

IRRE Veneto

Rapporto regionale

Il Rapporto Regionale del Veneto del Progetto R.I.So.R.S.E. (Ricerca e Innovazione per il Sostegno alla Riforma del Sistema Educativo) è stato elaborato dal Gruppo Redazionale composto da:

Maddalena Carraro	Presidente IRRE Veneto
Raffaello Scattolin	Direttore IRRE Veneto
Anna Rita Mancarella	Ricercatrice IRRE Veneto <i>Coordinatrice del Progetto</i>
Graziella Gentilini	Ricercatrice IRRE Veneto
Adriana Gusso	Ricercatrice IRRE Veneto
Domenico Trovato	Ricercatore IRRE Veneto
Elena Zambianchi	Ricercatrice IRRE Veneto
Edda Bellini	Dirigente Scolastico Ist. Com. di Cervarese Santa Croce – Padova
Gina Doro	Dirigente Scolastico Ist. Comp. di Quero – Belluno
Virginia Kaladich	Dirigente Scolastico Scuola Paritaria «Sacro Cuore» Monselice – Padova
Maria Rita Pasqualin	Dirigente Scolastico II Direzione Didattica – Rovigo

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

PRESENTAZIONE

di MADDALENA CARRARO
Presidente IRRE Veneto

Il presente Rapporto regionale del Veneto documenta gli esiti della ricerca che il progetto R.I.So.R.S.E. ha avviato nelle 41 scuole del campione per l'individuazione delle esperienze didattiche significative attivate nella prospettiva dell'avvio della Riforma, prevista dalla L. 53/2003.

Il processo di Riforma e i supporti ad essa necessari hanno costituito una delle linee strategiche del CDA dell'IRRE Veneto, già a partire dalla sperimentazione avviata con il D.M. 100/2002.

La partecipazione al progetto R.I.So.R.S.E. ha costituito un valore aggiunto per l'Istituto e una reale possibilità di riflessione e ricerca per le scuole del Veneto.

Le scuole coinvolte nel Progetto, fin dal primo momento, hanno assunto il carattere di laboratori di ricerca sui nuclei tematici del processo innovativo, soffermandosi a riflettere sul significato dell'alfabetizzazione della lingua inglese e informatica, sulla funzione tutoriale, sulla personalizzazione del processo educativo, sulla costruzione del portfolio, sulla didattica laboratoriale, come previsto dal nuovo ordinamento.

Su questi elementi si sono espresse tutte le componenti scolastiche: dirigenti, docenti, genitori, con il comune obiettivo di promuovere nello studente la formazione integrale della personalità.

Nel nuovo ordinamento i genitori sono chiamati a condividere il progetto formativo dei propri figli, e pur nella specificità dei ruoli, la scuola richiede loro una fattiva collaborazione nella definizione dei percorsi formativi.

Il progetto R.I.So.R.S.E. ha costituito per l'IRRE Veneto una possibilità concreta di collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale e, attraverso l'azione dei team di osservatori, ha offerto l'opportunità di costruire un rapporto collaborativo e continuativo con le scuole.

I team hanno constatato la positività e la professionalità del lavoro avviato nelle scuole visitate che, tuttavia, chiedono di essere supportate nella riflessione e nella ricerca che i nuclei della Riforma richiedono, al fine di procedere ad un consolidamento dei fattori di innovazione.

Mettiamo a disposizione delle scuole primarie venete gli esiti di tale ricerca per sostenerle in questo processo di transizione e di significativi cambiamenti del sistema di istruzione e formazione.

Il mio personale ringraziamento, associato a quello del Direttore prof. Raffaello Scattolin, va ai ricercatori IRRE, agli esperti esterni, alle scuole che hanno reso possibile questa ricerca.

Ho il piacere di rivolgere un particolare e sincero ringraziamento alla Dott.ssa Elisabetta Davoli della Direzione degli Ordinamenti Scolastici del MIUR per il validissimo supporto offerto in questi mesi di intenso lavoro.

1. PREMESSA

Nell'anno scolastico 2003/2004, la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici del MIUR, ha avviato un progetto di ricerca qualitativa per il sostegno della scuola primaria che, dal prossimo settembre, è chiamata ad attuare il processo di Riforma del Sistema Educativo delineato dalla L. 53/2003: il Progetto R.I.So.R.S.E. (Ricerca e Innovazione per il Sostegno alla Riforma del Sistema Educativo).

Il Progetto coinvolge, in un'azione sinergica, il MIUR, gli IRRE, gliUSR, l'INDIRE, con l'obiettivo di offrire il supporto necessario alle scuole in questa fase di innovazione.

Per la definizione delle linee progettuali il MIUR ha coinvolto gli IRRE, sia nella composizione della **Cabina di Regia**, sia nella composizione del **Gruppo Tecnico**, ed ha affidato agli Istituti di Ricerca la realizzazione del progetto nell'ambito regionale di competenza.

L'IRRE Veneto ha individuato il campione regionale composto da 41 scuole, secondo l'indicazione numerica fornita dal MIUR, e ha messo in atto le diverse azioni, nei tempi previsti, al fine di garantire la tenuta nazionale del progetto stesso.

Nel precedente anno scolastico un progetto di sperimentazione della Riforma era stato attuato, alla luce di quanto previsto dal D.M. 100/2002, con un campione nazionale composto da 251 scuole, che avevano avviato dei percorsi didattici sui nuclei fondanti della Riforma.

Il campione veneto era costituito da 16 scuole, di cui 8 statali e 8 paritarie, distribuite sul territorio regionale; nel corrente anno, queste scuole sono confluite, con una corsia preferenziale, nell'attuale campione regionale di 41 scuole previsto dal Progetto R.I.So.R.S.E., essendo in esse già presenti risposte alle condizioni applicative dei temi fondanti della Riforma.

Il **Gruppo Regionale di Progetto**, costituitosi come previsto dalle linee progettuali, con la presenza di rappresentanti dell'IRRE Veneto e dell'USR del Veneto, ne ha seguito il percorso.

Il Gruppo Regionale di Progetto, preventivamente all'avvio della ricerca, ha organizzato un incontro con le 41 scuole del campione per comunicare, ma anche per condividere, il percorso che, tutti insieme, si era in procinto di avviare, nella convinzione che la qualità della partecipazione dei diversi soggetti coinvolti avrebbe determinato la qualità della ricerca stessa.

Le pagine seguenti documentano il lavoro di osservazione e ricerca svolto presso le scuole del campione per fare emergere le pratiche significative che le istituzioni scolastiche hanno avviato nella prospettiva della Riforma prevista dalla L. 53/2003.

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

R. I.So.R.S.E. (Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo) è un progetto di sviluppo e sostegno all'avvio della Riforma nella scuola primaria che ha coinvolto 543 scuole in ambito nazionale con l'obiettivo di portare a sistema le esperienze più significative che le scuole hanno avviato sui nuclei fondanti della Riforma, affinché la diffusione delle stesse funga da supporto per tutte le scuole che da settembre attueranno la L. 53/2003.

Il Dipartimento del MIUR – Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici – ha provveduto alla costituzione degli organismi tecnici a cui ha demandato l'elaborazione delle linee progettuali.

Cabina di Regia DDG 5 maggio 2003

Gruppo Tecnico DDG 10 novembre 2003

Gruppo Tecnico-Documentaristico DDG 1 marzo 2004

2.1. GLI ORGANISMI TECNICI

La Cabina di Regia è composta da:

Elisabetta Davoli	Dirigente amministrativo MIUR – Dir.ne ordinamenti Scolastici Presidente
Benito Agnesi	Dirigente tecnico MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Giovanna Occhipinti	Dirigente tecnico MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Michele Iaccarino	Dirigente amministrativo MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Sergio Govi	Dirigente scolastico – comando MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Orazio Pasquali	Docente comando MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Diana Saccardo	Docente comando MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Giuliana Sandrone Boscarino	Docente Università Studi di Bergamo
Gianfranco Savelli	Presidente IRRE Umbria
Filiberto Arzelà	Presidente IRRE Liguria
Maddalena Carraro	Presidente IRRE Veneto
Gabriele Uras	Presidente IRRE Sardegna
Giuseppe Meroni	Presidente IRRE Lombardia
Antonietta De Michele	Presidente IRRE Basilicata

Giuseppe Italiano	Direttore IRRE Toscana
Ruggero Toni	Direttore IRRE Emilia-Romagna
Antonio Giannandrea	Direttore IRRE Molise
Francesco Gesmundo	Direttore IRRE Puglia
Giovanni Biondi	Direttore INDIRE

Del Gruppo Tecnico fanno parte:

Giuseppe Italiano	Direttore IRRE Toscana – Coordinatore
<i>Componenti:</i>	
Benito Agnesi	Dirigente tecnico MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Giovanna Occhipinti	Dirigente tecnico MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Sergio Govi	Dirigente scolastico – Comando MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Orazio Pasquali	Docente comando MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Diana Saccardo	Docente comandata MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Giuliana Sandrone	Dirigente tecnico MIUR – USR – Lombardia
Enzo Dameri	Direttore IRRE Liguria
Donata La Rocca	Direttore IRRE Basilicata
Feliciano Cicardi	Docente comandata IRRE Lombardia
Mario Marani	Docente comando IRRE Puglia
Anna Rita Mancarella	Docente comandata IRRE Veneto
Maria Donata Mezzetti	Docente comandata IRRE Umbria
Fabio De Michele	Docente comando IRRE Toscana
Maria Piscitelli	Docente comando IRRE Toscana

Il Gruppo Tecnico-Documentaristico è costituito da

Elisabetta Davoli	Dirigente amministrativo MIUR Dir.ne Ordinamenti Scolastici – Coordinatore
Giuseppe Italiano	Direttore IRRE Toscana
Orazio Pasquali	Docente comando MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Diana Saccardo	Docente comandata MIUR – Dir.ne Ordinamenti Scolastici
Feliciano Cicardi	Docente comandata IRRE Lombardia
Mario Marani	Docente comando IRRE Puglia
Anna Rita Mancarella	Docente comandata IRRE Veneto
Maria Donata Mezzetti	Docente comandata IRRE Umbria
Maria Piscitelli	Docente comando IRRE Toscana
Gloria Bernardi	Docente comando IRRE Toscana
Paolo Odasso	Docente comando IRRE Piemonte
Vittorio Michelutti	Docente comando IRRE Friuli Ven. Giulia
Marinella Filippi	Docente comandata IRRE Sicilia
Marisa Trigari	Docente comandata INDIRE
Massimo Fagioli	Docente comando INDIRE

2.2. ELABORAZIONE DEGLI STRUMENTI

La **Cabina di Regia**, nell'incontro avvenuto presso il MIUR in data 5 novembre, ha dato avvio ai lavori del progetto.

I lavori del **Gruppo Tecnico** hanno avuto inizio il 19 novembre 2003 con una prima discussione e con la stesura di una bozza degli strumenti da utilizzare per l'attuazione della ricerca qualitativa.

Il Gruppo ha convenuto di tracciare:

- un questionario «0» da inviare a tutte le Direzioni Didattiche, agli Istituti Comprensivi e alle scuole paritarie da parte degli IRRE per l'individuazione del campione
- un protocollo per un'intervista semi-strutturata al dirigente
- un testimonial narrativo da sottoporre a 2/3 dei docenti coinvolti nel processo innovativo
- una scheda esplicativa per ognuno degli oggetti della Riforma da compilare a cura del docente interessato
- un protocollo per il focus group con i docenti
- un protocollo per il focus group con i genitori
- una scheda di sintesi per facilitare l'individuazione delle esperienze significative da parte degli osservatori

Il Gruppo Tecnico ha licenziato gli strumenti entro la metà del mese di gennaio; una volta conseguita la validazione da parte della Cabina di Regia l'IRRE Emilia Romagna, su mandato del MIUR, ha organizzato a Bellaria una formazione nazionale di 3 giorni per gli osservatori che avrebbero condotto la ricerca nelle scuole.

Ciascun IRRE ha individuato gli osservatori tra i propri ricercatori e gli esperti della scuola primaria, tra dirigenti e personale degli uffici scolastici della Regione di appartenenza, costituendo i team necessari a condurre la ricerca; ogni team è stato composto da 2 osservatori.

Dal 26 al 30 gennaio, suddividendo le Regioni in due tornate, tutti gli osservatori sono stati formati sull'utilizzo degli strumenti previsti per la conduzione della ricerca.

2.3. DOCUMENTAZIONE

L'aspetto documentativo è uno dei cardini del Progetto; l'obiettivo è costituito dall'individuazione di esperienze significative attuate dalle scuole del campione da raccogliere in una banca dati, da cui tutte le scuole, dal prossimo settembre, possano trarre supporto.

Il Gruppo Tecnico-Documentaristico ha stabilito che per la documentazione delle esperienze significative le scuole faranno riferimento a GOLD-INDIRE, sistema di documentazione didattica nazionale ed europeo, e in questa operazione saranno assistite da un esperto documentalista.

Al fine di rendere proficua questa assistenza, la Cabina di Regia e il Gruppo Tecnico hanno previsto la necessaria formazione di un esperto documentalista sul sistema GOLD in ogni IRRE.

La formazione nazionale dell'Esperto, un ricercatore per ogni IRRE, si è tenuta ad Abano Terme, organizzata dall'IRRE Veneto nei giorni 22/23 marzo con la partecipazione del MIUR, degli IRRE, dell'INDIRE, degli USR.

L'INDIRE, nel campo «Progetti» di ogni GOLD regionale, ha inserito il campo «R.I.So.R.S.E.», uno spazio specifico per questo progetto, in cui le scuole segnalate dai team di osservatori hanno inserito le loro esperienze didattiche.

Successivamente l'INDIRE provvederà a rendere accessibili gli spazi regionali dal sistema GOLD nazionale.

2.4. LA RICERCA

Il MIUR ha affidato agli IRRE il compito di far pervenire alle scuole della propria Regione il questionario «0», la cui compilazione e restituzione sono avvenute in tempi molto rapidi e preliminarmente all'individuazione delle scuole da interessare alla ricerca.

La finalità generale del questionario «0» è quella di ricomporre, in un quadro preliminare, le esperienze più significative messe in atto dalle scuole nella prospettiva della Riforma, da cui la denominazione.

Le scuole, tra gli «oggetti» della Riforma elencati, hanno dichiarato quelli affrontati:

- introduzione dell'alfabetizzazione della lingua inglese in prima e seconda classe;
- introduzione dell'alfabetizzazione informatica in prima e seconda classe;
- attuazione dell'anticipo;
- introduzione del portfolio delle competenze personali;
- introduzione della figura del docente-coordinatore-tutor;
- introduzione dei laboratori organizzati per livello, compito o interesse;
- elaborazione di PSP e di UdA;
- nuova organizzazione della istituzione scolastica e utilizzo dei docenti rispetto all'anno precedente;
- ruolo dei soggetti coinvolti nell'innovazione: dirigente, docenti, famiglie.

L'entità numerica del campione regionale è stata assegnata agli IRRE dal MIUR, calcolato su base statistica, relativamente al numero di classi di scuola primaria presenti sul territorio regionale:

REGIONE CAMPIONE	TOTALE
ABRUZZO	15
BASILICATA	11
CALABRIA	22
CAMPANIA	63
EMILIA ROMAGNA	30
FRIULI VENEZIA GIULIA	26
LAZIO	43
LIGURIA	15
LOMBARDIA	74
MARCHE	15
MOLISE	11
PIEMONTE	34
PUGLIA	37
SARDEGNA	15
SICILIA	51
TOSCANA	26
UMBRIA	12
VENETO	41

Il campione veneto è costituito da 41 scuole di cui:

- 16 sono le scuole che nello scorso anno scolastico hanno partecipato alla sperimentazione della Riforma e che entrano nel progetto R.I.So.R.S.E., avendo già avviato attività significative sulla base del D.M. 100/2002;
- 25 le nuove scuole, selezionate tra quelle che hanno manifestato l'intenzione di partecipare al progetto compilando e restituendo il questionario «0» inviato in tutte le Direzioni Didattiche e gli Istituti Comprensivi.

Il suddetto questionario non è stato inviato alle scuole paritarie, in quanto la presenza di 8 scuole paritarie comprese nel campione della sperimentazione (D.M. 100/2002) supera la percentuale del 7% prevista in ambito nazionale.

Fra i 172 questionari pervenuti l'IRRE ha individuato le 25 nuove scuole, sulla base di alcuni criteri condivisi in ambito nazionale:

- a) la territorialità
- b) gli oggetti dichiarati e le connessioni che emergono fra di essi
- c) l'attenzione agli Istituti Comprensivi

Contestualmente l'IRRE Veneto ha provveduto all'individuazione di 4 team di 2 osservatori, a ciascuno dei quali sono state affidate circa 10 scuole:

- 4 ricercatori IRRE A. Mancarella – A. Gusso – D. Trovato G. Gentilini
- 4 dirigenti della scuola primaria – E. Bellini – G. Doro – V. Kaladich – M.R. Pasqualin

Nella prima metà di febbraio sono state convocate le scuole del campione, al fine di condividere gli obiettivi della ricerca e i tempi necessari per le azioni previste.

Nel corso delle 2 visite effettuate alle scuole da parte dei 2 osservatori sono stati utilizzati gli strumenti elaborati per la conduzione della ricerca.

Le visite hanno seguito un'organizzazione omogenea prevista per tutte le scuole del campione:

- I visita: intervista al dirigente
 testimonial narrativo ai docenti
 acquisizione di documentazione
- II visita: compilazione delle schede
 focus group con i docenti
 focus group con i genitori

Una III visita di approfondimento è stata prevista per quelle scuole in cui se ne ravvedesse la necessità.

2.5. GRUPPO REGIONALE DI PROGETTO – INDIVIDUAZIONE DELLE SCUOLE

Ciascun IRRE ha avviato nel proprio ambito regionale il Progetto R.I.So.R.S.E., seguendo la scansione di azioni concordata in Cabina di Regia e nel Gruppo Tecnico.

Come già previsto nelle linee progettuali, l'IRRE Veneto ha provveduto alla costituzione del **Gruppo Regionale di Progetto**:

Responsabili del Progetto	<i>Maddalena Carraro</i> – Presidente IRRE Veneto <i>Raffaello Scattolin</i> – Direttore IRRE Veneto
Referente del Progetto	<i>Anna Rita Mancarella</i> – Ricercatrice IRRE Veneto
Ricercatori IRRE Veneto	<i>A. Gusso</i> – <i>D. Trovato</i> – <i>G. Gentilini</i> – <i>E. Zambianchi</i>
Ricercatore Documentalista	<i>F. Goglia</i> – Ricercatore IRRE Veneto
Ispettore Tecnico USR Veneto	<i>Dino Cristanini</i>

Nel periodo compreso fra la metà di febbraio e la metà di aprile tutti i team hanno effettuato le visite alle scuole e compilato, col supporto informatico, i protocolli.

Ogni team ha analizzato i protocolli e la documentazione acquisita dalle scuole visitate per individuare la presenza di esperienze didattiche significative.

A fine aprile si è svolto un incontro del **Gruppo Regionale di Progetto**, presenti anche gli osservatori esterni, in cui oltre al consuntivo delle attività svolte si è proceduto alla segnalazione delle scuo-

le in cui i team hanno rilevato la presenza di esperienze didattiche significative per l'avvio della Riforma da inserire nella banca dati regionale di GOLD.

Le scuole segnalate sono:

- | | |
|---|---|
| – Istituto Comprensivo San Pietro in Cariano – VR | • Continuità – Organizzazione – Laboratori: inglese – informatica |
| – Istituto Comprensivo – Ceggia – VE | • Trasversalità dell'informatica e dell'inglese |
| – Direzione Didattica Romano D'Ezzelino – VI | • Didattica laboratoriale |
| – Istituto Comprensivo – Quero BL | • PSP – UdA – Portfolio – Organizzazione |
| – Direzione Didattica II Circolo – Chioggia – VE | • Didattica laboratoriale in integrazione con il territorio – L2 |
| – Istituto Comprensivo Cervarese Santa Croce – PD | • Modelli organizzativi |
| – Istituto Comprensivo Montegalda – VI | • Quadro complessivo della Riforma |
| – Scuola Paritaria «G. Beretta» Padova | • PSP – UdA – Portfolio |

Nel Gruppo di Progetto Regionale ci si è occupati, inoltre, dell'organizzazione di una giornata seminariale rivolta alle 172 scuole che avevano inviato il questionario «0», con lo scopo di fornire ai soggetti coinvolti nella ricerca, e alle scuole che avevano dato la propria disponibilità, un'occasione di riflessione e approfondimento dei processi avviati dalla Riforma nella scuola veneta.

2.6. CONCLUSIONE DELLA RICERCA E DOCUMENTAZIONE

A conclusione delle azioni previste dalla ricerca l'IRRE Veneto ha convocato le 8 scuole segnalate per avviare la prevista fase della documentazione e per l'illustrazione del sistema di documentazione GOLD dell'INDIRE.

Per facilitare l'implementazione delle esperienze le scuole hanno avuto a disposizione la competenza esperta del Documentalista; l'esperienza del Veneto ha evidenziato, tuttavia, le competenze delle scuole che hanno proceduto in modo quasi del tutto autonomo alla documentazione.

A conclusione dell'anno scolastico 2003/2004, a Padova si è svolto il Seminario organizzato dal Gruppo Regionale di Progetto che, come nelle intenzioni, ha permesso di riflettere sulle linee di tendenza emerse nella realtà veneta riguardo ai temi fondanti della Riforma.

Gli osservatori hanno riportato una stimolante sintesi delle dichiarazioni dei dirigenti, dei docenti e dei genitori su tutti gli «oggetti» della Riforma indicati nel «questionario 0»:

- il portfolio, i PSP, le UdA;
- la funzione tutoriale;
- la didattica laboratoriale, l'inglese, l'informatica;
- l'anticipo;
- il ruolo degli attori della Riforma;
- i modelli organizzativi.

Tale processo di significativi cambiamenti che sta coinvolgendo la scuola italiana ha fatto emergere luci e ombre, apprezzamenti e criticità.

L'azione conclusiva di questa prima fase ha visto la documentazione delle esperienze didattiche nel sistema GOLD consultabili all'indirizzo: http://gold.indire.it/nuovo/index_reg.php?regione=ITVEN.

3. ANALISI QUANTITATIVA

3.1. IL QUESTIONARIO «0»

Nel presente capitolo viene presentata l'analisi quantitativa dei dati acquisiti mediante opportuni strumenti di osservazione e di rilevazione.

Allo scopo di analizzare tipologia e caratteristiche degli oggetti della Riforma avviati nella scuola primaria, nonché di osservarne la numerosità e la distribuzione territoriale, il Gruppo Tecnico Nazionale ha infatti predisposto – tra i vari strumenti di indagine – anche un questionario di rilevazione-dati chiamato «Questionario 0», per la consultazione del quale si rimanda agli «Annali dell'Istruzione» del 2003, n. 3/4. Tale questionario era suddiviso in quattro aree, ciascuna composta da una serie di item, rispetto alle quali ogni scuola aderente all'iniziativa doveva fornire precipue informazioni. Le aree esplorate sono state le seguenti:

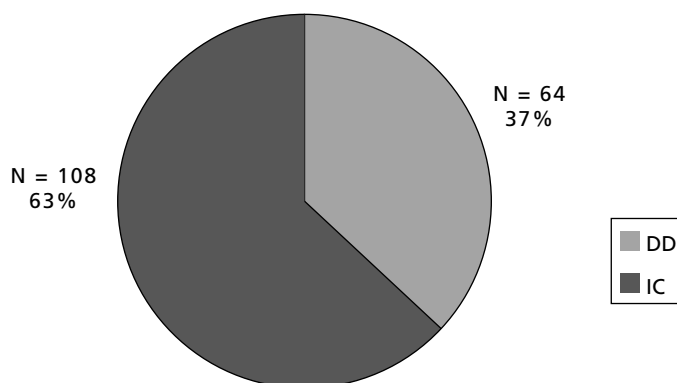
1. *dati identificativi dell'istituzione scolastica*, tra cui: nome e indirizzo della scuola;
2. *innovazione in prospettiva della Riforma*, tra cui: adesione alla sperimentazione (D.M. 100), introduzione di elementi di innovazione prefigurati dalla riforma (alfabetizzazione di lingua inglese in prima e in seconda classe, alfabetizzazione di informatica in prima e in seconda classe, attuazione dell'anticipo scolastico, portfolio, coordinatore-tutor, laboratori/didattica laboratoriale, Piani di Studio Personalizzati/Unità di Apprendimento, nuova organizzazione scolastica, presenza adeguata degli elementi di innovazione nel POF);
3. *tipologia dell'istituzione scolastica*, tra cui: tipologia dell'istituzione scolastica (statale/paritaria), strutturazione (con orario antimeridiano, con rientri pomeridiani, a tempo pieno), caratteristiche socio-demografiche della scuola;
4. *dati integrativi*, identificativi degli insegnanti referenti degli oggetti di innovazione.

Poiché nella sperimentazione D.M. 100/2002 era già stata abbondantemente superata la quota del 7% di scuole paritarie, il «Questionario 0» è stato inviato solo alle 418 scuole statali primarie del Veneto, appartenenti a 152 Direzioni Didattiche e a 266 Istituti Comprensivi. Naturalmente il Questionario «0» è stato inviato anche alle 8 scuole paritarie che avevano partecipato alla sperimentazione D.M. 100/2002.

Il «Questionario 0» è stato restituito complessivamente da 172 scuole primarie, pari al 41% dell'insieme cui era stato inviato, di cui 64 Direzioni Didattiche e 108 Istituti comprensivi (figura 1).

Figura 1

Il «Q0» è stato reso da 172 scuole primarie su 418 cui è stato inviato

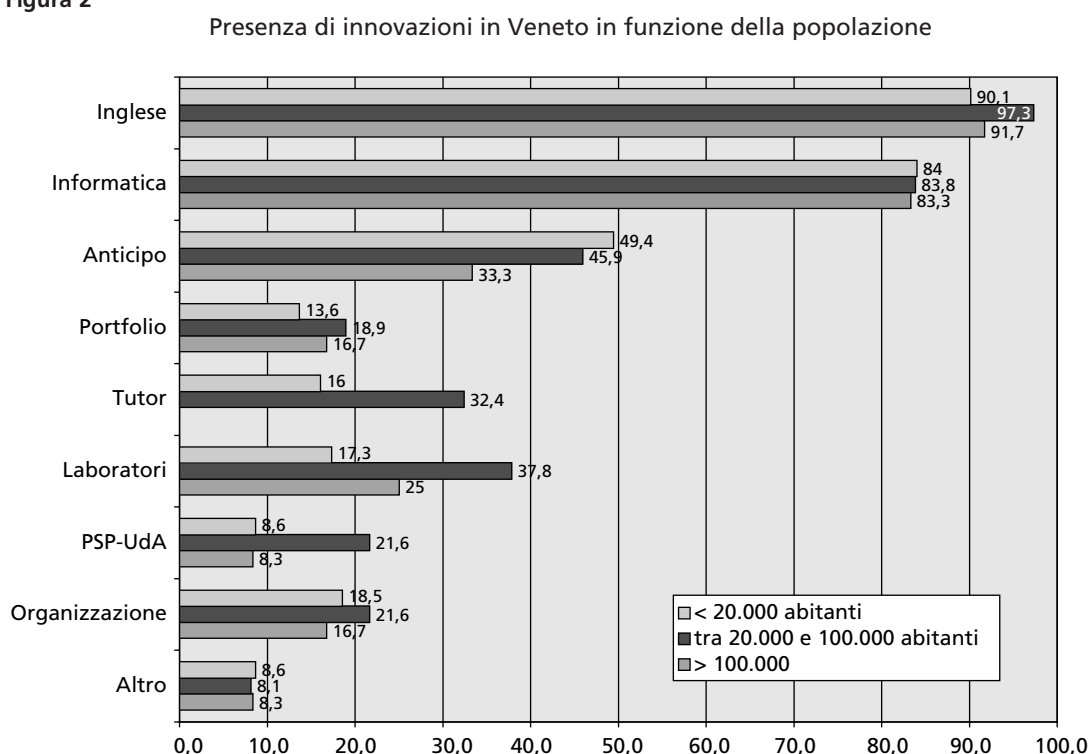


La tabella 1 sintetizza gli esiti delle dichiarazioni fornite dalle 172 scuole della Regione, relativamente a ciascuno degli oggetti considerati (cfr. grafico di figura 3), mentre il grafico di figura 2 illustra la distribuzione del fenomeno in funzione della collocazione della scuola, ponendo a confronto le dichiarazioni in merito alla presenza di innovazioni in scuole site in Comuni con popolazione (a) inferiore a 20.000 abitanti, (b) compresa tra 20.000 e 100.000 abitanti e (c) superiore a 100.000 abitanti.

Tabella 1

OGGETTI	Dichiarazioni delle scuole che hanno reso il «Q0» (N = 172)	
	Frequenza	Percentuale
Inglese	160	93,0
Informatica	143	83,1
Anticipo scolastico	84	48,8
Portfolio	27	15,7
Coordinatore-tutor	30	17,4
Laboratori	38	22,1
PSP-UdA	19	11,0
Organizzazione scolastica	32	18,6
Altro	15	8,7
Introduzione degli oggetti nel POF	130	75,6
Orario antimeridiano	33	19,2
Orario pomeridiano	125	72,7
Tempo pieno	56	32,6
Totale	172	100,0

Figura 2



È interessante osservare come l'introduzione della figura di insegnante coordinatore-tutor non risulti dichiarata dalle scuole site in comuni con popolazione superiore a 100.000 abitanti, come l'anticipo della frequenza scolastica risulti presente in misura significativamente minore in scuole site nei piccoli comuni, e come introduzione del tutor, dei PSP-UdA e dei laboratori risulti più elevata nei centri con una popolazione media (tra 20.000 e 100.000 abitanti).

3.2. LE SCUOLE DEL CAMPIONE VENETO

Per la Regione Veneto il MIUR ha stabilito un campione rappresentativo pari a 41 scuole primarie – con una percentuale non inferiore al 7% di scuole paritarie (media nazionale) – comprensivo delle 16 scuole che avevano aderito alla proposta di sperimentazione prevista dal D.M. 100/2002 nel precedente anno scolastico e di 25 nuove scuole selezionate tra quelle che avrebbero fornito le opportune informazioni richieste dal «Questionario 0».

Pertanto, alla luce dei seguenti criteri:

- partecipazione alla sperimentazione D.M. 100/2002,
- numero di esperienze specifiche sui nodi centrali della Riforma,
- diversificazione delle esperienze,
- attenzione agli Istituti Comprensivi,
- rappresentanza territoriale a livello provinciale,

dall'insieme delle 172 istituzioni che hanno risposto al Questionario «0» sono state selezionate le 25 nuove scuole utili al completamento del campione Veneto.

3.3. LA TIPOLOGIA DELLE SCUOLE DEL CAMPIONE

La tabella 2 descrive il *campione veneto*, determinato alla luce dei criteri indicati al precedente paragrafo 3.2, il cui elenco di scuole componenti viene riportato al paragrafo 3.7.

Tabella 2

	SPERIMENTAZIONE A.S. 03/04			NUOVE SCUOLE D.M. 100/02		TOTALE
	STATALI		PARITARIE	STATALI		
	DD	IC		DD	IC	
BL		1			2	3
PD		1	2		5	8
RO	2				2	4
TV			2	2	2	6
VE			2	2	2	6
VI	2		2	2	1	7
VR	1	1		2	3	7
TOT	5	3	8	8	17	N = 41
	16			25		

La tabella 3 fornisce invece alcune informazioni generali inerenti la strutturazione dell'organizzazione oraria del campione (percentuali cumulative). Nello specifico, 2 scuole hanno dichiarato un'organizzazione con orario solo antimeridiano, 5 scuole un'organizzazione solo a tempo pieno, 20 scuole hanno dichiarato il solo rientro pomeridiano degli alunni e 14 scuole un'organizzazione dell'orario impostata sia sul tempo pieno sia sui rientri pomeridiani.

Tabella 3

Oggetti	Scuola statale		Scuola paritaria	TOT
	DD	IC		
Orario antimeridiano	1	4		5
%	2,4	9,8		12,2
Rientri pomeridiani	11	18	3	32
%	26,8	43,9	7,3	78,0
Strutturazione a TP	7	6	4	17
%	17,1	14,6	9,8	41,5

Lo schema di tabella 4 riferisce quante e quali scuole hanno dichiarato di aver adeguatamente introdotto gli elementi dell'innovazione nel POF per l'anno scolastico di riferimento (in totale 78% del campione).

Tabella 4

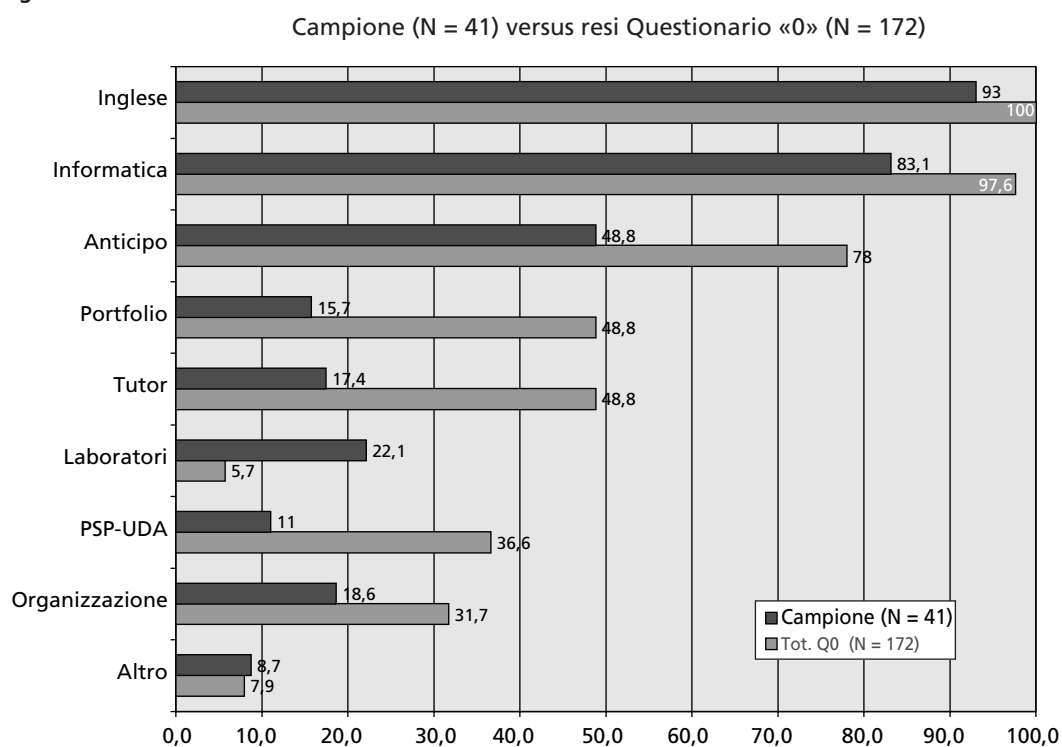
Oggetti	Scuola statale		Scuola paritaria	TOT
	DD	IC		
POF	9	17	6	32
%	22,0	41,5	14,6	78,0

3.4. GLI OGGETTI SPERIMENTATI

La figura 3 diagramma gli esiti complessivi del campione veneto (N = 41) relativi all'introduzione degli elementi innovativi previsti dalla Riforma, che per comodità di lettura appaiamo agli esiti emersi dal totale delle scuole che hanno reso il «Questionario 0» (N = 172).

Le differenze tra i due gruppi appaiono talvolta sostanziali, ma d'altra parte la numerosità degli oggetti introdotti era infatti uno dei criteri previsti per la costituzione del campione. Come si può osservare, l'introduzione della lingua inglese e l'alfabetizzazione informatica in prima e in seconda classe – resa obbligatoria a partire da quest'anno scolastico (D.M. 61/2003) – è stata attuata pressoché totalmente nelle 41 scuole del campione, ma non nel gruppo globale (N = 172, comprensivo delle 41). Gli altri oggetti dell'innovazione sono stati introdotti in percentuali significativamente inferiori al 100% in entrambi i gruppi (campione e insieme di scuole che hanno reso il «Q0»), ma in misura diversificata; tale discrepanza può trovare giustificazione nel fatto che il decreto 61/03 non rendeva obbligatoria l'introduzione degli ulteriori oggetti della Riforma, ma piuttosto sollecitava la sperimentazione di alcune «buone pratiche».

Figura 3



L'analisi globale dei dati evidenzia dunque che l'introduzione dell'alfabetizzazione della lingua inglese (100%) e dell'informatica (97,6%) è presente pressoché indistintamente in tutte le scuole del campione; seguono l'adozione dell'anticipo della frequenza scolastica (78%) e l'organizzazione di laboratori per livello, interesse e compito (53,7%).

L'introduzione del portfolio delle competenze personali e l'individuazione di Piani di Studio Personalizzati sono state adottate dal 48% delle scuole (20 scuole su 41), mentre per le altre tipologie di innovazione si riscontra una presenza assai meno significativa.

Pressoché tutte le scuole del campione (40 su 41) hanno introdotto almeno due degli elementi di innovazione previsti dalla legge di riforma della scuola, il 78% (32 scuole su 41) applica non meno di tre degli oggetti, vale a dire alfabetizzazione della lingua inglese, alfabetizzazione informatica ed anticipo scolastico, mentre degli istituti, 22 di queste hanno aggiunto a detti tre oggetti anche l'organizzazione di laboratori e 20 l'introduzione del portfolio delle competenze personali, la figura del docente coordinatore-tutor. Solamente 15 scuole su 41 hanno aggiunto anche Piani di Studio Personalizzati e 13 una diversa organizzazione scolastica.

Infine, solamente il 7% del campione, pari a 3 scuole su 41, ha dichiarato l'introduzione di tutti gli elementi dell'innovazione.

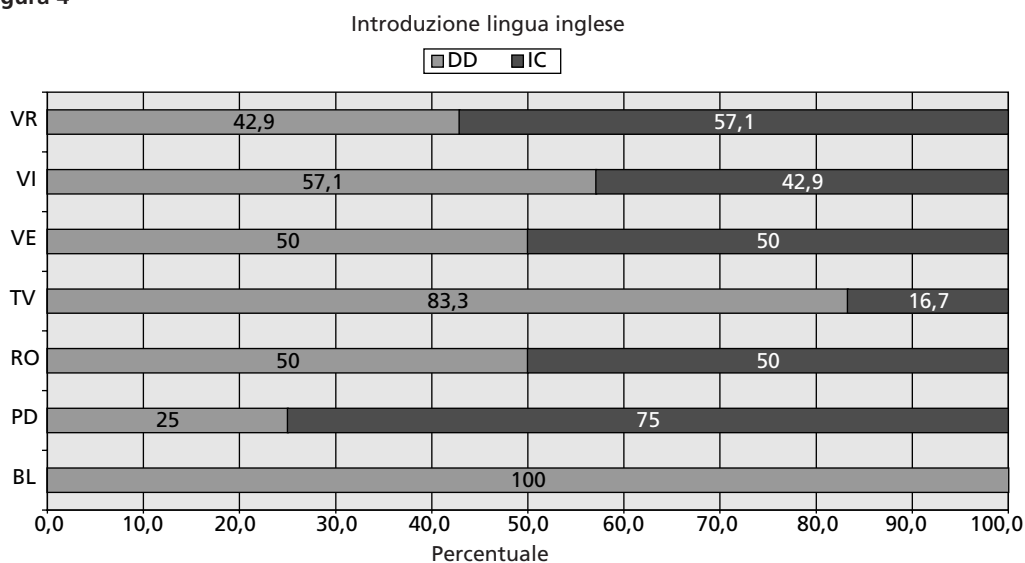
3.5. LA DISTRIBUZIONE DEL FENOMENO

Di seguito vengono analizzati più puntualmente, anche se in maniera sintetica, gli esiti relativi a distinti oggetti dell'innovazione introdotti dalle scuole del campione, in funzione dell'appartenenza territoriale (singole province) e della tipologia di istituto (Direzione Didattica o Istituto Comprensivo).

In questa sezione abbiamo preferito riportare non tanto i valori assoluti riferiti all'insieme delle 41 scuole del campione veneto, ma piuttosto le stime relative ai distinti gruppi di appartenenza e cioè, nel caso specifico, le percentuali di risultanza riferite al numero di scuole campionate per ciascuna provincia. Questa scelta è stata attuata per consentire una comparabilità dei risultati a livello regionale il più obiettiva possibile.

Il grafico di figura 4 diagramma i dati relativi all'introduzione dell'alfabetizzazione della *lingua inglese* in prima e in seconda classe. Come già detto, tutte le 41 scuole del campione hanno introdotto tale oggetto dell'innovazione (100%).

Figura 4



I dati relativi all'introduzione dell'*alfabetizzazione informatica* e dell'*anticipo scolastico* vengono diagrammati rispettivamente nei grafici di figura 5 e di figura 6. L'informatica non viene dichiarata da un istituto del padovano, mentre, come si può osservare, l'introduzione dell'anticipo scolastico viene dichiarata da tutte le scuole indagate per le province di Venezia, Treviso e Belluno (100%), dall'85,7% delle scuole di Vicenza, e da percentuali significativamente inferiori dalle altre province.

Figura 5

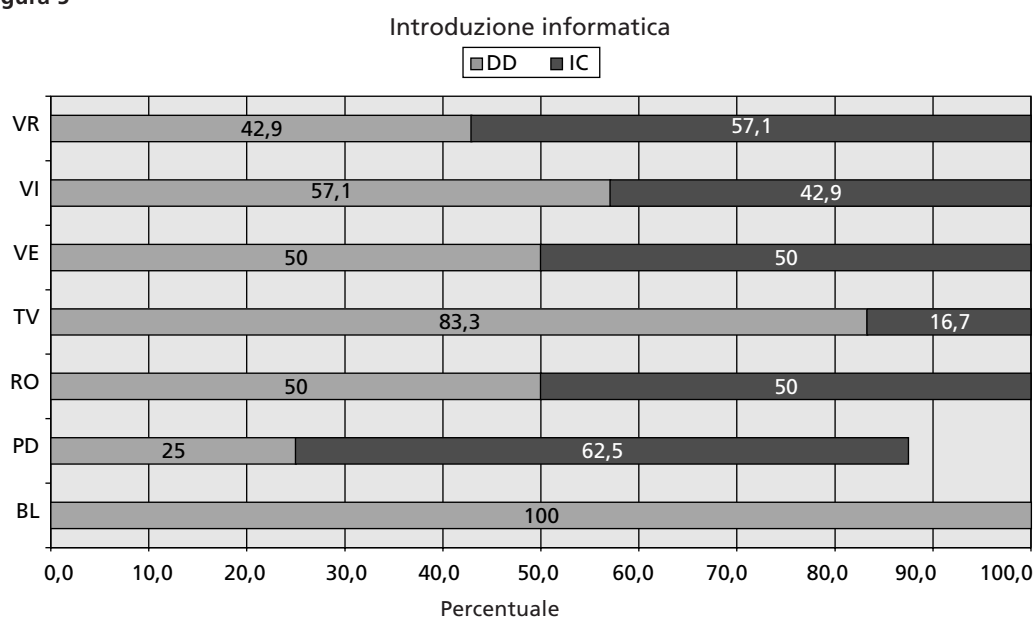
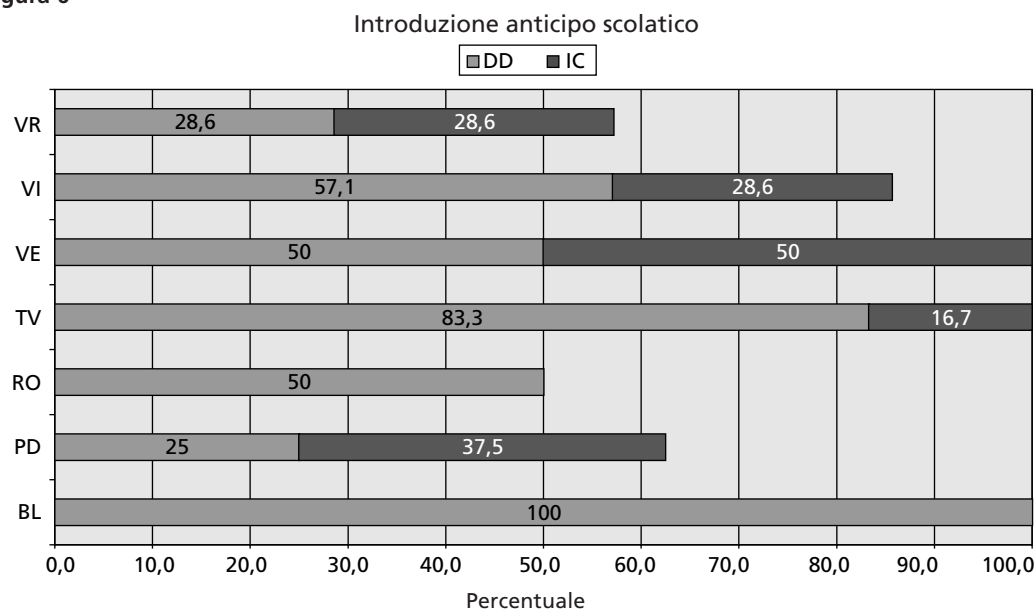


Figura 6



Rispetto ai tali tre oggetti dell'innovazione – lingua inglese, informatica e anticipo scolastico – merita segnalare la frequenza con cui essi sono stati dichiarati distintamente per tipologia di istituto, ovvero dalle scuole elementari statali piuttosto che paritarie appartenenti a Direzioni Didattiche piuttosto che Istituti Comprensivi (cfr. tabella 5).

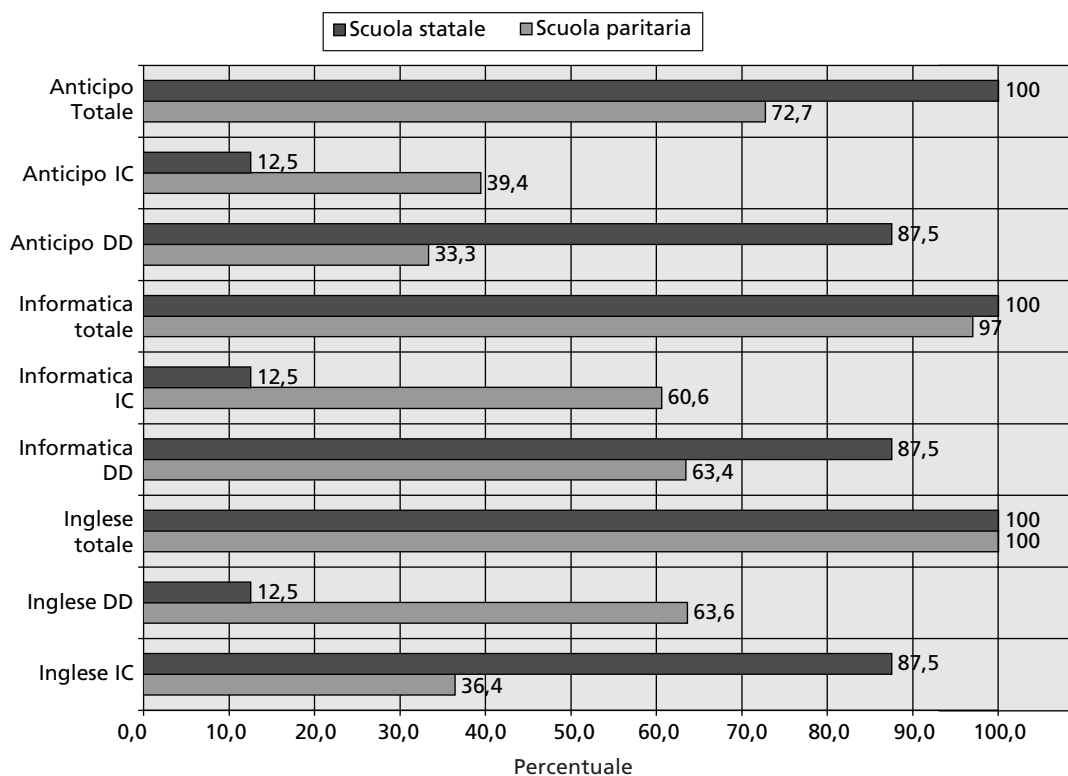
Tabella 5

Oggetti	Scuole statali N = 33			Scuole paritarie N = 8			Totale
	DD	IC	Tot	DD	IC	Tot	
Inglese	12	21	33	7	1	8	41
Informatica	12	20	32	7	1	8	40
Anticipo	11	13	24	7	1	8	32

Le dichiarazioni espresse rispettivamente dalle scuole statali (N = 33) e dalle scuole paritarie (N = 8) in merito all'introduzione dell'inglese, dell'informatica e dell'anticipo, vengono poste a confronto nel grafico di figura 7 in termini di stime percentuali relative, calcolate sempre non tanto sul campione quanto sulla numerosità del gruppo di appartenenza (scuole statali piuttosto che scuole paritarie).

Figura 7

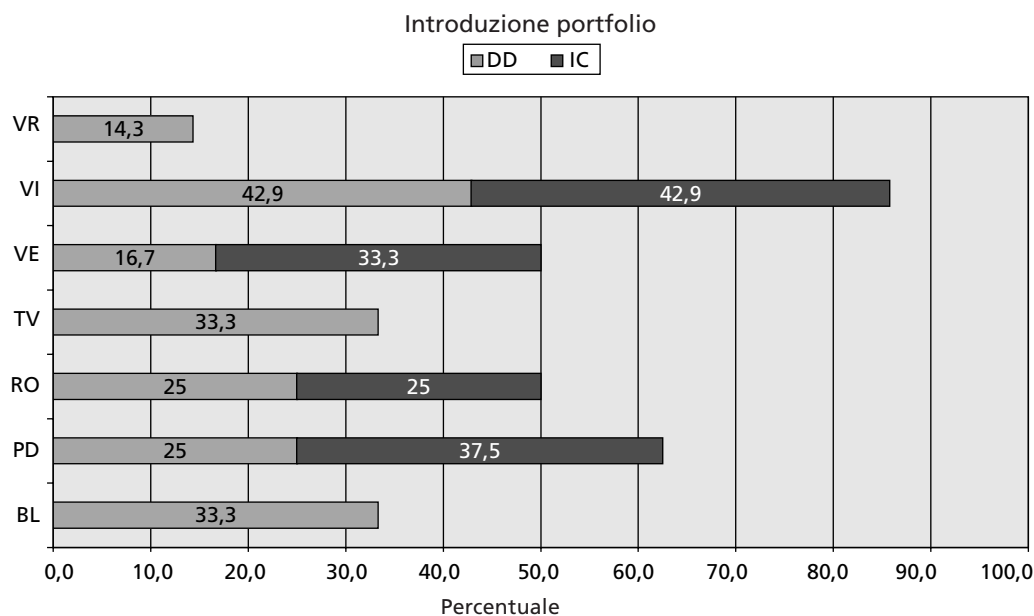
Confronto tra stime relative al gruppo di appartenenza



Come si può osservare, esiste una discrepanza significativa tra tipologia di scuola, nel senso che tutte le scuole paritarie dichiarano di avere introdotto alfabetizzazione della lingua inglese, alfabetizzazione informatica e anticipo scolastico, mentre ciò non risulta per le scuole statali.

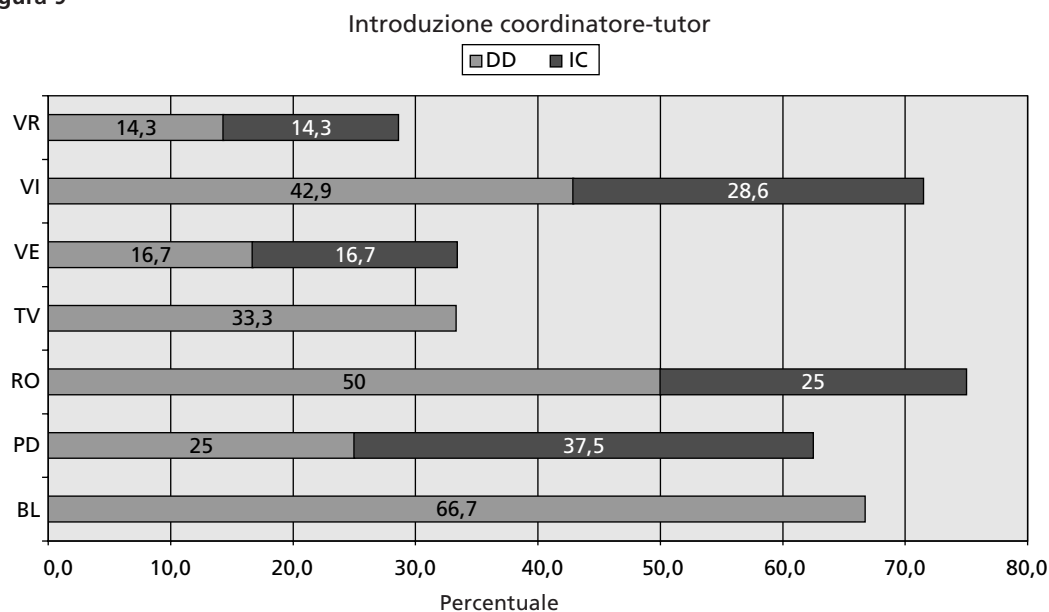
I dati relativi all'introduzione del *portfolio delle competenze personali* vengono diagrammati nel grafico di figura 8. L'oggetto è stato adottato in misura assai rilevante nelle scuole di Vicenza (86% in totale) e in percentuale tra il 50% e il 60% nelle scuole di Rovigo, Venezia e Padova.

Figura 8



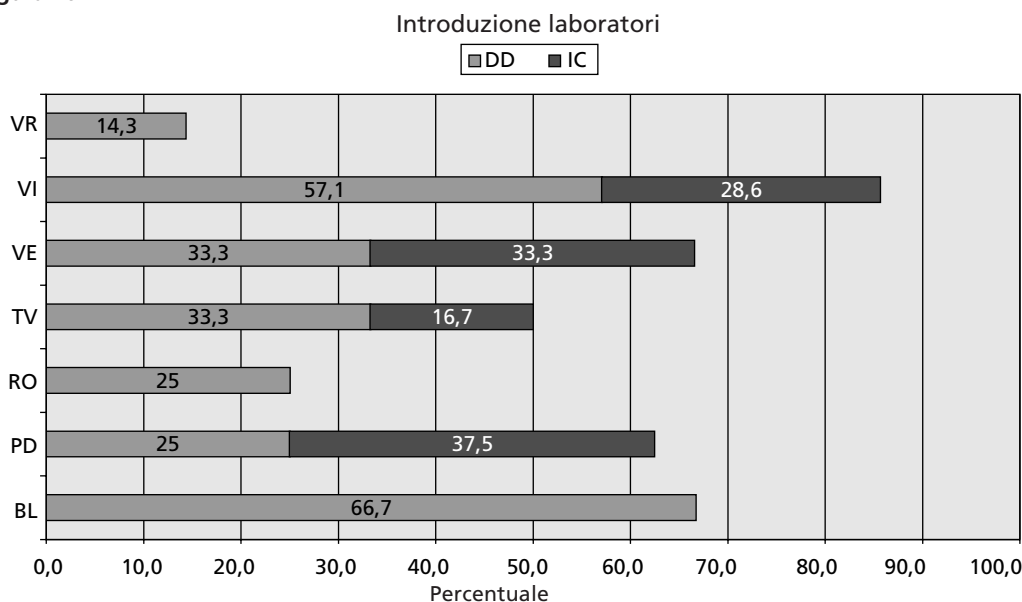
Il grafico di figura 9 si riferisce all'introduzione del docente *coordinatore-tutor*, che mostra come la figura sia presente in misura significativa solamente nelle province di Vicenza, Rovigo e Belluno (intorno ed oltre il 70%), e soddisfacente nella provincia di Padova (50% dei casi).

Figura 9



Il grafico di figura 10 diagramma le stime relative all'introduzione dei *laboratori* organizzati per livello, compito o interesse. Emerge la presenza cospicua nella provincia di Vicenza e la scarsa significatività dell'oggetto nella provincia di Verona.

Figura 10



I grafici di figura 11 e di figura 12 si riferiscono rispettivamente all'elaborazione di *Piani di Studio Personalizzati* e di *Unità di Apprendimento* e alla *nuova organizzazione* dell'istituzione scolastica e dell'utilizzo dei docenti.

I Piani di Studio Personalizzati e le Unità di Apprendimento sono stati introdotti dalla metà delle scuole e poco oltre delle province di Rovigo e Vicenza, mentre una diversa organizzazione sembra essere stata significativamente introdotta solamente dalle scuole della provincia di Vicenza.

Figura 11

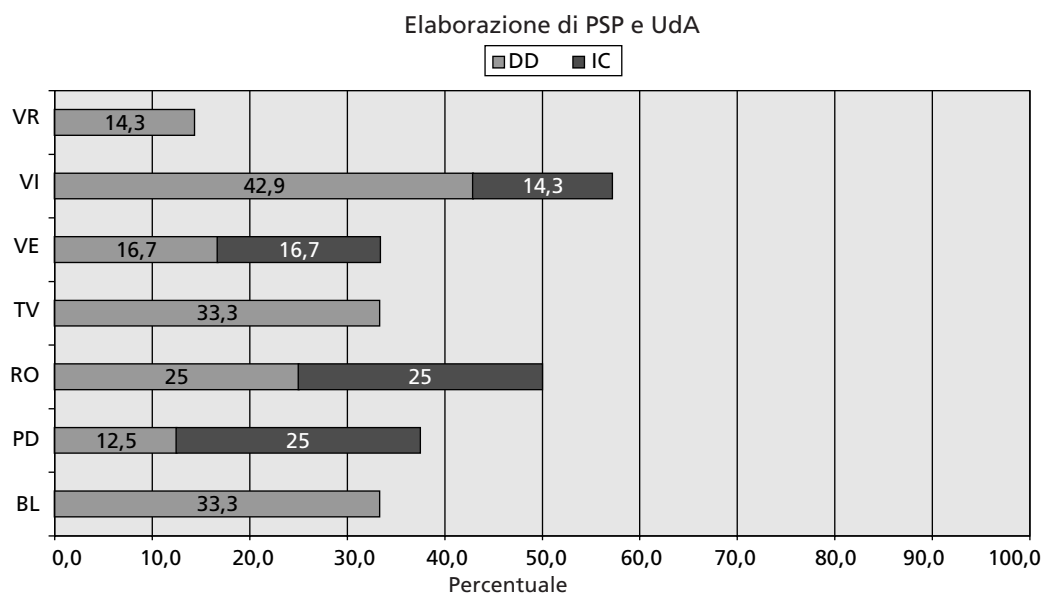
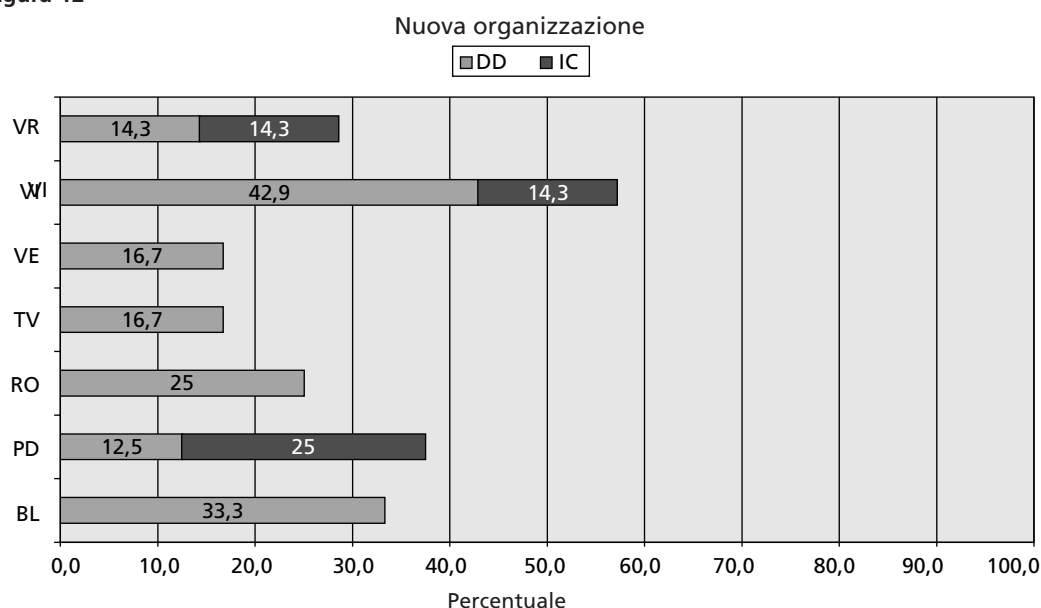


Figura 12

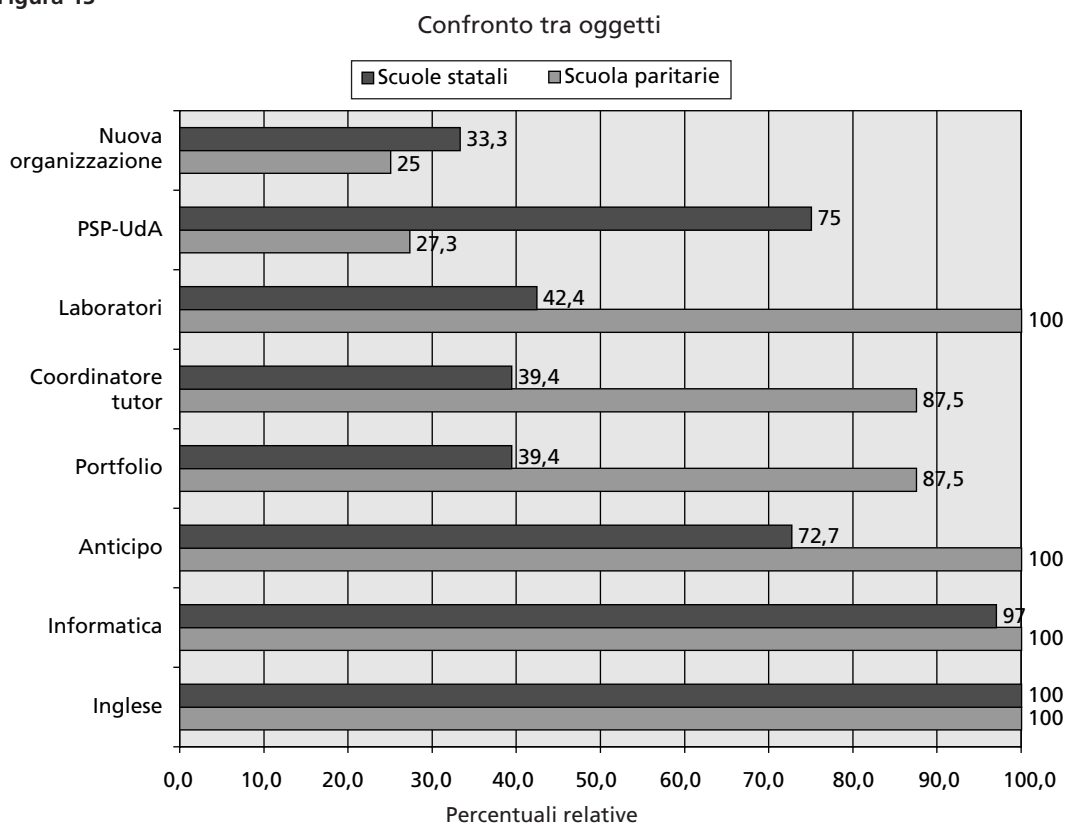


L'opzione «Altro» è stata dichiarata solamente da una scuola primaria di Istituto Comprensivo rispettivamente delle province di Belluno e di Padova e da una Direzione Didattica della provincia di Verona.

Il grafico di figura 13, infine, pone a confronto i dati medi per ciascun oggetto dell'innovazione, distintamente per tipologia di istituto: scuola statale e scuola paritaria. Ricordiamo che il confronto viene effettuato sulle stime relative e non assolute, ovvero sulle percentuali calcolate non sulla numerosità del campione (N = 41) ma sulla numerosità del gruppo di riferimento: scuole statali (N = 33) *versus* scuole paritarie (N = 8).

Come si può osservare, al di là delle massive risultanze nei confronti dell'alfabetizzazione della lingua inglese, dell'informatica e dell'adozione dell'anticipo emerse per ciascuna tipologia di scuola (cfr. figura 7), l'introduzione degli ulteriori oggetti della Riforma risulta praticata in misura significativamente maggiore nella scuola paritaria, ad eccezione della *nuova organizzazione* dell'istituzione scolastica e dell'utilizzo dei docenti che evidentemente, per detta tipologia di scuola, non è affatto «nuova».

Figura 13



3.6. LA CORRELAZIONE TRA GLI OGGETTI

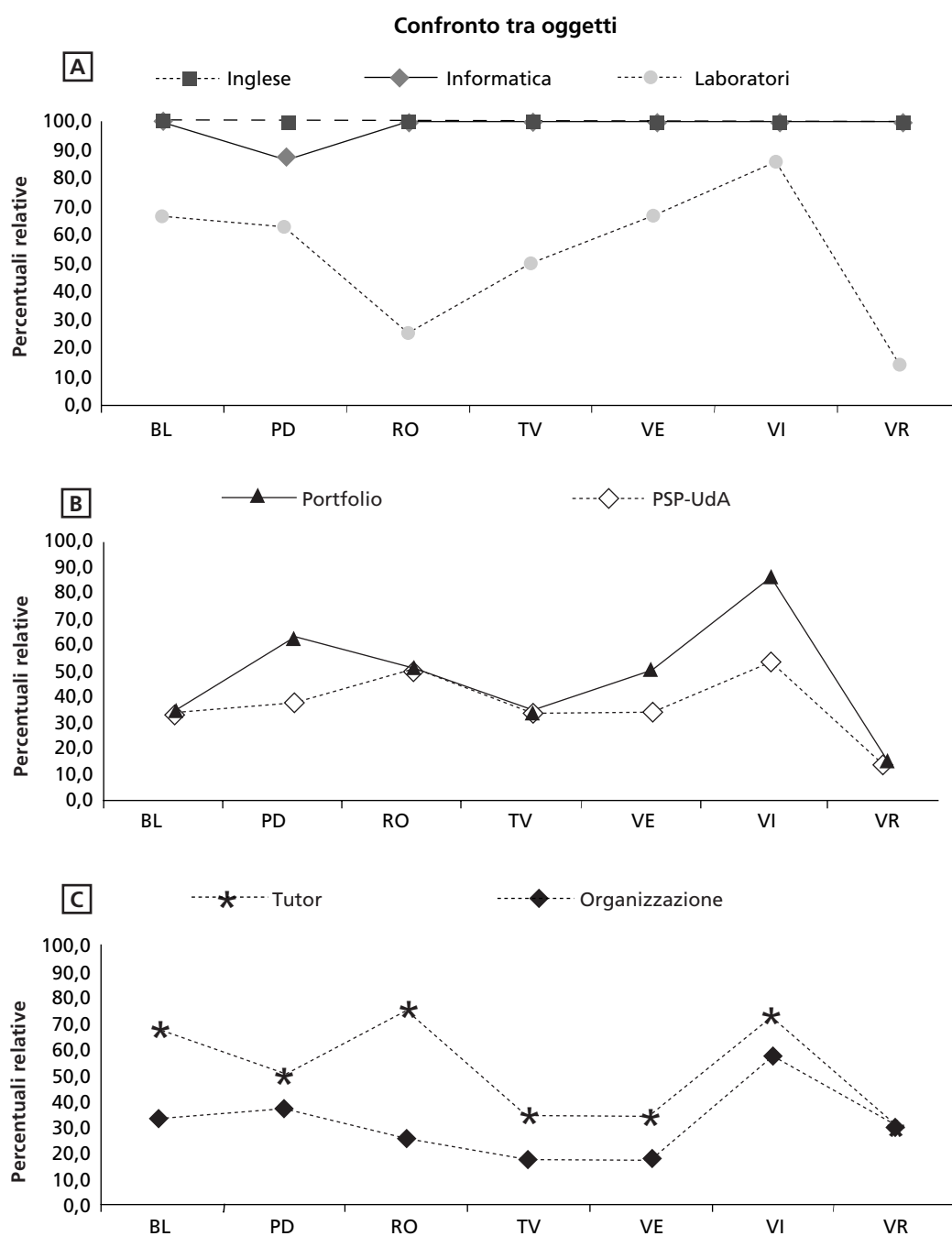
A conclusione di tale sintetica descrizione dei risultati emersi dal «Questionario 0», nei grafici di figura 14 viene confrontata la presenza degli oggetti della Riforma a livello provinciale (i dati sono percentuali relative).

Il grafico 14(A) illustra la correlazione, qui intesa come *relazione di tendenza*, tra l'alfabetizzazione della lingua inglese e dell'informatica in prima e in seconda classe, obbligatoria per legge, cui sono stati accorpate i dati relativi all'introduzione della metodologia laboratoriale.

Il grafico 14(B) illustra la *relazione di tendenza* tra PSP-UdA e portfolio.

Il grafico 14(C) illustra la *relazione di tendenza* tra l'introduzione della figura di docente coordinatore-tutor e l'adozione di una nuova organizzazione scolastica.

Figura 14



Come si può osservare, se in ognuna delle province venete emerge, per ciascun appaiamento di oggetti, una soddisfacente congruenza, ciò non risulta a carico della metodologia laboratoriale (grafico 14A).

3.7. INFORMAZIONI E DATI INERENTI LE SCUOLE DEL CAMPIONE

3.7.1. Elenco delle 41 scuole costituenti il campione veneto

Istituzione scolastica	Provincia	D.M. 100/02	Classi coinvolte	Tipologia	Classi totali nell'Istituto
Belluno					
Ist. Compr. di Quero	BL	1	2	Stat.	10/20
Ist. Comp. di Trichiana	BL			Stat.	>20
Ist. Compr. di Puos d'Alpago	BL			Stat.	>20
Padova					
Ist. Compr. di Cervarese S. Croce	PD	1	3	Stat.	10/20
Ist. Compr. di Due Carrare	PD			Stat.	>20
Ist. Compr. di Legnaro	PD			Stat.	>20
Ist. Compr. di Solesino	PD			Stat.	>20
Ist. Compr. di Tribano	PD			Stat.	>20
Ist. Compr. di Noventa Padovana	PD			Stat.	
Sc. paritaria «Sacro Cuore» di Monselice	PD	1	1	Parit.	≤10
Sc. paritaria «Gianna Beretta»	PD	1	1	Parit.	≤10
Rovigo					
Ist. Compr. di Ariano nel Polesine	RO			Stat.	10/20
Ist. Compr. di Costa di Rovigo	RO			Stat.	10/20
Direz. Did. IV Circolo di Rovigo	RO	1	3	Stat.	≤10
Direz. Did. di Castelmassa	RO	1	6	Stat.	>20
Treviso					
Ist. Comprensivo di Zero Branco	TV			Stat.	10/20
Sc. paritaria «Dante Alighieri» di Vitt. Veneto	TV	1	1	Parit.	≤10
Sc. paritaria «Astori» di Mogliano V.to	TV	1	2	Parit.	
Direz. Didattica di Montebelluna I Circolo	TV			Stat.	>20
Direz. Didattica di San Vendemiano	TV			Stat.	>20
Direz. Didattica di Motta di Livenza	TV			Stat.	>20
Venezia					
Sc. paritaria «Farina» di Ve-Mestre	VE	1	2	Parit.	10
Ist. Compr. «Marconi» di Ceggia	VE			Stat.	>20
Ist. Compr. «Beltrame» S. Michele al Tagl.to	VE			Stat.	10/20
Sc. paritaria «S. Gioacchino» di Ve-Mestre	VE	1	4	Parit.	≤10
Direz. Did. I Circolo di Mira	VE			Stat.	>20
Direz. Did. II Circolo di Chioggia	VE			Stat.	>20

Istituzione scolastica	Provincia	D.M. 100/02	Classi coinvolte	Tipologia	Classi totali nell'Istituto
Vicenza					
Ist. Compr. «G. Toaldo» di Montegalda	VI	1	1	Stat.	>20
Ist. Compr. di Altavilla Vicentina	VI			Stat.	>20
Ist. Compr. n. 7 di Vicenza	VI	1	3	Stat.	>20
Sc. paritaria Associazione Cattolica «Vendramini» di Bassano del Grappa	VI	1	1	Parit.	≤10
Direz. Did. II Circolo di Thiene	VI			Stat.	>20
Direz. Did. di Romano d'Ezzelino	VI			Stat.	>20
Sc. paritaria «Le Scuole San Giuseppe» di Bassano del Grappa	VI	1	1	Parit.	≤10
Verona					
Ist. Compr. «Cavalchini Moro» di Villafranca	VR	1	3	Stat.	10/20
Ist. Compr. Di Ronco all'Adige	VR			Stat.	>20
Ist. Compr. di S. Pietro in Cariano	VR			Stat.	>20
Ist. Compr. «Dossobuono» di Villafranca	VR			Stat.	>20
Direz. Did. III Circolo di Verona	VR	1	3	Stat.	>20
Direz. Did. II Circolo di San Bonifacio	VR			Stat.	>20
Direz. Did. di S. Martino Buon Albergo	VR			Stat.	>20

3.7.2. Frequenze con cui le scuole del campione, distinte per provincia, hanno dichiarato l'introduzione degli oggetti dell'innovazione e fornito informazioni su altri elementi utili all'analisi della situazione

Oggetti		Scuola statale		Scuola paritaria	TOT
		DD	IC		
BL	Inglese		3		3
	Informatica		3		3
	Anticipo		3		3
	Portfolio		1		1
	Coordinatore-tutor		2		2
	Laboratori		2		2
	PSP-UDA		1		1
	Nuova organizzazione		1		1
	POF		3		3
	Orario antimeridiano		1		1
	Rientri pomeridiani		3		3
	Strutturazione a TP				

Oggetti		Scuola statale		Scuola paritaria	TOT
		DD	IC		
PD	Inglese		6	2	8
	Informatica		5	2	7
	Anticipo		3	2	5
	Portfolio		3	2	5
	Coordinatore-tutor		2	2	4
	Laboratori		3	2	5
	PSP-UdA		2	1	3
	Nuova organizzazione		2	1	3
	POF		5	2	7
	Orario antimeridiano				1
	Rientri pomeridiani		5	1	6
	Strutturazione a TP			1	1
RO	Inglese	2	2		4
	Informatica	2	2		4
	Anticipo	2			2
	Portfolio	1	1		2
	Coordinatore-tutor	2	1		3
	Laboratori	1			1
	PSP-UdA	1	1		2
	Nuova organizzazione		1		1
	POF	2	2		4
	Orario antimeridiano				
	Rientri pomeridiani	2	2		4
	Strutturazione a TP				
TV	Inglese	3	1	2	6
	Informatica	3	1	2	6
	Anticipo	3	1	2	6
	Portfolio			2	2
	Coordinatore-tutor			2	2
	Laboratori		1	2	3
	PSP-UdA			2	2
	Nuova organizzazione		1		1
	POF	2	1	1	4
	Orario antimeridiano				
	Rientri pomeridiani	3	1		4
	Strutturazione a TP	3		1	4
VE	Inglese	2	2	2	6
	Informatica	2	2	2	6

Oggetti		Scuola statale		Scuola paritaria	TOT
		DD	IC		
	Anticipo	2	2	2	6
	Portfolio		1	2	3
	Coordinatore-tutor			2	2
	Laboratori	1	1	2	4
	PSP-UdA			2	2
	Nuova organizzazione		1		1
	POF	1	2	2	5
	Orario antimeridiano	1			1
	Rientri pomeridiani	2	2	1	5
	Strutturazione a TP	2	1	1	4
VI	Inglese	2	3	2	7
	Informatica	2	3	2	7
	Anticipo	2	2	2	6
	Portfolio	2	3	1	6
	Coordinatore-tutor	2	2	1	5
	Laboratori	2	2	2	6
	PSP-UdA	2	1	1	4
	Nuova organizzazione	2	1	1	4
	POF	1	3	1	5
	Orario antimeridiano				
	Rientri pomeridiani	1	2	1	4
	Strutturazione a TP		2	1	3
VR	Inglese	3	4		7
	Informatica	3	4		7
	Anticipo	2	2		4
	Portfolio		1		1
	Coordinatore-tutor	1	1		2
	Laboratori		1		1
	PSP-UdA		1		1
	Nuova organizzazione	1	1		2
	POF	3	1		4
	Orario antimeridiano		2		2
	Rientri pomeridiani	3	3		6
	Strutturazione a TP	2	3		5

4. ANALISI QUALITATIVA

Questa parte del Rapporto è dedicata all'analisi delle tendenze e delle linee di senso che sottendono i dati rilevati da cui emerge un quadro d'insieme riferito agli «oggetti» che connotano il processo di Riforma.

I Piani di Studio Personalizzati, le Unità di Apprendimento, il Portfolio, la Funzione Tutoriale, la Didattica Laboratoriale, l'Alfabetizzazione della Lingua Inglese e dell'Informatica, l'Anticipo, il ruolo degli Attori della Riforma, i Modelli Organizzativi, costituiscono i nuclei fondanti del processo innovativo intorno ai quali le scuole hanno avviato processi di ricerca e di riflessione.

4.1. PSP-UdA

«Il sistema educativo di istruzione e formazione, così come prefigurato dalla legge di delega n. 53/2003 e dal decreto legislativo, attraverso il Profilo, le Indicazioni nazionali, il Piano dell'Offerta Formativa, i Piani di Studio Personalizzati (d'ora in poi denominati Piani di studio) e la risposta alle prevalenti richieste delle famiglie, si caratterizza per la sua flessibilità e capacità di recepire ed interpretare i bisogni, le vocazioni e le istanze, sia dei singoli che delle diverse realtà nelle quali le istituzioni scolastiche si trovano ad operare».

Circolare n. 29 Prot. n. 464

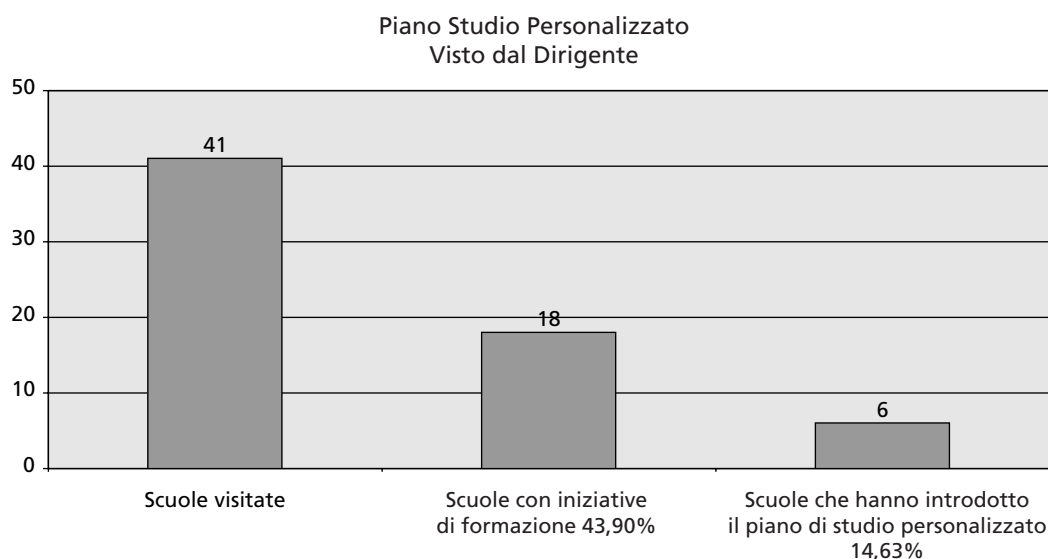
Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 – Indicazioni e istruzioni
Aspetti significativi del provvedimento legislativo

4.1.1. Il punto di vista del dirigente scolastico

Dai dirigenti scolastici siamo stati informati che in alcune realtà scolastiche (si veda il grafico), sono partite iniziative di formazione e formazione sul PSP, ma solo in poche ci si è avviati in una fase di ipotesi o in una prima sperimentazione, così articolata:

- allievo per allievo, individualmente,
- per gruppi di livello con le UdA,
- partendo da mappe e individuando obiettivi formativi, declinando poi dei percorsi specifici.

Per quanto riguarda la realizzazione delle UdA, i dirigenti scolastici, talvolta, fungono da supervisori e danno indicazioni ai docenti. Ma molto lavoro, sostengono, è fatto dalla psicopedagogista che incontra, in colloqui riservati, genitori e alunni. Non sono evidenziate difficoltà dal punto di vista attuativo, ma nella «stesura ordinata di quello che si fa».



4.1.2. Il punto di vista dei docenti

Negli incontri individuali e nei focus group gli insegnanti sono apparsi piuttosto cauti: stanno, per ora, studiando i modelli, oppure elaborando progetti per migliorare la formalizzazione di quanto già completato. Concordano sul fatto che il PSP sia un tema aperto, sul quale si è ancora in fase di riflessione. Ritengono, tuttavia, che i Piani di Studio Personalizzati possano aiutare solo fino ad un certo punto, oltre il quale si può incorrere nella differenziazione eccessiva tra alunni.

Il confronto tra pari nel lavoro di gruppo può essere altrettanto – se non molto più – efficace. In ogni caso, è necessario che tale innovazione sia collegata alla possibilità di lavorare in compresenza (non solo nel caso di classi numerose).

Alcune insegnanti hanno inteso che le Unità di Apprendimento, variamente realizzate secondo le caratteristiche del bambino, vanno a costituire il Piano di Studio Personalizzato, anche con l'integrazione di laboratori per livello. Altri docenti pensano che unità e piani possano essere realizzati per gruppi di alunni, valutati anche nell'interesse e nelle attitudini, sentiti i genitori.

Emergono, durante le discussioni, alcuni dubbi sul rapporto piani/Unità di Apprendimento/tutor/portfolio.

Potenzialità (dalle schede-dati)

Secondo i docenti i PSP possono creare percorsi di apprendimento adeguati, flessibili, rispettando tempi, ritmi e capacità dei singoli alunni.

I piani, oltre a dare una visione globale dei percorsi, offrono proposte significative adatte alle reali possibilità di ciascun studente, coinvolgono l'alunno in una migliore conoscenza di sé, favoriscono la collaborazione con le famiglie per la scelta delle attività opzionali, responsabilizzano bambini e genitori nel processo educativo.

Criticità (dalle schede-dati)

I punti deboli dei PSP riguardano:

- il tempo insufficiente per poter svolgere il lavoro nel migliore dei modi
- la difficoltà di personalizzare l'attività al singolo alunno, in classi numerose
- la difficoltà nella stesura
- la complessità e la laboriosità di progettare, realizzare e documentare
- la non chiarezza dello strumento

Un esempio significativo di personalizzazione dei piani di studio ci è sembrato il lavoro svolto nell'anno di sperimentazione dall'IC Cavalchini-Moro di Villafranca (VR), in quanto scuola capofila per i PSP: è quindi il risultato degli elementi raccolti tra le 16 scuole coinvolte.

Partendo dalle fonti normative (L. 59/97 art. 21, D.P.R. 275/99 art. 8, D.I. 234/2000, D.M. 100 e C.M. 101/02, L. 53/03), il progetto di PSP arriva a delineare la formazione integrale della persona quale processo di promozione-valorizzazione-scoperta progressiva (dall'io al sé, dall'io al noi, dall'io agli altri intesi come comunità sociale e civile). Le finalità della personalizzazione sono così indicate:

- rispondere all'esigenza di percorsi di apprendimento e crescita degli allievi
- rispettare le differenze individuali
- offrire uguali opportunità di apprendimento
- contenere il rischio di insuccesso
- sviluppare l'auto-orientamento
- elevare standard di apprendimento

Se prima della L. 53/03 vi era l'adeguamento del programma nazionale alla situazione della classe, col PSP l'équipe pedagogica tende ad elaborare in modo autonomo e responsabile, insieme alla famiglia e agli allievi, pur nella diversità dei ruoli, un piano-progetto di sviluppo personale.

Il progetto presenta la seguente struttura:

PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO

Dati personali dell'alunno:

CL..... Scuola A.S.

Informazioni sull'alunno desunte dalla documentazione di passaggio:

.....

Informazioni sull'alunno desunte dal colloquio con la famiglia:

.....

Curriculum scolastico (anni di frequenza, sede, eventuali altre notizie importanti):

.....

PROPOSTE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

.....

PROPOSTE DELLA FAMIGLIA

.....

SITUAZIONE DI PARTENZA DELL'ALUNNO

.....

ORARIO SETTIMANALE DELL'ALUNNO

Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
		Labor. 5			
	Labor. 1				Labor. 3
	Labor. 4		LARSA		Labor. 2

UNITÀ DI APPRENDIMENTO DA SVILUPPARE →
CON IL GRUPPO CLASSE PER CONSEGUIRE
GLI OBIETTIVI FORMATIVI

- N.B. Ogni UdA contiene:*
- Obiettivo/i formativo/i
 - Soluzioni organizzative
 - Metodologie di lavoro
 - Modalità di verifica e di valutazione

UNITÀ DI APPRENDIMENTO DA SVILUPPARE NELLE
ATTIVITÀ LABORATORIALI

Orario e ambiti di intervento degli insegnanti

.....

Firma degli insegnanti

Firma dei genitori

.....

fonte: IC Cavalchini-Moro di Villafranca (VR)

4.2. PORTFOLIO

«Il processo di personalizzazione degli interventi formativi, previsto per l'intero percorso scolastico di ciascun alunno, trova la sua concreta espressione nell'impiego del Portfolio delle competenze (d'ora in poi denominato Portfolio), costituito dalla documentazione essenziale e significativa delle esperienze formative dell'alunno e dalla descrizione delle azioni di orientamento e valutazione del medesimo. Il Portfolio, al cui aggiornamento concorre l'équipe dei docenti, d'intesa con la famiglia, viene gestito nel contesto delle competenze attraverso le quali si esprime la funzione tutoriale».

Cfr. Circolare n. 29 Prot. n. 464
Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 – Indicazioni e istruzioni
Aspetti significativi del provvedimento legislativo

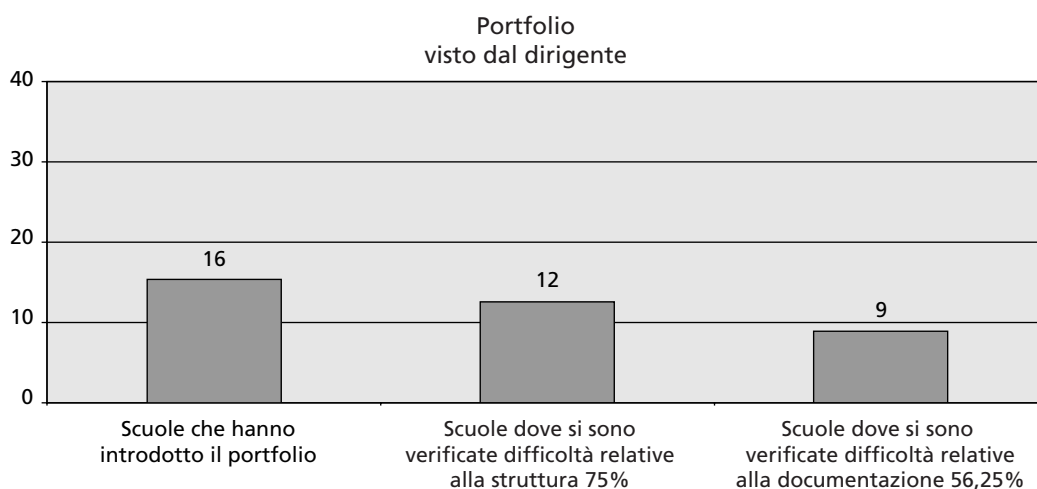
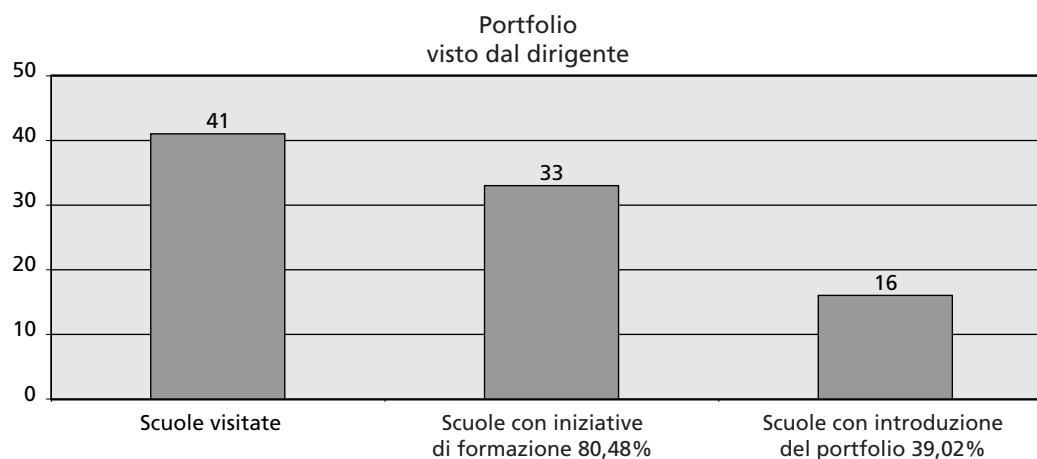
La ricerca fin qui effettuata cerca di ricomporre in un quadro d'insieme le esperienze messe in atto dalle scuole prese a campione nella Regione, attraverso le opinioni dei dirigenti scolastici, dei docenti e dei genitori, raccolte attraverso questionari, schede dati e focus group tra pari.

4.2.1. Il punto di vista del dirigente scolastico

L'intervista al dirigente scolastico ha rappresentato il primo momento dell'indagine esplorativa. In un clima, sempre, di apertura e di collaborazione, si sono affrontate varie tematiche, tra cui le iniziative realizzate per conoscere e avviare la Riforma. In base alle dichiarazioni dei capi di istituto, in molte realtà scolastiche (si veda il primo grafico) sono partite iniziative di formazione e formazione sul portfolio. Decisamente inferiore (si veda il secondo grafico) è stato il numero di scuole in cui è avvenuto il passaggio dalla formazione all'attuazione pratica di costruzione del portfolio, col riscontro, peraltro, da parte dei docenti, di numerose difficoltà sia relative alla struttura che alla selezione della documentazione, oltre a problemi di *privacy* familiare e di impegno temporale, non di poco conto.

Le soluzioni adottate, sempre secondo i dirigenti, sono degli strumenti non ancora definiti, su cui i docenti stanno a tutt'oggi continuando a riflettere: dalla struttura aperta, o formati da una parte valutativa e da una orientativa, oppure costituiti da una selezione di materiale finalizzato, o da punti di riferimento di Unità di Apprendimento, con contributi di bambini e genitori.

In altri casi, si è, per ora, approntata una scheda di entrata ed una scheda di uscita, o si sta procedendo col confronto (attraverso il dialogo, la formazione *on-line*) per avere le idee più chiare in proposito, oppure, con una modalità di approccio un po' particolare, con la preparazione, da parte di ogni insegnante, di segmenti di portfolio.



4.2.2. Il punto di vista dei docenti

Gli incontri con i docenti, sia colloquiali che aperti al gruppo, hanno portato a risultati più concreti: il portfolio, come la didattica laboratoriale e il docente-tutor sono considerate innovazioni importate, che coinvolgono attivamente gli alunni («i bambini sviluppano le loro capacità»), che «personalizzano» i percorsi didattici, che richiedono una collaborazione delle famiglie.

Durante i focus group, i docenti partecipanti hanno discusso sul valore del portfolio rispetto ad altri strumenti di valutazione e orientamento: molto interessanti sono state le osservazioni emerse, come quella di considerare il portfolio lo «strumento con cui il bambino riflette su se stesso». È vero che l'autovalutazione porta ad acquisire «consapevolezza di sé», ma è anche vero che nello strumento, a detta di molti docenti, confluiscono pure aspetti problematici, da prendere in seria considerazione.

«La scuola è in vetrina», sostiene un docente, tutto deve «essere trasparente» e questo forse non piace a qualcuno perché «mette in discussione» ciò che si fa. Ci sarà un portfolio per la famiglia ed uno per la scuola?, si chiedono ancora degli insegnanti. No, per loro il documento è unico, ma si pongono il problema della scelta di ciò che «passerà da un anno all'altro» per non rendere il documento troppo «pesante», voluminoso.

Per qualche gruppo docente, il portfolio ha richiesto un grande impegno, una mole di lavoro incredibile. Per altri insegnanti, quest'anno, ci si è limitati ad una raccolta di osservazioni, della scuola e delle famiglie, sotto forma narrativa. In altri casi, però, emergono dubbi sulla struttura del portfolio, sui contenuti, sul ruolo dei genitori.

C'è chi spera di poter vedere degli esempi, e chi riconosce di fare già tante cose in modo «informale», con la consolazione che si tratta di «passare dall'informale al formale», purtroppo col «rischio della burocratizzazione».

Se dei docenti vedono il portfolio come strumento classico di valutazione, altri segnalano l'importanza della continuità tra la documentazione prodotta dalla scuola dell'infanzia e la scuola primaria: in parte è stato già avviato l'uso, col «dedicare molto tempo alla compilazione (tanti i bambini) di schede di entrata... l'insegnante prevalente coordina».

In sintesi, tra le considerazioni/definizioni sul portfolio messe in luce dai focus-group, si colgono quelle di:

- fascicolo di passaggio (segnalando l'importanza, il valore della «continuità»)
- documento utile ma impegnativo sul piano pratico e, soprattutto, su quello psicopedagogico (segnalando l'importanza del lavoro dell'équipe dei docenti che, non a caso, è definita pedagogica)
- strumento che permette letture comparate ed incrociate (segnalando l'importanza di evidenziare il percorso formativo).

*Potenzialità*¹

I docenti che stanno facendo uso del portfolio mettono in luce il fatto che tale strumento di valutazione delle competenze offre continuità educativa, ma stimola anche la collaborazione dei genitori e, soprattutto, favorisce il confronto e il dialogo all'interno dell'équipe pedagogica. D'altra parte ritengono da non sottovalutarsi né la possibilità intrinseca del monitoraggio costante del percorso, né la possibilità estrinseca di una visione dinamica della crescita e costruzione degli apprendimenti del bambino.

Criticità

Viene rimarcato da tutti i docenti il dispendio notevole di tempo e di energia sia per l'organizzazione del portfolio, che per il controllo e la scelta dei materiali e dei documenti da inserirvi. C'è pure chi

1 Desunte, come le criticità, dalle schede dati compilate dai docenti.

evidenzia la mancanza di modelli indicativi, o la preoccupazione per il collega (tutor?) che si sobbarca la responsabilità della gestione del portfolio. Sono interessanti a questo proposito le notazioni sui tempi di gestione all'interno della équipe (anche 12 ore al mese), rispetto agli alunni (fino ad un massimo di 8 ore al mese) e rispetto ai genitori (con un tempo variabile, dato che incide molto il livello culturale della famiglia).

4.2.3. Il punto di vista dei genitori

I focus group con i genitori hanno sottolineato la voglia dei partecipanti di intervenire con proprie opinioni in merito, di raccontare e raccontarsi e, soprattutto, di essere informati in modo chiaro e corretto.

Alcuni genitori sanno che cos'è un portfolio, hanno visto quello del loro bambino e dicono che piace perché contiene una parte fatta dal genitore e una parte fatta dal bambino. Altri sostengono che è utile perché «conferma il percorso del bambino». Infatti, se cambiano gli insegnanti oppure il bambino deve cambiare scuola, il portfolio rappresenta «un punto fermo» dal quale ripartire.

È importante però, secondo l'opinione di taluni genitori, che gli insegnanti non si lascino influenzare troppo dalle osservazioni del portfolio, nel senso di non essere condizionati al punto da non vedere i successivi cambiamenti del bambino, soprattutto se le osservazioni sono problematiche: deve sempre esserci un'altra *chance*.

Secondo un gruppo di genitori, il portfolio deve contenere informazioni ricavate anche da interessi e attività che il bambino ha fuori della scuola, deve dare consapevolezza di come il bambino è e di quello che potrà fare. Il portfolio dovrà restare a scuola, propone un genitore, dove lo si potrà consultare sempre.

Alcuni genitori non ne hanno ancora sentito parlare. Altri lo giudicano strumento pericoloso. C'è chi mostra di aver avuto informazioni sul tema, chi evidenzia perplessità e chi denuncia il rischio di «accumulo di cartaccia con diplomi presi fuori, ricerche fatte dai genitori...».

Dei genitori sembrano contenti di poter partecipare alla sua redazione e dei contenuti possibili, ma riconoscono che per alcuni di loro sarà difficile contribuire positivamente. Apparentemente, per qualche mamma, il portfolio sembra un «documento bello, ma tutto dipenderà da come verrà gestito». Qualcuno sottolinea che il risultato «è un po' prolisso», oppure che si corre il pericolo di schedare il bambino: in questo caso, il giudizio della pagella era migliore.

Tra gli esempi significativi di portfolio si è ritenuto di scegliere quello elaborato dalla scuola primaria paritaria «Astori» di Mogliano Veneto (TV).

Il documento si presenta come una specie di 'cartella' che raccoglie la storia dell'apprendimento personale, curata dal docente coordinatore-tutor e costruita nella condivisione e collaborazione tra tutte le figure che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ogni allievo (genitori, docenti, alunni stessi, chiamati ad essere protagonisti della propria crescita); è un vero strumento didattico personale che accompagna l'alunno nel suo itinerario scolastico, registrandone le tappe formative più rilevanti, i processi e i risultati significativi, garantendo in tal modo la continuità del processo educativo.

La prima parte, detta Registrazione, si articola in due sezioni che si intrecciano in continuazione: Valutazione e Orientamento, con le osservazioni sistematiche e le valutazioni dell'équipe pedagogica, le autovalutazioni dell'alunno, il questionario per i genitori, le note dei colloqui scuola-famiglia.

La seconda parte costituisce la Documentazione con gli elaborati significativi scelti e commentati dall'alunno, gli elaborati scelti dall'équipe perché ritenuti esemplificativi, gli elaborati scelti dalla famiglia, le prove scolastiche significative, gli esiti delle esperienze extrascolastiche, il piano educativo personalizzato strutturato per UdA, progetti particolari, e per finire il portfolio linguistico.

Costruito in autonomia, è adottato nella prima e nella seconda classe della scuola primaria e viene gestito, con un impegno notevole di tempo e di energia, dal coordinatore-tutor all'interno della

èquipe pedagogica: qui si attiva il confronto tra i vari membri, sia per l'osservazione che per la valutazione del bambino, si riflette costantemente sul percorso fatto dall'alunno, e vengono considerati con attenzione i questionari svolti dai genitori e i colloqui con gli stessi.

Le difficoltà incontrate, oltre al carico temporale, riguardano principalmente la selezione dei materiali da inserire e i problemi della *privacy* familiare.

4.3. LA FUNZIONE TUTORIALE

«... concorre prioritariamente, fatta salva la contitolarità didattica dei docenti, il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con 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».

Cfr. Art. 7 DL 59/2004

I nodi di criticità

- Chi è
- Chi lo sceglie
- Definizione del ruolo
- Il suo orario
- Il rapporto con i colleghi
- Il rapporto con le famiglie

4.3.1. Il punto di vista del dirigente scolastico

Chi è

È stato il «grande tormentone» presente nelle interviste al dirigente, nei *focus* docenti ed anche in quelli dei genitori. «*Non si sa di preciso chi sia e come possa espletare tanti adempimenti*». Tale responsabilità, dal momento che gli viene attribuita una funzione guida nel team dei docenti, imbarazza gli stessi insegnanti che, nelle scuole sperimentali, hanno svolto questo «incarico». Il termine «funzione» oggi, rende più agevole la cosiddetta «prevalenza», forse perché è di vecchia memoria (L. 148/90) e già espletata da tempo nelle scuole paritarie. Non tutti hanno compreso che, soprattutto in prima classe, venga affidata al tutor la responsabilità dell'unitarietà degli insegnamenti, della contitolarità e della collegialità.

Chi lo sceglie

Il dirigente scolastico è perplesso sulle disposizioni vigenti secondo cui egli debba scegliere e assegnare alla classe il docente-tutor tenendo conto delle competenze professionali e delle esperienze dell'insegnante. Per questo tende, nel rispetto degli adempimenti indicati, ad accettare i criteri che i collegi vorranno esprimere e ad attendere le disposizioni che seguiranno dopo la contrattazione sindacale. Abbiamo, comunque, riscontrato che, dove il tutor è stato nominato e dove ha svolto la sua funzione, si tratta di persona di «esperienza» che le insegnanti più giovani hanno riconosciuto come tale. In genere è stato scelto un insegnante che ha saputo adeguarsi alle innovazioni, di gradevole carattere, capace di intrattenere relazioni e anche di farsi umile di fronte alle proposte delle colleghe. Nonostante le rassicurazioni del dirigente, rimangono però, alle stesse, diverse perplessità.

4.3.2. Il punto di vista dei docenti

Definizione del ruolo

Abbiamo trovato scuole, a tempo pieno, dove i tutor, nella stessa classe, sono due e si afferma che non si potrà fare diversamente. In definitiva il tutor «spalmato» entra nella mentalità dei docenti con maggiore comprensione, mentre viene accantonata definitivamente la «prevalenza» come «predominanza» (abbiamo sentito anche questo). C'è qualche timore: «*Si rischia di perdere la contitolarità – la condivisione – la corresponsabilità*». Le perplessità espresse da qualcuno:

«... i cambiamenti fanno parte del nostro lavoro ed io sono stimolata. È buona la condivisione con alcune colleghe con cui già si è lavorato, ma c'è un po' di solitudine nei confronti di colleghe più giovani. Sicuramente ci sarà una crescita professionale... ma ho paura di ritrovarmi da sola e questo mi fa rimpiangere i moduli».

La docenza prevalente sembra spaventare meno delle rimanenti funzioni che vengono attribuite al tutor quali quella del coordinamento dell'équipe pedagogica e del tutoraggio degli alunni. I docenti gradiscono, soprattutto nelle scuole paritarie, una permanenza nella stessa classe per un maggior numero di ore, ma per avere tempi più distesi nello svolgimento del «programma». Se esaminiamo la prima funzione, quella della «prevalenza» troviamo esperienze di vario tipo, dalla presenza di 18 ore a quella di 22 ore frontali; dal completamento dell'orario nella classe con un laboratorio (LARS in genere) o in altri classi. Prevale la mansione di svolgere gli insegnamenti di base «del leggere, dello scrivere e far di conto», perciò di unire in una sola figura l'area linguistica e antropologica. Dove questo è stato fatto si commenta:

«I punti di forza: miglior conoscenza dell'alunno e il lavoro didattico più disteso che tiene conto dei ritmi dei bambini.

Punti di debolezza e criticità: carico e responsabilità nella valutazione dell'alunno».

Il suo orario

Sono molte le reticenze sull'orario da svolgere, anche perché diverse insegnanti «di esperienza» sono part-time, ma avrebbero il desiderio di svolgere la funzione tutoriale. La strettoia imposta dell'orario dalle 18 alle 21 ore frontali porta a molte riflessioni sull'effettiva possibilità di svolgere questo compito che, a volte, come si è visto, è ambito. Ad esempio non abbiamo trovato persone che riescano, vista l'esiguità di organico, a ritagliare ore per il coordinamento e la programmazione. La domanda frequente proposta a noi era quella su come conciliare il tempo dato per il servizio con l'attività da svolgere. Spesso il tema scivolava su quali riconoscimenti economici o giuridici potessero derivarne. A questo proposito si potrebbe dire che la professionalità e l'applicazione delle indicazioni ministeriali sembrano essere legate a quelle disposizioni che verranno impartite, oppure tutto verrà lasciato ai collegi che non riescono a concludere una proposta ed infine ricadranno sulle spalle del dirigente? Abbiamo incontrato molte situazioni, in gran parte nelle scuole paritarie, dove i docenti impegnati nella sperimentazione sentono fortemente il peso dell'impegno assunto e dichiarano che non vedranno vantaggi nei primi due anni dell'applicazione della Riforma, ma solo un maggiore carico di lavoro. C'è poi chi è più ottimista e asserisce che: «Anche il team funzionava a fasi alterne – L'efficacia dipenderà dal rapporto con le colleghe e dalla loro collaborazione».

Il rapporto con i colleghi

Parlare di team come di squadra con un capo non è certamente esaltante e in alcuni *focus* coloro che avrebbero voluto essere «capo» erano tanti. Vorrei dire che predomina l'immagine più che la funzione di coordinamento di un gruppo. Il fatto stesso dell'orario prevalente nella classe e del rapporto con i familiari che sono i veri, validi interlocutori crea malessere, forse una nascosta ingiustizia subita. Si incontrano al contrario team dove il tutor ha saputo mediare e farsi aiutare dai colleghi dando loro l'impressione di essere tutti ugualmente importanti. Anche dove vi sono docenti esterni la mediazione didattica diviene efficace se adeguata ai bambini perché è causa di forte punto di ag-

gregazione. Abbiamo trovato un genitore, docente di arpa che si presta per il laboratorio musicale ed abbiamo visto programmate ottime UdA in cui si componevano momenti disciplinari e di laboratorio con interventi mirati, soprattutto per la personalizzazione dei piani di studio. Rimane il grosso problema della programmazione; infatti se quella di modulo coinvolgeva i docenti preposti a due classi, quella di team, coordinata dal tutor, comporta effetti organizzativi non indifferenti. Gli insegnanti specialisti non riescono a parteciparvi e il team al completo si incontra raramente. I genitori chiedono sia l'inglese che l'informatica, senza rendersi conto che gli insegnanti preposti a questi, a volte lavorano su diversi plessi e sono coloro che hanno il maggior carico di lavoro. Se il tutor riesce a coordinare una buona relazione fra i colleghi si creano ottimi percorsi didattici come quelli illustrati in tabella 1.

TABELLA 1 - Orario laboratori piccoli gruppi: classe prima – primo biennio

	lunedì	venerdì
Laboratorio informatica	Ore 8.20 GRUPPO A Ore 9.20 GRUPPO C	Ore 9.20 GRUPPO B
Laboratorio lingua Inglese	Ore 8.20 GRUPPO B Ore 9.20 GRUPPO A	Ore 9.20 GRUPPO C

4.3.3. Il punto di vista dei genitori

Il rapporto con le famiglie

Nella fase di dibattito nei *focus* sono emerse situazioni di tutti i tipi: vi sono genitori che si sentono coinvolti ed informati sulle scelte effettuate dalle scuole, ve ne sono altri che sembrano non conoscere nulla. L'innovazione è nota solo nelle scuole che hanno fatto la sperimentazione secondo il D.M. 100, nelle altre, dove eravamo stati chiamati perché si era fatta una certa informazione e adottate alcune modalità di lavoro affini alla Riforma, la realtà è alquanto diversa. Alcuni docenti non conoscono i protocolli ministeriali e sperano ancora che la Riforma non abbia luogo: pertanto, le famiglie sono disorientate e ci chiedevano informazioni. Proprio sulla figura del tutor hanno manifestato comportamenti diversi, a volte entusiasmo, ma anche cautela e dissensi.

(Dai protocolli)

Alcuni genitori che hanno figli più grandi dicono che nei team già c'era un coordinatore, quindi per loro non vi sono molte differenze. È importante che un bambino si debba relazionare con più figure, ma è altresì importante che abbia un punto di riferimento perché è piccolo.

I genitori condividono la presenza di questa figura, ma chiedono continuità e alcune caratteristiche: deve essere riconosciuto dal team, avere carisma, capacità, formazione specifica.

Lavorare insieme con gli stessi obiettivi sembra possibile e il tutor «è importante per i bambini», diventa un punto di riferimento. Va curato il rapporto tra insegnanti che assumono funzioni diverse.

Inglese ed informatica vanno considerate «trasversali» alle discipline, ma l'insegnante non deve essere un «tuttologo»: vanno armonizzate le competenze di tutti in un curriculum adatto ai bambini.

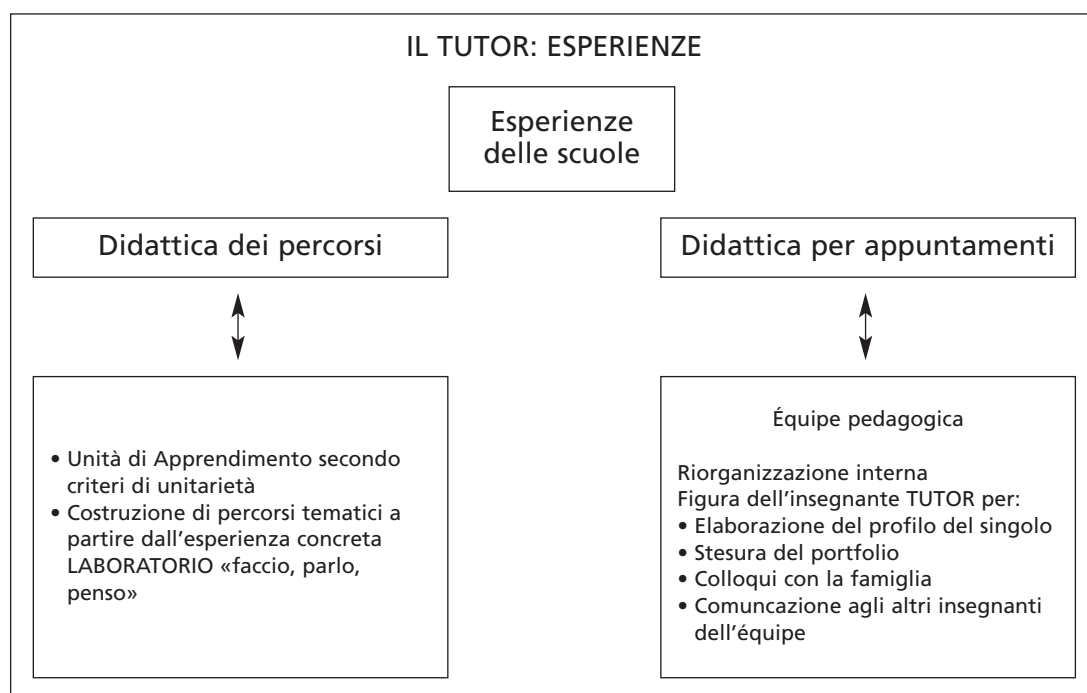
C'è il rischio che il bambino venga schedato e che le informazioni che il tutor trascrive possano essere un condizionamento per tutta la vita. Un altro pericolo è quello della «manipolazione» del bambino fatta da un solo insegnante che passa troppo tempo con lui e anche l'essergli da «guida» nell'orientamento può essere un'arma a doppio taglio.

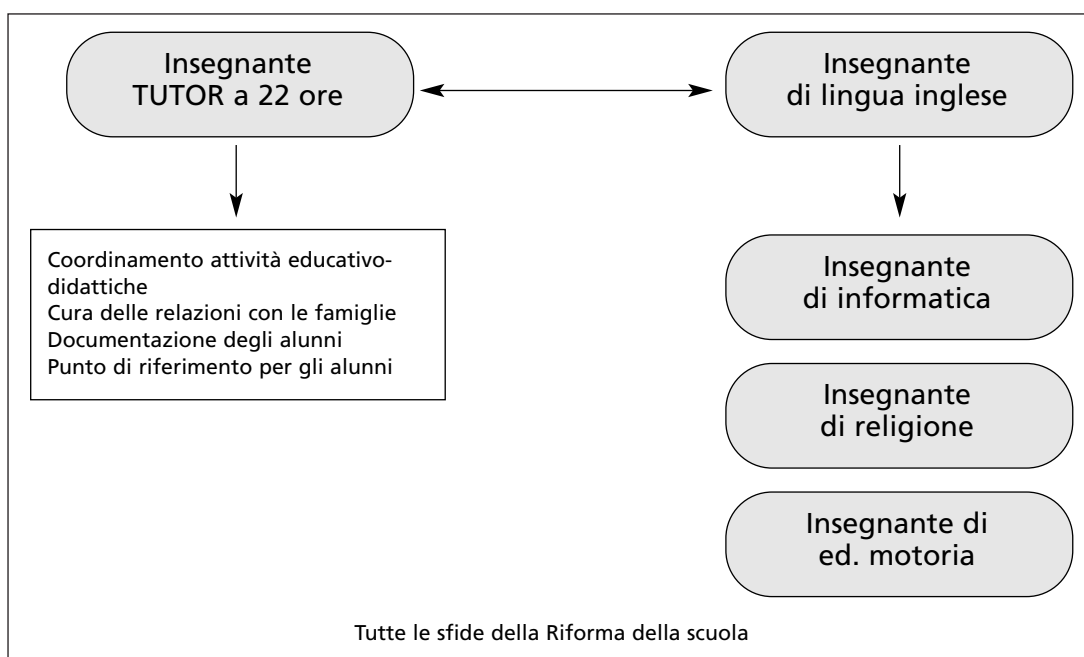
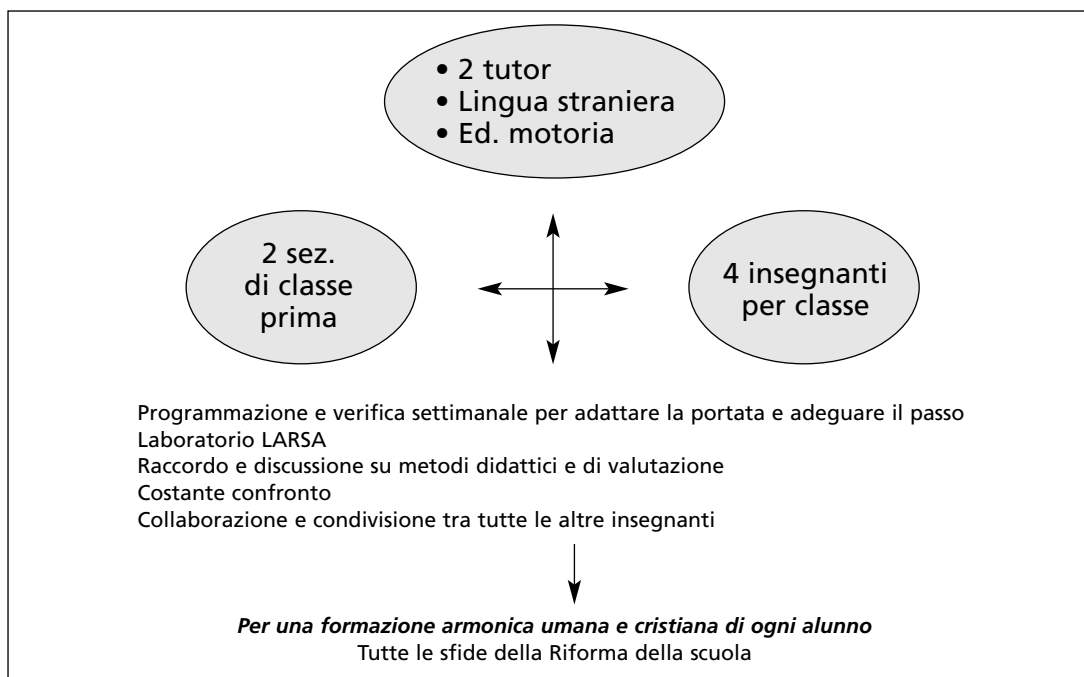
Il tutor degli alunni per la durata di almeno un triennio rappresenta una valenza importante sia per gli insegnanti che per i genitori. Per questo motivo, soprattutto i genitori richiamano la formazione dello stesso per una maggiore professionalità.

Questo richiama l'esperienza del «maestro unico» che attira ancora le simpatie degli insegnanti e dei genitori. «La mia maestra, il mio maestro» suscita nostalgia nei genitori che ricordano la loro infanzia. In qualcuno nascono perplessità: «... *ma se non dovesse andare bene e se il bambino non l'accetta con chi potrà confrontarsi?*».

Conclusione

L'esperienza è stata molto gratificante in quanto si è avuta una panoramica vasta e diversificata dell'applicazione della riforma in genere e della «funzione tutoriale» in particolare. Molteplici e significativi orizzonti si aprono per le scuole, che, in ogni caso, chiamano in causa la responsabilità e l'impegno di tutti i soggetti coinvolti.





4.4. DIDATTICA LABORATORIALE

«... il laboratorio si può definire: un'occasione per scoprire l'unità e la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere e non astratti... itinerari didattici significativi per l'allievo, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso».

Cfr. «Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria»

Relativamente all'attività laboratoriale, dai protocolli emerge che: nelle scuole del campione è praticata in una percentuale che si attesta sul 53,7%, se invece si fa riferimento alle 172 scuole che hanno restituito il questionario «0», la percentuale scende al 22,1%.

Questi valori risentono in maniera significativa della carenza di spazi, strumenti, risorse professionali.

Le scuole che dichiarano di attuare quest'attività, nella maggior parte dei casi, la collegano a spazi e strumenti predisposti per facilitare nell'alunno l'acquisizione di determinate competenze.

Non è ancora molto diffusa l'accezione di laboratorio come modalità didattica del lavorare per problemi e progetti, prescindendo anche da spazi specificamente predisposti.

L'attività laboratoriale costituisce per i bambini un'opportunità per attuare percorsi di ricerca e scoperta autonomi, con la presenza di un insegnante che arretra per lasciare spazio all'iniziativa individuale dell'alunno.

Anche se ciò non avviene nella maggioranza dei casi, tuttavia molte scuole sono ben avviate in questa direzione.

Pertanto le risposte del dirigente, dei docenti e dei genitori circa la presenza di attività laboratoriali si riferiscono fondamentalmente all'accezione classica di laboratorio.

4.4.1. Il punto di vista del dirigente

Dall'intervista semistrutturata prevista per il dirigente, sulla didattica laboratoriale sono emerse le seguenti indicazioni:

- è presente in tutte le scuole per la lingua inglese e l'informatica
- i laboratori più diffusi sono i LARSA – Attività Espressive² – Attività Motorie – Storia – Scienze – Italiano
- è presente il responsabile di laboratorio
- i laboratori vengono affidati per competenza
- le attività si svolgono in orario obbligatorio
- le risorse utilizzate sono prevalentemente interne
- sono presenti collaborazioni con esterni provenienti da EE.LL. – Società Sportive – Agenzie Culturali

Come per la lingua inglese, anche per le altre attività laboratoriali, dove sono presenti, fanno capo ad un docente specialista, una competenza esperta responsabile della progettazione dell'attività nella condivisione con l'équipe.

² Dalla rilevazione emerge che le attività espressive, nella quasi totalità delle scuole, vengono riferite ad alcuni linguaggi, ad esempio: teatrale, musicale... e non comprendono altre attività, ad esempio italiano, storia... che vengono considerate più specificatamente legate agli ambiti disciplinari.

Oltre ai laboratori di inglese e informatica, emerge una casistica di ambiti maggiormente praticati per l'attività laboratoriale che investe il campo delle attività espressive e motorie e assegna un significativo risalto all'ambito scientifico e linguistico.

I LARSA, previsti dalla Riforma per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti, hanno una buona diffusione nelle scuole, in alcune vengono organizzati con una determinata scansione temporale, spesso bimestrale/trimestrale, in altre realtà sono funzionanti nell'intero anno scolastico e costituiscono un'opportunità, non solo per gli alunni in difficoltà, ma anche per quelli eccellenti.

La conduzione del laboratorio viene assegnata dal dirigente sulla base delle competenze diffuse fra i docenti tesa a valorizzare le competenze esperte.

4.4.2. Il punto di vista dei docenti

I docenti riconoscono l'importanza dell'attività laboratoriale per:

- l'attenzione agli stili individuali di apprendimento
- la centralità del soggetto
- il rispetto dei tempi di apprendimento
- la trasversalità delle attività: strutturazione di percorsi formativi interdisciplinari
- il coinvolgimento degli alunni e la messa in gioco delle competenze acquisite
- l'integrazione fra alunni di classi diverse: costituzione di gruppi
- la possibilità di stimolare il recupero e le eccellenze
- la collaborazione e il confronto fra colleghi

Alla domanda sull'incidenza che l'attività laboratoriale può avere sul processo di insegnamento/apprendimento i docenti, unanimi, hanno risposto che migliora le capacità di apprendimento degli alunni, coinvolge in prima persona, produce apprendimenti significativi, rispetta gli stili individuali di apprendimento.

Senza dubbio l'attività laboratoriale rispetto alla metodologia dell'insegnamento frontale, pone l'alunno in posizione di assoluta centralità, e può riuscire a valorizzare le variabili individuali.

I docenti affermano che, stabilito l'obiettivo il cui raggiungimento si ritiene essenziale per tutti gli alunni, nei laboratori si possono strutturare percorsi personalizzati curvati sulle potenzialità individuali.

Affinché ciò sia possibile, è indispensabile che l'attività laboratoriale venga condotta per gruppi non molto numerosi; dalla ricerca emerge che spesso i gruppi sono strutturati per l'esecuzione del compito o anche per livello.

I risultati migliori si sono prodotti nelle realtà in cui il gruppo classe, magari congiuntamente alla classe parallela, viene suddiviso in piccoli gruppi che seguono contestualmente attività diverse con una rotazione che assicura a tutti gli alunni le stesse opportunità formative.

Un'insegnante nel corso del focus group ha affermato che «il laboratorio è la Riforma», volendo intendere come su questa attività punti molto l'innovazione che si sta attuando, come essa diventi in qualche modo la cifra della Riforma e come su una sua carente realizzazione possano sfumare molte delle opportunità formative.

L'attività laboratoriale rende possibile una maggiore attenzione agli stili individuali di apprendimento, permettendo all'alunno di sperimentare percorsi individuali nel rispetto dei propri tempi.

Nel laboratorio si facilita la complementarità dei linguaggi; gli ambiti disciplinari hanno una maggiore possibilità di rendersi interattivi, di stimolare il lavoro per problemi che coinvolgono i bambini in un apprendimento senz'altro molto significativo.

Anche il valore formativo delle discipline assume un grande rilievo, offrendo a tutti la possibilità di accedere, con mezzi propri, al registro epistemologico mettendo in atto strategie di autoapprendimento.

L'integrazione fra alunni di classi diverse, nelle realtà dove è stata praticata, risulta essere un elemento di indubbio significato, sia dal punto di vista della socializzazione sia cognitivo.

Lo scambio, la collaborazione, l'attuazione di forme di *cooperative learning* fra pari, assumono un indubbio valore e spesso veicolano apprendimenti significativi.

La didattica laboratoriale aiuta nel percorso scolastico i bambini più deboli, i diversamente abili, gli immigrati, nei confronti dei quali un insegnamento esclusivamente di tipo trasmissivo può risultare problematico, al contrario la partecipazione attiva, il mettersi alla prova con le proprie capacità, il collaborare con i pari, può portare ad esiti migliori.

I docenti affermano che questa metodologia produce risultati molto positivi anche per i bambini con difficoltà relazionali in quanto, specialmente se svolta in gruppi ristretti, può sollecitare forme di *tutoring* fra pari e può stimolare i processi di socializzazione e integrazione.

Nelle scuole del campione emerge che l'attività laboratoriale, in elevata percentuale, è organizzata per l'intero gruppo classe a causa di ridotte possibilità di compresenza tra docenti; nelle realtà in cui è organizzata per gruppi ristretti, la modalità più praticata è il gruppo strutturato sul compito, seguito dal gruppo di livello.

In qualche realtà emerge un'organizzazione che prevede la costituzione di gruppi misti di cui fanno parte bambini di due o più classi, talvolta anche di età diverse.

A fronte di realtà scolastiche molto ben organizzate, con laboratori ben attrezzati che si sviluppano verticalmente nei diversi ordini scolastici, come nel caso di alcuni Istituti Comprensivi, emergono realtà in cui è pressoché impossibile realizzare una reale didattica laboratoriale, per mancanza di spazi, strumenti, ma soprattutto per la mancanza di risorse professionali legate alla mancanza di compresenze.

I docenti lamentano il fatto che, purtroppo, va sempre più diffondendosi la consuetudine di utilizzare le poche compresenze disponibili per la sostituzione delle assenze, ciò mina alla base impianti progettuali di elevato spessore culturale che dalle risorse professionali non possono prescindere.

Inoltre in molte situazioni sono affiorate considerevoli preoccupazioni su eventuali tagli agli organici.

4.4.3. Il punto di vista dei genitori

I genitori intervistati riconoscono ed apprezzano le possibilità offerte dalla didattica laboratoriale, in certe realtà hanno destato stupore le loro osservazioni per la conoscenza che hanno evidenziato di questa attività.

Hanno rilevato i seguenti vantaggi:

- la possibilità per i bambini di essere seguiti in modo più individuale
- un apprendimento più consolidato
- una maggiore qualità degli apprendimenti che emerge dalla capacità di riportare verbalmente, in modo puntuale, le esperienze fatte
- un maggiore coinvolgimento del singolo bambino, anche «di quello più timido che in classe si perde»
- l'importanza del lavoro fatto in gruppo
- la significatività «dei prodotti»

Il campione dei genitori con i quali si sono svolti i focus group si è attestato, in ogni scuola, in un numero compreso fra le 6 e le 12 unità, raramente i gruppi sono stati più numerosi, tuttavia nelle scuole in cui l'attività laboratoriale era argomento di discussione ha sollecitato delle riflessioni molto significative, sia in relazione ai vantaggi che offre per il fatto di esserci, sia ai maggiori vantaggi che potrebbe produrre se fosse organizzata anche diversamente.

In molti hanno lamentato le carenze legate agli spazi e alle risorse.

I genitori percepiscono il potenziamento che questa metodologia sta subendo nella scuola, proprio per questa ragione, da parte di alcuni, si lamenta la scarsa informazione che la scuola offre alle famiglie, su questo come su altri temi che ritiene di propria pertinenza.

Al contrario ritengono sia doveroso, da parte della scuola, mettere i genitori nelle condizioni di capire i significati di questo cambiamento, «anche perché sembra che possiamo decidere molte cose, ma se non sappiamo di cosa si tratta...».

«Ai miei tempi – affermava un genitore decisamente giovane – non c'erano i laboratori a scuola, avevamo un'unica maestra con la quale studiavamo tutto, oggi mio figlio mi parla di laboratori, francamente mi sono fatto una mia idea, ma vorrei che fosse la scuola a darmi spiegazioni».

La richiesta di un coinvolgimento più fattivo emerge in diversi genitori che, pur riconoscendo la validità dei percorsi scolastici, richiedono un maggiore coinvolgimento ed una più puntuale informazione.

Esiste un problema legato alla formazione delle famiglie? È sufficiente l'informazione che la scuola può fornire? Il significativo ruolo che la Riforma assegna alla famiglia, ad esempio nel decidere l'anticipo, nella partecipazione alla stesura del portfolio, nel selezionare l'offerta opzionale... è in grado la famiglia di gestirlo con la responsabilità e la competenza richieste?

4.4.4. Esempificazione

Qui di seguito viene riportato un esempio di attività laboratoriale condotta in sinergia tra scuola e territorio.

II Circolo Didattico di Chioggia – VE

Attività laboratoriale in integrazione con il territorio

Scuola e città

Premessa

L'attenzione all'esterno, nella vita didattica ed educativa del II Circolo Didattico di Chioggia, ha origini lontane e radicate nel tempo.

L'allegata tabella storica (cfr. Allegato A) pone l'attenzione proprio su questa particolare disponibilità del Circolo, dimostrando come nel tempo si sia creata la premessa di un lavoro sinergico interno/esterno, condotto in attività laboratoriali.

L'ampia progettualità è resa possibile dalla partecipazione dell'intero collegio dei docenti che, oltre a tracciare le linee tematiche delle diverse iniziative, si coinvolge nella conduzione dei laboratori.

La maggior parte dei progetti riportati, prevede attività da svolgere all'interno della scuola e attività da svolgere in spazi pubblici: piazza, biblioteca, museo, fondazioni...

Risulta essenziale il ruolo svolto dalle risorse provenienti dall'esterno: genitori, nonni, esperti, agenzie del territorio... alle quali viene riconosciuto uno spazio significativo nei momenti di gestione e di realizzazione dei progetti condotti, in piena sinergia, con le risorse professionali della scuola.

La serie più matura di iniziative, però si svolge recuperando le possibilità, alquanto ampie, espresse dalla legge n. 59 del 15 marzo 1997 che consente ad ogni scuola, in relazione alle proprie capacità organizzative, amministrative e didattiche di trasformarsi in un'«azienda formativa» che amplia e migliora la propria offerta:

- «collegandosi in rete o consorziandosi con altre istituzioni scolastiche»
- arricchendola «con discipline e attività programmate anche sulla base di accordi con la Regione o con altri Enti Locali, per la realizzazione di percorsi formativi integrati»
- «promuovendo e aderendo a convenzioni o accordi stipulati a livello nazionale, regionale o locale per la realizzazione di specifici progetti» «stipulando convenzioni con enti e associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi».

«L'autonomia è altresì finalizzata alla promozione e al sostegno dei processi innovativi e al miglioramento dell'offerta formativa della scuola, anche sotto il profilo... dell'ottimale impiego delle risorse».

Esterno come fonte e risorsa

Vivere l'esterno come fonte e risorsa è stato sicuramente il primo obiettivo conseguito nella fase descritta. In particolare come fonte perché sede di innumerevoli stimoli e provocazioni da spendere didatticamente. Risorsa perché polo del sistema scolastico integrato e momento non trascurabile nella realizzazione del POF. In particolare lo sforzo intrapreso è stato quello di convogliare ogni tipo di contributo, proposta e occasione di collaborazione in un tassello organicamente integrato nel progetto di circolo. Difficoltà di non semplice superamento anche in considerazione della complessità della rete di relazioni.

La progettazione: chiaroscuri

Si coglie l'anticipo e la costruzione dell'autonomia scolastica

Ogni intervento ha sicuramente caratterizzato un percorso di costruzione di una nuova e più matura consapevolezza progettuale e di un graduale appropriarsi degli spazi che l'autonomia organizzativa e didattica offre.

Il percorso è stato graduale ed ha generato una più matura consapevolezza, anche nell'ottica delle possibilità offerte dalla recente L. 53/03 e relativa normativa secondaria, facendo comprendere come la strada intrapresa sia ancora solo all'inizio ma sicuramente indirizzata verso una meta centrata.

I progetti sono soprattutto ciclici, complessi e pluriennali

È sicuramente importante notare come le proposte condivise si siano articolate in progetti ciclici e poliennali offrendo una progressione lineare dell'offerta formativa; una sicurezza progettuale maggiore; il recupero delle esperienze e l'articolazione di un lavoro soprattutto coniugato secondo i paradigmi della ricerca-azione che si concretizza in attività laboratoriali.

Inoltre, cosa non secondaria, si è notato il costruirsi di un'identità culturale di scuola particolarmente attenta alle problematiche della ricerca antropologica delle radici socio-culturali del territorio.

La complessità, dapprima elemento di fatica e causa di maggior impegno, si è configurata come vera risorsa perché elemento di successive implementazioni, sviluppi e aggiustamenti in itinere delle attività, arrivando a proporre una serie di offerte alquanto significative sia per quantità sia per coinvolgimento di alunni, docenti ed esterni.

Risorse umane

È opportuno rilevare che la realizzazione e il continuo monitoraggio di tutte le esperienze hanno assunto una globale maturazione soprattutto grazie alla disponibilità, prerogativa esclusiva del circolo, di un'insegnante f.r. assegnata alla biblioteca che ha assunto in tutto il percorso la funzione

di coordinamento, riferimento e sostegno di ogni attività cercando di perseguire l'obiettivo di dare unitarietà e coesione alle iniziative.

Progetti di attività laboratoriale

Progetti in corso – a.s. 2004/05		
Titolo	Durata	Soggetti coinvolti
Mi racconti nonno Viaggio tra le rughe	Biennale	Ente locale, associazioni. Teatronovo, nonni degli alunni, WWF – Valle Averno, APT
Marinando... per barche e squeri	Inizio 2003/2004 Da valutare	Ente locale, museo civico, Regione del Veneto, Fondazione Querini Stampalia, attori e un regista esterni alla scuola
Profumo del pane a scuola	Inizio 2003/2004 Da valutare	Ente locale, Ascom – panificatori Chioggia
Risparmio	2004/2005	BCC di Piove di Sacco
Lab 0: la musica a Chioggia tra il XVIII e il XIX secolo	Inizio 2003/2004 Da valutare	Ente locale – Contratto di collaborazione con un'esperta

Scheda riassuntiva degli interventi più qualificanti

Ambito d'intervento

Periodo di riferimento: quinquennio 1999/2000 - 2003/2004

1. Integrazione del curriculum ordinario in orario di normale funzionamento delle lezioni
 - Alimentazione
 - Animazione alla lettura
 - Carnevale
 - Cineforum
 - Conosci i funghi
 - Cooperative scolastiche
 - Giornata della memoria
 - Giornata senza fumo
 - Il pane
 - Il risparmio
 - Interventi ex L. 285/01
 - Multiculturalità
 - Nico il lombrico. Ed. al riciclo
 - Progetto fiume
 - Rassegna teatrale
 - Ristorazione
 - Sport a scuola
 - TV nella scuola dell'infanzia

2. Allargamento del curriculum e ampliamento dell'offerta formativa

- Arcieri del Grifone
- Attivazione della biblioteca scolastica
- Educazione museale
- Itineranda
- Leggere e ri-leggere
- Spazio Junior
- Spettacoli in piazza

Formazione degli insegnanti e dei genitori

Educare alla cooperazione

Con BCC di Piove di Sacco e Confcooperative

Agenzia di formazione: Coop Limosa

Educare alla pace

Con AIFO

Nico il lombrico – Educare al riciclo

Con ASP – Azienda Servizi Pubblici di Chioggia

Agenzia di formazione: Coop Limosa

Educare al teatro – laboratorio per insegnanti

Con Comune di Chioggia – Provincia di Venezia

Agenzia di formazione: Arteven

Stella polare – problematiche della dispersione/prevenzione

Con ITCS «D. Cestari» di Chioggia

4.5. L'ALFABETIZZAZIONE DELLA LINGUA INGLESE E DELL'INFORMATICA

Il D.M. 61/2003, rendendo obbligatoria l'alfabetizzazione informatica e della lingua inglese nelle classi prime e seconde della scuola primaria, ha dato impulso a nuovi apprendimenti estendendoli a realtà scolastiche estranee a queste urgenze, mentre ha portato a sistema attività svolte, in altre realtà, anche da diversi anni.

4.5.1. Il punto di vista del dirigente

Lingua inglese

In molte istituzioni scolastiche l'apprendimento della lingua inglese è antecedente al D.M. 61, e talvolta ha una tradizione quasi decennale.

In tutte le realtà, anche in quelle di nuova istituzione, è presente il docente specialista.

La metodologia prevalentemente adottata è quella laboratoriale, spesso rivolta all'intero gruppo classe, in orario obbligatorio.

Riguardo la dotazione strumentale si è rilevata una significativa diversità nelle strumentazioni di cui le scuole dispongono.

Informatica

L'informatica e le attività ad essa collegate, sono state introdotte attraverso pratiche di laboratorio e, come per la lingua inglese, in tempi precedenti rispetto alla più recente normativa.

In molte scuole ci sono postazioni multimediali già da alcuni anni, ora, il D.M. 61, ha dato nuovo impulso alle scuole per potenziare le attrezzature già esistenti, e per attrezzare realtà che risultavano sprovviste.

4.5.2. Il punto di vista dei docenti

Lingua inglese

I docenti concordano nel riconoscere nell'insegnamento della lingua inglese un'opportunità formativa, un arricchimento e un'apertura ai nuovi linguaggi per gli alunni.

In tutte le scuole, l'insegnamento della lingua inglese avviene attraverso pratiche laboratoriali che risultano stimolanti e coinvolgenti per tutti, e riescono anche ad intercettare l'interesse di bambini con problemi.

I docenti utilizzano diversi strumenti e mezzi multimediali: registratore, cassette, videocassette, Cd-Rom, computer, televisore, il DivertInglese...

La ricerca ha evidenziato che il tempo dedicato a questa attività nella classe prima è di 1 ora settimanale, raramente si arriva a 2, in classe seconda è più frequente che le ore diventino 2.

I docenti lamentano l'eccessiva ristrettezza di tempo dedicato nelle prime due classi; è difficile pensare di avviare un apprendimento significativo destinando 1 ora alla settimana, o al massimo 2, si corre il rischio di un'eccessiva frammentarietà negli apprendimenti, oltre alla difficoltà per i docenti di costruire un significativo rapporto con gli alunni.

Molto spesso l'insegnante specialista interviene in 8-10 classi, anche appartenenti a plessi diversi, con evidenti difficoltà anche a dare un contributo qualificante nei consigli di classe.

La formazione ha coinvolto tutti i docenti di lingua inglese che ora sono impegnati nella formazione prevista dal D.M. 61.

Informatica

L'informatica, come l'inglese, rappresenta un'opportunità formativa, un arricchimento e un'apertura ai nuovi linguaggi, di cui molte realtà scolastiche si giovano da anni.

L'accostamento degli alunni all'informatica è avvenuto attraverso attività laboratoriali che mantengono uno specifico carattere di trasversalità.

La ricorrente numerosità del gruppo, spesso l'intero gruppo classe, può compromettere i risultati.

Molte scuole usufruiscono del collegamento Internet, usano software specifici, accedono a banche dati (in particolare gli alunni delle classi terminali).

I docenti hanno potuto usufruire di una formazione specifica grazie ai diversi corsi organizzati dalle scuole per le TIC e ora con la formazione prevista dal D.M. 61.

Da parte dei docenti è stata esplicitata la richiesta di formazione per tutti i docenti in modo da generalizzare le competenze informatiche, tuttavia anche nelle realtà più avanzate è opportuno che si faccia un uso avveduto dello strumento informatico.

4.5.3. Il punto di vista dei genitori

Lingua inglese e informatica

Per i genitori l'apprendimento della lingua inglese e dell'informatica migliora le possibilità di apprendimento dei loro figli e stimola la curiosità verso nuovi linguaggi.

Essi notano come l'inglese e l'informatica costituiscano due attività nei confronti delle quali i bambini manifestano coinvolgimento e interesse.

Relativamente all'inglese i genitori fanno esplicita richiesta di un aumento delle ore settimanali, considerando assolutamente insufficiente il tempo destinato.

Riguardo all'informatica rilevano che non tutte le scuole hanno i laboratori o comunque degli spazi attrezzati, alcune scuole sono sprovviste di postazioni o sono presenti in numero limitato.

Questo risulta fortemente penalizzante, in quanto, pur disponendo nella maggioranza del PC anche a casa, poterlo utilizzare a scuola risulta sicuramente arricchente.

4.6. L'ANTICIPO

1. 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.

2. 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.

Cfr. D.L. 19 febbraio 2004, n. 59, art. 6, Iscrizioni

I ipotesi progettuali delle scuole, realizzazione di iniziative a sostegno del cosiddetto «anticipo», opinioni di insegnanti e genitori sono state raccolte attraverso il «Questionario 0», una «Scheda dati» e focus group tra pari.

L'elaborazione delle risposte date attraverso questionario e scheda dati dà un quadro del rapporto tra ipotesi e *realizzazione*, sottolineando come la realtà di fatto interviene a modificare le intenzioni: alcune scuole disponibili ad accogliere bambini «anticipatari» non hanno sempre avuto richieste in tal senso, mentre altre – Istituti Comprensivi – sono state costrette ad attivarsi (vedi tabella 4 e grafico di figura 5).

Le *azioni delle scuole* – i cui dati vengono sintetizzati nella tabella 5 e nel grafico di figura 6 – si sono orientate prevalentemente ad intensificare i rapporti/colloqui con le famiglie (34,15%), a riconsiderare tempi e ritmi di lavoro con gli alunni (26,83%), la costituzione dei gruppi di alunni (24,39%), i rapporti con la scuola dell'infanzia (19,51%) e le attività di accoglienza in ingresso (19,51%).

Le direzioni didattiche privilegiano i rapporti con la famiglia (41,67%), l'accoglienza (33,33%), la costituzione dei gruppi di alunni (25,00%), mentre gli Istituti Comprensivi la gestione del tempo (28,57%), lasciando in secondo piano i rapporti con la famiglia pure importanti (23,81%) rispetto agli altri temi.

Nelle scuole paritarie tutti i temi proposti raccolgono attenzione, in particolare il collegamento con la scuola dell'infanzia (50,00%), e ancora una volta i rapporti con la famiglia (50,00%) e la costituzione dei gruppi di alunni (50,00%). L'introduzione di nuovi criteri per la formazione delle classi, uso degli spazi e di materiali specifici supera percentualmente quella espressa da direzioni didattiche ed Istituti Comprensivi.

Un dato interessante scaturisce da un confronto tra il numero di elementi di attenzione dichiarati da ogni singola scuola (vedi tabella 6 e grafico 7): resta alta la percentuale delle scuole che, realizzando l'anticipo, non hanno introdotto modifiche organizzative e/o metodologiche (37,50%, concentrato tra Istituti Comprensivi – 43,75% – e direzioni didattiche – 44,44%), mentre un terzo circa delle scuole (31,25%) è intervenuto su due/tre aspetti, in genere rapporti con la famiglia, uso del tempo e/o costituzione gruppi di alunni. Sono poco numerose le scuole che si distinguono per un'attenzione al maggior numero di aspetti proposti – fino a 6 – (solo il 15,63%, concentrato nella scuola paritaria con il 42,86%, contro il 6,25% dei comprensivi e l'11,11% delle direzioni didattiche), lasciando intendere che la questione dell'anticipo scolastico è stata qui affrontata in modo globale, con attenzione per il rapporto con l'organizzazione complessiva della scuola, la gestione di tempi e spazi, la scelta di metodologie specifiche, anche con il coinvolgimento delle famiglie.

Non sembrano oggetto di particolari decisioni né da parte delle scuole statali né da parte delle scuole paritarie, i rapporti con l'Ente Locale e la ricerca di finanziamenti specifici.

I focus group realizzati con piccoli gruppi di genitori e piccoli gruppi di insegnanti, hanno cercato di raccogliere le opinioni sul tema sia in generale, sia in rapporto con esperienze dirette/indirette e con la specifica situazione della scuola considerata.

Le *opinioni espresse* si sono spesso articolate in *distinguo* così da sfumare la dichiarazione di parere favorevole o contrario (cfr. tabella 1, grafico 1 e grafico 2); comunque i genitori decisamente favorevoli (34,15% contro il 24,69% di contrari) sembrano più numerosi rispetto agli insegnanti che esprimono riserve in percentuale maggiore (48,78%, contro il 17,07% di favorevoli e il 12,20% di contrari).

L'analisi delle risposte per tipologia scolastica introduce una significativa diversificazione tra scuola statale (comprensivi e direzioni didattiche) e scuola paritaria. Infatti per gli insegnanti (vedi tabella 3 e grafico 3) la percentuale delle riserve supera in ogni tipologia quella delle opinioni favorevoli e delle opinioni contrarie (ed è alta nei comprensivi dove tocca il 57,14%), è alta la percentuale di non risposte (fino al 25,00% nelle direzioni didattiche), mentre nella scuola paritaria gli insegnanti – pur con riserve – non esprimono opinioni contrarie all'anticipo.

Per i genitori (vedi tabella 2 e grafico 3) si fa ancora più evidente la distinzione tra scuola statale dove aumentano le riserve (concentrate nelle direzioni didattiche dove arrivano al 58,33%) e scuola paritaria, dove le opinioni favorevoli rappresentano l'87,50% e spariscono le opinioni contrarie.

Il dibattito nei *focus* si è animato tra esempi «a favore» ed esempi «contro»; ecco in sintesi che cosa pensano i *genitori*:

- ci sono bambini che nella scuola materna «si sentono parcheggiati», sarebbe un grave errore non tenere conto della nuova possibilità;
- il bambino «anticipatario» favorisce i bambini nati a fine anno, comunque «più piccoli e più gracili» dei compagni nati nei mesi precedenti;
- non deve diventare «una moda sociale»;
- si possono complicare i problemi già esistenti: bambini difficili, diversamente abili, extracomunitari, numerosità,...
- va rispettato il naturale sviluppo del bambino, non va «spezzato il filo delle relazioni tra i bambini dell'asilo», l'anticipo sarebbe una «forzatura»;
- i ritmi della scuola elementare sono «più impegnativi», i bambini si stancano;
- potrebbe crearsi uno scarto eccessivo tra i bambini più piccoli ed i bambini più grandi, ma è vero che questo «scarto» potrebbe verificarsi già nella scuola dell'infanzia;
- e comunque «ogni bambino è un caso a sé» che va considerato nella sua particolarità;
- perché non parlare di «posticipo» per i bambini che hanno l'età scolare ma «non sono pronti»?

Ed ecco l'opinione degli *insegnanti*:

- è un'opportunità da non sottovalutare;
- deve trattarsi di casi eccezionali, non della norma;
- non si può improvvisare, non si può generalizzare;
- l'anticipo è una forzatura rispetto ai ritmi dell'età evolutiva e non bisogna «disomogeneizzare» una classe;
- si crea una «forbice troppo grande» tra bambini anticipatari e gli altri, è «esagerato accettare bambini nati fino ad aprile»;
- il problema non è «come si propone», i bambini «non reggono», «si perdono, fanno fatica»;
- le esperienze positive sono collegate con la presenza di alunni con ottime potenzialità.

Sono inoltre scaturiti diversi *suggerimenti* a partire dall'idea condivisa che *ogni bambino è un caso a sé*:

- ogni caso va «preventivamente e attentamente valutato», prendendo in considerazione gli aspetti cognitivi ma anche quelli relazionali e di comportamento;
- va instaurata una stretta collaborazione tra scuola e famiglia;
- i genitori non devono decidere da soli, vanno aiutati con un «servizio» specifico, che valuti anche se il bambino «può stare tante ore sui banchi», abbia la «necessaria fisicità»;
- è importante che i genitori acquisiscano il parere della scuola dell'infanzia e/o della scuola elementare accogliente, ma «gli operatori non devono strumentalizzare la situazione»;
- è importante il raccordo tra scuola dell'infanzia e scuola elementare per creare le condizioni favorevoli all'anticipo;
- vanno considerati i «livelli» più che l'età anagrafica per «omogeneizzare» i gruppi di alunni;
- nella scuola dell'infanzia potrebbero essere attivati «percorsi» preparatori all'ingresso anticipato nella scuola elementare, purché questo «non stressi i bambini» pretendendo troppo da loro;
- il primo anno di scuola elementare potrebbe diventare «di passaggio»;
- non vanno dimenticati gli aspetti organizzativi di carattere generale e le competenze/i problemi dei Comuni.

Mettendo a confronto la distribuzione delle opinioni con la realizzazione dell'anticipo scolastico e le modalità introdotte dalle scuole, si notano significative relazioni.

Se da un lato in alcuni casi l'opinione degli insegnanti sembra «trascinare» quella dei genitori, è soprattutto l'esperienza diretta che influisce sulle opinioni assieme alle modalità di realizzazione: più gli interventi della scuola vanno a toccare complessivamente l'offerta formativa e più è intenso il rapporto con la famiglia, più i pareri sono favorevoli non solo da parte dei genitori ma anche da parte degli insegnanti che vedono i risultati del loro impegno.

I genitori, del resto, pur distratti da cattiva informazione, sono propensi a non perdere le nuove opportunità e gli stessi insegnanti – a loro volta poco informati – ammettono che non vanno escluse a priori alcune soluzioni proprio perché l'età cognitiva/affettiva non sempre corrisponde all'età anagrafica. Su questa linea il dibattito ha introdotto più volte il tema dell'anticipo alla scuola dell'infanzia e/o il tema del «posticipo», entrambi collegati con quello più generale del raccordo tra i diversi gradi dell'istruzione, e con la costante preoccupazione del rispetto di «ritmi e tempi» dei bambini.

Ciò che a prima vista può apparire un arbitrario radicale mutamento di abitudini consolidate rispondente ad una «moda» o a necessità estrinseche di scarsa valenza psicopedagogica, può diventare possibilità di risposta flessibile a realtà nuove e articolate. È una sfida per la scuola, è una sfida per la famiglia che non possono solo delegare ma devono farsi interlocutori consapevoli del reciproco ruolo.

Nelle visite alle scuole non sono stati raccolti materiali specifici sul tema in quanto gli insegnanti – forse dato l'esiguo numero di bambini anticipatari frequentanti – hanno ritenuto che le diverse azioni rientrassero nella «quotidianità» che necessariamente si adatta a ritmi e capacità degli alunni. Non hanno pertanto considerato importante documentare quanto realizzato.

Tabelle e Grafici

Legenda:

n.r. = non risposte

IC = Istituti Comprensivi; DD = Direzioni Didattiche; P = Scuole Paritarie.

TOT = totale considerato è il campione di n. 41 scuole, se non diversamente specificato.

Tabella 1 - Le opinioni di insegnanti e genitori

ANTICIPO					
OPINIONI DI INSEGNANTI E GENITORI					
	favorevoli	con riserva	contrari	n.r.	totale
Genitori	34,15	34,15	24,39	7,31	100,00
Insegnanti	17,07	48,78	12,20	21,95	100,00

Tabella 2 - Le opinioni dei genitori per tipologia scolastica

ANTICIPO					
OPINIONE DEI GENITORI					
	favorevoli	con riserva	contrari	n.r.	totale
IC	28,57	28,57	28,57	14,29	100,00
DD	8,33	58,33	33,34	0,00	100,00
Paritarie	87,50	12,50	0,00	0,00	100,00

Tabella 3 - Le opinioni degli insegnanti per tipologia scolastica

ANTICIPO					
OPINIONE DEGLI INSEGNANTI					
	favorevoli	con riserva	contrari	n.r.	totale
IC	9,52	57,14	9,53	23,81	100,00
DD	16,67	33,33	25,00	25,00	100,00
Paritarie	37,50	50,00	0,00	12,50	100,00

Tabella 4 - Confronto tra intenzione e realizzazione

ANTICIPO				
PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE				
	IC	DD	P	TOT
Progettazione	66,67	83,33	100,00	78,05
Realizzazione	76,19	75,00	87,50	78,05

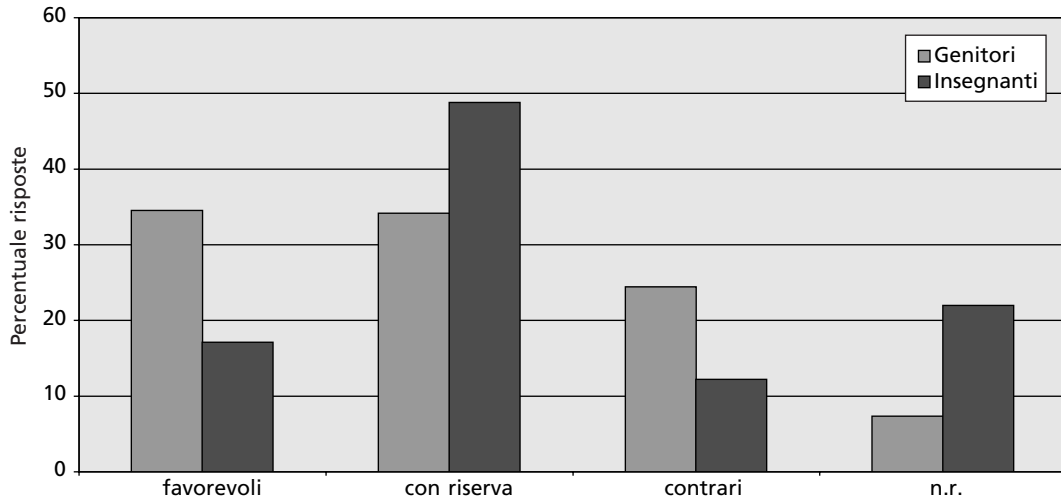
Tabella 5 - Aspetti organizzativi per tipologia scolastica

ANTICIPO				
ASPETTI ORGANIZZATIVI				
	IC	DD	P	TOT
Formaz. classi	12,50	0,00	14,29	9,38
Sc. mat.	12,50	22,22	57,14	25,00
Rapp. EE.LL.	6,25	0,00	14,29	6,25
Finanziam.	0,00	0,00	14,29	3,13
Accoglien.	6,25	44,44	42,86	25,00
Ritmi/tempi	37,50	22,22	42,86	34,38
Spazi	6,25	22,22	28,57	15,63
Materiali	12,50	11,11	14,29	12,50
Gruppi	18,75	33,33	57,14	31,25
Famiglia	31,25	55,56	57,14	43,75

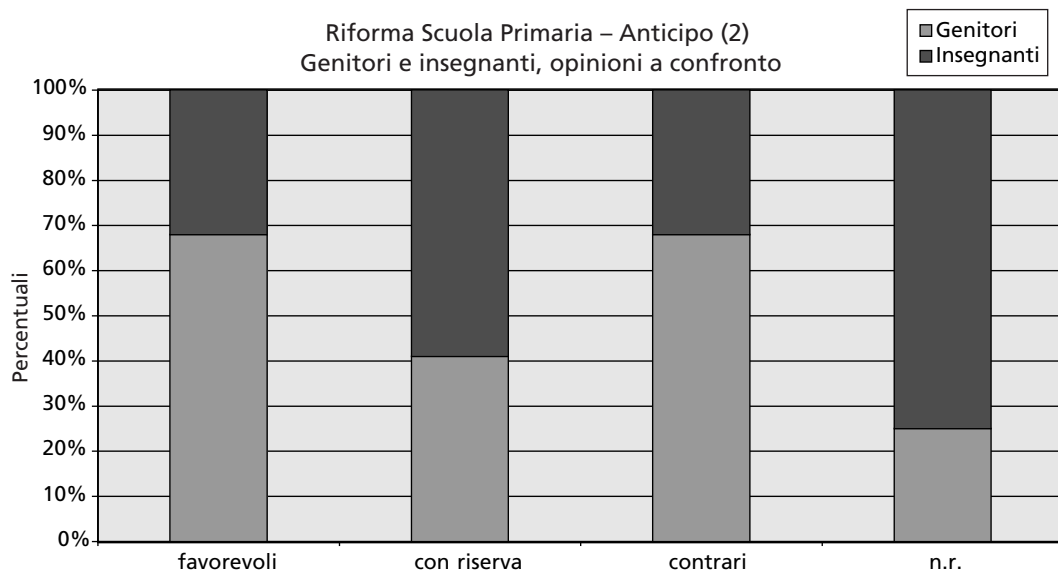
Tabella 6 - Distribuzione degli aspetti organizzativi

ANTICIPO				
Aspetti considerati (proposti n. 10) dalle scuole che hanno realizzato l'anticipo (n. 32)				
	IC	DD	P	TOT
nessuno	43,75	44,44	14,29	37,50
n. 1	12,50	0,00	14,29	9,38
n. 2-3	37,50	22,22	28,57	31,25
n. 4	0,00	22,22	0,00	6,25
n. 6	6,25	11,11	42,86	15,63
oltre	0,00	0,00	0,00	0,00
Totale	100,00	100,00	100,00	100,00

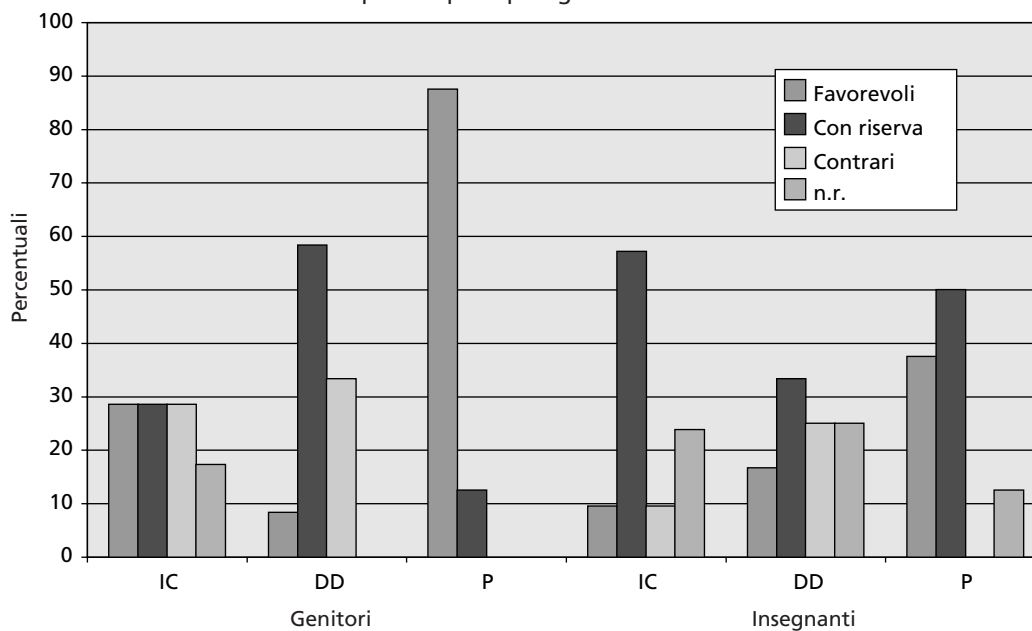
Riforma Scuola Primaria – Anticipo (1)
Le opinioni di genitori e insegnanti



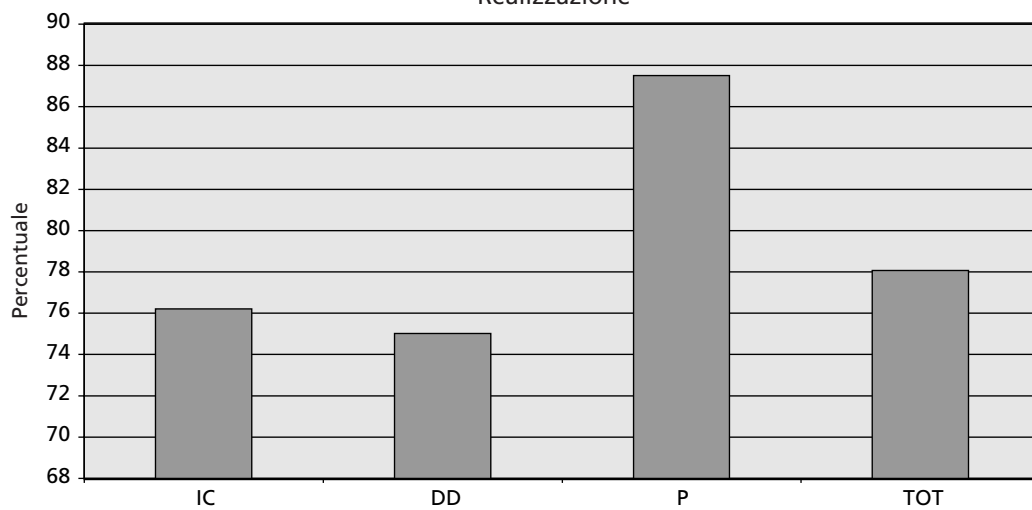
Riforma Scuola Primaria – Anticipo (2)
Genitori e insegnanti, opinioni a confronto



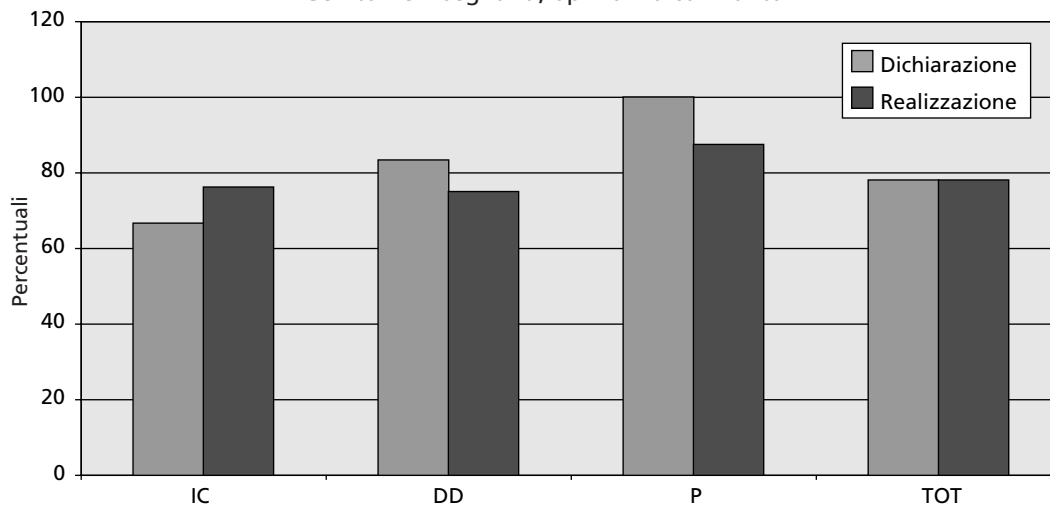
Riforma Scuola Primaria – Anticipo (3)
Opinioni per tipologia scolastica



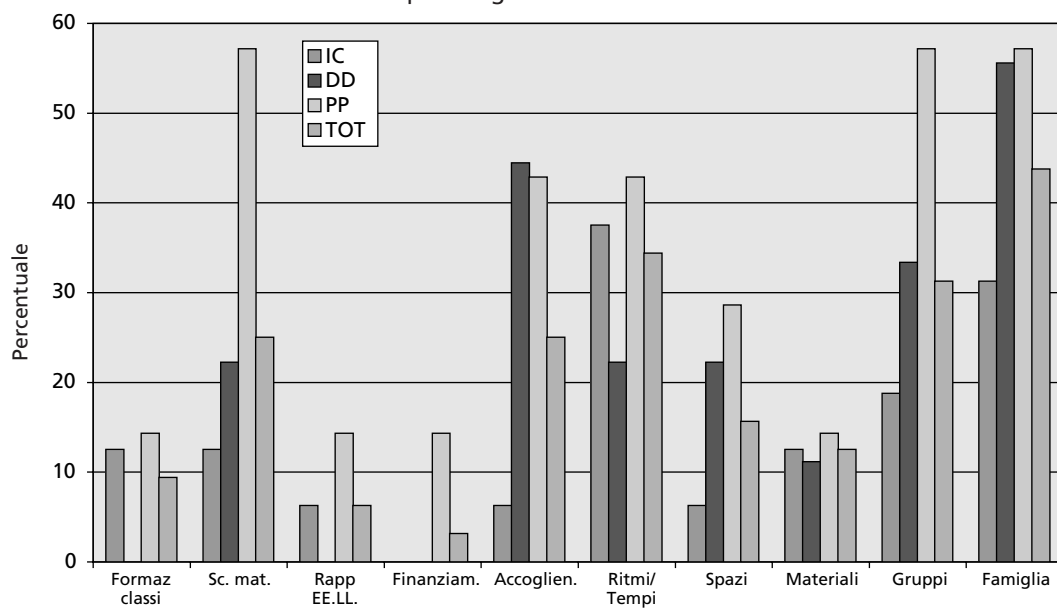
Riforma Scuola Primaria – Anticipo (4)
Realizzazione



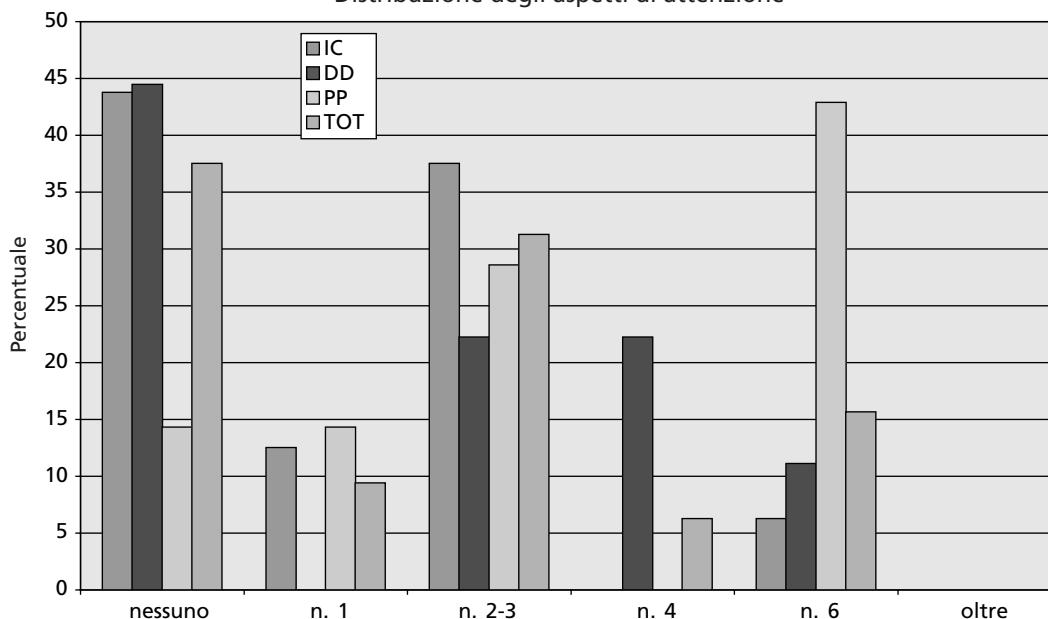
Riforma Scuola Primaria – Anticipo (2)
Genitori e Insegnanti, opinioni a confronto



Riforma Scuola Primaria – Anticipo (6)
Aspetti organizzativi considerati



Riforma Scuola Primaria – Anticipo (7)
Distribuzione degli aspetti di attenzione



4.7. IL RUOLO DEGLI ATTORI DELLA RIFORMA

«... In secondo luogo, proprio per esaltare la centralità della persona umana... il quadro normativo ha avvalorato... il ruolo, il contributo e la responsabilità educative: a) delle famiglie (b) delle istituzioni scolastiche e dei docenti c) delle Regioni e degli enti territoriali d) delle altre 'formazioni sociali' attive in un territorio...»

«... Le persone degli studenti, le famiglie, le scuole, gli enti territoriali ecc. non possono essere considerati oggetti delle decisioni di altri soggetti. Il quadro tracciato dalla Riforma costituzionale e dalla legge n. 53/03 impone, invece, di considerare ogni persona, ogni istituzione ed ente, ogni 'formazione sociale'... soggetti responsabili delle politiche e delle funzioni che li riguardano...»

Cfr. «Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria»

In questa sezione si rende conto dei «punti di vista» e delle osservazioni che i diversi soggetti intervistati – *famiglie, docenti, dirigenti scolastici (DS)* – hanno espresso sia nei propri confronti sia su altri utenti e cioè: gli *alunni, il territorio, la stessa scuola come istituzione*.

In particolare per ogni «categoria» si evidenziano i *punti di forza* e le *criticità*, che sono emersi durante i colloqui previsti dal protocollo di ricerca.

4.7.1. Le famiglie

Secondo le osservazioni dei DS, dei docenti e dei genitori, le *famiglie* manifestano:

Punti di forza

- ampia soddisfazione per l'insegnamento della lingua inglese e dell'informatica, dimostrando di cogliere il valore aggiunto che queste due discipline rappresentano per la formazione dei loro figli

- disponibilità alla collaborazione per realizzare le innovazioni della Riforma
- gradimento per il portfolio, considerato uno strumento utile alla comunicazione, all'orientamento, alla crescita scolastica e formativa dei ragazzi
- richiesta di avere informazioni più precise e strutturate (corsi di formazione, incontri, assemblee...) sulla Riforma, anche se, in diverse situazioni, gli insegnanti e i dirigenti hanno fornito primi elementi di conoscenza
- auspicio che nel passaggio dal «vecchio al nuovo regime», non ci sia scadimento del servizio scolastico attualmente garantito.

Criticità

- perplessità per il modo in cui talvolta i media e le scuole hanno presentato la Riforma
- timore di vedere diminuita l'offerta formativa in godimento
- timore per un'eventuale contrazione delle risorse umane e finanziarie
- perplessità su alcuni temi «caldi» come l'anticipo, la funzione tutoriale, le attività opzionali.

4.7.2. Gli alunni

Dal loro osservatorio, docenti e genitori delineano degli *alunni* il seguente «profilo»:

Punti di forza

- coinvolti e motivati rispetto alle innovazioni che derivano dall'introduzione dei laboratori, del portfolio, del docente-tutor
- cooperativi e attivamente impegnati per un positivo clima di classe
- meno stressati a motivo di tempi di lavoro più distesi
- interessati per le attività di recupero.

Criticità

- potrebbero avere qualche difficoltà a capire la nuova organizzazione del lavoro degli insegnanti.

4.7.3. I docenti

Visti da DS, genitori e docenti, i *docenti* dimostrano:

Punti di forza

- accettazione delle sfide della Riforma, con la quale occorre confrontarsi in maniera critica e consapevole («*sarebbe improduttivo rimandare qualsiasi riflessione e avere solo un atteggiamento di sterile contrapposizione*»)
- impegno per l'autoformazione, che non deve mancare come risorsa per lo sviluppo professionale e per l'educazione permanente
- capacità di interazione dialettica con i colleghi scettici o contrari, in modo da contenere momenti di conflittualità e di tensione
- sensibilità verso le necessità di informazione che l'utenza manifesta.

Criticità

- preoccupazione per i carichi di lavoro che la Riforma comporta
- esigenza di praticare una formazione in servizio, completa e approfondita
- qualche timore per un'eventuale riduzione del tempo-scuola

- qualche disagio legato all'accelerazione con cui vengono proposte le innovazioni, che può incidere negativamente sui tempi della loro sedimentazione nelle pratiche didattiche
- disagio per il clima conflittuale tra colleghi, che ha ostacolato tra l'altro l'accesso generalizzato alla piattaforma INDIRE, oltre ad aver impedito l'avvio di processi sperimentali.

4.7.4. Il dirigente scolastico

Il *dirigente scolastico* viene rappresentato da docenti e genitori con queste caratteristiche:

Punti di forza

- una risorsa, un sostegno, un riferimento qualificato
- un mediatore e un facilitatore («quasi un direttore d'orchestra»), specialmente nella gestione di situazioni di contrapposizione e di incomprensione.

Criticità

- in qualche caso, di fronte alle pregiudiziali manifestate dagli insegnanti, il dirigente scolastico ha tenuto un atteggiamento di attesa/di non intervento
- talvolta la funzione dirigenziale si è limitata alla mera registrazione e applicazione delle disposizioni ministeriali.

4.7.5. La scuola come istituzione

I contributi dei DS, dei docenti, dei genitori, così inquadrano *la scuola come istituzione*:

Punti di forza

- offerta formativa più attenta ai bisogni dell'utenza
- scenari di continuità rispetto a quanto realizzato fino ad oggi
- consapevolezza di vivere una fase di trasformazione, da gestire come opportunità professionale e come spazio di ricerca educativa.

Criticità

- fattori di incertezza e talvolta di disorientamento
- aree di conflittualità tra il personale
- visione debole dell'autonomia, causa la persistenza di «antichi» problemi (risorse inadeguate, instabilità del personale, aspettative «alte» dell'utenza...).

4.7.6. Le reti tra scuole e con il territorio

Le *reti tra scuole e con il territorio* vengono «raffigurate» dai DS, dai genitori, dai docenti nel modo seguente:

Punti di forza

- intese e collaborazioni sia tra le scuole, sia con gli EE.LL. e con altri soggetti, maturate da tempo e proficuamente governate
- consapevolezza dell'importanza di mettere insieme idee e risorse per sostenere lo sviluppo della Riforma.

Criticità

- carente co-progettazione con gli Enti Locali, ambito sul quale bisognerà investire con forte determinazione
- iniziative ancora allo stato embrionale delle reti di scuole rispetto alla formazione in servizio
- esigenza che, di fronte alle Riforme, ci sia sempre un quadro certo di accordi nazionali tra MIUR e sistema delle autonomie locali
- necessità di un impegno finanziario degli EE.LL., all'altezza della complessità del servizio offerto dalle scuole.

4.8. I MODELLI ORGANIZZATIVI

«Le istituzioni scolastiche definiscono le modalità di svolgimento dell'orario delle attività didattiche sulla base del Piano dell'Offerta Formativa...»

D.L.vo 59/-art. 7 c. 8

Questo capitolo sviluppa tre aree tematiche:

- a) strutture orarie,
- b) dispositivi organizzativi,
- c) quota di Istituto (15%).

La ricerca ha rilevato che, in tutti e tre i segmenti, le innovazioni coerenti con le linee di indirizzo della «Riforma» sono state residuali.

Le scuole hanno mantenuto invariato il loro impianto organizzativo, se si eccettuano alcune «novità» introdotte dagli Istituti coinvolti nella sperimentazione D.M. 100.

Nello specifico, per le *strutture orarie*, è possibile delineare il seguente quadro di riferimento:

CONFIGURAZIONI TRADIZIONALI	CONFIGURAZIONI INNOVATIVE
27 h ex primo ciclo 30 h ex secondo ciclo tempo pieno	28 h nelle classi prime , con l'insegnamento dell'inglese, dell'informatica e con i LARSA 28 h nelle classi prime , con l'insegnamento dell'inglese, dell'informatica e con i LARSA 29 h o 26, 30 h per tutte le classi , recuperando le ore non impiegate, con l'anticipo dell'inizio delle lezioni oppure con la realizzazione di settimane intensive 3 docenti + specialista lingua straniera + specialista IRC (soluzione adottata per due classi prime parallele)

Per quanto riguarda i *dispositivi organizzativi*, si sono riscontrati questi esiti:

1. revisione dei tempi assegnati alle discipline, essendo state introdotte lingua inglese e alfabetizzazione informatica
2. consolidamento di due ambiti formativi:
 - linguistico-antropologico
 - matematico-scientifico (con laboratori)
3. individuazione del tutor nell'insegnante dell'ambito linguistico.

La quota del 15% è stata sperimentata in un numero esiguo di Istituti per attivare:

- a) laboratori

- b) progetti
- c) insegnamento di italiano e matematica.

A fronte di queste realizzazioni, sono emerse dal confronto con gli operatori scolastici e con l'utenza, le seguenti *criticità*:

- la formula, prevista dalla Riforma, a 27 h viene ritenuta da alcuni insufficiente
- la qualità e lo spessore delle innovazioni introdotte richiederebbero un tempo scuola adeguato
- si auspica che compresenze e organico siano sempre adeguati.

A margine pare opportuno esplicitare la seguente considerazione tenendo conto della «voce» dei soggetti coinvolti nella ricerca-azione: un clima di «attesa», forse troppo dilatata, ha impedito talvolta di percorrere sentieri diversi nell'organizzazione del lavoro, rimandando nel tempo anche le ipotesi minime praticabili.

4.8.1. Esempificazione

Questo capitolo riferisce della buona pratica realizzata nell'Istituto Comprensivo di Quero (BL) – scuola primaria in regime di sperimentazione a norma del D.M. 100/2002 – nell'anno scolastico 2002/2003.

Di seguito viene descritto il percorso effettuato, sulla base dei materiali forniti dalla scuola.

Introduzione

Il coinvolgimento dell'I.C. di Quero nella sperimentazione, ai sensi del D.M. 100, ha indotto l'Istituto a rivisitare e a rimodulare l'organizzazione didattica per le classi prime della scuola primaria, al fine di rendere coerenti i percorsi formativi con le matrici culturali e pedagogiche della «Riforma Moratti». Ne è scaturita una «formula» che assume le coordinate teoriche della Riforma e le rende praticabili attraverso un coerente modello di tempo-scuola.

L'impianto organizzativo emerso (e anche testato), è stato poi riproposto nel progetto INNOVAZIONE – a.s. 2003/2004, ai sensi del D.M. 61/2003 – per le *classi prime e seconde* ed inserito nel POF.

Aree di intervento

Sono state prese in considerazione queste condizioni di fattibilità:

- assegnazione dei docenti alle classi e agli ambiti
- organizzazione del tempo-scuola
- aggregazione degli alunni
- didattica laboratoriale.

Obiettivi dell'organizzazione didattica

Il piano di intervento ha avuto come «bussola» i seguenti obiettivi:

- sperimentare un modello didattico centrato sulla «personalizzazione» dei processi di insegnamento-apprendimento
- costruire un'«organizzazione flessibile» delle attività scolastiche, in grado di differenziare metodi e percorsi e di favorire diverse tipologie di aggregazione degli alunni
- valorizzare i «processi di scoperta e di *problem solving*» nell'apprendimento degli alunni, secondo gli orientamenti della riflessione psicopedagogica sul costruttivismo

- assumere la «didattica per laboratori» quale attività intenzionale per l'apprendimento attivo e per lo sviluppo di azioni didattiche personalizzate.

Criteri e principi sottesi al progetto organizzativo

Questo il quadro di riferimento dei vincoli entro i quali si è realizzato il progetto:

- individuazione di due ambiti disciplinari – quello *linguistico/antropologico* e quello *matematico/scientifico*, per l'assegnazione dei docenti
- individuazione di un *docente* al quale affidare l'*ambito linguistico/antropologico* e il ruolo di *tutor*, assicurando una presenza nel gruppo-classe pari a *18 h settimanali*
- assegnare ad un *altro docente* dell'équipe l'*ambito matematico/scientifico*, con particolare attenzione al rispetto del principio della *contitolarità*
- predisporre *raggruppamenti flessibili degli alunni*
- attivare un set di laboratori – *LARSA, espressivo, lingua straniera, informatica, musica, motorio/espressivo* – in modo da superare il concetto di «classe» e lavorare per gruppi di livello e di interclasse
- prevedere la *contemporaneità dei docenti tutor di classi parallele o di classi in verticale*, per l'attivazione dei *LARSA*
- organizzare, in alcuni periodi dell'anno, un *orario differenziato*, con conseguente *adattamento del calendario scolastico*.

Modello organizzativo

Nelle quattro tabelle che seguono vengono presentati i dispositivi organizzativi relativi a:

- funzioni dei docenti
- orario docenti in due classi prime
- orario lezioni in due classi prime.

Tabella 1 - Docenti

3 docenti + specialista LS + specialista IRC	
Insegnante A	Tutor in classe Prima A Responsabile LARSA 1A Responsabile di un laboratorio di Interclasse (Espressivo)
Insegnante B	Tutor in classe Prima B Responsabile LARSA 1B Responsabile di un laboratorio di Interclasse (Musicale)
Insegnante C	Docente dell'ambito matematico-scientifico Responsabile dei laboratori di informatica, motorio, scientifico e tecnologico Interviene anche nel gruppo classe della 2A

Tabella 2 - Orario docenti

		Gruppo Classe Prima A	Gruppo Classe Prima B
DOCENTE A	Di cui 3 h di LAB interclasse	18 h	4 h LARSA
DOCENTE B	Di cui 3 h di LAB interclasse	4 h LARSA	18 h
DOCENTE C	Di cui 3 h di LAB interclasse	6 h	6 h
SPECIALISTA IRC		2 h	2 h
SPECIALISTA LS		1 h	1 h

Tabella 3 - Orario lezioni – Classe 1ª A

Orario	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
08,00-09,00	LARSA A + b	C	IRC/a	A	LARSA A	Libero
09,00-10,00	LARSA A + b	C	IRC/a	A	LARSA C/a	
10,00-10,30	A	C	A	A	C	
10,30-11,30	A	LARSA A + b	LAB Inglese	C	A	
11,30-12,40	A	LARSA A + b	A	C	A	
				Mensa		
13,30-14,35				a	b	c
14,35-15,30				b	c	a
15,30-16,40				c	a	b
<i>Legenda</i>	Attività Laboratori interclasse a = Lab. Espressivo b = Lab. Musicale c = Lab. Tecnologico		Attività LARSA		Attività Gruppo Classe	

Il piano prevede anche un tempo didattico all'inizio dell'anno scolastico dedicato alle attività di **Accoglienza** con l'anticipo di una settimana dell'inizio delle Lezioni.

Questo Tempo Scolastico viene recuperato in corso d'anno prevedendo 26,30 ore settimanali anziché 27.

Tabella 4 - Orario lezioni – Classe 1ª B

Orario	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
08,00-09,00	C	LARSA (b)	IRC	c	LARSA (b)	Libero
09,00-10,00	C	LARSA (b)	IRC	c	LARSA (b)	
10,00-10,30	LARSA c/b	b/a	b	c	b/a	
10,30-11,30	B	c	b/c	b	B	
11,30-12,40	B	c	LAB. inglese	b	B	
				Mensa		
13,30-14,35				a	b	c
14,35-15,30				b	c	a
15,30-16,40				c	a	b
<i>Legenda</i>	Attività Laboratori Interclasse a = Lab. Espressivo b = Lab. Musicale c = Lab. Tecnologico	Attività LARSA	Attività Gruppo Classe		A = Tutor b = LARSA – Laboratorio Espressivo c = Laboratorio logico-matematico-Scientifico-Tecnologico-Motorio	

5. CONCLUSIONI

5.1. GLI ASPETTI DI SISTEMA

Il progetto R.I.So.R.S.E., nella Regione Veneto, si è caratterizzato per le seguenti matrici di sistema:

- a) la collaborazione tra MIUR, IRRE, Ufficio Scolastico Regionale, INDIRE, sia nella fase di progettazione, attraverso la partecipazione di rappresentanti dell'IRRE Veneto agli organismi tecnici nazionali, sia nel corso della conduzione della ricerca, attraverso l'accompagnamento effettuato dal Gruppo di Progetto Regionale
- b) il lavoro di coordinamento del Gruppo di Progetto Regionale che ha seguito tutte le fasi della ricerca (dal coinvolgimento delle scuole, alla rilevazione dei dati e alla loro successiva rielaborazione, all'organizzazione della giornata seminariale e alla redazione del Rapporto Regionale)
- c) la cooperazione tra i ricercatori IRRE e alcuni dirigenti scolastici, già coinvolti nella sperimentazione avviata con il D.M. 100/2002, per la costituzione dei 4 team regionali impegnati nella conduzione della ricerca presso le scuole prescelte
- d) il coinvolgimento delle scuole, individuate per la presenza di significative esperienze didattiche da documentare all'interno del sistema GOLD- INDIRE e da inserire nel Rapporto Regionale
- e) la presenza attiva delle famiglie a cui la L. 53/2003 riconosce un ruolo significativo nella scelta delle opportunità formative per i propri figli.

5.2. ADESIONE E CONSENSO DELLE SCUOLE ALLA RICERCA

La significativa adesione delle scuole venete al progetto R.I.So.R.S.E., rilevata dall'invio di 172 questionari, mette in evidenza il bisogno da parte delle scuole di comprendere l'impostazione pedagogico-didattica che sostiene il nuovo impianto, di maturare consapevolezza del «senso» dei cambiamenti, prima di decidere quanta adesione accordare al processo innovativo.

Proprio in quest'ottica la collaborazione delle scuole non è mai venuta meno, al contrario si è progressivamente costruito un rapporto di fiducia fra le scuole e il team che ha permesso di completare la ricerca con molta serenità.

Con il coinvolgimento delle scuole si è data «voce» agli operatori scolastici e all'utenza, per poter rilevare, non solo il livello di sviluppo delle innovazioni, ma anche i «pensieri», le percezioni, i vissuti professionali, rispetto alla complessità della proposta riformatrice.

In tale dimensione si è scoperto un mondo scolastico composito, costituito da scuole già «immerse» nell'innovazione e da scuole in attesa, poco disposte a scommettere sul futuro della Riforma. Tutte le fasi della ricerca hanno evidenziato piena sintonia fra tutti i soggetti coinvolti:

- dall'invio del «Questionario 0»
- alla scelta delle scuole del campione
- dalla presentazione del progetto alle scuole
- all'effettuazione delle visite
- dai lavori preparati con le scuole selezionate per le esperienze significative
- alla restituzione dei dati raccolti
- dalla sintesi critica riportata dagli osservatori sulle riflessioni contenute negli strumenti (nel corso della giornata seminariale)
- alle significative esperienze didattiche esposte dalle scuole da cui sono emersi forti investimenti professionali.

Lungo questo percorso gli atteggiamenti assunti dalle scuole sono stati improntati a:

- clima di accoglienza nei confronti dei team
- desiderio e voglia di approfondire le coordinate della Riforma
- disponibilità a raccontare esperienze e a fornire materiali
- impegno nell'elaborare materiali da diffondere presso le scuole.

Durante gli incontri il confronto è stato sostenuto:

- dal colloquio empatico e costruttivo, da riferire indistintamente al dirigente, ai docenti, ai genitori
- dal reciproco scambio e approfondimento di idee ed esperienze qualificanti il sistema innovativo
- dalla ricerca sui processi che la Riforma ha messo in atto nelle scuole senza nessuna pretesa di giudizio sulla qualità dei processi stessi
- dall'assunzione dei punti forti e delle criticità che le scuole hanno dichiarato sui nuclei fondanti della Riforma
- dall'attenzione alla documentazione e al lavoro sul campo.

Nella giornata seminariale (che l'IRRE Veneto ha ritenuto essenziale per dare a tutte le scuole che avevano chiesto di partecipare al Progetto R.I.So.R.S.E. una prima indicazione circa le coordinate lungo le quali la Riforma si sta muovendo in Regione) le scuole individuate come scuole significative, nei loro interventi hanno dato prova di essere interlocutori consapevoli e competenti, di saper «rileggere» i percorsi didattici agiti, di saper focalizzare e motivare le azioni più significative realizzate.

5.3. RUOLO DELL'IRRE E LA RETE NAZIONALE

Il ruolo dell'IRRE nel Progetto è stato quello di «sollecitare, far emergere, valorizzare le potenzialità della scuola».

Le scuole manifestano la necessità di essere ascoltate.

In questo momento così particolare, avvertono il bisogno del confronto, non solo con coloro che per definizione sono «gli esperti», ma anche con chi è dentro i processi e come loro sta cercando vie nuove.

Un aspetto assolutamente positivo può essere individuato nella rete di relazioni che si è creata fra le scuole, finalizzata all'approfondimento dei temi cruciali; spesso anche la riflessione offerta da dirigenti e docenti già coinvolti ha offerto spunti di riflessione meritevoli di essere socializzati.

Lo scambio di materiali, oltre che di suggerimenti, ha costituito un valido supporto per le scuole coinvolte nel progetto.

A conclusione delle azioni previste è emerso, con chiarezza e in modo diffuso, il bisogno, da parte delle scuole, di essere accompagnate nel processo innovativo, specialmente nelle realtà ancora debolmente toccate dalla Riforma.

Non si avverte in ciò nessun tentativo di delega, quanto piuttosto la necessità di continuare su un percorso avviato, talvolta in modo pregevole, talvolta in modo incerto e confuso, ma che ha bisogno di essere rinforzato e «validato» dal confronto con chi è operativamente coinvolto, con la riflessione proposta da esperti, con la presa d'atto di quanto avviene in ambito regionale e nazionale.

Si tratta di un impegno da assumere, da parte di chi è deputato a farlo, per supportare il cammino delle scuole all'interno del processo di riforma, per sostenere momenti di autovalutazione e di meta-riflessione.

È risultato interessante rilevare, tanto da parte dei dirigenti che dei docenti, come l'aver affrontato temi nuovi non abbia determinato fratture nella storia della propria scuola, a cui nessuno intende rinunciare, ma si sia svolto in continuità rispetto al passato, senza per questo compromettere il conseguimento di esiti assolutamente innovativi.

Certamente, anche se, in alcuni casi, il rispetto della continuità è apparso come alibi al non cambiamento, al prendere tempo per evitare fratture, a non abbandonare il noto per l'ignoto, tuttavia la prospettiva del cambiamento si è dimostrata presente in tutte le scuole.

L'impianto proposto dalla L. 53/2003, e dai documenti ad essa allegati, obbliga dirigenti e docenti a confrontarsi con un nuovo lessico che sottende istanze pedagogiche molto forti e innovative; se pur in continuità con la migliore tradizione pedagogica della scuola italiana, i costrutti della Riforma pongono, tuttavia, dei significativi mutamenti di prospettiva.

Si tratta di una nuova ottica che obbliga a rivisitare e forse a modificare il proprio «fare scuola» e tale orientamento non è ancora così diffuso.

Riferiva un'insegnante «Prima, in settembre, arrivavo a scuola con la programmazione quasi fatta, ora non è più possibile procedere in questo modo».

Diverse scuole coinvolte nel Progetto si sono trasformate in veri laboratori di ricerca e hanno attuato percorsi di meta-riflessione sull'attività didattica collegata ai nuclei fondanti della Riforma: sui PSP, sulle UdA, sull'attività laboratoriale, sulla funzione tutoriale, sulla stesura del portfolio..., mentre altre continuano ad indugiare su pratiche tradizionali.

Le scuole coinvolte nella sperimentazione prevista dal D.M. 100/2002 hanno evidenziato elaborazioni più significative sui nuclei della Riforma, avendo tentato, già a partire dallo scorso anno, risposte applicative ai temi stessi.

5.4. SINTESI E PROSPETTIVE

Il Progetto ha certamente contribuito ad accrescere la consapevolezza degli operatori scolastici e dell'utenza sui temi della Riforma, ma anche a dare visibilità alle pratiche didattiche quotidiane, fattore importante per la «contaminazione» delle esperienze.

L'aspetto documentativo, che quasi sempre scoraggia le scuole, si è dimostrato abbastanza praticabile, e, pur richiedendo l'organizzazione di percorsi didattici complessi, ha visto le scuole in grado di documentarli, spesso in assoluta autonomia.

Le prospettive che le scuole ritengono praticabili per il futuro più immediato, passano attraverso il rinforzo delle conoscenze in attività laboratoriali, fortemente centrate sull'attività didattica, da por-

tare avanti magari in reti di scuole, ma che permettano agli operatori di sperimentare percorsi didattici coerenti con gli oggetti dell'innovazione.

È necessario mettere in atto tutte le azioni necessarie: di ricerca, di formazione, di accompagnamento, al fine di incidere sui processi di insegnamento/apprendimento, secondo le dimensioni psicopedagogiche alla base del disegno riformatore dell'intero sistema scolastico nazionale.

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

RIVISTA BIMESTRALE

A CURA DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Direttore responsabile:
GINO BANTERLA

Direttore del Comitato tecnico-scientifico:
BRUNO PAGNANI

Comitato tecnico scientifico:

GIOVANNI BIONDI, ALBERTO BOTTINO, PASQUALE CAPO, LUIGI CATALANO, GIUSEPPE COSENTINO, SILVIO CRISCUOLI, MICHELE DIPACE, MARIO GIACOMO DUTTO, GIUSEPPE FIORI, ANTONIO GIUNTA LA SPADA, MARIOLINA MOIOLI, ALESSANDRO MUSUMECI, MARIA GRAZIA NARDIELLO, CATERINA PETRUZZI, ARMANDO PIETRELLA, DANIELA SALMINI, LUCREZIA STELLACCI, GIUSEPPE ZITO

Coordinamento editoriale: GAETANO SARDINI

Segreteria di redazione: DANIELA FORCONI, LUISA MANCINI

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: Annali dell'Istruzione, Periodici Le Monnier, piazza Borghese 3, 00186 Roma.

Posta elettronica: sdapi_redazione@annaliistruzione.it

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Rivista bimestrale

Condizioni di abbonamento 2003 (sei numeri per complessive pagine da 704 a 800)

- Annuale per l'Italia Euro 22,30
- Annuale per l'Estero Euro 32,60

Versamenti sul c/c postale N. 30896864 intestato a Periodici Le Monnier,
Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassano (Firenze).

Garanzia di riservatezza per gli abbonati

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 «norme di tutela della privacy», l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati dell'Edumond Le Monnier (Casella postale 202 - 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica Le Monnier verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 1935 in data 17-6-1968

Tutti i diritti riservati

La Tipografica Varese S.p.A. - Stabilimento di Firenze - Novembre 2004