



Direzione didattica statale di Cesenatico/ 2° Circolo

47042 CESENATICO FC - V.le XXV Luglio 66 (Angolo Viale Torino)

Telefono: 0547 75866 – Fax: 0547 675850 - E-mail: cesenatico2@libero.it

Web: www.romagna.net/scuole/circolo2

Altri siti web:

<http://digilander.iol.it/ricciortali>

<http://digilander.iol.it/salanews>

<http://digilander.iol.it/villamarinaweb>

Anno scolastico 2004/ 2005

P.O.F.
Piano dell'offerta formativa



Edizione per docenti

RELAZIONE AL PIANO ANNUALE 2005

In ottemperanza all'art. 2, comma 3, del regolamento di contabilità n. 44/2001, nel sottoporre all'approvazione del Consiglio di Circolo il Programma Annuale dell'e.f. 2004, il sottoscritto espone i seguenti criteri che sono stati seguiti nella sua preparazione.

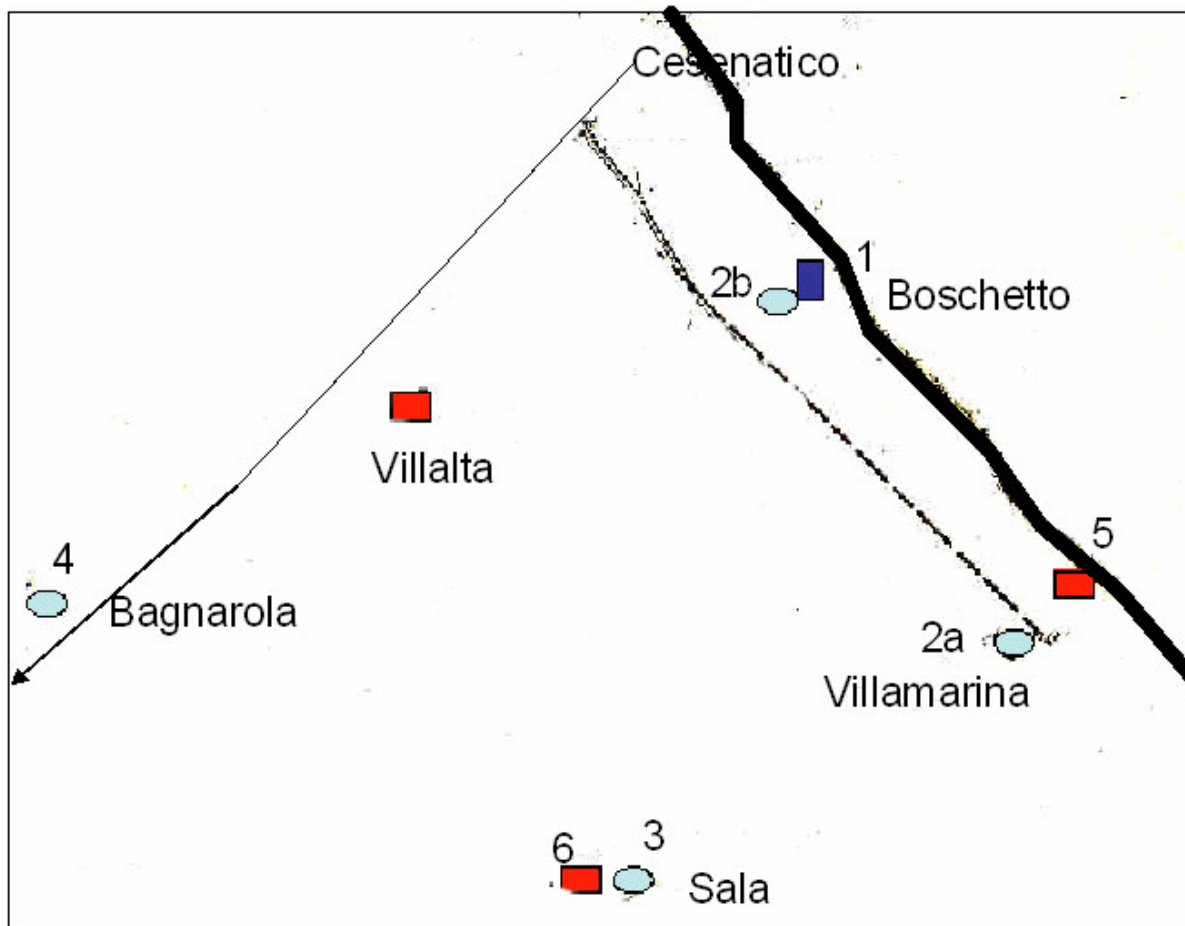
Il Programma Annuale per l'e.f. 2004 è stato elaborato e predisposto in applicazione del D.M. 10/02/2001 n°44 e successive modificazioni e integrazioni di cui D.P.R. n° 352 del 04/08/2001, nonché delle istruzioni amministrativo-contabili contenute nella C.M. n. 173 del 10/02/2001 e relativi quadri di raccordo.

In ottemperanza dell'art. 1, comma 2, del sopra citato decreto, tutte le risorse disponibili e affluenti all'istituto sono state destinate in coerenza con le previsioni del P.O.F., preordinato e adottato dai Collegi dei docenti, per il prioritario svolgimento delle attività pedagogico-didattiche proprie dell'istituzione scolastica autonoma operante secondo quanto disposto dal D.P.R. 275 dell'08.03.1999 emanato ai sensi dell'art. 21 L. 15/03/1997 n° 59 e successive modificazioni e integrazioni di cui al D.P.R. n° 233 del 18/06/1998, e nel rispetto delle competenze attribuite o delegate dagli EE.LL. dalla normativa vigente.



Parte prima: LA SITUAZIONE

Il Circolo è costituito da sei plessi scolastici: n° 3 (uno con una sede staccata) di scuola statale dell'infanzia e n° 3 di scuola elementare statale:



① Scuola statale dell'infanzia di Villamarina

Essa accoglie n° 129 bambini-alunni suddivisi in due padiglioni distanti tra loro e in cinque sezioni:

⇒ **Padiglione "A"** (Via Leone): accoglie n° 81 bambini-alunni suddivisi in tre sezioni: "A", "B", "C";

Insegnanti: n° 6

Collaboratori scolastici: n° 3

⇒ **Padiglione "B"** (Viale XXV Luglio 66 Angolo Viale Torino): accoglie tutti i bambini-alunni di 5 anni (41)+13 bambini di 4 anni. suddivisi in due sezioni: "D", "E".

Insegnanti: n° 4 + n° 1 insegnante di sostegno.

Collaboratori scolastici: n° 2

■ **Complessivamente**, la scuola statale dell'infanzia fruisce delle seguenti risorse umane:

Bambini-alunni: n°129

Numero medio (media aritmetica) dei bambini-alunni per sezione: 26,4

Insegnanti: n° 10 + n°1 insegnante di sostegno.

Collaboratori scolastici: n° 5

② **Scuola statale dell'infanzia di Sala (Via Canale di Bonificazione)**

Essa accoglie n°45 bambini-alunni suddivisi in due sezioni: "A", "B"
Bambini-alunni: n° 45
Numero medio (media aritmetica) dei bambini-alunni per sezione: 28
Insegnanti: n° 4
Insegnante di sostegno: n°1
Collaboratori scolastici: n° 2

③ **Scuola statale dell'infanzia "Primo Lucchi"/ Bagnarola (Via Cesenatico)**

Essa accoglie, in due padiglioni limitrofi, n°71 bambini-alunni suddivisi in tre sezioni: "A", "B", "C"
Bambini-alunni: n° 71
Numero medio (media aritmetica) dei bambini-alunni per sezione: 26,66
Insegnanti: n° 6
Collaboratori scolastici: n° 3.

④ **Scuola Primaria di Villamarina (Viale L.B.Alberti 16)**

Essa accoglie n° 228 bambini-alunni suddivisi in dieci classi e in 5 “moduli”
Bambini-alunni: n° 228
Numero medio (media aritmetica) dei bambini-alunni per classe: 22,3
Insegnanti: n° 15
Insegnanti di sostegno: >1
Insegnanti di inglese: >1
Collaboratori scolastici: n° 4

⑤ **Scuola Primaria di Sala (via Canale di Bonificazione)**

Essa accoglie n° 150 bambini-alunni suddivisi in otto classi e in 4 “moduli”
Bambini-alunni: n° 150
Numero medio (media aritmetica) dei bambini-alunni per classe: 16
Insegnanti: n° 13
Insegnanti di sostegno: >2
Insegnanti di inglese: >1
Collaboratori scolastici: n° 2

© **Scuola Primaria «Ricci-Ortali»/ Villalta (Via Cesenatico)**

Essa accoglie n° 118 bambini-alunni suddivisi in sei classi e in 3 “moduli”

Bambini-alunni: n° 118

Numero medio (media aritmetica) dei bambini-alunni per classe: 19,33

Insegnanti: n° 9

Insegnanti di sostegno: <2

Insegnanti di inglese: 1

Collaboratori scolastici: n° 2.

Questi dati statistici evidenziano:

- Un Circolo ampio che non facilita le comunicazioni
- Una frammentazione dei Collaboratori scolastici che crea molti problemi di sostituzione

Una eterogeneità culturale e, quindi, della motivazione al successo scolastico particolarmente evidente nelle scuole di Villamarina.

Le Scuole del Circolo

Il Secondo Circolo Didattico di Cesenatico comprende sei plessi scolastici; tre di scuola primaria e tre di scuola dell'infanzia, come di seguito specificato:

Nome Scuola	Indirizzo
Scuola Primaria Villamarina	Viale L.B. Alberti 16, Villamarina di Cesenatico Tel.0547/86091
Scuola Primaria Sala	Via Canale Bonificazione 518, sala di Cesenatico tel. 0547/88162
Scuola Primaria "Ricci-Ortali"Villalta	Via Cesenatico Villalta di Cesenatico tel. 0457/88429
Scuola dell'Infanzia Villamarina Pad.A	Via Leone 19, Villamarina di Cesenatico tel. 0547/86837
Scuola dell'Infanzia Villamarina Pad. B	Via XXV Luglio Boschetto/Cesenatico tel.0547/80504
Scuola dell'Infanzia "P. Lucchi" Bagnarola	Via delle Rose Bagnarola di Cesenatico tel0547/311171
Scuola dell'Infanzia Sala	Via Canale Bonificazione 518, Sala di Cesenatico tel. 0547/88058

La scansione oraria delle Scuole Primarie del Circolo è distribuita su sei giorni alla settimana(lunedì-sabato) dalle ore 8;30 alle ore 12,30 con uno o due rientri settimanali pomeridiani(fino alle 16,30) a seconda delle scelte operate in merito alle attività opzionali proposte dalla scuola.

La scansione oraria delle Scuole dell'Infanzia è invece distribuita su cinque giorni alla settimana(lunedì-venerdì) dalle ore 8,30 alle ore 16,30 per i plessi di Villamarina e Sala e dalle ore 8,15 alle ore 16,15 per il plesso di Bagnarola.

Il servizio pre-scuola, attivo dalle 7,45, è disponibile previa richiesta scritta da presentare presso gli uffici della Direzione Didattica.

La Direzione Didattica, con sede in viaXXV Luglio 66 a Cesenatico tel. 0547/75866, effettua il seguente orario per il pubblico: dal lunedì al sabato dalle ore 11,00 alle ore 13,00; il giovedì anche dalle ore 14,30 alle ore 17,30.

Il Dirigente Scolastico riceve su appuntamento nei giorni di lunedì, mercoledì e sabato dalle ore 11 alle ore 13 e il giovedì pomeriggio dalle ore 14,30 alle ore 16,30.

RISORSE UMANE

Il Circolo può contare sulle seguenti risorse umane:

1. Ufficio di direzione/segreteria:

- N° 1 Dirigente scolastico
 - N° 1 Direttrice dei servizi amministrativi e generali
 - N° 4 Assistenti amministrative(tutti supplenti)
- La segreteria risente molto della mobilità annuale del personale.

2. Personale docente:

2.1 Scuola primaria:

- N°38 insegnanti "comuni"
 - N° 4 insegnanti di sostegno + 18 ore
 - N°3 insegnanti di inglese
 - N°1 insegnante di religione
- Il personale è abbastanza stabile e preparato.

2.2 Scuola statale dell'infanzia:

- N°20 insegnanti "comuni"
 - N°1 insegnante di sostegno + n°1 pari a ore 12,30
 - N°1 insegnante di religione
- Il personale è stabile e preparato.

3. Collaboratori scolastici:

N° 18 collaboratori, dei quali soltanto 11 a tempo indeterminato e 8 S.A.
La carenza di personale a tempo indeterminato pone diverse problematiche.



Indice

Parte prima: la situazione

Parte seconda: le mete

Parte terza: gli sfondi epistemologico e pedagogico

Relazione fondamentale

Parte quarta: il sistema pedagogico-didattico

Parte quinta: i progetti

Mappa dei progetti

Alfabeti

Handicap

Stranieri

Ambiente

Pronti ... via!

Informatica

In rete

In Continuità

Formazione

Lingua Inglese (Alfabeti)

Parte sesta: il controllo del sistema

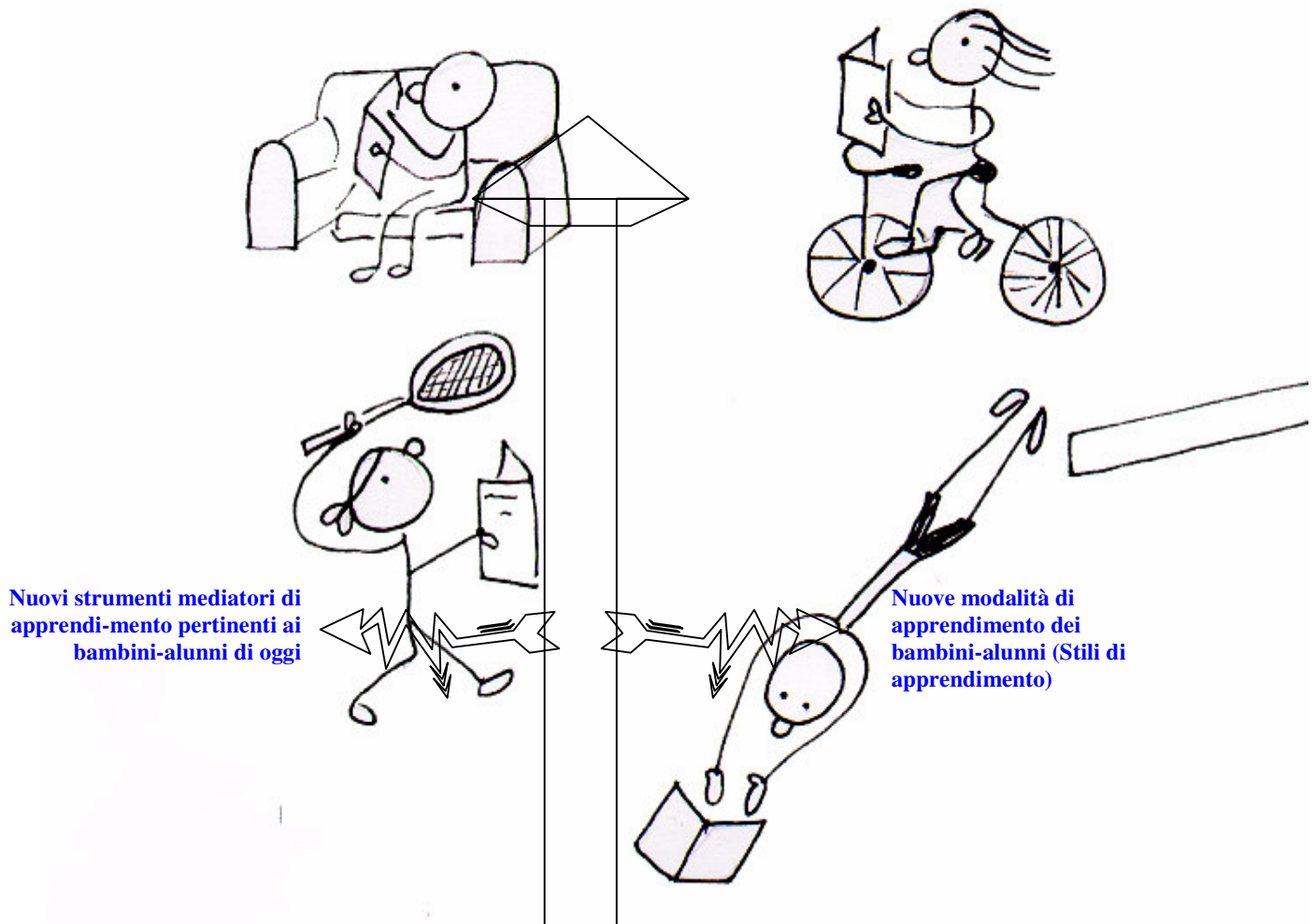
Parte settima: documentazione



Parte seconda:
LE METE

:

Sviluppo dei potenziali individuali di apprendimento



Rammento che questi sono gli scopi che questa Direzione didattica, proprio in considerazione delle sue questioni problematiche, ha individuato.

La pianificazione delle risorse finanziarie è stata connessa strettamente, nel limite del possibile, con le questioni problematiche tipiche del Circolo e con gli scopi da perseguire.

I limiti sono i soliti:

- Elevata burocratizzazione
- Basso tasso di spesa
- Frammentarietà temporale dei fondi

- Flussi di cassa.



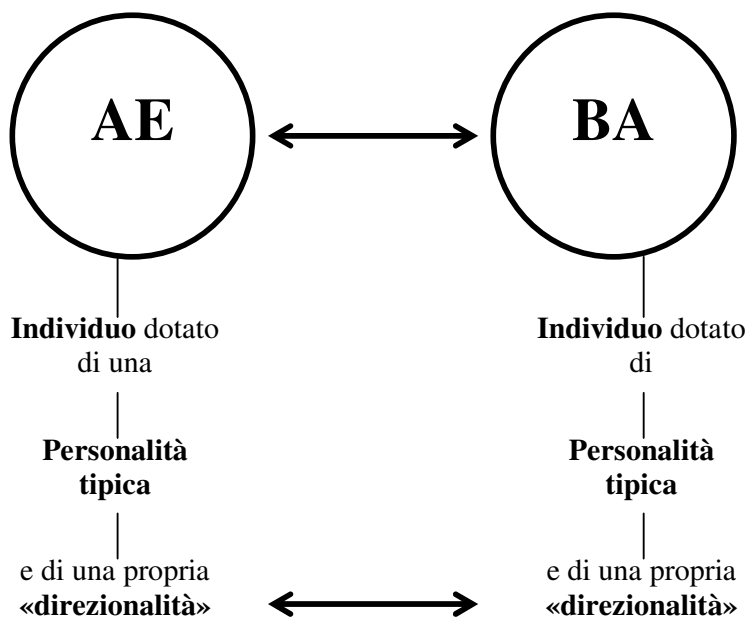
Parte terza: Gli sfondi epistemologico e pedagogico

1. LA RELAZIONE FONDAMENTALE

La **relazione fondamentale** **AE** (adulto-educatore)/ **BA** (bambino-alunno) generalmente viene schematizzata nel modo seguente:

AE ↔ **BA**.

Lo schema può significare:



Lo schema illustra una **relazione fra direzionalità**, che possono essere contrastanti o comunque diverse. La relazione diventa/ è il «**mezzo**» che permette di «**mediare**» tra **direzionalità**

diverse e/o contrastanti al fine di giungere ad una «**condivisione**» di **direzionalità**, durante un processo ricorsivo e mai concluso.

Il termine «**intenzionalità**» oggi è di moda e viene utilizzato frequentemente, ma esso è, in pedagogia, un termine dal significato ambiguo, complesso; forse è meglio utilizzare il termine «**direzionalità**» nel senso di **dare significato a ciò che si fa**.

AE si dirige verso... per dare senso a ciò che fa; **BA si dirige verso...** per dare senso a ciò che fa; **AE e BA tentano di dirigersi insieme verso...** per dare senso a ciò che fanno **insieme**.

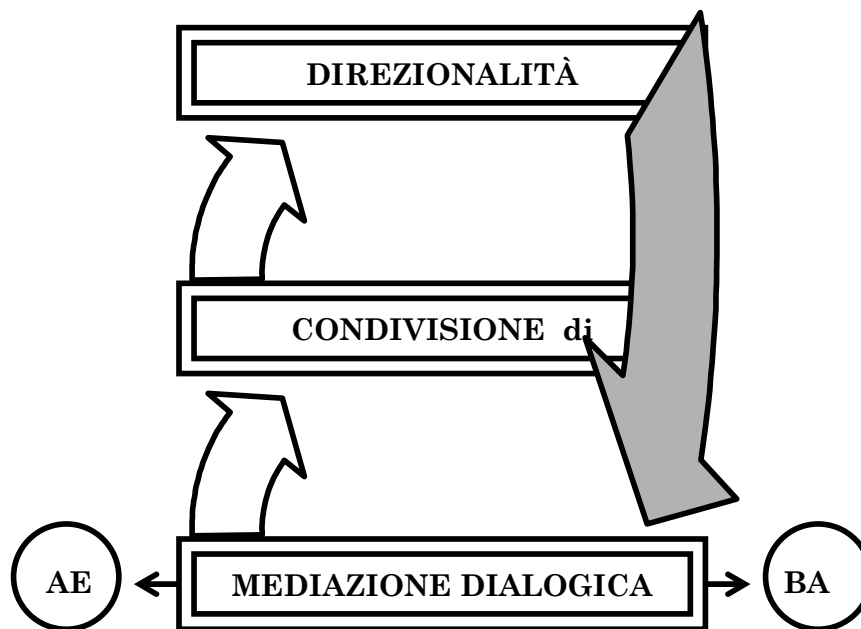
AE e BA, per tentare di dirigersi insieme verso..., hanno bisogno di conoscersi e ciò che ciascuno di essi può conoscere dell'altro è semplicemente ciò che ciascuno lascia vedere (il **visibile**). Il **visibile** di ciascuno è una piccola parte; esiste una parte molto più ampia che - a prima vista - non è visibile (il **nascosto**).

La relazione tra **AE** e **BA** è anche il «mezzo» per rendere più visibile il **nascosto**, perché - solo in questo modo - si può aumentare la possibilità di **mediazione** e di **condivisione** delle diverse **direzionalità**.

La regia è affidata al **gruppo diagnostico-decisionale** che **diagnostica**, ossia **si rende conto** della «**realtà**» mediante **osservazioni partecipate** di tipo generalizzato e/o mirato, effettuate all'interno della/ delle relazione/ relazioni fondamentale/ fondamentali (insegnante/ alunno; insegnanti/ alunni).

Il gruppo cerca di rendersi conto della «realtà» per prendere/ controllare la direzione da assumere/ assunta, cioè per passare all'azione e/o per modificarla.

Le osservazioni partecipate permettono di guardare in modo specifico al «nascosto» e alle intelligenze plurime degli alunni. In sostanza, esse permettono di imparare dagli stessi alunni e di assumere decisioni (**dare senso a ciò che si fa**) relativamente pertinenti e mai esaustive:



I **gruppi diagnostico-decisionali**, per la conoscenza del «nascosto»/ della «realtà», utilizzano tutti gli strumenti - di tipo qualitativo o quantitativo - che reputano pertinenti.

Essi possono essere costituiti:

① da tutti gli insegnanti di una sezione/ modulo, dai rappresentanti dei genitori, dal personale ausiliario interessato, da eventuali osservatori esterni (esperti);

② da tutti gli insegnanti di un plesso, dai rappresentanti dei genitori, dal personale ausiliario, da eventuali osservatori esterni (esperti);

③ in caso di sperimentazioni/ esperienze varie: da tutti gli insegnanti interessati, dai rappresentanti dei genitori, dal personale ausiliario, da eventuali osservatori esterni (esperti).

È chiaro che i vari gruppi diagnostico-decisionali, al loro interno, sono chiamati a mediare tra le varie posizioni, al fine di pervenire ad assumere una direzionalità condivisa da tutti

I **gruppi diagnostico-decisionali** assegnano il medesimo significato alle conseguenze: **previste/ prevedibili; impreviste/ imprevedibili; desiderate/ desiderabili; indesiderate/ indesiderabili**. Ogni **conseguenza** diventa semplicemente una opportunità di ritardare l'azione.

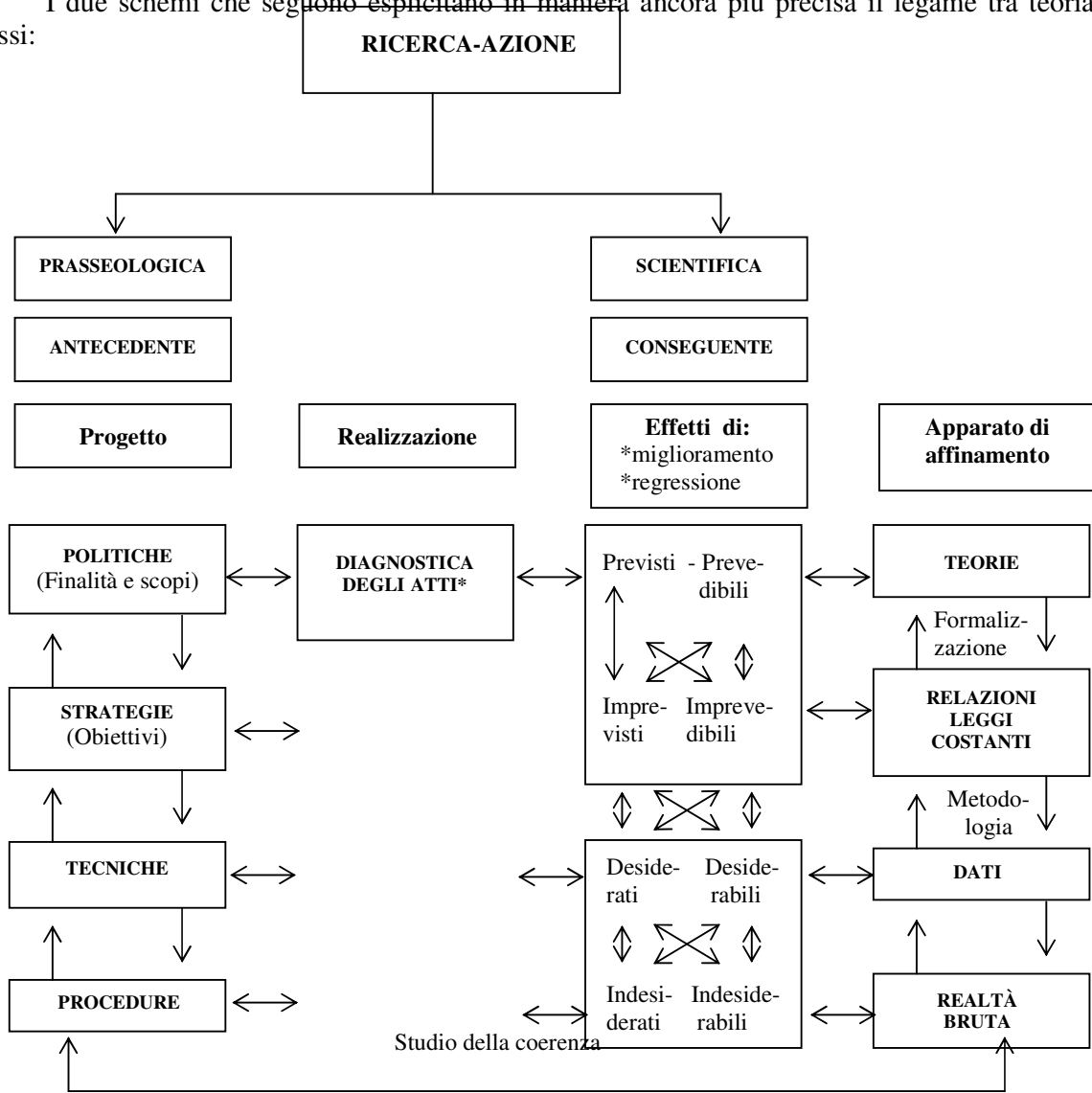
Secondo questo punto di vista, trovano un loro posto anche il **casuale** e ciò che, di solito, viene chiamato **errore**. In genere, gli elementi casuali che s'intrufolano nella **storia** di un gruppo statico vengono sopportati, ma non sfruttati; in questa **storia**, essi diventano una ulteriore opportunità di ritardare l'azione. Ciò vale anche per il cosiddetto **errore**, che non viene considerato sconvolgente della **storia**, ma uno fra i tanti possibili elementi che permettono alla **storia** di venire parzialmente riscritta.

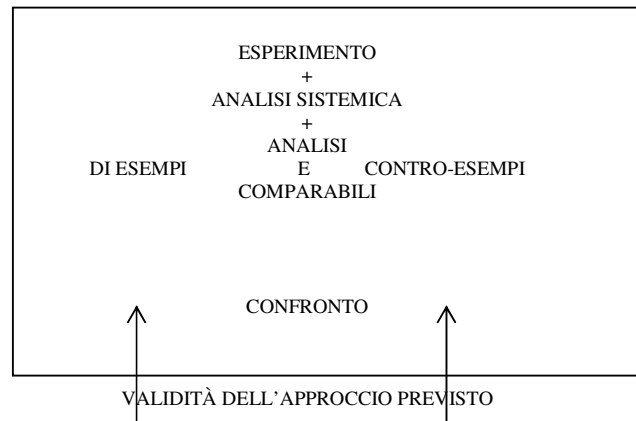
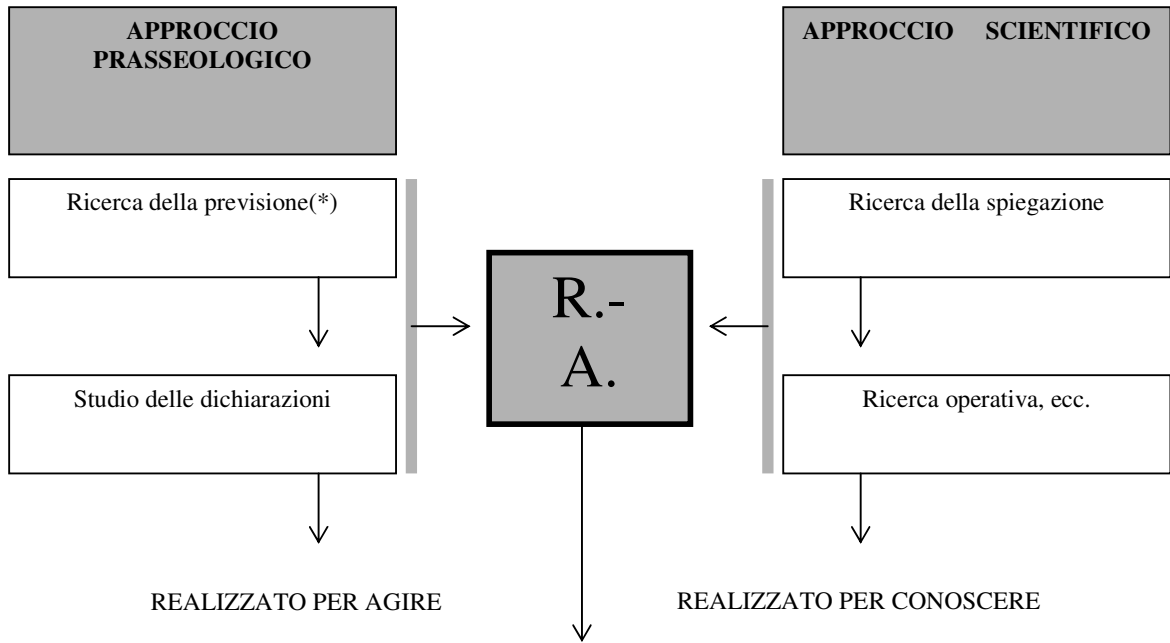


Parte quarta:
Il sistema pedagogico-didattico

Il modello generale di Jean Ardoino(1979) deriva dalla ricerca-azione, che, secondo Jean Ardoino, è la scienza dell'azione, o, meglio, la logica dell'azione, indirizzata essenzialmente alla conoscenza raffinata della pratica al fine di ottimizzarla. Il suo modello risente evidentemente di tale punto di vista e diviene lo strumento dello studio sistematico della coerenza tra teoria e prassi:

I due schemi che seguono ~~esplicitano in maniera~~ ancora più precisa il legame tra teoria e prassi:

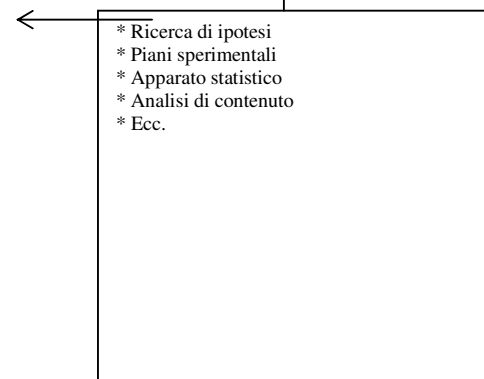
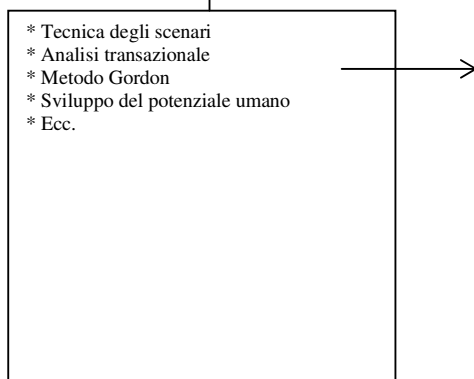
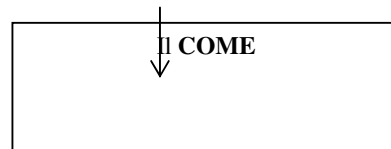




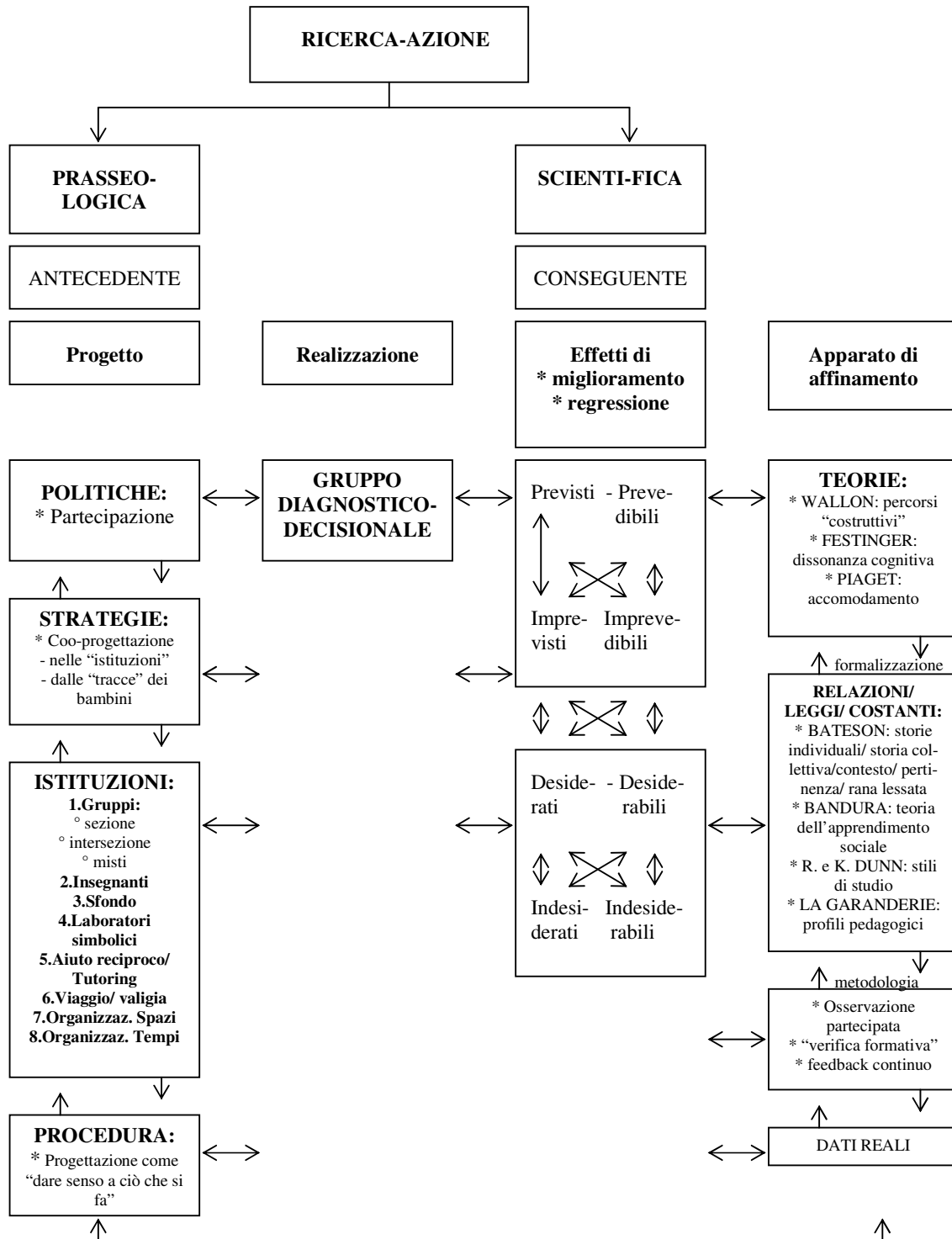
VALIDITÀ DELL' APPROCCIO PREVISTO

di cui segnala le insidie da evitare
suscita le modificazioni

(*) previsione delle azioni che
saranno effettuate



Il modello generale di Jean Ardoine, come tutto ciò che proviene dalla ricerca-azione, ha la caratteristica di mirare alla sua evoluzione/ modificazione mediante un processo ricorsivo di azione e di riflessione; per questo motivo, esso ha subito varie interpretazioni e vari aggiornamenti. Ecco la interpretazione del 2° Circolo di Cesenatico:



Studio della coerenza

DESCRIZIONE DEL MODELLO DI JEAN ARDOINO

ASPETTO PRASSEOLOGICO

Il Progetto

- **Politica: «Partecipazione».**

Il concetto di **partecipazione** è fondamentale, poichè la partecipazione dell'adulto-educatore/ del bambino-alunno rappresenta la condizione fondamentale dell'attività didattica; essa richiede che **tutti** (bambini e adulti) pervengano, **insieme**, a dei **risultati** e non che soltanto qualcuno (bambino) raggiunga determinati obiettivi.

- **Strategia: «Coo-progettazione».**

Non esiste **partecipazione** senza **coo-progettazione**. Se si vogliono raggiungere **risultati** lavorando tutti **insieme**, la progettazione ipotizzata per raggiungere tali risultati non può che scaturire da tutti.

L'adulto-educatore che tiene in debito conto **tutte le informazioni** inviate, in qualche modo, dai bambini-alunni, e non solo quelle **esplicitate formalmente**, diventa un attento osservatore/lettore delle **tracce** lasciate dai bambini.

Le **tracce** diventano l'elemento fondamentale della progettazione didattica ed un elemento sostanziale del controllo. La progettazione assume la caratteristica di **proposta**, che può essere parzialmente/totalmente rifiutata, oppure parzialmente/globalmente modificata in riferimento alle informazioni di risposta, sia che esse vengano esplicitate, sia - soprattutto - che esse rimangano implicite.

Coo-progettare, in sostanza, significa fare sistematico riferimento alle tracce esplicite/ implicite dei bambini-alunni e dimostrare grande disponibilità a modificare il progetto didattico.

- **Le «istituzioni».**

Abbiamo già registrato la definizione di **istituzione** di G. Lippi e non ci resta che elencare le **istituzioni** attivate presso le scuole del 2° Circolo di Cesenatico:

1. gruppi:

1.1 di sezione/ classe: sono costituiti dall'insieme dei bambini di una sezione/ classe; hanno a disposizione, per la loro attività, gli spazi collettivi, i laboratori, le loro aule. Possono organizzarsi in sottogruppi di sezione/ classe, che hanno a disposizione gli stessi spazi dei gruppi di sezione/ classe. Possono costituirsi occasionalmente o per un determinato periodo di tempo; possono essere completamente liberi o guidati.

1.2 d'intersezione/ interclasse: sono costituiti da bambini di più sezioni/ classi. Si tratta, in genere, di gruppi guidati, ad ampia circolazione interna/ esterna, che operano più volte in una settimana all'interno dei laboratori. Essi si modificano a scadenze relativamente fisse. Ciascun bambino può uscire dal gruppo in qualsiasi momento.

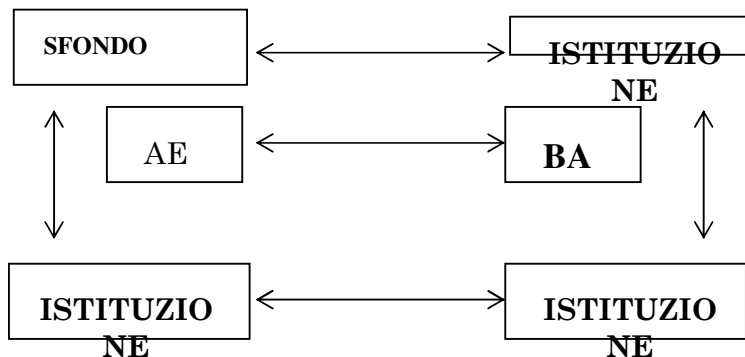
1.3 misti: sono gruppi eterogenei costituiti da bambini-alunni della scuola dell'infanzia/ elementare. Incominciano ad operare a metà dell'anno scolastico nella scuola dell'infanzia/ elementare. Dopo un periodo iniziale di scoperta/ ri-scoperta degli ambienti, i gruppi misti hanno a loro disposizione gli spazi collettivi, i loro spazi «istituzionali» ed i laboratori.

2. insegnanti:

Sono «strumenti mediatori» di rara efficacia, nel bene e nel male. Essi osservano/ leggono le tracce dei bambini; intessono relazioni; insieme ai bambini, raggiungono determinati risultati; insieme progettano l'attività e la controllano. Dentro all'attività, in relazione con i bambini, sono osservatori partecipanti dell'attività e delle relazioni.

3. sfondo istituzionale:

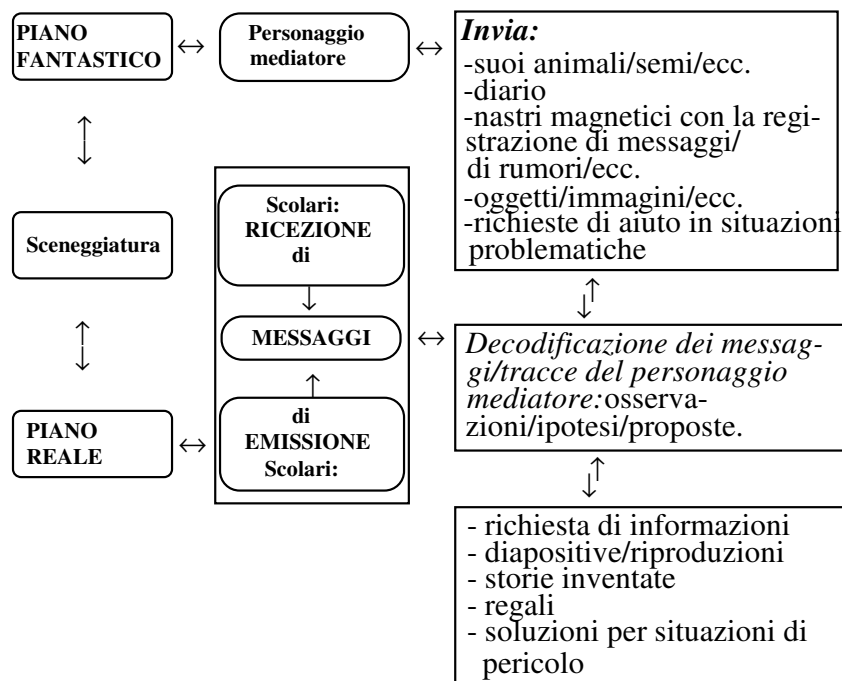
Abbiamo fra le mani un intero libro dedicato allo «sfondo», quindi, qui, non mi dilungo più di tanto su di esso. Penso, tuttavia, che sia importante evidenziare alcune questioni come l'importanza dello sfondo come strumento mediatore, in stretta connessione con le altre istituzioni:



Esso si attiva seguendo i seguenti passaggi:



Esso può assumere la seguente strutturazione:



4. Laboratori del «gioco simbolico»:

Sono quattro:

- laboratorio di psicomotricità;
- laboratorio di psicodramma;
- laboratorio di grafica;
- laboratorio di educazione al suono.

In essi si utilizzano «percorsi» alla Lapierre/ Aucouturier e tecniche alla Stefania Guerra Lisi, in relazione alla cosiddetta «integrazione dei linguaggi».

5. Aiuto reciproco/Tutoring.

L'aiuto reciproco permea tutta l'attività. Il tutoring riguarda la relazione tra un «bambino-maestro» ed un «bambino-alunno», con risultati positivi per entrambi. Debbo, tuttavia, segnalare che, nella scuola dell'infanzia, l'attività di tutoring ha creato qualche problema, poiché i bambini-maestri, nel nuovo ruolo, diventavano molto autoritari e mantenevano l'autoritarismo anche fuori dalla relazione di coppia. Nella scuola elementare, invece, il rapporto ha funzionato bene, almeno per quanto ha riguardato l'acquisizione di conoscenze di base.

6. Il viaggio/ valigia.

Il **viaggio** riguarda la consapevolezza del bambino di percorrere una evoluzione generale, che procede - rispetto almeno all'apprendimento formale - attraverso tappe/ stazioni. Il **viaggio** riguarda, in sostanza, il problema dell'**identità** di ciascun bambino e il suo ottimismo o, comunque, il suo atteggiamento nell'affrontare situazioni nuove.

Durante il **viaggio istituzionale**, il bambino deve cambiare treno: lascia quello della scuola materna e sale su quello della scuola elementare; per affrontare ciò che qualcuno chiama il **grande salto**, il bambino porta con sé una **valigia** che contiene molte tracce della sua evoluzione, dai connotati personali alle conquiste scolastiche.

Esiste anche una **valigia collettiva** che contiene le tracce del gruppo.

La **valigia** viene utilizzata nella duplice funzione di strumento mediatore di continuità fra la scuola materna e la scuola elementare e di strumento mediatore per l'autoregolamentazione di ciascun bambino.

Per quanto attiene al primo aspetto, le esperienze in atto hanno evidenziato la positività/ necessità dello strumento, soprattutto nel rapporto scuola materna/ scuola elementare. Per quanto attiene, invece, al secondo aspetto, le esperienze in corso sono relativamente numerose ma di storia breve, e riguardano soprattutto l'utilizzazione del questionario¹ di R. e K. Dunn sugli stili di studio.

La **valigia** consiste in una cartella in plastica (tipo quelle che vengono distribuite ai partecipanti ai convegni più danarosi). Su di una facciata della cartella sono incollati:

a) un'etichetta bianca con il nome ed il cognome del proprietario;
b) un simbolo rappresentato dal disegno di un personaggio tratto dall'immaginario del bambino accompagnato da un pupazzo di stoffa che rappresenta lo stesso personaggio.

In genere, la **valigia** del passaggio scuola dell'infanzia/ scuola elementare contiene:

- a) le impronte delle mani a 3/ 4/ 5 anni;
- b) le impronte dei piedi a 3/ 4/ 5 anni;
- c) il **libro delle storie**: raccolta di tutte le storie inventate durante l'ultimo anno di scuola dell'infanzia: disegni e scrittura (insegnanti);
- d) materiali prodotti nei vari laboratori;
- e) il **libro personale «Io sono...»**;
- f) materiali vari relativi alle «verifiche»;
- g) parole che il proprietario è in grado di **discriminare** (parole affettivamente significative, dalle quali - in prima elementare - incomincia l'apprendimento della scrittura);
- h) tracce **individuali** dello **sfondo istituzionale**;
- i) materiali individuali;
- j) striscia dello stile di lavoro (studio), dedotta dal questionario semplificato dei Dunn;
- k) giornalino delle esperienze.

La **valigia collettiva** contiene la sintesi delle esperienze effettuate dall'intero gruppo-sezione. Il suo contenuto varia di anno in anno, a seconda del modificarsi della **storia** collettiva.

7. Organizzazione degli spazi.

L'organizzazione degli spazi ha evidentemente un'importanza notevole perchè è strettamente connessa con la formazione/ evoluzione del contesto.

Anche l'organizzazione degli spazi implica una mediazione per giungere ad una condivisione. Di conseguenza, l'organizzazione degli spazi non può che essere flessibile, mutabile nel tempo.

L'organizzazione degli spazi dovrebbe sempre rappresentare il filmato della storia che uno o più gruppi-sezione stanno vivendo.

All'interno dell'organizzazione-storia, ciascuna aula dovrebbe assumere una particolare struttura, a seconda della storia stessa e degli specifici interessi dei gruppi-sezione/ classe.

8. Organizzazione dei tempi.

È l'«istituzione» che, pedagogicamente, dipende maggiormente da vincoli ed esigenze esterne, sia per quanto riguarda i tempi degli alunni, sia per quanto attiene ai tempi degli adulti. Ancora una volta si tratta di **mediare** le esigenze dei bambini e degli adulti, utilizzando - per quanto riguarda i bambini - il questionario dei Dunn.¹

¹ Dunn, Rita – Dunn, Kenneth, *Programmazione individualizzata/ Nuove strategie pratiche per tutti*, Roma, Armando, 1981 (Ed. Orig., 1972).

- **La «Procedura».**

Quando si parla di **procedure**, si pensa immediatamente alla cosiddetta **programmazione**² che, negli ultimi anni, ha assunto le caratteristiche della più totale linearità e rigidità.

È inutile e fuorviante, qui, aprire la polemica programmazione sì/ programmazione no; è più pertinente sottolineare che molti studiosi del «discorso educativo» hanno molti dubbi sulla funzionalità della programmazione e che la odierna situazione del sistema industriale italiano, che licenzia o si rifugia nella cassa integrazione, ne evidenzia i grandissimi limiti.

Prendiamo atto di questi limiti e diciamo che un **progetto** è, invece, necessario per **dare senso a ciò che si fa** e per **dirigersi**, quindi, **in una determinata direzione**. Dirigersi può significare anche cambiare pista o piste e, alla fine del percorso, il mutamento di rotta probabilmente avrà arricchito tutti (adulti e bambini) più di quanto avrebbe fatto l'ipotesi iniziale.

Il progetto, di per sè, evidenzia la sua **relatività**, proprio perchè è stato costruito su ciò che conosciamo e nella consapevolezza che prevale sempre ciò che non conosciamo.

Progettare significa, dunque, **procedere in una determinata direzione per aumentare la conoscenza** e, di conseguenza, **modificare costantemente le piste per procedere con rinnovata energia nella direzione assunta**.

È forse bene rammentare che, per questi motivi o a causa di una frettolosa interpretazione dei concetti - estremamente ambigui - di **intenzionalità** e di **curricolo**, può essere pericoloso sminuzzare il «sapere» in tante microscopiche particelle e porre l'enfasi su ciascuna di esse; probabilmente, è più pertinente identificare i reali nodi del «sapere» e la rete che li collega, in funzione dell'**apprendere** e **dell'apprendere ad apprendere**.

² Per una visione complessiva degli stili di progettazione, si veda:

✓ Crispiani, Piero – Serio, Nicola (a cura di), *Il manifesto della progettazione*, Roma, Armando, 1997;

✓ sulla progettazione in senso «istituzionale» (per sfondi): Lippi, Giampietro, *La progettazione per sfondi (Progettazione «istituzionale»)*, in: Crispiani, Piero – Serio, Nicola, *op. cit.*

DESCRIZIONE DEL MODELLO DI JEAN ARDOINO

ASPETTO PRASSEOLOGICO

Il Gruppo diagnostico-decisionale

Il **gruppo diagnostico-decisionale diagnostica**, ossia **si rende conto** della «realtà» me-diante **osservazioni partecipate** di tipo generalizzato e/o mirato, effettuate all'interno della/ delle relazione fondamentale/ relazioni fondamentali (insegnante/ alunno; insegnanti/ alunni).

Il gruppo cerca di rendersi conto della «realtà» per prendere/ controllare la direzione da as-sumere/ assunta, cioè per passare all'azione e/o per modificarla.

Le osservazioni partecipate permettono di guardare in modo specifico al «nascosto» e alle intelligenze plurime degli alunni. In sostanza, esse permettono di imparare dagli stessi alunni e di assumere decisioni (**dare senso a ciò che si fa**) relativamente pertinenti e mai esaustive.

I **gruppi diagnostico-decisionali**, per la conoscenza del «nascosto»/ della «realtà», utilizza-no tutti gli strumenti - di tipo qualitativo o quantitativo - che reputano pertinenti e, in modo speci-fico, i due seguenti:

a) griglia di registrazione/ modificazioni con le seguenti caratteristiche:

TRACCE	PROPOSTE DEI BAMBINI-ALUNNI	PROPOSTE DEGLI ADULTI-EDUCATORI	ISTITUZIONI DA ATTIVARE

CAMPI DI ESPERIENZA	NODI SOLLECITATI	EFFETTI IMPREVISTI/ IMPREVEDIBILI	DESCRIZIONE DELL'ESPERIENZA

MODIFICAZIONI APPORTATE DURANTE IL PERCORSO	RELAZIONI SOCIALI	COMPETENZE ACQUISITE	ELEMENTI DA ARCHIVIARE

b) mappa nodale: (alla pagina successiva).

I gruppi diagnostico-decisionali possono essere costituiti:

1. da tutti gli insegnanti di una sezione/ classe, dai rappresentanti dei genitori, dal personale ausiliario interessato, da eventuali osservatori esterni (esperti);
2. da tutti gli insegnanti di un plesso, dai rappresentanti dei genitori, dal personale ausiliario interessato, da eventuali osservatori esterni (esperti);

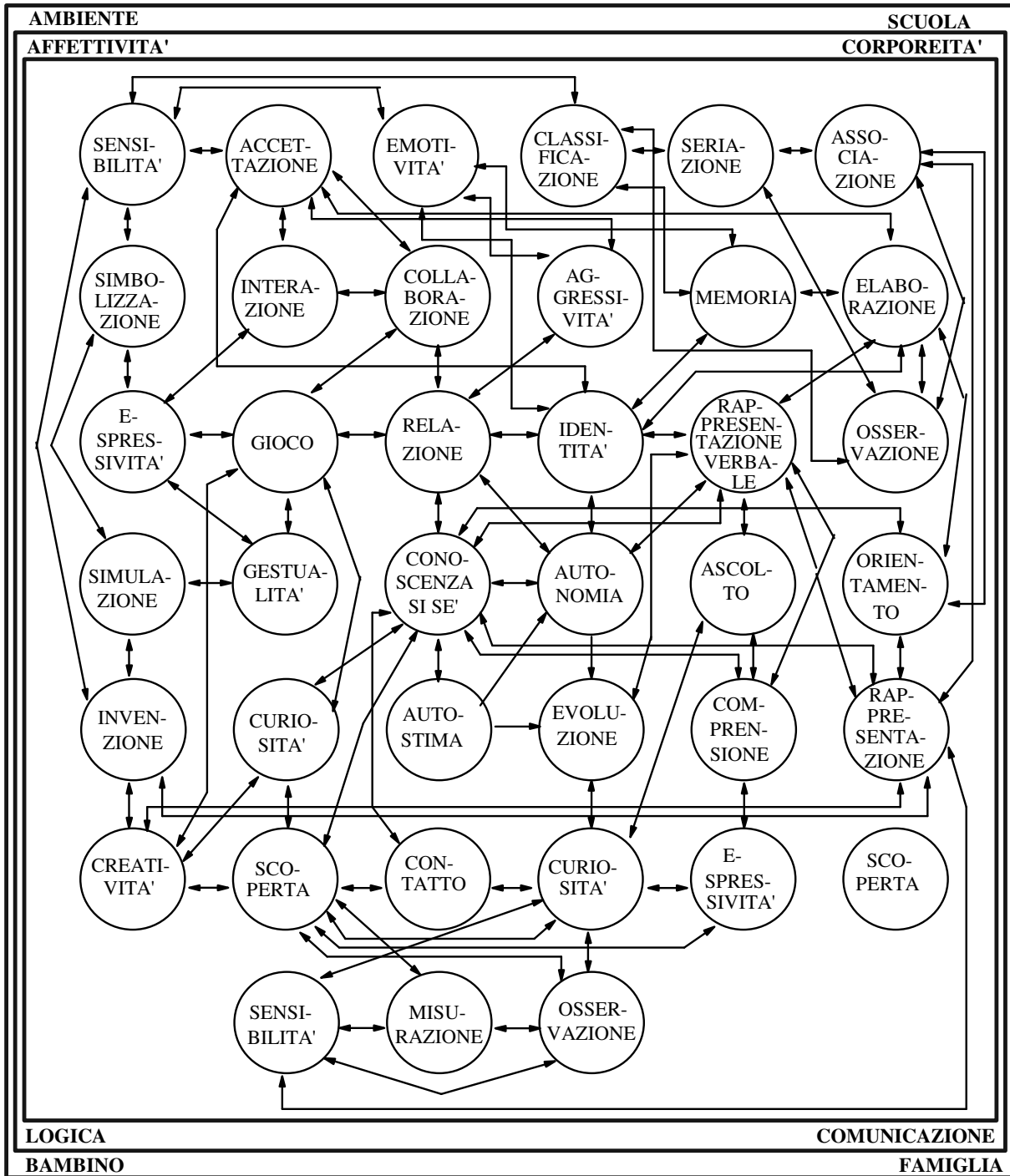
3. in caso di sperimentazione/ esperienze varie: da tutti gli insegnanti interessati, dai rappresentanti dei genitori, dal personale ausiliario interessato, da eventuali osservatori esterni (esperti).

È chiaro che i vari gruppi diagnostico-decisionali, al loro interno, sono chiamati a mediare fra le varie posizioni, al fine di pervenire ad assumere una direzionalità condivisa da tutti.

SCUOLA STATALE DELL'INFANZIA

MAPPA NODALE

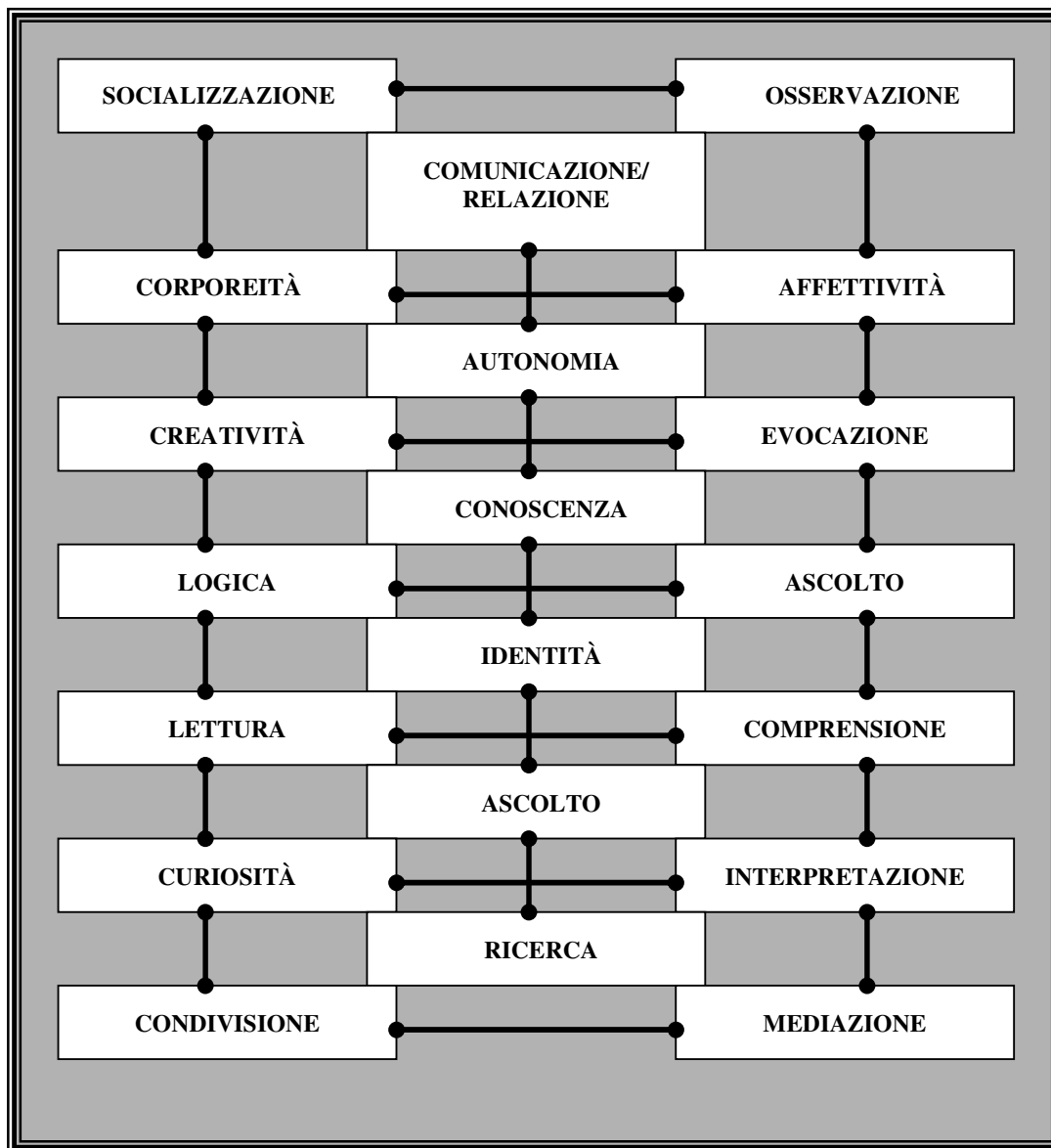
(in via di riorganizzazione)



SCUOLA ELEMENTARE STATALE

MAPPA NODALE

(in via di riorganizzazione)



DESCRIZIONE DEL MODELLO DI JEAN ARDOINO

ASPETTO SCIENTIFICO

Le conseguenze

I **gruppi diagnostico-decisionali** assegnano il medesimo significato alle conseguenze: **pre-viste/ prevedibili; impreviste/ imprevedibili; desiderate/ desiderabili; indesiderate/ indesiderabili**. Ogni **conseguenza** diventa semplicemente una opportunità per ri-tarare l'azione.

Secondo questo punto di vista, trovano un loro posto anche il **casuale** e ciò che, di solito, viene chiamato **errore**. In genere, gli elementi casuali che s'intrufolano nella **storia** di un gruppo statico vengono sopportati, ma non sfruttati; in questa **storia**, essi diventano una ulteriore opportunità di ri-tarare l'azione. Ciò vale anche per il cosiddetto **errore**, che non viene considerato sconvol-gente della **storia**, ma uno fra i tanti possibili elementi che permettono alla **storia** di venire par-zialmente riscritta.

La questione sul tappeto concerne il rapporto sistema/ obiettivi, soprattutto con gli obiettivi cosiddetti **comportamentali (performance)**, equiparabili a capacità verificabili/ misurabili. La que-stione può essere sintetizzata nel seguente modo:

- una **performance** misurata e raggiunta non garantisce di per sè la sua utilizzazione siste-matica;
- una **performance** può essere pre-requisita di molte altre e non di una soltanto;
- alcune **performance** non possono essere considerate definitivamente acquisite.

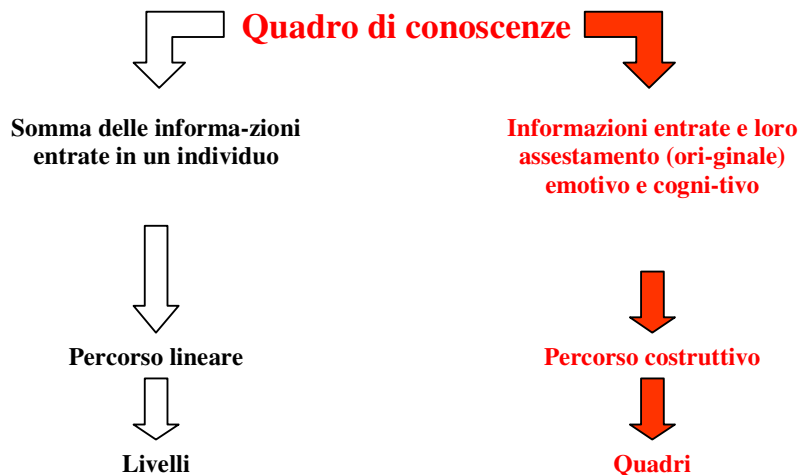
In considerazione di queste ultime riflessioni, ritengo che si debba compiere uno sforzo per registrare/ individuare una **rete nodale degli apprendimenti** che possa permettere relazioni oriz-zontali/ verticali/ oblique tra i vari **nodi**. Questa rete dovrebbe garantire una pertinente connessione tra progettazione aperta/ apprendimenti ed una significativa compartecipazione degli operatori sco-lastici e degli alunni all'evoluzione del processo.

DESCRIZIONE DEL MODELLO DI JEAN ARDOINO

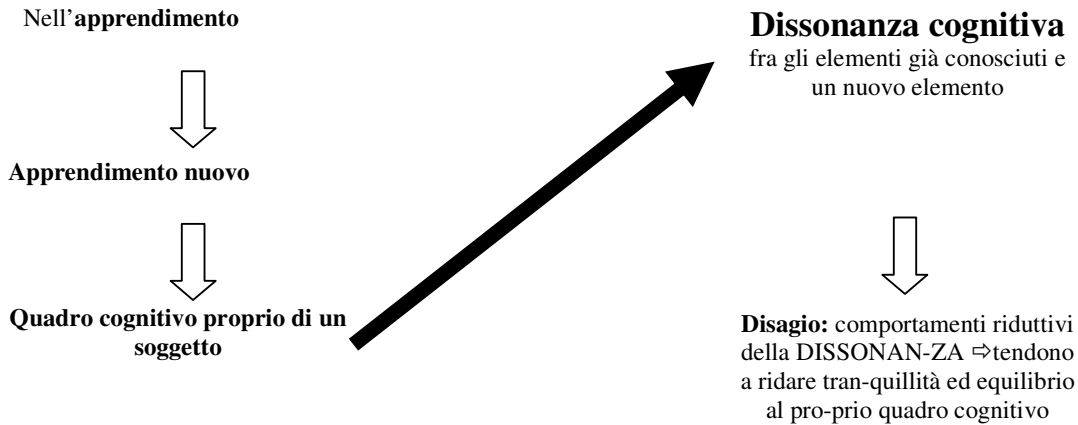
ASPETTO SCIENTIFICO

Apparato di affinamento

- Wallon → percorsi «costruttivi».**



- **Festinger → dissonanza cognitiva:**



- **Piaget → accomodamento:**

Si tratta di uno dei pochi concetti che era possibile imparare addirittura all'istituto magistrale.³

- **Bateson → storia/ pertinenza/ contesto/ la rana lessata:**

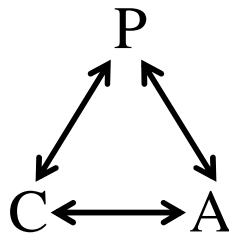
I capitoli precedenti possono aiutarci ad avere un primo approccio con i termini indicati; consiglio una lettura approfondita dei testi di Bateson e mi accontento, qui, di proporre la storia della «rana lessata», che ci rammenta la necessità di cogliere, per quanto ci riguarda, le più piccole modificazioni nel rapporto fondamentale, altrimenti c'è il pericolo di cogliere soltanto le modificazioni nello stadio «catastrofico», quando ci sono poche possibilità d'intervento:

*«Esiste una leggenda quasi scientifica secondo la quale, se si riesce a tener buona e ferma una rana in una pentola di acqua fredda e si aumenta lentissimamente e senza sbalzi la temperatura dell'acqua, in modo che nessun istante possa essere **contrassegnato** come quello in cui la rana dovrebbe saltar fuori, la rana non salterà mai fuori e finirà lessata. (...).»⁴*

- **Bandura → Teoria dell'apprendimento sociale.**

Albert Bandura, studioso neocomportamentista, precisa che:

*«L'immagine dell'efficienza individuale che emerge dalla ricerca psicologica dipende dall'aspetto del sistema d'influenza reciproca scelto ai fini dell'analisi. Con il paradigma che privilegia il determinismo ambientale, i ricercatori analizzano il modo con il quale le influenze ambientali cambiano il comportamento [$B=f(E)$]. Con il paradigma che conduce allo studio del determinismo personale, si esamina come il comportamento determini l'ambiente [$E=f(B)$]. Nel primo caso, il comportamento è l'effetto, nel secondo la causa. La teoria dell'apprendimento sociale concepisce i processi regolatori in termini di **determinismo reciproco**:*



³ Si veda, tuttavia, per approfondire una interessantissima questione «pedagogica»: Braga Illa, Federico, *Psicologia dell'intelligenza, conoscenza e complessità*, in: Rossi, L. – Braga Illa, F., *Complessità ed educazione*, Padova, Il Sapere, 1995.

⁴ Bateson, Gregory, *Op. cit.*, pag. 134.

Benché le fonti reciproche d'influenza possono essere separate per scopi sperimentali, i controlli si effettuano simultaneamente nella vita di ogni giorno. Negli scambi correnti, lo stesso avvenimento può essere uno stimolo, una risposta, o un rinforzo proveniente dall'ambiente a seconda del posto che occupa nella sequenza dalla quale si fa arbitrariamente partire l'analisi. La figura rappresenta una sequenza di reazioni che intervengono tra due persone: A e B. Essa mostra come le stesse azioni assumano un diverso statuto – da stimolo esse diventano statuto – da stimolo esse diventano risposta e rinforzo – a seconda dei diversi punti d'entrata nello svolgimento dell'in-terazione:

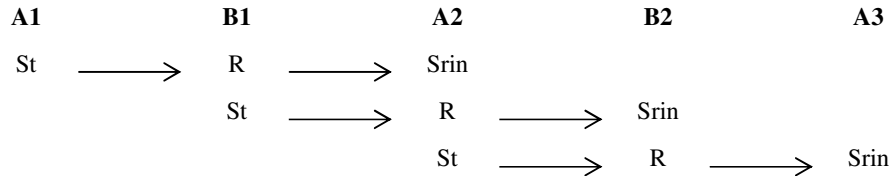


Figura. Illustrazione del cambiamento di statuto del comportamento sociale, da stimolo a risposta e a rinforzo a seconda dell'ordine in cui si fa iniziare l'analisi nello svolgimento dell'in-terazione sociale. Le A (A1, A2, A3) rappresentano le risposte successive di una stessa persona e le B (B1, B2) le risposte successive di una seconda persona nell'interazione diadica. St rappresenta lo stimolo, R la risposta e Srin il rinforzo».⁵

• **R. e K. Dunn → Stili di studio.**

I Dunn hanno individuato le categorie utili ad identificare gli stili di studio:

1. **Tempo** (Quando l'alunno è più in forma? Nella prima mattina, a mezzogiorno, il pomeriggio, la sera, la notte?);
2. **Modulazione** (Qual è l'arco di attenzione dell'alunno? Continui, irregolari o brevi scoppi di sforzo concentrato, periodi di dimenticanza, ecc.);
3. **Quantità di suono** (Che livello di rumorosità l'alunno può tollerare? Assoluto silenzio, un mormorio, un suono distante, conversazione a voce alta?);
4. **Tipo di suono** (Quale tipo di suono produce una reazione positiva? Musica, conversazione, manifestazioni di ilarità, gruppi al lavoro?);
5. **Tipo di gruppo di lavoro** (Come l'alunno lavora meglio? Da solo? In compagnia di un altro, con un piccolo gruppo di impegno, in una grande squadra, o una combinazione di tutto questo?);
6. **Quantità di pressione** (Che tipo di pressione o stimolazione richiede l'alunno, ammesso che se ne possa richiedere una? Ridottissima, lieve, moderata, estrema?);
7. **Tipo di pressione e motivazione** (Cosa aiuta a motivare quest'alunno? Se stesso, le attese dell'insegnante, scadenze, premi, riconoscimenti di successo, interesse interiorizzato, o cos'altro?);
8. **Luogo** (Dove l'alunno lavora meglio? A casa, a scuola, nei centri di apprendimento, in biblioteca, negli «angoli di attività strumentale»?);
9. **Condizioni e ambiente fisico** (Pavimento, tappeto, sdraiato, seduto, banco, temperatura, illuminazione, tipo di vestiario, cibo?);
10. **Forze e stili percettivi** (Come l'alunno impara con la massima facilità? Con materiale visivo, registrazione di suoni, carta stampata, esperienze tattili, attività cinestetiche, pacchetti pluristrumentali, combinazione di tutto ciò?);
11. **Tipo di struttura e valutazione** (Che tipo di struttura va bene per lo più a questo alunno? Rigida, flessibile, autodeterminata, concordata, periodica, autoavviantesi, continua, occasionale, con aspettative a breve termine, con valutazione finale, ecc.).⁶

• **De la Garanderie → profili pedagogici.**⁷

Antoine De La Garanderie propone quattro profili pedagogici estremamente interessanti sotto l'aspetto didattico, perchè fanno riferimento ai canali percettivi:

- presenza del solo canale visivo;
- presenza del solo canale uditivo;
- prevalenza del canale visivo con la presenza del canale uditivo;

⁵ Bandura, Albert, *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, 1976, pagg. 185-186.

⁶ Dunn, Rita – Dunn, Kenneth, *Op. cit.*

⁷ La Garanderie (De), Antoine, *I profili pedagogici/ Scoprire le attitudini scolastiche*, Scandicci, La Nuova Italia, 1991 (Ed. orig., 1989).

- prevalenza del canale uditivo con la presenza del canale visivo.

Egli, tuttavia, fa presente che la percezione, di per sè, non è l'unico fattore dell'apprendimento; esiste un secondo fattore, l'**evocazione**, che può essere:

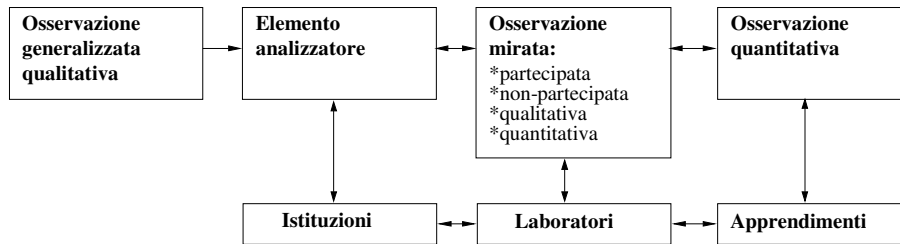
- spontanea o guidata;
- in presenza o in assenza di un oggetto percepito.

Il concetto dell'**evocazione** è estremamente importante didatticamente e ci costringe a porci molte domande. Alcune potrebbero essere:

- Qual è il rapporto tra la cosiddetta «programmazione» e l'evocazione?
- Qual è il rapporto tra il «curricolo» e l'evocazione?
- Che cos'è un curricolo? Una sequenza di punti razionalmente collocati o una sequenza di passaggi? E se il curricolo è una sequenza di passaggi, quale ruolo assume l'evocazione?

- **L'osservazione.**

L'**osservazione** è al centro di ogni connessione; essa permette la **diagnosi** e la **decisione**; da essa dipendono la progettazione ed il controllo. Può essere «fredda» o «partecipata», quantitativa o qualitativa. Nel «modello» si utilizzano tutti i tipi:

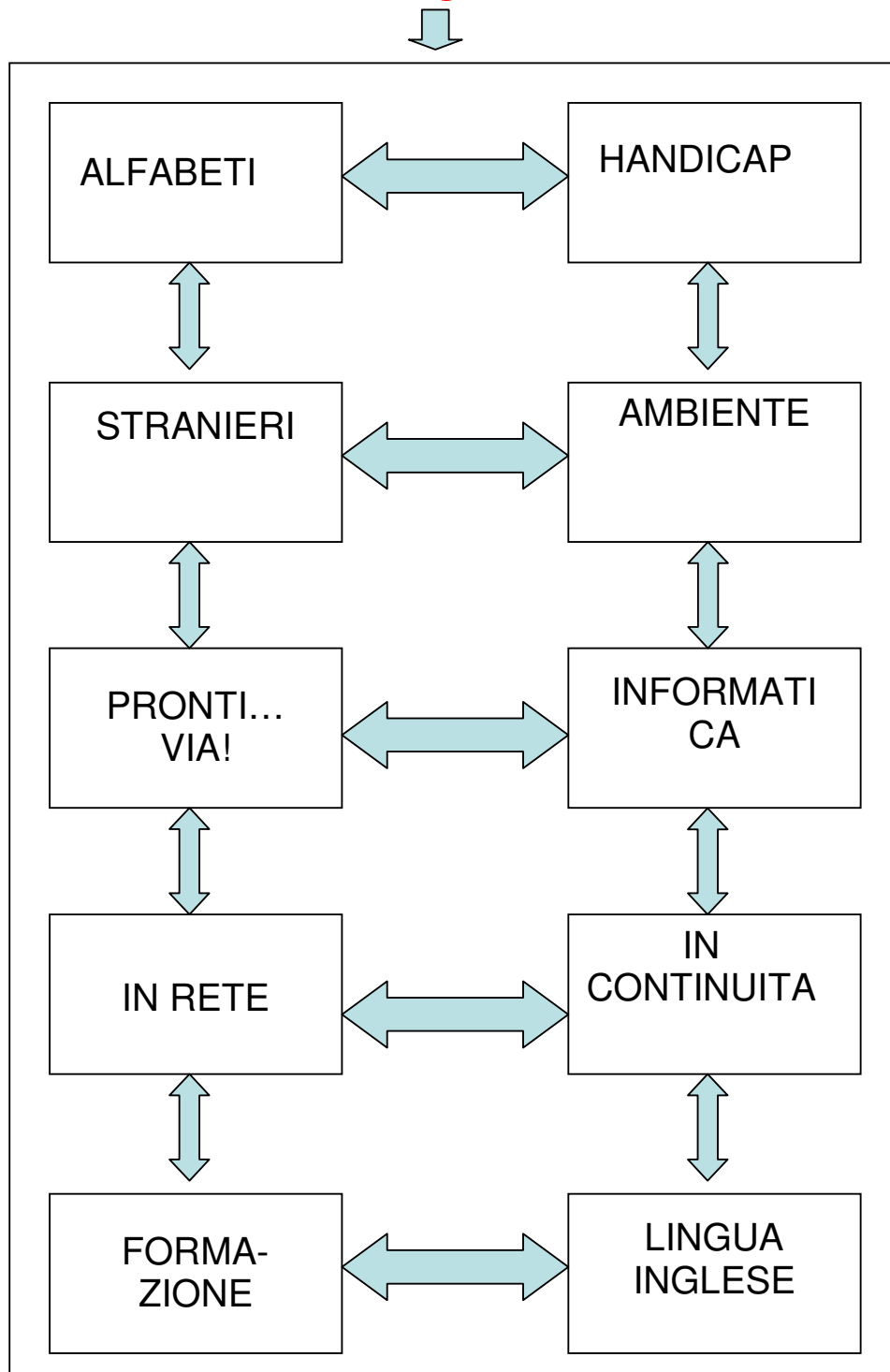




Parte quinta:
I progetti

MAPPA DEI PROGETTI

SVILUPPO DEI POTENZIALI INDIVIDUALI DI APPRENDIMENTO





1. ALFABETI

Progetto fondamentale che coinvolge di fatto tutte le sezioni e tutte le classi del Circolo; in modo specifico esso coinvolge tutte le sezioni e tutte le classi del primo ciclo del Circolo

Responsabile del progetto: **Manuela Geminiani**

Questa nostra epoca evidenzia una serie di questioni completamente nuove che incidono sull'evoluzione della società civile e, per quanto ci riguarda, sui processi educativi.

Alcune delle questioni riguardano:

- forti movimenti migratori interni/ esterni che implicano relazioni socio-culturali estremamente complesse e differenziate;
- il predominio dell'economia sulle scienze dell'educazione, con la richiesta di tempi d'apprendimento sempre più brevi;
- la costante trasformazione delle famiglie in nucleari;
- l'immersione delle nuove generazioni in contesti culturali dominati dalle «immagini» e dalla «virtualità».

Queste questioni - ed altre - fanno sì che, anche nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare (soprattutto nel primo ciclo), le differenze generalizzate tra i bambini-alunni - anche se esse per un verso concorrono ad arricchire i contesti educativi - provochino, per quanto concerne gli apprendimenti, risultati profondamente differenziati, tanto che, frequentemente, i bambini-alunni sono più diversi all'uscita dalla scuola di quanto non lo fossero all'entrata.

I risultati, per altro, si distribuiscono su di una curva di Gauss di tipo bimodale, a sinistra e a destra dalla media, lasciando sguarnita la posizione mediana che, in genere, rappresenta anche il punto modale.

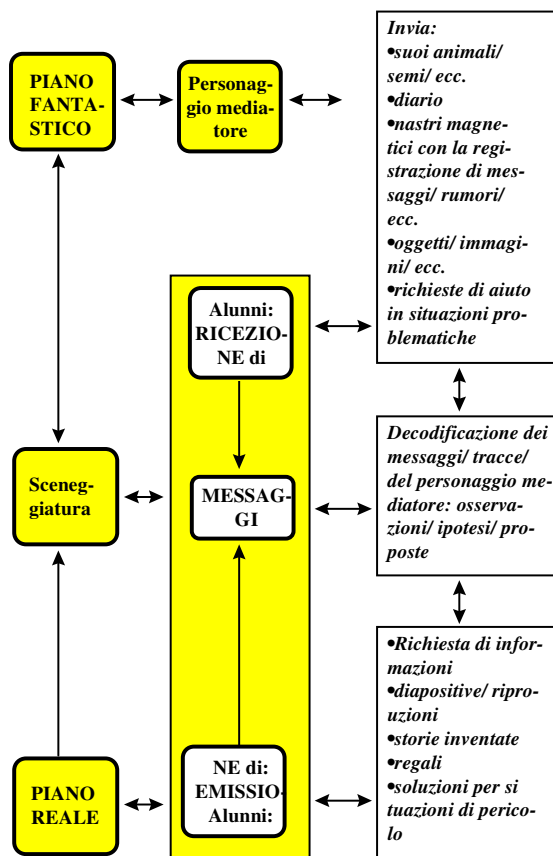
Ciò esige almeno una riflessione sulle seguenti questioni:

- il rapporto insegnamento/ apprendimento;
- la costruzione narrativa del processo educativo, all'interno di un contesto in grado di connettere sfondi mentali diversi;
- la individuazione degli stili di apprendimento dei bambini-alunni.
 - l'approccio alla lettura/ scrittura, parole che diventano sempre più complesse e complicate.

Una riflessione ha poco senso se non si trasforma in azione e se l'azione non porta ad una ulteriore riflessione, ecc.:



a) **La costruzione narrativa del processo educativo, all'interno di un contesto in grado di connettere sfondi mentali diversi:**



b) **L'individuazione degli stili di apprendimento dei bambini-alunni mediante il consueto questionario (sdi e ses 1° ciclo)**

c) **L'approccio alla lettura/ scrittura, parole che diventano sempre più complesse e complicate:**

- Le parole «calde» (parole affettivamente significative)
- Il giornalino scolastico della scuola materna: disegni dei bambini e narrazioni tradotte dalle insegnanti e il giornalino web degli alunni della scuola elementare
- L'angolo della lettura
- Il libro: da guardare/ «leggere» e da costruire
- Dalla lettura delle parole calde alla scrittura (LAPIDARIO⇒ script⇒ corsivo)
- Il giornalino della scuola materna come primo di lettura
- Il giornalino web della scuola elementare
- La costruzione del libro

Altri linguaggi:

- il linguaggio delle immagini
- disegni, fotografie, diapositive, immagini televisive: lettura e «manipolazione»
- storie con immagini
- il linguaggio scientifico
- l'osservazione generalizzata
- l'osservazione mirata
- l'osservazione in situazione sperimentale:
- raccolta dei dati
- presentazione dei dati
- narrazione di storie
- il linguaggio del PC:

- il PC come strumento «normale»
- composizione di immagini
- storie di immagini
- prime scritture

Aspetti operativi

- **Organizzazione, tempi e spazi (luoghi di esperienza, laboratori, ecc.)**

Modalità e tempi differenziati a seconda dei gruppi-classe coinvolti.

- **Metodologie e modalità di attuazione (ricerca, lezioni individualizzate, relazione educativa e di aiuto)**

Organizzazione in piccoli e grandi gruppi.

Esplorazione diretta.

Esperimenti (ricerca).

Lavoro da gestire su diversi piani, in modo da offrire a tutti i bambini la possibilità di esprimere le diverse potenzialità, concorrendo alla realizzazione di un progetto comune

- **Strumenti e sussidi significativi (nuove tecnologie, multimedialità, ecc.)**

Strumenti audiovisivi

Multimedialità

Il maxi-progetto ALFABETI contiene i seguenti altri sotto-progetti:

- a) **“Giochiamo con la musica”** con lo scopo di proporre attività che favoriscano la connessione tra il linguaggio sonoro/musicale e i linguaggi verbale, gestuale, iconico e di usarli nelle competenze comunicative-ludicoespressive. Scuola primaria Villamarina cl. prime
- b) **“Leggere.....non solo leggere”**, con gli scopi di sviluppare e arricchire le competenze dei bambini-alunni in diverse modalità espressive:lettura/narrazione, grafica-manipolazione, drammatizzazione. Scuola primaria Villamarina cl.prime.
- c) **“I colori dell’arte”** allo scopo di far avvicinare presto i bambini-alunni al mondo dell’arte, per acquisire dimestichezza nella lettura e rielaborazione dell’opere stesse, per imparare a porsi correttamente e con occhi critici di fronte ad esse. Scuola primaria Villamarina cl.terze.
- d) **“Libri in libertà”** progetto biennale 2003/05, allo scopo di far diventare la biblioteca un luogo di incontro fra i bambini-alunni del plesso , una occasione per condividere i momenti di lettura offrendo l’opportunità di utilizzare testi diversi vicini ai gusti di ciascuno per Il maxi-progetto ALFABETI contiene i seguenti altri sotto-progetti:
- e) competere con la seduzione del multimediale e/ con quella di un campo di calcio. Scuola primaria Sala progetto di plesso.
- f) **“I Musicanti di Sala”**, con gli scopi di sviluppare l’intonazione, il senso ritmico e la coordinazione dei bambini-alunni, di costruire semplici strumenti musicali utilizzando materiali poveri, di avvicinarsi all’uso di strumenti musicali;Scuola primaria di Sala progetto di plesso.
- g) **“Giornalino scolastico Sala news”**allo scopo di pubblicizzare il lavoro e l’esperienze più significative avvenute in ambito scolastico e per dare voce al vissuto extrascolastico dei bambini. Scuola primaria Sala progetto di plesso.
- h) **“Guerra e...Pace”**proseguimento del progetto iniziato lo scorso a.s .attraverso l’approfondimento del tema della pace allo scopo di far comprendere che la cultura della pace si costruisce anche parlando, ascoltando e comprendendo l’altro. Scuola primaria Sala cl. prime.
- i) **“Viaggiando si impara”**proseguimento progetto 2003/04, con gli scopi di riconoscere l’esistenza e la complessità delle relazioni e l’importanza e la necessità del cambiamento; il viaggio come mezzo e scopo del progetto. Scuola primaria Sala cl. quinte.
- j) **“Noi ci esprimiamo così”**proseguimento progetto a.s.2003/04 con lo scopo di conoscere ed esplorare il territorio e i suoi modi di esprimersi.Scuola primaria Sala cl. quarte.
- k) **“Alla scoperta del mondo con Blozer”**progetto sfondo, con lo scopo di costruire una trama narrativa fantastico/realistica al percorso didattico nella sua unitarietà interdisciplinare attraverso l’utilizzo di personaggi

mediatori, storie, messaggi e scenografie pertinenti al contesto educativo che si va costruendo. Scuola primaria "Ricci-Ortali" Villalta cl. seconda.

- l) **Progetto Musica**, con gli scopi di avviare alla comprensione del ritmo, di effettuare giochi musicali con l'uso del corpo e della voce, costruire semplici strumenti musicali, l'approccio ad uno strumento, esecuzione di canti corali. Scuola primaria "Ricci-Ortali" Villalta cl. prime, seconde, terze.
- m) **"Laboratorio Musicale"** una esperienza musicale gestita dalle insegnante e da un esperto esterno con gli scopi di saper costruire strumenti musicali, individuare e interpretare una sequenza ritmica, cantare da soli e in gruppo. S.d.I. Sala
- n) **"Biblioteca scolastica"** allo scopo di stimolare il bambino all'uso attivo del libro, al piacere di leggere immagini, all'ascolto di storie sempre nuove e accattivanti. S.d.I. Sala.
- o) **"Biblioteca scolastica"** allo scopo di rafforzare nei bambini-alunni l'amore e l'interesse per il libro e la lettura attraverso l'abitudine all'ascolto alla narrazione e invenzione di "storie", alla costruzione di libri. S.d.I. Villamarina/Boschetto.
- p) **"Biblioteca"** (Tutte le volte che avrai qualche dubbio...cerca la risposta nei libri), allo scopo di stimolare nei bambini e nelle bambine la curiosità alla conoscenza del libro e l'avvicinamento alla lettura per giungere all'interiorizzazione del testo. S.d.I. "Primo Lucchi » Bagnarola.
- q) **"Progetto lingua inglese"**, con lo scopo di avvicinare piacevolmente i bambini alla sonorità di una lingua diversa, attraverso i linguaggi, iconico, sonoro, ludico. S.d.I. Villamarina e Sala



2.PROGETTO HANDICAP

Altro progetto di rilevante importanza.

Responsabile del Progetto: **Stefania Santececchi**

L'elevata presenza di alunni con deficit e/o bambini "difficili" nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare e le esperienze attuate fino ad oggi impongono un progetto complessivo di Circolo al fine di sfruttare meglio le risorse e di migliorare la «qualità della vita» degli alunni con deficit.

Il progetto individua nello sviluppo dell'**autonomia** e dell'**identità personale** un percorso pertinente:

- al miglioramento della «qualità della vita» dei bambini con deficit
- alla crescita di tutti i bambini coinvolti.

Presuppone, per la sua attuazione, il coinvolgimento di tutti gli insegnanti della scuola statale dell'infanzia e della scuola elementare statale un'organizzazione delle classi organizzate per piccoli e grandi gruppi di lavoro.

Il percorso progettato è rivolto all'intero Circolo; tuttavia, deve trovare una taratura specifica nei diversi plessi e si presta ad una realizzazione completa oppure parziale, con tempi e modalità differenziate a seconda dei gruppi-classe coinvolti.

CONTENUTI

Aspetti operativi

- **Organizzazione, tempi e spazi (luoghi di esperienza, laboratori, ecc.)**

Modalità e tempi differenziati a seconda dei gruppi-classe coinvolti.

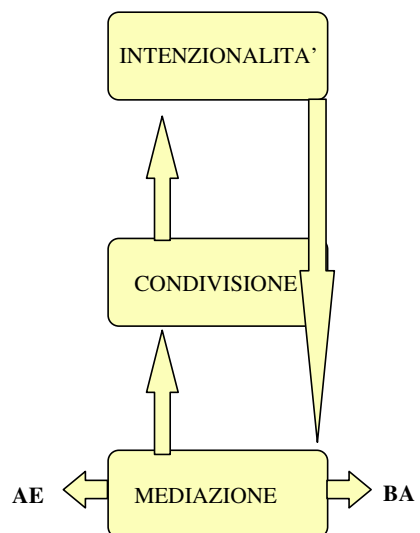
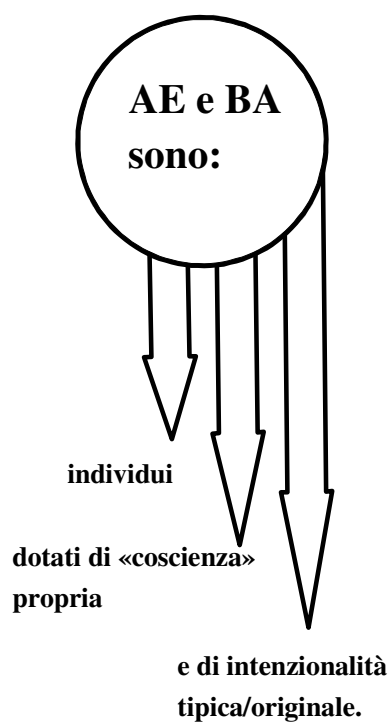
- **Metodologie e modalità di attuazione (ricerca, lezioni individualizzate, relazione edu-cativa e di aiuto)**

Organizzazione in piccoli e grandi gruppi.

Esplorazione diretta.

Esperimenti (ricerca).

Lavoro da gestire su diversi piani, in modo da offrire a tutti i bambini la possibilità di esprimere le diverse potenzialità, concorrendo alla realizzazione di un progetto comune (integrazione)



Strumenti e sussidi significativi (nuove tecnologie, multimedialità, ecc.)

Strumenti audiovisivi
Multimedialità
Libri

Il maxi-progetto HANDICAP contiene i sotto-progetti:

- a) Progetto **“Delfino”**, con lo scopo di contribuire alla formazione completa della persona al fine di migliorare la qualità delle relazioni e favorire il ben-essere attraverso lo sviluppo globale della personalità, in sintonia con il livello evolutivo del bambino; Scuola primaria “Ricci Ortali” di Villalta.
- b) Progetto **“Psicomotorio”** con lo scopo di migliorare la coordinazione dei movimenti e della motricità fine, acquisire sicurezza emotiva, arricchire la relazione con i compagni attraverso il gioco e il linguaggio. S.d.I. Sala
- c) Progetto **“Diamo voce a chi voce non ha”** con lo scopo di migliorare la qualità dello stare a scuola e della sua socializzazione. S.d.I. Villamarina/Boschetto.



3.PROGETTO STRANIERI

(Progetto dedicato ai bambini-alunni stranieri)

Responsabile del progetto: **Caterina Paganelli**

1. Analisi della situazione:

Alunni stranieri iscritti nelle scuole elementari del circolo:

	Prime	Seconde	Terze	Quarte	Quinte	Totale
Villamarina	10	4	5	11	3	33
Sala	3	1	4	5	2	15

Ricci-Ortali		1	1	3		5
Totale	13	6	10	19	5	53
Inf. Villamarina	A	B	C	D	E	22
	4	6	5	1	6	
Inf. Sala	A	B				4
	1	3				
Inf. Primo Lucchi	A	B	C			7
	3	1	3			
Totale	8	10	8	1	6	33
Tot. Ses+SdI						86

A) Premessa

La situazione dei plessi del 2° Circolo di Cesenatico, costituito da 3 scuole elementari e 3 scuole dell'infanzia, è caratterizzata come segue:

- a) sezioni/classi con medio- alta frequenza;
- b) elevato numero di bambini stranieri presenti nelle sezioni/classi;
- c) alto flusso migratorio nazionale con iscrizioni di bambini provenienti da differenti regioni italiane;
- d) consistente incidenza di arrivi in corso d'anno di alunni provenienti da altre istituzioni scolastiche e/o di prima iscrizione.

Considerando la complessità legata a tale situazione il presente progetto si rivolge a tutti gli alunni stranieri iscritti e frequentanti i plessi del Circolo che presentano difficoltà linguistiche in relazione all'apprendimento della lingua italiana come "lingua seconda", al fine di contrastare l'emarginazione scolastica (art.9,C.C.N.L. 2002-2005) e di assicurare loro le condizioni sia di studio delle discipline sia di acquisizione delle competenze comunicative. Si ritiene che un progetto di circolo possa consentire di gestire al meglio le risorse a disposizione al fine di evitare interventi frammentari e poco proficui.

L'intenzione è quella di costituire una struttura permanente che operi e sostenga insegnanti e bambini nel processo di apprendimento-insegnamento. Nella consapevolezza della complessità del compito e dell'importanza di confronto e appoggio di altre istituzioni impegnate nel fronteggiare il continuo aumento della presenza degli stranieri sul territorio, si ritiene indispensabile richiedere al Comune di Cesena, all'interno del progetto " Torre di Babele", finanziamenti utili a sviluppare gli interventi. In particolare, poiché non è presente all'interno del comune di Cesenatico un mediatore culturale a cui fare riferimento, si richiedono nello specifico i fondi affinché possa realizzarsi la fase denominata **accoglienza** di seguito illustrata.

A - Fase dell'accoglienza:

- 1) utilizzo da parte della Segreteria di un modulo di iscrizione tradotto in differenti lingue per raccogliere informazioni sulla storia personale e scolastica del bambino straniero;
- 2) facilitare lo scambio comunicativo tra scuola e famiglia straniera ricorrendo alla traduzione scritta in altre lingue di informazioni relative all'organizzazione scolastica: sistema scolastico italiano, funzioni del personale scolastico, orari della scuola, giustificazioni per assenze, attività di mensa, uscite didattiche, materiali didattici occorrenti.....
- 3) stabilire e mantenere accordi con l'Ente locale per fruire della presenza di mediatori culturali con funzioni di sostegno informativo e di consulenza socio-comunicativa al personale scolastico che si occupano dei bambini e delle fam.straniere (art.45, DPR 394/99).

Si ritiene indispensabile occuparsi in maniera scrupolosa dell'accoglienza dei bambini stranieri e dei membri della loro famiglia, requisito importantissimo per una reale integrazione del bambino nella classe, delle famiglie nella comunità. Opinione degli insegnanti è che le figure me-

diatrici possano operare su tutte le scuole secondo un'organizzazione flessibile alle esigenze dei diversi operatori.

Attività didattico-formative:

- 1) Costituzione di una “Commissione Stranieri “ deputata sia al riconoscimento delle strategie di accoglienza e inserimento dei bambini stranieri nella comunità scolastica, sia all'individuazione degli opportuni criteri di assegnazione dei bambini stessi alle classi, in collaborazione con il Dirigente scolastico nonché in riferimento alla legislazione vigente (art. 45, DPR 394/99), affinché si assicurino le condizioni ottimali di integrazione del bambino straniero tra i pari;
- 2) utilizzo delle ore aggiuntive e delle ore eccedenti di insegnamento(art. 26,28 C.C.N.L.2002-2005) da parte dei docenti per la realizzazione di percorsi personalizzati sulla comprensione e l'utilizzo della lingua italiana;
- 3) predisposizione ,in ogni plesso, di spazi attrezzati per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, forniti di materiali e testi sull'educazione interculturale, di strumenti plurilingue, glossari, dizionari, c.d. ROM interattivi.....

Il maxiprogetto STRANIERI contiene il seguente sottoprogetto:

- a) PROGETTO di ricerca/azione “**Adotta un diritto**”, con lo scopo di far sì che la scuola diventi un luogo di promozione e testimonianza della pratica di Cultura dei Diritti/Doveri umani e di esercizio alla qualità della convivenza:
“**Diritto all'accoglienza, solidarietà e alla cittadinanza**” Scuola primaria Villamarina cl. seconde; “**Diritto al gioco**”educazione alla conoscenza di sé ed alla convivenza attraverso il gioco. S.d.I. Villamarina-Boschetto.
“**Diritto alla salute, fisica,emozionale, intellettiva**”educazione allo star bene “dentro” come benessere interiore. S.d.I.”Primo Lucchi” Bagnarola.



4. PROGETTO AMBIENTE

(Progetto che riguarda l'approccio scientifico e tecnologico alla “realtà”)

Responsabile del progetto: **Maurizio Brighi**

Il concetto di “reale”

Il concetto di «reale», secondo Gilles Gaston Granger,

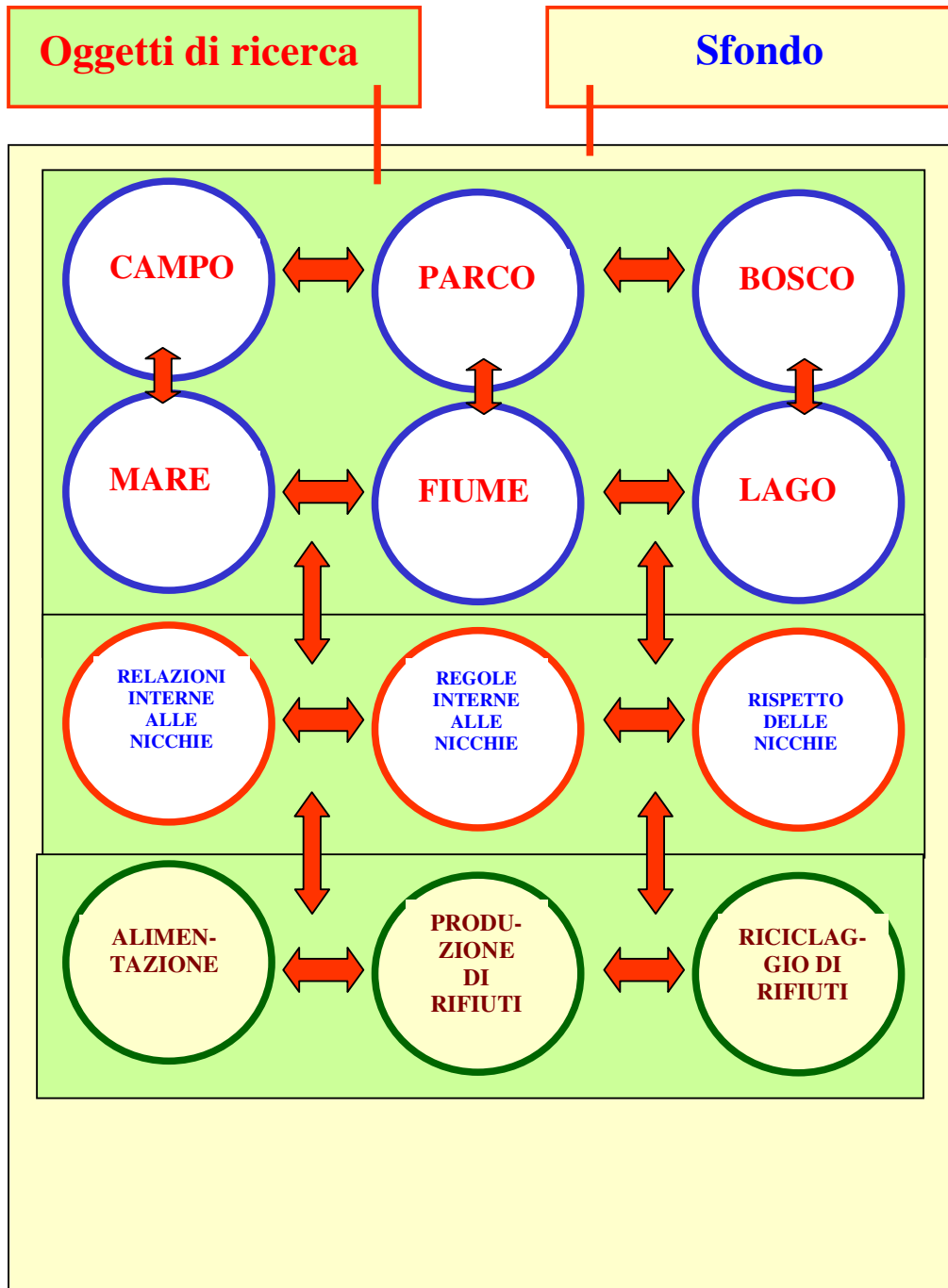
*«ha almeno un duplice significato: il **vissuto** da un soggetto, che tiene conto delle sue capa-cità d'illusione e di trasformazione della sua personale esperienza, e l'**oggettività**, che è proposta 4strutturalmente e criticamente da chi appartiene al mondo nel quale viviamo insieme. Si tratta di due aspetti che si sovrappongono solo parzialmente e che corrispondono a due attitudini e a due differenti filosofie di vita.*

*Ora, **pensare** questo reale, qualunque sia la sua natura, e non soltanto **viverlo**, significa **rappresentarlo**. Si tratta di costruire un universo di **simboli** necessariamente più astratti del vissuto per trasformarli in **immagini**, nel senso più generale del termine».*

Eventi-scopi da perseguire

- 1. costruzione di un contesto educativo** in grado di connettere le direzionalità dei protagonisti del percorso scolastico con la direzionalità dell'esperienza scientifica;
- 2. evoluzione dell'approccio scientifico** ai problemi;
- 3. connessione di approcci scientifici** legati all'essere in ricerca e al fare ricerca;
- 4. sviluppo della motivazione all'esplorazione del «reale»;**
- 5. attivazione di una attenta osservazione dei fenomeni**, con particolare attenzione alle loro mo-dificazioni di stato;
- 6. apertura all'esterno dei gruppi di lavoro**, in modo che una informazione qualsiasi non sia mai fine a se stessa e mai dichiarata esaustiva, ma in evoluzione per mezzo di una attenta comuni-cazione fra gruppi.
- 7. Acquisizione da parte dei bambini-alunni della familiarità con i nuovi mezzi** che consentono l'organizzazione delle esperienze e la condivisione e fruizione delle stesse anche da siti remoti depositari di conoscenze difformi e complementari;
- 8. Promozione del rispetto per l'ambiente** e sviluppo di una coscienza ecologica;
- 9. Formazione di atteggiamenti e di competenze di tipo scientifico;**
- 10. Motivazione alla conoscenza dei fenomeni biologici** guidati dall'uomo per produrre alimenti.

Mappa dei contenuti



Il maxiprogetto AMBIENTE contiene i sottoprogetti:

- a) Progetto “**Alla ricerca delle nostre radici**” con lo scopo di ricostruire il “cammino” fatto e tentare ipotesi per il futuro, utilizzando tutte le fonti del territorio, stimolando i bambini a ricercare: vedere, cogliere e leggere le forme e i segni nello spazio come espressione di vita e di cultura lungo il corso del tempo. Scuola primaria Villamarina cl. terze
- b) Progetto “**Orto**”, inserito all’interno del progetto complessivo del modulo che considera importante e prioritaria la realizzazione di percorsi volti a promuovere nei bambini la capacità di prendersi cura....; i bambini e le insegnanti continueranno il lavoro dello scorso anno che li ha visti coinvolti insieme ad alcuni nonni, genitori e agli operatori dell’ Gesturist di Cesenatico, nella messa a dimora di alberi e di piante aromatiche, all’interno del cortile dell’ scuola. Scuola primaria di Villamarina cl. Terze.
- c) Progetto “**Orto/narrazione**” lavoro volto al proseguimento dei percorsi iniziati nei precedenti anni scolastici con lo scopo di far convergere le competenze acquisite dai bambini verso l’ esplorazione del territorio, nella sua dimensione storico-antropologica e naturalistica per promuovere la conoscenza. Scuola primaria Villamarina cl. Quarte.
- d) Progetto “**Indietro nel tempo**” con lo scopo di conoscere, ricostruire, comprendere le trasformazioni storiche nella realtà locale... Scuola primaria Villamarina cl. quinte.
- e) Progetto “**Dal grano al pane**” con lo scopo di far avvicinare i bambini-alunni alla conoscenza di alcune realtà collegate all’ agricoltura e all’ alimentazione: trasformazione dei prodotti della terra e della modificazione che hanno subito nel tempo. Scuola primaria “Ricci-Ortali” Villalta cl. seconde.
- f) Progetto “**In rumagna us magna bèin**”, con lo scopo di contribuire alla formazione della “cultura del cibo”, conoscenza dei cibi della tradizione romagnola legati al ciclo delle stagioni. Scuola primaria “Ricci Ortali” Villalta cl. quarte e quinte.
- g) Progetto “**Laboratorio scientifico**”, con lo scopo di creare abitudini al linguaggio scientifico attraverso l’ osservazione, la costruzione di ipotesi, la manipolazione e la verifica; S.d.I. di Villamarina-Boschetto.



5. PRONTI ... VIA!

(Progetto di educazione motoria e di educazione stradale)

Responsabile del progetto: **Francesca Baldini Pieri**

Progetto che riguarda l’ educazione corporea dei bambini-alunni delle tre scuole elementari del Circolo. Progetto completamente finanziato dalla Fondazione della Cassa di Risparmio di Cese-na. Le scuole dell’ infanzia procedono autonomamente.

PERCEPIRE IL PROPRIO CORPO

Inteso come organizzare tutte le percezioni del proprio corpo anche in relazione a stimoli esterni.

Percezione e controllo del proprio corpo

Inteso come conoscenza delle diverse parti del corpo (testa, collo, busto, ecc.) e della possibilità di compiere i diversi movimenti nello spazio.

Equilibrio posturale

Inteso come educare a riconoscere le sensazioni sensoriali nelle varie stazioni (seduti, in piedi, in decubito, ecc.) per una corretta costruzione degli schemi motori di base e una postura economica ed equilibrata

Respirazione

Intesa come presa di coscienza delle scansioni dell'atto respiratorio della sua frequenza anche in relazione all'attività fisica

PERCEPIRE IL PROPRIO CORPO NEI SUOI APETTI STATICI E DINAMICI IN RELAZIONE ALL'AMBIENTE CHE LO CIRCONDA, AGLI OGGETTI E ALLE PERSONE

Inteso come costruzione degli schemi motori di base, che sono i movimenti semplici (l'alfabeto) per la costruzione di tutti gli automatismi (coordinazioni) che ci permettono di interagire correttamente con l'ambiente che ci circonda, gli attrezzi e le persone che lo abitano.

L'equilibramento

Inteso come base di partenza a una qualsiasi coordinazione generale, poiché un equilibrio difettoso assorbe, con inutili contratture, energia utile al movimento economico. A tal senso sarà opportuno, per una migliore fiducia nelle proprie possibilità di equilibrarsi, introdurre il saper cadere e il saper appendersi.

La coordinazione dinamica generale

Intesa come movimento economico; affinando le sensazioni e le percezioni, migliorando le risposte nervose attraverso l'esecuzione di un movimento preciso anche complesso (con il coinvolgimento di più parti del corpo) eliminando tutti quei movimenti passivi e/o antagonisti che ne precluderebbero l'esecuzione armonica.

La coordinazione oculo-manuale

Dopo la costruzione del gesto abile; intesa come adattamento delle coordinazioni motorie alle varie sensazioni visive, tattili e cinestetiche affinando e migliorando i tempi di reazione o migliorando l'adattamento dello sforzo muscolare e ideomotorio (rappresentazione mentale dei gesti da compiere per giungere al movimento desiderato) per l'indipendenza della destra dalla sinistra in una cosciente lateralità.

Il ritmo

Inteso come senso del ritmo fisiologico; una successione ritmata di movimenti più facili da eseguire e meno affaticanti (alternando tempi forti a deboli corrispondenti a sforzo e rilassamento).

L'esecuzione ritmata deve favorire l'eliminazione delle contratture, la flessibilità, il rilassamento e il controllo segmentario.

L'organizzazione spaziale

Dall'immagine del proprio corpo come entità statica e/o dinamica ad una inserita nello spazio che lo circonda, agli oggetti che lo occupano ed alle persone che lo vivono.

La rappresentazione spaziale e la sua strutturazione avviene con l'analisi dello spazio sul piano percettivo e su quello rappresentativo o intellettuale, che hanno come fattore comune la motricità, che si esprime nelle azioni di risposta dopo aver rappresentato lo spazio con le percezioni spaziali anche più elementari.

L'organizzazione e la strutturazione del tempo

Il tempo non è percepito dai nostri sensi come accade per le azioni in relazione allo spazio e alla velocità (come; dove); agire significa anche prendere posizione nel tempo presente passato e avvenire (quando).

Si può dare, perciò, una base logica all'organizzazione delle relazioni temporali facendo prendere coscienza delle varie successioni del movimento (prima, durante e dopo) e rendendo visibili i vari elementi del tempo (spazio = velocità X tempo), presa di coscienza degli elementi del tempo.

Il maxiprogetto PRONTI E VIA contiene il seguente sottoprogetto:

“**Giocamondo**” progetto di educazione allo sport, alla conoscenza di sé ed alla convivenza attraverso il gioco. Partecipano al progetto tutte le classi di SC. P. e le sezioni di SdI. Del Circolo.



6. PROGETTO INFORMATICA

(Progetto di sviluppo informatico e tecnologico)

Responsabile del progetto: **Daniele Grassi**

Progetto che riguarda l'integrazione degli strumenti informatici e tecnologici nel Circolo.

Riguarda **Tutte le classi della Scuola Primaria e della Scuola dell'Infanzia.**

Gli obiettivi da perseguire sono i seguenti:

Classi prime

- I bisogni primari dell'uomo e i manufatti, gli oggetti, gli strumenti e le macchine che li soddisfano.
- Osservare e analizzare gli oggetti, gli strumenti e le macchine d'uso comune utilizzati nell'ambiente di vita e nelle attività dei fanciulli classificandoli in base alle loro funzioni primarie (raccolgere, sostenere, contenere, distribuire, dividere, unire, dirigere, trasformare, misurare, trasportare).

Classi prime

- Utilizzare il computer per eseguire semplici giochi anche didattici.
- Accendere e spegnere la macchina, attivare il collegamento a Internet.

Classi seconde

- Osservazioni ed analisi diretta di campioni di materiali.
- Classificare i materiali in base alle caratteristiche di:
pesantezza/leggerezza, resistenza, fragilità, durezza, elasticità, plasticità.

Classi seconde

- Scrivere piccoli e semplici brani utilizzando la videoscrittura e un buon correttore ortografico e grammaticale.
- Disegnare a colori adoperando

Classi prime

- Accedere ad alcuni siti Internet (ad esempio quello della scuola).

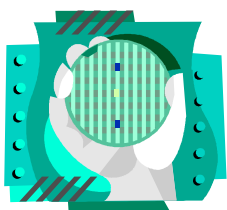
Classi seconde

- semplici programmi di grafica.
- Utilizzare programmi didattici per l'insegnamento del calcolo (operazioni, tabellone, ecc.).

Le classi **terze, quarte e quinte**, proseguono le attività avviate negli scorsi anni con gli scopi declinati dagli **Obiettivi Specifici di Apprendimento delle Indicazioni Nazionali**

Il maxiprogetto **INFORMATICA** contiene i sottoprogetti:

- a) Progetto **INFORMATICA SCUOLE dell'INFANZIA**, con lo scopo di avviare i bambini alla conoscenza del linguaggio informatico attraverso l'uso della tavoletta grafica , di giochi didattici e di un primo approccio alla scrittura libera; SdI di Villamarina ,Sala, Bagnarola Primo Lucchi.



7. IN RETE

Responsabile del progetto: **Graziella Budini**

Premessa:

il percorso si inserisce in un progetto più ampio , “La Rete di Cesenatico”, progetto che tende a realizzare un'alleanza/integrazione fra le agenzie educative presenti nel territorio (scuola, famiglia,Enti locali,associazionismo), per affrontare globalmente il problema del disagio giovanile.

In questo modo la scuola , pur mantenendo la sua specificità, vuole offrire ai ragazzi, nel territorio in cui vivono, una rete di opportunità formative che dia loro strumenti di aiuto, di difesa, di maturazione, per una crescita personale equilibrata.

SCENARIO CULTURALE: La ricchezza delle offerte formative, attuate negli ultimi anni nel territorio di Cesenatico da parte delle istituzioni scolastiche, delle associazioni di volontariato e dell'Ente locale, rivela la sensibilità degli operatori per le problematiche del mondo giovanile e, nello stesso tempo, offre una valida base per affrontare in modo sistematico e complesso il tema di una progettualità integrata e finalizzata alla ricerca del massimo successo formativo possibile per i giovani del territorio.

Il gruppo di lavoro della Rete, costituito dai referenti di ciascuna agenzia formativa nel territorio, si prefigge le seguenti **finalità:**

- identificare i compiti di ciascun Ente Formativo all'interno de comune disegno, favorendo approcci progettuali diversificati e in sintonia con le finalità educative condivise;
- osservare da diversi punti di vista le molteplici situazioni di disagio per poter attivare pratiche di intervento e prevenzione sempre più significative
- elaborare e diffondere una mappa delle risorse (professionali, tecniche, finanziarie) esistenti sul territorio, stabilendo criteri e modalità di circolazione;
- monitorare costantemente la progettualità complessiva per un adeguamento continuo alle problematiche emergenti:

- **MOTIVAZIONI** Formazione e progettazione pedagogico-didattica di plesso e di Circolo di ti- **PEDAGOGICHE:** po Ricerca-azione/ pedagogia «istituzionale»

Strategie e modalità di intervento:

le linee di intervento si esplicano a diversi livelli:

- Interventi mirati nel gruppo-classe dall'equipe psico-pedagogica per promuovere un contesto relazionale positivo e migliorare il clima di classe;
- Laboratori della legalità per prevenire i fenomeni di "bullismo";
- Attivazione dello sportello di ascolto e consulenza nelle singole scuole per colloqui individuali rivolti a genitori e agli insegnanti per individuare strategie atte a migliorare la relazione educativa;
- Interventi delle Associazioni di volontariato all'interno delle scuole per una partecipazione attiva attraverso micro-progetti mirati a promuovere il successo formativo e il ben-essere degli alunni;
- Conferenze e Seminari per "incontrare il territorio" al fine di creare luoghi di scambio, di dibattito, di discussione su tematiche relative al disagio giovanile;
- Corsi di formazione per i referenti delle agenzie formative che operano nella scuola;
- Interventi finanziari destinati al funzionamento della ludobiblioteca di Villamarina e all'attivazione di laboratori linguistici per gli alunni stranieri.
-

Il maxiprogetto IN RETE contiene i seguenti sottoprogetti:

- a) Progetto "**MEDIARE PER CONDIVIDERE**" progetto in rete delle Direzioni didattiche statali di Cesenatico/1°Circolo e Cesenatico/2° Circolo, con lo scopo di prevenire il disagio sociale in ambito educativo, progetto di qualificazione delle scuole dell'Infanzia del Sistema Nazionale di Istruzione e degli Enti locali; SDI di Villamarina, Sala, Bagnarola Primo Lucchi.



8. IN CONTINUITA'

(Progetto di continuità pedagogico-didattica)

Responsabile del progetto: **Graziella Fellini**

Il percorso educativo/ didattico comune ai due ordini di scuola è pensato all'interno del concetto di partecipazione in cui "tutti", adulti e bambini, raggiungono insieme dei risultati attraverso la cooprogettazione che fa costante riferimento alle proposte implicite ed esplicite dei bambini e alla flessibilità del percorso.

FINALITÀ

Questo progetto di continuità si prefigge alcune finalità:

- a) favorire il passaggio dei bambini dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare attraverso la collaborazione e la conoscenza:
 - conoscenza fra i bambini e gli insegnanti
 - conoscenza degli spazi della scuola elementare
 - conoscenza dell'organizzazione dei tempi e dei ritmi della scuola elementare
 - conoscenza del lavoro di gruppo in collaborazione con i bambini più grandi.

- b) per i bambini di 1ª elementare è un “Incontrare ancora...” contesti e persone che hanno fatto parte del loro vissuto ed anche un momento di consapevolezza della loro crescita e di aiuto reciproco nei confronti degli amici più piccoli
- c) in riferimento agli educatori riuscire, attraverso la collaborazione, il confronto e la ricerca, a costruire un percorso che li porti a condividere non solo teoricamente un modello pedagogico, ma una prassi, una metodologia di lavoro e una modalità relazionale fra i bambini e gli insegnanti e gli insegnanti stessi al fine di raggiungere una reale continuità curricolare e organizzativa.

SPAZI

- Scuola dell'infanzia di Villamarina e di Boschetto
- Scuola primaria di Villamarina
- Scuola dell'Infanzia di Sala
- Scuola primaria di Sala
- Scuola dell'Infanzia di Bagnarola
- Scuola primaria di Villalta

MATERIALI E STRUMENTI

necessari alla realizzazione del progetto:

- lente di ingrandimento
- palette
- materiali di laboratorio (carta, cartone, colori, colla, tempere, chiodi, legno...)
- macchina fotografica
- telecamera
- microscopio
- cannocchiale

Questi strumenti favoriranno la realizzazione di una documentazione dell'esperienza attraverso “lavori” realizzati dai bambini e dagli insegnanti.

In questo percorso si ipotizza il coinvolgimento delle classi V° che favorirebbe la conoscenza fra i bambini e gli insegnanti delle future classi I°



9. FORMAZIONE

Responsabile del progetto: **Ds. Loredana Aldini**

In continuità con le esperienze del passato e in relazione alle esigenze attuali:

1. **Tecniche di animazione e di espressività teatrale**, rivolto agli insegnanti di scuola Primaria e di scuola dell'Infanzia
2. **Alfabetizzazione informatica** rivolto agli insegnanti del primo ciclo della scuola Primaria relatore ins. Daniele Grassi
3. **Incontri per insegnanti, genitori e collaboratori scolastici della Scuola dell'Infanzia “Educazione razionale emotiva”** relatrice Dssa. Biancamaria Vasini
4. **Figure sensibili**
5. **Insegnamento religione cattolica**
6. **D.lgs 59- 2004** Area Generale, Informatica, Inglese.
7. **Dalle Indicazioni Nazionali alle Unità di Apprendimento**, rivolto ai docenti di SC.Primaria e SC.d I. del Circolo.

8. “ Accogliere ed integrare effettivamente gli alunni affetti da **Sindrome X Fragile nel gruppo classe, approfondimenti teorici e suggerimenti operativi**” Progetto H.
9. “**Alunni stranieri:aspetti relativi all’integrazione e ai percorsi di alfabetizzazione**” Rel. Prof.ssa. Mariella Balestri , docenti SC. P. e SC. D. I. del Circolo



Parte sesta:
Il controllo del sistema

Il Piccolo principe, arrossendo, a pagina trentasette dell'omonimo libro, ci ammonisce:

«Se qualcuno ama un fiore, di cui esiste un solo esemplare in milioni e milioni di stelle, que-sto basta a farlo felice quando lo guarda.

«E lui si dice: “Il mio fiore è là in qualche luogo.”

«Ma se la pecora mangia il fiore, è come se per lui tutto a un tratto, tutte le stelle si spe-gnessero! E non è importante questo!».

Se ci pensiamo un attimo, ci accorgiamo che si tratta, più o meno, dello stesso concetto esplicitato da E. Fuchs e S. vonHake Stuntebeck, funzionari dei Laboratori Bell dell'AT&T di Holmdel (USA), durante il 1° Forum Europeo sul «Quality Self-Assessment» di Milano (3-4 marzo 1994):

«Molte volte vogliamo ricordare a noi stessi che questo è stato un “lavoro ben cominciato” perché si è trattato di appena due delle 23 aziende AT&T. Si è però dimostrata la potenza del-l'autovalutazione. (...) Le sfide future che ci attendono consistono nel trascinare i nostri enti dis-seminati nel mondo nel processo di autovalutazione»⁸.

Giovanni Gasparini definisce l'organizzazione:

«un'unità sociale caratterizzata, oltre che da una molteplicità di individui, da un atto cost-itutivo, dalla determinazione di un fine specifico e dalla presenza di una struttura atta a conseguire tale fine»⁹.

Su questa definizione concordiamo tutti: essa ci dà degli elementi, ma non ci dice nulla delle loro possibili relazioni e del modificarsi dell'organizzazione al modificarsi delle relazioni fra gli elementi che la costituiscono. David Silverman ci aiuta un po' di più a capire:

*«...affermare che un'organizzazione ha un “obiettivo” equivale ad invischiarsi in alcune delle complicazioni associate alla **reifificazione**, cioè all'attribuzione di una concreta realtà, in par-ticolare in termini di capacità di pensiero e di azione, ad un costrutto sociale. Ad un individuo pos-siamo chiedere quali sono i suoi obiettivi o i suoi scopi, mentre ciò è difficile con un'organiz-zazione. C'è da chiedersi quanto sia legittimo concepire un'organizzazione come avente degli obiettivi, **a meno che non esista un consenso operante tra i membri dell'organizzazione circa gli scopi della loro interazione**»¹⁰.*

Ciò, dunque, che determina la vita reale di un'organizzazione è il consenso tra i suoi membri, che può essere tradotto con l'insieme processuale delle relazioni con le quali essi - adulti e non-adulti - riescono ad intrecciarsi. Per questo motivo non può esistere un unico modello di orga-nizzazione nel quale identificarsi per avere l'omologazione del proprio fare, se non del proprio essere, ma esistono tante “organizzazioni” quante lo permettono i gruppi di persone che intendono “organizzarsi”; e per questo motivo, ciascuna organizzazione è unica, proprio come il fiore del piccolo principe.

Lo conferma anche **Lev Landa**, ad esempio, quando sottolinea il fatto che un alunno è

*«un **soggetto** capace di agire per propria iniziativa, di imparare, di accettare o respingere gli obiettivi del docente e di sviluppare i suoi propri, ecc. Chi apprende è un sistema non solo con-trollato ma anche autocontrollato, con una grande capacità di auto-organizzazione»¹¹.*

Il buon senso ci dice che le organizzazioni non sono tutte uguali, che tra un mulino ed una scuola, ad esempio, c'è una grande differenza. Lo comprese molto bene anche Charles Perrow, il quale (1967), per analizzare le organizzazioni complesse di produzione, utilizzò la variabile centrale della

⁸ Fuchs, S. - Stuntebeck, vonHake S., *Autovalutazione all'AT&T con i criteri del premio Baldrige*, in:

⁹ Gasparini, Giovanni, *La scuola come organizzazione complessa*, in: Cesareo, Vincenzo (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, Brescia, Editrice La Scuola, 1974, pagg. 57-58.

¹⁰ *Ibidem*, pag. 2.

¹¹ Landa, Lev N., *Regolazione e controllo nell'istruzione/ cibernetica, algoritmizzazione ed euristica nell'educazione*, Firenze, Giunti Barbèra, 1985, Pag. 39.

«**tecnologia**, intesa in un'accezione molto ampia come le azioni compiute su una qualunque **materia prima** (cose, simboli o persone) allo scopo di produrvi dei mutamenti. Due sono le dimensioni considerate al riguardo: da un lato, il **grado di incertezza (basso/ alto) delle tecniche e dei metodi di ricerca**, che può dar luogo a "procedure di ricerca" analizzabili o non analizzabili a seconda che siano noti o meno i modi per risolvere il problema; dall'altro il **grado di variabilità (basso/ alto) della materia prima e delle mansioni relative**, che si può esprimere attraverso il numero di eccezioni (poche/ molte) incontrate nello svolgimento dei compiti organizzativi.

Nella sua formulazione originale e più consueta, il modello di Perrow comprende quattro caselle, ottenute incrociando le modalità delle due variabili sopra considerate:

- organizzazioni con procedure di ricerca non analizzabili e con poche eccezioni;
- organizzazioni con procedure di ricerca non analizzabili e con molte eccezioni;
- organizzazioni con procedure di ricerca analizzabili e con poche eccezioni;
- organizzazioni con procedure di ricerca analizzabili e con molte eccezioni».¹²

Per quanto riguarda, invece, le organizzazioni in cui la materia prima è data dalle persone e lo scopo consiste nel loro cambiamento e socializzazione, Perrow adattò lo schema:

«alla dimensione **procedure di ricerca analizzabili/ non analizzabili** viene qui sostituita quella **materia prima ben compresa/ non ben compresa**, mentre il numero di eccezioni viene indicato dal **grado di uniformità-stabilità della stessa materia prima**; quest'ultima assume perciò il ruolo di variabile centrale, in luogo della tecnologia.

Ne risulta lo schema seguente:

- organizzazioni con materia prima non ben compresa e uniforme-stabile;
- organizzazioni con materia prima non ben compresa e non uniforme-instabile;
- organizzazioni con materia prima ben compresa e uniforme-stabile;
- organizzazioni con materia prima ben compresa e non uniforme-instabile.

La scuola così come oggi è prevalentemente organizzata viene fatta rientrare nel primo punto dello schema, a sottolineare la scarsità di conoscenze (da parte degli insegnanti e degli operatori scolastici, s'intende) circa i metodi di socializzazione degli alunni (la materia prima non è ben compresa), i quali vengono considerati e trattati tutti allo stesso modo (la materia prima è concepita come uniforme-stabile)».¹³

Queste ragioni impongono alla scuola di sperimentare perennemente; di fronte ad una materia prima non ben compresa e non uniforme-instabile, la scuola, se vuole ragionevolmente perseguire i suoi scopi, non può che costantemente e sistematicamente **essere in ricerca**.

Leggiamo quanto sostiene, in proposito, Jean-Pierre Pourtois:

«Si presentano due prospettive: un approccio ai progetti educativi **per** la scienza ed un approccio a questi progetti **mediante** la scienza. Fra queste due prospettive regna una profonda ambiguità; è dunque conveniente tenerle distinte e fare emergere la loro complementarità.

L'utilizzazione sistematica delle tecniche e dei metodi scientifici al fine di esaminare gli elementi essenziali che costituiscono un dato procedimento ed i fattori che influiscono sui risultati finisce con l'aumentare una conoscenza neutra, oggettiva, un sapere scientifico e a stabilire una base alle decisioni da prendere. Tuttavia esiste sempre una distanza tra l'elaborazione della conoscenza ed il luogo della sua utilizzazione. Se questa distanza non esistesse, ..., dopo aver conosciuto l'eccellente studio condotto da Avanzini e Ferrero, i maestri della scuola primaria francese trascurerebbero d'applicare le tecniche Freinet. È come dire che a valle e a monte della ricerca scientifica, esistono molteplici nozioni sociologiche, culturali, economiche e politiche (R. Joly, 1977).

Perseguire dei progetti educativi mediante le scienze significa che queste ultime sono allora considerate alla stregua di un mezzo in vista di un altro scopo. Lo sforzo scientifico viene subordinato, in questo caso, ad obiettivi sociali. Si fa appello ad un sapere elaborato a distanza e lo si impiega nell'azione. Vengono disgiunti due universi: da una parte, il mondo degli scienziati e, dall'altra, quello dei protagonisti sociali.

È possibile conciliare questi due universi e definire un nuovo tipo di rapporto più stretto?».¹⁴

L'ipotesi, dunque, consisterebbe nell'intreccio profondo tra la scuola che è **in ricerca** e la scuola che **fa ricerca**.

Secondo questa logica, non avrebbe più molto senso attivare il classico algoritmo tipico della sperimentazione «tradizionale»:

¹² Gasparini, Giovanni, *op. cit.*, pagg. 68-69.

¹³ *Ibidem*, pag. 69-70.

¹⁴ Pourtois, Jean-Pierre, *Quelques caractères essentiels de la recherche-action en éducation*, in: Université libre de Bruxelles/ Institut de sociologie, *Revue de l'Institut de sociologie*, Bruxelles, Institut de sociologie, 1981/ 3. op. cit.



Questa concezione parrebbe funzionale ad una organizzazione complessa fornita di **materia prima ben compresa e uniforme/ stabile**. La ben comprensione garantisce una precisa/ funzionale «scelta tra ipotesi» e la «disseminazione», dopo la «validazione» e la «riproducibilità», viene assicurata dalla **uniformità/ stabilità della materia prima**. Si tratta, quindi, di una concezione più adatta all'organizzazione complessa **molino** piuttosto che all'organizzazione complessa **scuola**, la quale, come si è visto, tratta una **materia prima non ben compresa e non-uniforme/ instabile**.

Nell'organizzazione scolastica, la **non ben comprensione della materia prima** rende incerta la «scelta tra ipotesi» e la **non-uniformità/ instabilità della materia prima** pone obiettivi difficili, dopo le fasi della «validazione» e della «riproducibilità» a una ipotetica «disseminazione».

La «disseminazione», per altro, pur dando per scontato ciò che non è per nulla scontato, cioè la «validazione» e la «riproducibilità» dell'ipotesi, pone, in genere, una duplice questione, quella dell'enfasi posta:

1. sul «metodo vincente» a tutto svantaggio della **materia prima**, che, invece, dovrebbe sempre rappresentare il riferimento privilegiato all'interno del processo educativo. A questo proposito, riteniamo pertinente registrare qui una «cronaca» redatta da una maestra nell'anno scolastico 1929/ 30, che riguarda la scuola elementare:

«Aprile 4. Il metodo Montessori.

Del metodo Montessori studiato e visto applicato negli asili, io ho potuto attuare poco, perché ho una prima con due o tre ore di lezione al giorno. Mi sono procurata un esemplare di alfabetario mobile preparato e disposto su un telaio su cui faccio comporre le sillabe e le parole. I bambini si divertono e trovano facile il lavoro più dello scrivere alla lavagna e del leggere lo scritto poi.

*Il tempo non permette di dedicare molto a questa composizione di parole perché allora verrebbe trascurata la scrittura sotto dettatura sul quaderno. Poi ci vuole il continuo esercizio per la lettura, aritmetica, nozioni varie ed esercizi di lingua pratica. Tre anni fa io a Morchiano con una prima di cinque ore potei applicare il metodo come desideravo ed attenni dei risultati buonissimi. Dei frequentanti solo uno non eseguì lo svolgimento del programma, tanto che il Direttore ne rimase meravigliato perché nelle prime in genere si fa molto scarto di alunni. Io poi quest'anno in 1° ho parecchi bambini **deficienti** che mi disturbano di continuo il buon andamento delle lezioni. Degli altri seguono tutti, chi a stento, specie qualche ripetente di 2° o 3° anno, chi senza fatica; c'è un bambino che nonostante le cure mie per metterlo in carreggiata, non segue, ed è d'intelligenza mediocre, pure un'altra bimba che non è deficiente, ed è sorella di un alunno di 2° che fa bene, non ha mai seguito. Mentre ho una bimba di cinque anni*

che segue senza fatica e senza aiuto speciale. In generale, però, dato il poco tempo di durata delle lezioni, lo svolgimento prosegue regola-re ed ora sono già alla 2ª parte del programma.

Osservazione.

*In 2ª poi, nonostante le mie premure per ottenere risultati buoni, mi trovo di fronte ad elementi sca-denti nella grande maggioranza. Innanzi tutto ho ben sette alunni che han ripetuto tre anni la prima classe e che furono promossi tenendo conto dell'**anzianità** (se così si può dire). Sono dunque sette alunni che arriveranno sì e no a uscire dalla 2ª anche ripetendola vari anni. Sugli altri 23 c'è da fare ancora lo scarto: per due bambine che non fanno nulla di buono, fin dal principio; due bambini che per un periodo di assenze lungo hanno perduto troppo e non è stato possibile rialzarli. Gli altri 19 che restano potranno tutti essere promossi? È bene, io penso, promuovere alla terza classe quelli che si ritengono capaci di superare le diffi-coltà della nuova classe»¹⁵.*

Giampietro Lippi (1990) commenta:

«L'esempio - che può essere letto da molti punti di vista egualmente significativi - risulta, relativamente alla questione in analisi, da manuale:

- *un'insegnante ha, nel passato, adottato un metodo con felici risultati;*
- *essa - cambiando scuola - ri-adotta il metodo utilizzato in precedenza, anche se si rende conto che il quadro contestuale è completamente cambiato;*
- *essa affida al metodo un significato idolatra e riversa la colpa degli ovi risultati negativi sulla "materia prima"; di conseguenza, i bambini-alunni diventano **deficienti**.*

Quella maestra mostra una chiarissima stupidità pedagogica e - se si vuole - anche un evidente travisamento dell'approccio scientifico ai problemi dell'educazione: essa, infatti, pur a-vendo adottato un metodo "liberatorio", dalla parte del bambino-alunno, nel momento nel quale - enfatizzando il metodo a svantaggio della materia prima - viene colpita dal virus dell'idolatria me-todologica, riesce a trasformare un metodo "liberatorio" in un metodo "autoritario"»¹⁶.

2. e sugli **effetti desiderati/ desiderabili**, tralasciando completamente gli **effetti indeside-rati/ indesiderabili** e gli **effetti imprevisti/ imprevedibili**. Ciò dovrebbe essere scontato, ma, nella realtà, non lo è sempre, nemmeno nel campo della medicina; sono noti esempi macroscopici di tragedie causate da medicinali buttati sul mercato senza una meticolosa osservazione degli effetti cosiddetti collaterali. Nel campo educativo, gli «effetti collaterali» non sono sempre registrabili e quantificabili durante il processo, ma proprio per questo è importante avere presente il problema, poiché è facile, come ha dimostrato Pavlov, che anche un cane, opportunamente manipolato, con-fonda il sapore della carne con il suono di un campanello.

Allora, perché sperimentare?

In che cosa consiste la sperimentazione?

Secondo noi, sperimentare significa intrecciare la ricerca didattica quotidiana (l'essere in ricerca) con la ricerca atta ad individuare innovazioni generali, funzionali alle **single** organizzazio-ni complesse scolastiche nel loro sistematico sforzo di superare i problemi incontrati durante il perseguimento dell'apprendimento formale da parte degli alunni e della loro identità. Per identità s'intende il desiderio/ la capacità di ciascun bambino-alunno di affrontare con serenità/ ottimismo ogni situazione nuova. Il quadro innovativo generale deve tener conto, in modo particolare, degli effetti indesiderati/ indesiderabili e imprevisti/ imprevedibili.

Ci sembra, tuttavia, che la risposta possa venirci da Gisèle Maheux, da Arthur Gélinas e da Roger Claux, i quali sintetizzano bene la finalità della sperimentazione nell'**apprendere ad ap-prendere**:

«La prima forma d'apprendimento riguarda la metodologia della ricerca. Darsi una meto-dologia di ricerca significa utilizzare una strategia per attivare il processo dell'apprendere ad apprendere. In questa prospettiva, la ricerca deve favorire l'autonomia di chi apprende e non il suo confinamento in un campo complicato che egli avrà difficoltà ad accettare. La ricerca ci permette di considerare la nostra realtà all'interno di un processo che ci dà il potere di agire su di essa. Es-sa è al servizio del maestro che interroga la sua pratica, che vuole deliberatamente orientarla e ciò all'interno di un processo continuo di apprendimento.

Questa riflessione sulla ricerca porta a chiederci in che cosa possa consistere il processo specifico di ricerca per un maestro.¹⁷ In risposta a questo quesito, enunciamo un certo numero di caratteristiche che dovrebbero, tra le altre, caratterizzare il processo stesso:

¹⁵ Lippi, Giampietro, *Il valore e le caratteristiche della sperimentazione nella scuola dell'obbligo*, in: Bazzocchi, Luciano (a cura di), *Il bambino e la musica*, Bologna, Nicola Milano, 1990, pagg. 37-38.

¹⁶ *Ibidem*, pag. 38.

¹⁷ Ma anche di un dirigente scolastico e di qualsiasi persona che gestisca un ruolo all'interno del sistema scolastico.

- **Il processo attecchisce nella stessa situazione del maestro:** esso si realizza mediante la pratica e conduce ad un oggetto della stessa pratica.
- **Essendo radicato nella situazione, il processo di ricerca permette di essere distaccato dalla situazione o dall'oggetto di pratica studiato.**
- **Poiché s'intreccia con l'azione, il processo di ricerca è costantemente in azione:** esso alimenta la pratica e la pratica lo alimenta.
- **Il processo di ricerca prende in considerazione le logiche presenti nella situazione e la dinamica della loro interazione.**
- **Il processo di ricerca non finisce di fronte alla scoperta e all'adozione di soluzioni ideali: esso favorisce la riflessione sul cambiamento e, per ciò stesso, l'individuazione dei cambiamenti pertinenti in una data situazione.**
- **Il processo di ricerca permette al maestro di apprendere partendo proprio dal suo operare e, di conseguenza, di orientarlo meglio avendo più appigli per il suo sviluppo, e di elaborare una teoria che tiene conto della sua esperienza».**¹⁸

Le ultime riflessioni e quelle sulle organizzazioni complesse ci inducono ad esaminare la questione della cosiddetta **valutazione**.

La **valutazione** è, secondo noi, una parola-chiave delle organizzazioni di produzione, tanto che viene connessa con altre parole-chiave tipiche dei processi produttivi delle aziende: **efficacia, efficienza e produttività**.

Secondo l'enciclopedia informatica **Zanichelli plus 1999**,

- «**Efficacia**», significa:

«s. f. (pl. -cie) Qualità di ciò che è efficace»; «efficace: agg. Che raggiunge il fine in precedenza determinato o produce l'effetto che si desidera»

- «**Efficienza**», significa:

«1 (FIS.) Rapporto (dimensionato o meno) che esprime il rendimento di una data trasformazione energetica. 2 (ECON.) Caratteristica di un processo produttivo che riesce a massimizzare la produzione con il minimo impiego di materie prime, manodopera e impianti. La massima e teorica si raggiunge quando la ridistribuzione delle risorse tra diversi impieghi non riesce più ad aumentare la produzione totale, ovvero le risorse stesse producono un'uguale utilità marginale in qualunque modo vengano impiegate. Il concetto di e., elaborato da V. Pareto (ottimo parietano), indica una situazione sociale in cui nessun individuo può ottenere una miglior soddisfazione dei propri bisogni se non peggiorando quella di un altro individuo».

- «**Produttività**», significa:

«(ECON.) Rapporto tra la quantità di prodotto ottenuta e i fattori impiegati nell'unità di tempo. La *p. marginale* indica il rapporto tra variazione del prodotto e variazione marginale del fattore impiegato; la *p. media* è il rapporto tra la quantità totale di prodotto e la quantità totale di fattori impiegati. Il conseguimento di alti livelli di *p.* consente all'impresa di minimizzare, a parità di fattori impiegati e quindi di costi totali, il costo unitario del prodotto, e di essere quindi più competitiva sul mercato».

Ci pare proprio che le parole citate abbiano poco a che vedere con l'organizzazione complessa scuola, che è una organizzazione di socializzazione la cui materia prima, in genere è

«non ben compresa e non uniforme-instabile».

D'altra parte, tuttavia, gli adulti-educatori, nel loro direzionare il processo d'apprendimento dei bambini-alunni, nel dare senso a ciò che fanno, abbisognano di segnali che permettano loro il controllo del sistema.

Lev Landa, in proposito, scrive:

«Per poter notare e correggere in tempo le deviazioni dal normale flusso di un processo cognitivo l'insegnante dovrà continuamente essere informato di ciò che succede nella mente dello studente mentre questo sta imparando e risolvendo problemi oppure seguendo un dato procedimento. Senza questa informazione, un controllo più o meno completo del processo che sta accadendo nella mente dello studente non è possibile. In altri termini, affinché questo completo controllo dell'attività individuale sia possibile durante il processo istituzionale, esso deve essere un processo con un valido feedback.

La principale manchevolezza dell'istruzione attualmente è data dal fatto che essa è un processo con scarso feedback. L'insegnante spesso non conosce, nel suo insegnamento, come l'informazione trasmessa allo studente venga assimilata nella sua mente e se i procedimenti necessari vengano seguiti durante questo processo. Ignorando questo,

¹⁸ Maheux, Gisèle - Gélinas, Arthur - Claux, Roger, *Op. cit.*, pag. 16.

egli non può regolare le sue azioni co-sì che queste si conformino al reale svolgersi dell'opera di assimilazione del materiale da parte dello studente. Di conseguenza, i procedimenti istruzionali sovente risultano inadeguati alla situazione in cui sono applicati».¹⁹

Ci pare che Landa indichi piste interessanti:

- il controllo è un processo;
- il controllo è un processo che deve garantire feedback continuo per tarare i procedimenti adeguati alla situazione in cui vengono applicati;
- i risultati sono, eventualmente, uno degli elementi in gioco durante il processo.

Riteniamo, quindi, che valga la pena scoprire quale sia, nel merito, la posizione della ricerca-azione. A. Lèvy scrive:

«Il coinvolgimento comporta dunque l'esigenza per il ricercatore (e per i protagonisti) d'essere particolarmente attenti a tutto ciò che il processo di ricerca fa emergere a mano a mano in loro stessi, e d'essere così centrati sul processo di ricognizione e sulle sue metamorfosi (come si conosce, - o si sconosce) piuttosto che sulle conoscenze in sé.

*Se la scienza tradizionale è centrata sull'amministrazione della prova, la R.-A. se ne allontana poiché è imperniata soprattutto sulle condizioni del processo di emergenza o di rimozione dei significati, e sugli effetti che essi comportano (gli **effetti di conoscenza o di idee** evocati da J. Dubost). Essa parte dal presupposto che è inutile dimostrare la validità di ipotesi che si verificano all'interno di condizioni sperimentali definite, se esse non permettono di scoprire elementi della realtà fino ad allora non osservati o trascurati, e di modificare così i nostri modi d'apprendimento e di comprensione dei fenomeni sociali.*

Esse si fondono pure sull'idea che le forze di rimozione e di repressione delle conoscenze inedite siano tali che questa scoperta non possa venir realizzata, in un primo tempo, se non malgrado sé e a sua insaputa, mediante effetti di idee imprevedibili, e impraticabili, piuttosto che in relazione alle situazioni e alle relazioni concrete nelle quali essi si manifestano. (...)

Ma l'interesse di una ricerca non può ridursi ad effetti di conoscenza o di idee che concernono soltanto gli attori direttamente coinvolti.

Per venire iscritto nel processo d'accumulazione delle conoscenze che costituisce il procedimento della scienza, una ricerca deve lasciare tracce significative per altri oltre a coloro che vi hanno preso parte direttamente: essa deve produrre qualcosa di oggettivo.

In che cosa consiste il prodotto d'una R.-A.? Quali tracce lascia? (...)

*Comunicare una R.-A. restando fedeli al suo itinerario, renderla trasmissibile in maniera che i suoi effetti di idee non debbano da una scaletta molto stretta nella quale essa è stata raccolta, senza per altro tradirne i significati, senza cadere nella tentazione di produrre un discorso limpido, nell'illusione di trasmettere un sapere omogeneo, finito, che comprenda una comprensione facile e priva d'ambiguità (il fantasma del sapere universitario, da manuale, che si può afferrare con una sola occhiata facendo economia di lavoro del pensiero - render conto così del percorso della ricerca e del ricercatore, dei suoi rischi, dei suoi rigiri, delle sue contraddizioni, delle sue cecità, sono le maggiori difficoltà dell'atto di scrittura che prolunga una R.-A., - atto rischioso, del quale l'opera di **Freud** ed il suo modo di presentazione, unico nella storia delle scienze, fornisce il modello più consistente».²⁰*

Lo strumento fondamentale della ricerca-azione, in relazione alla questione che stiamo trattando, è quello dell'**osservazione partecipata**, che Philippe Perrenoud descrive nel modo seguente:

*«1. **Trasformare per comprendere**: la ricerca-azione è una strategia per la trasformazione del reale che obbliga ad un confronto di vari punti di vista, ad una esplicitazione dell'implicito, ad una modificazione almeno parziale delle pratiche e delle descrizioni, tutte cose che facilitano l'osservazione di processi di norma mescolati nel tran-tran quotidiano e mascherati da effetti di facciata.*

*Ogni percorso sperimentale è basato sull'idea che occorra **trasformare il reale per comprendere i meccanismi in gioco**. In un campo in cui il processo sperimentale classico non è praticabile, la ricerca-azione costituisce, senza che necessariamente essa sia stata voluta in questo senso, una "quasi esperienza" che, in un punto preciso del sistema d'insegnamento, tenta di modificare l'organizzazione e le pratiche. L'osservazione di un tentativo simile, del suo insuccesso come della sua riuscita, mette a fuoco meccanismi che riguardano non solo il cambiamento ma le pratiche più banali. Nel caso dell'insuccesso scolastico, il solo modo d'identificare le mediazioni che trasformano le differenze in disuguaglianze si tratta di tentare di trasformarle, adattando le pratiche sempre di più alla*

¹⁹ Landa, Lev N., *op. cit.*, pag. 31.

²⁰ Lévy, André, *La recherche-action: une autre voie pour les sciences humaines?*, in: Boutinet, Jean-Pierre, *Du discours à l'action*, L'Harmattan, 1985.

differenziazione. Compaiono allora i veri ostacoli, che non sono solo nell'istituzione, ma che riguardano anche i conflitti fra i protagonisti e le ambiguità di ciascuno.

2. Partecipare per comprendere: la ricerca-azione istituisce fra ricercatori e insegnanti un contratto esplicito e una collaborazione informale che, senza generare una relazione perfettamente egualitaria, e men che meno simmetrica, permettono un accesso al reale impossibile in altre circo-stanze.

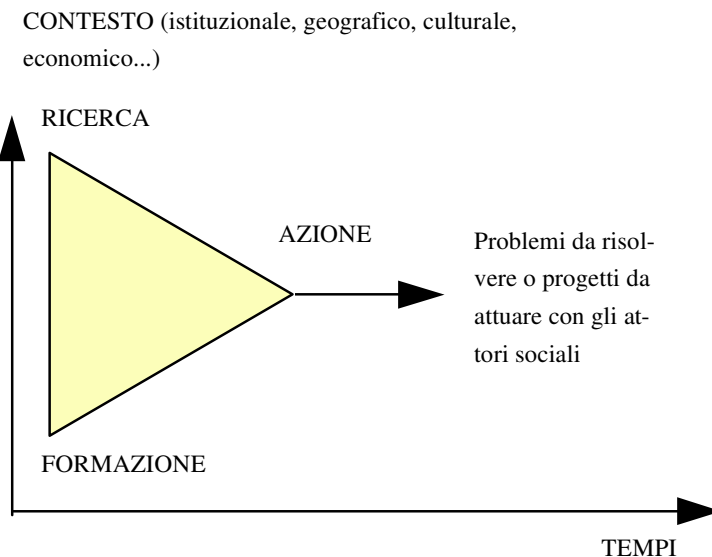
L'attività scolastica e le pratiche pedagogiche sono abilità che reputano essenziale la di-mensione simbolica. Una osservazione semplicemente teologica non è priva di interesse,..., ma essa non permette di mettere a fuoco l'essenziale, che si gioca a livello di senso delle condotte, della rappresentazione delle situazioni e delle possibilità d'azione. È difficile accedere al vero senso delle condotte, che non è sempre comunicabile, né presentabile. È difficile, sia che si tratti del maestro o dell'alunno, mantenersi costantemente razionale, coerente, efficace. Ci si trova, oggi, in una organizzazione e in una corporazione in cui domina il culto della «signoria» e in cui si trattano le pratiche secondo il punto di vista normativo: si tratta di insegnare bene o di lavorare bene a scuola. Di qui le difficoltà e le reticenze a parlare delle proprie pratiche ad un esterno, sempre vissuto come un possibile giudice. La ricerca-azione crea: a) una **esperienza partecipata** che faci-lita la comunicazione; b) una certa **reciproca confidenza** che minimizza gli effetti di facciata; c) una **certa eguaglianza di fronte al rischio** di non dominare alcune situazioni. Quando si coinvolge nell'azione, il ricercatore non resta più nella confortevole posizione dell'osservatore, ma si trova egli stesso osservato e a sua volta giudicato.

3. Vivere per comprendere: l'intervento del ricercatore nella pratica permette un'auto-osservazione e un'autoanalisi che, quali che siano le loro scappatoie e i loro rischi, rappresentano risorse preziose per ogni sociologia comprensiva».²¹

M.Guy Le Boterf ci illustra una questione molto importante, il rapporto tra ricerca-azione/ formazione, il quale:

«deve appagare tre specie di criteri (quelli della ricerca, dell'azione e della formazione) i quali, molto spesso, sono in conflitto o in contraddizione gli uni con gli altri. Un punto d'equilibrio è dato dal ricercare permanentemente. A seconda che si dia la priorità o la preferenza ad una delle tre specie di criteri, gli altri due non saranno rispettati di meno. La guida di un processo di ricerca-azione è, a questo titolo, una contraddizione permanente, e dipende dalla gestione dei sistemi com-plexi.

L'articolazione di tre poli non è tuttavia priva di orientamento, come mostra il seguente schema:



Lo schema significa in particolare:

- Che il "filo conduttore", il vettore che orienta il processo, che gli dà una finalità, è quello dell'azione (realizzare dei progetti, risolvere dei problemi).
- Che la formazione è concepita essenzialmente come un processo di "formazione-azione". Ciò significa che si considera e si tratta lo stesso processo d'analisi e di soluzione di problemi come una situazione educativa produttrice di capacità. Perché il processo sia educativo, è necessario segnatamente che gli attori non solo

²¹ Perrenoud, Philippe, *Sociologie du travail scolaire et observation participante: la recherche fondamentale dans une recherche-action*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et service de la recherche sociologique, 1986.

analizzino e risolvano, ma siano capaci di arretrare, di “denominare ciò che fanno”, d’identificare il percorso che avviano. In questo caso, il formatore esterno “accompagna” gli attori nel loro cammino.

- Che la ricerca sia concepita essenzialmente come un processo di “ricerca-azione”. Ciò implica che gli stessi attori partecipino attivamente alla ricerca tanto a livello dei suoi orientamenti, della sua attuazione, quanto a quello della diffusione e della discussione dei suoi risultati. Gli specialisti della ricerca, i professionisti, collaborano con gli attori e si mettono al loro servizio, per aiutarli a comprendere meglio i problemi o le situazioni sulle quali essi intendono inter-venire.
- Che i problemi d’azione o i progetti degli attori costituiscano i punti di partenza ed i perni delle attività di formazione e di ricerca.
- Che la gestione delle articolazioni all’interno della ricerca, la formazione e l’azione, quanto la scelta dei metodi e degli strumenti di intervento sia in funzione del contesto e del momento considerato.
- La ricerca-azione partecipativa non si limita all’uso di tecniche di inchiesta. La ricerca può certamente fare appello a questionari ma anche a tecniche espressive varie (teatro, grafismo, montaggio di esposizioni, esposizione musicale, poesia, recite autobiografiche...), formali o in-formali.
- L’importante è che gli attori sociali si riconoscano nei mezzi d’espressione, che possano appro-priarsene»²².

In questo periodo, l’enfasi posta sulla **produttività** delle istituzioni scolastiche sembra spostarsi sulla loro **qualità**.

Ma che cosa significa la parola **qualità**?

Se la qualità - come specificano le ISO,²³ o le EN,²⁴ o le UNI,²⁵ o le CEI,²⁶ ecc. - è riferibile a degli standard dichiarati, più o meno elevati, per il proprio «prodotto», il concetto di qualità non ci soddisfa più, poiché non si discosta di molto dal concetto di produttività e dal concetto di valutazione inteso nel senso clas-sico.

Noi riteniamo che il concetto di qualità, per quanto attiene alle organizzazioni complesse di socializzazione e - in modo più specifico - per quanto riguarda l’istituzione scolastica, debba consistere in un sistema processuale autovalutativo in grado di controllare il sistema educativo in ogni momento, in modo da modificarlo al modificarsi della materia prima.

D’altra parte, se l’autovalutazione s’installa alla AT&T, colossale organizzazione complessa nord-americana²⁷ di produzione, non vediamo perché non debba installarsi anche nelle organizza-zioni complesse di socializzazione.

Certo, autovalutarsi significa anche adottare dei segnali di riferimento che per noi, sono, oggi, i seguenti:

- elaborazione/ condivisione di un modello pedagogico, flessibile e modificabile nel tempo;
- condivisione del modello/ sistema pedagogico della scuola da parte dei genitori (clienti);
- benessere degli alunni (frequenza serena della scuola);
- modificazione degli stili di lavoro degli alunni;
- buon funzionamento del gruppo diagnostico-decisionale:
 - ⇒ che è in grado di definire chiaramente il problema-questione da affrontare;
 - ⇒ che è in grado di discutere serenamente;
 - ⇒ che è in grado di assumere decisioni all’unanimità;
 - ⇒ che è in grado di sfruttare le singole risorse umane;
 - ⇒ i cui membri sono in grado di accettarsi per ciò che sono.

²² Boterf (Le), Guy, *Pour une demarche participative en formation: la recherche-action et l’ingenierie educative*, Caen, Université de Caen/ U.E.R. Sciences de l’homme, Mars 1985.

²³ ISO: norme di qualità internazionali.

²⁴ EN: norme recepite dalla Unione Europea.

²⁵ UNI: norme recepite dall’Italia.

²⁶ CEI: norme approvate dal Comitato Elettrico Italiano.

²⁷ Fuchs, E. - von Hake Stuntebeck, S., *Autovalutazione all’AT&T*, in: *Qualità*, Milano, AIC Associazione Italiana per la Qualità, Settembre 1994.

STRUMENTI DEL CONTROLLO

1. SISTEMA PEDAGOGICO:

Si veda il modello generale di Jean Ardoino.

2. QUESTIONARIO PER I GENITORI PER L'AUTOVALUTAZIONE DELLA CONDIVISIONE DEL SISTEMA PEDAGOGICO DA PARTE DEI CLIENTI:

Rispondono entrambi i genitori, insieme.
(sono ammesse più risposte)

1. Il vostro tempo libero lo impiegate per.....

(sono ammesse più scelte)

- ① andare al cinema
- ② andare a teatro
- ③ andare al bar
- ④ andare a manifestazioni sportive
- ⑤ andare in biblioteca
- ⑥ praticare attività sportive
- ⑦ altre attività

2. Guardate la televisione.....

- ① tutti insieme, in famiglia
- ② solo il padre
- ③ solo la madre
- ④ solo il figlio/i figli
- ⑤ con amici

3. Vi capita di discutere qualche programma televisivo

- ① spesso
- ② qualche volta
- ③ mai

4. Di solito, in casa, leggete il giornale.....

- ① tutti i giorni o quasi
- ② qualche volta alla settimana
- ③ raramente o mai

5. Avete l'abitudine, in casa, di leggere libri

- ① sì
- ② no

6. Frequentate la biblioteca per prendere libri in prestito

- ① sì
- ② no

7. In famiglia possedete libri che i figli, di solito, usano

(sono ammesse più scelte)

- ① sì

- ② no
- ③ un'enciclopedia
- ④ libri di narrativa
- ⑤ libri di studio
- ⑥ libri per ricerche

8. Con quali di queste affermazioni vi trovate d'accordo?
(sono ammesse più scelte)

① L'educazione e l'istruzione dei nostri figli, dopo che hanno incominciato ad andare a scuola, sono un compito della scuola stessa

② I genitori, al massimo, possono partecipare agli incontri con gli insegnanti ed informarsi sul come vanno a scuola i figli

③ È bene chiedere ogni giorno ai nostri figli come è andata la giornata scolastica e guardare i loro compiti

④ I genitori devono conoscere la programmazione della scuola, la vita della sezione, perchè la scuola - da sola - non basta ad educare ed istruire i nostri figli

9. La scuola può servire a molte cose; alcune di queste sono le seguenti:
(segnate la casella che ritenete opportuna)

① preparare ad una professione:

importante	Poco importante	Non importante
------------	-----------------	----------------

② formare il carattere e la personalità:

importante	Poco importante	Non importante
------------	-----------------	----------------

③ consentire di raggiungere una buona posizione sociale:

importante	Poco importante	Non importante
------------	-----------------	----------------

④ dare una cultura generale:

importante	Poco importante	Non importante
------------	-----------------	----------------

10. Vi capita di dire
(segnate la casella che ritenete opportuna)

① la scuola deve aiutare i nostri bambini ad avere uno spirito di competizione e a farsi spazio nella vita:

Spesso	Qualche volta	Mai
--------	---------------	-----

② a scuola, i nostri figli dovrebbero imparare a rispettare gli altri bambini e ad accettarli come sono:

Spesso	Qualche volta	Mai
--------	---------------	-----

③ la scuola deve fare incontrare i nostri figli ed aiutarli a realizzarsi insieme agli altri bambini:

Spesso	Qualche volta	Mai
--------	---------------	-----

④ a scuola i nostri figli dovrebbero essere preparati ad affrontare la vita da soli:

Spesso	Qualche volta	Mai
--------	---------------	-----

11. Quali dei fatti indicati di seguito pensate che siano importanti per riuscire a farsi strada (segnate più di una risposta)

- ① avere intelligenza e buona volontà
- ② avere appoggi e raccomandazioni
- ③ avere una buona posizione di partenza
- ④ avere una buona istruzione

12. Segnate, sotto ogni affermazione, la casella che ritenete opportuna:

① bambini, è importante che voi sappiate parlare della vostra vita agli altri, comunicando i vostri sentimenti e i vostri pensieri:

importante	Poco importante	Non importante
------------	-----------------	----------------

② bambini, saper leggere e scrivere è una delle cose più importanti della vita:

importante	Poco importante	Non importante
------------	-----------------	----------------

③ per voi bambini, che siete nella scuola, è molto importante imparare a osservare la realtà che vi circonda, e capirla; le altre cose verranno dopo:

importante	Poco importante	Non importante
------------	-----------------	----------------

④ ogni bambino dovrebbe imparare soprattutto a dire bene le cose che si imparano a scuola...

importante	Poco importante	Non importante
------------	-----------------	----------------

13. L'inserimento dei bambini portatori di handicap, per la sezione, può costituire un momento:

- ① di crescita
- ② di rallentamento dell'attività didattica
- ③ di disturbo

14. Per un buon successo scolastico è più importante che l'alunno:
(una risposta per ogni riga)

	MOLTO	ABBA- STANZA	POCO	PER NIENTE
1. abbia insegnanti preparati	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
2. abbia insegnanti severi	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
3. abbia genitori che lo seguono a casa	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
4. abbia buone capacità	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
5. abbia buona volontà	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
6. stia attento in classe	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
7. vada a scuola volentieri	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
8. altro (specificare):	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>

15. Vostro figlio va a scuola volentieri:

- ① molto
- ② abbastanza
- ③ poco
- ④ per niente

16. Voi partecipate ai vari momenti della vita scolastica:
(una risposta per ogni riga)

	MOLTO	ABBA- STANZA	POCO	PER NIENTE
1. consigli di intersezione	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
2. assemblee dei genitori	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
3. colloqui individuali con gli insegnanti	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
4. feste/ gite organizzate dalla scuola	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
5. altro (specificare):	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>

17. Avete rapporti con i genitori rappresentanti di sezione/ classe:

- ① NO, mai
- ② SÌ, raramente
- ③ SÌ, spesso

18. Secondo voi, perchè alcuni genitori partecipano poco alle attività della scuola:
(al massimo due risposte)

- ① hanno difficoltà a comunicare e ad esprimere quello che pensano
- ② poi le decisioni vengono prese sempre dagli insegnanti
- ③ gli insegnanti (e il Direttore) usano un linguaggio troppo difficile
- ④ l'orario delle riunioni non va bene
- ⑤ pensano che la scuola sia poco importante per i loro figli

19. Secondo voi l'insuccesso scolastico degli alunni dipende:
(una risposta per ogni riga)

	MOLTO D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	POCO D'ACCORDO	PER NIENTE D'ACCORDO
1. dalla famiglia che s'interessa poco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. dalla scuola che non offre validi stimoli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. dallo scarso impegno manifestato dall'alunno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. dall'insegnante che non sempre trova le strategie adatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. dalla prevalenza degli interessi extrascolastici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. dalle scarse capacità dell'alunno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. dal livello socioculturale della famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. dalla difficoltà nello stabilire un buon rapporto tra insegnante e alunno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. dal livello di preparazione dell'alunno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Ritenete che vostro figlio/a continuerà a studiare dopo la terza media:
(una sola risposta)

- ① NO, perchè la scuola sarebbe troppo lontana da casa
- ② NO, perchè la famiglia ha bisogno di un reddito
- ③ NO, perchè la scuola è inutile ai fini lavorativi
- ④ NO, perchè... (specificare):.....
- ⑤ SÌ, perchè... (specificare):.....

21. Oggi, per affermarsi nella vita, i figli debbono:
(una risposta per ogni riga)

	grado di importanza			
	PER NIENTE	POCO	ABBA- STANZA	MOLTO
1. fare gli studi giusti	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
2. appartenere ad una famiglia che li aiuti	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
3. trovare agganci giusti	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
4. fare molta esperienza di studio prima di inserirsi	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
5. essere attenti alle nuove opportunità lavorative	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
6. scegliere percorsi tradizionali	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>

3. BENESSERE DEGLI ALUNNI (Frequenza serena della scuola)

Si veda il quesito n° 15 del precedente punto 2, integrato da:

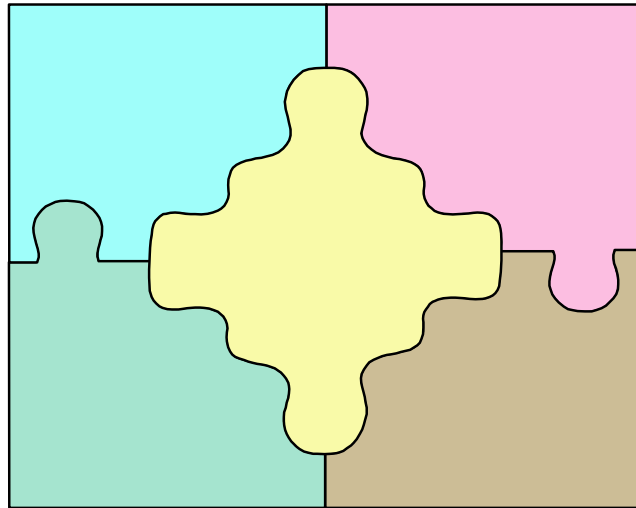
- Osservazioni delle insegnanti
- Interviste ai bambini.

4. MODIFICAZIONE DEGLI STILI DI LAVORO DEGLI ALUNNI:

1. QUANDO FACCIAMO UN LAVORO PENSO DI RIUSCIRE A:

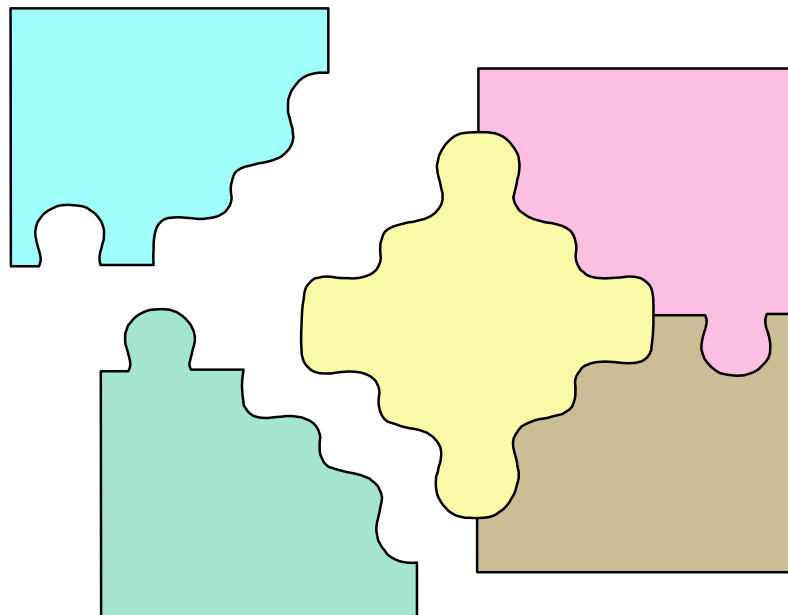
1.1 FINIRLO TUTTO SUBITO

1	
2	
3	
4	



1.2 FARNE UN PO' E FINIRLO PIU' TARDI

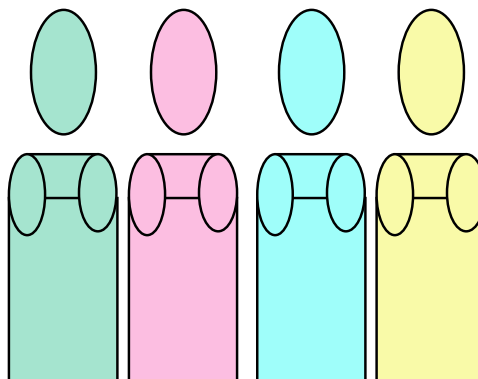
1	
2	
3	
4	



2. MI PIACE LAVORARE...

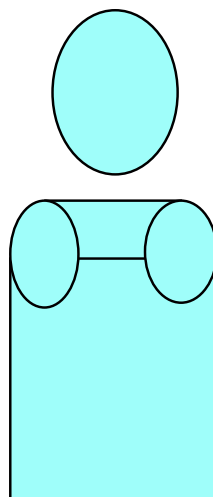
2.1 IN UN PICCOLO GRUPPO

1	
2	
3	
4	



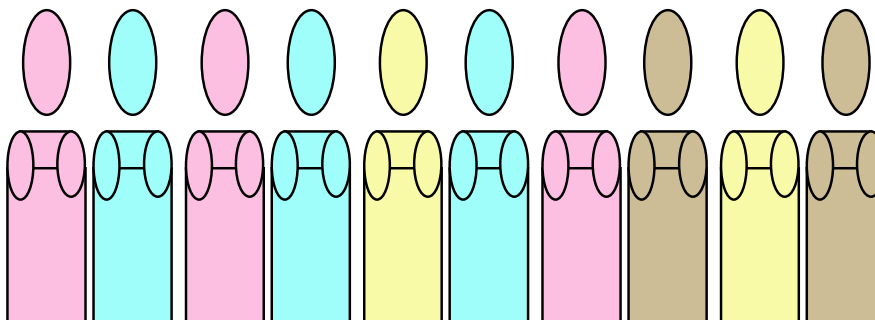
2.2 DA SOLO

1	
2	
3	
4	



2.3 IN UN GRANDE GRUPPO

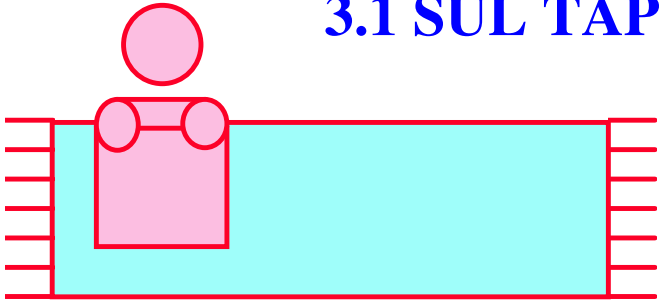
1	
2	
3	
4	



3. MI PIACE DI PIU' FARE UN LAVORO...

1	
2	
3	
4	

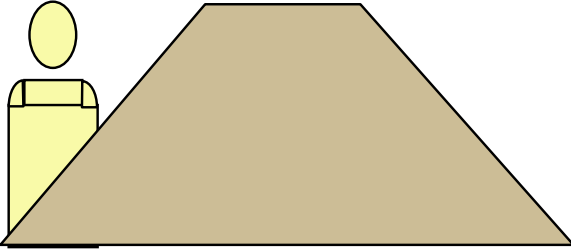
3.1 SUL TAPPETO



The illustration shows a pink figure with a circular head and two circular shoulders sitting on a light blue rectangular rug. The rug is placed on a floor indicated by red horizontal lines on both sides.

1	
2	
3	
4	

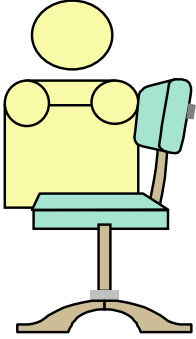
3.2 AL TAVOLO



The illustration shows a yellow figure with a circular head and a rectangular body sitting at a brown trapezoidal table.

1	
2	
3	
4	

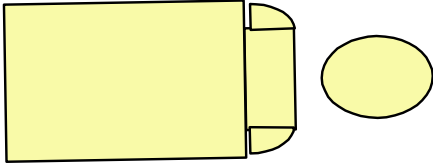
3.3 SEDUTO



The illustration shows a yellow figure with a circular head and a rectangular body sitting on a green office chair with a backrest and a four-legged base.

1	
2	
3	
4	

3.4 SDRAIATO

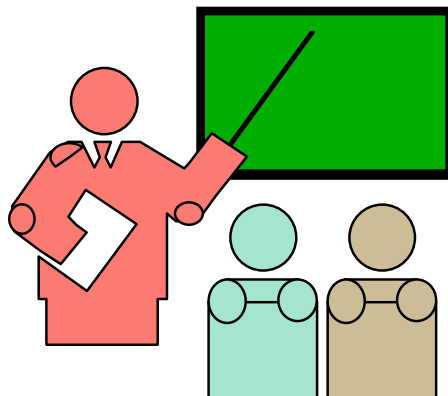


The illustration shows a yellow figure with a circular head and a rectangular body lying flat on its back. The head is positioned to the right of the body.

4. MI PIACE DI PIU' FARE UN LAVORO...

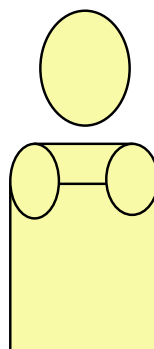
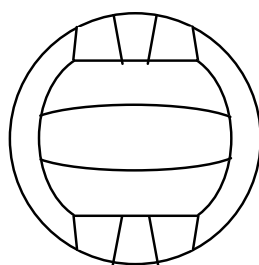
4.1 IN SEZIONE/ CLASSE

1	
2	
3	
4	



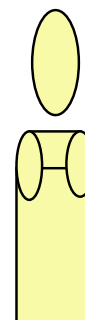
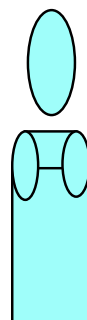
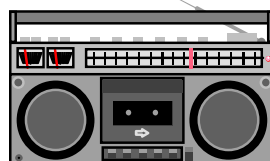
4.2 NEL SALONE/ PALESTRA

1	
2	
3	
4	



4.3 NEGLI ANGOLI/ LABORATORI

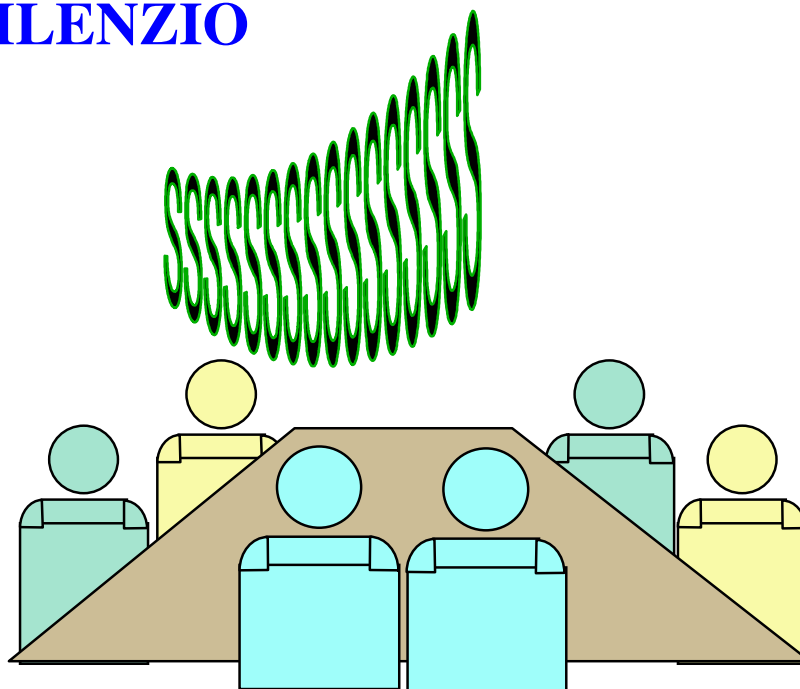
1	
2	
3	
4	



5. LA LAVORO MEGLIO QUANDO...

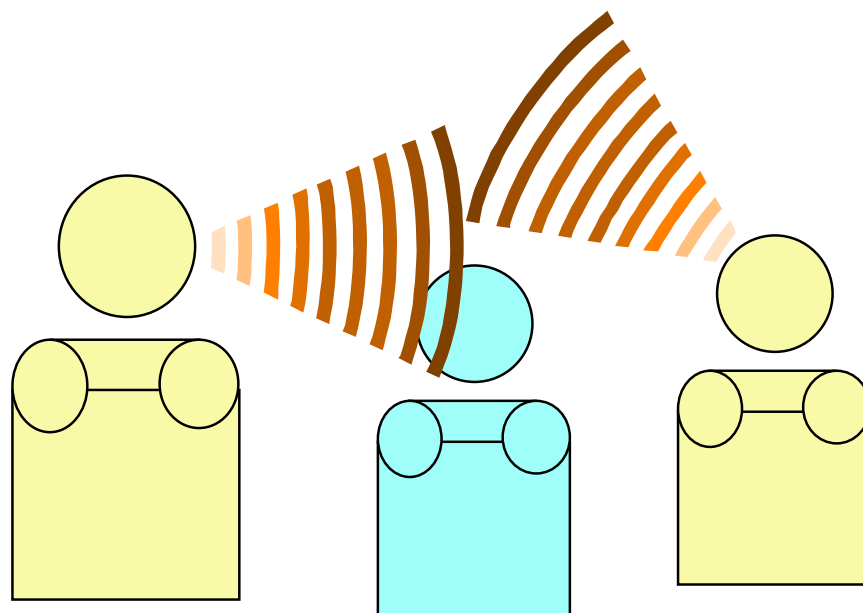
5.1 C'E' SILENZIO

1	
2	
3	
4	



5.2 PARLO E SCHERZO CON GLI AMICI

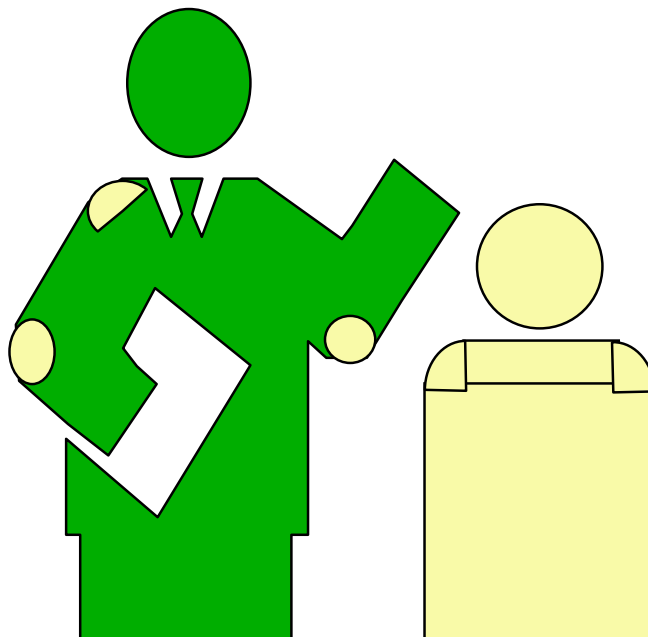
1	
2	
3	
4	



6. QUANDO FACCIAMO UN LAVORO, PREFERISCO...

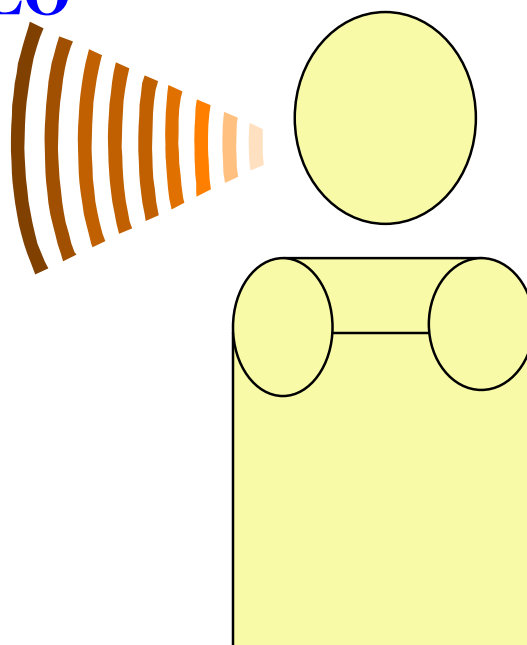
6.1 CHE LA MAESTRA MI SIA VICINA E MI AIUTI

1	
2	
3	
4	



6.2 FARLO DA SOLO

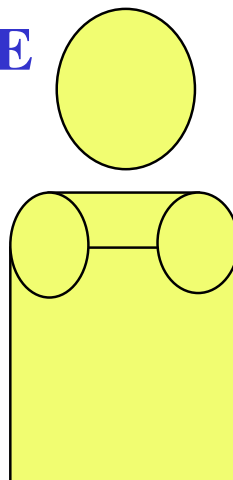
1	
2	
3	
4	



7. MI PIACE DI PIU' FARE UN LAVORO...

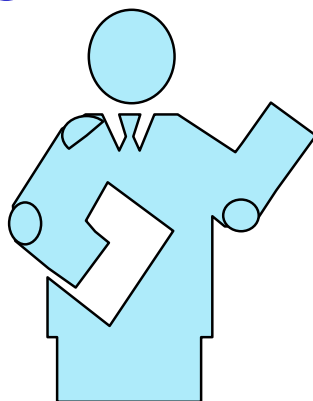
7.1 DECISO SOLO DA ME

1	
2	
3	
4	



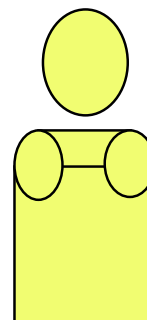
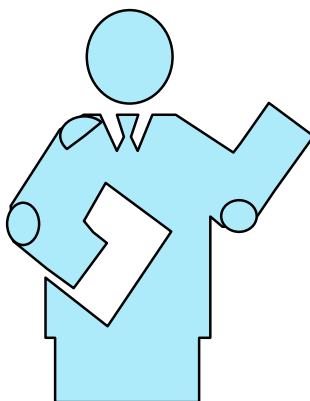
7.2 DECISO SOLO DALLA MAESTRA

1	
2	
3	
4	



7.3 DECISO DA ME E DALLA MAESTRA

1	
2	
3	
4	



8. UNA STORIA ME LA RICORDO MEGLIO SE..

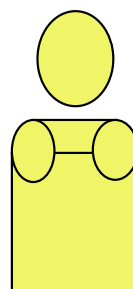
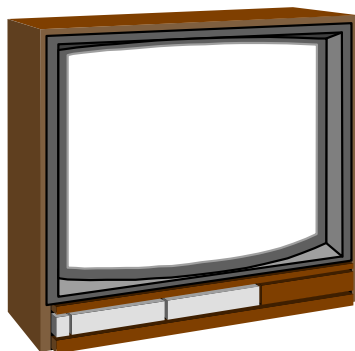
8.1 ME LA LEGGE LA MAESTRA

1	
2	
3	
4	



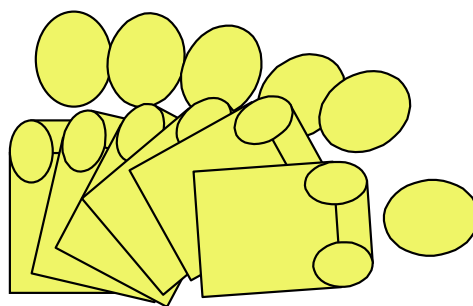
8.2 VEDO LE FIGURE

1	
2	
3	
4	



8.3 GIOCO A FARE LA STORIA

1	
2	
3	
4	



Classi quarte e quinte della scuola elementare

Scopi del progetto.

Ogni alunno ha delle sue abitudini di studio e di lavoro.

Hai mai riflettuto sulle tue?

Hai mai pensato che potrebbero essere modificate, perché hanno un certo peso sul rendimento scolastico?

Per aiutarti nel lavoro.

Ti verranno poste alcune domande che riguardano il modo in cui tu affronti lo studio.

Le domande hanno lo scopo di conoscere come tu VORRESTI che si svolgesse il tuo lavoro scolastico.

Dovrai quindi rispondere esprimendo i tuoi desideri e le tue preferenze.

Potrai fare più scelte.

Le domande che ti verranno poste riguardano gli aspetti seguenti:

1. Orario di studio
2. Ambiente di studio
3. Posizione corporea
4. Sfondo sonoro allo studio
5. In compagnia di....
6. Strumenti da utilizzare
7. Verifica personale
8. Assegnazione compiti
9. Verifica scolastica
10. Stimoli e motivazioni allo studio.

Sei pronto per rispondere alle domande
del questionario?

«VORREI»

1.ambiente.

Ora dovrai indicare l'ambiente dove VORRESTI fare i compiti e studiare.

Puoi fare più scelte.

1.1 In quale ambiente VORRESTI studiare?

1	A casa tua	1	2	3
2	In casa di amici	1	2	3
3	All'aperto	1	2	3
4	Sullo scuolabus	1	2	3
5	In un luogo dove ci sia un adulto che ti aiuta	1	2	3
6	In altri luoghi	1	2	3

1.2 In quale posto VORRESTI studiare?

1	Nello studio	1	2	3
2	In terrazza	1	2	3
3	In camera da letto	1	2	3
4	Nel bagno	1	2	3
5	In salotto	1	2	3
6	In cucina	1	2	3
7	Nel tinello	1	2	3
8	In un altro posto	1	2	3

2.sfondo sonoro.

Quando studi, VORRESTI che intorno a te ci fosse silenzio, oppure gradiresti sentire della musica o delle voci di persone che parlano?

Puoi fare più scelte.

2.1 Quale sfondo sonoro GRADIRESTI studiando?

1	Persone che parlano	1	2	3
2	Musica ad alto volume	1	2	3
3	Musica a basso volume	1	2	3
4	Televisione accesa	1	2	3
5	Elettrodomestici accesi	1	2	3
6	Il silenzio	1	2	3
7	Il traffico	1	2	3
8	La natura	1	2	3
9	Rumori del vicinato	1	2	3
10	Altri sfondi sonori	1	2	3

3.studieresti meglio se...

Qualcuno studia senza che nessuno dei genitori o insegnanti lo solleciti particolarmente, altri invece hanno bisogno di essere stimolati dagli adulti.

Per te è necessaria la sollecitazione di un adulto, oppure ritieni di trovare in te stesso le motivazioni allo studio?

3.1 Studieresti meglio...

1	Con un adulto che ti stimola al lavoro	1	2	3
2	Trovando in te stesso lo stimolo allo studio	1	2	3

3.2 Saresti maggiormente stimolato quando...

1	Sei andato bene	1	2	3
2	Sei andato male	1	2	3
3	Altri stimoli	1	2	3

3.3 Quale motivazione ti STIMOLEREBBE?

1	Le attese dei genitori	1	2	3
2	Le attese degli insegnanti	1	2	3
3	Le attese degli amici	1	2	3
4	Il futuro	1	2	3
5	Il trovarti bene con te stesso	1	2	3
6	Altre motivazioni	1	2	3

4.il valore della verifica.

Ti sei mai chiesto che significato **possa avere** per te l'interrogazione o il compito? Considera i casi che ti proponiamo.

Puoi fare più scelte.

4.1 La verifica può essere importante per....

1	Essere gratificato	1	2	3
2	Essere sicuro di aver capito	1	2	3
3	Essere promosso	1	2	3
4	Rendersi conto delle incertezze e poterle superare	1	2	3
5	Ascoltare o osservare in rapporto ai compagni	1	2	3
6	Altro	1	2	3

4.2 Come vorresti ti fosse assegnato il compito?

1	Possibilità di scegliere le modalità di approfondire un argomento	1	2	3
2	Assegnazione di lavoro con tempi e modalità stabiliti dall'insegnante	1	2	3
3	Accordo tra alunno e insegnante su tempi e modalità per fare il lavoro scol.	1	2	3
4	Assegnazione di un lavoro con tempi scelti dall'ins. e modalità dall'alunno	1	2	3
5	Assegnazione di un lavoro con tempi scelti dall'alunno e modalità dall'ins.	1	2	3
6	Altri tipi di assegnazione scolastica	1	2	3

4.3 Quale assegnazione vorresti?

1	Con scadenza a breve termine	1	2	3
2	Con scadenza a medio termine	1	2	3
3	Con scadenza a lungo termine	1	2	3
4	Altre scadenze di assegnazione scolastica	1	2	3

4.4 Vorresti fare personalmente la verifica del tuo lavoro?

1	Sì	1	2	3
2	No	1	2	3

4.5 Come vorresti verificare il tuo lavoro?

1	Da solo/ sola, pensandolo	1	2	3
2	Da solo/ sola, dicendolo	1	2	3
3	Da solo/ sola, col registratore	1	2	3
4	Con un amico/ amica	1	2	3
5	Con un adulto	1	2	3
6	Al telefono	1	2	3
7	Altre verifiche	1	2	3

4.6 Con chi vorresti studiare o fare i compiti?

1	Da solo/ sola	1	2	3
2	Con un amico/ amica	1	2	3
3	Con amici/ amiche	1	2	3
4	Con la presenza di un animale	1	2	3
5	Assieme ad un adulto che ti aiuta	1	2	3
6	Con un adulto che fa altri lavori e ti disturba	1	2	3
7	Con un adulto che fa altri lavori e ti rassicura	1	2	3
8	Altre situazioni	1	2	3

5.la verifica scolastica.

Ti saranno presentati diversi tipi e modalità di controllo scolastico. Sceglierai quelli che **ritieni siano** più utili a capire come puoi migliorare la qualità del tuo lavoro.

Puoi fare più scelte.

5.1 Vorresti una verifica scolastica in cui...

1	Il risultato diventa subito un giudizio sul registro (voto)	1	2	3
2	Hai uno scambio di idee con l'ins. per chiarire i dubbi, prima della verifica	1	2	3
3	Altri tipi di verifica	1	2	3

5.2 Quale tipo di verifica preferiresti?

1	Verifica collettiva di un lavoro scritto	1	2	3
2	Verifica collettiva orale	1	2	3
3	Verifica individuale scritta	1	2	3
4	Colloquio individuale	1	2	3
5	Altri tipi di verifica	1	2	3

5.3 Quali tipi di verifica vorresti?

1	Orale con colloquio	1	2	3
2	Scritta, con prove a risposta chiusa (vero/ falso)	1	2	3
3	Scritta, con questionari a domande aperte	1	2	3
4	Scritta, come i compiti in classe tradizionali	1	2	3
5	Scritta, attraverso lavori di ricerca personale	1	2	3
6	Scritta, attraverso lavori di ricerca personale e successiva relaz. ai compagni	1	2	3
7	Operativa, qualora sia possibile (esempio: realizzazione di cartelloni, ogget.)	1	2	3
8	Altri tipi di verifiche	1	2	3

5.4 Ogni quanto tempo vorresti la verifica?

1	Tutti i giorni	1	2	3
2	A breve scadenza (2-3 lezioni)	1	2	3
3	A scadenze a lungo termine	1	2	3
4	Altre scadenze	1	2	3

Dovrai indicare il momento del giorno in cui **vorresti** fare i compiti e studiare.

Qualcuno studia camminando, qualcuno seduto in poltrona o sdraiato sul tappeto? Tu come **vorresti studiare o fare i compiti**?

Per affrontare meglio il lavoro scolastico, qualcuno usa solo i libri di testo; altri usano strumenti quali il registratore o il personal computer, ecc. Tu quale tipo di materiali **vorresti** utilizzare?

Puoi fare più scelte.

6.1 In quale momento del giorno vorresti studiare o fare i compiti?

1	Al mattino presto, prima di colazione	1	2	3
2	Al mattino, dopo colazione	1	2	3
3	Al mattino, prima di pranzo	1	2	3
4	Nel pomeriggio, dopo pranzo	1	2	3
5	Nel pomeriggio, prima di cena	1	2	3
6	La sera, dopo cena	1	2	3
7	In altri momenti	1	2	3

6.2 Quale posizione vorresti assumere?

1	Seduto/ a, solo per i compiti scritti	1	2	3
2	Seduto/ a, per qualunque tipo di lavoro	1	2	3
3	In piedi, passeggiando	1	2	3
4	Sdraiato/ a	1	2	3
5	Rannicchiato/ a, in qualche angolo propriamente tuo	1	2	3
6	Altre posizioni	1	2	3

6.3 Quali strumenti vorresti utilizzare?

1	Libri di scuola	1	2	3
2	Riviste, libri fotografici, libri disegnati	1	2	3
3	Enciclopedie o quotidiani	1	2	3
4	Fumetti	1	2	3
5	Registratore	1	2	3
6	Televisore e/o videoregistratore	1	2	3
7	Macchina fotografica	1	2	3
8	Telecamera	1	2	3
9	Personal computer	1	2	3
10	Realizzazione di grafici o cartelloni	1	2	3
11	Materiale vario per attività pratiche o creative	1	2	3
12	Altri strumenti	1	2	3

5. BUON FUNZIONAMENTO DEL GRUPPO DIAGNOSTICO-DECISIONALE

1. Il mio gruppo riesce, in genere, a definire esattamente il problema-questione da affrontare?

Specifico:

2. I componenti del mio gruppo, in genere, discutono/ parlano serenamente?

Specifico:

3. I membri del mio gruppo, in genere, si accettano per ciò che sono?

Specifico:

4. Le decisioni, nel mio gruppo, in genere, vengono assunte unanimamente?

Specifico:

5. Nel mio gruppo, in genere, sono sfruttate tutte le risorse umane?

Specifico:

6. Nel mio gruppo, in genere, si parla in modo chiaro e funzionale alle attività?

Specifico:

7. Nel mio gruppo, in genere, si riscontra un senso di appartenenza al gruppo?

Specifico:

8. Nel mio gruppo, in genere, il clima è cordiale-stimolante?

Specifico:

Abbiamo voluto condire le nostre riflessioni con alcuni materiali, perché, come sostiene Maurice Merleau-Ponty:

*«Il nostro rapporto con la verità passa attraverso gli altri. O andiamo verso la verità con loro, o non è verso la verità che andiamo. Ma il colmo della difficoltà è che, se la verità non è un idolo, per parte loro gli altri non sono degli dèi. Non c'è verità senza di loro, ma non è sufficiente essere con loro per raggiungere la verità».*²⁸

Vorremmo, però, ricordare che si tratta solo **di** materiali e non **dei** materiali.

²⁸ Merleau-Ponty, Maurice, *Elogio della filosofia*, Roma, Editori Riuniti, 1985 (ed. or., 1953), pag. 48.



Parte settima:
Documentazione

Non abbiamo l'intenzione di riaprire, qui, la discussione sulle organizzazioni e sulla valutazione, perché l'abbiamo già fatto ampiamente altrove.¹ Ci interessa unicamente stabilire come possa essere controllata l'evoluzione del «sistema». Essa, a nostro parere, avviene attraverso:

- la riflessione dei gruppi diagnostico-decisionali;
- la raccolta di dati pertinenti all'interno dell'istituzione scolastica;
- la documentazione.

La riflessione dei gruppi diagnostico-decisionali.

Lo strumento fondamentale in possesso dei gruppi diagnostico-decisionali, in relazione alla questione che stiamo trattando, è quello dell'**osservazione partecipata**, che Philippe Perrenoud descrive nel modo seguente:

«1. Trasformare per comprendere: la ricerca-azione è una strategia per la trasformazione del reale che obbliga ad un confronto di vari punti di vista, ad una esplicitazione dell'implicito, ad una modificazione almeno parziale delle pratiche e delle descrizioni, tutte cose che facilitano l'osservazione di processi di norma mescolati nel tran-tran quotidiano e mascherati da effetti di facciata.»

Ogni percorso sperimentale è basato sull'idea che occorre trasformare il reale per comprenderne i meccanismi in gioco. In un campo in cui il processo sperimentale classico non è praticabile, la ricerca-azione costituisce, senza che necessariamente essa sia stata voluta in questo senso, una "quasi esperienza" che, in un punto preciso del sistema d'insegnamento, tenta di modificare l'organizzazione e le pratiche. L'osservazione di un tentativo simile, del suo insuccesso come della sua riuscita, mette a fuoco meccanismi che riguardano non solo il cambiamento ma le pratiche più banali. Nel caso dell'insuccesso scolastico, il solo modo d'identificare le mediazioni che trasformano le differenze in disuguaglianze si tratta di tentare di trasformarle, adattando le pratiche sempre di più alla differenziazione. Compagno allora i veri ostacoli, che non sono solo nell'istituzione, ma che riguardano anche i conflitti fra i protagonisti e le ambiguità di ciascuno.

2. Partecipare per comprendere: la ricerca-azione istituisce fra ricercatori e insegnanti un contratto esplicito e una collaborazione informale che, senza generare una relazione perfettamente egualitaria, e men che meno simmetrica, permettono un accesso al reale impossibile in altre circostanze.

*L'attività scolastica e le pratiche pedagogiche sono abilità che reputano essenziale la dimensione simbolica. Una osservazione semplicemente teologica non è priva di interesse, ma essa non permette di mettere a fuoco l'essenziale, che si gioca a livello di senso delle condotte, della rappresentazione delle situazioni e delle possibilità d'azione. È difficile accedere al vero senso delle condotte, che non è sempre comunicabile, né presentabile. È difficile, sia che si tratti del maestro o dell'allunno, mantenersi costantemente razionale, coerente, efficace. Ci si trova, oggi, in una organizzazione e in una corporazione in cui domina il culto della «signoria» e in cui si trattano le pratiche secondo il punto di vista normativo: si tratta di insegnare bene o di lavorare bene a scuola. Di qui le difficoltà e le reticenze a parlare delle proprie pratiche ad un esterno, sempre vissuto come un possibile giudice. La ricerca-azione crea: a) una **esperienza partecipata** che facilita la comunicazione; b) una certa **reciproca confidenza** che minimizza gli effetti di facciata; c) una **certa eguaglianza di fronte al rischio** di non dominare alcune situazioni. Quando si coinvolge nell'azione, il ricercatore non resta più nella confortevole posizione dell'osservatore, ma si trova egli stesso osservato e a sua volta giudicato.*

*3. Vivere per comprendere: l'intervento del ricercatore nella pratica permette un'auto-osservazione e un'auto-analisi che, quali che siano le loro scappatoie e i loro rischi, rappresentano risorse preziose per ogni sociologia comprensiva».*²

La raccolta di dati pertinenti all'interno dell'istituzione scolastica.

Riguarda soprattutto l'elaborazione di parametri riguardanti l'evoluzione qualitativa del sistema pedagogico-didattico dell'istituzione scolastica, che, per quanto mi riguarda, sono cinque:

1. L'adozione di un sistema pedagogico-didattico
2. L'adesione dei genitori-clienti al sistema pedagogico-didattico dell'istituzione
3. Il buon funzionamento dei gruppi diagnostico-decisionali
4. La modificazione degli stili di lavoro/ studio/ apprendimento dei bambini-alunni

¹ ⇒Lippi, Giampietro, *La qualità del servizio: oltre il tecnicismo*, in: Lippi, Giampietro – Maviglia, Mario – Serio, Nicola, *Dirigere scuole dell'infanzia*, Bergamo, Junior, 2000.

⇒Lippi, Giampietro, *La valutazione valuta la valutazione*, in: Bertoldi, Franco – Serio, Nicola (a cura di), *Oltre la valutazione*, Roma, Armando, 2000

² Perrenoud, Philippe, *Sociologie du travail scolaire et observation participante: la recherche fondamentale dans une recherche-action*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et service de la recherche sociologique, 1986.

5. La serena frequenza scolastica dei bambini-alunni, secondo il punto di vista:
 - a. Dei bambini-alunni
 - b. Degli adulti-educatori
 - c. Dei genitori-clienti.

La documentazione.

Documentazione significa «rappresentare» la nostra azione.

Secondo Gilles Gaston Granger, la parola «rappresentazione, almeno in riferimento al concetto di «reale»,

*«ha almeno un duplice significato: il **vissuto** da un soggetto, che tiene conto delle sue capacità d'illusione e di trasformazione della sua personale esperienza, e l'**oggettività**, che è proposta strutturalmente e criticamente da chi appartiene al mondo nel quale viviamo insieme. Si tratta di due aspetti che si sovrappongono solo parzialmente e che corrispondono a due attitudini e a due differenti filosofie di vita.*

*Ora, **pensare** questo reale, qualunque sia la sua natura, e non soltanto **viverlo**, significa **rappresentarlo**. Si tratta di costruire un universo di **simboli** necessariamente più astratti del vissuto per trasformarli in **immagini**, nel senso più generale del termine. In maniera più precisa, distinguiamo tre modi di rappresentare: concetto, immagine e schema».³*

Vediamo, dunque, di entrare nei modi della rappresentazione (documentazione):

1. Rappresentazione per concetti, che implica:

- la «mobilità» in rapporto al sensibile e all'esperienza presente, cioè l'attitudine a distaccarsene, anche ad opporvisi, a trasferirsi da un contesto empirico ad un altro;
- la possibilità d'essere sottomessi ad un calcolo di produttività, secondo regole più o meno strette; quelle della matematica non ne sono che il prototipo più costrittivo e perfetto;
- la delimitazione, nel simbolismo, degli elementi «pertinenti», quelli che danno il senso, in opposizione ai tratti secondari e circostanziali;
- l'esercizio d'una funzione «meta-rappresentativa», cioè la capacità di servire a descrivere altre rappresentazioni.

2. Rappresentazione per immagini, che

- autorizza una maggiore libertà di associazione e di variazioni. In quanto rappresentazione, l'immagine lascia in effetti largamente aperta la scelta di ciò che è pertinente e di ciò che è arbitrariamente modificabile, sia per quanto riguarda il produttore d'immagine, sia per quanto riguarda colui che ne riceve il messaggio.
- comporta un orientamento ed una valorizzazione delle associazioni affettive individuali. La rappresentazione immaginata può rinforzare tale associazione, privilegiare una tonalità generale. La fotografia è a questo riguardo un esempio sorprendente dello sfruttamento di una rappresentazione immaginata: essa utilizza un contenuto di rappresentazione che è improntato direttamente, e in una certa maniera meccanicamente, al mondo reale, ma utilizzato per suggerire una atmosfera, cancellare o evidenziare un determinato elemento induttore di un sentimento. Qui è il caso di citare Pascal, che ha riflettuto su questa specie di deviazione dell'immagine, in quanto rappresentazione del mondo reale: «Che vanità mostra la pittura, che attira l'attenzione mediante la rassomiglianza delle cose di cui non è possibile ammirare gli originali!». (Pascal, *Pensées*).
- può riempire una funzione **metaforica**, cioè di trasposizione da un registro di sensibilità o da un campo di sensazione ad un altro; esempio evidente della pittura che traspone a due dimensioni il mondo percepito, o ancora tentativi spesso rinnovati nella storia dell'arte di una evocazione analogica dell'universo dei suoni da quello dei colori.

3. Rappresentazione per schemi, che

usa materiali improntati al sensibile, ma lascia deliberatamente ed esplicitamente da parte una parte del **contenuto** di questo materiale per evidenziarne, come pertinenti, soltanto le **forme**. Per esempio, un progetto architettonico, un progetto topologico di metrò, il progetto di un impianto elettrico.

A questo punto possiamo porci una domanda fondamentale: «**Perché si deve documentare?**».

1. **Per elargire la propria conoscenza senza preoccuparsi di un interlocutore/ di interlocutori?**
2. **Per comunicare con un interlocutore/ con interlocutori e, quindi, di argomentare con lui/ con loro?**

³ Granger, Gilles Gaston, *Image, schéma, réalité*, in: *Archives de Psychologie*, Ginevra, n° 58, Università di Ginevra, 1990, pagg. 91-97.

La risposta assume un importante significato operativo, e da essa dipende l'impostazione della documentazione.

Una prima risposta privilegia la prima ipotesi: ($A \rightarrow C \rightarrow B$), dove: **A** indica il soggetto, la prima freccia l'azione di **A** sull'oggetto **C**, la seconda freccia la reazione di **C** e **B** l'effetto osservabile che informa la conoscenza di **C**. Il soggetto cerca di allargare la sua conoscenza e non si preoccupa del suo interlocutore.

Una seconda risposta privilegia la seconda ipotesi: ($A \rightarrow C \rightarrow A' \rightarrow B$), dove: **A** agisce sull'oggetto **C**, che provoca sull'interlocutore **A'** un effetto **B**, che serve da feed-back ad **A**. **Ciò, evidentemente, implica che A ed A' siano in relazione.** La questione consiste nel comunicare con un interlocutore e, quindi, d'argomentare con lui..

Per quanto mi riguarda, privilegio questo secondo schema e posso ipotizzare:

$\Rightarrow A$ (un gruppo diagnostico-decisionale) agisce sull'oggetto **C** (documentazione) provocando sull'interlocutore **A'** (gli individui che gestiscono altri ruoli nei vari sottosistemi del sistema scolastico territoriale) un effetto **B** (risposta) che funge da feedback per **A** (il gruppo diagnostico-decisionale interessato).

Gli strumenti, tuttavia, da soli, possono fare ben poco; ciò che conta è l'atteggiamento con il quale ci poniamo di fronte alle situazioni problematiche. Per definire le situazioni problematiche, Gisèle Maheux, Arthur Gélinas e Roger Claux⁴ ci propongono un esempio che, pur sintetizzandolo, intendo anch'io utilizzare. In una scuola elementare di una città svizzera, diversi anni fa, uno dei tanti gruppi di controllo (da noi, si chiamano gruppi di valutazione) evidenziò che una scolaresca, in matematica, non raggiungeva gli standard della scuola. I vari gruppi professionali della scuola si posero il problema e stabilirono che il mancato raggiungimento degli standard da parte della scolaresca «monitorata» dipendeva dal poco tempo disponibile per il rinforzo degli stimoli. In poche parole, quella scolaresca non aveva tempo per esercitarsi.

Non era possibile ricavare tempo entro il normale orario scolastico e, d'altra parte, era assolutamente necessario che quella scolaresca si esercitasse maggiormente in matematica. Dal momento che questa «vitale» esercitazione non era fattibile nel normale orario scolastico, si pensò che potesse essere svolta in orario extrascolastico. I vari «team» di progettazione confezionarono varie esercitazioni matematiche graduate, il dirigente scolastico convocò in assemblea i genitori degli alunni e li informò dell'iniziativa e il consiglio di amministrazione la varò ufficialmente.

Successe un terremoto che mise in crisi l'immagine di quella scuola e che creò conflitti a tutto campo: gli alunni, che non intendevano consumare ulteriore tempo extrascolastico per l'attività scolastica, non si impegnarono per nulla e si distaccarono sempre più dalla scuola, mettendo in crisi anche la normale attività didattica; i genitori, impreparati a gestire l'iniziativa, incominciarono a lamentarsi della scuola, ecc., ecc.

Perché tutto questo? Per il semplice motivo che i bassi risultati raggiunti da quella scolaresca in matematica erano soltanto la punta dell'iceberg della vera situazione problematica che consisteva nel complessivo impianto pedagogico-didattico di quella scuola, che era tutto da rivedere.

Gregory Bateson ci costringe a riflettere:

«Quando comincia ad andare male in un punto, gli effetti si sentono ovunque; quando le patologie, per così dire, si incontrano, saltano fuori i guai grossi e la gente muore. Se questo è il modo in cui vanno le cose, si può dire che A ha un effetto su B. L'espressione "ha un effetto su" rappresenta qualcosa tra A, B e cose a cui non stiamo più pensando. A questo punto pensiamo solo a ciò che succede tra i due oggetti, ma va considerato anche quello che avviene tra due relazioni, alle relazioni tra le relazioni. (...)

*Come scimmie, ci concentriamo su obiettivi singoli, pensando erroneamente che essere vivi significhi questo: essere in grado di far fronte a un singolo chiaro obiettivo. No! Essere vivi vuol dire essere capaci di affrontare molti obiettivi contemporaneamente ed essere in grado di gestirli in virtù di comportamenti notevolmente complessi».*⁵

⁴ Gisèle Maheux, Arthur Gélinas e Roger Claux, *Op. cit.*

⁵ Gregory Bateson, *Intelligenza, esperienza ed evoluzione*

2° CIRCOLO DIDATTICO DI CESENATICO (FC)

LA STRUTTURA ORGANIZZATIVA	
Dirigente scolastico Dott.ssa Loredana Aldini	Direttore dei servizi gen. e amministrat. Tatiana Cremesani
Collaboratori del D.S. 1) Scuola dell'Infanzia: m.stra Graziella Budini (con funzioni vicarie); 2) Scuola Elementare: m.stro Maurizio Brighi (segretario del Collegio dei Docenti)	Assistenti amministrativi 1) Antonella Detti 2) Paolo Giovannetti 3) Michela Magnani 4) Rosanna Pozzi

Scuola Primaria Statale di Villamarina / V.le Leon Battista Alberti, 16

Mod.	Classi						totali			Gruppi di insegnamento
01 – 1	1°A	H	S	1°B	H	S	Al.	H	S	Auriemma Rosa, Masotti Carla, Triflici Deborah Inglese: Maestri Silvia
	24		3	24		5	48		8	
01 - 2	2°A	H	S	2°B	H	S	Al.	H	S	Foglieri Irene, Stimoli Pietra, Zannoli Verardo, Inglese: Maestri Silvia
	23		6	23	1	2	46	1	8	
01 – 3	3°A	H	S	3°B	H	S	Al.	H	S	Maschietto Loredana, Castagnoli Edi, Sacchetti Maria Cristina; Inglese: Maestri Silvia
	17	1	1	19		2	36	1	3	
01 – 4	4°A	H	S	4°B	H	S	Al.	H	S	Boccaccini Alessandra, Brasini Morena, Benagli Patrizia; Inglese: Maestri Silvia
	23		2	24		1	47		3	
01 – 5	5°A	H	S	5°B	H	S	Al.	H	S	Furia Marco, Paganelli Caterina, Rossi Maria; Inglese: Maestri Silvia
	24	2	5	24	1		48	3	10	
5							225	5	32	

Insegnante delegata a presiedere il Consiglio di Interclasse: Boccaccini Alessandra.
Insegnante coordinatrice del GDD e responsabile di plesso: Maestri Silvia

Collaboratori scolastici:

- 1) Iaccarino Rosaria
- 2) Leccese Angela
- 3) Morigi Gabriele
- 4) Santaniello Carolina

Scuola Primaria Statale di Sala / Via Canale Bonificazione,518

Mod.	Classi						totali			Gruppi di insegnamento
01 - 1	1°A	H	S	1°B	H	S	Al.	H	S	Baracchini Patrizia, Gasperini Elia Paola, Pistocchi Luciana, Inglese: Grassi Daniele
	18		1	18		1	36		2	
01 - 2	2°A	H	S	2°B	H	S	Al.	H	S	Garvani Bettina, Pedrelli Anna Rosa, Zamagna Maura, Pulzetti Rita Sostegno:Santececchi Stefania Inglese: Grassi Daniele
	14			14		3	28		3	
	3°A	H	S				20	1	1	
	20	1	1							
01 - 3	4°A	H	S	4°B	H	S	Al.	H	S	Faenza Francesca, Gusella Annalena, Zoffoli Daniele, supp. Gentili Sabina Inglese: Grassi Daniele
	18		1	18		2	37		3	
01 - 4	5°A	H	S	5°B	H	S	Al.	H	S	Battistini Paola, Buscato Sandra, Gasperoni Roberta, Inglese: Grassi Daniele Sostegno:Santececchi Stefania
	16	1	3	15	1	2	31	2	5	
4							151	3	14	

Insegnante delegata a presiedere il Consiglio di Interclasse: Baracchini Patrizia

Insegnante coordinatrice del GDD e responsabile di plesso: Baracchini Patrizia

Collaboratori scolastici:

- 1) Alvisi Antonella
- 2) Pinto Fabiola

Scuola Primaria Statale "Ricci - Ortali" / Villalta / Via Cesenatico

Mod.	Classi						totali			Gruppi di insegnamento
01 - 2	1°A	H	S	1°B	H	S	Al.	H	S	Tisselli Aurora, Cucchi Serena, Zavalloni Antonella, Ceccaroni Maria Cristina Inglese: Brighi Maurizio
	14		2	13		1	27		3	
	2°A	H	S				23			
	23									
01 - 3	3°A	H	S	3°B	H	S	Al.	H	S	Baldini Pieri Francesca, Casadei Carla, Fornasari Graziella; Inglese: Brighi Maurizio Sostegno: Aurucci Marirosa, Gualberti Cecilia
	13	1	1	12	1		25	2	1	
01 - 1	4°A	H	S	5°B	H	S	Al.	H	S	Baredi Renzo, Gasperini Maria, Mancini Silvia Inglese: Brighi Maurizio
	24		3	19		2	43		5	
4							118	2	9	

Insegnante delegata a presiedere il Consiglio di Interclasse: Brighi Maurizio
Insegnante coordinatrice del GDD e responsabile di plesso: Fornasari Graziella

Collaboratori scolastici:

- 1) Briganti Graziano,
- 2) Soldati Anna

SCUOLA INFANZIA DI VILLAMARINA	
Sezione Villamarina A B C	<p style="text-align: right;">Docenti</p> <ul style="list-style-type: none">- sez. A: Battistini Verena e Pirulli Daniela- sez. B: Giorgetti Cinzia e Ligi Ilde- sez. C: Benini Roberta e Budini Graziella
Collaboratori scolastici	<ul style="list-style-type: none">- Amadori Antonella- Angotti Isabella- Biscione Maria Rosa
Sezione Boschetto D E	<p style="text-align: right;">Docenti</p> <ul style="list-style-type: none">- sez. D: Drudi Giannina e Falconi Paola- sez. E: Geminiani Manuela e Semproli Rita- sostegno: Danesi Loretta
Collaboratori scolastici	<ul style="list-style-type: none">- Casali Emma- Modugno Rosa

SCUOLA INFANZIA DI SALA	
Sezione A e B	<p style="text-align: right;">Docenti</p> <ul style="list-style-type: none">- sez. A: Rossi Donatella e Serra Mara- sez. B: Gentilini Marina e Pagan Angela
Collaboratori scolastici	<ul style="list-style-type: none">- Bartoli Mauro- Ferri Cliceria

SCUOLA INFANZIA DI BAGNAROLA	
Sezione A – B – C	<p style="text-align: right;">Docenti</p> <ul style="list-style-type: none">- sez. A: Perini Dora e Brasini Cristina- sez. B: Francesconi Meris e Forlesi Luciana- sez. C: Fellini Graziella e Pandolfini Miriam
Collaboratori scolastici	<ul style="list-style-type: none">- Albertelli Maria Adele- Montecavalli Ivana- Montemaggi Renzo

ORGANIGRAMMA

collaboratore con funzioni vicarie: ms. Graziella Budini

- Sostituisce il dirigente in caso di assenza assumendone le relative funzioni;
- collabora con il dirigente in ordine alla pianificazione, organizzazione, funzionamento e gestione della vita scolastica;
- attua eventuali deleghe ricevute;
- Coordina le attività didattiche tenendo i collegamenti con le responsabili dei plessi di scuola dell'Infanzia.

collaboratore: m.stro Brighi Maurizio

- Sostituisce il dirigente in caso di assenza dello stesso e della vicaria assumendone le relative funzioni;
- collabora con il dirigente in ordine alla pianificazione, organizzazione, funzionamento e gestione della vita scolastica;
- Coordina le attività didattiche tenendo i collegamenti con le responsabili dei plessi di scuola Elementare.
- Segretario del Collegio dei docenti di scuola elementare.

Responsabili di plesso (coordinatori GDD):

ms. Graziella Budini	Scuola dell'Infanzia Villamarina
ms. Manuela Geminiani	Scuola dell'Infanzia Boschetto
ms. Silvia Maestri	Scuola Primaria Villamarina
ms. Serra Mara	Scuola dell'Infanzia di Sala
ms. Patrizia Baracchini	Scuola Primaria Sala
ms. Luciana Forlesi	Scuola dell'Infanzia di Bagnarola
ms. Graziella Fornasari	Scuola Primaria di Villalta

- Vigilano i plessi.
- Curano i primi contatti con l'Ente Locale per le emergenze sanitarie e di sicurezza.
- Curano i primi contatti con i rappresentanti dei genitori.
- Coordinano i lavori all'interno del plesso.
- Tengono i rapporti con la segreteria e con il dirigente scolastico.

Delegati a presiedere i Consigli di interclasse/intersezione

ms. Cinzia Giorgetti	Scuola dell'Infanzia di Villamarina
ms. Marina Gentilini	Scuola dell'Infanzia di Sala
ms. Meris Francesconi	Scuola dell'Infanzia di Bagnarola
ms. Brighi Maurizio	Scuola Primaria di Villalta
ms. Patrizia Baracchini	Scuola Primaria di Sala
ms. Alessandra Boccaccini	Scuola Primaria di Villamarina

- Presiedono e coordinano i lavori delle riunioni.
- Curano la verbalizzazione degli incontri firmando l'apposito registro.
- Riferiscono al dirigente scolastico in ordine ad eventuali situazioni problematiche emerse.

Docenti Referenti delle commissioni

(Vedi nominativi sulle commissioni)

- Convocano la riunione della commissione in relazione ai bisogni emersi tenendo presente di non "sforare" il monte ore annuale assegnato alla stessa (vedi "contrattazione di istituto").
- Definiscono l'ordine del giorno.
- Coordinano i lavori e ne riferiscono le risultanze al Collegio dei docenti e al dirigente scolastico.
- Documentano e verbalizzano il contenuto dell'incontro su apposito registro annotando anche i nominativi dei partecipanti presenti e la durata dell'incontro stesso.

Docenti Responsabili di progetti

(Vedi nominativi sui progetti)

- Curano la compilazione delle apposite schede (descrittiva e finanziaria) in collaborazione con il DSGA.
- Tengono i rapporti con la segreteria per l'acquisto dei materiali connessi alla realizzazione degli stessi;
- Seguono il percorso di realizzazione segnalando eventuali criticità e proponendo i possibili rimedi;
- Registrano e documentano gli esiti finali comunicandoli al Collegio dei docenti.

Gruppo per lo sviluppo – controllo POF

Composizione

- Dirigente scolastico
- Coordinatori GDD;
- Referenti progetti;
- Collaboratori DS;
- Funzioni strumentali al POF;

Funzioni

- Collegamento tra bisogni dei docenti e possibilità di soddisfacimento da parte delle funzioni strumentali al POF;
- Confronto – collegamento tra gruppi di lavoro per una maggiore comunicazione e un effettivo perseguimento dei fini istituzionali della scuola;
- Monitoraggio, verifica, taratura dei progetti;
- Puntualizzazione sulla fattibilità, funzionalità e realizzazione delle varie attività in relazione agli obiettivi fissati.

Commissionie e Gruppi di lavoro

Educazione motoria/stradale ed Educazione alla Salute:

Baldini Pieri Francesca coordinatrice SC.P."Ricci Ortali" Villalta

Gasperini Elia Paola componente SC.P. Sala

Sacchetti M.Cristina componente SC.P. Villamarina

Giorgetti Cinzia componente SC.I. Villamarina

Francesconi Meris componente SC. I. Bagnarola

Pagan Angela componente SC.I. Sala

Alla Commissione sono assegnati i seguenti compiti:

- Raccoglie bisogni, necessità, proposte di intervento in collaborazione con i genitori;
- Verificare, in itinere, il funzionamento degli sportelli di consulenza per i genitori, condotti da psicologhe esterne (cfr. Progetto BONSAI)
- Curare Relazioni con Associazioni,Enti ed Agenzie presenti nel territorio;
- Organizzare incontri culturali (diurni e/o serali) su varie tematiche, per genitori e docenti con esperti esterni;
- Verifica Delle iniziative e delle attività svolte nel corso dell'anno scolastico.

Commissione P.O.F.(Piano Offerta Formativa)

Geminiani Manuela coordinatrice SC.I.Villamarina

Maestri Silvia componente SC.P. Villamarina

Buscato Sandra componente SC.P. Sala

Zavalloni Antonella componente SC.P."Ricci Ortali" Villalta

Forlesi Luciana componente SC.I. Bagnarola

Serra Mara componente SC.I. Sala

Alla Commissione sono assegnati i seguenti compiti:

- Aggiornamento del Piano dell'Offerta Formativa(generale e sintetico per le famiglie degli alunni neoiscritti)
- Coordinamento delle attività del Piano;
- Raccolta progetti;
- Monitoraggio sull'andamento di realizzazione del P.O.F. e sua valutazione;
- Supporto alla funzione strumentale "Coordinamento attività del P.O.F."

Gruppo di LavoroHandicap:

Aldini Loredana Dirigente Scolastico

Castagnoli Edi Ins. Sc. Primaria Villamarina

Faenza Francesca Ins. Sc. Primaria Sala

Santecocchi Stefania Ins. Sostegno Sc. Primaria Sala

Danesi Loretta Ins. Sostegno Sc. Infanzia

Buccelli Roberta Operatore A.S.L Cesena

Visani Pietro Genitore Sc. P. "Ricci Ortali" Villalta cl. 3^A/B

Galassi MariaRosa Genitore Sc. Infanzia Villamarina (sez. E)

Il Gruppo di lavoro svolge le seguenti funzioni:

- Stimola e coordina le azioni messe in atto in ogni unità scolastica per favorire l'integrazione degli alunni diversamente abili(incontri, progettazione, documentazione, rapporti esterni ecc.)

- Formula pareri al Cpo di Istituto in merito all'organizzazione dell'integrazione, con particolare riferimento alla distribuzione delle risorse di sostegno (orari, personale e assistenza ecc.)
- Definisce criteri e modalità per la verifica annuale dello stato di integrazione scolastica nel Circolo in relazione alle finalità e agli obiettivi definiti dal P.O.F.
- Propone iniziative ai diversi Organi Collegiali in materia.

Valutazione e Portaolio:

Baracchini Patrizia	coordinatrice	Sc.P. Sala
Budini Graziella	componente	Sc. I. Villamarina
Casadei Carla	componente	Sc. P. "Ricci Ortali" Villalta
Maschietto Loredana	componente	Sc. P. Villamarina
Perini M.Dora	componente	Sc. I. Bagnarola
Serra Mara	componente	Sc. I. Sala
Falconi Paola	componente	Sc. I. Villamarina/Boschetto

Alla Commissione sono assegnati i seguenti compiti:

- Raccolta materiale legislativo sul tema della valutazione e del Portaolio;
- Raccolta di eventuali esperienze svolte in altre scuole di saggi e contributi significativi;
- Diffusione delle informazioni tra i docenti del Circolo;
- Elaborazione di una possibile struttura di Portaolio;
- Elaborazione e/o riconferma criteri comuni per la valutazione degli alunni nel Circolo;
- Valutazione e autoanalisi d'Istituto: elaborazione di strumenti/questionari per monitorare la produttività culturale del Circolo e il grado di soddisfazione dell'utenza;
- Proposte di aggiornamento e formazione sul tema della valutazione.
- Compilazione di questionari, documenti provenienti dagli organi periferici e centrali dell'Amministrazione scolastica e/o da organismi/aziende specializzate(INVALSI -O-C.S.E., ecc.)

Intercultura:

Paganelli Caterina	coordinatrice	Sc. P. Villamarina
Gusella Annalena	componente	Sc. P, Sala
Aurucci Marirosa	componente	Sc. P. "Ricci Ortali" Villalta
Battistini Verena	componente	Sc. I. Villamarina
Forlesi Luciana	componente	Sc. I. Bagnarola
Gentilizi Marina	componente	Sc. I. Sala

Alla Commissione sono assegnati i seguenti compiti:

- Raccolta e studio materiale legislativo in materia;
- Rilevazione e mappatura dei bisogni;
- Elaborazione di proposte e progetti per accoglienza e interventi di integrazione ed alfabetizzazione linguistica degli alunni stranieri nelle sezioni e/o classi;
- Individuazione di risorse finanziarie e umane;
- Collegamento con associazioni territoriali che si occupano di tematiche interculturali;
- Verifica in itinere sull'attuazione dei progetti e loro valutazione finale.

Continuità Educativa:

Auriemma Rosa	coordinatrice	Sc. P. Villamarina
Battistini Paola	componente	Sc. P. Sala
Cucchi Serena	componente	Sc.P. “Ricci Ortali”Villalta
Drudi Ornella	componente	Sc. I, Villamarina
Fellini Graziella	componente	Sc. I. Bagnarola
Pagan Angela	componente	Sc. I. Sala

Alla Commissione sono assegnati i seguenti compiti:

- Organizzazione incontri tra docenti di scuola dell’infanzia/primaria, primaria/secondaria di I grado;
- Confronto in generale riguardante le scelte curriculari e le modalità valutative;
- Elaborazione di proposte e progetti per il passaggio da un grado all’altro di scuola;
- Elaborazione comune di materiale didattico;
- Progetti riguardanti prestiti professionali d’insegnamento;
- Valutazione delle iniziative attivate nel corso dell’anno scolastico.

Funzioni strumentali al POF

AREA 1 - GESTIONE DEL P.O.F.

Ins. Geminiani Manuela

“Coordinamento attività del P.O.F.”:

- a) Aggiornamento, adeguamento del POF in linea con le delibere del Collegio dei docenti.
- b) Coordinamento commissione POF.
- c) Organizzazione e coordinamento progetti.

AREA 2 – SOSTEGNO ALLAVORO DEI DOCENTI

Ins. Daniele Grassi

“Coordinamento nuove tecnologie”:

- a) attivazione dei laboratori nei vari plessi;
- b) supporto ai docenti nell'utilizzo delle nuove tecnologie;
- c) cablaggio e messa in rete di computer delle varie sedi (scuola elementare);
- d) redazione del giornalino “Sala News”;
- e) creazione ex novo sito della scuola e relativo aggiornamento;
- f) Coordinamento commissione Informatica e T I C.

AREA 3 – REALIZZAZIONE DI PROGETTI FORMATIVI CON ENTI ESTERNI

Ins. Francesca Baldini Pieri