

IRRE Umbria

Rapporto regionale

a cura di
M. DONATA MEZZETTI

IL GRUPPO DI PROGETTO:

Mezzetti Maria Donata (Docente IRRE, responsabile del progetto)
Rossi Margherita (Direttore IRRE, coordinatore del progetto)
Calisti Chiarella (Docente Scuola Elementare, Ist. Comp. Valfabbrica)
Lignani Antonella (Docente IRRE)
Benedetti M. Cristina (Docente IRRE, I fase)
Ciambrone Raffaele (Dirigente Tecnico CSA)

IL TEAM DEGLI OSSERVATORI:

Mezzetti Maria Donata
Calisti Chiarella
Lignani Antonella (II fase)
Rossi Margherita (I fase)

LA REDAZIONE È STATA CURATA DA:

Mezzetti Maria Donata

CON LA COLLABORAZIONE DI:

Calisti Chiarella
Lignani Antonella
Rossi Margherita
Barabani Paolo (elaborazione dati)

VESTE GRAFICA A CURA DI:

Marte Luisa (Università di Perugia)

IL SISTEMA IRRE PER IL SOSTEGNO DELLA RIFORMA

di GIANFRANCO SAVELLI
Presidente IRRE Umbria

CONSIDERAZIONI GENERALI

Autonomia ed Integrazione

Il sistema scolastico italiano in tutte le sue articolazioni ed espressioni si trova oggi al centro di una rivoluzione che tenta di ridisegnare, intorno al tema dell'autonomia, sia i rapporti tra le sue componenti, sia le possibili strategie educative.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche permette di realizzare interventi formativi che, pur partendo da una base culturale comune, possano svilupparsi e realizzarsi compiutamente secondo percorsi coerenti con la storia, con le esigenze e le prospettive di sviluppo del territorio. L'offerta formativa non è perciò predeterminata e univocamente definita in tutte le sue fasi, ma si evolve con un grado elevato di flessibilità in funzione delle richieste culturali e sociali che caratterizzano la realtà in cui operano le singole istituzioni scolastiche.

Quindi «autonomia» come espressione delle potenzialità e possibilità sia gestionali che professionali delle istituzioni scolastiche che sono libere di realizzarsi a pieno, ma devono necessariamente ricordarsi all'interno del sistema e con l'Amministrazione centrale.

La scuola dell'autonomia è chiamata a svolgere oggi un ruolo molto più complesso rispetto al passato in quanto non deve più limitarsi ad applicare modelli formativi predeterminati ma richiede progetti agili, dinamici, contestualizzati e soggetti in grado di realizzarli. C'è pertanto necessità da un lato di approntare un'analisi qualitativa e quantitativa dei bisogni e dall'altro mettere a punto percorsi formativi in grado di rispondere alle richieste dell'utenza. Questo processo di ricerca-azione per essere attuato richiede quindi conoscenze specifiche e assistenza sia nella fase di progettazione che nella fase di realizzazione.

Appare chiaro che, è di fondamentale importanza una forte integrazione tra gli attori coinvolti per attivare tutte le possibili sinergie, evitare dispersioni e sovrapposizioni a livello locale, conoscere e utilizzare al meglio tutte le esperienze e costruire di conseguenza un modello formativo nazionale che sia effettivamente rappresentativo delle realtà regionali.

Nel rinnovato sistema formativo i principali attori in ambito territoriale sono: le Direzioni Regionali e gli Istituti Scolastici autonomi da una parte, le Regioni, le Province ed i Comuni dall'altra.

È al contempo evidente che l'Amministrazione centrale necessita di un raccordo sul territorio per attivare le iniziative, per sostenere la loro realizzazione e per raccogliere i risultati da mettere a disposizione degli Istituti Nazionali.

Il raccordo e l'integrazione all'interno del sistema e con il Centro è fondamentale; infatti ciò permette alle istituzioni scolastiche di condividere le esperienze, di riflettere sui percorsi, analizzare i risultati, proporre e sperimentare nuovi modelli, frutto di sperimentazioni comuni. D'altra parte permette al Centro di conoscere qualità, numero e tipologie degli interventi formativi realizzati sul territorio.

I nuovi IRRE: Laboratori di Ricerca Permanenti al Servizio delle Scuole

Alla luce delle esperienze pregresse degli IRRSAE e al di là della semplice elencazione delle funzioni, riportate nel D.P.R. 6 marzo 2001 n. 190, si è comunque consolidata sempre più la consapevolezza che un nuovo ruolo deve essere svolto dagli IRRE: un ruolo attivo di collegamento tra le Istituzioni Scolastiche, il Centro e gli Istituti Nazionali.

Per raggiungere questi obiettivi si è cercato, negli ultimi anni, di collegare gli Istituti in un sistema di rete con strutture di tipo scientifico e tecnico per condividere le migliori esperienze, per realizzare progetti comuni e per promuoverne il livello medio verso uno standard qualitativo più elevato.

È comunque certo che per la realizzazione compiuta dell'autonomia scolastica ed universitaria e per la creazione di un sistema integrato siano necessari gli Istituti regionali come «terzo corpo» autonomo e raccordato che:

- grazie alla sua presenza in ogni regione, permetta il collegamento tra Centro e periferia in ambito tecnico-scientifico e ne predisponga gli strumenti operativi,
- attivi e realizzi progetti di ricerca educativa di dimensione nazionale concordati con il sistema centrale,
- raccolga e analizzi i dati a livello locale,
- metta a disposizione del Centro i materiali raccolti per una analisi integrata generale e per un'attenta e corretta programmazione.

Il ruolo regionale degli IRRE

Il collegamento degli IRRE con le Istituzioni scolastiche, sia in termini di analisi dei bisogni, che di progettazione e realizzazione di interventi formativi e di ricerca, deve essere frutto di una interazione forte e continua con il territorio e cioè con gli operatori scolastici. La scuola può e deve partecipare sia alla progettazione sia alla realizzazione sul campo dei progetti di ricerca educativa. È fondamentale cioè attivare un processo dinamico e continuo di scambio che possa permettere ai docenti, di acquisire ed ampliare le proprie conoscenze, ed agli Istituti Regionali di svolgere il ruolo fondamentale di tutoraggio e di supporto alle iniziative delle istituzioni scolastiche. Le reali esigenze delle scuole diventano ricerca; la ricerca diventa creazione di modelli operativi; i modelli operativi vengono verificati sul campo; i risultati monitorati e validati scientificamente; i modelli vengono ulteriormente ottimizzati per adeguarli sempre più alle reali esigenze del territorio.

Gli IRRE si configurano pertanto, nel territorio, come laboratori di ricerca permanenti al servizio delle scuole con lo scopo primario di svolgere in maniera positiva quel ruolo di supporto e di collegamento che il sistema scolastico avverte come esigenza irrinunciabile.

Il raccordo nazionale degli IRRE

Alla luce di quanto sostenuto fino ad ora appare indispensabile un raccordo nazionale tra i vari Istituti per permettere la messa a punto di progetti di ricerca di interesse comune e operare in maniera congiunta, sinergica ed efficace con tutte le Istituzioni coinvolte nella realizzazione dei progetti di ricerca.

Gli IRRE, tenendo conto degli interventi programmati dagli Uffici Scolastici Regionali, delle iniziative di innovazione degli ordinamenti, in accordo con Regioni ed Enti Locali, svolgono funzioni di supporto alle istituzioni scolastiche, alle loro reti e consorzi, nonché agli uffici periferici dell'amministrazione.

Tali funzioni si esplicano in attività di ricerca in ambito didattico-pedagogico e nella formazione del personale, per lo svolgimento delle quali gli IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa) si coordinano con l'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa), con le Università e le altre Agenzie Formative.

Il raccordo nazionale degli IRRE è attualmente rappresentato, a livello politico di indirizzo, dalla **Conferenza Nazionale dei Presidenti** presieduta dal Ministro. Il ruolo della Conferenza è fondamentale per definire e condividere le linee comuni di intervento, ferma restando la possibilità degli Istituti di organizzare attività autonome sul proprio territorio.

Gli Istituti, a riprova della loro vocazione a «fare sistema» hanno promosso la costituzione di uno strumento tecnico di coordinamento rappresentato dal consorzio CIFRE: consorzio per l'innovazione, la ricerca educativa e la formazione, fondato nel luglio 2003.

Il consorzio è aperto ad enti pubblici e privati ed attualmente è costituito da 24 soci distribuiti su tutto il territorio nazionale.

IL PROGETTO R.I.So.R.S.E.: UN ESEMPIO DI RICERCA EDUCATIVA INTEGRATA A LIVELLO NAZIONALE

Il progetto **R.I.So.R.S.E** (Ricerca, Innovazione e Sostegno per la Riforma del Sistema Educativo) rappresenta uno degli esempi di integrazione di sistema nella realizzazione di un progetto nazionale di ricerca educativa che vede coinvolti in maniera attiva e sinergica tutte le istituzioni che partecipano al progetto della riforma scolastica attualmente in atto.

Il ruolo del sistema IRRE in questa prima fase deriva direttamente dall'intuizione – che è alla base del progetto – cioè quella di far emergere e valorizzare il contributo «dal basso» alla realizzazione della riforma.

Pertanto, nella sostanza del ruolo delineato dal legislatore, gli IRRE si propongono come enti a sostegno dell'autonomia didattica e progettuale delle istituzioni scolastiche, come momento di coagulo delle esperienze più significative realizzate dalle scuole impegnate nell'attuazione della riforma, come luogo di approfondimento e di sostegno alla documentazione di queste esperienze perché divengano patrimonio condiviso e punto di partenza per ulteriori sviluppi.

Visitando le scuole, segnalando le pratiche significative, valutandone la trasferibilità e la coerenza con le indicazioni nazionali, gli IRRE hanno contribuito alla tenuta del sistema in un momento difficile di transizione. Hanno fornito spunti di arricchimento alle proposte innovative delle singole scuole osservate e hanno socializzato e condiviso i risultati della ricerca. In pratica hanno esercitato il ruolo di ente «strumentale», procedendo insieme all'Amministrazione, impegnata in una azione di informazione e formazione e insieme alle scuole nella loro quotidiana azione didattica e nella ricerca di strumenti e modelli sempre più adeguati alla domanda espressa dagli alunni, dalle famiglie, dal territorio.

Nella seconda fase del progetto, in programma per il successivo anno scolastico, diventa sempre più decisiva, per il successo di questa azione di accompagnamento delle scuole nel processo di innovazione, la capacità di collaborare, condividere, interagire.

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

Potranno inoltre contribuire al successo delle politiche di riforma e innovazione, mettendo in rete ed ottimizzando le risorse finanziarie e professionali del MIUR con quelle possedute dagli Uffici Scolastici Regionali, dall'INDIRE e dall'INVALSI.

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

Le attività di documentazione GOLD e formazione nell'ambiente PuntoEdu messe in campo dall'INDIRE, la valutazione di qualità del sistema che è compito dell'INVALSI, l'azione di ricerca promossa e sostenuta dagli IRRE, l'azione di governo del sistema scolastico esercitata sul piano organizzativo ed amministrativo dagli USR, il processo di comunicazione efficace e corretta sui contenuti della riforma avviato dalla Direzione Generale per la Comunicazione, troveranno una sintesi coerente nell'azione di coordinamento, indirizzo e controllo che è compito precipuo del MIUR.

SINTESI E PROSPETTIVE

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

- il rilancio delle iniziative progettuali e di ricerca delle scuole, protagoniste attive nell'implementazione della riforma
- l'avvio di un processo di innovazione e sperimentazione degli «oggetti» didattici della riforma
- la realizzazione di un patrimonio comune di esperienze didattiche
- la volontà condivisa tra enti e soggetti istituzionalmente interessati alla qualità del servizio scolastico di fare sistema
- la consapevole necessità di conoscere, discutere e riflettere in modo accurato intorno alle problematiche innescate dal processo di riforma
- la ritrovata fiducia verso la capacità del sistema IRRE di contribuire alle grandi trasformazioni del sistema formativo

Tutto ciò ci porta a ritenere pienamente realizzato, con la consegna del Rapporto Nazionale e la socializzazione dei risultati conseguiti dalla ricerca, l'obiettivo fondamentale della prima fase del progetto.

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

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

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

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

Il sistema IRRE conferma, quindi, la sua vocazione a partecipare in modo attivo e qualificato allo sviluppo del progetto R.I.So.R.S.E, contribuendo alla definizione di iniziative progettuali coerenti con le diverse esigenze territoriali anche attraverso il valore aggiunto di alcune proposte autonomamente elaborate, mettendo al servizio del sistema formativo un apporto originale alla discussione e alla sperimentazione della riforma nei suoi aspetti più significativi.

1. PREMESSA

UN PO' DI STORIA

***I**l progetto di sperimentazione attivato ai sensi del D.M. 100/02 e affidato alle Direzioni Generali regionali ha coinvolto in Umbria 7 scuole di cui 5 Statali, 3 in provincia di Perugia e 2 in provincia di Terni e 2 paritarie della provincia di Perugia.*

Sono stati coinvolti 290 alunni di scuola elementare e 56 docenti.

Le scuole sono state individuate per la pregressa, significativa esperienza e per la loro rappresentatività nel territorio.

L'innovazione quindi si è innestata in realtà dove già esistevano modalità organizzative e condizioni di lavoro connotate da buone sinergie tra le varie componenti scolastiche e tra queste e i vari soggetti istituzionali del territorio.

La sperimentazione non ha evidenziato difficoltà particolari, se non quelle inevitabilmente presenti quando dal «noto» ci si avventura verso l'«ignoto» che sono state in gran parte superate grazie al gusto della scoperta, al senso di sfida e all'innegabile disponibilità al cambiamento che la scuola dell'infanzia e quella primaria hanno sempre dimostrato.

A livello regionale è stato poi istituito l'Osservatorio regionale rappresentato da componenti di varie istituzioni, tra cui gli IRRE, che ha assicurato, pur con qualche difficoltà di avvio e di contenimento e di gestione delle dinamiche di gruppo, un'azione sinergica di coordinamento e di raccordo tra le varie realtà sperimentali.

Con l'approvazione della legge delega n. 53 del 28 marzo 2003, termina la fase sperimentale e la riforma del sistema scolastico diventa un processo che necessariamente sarà tradotto in compiti professionali e impegni operativi perché il cambiamento si connota come nuovo modo di essere e di divenire delle unità scolastiche.

Il cambiamento richiede infatti l'apprendimento di nuovi valori, di repertori operativi e scelte di strategie pedagogiche condivise che configurano la scuola come il laboratorio dove permanentemente si realizzano pratiche riflessive e di ricerca-azione.

L'efficace attuazione della riforma implica un crescente sviluppo delle professionalità di tutto il personale della scuola, attraverso un progressivo incremento di conoscenze e competenze, atte a sostenere e valorizzare il quadro innovativo.

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

***P**er rendere operativa l'attuazione della riforma è necessario un forte raccordo tra i soggetti interessati allo sviluppo dell'innovazione al fine di rispondere concretamente ed efficacemente ai bisogni delle istituzioni scolastiche autonome.*

È proprio nell'ottica di «sistema integrato» che la Direzione Generale ha affidato agli IRRE un progetto di sviluppo di iniziative di sostegno all'avvio della riforma (progetto R.I.So.R.S.E.) che è stato realizzato nel corrente anno d'intesa con gli Uffici Scolastici Regionali e il coinvolgimento dell'INDIRE.

Il progetto, che si caratterizza come progetto di ricerca, si proponeva di ricostruire un quadro di insieme delle esperienze sviluppate nell'applicazione della riforma per far emergere e confrontare tutte le iniziative che in ciascuna realtà regionale vengono poste in essere.

Sono state pertanto raccolte e analizzate le azioni didattiche significative inerenti gli «oggetti» dell'innovazione, per favorire il confronto tra le scuole, selezionare le buone pratiche da inserire nella banca dati dell'INDIRE, e disseminare i risultati sul territorio nazionale.

Per realizzare tale obiettivo è stato costituito, sulla base delle designazioni emerse dal Comitato di coordinamento, un gruppo tecnico di progettazione che ha avuto il compito di costruire specifici strumenti di ricerca e organizzare la formazione degli osservatori che si è svolta in seminari residenziali a Bellaria. All'interno di ogni singolo IRRE è stato istituito un gruppo di progetto e un team di osservatori così costituiti:

Gruppo di progetto:

Mezzetti M. Donata	(docente IRRE, responsabile del progetto)
Rossi Margherita	(direttore IRRE, coordinatore del progetto)
Lignani Antonella	(docente IRRE)
Calisti Chiarella	(docente scuola elementare)
Ciambrone Raffaele	(dirigente tecnico CSA)
Benedetti M. Cristina	(docente IRRE, fase iniziale)

Team osservatori:

Mezzetti M. Donata	
Lignani Antonella	(II fase)
Calisti Chiarella	
Rossi Margherita	(I fase)

La prima azione ha previsto l'invio dei questionari 0 alle 101 scuole della Regione. Il campione risulta costituito da 12 scuole, 6 già coinvolte nella sperimentazione 2002/2003 e 6 individuate dalle 77 risposte pervenute. I criteri per la scelta del campione sono stati:

- localizzazione provinciale;
- «oggetti» di innovazione adottati (in base al questionario 0);
- distribuzione geografica;
- presenza di comprensivi, tempo pieno, tempo normale, n. di classe coinvolte nell'innovazione.

Il campione pertanto è rappresentato dalle seguenti scuole:

Scuole sperimentali

- Dir. Did. III Circolo, Perugia
- Dir. Did. «Tittarelli», Gualdo Tadino
- Dir. Did. «A. Moro», Terni
- Ist. Comprensivo, Otricoli-Calvi
- Scuola Elem. Paritaria «S. Francesco di Sales», Città di Castello
- Scuola Elem. Paritaria «Maestre Pie Filippini», Spoleto

Scuole individuate con il questionario 0

- Dir. Did. VI Circolo, Perugia
- Dir. Did. IX Circolo, Perugia
- Dir. Did. Narni Capoluogo
- Dir. Did. «G. Mazzini», Magione
- Ist. Comprensivo, Sigillo
- Ist. Comprensivo «G. XXIII», Terni

Il 17 febbraio 2004 è stata organizzata una riunione di warm up nella quale è stato presentato il progetto alle 12 scuole e predisposto un calendario delle visite individuando contemporaneamente i soggetti della ricerca.

La prima visita ha previsto:

- l'intervista al dirigente scolastico;
- un colloquio con due testimonial narrativi. (*Il colloquio rappresenta una ri-attualizzazione del soggetto narrante della propria esperienza professionale*);
- La raccolta della documentazione predisposta dalle scuole.

La seconda visita ha previsto:

- la compilazione delle schede sugli «oggetti» (*da parte dei docenti direttamente coinvolti nell'innovazione*);
- un focus con 8-10 docenti che hanno sperimentato almeno uno degli oggetti dell'innovazione (*utilizzati per un'analisi esplorativa al fine di consentire al team degli osservatori una più approfondita comprensione dei processi innovativi in corso*);
- un focus con 8-10 genitori «informati sulla riforma».

Al termine degli incontri le scuole dove sono state rilevate pratiche significative, sono state invitate a inserire le loro esperienze nella banca dati dell'INDIRE.

3. ANALISI QUANTITATIVA

IL QUESTIONARIO 0 – IRRE UMBRIA

Il questionario è stato inviato a 101 scuole.
Hanno risposto 77 scuole.

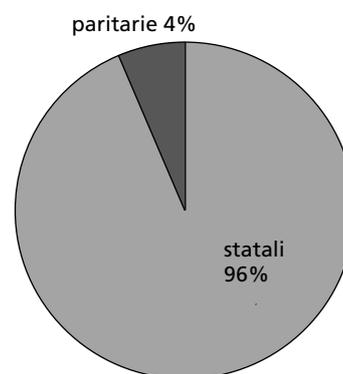
Sulle 77 scuole si è impostata l'analisi quantitativa.

LA TIPOLOGIA DELLE SCUOLE

Statali	72
Paritarie	5

La percentuale delle scuole paritarie censita è leggermente superiore rispetto alla percentuale delle scuole paritarie presenti sul territorio regionale (2,44%).

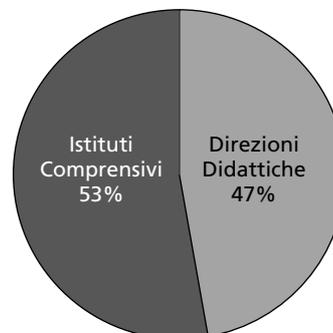
Tipologia delle scuole



Direzioni Didattiche	34
Istituti Comprensivi	38

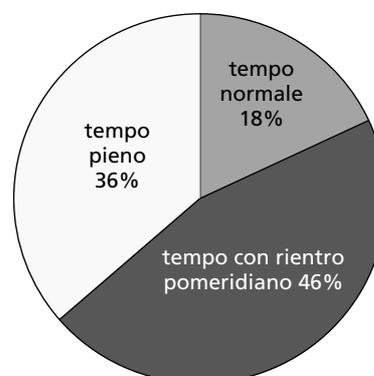
Il campione corrisponde esattamente alla distribuzione regionale delle tipologie delle scuole prese in esame.

Tipologia delle scuole



Tempo normale	14
Tempo con rientro pomeridiano	35
Tempo pieno	28

Tipologia delle scuole



GLI OGGETTI SPERIMENTATI

Inglese
 Informatica
 Anticipo
 Portfolio
 Tutor
 Laboratori
 PSP/UdA

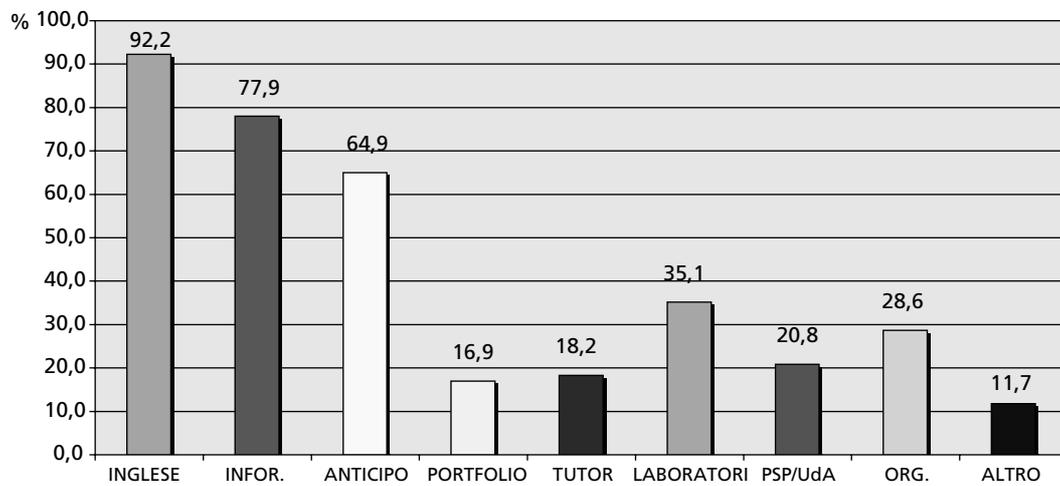
Organizzazione oraria

Altro: Filosofia con i bambini PSP; Ricerca-azione sulla riforma; Docente prevalente - Laboratori facoltativi; Portfolio europeo lingue; Partecipazione Corsi INDIRE; Formazione Docenti; Laboratori e progetti; Laboratorio LARSA; corso aggiornamento.

LA DISTRIBUZIONE DEL FENOMENO IN UMBRIA

Oggetti sperimentati in Umbria	N.
Inglese	71
Informatica	60
Anticipo	50
Portfolio	13
Tutor	14
Laboratori	27
PSP/UdA	16
Organizzazione oraria	22
Altro	9

Presenza di innovazioni in Umbria



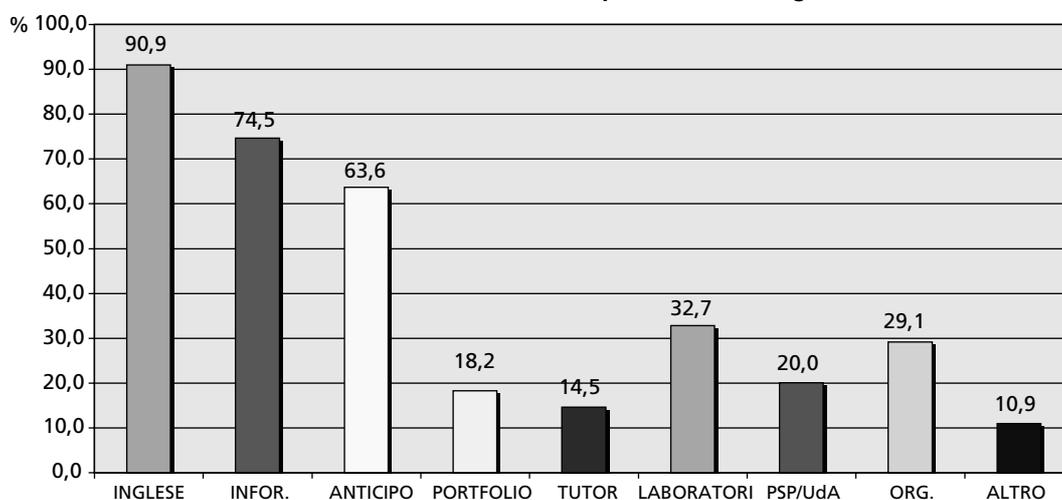
Si rileva una prevalenza numerica molto forte dell'inglese e dell'informatica rispetto agli «oggetti» recentemente introdotti, ad eccezione dell'anticipo già notevolmente diffuso.

DISTINZIONE PER PROVINCE

Provincia di Perugia: scuole 55 su 77 pari al 71%.

Oggetti sperimentati in Umbria	N.
Inglese	50
Informatica	41
Anticipo	35
Portfolio	10
Tutor	8
Laboratori	18
PSP/UdA	11
Organizzazione oraria	16
Altro	6

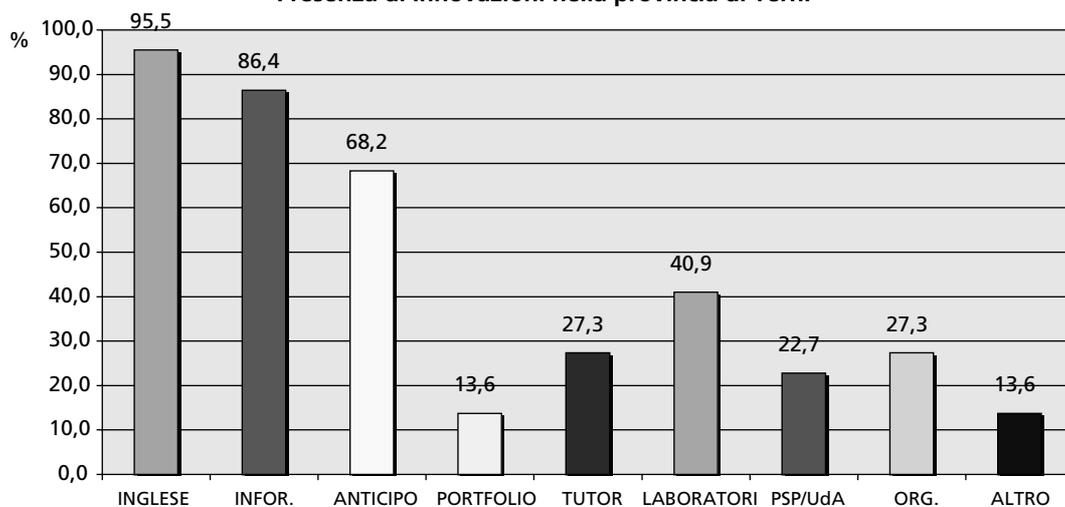
Presenza di innovazioni nella provincia di Perugia



Provincia di Terni: scuole 22 su 77 pari al 29%.

Oggetti sperimentati in Umbria	N.
Inglese	21
Informatica	19
Anticipo	15
Portfolio	3
Tutor	6
Laboratori	9
PSP/UdA	5
Organizzazione oraria	6
Altro	3

Presenza di innovazioni nella provincia di Terni



L'analisi dei dati relativi alle due province evidenzia come a Terni la diffusione dell'inglese, introdotto in quasi tutte le scuole, e dell'informatica sia generalizzata, si rileva inoltre una tendenza più marcata all'innovazione rispetto a Perugia.

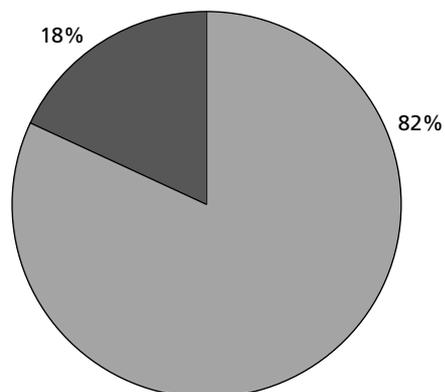
ALTRI DATI RILEVATI

Inserimento delle innovazioni nel POF

Si	63
No	14

Non tutte le scuole hanno inserito le sperimentazioni nel POF.

Inserimento delle innovazioni nel POF

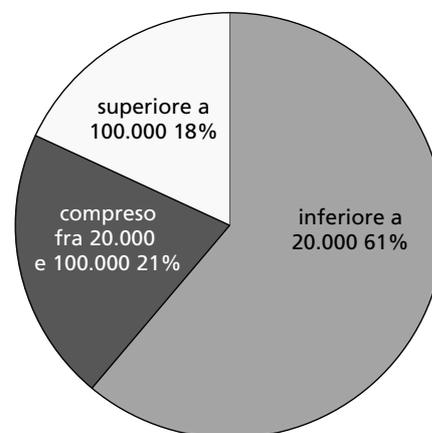


La tipologia di scuola

Rispetto al numero di abitanti del comune a cui appartiene la scuola si rileva quanto segue:

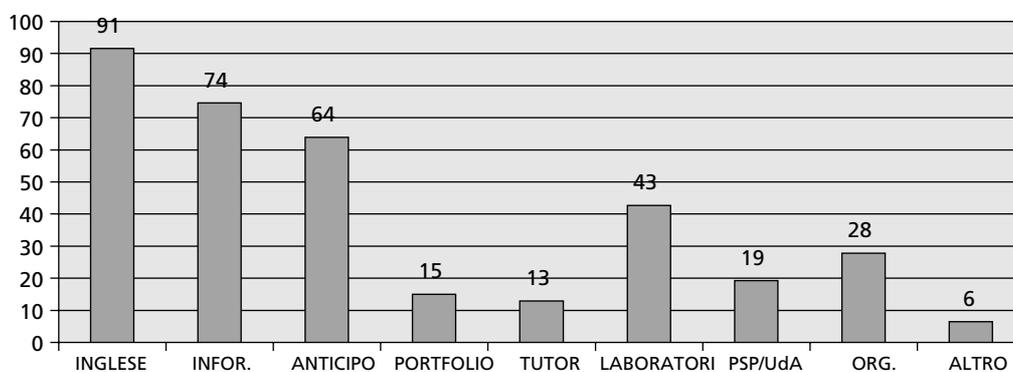
popolazione inferiore a 20.000	47
popolazione compresa fra 20.000 e 100.000	16
popolazione superiore a 100.000	14

Tipologia delle scuole site in comuni con popolazione...

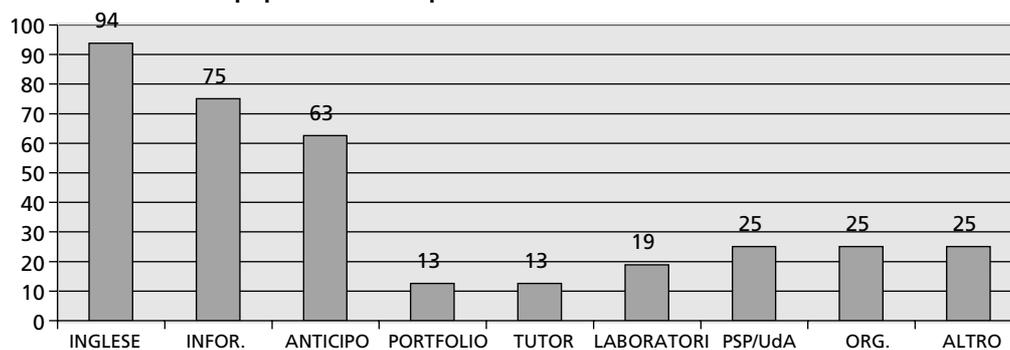


LA DISTRIBUZIONE DEL FENOMENO SECONDO LA POPOLAZIONE

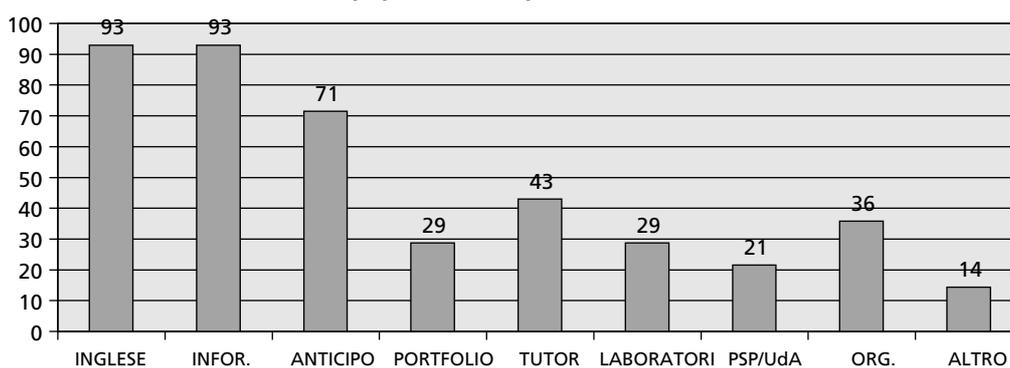
Presenza di innovazioni in Umbria in scuole site in comuni con popolazione inferiore a 20.000 abitanti



Presenza di innovazioni in Umbria in scuole site in comuni con popolazione compresa tra 20.000 e 100.000 abitanti



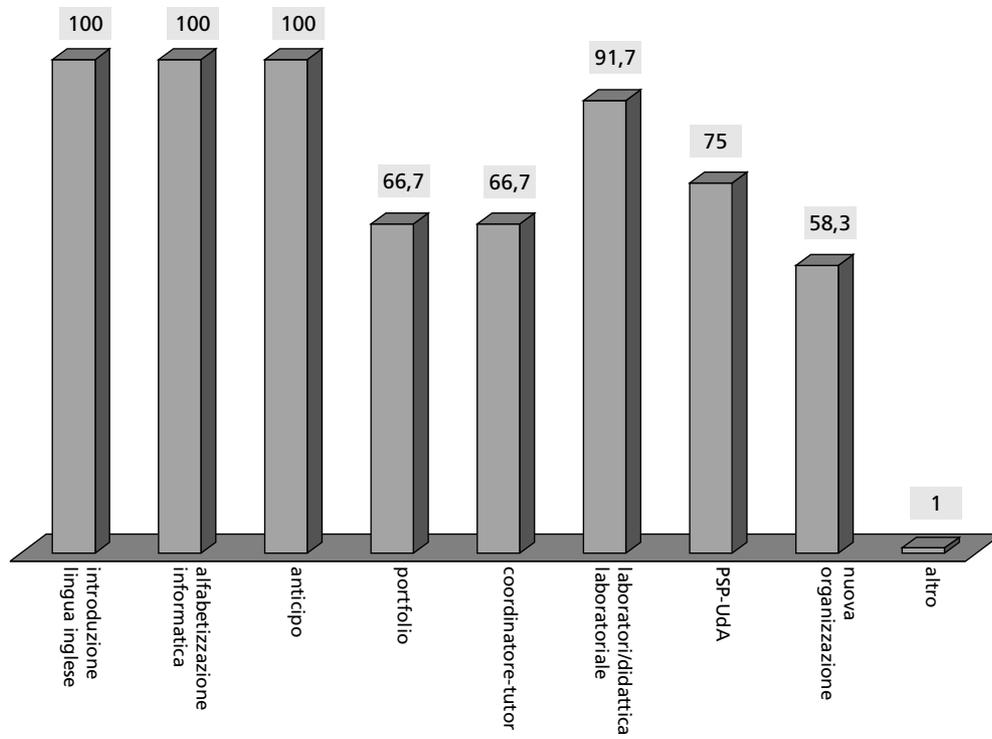
Presenza di innovazioni in Umbria in scuole site in comuni con popolazione superiore a 100.000 abitanti



Dalle tabelle si possono sottolineare alcuni aspetti:

1. L'informatica e la figura del tutor sono predominanti nei grandi centri urbani, come, anche se in misura ridotta, l'anticipo, il portfolio e l'organizzazione oraria.
2. Il laboratorio è invece più diffuso nei piccoli comuni.

Oggetti (%) della Riforma introdotti nelle 12 scuole del campione
Distribuzione regionale



4. ANALISI QUALITATIVA

GLI OGGETTI DELLA RIFORMA E LORO UTILIZZO

- Alfabetizzazione lingua 2
- Alfabetizzazione informatica
- Anticipo
- Portfolio
- Coordinatore-tutor
- Attività laboratoriale
- PSP e UdA

Articolo 5. Finalità

La scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità. Ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica, fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e l'alfabetizzazione nella lingua inglese, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile.

ALFABETIZZAZIONE LINGUA 2

La scuola e la famiglia rispondono

L'insegnamento della lingua 2, come sostengono dirigenti e docenti, non è sembrato un elemento innovativo, in quanto gran parte delle scuole lo ha introdotto da molti anni e addirittura in alcune realtà, era già presente nella scuola dell'infanzia. Nonostante la maggior parte degli istituti abbia l'insegnante specialista che si muove, per ragioni organizzative, in un orario piuttosto rigido, tutti sostengono che sarebbe auspicabile che il collega esplicasse le sue competenze in un progetto più ampio e articolato quale ad esempio l'animazione alla lettura o altri tipi di laboratori per evitare che la lingua sia vissuta come un insegnamento a parte separato dagli altri momenti didattici. Questo è testimoniato dalle numerose attività di *story telling*.

La lingua inglese è l'oggetto della Riforma maggiormente apprezzato dai genitori che, per esperienze già consolidate, risultano ben informati e, pertanto, cominciano ad avanzare richieste precise.

«Preferiremmo l'insegnante di madre lingua, pensiamo che abbia una miglior pronuncia, che sia più preparato»; «i bambini non possono limitarsi a ripetere i nomi dei colori...»; «vorremmo qualcosa di più, perché l'inglese oggi è importante per comunicare, ma anche per trovare un lavoro». Le aspettative dei genitori oggi sono molto chiare per cui ci si aspetta che, con metodi più adeguati e competenze professionali più specifiche, i bambini alla fine della scuola primaria siano in grado di sostenere brevi conversazioni e dispongano di una maggiore padronanza lessicale. È da rilevare inoltre che, in alcune realtà, la seconda lingua è stata introdotta già nella scuola dell'infanzia, per cui i bambini si dimostrano aperti e disponibili ad apprendere nuovi termini soprattutto quando vengono proposti in forma ludica e divertente. Tutte le scuole hanno recepito che la lingua inglese rappresenta un punto di forza sul quale investire per migliorare l'offerta formativa quindi in molte realtà – in alcune ciò già si verifica – verrà inserita una terza ora tra quelle opzionali perché dirigenti e docenti sanno con certezza che il genitore opterà per questa scelta.

Le scuole che hanno la fortuna di avere in organico delle insegnanti specializzate riescono a strutturare percorsi più significativi e integrati con le altre discipline anche se alcuni docenti e qualche genitore fanno notare che la specialista è garanzia di rispetto dell'orario e quindi di tempo da dedicare all'insegnamento specifico, che a volte rischia di essere «sacrificato» per dar più spazio ad altre attività, ad altri momenti di apprendimento considerati «più urgenti». Dai colloqui emerge che si fa spesso ricorso a testi strutturati e a programmi didattici di cui la scuola è fornita o messi a disposizione dello stesso insegnante che personalmente ne dispone: a tal proposito dobbiamo sottolineare che è stato accolto con notevole consenso il *divertinglese*, considerato come mezzo interattivo e flessibile che può essere proposto in vari momenti del percorso di apprendimento e con varie modalità operative.

Punti di forza

L'inglese non viene più percepito come materia isolata dal contesto educativo, ma anzi come valido veicolo per apprendimenti più significativi e integrati, come opportunità formativa e comunicativa.

Punti di debolezza

Le ore dedicate a questo insegnamento sono ritenute insufficienti sia da parte dei docenti che da parte dei genitori, soprattutto nel monoennio e nel primo biennio. Da un punto di vista organizzativo la convivenza tra specialisti e specializzati non è sempre facile all'interno dello stesso contesto scolastico perché diverse sono le competenze e le professionalità di queste due figure, così come gli approcci metodologici. Questa diversità si riscontra anche nei rapporti relazionali che si instaurano con i bambini imputabili soprattutto al numero di ore che le insegnanti trascorrono nella classe. È interessante rilevare come tra i docenti, la specialista venga percepita «come elemento a sé» non perfettamente integrato nel sistema e questo, per alcuni, rappresenta un potenziale rischio di frammentarietà didattica e progettuale.

Da parte dei genitori invece la specialista è vista come una figura rassicurante dal punto di vista professionale – pur se meno sul piano relazionale – tanto che molti preferiscono che l'insegnante d'inglese sia «di madre lingua» e che possa disporre di luoghi strutturati, in particolare laboratori, per «insegnare l'inglese veramente».

ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

La scuola e la famiglia rispondono

Anche l'introduzione dell'informatica, nella nostra realtà regionale, non è stata vissuta come elemento innovativo, come sostengono anche i dirigenti, in quanto era già stata inserita come fiore all'occhiello in quelle scuole che avevano ampliato l'offerta formativa. Abbiamo rilevato anche che in questi ultimi due anni c'è stata una diffusa alfabetizzazione informatica dei docenti, che hanno espresso parere positivo nei confronti delle iniziative promosse dall'INDIRE, pur riscontrando forte disparità di competenze tra i corsisti. Non è ancora adeguatamente diffuso il DivertiPC, in quanto ci sono difficoltà nel suo utilizzo dovute alla mancata installazione di antenne paraboliche soprattutto nei plessi minori.

Tutti sono concordi nel sostenere che l'uso del computer, strumento di lavoro ormai insostituibile che riscuote le simpatie dei bambini e dei genitori, è molto efficace e utilizzabile in tutti gli ambienti disciplinari, ma può diventare rischioso se da parte della scuola non c'è una guida attenta e ben informata. Leggendo tra le righe ed esaminando alcuni materiali prodotti abbiamo avuto la sensazione che il computer sia ancora prevalentemente utilizzato come videoscrittura, abbinata a disegni realizzati con semplici programmi di grafica.

Nelle realtà che hanno potuto usufruire dei fondi messi a disposizione dal Ministero, si comincia ad evidenziare come l'informatica diventi parte integrante del curriculum e non strettamente dipendente dall'area logico-matematica. L'importanza di un'alfabetizzazione informatica è condivisa anche dai genitori che auspicano un potenziamento delle ore a disposizione, la possibilità di avere in classe gli strumenti necessari e una maggior competenza dei docenti, garantita da una formazione più sistematica e generalizzata del personale.

Punti di forza

L'informatica rappresenta un supporto efficace apprezzato dagli alunni, utile sia per l'insegnamento delle discipline – i software si rivelano infatti di ottimo aiuto per favorire l'apprendimento – che per i laboratori LARSA permettendo la partecipazione attiva di tutta la classe e in particolare dei bambini in difficoltà. «L'uso del computer consente un adeguamento della scuola ai nuovi linguaggi, educando il bambino all'uso corretto del mezzo informatico e non al suo abuso». «Il computer – secondo alcuni – sviluppa la creatività, rafforza la coordinazione oculo-manuale, promuove la condivisione, è uno strumento versatile che ben si presta a personalizzare i percorsi di apprendimento».

Punti di debolezza

Il problema più rilevante – a detta della maggioranza delle insegnanti – è la mancanza di spazi adeguati, il numero limitato di computer «efficienti e aggiornati» disponibili soprattutto nei plessi periferici e nelle piccole realtà scolastiche. Manca inoltre «la consulenza e l'assistenza tecnica». «Abbiamo poco tempo a disposizione e non possiamo formare piccoli gruppi di alunni perché non è prevista la compresenza», queste le osservazioni sottolineate da molti.

ANTICIPO

Sono iscritti al primo anno della scuola primaria le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto dell'anno di riferimento.

Possono essere iscritti al primo anno della scuola primaria anche le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento.

Viene affermato il nuovo istituto normativo dell'anticipo...; rimessa all'esclusiva decisione delle famiglie... rispondente all'esigenza di affidare alle stesse un ruolo decisivo nel percorso formativo dei propri figli.

È però opportuno precisare che la data del 30 aprile attiene all'applicazione a regime degli anticipi. Per l'anno scolastico 2003/2004 l'anticipo ha riguardato, invece, le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2004.

Per l'anno scolastico 2004/2005, con riferimento alla circolare n. 2/2004 e per le ragioni nella stessa esplicitate, il termine rimane fissato al 28 febbraio.

La scuola e la famiglia rispondono

Nella nostra realtà regionale, come affermano i dirigenti scolastici, l'anticipo non è stato vissuto come un momento di grande difficoltà in quanto le scuole, pur non avendo messo in atto modifiche strutturali significative, hanno accolto con naturalezza i bambini anticipatari presenti, per la verità, in numero poco significativo.

I genitori nella possibilità di avvalersi di questa opportunità si sono affidati generalmente ai consigli dei docenti. In due scuole si sono consolidati i rapporti con la scuola dell'infanzia e i genitori sono stati informati/formati in numerose occasioni di incontro tanto che, in queste realtà si è presentata la necessità di modificare i criteri di formazione delle classi e di intensificare i progetti di continuità.

I colloqui con docenti e genitori – di bambini anticipatari e non – hanno evidenziato posizioni diverse sul problema, a volte contrastanti che ci sembra opportuno riportare.

Punti di forza

«Se un bambino è maturo per affrontare la scuola primaria perché non dare alla famiglia questa opportunità di scelta», «Oggi i bambini sono tanto stimolati per cui l'anticipo non rappresenta un problema, molto dipende dalle aspettative della famiglia...; dalla bravura dell'insegnante che dovrebbe far affrontare questo passaggio di scuola naturalmente...». Oggi viene chiesto alla famiglia di farsi carico delle responsabilità dei propri figli, condividendole con la scuola e questo mi sembra giusto e doveroso».

«È fondamentale che la decisione venga presa tenendo conto del parere delle insegnanti della scuola dell'infanzia, che conoscono bene il bambino sotto vari aspetti». « Il mio bambino non ha avuto grossi problemi di inserimento e dopo un periodo iniziale un po' faticoso si è adattato perfettamente, grazie anche alla sensibilità e alla bravura delle insegnanti» Queste sostanzialmente alcune riflessioni raccolte durante i colloqui con i genitori.

Punti di debolezza

«Dato che la scelta definitiva spetta al genitore, si rischia di essere poco obiettivi, di forzare i tempi, perché si creano aspettative inadeguate; ...si toglie al bambino l'opportunità di giocare per un altro anno, di vivere i tempi della scuola dell'infanzia con più serenità e meno pressioni»; «non è giusto che vengano fatte discriminazioni... non va bene lasciare ai genitori la possibilità di scegliere, perché chi decide di tenere ancora un anno il bambino nella scuola dell'infanzia si sentirà diverso, tutti debbono avere le stesse opportunità e negli stessi tempi». Le insegnanti generalmente appaiono preoccupate soprattutto per «la gestione didattica» della classe costituita da bambini di diverse età che hanno

tempi di attenzione, esigenze, livelli di maturità e modalità relazionali diverse. Con l'organico ridotto avremo tante difficoltà, tanti problemi in più... «I bambini sono molto vivaci e obbligarli ai ritmi della scuola primaria anticipatamente sarà una cosa complicata e faticosa».

PORTFOLIO

Il portfolio è una raccolta mirata, sistematica, selezionata e organizzata di materiali, che serve a documentare il percorso formativo degli allievi e delle allieve 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 e in gruppo, prove scolastiche significative, osservazioni degli insegnanti sulle modalità di apprendimento, commenti sui lavori rappresentativi della capacità potenziali e delle aspirazioni personali formulati dall'alunno o dagli insegnanti, informazioni fornite dalla scuola...

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 alcune forme di autovalutazione, offre nuove opportunità di dialogo e collaborazione tra le scuola e la famiglia.

La scuola e la famiglia rispondono

Solo una piccola parte delle scuole campione ha messo in atto il portfolio, molte scuole lo stanno studiando e stanno progettandone la costruzione.

Al di là di questo sia i dirigenti che i docenti sono concordi nel sostenere che la scheda di valutazione sia ormai uno strumento assolutamente inadeguato; qualcuno lo ha definito «uno strumento stretto, incompleto e generico» che «non personalizza la crescita e lo sviluppo del soggetto».

Il portfolio è ritenuto, almeno sul piano teorico, una valida alternativa, poiché «segna le tracce di un percorso», ma a livello organizzativo risulta assai complesso e di difficile gestione.

La sua costruzione e conseguente compilazione dovrebbe, secondo un'opinione assai diffusa, essere affidata all'intera équipe, «non se ne può far carico la sola figura del tutor», «troppo gravoso», «troppe responsabilità, troppi rischi se il giudizio e le scelte vengono effettuate da una sola persona».

Perplessità sono state espresse anche dai genitori che hanno difficoltà a capire che tipo di contributo possono dare e quali competenze siano loro richieste per scegliere i materiali da inserire all'interno del portfolio. A questo proposito anche i docenti sono preoccupati che la partecipazione della famiglia, su cui tanto insistono i documenti ministeriali, comporti un'intromissione, rappresenti «una forma di ingerenza» nel lavoro didattico, nelle scelte metodologiche e contenutistiche non di competenza dei genitori.

Possiamo pensare che probabilmente non è stata ancora compresa a fondo e sufficientemente chiarita la logica del portfolio; da qui nascono pertanto i molti interrogativi che si aggiungono ai timori per eventuali giudizi che possono essere espressi sull'alunno e che lo accompagneranno lungo tutto il percorso scolastico.

Punti di forza

Pur se «idealmente» il portfolio viene visto come strumento valido e alternativo, tuttavia la sua complessità, suscita ansia per i tanti problemi da affrontare e risolvere.

Tutti gli operatori sono tuttavia concordi sul valore pedagogico che comporta il coinvolgimento del bambino nella scelta di lavori più significativi da inserire in cartellina, sia perché ne favorisce il senso di responsabilità sia perché lo aiuta ad orientarsi attraverso un processo di autovalutazione sempre più consapevole.

Punti di debolezza

«Quanto tempo richiederà la compilazione del portfolio?» «È possibile quantificarlo?» «Chi sceglie i lavori dei bambini; con quali criteri dovranno essere scelti?» «Quanti ne dovremo inserire?» «Ogni quanto tempo?». «Dovremo comunque compilare una scheda riassuntiva?» «Come coinvolgere i genitori in questo processo, fino a che punto potranno intervenire e in base a quali competenze opereranno delle scelte?».

Alcuni insegnanti, lamentano nei documenti ministeriali poca chiarezza, indicazioni troppo generiche e qualcuno ammette che avrebbe preferito un modello unico di portfolio condiviso a livello nazionale.

DOCENTE COORDINATORE TUTOR

In base alle Indicazioni al tutor viene assegnata la funzione di:

- *riferimento per gli alunni*
- *rapporto costante con le famiglie e con il territorio*
- *coordinamento dell'équipe pedagogica*
- *svolgimento di attività in presenza con l'intero gruppo di allievi*
- *compilazione e aggiornamento del portfolio*

Funzione tutoriale (articolo 7)

In base all'articolo 7, commi 5-6-7, il docente in possesso di specifica formazione, in costante rapporto con le famiglie e il territorio, svolge funzioni di:

- *assistenza tutoriale a ciascun alunno*
- *rapporto con le famiglie*
- *orientamento per le scelte delle attività opzionali*
- *coordinamento delle attività didattiche ed educative*
- *cura della documentazione del percorso formativo*

Nell'espletamento di detta funzione, e soprattutto per lo svolgimento delle attività relative alla documentazione, alla valutazione e all'orientamento, il docente tutor si avvarrà dell'apporto degli altri docenti, anche in considerazione della affermata contitolarità degli insegnanti sullo stesso gruppo classe.

La scuola e la famiglia rispondono

Nella metà circa dei casi osservati la figura del tutor è stata designata dal dirigente scolastico ed è impegnato alcune volte in un'unica classe, altre in più classi.

Di solito se effettua all'interno della classe 18 ore, dedica al coordinamento una media settimanale di 4/5 ore.

Abbiamo inoltre verificato che – in base alle sue professionalità specifiche – opera sistematicamente anche nei laboratori di informatica, attività espressive, arte e immagine e LARSA. Questo

dato sembra essere coerente con quanto già rilevato nella lettura delle schede riguardanti i Laboratori che, nella maggior parte dei casi, vengono affidati per competenze professionali: «Non impegnare il tutor nei laboratori, significherebbe togliere all'attività didattica risorse umane che nella scuola sono di vitale importanza». Le ore non dedicate all'insegnamento vengono utilizzate, nella maggioranza dei casi, per rapportarsi con l'équipe pedagogica e con il dirigente scolastico; solo alcune insegnanti riescono a dedicare spazio e tempo anche ai genitori. Troviamo inoltre una rilevante univocità nel ritenere molto impegnativa, complessa e di difficile realizzazione la funzione specifica di tutoraggio.

Punti di forza

Chi viene da un'esperienza di modulo trova che la figura del tutor dia la possibilità di tempi più distesi sia di apprendimento che di insegnamento: «non ho più la collega che bussa alla porta per dirmi che l'ora è finita». È ritenuta positiva perché «permette di realizzare raccordi interdisciplinari in quanto assembla nel suo ruolo più ambiti». Nella maggior parte dei casi l'insegnante tutor viene identificato come colui che lavora in campo linguistico e antropologico e che, avendo una prevalenza di ore, riesce ad osservare in modo sistematico e complessivo l'alunno nel suo processo di crescita.

Punti di debolezza

Sono tutti concordi nel dire che il tutor verrà oberato da un lavoro troppo gravoso, in termini orari ma soprattutto per carico di responsabilità. C'è il rischio, sostengono alcuni, «che venga a mancare la collegialità e il confronto sia nella programmazione che nella valutazione».

Si rileva altresì la preoccupazione che il tutor possa in qualche modo ridurre la pluralità dei modelli di identificazione, e attivare un processo di deresponsabilizzazione da parte dei colleghi: «i bambini rispettano solo le indicazioni che do io, con le altre colleghe non ci sono regole».

Osservazioni

Abbiamo riscontrato che la figura del tutor è indubbiamente la più controversa, perché ruolo e competenze non sono state ancora ben identificate. I docenti attendono che sia specificato il tempo orario, oltre che venga attribuito un riconoscimento economico della funzione tutoriale.

Nelle realtà del tempo pieno questa figura non assume un ruolo «prevalente» all'interno del team in quanto opera contestualmente alle altre due insegnanti impegnate, con pari dignità, in ambiti disciplinari diversi.

Nelle situazioni in cui è stata sperimentata la figura del tutor a 21 ore aggregando l'ambito linguistico-antropologico a quello matematico-scientifico, è stato deciso di rivedere questa scelta perché insostenibile – per un solo docente – il carico di lavoro che comporta e per evitare inoltre di instaurare rapporti di dipendenza troppo forti con i bambini.

ATTIVITÀ LABORATORIALE

Il lavoro per gruppi diversi dal gruppo classe, si realizza principalmente nei laboratori, che costituiscono modalità didattiche flessibili che permettono di personalizzare i processi di apprendimento in quanto integrano efficacemente le conoscenze e le abilità, gli aspetti cognitivi e quelli socio-emotivo-affettivi, la progettualità e l'operatività.

La modalità didattica del laboratorio può essere utilizzata in relazione a tutte le discipline e indicata per il miglioramento di alcune conoscenze e abilità, come, ad esempio quelle relative alla lingua straniera, alle attività espressive, motorie, informatiche, operative e quelle concernenti il recupero e lo sviluppo.

La scuola e la famiglia rispondono

In tutte le scuole in cui sono stati attivati i laboratori è emerso che l'attività laboratoriale è parte integrante del lavoro programmato per la classe, in un solo caso si parla di «attività aggiuntive».

Molti sostengono che per attivare i laboratori occorrono strutture e strumenti idonei e in misura adeguata in rapporto al numero degli alunni, nonostante ciò diverse scuole sono riuscite ad organizzarsi utilizzando al meglio le risorse a disposizione e a volte ricorrendo alla preziosa collaborazione dei genitori.

Punti di forza

Molte scuole hanno attivato i LARSA, uno degli aspetti della riforma più condivisi dalla maggioranza dei docenti, in quanto finalmente si presta attenzione anche ai soggetti più dotati, spesso costretti a rallentare i propri ritmi di apprendimento.

È interessante notare come le scuole abbiano accolto la nuova tipologia di divisione per gruppi: di livello, per compito e per gruppi omogenei, ricercando contemporaneamente coerenza e raccordo con i PSP e le UdA.

Tutti d'accordo nel sostenere che le attività laboratoriali favoriscono interesse e motivazione: i laboratori, soprattutto se condotti in piccoli gruppi, «permettono di personalizzare i percorsi di apprendimento e di consolidare le competenze».

Punti di debolezza

Le tipologie dei laboratori, oltre l'informatica e l'inglese, sono rappresentate soprattutto da attività artistico-espressive e umanistiche, più consolidate nel tempo, quasi assenti quelle scientifico-matematiche, la ragione è probabilmente riconducibile ad inadeguatezza di aule e di strumentazioni oltre che a mancanza di professionalità specifiche.

Osservazioni

Nella maggioranza delle situazioni non è stato ancora recepito il fatto che l'attività laboratoriale sia soprattutto una modalità operativa comune a tutte le discipline tendendo a ridurla alla gestione e all'organizzazione – se pur complessa – di spazi e tempi ad essa riservati.

La tipologia dei laboratori segnalati nelle schede conferma che c'è ancora bisogno di chiarire la funzione dell'attività laboratoriale.

In alcune scuole infatti, almeno inizialmente, le proposte di attività laboratoriale sono state identificate quasi unicamente come modalità per l'introduzione dell'alfabetizzazione informatica e della lingua inglese.

Solo in pochissimi casi si ricorre all'esperto esterno e questo in particolare si verifica là dove si sono consolidati rapporti e/o attivati collegamenti con Enti e Associazioni culturali. I responsabili dei laboratori vengono individuati all'interno del modulo o più raramente nel plesso in base alle competenze e alle professionalità piuttosto che in funzione delle disponibilità personali.

Abbiamo inoltre riscontrato che, nelle scuole la cui organizzazione e impostazione metodologica richiede la presenza del tutor, questo viene indicato come responsabile e coordinatore della progettazione e della realizzazione dei laboratori, mentre là dove è attivato il tempo pieno o nella realtà in cui non è condivisa la figura del tutor, la gestione del laboratorio è affidata a tutto il team delle insegnanti.

PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

La legge 53 del 2003 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...».

I Piani di Studio Personalizzati sono, dunque, i percorsi di insegnamento e di apprendimento che le scuole sono tenute a preparare e a realizzare, avvalendosi delle facoltà decisionali loro attribuite, partendo, dal nucleo fondamentale fissato a livello nazionale e tenendo conto di quanto stabilito dalle Regioni, nell'ambito della quota ad esse riservata.

Il termine «personalizzati» ne caratterizza la principale specificità, consistente nell'impegno di riferirsi costantemente, negli orientamenti che li sostanziano alle persone degli allievi e delle allieve, alle loro motivazioni con più insistita caratterizzazione personalizzata nei riguardi di coloro che si discostano, verso l'insufficienza e l'eccellenza, dai tratti della fascia comune.

La scuola e la famiglia rispondono

Circa una metà delle scuole si sono cimentate nella progettazione dei PSP. Lo sforzo che è stato fatto, sicuramente denota una lettura accurata delle indicazioni nazionali che ha indotto i collegi ad una riflessione sulla differenza tra insegnamento individualizzato e apprendimento personalizzato. Si è aperto pertanto in molte realtà scolastiche un dibattito approfondito per arrivare a condividere un lessico comune in quanto «non è facile capire, interpretare gli obiettivi formativi e le UdA quando manca un quadro normativo di riferimento chiaro».

Dai colloqui con i docenti e i genitori è emerso che in questa fase le famiglie sono coinvolte solo marginalmente ad esclusione di una scuola che nel momento dell'accoglienza condivide addirittura la scelta degli obiettivi formativi e delle attività opzionali.

Altra costante è la caratteristica delle UdA che, secondo una corretta interpretazione dell'ologramma, sono tutte interdisciplinari di durata media di un mese o due.

Generalmente i PSP vengono realizzati per gruppi di livello con percorsi differenziati, solo nella metà delle scuole vengono organizzati gruppi di compito. In una percentuale rilevante si è proceduto a modificare anche il calendario annuale e l'orario settimanale.

Abbiamo riscontrato che i PSP nella totalità delle scuole sono stati interpretati come uno strumento molto flessibile tanto che in itinere, sono state operate revisioni e aggiustamenti anche sostanziali. Tra queste realtà solo una ha coinvolto i genitori nella modifica del PSP alla fine del I quadrimestre. Non è ancora ben chiaro come e in che misura l'alunno possa intervenire nella progettazione di questi piani perché è esiguo il numero delle scuole che, con modalità varie, ha cercato di coinvolgerli.

Solo la metà delle realtà esaminate ha colto lo stretto rapporto esistente tra PSP e portfolio.

Punti di forza

Dai colloqui con gli insegnanti è emerso che i PSP comportano un diverso approccio con i bambini: sono rispettati di più i loro tempi di apprendimento e soprattutto vengono valorizzate le poten-

zialità individuali tenendo conto, quindi, non solo dei soggetti in situazione di svantaggio, ma anche delle eccellenze.

Molto apprezzata è, come già rilevato, la flessibilità del documento che permette ripensamenti, aggiustamenti, modifiche anche integrali ogni volta si renda necessario. Secondo l'opinione comune i PSP richiedono ai docenti tempi più lunghi di studio e di approfondimento per essere meglio interpretati e quindi realizzati.

Punti di debolezza

I PSP comportano, secondo alcuni, troppo lavoro in modo particolare per il tutor, tempi lunghi per la stesura e la compilazione e competenze informatiche di cui non tutti i docenti ancora dispongono.

Un'altra difficoltà incontrata ad inserire nei PSP tutte le discipline è data dal permanere di pratiche metodologiche legate agli obiettivi specifici disciplinari delle unità didattiche.

Osservazioni

Dai focus è emerso che inizialmente i PSP sono stati identificati con gli insegnamenti individualizzati e quindi non sono apparsi come qualcosa di realmente innovativo; ma da una lettura più attenta si è percepito chiaramente come comportino una revisione sostanziale dell'impianto pedagogico e organizzativo della scuola.

Solo una scuola ha strutturato i PSP per i singoli alunni mentre tutte le altre hanno progettato percorsi per gruppi e, in alcuni momenti, un unico percorso per tutta la classe. Questo dato ci induce a confermare che il processo di innovazione non può che essere graduale, dinamico, frutto di studio e ricerca continua quindi, anche e a maggior ragione per i PSP è necessario altro tempo perché risultino rispondenti ai reali bisogni formativi. Altra costante rilevata è la scrupolosa analisi che è stata fatta degli OSA e la loro successiva trasformazione in obiettivi formativi attuata da tutta l'équipe pedagogica, in base ai quali organizzare le UdA.

Da questo dato possiamo evincere un processo logico coerente, dato che un PSP non ha senso se non sono stati prima individuati con precisione gli obiettivi formativi e specifici e se non è prevista la realizzazione di UdA che concretizzano il percorso preventivato.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Le Unità di Apprendimento, individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, sono costituite dalla progettazione:

- a) di uno o più obiettivi formativi tra loro integrati (definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alle abilità coinvolte);*
- b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati;*
- c) delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno.*

Ogni istituzione scolastica, o ogni gruppo docente, deciderà il grado di analiticità di questa progettazione delle Unità di Apprendimento.

L'insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni, dà origine al Piano di Studio Personalizzato, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali.

La scuola e la famiglia rispondono

Non è facile riportare commenti e osservazioni relative alle UdA in quanto, durante i colloqui, il tema è stato affrontato insieme a quello dei PSP e dei laboratori, ci sembra comunque interessante segnalare qualche considerazione che alcuni docenti e dirigenti hanno espresso in proposito.

«Le tematiche a vasto raggio selezionate nelle UdA appartengono alla sfera personale e sociale e al mondo naturale, le chiavi di lettura non sono riconducibili unicamente ad un'ottica disciplinare».

«È dal mondo della cultura, con le sue molteplici forme simboliche quali: lingua, arte, scienza, religione e mito considerato nella sua dimensione fantastica, che si desumono le chiavi di lettura per avvicinare la realtà»;... i nuclei tematici, singolarmente e nel loro intersecarsi, fanno da sfondo alle attività proposte, sono prima di tutto delle occasioni di apprendimento, in quanto idonei a veicolare e contestualizzare concetti, ma sono anche fonti di senso e di significato e perciò non soggetti a conclusione definitiva ma suscettibili di ampliamenti, aggiustamenti, integrazioni e modifiche».

«Per la certificazione delle competenze – una scuola in particolare sostiene – ci atteniamo ai periodi previsti dalla normativa ancora vigente» – una certificazione troppo frequente quale quella ipotizzata contestualmente ad ogni Unità di Apprendimento sottrae energie destinate alle attività di gestione diretta della classe... E ancora il dirigente della stessa scuola afferma: «Per quanto riguarda le UdA, la dimensione linguistica è posta in una posizione privilegiata in quanto non rappresenta solo una modalità di approccio comunicativo, ma organizza tutta l'esperienza dei bambini, dalle relazioni interpersonali, alla conoscenza e allo sviluppo di atteggiamenti metacognitivi, sia rispetto ai contenuti appresi, sia in relazione alle procedure e alle strategie utilizzate...».

Punti di forza

«Le UdA permettono che ogni alunno sia posto nella condizione di apprendere con 'naturalità' secondo il proprio stile cognitivo e nel rispetto dei tempi necessari».

Punti di debolezza

«Le UdA comportano un'attenta osservazione dei modi di agire e di interagire che ogni alunno pone in atto nei confronti degli altri e del mondo. La conseguente elaborazione di proposte didattiche coerenti non sempre può essere realizzata per ragioni di tempo e di organico insufficiente», questo è quanto abbiamo potuto rilevare durante i colloqui.

«La declinazione degli obiettivi formativi di competenze risulta a volte ridondante e superflua» – questa è la riflessione critica di quelle insegnanti che si sono cimentate nella organizzazione e realizzazione di UdA, di conseguenza «dovremo semplificare anche le griglie di rilevazione e misurazione delle competenze», e ancora «l'articolazione strettamente disciplinare del curriculum, pensata per non disorientare i nuovi insegnanti arrivati nel Circolo all'inizio dell'anno scolastico, non rispecchia la normativa per il primo anno e il primo biennio della Scuola Primaria». Questa riflessione del dirigente scolastico della stessa scuola appare quanto mai significativa e opportuna: «... siamo convinti che non esiste un metodo senza disciplina, ma le discipline si possono insegnare cominciando con il fare esperienza di ricerca». Antiseri sostiene che: «la soluzione di un problema può attraversare diver-

se discipline, ma bisogna stare attenti a non fare separazioni», «... parliamo quindi di interdisciplinarietà, che non significa trattare un argomento da più punti di vista, ma prendere pezzi teorici e pratici delle diverse discipline perché servano a risolvere un problema».

Osservazioni

Le insegnanti, tenendo presenti la cultura elaborata nelle rispettive istituzioni scolastiche, le Indicazioni e le Raccomandazioni ministeriali e gli orientamenti teorici assunti come paradigma di riferimento, hanno cercato di centrare l'attenzione sui processi di apprendimento personali, sulla valorizzazione delle competenze spontanee di ogni singolo alunno in vista di un apprendimento significativo e di un potenziamento dell'identità personale e di gruppo.

RINGRAZIAMENTI E PROSPETTIVE

RINGRAZIAMENTI

Prof.ssa Margherita Rossi

Direttore IRRE

Ottima è stata la disponibilità della scuola ad accogliere il progetto R.I.So.R.S.E., fondamentale è stata l'azione di filtro esercitata dai dirigenti scolastici che hanno saputo motivare i docenti interessati a rendere visibile ed organica la loro azione educativa. Abbiamo notato il piacere ad essere ascoltati e il desiderio di non essere lasciati soli in un processo di cambiamento così radicale che vede coinvolti anche la componente dei genitori, il cui ruolo, negli ultimi anni, era risultato molto marginale. Appare evidente che gli insegnanti, impegnati in questa ricerca, hanno trovato motivante l'occasione per uscire all'esterno, dare voce alle loro esperienze ed esternare dubbi, perplessità, sottili timori e difficoltà palesi e nascoste ad inserirsi nel contesto di una riforma che ancora deve chiarire e sciogliere alcuni nodi molto controversi.

Emerge in molti la volontà di cambiare, ma il processo di rinnovamento necessita di tempi più distesi e gradualmente perché, soltanto attraverso un percorso capillare di informazione/formazione, si creano le condizioni per una applicazione adeguata.

Sono indispensabili momenti di confronto, di scambio, di socializzazione di esperienze, ma anche maggiori risorse – non solo economiche – e un riconoscimento delle figure professionali.

Grande disponibilità è stata evidenziata dai genitori attenti a capire cosa sta succedendo nel mondo della scuola e ad avere informazioni dirette e precise da parte degli stessi operatori. L'interesse è forte proprio perché saranno chiamati ad una maggiore responsabilità e ad una collaborazione più stretta con i docenti per operare scelte più consapevoli.

La ricerca, affidata agli IRRE, si è potuta avvalere dei legami instaurati con le scuole nel corso degli anni ed ha trovato in questa occasione le condizioni favorevoli per rafforzare il dialogo.

L'accoglienza offerta al team ha consentito di operare in condivisione di interessi e di obiettivi; le difficoltà presenti nella scuola sono state esterne e comunicate agli operatori IRRE, sentiti come interlocutori attenti e disponibili.

È da sottolineare che la ricerca si è inserita in un contesto dinamico nel pieno dell'anno scolastico quando le forze dell'innovazione si incontrano e si scontrano con l'esistente, con i tempi delle scadenze scolastiche, rendendo impegnativo sia per i docenti sia per gli operatori il lavoro di rilevazione. Abbiamo fissato in un fotogramma una realtà in movimento, un processo di cambiamento in atto che, a distanza di alcuni mesi, presentava già dati diversi. Dall'incontro di restituzione è risulta-

to evidente il cammino che le scuole stanno compiendo e le tappe significative raggiunte. È certo che il processo di grande dinamicità e di grande intensità vissuto dalle scuole deve essere capito e valorizzato al massimo.

Prospettive

L'IRRE, sulla base sia delle esperienze maturate sia degli esiti di questa ricerca, è in grado di svolgere un ruolo di supporto alle scuole, non solo in questa fase di Riforma, ma anche e, soprattutto, di coordinamento tra le istituzioni, di diffusione delle pratiche didattiche più significative.

Pensiamo infatti che sia fondamentale fare tesoro delle esperienze segnalate con questa ricerca e su di esse progettare insieme alle scuole, percorsi per il potenziamento delle competenze pedagogico-didattiche e disciplinari.