



PROGETTO R.I.SO.R.S.E.

**Ricerca e Innovazione per il Sostegno
della Riforma del Sistema Educativo
(Legge 53/03)**

RAPPORTO REGIONALE Scuola primaria

***Anno scolastico
2005-2006***

GRUPPO DI PROGETTO:

Maria Giovanna Sparacino
Liana Di Mitri

*Direttore dell'IRRE Sicilia
Componente del C.d.A.
dell'IRRE Sicilia – Coordinatore
Ricercatore IRRE Sicilia – Referente
Ricercatore IRRE Sicilia
Ricercatore IRRE Sicilia*

Laura Anzalone
Maria Rosalia De Marco
Marinella Filippi
Stefano Marotta

RICERCATORI TUTOR:

Laura Anzalone, Daniela Crimi, Evelina Maffey, Patrizia
Roccamatysi, Gabriella Scaturro, Lucia Sorce, Anna Terminello

SOMMARIO

pag.

1 Verso l'attuazione di una ricerca-azione	3
2. L'oggetto della ricerca-azione	4
2.1 Quadro di riferimento regionale	
2.2 Punti di partenza delle scuole	
2.3 Problematiche aperte all'inizio della R-A	
3. Caratterizzazione degli attori chiave della R-A nella scuola	7
4. Processi	8
4.1 Contenuti	
4.2 Tempi	
4.3 Sequenze	
4.4 Attori coinvolti	
4.5 Strumenti per la raccolta dei dati	
4.6 Analisi dei dati raccolti	
4.7 Clima relazionale	
4.8 Elementi di problematicità relativi all'oggetto e/o al percorso di ricerca	
4.9 Strategie di ricerca individuate	
5. Prodotti	12
5.1 Modelli di costruzione del portfolio	
5.2 Modalità di gestione del portfolio	
5.3 Gli attori del portfolio (docenti, alunni, famiglie)	
6. Elementi di criticità e prospettive	16
7. ALLEGATI - Esempi di rivisitazione del portfolio	

- / -

VERSO L'ATTUAZIONE DI UNA RICERCA-AZIONE

Per inquadrare le azioni dell'IRRE Sicilia in relazione al Progetto R.I.SO.R.S.E. 2005-2006 per la scuola primaria, occorre in primo luogo far riferimento all'attuazione del progetto negli anni scorsi, che ha visto l'Istituto accompagnare ben cinquanta scuole della regione nella prima applicazione degli elementi innovativi previsti dalla riforma.

L'*excursus* proposto aiuta a riconoscere un percorso continuativo, organico e coerente che, utilizzando le competenze formatesi in alcune realtà, ha operato perché esse si trasformassero in centri di diffusione e socializzazione di buone pratiche, attraverso la creazione di ambienti cooperativi fondati sul confronto professionale e sullo scambio reciproco.

La ricerca dell'IRRE Sicilia sul portfolio si inserisce in un progetto di più ampia portata che ha avuto il suo inizio a livello organizzativo nell'a. s. 2004 – 2005 e che, nel corrente anno, ha avviato gli incontri presso le scuole.

Gli interventi realizzati nell'a.s. 2004-2005 sono stati ampiamente trattati nel report inviato al MIUR al termine dell'anno scolastico passato. Un rapporto intermedio, sulle azioni avviate per il corrente anno scolastico, è stato inoltre trasmesso al MIUR nel mese di marzo 2006.

Si riassumono comunque le tappe più significative che pongono le basi della ricerca svolta nell'anno in corso.

Il progetto fu lanciato nel Seminario regionale svoltosi a Palermo il 15 aprile 2005 coinvolgendo nove istituzioni scolastiche fra quelle che si erano distinte, in ciascuna provincia siciliana, per le pratiche significative che avevano saputo realizzare ciascuna nel proprio contesto territoriale.

A condurre il progetto su base regionale, un gruppo costituito dal Direttore pro-tempore dell'Istituto e quattro ricercatori IRRE, con il coordinamento della dott.ssa Liana Di Mitri, componente del C.d.A. dell'istituto.

A conclusione dell'anno scolastico e prima della pausa estiva, si realizzò il Seminario regionale di formazione delle *équipes* di ricerca, svoltosi a Palermo dal 15 al 17 giugno 2005, nel corso del quale prese corpo il progetto quadro, venne definita la *situazione problema* da cui partire, vennero individuate le finalità, gli ambiti di indagine, gli obiettivi. Successivamente, mentre si attivava la *rete on line* Lab.O.R. (Laboratori sugli Oggetti della Riforma), e si costituivano le microreti e i gruppi di ricerca provinciali, il gruppo di progetto lavorava alla definizione degli aspetti metodologici e organizzativi.

Il 20 ottobre ha avuto luogo a Palermo una giornata di studio, che ha coinvolto i dirigenti scolastici e i referenti delle scuole partecipanti alla rete regionale, e ha dato modo di discutere sullo stato di avanzamento del progetto nelle diverse realtà territoriali, secondo le varie articolazioni operative. Ciascun dirigente scolastico ha illustrato la costituzione della rete provinciale presentando le scuole che avevano volontariamente aderito; si è inoltre ampiamente approfondito l'uso degli strumenti e il ruolo dell'esperto IRRE quale tutor facilitatore per il lavoro di ricerca da svolgere nelle scuole. Nel corso della giornata è stato sottoscritto il protocollo d'intesa fra il Presidente dell'IRRE e le nove scuole capofila che sono punto di riferimento per le microreti provinciali.

Tra ottobre e dicembre il gruppo di progetto si è riunito più volte per completare l'elaborazione degli strumenti e dei protocolli da utilizzare e concordare le modalità di conduzione degli incontri con le scuole; altre riunioni di formazione e condivisione del progetto hanno interessato il gruppo di lavoro dei ricercatori.

- II -

L'OGGETTO DELLA RICERCA-AZIONE

Il progetto che l'IRRE Sicilia ha iniziato già nell'a.s. 2004-2005, e ha portato avanti nell'anno scolastico 2005-2006, è orientato a sperimentare e validare un nuovo modello di scuola centrato sull'unitarietà del processo d'insegnamento - apprendimento puntando ad accrescere l'efficacia degli interventi con l'utilizzo di quel "sapere pratico" che caratterizza la professione insegnante (Schon, 1993). In questa prospettiva, si è cercato di individuare alcune strategie innovative e pratiche significative, pensate nell'ottica della Riforma, con la creazione di un ambiente d'apprendimento che ha valorizzato le esperienze condotte per tradurle in patrimonio collettivo cui è possibile attingere, evidenziando e riallacciando i rapporti tra la ricerca e la pratica educativa e didattica.

La *situazione problema* da cui ci si è mossi si connotava per la difficoltà di una applicazione coerente e integrata degli oggetti pedagogici introdotti dalla legge 53/2003 che confluisse in una reale unitarietà dei processi d'insegnamento/apprendimento.

L'ipotesi da cui è scaturito il percorso di ricerca, a livello regionale, è stata dunque così formulata: "Attraverso una migliore integrazione fra le singole innovazioni del disegno riformatore è possibile migliorare gli esiti del processo educativo e didattico".

Per verificare l'ipotesi generale sono state formulate diverse ipotesi operative e di conseguenza sono state avviate delle piste di ricerca che hanno preso strade diverse nelle nove realtà delle reti provinciali.

Due sono stati comunque i principi pedagogici condivisi dalle scuole che hanno partecipato alla ricerca e che si possono sinteticamente ma efficacemente riassumere ed enunciare con queste affermazioni:

- **la personalizzazione** educativa costituisce il principio di riferimento e la trama su cui fondare il modello culturale ed educativo di scuola proposto dalla Riforma nazionale;
- nell'ambito del processo di personalizzazione degli interventi educativi, **il portfolio** può essere considerato lo strumento prezioso e il tramite privilegiato per far sì che alcune istanze teoriche e sinergie operative si concretizzino in una prassi didattica unitaria e coerente.

La centralità della persona dello studente e la sua valorizzazione, come nucleo ispiratore della teorizzazione, si può rinvenire in tutti i documenti della Riforma e implica il riconoscimento del carattere strumentale dei vari elementi e soggetti che ruotano intorno all'alunno. L'assunzione del primato della persona, concretizzandosi nella prassi didattica, proietta una diversa luce su quegli oggetti che risultano frammentati e slegati se vengono singolarmente analizzati.

Piani di studio personalizzati, Laboratori, Funzione tutoriale, Unità di apprendimento, Portfolio delle competenze sono gli strumenti per l'introduzione della personalizzazione educativa nel sistema educativo di istruzione e formazione. La coerenza del nuovo progetto educativo si rileva se questi strumenti vengono rivisitati cercando di coglierne il senso in vista della valorizzazione del primato della persona e dell'impegno perché ciascun alunno divenga protagonista del proprio percorso d'apprendimento. In tale prospettiva si può parlare di un vero "sistema dell'educazione personalizzata". Il primato dell'apprendimento è infatti il segno privilegiato della personalizzazione e della centralità di ciascun alunno per la costruzione della propria identità e la maturazione delle proprie peculiari caratteristiche.

Da tale primato deriva conseguentemente il ruolo del portfolio quale elemento per la valutazione autentica della crescita dell'alunno. (Zanniello, 2006)

Il portfolio, rappresenta infatti “la “concreta testimonianza dell’attenzione per ogni alunno”, attraverso cui è possibile seguire, in prospettiva dinamica ed evolutiva, il suo percorso d’apprendimento: esso ci consente di cogliere le dimensioni di sviluppo e le modalità attraverso cui la maturazione dell’identità di ciascuno si va concretizzando. (Macchietti, 2005)

2.1 Quadro di riferimento regionale

Già dall’anno scolastico 2004-2005 la rete, come ambiente di sviluppo professionale e di *contaminazione* di buone pratiche innovative costituisce l’elemento più interessante ed emblematico del progetto regionale della Sicilia.

Per realizzare un efficace sistema di sostegno allo sviluppo professionale degli operatori scolastici, si sono alimentati dei poli di ricerca, identificati in nove scuole laboratorio, a ciascuna delle quali è stata attribuita la funzione di capofila a livello provinciale. In ogni ambito territoriale si è costituita una microrete che ha condiviso il progetto e ha attivato il percorso. In ciascuna scuola la ricerca è stata implementata dai docenti di una équipe pedagogica che hanno condotto l’itinerario coinvolgendo i propri alunni per la realizzazione e la lettura degli esiti. Sono complessivamente quaranta le istituzioni scolastiche aderenti alla rete, distribuite nelle diverse province della Sicilia, che hanno portato avanti l’itinerario di ricerca.

		Nome Istituzione	Indirizzo	Comune	Pr
1	DD	S.G. Bosco	Via Dante,258	Agrigento	AG
2	DD	L. Capuana	Via Garibaldi 234	Aragona	AG
3	DD	2° C. D. "Don Bosco"	Via Pirandello	Canicatti	AG
4	IC	G. Pascoli	Via Dante 111	Agrigento	AG
5	IC	L. Capuana	via Roma 133	Siculiana	AG

6	DD	G.ppe Lombardo Radice	Piazza Martiri d'Ungheria,33	Caltanissetta	CL
7	DD	5° CD "M. L. King"	Piazza S. Flavia	Caltanissetta	CL
8	DD	1° C.D "S. Giusto"	Via n. Colaiani	Caltanissetta	CL

9	DD	Padre Pio Da Pietrelcina	Via Modena,21	Misterbianco	CT
10	DD	Sante Giuffrida	Viale Africa 198	Catania	CT
11	IC	San Domenico Savio	via Sgroppillo 27	San Gregorio di Catania	CT

12	DD	Ritiro	Torrente Sant'Andrea Badiazza	Messina	ME
13	IC	XVI IC "Villa Lina"	Via Torrente S. Nicola	Messina	ME
14	IC	XI IC Gravitelli	Via del Maestro 5	Messina	ME
15	IC	3° IC "XXV Aprile"	Piazza XXV Aprile 1	Patti	ME
16	IC	IC Santa Teresa di Riva	Via delle Colline	Santa Teresa di Riva	ME

17	IC	Boccadifalco - Tomasi Di Lampedusa	Via Dogali	Palermo	PA
18	DD	Lombardo Radice	Corso Calatafimi 241/ A	Palermo	PA
19	DD	Sperone	Via Giannotta 4	Palermo	PA
20	DD	Crispi	Via Barisano da Trani 3	Palermo	PA
21	DD	Pestalozzi	Via Tommaso Marcellini	Palermo	PA

2	DD	G. Caruano	Via A. De Gasperi	Vittoria	RG
23	DD	C.D. cap. Puglisi di Acate	via Balilla 2	Acate	RG
24	DD	IV Cir. Didatt. "Rodari"	Via E.Loi	Vittoria	RG
25	IC	Santa Marta	Via Vittorio Veneto	Modica	RG
26	IC	L. Sciascia	Via Malfà 32	Scoglitti	RG

27	IC	8° I. C. "Elio Vittorini"	Via Regia Corte 15	Siracusa	SR
28	IC	4° IC Verga	Viale Tica,149	Siracusa	SR
28	IC	2° IC di Siracusa	Via della Madonna 5	Siracusa	SR
30	IC	1° IC di Rosolini	via Alighieri	Rosolini	SR

31	DD	1°Circolo Leonardo da Vinci	Via S.Pietro,54	Trapani	TP
32	DD	2° Circolo "A .Castiglione"	Via Santo Gemma	Mazara del Vallo	TP
33	IC	D. Rubino	Via S. D'Acquisto	Fulgatore	TP
34	DD	3° C.D. "Umberto di Savoia"	via G.B. Fardella 285	Trapani	TP
35	IC	Sappusi	via G.Falcone 8	Marsala	TP

36	IC	V.Guarnaccia	Via Marconi,46	Pietraperzia	EN
37	DD	I Circolo "Europa"	Corso Garibaldi	Barrafranca	EN
38	DD	II Circolo "S.G.Bosco"	Via Mazzini 64	Barrafranca	EN
39	DD	I Circolo G.F.Ingrassia	Piazza XXIV Maggio 20	Regalbuto	EN
40	IC	L.Capuana	Via Sant'Elia 71	Piazza Armerina	EN

2.2 Punti di partenza delle scuole

Le nove istituzioni scolastiche capofila che hanno inizialmente accolto questa sfida ed hanno creato una microrete provinciale, risultano per distribuzione geografica rappresentative di tutte le province della Sicilia. Cinque di queste facevano parte del gruppo di scuole inserite nel Piano Regionale di sperimentazione per il 2002/2003, ai sensi del D.M.100/02, e otto su nove hanno partecipato al Progetto R.I.So.R.S.E. con l'IRRE Sicilia già dall'a.s. 2003- 2004.

Questo gruppo di scuole costituisce dunque un campione selezionato di buone pratiche che si è distinto negli ultimi anni in Sicilia per la spinta motivazionale e la carica innovativa tradotta nella concreta prassi didattica. Ecco perché in tali realtà si manifesta una certa familiarità con lo strumento *portfolio*, in uso da più anni. Queste scuole hanno maturato un'esperienza nell'uso di tale strumento che le ha portate a modificarlo ed affinarlo per renderne la gestione sempre più efficace e rispondente a principi di funzionalità.

E' il caso dell'I.C. *Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa* di Palermo, dei Circoli didattici *Padre Pio da Pietrelcina* di Misterbianco (Ct), *Leonardo da Vinci* di Trapani, *S.G.Bosco* di Agrigento e *G.Caruano* di Vittoria (Rg).

Pur con un'esperienza più limitata nel tempo, anche le altre scuole aderenti alla rete Lab.O.R. hanno costruito/adottato il nuovo strumento di valutazione e orientamento, come risulta da una rilevazione effettuata nelle 40 scuole aderenti alla Rete Lab.O.R. negli incontri in sede provinciale.

In tale direzione è risultata quindi profondamente modificata la situazione registrata attraverso il Progetto R.I.So.R.S.E. 2003-2004, quando su 416 scuole primarie in Sicilia soltanto il 18,5% dichiarava l'adozione del *portfolio*. (Rapporto Regionale Sicilia, Annali dell'Istruzione, 2003, n.3-4,pg.271)

2.3 Problematiche aperte all'inizio della R-A

L'intesa formalizzata con i dirigenti scolastici delle scuole capofila e la creazione delle microreti provinciali su base di volontarietà, hanno assicurato il consenso delle équipes e dunque le migliori condizioni per la realizzazione della ricerca.

Non sono mancate, in alcune scuole, problematiche di natura politico-sindacale, ma esse sono state superate in seno alle stesse istituzioni scolastiche ancor prima dell'avvio delle azioni di collaborazione con l'IRRE, grazie alla preziosa opera di mediazione dei dirigenti scolastici, il cui ruolo e la cui continuità risultano sempre di estrema importanza per lo sviluppo dell'innovazione e del cambiamento.

L'ottica personalistica trova consensi nelle istituzioni scolastiche, e i docenti di scuola primaria sono da tempo convinti della necessità di promuovere il successo formativo di ogni alunno, cercando le strategie più appropriate per tale impresa; alcuni dubbi sono emersi inizialmente riguardo alla terminologia usata nei documenti ministeriali, che ha richiesto specifiche azioni di formazione in servizio, e ai problemi organizzativi, speculari a quelli di natura ideologica. Fra le tematiche iniziali più discusse, (specie con le scuole aggregate) si annoverano incertezze nelle attribuzioni dei compiti ai diversi attori coinvolti, rigidità di alcune indicazioni normative, dubbi sui tempi di gestione e, in qualche caso, anche sulla reale obbligatorietà dell'adozione del portfolio.

- III -

CARATTERIZZAZIONE DEGLI ATTORI CHIAVE DELLA R-A

Data la specificità del progetto nell'IRRE Sicilia, la Ricerca Azione è stata implementata in ogni polo da figure professionali appartenenti alle diverse scuole componenti la microrete del territorio provinciale: hanno partecipato infatti a tutti gli incontri con il tutor IRRE i **docenti referenti delle scuole componenti la microrete provinciale**, che comprendeva tre, quattro o cinque scuole. Ciascuno di loro, costituendo uno dei nodi della rete, si è fatto portavoce, relativamente ai problemi riscontrati, alle ipotesi di lavoro, all'orientamento della ricerca e alle decisioni assunte, nei confronti della propria *équipe* pedagogica, con il coinvolgimento degli alunni ad essa affidati. Il referente ha avuto dunque il ruolo di coordinare la propria *équipe*, compilare il diario di bordo relativamente al percorso effettuato, produrre la documentazione relativa. In qualche caso, in relazione a particolari esigenze, si è consentito che altri docenti, componenti delle *équipes* pedagogiche interessate partecipassero in prima persona agli incontri.

Le équipes pedagogiche sono state comunque i veri attori della ricerca: a loro è toccato il difficile compito di "mettersi in discussione", apportando delle modifiche all'agire professionale, alla didattica, alla modalità di gestire la relazione con gli alunni, con i genitori, con i colleghi.

Figura chiave del processo si è caratterizzata quella del **docente referente della ricerca nella scuola capofila**, che ha svolto il compito di coordinare il gruppo e tenere i contatti relativi agli incontri con gli altri referenti e con il tutor IRRE. A lui anche la scelta di coinvolgere, quando necessario, la commissione, o il gruppo, che nell'istituzione scolastica avevano collaborato per la costruzione del modello di portfolio adottato.

Fondamentale, come già detto, per il successo delle attività di R-A è stato l'apporto dei **dirigenti scolastici delle nove scuole polo**, che hanno firmato il protocollo d'intesa con il presidente dell'IRRE Sicilia, e di tutti i dirigenti delle 40 scuole che hanno fondato e legittimato il percorso di ricerca, ma che hanno soprattutto promosso e fornito continuo impulso alle azioni innovative.

Si devono annoverare infine, ma non sicuramente come ultimi fra gli attori chiave del percorso, **gli alunni** delle istituzioni scolastiche coinvolte, che costituiscono i protagonisti dell'azione educativa e i cui elaborati vengono considerati i più importanti indicatori per la valutazione finale della riuscita del progetto.

Il ricercatore tutor ha svolto nel gruppo la funzione di facilitazione e di sostegno. Ha fornito gli strumenti epistemologici e i protocolli della ricerca. Ha esercitato una guida non direttiva che ha incoraggiato i docenti a rendere esplicite le proprie percezioni, facendo emergere eventuali pregiudizi, resistenze o atteggiamenti ambivalenti nei confronti del cambiamento. Li ha aiutati ad interrogarsi per analizzare le cause di situazioni difficili o conflittuali, creando uno spazio di ascolto e condivisione ed offrendo un feed back speculare, per promuovere consapevolezza. In alcuni casi ha suggerito strategie o procedure metodologiche adeguate al contesto, aiutando i docenti ad affrontare sul versante emotivo le situazioni di incertezza, e favorendo le percezioni di autostima e autoefficacia.

Il ricercatore IRRE ha raccolto i dati via via emergenti, e i diari di bordo dei partecipanti alla ricerca, facendoli confluire nella documentazione inserita sulla piattaforma nazionale *on line* e nei rapporti finali relativi a ciascun polo di ricerca.

- IV -

PROCESSI

4.1 Contenuti

Solo le condizioni poste dall'autonomia scolastica, nelle diverse dimensioni di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo, hanno permesso ai gruppi docenti di sostanziare il proprio agire ed orientarlo consapevolmente verso i principi della personalizzazione educativa. Si può dire che la ricerca sia entrata tanto più nel tessuto connettivo del vissuto scolastico, quanto più le diverse scuole partecipanti hanno mostrato di aver sviluppato quella identità pedagogica, quella flessibilità organizzativa, quella maturità metodologica che le ha rese in grado di evolversi consapevolmente.

A partire da tale considerazione, e dalla constatazione della sostanziale diversità delle istituzioni scolastiche che partecipavano al progetto, per contesto socio-culturale, per tipologia di utenza, per varietà di motivazioni ed interessi, si può intendere la diversa configurazione che la ricerca, pur partendo dalle medesime premesse teoriche e da un quadro comune di riferimento, ha assunto via via in ogni realtà.

Tutte le *équipes* hanno inizialmente riesaminato le proprie attività didattiche, identificandovi degli elementi di positività ed altri di criticità, alla luce di alcuni principi pedagogici che dovrebbero costituire le note distintive della personalizzazione educativa. (Zanniello, 2006)

L'identificazione di "punti forti" da valorizzare e "punti deboli" sui quali intervenire, ha offerto dunque la prima pista di ricerca differenziata su cui ciascuna microrete ha avviato l'itinerario.

Quest'ultimo si è snodato per vie diverse, ma ha quasi sempre toccato e rivisitato, secondo la prospettiva assunta, i differenti elementi innovativi introdotti dalla legge di riforma, cercando di evidenziare via via il raccordo che lega in un quadro comune di riferimento tutte le innovazioni introdotte, e approdando infine a quello che è stato considerato l'elemento di convergenza, attraverso cui il principio di personalizzazione si concretizza, cioè il portfolio delle competenze individuali.

Si può così comprendere come in qualche scuola il percorso sia stato focalizzato su *come differenziare obiettivi formativi e Piani personalizzati per seguire e sostenere le differenze*

esistenti tra gli alunni (EN), in altra sulle modalità attraverso cui si può operare la valutazione dell'alunno rispetto ad un criterio personalizzato condiviso con l'alunno stesso e la famiglia (AG), in una terza come attraverso la cura della dimensione e della flessibilità organizzativa sia possibile creare le condizioni più favorevoli alla realizzazione di itinerari formativi personalizzati (CT). C'è chi ha lavorato sul passaggio da un piano di studi generico ideato per un ipotetico alunno medio a un Piano di Studi Personalizzato (SR), e chi su come progettare un'UdA. per una autentica personalizzazione (PA).

Alla fine del percorso, il raccordo fra gli "oggetti" della riforma, alla luce del principio di personalizzazione educativa, è stato per tutti chiaro, e ha trovato la propria sintesi nel *portfolio delle competenze individuali*, nel quale convergono e nel quale diventa tangibile la loro interdipendenza a garanzia dell'unitarietà del processo di insegnamento / apprendimento.

4.2 Tempi

Esaurita la lunga fase di preparazione, gli incontri periodici dei ricercatori IRRE con i docenti referenti delle scuole delle reti provinciali, che hanno segnato l'itinerario di ricerca-azione, hanno avuto inizio nel mese di dicembre 2005 e si sono realizzati, con cadenza quasi mensile, fino al mese di maggio 2006.

4.3 Sequenze

Dopo la riflessione sulle linee metodologiche della R-A, che aveva impegnato le *équipes* delle scuole nel seminario di giugno 2005 e nei mesi precedenti l'avvio della ricerca, sono stati svolti nelle scuole polo sei incontri, nel corso dei quali la ricerca-intervento ha seguito le classiche procedure della *formazione del gruppo*, della *progettazione di massima*, (con la *definizione del problema*, *l'analisi dei dati* disponibili, *l'ipotesi di soluzione*), *della definizione degli interventi*, ed infine *della valutazione*.

La metodologia della ricerca ha seguito il modello ciclico di Kemmis fondato sulle quattro fasi: di *progettazione*, *azione*, *osservazione*, *riflessione*.

4.4 Attori coinvolti

All'interno dell'Istituto il progetto è stato guidato, come già detto, da un gruppo di progetto che ha portato il proprio contributo di ricerca in chiave investigativa e propositiva. Si è inoltre potuto disporre (essendo stata espletata la fase concorsuale) di una consistenza di personale adeguata alle esigenze del territorio. Sette ricercatori, tutti facenti parte del personale tecnico dell'IRRE, hanno collaborato al progetto R.I.So.R.S.E. per la scuola primaria, attraverso visite periodiche ai nove gruppi di docenti referenti delle reti provinciali, così come indicato nella tabella riassuntiva che segue:

Ricercatore IRRE	Prov.	Istituzione scolastica	Docente referente
Lucia Sorce	AG	C.D. "S.G.Bosco" - Agrigento	Antonella Ricottone
Gabriella Scaturro	CL	C.D. "G.Lombardo Radice" - Caltanissetta	Maria Mistretta
Laura Anzalone	CT	C.D. "Padre Pio da Pietrelcina" - Misterbianco	Giuseppina Consoli
Lucia Sorce	EN	I. C. "V.Guarnaccia" - Pietrapertosa	Mariella Balistreri
Daniela Crimi	ME	C.D. Ritiro - Messina	Anna De Liberto
Roccamatì	PA	I.C. "Boccadifalco - Tomasi di Lampedusa" - Palermo	Serenella Cannella
Gabriella Scaturro	RG	C.D. "G.Carvano" - Vittoria	Rosa Perupato
Anna Terminello	SR	I.C.8° "Elio Vittorini" - Siracusa	Patrizia Di Luciano
Evelina Maffey	TP	C.D. "Leonardo da Vinci" - Trapani	Domenica Marascia

Fondamentale, come si è già detto, è stato l'apporto dei dirigenti scolastici, dei docenti delle *équipes* pedagogiche, ma soprattutto degli alunni delle scuole coinvolte.

4.5 Strumenti per la raccolta dei dati

Gli strumenti utilizzati hanno avuto una duplice natura e finalizzazione: a) rilevare i dati ed attuare le fasi della ricerca secondo i protocolli nazionali; b) avviare approcci investigativi utili a contestualizzare/differenziare gli itinerari di ricerca sulla base di una analisi della situazione esistente.

Il primo gruppo degli strumenti utilizzati per la ricerca nel corrente a.s. 2005-2006 comprende quelli predisposti dalla cabina nazionale di regia, diffusi con nota del MIUR prot. 11714 del 15 dicembre 2005: *griglia di analisi d'ingresso, scheda di sintesi (da inserire su piattaforma on line nazionale), diario di bordo.*

L'utilizzo degli strumenti ha subito qualche adattamento in relazione alla specificità del progetto dell'IRRE Sicilia che raggruppa più scuole in rete. In particolare, il diario di bordo, è stato compilato sia dai docenti referenti di ciascuna scuola della rete che dal referente della scuola capofila per quanto attiene al percorso di rete.

Il gruppo regionale di progetto, inoltre, secondo le specifiche esigenze del percorso di ricerca siciliano, ha ritenuto opportuno, al fine di assicurarne l'efficacia, impiegare o costruire altri strumenti ritenuti utili e adeguati alla specificità del percorso, che costituiscono il secondo gruppo di strumenti:

Questionario di ingresso: un questionario semistrutturato, con domande inerenti l'esperienza pregressa di ogni scuola circa gli oggetti della Riforma, somministrato alle équipes pedagogiche partecipanti alla Lab.O.R.;

Diagramma di Ishikawa o di causa/effetto: compilato da ogni docente referente con la propria équipe di scuola, per analizzare e riflettere sui bisogni della scuola in relazione all'unitarietà;

Griglia di analisi dell'unitarietà: questionario strutturato per un'intervista ai referenti, contenente alcune decine di indicatori e descrittori, identificati dal gruppo di progetto come rivelatori dei comportamenti agiti in relazione agli aspetti innovativi della riforma.

4.6 Analisi dei dati raccolti

Dato il preminente approccio qualitativo della ricerca, la raccolta e l'analisi dei dati hanno accompagnato l'intero processo, in quanto la riflessione, l'indagine empirica, la chiarificazione delle ipotesi interpretative e di intervento si sono alternate in modo ricorsivo rispetto alla raccolta e all'interpretazione dei dati.

Nella fase iniziale, esplorativa, il questionario predisposto dal gruppo di progetto regionale, e il diagramma di Ishikawa (strumenti più aperti e soggettivi), hanno aiutato a portare alla luce ed esplicitare i valori, gli assunti, le convinzioni, gli atteggiamenti e le loro eventuali incongruenze, sollecitando la riflessione e aiutando la conversazione riflessiva, condotta in ogni incontro dal ricercatore IRRE. Successivamente, le risposte date nella griglia prestrutturata di analisi sull'unitarietà, hanno permesso di chiarire l'ipotesi iniziale, individuare meglio il problema su cui si intendeva intervenire ed impostare il percorso di ricerca.

Alcuni dati quantitativi a livello regionale sono stati tabulati per effettuare una lettura della situazione il più possibile svincolata da criteri e percezioni soggettive, e offrire materiali di riflessione critica anche al gruppo regionale di progetto.

Nel corso della ricerca, questi dati iniziali, e quelli via via raccolti, sono stati utilizzati per monitorare e, all'occorrenza, riorientare il percorso, fornendo nuovi criteri di lettura e definizione della situazione.

Nella fase finale, i dati raccolti nella documentazione del percorso, soprattutto attraverso le schede di sintesi e i diari di bordo, e gli elaborati degli alunni che attestavano le ricadute didattiche del lavoro svolto, hanno consentito la valutazione dell'itinerario compiuto e delle scelte operate.

4.7 Clima relazionale

Il percorso di ricerca ha permesso in ciascun ambito territoriale di rafforzare la coesione e l'affiatamento tra i referenti della Rete, attraverso scambi telefonici, messaggi di posta elettronica, analisi del materiale prodotto, riunioni in presenza. Superando qualche iniziale diffidenza, il confronto fra i docenti delle diverse *équipes* in seno alle microreti territoriali si è fatto via via più efficace e produttivo. Man mano che si sono individuati i guadagni per l'attività di ricerca condotta in forma cooperativa, si sono tangibilmente innalzati il gusto nel lavorare insieme e il livello di motivazione: lo scambio con le altre scuole della rete ha reso infatti gli incontri più interessanti e ha sollecitato gli approfondimenti, guidando alla riflessione in itinere e alla documentazione finale.

Il clima relazionale all'interno dei gruppi e delle *équipes* è stato sempre disteso e colloquiale e questo ha determinato un affiatamento nei gruppi di docenti, e con il ricercatore Irre, che si è rivelato produttivo per la buona riuscita di tutto il percorso di ricerca.

Alla fine è emersa dappertutto una grande soddisfazione per il lavoro svolto e condiviso.

Molti docenti hanno chiesto di continuare l'esperienza, per mettersi ancora in gioco in un percorso nel quale la sfida della ricerca trova il supporto e il conforto di una azione cooperativa. Soltanto una delle quaranta scuole aderenti al progetto si è ritirata in corso d'opera.

4.8 Elementi di problematicità relativi all'oggetto e/o al percorso di ricerca

I due principi ispiratori del lavoro svolto, quello inerente la personalizzazione educativa, nato all'interno del progetto quadro regionale, e quello derivante dalle indicazioni ministeriali centrato sul portfolio, si sono intrecciati, a volte sovrapponendosi o confondendosi. Solo alla fine del percorso si è potuto osservare che il lavoro svolto sulle U.d.A, sui P.S.P., sugli O.F, insomma sull'intero sistema della personalizzazione educativa, non poteva che trovare confluenza nello strumento principe della personalizzazione, ossia nel portfolio, che è divenuto l'elemento cardine intorno a cui si è focalizzato l'intero itinerario di ricerca.

4.9 Strategie di ricerca individuate

L'indagine preliminare esplorativa, condotta nella fase di avvio della ricerca, attraverso *il questionario* sullo stato di attuazione delle principali innovazioni educativo – didattiche introdotte dalla L.53/03, ha offerto ai ricercatori IRRE elementi di conoscenza sulla situazione di ciascun contesto scolastico.

Delineata la situazione d'ingresso, per approfondire l'analisi dei bisogni in ciascuna microrete, sono stati utilizzati gli altri strumenti citati, attraverso cui l'équipe di ogni scuola ha condotto una sorta di autoanalisi sulla tematica dell'unitarietà, esaminando le problematiche più sentite.

Strutturate le ipotesi di lavoro, si è offerta alla riflessione di tutti i docenti la sollecitazione di un contributo teorico del prof. Zanniello sulla personalizzazione educativa.

A partire dai risultati sulla prima indagine qualitativa condotta, e attraverso il confronto critico su tale testo, è stata strutturata, dal gruppo di progetto, l'intervista per la raccolta di dati descrittivi sull'applicazione della riforma nelle quaranta scuole primarie coinvolte nella ricerca-azione.

La focalizzazione dell'itinerario di ricerca sui punti deboli emersi in ciascuna realtà territoriale sottolinea i guadagni già conseguiti in termini di consapevolezza e assunzione del compito nei diversi contesti.

L'identificazione della *situazione problema*, contestualizzata in ciascuna microrete ha determinato il percorso di ricerca, adeguato ai bisogni emersi e finalizzato a superare le peculiari difficoltà manifestatesi.

- V -

PRODOTTI

5.1 Modelli di costruzione del portfolio

Le scuole polo coinvolte nel progetto, avendo quasi tutte iniziato a confrontarsi con lo strumento portfolio nell'a.s. 2002-2003, quando ancora non si erano diffusi modelli editoriali, si sono a quel tempo cimentate con la sua costruzione artigianale. Hanno poi elaborato ed affinato negli anni il modello utilizzato, rifiutando, il più delle volte, un modello preconstituito, ma operando una revisione progressiva e un aggiornamento continuo, per un impiego sempre più consapevole e funzionale alla didattica dei docenti, alla crescita dell'alunno e al coinvolgimento delle famiglie.

A partire dall'anno scolastico 2004-2005 le istituzioni scolastiche, recepite le norme contenute nell'allegato al D.Lgs 59/04, inerenti le due dimensioni che il portfolio deve assumere, hanno articolato la struttura nelle due sezioni della valutazione e dell'orientamento, aggiungendo quasi sempre una sezione dedicata alla biografia; è inutile rilevare che le diverse parti non sono quasi mai materialmente separate o in successione, in quanto valutazione e orientamento vanno di pari passo nella storia personale dell'alunno.

Il documento ha assunto spesso la duttile veste di un raccoglitore, con schede a volte accattivanti per i bambini, che aumentano l'interesse e l'affezione per quello strumento percepito come specchio della propria identità ed evoluzione. In qualche caso la struttura elaborata è divenuta essa stessa un modello editoriale, ad uso di altre scuole (*E' il caso del Circolo didattico di Misterbianco, nel quale il gruppo di docenti che ha curato la redazione ha devoluto in beneficenza i diritti d'autore*).

Il modello utilizzato in tutte le nostre scuole, a struttura cartacea, ha subito ora una operazione di riduzione, rispetto agli anni passati, nell'impegno di renderlo il più possibile rispondente a quei criteri di funzionalità ed essenzialità che già la c.m. 85/04 ha consigliato per l'anno passato.

Frutto della ricerca svolta nell'anno in corso è invece soprattutto una revisione dei contenuti e della veste grafica che allinea il documento con le nuove prescrizioni delle Linee Guida ministeriali contenute nella circolare 84/05.

Si sono infatti inseriti nel portfolio, oltre che il nuovo frontespizio con i dati anagrafici che assicura uniformità di presentazione grafica a livello nazionale, il documento di valutazione e quello di ammissione alla classe successiva, predisponendo, nel caso della quinta classe, anche la certificazione delle competenze prevista per la conclusione della scuola primaria.

Sulla base di criteri, definiti quest'anno con maggior rigore e consapevolezza rispetto agli anni passati, è stato quasi sempre ridotto il dossier contenente la **raccolta documentale delle attività dell'alunno**, riferita ad ambiti interdisciplinari e selezionata con il coinvolgimento degli alunni o delle famiglie, che vi appongono i propri commenti o le proprie osservazioni.

Particolare cura è stata posta nella **documentazione dei processi di maturazione personale** degli alunni.

Considerate le variazioni, avvicendatesi negli ultimi due anni, nel modello del documento di valutazione, si è rilevata quest'anno la necessità di rivedere la formulazione delle

batterie di indicatori, che consentono le osservazioni sistematiche sui processi di maturazione personale degli alunni, adeguate ai Piani di studio personalizzati e propedeutiche alle valutazioni periodiche inserite nel documento.

Le annotazioni significative registrate dai docenti vengono riferite sia ai livelli di apprendimento raggiunti nelle attività curricolari, opzionali o facoltative, che al comportamento o alla vita di relazione.

Il rigore nella ricerca di coerenza strutturale e rispondenza fra i documenti di programmazione e di valutazione e la struttura del portfolio è stato l'elemento di attenzione che ha assorbito in alcune scuole la maggior parte degli sforzi organizzativi

Per esigenze di semplificazione le **modalità di coinvolgimento dell'alunno, la motivazione delle sue scelte e l'autovalutazione dei suoi "prodotti" sono state** registrate in molti casi in calce alla documentazione delle sue attività; talvolta, come nel caso della scuola di Pietraperzia (EN), sono state introdotte apposite schede di autovalutazione.

Non manca la registrazione delle osservazioni delle famiglie su aspetti relativi alla relazione dell'alunno con il mondo scolastico.

Al fine di garantire la *privacy* degli alunni e delle famiglie, molta cautela è stata invece usata in riferimento alla sezione C, lettera b della modulistica, ossia nella compilazione delle parti relative alla biografia dell'alunno. Inutile dire che tale compilazione è stata sospesa a seguito della Ordinanza del TAR Lazio del 1 febbraio 2006 e della correlata nota MIUR del 3 febbraio.

I modelli cui si è pervenuti nelle scuole sembrano caratterizzati fortemente da finalità formative, funzionali ad accrescere nell'alunno la consapevolezza del proprio apprendimento, sollecitandone il dialogo con docenti e genitori e seguendone il percorso evolutivo.

5.2 Modalità di gestione del portfolio

Il Portfolio costituisce uno strumento per avviare nella scuola una diversa metodologia di lavoro; nel corso della ricerca si è operato perché il suo utilizzo fosse vissuto dall'*équipe* come "parte" di un processo più ampio d'insegnamento /apprendimento basato sul dialogo delle diverse componenti scolastiche e aiutasse a sviluppare una più attenta autovalutazione del proprio operato nei confronti di ogni alunno.

Il processo di trasformazione che cerca di attuare il sistema dell'educazione personalizzata è tuttora *in fieri*, e sarebbe ambizioso sostenere che esso possa essersi compiuto in un così ristretto arco di tempo. Di certo sono state avviate quelle procedure che sono condizioni indispensabili per l'avvio di un sistema educativo basato sulla personalizzazione didattica.

Nelle 40 scuole primarie che l'IRRE Sicilia ha avuto modo di seguire nel corso di questo anno scolastico, al di là degli adempimenti formali previsti ormai dalla normativa in vigore, la costruzione di significati si va attuando lentamente e si evidenziano diversi livelli di realizzazione, non soltanto tra scuola e scuola, ma anche fra le diverse *équipes* all'interno del medesimo circolo didattico o istituto comprensivo.

Quasi tutti i Collegi dei docenti hanno ormai deliberato la struttura complessiva del Portfolio, i criteri in base ai quali va operata la selezione e l'organizzazione dei documenti che attestano il percorso formativo dell'alunno, le modalità con cui gli alunni e le famiglie partecipano alla compilazione del Portfolio, la periodicità quadrimestrale di comunicazione della valutazione alle famiglie. Tuttavia è difficile dire quante di queste procedure vengano vissute come un aggravio ulteriore di lavoro, e quante invece come opportunità preziose di sviluppo per l'alunno e di arricchimento professionale per il docente.

Non sempre, per esempio, la riflessione critica dell'*équipe* pedagogica sulla scelta dei materiali da inserire come documentazione delle attività, viene vissuta come occasione di crescita, non soltanto nei confronti della relazione educativa, ma anche della collaborazione professionale e della cooperazione educativa con la famiglia.

Da parte di qualche docente di laboratorio si è evidenziata una certa difficoltà nel dialogare efficacemente per la scelta della documentazione significativa con alunni di classi diverse a causa dell'elevato numero complessivo di alunni con cui rapportarsi.

La circolare 84/05 prevede che *“La tenuta e la compilazione del Portfolio sono rimesse alla responsabilità dell'istituzione scolastica e dei docenti dell'èquipe pedagogica”*.

È il lavoro di costruzione collegiale dei Piani di studio Personalizzati, di UdA ologrammatiche ed obiettivi formativi adatti e significativi per ciascun alunno, la chiave di volta che consente una tenuta collegiale dello strumento portfolio.

5.3 Gli attori del portfolio

In base alla normativa di riferimento, *“la compilazione del Portfolio coinvolge e chiama in causa la responsabilità di tutti i protagonisti del processo formativo: l'alunno che può comprendere meglio se stesso e concorrere consapevolmente al raggiungimento dei propri obiettivi formativi; i docenti e i genitori che lo accompagnano nel suo percorso di crescita in ambito scolastico e in contesti ed ambienti esterni”*.

Gli attori del portfolio sono perciò l'alunno, gli insegnanti e i genitori.

A sgombrare il campo da qualsiasi ambiguità o fraintendimento, la c.m. 84/05, enuncia dettagliatamente il differenziarsi delle funzioni che i diversi attori sono chiamati a svolgere in rapporto al ruolo che interpretano.

Le scuole coinvolte nella ricerca sembrano aver recepito il dettato normativo, e mostrano di muoversi con fluidità e consapevolezza per un coinvolgimento sempre più mirato degli alunni e delle famiglie.

Già da tempo, secondo quanto riferiscono i docenti, viene utilizzata quotidianamente in tutte le classi, la pratica **dell'autovalutazione degli alunni**: *“Gli alunni si valutano al termine di una attività o di una prestazione, e confrontano il loro “giudizio” con quello dei compagni e del docente. Anche gli alunni diversamente abili sono stati coinvolti in questo processo”*. (Dal rapporto di un ricercatore IRRE)

Alcuni docenti riferiscono di aver guidato gli alunni all'uso di rubriche di valutazione, che esplicitano criteri e scale di punteggi per graduare la qualità di una prestazione; altri, con bimbi più piccini, hanno insegnato a correlare i traguardi raggiunti con *gli smile* (faccine) sorridenti o corrucciati: un esercizio attraverso il quale l'autovalutazione si connota di aspetti ludici. E la compilazione del portfolio è vissuta pure come un gioco da parte di alcuni alunni: *“è stabilito un giorno in cui l'alunno aiuta l'insegnante a selezionare i prodotti e gestisce autonomamente la compilazione”*. (Dal rapporto di un ricercatore IRRE)

Qualche difficoltà in più si registra nel coinvolgimento delle **famiglie** per la compilazione del portfolio.

Nonostante i rapporti con i genitori siano nelle scuole primarie più frequenti e sentiti, rispetto a quanto avviene negli altri ordini di scuola, non sempre la famiglia riesce a comprendere cosa ci si aspetta da lei in riferimento all'oggetto portfolio. Il coinvolgimento che non sia accompagnato da forme di dialogo che gli diano un senso, rischia di essere svilito e ridotto a riti vuoti di significato. Ciò diviene ancor più vero quando l'utenza della scuola, di fascia medio bassa, tende a delegare alla scuola l'azione di istruzione e formazione del figlio. Per ovviare a questi inconvenienti, nella scuola di Ritiro (ME), è stato progettato e realizzato un vero e proprio corso di informazione/formazione per i genitori,

illustrando alcuni principi pedagogici e preparando i genitori alle forme di collaborazione e coinvolgimento previste dal progetto innovativo nazionale.

In un'altra scuola la "commissione portfolio" ha sentito la necessità di adeguare la struttura del portfolio e delle schede rivolte ai genitori già predisposte, rendendole di più agevole compilazione per tutti i genitori, anche quelli meno alfabetizzati.

In quasi tutte le istituzioni scolastiche si rileva una certa difficoltà nel reperimento di occasioni per un proficuo dialogo con la famiglia che accompagni la gestione quotidiana del portfolio. Bisognerebbe, dicono alcuni docenti, *"catturare il genitore nel momento in cui accompagna i figli, o li viene a prendere a scuola, quando è più disponibile, anche e soprattutto in situazioni informali, per salvaguardare la spontaneità del confronto, senza porgli ulteriori aggravii di formali impegni pomeridiani"*. Ma, come riferiscono le scuole, la riduzione delle ore di compresenza del docente tutor, ha reso questa possibilità sempre meno realizzabile.

Eppure si riconosce che, laddove è stato possibile condurre il confronto sul portfolio nel modo auspicato dal legislatore, i risultati sono stati eccellenti.

Il portfolio si è rivelato uno strumento prezioso per migliorare la relazione educativa insegnante – alunno e perfino, con riguardo al coinvolgimento dei genitori, quella genitore-figlio. Quando la famiglia è *"più vicina"* alla vita della scuola, nel dialogo con i docenti essa trova la mediazione che le consente di conoscere *"meglio"* il proprio figlio e quindi di riflettere maggiormente sul percorso formativo dello stesso. I punti di vista della famiglia arricchiscono inoltre la prospettiva dei docenti, allargando il raggio di conoscenza relativo alla sfera dei comportamenti dell'alunno e contribuendo a costruire il suo progetto educativo personalizzato.

I docenti partecipanti alla ricerca, dopo le difficoltà derivate soprattutto da "un iniziale disorientamento organizzativo" hanno affrontato il cambiamento con interesse e motivazione, cercando di capire (e non subire) le innovazioni del sistema scolastico.

Molte questioni organizzative connesse alla gestione del portfolio si sono risolte, in quasi tutte le realtà scolastiche, nel momento in cui tutto l'assetto organizzativo della Riforma, e la relativa ripartizione dei ruoli nel nuovo impianto istituzionale, sono stati chiari e definiti.

Alla compilazione del portfolio e del documento di valutazione, e alla selezione delle prove e del materiale idoneo a descrivere competenze personali, concorrono tutti i docenti dell'équipe pedagogica, coordinati dal docente tutor, che cura i colloqui con la famiglia e favorisce la comunicazione tra i colleghi.

La costruzione e l'utilizzo del portfolio hanno comunque modificato sia le relazioni all'interno dell'équipe pedagogica, nettamente rafforzate (e non solo da un punto di vista strettamente professionale), che l'azione didattica: l'alunno è realmente al centro della vita scolastica e qualunque azione viene progettata in un'ottica di personalizzazione.

Si sono sviluppati nelle équipes il confronto critico e lo studio, e in qualche caso è nato, anche inconsapevolmente, un atteggiamento da "ricercatori".

Ciò è avvenuto soprattutto quando si è posto il problema di strutturare le parti riguardanti la sezione B (obbligatoria ma a struttura libera): è questa infatti la sezione del Portfolio che maggiormente attesta il processo formativo, cercando di seguire e documentare i processi e le attività.

La elaborazione di un modello di Portfolio con la duplice funzione di orientamento e di valutazione dell'alunno, ha dunque cambiato l'azione didattica in positivo, migliorando l'intesa nell'équipe (coinvolta tutta nella redazione del documento), armonizzando

l'organizzazione delle attività scolastiche, unite dall'unico scopo di conoscere meglio l'alunno e ottimizzando i rapporti con la famiglia, corresponsabile, insieme al docente, della individuazione delle competenze del figlio/alunno.

La riflessione critica sui percorsi di ciascun alunno e sui dati acquisiti costituiscono un importante elemento di *feed back* per i docenti, utile a riesaminare specularmente il proprio lavoro e i guadagni conseguiti dall'alunno in termini di crescita e di apprendimento. Quasi tutte le *équipes* sono soddisfatte del portfolio realizzato, pur essendo consapevoli che esso può essere ancora migliorato.

- VI -

ELEMENTI DI CRITICITÀ E PROSPETTIVE

Tra gli elementi di problematicità che si sono presentati in relazione all'oggetto, ci sembra meritorio particolare approfondimento soprattutto quelli che si riferiscono al **dibattito pedagogico intorno al concetto di valutazione**.

Mentre la maggior parte dei docenti, dopo gli opportuni approfondimenti teorici, sembra condividere la necessità di una *valutazione autentica*, che acquisti senso all'interno di un contesto esperienziale, molti di essi rilevano scarsa chiarezza relativamente ad alcuni termini usati nei documenti normativi. L'oscurità del **concetto di competenza**, ad esempio, non pare essere chiarita neppure dalle Linee Guida del Ministero, che sembrano oscillare tra un concetto di competenza "trasversale" sotteso alla circolare ed un altro più legato ad una impostazione disciplinare. Qualche *équipe* trova riduttiva la definizione di competenza data nel Glossario, come "*agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità)*".

Alcuni docenti, preoccupati dall'esigenza di una valutazione *normalizzata* che si rapporti a standard di riferimento, sottolineano la opportunità che vengano definiti al più presto "i livelli essenziali" delle competenze", anche in riferimento alle azioni di valutazione di sistema già in corso.

Si riconosce da più parti l'**utilità di un documento** (la c.m. 84/05, dopo la 85/04) che "finalmente" fa chiarezza e fissa delle regole a livello nazionale, dipanando la complessità e sciogliendo l'ansia di qualcuno, anche se si contesta la sfasatura dei tempi, poco rispettosi del lavoro dei docenti, a novembre già avviato e in stato avanzato per l'anno scolastico, rispetto alle indicazioni ministeriali.

Così, a far breccia nel vissuto e nelle posizioni dei docenti coinvolti nella ricerca, non sono tanto le resistenze o le contestazioni ideologiche e sindacali, il cui peso è poco avvertito nelle microreti (probabilmente per una selezione naturale del campione tra le fasce delle scuole o dei docenti professionalmente più entusiasti e impegnati nell'innovazione), ma, ancora una volta, le questioni organizzative legate al ruolo professionale.

Proprio nell'ambito organizzativo si sono rivelati alcuni ostacoli, come si è già notato, per l'impossibilità, verificatasi in alcune realtà, sia del docente che esercita la funzione tutoriale che degli altri docenti dell'*équipe*, di disporre dei **tempi** necessari per la gestione dello strumento "portfolio". Qualcuno cita difficoltà date dall'applicazione letterale del C.C.N.L. (22 ore d'insegnamento+ 2 di programmazione), qualche altro una riduzione di organico (stabilito in base alle 27 ore obbligatorie per gli alunni e non più alle 30) che avrebbe prodotto, per i docenti, nell'anno in corso, un aumento delle ore d'insegnamento e una diminuzione delle disponibilità di tempo da dedicare alla compilazione del portfolio e al colloquio con le famiglie.

Nessuna preoccupazione nasce, invece, in funzione del rapporto con le famiglie, al punto da raccogliere stizza, in qualche realtà, per la battuta d'arresto sull'uso di alcune parti del portfolio, dovuta alla sentenza del TAR Lazio. Il rapporto con le famiglie, come si è detto, risulta dovunque aperto e sostenuto da un profondo atteggiamento di fiducia nei confronti dell'istituzione scolastica.

Complessivamente quasi tutti i docenti mostrano di aver sposato la concezione della valutazione sottesa all'introduzione del nuovo strumento pedagogico e la valenza formativa e metacognitiva del suo utilizzo. Nel cammino verso la personalizzazione dei percorsi, il focus sui prodotti dell'apprendimento e sulla funzione valutativa si associa a quello sui processi e sul soggetto, e la logica del controllo si coniuga con quella dell'ascolto e dell'attenzione allo sviluppo.

I risultati della nostra ricerca, sostanzialmente condotta con ottica qualitativa, non possono che avere quella forma di validità detta "ecologica" (Brunswik, 1956), ossia legata al contesto situazionale, e pertanto non generalizzabile. Le équipes pedagogiche che hanno attuato il progetto sono tra le più motivate ed entusiaste delle nostre scuole, composte da docenti che mostrano grande disponibilità all'innovazione e al cambiamento, sostenuti da dirigenti scolastici che amano mettersi in gioco per il miglioramento della qualità del sistema formativo. E' legittimo ipotizzare che il successo dell'iniziativa possa dipendere anche dalla sinergia di queste variabili che potrebbero aver condizionato positivamente l'esito della ricerca.

Al termine della ricerca condotta e riflettendo sul percorso attivato e via via costruito dalle scuole con il supporto dell'IRRE Sicilia, si possono evidenziare alcuni aspetti che chiamano in causa non soltanto il progetto di riforma del sistema educativo di istruzione e formazione introdotto dalla legge 53/03, ma tutto il progetto riformatore messo in campo con la legge 59/97 e con il Regolamento attuativo dell'autonomia scolastica, spesso citato in questi ultimi anni come semplice assunto nominale.

E' innegabile che i risultati delle azioni svolte delineano un modello di ricerca che ha come sua naturale ricaduta una forma dinamica e coinvolgente di formazione in servizio, lontana da forme trasmissive ed abusate.

Partire da problemi concreti in cui gli insegnanti si sono imbattuti con la attuazione della Riforma scolastica, formulare ipotesi di soluzioni, attuare fasi di realizzazione progettate, tenere sotto controllo i processi dell'attività scolastica sia sul versante organizzativo della didattica che su quello degli apprendimenti degli alunni, ha restituito ai docenti una professionalità più ricca e probabilmente più gratificante.

L'azione sinergica che si è poi innescata in questo percorso di ricerca con l'affiancamento dei ricercatori IRRE ha fatto sì che si esplicitassero gli agganci teorici, le motivazioni pedagogiche, le corrette impostazioni metodologiche per gestire processi complessi in uno scambio continuo di teoria e prassi educativa che non ha disdegnato, quando necessario, il ricorso al testo di approfondimento, e che ha trovato il proprio focus nella capacità di riflessione che docenti e ricercatori hanno dimostrato nell'esperienza condotta.

I risultati sono molteplici e portano a soluzioni fornite con ottiche diverse, perché diversi sono i contesti che alla fine della ricerca, e nella disseminazione degli esiti, aprono nuove prospettive di sviluppo.

Palermo, 20 giugno 2006