

IRRE Toscana

Rapporto regionale

a cura di
G. ITALIANO e M. PISCITELLI

Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo

Il presente lavoro è stato prodotto dal Gruppo redazionale composto da:

Franco Cambi – Presidente IRRE Toscana

Giuseppe Italiano – Direttore IRRE Toscana

Maria Piscitelli – IRRE Toscana (Coordinatrice del progetto)

Gaetana Rossi – IRRE Toscana

Ettore Gagliardi – CSA Livorno

Renzo Liccioli – USR Toscana

Lauro Seriacopi – USR Toscana

I singoli testi sono stati redatti da:

F. Cambi: Prefazione

G. Italiano: Ringraziamenti e azioni future – Premessa - Progetto R.I.So.R..S.E.

M. Piscitelli: Premessa – Progetto R.I.So.R.S.E. – Docente Coordinatore Tutor – Piani di Studio Personalizzati e Unità di Apprendimento – Portfolio – Laboratori – Ruolo dell'IRRE e la rete nazionale

G. Rossi: Anticipo- Nuova Organizzazione

E. Gagliardi: Analisi quantitativa

R. Liccioli: Docente Coordinatore – Tutor – Portfolio – Laboratori – Aspetti del sistema – Adesione e consenso delle scuole alla ricerca – Sintesi e prospettive

L. Seriacopi: Alfabetizzazione lingua inglese – Alfabetizzazione informatica – Aspetti del sistema – Adesione e consenso delle scuole alla ricerca – Sintesi e prospettive

Si ringraziano le scuole che hanno partecipato e collaborato alla realizzazione della ricerca.

PREFAZIONE

di FRANCO CAMBI

Dar vita a una «Riforma della scuola» implica, al di là della costruzione di un modello – e, possibilmente, di un modello aperto –, di un quadro teorico e organizzativo di riferimento, che spetta al legislatore definire e articolare anche nei suoi dettagli (attivare i «decreti attuativi»), ma implica in particolare, un lavoro sul campo (ovvero: nelle scuole) di accompagnamento e di supporto di alcuni (o di molti) nuclei-forti della Riforma stessa. Di quelli più innovativi soprattutto, che sono anche i più difficili da «portare a regime e da omogeneizzare» negli *itinerari* della didattica in uso nella scuola, capaci anche di provocare rifiuti e dinieghi. Di essi è necessario dare una visione organica e integrata al fare-scuola in corso, come pure è necessario far rilevare la loro novità, la *funzionalità*, la *qualità* in vista di quella complessa «formazione alla cittadinanza» piena e responsabile che è richiesta proprio dalla società complessa in cui ormai viviamo e che caratterizzerà sempre più il nostro futuro.

Tale lavoro sul campo va condotto con metodi sperimentali e accompagnato da un'ottica di riflessività che permetta di cogliere sia l'assimilazione non inerte dei contenuti nuovi sia la loro ri-contestualizzazione in una professionalità oggi in profondo cambiamento, nella quale i contenuti nuovi devono collocarsi come risorse e come affinamenti. Tutto ciò non solo e non tanto per vedere «come va la Riforma», quanto – piuttosto – per verificare la maturazione di quella professionalità docente in relazione a fattori innovativi specifici e in generale.

La ricerca condotta dall'IRRE Toscana si è concentrata su alcune prospettive della cosiddetta Riforma Moratti (senza entrare in merito ad aspetti che coinvolgono un giudizio etico-politico o pedagogico su tale Riforma) e si è svolta in direzione «funzionale», cercando di portare nella scuola alcune procedure innovative delineate dalla Riforma stessa (l'anticipo, l'insegnante-tutor, il laboratorio, il portfolio, i piani di studio personalizzati, le unità di apprendimento che sono anche alcuni dei nuclei più dibattuti della Riforma Moratti, e che devono essere dibattuti, per essere dipanati e nelle loro potenzialità e nei loro – eventuali – limiti). E di renderle didatticamente significative e teoricamente comprese e rese «applicative e applicabili». Il risultato è stato soddisfacente, poiché le scuole hanno partecipato con attenzione, ma anche con spirito di osservazione (riflessiva e organizzativa), proprio perché *vogliono integrare il nuovo nel già consolidato e contestualizzarlo, vogliono coglierne tutte le potenzialità e gli stessi limiti*, in modo da rilanciare al centro del proprio *operare* quel principio dell'autonomia (che è legge). Essa poneva e pone nella «progettazione curricolare» (che significa non solo costruzione di un *curriculum* formativo e didattico, ma soprattutto affermazione di un nuovo modello di professionalità docente, più impegnata, più responsabile, più colta anche, e perfino in senso pedagogico) il *focus* di quella scuola che la stessa legge Moratti ha posto in essere e che si tratta, al di

là delle battaglie ideologiche, di qualificare, potenziare, orientare, anzi di delineare operativamente come possibile e «necessaria».

Su questa complessa frontiera si è disposta la sperimentazione del Progetto R.I.So.R.S.E. in Toscana, ottenendo risultati assai rilevanti e sul metodo e sul contenuto, come ben documenta la relazione che segue e che è stata redatta con deciso impegno e con forte sensibilità rispetto a una scuola che è oggi in cammino verso una nuova – e tutt'altro che semplice – identità. La scuola toscana sta compiendo questo percorso e l'IRRE Toscana lo ha accompagnato con convinzione ottenendo una partecipazione che, però, reclama come principio operativo il criterio di continuità quantunque critica. Continuità che garantisce crescita e funzionalità insieme. In prospettiva di una scuola in cui è la qualità dell'istruzione che viene a costituire, oggi e domani, il volano dello sviluppo.

RINGRAZIAMENTI E AZIONI FUTURE

di GIUSEPPE ITALIANO

Il rapporto conclude la prima fase del progetto R.I.So.R.S.E. in Toscana e il prossimo anno scolastico 2004/2005 vedrà la realizzazione di laboratori provinciali per la scuola primaria e per quella secondaria di primo grado dedicati alla riflessione e alla progettazione di attività educative, in cui i vari aspetti della Riforma siano correlati e confrontati con la realtà operativa di ciascuna istituzione scolastica e con la sua «storia».

Il rapporto è il materiale finito di partenza di queste riflessioni, insieme con tutti i materiali che non fanno parte dell'edizione a stampa, ma ne hanno costituito la base per le analisi e sono a disposizione presso l'IRRE.

Mentre quindi si presenta alla scuola toscana il risultato delle azioni di osservazione svolte nel passato anno, si propone di continuare nella ricerca rafforzando la centralità delle Istituzioni scolastiche e della loro riflessione rispetto all'innovazione in atto, ma anche consolidando quella rete tra tecnici IRRE, personale tecnico dell'USR e dei CSA, personale dirigente e docente della scuola, personale tecnico del MIUR (Direzione degli Ordinamenti) che ha bene operato nel passato anno, cercando di osservare e discutere le questioni del «fare scuola» anche alla luce delle indicazioni della Riforma. Dimenticando per un momento le «ingegnerie» e le questioni di «principio», che spesso hanno perturbato e impedito il percorso italiano di riforme del sistema formativo, ha centrato invece l'attenzione su come nella realtà con le professionalità, le culture, le organizzazioni, le autonomie esistenti, si potessero costruire risposte di qualità ai bisogni reali di formazione.

Colgo l'occasione per ringraziare tutti coloro che hanno contribuito allo sviluppo delle attività di ricerca sia al centro che in periferia, e a tutti chiedo un impegno analogo per l'anno scolastico che incomincia.

PREMESSA

di GIUSEPPE ITALIANO e MARIA PISCITELLI

Negli ultimi dieci anni l'IRRE Toscana ha destinato risorse ed energie alla ricerca curricolare e didattica con lo scopo di riqualificare la scuola nella sua specificità formativa, legata all'insegnare e all'apprendere, fornendo, al contempo, supporti ed esempi spendibili nella realtà quotidiana da coloro che operano nella scuola. Come per gli altri settori questo tipo di ricerca ha investito piani operativi e sperimentali, connotandosi soprattutto quale ricerca applicata (di secondo grado), che, appoggiandosi su quella accademica, si è mossa su più versanti ed ha toccato punti nodali per qualsiasi innovazione. Numerosi sono stati i progetti sul *fare scuola*, che hanno posto al centro il soggetto che apprende con i suoi bisogni ed esperienze, con le proprie attitudini e disposizioni. La maggior parte di questi progetti è stata sperimentata sul campo con un ampio ventaglio di scuole e molti di questi sono stati adottati da gruppi di insegnanti, come proposte «esemplari» da realizzare, in continuità, con le loro pratiche didattiche. Altrettanto significativi sono stati quei progetti, che hanno affrontato questioni generali, ad esempio l'insuccesso scolastico e la dispersione o tematiche che hanno comportato scelte da effettuare a livello sistemico (organizzativo/strutturale) e culturale. Scelte finalizzate tutte a creare una scuola dell'*inclusione*, che sancisce per tutti l'esercizio del pieno diritto alla *cittadinanza europea*.

È in questo quadro di continuità che si è inserita l'attenzione dell'IRRE Toscana per le innovazioni contenute dentro la Riforma, la quale ha posto sul tappeto problemi «antichi», non ancora risolti, verso i quali molte scuole mostrano una particolare sensibilità. Questo interesse, presente in vari ambienti (di addetti ai lavori e non) non è soltanto di natura istituzionale, ma anche pedagogico-culturale.

1. IL D.M. 100/2002

A seguito del D.M. 100/2002 alcune scuole dell'infanzia e primaria si sono attivate per sperimentare la Riforma in alcuni o in tutti i suoi aspetti. Le Istituzioni scolastiche che in Toscana hanno partecipato all'iniziativa di innovazione sono state 16, di cui 10 statali e 6 paritarie.

Tuttavia le richieste, da parte delle scuole, di conoscere a fondo il quadro teorico e normativo della Riforma, sono state limitate, nonostante le adesioni al Progetto R.I.So.R.S.E.; la Riforma viene talvolta considerata estranea alle abitudini ricorrenti, se non in contrasto con gli assetti organizzativi e didattici vigenti.

Il Progetto R.I.So.R.S.E. si colloca e si sviluppa in un clima di questo tipo, dove le prospettive di cambiamento sono proiettate in un futuro ancora lontano e viste, in alcuni casi, con timore.

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

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

- mantenere e intensificare l'impegno di supporto e sostegno alle scuole, che si sono impegnate nell'innovazione;
- creare occasioni frequenti di riflessione e di approfondimento per le scuole coinvolte sulle future scelte pedagogiche, didattiche e organizzative;
- far emergere, all'interno di un contesto comune di cambiamento, bisogni e difficoltà non sempre esplicitati.

L'Istituto, già impegnato nel passato su alcuni temi della Riforma, ha affrontato con interesse quanto proposto dal Progetto R.I.So.R.S.E., rendendosi disponibile a collaborare per la realizzazione delle finalità della ricerca. Difatti il Progetto R.I.So.R.S.E. avrebbe consentito di consolidare rapporti già avviati con le scuole e di sviluppare, in parallelo, una ricerca sugli oggetti della Riforma.

1. L'INDIVIDUAZIONE DEL CAMPIONE

Nel Progetto sono state coinvolte le scuole che hanno dato la loro disponibilità, compilando e restituendo la scheda di adesione inviata ad ogni istituzione della scuola primaria a livello regionale (Questionario 0, scheda di rilevazione degli elementi innovativi a sostegno della Riforma del sistema educativo). L'individuazione del campione di scuole (26 di cui 16 sperimentali) è avvenuta sulla base di alcuni criteri, stabiliti dal Gruppo di progetto, quali: la localizzazione provinciale, il numero degli oggetti da visitare, la stratificazione su grossi centri e piccoli centri, la presenza di comprensivi. Si riportano i nominativi delle scuole coinvolte.

Provincia	Scuole scelte	Scuole che hanno effettuato la sperimentazione nell'a.s. 2002/03	Totale
Arezzo		1. IC «Vasari» Castiglion Fibocchi 2. IC «Dovizzi» Bibbiena 3. IC Lucignano	3
Firenze	1. DD X Circolo Firenze 2. IC «Galileo Chini» Scarperia	1. Istituto Paritario «Mazzarello» Firenze 2. Istituto Paritario «San Giuseppe Giuntini» Pontassieve 3. Istituto Paritario «Sacro Cuore» Firenze 4. Istituto Paritario «San Gaspare» Firenze	6
Grosseto	1. IC Orbetello	IC «Santa Fiora» Grosseto	2
Livorno	1. DD II Circolo Piombino 2. DD «B. Brin» Livorno		2
Lucca	1. DD VII Circolo Lucca	1. DD II Circolo Capannori 2. IC Forte dei Marmi 3. IC Castelnuovo Garfagnana	4
Massa	1. DD III Circolo Massa	1. Istituto Paritario «Figli di Gesù» Carrara	2
Pisa	1. IC «Galilei» Pisa	1. Istituto Paritario «Santa Teresa» Cascina	2
Pistoia		1. DD II Circolo Pescia	1
Prato	1. IC «Curzio Malaparte» Prato	1. Convitto Nazionale «Cicognini» Prato	2
Siena	1. DD II Circolo Poggibonsi		
			Totale 26 scuole

2. LA RICERCA

La ricerca si è articolata in due fasi:

- una prima fase di indagine, che è stata condotta nelle scuole prescelte attraverso una varietà di strumenti, elaborati dalla Cabina di regia e dal Gruppo tecnico nazionale e utilizzati dagli osservatori dei diversi team regionali (IRRE, CSA, Direzione regionale) durante le visite concordate con le istituzioni scolastiche. Tramite quest'indagine sono state accolte osservazioni e richieste e sono stati raccolti dati e materiali documentari, attestanti le esperienze «significative» realizzate dalle singole scuole, in relazione agli oggetti indicati nel Questionario 0. L'osservazione nelle scuole ha avuto inizio alla fine di febbraio e si è conclusa nella seconda settimana di aprile. Durante le visite si è recepito una scuola in movimento, impegnata su più fronti, che si è mostrata, pur in maniera dialettica, sempre disponibile al dialogo e alla collaborazione. Gran parte delle istituzioni scolastiche ha concentrato essenzialmente le proprie forze su quei temi già presenti nei processi di trasformazione avviati precedentemente (didattica laboratoriale, alfabetizzazione informatica, alfabetizzazione inglese, flessibilità organizzativa, ecc.), risignificandoli in prospettiva della Riforma. Mentre le scuole che hanno aderito alla sperimentazione, insieme a qualche scuola «non sperimentale», hanno allargato il numero degli og-

getti, cimentandosi nella sperimentazione del portfolio, del *tutor*, dell'anticipo e dei Piani di Studio personalizzati. Molti di questi Istituti hanno manifestato l'esigenza di chiarire questioni pedagogiche e organizzative afferenti la Riforma, ravvisando la necessità di approfondire ulteriormente le riflessioni scaturite durante le visite degli osservatori.

Dopo l'individuazione delle esperienze «significative», effettuata sulla base di alcuni indicatori, è stato proposto alle scuole di documentare, con l'aiuto di un tecnico documentalista, le loro esperienze nelle schede GOLD dell'INDIRE.

- una seconda fase, in cui saranno avviati, a partire dal mese di settembre 2004 e a seconda delle richieste avanzate dalle scuole, laboratori di ricerca e di approfondimento sulle tematiche segnalate.

ANALISI QUANTITATIVA

di ETTORE GAGLIARDI

A conclusione delle attività dei *team* nelle scuole campione e dei successivi incontri seminari-ali del Gruppo ristretto di progetto, è stata stilata l'analisi quantitativa del Progetto R.I.So.R.S.E. della Regione Toscana, per favorire un confronto sugli aspetti significativi dell'innovazione.

La presente analisi mira ad ancorare, attraverso indici di confronto e di approfondimento, la discussione sugli aspetti innovativi della Riforma alla «realità dei numeri»; realtà derivante da azioni simultanee e/o sequenziali del Progetto stesso.

La discussione, che nella parte qualitativa scende nei dettagli di ogni singolo oggetto, trova nella parte «numerica» il supporto necessario a garantire il più possibile l'aspetto scientifico della ricerca.

L'analisi ripercorre fedelmente lo schema concordato con il Ministero dell'Istruzione, riportando per ogni paragrafo tabelle e grafici di corredo.

1. IL QUESTIONARIO 0

Il «Questionario 0» è strettamente correlato all'obiettivo di costruire un quadro preliminare, utile all'individuazione di «elementi forti», nonché di progetti e prodotti sugli «oggetti» della Riforma.

Il paragrafo prende in esame l'invio, la restituzione del questionario di rilevazione e l'autodichiarazione delle scuole.

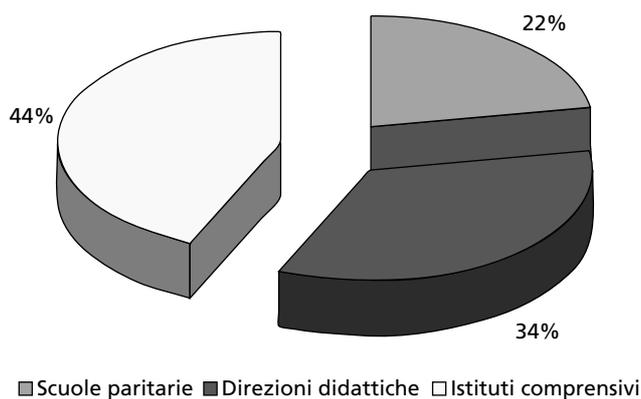
Sono riportati confronti dettagliati, per ogni provincia, sugli oggetti della sperimentazione dichiarati dalle scuole che hanno risposto all'iniziativa.

Si precisa che anche il questionario 0 è stato tabulato secondo lo schema proposto dal MIUR; presso la sede dell'IRRE Toscana è disponibile tale tabulazione (riferita al campione delle 158 scuole che hanno risposto al questionario) per avere, se necessario, il confronto immediato e preciso tra il «dichiarato e lo sperimentato» sia a livello regionale che a livello provinciale.

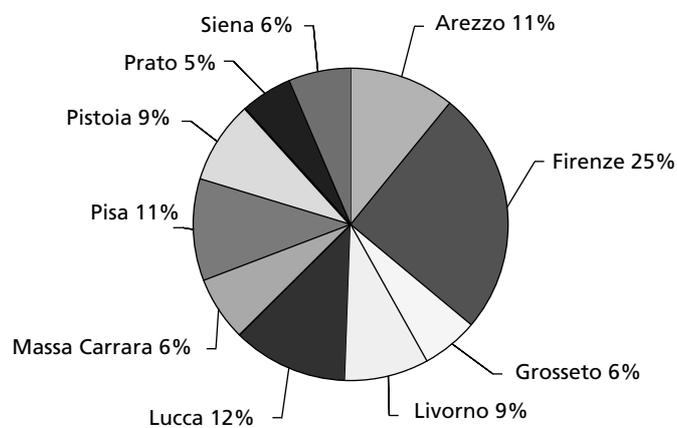
Il Questionario 0

Provincia	Scuole paritarie	Direzioni didattiche	Istituti comprensivi	Totale scuole
Arezzo	6	11	25	42
Firenze	37	40	20	97
Grosseto	1	6	16	23
Livorno	9	15	9	33
Lucca	6	15	25	46
Massa Carrara	5	8	12	25
Pisa	10	8	23	41
Pistoia	6	13	14	33
Prato	3	8	9	20
Siena	3	8	14	25
TOTALE regionale	86	132	167	385

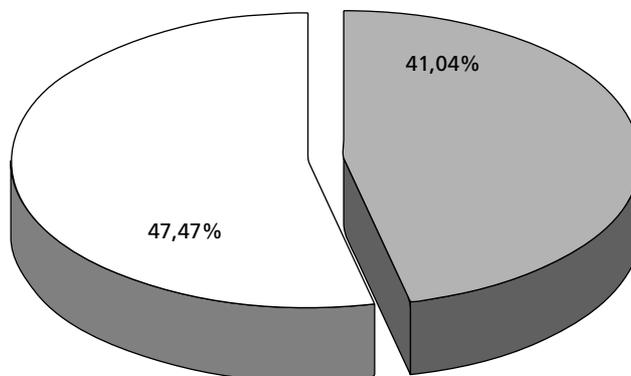
Ricevono il Questionario 0



Il Questionario 0 nelle province

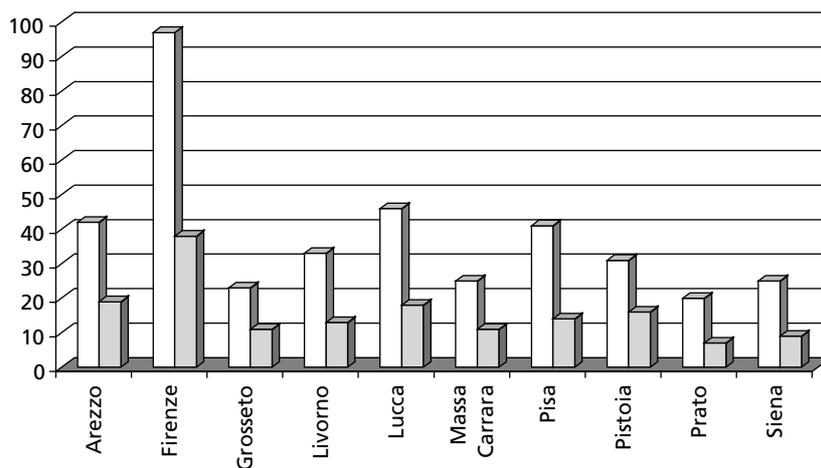


Restituzione del Questionario – totale regionale



■ Scuole che restituiscono il questionario
□ altre scuole

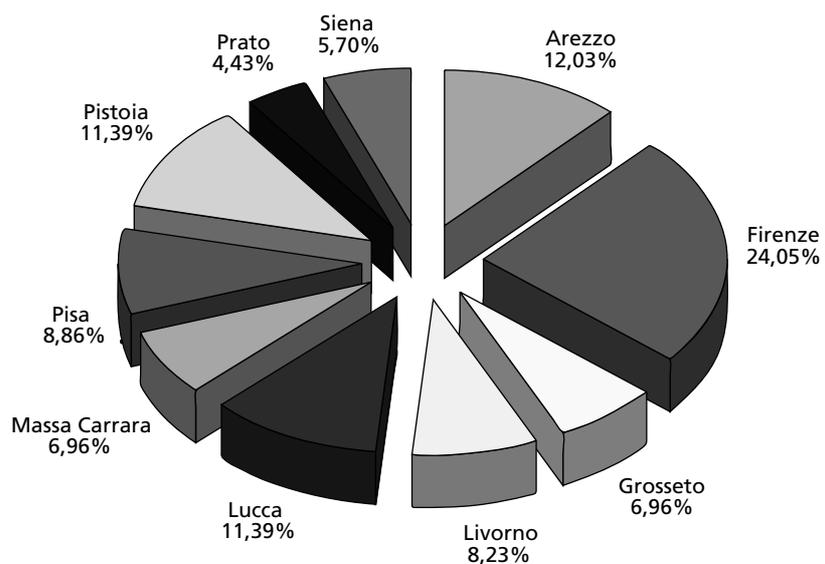
La risposta al Questionario per provincia



Il Questionario 0

Restituiscono il questionario		% provinciale di restituzione
Provincia	Scuole	
Arezzo	19	45,24%
Firenze	38	39,18%
Grosseto	11	47,83%
Livorno	13	39,39%
Lucca	18	39,13%
Massa Carrara	11	44,00%
Pisa	14	34,15%
Pistoia	18	54,55%
Prato	7	35,00%
Siena	9	36,00%

Questionari restituiti (n. 158): situazione regionale



Il Questionario 0

Gli oggetti autodichiarati sono 18

1	Lingua Inglese		
2	Informatica		
3	Anticipo		
4	Portfolio		
5	Tutor		
6	Laboratori		
7	PSP e UdA		
8	Nuova organizzazione		
	Altro	9	Istituzione dipartimenti
		10	La collegialità nel plesso
		11	Progetto «Senza zaino»
		12	Modulo prevalente in 1 classe
		13	Tempo flessibile nella sc. media
		14	Alfabetizzazione, laboratori e nuova organizzazione
		15	Istituzione dipartimenti
		16	La collegialità nel plesso
		17	Progetto «Senza zaino»
		18	Modulo prevalente in 1 classe

Della categoria «Altro» fanno parte quei progetti locali che le scuole hanno integrato con gli altri oggetti della Riforma.

2. LE SCUOLE CAMPIONE – LA TIPOLOGIA DI SCUOLA

La ricerca è stata effettuata sulle 26 scuole individuate nella Regione Toscana: tali scuole sono state individuate secondo i seguenti criteri:

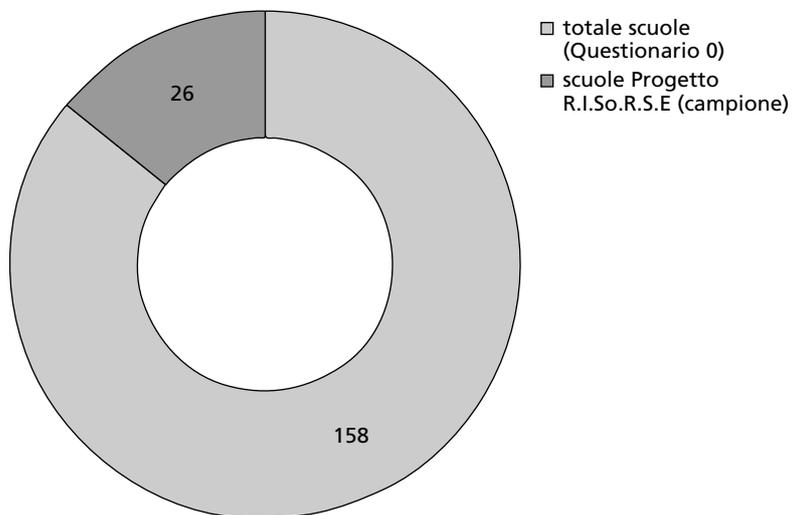
- numero degli oggetti da sperimentare
- stratificazione su grande e piccolo centro
- presenza di comprensivi
- presenza di scuole paritarie.

In riferimento alle scuole paritarie si fa notare come alta sia la percentuale delle stesse, il 23% del campione, rispetto a quanto suggerito dallo stesso Ministero dell'Istruzione: tale fenomeno è dovuto al fatto che le scuole paritarie già facevano parte delle scuole «sperimentali» coinvolte nel primo anno di sperimentazione.

In conclusione il campione si riferisce a n. 16 scuole, del primo anno, e n. 10 scuole individuate nel presente anno scolastico: in totale n. 26 scuole.

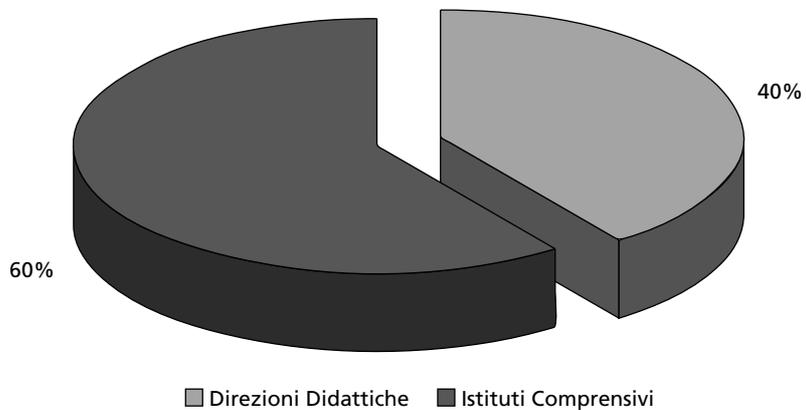
Provincia	Scuole coinvolte nel Progetto R.I.So.R.S.E.	Scuole paritarie	Scuole statali	Direzione Didattica	Istituto Comprensivo	Tempo normale	Rientro pomeridiano	Tempo pieno
Arezzo	3	0	3	0	3	1	3	0
Firenze	6	4	2	1	1	1	3	3
Grosseto	2	0	2	0	2	1	2	1
Livorno	2	0	2	2	0	2	2	2
Lucca	4	0	4	1	3	1	3	4
Massa Carrara	2	1	1	1	0	0	1	2
Pisa	2	1	1	0	1	1	1	2
Pistoia	1	0	1	1	0	0	0	0
Prato	2	0	2	1	1	0	2	1
Siena	2	0	2	1	1	0	2	1
TOTALE	26	6	20	8	12	7	19	16

Le scuole campione – La tipologia di scuola

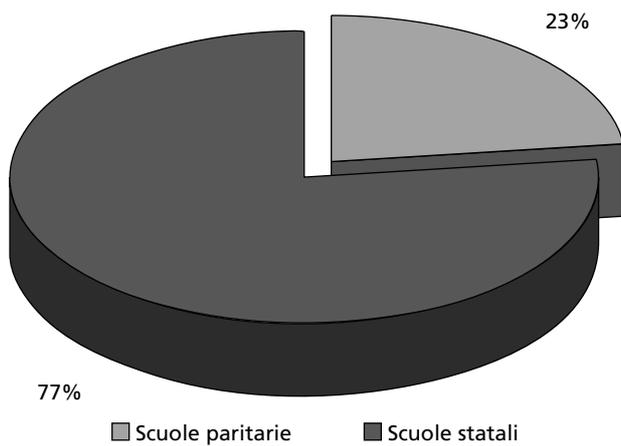


Le scuole campione – La tipologia di scuola

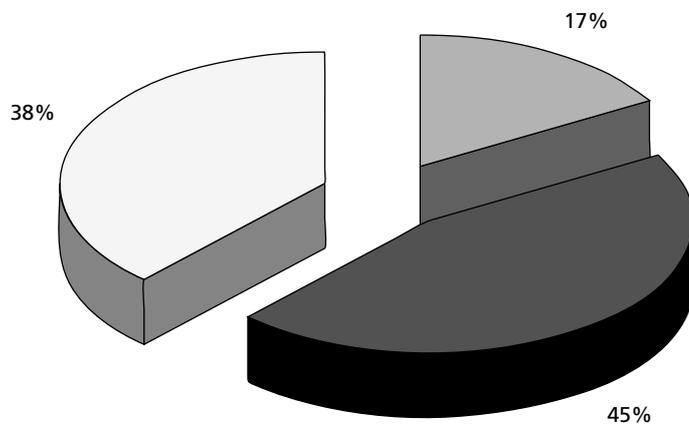
Scuole coinvolte nel Progetto R.I.So.R.S.E.



Scuole coinvolte nel Progetto R.I.So.R.S.E.



Scuole coinvolte nel Progetto R.I.So.R.S.E.



3. GLI OGGETTI SPERIMENTATI

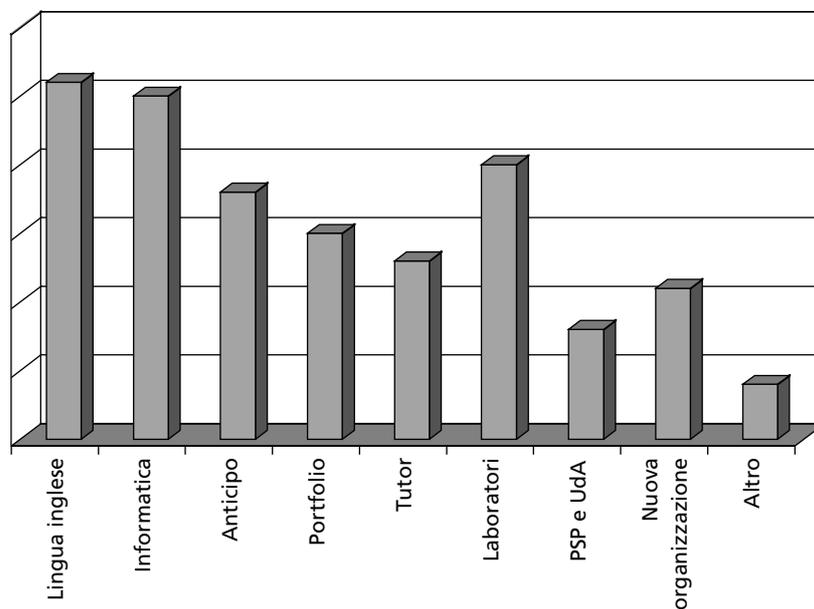
Per tale oggetto della ricerca sono riportate sia le tabelle regionali che quelle provinciali: tale raffronto permette di definire in maniera più precisa la diffusione della sperimentazione.

Provincia	Scuole coinvolte	Lingua	Informatica	Anticipo	Portfolio	Tutor	Laboratori	PSP e UdA	Nuova organizzazione	Altro	Totale oggetti
Arezzo	3	3	3	3	3	3	3	2	3	0	23
Firenze	6	6	6	5	4	3	4	4	2	1	35
Grosseto	2	2	1	0	2	2	1	2	1	1	12
Livorno	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0	5
Lucca	4	4	4	3	2	2	4	0	2	1	22
Massa Carrara	2	2	2	1	0	1	2	0	0	0	8
Pisa	2	2	2	2	0	0	2	0	2	0	10
Pistoia	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	6
Prato	2	2	2	1	2	1	1	0	0	0	9
Siena	2	2	2	2	1	0	2	0	1	0	10
TOTALE	26	26	25	18	15	13	20	8	11	4	140

Oggetti sperimentati

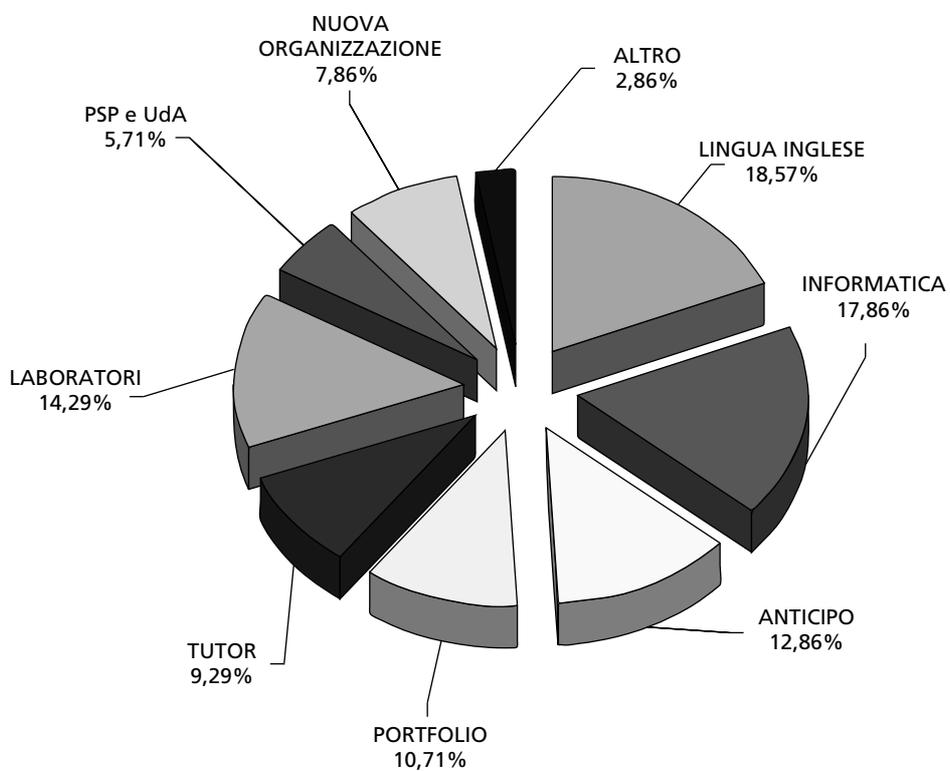
Provincia	N. scuole che dichiarano presenti nel POF, in maniera adeguata, gli elementi di innovazione
Arezzo	3
Firenze	5
Grosseto	1
Livorno	2
Lucca	4
Massa Carrara	1
Pisa	2
Pistoia	1
Prato	2
Siena	2
TOTALE	23

Gli oggetti sperimentati – Progetto R.I.So.R.S.E



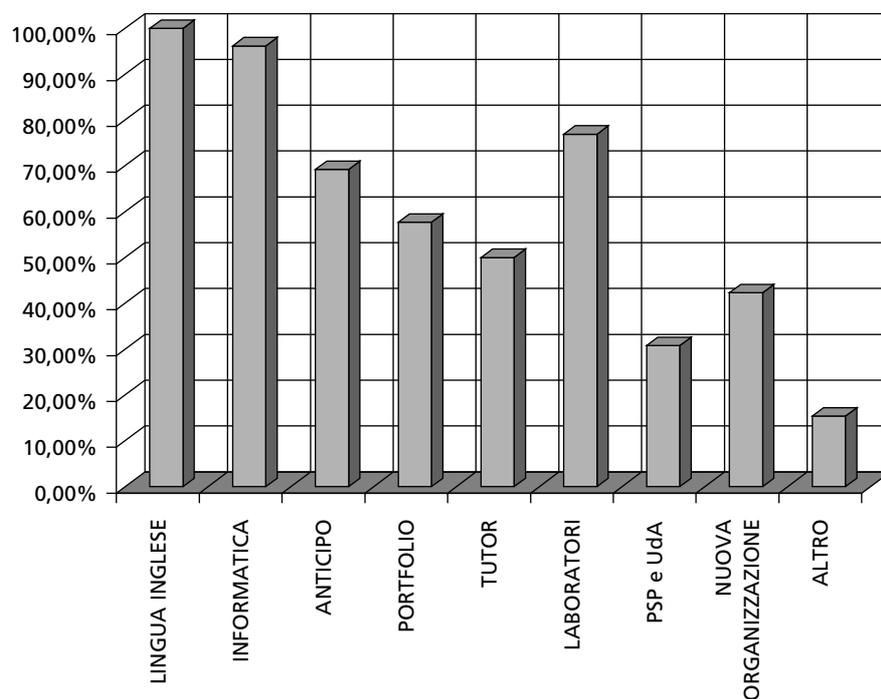
Oggetti sperimentati

% regionale Progetto R.I.So.R.S.E.



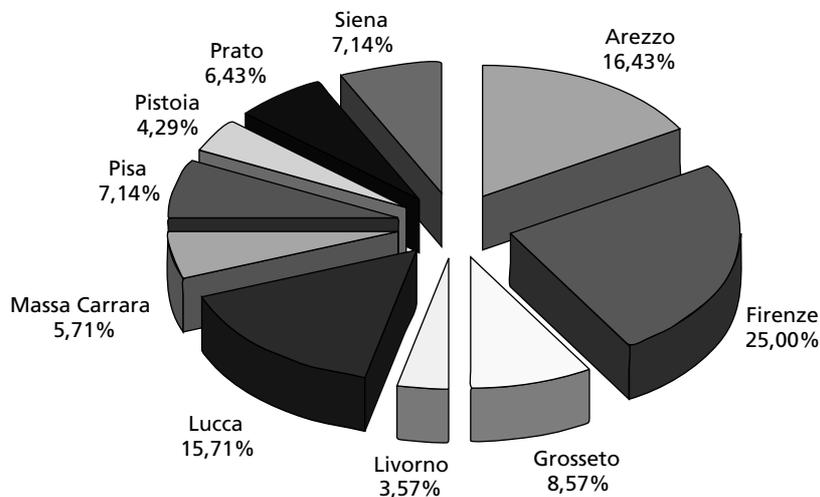
Oggetti sperimentati

- 1 La lingua inglese è sperimentata nel 100% dei casi
- 2 L'informatica è sperimentata nel 96% dei casi
- 3 L'anticipo è sperimentato nel 69% dei casi
- 4 Il portfolio è sperimentato nel 58% dei casi
- 5 Il tutor è sperimentato nel 50% dei casi
- 6 I laboratori sono sperimentati nel 77% dei casi
- 7 PSP e UdA sono sperimentati nel 31% dei casi
- 8 Una nuova organizzazione è sperimentata nel 42% dei casi
- 9 «Altro» è previsto nel 15% dei casi



Oggetti sperimentati

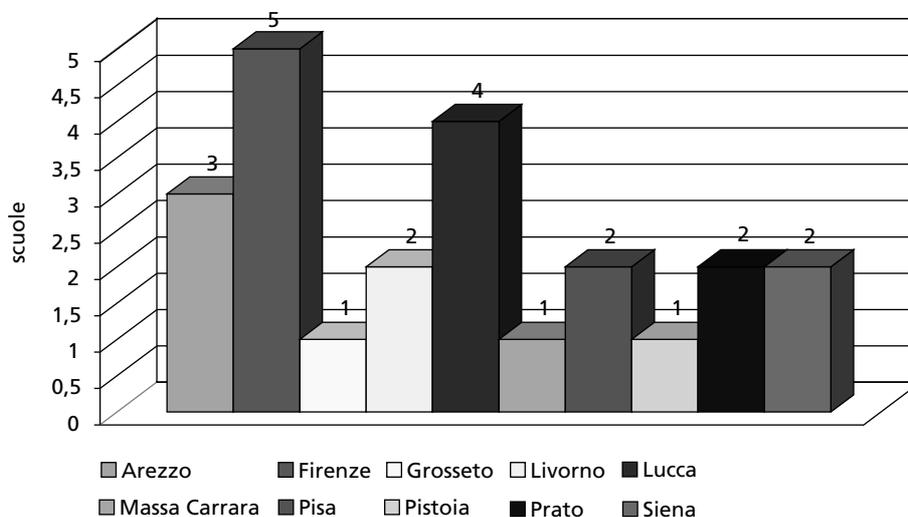
Regione Toscana – la sperimentazione degli oggetti in % Progetto R.I.So.R.S.E.



I dati si riferiscono alle scuole coinvolte nel Progetto R.I.So.R.S.E. (n. 26 scuole).

Oggetti sperimentati

23 scuole (su 26) dichiarano presenti nel POF, in maniera adeguata, gli elementi di innovazione



I dati si riferiscono alle scuole coinvolte nel progetto R.I.So.R.S.E. (n. 26 scuole).

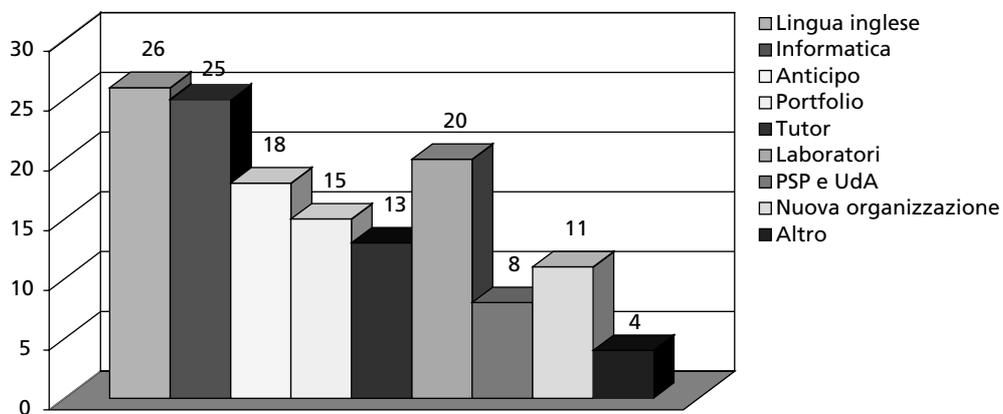
4. LA DISTRIBUZIONE DEL FENOMENO

Anche in questo paragrafo sono delineate le situazioni a carattere regionale, con la relativa percentuale, a confronto con la realtà di ogni singola provincia: nella parte conclusiva del paragrafo viene

riportata la comparazione grafica tra il valore medio regionale e quello provinciale di ogni singolo oggetto.

REGIONE TOSCANA				
OGGETTI	sperimentato n. volte		% regionale	oggetto n.
Lingua inglese	26	oggetto sperimentato dal 100% delle scuole	18,57%	1
Informatica	25	oggetto sperimentato dal 96% delle scuole	17,86%	2
Anticipo	18	oggetto sperimentato dal 69% delle scuole	12,86%	3
Portfolio	15	oggetto sperimentato dal 58% delle scuole	10,71%	4
Tutor	13	oggetto sperimentato dal 50% delle scuole	9,29%	5
Laboratori	20	oggetto sperimentato dal 77% delle scuole	14,29%	6
PSP e UdA	8	oggetto sperimentato dal 31% delle scuole	5,71%	7
Nuova organizzazione	11	oggetto sperimentato dal 42% delle scuole	7,86%	8
Altro	4	oggetto sperimentato dal 15% delle scuole	2,86%	9
Totale scuole	26			

Regione Toscana Progetto R.I.So.R.S.E. «Oggetti»



La distribuzione del fenomeno

PROVINCIA AREZZO				
OGGETTI	sperimentato n. volte	% della sperimentazione	% regionale	oggetto n.
Lingua inglese	3	oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	13,04	18,57
Informatica		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	13,04	17,86
Anticipo		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	13,04	12,86
Portfolio		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	13,04	10,71
Tutor		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	13,04	9,29
Laboratori		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	13,04	14,29
PSP e UdA		oggetto sperimentato dal 66,67% delle scuole	8,70	5,71
Nuova organizzazione		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	13,04	7,86
Altro		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	2,86

PROVINCIA FIRENZE				
OGGETTI	sperimentato n. volte	% della sperimentazione	% regionale	oggetto n.
Lingua inglese	3	oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	17,14	18,57
Informatica		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	17,14	17,86
Anticipo		oggetto sperimentato dall'83,33% delle scuole	14,29	12,86
Portfolio		oggetto sperimentato dal 66,67% delle scuole	11,43	10,71
Tutor		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	8,57	9,29
Laboratori		oggetto sperimentato dal 66,67% delle scuole	11,43	14,29
PSP e UdA		oggetto sperimentato dal 66,67% delle scuole	11,43	5,71
Nuova organizzazione		oggetto sperimentato dal 33,33% delle scuole	5,71	7,86
Altro		oggetto sperimentato dal 16,67% delle scuole	2,86	2,86

PROVINCIA GROSSETO				
OGGETTI	sperimentato n. volte	% della sperimentazione	% regionale	oggetto n.
Lingua inglese	3	oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	16,67	18,57
Informatica		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	8,33	17,86
Anticipo		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	12,86
Portfolio		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	16,67	10,71
Tutor		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	16,67	9,29
Laboratori		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	8,33	14,29
PSP e UdA		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	16,67	5,71
Nuova organizzazione		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	8,33	7,86
Altro		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	8,33	2,86

PROVINCIA LIVORNO				
OGGETTI	sperimentato n. volte	% della sperimentazione	% regionale	oggetto n.
Lingua inglese	3	oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	40,00	18,57
Informatica		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	40,00	17,86
Anticipo		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	20,00	12,86
Portfolio		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	10,71
Tutor		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	9,29
Laboratori		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	14,29
PSP e UdA		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	5,71
Nuova organizzazione		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	7,86
Altro		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,,0	2,86

PROVINCIA LUCCA				
OGGETTI	sperimentato n. volte	% della sperimentazione	% regionale	oggetto n.
Lingua inglese	3	oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	18,18	18,57
Informatica		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	18,18	17,86
Anticipo		oggetto sperimentato dal 75,00% delle scuole	13,64	12,86
Portfolio		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	9,09	10,71
Tutor		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	9,09	9,29
Laboratori		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	18,18	14,29
PSP e UdA		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	5,71
Nuova organizzazione		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	9,09	7,86
Altro		oggetto sperimentato dal 25,00% delle scuole	4,55	2,86

PROVINCIA MASSA CARRARA				
OGGETTI	sperimentato n. volte	% della sperimentazione	% regionale	oggetto n.
Lingua inglese	3	oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	25,00	18,57
Informatica		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	25,00	17,86
Anticipo		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	12,50	12,86
Portfolio		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	10,71
Tutor		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	12,50	9,29
Laboratori		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	25,00	14,29
PSP e UdA		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	5,71
Nuova organizzazione		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	7,86
Altro		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	2,86

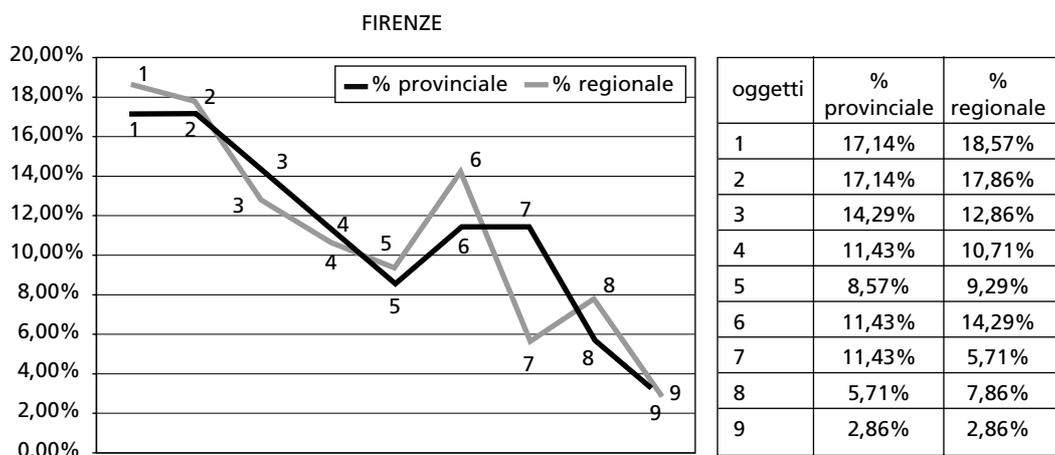
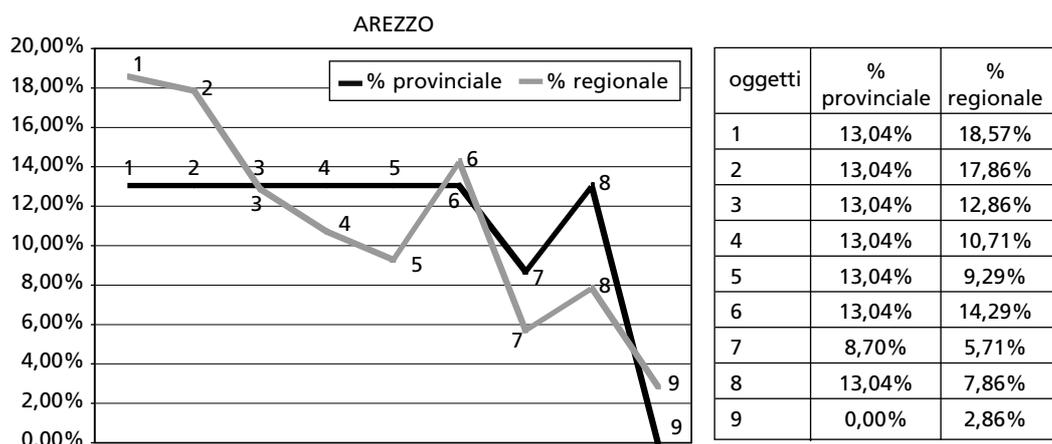
PROVINCIA PISA				
OGGETTI	sperimentato n. volte	% della sperimentazione	% regionale	oggetto n.
Lingua inglese	3	oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	20,00	18,57
Informatica		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	20,00	17,86
Anticipo		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	20,00	12,86
Portfolio		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	10,71
Tutor		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	9,29
Laboratori		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	20,00	14,29
PSP e UdA		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	5,71
Nuova organizzazione		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	20,00	7,86
Altro		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	2,86

PROVINCIA PISTOIA				
OGGETTI	sperimentato n. volte	% della sperimentazione	% regionale	oggetto n.
Lingua inglese	3	oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	16,67	18,57
Informatica		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	16,67	17,86
Anticipo		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	12,86
Portfolio		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	16,67	10,71
Tutor		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	16,67	9,29
Laboratori		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	16,67	14,29
PSP e UdA		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	5,71
Nuova organizzazione		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	7,86
Altro		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	16,67	2,86

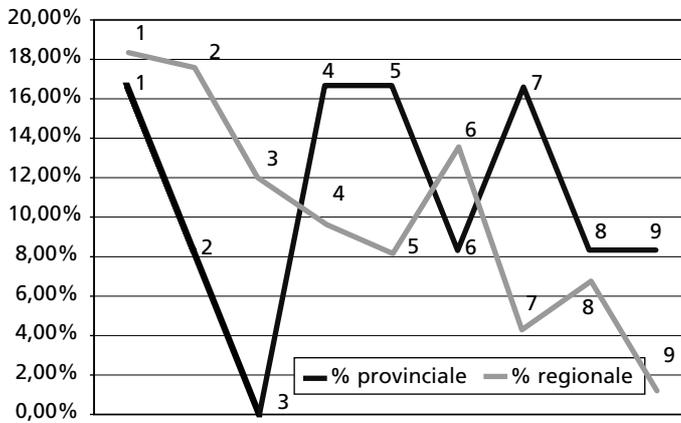
PROVINCIA PRATO				
OGGETTI	sperimentato n. volte	% della sperimentazione	% regionale	oggetto n.
Lingua inglese	3	oggetto sperimentato dal 28,57% delle scuole	22,22	18,57
Informatica		oggetto sperimentato dal 28,57% delle scuole	22,22	17,86
Anticipo		oggetto sperimentato dal 14,29% delle scuole	11,11	12,86
Portfolio		oggetto sperimentato dal 28,57% delle scuole	22,22	10,71
Tutor		oggetto sperimentato dal 14,29% delle scuole	11,22	9,29
Laboratori		oggetto sperimentato dal 14,29% delle scuole	11,22	14,29
PSP e UdA		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	5,71
Nuova organizzazione		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	7,86
Altro		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	2,86

PROVINCIA SIENA				
OGGETTI	sperimentato n. volte	% della sperimentazione	% regionale	oggetto n.
Lingua inglese	3	oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	20,00	18,57
Informatica		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	20,00	17,86
Anticipo		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	20,00	12,86
Portfolio		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	10,00	10,71
Tutor		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	9,29
Laboratori		oggetto sperimentato dal 100,00% delle scuole	20,00	14,29
PSP e UdA		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	5,71
Nuova organizzazione		oggetto sperimentato dal 50,00% delle scuole	10,00	7,86
Altro		oggetto sperimentato dallo 0,00% delle scuole	0,00	2,86

La distribuzione del fenomeno
Confronto tra il valore provinciale e regionale degli oggetti sperimentati

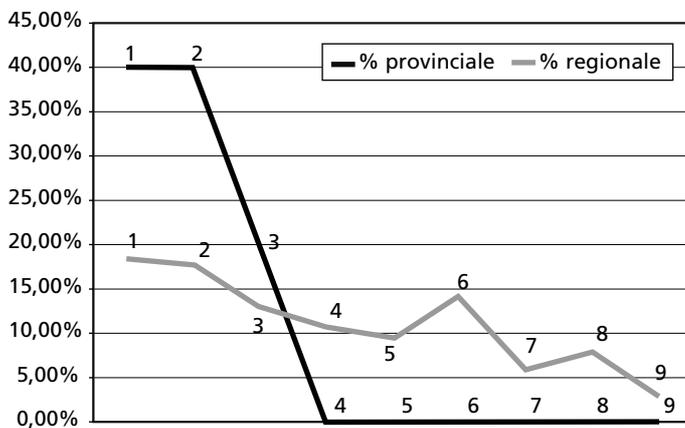


GROSSETO



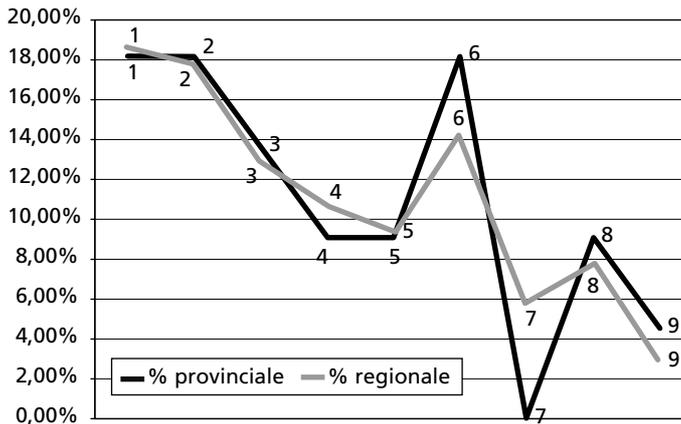
oggetti	% provinciale	% regionale
1	16,67%	18,57%
2	8,33%	17,86%
3	0,00%	12,86%
4	16,67%	10,71%
5	16,67%	9,29%
6	8,33%	14,29%
7	16,67%	5,71%
8	8,33%	7,86%
9	8,33%	2,86%

LIVORNO



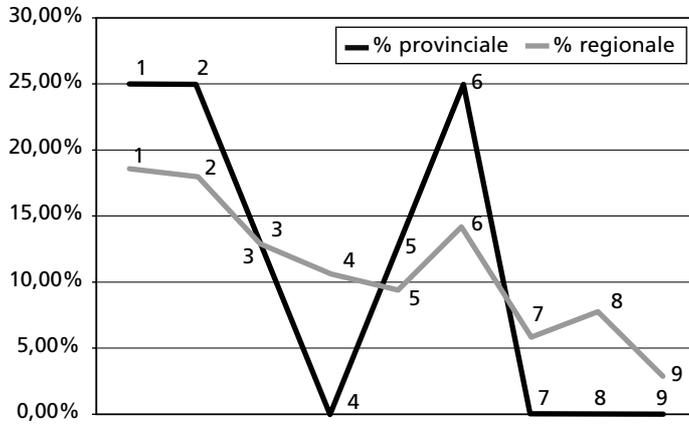
oggetti	% provinciale	% regionale
1	40,00%	18,57%
2	40,00%	17,86%
3	20,00%	12,86%
4	0,00%	10,71%
5	0,00%	9,29%
6	0,00%	14,29%
7	0,00%	5,71%
8	0,00%	7,86%
9	0,00%	2,86%

LUCCA



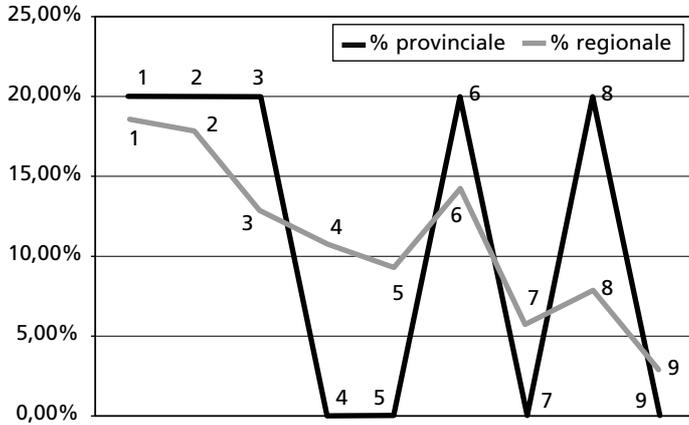
oggetti	% provinciale	% regionale
1	18,18%	18,57%
2	18,18%	17,86%
3	13,64%	12,86%
4	9,09%	10,71%
5	9,09%	9,29%
6	18,18%	14,29%
7	0,00%	5,71%
8	9,09%	7,86%
9	4,55%	2,86%

MASSA CARRARA



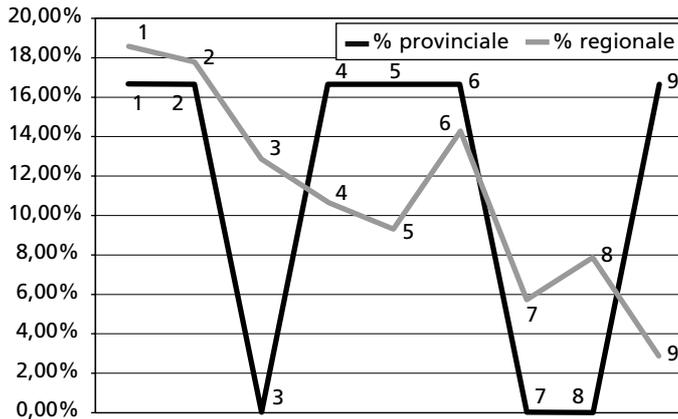
oggetti	% provinciale	% regionale
1	25,00%	18,57%
2	25,00%	17,86%
3	12,50%	12,86%
4	0,00%	10,71%
5	12,50%	9,29%
6	25,00%	14,29%
7	0,00%	5,71%
8	0,00%	7,86%
9	0,00%	2,86%

PISA

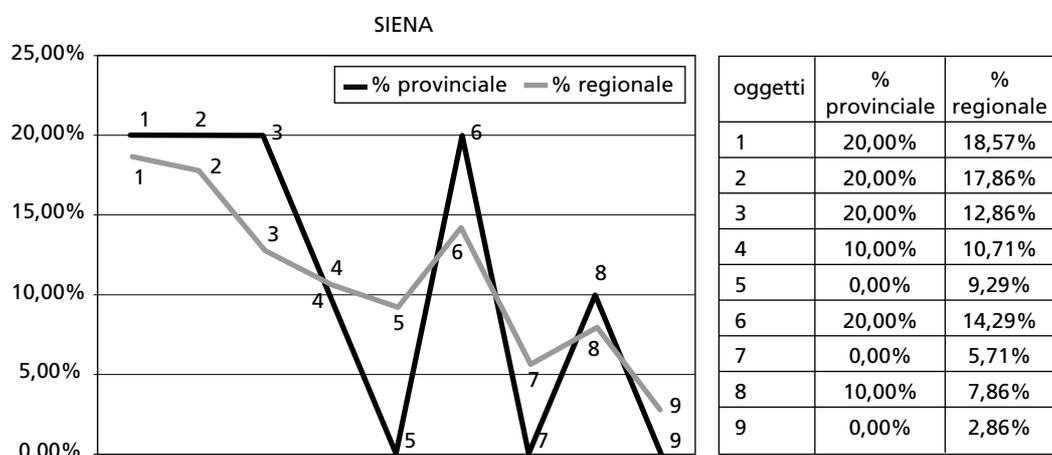
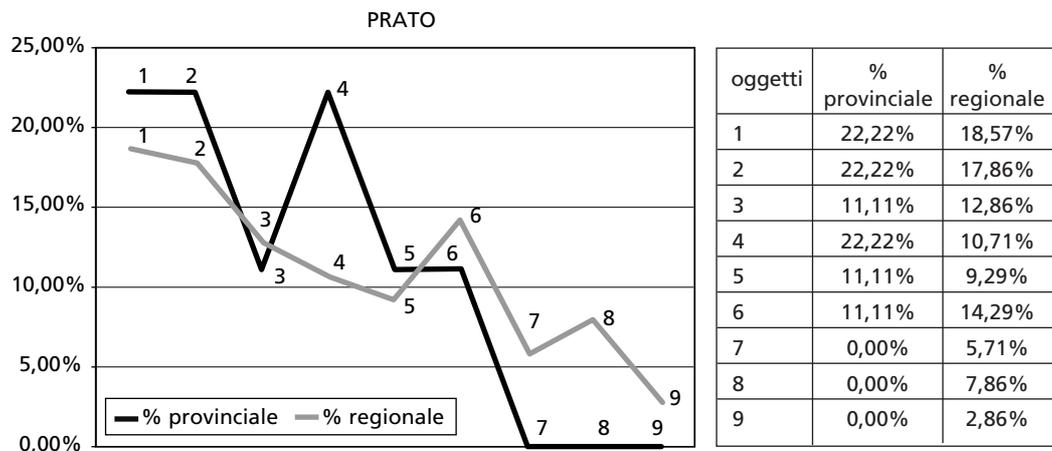


oggetti	% provinciale	% regionale
1	20,00%	18,57%
2	20,00%	17,86%
3	20,00%	12,86%
4	0,00%	10,71%
5	0,00%	9,29%
6	20,00%	14,29%
7	0,00%	5,71%
8	20,00%	7,86%
9	0,00%	2,86%

PISTOIA



oggetti	% provinciale	% regionale
1	16,67%	18,57%
2	16,67%	17,86%
3	0,00%	12,86%
4	16,67%	10,71%
5	16,67%	9,29%
6	16,67%	14,29%
7	0,00%	5,71%
8	0,00%	7,86%
9	16,67%	2,86%



5. LA CORRELAZIONE TRA GLI OGGETTI

Si fornisce nel dettaglio il quadro complessivo delle «scuole/oggetti sperimentati»: le scuole campione sono state infatti «graduate» per numero di oggetti sperimentati per capire come è stata imposta nella Regione tutta la sperimentazione.

Nel paragrafo vengono ovviamente riportati raffronti tra gli oggetti per la migliore comprensione del fenomeno.

Nel Questionario 0 gli oggetti sono nove, compreso «Altro».

Sono state ordinate le scuole per numero di oggetti sperimentati.

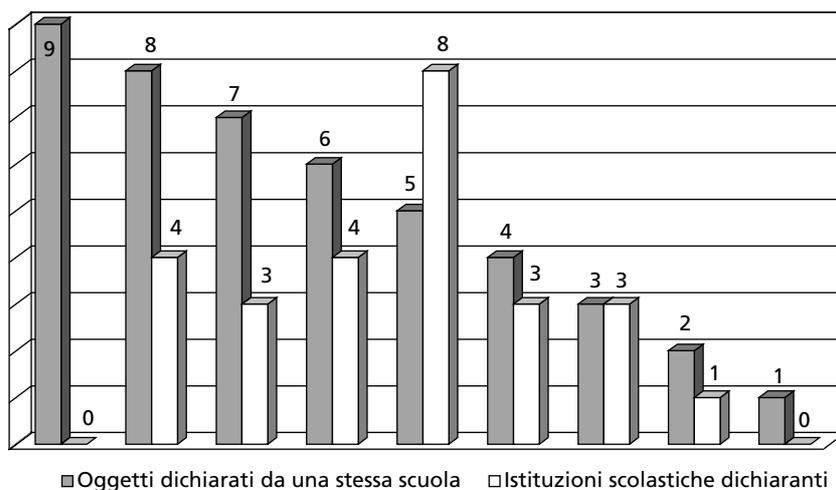
La maggior parte delle scuole (n. 8) sperimenta n. 5 oggetti.

Tabella riassuntiva:

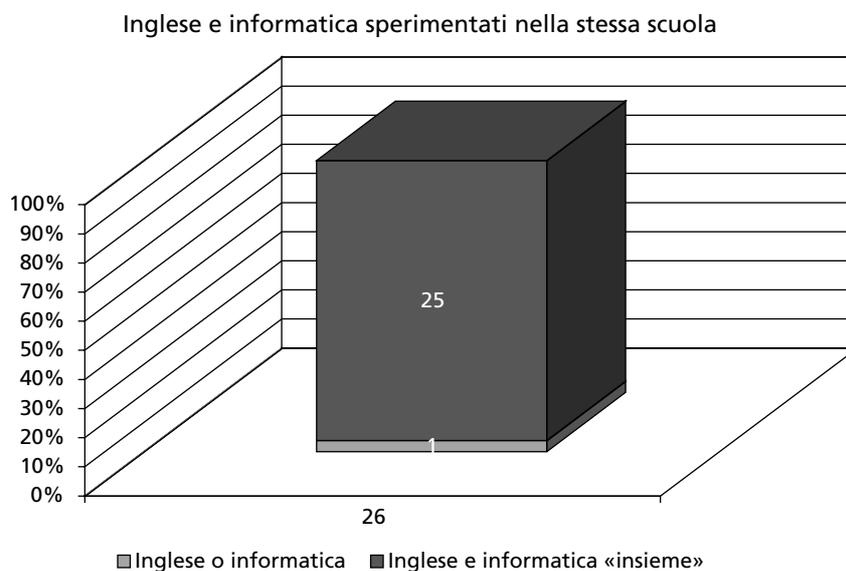
Oggetti dichiarati da una stessa scuola	Istituzioni scolastiche dichiaranti	Scuole S	Scuole NS
9	0	0	0
8	4	3	1
7	3	3	
6	4	3	1
5	8	5	3
4	3	2	1
3	3		3
2	1		1
1	0		
totale	26	16	10

legenda: Scuole S = scuole sperimentali.
Scuole NS = scuole non sperimentali.

Rapporto scuole-oggetti sperimentati

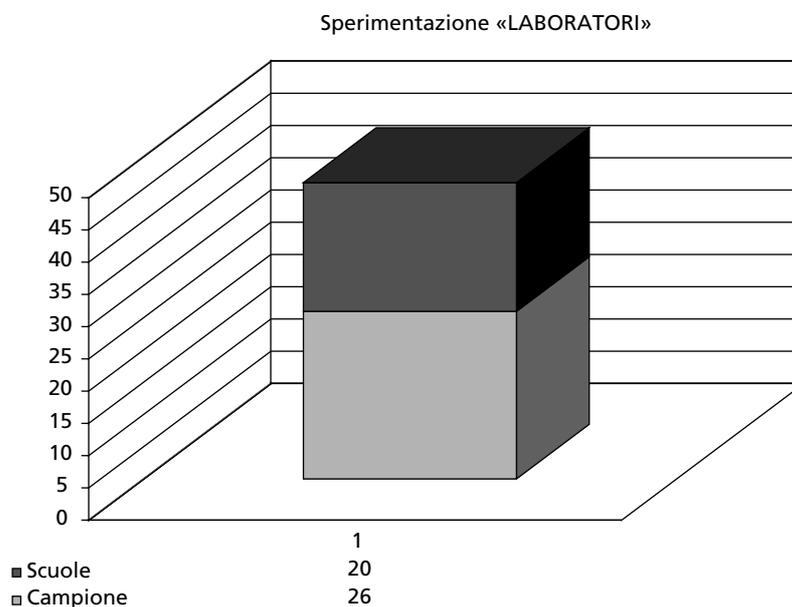


I dati si riferiscono alle scuole (n. 26) coinvolte nel Progetto R.I.So.R.S.E.
La lingua inglese e l'informatica, ai primi due posti, sono sperimentati in 25 scuole su 26 (96,30%).



I dati si riferiscono alle scuole (n. 26) coinvolte nel Progetto R.I.So.R.S.E.
La correlazione tra gli oggetti

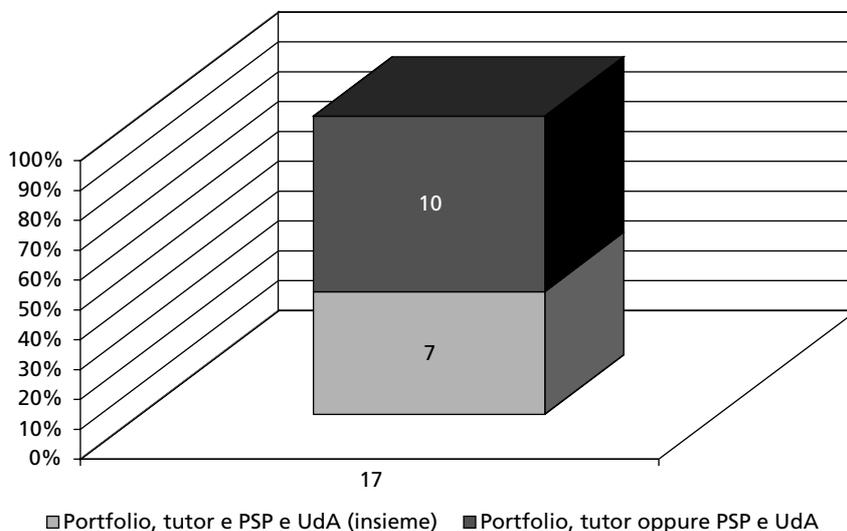
LABORATORI: oggetto sperimentato dal 77% delle scuole campione.
La didattica laboratoriale facilmente si innesta con la lingua inglese e l'informatica.



I dati si riferiscono alle scuole (n. 26) coinvolte nel Progetto R.I.So.R.S.E.

PORTFOLIO, TUTOR e PSP-UdA – Se raggruppiamo questi oggetti in una stessa macroarea, caratterizzata da un assetto pedagogico, didattico e organizzativo che valorizza il successo formativo degli studenti, constatiamo che solo 7 scuole su 17 (41%) li sperimentano «insieme».

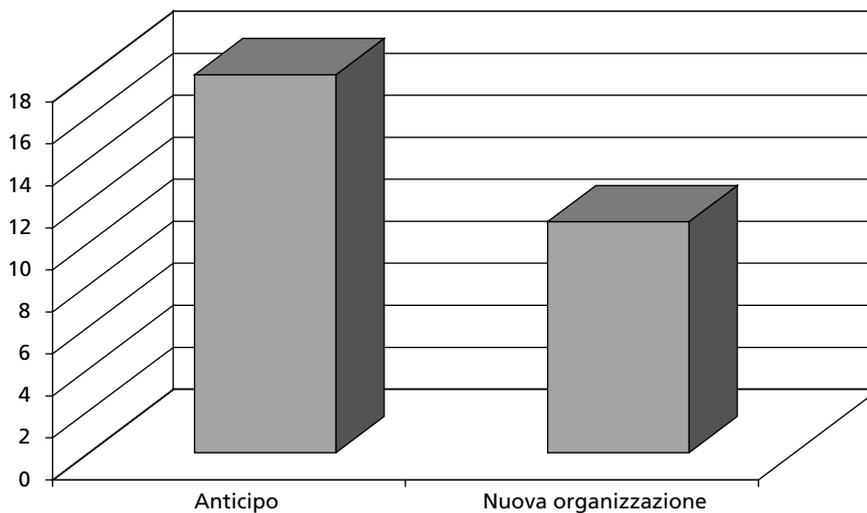
Portfolio, tutor, PSP e UdA sperimentati nella stessa scuola



I dati si riferiscono alle scuole (n. 26) coinvolte nel Progetto R.I.So.R.S.E.
La correlazione tra gli oggetti

«ANTICIPO» e «NUOVA ORGANIZZAZIONE»: tali oggetti, che presuppongono momenti di notevole integrazione, risultano essere «scolligati» in questa fase della sperimentazione. Rispettivamente sono sperimentati il 12,86% e il 7,86%: solo 7 scuole su 20 (35%) li sperimentano «assieme».

ANTICIPO – NUOVA ORGANIZZAZIONE



I dati si riferiscono alle scuole (n. 26) coinvolte nel Progetto R.I.So.R.S.E.

ANALISI QUALITATIVA

COMMENTO GENERALE OGGETTO PER OGGETTO ED UTILIZZO DA PARTE DELLE SCUOLE

Per l'analisi dei dati il Gruppo redazionale ha così proceduto:

- lettura della relazione generale effettuata dagli osservatori dei *team* per ogni scuola (presentazione – descrizione – osservazione – punti di forza e di debolezza);
- ricognizione delle schede preliminari ai *focus* (oggetto per oggetto, scuola per scuola);
- rilevazione degli elementi scaturiti dai *focus* docenti-genitori (per ogni oggetto), dalle interviste ai dirigenti scolastici e dai *testimonial* narrativi;
- lettura delle schede di rilevazione (conclusive) di ogni *focus*;
- lettura delle tabelle di sintesi per ogni oggetto e scuola coinvolta.

Sulla base della metodologia adottata e dalla comparazione incrociata tra i dati, è emerso quanto illustrato nei paragrafi successivi.

1. ALFABETIZZAZIONE LINGUA INGLESE

Lauro Seriacopi

Contesto e modalità organizzative

Nella maggioranza delle scuole contattate l'insegnamento della lingua inglese era già stato introdotto negli anni precedenti. Gli indirizzi della Riforma hanno, quindi, generalizzato e rafforzato una pratica già in atto. L'insegnamento attivo della lingua e la dimensione ludica hanno prodotto nei bambini l'interesse ed il piacere nell'apprendere un lingua diversa, rappresentando, in più casi, l'occasione di educazione alla convivenza, alla solidarietà e all'interculturalità. La metodologia laboratoriale si è avvalsa di un'ampia gamma di strumenti multimediali (libri, poster, videocassette, Cd...) ed ha valorizzato, in molti casi, anche l'insegnamento dell'informatica. In alcune scuole sono stati attivati specifici laboratori linguistici caratterizzati dall'impiego di efficaci tecniche di organizzazione degli spazi e degli arredi in modo da facilitare nel bambino l'atteggiamento di pensare in lingua oltre che operare uno sforzo ad ascoltare e conversare in una lingua diversa dalla propria. Risulta un'evidente ten-

denza ad anticipare l'insegnamento della lingua inglese già dalla scuola materna e, comunque, ad organizzare l'insegnamento nell'ottica della continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Le modalità organizzative dell'insegnamento della lingua sono state molteplici: più spesso all'interno del gruppo classe, in molti casi in gruppi interclasse. Generalmente la durata dell'insegnamento è di un'ora nella prima classe ed un'ora nella seconda, ma esistono molteplici casi in cui l'insegnamento dell'inglese è svolto per due ore sia in prima che nella seconda classe.

Punti di attenzione

La generalizzazione dell'insegnamento dell'inglese è particolarmente gradita ai genitori ed i docenti tendono ad una sua valorizzazione in una dimensione trasversale. Si evidenzia qualche rara critica di alcuni docenti, che non concordano sul precoce anticipo della lingua ma, al contrario, c'è chi sostiene l'esiguità delle ore destinate all'insegnamento linguistico. È un comune sentire la necessità di formazione ed aggiornamento dei docenti. L'uso del *DivertInglese* non è stato generalizzato, poiché molti insegnanti si sono serviti di altri corsi giudicati altrettanto validi, ma chi l'ha usato esprime un positivo giudizio soprattutto sull'area bambini.

In alcune scuole si lamenta il fatto di non avere più un insegnante impegnato su specifico progetto, che facilitava una più articolata organizzazione della classe o di interclasse in gruppi di apprendimento.

2. ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

Lauro Seriacopi

Modalità organizzative e funzioni

In tutte le scuole facenti parte del campione l'informatica è stata introdotta negli anni precedenti. La maggioranza avverte l'insegnamento dell'informatica e della telematica come uno strumento facilitante il processo di insegnamento/apprendimento anche nella dimensione trasversale. I livelli qualitativi raggiunti sono diversificati; non mancano tuttavia eccellenze che, attraverso l'introduzione e l'uso laboratoriale dell'informatica, hanno raggiunto livelli di innovazione didattica davvero apprezzabili, soprattutto per quanto concerne la valorizzazione di una vasta gamma di linguaggi comunicativi e della pratica interdisciplinare. L'introduzione dell'alfabetizzazione informatica generalmente è stata usata come occasione per raggiungere i seguenti obiettivi:

- la familiarizzazione dei bambini con il computer attraverso l'apprendimento essenziale delle tecniche necessarie per un efficace suo utilizzo;
- l'uso attivo e ludico dello strumento per esprimere la propria creatività e fantasia e, contemporaneamente, per costruire un personale percorso di apprendimento.

È abbastanza generalizzata la tendenza ad organizzare appositi spazi laboratoriali che, utilizzando anche la dotazione strumentale fornita in questi anni, possono permettere un'organizzata e capillare frequentazione degli alunni. Sotto questo aspetto le scuole sottolineano, comunque, la necessità di implementazione della dotazione strumentale per permettere ad ogni alunno di essere attivo di fronte al computer. Più rara risulta essere la presenza del computer in aula, in modo da poterlo utilizzare in concomitanza con l'insegnamento delle discipline. L'orario di svolgimento dell'insegnamento dell'informatica è, nella maggioranza delle scuole, di un'ora nella prima classe ed un'ora nella seconda e coinvolge in egual misura sia l'intero gruppo classe che gruppi classe; più rara è l'organizzazione per gruppi interclasse. Molte scuole segnalano l'uso del computer come strumento sia per il recupero di

sciplinare sia per facilitare l'apprendimento nei bambini portatori di handicap. Sono usati prevalentemente programmi di produttività, software didattici, Cd-Rom; molto più raramente si registra l'uso di Internet che risulta, tuttavia, particolarmente apprezzato per la comunicazione *e-mail* tra bambini delle diverse scuole. È avvertita in modo forte da parte dei docenti la necessità di un esperto di laboratorio informatico che li supporti dal punto di vista tecnico e organizzativo. Le scuole che più e meglio hanno sviluppato questo settore sono quelle che hanno potuto avvalersi, in questi ultimi anni, della figura di uno specifico insegnante impegnato su progetto. I docenti formati hanno richiesto l'attivazione di formazione continua per approfondire e aggiornare le loro competenze.

3. ANTICIPO

Gaetana Rossi

Contesto

La possibilità di anticipare l'ingresso dei bambini nella scuola elementare si rileva in quasi tutte le scuole che hanno aderito alla sperimentazione della Riforma. Alcune di esse, soprattutto le scuole paritarie, dove l'anticipo era una prassi consolidata nel tempo (era in atto la primina), non hanno avuto particolari problemi; per le altre non è stato facile attuarla per vari motivi (struttura poco adatta, perplessità e poca disponibilità da parte dei docenti, rari rapporti con le famiglie, che non tutte erano e sono d'accordo su questa offerta). La carenza di rapporti con le famiglie si nota soprattutto in quegli ambiti territoriali dove i genitori sono impegnati nelle fabbriche o in lavori che richiedono presenza continua e non permettono di avere molto tempo a disposizione. Tuttavia, per quegli alunni che hanno frequentato in anticipo la prima classe, la decisione è stata presa dalle famiglie, che si sono avvalse del parere positivo dei docenti. Molti genitori, durante gli incontri, hanno espresso con chiarezza il loro punto di vista: «sull'anticipo devono essere i docenti a esprimere parere favorevole, anche se in ultimo la decisione spetta alle famiglie».

Alcune scuole hanno sottoposto i bambini a «prove d'ingresso» (in forma ludica) per constatare la loro maturità e permettere così una scelta più oculata da parte delle famiglie.

Punti di attenzione

Su ventisei scuole, che hanno effettuato la sperimentazione della Riforma, otto non hanno messo in atto l'anticipo perché è stata riscontrata una forte perplessità sia da parte dei docenti che dei genitori. Durante i colloqui e i *focus* non hanno esitato ad esporla. Soprattutto fa riflettere il divario di età che si verrebbe a creare fra gli stessi alunni (ci sarebbero bambini nati all'inizio o durante l'anno scolastico in corso ed altri che compirebbero i sei anni entro il 30 aprile dell'anno successivo). Inoltre, non sono da sottovalutare gli ambienti sociali e culturali da dove i bambini provengono, la diversa maturità di pensiero e di socializzazione, la maggiore o minore capacità di adattarsi a regole più o meno rigide che la stessa scuola impone. Tutto questo può generare difficoltà di apprendimento, di relazione e malessere.

Alcuni insegnanti fanno notare che: «se la scuola deve aiutare l'alunno a crescere, deve pensare anche alle varie tappe della sua crescita emotiva e alla formazione della sua personalità. Le pratiche educative e cognitive si sviluppano e si solidificano se si riesce sin dall'inizio della sua entrata a scuola a fargli accettare, amare quel mondo che è fatto sì di regole, ma anche di amici con i quali vivere, giocare, imparare».

4. DOCENTE COORDINATORE-TUTOR

Renzo Liccioli e Maria Piscitelli

Contesto

Le scuole che hanno effettuato la sperimentazione D.M. 100/99, soprattutto quelle paritarie, ritengono positiva la figura tutoriale in quanto:

- facilita i rapporti e i raccordi con le famiglie, suscitando un maggior coinvolgimento;
- consente all'insegnante di conoscere meglio il bambino e di seguirlo nel percorso scolastico, soprattutto nelle prime classi;
- rappresenta un significativo punto di riferimento dal punto di vista psicologico;
- favorisce lo scambio tra i colleghi e una migliore organizzazione.

Funzioni e punti di attenzione

Si puntualizza che la funzione tutoriale risulta particolarmente efficace, se inserita in un clima di collaborazione e condivisione da parte di tutte le componenti dell'équipe pedagogica. Tuttavia viene precisato che sono da evitare forme di gerarchizzazione nella funzione docente, in quanto creerebbero squilibri e disparità sul piano professionale fra i docenti. Nella maggior parte delle scuole paritarie l'insegnante prevalente, che già esisteva nel precedente assetto organizzativo, svolge le funzioni di coordinatore-tutor (modello di organizzazione «stellare»).

Da più parti è stato sottolineato l'eccessivo carico di lavoro richiesto al docente coordinatore-tutor, affrontato peraltro senza alcuna forma di incentivazione. Perplessità sono emerse anche circa l'individuazione dei criteri per la scelta del docente coordinatore-tutor e sull'eventuale «mortificazione» delle professionalità acquisite negli ultimi anni (specializzazioni in ambiti disciplinari, corresponsabilità di ruoli ed impegni, ecc.).

Dalle rilevazioni effettuate si riscontra che il docente coordinatore-tutor:

- è designato dal dirigente scolastico;
- opera in una o più classi, per un tempo che oscilla dalle 18 alle 22 ore;
- attua interventi non solo in classe, ma anche in laboratorio (informatica, inglese, LARSA);
- svolge azioni di compresenza con altri docenti (es. inglese, informatica);
- utilizza le ore non dedicate all'insegnamento prioritariamente per i rapporti con l'équipe pedagogica, con i genitori e con il dirigente.

Rispetto al tutoraggio, che si esplica nei confronti degli alunni soprattutto attraverso forme di orientamento e di osservazione, risulta prevalente la funzione di coordinatore (produzione di materiali, stesura di documenti, raccolta di informazione per il portfolio).

Per le scuole che non hanno aderito alla sperimentazione, la figura del docente coordinatore-tutor è considerata, nella maggior parte, completamente negativa. Pertanto sono state registrate forti resistenze, se non ostilità, nel metterla in pratica.

5. PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI E UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Maria Piscitelli

Contesto

La progettazione dei Piani di Studio Personalizzati (PSP) previsti dalla Riforma, «al fine di trasformare le capacità di ciascuno nelle competenze personali attese dal Profilo educativo, culturale e professionale», utilizzando al meglio le conoscenze e le abilità contenute nelle Indicazioni Nazionali, è stata affrontata, dati i tempi ristretti, da un numero limitato di scuole (9), soprattutto da quelle che hanno effettuato la sperimentazione (8).

Cimentarsi in questa delicata e complessa operazione, notano gli insegnanti, richiede una seria riflessione sulle implicazioni pedagogiche dell'innovazione, nonché sulle possibili modalità di attuazione; riflessione da condurre, dentro le scuole e in luoghi istituzionali adibiti alla ricerca, alla progettazione, alla sperimentazione e allo sviluppo (art. 6 Regolamento dell'Autonomia). Una richiesta frequente questa, avanzata da molti col fine di sensibilizzare le autorità competenti all'istituzione, nelle scuole, di Laboratori didattici/Dipartimenti 'disciplinari/interdisciplinari', «riconosciuti» economicamente e giuridicamente, sì da poter avviare, in maniera non «saltuaria ed emergente, la ricerca/studio/analisi dei cambiamenti in atto. Soltanto così è possibile progettare seriamente azioni didattiche, per poi sperimentarle, in vista del raggiungimento degli obiettivi previsti dalla Riforma».

Modalità organizzative e funzioni

Dall'esame dei materiali consegnati e dai diversi colloqui la costruzione del Piano di Studio Personalizzato appare problematica, data la delicata funzione che esso svolge: esso è deputato infatti a realizzare, con la collaborazione dei genitori e degli stessi allievi, percorsi formativi «adatti e significativi» per ogni alunno; percorsi che siano in grado di trasformare le «capacità degli alunni in competenze da spendere nella scuola e fuori dalla scuola, nella vita».

Per la costruzione del Piano di Studio Personalizzato le scuole si sono mosse con modalità e approcci diversi. Alcune hanno elaborato e sperimentato il PSP in coerenza con le abitudini e i modelli ricorrenti nella prassi didattica e secondo alcuni orientamenti della Riforma; altre invece hanno mantenuto aperto il problema rinviandone l'attuazione, ma entrando nel merito dei problemi e ponendo una serie di interrogativi, finalizzati ad una migliore comprensione e ad un eventuale e corretto uso dell'oggetto in questione.

Le scuole, che hanno sperimentato il Piano di Studio Personalizzato e le Unità di Apprendimento hanno, in genere, rispettato le «Istruzioni» fornite dalle Indicazioni Nazionali. Dall'analisi dei diversi materiali, che sono tuttora in via di sperimentazione, si evince un'attenzione particolare all'aspetto formale dell'articolazione delle Unità di Apprendimento (struttura, elementi costitutivi delle UdA, ecc.), privilegiando ampi elenchi di obiettivi *specifici/formativi*, presentati talvolta in maniera atomizzata (colonne differenziate/disciplina per disciplina), tal altra secondo uno sfondo integratore, o nucleo/tema trasversale, aggregatore di una miriade di obiettivi disciplinari, interdisciplinari, educazionali. Insieme agli obiettivi *specifici/formativi* ritroviamo altri elementi; quelli previsti per la composizione delle Unità di Apprendimento: attività, metodi, soluzioni organizzative e modalità di valutazione. Molti insegnanti dichiarano di aver costruito il PSP in collegamento con il portfolio; il collegamento è stato realizzato dal tutor.

Rispetto alle Unità di Apprendimento sono state, in più occasioni, segnalate le difficoltà incontrate per la loro costruzione; si sottolinea di non averne ben colto il significato e in particolare di non aver chiara la differenza con le Unità Didattiche, alle quali sono state, inevitabilmente, assimilate molte Unità di Apprendimento sperimentate, siano esse esclusivamente disciplinari o interdisciplinari. Anzi per queste ultime si registra, nell'indicazione degli obiettivi *formativi*, un *cocktail* di «ingredienti»

ti», ritirati da un «magazzino» ben fornito, ma non sempre adatti o utili per cucinare un «appetitoso» e soprattutto sano «piatto di apprendimento» per ogni bambino.

Nelle scuole contattate il Piano di Studio Personalizzato è stato elaborato dall'equipe pedagogica per il *gruppo-classe*, mediante una progettazione, a «maglie larghe», di tutte le materie che tiene conto delle variabili in corso d'opera; quindi soggetta a revisioni, secondo i bisogni e le attitudini dei bambini. Difatti il PSP e le relative Unità di Apprendimento hanno subito modifiche in *itinere*, al termine di ogni Unità di Apprendimento, i cui tempi variano, a seconda delle scuole, da 2-3 mesi a un quadrimestre o a un anno. Le famiglie sono state informate attraverso incontri e colloqui: in alcuni casi sono state direttamente coinvolte nell'individuazione degli obiettivi *specifici* di apprendimento; mentre in altre situazioni è stato il personale docente a individuare gli obiettivi *specifici* di apprendimento, in quanto si è ritenuto che tale competenza spettasse esclusivamente al docente.

La personalizzazione dei percorsi è stata realizzata anche ad altri livelli, ad esempio:

- attraverso la costituzione di gruppi di livello (difficoltà, sufficiente, medio-alto, alto), gruppi elettivi e percorsi differenziati;
- sulla base delle richieste delle famiglie nell'individuare l'offerta facoltativa-opzionale, prevedendo la possibilità di modificare la scelta delle attività facoltative.

Punti di attenzione e di sviluppo

Le scuole, che non hanno sperimentato il Piano di Studio Personalizzato (fra queste anche quelle che hanno effettuato la sperimentazione), hanno manifestato forti dubbi e perplessità riguardo all'efficacia della sua realizzazione. In più incontri, molti insegnanti hanno espresso il bisogno di aprire un confronto per precisare il lessico di riferimento («cosa è di preciso il PSP?») e di ricercare risposte più definite intorno ad alcuni nodi, ritenuti fondamentali per realizzare un Piano di Studio Personalizzato «formativo». Più volte è stato chiesto quali criteri bisogna seguire per:

- scegliere gli obiettivi *specifici* di apprendimento (OSA), organizzarli e distribuirli nell'arco della scolarità. A questo proposito alcuni docenti rilevano che «la scelta degli obiettivi diventa necessaria, se vogliamo renderli *formativi*. Il numero degli obiettivi *specifici* di apprendimento (OSA) è eccessivo; ingestibile per la 'personalizzazione' di tutti i bambini. Bisognerà inserirli in un'ottica di gradualità e progressività, ponendo al centro i soggetti che apprendono»;
- passare dagli obiettivi *specifici* di apprendimento (OSA) agli obiettivi *formativi* (OF).

Nelle Indicazioni Nazionali si legge che gli obiettivi *formativi* dovrebbero scaturire «dall'armonica combinazione di due diversi percorsi»; il primo che tiene conto della portata delle capacità degli allievi e delle loro esperienze (cognitive e socio-affettive), il secondo degli obiettivi *generali*, degli obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza con il Profilo educativo, culturale e professionale (PE-CUP). Questo tipo di operazione rimanda all'analisi delle «esigenze formative degli alunni, all'individuazione dei loro problemi da risolvere, loro compiti da eseguire e progetti da concretizzare». Si sottolinea, inoltre, di non confondere l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità (OSA), che vale per l'insegnante, con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico che riguarda gli allievi.

Ciò comporta di non ridurre, da un lato, l'attività didattica ad un'«astratta ed universale esecuzione applicativa degli obiettivi *specifici* di apprendimento», bensì di condurla a soddisfare l'esigenza della significatività, della concretezza e della vicinanza al vissuto del bambino, dall'altro, di non abdicare ad una costruzione progressiva, organica ed unitaria delle conoscenze (formali ed informali), in funzione dei bisogni (personali, sociali, cognitivi, simbolici e culturali) dei soggetti che apprendono.

Riguardo alla realizzazione degli obiettivi *formativi* è stato evidenziato il ruolo importante che svolge la didattica laboratoriale; anche se, in genere (notano alcuni docenti), viene praticata soprattutto in laboratori appositi, in spazi attrezzati/laboratori «in senso stretto» e non in aula e quotidianamente. In taluni casi «non è neanche intrecciata con la ‘normale’ attività della classe» [...]. Ma, se è utilizzata meno nel gruppo-classe (sostiene qualche insegnante) è perché «ci vorrebbero più ore a disposizione, presenze regolari, spazi *ad hoc* e materiali specifici. Quando invece sarebbe importante praticarla sempre, creando ambienti di apprendimento dinamici e aperti, cooperativi e costruttivi».

Difatti una dimensione laboratoriale a tutto campo è centrale per trasformare gli obiettivi *specifici* di apprendimento in obiettivi «significativi e coinvolgenti» per il bambino, sia sul piano cognitivo, socio-cognitivo che affettivo-emozionale; «significatività e coinvolgimento» conducono più facilmente ogni alunno ad attribuire un *sensu* a quello che si fa.

Dalla documentazione didattica e dai vari incontri spuntano elementi interessanti di riflessione, intorno al tipo di operazioni da compiere per l'attuazione del Piano di Studio Personalizzato e delle Unità di Apprendimento. Dai *focus* emergono alcuni orientamenti «provvisori», ma utili per le azioni future, e, in parte, già assunti da qualche scuola. Ad esempio, si concorda che i percorsi didattici diventano *formativi* in ragione della scelta degli oggetti culturali (paradigma di *sensu*) e al tipo di attività che viene svolto (cornice di *sensu*). Entrambi, gli oggetti culturali scelti e le attività da svolgere, rappresentano due requisiti essenziali, che si alimentano a vicenda; altrimenti diventano fini a se stessi, esercitandosi nel «vuoto pedagogico» (disciplinarietà/didatticismo).

Ugualmente viene condiviso che i PSP dovrebbero essere il «risultato di un continuo rimando tra obiettivi *generali*, obiettivi *specifici* di apprendimento (OSA), attività ed interventi organizzativi che hanno come referente la *crescita complessiva dell'alunno*; essendo in funzione delle esigenze, dei retroterra culturali e degli stili di apprendimento del bambino non possono essere aprioristicamente dati, cioè già chiusi all'inizio dell'anno». Quindi i PSP, come indicano i Documenti ufficiali, dovrebbero restare aperti a forme di riflessione (a posteriori) per essere via via aggiustati e rivisti a seconda degli sviluppi e dei problemi che sorgono in corso d'opera. Da ciò discende che i PSP e le Unità di Apprendimento si realizzano in *itinerari* e si completano alla fine dell'anno.

Tuttavia un consistente numero di insegnanti ha sollevato il problema dell'«anarchia», che potrebbe generarsi se non venisse elaborata, all'inizio dell'anno, una progettazione, seppur a «maglie larghe», del PSP *per il gruppo-classe*: «la progettazione iniziale per il *gruppo-classe* serve per motivi pratici, di gestione organica e unitaria e per razionalizzare il proprio lavoro. Se non avviene il *caos*. Ma serve anche per motivi pedagogici [...]. Bisognerebbe arrivare a stilare una progettazione per il *gruppo-classe*, flessibile e aperta, soggetta a cambiamenti e curvata ai bisogni e alla motivazione di ogni alunno o di gruppi di alunni (Piano di Studio Personalizzato per ogni alunno); ciò consentirebbe di evitare la disorganicità e la frammentarietà nell'apprendimento/insegnamento, ma soprattutto aiuterebbe a valorizzare l'apprendimento di ognuno anche dentro il *gruppo-classe*, garantendo a tutti i massimi livelli possibili di competenze, pur nel rispetto delle *differenze*». Così ogni bambino avrà il proprio Piano di Studio Personalizzato, nel quale si potenzia e si «esalta» la sua «unicità», ma si valorizzano anche forme «corali» di apprendimento/insegnamento, dove il confronto tra diversi, la cooperazione tra pari e la socializzazione di identità «multiple» rappresentano vie elettive non soltanto per la costruzione delle conoscenze e competenze, ma soprattutto per la crescita «complessiva ed armonica» della persona.

6. PORTFOLIO

Renzo Liccioli e Maria Piscitelli

Modalità organizzative e tipologie

Il portfolio, in via di costruzione in molte scuole, è stato utilizzato, dalla generalità delle scuole, quale strumento di documentazione, auto-valutazione/orientamento e valutazione. Il più delle volte è

stato elaborato in autonomia, sulla base di altri esempi e del lavoro di gruppi di insegnanti. Gestito collegialmente dall'equipe pedagogica e dall'insegnante tutor (quando è stata attivata la figura del coordinatore docente), la sua costruzione ha richiesto molte ore, destinate non soltanto alla compilazione del documento, quanto alla selezione e alla raccolta dei materiali prodotti dagli allievi, a incontri collegiali e periodici con i docenti e con i genitori.

Dall'analisi dei prodotti ricorrono, con accentuazioni e spazi diversi, i seguenti elementi:

- raccolta di dati positivi sull'alunno e sul suo cammino formativo;
- auto-valutazione dell'alunno/studente;
- documentazione dei percorsi e dei processi di apprendimento;
- orientamento delle proprie attività (sia per il docente che per lo studente);
- coinvolgimento della famiglia;
- continuità didattica fra diversi gradi di scuola.

Nelle varie tipologie sono presenti sezioni che contengono:

- 1. i dati dell'alunno, facendo riferimento alle modalità di apprendimento, all'esperienza formativa e agli interessi del bambino; 2. le prove scolastiche più significative; 3. gli spazi differenziati, destinati alla famiglia e ai bambini;
- 1. le informazioni generali (dati forniti dalla famiglia); 2. l'auto-valutazione dei ragazzi; 3. le prove documentali oggettive sul percorso di apprendimento dell'alunno; 4. le prove di verifica e la valutazione a fini orientativi; 5. le prove significative per attestare i cambiamenti nel processo di apprendimento.
- 1. i dati personali; 2. il riconoscimento delle esperienze significative; 3. certificazioni/crediti; 4. il percorso formativo personale; 5. l'orientamento del Piano di Studio Personalizzato.

Punti di attenzione e di sviluppo

Nella ricerca effettuata sono state riscontrate versioni non sempre trasferibili o adeguatamente correlate con i Piani di Studio Personalizzati e con la didattica laboratoriale.

In molte scuole (anche quelle che non hanno partecipato alla «sperimentazione») si sta riflettendo sulle funzioni di questo strumento (documentale, auto-valutativa/orientativa, valutativa) e sulla struttura da attribuirgli. La maggior parte di queste sta sviluppando modelli di portfolio «contestualizzati», che tengano cioè conto della realtà scolastica nel suo complesso. Difatti una sua realizzazione decontestualizzata rischierebbe di trasformarlo in puro adempimento burocratico, privo di significato per qualsiasi azione migliorativa, sottraendo, tra l'altro, energie preziose all'attività didattica. Nei vari incontri è emersa l'esigenza, da parte degli insegnanti, di costruire un portfolio snello, di facile lettura e consultazione, che *si integri con l'azione didattica*, senza ostacolarla o ancor peggio, come talvolta accade, sostituendosi ad essa.

Tuttavia da più scuole sono stati segnalati diversi aspetti problematici, che possiamo così sintetizzare:

- perplessità rispetto alla prassi dell'auto-valutazione da parte dell'alunno. Se da un lato il principio può essere condiviso e apprezzato occorre chiedersi a quale livello di scolarità è possibile introdurre l'auto-valutazione da parte dell'alunno e quali modalità utilizzare. Se è opportuno inserirla nell'attività didattica, c'è bisogno di un tempo-scuola più disteso;
- rischio di un eccesso di materiale selezionato. Il documento potrebbe assumere dimensioni sproporzionate e risultare di difficile consultazione;

- difficoltà pratiche legate al carico di lavoro e alla gestione corrente della scuola (chi fa le fotocopie dei materiali? Quanti incontri si richiedono e in quale tempo? Con quale riconoscimento economico? Come si quantificano gli orari?);
- difficoltà nell'individuare un'efficace metodologia di coinvolgimento delle famiglie.

Tutte le scuole hanno evidenziato l'importanza di una stretta collaborazione fra insegnante coordinatore ed équipe pedagogica: anche se in alcuni casi l'insegnante tutor ha svolto un ruolo di coordinamento e quindi preponderante, la raccolta dei dati significativi e la compilazione del documento non può che essere il frutto di un lavoro collegiale, basato sulla condivisione e collaborazione di tutti i docenti interessati. Tutto ciò apporta comunque un cambiamento sensibile all'organizzazione e alle modalità usuali di lavoro.

7. LABORATORI

Renzo Liccioli e Maria Piscitelli

Modalità organizzative e funzioni

Dalla maggior parte delle scuole viene attribuita una rilevanza significativa al laboratorio e all'attività laboratoriale, che, in molte di queste, faceva parte – da tempo – della tradizione progettuale della scuola, coinvolgendo nei diversi progetti (soprattutto di ampliamento formativo) numerose discipline (italiano, matematica, inglese, informatica).

L'organizzazione della didattica per laboratori e le attività laboratoriali in classe hanno permesso di creare ambienti metodologici attivi e interattivi e di connotare operativamente tutti gli insegnamenti, nel rispetto e nella valorizzazione degli stili di apprendimento degli alunni. Oltre ad assicurare l'acquisizione di conoscenze specifiche disciplinari, più approfondite e durature, hanno consentito di sviluppare capacità trasversali, di socializzazione e di cooperazione fra i bambini, attivando condizioni favorevoli per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti.

Le attività nei laboratori sono state svolte da docenti coordinatori-tutor, da docenti del *team* e della scuola, operanti in altre classi e nei laboratori, e, per alcune scuole, anche dal personale specialista esterno alla scuola. Per i diversi laboratori è stata istituita, in genere, la figura del responsabile di laboratorio, con funzioni di programmazione e documentazione delle attività didattiche e per lo svolgimento delle attività laboratoriali, che sono state spesso integrate nella programmazione di classe, proponendo, in taluni casi, attività aggiuntive. Le attività laboratoriali, integrate nella programmazione di classe, vengono definite dal coordinatore-tutor e dall'équipe pedagogica. Alcune scuole hanno sottolineato l'importanza della durata del tempo scolastico per una migliore organizzazione dei laboratori: in questo senso il tempo pieno è ritenuto il modello più favorevole per una didattica laboratoriale.

Rispetto ai laboratori di informatica si registra una carenza di organizzazione del laboratorio, dovuta all'assenza di una figura di riferimento, con il compito della manutenzione, della gestione delle apparecchiature e della raccolta del materiale. Inoltre appare diffusamente avvertita l'esigenza di destinare finanziamenti più consistenti per incentivare le ore eccedenti degli insegnanti e per adeguare/rinnovare le attrezzature; come è auspicato un incremento di organico.

Tipologie

Frequente è la presenza di laboratori più o meno attrezzati, in cui gli alunni sperimentano e praticano forme diversificate di conoscenza. Questo tipo di laboratorio, organizzato essenzialmente a livello di scuola, riguarda preminentemente i laboratori di: inglese, informatica, attività espressive (cerami-

ca, pittura, modellaggio, giardinaggio, cucina, ecc.) e scientifiche o le cosiddette Educazioni (educazione motoria, teatrale, alimentare, musicale, stradale, educazione alla legalità, interculturale, ecc.). Abbastanza diffusi sono pure i laboratori LARSA, destinati al recupero e allo sviluppo degli apprendimenti. Questi risultano variamente strutturati, a seconda delle esigenze della scuola (per gruppi omogenei/eterogenei; per gruppi di livello, per gruppi di compito e di interesse).

Insieme a questa dimensione si rilevano, seppur in numero limitato, modelli di organizzazione laboratoriale anche a livello classe, in cui si valorizza l'ambiente di apprendimento, attraverso la strutturazione dell'ambiente-aula in una pluralità di spazi, interni all'aula, sì da facilitare quotidianamente l'attività laboratoriale (angoli intitolati ad attività diverse: matematica, lingua/grammatica, inglese o momenti liberi, dopo aver terminato un compito; uso del computer, che consente di sviluppare le varie discipline anche con il contributo dell'informatica).

Vi sono tuttavia altri esempi di scuole, che pur avendo carenza di spazi, si sono attrezzate per favorire una didattica laboratoriale, mostrando una significativa tendenza a utilizzare i principi fondamentali di tale metodologia nelle «normali» attività svolte in classe (coinvolgimento dei ragazzi; attenzione alle loro sensibilità, esperienze e stili di apprendimento; attività di esplorazione, di osservazione e di sperimentazione diretta dei fenomeni; momenti di riflessione, di confronto e di rielaborazione personale, ecc.).

Anche se la lezione «frontale» appare nella sostanza ancora ampiamente diffusa (classe *auditorium*), si colgono segnali che fanno pensare ad una nuova impostazione della didattica. Difatti, in alcuni contesti, si intuisce l'esigenza, da parte degli insegnanti, di praticare frequentemente un insegnamento costruttivo, di un fare con la mente e con il corpo, in cui «gli allievi compartecipano alla costruzione della propria cultura in un'ottica di ricerca, ideando congetture e sperimentandone la solidità». Ma affinché tutto ciò si realizzi sistematicamente e non in maniera episodica e occasionale è necessario, secondo gli insegnanti, un forte sostegno (professionale/economico) e più opportunità di formazione, legate alla ricerca, alla sperimentazione e allo sviluppo (art. 6 Regolamento dell'Autonomia), da attuare in luoghi interni alla scuola e in maniera permanente.

8. NUOVA ORGANIZZAZIONE

Gaetana Rossi

Contesto

Con la sperimentazione della Riforma l'organizzazione oraria di diverse scuole ha subito delle modifiche rispetto al precedente assetto. In molte scuole statali, essendo stato introdotto un numero maggiore di laboratori, si sono avuti dei cambiamenti orari rilevanti. I momenti di continuità fra scuola dell'infanzia e primaria sono stati potenziati, offrendo ai docenti (informatica, inglese, ecc.) possibilità maggiori di scambio fra i due livelli di scuola. Laddove i laboratori costituivano una modalità operativa sperimentata da molti anni, non si sono verificati cambiamenti. Pur avendo introdotto alcuni oggetti della Riforma, l'organizzazione oraria è rimasta sostanzialmente invariata.

Come non si sono riscontrati particolari problemi, in quelle scuole che avevano già praticato, prima della sperimentazione, la flessibilità organizzativa, il tutor ha richiesto una riorganizzazione e distribuzione oraria specifica, che ha portato a rivedere l'articolazione precedente.

Nelle scuole paritarie non ci sono state sostanziali modifiche innovative, in quanto la figura dell'insegnante-tutor si «innesta» su un impianto definito «stellare», già in atto e i laboratori di inglese e di informatica sono stati attuati da tempo, utilizzando sempre personale interno alla scuola.

CONCLUSIONI

1. ASPETTI DEL SISTEMA

Renzo Liccioli e Lauro Seriacopi

Dalla presentazione di ogni *team* risulta una scuola che avverte l'esigenza del cambiamento, in relazione alle mutate esigenze formative in un contesto in continua trasformazione; una scuola che si pone in una dimensione dinamica, impegnandosi a più livelli, nonostante i diversi atteggiamenti assunti nei confronti della Riforma. Si tratta, comunque, di atteggiamenti mai pregiudiziali ed ideologici, ma frutto di una capacità critica e di ponderazione di tutti i fattori qualificanti il processo riformatore.

2. ADESIONE E CONSENSO DELLE SCUOLE ALLA RICERCA

Diffusa è l'esigenza che la scuola, partendo dai livelli qualitativi raggiunti, possa continuare il processo di innovazione intrapreso da molti anni, volto ad assicurare un sempre più elevato grado di preparazione dei giovani. Sia l'adesione al percorso riformatore, sia l'eventuale presa di distanza dalla Riforma hanno documentato la consapevolezza della scuola nei confronti dei contenuti della Riforma, come pure dei livelli di sviluppo faticosamente raggiunti. Si coglie, quindi, da parte delle scuole un interesse ad adeguare, aggiornare, implementare e a consolidare tali traguardi per rispondere meglio alle sfide sia dell'Europa che della *globalizzazione*.

La scuola evidenzia una linea di continuità su molti aspetti già affrontati in situazioni precedenti (didattica laboratoriale, informatica, inglese, flessibilità organizzativa), sui quali non trova difficoltà a muoversi e ad innestare ulteriori processi educativi. Anche su altri temi, sui quali si manifestano più evidenti perplessità (portfolio, tutor, anticipo) le scuole nutrono un atteggiamento di riflessione, esprimendo un'esigenza di approfondimento e di chiarimento, sia relativamente al substrato culturale, sia per quanto riguarda gli aspetti organizzativi legati alle nuove tematiche.

L'indagine ha rilevato con forza un clima positivo, costruito sulla base di un solido rapporto di fiducia fra le diverse componenti della scuola (docenti, dirigenti, personale ATA, famiglie) e un efficace rapporto di integrazione con il territorio, che costantemente interagisce con l'autonomia progettuale delle scuole per garantire l'espansione del diritto alla formazione per tutto l'arco della vita e livelli qualitativi apprezzabili.

Tuttavia non mancano elementi di criticità, che riflettono un diffuso senso di malessere relativo al mutamento dell'organizzazione del lavoro dei docenti (aumento del carico di lavoro), alla possibi-

le diminuzione degli organici e riduzione delle compresenze, all'inadeguatezza quantitativa (in alcuni casi qualitativa) delle strutture, dei mezzi e dei finanziamenti, al ridimensionamento del lavoro collegiale con l'introduzione della figura di un solo insegnante coordinatore-tutor, alla scarsa informazione/formazione sulla Riforma e infine allo scarso coinvolgimento di coloro che dovranno attuare la Riforma (corpo docente). Si lamenta, altresì, che nella progettazione della Riforma vi sia stato anche un basso livello di ascolto della voce dei soggetti interessati alla trasformazione della scuola.

3. RUOLO DELL'IRRE E LA RETE NAZIONALE

Maria Piscitelli

Nella normativa vigente l'IRRE ricopre un ruolo fondamentale nel supportare le scuole con «attività di ricerca nell'ambito didattico-pedagogico e nell'ambito della formazione del personale della scuola». Per svolgere queste funzioni «gli IRRE, si coordinano con l'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa, con le Università e le altre agenzie formative», sostenendo le iniziative di innovazione del sistema di istruzione e di formazione. All'interno della rete nazionale supportano l'autonomia delle istituzioni scolastiche su più versanti; in modo particolare promuovono la ricerca ed azioni di diffusione e di proposta di pratiche innovative; collaborano e partecipano attivamente alla progettazione e attuazione dei programmi di ricerca educativa e della relativa sperimentazione; avviano iniziative di approfondimento, di studio e di ricerca nel campo metodologico, didattico, tecnologico.

Alla luce di questi aspetti e in coerenza con le finalità istituzionali, l'IRRE Toscana sta avviando, in sinergia con gli altri soggetti interessati allo sviluppo dell'innovazione (MIUR, USR, INDIRE, rete nazionale IRRE), sia iniziative di disseminazione regionale-nazionale del Progetto R.I.So.R.S.E., sia momenti di approfondimento (fortemente richiesti dalle scuole) sugli oggetti culturali della Riforma, attraverso l'attivazione di specifici laboratori di ricerca-azione in reti di scuole, con l'obiettivo di mettere a punto modelli, strumenti didattici e metodologie innovative.

Inoltre, a partire dal mese di settembre 2004, sarà dato il via alla prosecuzione del Progetto R.I.So.R.S.E. (seconda fase del Progetto di ricerca), che si estenderà anche alla scuola secondaria di I grado, con particolare riguardo alle prime classi che, dall'anno scolastico 2004/2005, dovranno confrontarsi con il nuovo ordinamento scolastico previsto dalla legge di Riforma.

4. SINTESI E PROSPETTIVE

Renzo Liccioli e Lauro Seriacopi

La Riforma, viene vissuta in positivo dai soggetti intervistati, tuttavia viene considerata come un «Piano regolatore» che si deve realizzare attraverso la «costruzione dal basso» (autonomia delle scuole) di pratiche innovative, tendenti a qualificare la formazione in un quadro che valorizza e risponde a istanze locali, nazionali e internazionali.

È necessario considerare il processo riformatore come un «percorso dinamico» che costantemente ridefinisce strategie generali, obiettivi, contenuti e metodi. Un approccio di questo genere contribuisce, da un lato ad attenuare i timori, ad agire nella dimensione del cambiamento e dall'altro a responsabilizzare attivamente tutti gli attori del cambiamento. In tal senso il processo riformatore avrà successo e produrrà realmente il cambiamento, se tutti gli agenti interessati ne avvertiranno il bisogno, decidendo di mettersi in gioco come parte attiva.

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

Componenti del Gruppo di progetto

Franco Cambi – Presidente IRRE Toscana
Giuseppe Italiano – Direttore IRRE Toscana
Giancarlo Fornai – Dirigente Tecnico – CdA IRRE Toscana
Anna Maria Lodovichi – Ispettore Tecnico – CSA Arezzo
Maria Piscitelli – IRRE Toscana (Coordinatrice del progetto)
Gloria Bernardi – IRRE Toscana, documentalista

Componenti del Gruppo regionale di ricerca

Franco Cambi – Presidente IRRE Toscana
Giuseppe Italiano – Direttore IRRE Toscana
Giancarlo Fornai – Dirigente Tecnico – CdA IRRE Toscana
Anna Maria Lodovichi – Ispettore Tecnico – CSA Arezzo
Maria Piscitelli – IRRE Toscana (Coordinatrice del progetto)
Franca Gattini – IRRE Toscana
Gaetana Rossi – IRRE Toscana
Fabio Tamburini – IRRE Toscana
Sergio Vannini – IRRE Toscana
Marusca Viaggi – IRRE Toscana
Angela Gadducci – CSA Pisa
Roberta Sbrana – CSA Pisa
Ettore Gagliardi – CSA Livorno
Renzo Liccioli – USR Toscana
Lauro Seriacopi – USR Toscana