per l'elaborazione del piano personalizzato, preceduta da una ricognizione iniziale degli allievi, è stata la seguente:

- lettura delle Indicazioni Nazionali e delle Raccomandazioni
- analisi degli obiettivi specifici di apprendimento
- trasformazione degli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi
- definizione degli obiettivi formativi da parte dell'équipe pedagogica
- organizzazione/elaborazione delle Unità di Apprendimento
- collaborazione con la famiglia (per la scelta delle attività facoltative/opzionali)

Il PSP, elaborato a partire dai nuclei esperienziali, correlati ai bisogni formativi degli allievi precedentemente individuati e definiti nella fase di formulazione dei Profili iniziali di partenza, esplicita tre «Nuclei tematici» principali (io, io e gli altri, io e gli altri nel mondo) all'interno delle tre UdA individuate.

Nell'ambito di queste sono articolati i percorsi di apprendimento espletati dai docenti con funzione tutoriale e quelli dei laboratori, esplicitati in obiettivi formativi, contenuti ed attività, strategie metodologiche, tempi, spazi, materiali e strumenti, verifiche (queste però sembrerebbero solo prove strutturate per la verifica degli apprendimenti raggiunti, verifica intesa peraltro in modo piuttosto tradizionale).

La funzionalità e flessibilità del PSP è garantita da una puntuale organizzazione del tempo scuola e dai moduli orari inseriti nella sezione iniziale del PSP, dai verbali in itinere e dal riferimento costante alle competenze, individuate e scelte dalle Indicazioni, competenze che riconducono agli Obiettivi Formativi e trovano corrispondenza nel Portfolio. Il PSP, infatti, si integra organicamente con altri oggetti dell'innovazione con coerenza e con soluzioni equilibrate che denotano attenzione per le esigenze interne della scuola ma anche capacità di rispondere ai bisogni dell'utenza e del territorio.

Va segnalato, inoltre, che grazie anche al PSP ed al portfolio, alle nuove funzioni connesse al docente con funzione tutoriale, ad una nuova organizzazione (soprattutto dei laboratori), la spinta al cambiamento oggi, viene vissuta come partecipazione ed apertura all'innovazione delle famiglie, anche per la capacità del capo d'istituto di promuovere e di sostenere un clima di lavoro sereno, coinvolgente e costruttivo».

Primo IC Capo d'orlando – Me

«Gli insegnanti hanno definito il Piano di Studi Personalizzato tenendo conto delle Indicazioni Nazionali nel rispetto delle esigenze di apprendimento degli allievi, dei traguardi formativi da raggiungere e delle richieste delle famiglie. Ad inizio d'anno scolastico è stato ipotizzato un PSP per gruppi di alunni (di livello, di compito ed elettivi), con la possibilità di modificare in itinere le attività e di integrare e modificare gli obiettivi alla luce dei risultati emersi.

Il percorso top down seguito dagli insegnanti per l'elaborazione del PSP è partito dall'analisi degli obiettivi specifici di apprendimento ed è pervenuto alla loro trasformazione in obiettivi formativi.

Il PSP è costituito da unità di apprendimento inter- e trans- disciplinari della durata media di due mesi. Ogni UdA viene definita da una operazione mentale che fa da denominatore alle specifiche abilità cognitive espresse dall'obiettivo formativo e codificate in un verbo all'indicativo presente: raccontiamo, descriviamo, misuriamo, comunichiamo, ragioniamo...

I genitori sono stati coinvolti nella modifica dei PSP quando è stato necessario. La pratica è significativa anche per la validità della documentazione esibita».

Elementi di forza dell'esperienza innovativa raccolti dal team sono:

- Spinta al cambiamento*
- Approccio alla conoscenza inter- e trans- disciplinare*
- Riflessione sulla pratica*
- Documentazione*

CD «Leonardo Da Vinci» – Trapani

«Le classi coinvolte nell'innovazione sono complessivamente 12 di cui 6 classi prime e 6 seconde.

Tra gli oggetti innovativi introdotti e realizzati nella scuola i Piani di Studio Personalizzati si sono rivelati i più significativi: Piani di Studio Personalizzati con UdA; tale oggetto è correlato con il POF della scuola e presenta in forma schematica unità di apprendimento che sono ampiamente dettagliate e sviluppate secondo fasce di livello.

Contenuti privilegiati nell'esperienza documentata sono stati: identità e alterità, identità culturale e tradizioni, i sentimenti come valori, computer e apprendimento della lettoscrittura, natura ed ecologia».

Per l'elaborazione del PSP sono state percorse le seguenti fasi:

- Lettura critica della normativa di riferimento (quadro teorico della sperimentazione, Profilo Educativo Culturale e Professionale, Indicazioni Nazionali);*

- *Analisi e declinazioni degli obiettivi specifici contenuti nelle Indicazioni Nazionali;*
- *Analisi della situazione di partenza degli alunni mediante attività di osservazione partecipata e prove di verifica intersoggettive;*
- *Indicazione di «aree di esperienza» e predisposizione di bozze di «unità matetiche».*

Flessibilità organizzativa di Maria Rosalia De Marco

Nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa prevista dal D.P.R. 275/99 «Ogni istituzione scolastica decide, ogni anno, sulla base di apposite analisi dei bisogni formativi, l'integrazione, la distribuzione e i tempi delle discipline e delle attività».

(Indicazioni Nazionali)

Sembra evidente come sia lasciata alle singole scuole la facoltà di assumere in piena autonomia decisioni relative alla definizione delle attività educative e didattiche in cui il tempo costituisce, fra tutte le variabili possibili, quella più incisiva e determinante la complessa organizzazione scolastica.

Da esso scaturiscono le scelte adottate dalle singole istituzioni scolastiche che si traducono nella pianificazione interna dell'orario annuale e settimanale, nell'impiego adeguato delle risorse professionali, nella ricerca di rapporti costruttivi con il territorio e con le altre scuole.

Nel nuovo assetto ordinamentale si prevede che le scuole organizzino insegnamenti e attività quantificabili in 891 ore annuali obbligatorie, comprensive della quota riservata alle regioni, in insegnamenti e attività facoltative-opzionali fino ad un massimo di 99 ore annuali, in servizi destinati alla mensa e al dopo mensa per complessive 330 ore annuali.

Ne consegue che le scelte educative esigono la necessità di progettare modelli organizzativi flessibili che, superando la rigida impostazione oraria nella distribuzione delle discipline in settimane scolastiche uguali per durata, potrebbero facilitare l'equilibrata rispondenza tra i tempi previsti dalla riforma e i bisogni formativi degli alunni.

Nella strutturazione del modello ogni scuola potrebbe decidere l'attuazione di una flessibilità organizzativa attraverso l'articolazione delle attività didattiche obbligatorie in attività didattiche frontali e in attività laboratoriali, alternando, a seconda delle esigenze di apprendimento individuali, gruppi classe, gruppi di livello, di compito o elettivi.

Infatti i documenti della riforma privilegiano la progettazione di un modello didattico organizzativo unitario e sostenibile che sia coerente con l'identità culturale e pedagogica della scuola e concretizzi l'attuazione della personalizzazione dei percorsi.

Dalle osservazioni registrate dai team emerge una situazione pressochè omogenea nelle 50 scuole coinvolte nella ricerca. Il 90% delle istituzioni scolastiche ha praticato la flessibilità organizzativa adottando settimanalmente un'articolazione oraria tra 27 e 30 ore destinate ad insegnamenti e attività sia obbligatorie che opzionali.

Sono stati privilegiati i laboratori di inglese e di informatica con interventi didattici per gruppo classe e/o per piccoli gruppi nelle ore antimeridiane.

In molte scuole sono stati attivati i LARSA nelle ore di contemporaneità, mentre per rispettare le esigenze delle famiglie, per la maggior parte dei casi contrarie ai rientri pomeridiani, alcuni laboratori, che risultano essere frutto di negoziazione tra le due istituzioni, si sono concentrati nelle ore mattutine.

Diversi docenti, soprattutto docenti con funzione tutoriale, lamentano l'esiguità del tempo disponibile per la realizzazione di percorsi didattici organici e per il confronto con i colleghi dell'équipe di insegnamento.

Dai focus dei genitori e dei docenti si evidenzia come la flessibilità organizzativa venga condizionata dalla presenza/assenza di talune variabili fondamentali: risorse tecnologiche idonee, risorse profes-

nali adeguate alle attività obbligatorie ed opzionali, risorse di organico stabile, strutture edilizie consone, distribuzione equa dei carichi di lavoro al personale della scuola, collaborazione dell'ente locale.

Si ipotizza che soltanto la presenza delle suddette variabili e il loro sapiente intreccio consentirà di individuare le migliori soluzioni organizzative in cui la flessibilità non è solo una specie di parola magica ma la condizione essenziale per rendere attuativa la riforma.

TABELLA SINOTTICA DELLE SCUOLE CHE HANNO SPERIMENTATO

n.o.	PR.	COMUNE	TIP. ISTITUZIONE	INGL.	INF.	ANT.	PORT.	FUNZ. UTOR	LAB.	PSP e UdA	FLESS. ORGAN.
1	AG	Agrigento	CD S.G. Bosco	x	x	-	x	-	x	x	x
2	AG	Agrigento	CD Lauricella	x	x	-	x	x	x	x	x
3	AG	Licata	IC «A.Bonsignore»	x	x	-	-	x	x	x	x
4	AG	Licata	CD «B.V.Greco»	x	x	-	-	-	x	-	x
5	AG	Porto Empedocle	IC «U. e V. Vivaldi»	x	x	-	-	x	x	-	x
6	CL	Gela	CD 7° «Don Milani»	x	x	x	x	x	x	x	x
7	CL	Caltanissetta	CD «Lombardo Radice»	x	x	x	-	-	-	-	x
8	CL	Gela	CD 4° Circolo did.	x	x	x	-	-	-	x	x
9	CL	Mussomeli	IC «P.E.Giudici»	x	x	-	x	-	x	-	x
10	CT	Catania	CD «Grazia Deledda»	x	x	x	x	x	x	x	x
11	CT	Adrano	CD 1° «S.Giuffrida»	x	x	x	x	x	x	x	x
12	CT	Misterbianco	CD 2° «Padre Pio»	x	x	x	x	x	x	x	x
13	CT	Catania	IC «Parini»	x	x	x	x	x	x	x	x
14	CT	Catania	CD 1° «C.Battisti»	x	x	x	-	-	x	x	x
15	CT	Acireale	IC «Paolo Vasta»	x	x	x	x	x	x	x	x
16	CT	Paternò	PAR. Ass.sc. Agazzi ONLUS	x	x	x	x	x	x	x	x
17	CT	Catania	CD «G. D'Annunzio»	x	x	x	x	x	x	x	x
18	CT	Catania	PAR. «Sant'Orsola»	x	x	x	-	x	x	-	x
19	EN	Enna	CD «Santa Chiara»	x	x	x	-	-	-	-	x
20	EN	Pietraperzia	IC «V. Guarnaccia»	x	x	x	x	x	x	x	x
21	EN	Regalbuto	CD «G.F.Ingrassia»	x	x	x	-	x	x	-	x
22	ME	Messina	CD «Villaggio Aldisio»	x	x	x	x	x	x	x	x
23	ME	Capo d'Orlando	IC 1° Capo d'Orlando	x	x	x	x	x	x	x	x
24	ME	Capo d'Orlando	IC 2° Capo d'Orlando	x	x	x	x	x	x	x	x
25	ME	Messina	CD «Ritiro»	x	x	x	x	x	x	x	x
26	ME	Caprileone	IC Caprileone	x	x	x	x	x	x	x	x
27	ME	Cesarò	IC «Don Sturzo»	x	x	x	x	x	x	x	x
28	PA	Palermo	IC «Boccadifalco – T. di Lampedusa»	x	x	x	x	x	x	x	x
29	PA	Palermo	CD «De Amicis»	x	x	x	x	x	x	x	x
30	PA	Palermo	CD «Sperone»	x	x	x	x	x	x	x	x

n.o.	PR.	COMUNE	TIP. ISTITUZIONE	INGL	INF.	ANT.	PORT.	FUNZ. UTOR	LAB.	PSP e UdA	FLESS. ORGAN.
31	PA	Palermo	PAR. «Centro Ed. Ignaziano»	x	x	x	–	x	–	–	x
32	PA	Palermo	PAR. «S. Anna»	x	x	x	x	x	x	x	x
33	PA	Alia	IC «L. Pirandello»	x	x	x	x	x	x	x	x
34	PA	Monreale	CD «Pietro Novelli»	x	x	x	x	x	x	–	x
35	PA	Cefalù	CD «Botta»	x	x	x	x	x	x	x	x
36	PA	Palermo	CD «Nazario Sauro»	x	x	x	–	x	x	x	–
37	RG	Ragusa	CD «Schinà»	x	x	x	x	x	–	–	x
38	RG	Vittoria	CD «G. Caruano»	x	x	–	–	x	x	x	x
39	RG	Modica	IC «E. De Amicis»	x	x	x	–	–	x	x	x
40	RG	Vittoria	CD «Giovanni XXIII»	x	x	x	x	x	x	x	x
41	SR	Avola	CD 1° Circolo didattico	x	x	x	x	x	x	x	x
42	SR	Sortino	IC «Columba»	x	x	x	–	–	x	–	–
43	SR	Sortino	IC «Specchi»	x	x	–	–	–	–	–	–
44	SR	Siracusa	IC «G. Verga»	x	x	x	x	x	x	x	x
45	SR	Canicattini Bagni	IC «G. Verga»	x	x	–	x	–	x	–	x
46	TP	Trapani	CD «L. da Vinci»	x	x	x	x	x	x	x	x
47	TP	Alcamo	IC «Navarra»	x	x	x	x	x	x	x	x
48	TP	Mazara del Vallo	CD «D.Ajello»	x	x	x	x	x	x	x	x
49	TP	Trapani	IC «D. Rubino»	x	x	–	–	x	x	–	x
50	TP	Marsala	CD «G. Garibaldi»	x	x	x	x	–	x	x	x

GLI EXEMPLA

QUALCHE ESEMPIO DI SCUOLA CHE HA SPERIMENTATO PIÙ OGGETTI

Descrizioni dei team di ricerca

Come già rilevato in precedenza, tutte le scuole siciliane partecipanti al progetto R.I.So.R.S.E hanno attivato i processi d'innovazione con responsabilità ed impegno. Ovunque sono stati organizzati momenti di studio e di riflessione sui documenti ministeriali, sia prescrittivi che orientativi; si sono create collaborazioni tra le scuole, con scambio di informazioni e di materiali. Alta la frequenza ai corsi di formazione, *on-line* ed in presenza, da parte di docenti e dirigenti; pregevole, inoltre, la dinamicità dimostrata da tutti gli operatori nella progettazione e riorganizzazione delle attività in funzione dell'innovazione. In questo scenario complesso ed articolato di esperienze avviate non è stato facile ai team individuare, fra le tante osservate, alcune iniziative da proporre come *exempla*.

Il criterio adottato è stato quello di includere esperienze che presentassero i diversi elementi innovativi previsti dalla legge di Riforma in un quadro sistemico, configurato in una pratica significativa con caratteri di trasferibilità.

Considerato che obiettivo della ricerca era, tra l'altro, quello di individuare «pratiche» operative orientate alla Riforma, i «casi esemplari» che si propongono si riferiscono a realtà scolastiche molto diverse tra loro sia per i contesti in cui operano che per le risorse e le strutture disponibili. Scuole che, nel confronto con l'innovazione, hanno dato risposte certamente «efficaci» pur se con livelli di significatività e trasferibilità non omogenei e devono, quindi, considerarsi esempi e non modelli.

È, inoltre, opportuno precisare che, da quanto emerso nel Seminario di Confronto svoltosi ad Enna il 3 settembre 2004, la realtà siciliana offre ancora tante altre valide esperienze che l'IRRE Sicilia si propone di raccogliere e pubblicizzare.

Le relazioni dei team...

Circolo didattico «Padre Pio Da Pietrelcina» – Misterbianco

L'istituzione scolastica è ubicata a Misterbianco, grosso centro abitato della provincia di Catania, al limite dell'area urbana della città etnea, in una zona industriale in cui ricadono i più grossi centri commerciali ed un gran numero di ipermercati dell'hinterland catanese, carente tuttavia di servizi socio-educativi e di rilevanti attrattive culturali.

La direzione didattica è provvista di ampi spazi interni ed esterni, di aula magna/auditorium, di una palestra, di aule ed attrezzature per l'informatica e di diverse aule attrezzate per i laboratori, utilizzate anche per altre iniziative del territorio. Negli ampi spazi che circondano l'edificio scolastico si trova anche la piscina: da diversi anni, in periodo estivo, vi si svolgono attività di nuoto per i ragazzi del territorio, con finanziamenti dell'Ente Locale e con il coinvolgimento di tutte le risorse umane e materiali reperibili.

L'istituzione scolastica ha partecipato attivamente, nell'anno scolastico 2002/2003, alla sperimentazione ex D.M. 100/02, con l'attivazione di gruppi di studio e di ricerca, la riflessione e la produzione di materiali didattici e l'attivazione di iniziative di formazione per i docenti. Tali iniziative sono state decisive per l'implementazione delle pratiche innovative, nel corrente anno scolastico, in sei seconde classi (di cui tre coinvolte lo scorso anno) ed in sei prime.

La sperimentazione e la fase di ricerca e formazione hanno contribuito sostanzialmente alla diffusione di una corretta informazione all'interno e all'esterno della scuola, tale da catalizzare anche l'interesse di docenti e di genitori non coinvolti direttamente nelle innovazioni.

Infatti, grazie a quella esperienza, all'autoformazione dei docenti, ad un paziente lavoro di studio e di ricerca, condotto senza soluzione di continuità in tutti questi mesi, l'istituzione scolastica, all'inizio dell'anno, ha ridefinito, nel rispetto di tutte le professionalità presenti e delle esigenze interne ed esterne alla scuola, modelli organizzativi e didattici già sperimentati l'anno precedente, adattandoli e rendendoli ancor più funzionali all'introduzione di tutti gli oggetti dell'innovazione. Questi, supportati da una attenta riflessione teorica e inseriti in un quadro sistemico globale, creano le premesse per l'efficace messa a regime dei processi innovativi. Inoltre quella esperienza, coordinata dalla dirigente e dalla vicaria referente della sperimentazione, ha contribuito alla disseminazione di una cultura dell'innovazione con lo sviluppo di competenze professionali e con una produzione di documenti didattici e operativi tali da farla individuare come esperienza pilota della riforma.

L'anno scorso, grazie ad un paziente lavoro di negoziazione del dirigente con il territorio, la scuola ha ricevuto contributi di risorse finanziarie e umane/professionali dall'Ente Locale per alcuni aspetti dell'innovazione (attrezzature per due aule di informatica, assistenti per l'infanzia per l'anticipo) ed ha attivato iniziative di formazione del personale docente e dei genitori.

Infine, l'esperienza e le pratiche realizzate nell'ambito del D.M. 100/02, hanno contribuito, in modo sostanziale, alla produzione di una documentazione, sia cartacea che digitale, che rispecchia l'organicità e la sistematicità degli interventi e consente pienamente la leggibilità dell'esperienza nel quadro sistemico all'interno del quale s'inseriscono gli oggetti dell'innovazione.

Il clima registrato nel corso delle due visite è stato positivo, costruttivamente critico ed altamente coinvolgente e dinamico. A questo hanno sicuramente contribuito l'esperienza della sperimentazione dell'anno precedente, l'intenso ed interessante lavoro di ricerca, formazione, divulgazione e disseminazione condotto nei primi mesi dell'a.s. 2003/2004 da un gruppo di docenti, coordinati dalla vicaria, referente per l'innovazione e dalla dirigente scolastica.

Il ruolo e le funzioni espletate dalla dirigente scolastica, come manager e coordinatore della ricerca didattica, costituiscono sicuramente un valore aggiunto alle esperienze globali realizzate, per quanto già sopra evidenziato.

Il suo entusiasmo e la sua tenacia hanno facilitato la prosecuzione della sperimentazione e la continuità con l'esperienza dell'anno precedente, motivando e valorizzando i docenti del gruppo di ricerca già impegnato e le altre risorse professionali presenti nella scuola. La dirigente ha sensibilizzato le famiglie rendendole consapevoli del nuovo ruolo all'interno della scuola e della portata delle innovazioni introdotte, ha promosso un clima positivo, dinamico e criticamente costruttivo, ha saputo trovare forme d'integrazione con l'Ente Locale ed è riuscita, insieme ai docenti referenti, a mettere a punto ed adattare modelli organizzativi e didattici fortemente significativi.

Tutti i docenti hanno ammesso di essere passati da una fase d'ansia, incertezze e perplessità iniziale, vissuta soprattutto nel 2002/2003 per la novità ed i diversi cambiamenti introdotti e l'assenza di riferimenti certi ed interpretazioni univoche (in particolare in merito ad alcuni oggetti: Uda, PSP e Portfolio)

allo stato di interesse e di forte motivazione e soddisfazione attuale, per le esperienze effettuate in un clima sereno, per le competenze professionali sviluppate, per i positivi effetti di ricaduta osservati nella didattica e per il livello di gradimento ed apprezzamento espresso dalle famiglie.

Rispetto alle funzioni assegnate, sia i docenti con funzione tutoriale che i docenti di laboratorio si sentono valorizzati e gratificati, grazie anche al lavoro di supporto tecnico-scientifico e di coordinamento assicurato dalla vicaria, referente per l'innovazione, e grazie anche al modello organizzativo dell'orario.

Tuttavia i docenti con funzione tutoriale sentono il peso di un maggior carico di lavoro e di una maggior responsabilità nel processo formativo dell'allievo.

I genitori, informati sin dall'anno 2002/2003 sui cambiamenti e sui processi innovativi in atto, sono stati coinvolti ed hanno condiviso tutte le scelte educative ed organizzative operate dalla scuola, partecipando attivamente soprattutto ad alcuni momenti della vita scolastica in prima classe ed alla compilazione del portfolio, con il contributo fornito per la raccolta dei dati e delle informazioni iniziali sull'allievo e per la scelta dei materiali paradigmatici.

Dal focus è emerso un buon livello di consapevolezza di tutte le innovazioni introdotte ed un alto livello di gradimento/soddisfazione dei genitori per le scelte organizzative effettuate, i processi educativi attivati, l'alta professionalità sia dei docenti con funzione tutoriale che degli altri docenti.

Caratteristiche degli oggetti innovativi introdotti:

- **ALFABETIZZAZIONE LINGUA INGLESE**
 - Tutte le classi coinvolte dalla prima alla quinta e tutte le sezioni di scuola dell'infanzia, con quattro docenti specialiste e una specializzata con funzione tutoriale;
 - approccio ludico, basato sul Total Physical Response e sull'oralità (metodo funzionale comunicativo) con uso di audio e video cassette, software e siti web;
 - sviluppo integrato delle abilità linguistiche e strumentali con approccio interdisciplinare;
 - didattica laboratoriale trasversale (Inglese, LARSA, educazione musicale) per gruppi anche di interclasse, in classe e nei laboratori, a partire dalle strutture interdisciplinari dell'ologramma del PSP;

- **ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA**
 - Tutte le prime e le seconde classi coinvolte;
 - approccio ludico, basato sulla familiarizzazione (in prima classe), uso «critico» di software e siti web (in seconda classe) consigliati nelle indicazioni ministeriali;
 - laboratori integrati (Informatica e LARSA finalizzati al rinforzo di abilità strumentali) per gruppi anche di interclasse, in classe e nei laboratori;
 - didattica laboratoriale trasversale per gruppi anche di interclasse, in classe e nei laboratori, a partire dalle strutture interdisciplinari dell'ologramma del PSP;
 - formazione specifica dei docenti;

- **ANTICIPO**
 - Condiviso da genitori e docenti della scuola dell'infanzia;
 - Continuità/scambio informazioni con la scuola dell'infanzia, anche per la compilazione della sezione iniziale del Portfolio;
 - Lunga fase di accoglienza anche come processo educativo e periodo di osservazione con schede strutturate, inserite nel portfolio;
 - Inserimento graduale degli «anticipatori» con tempi ridotti di permanenza in prima classe «continuità operativa» con i docenti della scuola dell'infanzia;

- **LABORATORI**
 - Didattica laboratoriale utilizzata per tutte le discipline in aula e nei laboratori per gruppi di livello e di compito anche di interclasse;

- *Didattica laboratoriale trasversale (Inglese, educazione musicale, informatica e LARSA) per gruppi anche di interclasse, in classe e nei laboratori a partire dalle strutture interdisciplinari dell'ologramma del PSP e centrati sugli interessi degli allievi;*
 - *Vincoli trasformati in risorse per la razionalizzazione/ottimizzazione di risorse professionali e materiali;*
 - *Occasione di didattica metacognitiva anche per lo sviluppo di abilità trasversali;*
 - *Coinvolgimento delle famiglie per l'individuazione dei laboratori, tutti in orario antimeridiano;*
 - *Rotazione degli allievi nei gruppi/laboratori;*
 - *Organizzazione dei gruppi per laboratori con moduli flessibili semistrutturati e registri di presenza degli allievi;*
 - *Istituita la figura di responsabile dei laboratori;*
- **DOCENTE CON FUNZIONE TUTORIALE**
 - *Attenzione alla relazione educativa con gli allievi, alla dimensione affettiva e relazionale e non solo cognitiva, ai bisogni del singolo allievo;*
 - *Attenzione alla continuità con la scuola dell'infanzia soprattutto per gli anticipatari;*
 - *Attenzione alla ripartizione dei tempi interni ed equilibrio per le varie discipline, con riguardo all'approccio interdisciplinare e all'unitarietà dell'insegnamento e del sapere;*
 - *Scelte organizzative che assicurano le due funzioni di coordinamento e tutoraggio, anche se prevalente la seconda;*
 - *Scelte organizzative degli insegnamenti e modelli organizzativi orari equilibrati e rispondenti ai bisogni degli allievi, alle esigenze dell'utenza e al rapporto con i genitori;*
 - *Responsabilità dei processi educativi;*
 - *Modello organizzativo rispettoso di tutte le professionalità;*
- **PORTFOLIO**
 - *Produzione originale della scuola in collegamento con il PSP; facilità d'uso anche per gli allievi, alto livello di leggibilità e trasferibilità;*
 - *Presenza di tutte le sezioni raccomandate dai documenti ministeriali;*
 - *Uso in tutte le prime e seconde classi;*
 - *Continuità/scambio informazioni con la scuola dell'infanzia anche per la compilazione della sezione iniziale;*
 - *Inserimento delle schede di osservazione iniziale degli alunni in anticipo;*
 - *Coordinamento del tutor ma coinvolgimento di tutti i docenti dell'équipe;*
 - *Coinvolgimento attivo degli allievi, sia nella scelta degli elaborati che per l'autovalutazione e l'orientamento;*
 - *Coinvolgimento attivo dei genitori sia per raccolta dati/informazioni che per la scelta dei materiali paradigmatici e la condivisione delle finalità/funzionalità;*
- **PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO**
 - *Adozione per tutte le prime e le seconde classi, sulla base di un modello già prodotto lo scorso anno;*
 - *Caratteristiche di flessibilità per la progettazione iniziale a maglie larghe a partire dal PECUP;*
 - *UdA centrate sul profilo iniziale e sui bisogni dell'allievo e fondate su strutture interdisciplinari sulla base dell'ologramma individuato;*
 - *Revisione del modello di PSP per le prime con UdA strutturate con maggior coerenza, organicità e sistematicità e centrate sui «vissuti esperienziali significativi» del singolo allievo;*
 - *Coinvolgimento dei genitori e degli allievi, grazie anche al collegamento col portfolio per la verifica delle competenze;*

- *Chiarezza, organicità, sistematicità, coerenza interna tra l'individuazione e la contestualizzazione degli OSA delle Indicazioni Nazionali (anche se non esplicitata nella documentazione ma chiaramente esposta nel focus) e la declinazione in obiettivi formativi nelle Uda.*

La pratica in oggetto, viene segnalata per l'alto livello di professionalità, significatività e trasferibilità, per la qualità e la funzionalità di modelli organizzativi e didattici di notevole interesse ed originalità, per l'efficacia dell'introduzione di tutti gli oggetti dell'innovazione che si integrano organicamente nel quadro sistemico del cambiamento. Coerenza e soluzioni creative ed equilibrate denotano attenzione per le esigenze interne della scuola ma anche capacità di rispondere ai bisogni dell'utenza e del territorio, valorizzando le risorse professionali presenti e razionalizzando/ottimizzando le risorse materiali disponibili.

La spinta al cambiamento è stata vissuta come disponibilità/apertura all'innovazione di tutta la scuola e come capacità del Dirigente scolastico di promuovere e sostenere un clima di lavoro sereno, coinvolgente e costruttivo e di trasformare i vincoli in risorse.

L'esperienza risulta significativa e leggibile anche attraverso la documentazione fornita (sia cartacea che digitalizzata), ben curata sia sotto l'aspetto dell'organizzazione dei materiali e dei contenuti che dell'editing.

Le relazioni dei team...

Istituto comprensivo «Boccadifalco - Tomasi Di Lampedusa» - Palermo

L'istituzione scolastica alla nostra attenzione è un Istituto Comprensivo statale. È collocata in una zona periferica della città di Palermo – quartiere Passo di Rigano – che accoglie un'utenza eterogenea, prevalentemente composta da famiglie di impiegati.

L'Istituto Comprensivo ha aderito, nell'anno scolastico 2002/2003 alla sperimentazione ex D.M. 100/02 ed è stata inclusa nel Piano regionale con 4 classi di scuola primaria, mentre quest'anno ha introdotto l'innovazione su tutte le prime e seconde classi, complessivamente dieci.

L'innovazione riguarda tutti gli oggetti della Riforma e si è realizzata utilizzando specificamente risorse interne all'istituto. Gli spazi, consoni all'attivazione dei laboratori, erano già presenti nella scuola e risultano attrezzati di strumenti e di strutture tecnologiche idonee alla realizzazione dell'innovazione. L'istituto dispone poi, di un Laboratorio Musicale istituzionalizzato (C.M. 198/99) aperto al territorio e gestito da un coordinatore esperto, grande risorsa interna alla scuola. Inoltre, grazie all'organico funzionale, l'istituto gode di docenti specialisti che si occupano esclusivamente di attività laboratoriali.

Il Collegio Docenti è stato partecipe, curioso ed interessato alla realizzazione dell'innovazione nella sua totalità; si è dunque posto il problema relativo alla metodologia e alla nuova didattica e quindi alla progettazione per competenze. Poiché i docenti avevano già lavorato per mappe concettuali, con uno studio approfondito delle Indicazioni Nazionali, sono riusciti a trovare le modalità opportune per dare avvio all'innovazione, passando ad una progettazione ologrammatica.

Tra le risorse individuate, il team ritiene rilevante l'attività della docente funzione strumentale per la prima Area che si è occupata quest'anno di supportare le colleghe sulla base di quanto già sperimentato l'anno scorso. La docente in questione ha uno stile di lavoro democratico e collaborativo: sa relazionarsi con gli altri ed agisce in modo da non accentrare responsabilità. Altra risorsa è costituita dalla forte coesione e dall'affiatamento tra i colleghi delle équipes pedagogiche, che crea un clima di lavoro sereno e cooperativo, rafforzato dal rapporto di grande fiducia e collaborazione instauratosi tra il Collegio dei Docenti e la dirigente scolastica.

Il team ritiene che gli oggetti innovativi messi in opera per tutte le prime e seconde classi dell'Istituto, di seguito illustrati, siano in correlazione fra loro anche perché sono il frutto di una sperimentazione già attuata nell'anno scolastico precedente. A partire da questa esperienza, i docenti coinvolti hanno molto approfondito i temi dell'innovazione, e si sono buttati a capofitto per dare il meglio di sé e far in modo che la scuola fosse trainante per tutto il territorio.

- **ALFABETIZZAZIONE LINGUA INGLESE**

La docente di lingua inglese opera su tutte le classi dell'innovazione con due ore settimanali per classe. Le ore che non dedica all'insegnamento vengono spese per rapporti con l'équipe pedagogica e i genitori.

Ha programmato la sua attività utilizzando la metodologia laboratoriale, una progettazione veicolare e trasversale con uno sfondo integratore, per le prime classi, (comune a tutte le discipline) che mantiene la continuità con la scuola dell'infanzia. Per le seconde classi, invece, il filo rosso è costituito dall'esperienza concreta. La docente si serve di videocassette e cartoni animati in lingua inglese, preferibilmente della piattaforma INDIRE, che trova interessante e molto ricca di spunti, mentre utilizza meno il DivertInglese. Ha scelto di non avere un libro di testo in quanto, con la metodologia e gli strumenti che usa, risulterebbe superfluo. Lavora molto con il PC e le nuove tecnologie e questo ha una ricaduta anche a casa. Utilizza giochi dal sito di lingua inglese UpToTen, il software autore Junior e Logo di Micromondi.

La docente, inoltre, riferisce che alcuni genitori sono stati così contenti e partecipi da acquistare un computer per i loro figli sin dalla prima classe.

I docenti ritengono che l'attività laboratoriale per l'alfabetizzazione della Lingua Inglese consente di realizzare attività basate sul cooperative learning, sul learning by doing e sulla ricerca, le quali risultano più motivanti e trasversali. Consente inoltre di strutturare attività con l'uso dell'inglese veicolare. L'unico punto problematico risulta il numero di classi affidate a un'unica insegnante, eccessivo per la quantità di lavoro che questa deve affrontare, anche in relazione al numero degli alunni.

I genitori hanno notato che i loro figli sono più informati, utilizzano terminologie specifiche, «si sentono grandi e valorizzati».

- **ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA**

Le attività informatiche sono state introdotte solo da quest'anno e si svolgono per due ore settimanali nelle prime e nelle seconde classi, sia a classe intera che per gruppi della stessa classe. Queste si realizzano in un laboratorio cablato, specificamente attrezzato, integrate nella programmazione, sviluppando prevalentemente gli ambiti inter-multi disciplinari.

I docenti si servono di programmi di produttività (Paint, Word, WordPad, WordArt, Presentazioni, Ipertesti), mentre utilizzano poco il DivertiPC in quanto ritengono sia troppo lento. Navigano all'interno di siti protetti e ricorrono, invece, al programma «Pianetino» per lavorare in videocompresenza.

Essi affermano che il PC è un grande mediatore, un amplificatore culturale che favorisce l'apprendimento cooperativo e lo sviluppo di competenze trasversali.

Nella prima classe l'alfabetizzazione è stata introdotta con la storia del «Topo BIT» (mouse). I bimbi hanno imparato a rispettare la casa del Topo BIT (laboratorio e PC) e si sono dati delle regole per interagire con lui. Anche i genitori manifestano soddisfazione per i progressi dei loro figli, che risultano evidenti anche fuori dal contesto scolastico.

Come per il laboratorio di alfabetizzazione della lingua inglese, anche qui l'unico punto di debolezza consiste nell'eccessivo numero di classi che il docente ha affidate, cui si aggiungono alcune difficoltà di gestione dei problemi tecnici e strutturali.

- **ANTICIPO**

L'Istituto prevede anche la Scuola dell'Infanzia, con la quale condivide progetti comuni orientati all'anticipo. Grazie alla collaborazione con l'operatrice psicopedagogica territoriale, nel mese di gennaio, contestualmente alle iscrizioni, vengono somministrati dai docenti agli alunni in ingresso dei test finalizzati alla valutazione diagnostica.

Successivamente, l'équipe tabula gli esiti e, a fine anno si ripete la somministrazione. Questo tipo d'approccio non è nuovo per la scuola, ma si attua da anni. Proprio grazie a questo lavoro a mon-

te, si è potuta elaborare la progettazione didattica per gruppi di livello per compito ed elettivi su tre fasce co-presenti nella classe.

I docenti della scuola dell'infanzia orientano i genitori, nel caso in cui i loro figli la frequentino, sull'opportunità dell'anticipo. Ci sono genitori che rifiutano i suggerimenti dei docenti, mentre altri che esprimevano perplessità sulla iscrizione in anticipo consigliata, si sono poi dovuti ricredere per gli esiti soddisfacenti conseguiti dai figli.

Al fine di favorire l'integrazione degli alunni in anticipo, le attività del periodo d'accoglienza sono state modificate sia nei tempi, più distesi, che nel ritmo giornaliero, ma anche nella tipologia scelta, nell'ottica della continuità, coinvolgendo soggetti istituzionali e non (pure i genitori). Si utilizzano materiali ludici e didattici, strutturati e non, per rendere più gradevole l'approccio con un lavoro diverso.

Per i bambini che non hanno frequentato la scuola dell'infanzia e che sono stati iscritti in anticipo, i docenti attuano un lavoro il più possibile personalizzato.

- **LABORATORI**

Già attuati da anni come ampliamento dell'offerta formativa, hanno rappresentato anche nell'innovazione, come previsto dalle Indicazioni Nazionali, l'occasione per un apprendimento unitario, un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione per svolgere compiti concreti attraverso i quali tradurre in pratica gli apprendimenti teorici, l'occasione di fare esperienza e di riflettere in maniera logica su di essi, l'unione tra corporeo e mentale, emotivo e razionale, nonché uno spazio creativo automotivante ed entusiasmante per alunni. Le modalità con cui vengono realizzati, precisate oltre, permettono la personalizzazione delle attività.

I laboratori hanno un docente responsabile, con funzioni di programmazione e documentazione delle attività didattiche e svolgimento di esse.

Le attività proposte, definite dal responsabile di laboratorio e dall'équipe pedagogica, si sono integrate nella programmazione di classe, assumendo così carattere interdisciplinare, proponendo anche esperienze aggiuntive per quanto concerne l'ampliamento dell'offerta formativa. Le attività si svolgono per gruppi di livello e sono condotte dai docenti del team, che utilizzano la didattica del «fare» e quindi dei mediatori attivi.

I laboratori attivati sono: lingua inglese, informatica e tecnologia, musica, attività grafo-pittorico-manipolativa (o plastica), motoria, e teatrale e vengono utilizzati anche per il sostegno, con una programmazione specifica.

Tutti i docenti attuano la didattica laboratoriale: «I bambini arrivano e non trovano banchi né sedie; lavorando così – sostengono i docenti – è molto facile creare ambienti d'apprendimento diversi per ogni disciplina. È un processo che si vive giorno dopo giorno sul campo e che è sempre in progress».

Unico aspetto problematico è l'eventuale sostituzione dei colleghi assenti, situazione che rende difficile l'organizzazione delle attività per gruppi di alunni.

I genitori ritengono che i laboratori siano un'opportunità in più che la scuola offre, dando la possibilità di sviluppare fin da piccoli i propri interessi. I loro figli si entusiasmano alle attività e «giocando» acquisiscono competenze.

- **PORTFOLIO**

È stato costruito in autonomia e si sta realizzando anche su supporto informatico. È costituito da due sezioni: una dedicata alla valutazione ed un'altra riservata all'orientamento, dimensioni che s'intrecciano continuamente in quanto volte a far comprendere a ciascun alunno/a le proprie potenzialità per decidere ed avvalorare un proprio futuro progetto esistenziale. Comprende annotazioni dei docenti, dei genitori e dei fanciulli e seleziona i materiali prodotti dagli alunni, le prove scolastiche significative, le osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi d'apprendimento, i commenti su lavori personali ed elaborati significativi, indicazioni che emergono dalle osserva-

zioni sistematiche. È compilato ed aggiornato dal docente coordinatore con funzione tutoriale, in collaborazione con i docenti e sentiti i genitori e gli allievi, nelle due ore di coordinamento e secondo le necessità.

I genitori sono stati informati dal docente con funzione tutoriale con incontri specifici ed hanno contribuito e contribuiscono all'inserimento dei lavori.

I docenti ritengono che il Portfolio sia un importante testimone del percorso formativo a livello qualitativo, in quanto documento di valutazione ad ampio spettro che favorisce l'autovalutazione degli alunni. I docenti prevedono di strutturare un unico Portfolio per tutto il percorso dell'Istituto Comprensivo.

- **DOCENTE CON FUNZIONE TUTORIALE**

L'assegnazione della funzione di coordinatore Tutor è stata determinata sulla base di vari criteri concordati all'interno del Collegio dei Docenti: il docente con funzione tutoriale opera su una sola classe con 18 ore frontali, due di coordinamento e due di compresenza nel laboratorio d'inglese.

La funzione del coordinamento comporta la stesura dei documenti, la supervisione del lavoro nei laboratori, la raccolta di osservazioni per la compilazione del portfolio. La funzione di tutoraggio nei confronti degli alunni si esplica attraverso l'osservazione, i rapporti individuali per la stesura e la modifica dei PSP, l'orientamento per la scelta dei laboratori, il supporto nella scelta dei materiali da inserire nel portfolio personale.

I docenti ritengono che la funzione tutoriale sia fondamentale per orientare le scelte della/del bambino: il docente che la esplica è un allenatore, stimola, incoraggia e, alla fine, osserva i risultati.

Il rapporto con le famiglie è fondamentale. Il loro coinvolgimento, richiede al docente competenze relazionali e capacità comunicativa. Solo così le due agenzie potranno operare sinergicamente per la formazione del bambino.

Questi docenti, riconoscono che il carico di lavoro attribuito loro è gravoso, specialmente se tutte le funzioni sono curate approfonditamente.

Le famiglie riferiscono che si è instaurato un rapporto privilegiato tra i figli e i docenti che espletano funzione di tutor che sono divenuti punti di riferimento per il loro percorso di sviluppo.

- **PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO E UdA**

In relazione al contesto in cui ciascun bambino è inserito, le UdA, che compongono il PSP, tengono conto di una struttura ologrammatica della conoscenza, in cui gli elementi sono collegati da diversi tipi di nessi. Il PSP, che deriva direttamente dal PECUP, è stato progettato ad inizio dell'anno scolastico, per gruppi di livello, verticali, per compito ed elettivi. Nella progettazione, le operazioni che hanno portato ad una prima stesura sono state l'analisi degli obiettivi specifici d'apprendimento, la definizione degli obiettivi formativi da parte dell'équipe pedagogica e la previsione delle UdA. Queste sono legate da un filo rosso che, per le prime classi è costituito dal tema «Io e gli altri nell'ambiente» con sfondo integratore «le avventure dei magnifici sei» (sei pupazzi di animaletti che fanno da mediatore-guida). Per le seconde classi, il nucleo tematico è lo stesso, ma cambia lo sfondo integratore che è «Mi guardo ... intorno» e dunque fa riferimento alle esperienze che il bimbo fa nella sua vita.

Per la personalizzazione dei percorsi, i docenti sono molto flessibili in quanto si muovono a seconda delle esigenze che si presentano via via. Le famiglie sono state coinvolte nell'individuazione dell'offerta facoltativa, tenendo conto delle loro richieste. Anche i bambini sono stati coinvolti nella progettazione e nella modifica in itinere del PSP attraverso le esperienze e le attività.

Vi è un raccordo fra PSP e Portfolio, che sono documenti assolutamente integrati.

- **NUOVA ORGANIZZAZIONE**

In realtà, in riferimento alla istituzione scolastica di cui si tratta, non si può parlare di una vera e propria «nuova» organizzazione, in quanto essa da anni ha attivato i laboratori e ha adottato un

tempo scuola flessibile in relazione alle esigenze manifestate dalle famiglie. Il lavoro con gruppi di alunni risulta funzionale alle esigenze dell'innovazione ed efficace in relazione ai processi d'apprendimento. Sulla base della sperimentazione dell'anno 2002/2003, i docenti e la dirigente rilevano infatti un notevole miglioramento, nei livelli di competenze e di motivazione degli alunni, rispetto all'organizzazione tradizionale.

Anche i genitori sono contenti della strutturazione oraria complessiva, pur se lamentano la pesantezza del rientro pomeridiano.

La Dirigente Scolastica, in servizio da diversi anni nell'istituto, è stata determinante per l'avvio dell'innovazione, anche per la sua capacità di motivare e coinvolgere nei processi di cambiamento. Ha attivato corsi di formazione, nei quali si sono inseriti anche docenti di altre scuole e ha promosso azioni di autoformazione a livello individuale. Ha poi costituito un gruppo di studio sui documenti della riforma, al quale ha dato spesso il proprio contributo con suggerimenti e consigli, arginando le ansie dei docenti di fronte al cambiamento. Il lavoro di questo gruppo s'è basato soprattutto su un'azione di ricerca focalizzata in particolare sullo studio delle Raccomandazioni e delle Indicazioni Nazionali.

I genitori, sempre coinvolti nello stile di lavoro di questa scuola, in questa occasione sono stati resi partecipi sui punti nodali dell'innovazione, anche attraverso uno Sportello genitori appositamente costituito. Avendo avuto anche molti input dai mass media, hanno sviluppato delle aspettative che li hanno resi favorevoli all'innovazione e coinvolti nel processo di cambiamento. Si sentono partecipi a tutti gli effetti, e comprendono la necessità della collaborazione con la scuola per far sì che ci sia continuità educativa tra l'azione delle due agenzie formative. I genitori dichiarano che «questa è una buona scuola» e che «l'hanno scelta proprio perché applica l'innovazione della Riforma».

I rapporti col territorio sono particolarmente attivi e improntati alla collaborazione. Grazie ad essi la scuola riesce anche a godere di un supporto finanziario. L'Istituto, pertanto, ha utilizzato al meglio le risorse presenti non solo al proprio interno, ma anche all'esterno, avvalendosi anche del supporto degli EE.LL.

Attraverso l'analisi della documentazione raccolta, il team ha riscontrato la congruenza degli oggetti realizzati in una visione d'insieme che risponde al Progetto nazionale d'innovazione. I Laboratori sono realizzati come «luoghi» privilegiati in cui vivere situazioni d'apprendimento unitarie in dimensione operativa; i PSP e le UdA si articolano per gruppi di vario tipo; il Portfolio delle competenze, con una strutturazione diacronica e continua, accompagna gli alunni nel percorso scolastico rendendoli protagonisti consapevoli della propria crescita; l'organizzazione flessibile soddisfa le esigenze dell'utenza e risulta funzionale ai PSP; l'articolazione oraria assicura al docente con funzione tutoriale le condizioni per svolgere le sue funzioni di coordinamento e tutoraggio, in collaborazione coi colleghi. Il team sottolinea, infine, che le modalità applicative di tutti gli oggetti presentano caratteristiche di trasferibilità e riproducibilità.

Le relazioni dei team...

I Circolo «S. Giuffrida» – Adrano

L'istituzione scolastica visitata, ricade nella periferia di Adrano, grosso centro agricolo e commerciale della provincia di Catania, con attrattive culturali e altre significative strutture educative e ricreative alternative. Trattasi di un circolo didattico composto da due plessi: quello centrale ospitato da un nuovo e colorato edificio scolastico, ben attrezzato, provvisto di una palestra, di aule di informatica e di spazi per i laboratori e un plesso staccato (Plesso Giobbe) carente di attrezzature e spazi idonei allo svolgimento delle attività laboratoriali e di strumentazioni informatiche.

L'istituzione scolastica, nell'anno scolastico 2002/03, ha fatto parte del Piano regionale di sperimentazione ex D.M. 100/02, con l'attivazione di iniziative che sono state fondamentali per l'esperienza del corrente anno scolastico. Il gruppo di docenti che ha attivato la sperimentazione l'anno scorso e partecipato al-

la formazione in rete con le altre scuole e a gruppi di studio autonomo, infatti, ha contribuito alla promozione della cultura dell'innovazione.

Il dirigente scolastico, subentrato nel corrente anno, ha facilitato la prosecuzione sulla via dell'innovazione in continuità con l'esperienza dell'anno scorso, motivando e valorizzando il gruppo di ricerca già impegnato nella sperimentazione e tutte le risorse professionali presenti nella scuola. Ha saputo trovare efficaci forme d'integrazione con l'Ente Locale, il cui contributo finanziario e materiale è risultato fondamentale per l'introduzione delle innovazioni ed in particolare dell'informatica nel plesso staccato, carente di idonee strutture ed attrezzature. Il dirigente ha aperto la scuola al territorio coinvolgendo alcune agenzie/associazioni con opportuni accordi formali, per l'attivazione di laboratori pomeridiani su specifiche attività (educazione motoria e musicale). Carismatico e capace di motivare e valorizzare tutte le risorse disponibili, ha svolto un intenso lavoro di sensibilizzazione delle famiglie per sviluppare la consapevolezza del loro nuovo ruolo all'interno della scuola.

Nel corso delle due visite è stato registrato un clima positivo e sereno. Tutti i docenti hanno ammesso di aver vissuto uno stato d'ansia e perplessità iniziale per i diversi cambiamenti introdotti e per l'assenza di riferimenti certi ed interpretazioni univoche, ma di vivere adesso le innovazioni in modo consapevole e motivato, grazie al lavoro di riflessione e studio dei documenti ministeriali e alla elaborazione meditata di modelli applicativi.

Il modello organizzativo adottato risponde alle esigenze ed alle competenze di tutte le risorse presenti e assicura pari dignità a tutte le figure docenti.

La situazione di pariteticità viene percepita sia nel rapporto tra i colleghi, sia in quello con i genitori. Questi sono stati coinvolti ed hanno condiviso tutte le scelte educative ed organizzative operate dalla scuola, partecipando con interesse ad alcuni momenti iniziali della vita scolastica (accoglienza in prima classe e progetti/laboratori).

Dal focus è emerso un buon livello di consapevolezza di tutte le innovazioni introdotte ed un alto livello di gradimento/soddisfazione dei genitori per i processi educativi attivati, sia dal docente con funzione tutoriale che dagli altri docenti.

Caratteristiche degli oggetti innovativi introdotti:

- **ALFABETIZZAZIONE LINGUA INGLESE**
 - approccio ludico, basato sull'oralità con uso di audio e videocassette
 - didattica laboratoriale trasversale interdisciplinare per gruppi, in classe
 - uso di attività motivanti collocate in situazioni significative

- **ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA**
 - approccio ludico, basato sulla familiarizzazione in prima classe e finalizzato al rinforzo delle abilità strumentali
 - attività e didattica laboratoriale trasversale interdisciplinare in aula di informatica, in seconda classe
 - uso di software e siti web consigliati nelle Indicazioni ministeriali
 - formazione specifica dei docenti
 - formazione/sensibilizzazione dei genitori con progetto specifico

- **ANTICIPO**
 - continuità/scambio informazioni con la scuola dell'infanzia anche per la compilazione della sezione «profilo iniziale» del portfolio
 - lunga fase di accoglienza come processo educativo e periodo di osservazione
 - coinvolgimento e corresponsabilità dei genitori nel processo formativo dell'allievo
 - differenziazione del PSP per gli alunni anticipatori
 - differenziazione di strategie didattiche: peer education ed attività didattica laboratoriale per gruppi di livello eterogenei con strategie di cooperative learning

- **LABORATORI**
 - didattica laboratoriale utilizzata per tutte le discipline per gruppi di livello e di compito anche di interclasse, con e senza la codocenza
 - laboratori con approccio trasversale interdisciplinare per gruppi, basati sulle esperienze e sugli interessi dell'allievo
 - produzione di prodotti / materiali / elaborati multimediali ed interdisciplinari in seconda classe
 - didattica metacognitiva anche per lo sviluppo di abilità trasversali
 - coinvolgimento delle famiglie per la scelta dei laboratori opzionali
- **DOCENTE CON FUNZIONE TUTORIALE:**
 - attenzione alla relazione educativa
 - cura della continuità con la scuola dell'infanzia
 - scelte organizzative che assicurano le due funzioni di coordinamento e tutoraggio
 - articolazione oraria rispondente alle esigenze dell'utenza
 - attenzione alla ripartizione dei tempi per le varie discipline ed allo stesso tempo attenzione all'approccio interdisciplinare e all'unitarietà dell'insegnamento e del sapere.

Particolare cura è stata dedicata dal gruppo dei docenti all'elaborazione del PSP

- **PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO**

È stato esplicitato con un alto livello di chiarezza e consapevolezza delle scelte anche dai docenti nel corso del focus e delle narrazioni. Esso risulta completo e rispondente alle indicazioni ministeriali, in quanto individua e contestualizza gli Obiettivi Specifici di Apprendimento in relazione ai bisogni formativi degli allievi, alle loro modalità apprenditive, ai loro ritmi e stili cognitivi, e li riorganizza in Obiettivi Formativi «secondo un ordinamento ologrammatico», personalizzandoli e formulandoli anche per livelli di competenze per gruppi e/o individuali.

Il PSP, inoltre, presenta un buon livello di significatività e trasferibilità, grazie al supporto di una documentazione (sia cartacea che digitalizzata), ben curata sia sotto l'aspetto dell'organizzazione dei materiali e dei contenuti sia per la struttura dei testi, che rende chiaramente leggibile il contesto e le modalità di applicazione.

La procedura per l'elaborazione del piano personalizzato è stata la seguente:

 - Ricognizione della personalità dell'allievo;
 - Definizione del profilo iniziale;
 - Individuazione dei bisogni formativi;
 - Formazione di gruppi di livello mobili e flessibili;
 - Individuazione degli OSA da contestualizzare;
 - Contestualizzazione degli OSA in OF;
 - Differenziazione degli elementi e degli aspetti delle UdA (anche in itinere);
 - Costruzione delle UdA.

Il PSP, elaborato a partire dai nuclei esperienziali, cioè dai vissuti degli allievi, «correlati ai loro bisogni formativi precedentemente individuati e definiti nella fase di formulazione dei Profili iniziali di partenza, esplicita oltre ai tre nuclei esperienziali principali (L'io, gli altri, il piacere e la bellezza) anche gli Obiettivi Formativi, le Aree educative e formative, le Attività, le Competenze, le Verifiche, l'Organizzazione e le Metodologie.

«Nell'organizzazione e nella metodologia rientrano gli aspetti materiali (tempi, spazi, strumenti, risorse, competenze...), ma anche quelli più spiccatamente pedagogici, didattici e culturali (personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento; attività, codocenza, cooperazione, lavoro individuale e di gruppo, classe aperta, interclasse e/o intersezione, apertura al territorio; predisciplinarietà, senso comune, massmedialità...), secondo moduli organizzativi funzionali alla flessibilità, varietà, articolazione e progressione qualitativa dell'offerta formativa».

«La funzionalità del PSP è garantita dal riferimento costante alle Competenze, trimestralmente promosse e sviluppate, congiuntamente alle cadenze valutative e autovalutative successive alla definizione del profilo iniziale d'ingresso di ciascun alunno», Competenze che riconducono agli Obiettivi Formativi individuati, formulati/ personalizzati a seconda dei livelli di competenza posseduti dai piccoli gruppi/ o da ciascun ragazzola, e trovano puntuale riferimento nel Portfolio delle competenze individuali. Il PSP, infatti, si integra organicamente con altri oggetti dell'innovazione in una visione sistemica del cambiamento.

L'esperienza viene proposta per la sua significatività, trasferibilità e per l'efficacia dell'introduzione di tutti gli oggetti dell'innovazione che si integrano nel quadro di sistema con la ricerca di soluzioni creative e in progress.

Le relazioni dei team...

Istituto comprensivo «Luigi Pirandello» – Alia

L'istituzione scolastica in oggetto è statale, è collocata in una cittadina con popolazione inferiore a 20.000 abitanti ove è l'unico Istituto Comprensivo presente.

L'Istituto comprensivo ha avviato quest'anno l'innovazione su due prime e due seconde classi.

L'innovazione è stata attuata avvalendosi delle risorse interne, costituite da un gruppo di docenti che hanno deciso di «mettersi in gioco», provando ad applicare i suggerimenti ministeriali su tutti gli oggetti pedagogici, e di risorse esterne offerte dal Comune (esperti di psicomotricità e grafico-pittorico), organismo che ha nella scuola un ruolo attivo.

Gli spazi per attivare i laboratori sono stati ricavati da aule debitamente arredate con strumenti atti alla realizzazione delle innovazioni. Al fine di valorizzare questa prima applicazione della riforma la scuola ha progettato opportuni modelli organizzativi funzionali ai nuovi elementi introdotti. È stato attivato anche uno sportello d'ascolto per i genitori, cui i docenti con funzione tutoriale dedicano un'ora settimanale prefissata.

Il Collegio Docenti in prospettiva dell'applicazione della Riforma aveva manifestato timori e perplessità, che sono stati fugati dal periodo di formazione. I docenti coinvolti direttamente nelle quattro classi dell'innovazione si sono dimostrati molto entusiasti, sempre presenti e assolutamente disponibili e aperti al cambiamento. Alla luce di questi mesi di lavoro sembrano gradire le modalità con cui sono stati applicati gli oggetti dell'innovazione, la positiva risposta degli alunni e delle famiglie e si sentono gratificati dall'essere riusciti a trovare soluzioni personalizzate su oggetti per i quali le Indicazioni Nazionali non erano del tutto esaustive.

Il team ritiene che gli oggetti innovativi di seguito illustrati siano in correlazione fra loro in quanto frutto del lavoro di un'armoniosa e affiatata équipe di professionisti, che s'è sforzata e si sforza d'essere aggiornata, che possiede spirito creativo ed è stata sempre disponibile a mettersi in discussione e dare di più.

- **ALFABETIZZAZIONE LINGUA INGLESE**

La docente di lingua inglese opera sulle quattro classi che attuano l'innovazione (due prime e due seconde) e svolge attività in compresenza per sei ore, proponendo anche in lingua tutte le attività programmate nelle UdA.

Ha programmato la sua attività in coerenza con gli obiettivi specifici d'apprendimento che figurano nelle Indicazioni Nazionali. L'approccio metodologico è continuamente ispirato alla centralità del bambino; utilizza materiali audiovisivi, audiocassette, cartellonistica, attività motorie e giochi comunicativi. L'insegnamento per le prime, per un'ora settimanale, si è basato soprattutto sull'oralità, mentre le seconde classi, per due ore settimanali, hanno anche utilizzato un libro di testo.

I docenti ritengono che l'estensione dell'alfabetizzazione della Lingua Inglese che ben si presta ad un insegnamento interdisciplinare, costituisce un arricchimento culturale complessivo utile a far co-

noscere usi e costumi anche di altre società. I genitori riferiscono che i bambini si divertono ad usare termini inglesi, cosa che accade anche nella loro vita quotidiana.

- **ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA**

L'insegnamento dell'informatica si attua per un'ora settimanale sia nelle prime che nelle seconde classi, dividendo la classe in due gruppi. Nel programmare l'attività si sono seguite le Indicazioni Nazionali, realizzando l'allestimento di opportune occasioni e ambienti d'apprendimento; si svolgono, in un laboratorio specificamente attrezzato, seguendo le UdA programmate per la classe; i contenuti specifici mirano a sviluppare prevalentemente gli ambiti tecnologici e inter-multidisciplinari. L'approccio metodologico mira a facilitare i processi di autoapprendimento e autovalutazione. I docenti utilizzano programmi di produttività (Paint, Word, Wordart, Presentazioni, Iper testi), mentre non utilizzano banche dati e altri strumenti collegati in rete per la mancanza di un idoneo programma di protezione. Essi ritengono importantissima l'introduzione delle nuove tecnologie, utili a sviluppare competenze trasversali e anche i genitori si accorgono che i loro figli, grazie all'utilizzo del PC, hanno la mente più elastica: i bimbi di prima sanno scrivere il proprio nome, riescono a colorare e a sviluppare la creatività con uno strumento che non si potrebbe immaginare così flessibile.

- **ANTICIPO**

L'Istituto, che è un comprensivo, comprende anche la Scuola dell'Infanzia, con la quale ha intensificato il raccordo: infatti, c'è un progetto di continuità e le docenti con funzione tutoriale delle prime classi hanno scelto di adottare, come sfondo integratore della loro programmazione, l'esperienza vissuta nella classe dell'infanzia. È stata creata una scheda, raccogliitrice di notizie, per il passaggio degli alunni al grado successivo, si è intensificata la relazione con le famiglie, creando anche uno sportello d'ascolto.

Poiché i docenti si avvalgono di un progetto continuità, pre-esiste una forte comunicazione fra le due scuole, che crea condizioni di agio nei bimbi anticipatari. I genitori ritengono che non sia sbagliato che i bambini sotto età possano frequentare la scuola primaria regolarmente, anche se è indispensabile distinguere le soggettività; riconoscono, perciò, la necessità di un parere concorde con i docenti della scuola dell'infanzia.

Gli alunni anticipatari sono stati distribuiti equamente nelle due prime e, con opportuni accorgimenti didattici, si sono integrati nel giro di tre settimane circa.

- **LABORATORI**

Hanno rappresentato in questa scuola una grande opportunità, in quanto occasione per un apprendimento unitario, un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione per svolgere compiti concreti in cui tradurre in pratica gli oggetti teorici, uno spazio creativo automotivante ed entusiasmante per alunni. Rappresentano, inoltre, un'ottima ginnastica mentale.

S'è istituita la figura di responsabile di laboratorio, con funzioni di programmazione e documentazione delle attività didattiche, organizzazione e gestione degli spazi, e svolgimento di attività. Le attività proposte, definite dall'équipe pedagogica, si sono integrate nella programmazione di classe, assumendo così carattere interdisciplinare, proponendo anche attività aggiuntive. Le attività sono state espletate sia a classe intera che per gruppi (di livello, per compito, omogenei e d'interesse).

Si sono attivati laboratori su quasi tutte le discipline, e precisamente: grafico-pittorico, motorio, tecnologico, LARSA, lingua inglese, informatica, curati dai docenti del team, da docenti della scuola operanti in altre classi e anche da esperti esterni.

I docenti si sono coinvolti a pieno titolo in tutte le attività laboratoriali concordate, ritenendole un arricchimento a tutti gli effetti, poiché coniugano le conoscenze teoriche con l'acquisizione di competenze. Un problema e un punto di debolezza è costituito dalla mancanza di spazi e strumenti adeguati e specifici. I genitori riferiscono che i loro figli sono molto contenti delle attività laboratoriali, che risultano particolarmente efficaci per la loro formazione.

- **DOCENTE CON FUNZIONE TUTORIALE**

Opera su una sola classe con 18 ore frontali, tre nei laboratori LARSA, due di coordinamento e una di sportello ascolto. Svolge azioni di tutoraggio nei confronti degli alunni per l'osservazione, i rapporti individuali per la modifica dei PSP, l'orientamento per la scelta dei laboratori, l'orientamento e aiuto per la scelta dei materiali da inserire nel portfolio personale; nel coordinamento si occupa della produzione di materiali, stesura dei documenti, supervisione del lavoro nei laboratori, raccolta di osservazioni per la compilazione del portfolio. Quest'ultimo è stato costruito in itinere, per la grande collaborazione che c'è all'interno dell'équipe pedagogica.

Sia i docenti che le famiglie che gli alunni riconoscono grande validità alla istituzione di una figura che segue per tempi lunghi l'andamento didattico individuale, con uno sguardo globale a tutti gli aspetti della crescita di ogni bambino. Il vero problema, a detta degli insegnanti coinvolti, è che si tratta di un lavoro «massacrante» per chi riveste questa funzione, in quanto sono troppi gli strumenti da compilare in aggiunta a tutto il lavoro di classe.

- **PORTFOLIO**

È stato costruito in autonomia e sono riusciti a proporlo anche in formato informatico. È costituito da quattro sezioni, ciascuna con sottosezioni. Precisamente, le sezioni sono: a) Chi sono? b) I miei laboratori c) I miei lavori d) Il mio piano personalizzato. Evidenzia le tappe più significative del percorso didattico e viene gestito dal docente con funzione tutoriale, all'interno dell'équipe pedagogica, per due ore settimanali e più, al bisogno (in quanto talvolta si è costretti a lavorare in orario extracurricolare). I genitori sono stati messi al corrente sull'utilizzo di questo nuovo strumento e sulla sua funzione, nonché sul loro ruolo all'interno della sua compilazione, già dall'inizio d'anno. Ritengono che possa costituire uno strumento valido, se non altro per il coinvolgimento che implica rispetto alle famiglie, che verranno convocate dalla scuola per un rapporto collaborativo. I bambini saranno valorizzati attraverso il processo di autovalutazione.

I docenti riconoscono il valore di questo strumento anche se non negano la difficoltà incontrata nel doverlo strutturare in maniera snella, di modo che non costituisca una raccolta burocratica inefficace. Ritengono che la parte inerente l'autovalutazione sarà utile a sviluppare negli alunni uno spirito di autocritica, la capacità di confronto con gli altri bimbi e li metterà davanti a prove utili a prendere coscienza dei propri progressi. Il vero neo è costituito dalla necessità di un dispendio di tempi troppo gravosi, in particolare per la docente con funzione tutoriale, nella gestione e compilazione del documento, ma anche nel rapporto con le famiglie.

- **PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO E UdA**

Il PSP è stato progettato ad inizio dell'anno scolastico, per gruppi di livello, prevedendone uno specifico per alunni in situazione di handicap. Nella progettazione si è partiti dall'analisi degli obiettivi specifici d'apprendimento, trasformandoli in obiettivi formativi, definendoli e prevedendo nove UdA, della durata media di un mese. I docenti tutor hanno, poi, coinvolto i genitori, spiegando loro l'articolazione del PSP e accettandone i contributi e tenendo conto delle loro richieste nell'individuazione delle attività laboratoriali. Per legare il progresso col nuovo in un processo di continuità, l'équipe pedagogica, come sopra accennato, ha preso in considerazione l'esperienza vissuta dagli alunni nella scuola dell'infanzia ed ha riproposto lo stesso tema per la prima UdA, trasformandola poi, in una storia fantastica, inventata dalla stessa équipe, per la seconda UdA.

Esse, naturalmente, tengono conto delle modifiche in corso d'opera godendo di una certa flessibilità per garantire la personalizzazione per gruppi di livello, di compito, elettivi e la differenziazione dei percorsi. Anche l'alunno è coinvolto nella progettazione e nella modifica in itinere in riferimento alle attitudini personali che emergono nello svolgimento delle attività didattiche.

- **NUOVA ORGANIZZAZIONE**

Da quanto sopra illustrato in relazione a tutti gli oggetti implementati nella scuola, si intravede che l'elemento primario dell'organizzazione scolastica sono i singoli alunni, in quanto il percorso formativo è fondato sulle soggettività e tutti gli elementi innovativi rispondono ai vincoli e alle risorse presenti nelle Indicazioni Nazionali.

I genitori sono contenti che l'organizzazione complessiva delle attività, pur essendo rimasta inalterata per il monte ore settimanale impiegato, ha consentito ai loro figli di fare di più, cosa di cui sono felici anche gli alunni e i docenti.

La Dirigente Scolastica, in servizio nell'istituto da 8 anni, è stata determinante nell'avvio all'innovazione. Il suo ruolo e la funzione hanno costituito un valore aggiunto all'esperienza globale realizzata, in quanto attiva e coinvolgente. Ha distribuito, all'intero Collegio dei Docenti, tutti i materiali pubblicati, già nella primavera dell'anno 2003 ed attivando, nel mese di Giugno un corso di formazione in presenza, con altre scuole primarie del territorio con cui è in contatto. Il percorso è stato ripreso successivamente, nel mese di Settembre, ampliando la formazione teorica con lavori di gruppo. L'attribuzione delle funzioni agli insegnanti delle classi prime e seconde è stata concordata sulla base delle competenze dei Docenti della scuola.

L'Istituto, inoltre, fa parte di una rete di scuole nel comprensorio in particolare per la legge n. 626.

I genitori sono stati resi partecipi sui punti nodali dell'innovazione dalla dirigente in un'assemblea d'istituto, e dagli insegnanti della classe frequentata dal proprio figlio in altra riunione. Hanno preso coscienza del fatto che si rende necessario essere molto più presenti nella scuola e affermano che le maestre vogliono comunicare di più con loro, per cui si è instaurata maggiore collaborazione ed è aumentato l'ascolto, anche delle loro richieste. Anzi, alcuni genitori ritengono che molto spesso sono le famiglie stesse a non attivarsi alla partecipazione. Hanno notato che anche con la dirigente il rapporto è diventato più diretto e familiare e sentono la sua figura vicina alle esigenze delle famiglie. Sono entusiasti dei laboratori e affermano che costituiscono una grande opportunità di sviluppo ed auspicano un aumento delle ore. Sono contenti dell'orario scolastico e lo considerano più funzionale rispetto agli anni precedenti. Con la figura del docente con funzione tutoriale si trovano molto bene e affermano che, grazie alla metodologia che usa, valorizza le competenze dei bambini, che vanno a scuola entusiasti, imparano giocando e fanno molto a scuola e poco a casa.

Come già precisato, i genitori sono stati coinvolti per la predisposizione dei PSP, hanno dato il loro contributo e devono ancora entrare più direttamente nella scelta dei materiali per il portfolio.

Dall'analisi della documentazione raccolta, il team ha riscontrato che tutti gli oggetti che quest'istituto ha messo in opera sono congruenti e hanno caratteristiche riferibili agli elementi della Riforma, in quanto, per esempio, i Laboratori sono realizzati con le modalità sopradescritte che li rendono «luoghi» (non sempre fisici) privilegiati in cui realizzare situazioni d'apprendimento unitarie, in dimensione operativa; i PSP e le UdA si articolano per gruppo di livello, trasformando gli obiettivi formativi in competenze da raggiungere e, a partire da tutte le esperienze realizzate dagli alunni, si articola il Portfolio delle competenze; la nuova organizzazione consente un'articolazione oraria utile a che il docente possa svolgere le funzioni di coordinamento e tutoraggio in modo congruo. L'Istituto ha utilizzato al meglio le risorse presenti non solo al proprio interno, ma anche all'esterno, avendo ricevuto il supporto degli EE.LL.

È opportuno sottolineare che, nonostante questa Istituzione scolastica operi in un contesto ambientale situato in una zona interna della nostra isola, con difficoltà di comunicazione, con tessuto socio-economico e culturale legato ad attività prevalentemente agricole, con strutture edilizie ancora non adeguate, si è realizzata un'esperienza innovativa che ha accolto in modo significativo gli elementi forti del nuovo progetto pedagogico.

CONCLUSIONI

di LAURA ANZALONE

GLI ASPETTI DI SISTEMA

La ricerca ha richiesto l'attivazione di un sistema complesso, composto da tanti e diversi soggetti, dei quali si è cercato di integrare la specificità di ruoli, funzioni e competenze. All'interno dell'Istituto regionale il governo della ricerca è stato assunto da un Gruppo di Progetto coeso e motivato che ha cercato di instaurare, con responsabilità, relazioni positive con i soggetti interni ed esterni. La competenza e lo stile di conduzione aperto e democratico del coordinatore scientifico, l'efficace comunicazione, con uso sistematico di contatti telematici tra i componenti del Gruppo Regionale di Ricerca e il costante rapporto collaborativo di fiducia e di stima, hanno consentito di superare una logica settoriale di separatezza dei ruoli, a favore di una visione complessiva e sistemica, funzionale alla conduzione del progetto. Preziosa a tale scopo è stata anche la collaborazione dell'équipe amministrativa.

L'itinerario di ricerca *in progress* è stato attentamente seguito attraverso una intensa azione di osservazione e controllo, raccogliendo, sulla base di criteri predefiniti, elementi di conoscenza e flussi informativi lungo l'intero percorso di realizzazione, per mettere in evidenza sia gli aspetti di qualità del progetto sia alcuni snodi problematici intorno ai quali concentrare l'impegno di approfondimento. Definiti gli ambiti di analisi dell'esperienza, per rilevare i livelli di realizzazione rispondenti agli indicatori di volta in volta determinati, evitando i rischi dell'autoreferenzialità, si è cercato un riscontro puntuale su dati oggettivi di tipo quantitativo e su dati qualitativi attraverso il confronto dei punti di vista dei soggetti coinvolti nella ricerca.

Secondo tale orientamento sono stati predisposti e somministrati, sulla base della natura della ricerca e delle sue finalità prioritarie, dei questionari agli osservatori, allo scopo di rilevare alcuni elementi di confronto sugli aspetti procedurali e processuali dell'attività, identificando eventuali punti di forza e possibili criticità metodologiche e organizzative.

Fra queste ultime, si può individuare certamente, come oggettiva difficoltà per la conduzione del progetto, l'assenza della figura del direttore dell'Istituto, punto di convergenza e coordinamento delle scelte tecnico-scientifiche e gestionali. Nonostante tale difficoltà, peraltro superata nella fase conclusiva, la collaudata cultura organizzativa dell'IRRE ha consentito un'efficace conduzione complessiva del progetto e il conseguimento di esiti soddisfacenti.

Un aspetto problematico, nelle dinamiche intrasistemiche, è stato il numero dei team, esiguo rispetto al numero delle scuole e alla vastità e complessa viabilità del territorio regionale: elemento che ha determinato difficoltà logistiche non indifferenti nella ripartizione del carico di lavoro e che, uni-

to alla variabile «tempo», è stato motivo di indubbio affaticamento secondo i componenti interni ed esterni del Gruppo Regionale di Ricerca.

Anche le relazioni intersistemiche tra i soggetti istituzionali coinvolti, sono state in buona misura, positive.

Il Progetto R.I.So.R.S.E. si può dire che abbia attivato, e messo alla prova, il potenziale giuridico e pedagogico di una sussidiarietà verticale ed orizzontale, con responsabilità e competenze ripartite tra una pluralità di soggetti. L'incontro e il confronto fra questi soggetti sono risultati gli elementi vitali del sistema, in un rapporto d'intesa, collaborazione e rispetto delle reciproche funzioni, già in certi casi consolidato.

Il MIUR ha assicurato il pilotaggio e l'orientamento dell'intero progetto, attraverso la Cabina di Regia definita a livello nazionale. Assidui sono stati i rapporti con il Gruppo Tecnico che ha progettato strumenti e protocolli e gestito la fase di formazione nazionale. L'itinerario di formazione seguito a Bellaria, con l'organizzazione dell'IRRE Emilia Romagna, è stato apprezzato da quasi tutti gli osservatori siciliani, che hanno sottolineato l'importanza di poter interagire col gruppo nazionale nella fase di definizione degli strumenti e dei protocolli, esprimendo i propri dubbi e concordando gli aspetti organizzativi della ricerca e le modalità d'uso degli strumenti.

Del gruppo nazionale di documentalisti è entrato a far parte, nel mese di marzo, uno dei ricercatori componenti il gruppo di progetto, che ha partecipato agli incontri con l'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa, finalizzati alla definizione dei protocolli per la documentazione *on-line*.

Il rapporto con l'Ufficio Scolastico Regionale si è avvalso di una collaborazione pregressa, già instauratasi nell'anno passato con il Direttore Regionale e il Dirigente Tecnico referente, sui temi della sperimentazione ex D.M. 100/02. Tale sinergia ha consentito anche di superare oggettive difficoltà logistiche nell'invio dei questionari a tutte le scuole della Sicilia ¹.

L'interesse e la disponibilità della Regione, «nuovo baricentro decisionale» nel sistema dell'istruzione, secondo la prospettiva di cambiamento aperta dalle recenti indicazioni normative, si sono chiaramente manifestate attraverso la presenza del Direttore Generale del Dipartimento P.I. ad Enna, per il seminario di presentazione del progetto. La sinergia con l'Ente regionale è chiaramente avviata e si prospetta feconda di sviluppi, anche per future collaborazioni.

Nel corso del seminario iniziale si sono inoltre definiti i termini dell'accordo tra l'Istituto Regionale e le Scuole, individuando la ricerca come processo comune con caratteristiche di pariteticità e cooperazione ma con un ruolo specifico dei soggetti coinvolti: le scuole come laboratori di innovazione per la costruzione e verifica delle esperienze, l'IRRE titolare del piano generale, delle condizioni organizzative, del quadro metodologico, dei protocolli e degli strumenti necessari per dar corpo alla ricerca.

Le Scuole Autonome siciliane, hanno poi dimostrato di saper tradurre e concretizzare, in un processo di graduale implementazione dell'innovazione, il progetto teorico di riforma del sistema scolastico e formativo. Il percorso di ricerca e innovazione, come si è visto, ha già iniziato a modificare o ad orientare i quadri di riferimento, gli assetti, l'organizzazione e le metodologie in uso nella realtà scolastica. L'accordo interistituzionale con l'IRRE Sicilia potrà dare un contributo di conoscenza e disseminazione per le numerose esperienze significative che hanno letto e interpretato il cambiamento.

Il vero motore e punto di forza del progetto sta dunque nel raccordo tra tutti gli Enti coinvolti in una collaborazione che ha favorito la crescita di ciascuno e lo sviluppo del sistema, a livello locale e nazionale.

1 L'IRRE Sicilia non accede attualmente alla rete INTRANET.

ADESIONE E CONSENSO DELLE SCUOLE ALLA RICERCA

L'alta percentuale di risposte alla richiesta dell'IRRE, e la restituzione delle schede di rilevazione, hanno dato una prima misura dell'adesione delle scuole alla indagine documentaria.

Le variabili innovative che costituiscono l'oggetto di attenzione e sono al centro del dibattito pedagogico tra gli operatori scolastici interessati e la possibilità di un confronto con l'individuazione di realizzazioni significative, sono state motivo di particolare interesse e hanno creato numerose aspettative tra le istituzioni scolastiche. Anche nelle realtà in cui si vanno sperimentando gli oggetti della riforma, i dubbi e le incertezze sono molti, tra gli addetti ai lavori, e la possibilità di confronto e discussione con l'esterno ha suscitato molte attese, aprendo nuove prospettive.

Nel corso dell'anno, l'approvazione del decreto attuativo della Legge di riforma ha persuaso molti docenti e dirigenti della necessità di prepararsi per tempo a un cambiamento ormai imminente, ed ha approfondito le motivazioni degli operatori scolastici ad accostarsi ai diversi oggetti innovativi facendo crescere l'interesse e il consenso verso l'iniziativa.

Al seminario di presentazione svoltosi ad Enna tutte le scuole coinvolte erano rappresentate da un docente referente e, in buona parte, anche dal dirigente.

Gli elementi che andavano emergendo nel dibattito sono stati oggetto di problematizzazione: sia i dirigenti che i docenti presenti non hanno nascosto atteggiamenti di perplessità nei confronti di alcuni aspetti della riforma e, in qualche caso, anche il proprio disagio. Tuttavia l'adesione è stata sicura e consapevole da parte di tutti, nella convinzione che la funzione di raccolta, valorizzazione e disseminazione delle pratiche innovative, che l'iniziativa si pone come obiettivo, possa essere preziosa in questo delicato momento di transizione al nuovo.

L'itinerario di ricerca ha seguito i protocolli previsti a livello nazionale e tutti gli strumenti sono stati utilizzati dai team secondo lo stile di conduzione suggerito.

Il dirigente scolastico si è lasciato intervistare in tutte le scuole ed ha predisposto le condizioni organizzative utili al buon andamento della rilevazione; i docenti narranti (due in quasi tutte le scuole) hanno raccontato i propri vissuti professionali con dovizia di particolari; docenti e genitori sono stati presenti nei rispettivi focus group, apportando il proprio contributo di opinioni, percezioni, esperienze. Qualche diffidenza si è manifestata in un paio di scuole per carenza di spiegazioni iniziali sulle procedure relative all'uso degli strumenti.

Differenze significative invece, come si è visto, si sono riscontrate nella rispondenza tra quanto dichiarato nel questionario iniziale e gli oggetti innovativi effettivamente agiti. Tale incongruenza è stata causa del ritiro di una scuola, presso la quale non si sono riscontrate le innovazioni dichiarate.

Durante gli incontri del Gruppo Regionale di Ricerca, anche attraverso strumenti appositamente predisposti per la rilevazione nell'ambito del monitoraggio regionale della ricerca, si sono raccolti elementi relativi al clima che ha caratterizzato gli incontri con le scuole. È risultato che i team sono stati accolti dappertutto con grande disponibilità. Operatori scolastici e genitori hanno preso in considerazione la ricerca con molta attenzione, manifestando riconoscimento nei confronti delle due professionalità esterne cui hanno offerto di buon grado la propria collaborazione.

I docenti *«erano molto contenti di poter parlare dei propri dubbi e delle proprie incertezze riguardo all'innovazione»*, non nascondendo neanche situazioni di timore o di ansia, che gradatamente, man mano che la iniziale diffidenza si scioglieva, hanno lasciato il posto ad una situazione di fiducia e, in alcuni casi, anche ad un rapporto comunicativo estremamente aperto.

Nessun atteggiamento di indifferenza o di apatia: il dibattito sui temi caldi della riforma è stato partecipato e il contributo che l'IRRE ha dato con i suoi team è sembrato apprezzato. Entusiasti in special modo i genitori: la loro partecipazione ai focus group è stata numerosa e sentita. Tutti gli osservatori sono stati concordi nell'affermare che essi hanno gradito particolarmente di essere stati coinvolti dalla scuola e ascoltati dai team. Molti hanno chiesto che l'esperienza venga ripetuta nel tempo.

IL RUOLO DELL'IRRE E LA RETE NAZIONALE

Ponendosi ancora in prospettiva sistemica, l'IRRE Sicilia ha operato nel progetto come uno dei nodi che, in collegamento con tutti gli altri, ha assunto una dimensione culturale, progettuale, propositiva e di indirizzo a valenza nazionale. La vicinanza alle istituzioni scolastiche ha consentito una circolazione e uno scambio di documentazione su esperienze e materiali didattici impensabili per un organismo nazionale, ma il collegamento in rete con gli altri Istituti gli ha attribuito il ruolo di un tassello in un quadro estremamente ampio, ricco, dinamico e articolato. Certamente è indispensabile lo sviluppo di una comunicazione orizzontale ancor più efficace fra i diversi istituti, realizzando strutture di rete più sistematiche e flessibili², che non creino nuovi «apparati», ma si dimostrino maggiormente funzionali per il flusso continuo e diffuso delle informazioni.

Il contatto diretto e l'interazione con le istituzioni scolastiche hanno permesso di saggiare le opinioni, le aspettative, le percezioni e le difficoltà degli operatori, mentre la posizione di snodo territoriale ha garantito la collaborazione con l'amministrazione e col sistema regionale e nazionale per l'innovazione, in un'ottica che ha riunito in uno sguardo composito le prospettive di politica scolastica, amministrativa e di sviluppo professionale.

«*Autonomia tecnica e valenza istituzionale*» si sono dimostrate, anche in questa circostanza, le caratteristiche peculiari dell'IRRE Sicilia. Caratteristiche che, coerentemente con l'ipotesi nazionale, si sono poste a servizio della crescita professionale degli operatori scolastici dell'isola. L'Istituto regionale ha dato al progetto una propria lettura ed interpretazione, contestualizzandolo nella realtà territoriale. Il Gruppo di progetto non si è infatti limitato ad una semplice applicazione delle procedure stabilite a livello centrale: pur mantenendo l'assetto dei protocolli nazionali, esso ha elaborato ed ha fornito una propria impostazione, teorica e scientifica, degli elementi innovativi proposti dal progetto riformatore e sperimentati dalle scuole. Il Gruppo Regionale di Ricerca, con lo stimolo e la guida scientifica del suo coordinatore, ha operato una condivisione epistemologica degli oggetti, della metodologia e dello stile di conduzione della ricerca, assumendone individualmente e collegialmente la responsabilità ed esprimendo una identità unitaria. L'idea forte privilegiata è stata quella che ha cercato di favorire la comunicazione fra la ricerca didattica liberamente realizzata nella pratica del «*fare scuola*» e le decisioni di sistema. I team hanno «*dato la parola*» agli operatori scolastici, la cui creatività è stata agevolata dalle condizioni di esercizio «*aperte*» di cui hanno potuto fruire nel corrente anno scolastico. Le conoscenze e le pratiche prodotte da alcuni potranno divenire materiale generativo di nuove teorie e conoscenze in una comunità di ricerca che rivisita quotidianamente il significato e i modi del suo operare. L'Istituto, come soggetto di ricerca, di documentazione, di comunicazione, con il rispetto della specificità dei ruoli e della complementarità delle funzioni, ha realizzato nel progetto la propria identità nell'ambito della politica scolastica nazionale e territoriale, favorendo l'implementazione delle innovazioni attraverso un approccio che parte sia dalla conoscenza dei processi reali che dalle rappresentazioni individuali e sociali che ne hanno i vari soggetti coinvolti.

SINTESI E PROSPETTIVE

Il quadro emergente dall'analisi effettuata evidenzia la presenza nelle scuole siciliane di nuclei d'innovazione che prospettano un graduale e meditato approccio al nuovo.

Certamente l'esame degli esiti e della documentazione raccolta richiederebbe uno spazio maggiore di studio e un tempo più lungo di riflessione e confronto ma, come si è visto nelle pagine precedenti, si può sicuramente affermare che molte scuole hanno saputo interpretare ed applicare con sag-

2 Forum tra i referenti di progetto, ad esempio.

gezza e creatività le disposizioni normative, utilizzando in modo esemplare le possibilità offerte dagli strumenti dell'autonomia scolastica per un impegno di ricerca e approfondimento sui nuovi oggetti pedagogici.

Vogliamo ora sinteticamente rilevare ancora alcune peculiarità e alcuni elementi che sono emersi in modo ricorrente nell'itinerario di ricerca:

- la partecipazione costruttiva, responsabile e autonoma di tutte le istituzioni scolastiche coinvolte e dei loro operatori;
- il clima generale di interesse e disponibilità alla collaborazione con l'IRRE riscontrato in tutte le scuole visitate;
- l'esigenza generalizzata degli operatori scolastici, di informazione e supporto per un approfondimento ed una maggiore assunzione di consapevolezza sugli elementi innovativi messi in pratica. (Eloquente, a tal riguardo, il numero di richieste di formazione dei docenti di scuola primaria, oltre 17.000, presentate nel corrente a.s. all'USR Sicilia ai sensi del D.M. 61/03);
- l'importanza della formazione, sia come momento di riflessione sui processi in corso, sia come leva del cambiamento nell'attuale fase di incertezza;
- il divario tra quanto dichiarato in alcune scuole nella scheda iniziale di rilevazione inviata per posta elettronica e quanto effettivamente realizzato.

E, riguardo alla iniziativa e alla metodologia impiegata:

- il valore aggiunto del confronto dei differenti punti di vista *docenti/genitori/dirigente scolastico* come immagine speculare e arricchimento dell'informazione;
- le contraddizioni insite nel modello e in particolare in alcuni strumenti (*testimonial narrativo/focus*) che oscillano tra l'indagine oggettiva finalizzata alla descrizione degli «oggetti» e quella fenomenologica centrata sulle percezioni, sentimenti e implicite del soggetto narrante;
- la fatica di un lavoro che ha dovuto conciliare un ascolto attivo ed empatico dei vissuti con una documentazione precisa e puntuale della pratica e dei percorsi realizzati;
- i tempi stretti di articolazione dell'iniziativa che hanno imposto ritmi di lavoro molto serrati.

Notevoli e immediate, rispetto agli esiti:

- le difficoltà, evidenziate dai dirigenti scolastici, di assunzione delle innovazioni, a fronte di molta disinformazione sul tema della Riforma;
- il ruolo importantissimo dei genitori, che vanno assumendo una consapevolezza ed una *expertise* superiore alle aspettative;
- il valore aggiunto della presenza pluriennale di un dirigente scolastico motivato, coinvolto e competente, come *agente di formazione continua*;
- l'importanza delle esperienze pregresse, come azione comune di sviluppo, ai fini di un approfondimento degli elementi innovativi.

Concludendo si può sottolineare, da una parte, la ragionevole cautela e ponderazione con cui alcuni operatori della scuola militante si sono accostati ai nuovi oggetti e costrutti pedagogici, cercando di indagarne il senso prima di adottarli in situazione d'uso, dall'altra, la considerazione e l'attesa del nuovo, alla quale non sono estranee forme di ansia, diffidenza, resistenza, con l'ancoraggio a realtà didattiche ed organizzative note e perciò spesso più rassicuranti.

L'emanazione del decreto legislativo n. 59/04 chiude questa fase d'incertezza e disorientamento e stringe i tempi entro cui si rende necessario che gli operatori della scuola si confrontino con gli snodi pedagogici, i punti essenziali e gli elementi della Riforma che fra pochi mesi si andrà interamente ad attuare nella scuola primaria.

Il progetto R.I.So.R.S.E., enucleando, raccogliendo, valorizzando e socializzando le pratiche significative già sperimentate sul territorio può apportare il proprio contributo per favorire la transizione dall'attuale assetto ordinamentale al nuovo, attraverso l'utilizzo di meccanismi e strategie di generalizzazione e trasferibilità.

Confrontandosi con la progettualità e l'iniziativa delle istituzioni scolastiche che, autocandidandosi, si sono date il compito di laboratori di ricerca e sviluppo, l'iniziativa ha voluto creare quel circuito virtuoso d'innovazione scuole/IRRE che è la *mission* degli Istituti regionali.

L'IRRE Sicilia, attuando la ricerca qualitativa, ha dato corpo consapevolmente all'accordo di ricerca con le istituzioni scolastiche autonome, attraverso il quale intende coniugare ancora una volta la ricerca teorica e la pratica didattica, in vista del miglioramento del sistema. La documentazione *online* delle esperienze realizzata dalle scuole implementerà ulteriormente il processo di generalizzazione dell'innovazione esaltando, ancora una volta, il protagonismo delle Scuole Autonome.