

IL PRISMA

a cura della Pontificia Facoltà
di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma

31.

Enrica OTTONE

DIRITTO ALL'EDUCAZIONE
E PROCESSI EDUCATIVI SCOLASTICI
Un percorso di ricerca-azione in una scuola
secondaria di secondo grado

ENRICA OTTONE


DIRITTO ALL'EDUCAZIONE
E PROCESSI
EDUCATIVI SCOLASTICI

*Un percorso di ricerca-azione
in una scuola secondaria di secondo grado*

LAS - ROMA

© 2006 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA
Tel. 06 87290626 - Fax 06 87290629 - e-mail: las@ups.urbe.it - <http://las.ups.urbe.it>

ISBN 88-213-0613-5

Elaborazione elettronica: LAS  *Stampa:* Tip. Abilgraph - Via Pietro Ottoboni 11 - Roma

*A tutti gli insegnanti
che accompagnano i ragazzi
nei tragitti quotidiani dell'apprendimento:
scoprono che «il reciproco amore
fra chi apprende e chi insegna
è il primo e più importante gradino
verso la conoscenza».*

Erasmus da Rotterdam

PREFAZIONE

La ricerca educativa non sempre si presenta intimamente legata da una parte a un chiaro quadro di assunti teorici e, dall'altra, a un insieme di riscontri empirici pertinenti, validi e affidabili. Affrontare questioni rilevanti dal punto di vista della pratica educativa scolastica e cercare soluzioni che rispettino assunzioni di valore esplicitamente esposte e che, almeno in via di ipotesi, appaiano feconde sul piano operativo: è questa certamente la prima condizione di un cammino di indagine. Se tutto ciò si colloca a fondamento dell'impianto di una pratica educativa innovativa, la cui qualità si vuole verificare, è da un sistematico riscontro nella pratica quotidiana adeguatamente documentato, che derivano elementi di validità e plausibilità. Si tratta di un'impresa né agevole, né priva di possibilità di fallimento. Anzi in questo ultimo aspetto si può cogliere un ulteriore elemento di qualità scientifica.

Tuttavia, anche la migliore pratica innovativa, feconda sul piano dell'azione concreta, rimane isolata e senza possibilità di valorizzazione da parte di altri operatori, se essa non viene resa pubblica in maniera adeguata. La pubblicità di una indagine ha dunque un doppio valore. Essa documenta e fornisce le garanzie circa la sua qualità teorica e operativa e, contemporaneamente, suggerisce modalità concrete di generalizzazione di quanto esposto in altri contesti. La ricerca didattica, se ben condotta, fornisce di conseguenza un significativo apprendimento non solo e non tanto sul piano individuale, quanto, soprattutto, su quello delle organizzazioni formative.

Apprendere dall'esperienza, ci hanno insegnato Kolb e Le Boterf, implica non solo il passare attraverso una concreta attività formativa ma, soprattutto, riuscire a coglierne il senso e il valore prospettico. A questo fine è necessario ripercorrere in forma narrativa quanto esperito, rivisi-

tandone riflessivamente e rappresentandone concettualmente i passaggi fondamentali. Occorre riuscire a decontestualizzare quanto vissuto in prima persona per giungere a formulare elementi di giudizio e principi d'azione più generalmente applicabili. Anche se una successiva ricontestualizzazione implica, più che un'applicazione di quanto concettualizzato, una sua ricostruzione o ricreazione che però parte da motivi e orientamenti operativi che hanno ispirato le pratiche ed esperienze precedenti.

Il lavoro di indagine svolto da Enrica Ottone è da questo punto di vista esemplare. La documentazione presentata in maniera puntuale in queste pagine è al tempo stesso base adeguata per un giudizio di validità e affidabilità di una ricerca pedagogica apportatrice di nuove conoscenze e orientamento per una metodologia educativa di grande valore formativo. La sua lettura permette di cogliere il senso e la prospettiva che ne sono sottesi: una interpretazione pratica di alcuni dei diritti fondamentali di ogni persona umana, in particolare di quelli riferibili a una educazione personalizzata, tale cioè da consentire di crescere culturalmente e professionalmente in armonia con la propria realtà personale profonda.

J. Rousseau parlava di tre maestri che dovevano collaborare armoniosamente tra loro: la natura umana, gli altri, l'ambiente. Noi preferiamo parlare più che di natura umana, di persona umana, ma il riferimento è del tutto analogo. D'altro canto, il maestro esteriore deve interagire in maniera equilibrata con quello interiore, direbbe Sant'Agostino. Come garantire sul piano della pratica educativa scolastica questa esigenza universale? Soprattutto, tenendo conto dei vincoli istituzionali e temporali che in qualche modo costringono i docenti nell'esplicazione del loro ruolo educativo?

È qui probabilmente che si può cogliere l'originalità e l'apporto più significativo della ricerca presentata. Una scuola secondaria superiore alle prese con le riforme dell'inizio del nuovo millennio affronta la sfida del rinnovamento sollecitato dalle nuove norme, rileggendola nel quadro di una più consapevole e concreta impostazione dell'attività educativa scolastica. Si cercano con puntigliosità e attenzione modalità fattibili e produttive di rivolgere l'attenzione al singolo, di entrare in dialogo con lui, di coglierne la potenzialità e i bisogni, soprattutto sul piano della competenza nell'apprendere. È una forma di accompagnamento che sollecita la riflessione di ciascuno studente sulle proprie caratteristiche personali e sulle esigenze di sviluppo che sono in lui sollecitate dal contesto della vita

scolastica. Riflessione che porta alla ricerca di strategie di sviluppo, all'impegno nel mettere in atto azioni coerenti con gli obiettivi di crescita individuati, sistematica auto-valutazione del percorso messo in atto, confronto con un docente accompagnatore perché il bilancio delle proprie conquiste non sia inquinato da illusioni o disperazioni.

Credo che ogni educatore, insegnante, studioso di pedagogia, come ogni genitore attento e responsabile, può trovare in queste pagine sollecitazione e guida per ripensare il proprio impegno educativo, colto nel quadro del diritto di ciascuno a una educazione che lo aiuti a crescere autenticamente, a partire dalle sue aspirazioni e dalle sue varie potenzialità.

Roma, 1 gennaio 2006

Michele PELLERÉY

SOMMARIO

<i>Sigle e abbreviazioni</i>	15
------------------------------------	----

Introduzione	17
---------------------------	----

Parte I

IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE NELLA SCUOLA: UN PERCORSO RICOGNITIVO

Cap. I: Il riconoscimento del diritto all'educazione	29
---	----

1. *L'emergere del diritto all'educazione in epoca moderna* 30
2. *Il diritto all'educazione negli strumenti internazionali* 35
3. *Il diritto all'educazione nella Costituzione della repubblica italiana* ... 42
4. *Il diritto all'educazione tra vecchi e nuovi analfabetismi* 45
5. *Verso una nuova idea di giustizia educativa* 47

Cap. II: Il diritto all'educazione nella scuola per la persona	51
---	----

1. *Significato e fondamento del diritto all'educazione* 52
2. *L'educazione come diritto della persona a "farsi" persona* 54
3. *L'educazione come dovere nei confronti di ciascuna persona* 56
4. *La personalizzazione nell'educazione e nella didattica* 59

Cap. III: Il diritto all'educazione e la riforma scolastica in Italia	73
--	----

1. *Il recente percorso della riforma scolastica* 74
2. *Il principio della personalizzazione nella riforma* 78
3. *Il diritto all'educazione e gli strumenti della riforma* 83

Parte II

LA RICERCA-AZIONE: LA METODOLOGIA, L'IMPOSTAZIONE E LA PREPARAZIONE

Cap. I: La metodologia e l'impianto della ricerca-azione	97
---	----

1. *Le origini e gli sviluppi della metodologia della ricerca-azione* 97

2.	<i>Le caratteristiche emergenti della metodologia della ricerca-azione</i>	103
3.	<i>La metodologia della ricerca-azione nella scuola dell'autonomia</i>	108
4.	<i>Il piano della presente ricerca-azione nella scuola "Maria Ausiliatrice"</i>	110
Cap. II: Lo sviluppo dell'idea nel contesto		121
1.	<i>Breve profilo della scuola "Maria Ausiliatrice"</i>	121
2.	<i>L'offerta formativa del liceo "Maria Ausiliatrice" per l'anno scolastico 2003-2004</i>	127
3.	<i>I primi contatti tra ricercatrice-consulente, preside e insegnanti</i>	130
4.	<i>Il confronto con le attese e i bisogni degli allievi</i>	132
5.	<i>Lo sviluppo e l'evoluzione dell'idea tra bisogni e opportunità</i>	136
6.	<i>I primi incontri del gruppo di ricerca</i>	138
7.	<i>Il ruolo della ricercatrice-consulente all'interno del gruppo</i>	141
Cap. III: La preparazione dell'intervento		145
1.	<i>Il percorso di formazione in preparazione all'intervento</i>	145
2.	<i>La scelta e la messa a punto degli strumenti di intervento</i>	161
3.	<i>La suddivisione e l'assegnazione degli allievi ai rispettivi insegnanti-tutor ..</i>	176
4.	<i>La scelta e la preparazione degli strumenti di monitoraggio e valutazione ..</i>	179
5.	<i>I criteri e le modalità di analisi dei risultati del monitoraggio</i>	192
 Parte III LA RICERCA-AZIONE: L'ATTUAZIONE, I RISULTATI E LE PROSPETTIVE 		
Cap. I: L'attuazione dell'intervento		197
1.	<i>La presentazione del progetto agli allievi e ai genitori</i>	199
2.	<i>La fase di conoscenza degli allievi</i>	204
3.	<i>La fase di accompagnamento personale degli allievi</i>	212
4.	<i>Alcuni esempi di percorsi-tipo di allievi</i>	226
5.	<i>Alcuni esempi di percorsi-tipo di insegnanti-tutor</i>	237
Cap. II: I risultati e le prospettive		257
1.	<i>La crescita della capacità di ascolto attivo degli allievi</i>	257
2.	<i>Lo sviluppo della capacità di osservazione "sistematica"</i>	260
3.	<i>La consapevolezza dell'importanza di attingere a varie fonti per conoscere gli studenti</i>	261
4.	<i>Una maggiore attenzione alle strategie di apprendimento degli allievi</i>	264
5.	<i>Una maggiore sensibilità verso ciascun allievo nella sua integralità e unicità</i>	266
6.	<i>Una maggiore capacità di accompagnare personalmente gli allievi</i>	271
7.	<i>Una maggiore consapevolezza dell'importanza dei rapporti interpersonali ..</i>	275

8. <i>Le questioni aperte e le prospettive emerse</i>	278
9. <i>Le ipotesi di sviluppo per l'anno scolastico 2004-2005</i>	281
Conclusione	289
<i>Bibliografia</i>	297
<i>Allegati</i>	317
<i>Indice dei grafici, delle schede e delle tabelle</i>	328
<i>Indice</i>	332

SIGLE E ABBREVIAZIONI

A.S.	Anno scolastico
AICE	Associazione internazionale delle città educative
CDCC	Consiglio della cooperazione culturale del Consiglio d'Europa
CENSIS	Centro studi investimenti sociali
CM	Circolare ministeriale
CNPI	Consiglio nazionale della pubblica istruzione
COE	Council of Europe
D, T	Diario (tutor)
DL	Decreto legislativo
DM	Direttiva ministeriale
DPR	Decreto del Presidente della Repubblica
DR	Diario della ricerca
EDC	<i>Education for Democratic Citizenship</i> (progetto del Consiglio d'Europa)
GM, T, 1°	Griglia di monitoraggio del primo incontro (tutor)
GM, T, 2°	Griglia di monitoraggio del secondo incontro (tutor)
GM, T, 3°	Griglia di monitoraggio del terzo incontro (tutor)
GM, T, 4°	Griglia di monitoraggio del quarto incontro (tutor)
Graf.	Grafico
I, T	Intervista (tutor)
INDIRE	Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa
INVALSI	Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione
IRRE	Istituto regionale di ricerca educativa (ex IRRSAE)
IRRSAE	Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi
ISTAT	Istituto nazionale di valutazione
L	Legge
MIUR	Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca
OIDEL	Organizzazione internazionale per il diritto all'educazione e la libertà di insegnamento

ONG	Organizzazioni non governative
ONU	Organizzazione delle Nazioni Unite
PEI	Progetto educativo d'istituto
POF	Piano dell'offerta formativa
PR	Portfolio della ricerca
QI, A	Questionario di inizio percorso (allievi)
QI, T	Questionario di ingresso (tutor)
QSA	Questionario sulle strategie di apprendimento
QU, T	Questionario di uscita (tutor)
QVF, A	Questionario di valutazione di fine percorso (allievi)
QVF, G	Questionario di valutazione di fine percorso (genitori)
QVF, T	Questionario di valutazione di fine percorso (tutor)
QVGO, T	Questionario di valutazione uso griglia di osservazione (tutor)
QVIF, T	Questionario di valutazione degli incontri formativi (tutor)
QVM, A	Questionario di valutazione di metà percorso (allievi)
Tab.	Tabella
UN	United Nations
UNCESCR	United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights
UNCHR	United Nations Center for Human Rights
UNDP	United Nations Development Program
UNESCO	United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organisation

INTRODUZIONE

Il diritto internazionale ha portato a riconoscere la priorità di valori fondamentali che devono primeggiare su qualsiasi altro interesse. Alla base c'è innanzitutto il rispetto della dignità di ogni essere umano come persona, soggetto e titolare dei diritti.

L'identità personale, unica e irripetibile per ciascun uomo e donna, non ha eguali. È contrassegnata da un modo di sussistenza e di indipendenza che ha il proprio fondamento nell'«adesione ad una gerarchia di valori liberamente eletti, assimilati e vissuti con un impegno responsabile e una costante conversione».¹ Non è un processo originario e definitivo, ma è piuttosto una conquista verso il pieno sviluppo che si raggiunge nel cammino, e che – come sintetizza bene P. Ricoeur – si costruisce intorno all'«aspirazione a una vita compiuta, con e per gli altri, in istituzioni giuste».² I valori che l'autore richiama sono la stima di sé, la sollecitudine per l'altro, la preoccupazione per i più sfavoriti e l'impegno nel costruire istituzioni giuste per ciascuno.³

L'educazione della persona si fonda su questi i valori che, se interiorizzati, contribuiscono alla crescita morale del soggetto, la quale a sua volta influisce sullo sviluppo di una società libera e giusta fondata sul rispetto dei diritti umani.

Oggi, nella nostra società pluralistica si riscontra un senso di disorientamento diffuso e si lamenta la perdita di riferimenti etici. Il ruolo della

¹ MOUNIER Emmanuel, *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* [Manifeste au service du personalisme, Paris, F. Aubier 1936], Bari, Ecumenica 1975, 65.

² RICOEUR Paul, *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, introd. di Attilio Danese, San Domenico di Fiesole (Fi), ECP 1994, 78.

³ Cf *ivi* 78-82.

scuola nel campo dell'educazione morale è contestato, e sembrano non esserci né tempo né risorse per investire nell'educazione morale.⁴

In questo orizzonte l'educazione ai diritti umani, che è allo stesso tempo educazione civica e morale, è quanto mai necessaria e opportuna.

L'aspirazione all'uguaglianza, alla libertà, alla giustizia e alla pace, che ha animato coloro che hanno steso la *Dichiarazione universale*, è oggi, di fronte alle sfide del nostro tempo, più che mai attuale.

Scrivono l'economista indiano A. Sen: «Nel mondo contemporaneo c'è un impellente bisogno di domande, non solo sull'economia e sulla politica della globalizzazione, ma anche sui valori e sull'etica che formano la nostra concezione del mondo globale».⁵

L'accordo sulle «verità pratiche» – così J. Maritain definiva i principi fissati nella *Dichiarazione universale* – raggiunto nel 1948 è un passo importante nel cammino verso l'etica globale invocata da Sen.

Oggi i diritti umani possono essere assunti come un «efficace antidoto contro gli effetti perversi della globalizzazione»⁶ e come un codice che può facilitare la comunicazione e lo scambio interculturale.⁷

A. Cassese invita a considerarli come un nuovo «decalogo per sei miliardi di persone», [...] «non per arrivare ad un'assurda e deprecabile uniformità, ma per conseguire un minimo di precetti comuni, in virtù dei quali possa essere assicurato almeno il rispetto dei fondamenti essenziali della dignità umana, dovunque nel mondo».⁸

L'importanza dell'educazione ai diritti umani è stata ribadita più volte nei documenti internazionali. Tuttavia la sollecitudine espressa fin dal 1948 nel *Preambolo* della *Dichiarazione universale* – «ogni individuo e ogni organo della società [...] si sforzino di promuovere, con l'insegnamento

⁴ Cf PELLERREY Michele, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma, LAS 1998; XODO CEGOLON Carla, *Educazione morale*, Brescia, La Scuola 2001.

⁵ SEN Amartya, *Globalizzazione e libertà*, trad. di Giovanni Bono, Milano, Mondadori 2002, 27.

⁶ PAPISCA Antonio, *Globalizzazione, valori universali, diritti umani*, in *Rivista di scienze dell'educazione* 40(2002)1, 15.

⁷ Cf PAPISCA Antonio, *Diritti umani, valori universali e dialogo interculturale*, in *Orientamenti pedagogici* 49(2002)6, 1099-1109.

⁸ CASSESE Antonio, *I diritti umani nel mondo contemporaneo*, Bari, Laterza 1988, 74.

e l'educazione, il rispetto di questi diritti e libertà» – deve ancora essere assunta in pienezza da coloro che si occupano di educazione.

L'educazione ai diritti umani deve essere considerata come parte integrante dell'educazione in generale, perché – come scrive A. Pieretti – «equivale alla messa in atto del processo che ha come fine la scoperta della propria identità, l'impegno a renderne testimonianza, la volontà a realizzarla in una trama di rapporti tra persone. Come tale, coincide con il cammino che la persona è chiamata a compiere per pervenire alla propria umanizzazione».⁹

Per educare ai diritti umani, cioè per mettere in atto un processo che ha come fine la scoperta della dignità della persona e l'interiorizzazione dei valori in cui essa trova la sua realizzazione, è indispensabile formare uomini e comunità capaci di offrire ai giovani un'esperienza di apprendistato ai diritti umani.

Un'educazione morale e politica umanocentrica fondata sui diritti umani suppone, infatti, che l'ambiente scolastico nel suo insieme e ciascun insegnante nel suo agire educativo sappiano rispettare la dignità e la libertà di ogni persona, che siano capaci di riconoscere e valorizzare le differenze legittime degli allievi e si impegnino a promuovere la fratellanza e la solidarietà.¹⁰

L'idea guida di questo lavoro è che per educare ai diritti umani è necessario creare innanzitutto un ambiente in cui questi principi siano conosciuti e incarnati e in cui i giovani non solo siano rispettati dagli educatori nei loro diritti fondamentali – primo fra tutti il diritto all'educazione –, ma che sentano di essere rispettati.

Numerosi teorici ed educatori – da Comenio a Locke, Rousseau, Pestalozzi; da don Bosco a Dewey, Montessori, Lombardo Radice, Korczak, don Milani e molti altri – possono in questo esserci maestri. Pur caratterizzati da visioni diverse, questi educatori ci insegnano lo stupore e l'interesse sincero per le prime età della vita, il senso di compassione per le condizioni di esistenza di tanti ragazzi e ragazze del loro tempo,

⁹ PIERETTI Antonio, *Per una educazione ai diritti umani*, in *Cultura e scuola* 28 (1988)106, 183.

¹⁰ Cf LYNCH James, *Educazione multiculturale in una società globale* [Multicultural Education in a Global Society, London, Falmer Press 1989], Roma, Armando 1993.

l'autentico rispetto da accordare loro, la ricerca critica e appassionata di modalità efficaci per accompagnarli nel loro pieno sviluppo.

Il fatto che il diritto all'educazione sia, oggi, ormai accolto e riconosciuto può far credere erroneamente che il suo esercizio e la sua tutela siano altrettanto semplici e scontati.

Al contrario, tale diritto va ripensato e ricompreso in rapporto allo scenario attuale, connotato da rapidi cambiamenti sociali, culturali, tecnologici, che pone nuove sfide all'educazione. Alcune di queste sono sociali, come una domanda di istruzione molto alta e un'utenza sempre più eterogenea. Altre culturali, come il moltiplicarsi delle opportunità di fruizione di beni culturali e dei cambiamenti di modalità con cui vengono comunicate. Altre scaturiscono dalla tecnologia dell'informazione, dove è in atto una vera e propria rivoluzione le cui incidenze per i processi cognitivi non sono ancora sufficientemente note.

Occorre, quindi, ripensare l'educazione per la necessità di una riforma dell'insegnamento, del pensiero e dell'intero sistema scolastico.¹¹

Le politiche per l'attuazione del diritto all'educazione, inoltre, sono chiamate a confrontarsi con la problematica dell'uguaglianza perché esse non possono essere messe in atto esclusivamente nel segno dell'egualitarismo e dell'uniformità distributiva, ma anche della personalizzazione e della differenziazione individualizzata degli interventi e dei servizi. Il sistema educativo va, dunque, organizzato in modo tale che tutti i soggetti aventi diritto, al di là di ogni differenza sociale e culturale, possano trovare in esso le effettive condizioni di sviluppo che più e meglio corrispondano alle capacità e agli interessi di ciascuno e di tutti.

Il significato del diritto all'educazione viene ampliato dalla consapevolezza che l'educazione si attua quando «uno o più esseri umani, portatori di ideali guida sul bene dell'uomo e la società, svolgono volontariamente, in modo esplicito o implicito, un insieme di azioni e di influenze su un altro o più altri esseri umani (generalmente più giovani) al fine di promuovere in essi lo sviluppo di disposizioni interne, di competenze e di comportamenti esterni che favoriscono il loro benessere».¹²

¹¹ Si veda: MORIN Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* [La tête bien faite. Repenser la réforme, reformer la pensée, Paris, Editions de Seuil 1999], Milano, Raffaello Cortina 2000.

¹² PELLERREY Michele, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS 1999, 41.

Oggi, al diritto di tutti di frequentare un percorso scolastico garantito e egualitario deve corrispondere la reale e consapevole esperienza di percorsi di formazione significativi e positivamente compiuti, tali da assicurare a ciascuno, appunto, il compimento della propria crescita personale e la possibilità di costruire autonomi e diversificati progetti di vita.¹³

Il riconoscimento di tale diritto implica per l'educatore il dovere di progettare e attuare l'educazione considerando attentamente il contesto nel quale essa avviene e le persone reali coinvolte nel processo stesso per promuovere il loro sviluppo armonico e integrale.

Nella scuola il rispetto della dignità della persona degli allievi e del diritto all'educazione passa attraverso scelte precise e comportamenti concreti che ciascun insegnante deve mettere in atto nel suo agire educativo.

Il desiderio di approfondire questi aspetti, individuando soluzioni e percorsi per aiutare gli insegnanti a prendere consapevolezza del loro compito e della loro responsabilità nel porre basi solide per educare ai diritti umani, ha condotto chi scrive a valutare la possibilità di intraprendere un percorso di ricerca-azione in contesto scolastico.

L'idea originaria della ricerca è l'esigenza e la volontà di considerare se e come i diritti umani – in particolare il nucleo di tali diritti che può essere individuato nel rispetto della dignità personale di ciascuno – siano effettivamente riconosciuti e garantiti a tutti gli allievi dagli insegnanti stessi.

L'esperienza è stata realizzata in una scuola secondaria di secondo grado di Roma, ed è stata impostata secondo la metodologia della ricerca-azione.

Hanno partecipato alla ricerca la preside della scuola, circa 30 docenti e 120 allievi del liceo "Maria Ausiliatrice" di Roma, oltre a chi scrive – in qualità di ricercatrice-consulente –.

L'intervento, realizzato nell'anno scolastico 2003-2004, è consistito nell'impostare, monitorare e valutare un percorso di accompagnamento personale di un gruppo di allievi da parte di un insegnante incaricato di seguirli in qualità di tutor, e di orientarli a migliorare le loro strategie di apprendimento.

¹³ Cf CECCATELLI GURRIERI Giovanna, *Continuità formativa e orientamento nella scuola che cambia*, in RIBOLZI Luisa (a cura di), *Formare gli insegnanti*, Roma, Carocci 2002, 189-206.

Il progetto ha perseguito anche lo scopo di aiutare gli insegnanti ad entrare gradualmente nel processo di riforma della scuola in atto in Italia. Nei documenti della riforma si dichiara, infatti, che la scuola deve garantire a ciascun allievo il diritto all'educazione e il successo formativo attraverso la progettazione e la realizzazione «di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti».¹⁴

Questo insieme di esigenze, prospettive e convinzioni fa da sfondo al presente lavoro di ricerca organizzato di tre parti.

Nella *prima parte* centro l'attenzione sul diritto all'educazione. Ripercorro a brevi linee la storia del riconoscimento di tale diritto e mi soffermo sul significato che assume oggi e su come è inteso nei documenti della riforma scolastica italiana.

Nella *seconda parte* presento il percorso di ricerca-azione. Richiamo i concetti e le caratteristiche della moderna ricerca-azione; introduco lo schema procedurale seguito per impostare il percorso; delinea l'impianto della presente ricerca-azione; racconto come si è sviluppata l'idea nel contesto e descrivo nel dettaglio il costituirsi del gruppo e la fase della preparazione dell'intervento.

Nella *terza parte*, infine, illustro in modo dettagliato i passaggi compiuti nella fase di attuazione allo scopo di presentare l'intervento e, nello stesso tempo, di fornire un esempio di applicazione della metodologia della ricerca-azione in campo educativo. Termino presentando i risultati e le prospettive emersi.

I numerosi materiali e strumenti che sono stati elaborati e usati nelle diverse fasi dell'intervento sono illustrati nelle numerose tabelle e schede inserite nel testo.

Ringrazio Michele Pellerey per i preziosi contributi all'ideazione e alla preparazione del percorso di ricerca-azione. Grazie anche a Carlo Nanni e Guglielmo Malizia per i suggerimenti e le osservazioni, e a Sabino Ronco per l'aiuto nell'elaborazione statistica di una parte dei risultati. Un par-

¹⁴ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 186 del 10 agosto 1999, art. 1, comma 2.

ticolare riconoscimento, infine, a chi ha curato l'aspetto redazionale del mio lavoro.

Dedico il mio lavoro agli insegnanti – in particolare ai 30 docenti e alla preside del liceo “Maria Ausiliatrice” di Roma, che hanno partecipato alla ricerca – ringraziandoli per il ricco apporto di pensiero e di azione.

Parte I

**IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE NELLA SCUOLA:
UN PERCORSO RICOGNITIVO**

Nel 1948, nel *Preambolo* della *Dichiarazione universale dei diritti umani*, è stato scritto: «Il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali e inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo».¹

Oggi, dopo poco più di mezzo secolo, i diritti umani sono proclamati in tutte le norme giuridiche internazionali, sono stati messi a fondamento delle carte costituzionali degli Stati democratici e sono affermati e invocati in svariati ambiti in ogni parte del mondo.

Il contesto attuale è profondamente mutato e anche la coscienza che l'uomo contemporaneo ha di tali diritti è in continua evoluzione. In molti Paesi i diritti fondamentali sono largamente riconosciuti e tutelati a livelli sempre più elevati. Ne è un esempio il diritto all'educazione che non è più inteso solamente come diritto all'istruzione fondamentale gratuita «almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali» (*Dichiarazione universale*, art. 26), ma è collocato nella più ampia prospettiva del *lifelong learning*, cioè dell'apprendimento per tutte le età della vita.

Il diritto all'educazione, come tutti gli altri diritti umani, è un diritto storico; è nato in circostanze contrassegnate da lotte per la difesa di nuove libertà contro vecchi poteri; non era, infatti, considerato tra le prime richieste di diritti che erano principalmente richieste di libertà nei riguardi di chi deteneva e amministrava il potere, e non ancora di altri beni come quello dell'istruzione e ancora meno dell'educazione, che solo una società più evoluta economicamente e socialmente avrebbe potuto esprimere.²

¹ UN, *Dichiarazione universale dei diritti umani*, in DE STEFANI Paolo (a cura di), *Codice internazionale dei diritti umani*, Maerne di Martellago (Ve), Eurooffset 2002, 41-48.

² I diritti sono nati gradualmente, non tutti in una volta e non una volta per sempre. Oggi stanno emergendo diritti inediti, come quelli dei popoli, dell'ambiente, allo sviluppo equo e sostenibile, al patrimonio genetico. Si veda: BOBBIO Norberto, *Diritti dell'uomo e società*, in TREVES Renato - FERRARI Vincenzo (a cura di), *Sociologia dei diritti umani*, Milano, F. Angeli 1989, 15-27.

Il fatto che tale diritto sia, oggi, ormai accolto e riconosciuto può far credere che il suo esercizio e la sua tutela siano altrettanto semplici e scontati. Al contrario, tale diritto va ripensato e ricompreso in rapporto allo scenario attuale che pone nuove sfide all'educazione.

L'aver studiato i diritti umani da differenti punti di vista mi ha portata a riconoscere che sono essenzialmente un «sapere assio-pratico, segnato dalla tensione all'incarnazione dei valori nel quotidiano».³ L'espressione – coniata da A. Papisca – richiama il concetto di razionalità pratica di Aristotele.

Il sapere dei diritti umani per essere incarnato necessita di un apprendistato; non basta cioè fare discorsi sui diritti umani: occorre, innanzitutto, che i valori si respirino, si concretizzino e si riconoscano incarnati specie da coloro che vorrebbero insegnarli.

L'ipotesi che presento in questa prima parte si innesta sulla consapevolezza che nella scuola il rispetto della persona dell'allievo e del suo diritto all'educazione richiede l'attenzione a personalizzare percorsi e servizi educativi e scolastici per garantire a ciascun soggetto il pieno sviluppo personale e il successo formativo.

La riforma scolastica in atto in Italia si colloca in questa linea.

Questo è ciò che presento nella prima parte dello studio, nella quale mi propongo di chiarire l'orizzonte in cui collocare il percorso di ricerca-azione che sviluppo nelle parti successive.

Il percorso ricognitivo si snoda in tre capitoli.

Nel primo affronto la questione del riconoscimento del diritto all'educazione.

Nel secondo tematizzo il significato oggi attribuito al diritto all'educazione.

Nel terzo, infine, traccio a brevi linee il percorso della riforma scolastica italiana ed evidenzio i principi e gli strumenti che esprimono più direttamente l'intento dei riformatori di garantire il rispetto del diritto all'educazione per ciascun allievo.

³ PAPISCA, *Globalizzazione 23*.

IL RICONOSCIMENTO DEL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE

Il diritto all'educazione, come diritto umano fondamentale e inalienabile, compare fin dall'inizio tra i diritti umani affermati nei documenti internazionali.

È enunciato nella *Dichiarazione universale* e nei *Patti*. È ribadito nella *Dichiarazione sui diritti del bambino* e nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. È presente in molte altre convenzioni dell'ONU su situazioni specifiche, come discriminazioni razziali, di genere e minoranze, e in numerosi e importanti strumenti dell'UNESCO. Riconfermato nei documenti elaborati a livello regionale, è stato positivizzato e ratificato a livello nazionale da un numero crescente di Stati. Ma il percorso verso la sua piena attuazione è ancora lungo.¹

Nelle pagine che seguono presento l'evoluzione storica del diritto all'educazione.

Traccio a brevi linee il percorso che ha portato al riconoscimento di tale diritto, considero i principali strumenti internazionali che trattano del diritto all'educazione e mi soffermo sugli articoli della *Costituzione della repubblica italiana* che si riferiscono a tale diritto.

Infine, analizzo la situazione attuale. Presento vecchi e nuovi analfabetismi che ancora oggi ostacolano la piena attuazione del diritto all'educazione e metto in luce l'evoluzione che c'è stata nel modo di concepire

¹ Si veda: UNESCO, *Rapporto mondiale sull'educazione 2000: il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita* [World Education Report: the Right to Education. Towards Education for All through Life, Paris, UNESCO 2000], Roma, Armando 2000.

la giustizia educativa che ha portato a una nuova e più ampia concezione di tale diritto.

1. L'emergere del diritto all'educazione in epoca moderna

Come tutti gli altri diritti anche il diritto all'educazione, con il conseguente obbligo scolastico, ha le sue origini dai principi della Rivoluzione francese, ma la sua germinazione ha radici più antiche che richiamo brevemente.

Dal V secolo, ad esempio, la Chiesa si è fatta promotrice dell'educazione della persona attraverso le scuole monastiche e presbiterali destinate prevalentemente ai futuri monaci e preti.²

L'idea che l'istruzione dovesse essere estesa e aperta a tutti, anche ai più poveri, si è diffusa in Europa agli inizi del XVI secolo.

Nell'ambito della riforma protestante, M. Luther – italianizzato Lutero – intorno al 1520 ha reclamato l'istituzione di scuole cittadine motivandone la richiesta sia con gli interessi religiosi – affinché i fedeli sapessero leggere e interpretare la Bibbia –, sia con il vantaggio che ne sarebbe derivato alla collettività.

² Nei primi secoli i cristiani non hanno avvertito l'esigenza di istituire scuole proprie. I loro figli frequentavano le comuni scuole pagane del tempo. A partire dal V secolo hanno cominciato a svilupparsi le prime scuole monastiche, riservate all'istruzione dei futuri monaci e le scuole episcopali e presbiterali rivolte a formare i futuri preti. Le scuole presbiterali si sono poi diffuse nei centri rurali a opera dei parroci che hanno assunto il ruolo di maestri. Inizialmente destinate ai candidati al sacerdozio, sono, poi, state frequentate anche da laici, sia figli di nobili che semplici contadini. Queste scuole rurali erano, però, poco diffuse. P. Riché precisa che erano rare e poco frequentate: «Qui un eremita, là un prete ricevono qualche ragazzo per insegnargli a leggere, a cantare e forse anche a scrivere. Insistendo tanto sulla formazione morale quanto sull'istruzione, gli si insegna anche a essere virtuoso. Nella scuola cristiana, infatti, il maestro ha la funzione di istitutore e di padre spirituale» (RICHÉ Pierre, *Le scuole e l'insegnamento nell'Occidente cristiano dalla fine del V secolo alla metà dell'IX secolo* [École et enseignement dans le haut moyen age, Paris, A. Montaigne 1979], Roma, Jouvence 1984, 45). Si veda inoltre: PRELLEZO GARCÍA José M. - LANFRANCHI Rachele, *Educazione e pedagogia nei solchi della storia. Dall'educazione antica alle soglie dell'Umanesimo I*, Torino, SEI 1994, 179.212-220.

In Scozia intorno al 1560 J. Knox ha promosso un sistema capillare di scuole che è rimasto pressoché immutato fino ai primi dell'Ottocento.³

Il mondo del cristianesimo riformato, da Comenio a Pestalozzi a Fröbel, si è mosso, direttamente o indirettamente, per promuovere e diffondere l'istruzione per tutti.

Nel 1630, J. A. Komensky, conosciuto come Comenio, basando la necessità dell'istruzione sul diritto di ogni uomo – da lui concepito come microcosmo, figlio e immagine di Dio –, ha prospettato una riforma complessiva della scuola che nella sua visione doveva essere diffusa e aperta a tutti senza distinzione di sesso o di provenienza sociale.⁴

Anche il cattolicesimo prima e dopo il Concilio di Trento si è mosso nella linea di tale diritto. Da G. Calasanzio⁵ a G. Bosco⁶ c'è stato un crescendo di interesse per i problemi dell'istruzione non solo religiosa, ma anche civile del popolo.

Nella metà del 1500 spicca l'impegno educativo dei gesuiti attraverso i collegi dove venivano educati sia membri dell'ordine che giovani laici.

Alla fine del XVI secolo il Calasanzio ha affermato risolutamente la necessità di assicurare la gratuità dell'insegnamento ai bambini e agli adolescenti di famiglie povere, ha aperto una scuola elementare popolare gratuita e, per garantire la continuità del suo impegno, ha fondato l'ordine delle Scuole Pie consacrato all'insegnamento.

³ Cf HESSEN Sergej, *Fondamenti della pedagogia come filosofia applicata*, trad. di Vera Dolghin, Firenze, Sandron 1942, 217; MAZZETTI Roberto, *Educazione e diritto. La nuova scuola, come organo costituzionale*, Roma, Industria Grafica Moderna 1950, 55.

⁴ Cf COMENIO Jan Amos, *Opere di Comenio*, trad. di Marta Fattori, Torino, UTET 1974.

⁵ G. Calasanzio (1557-1648) si è impegnato per l'educazione e l'istruzione dei ragazzi bisognosi e si è fatto promotore della scuola popolare gratuita in Europa. Cf PRELLEZO GARCÍA José M. - LANFRANCHI Rachele, *Educazione e pedagogia nei solchi della storia. Dal Rinascimento all'età del Romanticismo II*, Torino, SEI 1995, 97-103.

⁶ G. Bosco (1815-1888), sacerdote torinese, fondatore degli Istituti religiosi dei Salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice, ha operato attivamente nella scuola e nel tempo libero. Ha promosso oratori festivi, associazioni, scuole popolari e classiche, scuole di arti e mestieri, collegi, orfanotrofi e convitti. Per un approfondimento del sistema educativo di don Bosco si veda: BRAIDO Pietro, *Prevenire, non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS 1999.

In questo stesso periodo numerosi ordini e congregazioni religiose si sono aperti all'impegno educativo e scolastico, privilegiando i ragazzi poveri, come, ad esempio, i Somaschi, i Barnabiti e le Orsoline di Brescia.

Un grande impulso per la diffusione dell'educazione e dell'istruzione è venuto dall'Illuminismo e da movimenti politici e democratici che hanno portato all'attenzione il problema della necessaria partecipazione del popolo alla cultura. Nell'Illuminismo si è diffusa, infatti, la convinzione che l'istruzione fosse necessaria per aprire la strada al progresso e per riformare la società ed è stata data grande importanza alla scuola. È in questo contesto che è emersa l'esigenza di impostare un sistema di educazione "nazionale" e si è aperto lo spazio per la creazione di una scuola pubblica aperta a tutti i ceti sociali.⁷

La presa di coscienza, sul piano politico, del diritto fondamentale di ogni persona a istruirsi e a educarsi e la concezione democratica di tale diritto come diritto di ciascuno al massimo di educazione del quale egli può profittare, è emersa alla vigilia dell'Ottocento riferendosi espressamente alle idee di Condorcet.

J.A. Caritat, marchese di Condorcet, ha collaborato alla stesura della *Dichiarazione dei diritti*, votata dalla Convenzione francese nel giugno del 1793, nella quale, all'articolo 22, si affermava che l'istruzione è un bisogno di tutti e la società la deve a tutti i suoi membri. L'autore, con le *Memorie* sull'educazione nazionale e con il *Rapporto sull'istruzione pubblica* del 1792, ha affermato che la creazione di un piano di istruzione pubblica gratuita è un dovere della società nei riguardi dei cittadini ed è anche il modo più efficace per rendere reale l'uguaglianza dei diritti tra gli uomini e ha prospettato il progetto di un piano di istruzione nazionale.⁸

⁷ Cf PRELLEZO - LANFRANCHI, *Educazione* II, 179-ss.

⁸ Nelle *Mémoires* sull'educazione nazionale è scritto: «L'istruzione pubblica è un dovere della società rispetto ai cittadini. Invano si sarebbe dichiarato che tutti gli uomini hanno gli stessi diritti; invano le leggi avrebbero rispettato questo principio dell'eterna giustizia, se l'ineguaglianza delle facoltà morali impedisse ai più di godere questi diritti in tutta la loro estensione. [...] Quest'obbligo consiste nel non lasciar sussistere alcuna ineguaglianza che sia causa di dipendenza» (CONDORCET Jean Antoine Caritat, marquis de, *Le memorie sull'istruzione pubblica*, trad. di Giuseppe Jacoviello, Milano, Società Editrice Dante Alighieri 1911, 1-2). Per approfondire si veda: DESIDERI Ippolito, *Condorcet, Jean Antoine Nicolas Caritat marchese di*, in LAENG Mauro (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica* II, Brescia, La Scuola 1989, 3051-3056.

Le istanze democratiche del progetto di Condorcet non sono, però, state tradotte in realizzazioni valide. Anche se i primi tentativi di organizzare la scuola da parte dello Stato si sono avuti nel Settecento, tuttavia, le prime realizzazioni significative si possono rilevare a partire dai primi decenni dell'Ottocento.⁹

Sul piano pedagogico, la presa di coscienza del diritto fondamentale di ogni persona a educarsi e a istruirsi ha caratterizzato il pensiero di educatori, pedagogisti e uomini di cultura come, per citarne alcuni, Rousseau, Pestalozzi, Girard, Herbart, Lombardo Radice, Dewey, Gramsci, Hessen, Maritain.

La graduale affermazione del diritto all'educazione è emersa in un contesto di interesse crescente per l'infanzia e si è accompagnata al graduale riconoscimento dei diritti del bambino.

A questo proposito spicca la figura di J. Korczak che può, a ragione, essere considerato il precursore della *Dichiarazione dei diritti del bambino*. Intorno al 1920 l'educatore polacco ha, infatti, chiesto alla Società delle Nazioni di redigere un documento sulla protezione dei bambini.¹⁰

Medico ebreo nato a Varsavia nel 1878, Korczak è morto nel 1942 nel campo di concentramento di Treblinka insieme ai duecento bambini dell'orfanotrofio da lui diretto.¹¹

Nell'opera dal titolo *Il diritto del bambino al rispetto* del 1929, l'autore ha introdotto un nuovo concetto di pedagogia rispettosa dell'unicità e dell'originalità del bambino come persona. Il testo contiene una testimonianza del profondo rispetto che l'educatore nutriva per i bambini. Korczak invitava gli educatori e gli adulti in genere a rispettare il bambino nella sua piccolezza, fragilità e "ignoranza", a comprenderlo e perdonarlo nei suoi sbagli, a considerarlo per ciò che è e non per ciò che sarà.¹²

⁹ Si vedano, ad esempio, le riforme napoleoniche e la prima scuola d'arti e mestieri di Compiègne che hanno avuto luogo nei primi decenni dell'Ottocento. Questi primi tentativi di riforma scolastica si sono ispirati alle idee di Condorcet. Cf PRELLEZO GARCÍA José M. - LANFRANCHI Rachele, *Educazione e pedagogia nei solchi della storia. Dalla rivoluzione industriale all'era informatica* III, Torino, SEI 1995, 75-ss.

¹⁰ Cf MEIRIEU Philippe, *Le pédagogue et les droits de l'enfant. Histoire d'un malentendu?*, Genève, Ed. du Tricornet 2002, 1.

¹¹ Una biografia di Korczak è in: LEWOWICKI Tadeusz, *Janusz Korczak (1878-1942)*, in *Perspectives. Revue Trimestrielle d'Éducation Comparée* 24(1994)1-2, 37-49.

¹² Sul diritto del bambino a essere rispettato per quello che è nella sua picco-

Al bambino, afferma l'autore, va riconosciuto il diritto di crescere com'è e non come vorremmo che fosse, di essere consultato nelle questioni che lo riguardano, di essere preso sul serio e rispettato nei suoi dubbi e nelle sue riserve, di fare le sue esperienze secondo i suoi ritmi, e di vivere libero e felice.¹³

Un altro esempio, nell'ambito del movimento delle "Scuole nuove", è proposto dalla pedagogista statunitense H. Parkhurst la quale elenca i diritti che, a suo parere, andrebbero riconosciuti al bambino, come quello «di parlare di sé e di essere ascoltato in momenti di urgenza o in occasioni che il bambino considera importanti; il diritto che la propria opinione sia tenuta nella giusta considerazione; il diritto di dare spiegazioni anche dopo che una persona più grande ha fatto il suo rapporto sulle azioni del più piccolo; il diritto ad un trattamento paziente ed obiettivo [...]; il diritto di dire quello che desidera dire o fare, o che gli si parli di una particolare cosa che per il momento non è abbastanza grande per fare; il diritto di far domande liberamente; il diritto che gli si diano istruzioni chiare e ragioni evidenti [...]. E forse, il diritto più prezioso fra tutti... è il diritto ad avere un segreto».¹⁴

Il richiamo al rispetto e alla rivalutazione dell'infanzia è venuto anche dalle filosofie personaliste e dagli studi di sociologia e psicologia dell'educazione che hanno contribuito all'affermarsi del diritto all'educazione.

lezza e fragilità J. Korczak scriveva: «Abbiamo vissuto con l'idea che grande è meglio di piccolo. "Sono grande" grida gioiosamente un bambino in piedi sul tavolo. [...] Decisamente essere piccoli non è né facile, né gradevole. Bisogna esser grandi, occupare un bel po' di posto per suscitare stima e ammirazione. [...] Un bambino è così piccolo, così leggero... così poca cosa. Bisogna piegarsi, abbassarsi fino a lui. Il peggio è che è anche così debole. Si può sollevarlo, proiettarlo in aria, farlo sedere quando non ne ha voglia, dirgli di smettere di correre, vanificare in qualunque momento tutti i suoi sforzi. [...] Il nostro esempio insegna al bambino a disprezzare tutto quanto è debole» (KORCZAK Janusz, *Il diritto del bambino al rispetto* [Prawo dziecka do szacunku (1929); in ID., *Dziela VII*, Warszawa 1993], Milano, Luni 1994, 29-30).

¹³ Cf *ivi* 29-ss.

¹⁴ PARKHURST Helen, *Il mondo del fanciullo* [Exploring the Child's World, New York, Appleton Century 1951], Firenze, La Nuova Italia 1961, 116-ss.

2. Il diritto all'educazione negli strumenti internazionali

La prima affermazione del diritto all'educazione a livello internazionale risale al 1924 con la *Dichiarazione di Ginevra*¹⁵ formulata dalla Società delle Nazioni nella quale si afferma che il bambino deve essere messo in grado di svilupparsi normalmente, sia dal punto di vista materiale che spirituale, e che anche il bambino tardivo deve essere stimolato. Nel documento si dichiara, inoltre, che il bambino va riconosciuto in tutto il suo valore e va difeso e protetto da ogni tipo di sfruttamento.¹⁶

Nel 1942, la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* ha ripreso queste affermazioni nella *Carta dell'infanzia*. Tale documento, però, pur avendo contribuito a diffondere i diritti del bambino, non ha valore a livello internazionale in quanto è stato redatto da un organismo pedagogico.¹⁷

Il primo atto internazionale in cui sono state incluse alcune direttive in materia di educazione è la *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948.

Nell'articolo 26, al paragrafo 1, si afferma il «diritto all'istruzione» per ogni individuo, specificando che l'istruzione deve essere «gratuita» e «obbligatoria» almeno per le classi «elementari e fondamentali» e che «l'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito» – cioè sulla base delle conoscenze e delle capacità personali, e non per motivi di condizione sociale o mezzi finanziari (art. 26, par. 1).

Le affermazioni contenute nell'articolo 26 vanno interpretate e comprese in rapporto al contesto storico in cui la *Dichiarazione universale* è sta-

¹⁵ Il 17 maggio 1923 l'*Union internationale de secours aux enfants* ha proclamato per la prima volta una dichiarazione dei diritti dell'infanzia, conosciuta come *Dichiarazione di Ginevra*; centrata essenzialmente sul sostegno e sull'assistenza ai bambini in difficoltà, includeva già un certo numero di principi che sono stati poi ripresi dall'Assemblea della Società delle Nazioni nell'anno successivo. Cf MEIRIEU, *Le pédagogue* 1-2.

¹⁶ La *Dichiarazione di Ginevra* del 1924 è pubblicata nel Giornale ufficiale della Società delle Nazioni (*Lega delle Nazioni*, Supplemento speciale n. 23, Atti della Quinta assemblea, Testo dei dibattiti, Ginevra, 1924). La traduzione italiana è riportata in: DI POL Redi Sante, *Educazione e diritti umani*, Torino, Marco Valerio 2004, Allegato n. 1.

¹⁷ Cf MENCARELLI Mario, *Il diritto all'educazione. Frontiera della pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola 1975, 42-44.

ta formulata. Nel 1948 solo una minoranza della popolazione giovanile del mondo aveva accesso all'educazione formale di qualsiasi livello, «tanto meno ad una scelta tra tipi differenti, e poco più della metà degli adulti, nel mondo, era in grado di leggere e scrivere un semplice brano sulla loro vita d'ogni giorno.¹⁸ In quel contesto era, quindi, essenziale garantire l'istruzione gratuita almeno per le classi elementari e fondamentali».¹⁹

Al paragrafo 2 dell'articolo 26 si precisa che «l'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana – nella sua integralità – e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali», e deve essere tesa a «promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni», per il mantenimento della pace (art. 26, par. 2).²⁰

Nello stesso articolo, al paragrafo 3, si afferma, infine, che «i genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli» (art. 26, par. 3).

Negli anni successivi il diritto all'educazione è stato riproposto anche nell'articolo 18, al paragrafo 4, del *Patto internazionale sui diritti civili e politici*,²¹ ed è stato ripreso negli articoli 13 e 14 del *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*.

¹⁸ UNESCO, *Rapporto* 16-17.

¹⁹ Nella fase di stesura della *Dichiarazione universale* il termine “fondamentale” è stato inserito accanto al termine “elementare” perché ritenuto di maggior efficacia per trasmettere il concetto di educazione di base che riguarda anche gli adulti. I due termini “elementare” e “fondamentale” sono stati intesi come aspetti differenti della stessa realtà per dare risalto sia ai bambini che agli adulti. Cf *ivi* 102.

²⁰ I commenti inseriti nel testo richiamano il significato attribuito da coloro che hanno formulato l'articolo al momento della stesura della *Dichiarazione universale*. Per una conoscenza dettagliata del modo in cui si è arrivati alla formulazione dei singoli articoli si veda: JOHNSON M. Glenand, *Writing the Universal Declaration of Human Rights*, in JOHNSON M. Glenand - SYMONIDES Janusz (a cura di), *Universal Declaration of Human Rights. A History of its Creation and Implementation*, Paris, UNESCO 1998, 11-75. Il commento alla stesura dell'Articolo 26 della *Dichiarazione universale* è riportato anche nell'appendice n. 1 del volume: UNESCO, *Rapporto* 95-111.

²¹ Nell'articolo 18, al paragrafo 4, del *Patto internazionale sui diritti civili e politici* si legge: «Gli Stati parti del presente Patto si impegnano a rispettare la libertà dei genitori e, ove del caso, dei tutori legali, di curare l'educazione religiosa e morale dei figli in conformità alle proprie convinzioni» (UN, *Patto internazionale sui diritti*

Nell'articolo 13 sono stati definiti gli scopi e le condizioni di attuazione di tale diritto, mentre, nell'articolo 14, si è affrontata la questione dell'obbligatorietà e della gratuità dell'insegnamento primario.

Nei Patti il diritto all'educazione è considerato sia nell'aspetto individuale, cioè in vista del «pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità», sia nell'aspetto collettivo, cioè per mettere «tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera» e, infine, per «promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia» internazionali e il mantenimento della pace (art. 13, par. 1).

Gli impegni che gli Stati hanno affermato di volersi assumere sono i seguenti: l'istruzione primaria deve essere «obbligatoria e accessibile gratuitamente a tutti»; l'istruzione secondaria, compresa quella tecnica e professionale, deve essere «resa generale e accessibile a tutti» e si deve tendere all'«instaurazione progressiva dell'istruzione gratuita»; l'istruzione di base deve essere «incoraggiata o intensificata», in particolare per tutti coloro che non hanno avuto accesso all'istruzione primaria; si deve tendere a sviluppare «un sistema di scuole di ogni grado», assicurare borse di studio e «un continuo miglioramento delle condizioni materiali del personale insegnante» (art. 13, par. 2).

Infine, gli Stati hanno dichiarato di volersi anche impegnare a «rispettare la libertà dei genitori e, ove nel caso, dei tutori legali, di scegliere per i figli scuole diverse da quelle istituite dalle autorità pubbliche [...] e di curare l'educazione religiosa e morale dei figli in conformità alle proprie convinzioni» (art. 13, par. 3). A quest'ultimo aspetto si collega, inoltre, la «libertà degli individui e degli enti di fondare e dirigere istituti di istruzione» nel rispetto dei requisiti fondamentali prescritti dallo Stato (art. 13, par. 4).

Gli strumenti internazionali hanno riconosciuto fin dall'inizio la libertà di educazione. Tuttavia l'UNESCO nel suo Rapporto 2000 fa notare che diventa difficile un'analisi dello stato attuale di applicazione di tale principio, in quanto non esiste un *database* internazionale sulle leggi e sulla prassi giuridica dei diversi Paesi non solo riguardo alla libertà di scelta della scuola, ma neppure in merito al diritto all'educazione.²²

civili e politici, in DE STEFANI Paolo [a cura di], *Codice internazionale dei diritti umani*, Maerne di Martellago - Ve, Eurooffset 2002, 72).

²² Cf UNESCO, *Rapporto* 91. Nel 2002 l'Organizzazione internazionale per il diritto all'educazione e la libertà di insegnamento (OIDEI) – che è sorta nel

A livello regionale, nel 1952, il diritto all'educazione è stato affermato anche nel *Protocollo addizionale n. 1* allegato alla *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* promossa nel 1950 dal Consiglio d'Europa. Nell'articolo 2 si legge: «Il diritto all'istruzione non può essere rifiutato a nessuno»; inoltre, «lo Stato [...] deve rispettare il diritto dei genitori di assicurare tale educazione e tale insegnamento in modo conforme alle loro convinzioni religiose e filosofiche» (art. 2).²³

In seguito, il diritto all'educazione è stato riconfermato negli strumenti internazionali delle Nazioni Unite che si occupano dei diritti dell'infanzia.

La *Dichiarazione sui Diritti del bambino* del 1959, benché non adoperi l'espressione “pieno sviluppo della persona umana”, intende proporsi lo stesso obiettivo quando afferma che l'educazione deve contribuire alla cultura generale del bambino, al suo giudizio personale e al suo senso di responsabilità morale e sociale (art. 7).

Mencarelli analizzando il documento del 1959 fa notare che in esso si fa riferimento a un'educazione integrale del soggetto intesa come educazione della libertà nel rispetto e nella valorizzazione di ciascun individuo.²⁴

1985 per promuovere il diritto all'educazione e la libertà di scelta della scuola – ha pubblicato un Rapporto per ovviare a questa lacuna. Cf FERNANDEZ Alfred - NORDMANN Jean-Daniel, *El estado de las libertades educativas en el mundo*, Madrid, Ed. Santillana 2002. Per ulteriori informazioni si veda il sito Internet dell'OIDEL: <http://www.oidel.ch>. Un elenco di norme sul diritto all'educazione in molti Paesi del mondo si può consultare sul sito Internet del relatore speciale della Commissione sui diritti umani dell'ONU, K. Tomaševski, che ha il compito di monitorare la situazione internazionale su tale diritto (cf <http://www.right-to-education.org>). Nel novembre 2004, in occasione di una Conferenza mondiale sul tema “Il diritto all'educazione e i diritti in educazione” organizzata dall'*European Association for Educational Law and Policy*, è stato pubblicato un volume che raccoglie studi sulla situazione del diritto all'educazione in diversi Paesi europei. Cf DE GROOF Jan - LAUWERS Gracienne (a cura di), *No Person Shall Be Denied the Right to Education. The Influence of the European Convention on Human Rights on the Right to Education and Rights in Education*, Nijmegen - Netherlands, Wolf Legal Publishers 2004.

²³ La *Convenzione europea*, firmata a Roma nel 1950, e il *Protocollo n. 1*, firmato due anni dopo a Parigi, sono stati ratificati dall'Italia nel 1955. Per approfondire si veda: FINAZZI Fausto, *Diritto all'educazione e organismi internazionali*, Padova, Cusl 2000.

²⁴ Cf MENCARELLI, *Il diritto* 45-47.

Trent'anni dopo, nel 1989, è stata adottata la *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. Negli articoli 28 e 29 sono stati indicati i percorsi necessari a garantire il diritto all'educazione per tutti. Le condizioni riconosciute come prioritarie sono, innanzitutto, la gratuità e l'obbligatorietà dell'insegnamento primario che ciascuno Stato deve assicurare a tutti attraverso l'adozione di «misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola» (art. 28).

È trascorso un quarantennio dalla proclamazione della *Dichiarazione universale*, le opportunità dell'educazione sono notevolmente aumentate e la sensibilità verso il diritto all'educazione è profondamente mutata. I tempi sono, ormai, maturi per prospettare, anche per l'insegnamento secondario, la stessa “apertura e accessibilità” a suo tempo dichiarata per quello primario.

Nella *Convenzione* del 1989 si evidenzia, infatti, la necessità di garantire a tutti, in funzione delle capacità, l'accesso all'insegnamento superiore; di favorire l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale; di adottare misure per diminuire il tasso di abbandono scolastico e di valorizzare la cooperazione internazionale in materia di istruzione (art. 28). L'insegnamento e l'educazione sono considerati i più efficaci strumenti di garanzia dei diritti umani in quanto consentono di inculcare il rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali, dei genitori, della lingua, dell'identità, dei valori culturali e nazionali, dell'ambiente, e di preparare il fanciullo a partecipare attivamente alla vita della società (art. 29).

Alla fine degli anni Novanta il diritto all'educazione è stato oggetto di approfondimento da parte degli organismi di protezione dei diritti umani delle Nazioni Unite. Il Comitato per i diritti economici, sociali e culturali ha inserito delle osservazioni generali relative agli articoli 13 e 14 del Patto,²⁵ mentre la Commissione dei diritti umani del Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite ha dedicato sei dei suoi rapporti al diritto all'educazione²⁶ e la Sotto-Commissione per la prevenzione della discri-

²⁵ Cf UNCESCR, *General Comment No. 11. Plans of Action for Primary Education (Article 14 of the Covenant)*, E/C. 12/1999/4, Genève, United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights; ID., *General Comment No. 13. The Right to Education (Article 13 of the Covenant)*, E/C. 12/1999/10, Genève, United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights. I documenti sono pubblicati sul sito Internet: <http://www.ohchr.org>.

²⁶ Cf E/CN. 4/1999/49; E/CN. 4/2000/6; E/CN. 4/2001/52; E/CN.

minazione e la protezione delle minoranze del Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite ne ha dedicati due.²⁷

Il diritto all'educazione è, oggi, proclamato e riconosciuto a livelli sempre più elevati, nonostante il problema dell'analfabetismo non sia ancora risolto.

Nella prima metà degli anni Novanta, numerose Risoluzioni dell'ONU testimoniano l'impegno dell'Organizzazione internazionale nella lotta contro l'analfabetismo attraverso l'attuazione di programmi educativi e formativi a beneficio di Paesi in via di sviluppo.²⁸

Un impegno notevole e rilevante in questa direzione va riconosciuto all'UNESCO.²⁹ Le iniziative condotte a livello internazionale, gli strumenti normativi e gli studi prodotti dall'UNESCO sono, infatti, molto numerosi.³⁰ Accenno ad alcuni di essi e raccolgo gli spunti che consento-

4/2002/60; E/CN. 4/2003/9; E/CN. 4/2004/45. I Rapporti si possono trovare sul sito Internet: <http://www.ohchr.org>.

²⁷ Cf E/CN. 4/Sub.2/1998/10 e E/CN. 4/Sub.2/1999/10. I documenti sono pubblicati sul sito Internet: <http://www.ohchr.org>.

²⁸ Mi limito a citare alcuni esempi: *Risoluzione 49/17* del 23 novembre 1994 che contiene indicazioni per l'attuazione di un programma educativo e formativo delle Nazioni Unite a beneficio del Sud Africa; *Risoluzione 49/184* del 23 dicembre 1994 che proclama il periodo dal 1 gennaio 1995 al 31 dicembre 2004 "Decennio delle Nazioni Unite per l'educazione ai diritti umani" avallando il relativo piano d'azione; *Risoluzione 50/143* del 21 dicembre 1995 che prende in esame il problema della lotta contro l'analfabetismo e fa il punto della situazione. Si veda inoltre: UNESCO, *Rapporto* 83-ss.

²⁹ Negli anni Novanta l'UNESCO ha indetto importanti Conferenze mondiali e ha elaborato significative raccomandazioni riguardanti l'educazione. Per un'analisi puntuale del diritto all'educazione nei documenti dell'UNESCO si veda: DAUDET Yves - SINGH Kishore, *Le droit à l'éducation. Analyse des instruments normatifs de l'UNESCO*, Paris, UNESCO 2001 e SINGH Kishore, *The Right to Education. International Legal Obligations*, in *International Journal for Educational Law and Policy* 1(2004)1-2, 138-139.

³⁰ Alcuni tra i principali strumenti sono i seguenti: UNESCO, *Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace, and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Adopted by the General Conference at its eighteenth session, Paris, 23 November 1974; UNESCO - UNCHR, *The World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy*. Adopted by the International Congress on Education for Human Rights and Democracy, Montreal, Canada, 8-11 March 1993; UNESCO, *Declaration of the 44th Session of the International Conference on Education (Geneva, October 1994) and Integrated*

no di evidenziare come il concetto di educazione si sia arricchito nel tempo portando a nuove interpretazioni del diritto all'educazione.

La *Convenzione contro la discriminazione nell'educazione* adottata dalla Conferenza generale dell'UNESCO nel 1960, oltre a precisare la necessità di eliminare ogni forma di esclusione, limitazione o preferenza a causa della provenienza culturale, del sesso, delle opinioni politiche, delle credenze, delle origini o delle condizioni sociali e familiari (art. 1), costituisce il primo trattato orientato a diffondere l'istruzione secondaria per renderla, «nelle sue diverse forme [...], generalmente disponibile ed accessibile a tutti» (art. 4).³¹

La Conferenza mondiale sull'educazione per tutti, tenutasi a Jomtien (Tailandia) nel 1990, ha riaffermato la necessità di puntare a garantire un'educazione di base per tutti, precisando che con l'espressione "educazione di base" si deve intendere l'azione tesa a far fronte alle «esigenze basilari dell'apprendimento», e che questa espressione deve essere preferita a quella di "educazione fondamentale" usata nella *Dichiarazione universale* per riferirsi a un'educazione orientata all'acquisizione della capacità di leggere e scrivere e delle altre abilità essenziali.³²

I membri della Commissione internazionale dell'UNESCO sull'educazione per il ventunesimo secolo, nel 1996, riconoscendo che «il tempo d'apprendimento è ora l'intero corso della vita», hanno raccolto la «prospettiva di un *continuum* educativo che si estende per tutta la durata della vita».³³

Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (Paris, November 1995). Endorsed by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris 1995. I documenti citati si possono trovare sul sito Internet dell'UNESCO all'indirizzo: <http://www.unesco.org> nella sezione: *Legal Instruments*. Tra gli studi si veda, ad esempio: UNESCO, *Le droit à l'éducation*, Paris, UNESCO 1952; FRANÇOIS LOUIS, *Le droit à l'éducation: du principe aux réalisations 1948-1968*, Paris, UNESCO 1968. Uno studio recente è: UNESCO, *Rapporto*.

³¹ Cf UNESCO, *Convention Against Discrimination in Education*, Adopted by the General Conference at its eleventh session, 14 December 1960, Paris, UNESCO 1960. Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.unesco.org>.

³² Cf ID., *World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning's Needs*, Adopted by the Conference on Education for All, Jomtien (Thailand), 5-9 March 1990. Il documento è pubblicato sul sito Internet dell'UNESCO all'indirizzo: <http://www.unesco.org>.

³³ DELORS Jacques (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo* [Learning: the Treasu-

Di recente, l'UNESCO, con il *Rapporto mondiale sull'educazione 2000: il diritto all'educazione*, ha fatto un bilancio sul modo in cui è stato concepito tale diritto nei documenti internazionali e ha presentato un quadro di come è inteso e attuato oggi nel mondo. Nonostante le gravi e persistenti violazioni, si può riconoscere che la percezione che il mondo ha del diritto all'educazione è profondamente mutata. L'educazione è considerata indispensabile per lo sviluppo e la piena realizzazione della persona ed è un obiettivo imprescindibile a livello mondiale.³⁴

«Tuttavia, – è scritto nel *Rapporto* – malgrado questi progressi, si rimane incerti sul modo e sulla misura in cui [tali diritti] sono stati realmente compiuti. Il problema non è solamente quello di accertare le tendenze nelle opportunità di accesso all'educazione. Il diritto all'educazione è stato concepito fin dall'inizio sotto l'aspetto sia qualitativo che quantitativo. [...Ma, oggi,] a che cosa tutti hanno diritto? A qualsiasi azione che sia mirata a far fronte alle “esigenze d'apprendimento”? Ad eguali opportunità d'apprendimento? Ad eguali opportunità d'istruzione? Ad un'educazione permanente? Ad imparare per tutta la vita? A tutte queste possibilità?».³⁵

Tralasciando per il momento di affrontare tali questioni – che riprendo nel prossimo capitolo – mi soffermo sugli articoli della *Costituzione italiana* che riguardano il diritto all'educazione.

3. Il diritto all'educazione nella *Costituzione della Repubblica italiana*

Nell'ordinamento italiano il diritto all'educazione trova il suo principale fondamento nella *Costituzione* del 1948. Nell'articolo 34 si legge: «La

re Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris, UNESCO 1996], Roma, Armando 1997, 92. La prospettiva dell'educazione per tutta la vita era già stata espressa negli anni Settanta. La relazione conosciuta come *Learning to be*, della Commissione Internazionale per lo sviluppo dell'educazione redatta sotto la presidenza di E. Faure, ha dato un forte impulso alla politica e alle attività dell'UNESCO nell'ambito dell'educazione permanente. Si veda: FAURE Edgar et ALII, *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris/London, UNESCO/Harrap 1972.

³⁴ Cf UNESCO, *Rapporto* 78-ss.

³⁵ *Ivi* 17.19.

scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». ³⁶

Con l'espressione "la scuola è aperta a tutti" (art. 34, c. 1) si intende superare la concezione della scuola selettiva e si sottintende che l'istruzione deve cessare di essere privilegio di alcuni cittadini per diventare un diritto di tutti. La scuola non può fare discriminazioni di nessun tipo. Tutti, a prescindere dalle condizioni economiche, sociali, culturali, religiose, di sesso o convinzioni politiche (art. 3), hanno diritto all'istruzione.

U. Pototschnig, commentando l'articolo 34, sostiene che nella *Costituzione* italiana il concetto di "diritto all'istruzione" non si esaurisce nel diritto di tutti a essere ammessi e, quindi, a iscriversi a una scuola – diritto del resto già garantito nel nostro Paese al momento della stesura della *Costituzione* –, ³⁷ ma va inteso come diritto di ognuno di ricevere un'adeguata educazione per il pieno sviluppo della persona umana e per l'assolvimento dei compiti sociali. È un diritto da riconoscersi a ogni cittadino in base all'attitudine e al profitto superando i condizionamenti e le limitazioni di ordine economico e sociale o di altro tipo. La rimozione di tali ostacoli è compito della Repubblica (art. 3).

³⁶ L'interpretazione dell'articolo 34 è complessa e lascia spazio a letture diverse. Una prima ambiguità riguarda l'introduzione del diritto. Infatti non viene esplicitamente detto, per esempio che "tutti hanno diritto a ricevere un'istruzione". Secondo una certa interpretazione più rigida la Costituzione prevedrebbe solo il diritto all'iscrizione. Finazzi osserva che, pur essendo coerente, tale interpretazione comporta conseguenze inaccettabili e, oltretutto, è in contrasto con l'articolo 3 della Costituzione che introduce il principio dell'uguaglianza sostanziale. Se per diritto all'istruzione si intendesse, infatti, solo il diritto all'iscrizione, di fatto si creerebbero profonde disuguaglianze tra differenti categorie sociali. Cf FINAZZI, *Diritto* 8-10.

³⁷ La gratuità della scuola dell'obbligo era già stata stabilita fin dal 1859 con la Legge Casati e, in seguito, con la Legge Coppino del 1877, ma tale normativa era rimasta in gran parte inattesa. Nel 1911 con la Legge Daneo-Credaro è stata resa obbligatoria per i Comuni l'istituzione di un Patronato scolastico con il compito di assicurare l'iscrizione e la frequenza degli alunni nella scuola. Per approfondire si rimanda a: PAZZAGLIA Luciano - SANI Roberto, *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola 2001.

L'autore desume la sua interpretazione soprattutto dallo studio degli atti che riportano i lavori preparatori e le discussioni svoltesi nell'assemblea costituente al momento dell'elaborazione dell'articolo 34. Afferma, inoltre, che nella *Costituzione* il diritto all'istruzione costituisce «un diritto soggettivo tale da incidere sull'ordinamento stesso del servizio».³⁸

Analizzando l'articolo 33, Pototschnig ritiene che si possa desumere che il diritto all'istruzione riguarda anche i contenuti dell'istruzione e afferma «che la loro determinazione in concreto non può più avvenire attraverso uniformi e rigidi piani didattici, definiti stabilmente dal potere politico, ma va affidata – pur nel rispetto delle “norme generali sull'istruzione” di cui all'articolo 33 della *Costituzione* – agli stessi organi di governo locale della scuola. In quanto luogo e strumento tipico di istruzione, tocca principalmente alla scuola, infatti, rispondere alla domanda di istruzione dei singoli: ciò richiede tuttavia che ogni istituto [...] sia capace di cogliere e interpretare adeguatamente la domanda».³⁹

In accordo con l'autore, si può effettivamente affermare che il testo costituzionale pone le basi della politica scolastica italiana che, dal 1948 in poi, è stata indirizzata a rendere effettivo il diritto all'istruzione per tutti i cittadini. Ne sono testimonianza i progetti di riforma che si sono succeduti sia a livello statale che regionale: essi attestano l'intento di realizzare una scuola impegnata a garantire a tutti gli alunni la piena formazione della personalità.⁴⁰

³⁸ POTOTSCHNIG Umberto, *Diritto all'istruzione*, in *Enciclopedia del diritto* XXIII, Milano, Giuffrè 1973, 99.

³⁹ *Ivi* 114.

⁴⁰ I progetti di riforma sia attuati che inattuati – i programmi didattici del 1955, l'istituzione della scuola media unica del 1962, la lotta all'evasione scolastica negli anni Sessanta, l'istituzione della scuola materna statale del 1968, l'integrazione degli alunni con situazioni di handicap del 1971, la scuola elementare a tempo pieno del 1971, i Decreti delegati del 1974 e le leggi successive tra cui le sperimentazioni della scuola secondaria e i piani di studio Brocca degli anni Novanta – testimoniano l'intento di realizzare una scuola impegnata a garantire a tutti gli alunni la piena formazione della personalità. Si veda: VERTECCHI Benedetto, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, F. Angeli 2001.

4. Il diritto all'educazione tra vecchi e nuovi analfabetismi

Nel 1948 solo una minoranza della popolazione giovanile aveva accesso all'istruzione. Oggi, le opportunità nell'educazione sono notevolmente aumentate. Tuttavia, anche se l'istruzione di primo grado è legalmente obbligatoria nella quasi totalità dei Paesi, a tale stato di diritto non corrisponde ancora un'applicazione universale della legge.

Nei Paesi in cui l'istruzione è ancora negata – secondo le stime nel mondo ci sono più di 800 milioni di adulti analfabeti, più di 100 milioni di bambini in età di istruzione primaria, e un numero anche più alto di ragazzi in età di istruzione secondaria che non frequentano la scuola – si riscontrano grossi limiti alla crescita personale, incapacità di svolgere un lavoro produttivo, tasso di mortalità elevato, restrizione dei principi democratici e del progresso sociale e culturale, riduzione della partecipazione politica e assenza di una cultura di pace e sicurezza.⁴¹

A livello internazionale l'istruzione è considerata un fattore cruciale nella lotta alla povertà, nella valorizzazione delle donne, nella promozione della democrazia, nella difesa dell'ambiente e nel controllo della crescita demografica.

I piani di intervento internazionali messi in atto negli ultimi decenni per sconfiggere l'analfabetismo non sono riusciti nell'intento che si erano proposti.

Nel 1990, con la Conferenza mondiale sull'istruzione tenutasi a Jomtien, in Thailandia, i delegati di 155 Paesi avevano fissato per l'anno 2000 una serie di traguardi fra cui quello di ridurre a metà il numero di adulti analfabeti e di aprire l'accesso e il completamento della scuola elementare a tutti i bambini del mondo.⁴² Tuttavia, nel 2000, al vertice mondiale sull'istruzione tenutosi a Dakar, in Senegal, si è dovuto registrare il mancato raggiungimento di questi obiettivi, sia per la carenza di risorse economiche, sia per la scarsa volontà politica di molti Paesi.⁴³

Anche negli Stati dove l'istruzione di base è ormai ampiamente assi-

⁴¹ Cf UNESCO, *Rapporto 17*.

⁴² Si veda: ID., *World Declaration*.

⁴³ Cf ID., *World 48-ss*. Si veda anche: ID., *The Dakar Framework for Action Education for All. Meeting Our Collective Commitments*, Adopted by the World education forum, 26-28 April 2000, Dakar (Senegal). Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.unesco.org>.

curata, la lotta contro l'analfabetismo è ancora un compito attuale. Nonostante le maggiori opportunità di accesso alla scuola emergono, infatti, nuovi analfabetismi che riguardano non solo la conoscenza della lingua, ma anche gli ostacoli alla comprensione di un giornale, di un libro, delle regole scritte della vita sociale, dei problemi del lavoro, del senso e delle ragioni di molte manifestazioni della realtà naturale, tecnologica, umana, sociale e, infine, la padronanza dei nuovi linguaggi nella società dell'informazione.

È attuale quanto affermava L. François alla fine degli anni Sessanta, ossia che in tutti i Paesi senza distinzione è ancora necessario un grande sforzo per eliminare ogni discriminazione volontaria e involontaria tra maschi e femmine, tra popolazioni rurali e urbane, tra gruppi culturali e religiosi diversi e tra classi sociali.⁴⁴

Nelle nostre società industrializzate la nuova aspettativa di formazione individuale e collettiva si scontra con diffusi fenomeni di evasione o di abbandono scolastico e con la presenza di forme di analfabetismo anche tra chi ha completato il ciclo sull'istruzione obbligatoria.

La garanzia derivante dalla gratuità e obbligatorietà dell'educazione non è, infatti, sufficiente ad assicurare la reale uguaglianza in presenza di forme di svantaggio sociale, economico e culturale.⁴⁵

Nonostante gli sforzi intrapresi in questa direzione, un numero rilevante di soggetti sperimenta il fallimento scolastico attraverso frequenze irregolari, accumulo di ripetenze, uscite dalla scuola senza avere completato l'obbligo scolastico, ritardi rispetto all'età, irregolare o fallimentare proseguimento degli studi, dequalificazione dell'esperienza cognitiva, povertà del bagaglio culturale acquisito, analfabetismo di ritorno, impoverimento comunicativo.⁴⁶

Da una recente indagine svolta in Italia risulta che, a fronte della crescita del tasso di scolarizzazione secondaria superiore (l'aumento è stato di 13 punti percentuali, passando dal 70,8% dell'anno scolastico 1991/1992 all'83,6% del 1999/2000), il tasso di dispersione⁴⁷ rimane alto

⁴⁴ Cf FRANÇOIS, *Le droit* 24-ss.

⁴⁵ Cf SANTERINI Milena, *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative*, Brescia, La Scuola 1990, 58-ss.

⁴⁶ Cf CENSIS, *34° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Milano, F. Angeli 2000, 71-ss.

⁴⁷ «Con questo termine ci si riferisce all'insieme dei fattori che prolungano o

ed è concentrato soprattutto a livello di scuola secondaria superiore.⁴⁸ «I meccanismi tradizionali di recupero (corsi serali, possibilità di sostenere gli esami come candidati esterni, corsi di orientamento, corsi di recupero) contribuiscono a contenere il fenomeno, ma non sembrano in grado di incidere significativamente su di esso».⁴⁹

La scuola continua ad avere il problema dei ragazzi che perde, come già era stato denunciato in *Lettera ad una professoressa*.⁵⁰ «L'insuccesso scolastico funziona come una precoce certificazione di inadeguatezza, [...] come una profezia che si autoavvera, condizionando, come una pesante ipoteca, l'autopercezione e la costruzione della propria identità».⁵¹

Non si tratta solo di un problema quantitativo, cioè di accertare le tendenze nelle opportunità d'accesso all'educazione, ma si tratta soprattutto di un problema qualitativo, cioè di verificare se l'istruzione sia effettivamente ed efficacemente «indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali» come è proclamato dall'articolo 26 della *Dichiarazione universale* (art. 26).

Il semplice accesso all'istruzione non garantisce che sia effettivamente rispettato il diritto all'educazione e la questione se l'educazione sia davvero diretta a buon fine, per l'individuo e per la società, resta aperta.

5. Verso una nuova idea di giustizia educativa

Di fronte a questi vecchi e nuovi analfabetismi si profila una nuova idea di giustizia educativa che si basa sul principio di eguaglianza. Si tratta di «un'eguaglianza che, nella sua "regione dell'utopia", è chiamata a can-

interrompono il normale percorso scolastico, determinando una scarsa efficienza del sistema. Si tratta, quindi, di bocciature, ripetenze, interruzioni di frequenza, vale a dire tutti quei fenomeni che, in qualche modo, modificano il normale svolgimento del percorso scolastico dello studente» (ISTAT, *La situazione sociale del Paese nel 2001*, Roma, Istituto nazionale di statistica 2002, 253).

⁴⁸ «La selezione colpisce gli studenti soprattutto nel primo anno di corso: nell'anno scolastico 2000/2001 quasi uno studente su cinque (il 18,8%) è respinto al termine del primo anno di superiori» (*Ivi* 255).

⁴⁹ *Ivi* 257.

⁵⁰ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF 1976, 35.

⁵¹ CECCATELLI GURRIERI, *Continuità* 193.

cellare privilegi del potere e gerarchie del sociale, mentre, nel territorio concreto e completo della prassi quotidiana del sociale conferisce da un paio di secoli a ogni individuo il diritto di essere considerato nella sua specificità e nelle sue diversità uguale agli altri». ⁵²

Storicamente, il primo impegno nel promuovere il diritto all'educazione è consistito nell'affermare e nel dare attuazione al principio dell'obbligo scolastico che richiedeva a tutti i cittadini l'istruzione come condizione della loro partecipazione attiva alla vita sociale, politica ed economica. Sugli interessi personali prevalevano quelli sociali e civici.

«Il problema dell'obbligo scolastico – scrive Piaget – si accompagna ad un problema di giustizia sociale o, se si preferisce, di giustizia scolastica, quale caso particolare della giustizia sociale». ⁵³ La giustizia di cui parla Piaget consiste, innanzitutto, nell'assicurare la gratuità dell'insegnamento elementare prima, e superiore in seguito. La gratuità, precisa l'autore, non consiste solo nel non dover pagare tasse di iscrizione, ma anche nel ricevere aiuti per trasporti e spese dei materiali per la scuola, per garantire che la selezione avvenga in base al valore personale dell'alunno e non in base alle condizioni sociali o economiche della famiglia. ⁵⁴

Assicurare il diritto all'educazione e all'istruzione significava, quindi, innanzitutto appianare tutti gli ostacoli che impedivano l'accesso e la fruizione dell'istruzione di base a tutti i cittadini.

Con l'apertura generalizzata a tutte le classi sociali si è, però, dovuto constatare che il problema dello svantaggio socioculturale creava ostacoli più gravi e più complessi di quelli di ordine economico. Si è aperto, quindi, l'orizzonte per una nuova idea di giustizia educativa che sarebbe consistita nella «rimozione delle disuguaglianze e nel rispetto delle differenze». ⁵⁵

Per garantire la giustizia educativa è necessario individuare e contrastare i condizionamenti di ordine negativo che agiscono a livello economico, storico, geografico, sociale e politico determinando le differenze a ogni livello da quello internazionale, a quello nazionale – e regionale e

⁵² HARRISON Gualtiero, *I fondamenti antropologici dei diritti umani nei processi culturali, educativi e formativi*, Roma, Meltemi 2001, 146.

⁵³ PIAGET Jean, *Dove va l'educazione?* [Ou va l'éducation?, Paris, UNESCO 1948 e 1972], Roma, Armando 1974, 58.

⁵⁴ Cf *ivi* 59.

⁵⁵ SANTERINI, *Giustizia* 78.

che impediscono un reale esercizio del diritto all'educazione. Non sono meno rilevanti i condizionamenti negativi che derivano da situazioni personali sfavorite, da condizioni familiari, dal lavoro minorile, dall'appartenenza culturale e, non ultimo, in alcuni contesti, anche dal sesso.⁵⁶

Nelle disparità tra Paesi e Regioni, per molti di questi fattori, il problema delle disuguaglianze educative investe tematiche socio-politiche di pianificazione e, solo indirettamente, scelte pedagogiche. Ma l'istanza della giustizia educativa, lungi dall'essere solo un obiettivo politico e sociale finalizzato a realizzare tra i cittadini quell'eguaglianza riconosciuta dalla legge, come già sosteneva Condorcet, è innanzitutto «un obiettivo eminentemente pedagogico», che consiste nell'individuare e realizzare nuove modalità educative e didattiche adeguate ad affrontare tali problemi. In questo senso si può affermare che «il diritto all'educazione, figlio di parecchie rivoluzioni, genera a sua volta la sua rivoluzione: esige da tutte le nazioni realizzazioni sempre nuove [...] e una reale mobilitazione di persone e risorse».⁵⁷

Per garantire il diritto all'educazione il sistema scolastico deve essere organizzato in modo tale che tutti i soggetti aventi diritto, al di là di ogni differenza sociale e culturale, possano trovarvi le effettive condizioni di sviluppo educativo che più si adattano alle capacità e agli interessi di ciascuno e di tutti, in modo da favorire l'effettiva acquisizione delle competenze previste, in vista della piena umanizzazione. Si avverte l'esigenza di garantire non solo un "minimo" di alfabetizzazione a tutti, ma differenziate possibilità di apprendimento, anche in presenza di forti condizionamenti ambientali.

È necessario, afferma Malizia, «contemperare eguaglianza e diversità, tutela ed eccellenza. Ambedue i poli esprimono esigenze valide e rilevanti: da una parte la difesa dei più deboli, la giustizia e l'oggettività e dall'altra la qualità, l'efficienza e la personalizzazione».⁵⁸

Questa nuova idea di giustizia educativa implica una risposta più complessa da parte della scuola che, in rete con le altre agenzie educative e con il territorio e nella prospettiva dell'educazione per tutta la vita, è

⁵⁶ Cf *ivi* 81-ss.

⁵⁷ FRANÇOIS, *Le droits* 20.

⁵⁸ MALIZIA Guglielmo, *Diritto all'educazione*, in PRELLEZO José M. - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino-Roma, Elle Di Ci - LAS - SEI 1997, 304.

chiamata a farsi carico delle diversità facendo di tutto per evitare che esse si trasformino in disuguaglianze sul piano civile e sociale.

IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE NELLA SCUOLA PER LA PERSONA

Affermare che ogni persona ha diritto all'educazione – intendendo l'espressione nel senso che ciascuno, in funzione delle possibilità di cui dispone, ha il diritto di raggiungere il massimo grado dello sviluppo umano, culturale, professionale possibile – significa anche affermare che le istituzioni e le agenzie educative, in modo particolare la scuola, hanno il dovere di garantire la fruizione di tale diritto per contribuire a trasformare le possibilità di ciascuno in realizzazioni effettive e utili per tutti. Perché, come afferma J. Delors, «nessuno dei talenti che sono nascosti come un tesoro sepolto in ciascuna persona deve essere lasciato inutilizzato».¹

Nelle pagine che seguono analizzo il fondamento e il significato del diritto all'educazione nel contesto attuale e presento tale diritto sia come diritto della persona a “farsi” persona, sia come dovere delle istituzioni educative, in particolare della scuola, nei confronti della persona.

Infine, mi soffermo ad approfondire il principio della personalizzazione dell'insegnamento-apprendimento. La garanzia del diritto all'educazione richiede, infatti, di rispettare l'allievo, di conoscere ciascuno in profondità e di rispondere adeguatamente alle sue esigenze formative, predisponendo percorsi individualizzati orientati a rendere ogni alunno protagonista del proprio sviluppo umano.

¹ DELORS, *Nell'educazione* 19.

1. Significato e fondamento del diritto all'educazione

Il diritto all'educazione è un diritto umano fondamentale, inscindibile e indivisibile da tutti gli altri diritti, con i quali è in stretto rapporto. Gli autori lo classificano come diritto soggettivo di seconda generazione e, più precisamente, come un diritto sociale,² cioè un diritto che lo Stato democratico riconosce e si impegna a garantire a ogni cittadino in quanto membro di una società e per la tutela della sua funzione sociale.³

Di recente alcuni autori invitano a considerarlo anche come diritto culturale. Coloro che sostengono questa posizione evidenziano lo stretto collegamento esistente tra tale diritto e l'identità culturale che costituisce la persona e che è fondamentale per la collettività, riconoscendo che l'educazione promuove i processi di identificazione attraverso l'apprendimento dell'autonomia, della libertà e dei legami sociali e la diffusione del capitale culturale elaborato al fine di far incrociare le particolarità e di costruire comunità interculturali.⁴

Qualunque sia la sua classificazione, il diritto all'educazione può essere definito senza dubbio come un diritto chiave o come un "diritto a

² I diritti sociali competono al cittadino non in quanto individuo isolato e per la tutela della sua personalità fisica e spirituale, ma in quanto membro di una società e per la tutela della sua funzione sociale. Per comprendere pienamente il significato dell'espressione "diritti sociali" è utile sapere che tali diritti sono distinti dai diritti chiamati di libertà, detti anche diritti individuali. «Da un punto di vista della struttura, la differenza fondamentale tra le due specie di diritti sta nel fatto che i diritti di libertà implicano da parte dello Stato [...] un dovere negativo, vale a dire il dovere di astenersi dall'intervenire nella sfera della libertà di volta in volta garantita al cittadino [...]; i diritti sociali, invece, implicano da parte dello Stato un dovere positivo, vale a dire il dovere di dar vita a tutte quelle istituzioni che consentono la pratica esplicazione dei diritti riconosciuti, e in quanto tali trovano la loro espressione normativa in comandi rivolti agli stessi organi dello Stato» (BOBBIO Norberto - PIERANDREI Franco, *Introduzione alla Costituzione*, Roma-Bari, Laterza 1982, 77-78).

³ Si veda: COLONNA Salvatore, *Diritto allo studio e scuola per la persona*, Roma, Euroma 1997, 11-ss.

⁴ Si veda: MEYER-BISCH Patrice, *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc. E/C.12/1998/17; MEHEDI Mustapha, *Le contenu du droit à l'éducation*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc. E/CN.4/Sub. 2/ 1999/10. I documenti sono pubblicati nel sito Internet: <http://www.ohchr.org>. Si veda inoltre: BORGHI Marco - MEYER-BISH Patrice, *La pierre angulaire*, Fribourg, Ed. Universitaires 2001.

monte” dal momento che è un elemento determinante per la realizzazione delle condizioni di esercizio degli altri diritti inerenti la persona. I diritti civili, politici, economici, sociali e culturali nel loro insieme non possono, infatti, essere esercitati dagli individui senza che essi abbiano ricevuto un'educazione minima, in mancanza della quale tali diritti restano illusori e teorici.⁵

L'educazione costituisce l'investimento più forte della società per il futuro. Il livello della qualità della vita goduto da bambini e adolescenti è un indicatore dello sviluppo di tutta la società, si radica sull'uguaglianza ontologica delle persone, alimenta vocazioni differenziate che potenziano le multiformi attività sociali e produttive delle comunità e costituisce allo stesso tempo l'autentica ricchezza delle società e l'autentica ricchezza per la persona. Il Comitato dei diritti economici, sociali e culturali delle Nazioni Unite nella sessione del 1999, riferendosi all'applicazione dell'articolo 13 del *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*, si esprime così: «In quanto diritto che rende autonomo l'individuo, l'educazione è il principale mezzo che permette agli adulti e ai bambini economicamente e socialmente marginalizzati, di uscire dalla povertà e di procurarsi i mezzi per partecipare pienamente alla vita della loro comunità. [...] Tuttavia la sua importanza non riguarda solo le conseguenze sul piano pratico: una testa ben fatta, uno spirito illuminato e attivo capace di muoversi liberamente è una delle gioie e delle ricompense dell'esistenza».⁶

Il diritto all'educazione trova il suo fondamento nel riconoscimento del valore della persona la quale non è mai mezzo, ma fine, valore e soggetto di diritti. Il primo di questi diritti che appartengono alla persona in quanto tale è il diritto di esistere e di realizzarsi come persona. A nessun uomo può essere negato tale diritto, perché a nessuno – qualunque siano le sue potenzialità umane – può essere negato il diritto alla piena umanizzazione.⁷

Oggi, se si accetta il principio basilare secondo cui “ciascuno ha diritto all'educazione”, si deve affrontare la questione del significato da dare al concetto di “educazione”.

⁵ Cf DAUDET - SINGH, *Le droit* 11.

⁶ UNCESCR, *General comment*, par. 1.

⁷ Si vedano: FLORES D'ARCAIS Giuseppe, *Le “ragioni” di una teoria personalistica dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1987; TENUTA Umberto, *La flessibilità della scuola e la centralità degli alunni*, Roma, Anicia 2002.

Il cambiamento avvenuto nei decenni scorsi nella percezione che il mondo ha di tale diritto ha condotto al passaggio dai concetti di istruzione “elementare e fondamentale” a quello attuale di “educazione di base”, mentre, nello stesso tempo, si è spostato l’accento dall’istruzione all’apprendimento, cioè da ciò che la società dovrebbe fornire a ciò che i cittadini chiedono. Inoltre, se è vero, come afferma la Commissione internazionale sull’educazione per il XXI secolo, che «il tempo dell’apprendimento è ora l’intero corso della vita, con la prospettiva di un *continuum* educativo che si estende per tutta la durata della vita»,⁸ allora l’affermazione “ogni individuo ha diritto all’educazione” va interpretata nel senso dell’intero corso della vita.

Il compito dell’educatore è quello di aiutare il singolo a non vivere “in funzione di” – perché la persona è sempre fine e mai mezzo –, a non rinunciare alla sua dignità, alla sua responsabilità, alla sua vocazione, a non chiudersi in se stesso, a non reprimere le sue potenzialità mettendole al servizio di una funzione o valorizzando soltanto un aspetto della sua complessa realtà e della sua umana ricchezza.⁹

In quanto persona l’uomo ha diritto all’educazione intesa non solo come istruzione ma, innanzitutto, come piena formazione della sua personalità e, quindi, come formazione completa – cognitiva, affettiva, emotiva, sociale, morale e spirituale –.

2. L’educazione come diritto della persona a “farsi” persona

Piaget, commentando l’articolo 26 della *Dichiarazione universale*, scrive: «Affermare il diritto della persona umana all’educazione [...] significa veramente garantire a ciascun bambino l’intero sviluppo delle sue funzioni mentali e l’acquisizione delle conoscenze, come pure dei valori morali che corrispondono all’esercizio di queste funzioni [...]. Di conseguenza significa soprattutto assumersi l’impegno – tenendo conto della costituzione e delle attitudini che distinguono ciascun individuo – di non distruggere o sciupare nessuna delle possibilità che egli porta in sé».¹⁰

⁸ DELORS, *Nell’educazione* 91-92.

⁹ Si veda: STEFANINI Luigi, *Personalismo educativo*, Roma, Fratelli Bocca 1955; MACCHIETTI Sira Sirenella, *Appunti per una pedagogia della persona*, Roma, Bulzoni 1998.

¹⁰ PIAGET, *Dove* 54.

Piaget parte dalla considerazione che l'interazione sociale ed educativa è condizione indispensabile allo sviluppo. Per costruire le proprie strutture mentali e i propri principi morali ciascun bambino ha bisogno di un ambiente scolastico che non si limiti a una semplice trasmissione e imposizione di regole e conoscenze precostituite, ma nel quale siano organizzati metodi e tecniche adeguati alle leggi del suo sviluppo mentale.¹¹

Fino a poco tempo fa le cause dell'insuccesso scolastico venivano attribuite soprattutto al patrimonio genetico. Si riteneva che l'intelligenza fosse un'entità fissa ricevuta in eredità e non modificabile. Su queste premesse, il compito principale della scuola e degli insegnanti in particolare rischiava di ridursi a prendere atto dell'intelligenza di cui gli alunni sono portatori, delle loro predisposizioni per questa o quell'altra disciplina, piuttosto che promuoverne un pieno sviluppo.

A partire dagli anni Sessanta si è cominciato a rivedere tale concezione. Gli studi di psicologia evolutiva hanno riconosciuto che il linguaggio, il pensiero, la logica e così pure le regole e i sentimenti morali non sono da considerare innati, ma si formano gradualmente nell'individuo attraverso l'esercizio e hanno bisogno di un determinato ambiente sociale e di molteplici e differenziate interazioni che favoriscano la loro elaborazione attiva da parte del soggetto. Ne è un esempio Skinner il quale, partendo da una concezione ottimistica dell'educazione, affermava che «il fine dell'educazione non dev'essere nulla di meno del più completo sviluppo possibile dell'organismo umano».¹² In questo periodo venivano messi in luce soprattutto i fattori ambientali e si puntava ad attribuire i risultati negativi ai condizionamenti socioculturali sfavorevoli.

Oggi, in considerazione dei più recenti studi psicologici, è ormai assodata la consapevolezza che nel processo di formazione della personalità agiscono in modo interattivo e combinato fattori genetici, socioculturali e soggettivi, sia cognitivi che affettivi e volitivi.¹³

¹¹ Cf *Ivi* 47-56.

¹² SKINNER Burrhus Frederic, *La tecnologia dell'insegnamento* [The Technology of Teaching, New York, Appleton-Century-Crofts 1968], Brescia, La Scuola 1970, 13.

¹³ Si veda: CAPRARA Gian Vittorio - VAN HECK Guus L. (a cura di), *Moderna psicologia della personalità. Rassegne critiche e nuove direzioni di ricerca*, Milano, Edizioni universitarie di lettere diritto e economia 1994; EMILIANI Bruna - ZANI Francesca, *Elementi di psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino 1998; STERNBERG Robert J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*

Anche la riflessione filosofica, nelle più recenti prospettive del personalismo sulla scia di pensatori come Mounier, è giunta a considerare che «la persona come compito etico evoca il diventar persona più che l'analisi metafisica di un'entità data. La persona si acquista con la nascita, ma poi la si conquista progressivamente nella misura in cui si riesce a stimolare anche gli altri ad averla».¹⁴ Già Kant del resto aveva riconosciuto che l'educazione è necessaria e fondamentale per lo sviluppo della persona e che l'uomo non nasce tale, ma lo diventa solo attraverso l'educazione.¹⁵

Per raggiungere la piena umanizzazione è necessaria un'educazione che riconosca il valore di ciascuna persona nella consapevolezza che, come afferma S. S. Macchietti, «centrare l'attenzione sulla persona non significa enfatizzare le capacità del soggetto o abusate forme di spontaneismo, o misconoscere il rapporto apprendimento-insegnamento, o valorizzare la soggettività e rifiutare competenze ed istituzioni, ma significa tener presente che l'uomo si forma soltanto se è protagonista consapevole e attivo della sua formazione, se è responsabile della propria crescita culturale, sociale, professionale, cioè del suo umanizzarsi».¹⁶

3. L'educazione come dovere nei confronti di ciascuna persona

Il diritto all'educazione dipende ma non deriva dalla società, perché è fondato sulla natura stessa della persona, la quale, avendo “bisogno” di essere educata per realizzarsi, ha anche il “diritto” che gli adulti, in modo particolare genitori e insegnanti, provvedano a soddisfare le sue esigenze di sviluppo.

Di recente, alcuni autori hanno usato l'espressione “diritto al successo formativo” per riferirsi al diritto all'educazione inteso come pieno sviluppo della persona umana che le istituzioni educative, in modo particolare la scuola, sono chiamate ad assicurare a ciascuno.¹⁷

[Thinking Styles, Cambridge, Cambridge University Press 1997], Trento, Erickson 1998.

¹⁴ DANESE Attilio, *Prospettive neopersonalistiche*, in *Prospettiva persona* 1(1992) 1-2, 8.

¹⁵ Cf KANT Emanuele, *La pedagogia*, trad. di Adolfo Zamboni, Torino, SEI 1932, 26.

¹⁶ MACCHIETTI, *Appunti* 94.

¹⁷ Si veda: TENUTA Umberto, *Il piano dell'offerta formativa: moduli e unità didattiche*

Il significato che, oggi, andrebbe attribuito all'espressione "successo formativo" è ben espresso da G. Malizia e C. Nanni i quali precisano che «il successo formativo dovrà essere commisurato non solo sulla spendibilità socio-economica ma insieme, e più largamente, per una piena realizzazione della vita, per una vita sociale e una cittadinanza veramente democratica e per uno sviluppo umanamente degno e socialmente sostenibile a vantaggio di tutti e di ciascuno, a livello personale, territoriale, nazionale, internazionale, mondiale». ¹⁸

L'efficacia della scuola, chiamata a mettersi a servizio della persona dell'allievo e a occuparsi di ciascun allievo nella sua totalità, non può più limitarsi al livello del successo scolastico, ma deve puntare al successo formativo, che richiede la «formazione di una personalità dinamicamente aperta e creativa, con una precisa disponibilità ad educarsi ininterrottamente, in un incremento continuo di sé, per sé e per gli altri». ¹⁹

La consapevolezza odierna – secondo la quale «il successo educativo non è predeterminato da una predisposizione originaria, ma è il risultato di un lungo ed intricato processo, in cui le dimensioni sociali, psicologiche e pedagogiche sono compartecipi e corresponsabili, spesso, se non sempre, in misura determinante»²⁰ – contribuisce a impedire una deresponsabilizzazione delle istituzioni scolastiche, rivelandone le possibilità di influenza nel fissare, aumentare o, peggio ancora, creare le disuguaglianze. Da questo punto di vista, secondo É. Brunswic, gli insuccessi non devono essere considerati innanzitutto come un errore dell'allievo, ma piuttosto come una mancanza dell'istituzione. ²¹

La responsabilità dell'insegnante, o più in generale di colui che educa, è richiamata da Pellerey, il quale, riproponendo quanto afferma il pedagogista francese P. Meirieu, pone all'attenzione l'importanza di quei momenti in cui l'educatore incontra uno stato di tensione o di resistenza da parte del soggetto nei confronti della proposta educativa. In questi momenti l'educatore può lasciar perdere abbandonando il soggetto a se

che. La programmazione nella scuola dell'autonomia, Roma, Anicia 2001; BERTAGNA Giuseppe, *A servizio della personalizzazione*, in *Scuola e didattica* 49(2004)12, 9-13.

¹⁸ MALIZIA Guglielmo - NANNI Carlo, *Osservazioni di «Orientamenti Pedagogici» sul processo della riforma Moratti*, in *Orientamenti pedagogici* 49(2002)1, 10.

¹⁹ MENCARELLI, *Il diritto* 213.

²⁰ COLONNA, *Diritto* 46.

²¹ Cf BRUNSWIC Étienne, *Réussir l'école. Stratégies de réussite à l'école fondamentale*, Paris, UNESCO 1994, 81-82.

stesso, oppure può imporgli i suoi progetti, o, infine, può lasciarsi provocare dalla resistenza dell'altro. Quest'ultimo caso è quello in cui l'educatore di fronte al volto ribelle o assente del soggetto è spinto a ritornare su se stesso, a riflettere sulle ragioni della sua azione e della sua relazione per elaborare un nuovo progetto d'azione che risponda alle difficoltà emerse e sia coerente con l'impegno educativo assunto.²²

La resistenza dell'allievo è, quindi, un rinvio alla responsabilità educativa per l'insegnante. La sfida consiste nel rinunciare alla tentazione di ridurre l'altro a un oggetto che può essere manipolato e nel lasciarsi interpellare da lui come soggetto.²³

Si tratta, come ricorda Nanni, di «ridare innanzitutto la “parola” alle persone concrete, al loro intricato relazionarsi e convivere, ai loro difficili e inediti vissuti, ai loro propri e storici modi di sentire».²⁴

L'insegnante deve credere che il successo formativo è un obiettivo che tutti gli allievi possono raggiungere pur attraverso differenti percorsi. Tale obiettivo implica un approccio collettivo alla riuscita che dovrebbe condurre a pratiche pedagogiche che fanno appello alla cooperazione e alla solidarietà tra gli allievi e che si pongono in aperto contrasto con i sistemi educativi centrati esclusivamente sulla competizione e sull'individualismo.²⁵

Affermare la necessità di garantire il successo formativo a tutti gli allievi significa, quindi, riconoscere che il sistema educativo e scolastico deve essere organizzato in modo tale che tutti i soggetti, al di là di ogni differenza sociale e culturale, possano trovare le effettive condizioni di sviluppo che più e meglio si adattano alle capacità e agli interessi di ciascuno e di tutti.

La garanzia del diritto all'educazione dovrebbe, perciò, significare innanzitutto uguaglianza educativa, non soltanto delle condizioni di partenza e delle opportunità, ma anche dei risultati scolastici e formativi.²⁶

²² Cf MEIRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*, Paris, ESF 1995, 95-ss; PELLERAY, *Educare* 42-52.

²³ Cf MEIRIEU, *La pédagogie* 37-ss. Si veda inoltre: ID., *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF 1998³.

²⁴ NANNI Carlo, *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, in FLORES D'ARCAIS Giuseppe (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola 1994, 279.

²⁵ Cf BRUNSWIC, *Réussir* 19-ss.

²⁶ Cf BENADUSI Luciano, *Organizzazione sociale, programmazione e diritto allo stu-*

Uguaglianza, quest'ultima che non consiste nel raggiungimento di identici risultati per tutti, ma che si raggiunge, come diceva don Milani, superando lo scandalo che si genera quando da parte della scuola, come da parte di altre strutture sociali o educative, si trattano in modo uguale persone che si trovano in situazioni diseguali. Questo significa che per realizzare l'eguaglianza sostanziale bisogna fare trattamenti differenziali in senso inverso e compensativo rispetto alle differenziazioni che esistono nella situazione di partenza. «Si tratta di un nuovo modo di concepire l'uguaglianza, che pone l'accento sulle diversità e sul ruolo responsabile della società e della scuola nel rimuoverle attivamente; che non lascia ai “meriti naturali” la determinazione dei risultati della gara scolastica; e che, infine, concentra l'attenzione sull'individualizzazione dell'insegnamento».²⁷

La presenza di soggetti caratterizzati da una gamma diversificata di appartenenze socio-culturali, di livelli di sviluppo, di ritmi e stili di apprendimento ha messo in crisi la possibilità di impostare un programma comune sia all'interno della stessa classe sia, ancor più, tra classi parallele della stessa scuola o città. Gli studi che aiutano a comprendere il senso e la portata del fenomeno delle diversità individuali hanno aperto la strada al concetto di personalizzazione del percorso culturale e formativo dell'allievo.

La scuola rispettosa del diritto all'educazione e realmente sensibile al valore dell'originalità della persona, oggi, si pone a servizio della persona ed è capace di differenziare i percorsi e di articolarsi sulla base delle diverse possibilità di ciascun alunno.²⁸

4. La personalizzazione nell'educazione e nella didattica

Il termine personalizzazione richiama quello di individualizzazione, diffuso da Ferrière e Dottrens e associato all'espressione la “scuola su misura” di Claparède,²⁹ che è usato nel significato di scoprire e affrancare

dio, in LAPORTA Raffaele - BOLINO Giuseppe - BENADUSI Luciano (a cura di), *Diritto allo studio e politica regionale*, Teramo, Eit 1975, 65; COLONNA, *Diritto* 150.

²⁷ SANTERINI, *Giustizia* 77.

²⁸ Cf MENCARELLI, *Il diritto* 213.

²⁹ Già agli inizi del secolo scorso Claparède aveva previsto e attuato un'educazione in “funzione” dell'allievo e dei suoi interessi e attitudini, il più possibile individualizzata senza, però, diventare individuale. La realizzazione dell'edu-

le “capacità potenziali” di ciascun allievo.³⁰ L'individualizzazione consiste nel rispetto delle «differenze sia interindividuali che intraindividuali in rapporto a interessi, capacità, ritmi, difficoltà, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze precedenti di vita e di apprendimento. [...] S'impone come problema nella scuola democratica che deve essere scuola di tutti e di ciascuno, e diventa un principio maggiormente significativo in sede didattica richiedendo di conoscere in profondità ciascun alunno, e di rispondere adeguatamente alle sue esigenze formative in termini di integrazione, recupero e sviluppo. [...] È un principio che va applicato in senso personalizzante, promotore cioè della formazione integrale della personalità».³¹

Lo scopo è di portare tutti gli allievi ad alti livelli di apprendimento e di far conseguire a tutti gli allievi standard ottimali, pur diversi tra loro. Per fare questo è necessario accertare in ingresso le capacità e le caratteristiche degli allievi e prevedere, a partire dalle informazioni raccolte su ciascun allievo, interventi didattici diversificati.³²

cazione funzionale avrebbe richiesto, secondo il Claparède, curricoli elastici – che egli chiamava “sistemi di opzioni” –, i quali riservavano un margine di scelta a ogni studente e “classi mobili”, che avrebbero permesso a ogni allievo di seguire lezioni di grado diverso in funzione delle proprie abilità in quella specifica materia. Il saggio in cui l'autore espone questa idea è apparso per la prima volta nel 1920 ed è stato pubblicato nel volume dal titolo *La scuola su misura* nel 1952. Cf CLAPARÈDE Edouard, *La scuola su misura* [L'école sur mesure, Lausanne et Genève, Payot 1920], Firenze, La Nuova Italia 1968.

³⁰ Cf DEHAAN Robert F. - DOLL Ronald C., *Individualizzazione e capacità potenziali degli individui*, in DOLL Ronald C. (a cura di), *L'istruzione individualizzata* [Individualizing Instruction, Washington, Association for Supervision and Curriculum Development 1964], Firenze, La Nuova Italia 1969, 13-ss.

³¹ CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Individualizzazione*, in PRELLEZO José M. - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino-Roma, Elle Di Ci - LAS - SEI 1997, 521.

³² In merito alla sua attuazione, H.-C.A. Chang precisa che «l'individualizzazione può andare dall'applicazione circoscritta di una semplice tecnica didattica fino alla completa riorganizzazione dell'insegnamento e della struttura scolastica; inoltre può avvalersi di mezzi tecnologici e dell'assistenza tutoriale. Una corretta individualizzazione deve effettuarsi in gruppi eterogenei piuttosto che omogenei. La pedagogia contemporanea ha sostenuto fortemente la necessità di un'individualizzazione soprattutto didattica. Essa presenta un vasto panorama di esperienze, espedienti, realizzazioni al riguardo» (*l. cit.*). Si veda inoltre: DESIDERI Ip-

L. Tomasucci Fontana afferma che «l'insegnamento individualizzato è per definizione collegato al concetto di personalizzazione, quanto meno nel senso di adeguamento alle capacità e caratteristiche personali di chi apprende. [...] L'espressione viene collegata alla differenziazione del trattamento pedagogico che in questi casi si realizza anche con un'assistenza *ad personam* per il singolo allievo, all'interno di situazioni di studio individuali, sfruttando l'indubbia validità pedagogica della interazione diretta, personale».³³

I due termini – personalizzazione e individualizzazione – pur non coincidendo si richiamano e si completano. Ci sono autori che li contrappongono e altri che li concepiscono in continuità.³⁴

La linea assunta in questo lavoro è espressa da G. Chiosso il quale afferma che «la prospettiva della personalizzazione non costituisce una novità in senso assoluto ma reinterpreta alla luce di nuove esigenze un motivo ricorrente della cultura pedagogica novecentesca e cioè il principio della individualizzazione dell'insegnamento».³⁵ La “novità” di cui parla

polito, *Individualizzato, insegnamento*, in LAENG Mauro (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica* III, Brescia, La Scuola 1989, 5994-5999; ANDERSON Lorin W., *Individualized Instruction*, in HUSEN Torsten - POSTLETHWAITE T. Neville (a cura di), *The International Encyclopaedia of Education* V, Oxford, Pergamon 1994, 2773-2779.

³³ TOMASSUCCI FONTANA Luciana, *Personalizzata, Istruzione*, in LAENG Mauro (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica* V, Brescia, La Scuola 1992, 8977.

³⁴ Senza pretesa di riassumere il dibattito che è in atto nel contesto italiano mi limito a citare alcuni autori che si sono espressi di recente, come Baldacci, Chiosso, Bertagna, Martinelli, Vertecchi. Quest'ultimo, ad esempio, ritiene che il termine individualizzazione sia da preferire a quello di personalizzazione che considera, invece, carico di ambiguità «perché – afferma B. Vertecchi – contamina un orientamento teorico del dibattito pedagogico, quello che ha come principale riferimento la persona, con una soluzione metodologica sviluppata una trentina d'anni fa nell'ambito della ricerca sull'organizzazione dell'apprendimento in contesti tecnologici. Tale soluzione, definita appunto personalizzazione (si veda, ad esempio, il *Personalized System of Instruction* di Keller), cercava di interpretare, con attenzione anche alle esigenze di sviluppo commerciale delle proposte didattiche, le opportunità che si collegavano allo sviluppo delle tecnologie dell'istruzione» (VERTECCHI Benedetto, *Insuccessi personalizzati*, in *Insegnare* 13[2003]5, 13).

³⁵ CHIOSSO Giorgio, *La personalizzazione dell'insegnamento*. Relazione tenuta al corso per dirigenti e docenti delle scuole sperimentali dell'Emilia Romagna il 16 maggio 2003, pubblicata sul sito dell'Ufficio scolastico regionale, all'indirizzo:

Chiosso consiste nel ritenere che il soggetto dell'educazione è la persona considerata non solo nelle sue differenze psicologiche a livello cognitivo, ma nella sua integralità e intesa non solo come individuo isolato, ma come membro attivo e responsabile della comunità locale, nazionale, mondiale.³⁶

La personalizzazione educativa risponde, perciò, al diritto di ogni soggetto di essere messo in condizione di sviluppare pienamente se stesso, di partecipare alla cultura di cui fa parte e di essere posto nelle condizioni più favorevoli per dare il suo contributo alla costruzione della realtà nella quale vive.³⁷ L'ottica, come precisa M. Martinelli, è quella di fornire a tutti uguali opportunità e di limitare l'insuccesso, aiutando ciascuno a sviluppare le proprie «capacità di riflessione metacognitiva, di conoscenza di sé e di autoorientamento scolastico e professionale».³⁸

L. Perla suggerisce di intendere la personalizzazione come «*accompagnamento* della persona dello studente per l'intero percorso formativo assicurando a quest'ultimo le condizioni organizzative, professionali, umane che gli consentano di porre le premesse per la realizzazione di un progetto personale di vita».³⁹

<http://www.istruzioneer.it>, 27.11.2003, 2.

³⁶ Il legame intrinseco di continuità e differenza tra persona e comunità è evidenziato da E. Mounier. Cf MOUNIER, *Manifesto*. Si veda anche: BUBER Martin, *Il principio dialogico e altri saggi* [Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg, Schneider Lambert 1954], Cinisello Balsamo (Mi), San Paolo 1997³.

³⁷ J. Bruner afferma che, nel contesto attuale, è necessario superare alcune antinomie. Scrive, infatti, l'autore: «Abbiamo dunque tre antinomie: quella della realizzazione individuale contro la conservazione della cultura; quella della centralità del talento contro la centralità degli strumenti; e l'antinomia del particolarismo contro l'universalismo. [...] Dobbiamo puntare alla realizzazione delle potenzialità individuali, ma abbiamo anche l'esigenza di mantenere l'integrità e la stabilità di una cultura. Dobbiamo riconoscere le enormi differenze di talenti naturali, ma dobbiamo fornire a tutti gli strumenti della cultura. Dobbiamo rispettare l'unicità delle identità e delle esperienze locali, ma non possiamo difendere la nostra identità come popolo se il costo dell'identità locale è una torre di Babele culturale» (BRUNER Jerome, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* [The Culture of Education, Cambridge/Mass.-London, Harvard University Press 1996], Milano, Feltrinelli 1997, 82-83).

³⁸ MARTINELLI Mario, *La personalizzazione didattica*, Brescia, La Scuola 2004, 14.

³⁹ PERLA Loredana, *Il piano personalizzato*, in MALIZIA Guglielmo (a cura di),

La personalizzazione educativa e didattica non va confusa né con l'individualismo nei processi di apprendimento, né con la competizione tra soggetti posti in condizione di rivaleggiare gli uni con gli altri. Al contrario, è attenzione alla persona e ai suoi processi di apprendimento che può trovare negli ambienti collaborativi il luogo ideale per la costruzione sociale della conoscenza.⁴⁰ Ma può compiersi anche attraverso lo stimolo della competizione o la messa in atto di percorsi di insegnamento-apprendimento individualizzati.

Se si guarda alla storia della pedagogia e dell'educazione si scopre che la personalizzazione educativa e didattica è un'aspirazione antica.⁴¹

Tuttavia, anche se in passato si sono tentate numerose soluzioni, le iniziative più rilevanti e concrete risalgono al Novecento. Si pensi, ad esempio, alle esperienze storiche di individualizzazione dell'insegnamento, quali sono il *piano Dalton*, il *sistema di Winnetka*, o le tecniche di Dottrens e Freinet e i materiali montessoriani, o le più recenti metodologie dell'*Istruzione programmata*, del *Mastery learning*, del *Nongraded school*.⁴²

Su questa stessa linea si colloca anche F. S. Keller che nella seconda metà degli anni Sessanta ha elaborato un metodo denominato *Personalized*

Atti dei seminari "Profilo dello studente" e "Piani di studio personalizzati". Roma, 2-10-2003/12-5-2004, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) 2004, 202.

⁴⁰ Cf MARTINELLI, *La personalizzazione*, 21.

⁴¹ Per una presentazione dei pedagogisti, degli educatori e delle principali iniziative che si collocano in questo ambito nel Novecento si rimanda a: *l. cit.*

⁴² In merito alle esperienze citate sopra si veda rispettivamente a: PARKHURST Helen, *L'educazione nel Piano Dalton* [Education on the Dalton Plan, New York, E.P. Dutton & Company 1922], Firenze, La Nuova Italia 1992; WASHBURN Carleton W., *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico* [Winnetka. The History and Significance of an Educational Experiment, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall 1963], Firenze, La Nuova Italia 1974; DOTRENS Robert, *L'insegnamento individualizzato* [L'enseignement individualisé, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé 1936], Roma, Armando 1960³; FREINET Célestin, *Le mie tecniche* [Les techniques Freinet de l'École moderne, Paris, A. Colin 1964], Firenze, La Nuova Italia 1969²; MONTESSORI Maria, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti 1957⁴; SKINNER, *La tecnologia*; BLOCK James H. (a cura di), *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata* [Mastery Learning. Theory and Practice, New York, Holt Rinehart 1971], Torino, Loescher 1972; GOODLAD John I. - ANDERSON Robert H., *The Nongraded School. Scuola senza classi* [The Nongraded Elementary School, NY, Harcourt Brace Jovanovich 1959], Torino, Loescher 1972.

System of Instruction (PSI) conosciuto anche come *Keller Plan*.⁴³

Di recente, inoltre, si può fare riferimento all'attività di riscoperta, reinvenzione e ricostruzione nella forma del *Cooperative learning*.⁴⁴

Un'ulteriore spinta nella direzione della "personalizzazione" proviene da ricerche e studi recenti che, a partire dagli ultimi due decenni, si sono sviluppati in campo psicopedagogico con varie e fondamentali indagini sulla natura della mente umana,⁴⁵ sulle caratteristiche della mediazione educativa⁴⁶ e sulle modalità didattiche più efficaci per rispondere alle diversità.⁴⁷

La comparsa dell'espressione "educazione personalizzata" sembra risalire agli anni Settanta e precisamente al lavoro dello spagnolo V. García Hoz. L'autore attribuisce all'espressione un senso più ampio rispetto a quello di individualizzazione della didattica. La personalizzazione che intende García Hoz è orientata all'educazione integrale della persona e si propone di aiutare l'allievo a svilupparsi come essere umano e di offrirgli l'opportunità di scoprire e rafforzare i suoi talenti in tutti gli aspetti, cognitivi, affettivi e morali.⁴⁸

⁴³ Si veda: KELLER Fred S., *Good-bye, Teacher...*, in *Journal of Applied Behaviour Analysis* 10(1968)1, 78-89.

⁴⁴ Per una presentazione sintetica si veda: COMOGLIO Mario, *Che cos'è il cooperative learning*, in *Orientamenti pedagogici* 43(1996)2, 259-293.

⁴⁵ Un esempio emblematico è la teoria delle intelligenze multiple di H. Gardner che orienta a valorizzare i soggetti che manifestano forme cognitive strutturate in senso espressivo, musicale o corporeo o cinesico. Si veda: GARDNER Howard, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* [Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Books 1985], Milano, Feltrinelli 1989².

⁴⁶ La pedagogia della mediazione sviluppata tra gli altri da R. Feuerstein, pone l'accento sulle capacità dell'adulto e del giovane di organizzare piani di apprendimento funzionali alle proprie necessità. Si veda: FEUERSTEIN Reuven - RAND Yaacov - RYNDERS John E., *Non accettarmi come sono* [Don't Accept Me as I Am. Helping "Retarded" People to Excel, New York, Plenum Press 1988], Milano, Sansoni 2001.

⁴⁷ La corrente della *Pédagogie différenciée* francese si propone di rispondere non solo agli insuccessi scolastici, ma anche a una grande varietà di situazioni culturali conseguenti ai forti processi migratori che stanno interessando la Francia. Si vedano, ad esempio, gli scritti del pedagogista francese P. Meirieu.

⁴⁸ L'autore considera la personalizzazione come inclusiva dei due principi dell'individualizzazione e della socializzazione. Si veda il testo: GARCÍA HOZ

Un apporto significativo in questa direzione è venuto anche dal personalismo e dalla pedagogia che a esso si rifà,⁴⁹ la quale – sostiene la Macchietti – «essendosi affermata come un fenomeno di reazione a due opposti errori (totalitarismo e individualismo), [...] si caratterizza come un'ispirazione che impegna il pedagogista e l'educatore a valorizzare la persona, a coltivarne i poteri, a potenziarne l'umanità».⁵⁰

Volendo sintetizzare il significato oggi attribuito al termine personalizzazione si può riconoscere che a fondamento di questo principio educativo-didattico c'è la scommessa che la creazione di itinerari educativi e didattici attenti a valorizzare ciascun allievo nella sua integralità – in quanto personalizzati – possa contribuire sia a ridurre gli insuccessi e a promuovere le eccellenze, sia, soprattutto, a rendere sempre più significativa l'esperienza di apprendimento e sviluppo umano e sociale per ciascun alunno.

Alla base c'è la convinzione che, come afferma l'antropologo G. Harrison, l'allievo «deve sentirsi soggetto attivo di un programma e non soltanto oggetto di tutela, di protezione, di cura: un ospite [...] che potrà sentirsi a proprio agio solo se si sentirà un invitato che “reca con sé i suoi doni”, la sua propria storia, le sue proprie capacità, le sue proprie esperienze pregresse».⁵¹

La persona in formazione deve essere messa al cuore del processo di apprendimento e considerata soggetto attivo del proprio apprendimento. Partendo da questa idea Meirieu sostiene che la scuola deve assumersi il compito di aiutare il soggetto ad acquistare la piena conoscenza di sé, la consapevolezza dei propri bisogni formativi, dei processi messi in atto e, più ancora, dei propri metodi e modalità di apprendimento. È, perciò, necessario creare strutture scolastiche, situazioni di apprendimento, contenuti disciplinari differenziati e modalità di differenziazione della didattica in grado di consentire all'alunno di conoscere e attribuire significato

Victor, *L'educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione nell'insegnamento* [Educación Personalizada, Madrid, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C 1970], Firenze, Le Monnier 1982.

⁴⁹ Gli esponenti della cultura personalistica a cui si fa riferimento sono, solo per citarne alcuni, Maritain, Mounier e, in Italia, Stefanini, Agazzi, Agosti, Nosenzo.

⁵⁰ MACCHIETTI, *Appunti* 11-12.

⁵¹ HARRISON, *I fondamenti* 117.

al proprio processo di apprendimento e rispondere così ai bisogni formativi personalizzati di ciascuno.⁵²

L'attuale politica scolastica deve caratterizzarsi per la costante ricerca di procedure flessibili che siano in grado di individualizzare il lavoro didattico e che siano programmate e verificate rigorosamente in modo che ciascun allievo possa trovare nella scuola le effettive condizioni di sviluppo educativo che più si adattano alle sue capacità e interessi.

La scuola ha l'obbligo di assumere l'identità dell'alunno, nelle sue modalità cognitive e affettive, come punto di partenza dell'azione educativa che lo riguarda. Da qui la necessità da parte degli insegnanti – come evidenziava già Piaget analizzando le condizioni necessarie a garantire il rispetto del diritto all'educazione – di conoscere l'alunno allo scopo di individuare e di mettere in atto interventi opportuni e differenziati, secondo le attitudini, le esigenze, i ritmi e le condizioni di ciascuno. Più precisamente agli insegnanti si richiede la conoscenza della psicologia dello sviluppo e la capacità di osservare gli studenti nel loro lavoro scolastico, di conoscere le attitudini di ciascuno e di seguire individualmente ogni alunno nei suoi successi e insuccessi.⁵³

La conoscenza e l'accompagnamento personale degli allievi da parte degli insegnanti sono gli aspetti che esamineremo, considerando la loro rilevanza in rapporto all'assolvimento del diritto all'educazione.

4.1. *La conoscenza degli allievi*

L'insegnante incontra nella classe un insieme di allievi, ciascuno con una sua specifica individualità. Nessun allievo risulta uguale a un altro, sia per il suo aspetto esteriore, sia per il suo modo di comportarsi in classe, sia per il suo modo di imparare, sia per il suo rendimento.

Nel suo compito educativo, l'insegnante è chiamato a osservare ciascun allievo per conoscerlo, non per dare giudizi, ma per prendere una decisione, cioè per capire come impostare l'azione educativa e per promuovere l'auto-conoscenza.⁵⁴

⁵² Cf MEIRIEU Philippe, *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo* [Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants. Pour en finir avec ce casse-tête, Paris, Plon 2000], Milano, Feltrinelli 2002, 14.

⁵³ Cf PIAGET, *Dove* 23-ss.

⁵⁴ Cf POSTIC Marcel - DE KETELE Jean-Marie, *Osservare le situazioni educative*.

L'attenzione dell'insegnante è focalizzata verso quelle caratteristiche degli allievi che sono rilevanti per lo svolgimento del loro ruolo di studenti. Dalle ricerche emerge che gli insegnanti si concentrano principalmente su aspetti quali rendimento, abilità mentali, motivazione allo studio, appartenenza a un tipico status sociale, costituzione fisica, comportamento convenzionale e sociale verso i compagni, partecipazione in classe e stabilità emozionale. Non sempre, però, possiedono conoscenze e strumenti adeguati per conoscere in modo affidabile, non occasionale, non troppo soggettivo e, perciò, il più possibile sistematico gli allievi loro affidati, e non sempre sono consapevoli delle difficoltà che possono incontrare nel riconoscere le differenze individuali, difficoltà che in parte sono da attribuire alle caratteristiche stesse della percezione e in parte alla posizione dell'insegnante in classe.⁵⁵

La percezione è inevitabilmente soggettiva e comporta il rischio di formarsi un'immagine dell'allievo che si basa sull'inferenza di qualità nascoste che vengono desunte dai comportamenti manifesti e che, quindi, lungi dall'essere semplicemente una "fotografia della realtà", sono un'interpretazione attiva e costruttiva di essa che il soggetto attua in base alla stimolazione esterna e alle proprie esperienze e processi interiori. Gli studi mettono in evidenza che, nel decidere quali caratteristiche dell'altro sono importanti e nel valutare sino a che punto alcuni aspetti osservabili del suo comportamento sono probabilmente associati con altri non osservabili, ci si riferisce alla propria teoria implicita della personalità⁵⁶ con

I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione [Observer les situations éducatives, Paris, Press Universitaires de France 1988], Torino, SEI 1993.

⁵⁵ Cf FRANTA Herbert - COLASANTI A. Rita, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci 1998², 29-41.

⁵⁶ Nella percezione delle differenze individuali le esperienze passate di chi percepisce sono talvolta più importanti delle caratteristiche percepite. Tali conoscenze ed esperienze non restano isolate tra loro, ma si strutturano e si organizzano fino a formare una teoria implicita della personalità la quale porta a orientarsi selettivamente su alcune caratteristiche e a classificare gli allievi secondo alcune categorie tipologiche (ad esempio, mediocre, primo della classe, introverso, etc.). Tali categorie hanno la funzione di semplificare il compito di conoscere gli allievi, ma, allo stesso tempo, orientano selettivamente l'attenzione dell'osservatore solo su alcuni segmenti della totalità informativa riguardante gli allievi e conducono a rappresentarsi un gruppo di allievi che, in base alla loro somiglianza rispetto ad alcune proprietà, tendono a essere visti come simili, pur non essendo uguali. Si veda: *l. cit.*

il rischio di minimizzare alcune importanti differenze individuali degli allievi e di accentuarne altre. L'insegnante nel conoscere gli allievi corre il rischio di lasciarsi guidare da una percezione stereotipata e, quindi, distorta degli allievi, nei confronti dei quali ha delle aspettative e mette in atto specifici comportamenti in base alla categoria di allievi-tipo nella quale li ha inseriti. Questo comportamento potrebbe portare a forme nascoste e sottili di esclusione e di emarginazione.⁵⁷

Altre difficoltà percettive possono, inoltre, derivare dalla posizione dell'insegnante il quale percepisce l'allievo in classe all'interno del sistema di relazioni di cui egli stesso fa parte e rischia di essere assorbito dagli aspetti contenutistici della comunicazione scolastica e di avere poco spazio per i contatti personali.⁵⁸

Se si considera che la conoscenza degli allievi è un aspetto basilare del processo di personalizzazione dell'insegnamento-apprendimento appare evidente che – se non sono contrastati in modo adeguato – gli ostacoli e i rischi appena evidenziati possono condizionare pesantemente l'offerta educativa impedendo il reale esercizio del diritto all'educazione.

Gli insegnanti dovrebbero, perciò, essere formati a conoscere le caratteristiche dei loro studenti in modo il più possibile affidabile e a utilizzare strumenti di osservazione sistematica.⁵⁹ Nel raccogliere i dati essi devono poter attingere a varie fonti di informazione. Devono fare riferimento sia alle esperienze che si formano nei contatti sporadici con gli studenti, sia a osservazioni sistematiche del comportamento degli allievi in classe, che a informazioni tratte dai colleghi e dalle famiglie, e a documenti, test e questionari di autopercezione degli allievi e saper relativizzare i dati troppo soggettivi (per esempio informazioni ricevute da altri che sono valutabili unicamente come impressioni personali, opinioni o pareri) e alle supposizioni fondate su indicatori stereotipati (apparenza fisica, appartenenza a una tipica classe sociale, comportamento non convenzionale, ecc).

In questo modo gli insegnanti possono formarsi un'immagine maggiormente adeguata degli allievi, condizione, questa, che è necessaria per impostare un percorso di accompagnamento personale e per aiutare gli

⁵⁷ Cf *l. cit.*; COLONNA, *Diritto* 111-ss.

⁵⁸ Cf FRANTA - COLASANTI, *L'arte* 39-41.

⁵⁹ Si veda, ad esempio: BONETTI Paolo - JACOPINO Fiorenza R., *L'osservazione sistematica degli alunni. Tecniche per la rilevazione del comportamento e per l'organizzazione delle attività educative*, Milano, Fabbri 1978.

allievi stessi a conoscersi, a prendere coscienza delle proprie potenzialità e limiti e a valorizzare i propri talenti.⁶⁰

4.2. *L'accompagnamento personale degli allievi*

L'accompagnamento personale dell'allievo richiama l'idea del camminare insieme e mette in risalto il valore pedagogico del viaggio.⁶¹ Nell'antica Grecia il pedagogo era il servitore incaricato di accompagnare il ragazzo nei tragitti quotidiani da casa a scuola e di reggergli la lanterna per rischiarargli il cammino. Unitamente a questo compito modesto il pedagogo si assumeva anche il compito di educare il fanciullo alle buone maniere, di formare il suo carattere e la sua moralità e, spesso, contribuiva anche all'istruzione in qualità di ripetitore incaricato di far imparare la lezione impartita dai vari maestri.⁶²

Le considerazioni fatte finora sul significato del diritto all'educazione conducono a riconoscere che l'insegnante, per assolvere al dovere di garantire a ciascuno studente tale diritto, non può fare altro che assumersi un compito educativo e formativo ampio qual è quello richiamato dalla figura del pedagogo tracciata dal Marrou. Ciò comporta l'impostazione di una educazione personalizzata nella doppia accezione di educazione della persona nella sua singolarità e nella sua globalità.

Nel raggiungimento di questa meta la relazione interpersonale è, e resta, il fattore determinante per lo sviluppo della persona poiché l'educazione della persona procede essenzialmente attraverso la mediazione di adulti significativi. Lo stesso Piaget, enucleando i compiti dell'insegnante nel garantire il diritto all'educazione, mentre invita a privilegiare i metodi

⁶⁰ Cf MENCARELLI, *Il diritto* 221-ss.

⁶¹ Si veda: MOSCATO Maria Teresa, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola 1994. «L'accompagnamento [...] diviene oggi la modalità più efficace per un agire educativo che vuol essere essenzialmente per la persona. La parola – ricorda C. Gemma – derivata dal latino medioevale “companion” con il rafforzativo “a” sta a indicare ciò che si unisce a una cosa come completamento, aggiunta; nella nostra prospettiva vuole indicare unirsi a chi è in cammino e dirigersi verso la stessa meta» (GEMMA Chiara, *Il coordinatore-tutor. Un ruolo da interpretare*, Brescia, La Scuola 2004).

⁶² Cf MARROU Henri Irénée, *Storia dell'educazione nell'antichità* [Histoire de l'éducation dans l'antiquité, Paris, Ed. du Seuil 1950²], Roma, Studium 1978, 199.

attivi che consentono di mettere l'alunno al centro dell'apprendimento e lo rendono protagonista attivo, ricorda di non trascurare l'importanza che hanno le relazioni interpersonali, in modo particolare per lo sviluppo morale dell'allievo.⁶³

L'assunzione della responsabilità etica dell'agire educativo, dipende dal grado di sollecitudine nei confronti dei giovani. «Si tratta in definitiva di una caratterizzazione specifica dell'amore del prossimo, dalla disponibilità a prendersi cura dell'altro, della responsabilità professionale e umana di chi è impegnato in attività di servizio nei riguardi della comunità e dei singoli».⁶⁴ Senza, però, cadere nei rischi del «sentimentalismo che riconduce il tutto alla sola accezione di una relazione affettivamente segnata dimentica di ciò che caratterizza più propriamente l'impegno educativo: la promozione di una crescita umana, personale, sociale, culturale, professionale dei giovani».⁶⁵

Le ricerche che hanno studiato la correlazione esistente tra atteggiamenti e aspettative degli insegnanti e successo degli allievi hanno condotto a risultati interessanti. Gli allievi attribuiscono parte del loro successo al fatto di avere insegnanti che dimostrano attenzione e premura nei loro confronti, che li incoraggiano e che dimostrano di credere in loro e nelle loro possibilità di riuscire. Le pratiche di insegnamento correlate positivamente al successo degli allievi sono quelle orientate a facilitare l'apprendimento degli studenti, a incoraggiarli ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, a rispondere alle loro diversità e a insegnare loro le strategie per imparare.⁶⁶ L'accettazione da parte dell'insegnante, insieme ai successi e insuccessi scolastici, incide sullo sviluppo integrale degli allievi.⁶⁷

L'influenza che un approccio attento all'allievo e al suo apprendimento ha sulla motivazione e sul successo scolastico è evidenziata anche da recenti studi quali sono quelli di B. MCOMBS e colleghi.⁶⁸

⁶³ Cf PIAGET, *Dove* 96-97.

⁶⁴ PELLERREY, *Educare* 45.

⁶⁵ *Ivi* 46.

⁶⁶ Cf WANG Margaret C. - HAERTEL Geneva D. - WALBERG Herbert J., *Resilienza educativa. Il ruolo degli insegnanti nel promuovere il successo degli studenti*, in ZAMBELLI Franco - CHERUBINI Giorgio (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo. L'insegnante e i suoi contesti*, Milano, F. Angeli 1999, 240-257.

⁶⁷ Cf FRANTA - COLASANTI, *L'arte* 11-ss.

⁶⁸ Si veda: MCOMBS Barbara - WHISLER Joe Sue, *The Learner-Centered Class-*

Il ruolo e la funzione dell'insegnante in rapporto al successo formativo dell'allievo sono al centro dell'interesse anche nel libro *Il diritto all'educazione: frontiera della pedagogia sociale* di M. Mencarelli. L'insegnante che rispetta il diritto all'educazione è, secondo l'analisi dell'autore, uno studioso della motivazione, un osservatore della crescita, un promotore di apprendimento, uno sperimentatore, un organizzatore e un terapeuta. Non può basarsi sull'intuito per conoscere l'allievo, ma deve possedere un patrimonio di conoscenze pedagogiche e psicologiche adeguate; è attento alle motivazioni che spingono l'allievo ad agire; mette in atto un processo di valutazione finalizzato alla diagnosi in vista della programmazione; si interessa dei processi di apprendimento dell'allievo, prospetta piani di studio funzionali alle sue reali necessità e propone impegni adeguati al suo sviluppo.

Pur senza trascurare l'importanza degli aspetti elencati, ciò che appare essenziale è che l'insegnante sappia articolare un reale rapporto affettivo con l'allievo. Ricorda, infatti, Mencarelli: «Il recupero del momento affettivo, nell'ambito del rapporto educativo, aiuta l'alunno a rendere più ampi e più intensi i dinamismi dell'apprendimento, disponendolo a tenersi per mano non solo con il potere dell'intelligenza o con il potere della volontà».⁶⁹

Il docente deve essere in grado non solo di trasmettere contenuti, ma anche di accompagnare personalmente ciascun allievo e di aiutarlo a diventare protagonista del proprio apprendimento.

Nel contesto attuale che si caratterizza per la "piena scolarità" il consistente numero di alunni per classe e le forti differenze tra gli stessi sono difficilmente conciliabili con le esigenze pedagogiche della personalizzazione. Oggi, per garantire il diritto all'educazione, è necessario individuare e attuare nuove strategie educative personalizzate che possano rispondere efficacemente a queste richieste.

L'accompagnamento personale dell'allievo richiede che l'insegnante sappia mettere in atto, accanto alle tradizionali funzioni di insegnamento, anche competenze tipiche dell'attività di tutoraggio. Nel linguaggio pedagogico il termine *tutor* sta a indicare la figura e il ruolo di chi sostiene in modo personalizzato l'apprendimento degli alunni, affiancando l'opera

room and School. Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement, San Francisco, Jossey-Bass 1997.

⁶⁹ MENCARELLI, *Il diritto* 243-244.

dell'insegnante. La funzione tutorale, però, può essere anche intesa come una funzione «intrinseca e diffusa ("latente") di tipo simbolico-affettivo» che compete a tutti i docenti. «È inimmaginabile – afferma G. Bertagna – un sistema educativo di istruzione e di formazione che non la eserciti. Non potrebbe mai essere definito *educativo*».⁷⁰

Due strumenti ormai consolidati che possono essere utili in un percorso di accompagnamento personale dell'allievo da parte dell'insegnante sono il portfolio e il contratto formativo.

Il portfolio, cheavrò modo di presentare ampiamente nel prossimo capitolo, è uno strumento utile a documentare e a monitorare il percorso formativo dell'allievo.

Il contratto formativo⁷¹ consiste in un momento ufficiale di formalizzazione di un documento che implica l'attivazione di un patto o di un accordo sotto forma di un vero e proprio contratto tra un insegnante o più insegnanti che progettano e gestiscono la proposta formativa e l'allievo. Il contratto assume una valenza formativa all'interno del rapporto che si instaura tra l'insegnante e l'allievo: stipulare un contratto significa, infatti per l'allievo, precisare le proprie intenzioni e i propri impegni personali accettando vincoli precisi.

Non si tratta, però, solo di tecniche e di strumenti, ma di un atteggiamento interiore che deve animare il docente a concepire e a vivere l'educazione «come un atto di amore verso gli altri, per cui non solo li riconosciamo, li accogliamo, ma li aiutiamo anche ad essere più profondamente se stessi, vale a dire coscienti, liberi, coerenti».⁷²

⁷⁰ BERTAGNA Giuseppe, *Tutorato e tutor nella riforma*, in *Scuola e didattica* 49(2004)15, 47.

⁷¹ L'espressione "contratto formativo" è introdotta nel Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 7 giugno 1995: *Schema generale di riferimento della Carta dei servizi scolastici*, che lo descrive così: «Il contratto formativo è la dichiarazione, esplicita e partecipata, dell'operato della scuola. Esso si stabilisce, in particolare, tra il docente e l'allievo ma coinvolge l'intero Consiglio di interclasse o di classe e la classe, gli Organi dell'istituto, i genitori, gli Enti esterni preposti od interessati al servizio scolastico». Si veda inoltre: MONTEDORO Claudia (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di insegnamento e di apprendimento*, Milano, F. Angeli 2001.

⁷² MACCHIETTI, *Appunti* 103.

IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE E LA RIFORMA SCOLASTICA IN ITALIA

In molti Paesi occidentali, in risposta alle sfide poste dai rapidi mutamenti sociali, culturali e tecnologici e per dare soluzione ai problemi emergenti si sta verificando, da una ventina d'anni, una ristrutturazione complessiva del sistema scolastico. Se si considerano le manovre di riforma in corso – orientate all'autonomia scolastica e all'innalzamento dell'obbligo, e ispirate al principio della centralità di ciascun allievo, che è da rispettare nella sua individualità e al quale va assicurato il successo formativo – si può affermare che, almeno a livello di dichiarazioni e di principi, il diritto all'educazione, nell'accezione ampia che si è presentata nel capitolo precedente, sembra godere di un riconoscimento crescente. Resta da vedere se in fase di attuazione delle riforme vengano poste adeguate condizioni affinché tale diritto sia effettivamente promosso e attuato. Infatti, se è vero che il diritto all'educazione è ormai largamente riconosciuto, è altrettanto vero che il suo esercizio e la sua tutela non sono affatto semplici né scontati.

In questo capitolo illustro il percorso di riforma in atto nella scuola italiana ed evidenzio se, e in che modo, i principi e gli strumenti indicati dalla legislazione sono orientati a promuovere l'affermazione e la valorizzazione del diritto all'educazione che la scuola ha il dovere di garantire a ciascun allievo.

Nel primo punto presento brevemente il recente percorso della riforma scolastica.

Nel secondo mi soffermo sui principi che la riforma intende garantire, cioè la valorizzazione dell'allievo e la personalizzazione.

Nel terzo analizzo alcuni tra gli strumenti proposti, cioè i piani perso-

nalizzati, il portfolio e il docente tutor, allo scopo di individuare se e in che modo la riforma pone le condizioni per il rispetto effettivo del diritto all'educazione che proclama di voler garantire.

Nel quarto punto, infine, espongono alcune questioni che rimangono aperte nel processo di riforma che è in atto.

1. Il recente percorso della riforma scolastica

In Italia, verso la seconda metà degli anni Novanta, si è avvertita con più acutezza l'esigenza di riformare l'intero sistema scolastico. La riforma è divenuta sempre più necessaria per diverse ragioni che comprendono le richieste provenienti dalla crescente complessità e interdipendenza della società, dalle trasformazioni avvenute nel mondo del lavoro e della produzione, dalla domanda di democrazia, di cittadinanza e di una vita umanamente degna per tutti, e da ragioni collegate più direttamente all'istituzione scolastica, quali sono la necessità di raccordare tra loro e con il mondo del lavoro i diversi livelli di scolarizzazione, di superare i divari culturali esistenti a diversi livelli, di adeguare l'obbligo scolastico ai livelli europei e di rispondere adeguatamente alle esigenze formative delle nuove generazioni.¹

In questo contesto si è deciso di trasformare la natura e la struttura del sistema educativo. Da un apparato scolastico centralizzato, dipendente dal Ministero della Pubblica Istruzione e dai Provveditorati, all'interno del quale il cittadino doveva sottoporsi all'obbligo scolastico nelle forme e nei modi stabiliti dall'apparato stesso, si sta andando verso un sistema educativo di istruzione e formazione decentrato che si propone di fare interagire in maniera integrata Stato, Regioni, enti territoriali, istituzioni scolastiche e famiglie.

La scelta di decentralizzare il sistema scolastico, in linea con una tendenza diffusa in molti Paesi europei, si colloca nel generale processo di autonomia² che nel nostro Paese interessa numerosi settori della pubblica

¹ Cf NANNI Carlo, *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, Roma, LAS 2003, 11-ss.

² Per approfondire la questione dell'autonomia scolastica si veda: PAJNO Alessandro - CHIOSSO Giorgio - BERTAGNA Giuseppe, *L'autonomia delle scuole: motivazioni, problemi, prospettive*, Brescia, La Scuola 1997; BARATTINI Francesco, *Or-*

amministrazione e ha come obiettivo l'erogazione di servizi più efficienti, più flessibili, diversificati e più vicini alle esigenze del cittadino.³ Nel *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* del 1999, riprendendo i principi della *Costituzione*, è stato riaffermato l'impegno di garantire il "successo formativo" a tutti gli alunni e sono stati indicati, nella "flessibilità", la strategia e, nella "personalizzazione", lo strumento per realizzare una scuola effettivamente capace di garantire a ciascuno "il pieno sviluppo della personalità".⁴

Il processo di autonomia scolastica consente ai singoli istituti di godere di maggiore flessibilità nella definizione e nella realizzazione della propria offerta formativa in particolare per quanto concerne la progettazione curricolare, le modalità di esercizio della didattica e le procedure della gestione amministrativa. Tra i vincoli che esso comporta vi è l'obbligo di predisporre e pubblicizzare presso gli alunni e le loro famiglie il Piano dell'offerta formativa (POF), documento che contiene indicazioni riguardanti l'identità culturale e progettuale di ciascun istituto, e lo vincola a erogare effettivamente il servizio secondo le modalità dichiarate nel proprio piano.⁵

L'autonomia scolastica, prevista non solo a livello organizzativo, ma anche amministrativo, finanziario e, insieme, pedagogico e didattico, oltre a rappresentare un'esigenza funzionale e organizzativa di decentramento, intende porsi come «garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale» e si propone di promuovere il senso di appartenenza,

ganizzazione e autonomia della scuola, in RIBOLZI Luisa (a cura di), *Formare gli insegnanti*, Roma, Carocci 2002, 131-148; BOTTANI Norberto, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino 2002.

³ La Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa* (L. 59/1997), è pubblicata sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 63 del 17 marzo 1997.

⁴ L'autonomia scolastica è parte di un ridisegno complessivo del funzionamento della pubblica amministrazione. È stata introdotta in Italia con la L. 59/1997 che prevede il conferimento di numerose e rilevanti funzioni direttamente alle Regioni e agli altri enti locali, tra cui le istituzioni scolastiche. Il contenuto dell'autonomia scolastica è espresso chiaramente nel Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 186 del 10 agosto 1999 (DPR 275/1999).

⁵ Cf DPR 275/1999.

la partecipazione e la responsabilizzazione degli operatori scolastici e degli utenti.⁶

Alcuni autori mettono in guardia sui rischi che l'attuazione dell'autonomia potrebbe comportare. Le scuole potrebbero entrare in concorrenza per reclutare gli studenti migliori, o mettere in atto un trattamento diseguale a scapito degli studenti più sprovveduti, svantaggiati o disabili, e, in questo modo, si potrebbero generare vistose disparità tra le scuole e si potrebbe correre il pericolo di non riuscire a garantire la salvaguardia di pari opportunità educative su tutto il territorio nazionale. I presidi e i docenti, inoltre, con l'aumento del carico di lavoro che comporta l'autonomia, potrebbero ricadere in una gestione puramente amministrativa appiattita sul presente.⁷

Malizia e Nanni fanno notare che per affrontare adeguatamente la riforma e per evitare di cadere in tali rischi è necessario avvalersi del sostegno di una mentalità pedagogico-progettuale, promuovere il diffondersi della prospettiva di una "scuola-comunità" e garantire l'efficienza del sistema nazionale di valutazione al quale deve essere assegnato il compito di promuovere l'autoregolazione delle scuole autonome e di controllare dall'esterno gli esiti del sistema.⁸

I documenti sull'autonomia, insieme alla *Costituzione*, sono i cardini sui quali poggia l'attuale riforma della scuola italiana. La Legge delega n. 53 del 28 marzo 2003 è il risultato di un percorso iniziato nel 2001 dal Ministro L. Moratti, sulla base di un lavoro di una commissione guidata dal pedagogista G. Bertagna.⁹ La commissione ha ripreso e riformulato in maniera diversa il disegno di riforma prospettato dal precedente governo di centro-sinistra a partire dal 1996.¹⁰

⁶ Cf ANOÈ Renato, *Autonomia delle istituzioni scolastiche*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 48(2002)4/5, 29-30.

⁷ Si veda: BOTTANI, *Insegnanti* 29-30; NANNI, *La riforma* 50-51.

⁸ Cf MALIZIA - NANNI, *Osservazioni* 7-12. Si veda inoltre: NANNI, *La riforma* 49-51.

⁹ La Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (L. 53/2003), è stata pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 77 del 2 aprile 2003. Il percorso che ha condotto alla sua approvazione è riassunto in: MALIZIA Guglielmo - NANNI Carlo, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in *Orientamenti pedagogici* 50(2003)5, 873-876.

¹⁰ Non mi soffermo sui precedenti disegni di riforma. Le leggi emanate dal

Il fine dichiarato dalla riforma Moratti è di «favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia». ¹¹ I principi e i criteri direttivi sono enunciati nell'articolo 2, nel quale si dichiara di voler promuovere un apprendimento in tutto l'arco della vita, di voler assicurare a tutti pari opportunità e di mirare allo sviluppo di capacità e competenze coerenti con le attitudini e le scelte personali e adeguate all'inserimento nella vita sociale e lavorativa, e di voler favorire la formazione spirituale e morale e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, nazionale e alla civiltà europea. ¹²

Il sistema prospettato dall'attuale riforma intende assicurare a ciascun allievo il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni, e si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo – che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado – e in un secondo ciclo di cui fanno parte il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e formazione professionale. Ambedue i percorsi del secondo ciclo sono dichiarati ugualmente educativi, di pari dignità culturale, complementari e interconnessi. ¹³

La Legge delega 53/2003 enuncia le dichiarazioni di intenti della riforma e stabilisce che entro due anni dalla sua promulgazione il Ministro predisponga i relativi decreti attuativi.

Nei primi mesi del 2004 sono stati emanati i documenti che definiscono le norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione ¹⁴ e nell'ottobre 2005 quelli sul secondo ciclo. ¹⁵

governo di centro-sinistra che, a partire dal 1996 aveva intrapreso il processo di trasformazione dell'intero sistema scolastico italiano, sono state abrogate dalla L. 53/2003. Per approfondire le riforme precedenti si rimanda all'ultimo capitolo del volume: VERTECCHI, *La scuola*.

¹¹ L. 53/2003, art. 1, c. 1.

¹² Cf *ivi*, art. 2.

¹³ Cf *l. cit.* Si veda: Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53*, (D.L. 226/2005), pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 257 del 4 novembre 2005, art. 1, comma 1, 5 e 7. Si veda inoltre: BERTAGNA Giuseppe, *Un unico sistema educativo*, in *Nuova secondaria* 21(2004)8, 8-11.

¹⁴ Il Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali*

2. Il principio della personalizzazione nella riforma

La riforma Moratti, per i principi che enuncia e per gli strumenti che privilegia, è ricca di spunti pedagogici e offre valide risposte alle esigenze della scuola odierna. Riconoscendo e valorizzando la dignità della persona che apprende, al cui pieno sviluppo umano è orientata l'azione educativa e didattica, la riforma ripropone il principio della personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento.¹⁶

Malizia e Nanni facendo un bilancio della legislazione ministeriale riconoscono che essa «dimostra in tutti i suoi atti di aver fatto una chiara scelta *personalistica*, altamente encomiabile soprattutto a fronte di paventa-

relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53, è stato pubblicato insieme agli allegati nella *Gazzetta Ufficiale* n. 51 del 2 marzo 2004, suppl. ord. n. 31. È accompagnato da quattro documenti che contengono rispettivamente le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* per i tre livelli scolastici del primo ciclo (Allegati A, B, C) e il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione* (6-14 anni) (Allegato D). Tali documenti sono ripresi dalla Circolare applicativa n. 29 del 5 marzo 2004 che contiene indicazioni precise per orientare e sostenere le istituzioni scolastiche e i docenti nell'attuazione della riforma. I documenti sono pubblicati sul sito Internet del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR): <http://www.istruzione.it> (sezione "istruzione") e sono, inoltre, raccolti nel volume: MIUR - DIREZIONE GENERALE PER LA COMUNICAZIONE, *Norme, indicazioni, commenti*, Roma, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca - Direzione generale per la comunicazione 2004. Nel mese di dicembre, con la Circolare ministeriale n. 85 del 3 dicembre 2004, sono state fornite indicazioni per la valutazione e la certificazione delle competenze per la scuola primaria.

¹⁵ Il Decreto legislativo sul secondo ciclo (D.L. 226/2005) è accompagnato da sei documenti che contengono rispettivamente il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione* (Allegato A) e il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione per il sistema dei Licei* (Allegato B), le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali* (Allegato C) e altri tre allegati riguardanti le lingue comunitarie e straniere e le scienze.

¹⁶ Cf CHIOSSO, *La personalizzazione 2*. Questa posizione non è condivisa da tutti gli studiosi. Vertecchi, ad esempio, evidenzia le incoerenze esistenti del processo di riforma in atto. Si veda: VERTECCHI Benedetto, *Coerenza e incoerenza dei sistemi scolastici*, in *Scuola e città* 54(2003)1, 17-24.

ti scivolamenti funzionalistico-economicistici di tutto il sistema educativo pubblico».¹⁷

Attraverso la riforma si auspica che le istituzioni scolastiche, nel loro POF, tenendo conto delle diverse situazioni nelle quali operano, esercitino la flessibilità organizzativa prevista dall'autonomia, considerata come primo passo nella direzione della personalizzazione. In secondo luogo si invitano i docenti ad assumere l'identità dell'alunno come punto di partenza dell'azione educativa che lo riguarda, a confrontarsi con il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*, nonché con le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* per i diversi livelli scolastici, al fine di predisporre e attuare interventi opportuni e differenziati, secondo le esigenze, i ritmi e le condizioni di apprendimento e di sviluppo educativo propri di ciascuno.

L'intento di mantenere la priorità della funzione educativa su quella istruttiva è presente nella scelta di identificare l'intero sistema come "sistema educativo di istruzione e di formazione". La finalizzazione di tale sistema al pieno sviluppo delle persone, la volontà di assicurare il successo formativo a tutti gli allievi e la scelta di collocare il sistema in prospettiva di educazione permanente confermano, sempre in linea di principio, l'assunzione della stessa priorità.¹⁸

La riforma Moratti mira al superamento del concetto stesso di obbligo scolastico in quanto l'istruzione e la formazione, prima che dei doveri, sono dei diritti della persona e vanno assicurate a tutti in modo pieno.¹⁹ Riconosce, perciò, all'allievo il diritto a esperienze educative organizzate di istruzione e di formazione congruenti con le sue attitudini, i suoi interessi e il suo progetto di vita, e adatte alla propria realtà. Si tratta di un diritto costituzionalmente garantito; è necessario quindi assicurare a tutti la possibilità di accedervi e di farlo proprio. Nessun percorso deve portare a un vicolo cieco, poiché l'istruzione e la formazione si rivolgono a soggetti in crescita. Occorre, perciò, far emergere attitudini, interessi, motivazioni degli allievi verso i diversi campi del sapere e, quindi, anche verso i differenti percorsi scolastici.

La riforma colloca la scuola nell'orizzonte di un sistema formativo al-

¹⁷ MALIZIA Guglielmo - NANNI Carlo, *Lo schema di decreto sul secondo ciclo: un primo bilancio*, in *Orientamenti pedagogici* 52(2005)5, 790.

¹⁸ Cf L. 53/2003, art. 1 e 2.

¹⁹ MALIZIA - NANNI, *Lo schema* 776.

largato. Nel presentare le articolazioni del *Profilo* è detto, infatti, che il sistema educativo formale di istruzione e formazione è chiamato a valutare e a valorizzare il contributo all'apprendimento assicurato da famiglia, territorio, gruppi, *mass media* e dalla vita sociale nel suo complesso. La scuola deve integrare e coordinare il proprio contributo con gli apprendimenti non formali e informali che l'allievo matura nel proprio contesto di vita per assumerli e orientarli verso la promozione delle competenze indicate dal *Profilo*.²⁰

Il documento che meglio racchiude questi principi è il *Profilo* che, «lungi dal definire una serie di prestazioni standard, [...] delinea competenze dinamicamente “aperte”, tendenzialmente progressive (che contrassegnano anche l'esperienza dell'adulto), e che quindi si conseguono per gradi, nel corso dell'età evolutiva».²¹ Le scelte di prospettiva indicate nella premessa – la maggior attenzione al processo piuttosto che al prodotto e alla persona più che ai contenuti – consentono di riconoscere che nel documento emerge chiaramente la centralità del soggetto che apprende.

M.T. Moscato, commentando il *Profilo* del primo ciclo, ne valorizza la «preziosa sottolineatura dell'integralità e organicità del processo educativo», e afferma che esso si configura come «un breve trattato sui fini dell'educazione» e che «rinvia ad una vera e propria antropologia, pur dentro un'apprezzabile e avvertita concretezza psicologica».²²

Il *Profilo* è organizzato intorno a tre aree: l'identità, che si articola in conoscenza di sé, relazione con gli altri e orientamento; gli strumenti culturali e, infine, la convivenza civile, che raccoglie e riunisce le cosiddette “educazioni” alla cittadinanza, alla salute, all'ambiente e stradale.

Tuttavia, Nanni fa notare che in esso è assente l'area della “formazione spirituale e morale” che nella Legge 53/2003 si era affermato di voler promuovere all'interno di una visione integrale dell'educazione.²³ Lo stesso autore mette in guardia anche rispetto alle difficoltà che si potranno incontrare nel compito di concretizzare il disegno “alto” del *Profilo*, difficoltà che, a parere dell'autore, sono accresciute dalla sovrabbondanza dello stile e dei contenuti.²⁴

²⁰ Si veda: BERTAGNA, *A servizio* 9-13.

²¹ MOSCATO Maria Teresa, *Il profilo educativo dello studente*, in *Scuola e didattica* 8(2003)16, 13.

²² *Ivi* 15.

²³ Cf L. 53/2003, art. 2, c. 1, let. B.

²⁴ Cf NANNI Carlo, *Il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo*, in

Un altro aspetto che potrebbe risultare problematico è quello dell'educazione alla convivenza civile. L'area, essendo stata prevista come trasversale a tutte le materie, rischia di non trovare in fase di attuazione lo spazio adeguato che invece le spetta in un'ottica di educazione integrale della persona.²⁵

Nelle *Indicazioni nazionali*, tra le finalità della scuola primaria, spicca l'impegno ad accogliere, rispettare e valorizzare tutte le diversità individuali, comprese quelle derivanti dalla disabilità.²⁶ Della scuola secondaria di primo grado si dice che «è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in rapporto allo sviluppo della personalità dell'allievo; [...] sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi [...] aiuta a orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione».²⁷ Del secondo ciclo di istruzione e formazione si afferma che i due sistemi «continuano e perfezionano, valorizzando le inclinazioni e le attitudini degli studenti, il percorso educativo iniziato» e che «consolidano l'identità e l'orientamento personali» in vista del proseguimento degli studi e/o dell'inserimento nel mondo del lavoro nell'orizzonte dell'apprendimento in tutto l'arco della vita.²⁸

Alla base c'è la convinzione che deriva dalla concezione socio-psicopedagogica contemporanea secondo la quale tutti gli alunni possono im-

Rassegna CNOS 20(2004)1, 11-27; MALIZIA - NANNI, *Lo schema* 790-791.

²⁵ Nelle indicazioni della riforma l'educazione alla convivenza civile (nelle sue dimensioni locale, nazionale, europea e mondiale) racchiude le altre "educazioni" – alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività –; non è una materia a se stante, ma è considerata trasversale a tutte le altre discipline. Tale scelta è senz'altro positiva perché mette in luce lo stretto collegamento esistente tra le varie "educazioni"; ribadisce l'importanza dell'interdisciplinarietà e orienta a considerare che tutte le materie – e, perciò, tutti gli insegnanti – possono e devono occuparsi degli aspetti dell'educazione alla convivenza civile. Ma, come fa notare M. Santerini, è necessario che le scuole si organizzino al loro interno affinché questi importanti aspetti non siano lasciati «alla comunicazione implicita, alla buona volontà degli insegnanti, e al caso» (SANTERINI Milena, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci 2001, 87).

²⁶ Cf D. L. 59/2004, art. 5, c. 1.

²⁷ *Ivi*, art. 9, c. 1.

²⁸ Cf *Premessa*, in Allegato C al D.L. 226/2005.

parare e pervenire al successo formativo. Tale concezione è esplicitata nella Premessa al *Profilo* del primo ciclo dove si legge: «L'elasticità e la complessità della mente e dell'esperienza umana sono tali da consentire, per tutta la vita, recuperi e anche progressivi miglioramenti generali e specifici della personalità e della qualità della propria cultura. [...] Il processo educativo individuale, infatti, ha inizio con la vita e cessa solo con essa, in una continua dinamica di conquiste e possibili involuzioni, sicché nulla è mai guadagnato una volta per tutte e nulla è mai perduto per sempre».²⁹

È sicuramente da apprezzare «l'idea di equità che i documenti hanno accolto nel senso che la giustizia non si promuove con l'uniformità distributiva, ma con la differenziazione individualizzata degli interventi e dei servizi».³⁰ L'unicità personale è tenuta presente in molte proposte fondamentali della riforma, come la garanzia di tempi e percorsi di studio elastici, che rispettano il tempo dell'apprendimento di ciascuno e le nuove strategie del saper fare che rendono lo studente protagonista del proprio cammino educativo.

Nei documenti emanati è frequente il richiamo alle esigenze e alle caratteristiche dei singoli alunni e delle realtà locali. Si prospetta una formazione non astratta, generica, uniforme, ma personalizzata e radicata nelle realtà personali, sociali, culturali ed economiche dei singoli alunni; una formazione che tenga conto che ogni ragazzo è portatore di «copioni, stereotipi, scenari, pratiche e dinamiche di vita personale e sociale, nonché visioni personali del mondo già strutturate, in positivo e in negativo, e dalle quali è impossibile prescindere».³¹

La personalizzazione dei percorsi formativi è considerata la strategia vincente per garantire il pieno sviluppo e il successo formativo a tutti gli allievi. Tale processo dal punto di vista strettamente didattico si realizza attraverso unità di apprendimento che mediante l'insegnamento di conoscenze e abilità promuovano l'acquisizione personale delle competenze.³²

Tale orientamento della riforma può anche comportare – in un'interpretazione pregnante in termini educativi – «la relazione con un educato-

²⁹ *Premessa*, in Allegato D al D.L. 59/2004, 322.

³⁰ MALIZIA - NANNI, *Osservazioni* 24.

³¹ Allegato C al D.L. 226/2005, art. 2.

³² Cf PELLERAY Michele, *Lo schema di decreto sul secondo ciclo: aspetti didattici*, in *Rassegna CNOS* 21(2005)2, 160.

re che ascolti, solleciti, guidi nella scelta delle esperienze, delle iniziative, delle attività di valorizzazione delle conoscenze e abilità acquisite nel contesto scolastico e non scolastico, al fine di consolidare un proprio progetto di vita professionale, sociale e personale».³³

Concludendo si può perciò affermare che, in linea di principio, il sistema educativo di istruzione e di formazione prospettato dalla riforma è orientato a garantire e a rendere effettivo il diritto all'educazione per tutti i cittadini in quanto la personalizzazione sembra essere rivolta allo stesso tempo sia al processo di apprendimento sia alla relazione educativa instaurata.³⁴

3. Il diritto all'educazione e gli strumenti della riforma

Nei documenti della riforma Moratti la centralità dell'allievo e la personalizzazione dei percorsi educativi non sono presenti solo sul piano dei principi, ma anche su quello organizzativo e didattico.

Le *Indicazioni nazionali* per i vari gradi scolastici prevedono che i docenti predispongano, in sostituzione degli attuali documenti di programmazione didattica, due nuovi documenti: i piani di studio personalizzati e il portfolio delle competenze personali. Anche l'introduzione della figura del docente coordinatore-tutor sembra collocarsi in questa linea rendendo effettivamente possibile la personalizzazione.

3.1. I piani di studio personalizzati

Prima della riforma Moratti nella scuola italiana l'attività didattica era correlata ai programmi nazionali. Lo spazio per la programmazione individualizzata³⁵ era previsto in modo particolare nel caso di alunni svantaggiati o disabili per i quali erano richiesti i piani educativi individualizzati.³⁶

Ora non si parla più di programmi, ma di *Indicazioni nazionali* e di piani

³³ *Ivi* 161.

³⁴ *Cf l. cit.*

³⁵ Si vedano in merito i volumi: TENUTA Umberto, *Individualizzazione: autonomia e flessibilità dell'azione educativa e didattica*, Brescia, La Scuola 1998; ID., *Il piano*.

³⁶ Si confronti: IANES Dario - CELI Fabio - CRAMEROTTI Sofia, *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Guida 2003-2005*, Trento, Erickson 2003.

di studio personalizzati.³⁷ La Legge 53/2003 stabilisce che i «piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali» (art. 2, lett. l). Gli allievi potranno, perciò, scegliere tra un certo numero di attività e insegnamenti opzionali che verranno garantiti gratuitamente dall'istituzione scolastica in coerenza con il rispettivo *Profilo*.³⁸

«Tali *Piani* sono “personalizzati” – afferma L. Lelli – perché non si riferiscono settorialmente e in maniera frammentata solo a sezioni della personalità degli allievi, ma li coinvolgono nella loro integralità e peculiarità irripetibile e perché implicano, nella pertinente loro identificazione e messa a punto, la collaborazione di tutti i fattori dei processi formativi (istituzioni scolastiche, singoli docenti, altri educatori, genitori, alunni)».³⁹

Nei piani di studio personalizzati sono incluse le “unità di apprendimento”⁴⁰ predisposte dai docenti per gli allievi nel corso dell'anno. Ogni unità di apprendimento si compone degli obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli alunni, delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformare gli obiettivi in competenze individuali; contiene, infine, le modalità con cui si sono verificate e valutate tali competenze.⁴¹

³⁷ Cf L. 53/2003 art. 2 c. let. l.

³⁸ Cf D.L. 59/2004, art. 7, c. 2; art. 10, c. 2; D.L. 226/2005, art. 3, art. 12.

³⁹ LELLI Luciano, *Piani di studio personalizzati*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 48(2002)4/5, 157.

⁴⁰ «Le unità di apprendimento sono strumenti progettuali didattico-pedagogici; sono eventi caratterizzati da uno svolgimento processuale e concreto delle attività formative; rappresentano un coerente ed innovativo indirizzo metodologico che indica come organizzare e gestire le esperienze scolastiche di apprendimento-insegnamento» (PURICELLI Ermanno, *L'unità di apprendimento: chi, come, quando, perché*, in *Scuola e didattica* 49[2003]4, 49).

⁴¹ Per riassumere in modo schematico il percorso operativo previsto dalla riforma si può dire che gli obiettivi generali e specifici forniti nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* devono essere resi operativi dalle scuole in obiettivi formativi, anche tenendo conto della quota di piano riservata alle Regioni. Attorno a questi ultimi si costruiscono le unità di apprendimento che i singoli docenti predispongono e il cui insieme va a formare il piano di studio personalizzato.

Con la flessibilità sia oraria, sia didattico-organizzativa concessa dall'autonomia e con i piani personalizzati si ha, quindi, il riconoscimento effettivo del ruolo dell'allievo il quale, insieme alla sua famiglia e al territorio, è coinvolto ed entra in dialogo con l'istituzione scolastica nella scelta e nella costruzione delle attività educative.⁴²

Alla scuola del curricolo unico, uniforme, uguale per tutti gli alunni si sostituisce la scuola dei piani di studio personalizzati, cioè la scuola dell'offerta diversificata che gli alunni possono scegliere liberamente secondo le loro esigenze. In questo modo gli allievi sono considerati co-protagonisti della propria maturazione e del proprio personale progetto di vita.⁴³

3.2. *Il portfolio delle competenze personali*

Uno strumento di valutazione innovativo introdotto come naturale conseguenza della personalizzazione dei piani di studio è il portfolio delle competenze personali. Previsto dalla riforma per l'intero percorso scolastico di ciascun alunno, tale strumento dovrebbe servire a raccogliere una documentazione essenziale e significativa delle esperienze formative e una descrizione delle azioni di orientamento e di valutazione dell'alunno. L'aggiornamento del portfolio delle competenze personali, è curato da un insegnante che assume il ruolo di coordinatore-tutor in collaborazione con l'équipe dei docenti, con l'allievo e d'intesa con la famiglia. Esso dovrebbe contenere una selezione accurata di materiali prodotti dall'allievo che documentano le sue competenze, prove scolastiche significative, osservazioni degli insegnanti o dei genitori sui metodi di apprendimento, commenti su lavori personali ed elaborati significativi, e indicazioni su interessi e attitudini degli alunni raccolte attraverso vari strumenti di osservazione.⁴⁴

⁴² Cf D.L. 59/2004, art. 3, c. 2.

⁴³ Cf BERTAGNA, *A servizio* 11.

⁴⁴ Cf VAJ Elena, *Il portfolio delle competenze personali*, in *Scuola e didattica* 49 (2004)13, 49-62. Le indicazioni ministeriali si trovano in: *Indicazioni per i Piani personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado*. Allegato C al D.L. 19 febbraio 2004, n. 59 e *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*. Allegato C al D.L. 17 ottobre 2005, n. 226, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 257 del 4 novembre 2005. Di recente il MIUR ha emanato la Circolare n. 84 del 10 no-

Il portfolio delle competenze personali può essere pensato come un dossier organizzato e come una collezione strutturata, selezionata, commentata e valutata di materiali che consente di conoscere la qualità dell'apprendimento di ciascun allievo, e che ne documenta i progressi e le competenze.

Esistono numerosi tipi e diversi modelli di portfolio scolastico⁴⁵ e, di recente, sono state attivate varie sperimentazioni. Un modello degno di attenzione è il *Portfolio European Language* (PEL) che si basa sul quadro europeo di riferimento per l'apprendimento delle lingue che ha dato il via a interessanti progetti sperimentali, tra cui quelli promossi dal Consiglio d'Europa e dal MIUR in alcune Regioni d'Italia.⁴⁶

Un modello originale di portfolio è quello proposto da L. Mariani e destinato agli allievi della scuola secondaria di secondo grado. Non si tratta di un portfolio di valutazione delle competenze, ma essenzialmente di un quaderno a schede che l'allievo stesso compila. È centrato essenzialmente sulle strategie di apprendimento e si propone di aiutare l'allievo a fare un cammino di conoscenza del proprio stile di apprendimento e a documentarlo.⁴⁷

L'uso di un portfolio dell'allievo può risultare particolarmente utile

vembre 2005 che contiene criteri e modelli per impostare il portfolio nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo dell'istruzione. Il documento è reperibile sul sito del MIUR: <http://www.istruzione.it>.

⁴⁵ La bibliografia sul portfolio è in forte crescita. Nel contesto italiano si veda, ad esempio: COMOGLIO Mario, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri 2003; PELLERAY Michele, *Competenze individuali e portfolio*, Milano, RCS 2004; TUFFANELLI Luigi, *Il portfolio delle competenze. Guida per l'insegnante all'uso del portfolio*, Trento, Erickson 2004; VARISCO Bianca Maria, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci 2004; CASTOLDI Mario, *Il portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola 2005.

⁴⁶ I progetti adottano tendenzialmente una struttura in tre parti: biografia, certificazione, dossier. Un modello interessante è quello prodotto dalla Svizzera e pubblicato sul sito Internet: <http://www.sprachenportfolio.ch>. Per ulteriori informazioni sul progetto del *Portfolio europeo delle lingue* si rimanda al sito Internet del Consiglio d'Europa, nella sezione dedicata al portfolio, all'indirizzo: <http://culture2.coe.int>. Alcuni Regioni italiane, tra cui, ad esempio, Piemonte, Lombardia e Umbria, di recente hanno elaborato e sperimentato interessanti modelli di portfolio delle lingue.

⁴⁷ Cf MARIANI Luciano, *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare*, Bologna, Zanichelli 2000.

per impostare un percorso personalizzato in quanto, come suggerisce M. Pellerey, può favorire un metodo di valutazione che permette di evidenziare i punti di forza oltre che i punti di debolezza; consente di valorizzare la varietà degli stili di apprendimento di ciascuno; favorisce la riflessione e promuove l'autovalutazione e la fiducia in se stessi sottolineando il protagonismo dell'allievo come attivo costruttore delle proprie conoscenze e il ruolo di guida dell'insegnante.⁴⁸

Il portfolio non è un'invenzione legislativa, ma è un'esigenza didattica che ha preso forma lentamente. L'introduzione di tale strumento porta, infatti, a compimento un processo di cambiamento che ridefinisce il concetto stesso di valutazione nella scuola e segna il passaggio da una valutazione tradizionale gestita solo dall'insegnante, centrata sulle discipline, che ha spesso premiato un sapere memorizzato e ripetitivo, e che è stata percepita con scopi selettivi, a una "valutazione autentica"⁴⁹ gestita anche dallo studente, centrata su di lui, non selettiva e orientata a documentare le competenze raggiunte.⁵⁰ Il portfolio, inoltre, permette di considerare non solo le prestazioni finali puntuali, ma anche i processi e le strategie usati, i progressi compiuti dall'allievo, e le circostanze e i tempi nei quali le varie prestazioni sono state evidenziate. «Inoltre, tramite questo dispositivo è possibile favorire una valutazione longitudinale comparativa [...] mediante il confronto tra quanto manifestato all'inizio di un percorso formativo e quanto è stato via via evidenziato nel tempo».⁵¹

Il portfolio non è uno strumento neutro rispetto alle concezioni pedagogiche e didattiche, ma risulta efficace e coerente con un tipo di inse-

⁴⁸ Cf PELLEREY Michele, *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in *Orientamenti pedagogici* 47(2000)5, 853-875.

⁴⁹ Pellerey esprime una nota critica sull'uso dell'aggettivo "autentico" nella valutazione. L'autore invita a riconoscere i rischi che questa tendenza potrebbe portare con sé, ovvero «il pericolo di assumere una visione filosofica assai discutibile: che si possa rappresentare in maniera "autentica", cioè veridica, l'insieme delle qualità e delle caratteristiche di una persona. [...] Il risultato del processo valutativo, proprio per la sua pervasività, dinamicità e parzialità, è qualcosa di sempre provvisorio, riduttivo, soggetto a necessari adattamenti, modifiche, integrazioni nel tempo» (PELLEREY, *Competenze* 145).

⁵⁰ Cf COMOGLIO Mario, *La valutazione autentica*, in *Orientamenti pedagogici* 49(2002)1, 93-112; ID., *Il portfolio: strumento di valutazione autentica*, in *Orientamenti pedagogici* 49(2002)2, 199-224; ID., *Insegnare*.

⁵¹ PELLEREY, *Il portafoglio* 861.

gnamento centrato sullo sviluppo dell'apprendimento come costruzione significativa della propria conoscenza da parte dello studente in quanto consente «di recuperare lo studente a una dimensione personale, responsabile, educativa e autovalutativa del processo di apprendimento».⁵²

3.3. *Il docente coordinatore-tutor*

La riforma prevede di affidare a un docente il ruolo di coordinatore-tutor degli allievi di un gruppo-classe a partire dalla scuola primaria.

Nel primo ciclo (6-14 anni) il coordinatore-tutor è una figura a sostegno della collegialità dell'équipe docente e della centralità educativa dell'allievo; è l'insegnante che per l'intera durata del corso svolge nella classe compiti relativi al coordinamento delle attività educative e didattiche, come il tutorato degli alunni, l'orientamento nella scelta delle attività opzionali, la cura delle relazioni con le famiglie e la raccolta della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo.⁵³

Dalle indicazioni operative si deduce che la dimensione propria dell'intervento del coordinatore-tutor è la personalizzazione dei percorsi formativi.⁵⁴ Il coordinatore-tutor, infatti, curando la stesura dei piani personalizzati e del portfolio, si fa «garante nei confronti degli allievi e delle loro famiglie, del diritto personale di ciascuno di incontrare, nella scuola, un'organizzazione degli apprendimenti formali [...] che lo metta nelle condizioni di personalizzare gli apprendimenti».⁵⁵

Il tutor è «un docente come gli altri, ma è posto nelle condizioni, prima, di formazione e, poi, di organizzazione (anche in termini di orario) tali da assicurare [...] che la funzione tutorale diffusa e latente [...] si sta davvero concretizzando in modo determinato e consapevole, non astratto e generale, per e in ogni singolo studente che compone il gruppo clas-

⁵² COMOGLIO, *Insegnare* 16.

⁵³ Cf D.L. 59/2004 art. 7 c. 5; art 10 c. 5.

⁵⁴ C. Gemma in un recente studio focalizza l'attenzione sul ruolo del docente coordinatore-tutor e lo definisce modulandolo a partire dalla dimensione della relazionalità. Cf GEMMA, *Il coordinatore-tutor*, ID., *Il tutor per la qualità relazionale*, in MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Atti dei seminari "Profilo dello studente" e "Piani di studio personalizzati"*. Roma, 2-10-2003/12-5-2004, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) 2004, 235-250.

⁵⁵ BERTAGNA, *A servizio* 11.

se affidato all'insegnamento suo e dell'équipe docente con cui lavora».⁵⁶ Dalla funzione tutorale di sistema che compete a tutti i docenti, la riforma Moratti ha, perciò, ritenuto opportuno enucleare il ruolo specifico di un docente tutor per tutti gli studenti di un gruppo classe.

Il termine *tutor* (o tutore) di origine latina (dal verbo *tutari*), indica letteralmente “colui che protegge, che difende, che dà sicurezza, che custodisce”. È usato in tale accezione nell'ordinamento giuridico per indicare la cura e l'attenzione prestate a individui deboli fisicamente e socialmente.

Il tutor è una figura pedagogica presente fin dall'antichità e oggi diffusa in vari ambiti della formazione, come le politiche del lavoro, l'università, i luoghi della formazione a distanza, i collegi e anche la scuola. Non è possibile far riferimento a un modello univoco della figura/funzione del tutor perché tale ruolo è interpretato diversamente a seconda dei contesti e dei momenti della formazione in cui viene a inserirsi.⁵⁷

Il *Thesaurus europeo dell'educazione* del 1991 descrive il tutoraggio come «una forma di assistenza educativa, che sviluppandosi nell'ambito di un rapporto personalizzato, mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione».⁵⁸ Il tutor «incorpora esperienza, sapienza, disponibilità ad accompagnare l'allievo nell'apprendimento, ma senza assumere la veste e i comportamenti dell'insegnante (da *in-signo*) caratterizzato dal possesso e dalla trasmissione del sapere. Mantiene quindi una accentuata componente relazionale, in linea con l'etimologia del termine».⁵⁹

La prima indagine sul tutor svolta alla metà degli anni Novanta nel nostro paese documenta l'attivazione di un'ampia gamma di figure tutoriali. Negli istituti secondari di secondo grado, ad esempio, al tutor di

⁵⁶ ID., *Tutorato* 60.

⁵⁷ Cf SCANDELLA Ornella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, Firenze, La Nuova Italia 1995. Si veda inoltre: POZZO Graziella, *La competenza relazionale al centro del profilo del tutor*, in CIELO Celestina - PICCOLO Alessandra, *La ricerca-azione per il sostegno all'innovazione. I laboratori della Riforma: Piani di studio personalizzati, funzione tutoriale, portfolio*, Torino, IRRE Piemonte 2005, 13-15.

⁵⁸ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE - CONSIGLIO D'EUROPA, *Thesaurus europeo dell'educazione*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee 1991, 296.

⁵⁹ ANOÉ, *Autonomia* 245-246.

classe, al tutor individuale e al tutor per prevenire la dispersione scolastica si sono affiancati altri tipi di tutorato funzionali ai processi di innovazione didattica e curricolare allo scopo di integrare il percorso di studi con attività individualizzate (come, ad esempio, lo stage), o di supportare i processi di orientamento, o di facilitare l'acquisizione di competenze in ambienti di apprendimento imperniati sulla didattica per progetti o, ancora, di realizzare l'area di professionalizzazione in alcuni istituti professionali.⁶⁰

Oggi, in Italia, ci sono numerose esperienze in atto con riferimento al tutor di classe o a quello individuale ed è in forte aumento la domanda di formazione dei docenti in vista dell'adozione del progetto tutoriale.⁶¹

Attingendo all'esperienza più che decennale della *tutorship* nella scuola, O. Scandella richiama alcune questioni e condizioni di efficacia da tener presenti nell'introdurre il tutor nella scuola. L'analisi delle sperimentazioni realizzate e di quelle in atto conferma la tendenza a privilegiare le esperienze che prevedono un tutor interno al processo di apprendimento, assegnato dal *team* dei docenti e per tutti gli studenti della classe.

Secondo la ricercatrice è urgente arrivare a definire in modo chiaro ed inequivocabile la funzione di *tutorship* e i compiti del tutor, ed è necessario prevedere e predisporre adeguati spazi fisici e orari necessari all'espletamento di tale funzione.

Non meno essenziale, infine, è la formazione. I tutor vanno preparati a saper gestire correttamente il colloquio con lo studente come strumento cardine della relazione e aiutati a divenire consapevoli del ruolo e dei rischi che provengono dall'assunzione di ruoli impropri quali sono, ad esempio, ruoli genitoriali, amicali, da difensore d'ufficio, o confessore, o terapeuta.⁶²

⁶⁰ Cf SCANDELLA, *Tutorship* 47-ss.

⁶¹ Cf ID., *Il tutor nella secondaria*, in *Nuova Secondaria* 21(2004)6, 14-15; SINNO-NE Bruna, *Il tutor degli studenti: da un'indagine, una prospettiva*, in *Cisem informazioni* 19(2003)2, 9-11.

⁶² Cf SCANDELLA, *Il tutor* 15.

3.4. Alcune questioni aperte

Trattandosi di un percorso di riforma tuttora in atto, la valutazione che se ne può dare è necessariamente parziale e provvisoria. Rimangono ancora aperte molte questioni che sono di carattere educativo-pedagogico, ma anche di carattere economico e strutturale, relative, ad esempio, a tagli di cattedre, disponibilità finanziaria per le nuove figure e strutture necessarie alla didattica prefigurata dalla legge.

È necessario trovare le vie per superare la gerarchizzazione di fatto oggi esistente tra sistema liceale e sistema di formazione professionale; va stabilito un efficace piano di formazione e aggiornamento dei docenti; e resta ancora da risolvere il problema del mancato riconoscimento di natura economica alla scuola paritaria.⁶³

Occorre riconsiderare, riprendere e armonizzare nella nuova architettura prospettata dalla riforma decreti legislativi precedenti a essa, come la *Carta dei servizi*⁶⁴ e lo *Statuto delle studentesse e degli studenti*.⁶⁵ È essenziale ripensare il ruolo del Progetto educativo d'istituto (PEI) e del POF in raccordo con i piani personalizzati.

L'attuale riforma scolastica può essere considerata, come invita a fare G. Vico, «una opportunità storicamente determinata per imprimere alla società, alla cultura e alla scuola nuove modalità per essere all'altezza dei tempi e per elaborare prospettive nuove sul piano dei valori e degli ideali, dimensioni che non possono condursi a loro riduzioni storiche, ma che costituiscono appunto il lievito di sempre nuovi traguardi, anche attraverso l'importante funzione della scuola».⁶⁶

Per evitare il rischio che “proceda dall'alto”, il processo di riforma va messo in atto con il coinvolgimento della società civile e del territorio, oltre che con la partecipazione attiva di coloro che operano quotidianamente nella scuola. La scuola della riforma è chiamata, infatti, a ridefinirsi

⁶³ Cf NANNI, *La riforma* 49-51.

⁶⁴ Cf Direttiva ministeriale del 21 luglio 1995, *Carta dei servizi scolastici*, pubblicata sul sito Internet del MIUR: <http://www.istruzione.it>.

⁶⁵ Cf Decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, *Lo statuto delle studentesse e degli studenti*, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 175 del 29 luglio 1998.

⁶⁶ VICO Giuseppe, *La centralità della scuola: saggio discuterne*, in *Scuola e didattica* 49(2004)10, 5.

come una scuola della società civile, «adeguata alle esigenze dell'attuale società pluralistica, capace di dare risposta al bisogno educativo, formativo e istruttivo delle persone mediante una sua riorganizzazione complessiva da attuarsi nell'ottica di un nuovo modello di sviluppo democratico, sociale ed economico». ⁶⁷

L'attuazione della riforma è affidata innanzitutto alla responsabilità educativa e didattica degli insegnanti.

L'identità del docente nella scuola della riforma appare trasformata. L'insegnante è colui che scopre il risvolto educativo del sapere e lo traduce in obiettivi didattico-educativi, ragiona in termini di sistema formativo integrato e di un'educazione che dura tutta la vita del soggetto, si misura con il problema della continuità, prende consapevolezza della propria identità di educatore e opera per assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere livelli culturali e di sviluppare le proprie capacità. ⁶⁸

L'insegnante deve avere una visione integrale e globale della persona e conoscenze pedagogiche relative al processo di costruzione dell'identità personale. Inoltre, deve essere capace di riconoscere, accogliere e promuovere la singolarità personale di ciascun allievo; di valorizzare iniziative, opinioni, interessi degli allievi; di valutare in funzione educativa; di progettare un'offerta didattico-educativa differenziata; di relazionarsi e di dialogare con ogni studente; di comunicare a partire da un atteggiamento di accoglienza e di ascolto; e di garantire a ciascuno la libertà di espressione. La riscoperta della dimensione educativa, che comporta la consapevolezza della centralità del rapporto educativo tra docente e alunno e dell'importanza dell'accompagnamento personale di ciascun allievo, richiede, inoltre, lo sviluppo di competenze comunicative e relazionali. ⁶⁹

Gli insegnanti nella scuola dell'autonomia devono sviluppare competenze organizzativo-gestionali e capacità di documentare, collaborare con i colleghi, mettersi in rete con il territorio, progettare, organizzare e riflettere sul loro stesso operato. ⁷⁰

Sembra opportuno arrivare a definire un codice deontologico della

⁶⁷ MALIZIA - NANNI, *Osservazioni* 9.

⁶⁸ Cf L. 53/2003, art. 2.

⁶⁹ Cf FRANTA - COLASANTI, *L'arte* 52-ss.

⁷⁰ Si veda: XODO CEGOLON Carla, *L'identità dell'insegnante oggi*, in *Nuova Secondaria* 20(2001)3, 8-13; SCHÖN Donald A., *Il professionista riflessivo* [The Reflexive Practitioner, New York, Basic Books 1983], Bari, Dedalo 1993.

professione docente.⁷¹ La formazione degli insegnanti, sia iniziale che in servizio, è il compito più urgente. Tale compito, però, è ancora in gran parte da precisare e definire.

La Legge delega 53/2003, all'articolo 5, ha previsto di affidare la formazione iniziale di tutti i docenti alle Università attraverso corsi di laurea specialistica. Il titolo conseguito ha valore abilitante e consente l'accesso nei ruoli organici, previa stipula di un contratto di formazione-lavoro e la partecipazione ad attività di tirocinio. Allo stesso modo sono state affidate alle università anche la formazione permanente di tutti gli insegnanti e quella in servizio, per quei docenti interessati a esercitare funzioni di supporto, tutorato e coordinamento interno alla scuola.

Al termine di questo percorso, nel quale si è cercato di individuare principi e strumenti della riforma scolastica nella linea della personalizzazione e quindi del rispetto del diritto all'educazione, è opportuno concludere augurandosi che le proposte che vengono "dall'alto" si incontrino con esigenze vissute e maturate nella vita scolastica di ogni giorno per fare in modo che gli spunti pedagogici e didattici delineati nei documenti trovino la loro effettiva attuazione nella scuola italiana.

⁷¹ Per approfondire l'argomento si rimanda a: CENERINI Alessandra - DRAGO Rosario, *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento, Erickson 2000; NANNI Carlo, *Un codice deontologico per gli insegnanti?*, in *Orientamenti pedagogici* 47(2000)2, 201-210; XODO CEGOLON Carla, *Che cos'è un codice deontologico*, in *Nuova secondaria* 20(2001)10, 11-17.

Parte II

**PROMUOVERE IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE
NELLA SCUOLA DI OGGI:
UN PERCORSO DI RICERCA-AZIONE**

Come coinvolgere gli insegnanti a riflettere e a dare senso a scelte e azioni in classe a partire dal loro bagaglio conoscitivo ed esperienziale migliorando la pratica educativa e promuovendo il rispetto della persona dell'allievo e del suo diritto all'educazione?

La scelta del campo e dell'ambito, la considerazione del processo di riforma in atto nella scuola italiana e l'attenzione al contesto della scuola secondaria di secondo grado "Maria Ausiliatrice" di Roma, che ha partecipato alla ricerca, hanno richiesto l'assunzione di una metodologia che per le sue caratteristiche ponesse la ricerca a stretto contatto con la complessità e le urgenze poste dalle situazioni educative e che consentisse di mettere in interazione chi fa educazione e chi studia i processi educativi.

La metodologia della ricerca-azione che risale a K. Lewin è apparsa rispondente a queste esigenze. È quanto mi propongo di mostrare in questa seconda parte dello studio con l'intento di fornire un esempio di applicazione della metodologia della ricerca-azione in campo educativo.

Dopo aver delineato l'origine e le caratteristiche della metodologia scelta, descrivo nel dettaglio l'impianto della presente ricerca-azione.

Infine, descrivo in forma narrativa come si è sviluppata l'idea nel contesto e come è stato preparato l'intervento.

LA METODOLOGIA E L'IMPIANTO DELLA RICERCA-AZIONE

In questo primo capitolo, presento la metodologia e descrivo il piano della ricerca-azione che è stata realizzata nel contesto della Scuola secondaria di secondo grado “Maria Ausiliatrice” di Roma.

Mi soffermo, innanzitutto, su origini, sviluppo, caratteristiche emergenti e possibilità di utilizzo della metodologia della ricerca-azione nella scuola dell'autonomia.

Infine, descrivo l'impianto che si è scelto di dare alla presente ricerca-azione e illustro il problema, l'ipotesi, gli obiettivi, i soggetti, le fasi, i tempi e le modalità stabilite per il monitoraggio e la valutazione.

1. Le origini e gli sviluppi della metodologia della ricerca-azione

Le origini e gli sviluppi della ricerca-azione in diversi ambienti e da differenti prospettive rendono difficile tracciare una storia unitaria e coerente della metodologia.

La bibliografia sull'argomento è vasta e in continua crescita, ma – come evidenzia E. Becchi – «non si tratta di un sapere cumulativo, perché le dimensioni denotative, le motivazioni che spingono ad affrontarlo e elaborarlo, le connessioni con altri problemi pedagogici appaiono diverse a seconda degli autori o di gruppi di autori che lavorano in comune».¹ Quanto afferma l'autrice evidenziando, con riferimento ai materiali

¹ BECCHI Egle, *Ricerca-azione: riflessioni su voci di dizionari, manuali, enciclopedie*, in *Scuola e Città* 43(1992)4, 145.

pubblicati negli anni Ottanta, che il termine ricerca-azione è spesso usato con significati diversi, si può rilevare in modo ancora più marcato oggi.

L'attuale sviluppo di tale metodologia, in vari contesti culturali e sociali e a partire da differenti impostazioni teoriche, ha dato origine a diverse denominazioni come ricerca-intervento, ricerca partecipatoria, ricerca-azione partecipata, scienza-azione, inchiesta-azione, sociologia dell'azione.² La ricerca-azione può, quindi, essere difficilmente rappresentata da un'unica ed esaustiva definizione ed è oggi più efficacemente descritta come “una famiglia” di differenti approcci e pratiche di ricerca.³

Molti autori sono concordi nel riconoscere che le origini della ricerca-azione sono da attribuire al lavoro di K. Lewin⁴ e degli studiosi del *Tavistock Institute of Human Relations* di Londra a partire dagli anni Trenta e Quaranta.⁵

² Nell'ambito della ricerca sociologica, ad esempio, si sono rifatti alla ricerca-azione anche autori come C. Argyris, R. Hess, A. Touraine, O. Fals Borda. Cf BORTOLETTO Nico, *Dove va la ricerca-azione?*, in *Animazione sociale* 31(2001)5, 52-58. La ricerca-azione, di recente, è stata anche applicata per promuovere lo sviluppo delle comunità locali. Cf BRANCA Piergiulio - COLOMBO Floriana, *La ricerca-azione come promozione delle comunità locali*, in *Animazione sociale* 33(2003)1, 29-61. Si vedano gli inserti pubblicati sulla rivista *Animazione Sociale* a partire dal n. 5 del 2001.

³ Per una presentazione degli orientamenti attuali della ricerca-azione si veda: REASON Peter - BRADBURY Hilary (a cura di), *Handbook of Action Research*, London, Sage 2001.

⁴ K. Lewin (1890-1947), psicologo ebreo di origini tedesche emigrato negli Stati Uniti, ha dedicato un'attenzione particolare ai problemi sociali e formativi posti dalle innovazioni nei sistemi produttivi. Interessato alle dinamiche interpersonali e alla soluzione dei conflitti psicologici che emergevano nel tessuto sociale, ha ideato la “teoria di campo” e ha ricercato nuovi principi metodologici per le scienze umane che consentissero di impostare la ricerca in vista del cambiamento. Si veda: MARROW Alfred, *Kurt Lewin, fra teoria e pratica* [The Practical Theorist: the Life and Work of Kurt Lewin, New York-London, Basic Books 1969], Brescia, La Nuova Italia 1977; TROMBETTA Carlo - ROSIELLO Loredana, *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson 2000.

⁵ Cf PELLERREY Michele, *Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni*, in *Orientamenti pedagogici* 27(1980)3, 449-463. Si veda inoltre: MCNIFF Jean - WHITEHEAD Jack, *Action Research. Principles and Practice*, London, Routledge 1988; GREENWOOD Davydd J. - LEVIN Morten, *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*, Thousand Oaks - California, Sage

Lewin è stato il primo a parlare di “transazione tra teoria e azione”. Nel 1943 ha fondato nel *Massachusetts Institute of Technology* il *Research Center for Group Dynamics*, un centro per lo studio e la realizzazione di una metodologia che consentisse di far fronte al bisogno di innovazione e di formazione, sia in ambito aziendale, sia in ambito sociale e educativo. L'autore, consapevole dell'influenza profonda delle forze sociali sulle decisioni e sulle azioni di gruppo, era interessato a studiare la realtà nella sua complessità.⁶ «Quando parliamo di ricerca – affermava Lewin, riferendosi al suo metodo – noi sottintendiamo ricerca-azione, cioè un'azione a livello realista sempre seguita da una riflessione autocritica e obiettiva e da una valutazione dei risultati. Dal momento che il nostro scopo è di apprendere in fretta, noi non avremo mai paura di tener conto delle nostre insufficienze. Noi non vogliamo azione senza ricerca, né ricerca senza azione».⁷

Riflettendo sulle esperienze condotte, l'autore si dichiara «convinto che occorre considerare l'azione, la ricerca e la formazione come un triangolo che occorre tenere insieme per garantire tutti i suoi vertici».⁸

Le intuizioni di Lewin sono state riprese e sviluppate dagli studiosi del *Tavistock Institute*. Le esperienze e gli studi di questi e altri ricercatori hanno consentito di specificare meglio la metodologia e di evidenziarne le principali caratteristiche.⁹

1998. Alcuni autori, tentando di individuare i primi segnali di “ricerca-azione” in educazione, si spingono con lo sguardo indietro nel tempo. Si veda: SCURATI Cesare, *La ricerca-azione*, in NANNI Carlo (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi acquisizioni e prospettive*, Roma, LAS 1997, 245-254; DE LANDSHEERE Gilbert, *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo* [La recherche en éducation dans le monde, Paris, Presses Universitaires de France 1986], Roma, Armando 1988. Altri autori insistono sui più recenti influssi della critica al positivismo scientifico, delle nuove epistemologie della prassi, o dei movimenti di liberazione sociale. Cf: REASON - BRADBURY, *Handbook* 27-37.

⁶ Cf MASTROMARINO Raffaele, *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*, Roma, Armando 1991.

⁷ MARROW, Kurt 223.

⁸ LEWIN Kurt, *Action Research and Minority Problems*, in *Journal of Social Issues* 2(1946)4, 42.

⁹ Ne sono un esempio gli studi realizzati negli anni Cinquanta da S.M. Corey, A.W. Fosay e K.D. Wann, H. Taba e H. Noel, e A. Shumsky. Si veda: MASTROMARINO, *L'azione* 63-71.

Nel modello di Lewin essa prevede la partecipazione attiva di tutti i membri dell'organizzazione sostenuti da ricercatori nel ruolo di consulenti; richiede particolare attenzione alle dinamiche e alle forze sociali che favoriscono o ostacolano l'azione del gruppo e si prefigge di suscitare un cambiamento verso un miglioramento.

La procedura è sintetizzata in modo efficace da B. Cunningham, il quale individua in essa tre momenti fondamentali: all'inizio c'è il costituirsi del gruppo, segue la ricerca, che prevede la definizione del problema e la formulazione dell'ipotesi e si conclude con l'azione, cioè con la fase in cui si sviluppa e si realizza il progetto. La valutazione è prevista in ciascuno dei momenti per controllare l'intero percorso e individuare le direzioni da seguire per la fase successiva.¹⁰

Il modello procedurale di Cunningham, fatto conoscere in Italia da M. Pellerey, costituisce ancora oggi un punto di riferimento fondamentale per l'applicazione della metodologia della ricerca-azione nella linea ideata da Lewin.¹¹

L'interesse per la ricerca-azione è andato crescendo fino agli anni Cinquanta. È poi diminuito progressivamente, per riemergere a partire dagli anni Settanta e, soprattutto, negli anni Ottanta e Novanta. Secondo W. Carr e S. Kemmis il rinnovato interesse è da attribuire ad alcuni fattori tra cui la riscoperta del ruolo centrale del docente nell'innovazione educativa, l'irrilevanza di molta ricerca in educazione in rapporto alla pratica educativa, l'insorgenza di nuovi metodi di ricerca che comportano una valorizzazione degli insegnanti e, infine, la crescente politicizzazione dei docenti e l'attenzione alle loro condizioni di lavoro.¹²

In Europa, tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, il metodo di Lewin è stato ripreso da diversi autori in vari contesti.

In Germania, i contributi più rilevanti sono quelli di F. Haag e W. Klafki. Per entrambi la ricerca-azione è realizzabile in ambienti concreti,

¹⁰ Cf CUNNINGHAM Barton, *Action Research: Toward a Procedural Model*, in *Human Relations* 29(1976)3, 215-238.

¹¹ Cf PELLEREY, *Il metodo* 452-ss. Si veda inoltre: CERNIC Boris - MASTROMARINO Raffaele - TROMBETTA Carlo, *Ricerca-azione e psicologia dell'educazione. Una sperimentazione per l'orientamento*, Roma, Armando 1988, 35-ss; TROMBETTA - ROSIELLO, *La ricerca-azione* 115-ss.

¹² Si veda: CARR Wilford - KEMMIS Stephen, *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London-Philadelphia, Falmer 1997.

su scala ristretta e mira a produrre un cambiamento effettivo. Si propone, inoltre, di giungere a elementi suscettibili di generalizzazione attraverso l'osservazione e il controllo e con la collaborazione di tutte le forze impegnate nel contesto.

In Francia, il movimento della pedagogia istituzionale ha individuato in essa un metodo di ricerca scientifica maggiormente adeguato rispetto ad altri ad affrontare le situazioni educative nella loro complessità. Uno dei rappresentanti più significativi di questo movimento è R. Barbier.¹³

In Belgio, J.P. Pourtois si è posto sulla stessa linea degli autori francesi dichiarando che la ricerca-azione rispetto ai modelli classici della ricerca educativa appare maggiormente adeguata ad affrontare un oggetto che, per le sue caratteristiche, richiede un'adesione sistemica. L'autore ha posto l'accento sulla valenza formativa e autoformativa della metodologia evidenziando che essa «ingloba l'attore in un progetto, [...] lo coinvolge in un processo di riflessione e di analisi» e che, portandolo ad «essere in ricerca» e non solo a «fare una ricerca», lo arricchisce personalmente.¹⁴ Ha messo in luce l'importanza del coinvolgimento esistenziale degli attori che sono implicati in prima persona nei problemi che affrontano. Inoltre, ha fatto notare che la riflessione in comune, orientata a far prendere coscienza del cambiamento, favorisce l'apprendimento e lo sviluppo di nuove capacità individuali e collettive.¹⁵

In Gran Bretagna, si sono distinti i lavori di L. Stenhouse e J. Elliott. In questo contesto, la ricerca-azione si è diffusa in ambito scolastico a opera di gruppi di insegnanti che si sono proposti di migliorare il loro lavoro e si sono raccordati tra loro attraverso il *Classroom Action Research Network*.¹⁶

In Italia, le prime esperienze e pubblicazioni nell'ambito della ricerca-azione applicata al contesto scolastico sono da attribuire a Pellerrey.¹⁷ Ne sono testimonianza il Progetto RICME condotto dall'autore a partire dal

¹³ Cf PELLERREY, *Il metodo* 456; MASTROMARINO, *L'azione* 62.

¹⁴ POURTOIS Jean-Pierre, *La ricerca-azione in pedagogia*, in BECCHI - VERTECCHI, *Manuale* 139.

¹⁵ Cf *ivi* 144-147.

¹⁶ Si veda: NIXON Jon, *A Teachers' Guide to Action Research. Evaluation, Enquiry and Development in the Classroom*, London, Grant McIntyre 1981; ELLIOTT John, *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University 1991.

¹⁷ Cf PELLERREY, *Il metodo* 457-ss.

1974 nell'ambito dell'insegnamento della matematica nella scuola elementare¹⁸ e altre esperienze realizzate negli anni successivi nell'ambito dell'integrazione sociale e scolastica degli alunni portatori di handicap,¹⁹ e in quello della formazione professionale.²⁰

Negli anni Ottanta e Novanta la metodologia della ricerca-azione è stata ripresa e applicata, sempre in ambito scolastico, anche in altri contesti ed esperienze.²¹

Attualmente, in Italia sembra che – come afferma B. Losito – «il termine ricerca-azione sia diventato un “ombrello” molto largo, sotto il quale si collocano, più o meno legittimamente, realtà molto diverse».²²

Anche nel contesto internazionale non è facile fare una sintesi delle posizioni assunte dagli autori. Mi limito a richiamare i lavori di S. Kemmis, P. Reason, E. Stringer.

L'australiano Kemmis definisce la ricerca-azione come quella forma di ricerca attuata dagli operatori sulle loro stesse pratiche. Riprendendo l'idea della ciclicità della metodologia, mette in luce la stretta connessione tra pensiero e azione.²³ Su questa stessa linea si pone anche Stringer. L'autore propone, infatti, un percorso ciclico che consiste nelle tre fasi di vedere, agire e pensare.²⁴

¹⁸ Cf ID., *Il progetto RICME per un rinnovamento del curricolo di formazione matematica*, in *Orientamenti pedagogici* 23(1976)3, 483-496; ID., *Il progetto RICME dopo due anni*, in *Orientamenti pedagogici* 25(1978)1-2, 867-887.

¹⁹ Cf PELLERREY Michele et ALII, *Le forme e la metodologia di attuazione del diritto allo studio secondo la legge 517, nel caso di alunni portatori di handicap*, Troina (En), Oasi Maria S.S. 1982.

²⁰ Cf PELLERREY Michele, *Sperimentare nella formazione professionale*, Venezia, Regione del Veneto 1991.

²¹ Si veda, ad esempio: MASTROMARINO, *L'azione* 62; SCURATI, *La ricerca-azione* 245-254.

²² LOSITO Bruno, *Quale ricerca-azione a scuola?*, in *Animazione sociale* 31(2001)8, 68.

²³ Cf KEMMIS Stephen, *Action Research*, in HUSEN Torsten - POSTLETHWAITE Neville T. (a cura di), *The International Encyclopaedia of Education I*, Oxford, Pergamon 1985, 35-42; KEMMIS Stephen - WILKINSON Mervyn, *Participatory Action Research and the Study of Practice*, in ATWEH Bill - KEMMIS Stephen - WEEKS Patricia (a cura di), *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education*, London - New York, Routledge 1998, 21-36.

²⁴ Si veda: STRINGER Ernest, *Action Research*, Thousand Oaks - California, Sage 1996; ID., *Action Research in Education*, Columbus, Pearson Merrill 2004.

Kemmis evidenzia, inoltre, così come fanno anche Reason e Bradbury, che la ricerca-azione è una forma di ricerca partecipativa e democratica, orientata a migliorare la prassi e indirizzata allo sviluppo e alla crescita umana.²⁵

Stringer, infine, sostiene che la ricerca-azione valorizza le risorse del gruppo e le promuove, liberando il potenziale umano presente nei contesti.²⁶

A partire dagli anni Ottanta la ricerca-azione ha assunto sottolineature nuove che possono essere riassunte in tre aspetti che richiamo brevemente.

In primo luogo, la costituzione di gruppi di decisione è vista più come una questione di principio che come un espediente tecnico, cioè non semplicemente come un mezzo efficace per facilitare o mantenere i mutamenti sociali, ma anche per garantire un autentico impegno nell'azione sociale.

In secondo luogo, non si tratta soltanto di introdurre una tecnica per ottenere più democrazia, ma piuttosto di incorporare i principi democratici nella ricerca per permettere ai partecipanti di influenzare le condizioni di vita e di lavoro e di contrastare le condizioni sociali che sostengono la dipendenza o l'uguaglianza.

In terzo luogo, la ricerca-azione appare strettamente legata alla pratica. I veri protagonisti della ricerca-azione, infatti, non sono i ricercatori accademici, ma coloro che operano nella pratica stessa.²⁷

2. Le caratteristiche emergenti della metodologia della ricerca-azione

La moderna ricerca-azione, come ho appena evidenziato, si caratterizza, quindi, per alcuni elementi che, per certi aspetti, erano già stati preannunciati da Lewin. Li riassumo brevemente nelle seguenti affermazioni

²⁵ Cf KEMMIS, *Action* 35-ss; REASON Peter - BRADBURY Hilary, *Introduction. Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration*, in ID. (a cura di), *Handbook of Action Research*, London, Sage 2001, 1.

²⁶ Cf STRINGER, *Action Research* 1-ss.

²⁷ Cf KEMMIS, *Action* 36; REASON - BRADBURY, *Introduction* 1; STRINGER, *Action Research* 9-ss.

che svilupperò nei prossimi punti: la ricerca-azione combina azione e riflessione; è ricerca partecipata e democratica; è orientata a innescare un cambiamento e a produrre un miglioramento.

2.1. *La ricerca-azione combina azione e riflessione*

Fare ricerca-azione significa applicare una modalità di intervento basata su un'alternanza stretta tra azione e riflessione, tra pratica e teoria, in linea con la sensibilità di Lewin che emerge chiaramente nella sua nota espressione: "Non c'è nulla di più pratico di una buona teoria".²⁸

Nella ricerca-azione ci si interroga insieme sul cambiamento imparando dagli effetti. Lo scopo è quello di agire sulle condizioni di partenza per modificarle e, possibilmente, per migliorarle, ed è allo stesso tempo quello di conoscere meglio la realtà per poter intervenire su di essa.²⁹

Chi opera sul campo nel settore educativo chiede un maggior confronto con chi fa ricerca allo scopo di individuare e risolvere i problemi complessi che si presentano nel concreto. La ricerca-azione, «al di là dei suoi limiti e dell'inadeguata definizione epistemologica che di essa finora si è data, si muove proprio in questa direzione, cercando un nuovo rapporto fra teoria e pratica, favorendo la collaborazione fra chi "fa" educazione e chi invece "studia" i processi educativi».³⁰

La metodologia indicata da Lewin ha il vantaggio di porre la ricerca in stretto contatto con la complessità dei problemi e con le urgenze che essi pongono nell'ambito educativo rendendo così possibile «analizzare le contraddizioni, raffinare le conoscenze, sviluppare gli apprendimenti, esplicitare adeguatamente gli intenti ed elaborare i paradigmi, prendere coscienza e consapevolezza del cambiamento e delle forze che hanno determinato il successo e l'insuccesso, valutare l'efficacia delle strategie ideate e realizzate».³¹

La ricerca-azione è, quindi, ricerca che si attiva a partire da problemi e

²⁸ Cf PELLERREY, *Il metodo* 451.

²⁹ Cf LEWIN, *Action* 34-46.

³⁰ NIGRIS Elisabetta, *Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in MANTOVANI Silvia (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori 1995, 187.

³¹ TROMBETTA - ROSIELLO, *La ricerca-azione* 250.

domande reali con l'intento di pervenire a soluzioni che emergano dalla situazione debitamente controllata e sulla quale si operano confronti e si prendono decisioni.

L'intero percorso è monitorato in tutte le sue fasi allo scopo di osservare, descrivere e valutare i risultati e l'impatto dell'esperienza sui soggetti coinvolti nella ricerca e di verificarne l'eventuale trasferibilità in altre situazioni.

Pourtois parla di "riflessione armata" facendo riferimento agli strumenti di cui si serve la ricerca-azione. La metodologia si avvale, infatti, sia di metodi di analisi quantitativi, sia, soprattutto, qualitativi e di strumenti come, ad esempio, questionari, griglie di osservazione, diario o intervista.³² Tali strumenti sono utilizzati allo scopo di conoscere e modificare la realtà nel suo complesso e non per racchiuderla.

La maggior parte delle critiche che sono state rivolte alla metodologia della ricerca-azione sono dirette ai metodi di verifica e all'affidabilità e generalizzabilità dei risultati.³³ Tali questioni – sulle quali non mi soffermo – richiamano il dibattito epistemologico attuale relativo alla ricerca in campo educativo e al confronto tra ricerca sperimentale e procedimenti sul campo.³⁴

È utile ricordare, come fa Mastromarino, che la ricerca-azione si propone innanzitutto «di migliorare la situazione in cui interviene elaborando alcune ipotesi di lavoro da verificare anche in altri contesti con problematiche simili».³⁵

Nel corso degli ultimi decenni «i concetti di pratica in genere e quello

³² Cf POURTOIS, *La ricerca-azione* 139; ELLIOTT, *Action Research* 93-ss.

³³ Cf NIGRIS, *Un nuovo* 188. Gli aspetti che comportano difficoltà e limiti per la ricerca-azione sono da riferirsi al fatto che essa, pur essendo concepita come generalizzabile, si realizza sempre in un contesto reale, globale e complesso al quale rimane legata. Inoltre, il progetto iniziale, lungi dall'essere rigido, è sempre aperto a modifiche e variazioni che si possono apportare in qualsiasi momento del percorso. Infine, il ricercatore non si presenta come un elemento esterno e neutrale, ma è, invece, pienamente coinvolto nella ricerca. Cf POURTOIS, *La ricerca-azione* 134-155; MASTROMARINO, *L'azione* 70.

³⁴ Per approfondire il dibattito epistemologico sulla ricerca-azione si rimanda a: NIGRIS, *Un nuovo* 163-201. Si veda anche: SCURATI Cesare - ZANIELLO Giuseppe (a cura di), *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Napoli, Tecnodid 1993.

³⁵ MASTROMARINO, *L'azione* 67-68.

di pratica educativa – come fa notare Pellerrey – hanno assunto [...] una rilevanza del tutto particolare nel contesto della riflessione filosofica e della ricerca sociale».³⁶ D.A. Schön ha messo in luce il valore delle forme di conoscenza e di competenza che derivano dall'esercizio pratico e dalla riflessione critica su di esso.³⁷

In questo contesto la metodologia di Lewin basata sulla “transazione tra teoria e azione” è, quindi, attuale, soprattutto in un ambito complesso come quello educativo, perché si presenta come uno strumento di controllo e di valutazione dei progetti di innovazione e di sperimentazione avviati dagli stessi operatori.

2.2. *La ricerca-azione è ricerca partecipata e democratica*

La ricerca-azione, secondo Lewin e gli studiosi del *Tavistock Institute*, prevede il coinvolgimento di una pluralità di attori ed è realizzata dai membri dell'organizzazione o dell'istituzione assistiti da persone esterne che assumono il ruolo di consulenti.

Tra il ricercatore-consulente esterno, la cui presenza è utile, ma può anche non esserci, e l'operatore-insegnante si instaura un rapporto di parità e si crea una sorta di protagonismo condiviso volto a sviluppare scelte che maturano insieme e che si incarnano nella situazione specifica. In questo quadro il consulente esterno è animatore, facilitatore, supervisore, esperto, ricercatore e osservatore.³⁸

Nella ricerca-azione, in prospettiva lewiniana, il gruppo ha la prevalenza sul singolo.³⁹ Le decisioni si raggiungono attraverso la discussione in gruppo e si prendono sulla base del consenso in un processo di interscambio continuo.⁴⁰

³⁶ PELLERREY, *L'agire* 68.

³⁷ Si veda: SCHÖN, *Il professionista*.

³⁸ Cf KEMMIS, *Action* 40-41; PELLERREY, *Sperimentare* 39.

³⁹ Il gruppo per Lewin è una totalità dinamica, cioè un'unità che è più della somma dei singoli elementi. È un fenomeno, non una somma di fenomeni rappresentati dall'agire e pensare dei suoi membri. Si veda: LEWIN Kurt, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale* [Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers, New York, Harper & Row 1964], Bologna, Il Mulino 1972, 249-ss.

⁴⁰ Cf PELLERREY, *Il metodo* 451-ss.; TROMBETTA - ROSIELLO, *La ricerca-azione* 76-82.

La ricerca-azione è il luogo della democrazia. Ciascun membro del gruppo partecipa attivamente a un progetto comune. Nel gruppo si procede cercando il consenso e sulla base del consenso. Per realizzare questo cammino è indispensabile che ciascuno possa sentirsi libero e che non ci siano imposizioni esterne.⁴¹

La metodologia della ricerca-azione tende, perciò, a sviluppare la capacità di lavoro in gruppo e ad aumentare le competenze razionali, relazionali, procedurali, decisionali degli attori ponendo le basi per arrivare più velocemente alla soluzione del problema e/o all'efficacia del risultato.

Nell'impostazione originaria i partecipanti sono coinvolti direttamente, sia nella fase di ricerca (cioè nel momento in cui si definisce il problema, si predispongono gli strumenti di rilevazione dei bisogni, si fa la rilevazione e si stende il progetto), sia nella fase dell'azione (cioè quando si imposta l'intervento, si risolvono i problemi pratici, si sensibilizza l'ambiente e si realizza l'intervento).

La ricerca-azione può, perciò, essere descritta come una forma di progettualità partecipata ispirata ai valori della democrazia.⁴²

2.3. *La ricerca-azione mira a produrre un cambiamento verso un miglioramento*

Nella pluralità anche ambigua delle definizioni un elemento permane costante: la ricerca-azione ha come «scopo di modificare alcune condizioni sperimentate dalla comunità come insoddisfacenti».⁴³

Pourtois definisce la ricerca-azione come un «vasto insieme di tattiche, di strategie, di politiche grazie alle quali gli attori trasformano i dati (norme sociali, pratiche esistenti, strutture organizzative, ecc.) in vista di un miglior adeguamento tra i bisogni degli attori e i vincoli dell'ambiente».⁴⁴

La ricerca-azione è, quindi, soprattutto “ricerca per agire” prima che “ricerca per sapere” e consiste nel mettere in atto un processo diretto al cambiamento di comportamenti.

Il primo cambiamento innescato dalla messa in atto della metodologia

⁴¹ Cf LEWIN, *Teoria* 249-ss.

⁴² Cf KEMMIS, *Action* 36.

⁴³ MASTROMARINO, *L'azione* 63.

⁴⁴ POURTOIS, *La ricerca-azione* 145.

lewiniana è la ricaduta formativa che si può riscontrare nel gruppo e nei partecipanti. La ricerca-azione, attraverso il coinvolgimento attivo di ciascun attore in tutte le fasi del percorso, mira, infatti, a produrre un cambiamento nelle aspirazioni, negli interessi, negli atteggiamenti, nei comportamenti, nelle abilità, nelle conoscenze e negli stessi sistemi di significato.⁴⁵

L'intero processo di ricerca assume un'intima valenza formativa in quanto è diretto a un vero e proprio cambiamento di cultura e incide sul sistema di valori e convinzioni del gruppo.

L'esperienza, inoltre, abilita gli attori ad affrontare i problemi con l'approccio della ricerca. Li stimola, infatti, ad analizzare il problema, a individuare soluzioni e, infine, ad applicarle valutando l'impatto dell'intervento attraverso il metodo osservativo.

In ambito educativo-scolastico, l'applicazione della metodologia lewiniana può portare a un miglioramento del comportamento e della professionalità dei docenti. Il confronto con i colleghi e con consulenti esterni può condurre a ridefinire i ruoli e a sviluppare nuovi percorsi all'interno della scuola stessa. La formazione in vista dell'intervento e della valutazione di esso consente, inoltre, agli insegnanti di conoscere e imparare a utilizzare vari strumenti come, ad esempio, diari, griglie di osservazione e questionari.⁴⁶

La ricerca-azione è, perciò, una metodologia utile ed efficace nella prospettiva dell'apprendimento continuo e della formazione permanente.⁴⁷

3. La metodologia della ricerca-azione nella scuola dell'autonomia

La scuola italiana, coinvolta nel processo di riforma dell'intero sistema scolastico, per potersi aprire a un'autonomia effettiva deve adeguare la propria cultura interna e superare quei meccanismi comunicativi basati sull'autoreferenzialità e sulla rigidità, tipici di una gestione che, in passato,

⁴⁵ Cf PELLERREY, *Sperimentare* 36-37.

⁴⁶ Cf NIGRIS, *Un nuovo* 195.

⁴⁷ Si veda: POZZO Graziella - ZAPPI Liliana (a cura di), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Boringhieri Bollati 1993.

si è fondata prevalentemente su modelli burocratici e su un'organizzazione gerarchica.

L'innovazione esige un cambiamento dal basso, si attua attraverso una progettualità partecipata con il coinvolgimento di una pluralità di attori e risorse, tenendo conto di bisogni e vincoli distinti ed estesi.

L'assunzione della logica dell'autonomia richiede l'acquisizione di abilità di riflessione, monitoraggio, controllo, verifica e progettazione.⁴⁸

La ricerca-azione, che si caratterizza per il suo essere una forma di ricerca in cui l'innovazione è affidata all'intero corpo docenti, sembra rispondere pienamente a queste esigenze e appare la metodologia più adeguata e, allo stesso tempo, la più incisiva ed eticamente fondata nella scuola dell'autonomia.⁴⁹

La ricerca-azione – scrive Pourtois – «conferisce all'attore un potere decisionale e come contropartita essa esige dall'attore stesso il senso contrattato dalla libertà di azione ed espressione. In breve – continua l'autore – la ricerca-azione facilita un processo di apprendimento centrato sullo sviluppo di nuove capacità individuali e collettive. La necessaria emancipazione dell'attore che ne deriva si accompagna a un'attivazione della sua capacità di definire strategie d'azione che a loro volta provocano delle nuove opportunità».⁵⁰

Si può, perciò, affermare – come scrive R. Cerri – che la ricerca-azione sostiene l'autonomia in quanto si caratterizza come strategia di *empowerment*, cioè come «riconoscimento, consapevolezza, ampliamento delle proprie risorse, nella conoscenza del proprio mondo di appartenenza per realizzare finalità personali e sociopolitiche».⁵¹

Nella fase dell'entrata in vigore della riforma scolastica, che con percorso graduale sta interessando tutti i livelli della scuola italiana, la metodologia della ricerca-azione ha il pregio di contribuire a colmare il divario

⁴⁸ Si veda: CALIDONI Paolo, *Insegnanti e ricerca*, in *Pedagogia e vita* 62(2004)3, 27-51. L'autore si rivolge in modo particolare agli insegnanti invitandoli a riconoscere l'importanza della ricerca educativa come occasione e strumento di riflessione e miglioramento delle pratiche professionali.

⁴⁹ Cf CERRI Renza, *Dimensioni della didattica: tra riflessione e progettualità*, Milano, Vita e Pensiero 2002, 122-ss. Si veda inoltre: LOSITO Bruno - POZZO Graziella, *La ricerca-azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci 2005.

⁵⁰ POURTOIS, *La ricerca-azione* 144-145.

⁵¹ CERRI, *Dimensioni* 142.

tra teoria e pratica esistente nella ricerca educativa. Può, quindi, essere efficacemente utilizzata per monitorare l'innovazione e per la formazione in servizio e la riqualificazione professionale degli insegnanti.⁵²

P. Calidoni auspica che nella scuola dell'autonomia i docenti assumano «come costume professionale la logica della ricerca educativa» per non correre il rischio di «imboccare la strada del funzionalismo organizzativo “fai da te” che conduce all'ulteriore frammentazione del servizio formativo. [...] La ricerca didattica dei/coi docenti guadagna senso e diventa – secondo l'autore – una delle forme d'esercizio della responsabilità educativa».⁵³

4. Il piano della presente ricerca-azione nella scuola “Maria Ausiliatrice”

Nell'anno scolastico 2002-2003 la dirigenza della scuola secondaria di secondo grado “Maria Ausiliatrice”, con sede a Roma in via Dalmazia 12, dialogando con gli insegnanti ha ritenuto opportuno intraprendere un percorso di ricerca-azione orientato a individuare, con il coinvolgimento dell'intero corpo docenti, un percorso di avvio graduale di alcuni aspetti della riforma scolastica.

La metodologia descritta – che si fonda sulla collaborazione tra insegnanti e ricercatori e offre la possibilità di studiare le situazioni modificandole e osservando gli effetti dei cambiamenti introdotti – è apparsa estremamente pertinente per raggiungere lo scopo.

Nei paragrafi che seguono delinea in sintesi il piano della ricerca-azione, soffermandomi a descrivere brevemente il problema, l'ipotesi, gli obiettivi, i soggetti, le fasi e i tempi previsti. Rimando, invece, ai capitoli seguenti la presentazione del percorso fatto dal gruppo di ricerca per arrivare a definire tale piano e la descrizione dettagliata dell'intervento.

⁵² Un esempio di ricerca-azione condotta di recente nella scuola dell'autonomia si trova in: FATTORETTO Paola - SONNINO Rossella, *Autonomia: un percorso di ricerca-azione nella scuola*, Milano, F. Angeli 2000. Un altro esempio di ricerca-azione nell'ambito della formazione professionale si trova in: MALIZIA Guglielmo - NICOLI Dario - PIERONI Vittorio (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP. Rapporto finale (giugno 2002)*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS-FP 2002.

⁵³ CALIDONI, *Insegnanti* 49.

4.1. *Il problema*

Come far vivere l'esperienza dei diritti umani nella scuola? Come aiutare i docenti a potenziare il rispetto dei diritti umani a partire dal rispetto del diritto all'educazione? Quali scelte educativo-didattiche consentono di rispettare pienamente il diritto all'educazione di ciascun allievo?

Sono questi i principali interrogativi che tracciano il percorso che ha portato alla definizione del problema.

Assumendo le prospettive teoriche delineate nella prima parte e considerando il processo di riforma in atto nella scuola italiana e il contesto del liceo "Maria Ausiliatrice", gli insegnanti e la preside, con la consulenza di chi scrive, si sono chiesti come sono vissuti i diritti umani e, in particolare, il diritto all'educazione nella loro scuola.

Il problema individuato consiste, perciò, nel ricercare, approfondire e attuare scelte educative e didattiche attraverso le quali gli insegnanti concretizzano il rispetto della persona dell'allievo e del diritto all'educazione per ciascuno dei loro allievi.

4.2. *L'ipotesi*

L'ipotesi della presente ricerca-azione si innesta sulla consapevolezza che il rispetto della persona dell'allievo e del suo diritto all'educazione non si esaurisce garantendo a tutti uguali possibilità di accesso e di permanenza nella scuola, ma richiede l'attenzione a personalizzare percorsi e servizi educativi e scolastici per garantire a ciascun soggetto il pieno sviluppo personale e il successo formativo.

La personalizzazione dei percorsi educativi e didattici richiede – come ho già esposto in precedenza – la conoscenza sufficientemente sistematica dell'allievo, cioè non occasionale e non troppo soggettiva, in quegli aspetti che riguardano più direttamente l'ambito scolastico, cioè nelle strategie di apprendimento, sia negli aspetti cognitivi, sia in quelli affettivi. Questo primo passo è fondamentale e necessario per aiutare ciascun allievo a conoscersi e a fare un cammino personale di miglioramento delle proprie strategie di apprendimento.

Per rispondere al problema individuato si è, quindi, previsto di attuare il seguente intervento.

Ciascun insegnante avrebbe seguito un certo numero di allievi (circa

4) assumendosi il compito di conoscere le loro strategie di apprendimento e di accompagnarli in un cammino personale guidandoli nella stesura di un loro portfolio.

Attraverso tale intervento ci si è proposti di innescare un processo di riflessione e di cambiamento che avrebbe potuto portare negli stessi insegnanti che partecipavano al progetto un aumento di sensibilità, consapevolezza e capacità inerenti il rispetto della dignità degli allievi e del loro diritto all'educazione.

Gli effetti da osservare negli insegnanti possono essere raggruppati nei seguenti tre nuclei.

Una moderata crescita di sensibilità nei confronti dei seguenti aspetti:

- unicità e originalità del soggetto;
- potenzialità di apprendimento di ciascun alunno;
- ruolo dell'insegnante nel promuovere il successo formativo per ciascun alunno.

Un moderato aumento della consapevolezza nel considerare che l'alunno va:

- ascoltato in modo attivo;
- conosciuto in modo sufficientemente sistematico in particolare nelle sue strategie di apprendimento;
- considerato nella sua integralità (aspetti cognitivi, volitivi e affettivi);
- valorizzato, coinvolto;
- aiutato a divenire protagonista del proprio apprendimento.

Una moderata crescita della capacità di:

- costruire, applicare e valutare griglie di osservazione;
- applicare e interpretare un questionario di autopercezione per gli alunni;
- seguire l'allievo nella stesura di un portfolio personale sulle proprie strategie di apprendimento;
- aiutare l'alunno a scegliere obiettivi e strategie personali.

Allo stesso tempo, ci si proponeva di attivare un percorso che avrebbe potuto aiutare gli allievi a prendere coscienza delle proprie strategie di apprendimento e a potenziarle proponendosi obiettivi formativi personalizzati.

4.3. *Gli obiettivi*

Gli obiettivi si differenziano a seconda dei soggetti coinvolti e riguardano sia gli insegnanti che gli allievi.

Gli obiettivi previsti per gli insegnanti mirano alla modificazione di componenti della struttura cognitiva del soggetto, di valori e atteggiamenti e all'acquisizione di competenze operative.

Il percorso si propone di aiutare i docenti a divenire maggiormente consapevoli dell'importanza e della difficoltà di:

- conoscere ciascun allievo;
- valorizzare ciascun allievo;
- promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento in ciascun allievo.

Le capacità che gli insegnanti dovrebbero poter acquisire sono le seguenti:

- costruire una griglia di osservazione sulle strategie di apprendimento;
- applicare e interpretare i risultati di un questionario per conoscere l'autopercezione dell'allievo sulle proprie strategie di apprendimento;
- aiutare ciascun allievo a scegliere obiettivi e strategie personalizzate;
- aiutare ciascun allievo ad autovalutarsi;
- accompagnare un certo numero di allievi nella stesura di un proprio portfolio sulle strategie di apprendimento.

Accanto a questi obiettivi principali si sono individuati anche altri obiettivi che, pur non essendo centrali, sono stati considerati auspicabili.

Gli insegnanti avrebbero potuto accrescere la propria sensibilità nei confronti dei seguenti aspetti:

- strategie di apprendimento nei loro aspetti cognitivi e affettivi;
- contenuti e strumenti della riforma scolastica, come il principio della personalizzazione, il portfolio e il ruolo del tutor;
- metodologia della ricerca-azione.

Inoltre si sarebbe potuta prevedere una moderata crescita della disponibilità da parte degli insegnanti a:

- lavorare in gruppo e a confrontarsi;
- osservare, monitorare, verificare e modificare il proprio comportamento.

Per quanto riguarda gli allievi gli obiettivi previsti e attesi sono i seguenti:

- conoscenza e consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento;

- capacità di porsi obiettivi e strategie per migliorare le proprie strategie di apprendimento;
- capacità di autovalutarsi, verificare il cammino fatto e documentarlo.

4.4. *I soggetti coinvolti nella ricerca*

Sono da considerare soggetti della ricerca-azione tutti coloro che, a diverso titolo, hanno partecipato al progetto, cioè gli insegnanti, la preside, la ricercatrice-consulente, gli allievi delle classi coinvolte nell'intervento e, seppure in modo indiretto, anche le loro rispettive famiglie.

Il gruppo di ricerca – formato dalla preside e da tutti gli insegnanti della scuola – è stato costantemente animato e coordinato dalla sottoscritta in qualità di ricercatrice-consulente ed è stato seguito e supervisionato dal prof. Pellerrey.⁵⁴

Gli insegnanti che hanno partecipato al progetto rappresentano l'intero corpo docenti in servizio nell'anno scolastico 2003-2004 presso la scuola secondaria di secondo grado “Maria Ausiliatrice”.

La decisione di coinvolgere tutti i docenti è nata dalla consapevolezza dell'opportunità di tale scelta sia per la ricerca, sia per le ricadute formative per la scuola.⁵⁵

Gli insegnanti sono circa una trentina, di cui solo 5 maschi. L'età media del gruppo è di 42 anni (Tab. 1). La maggioranza di essi insegna da circa 10 anni nella scuola. Nell'anno scolastico in questione si sono inseriti 5 nuovi insegnanti con incarichi temporanei o di supplenza.

I docenti formano un gruppo che, fin dal primo incontro con la ricercatrice-consulente (avvenuto il 26 giugno 2003), è apparso ben coeso e ben disposto ad aderire al progetto. Il gruppo, pur nella varietà di provenienze, età ed esperienze, ha dimostrato una certa vivacità e una discreta

⁵⁴ Michele Pellerrey è Professore ordinario di Didattica Generale presso l'Università salesiana di Roma. Nella stessa sede ha insegnato Psicologia dell'Istruzione, Pedagogia generale e Tecnologie educative ed è stato Rettore dal 1997 al 2003. Ha contribuito con lo studio e la ricerca sul campo alla diffusione della metodologia della ricerca-azione nel contesto italiano. Si veda quanto ho scritto nel paragrafo 1 di questo capitolo.

⁵⁵ Cf TROMBETTA-ROSIELLO, *La ricerca-azione* 165.

capacità di dialogo e di lavoro collegiale. Sono, però, emerse anche alcune tensioni e divergenze di opinioni da parte di alcuni soggetti.

Tab. 1: *Distribuzione dei docenti del liceo "Maria Ausiliatrice" per età e sesso – A.S. 2003-2004*

N. DOCENTI		Per età (anni):			
Per sesso:	fino a 30	31-41	41-50	oltre 50	
maschi	/	4	/	1	
femmine	4	8	10	4	
Tot. docenti:		31			

Gli alunni del liceo "Maria Ausiliatrice" coinvolti nel progetto sono circa 120, di cui 62 delle classi prime del biennio e 59 delle classi prime del triennio dei 3 indirizzi classico, scientifico e linguistico (Tab. 2). Sono di età compresa tra i 14 e i 17 anni. Un terzo di essi sono maschi.

Tab. 2: *Distribuzione degli allievi delle classi prime del biennio e del triennio del liceo "Maria Ausiliatrice" per classe e indirizzo – A.S. 2003-2004*

N. ALLIEVI		Per indirizzo:			<i>Totali complessivi:</i>
Per classi prime:	classico	linguistico	scientifico		
Prima biennio A	14	6	11	31	
Prima biennio B	14	7	10	31	
Tot. prime biennio:	28	13	21	62	
Prima triennio A	13	9	7	29	
Prima triennio B	12	10	8	30	
Tot. prime triennio:	25	19	15	59	
Tot. allievi coinvolti nella ricerca:				121*	

* Il totale complessivo degli allievi a fine anno scende a 118 perché 3 allievi si sono trasferiti in un'altra scuola

La scelta di coinvolgere nel progetto tutti gli allievi delle classi prime del biennio e del triennio, che si trovano nell'età adolescenziale e che vivono un momento fondamentale dello sviluppo,⁵⁶ è stata motivata dal fatto che, in entrambi i casi, si tratta di classi in ingresso che, iniziando un nuovo percorso e incontrandosi con nuove esigenze di studio e con nuo-

⁵⁶ Si veda: ACETI - POCHINTESTA, *Adolescenti*.

vi docenti, potrebbero ottenere vantaggi se seguiti individualmente da un loro insegnante. Inoltre, la scelta offre ai docenti un'occasione preziosa per conoscere meglio i nuovi allievi e consente loro di poter, eventualmente, mettere a confronto i risultati raggiunti alla fine del percorso con i 2 diversi gruppi di allievi.

4.5. *Le fasi e i tempi*

Presento ora in modo sintetico le fasi e i tempi previsti per la ricerca.

Il percorso è stato scandito in 3 fasi principali (costituirsi del gruppo, ricerca e azione) che si rifanno al modello procedurale proposto da Cunningham.⁵⁷ Il modello costituisce ancora oggi un punto di riferimento fondamentale per l'applicazione della metodologia lewiniana.⁵⁸ Ad esso, pur con le opportune integrazioni, ci si è riferiti per impostare il presente percorso di ricerca-azione (Tab. 3).

4.5.1. *Prima fase: il costituirsi del gruppo*

La prima fase della ricerca-azione è dedicata al costituirsi del gruppo che è formato da coloro che aderiscono alla ricerca e dal ricercatore-consulente in condizioni di parità.

In questa prima fase si è dedicato del tempo a conoscersi, si sono accertati il grado di motivazione, gli interessi e le attitudini del gruppo alla cooperazione e ci si è accordati sulla terminologia per giungere a una prima identificazione delle finalità e della metodologia da seguire. Si è, inoltre, ritenuto opportuno prevedere un percorso di formazione orientato alla costruzione del *background* teorico, all'approfondimento della metodologia, all'acquisizione di conoscenze e competenze di vario genere necessarie a impostare l'intervento e al potenziamento della capacità personale e collettiva di lavorare insieme.⁵⁹

⁵⁷ Cf CUNNINGHAM, *Action* 215-238.

⁵⁸ Cf PELLERREY, *Sperimentare* 33-ss; TROMBETTA - ROSIELLO, *La ricerca-azione* 122-123.

⁵⁹ Cf CUNNINGHAM, *Action* 215-238.

Tab. 3: Cronogramma delle fasi della ricerca-azione

FASI	ATTIVITÀ	TEMPI
1. Il costituirsi del gruppo	- Conoscenza reciproca (rilevazione su: motivazione, interessi, scopi...) - Identificazione finalità comuni e metodologia (accordo sulla terminologia da utilizzare) - Costruzione del <i>background</i> teorico e pratico (conoscenze e competenze di vario genere necessarie a impostare l'intervento e potenziare la capacità di lavorare insieme) - Valutazione (gruppo di ricerca)	Da 11/2002 a 09/2003
2. La ricerca	- Definizione dell'idea generale e del problema - Rilevazione dei bisogni (preparazione degli strumenti, rilevazione, analisi dei risultati...) - Elaborazione e presentazione del piano di intervento - Valutazione (gruppo di ricerca)	Da 11/2003 a 10/2004
3. L'azione	- Impostazione e organizzazione dell'intervento - Realizzazione dell'intervento con gli allievi - Valutazione (tutor, allievi, famiglie, gruppo di ricerca)	Da 09/2003 a 06/2004
Il monitoraggio (<i>trasversale a tutte le fasi</i>)	- Predisposizione degli strumenti di monitoraggio - Elaborazione, analisi e presentazione dei risultati - Stesura del rapporto finale - Valutazione finale (gruppo di ricerca)	Da 11/2002 a 06/2004

Per l'importanza che assume, la fase del costituirsi del gruppo non si è esaurita nel periodo iniziale, ma ha richiesto un'attenzione continua e costante alle dinamiche del gruppo e a ciò che potesse favorirne o ostacolarne lo sviluppo in ogni momento del percorso. L'ascolto, lo scambio, il dialogo e la cooperazione all'interno del gruppo sono stati, perciò, promossi continuamente.

I principi che hanno guidato e sostenuto il gruppo in questa prima fase della ricerca sono i seguenti: la partecipazione attiva e diretta di ciascun membro; il riconoscimento e la valorizzazione del contributo di ciascuno; il confronto e lo scambio reciproco di esperienze.

Pellerey fa notare che questa fase è fondamentale nella ricerca-azione in quanto promuove «il costituirsi di un “noi” che si sente coinvolto personalmente e collettivamente nel cambiamento».⁶⁰ L'importanza che l'au-

⁶⁰ PELLEREY, *Sperimentare* 38.

tore, sulla scia di Lewin, attribuisce a questa prima tappa non sembra apparire nei lavori di autori, come, ad esempio, Elliott, Sagor⁶¹ e Stringer. Quest'ultimo, ad esempio, non considera il costituirsi del gruppo come una vera e propria fase, ma semplicemente come una condizione funzionale necessaria a porre in atto le successive.⁶²

Nella presente ricerca, invece, si è scelto di dare ampio spazio alla fase del costituirsi del gruppo, che nel nostro caso, come ho già precisato, è composto da tutti gli insegnanti e dalla preside della scuola "Maria Ausiliatrice" e dalla sottoscritta, in qualità di ricercatrice-consulente.

Il tempo previsto per questa prima fase è compreso tra l'inizio del mese di novembre 2002 e la fine di settembre 2003. In questi 10 mesi il gruppo, oltre a costituirsi come tale, ha anche lavorato all'elaborazione graduale dell'idea e alla definizione degli obiettivi e del contratto di ricerca (Tab. 3).

4.5.2. *Seconda fase: la ricerca*

La seconda fase, cioè quella della ricerca che è orientata a identificare e a chiarificare l'idea generale e il problema o bisogno avvertito dal gruppo, non è separata dalla prima. Nel nostro caso, infatti, è proprio lavorando insieme che i partecipanti si sono costituiti come gruppo di ricerca.

Questa fase è stata attuata nell'arco di un anno, da fine novembre 2002 a fine ottobre 2003. Il gruppo ha definito il problema; ha individuato e predisposto gli strumenti di rilevazione dei bisogni e li ha, poi, applicati; ha analizzato i risultati raccolti; e, infine, ha elaborato il piano di intervento (Tab. 3).

In questa seconda fase si sono seguiti i passi suggeriti da Cunningham. Il problema è stato inizialmente individuato e formulato in modo chiaro e preciso, ma non rigido, anzi aperto ai cambiamenti che si sono resi necessari durante il percorso.

I passaggi necessari per arrivare a circoscrivere il problema e a individuare le questioni rilevanti in rapporto a esso hanno richiesto l'approfon-

⁶¹ Cf ELLIOTT John, *La ricerca-azione. Un quadro di riferimento per l'autovalutazione nelle scuole*, in POZZO - ZAPPI (a cura di), *La ricerca-azione* 93-120; SAGOR Richard, *Guiding School Improvement with Action Research*, Alexandria - Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development 2003.

⁶² Cf STRINGER, *Action Research in Education* 11.

dimento di alcune questioni teoriche. Lo studio è stato fatto dalla ricercatrice-consulente a partire dal mese di novembre 2002.⁶³

Una volta chiarito e definito il problema si è stabilita la strategia di intervento e si sono predisposti gli strumenti per la raccolta delle informazioni e l'analisi dei dati.⁶⁴

Le tecniche scelte per raccogliere le informazioni sul contesto sono state le seguenti: osservazione, intervista, *focus group* con un gruppo di allievi, questionari per allievi e famiglie. In questa fase, come anche nella successiva, è stato utile avvalersi della triangolazione, ovvero della comparazione incrociata di dati ottenuti con più tecniche di rilevazione e su più soggetti.⁶⁵ Le informazioni raccolte sono state, infine, analizzate, sintetizzate e presentate a tutto il gruppo dalla ricercatrice-consulente.

Su questi primi risultati che hanno chiarito le esigenze e i bisogni del contesto si è, quindi, lavorato per arrivare a formulare l'ipotesi e a definire il piano di intervento.

4.5.3. Terza fase: l'azione

Nella terza fase, quella dell'azione, si è impostato e attuato l'intervento. Si sono affrontati e risolti i problemi pratici legati ad esso, si è sviluppato un progetto dettagliato, si sono individuate le tecniche per monitorare i vari momenti e si sono preparati gli strumenti. Si sono, poi, stabiliti compiti, tempi e responsabilità. Infine, dopo aver sensibilizzato gli allievi e le rispettive famiglie, si è attuato l'intervento tenendolo costantemente sotto monitoraggio.

La terza fase si è svolta nell'arco di tempo di un anno scolastico, da inizio settembre 2003 a fine giugno 2004.

Il piano generale di intervento, che è stato definito inizialmente e successivamente ridefinito in itinere dai soggetti coinvolti, contiene i seguenti elementi:

- l'enunciazione riveduta dell'idea generale che è stata ripetutamente rivista e chiarita;

⁶³ La sintesi delle principali questioni analizzate è stata presentata nella parte prima del lavoro.

⁶⁴ Si veda: CUNNINGHAM, *Action*; PELLERÉY, *Il metodo* 461.

⁶⁵ Si veda: ELLIOTT, *La ricerca-azione* 110-ss.

- L'ipotesi con la descrizione dei fattori che ci si è prefissi di cambiare e modificare;
- l'elenco degli obiettivi previsti sia per gli insegnanti che per gli allievi;
- la descrizione delle azioni da mettere in atto nelle varie fasi del percorso;
- l'esplicitazione delle risorse necessarie per attuare l'intervento;
- e, come suggerisce Elliott, anche alcune precisazioni in merito al quadro di riferimento etico che avrebbe regolato l'accesso e la divulgazione delle informazioni.⁶⁶

Rimando ai capitoli successivi la descrizione dettagliata dell'intervento.

4.5.4. *Il monitoraggio e la valutazione*

Nelle fasi appena descritte, sia alla fine che durante ogni tappa di ciascuna fase, sono stati previsti strumenti, modalità e tempi per il monitoraggio e la valutazione del percorso.

L'attuazione di questa fase, che è trasversale alle precedenti,⁶⁷ ha permesso di raccogliere elementi informativi utili a valutare il percorso e a riorientarlo, ed è stata importante anche per un ulteriore sviluppo del gruppo.

Tutti i soggetti, compresi allievi e famiglie, sono stati coinvolti nella valutazione del percorso.

I numerosi strumenti utilizzati – questionari, griglie di osservazione, intervista, diario e portfolio della ricerca – sono stati costruiti nel corso dell'esperienza dalla ricercatrice-consulente con l'apporto di alcuni docenti.

Il monitoraggio eseguito con tali strumenti, che hanno fornito dati, sia qualitativi che quantitativi, ha permesso di osservare, descrivere e valutare l'impatto dell'esperienza sui soggetti coinvolti e di verificarne l'eventuale trasferibilità in altri contesti.

La presentazione dettagliata degli strumenti di monitoraggio e dei criteri usati per l'analisi dei risultati è oggetto dell'ultimo punto del terzo capitolo di questa seconda parte.

⁶⁶ Cf *ivi* 100. Si veda inoltre: CUNNINGHAM, *Action*.

⁶⁷ Si veda: PELLERREY, *Il metodo* 452.461.

LO SVILUPPO DELL'IDEA NEL CONTESTO

Il percorso della ricerca-azione è strettamente legato al contesto in cui si è sviluppato e non può essere compreso se non è calato in esso.

In questo capitolo presento, perciò, come è nata e si è sviluppata l'idea del presente lavoro nel contesto della scuola secondaria di secondo grado “Maria Ausiliatrice”.

Nel primo punto traccio un breve profilo della scuola.

Nel secondo presento l'offerta formativa per l'anno scolastico 2003-2004.

Nei punti successivi racconto come si è sviluppata l'idea attraverso i primi contatti tra ricercatrice-consulente, preside e insegnanti (terzo punto), nel confronto con le attese e i bisogni degli allievi (quarto punto), con gli interessi di ricerca di chi scrive e con i bisogni e le opportunità del contesto (quinto punto).

Infine, nell'ultima parte del capitolo, racconto come si sono svolti gli incontri del gruppo di ricerca (sesto punto) e mi soffermo sul ruolo assunto, all'interno del gruppo, dalla ricercatrice-consulente, sia nella prima fase, sia in quelle successive (settimo punto).

1. Breve profilo della scuola “Maria Ausiliatrice”

Il liceo “Maria Ausiliatrice”, con sede a Roma in via Dalmazia 12, è parte integrante dell'istituto comprensivo “Gesù Nazareno” delle Figlie di Maria Ausiliatrice.¹ È situato nel quartiere Trieste, nella zona del II municipio e appartiene al X distretto scolastico.

¹ Per ulteriori informazioni si rimanda al sito Internet dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice all'indirizzo: <http://www.cgfmanet.org>.

L'istituto comprensivo ha avuto origine nel 1914, anno in cui le Figlie di Maria Ausiliatrice hanno rilevato l'orfanotrofio "Gesù Nazareno" e iniziato l'opera di ricostruzione e ampliamento dell'edificio.

Nel 1926 sono state attivate la scuola materna ed elementare e nel 1928 è stato legalmente riconosciuto l'istituto magistrale inferiore e superiore.

Nel 1940 le prime 3 classi del magistrale inferiore sono state trasformate in scuola media. Nell'anno scolastico 1946-1947 si è aperto il ginnasio e nel 1948-1949 il liceo classico. Negli anni Settanta l'istituto magistrale superiore è stato trasferito presso altra sede e negli anni Ottanta è stato aperto il liceo linguistico, che nel 1993 si è ulteriormente trasformato in liceo linguistico europeo.

Nel 1997-1998 è stato attivato il biennio sperimentale dell'autonomia con indirizzo classico, linguistico e scientifico, che nel 1999-2000 ha avuto naturale seguito nel triennio sperimentale dell'autonomia.² Nel 2001 le scuole secondaria di primo e secondo grado "Maria Ausiliatrice" hanno ottenuto il riconoscimento di scuola paritaria.³

Il riferimento ispiratore del progetto educativo della scuola salesiana delle Figlie di Maria Ausiliatrice sono le figure di due educatori santi come G. Bosco, ideatore e attuatore del "sistema preventivo", e M.D. Mazzarello, fondatrice con don Bosco dell'Istituto religioso femminile delle Figlie di Maria Ausiliatrice.

Nel "sistema preventivo", che caratterizza l'azione educativa dei due fondatori, gli orientamenti, i mezzi e gli interventi si polarizzano intorno al trinomio: ragione, religione, amorevolezza.⁴ Al centro, dal punto di vi-

² La sperimentazione che è denominata "Curricoli dell'autonomia" è stata elaborata subito dopo l'approvazione della L. 59/1997 da gruppi di lavoro formati da capi d'istituto e docenti di scuole secondarie superiori appartenenti alle Direzioni generali classica, tecnica, professionale e all'Ispettorato per l'istruzione artistica. Il progetto mira a impostare un percorso scolastico flessibile che consenta integrazioni, interazioni e anche passaggi tra diversi percorsi formativi proponendosi di superare la rigidità e la separazione esistente tra i diversi tipi di scuola. Ulteriori informazioni si possono trovare sul sito Internet del MIUR all'indirizzo: <http://www.istruzione.it>.

³ Cf SCUOLA PARITARIA MARIA AUSILIATRICE, *PEI/Progetto Educativo di Istituto*, Roma, Scuola paritaria Maria Ausiliatrice 2003, 14-15.

⁴ Per un approfondimento del "sistema preventivo" di don Bosco si rimanda alle seguenti opere: BRAIDO, *Prevenire*; PRELLEZO GARCÍA José M., *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Leumann (Torino), Elle Di Ci 2000.

sta metodologico, si colloca l'amorevolezza, che si esprime in gesti benevoli da parte dell'educatore che è sempre presente tra i giovani ed è disposto ad amarli e a sacrificarsi per loro.⁵

Attenti alle richieste dei ragazzi, don Bosco e madre Mazzarello hanno saputo amare quello che piace ai giovani e hanno parlato spesso di gioia e allegria. Don Bosco raccomandava ai suoi educatori di dare ai giovani ampia libertà di saltare, correre e gridare, e li invitava a valorizzare la ginnastica, lo sport, la musica, il teatro, le escursioni come mezzi efficaci per l'educazione dei giovani. Per il santo l'impegno educativo, la formazione personale e la riforma della società si intrecciano in un progetto di educazione che è rivolto a formare buoni cristiani e onesti cittadini.⁶

Gli ambienti educativi dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice, sulla scia dei fondatori, assumono e attualizzano nell'oggi la metodologia del "sistema preventivo". Si caratterizzano per lo stile di famiglia e di confidenza; creano ambienti sereni, gioiosi e stimolanti, e comunità educanti in cui sono promossi il dialogo, la corresponsabilità di tutti, l'impegno di una cittadinanza attiva, la crescita personale e nel gruppo e il protagonismo giovanile.⁷

Da una prima analisi del Progetto educativo d'istituto (PEI) del liceo "Maria Ausiliatrice" emerge chiaramente la dimensione familiare tipica delle realtà salesiana, improntata all'ospitalità come apertura agli interessi dei giovani, e quella oratoriana, finalizzata anch'essa a promuovere lo spirito di famiglia ed esplicitata attraverso le attività ricreative ed extra-scolastiche (culturali, sportive, di volontariato, ...) che favoriscono il protagonismo giovanile e rafforzano valori come l'amicizia e la solidarietà.⁸

Nel PEI è precisato, inoltre, l'orizzonte di valori e di senso della scuola "Maria Ausiliatrice". Si legge, infatti: «La tradizione salesiana esprime

⁵ In una lettera da Roma del 1884, don Bosco raccomanda ai suoi salesiani: «I giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati» (BOSCO Giovanni, *Due lettere da Roma [10-5-1984]*, in BRAIDO Pietro [a cura di], *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1992², 381).

⁶ Si veda: BRAIDO, *Prevenire*.

⁷ Per approfondire la rilevanza che assume la relazione educativa ispirata al "sistema preventivo" negli ambienti educativi dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice si veda lo studio di: RUFFINATTO Piera, *La relazione educativa. Orientamenti ed esperienze nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 2003.

⁸ Cf SCUOLA PARITARIA MARIA AUSILIATRICE, *PEI/Progetto* 21-ss.

la propria creatività e professionalità progettuale e organizzativa attraverso azioni didattiche ed educative che rispondono a una visione antropologica ispirata all'umanesimo cristiano. I processi educativi sono finalizzati alla crescita integrale della persona, alla considerazione della vita e della professionalità come valore, come vocazione, come modalità di un proprio apporto qualificato alla società civile e alla Chiesa». ⁹ Lo stile educativo che caratterizza gli educatori è la presenza fraterna, attiva e amichevole in mezzo ai giovani che «favorisce e promuove la loro crescita nel bene e li incoraggia a superare i condizionamenti e a realizzarsi nella libertà». ¹⁰

Nell'anno scolastico 2003-2004 l'istituto "Gesù Nazareno" comprensivo di tutti i gradi scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, ha accolto oltre 730 alunni.

Gli allievi del liceo sono circa 300. Alcuni di essi (4) hanno lasciato la scuola in corso d'anno e altri (2) vi si sono, invece, inseriti. Al termine dell'anno scolastico 2003-2004 i ripetenti sono stati 10 e i promossi con debito 57 (Tab. 1).

Tab. 1: *Distribuzione degli allievi iscritti al liceo "Maria Ausiliatrice" per classe e indirizzo - A.S. 2003-2004*

N. ALLIEVI LICEO	Classi biennio:				Classi triennio:						
	Prima		Seconda		Prima		Seconda			Terza	
Per indirizzo:	A	B	A	B	A	B	A	B	C	A	B
Classico	14 (-1)	14	11	9	12	13 (-1)	7 (+1)	7	11	8	13
Linguistico	6	7 (-1, +1)	11	10	10	9	7	6	5	7	8
Scientifico	11	10	9	13 (-1)	7	8	8	9	6	10	7
Tot. per classi	31	31	31	32	29	30	22	22	22	25	28
Tot. complessivo:	303 (-2)										
<i>Tot. bocciati:</i>	3		5		2		/			/	
<i>Tot. promossi con debito:</i>	21		20		11		5			/	

- = ritirato in corso d'anno, + = inserito in corso d'anno

⁹ *L. cit.*

¹⁰ *L. cit.*

Il bacino d'utenza della scuola "Maria Ausiliatrice" è principalmente il quartiere Trieste nel territorio del II municipio dove la scuola è ubicata, ma gli allievi provengono anche dalle zone circostanti e, in particolare, dal III, IV e V municipio della città di Roma.

Il contesto socio-culturale di provenienza della maggior parte degli alunni è medio e medio-alto. La scuola accoglie però al suo interno anche un certo numero di alunni provenienti da un ceto sociale meno abbiente.¹¹

Il numero di figli per famiglia è in media di 2. Nella maggior parte dei casi, entrambi i genitori lavorano. Il livello di istruzione dei genitori è alto (Graf. 1).

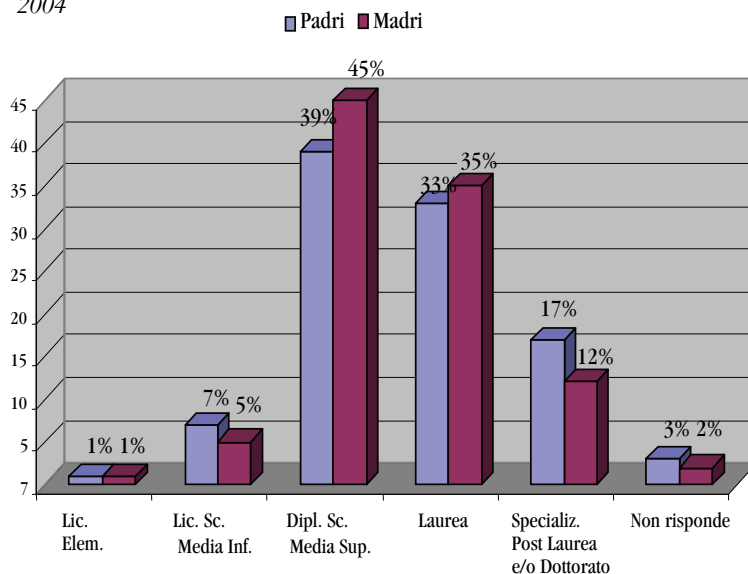
Un'indagine condotta nel mese di maggio 2003 sull'intero campione di soggetti – alunni, genitori e docenti –¹² consente di rilevare che il livello di soddisfazione espresso dalle famiglie del liceo nei confronti della scuola è molto alto.¹³

¹¹ Cf SCUOLA PARITARIA MARIA AUSILIATRICE, *POF/Piano dell'Offerta Formativa 2003/2004*, Roma, Scuola paritaria Maria Ausiliatrice 2003, 7.

¹² L'indagine a cui si fa riferimento aveva lo scopo di rilevare la soddisfazione in merito al POF per l'anno scolastico 2002-2003. Gli strumenti di indagine sono stati predisposti da un gruppo di lavoro formato dalla preside e dalla sottoscritta in collaborazione con la Dott.ssa F. Deriu, sociologa ricercatrice presso l'Università "La Sapienza" di Roma. Si tratta di questionari, differenziati per categorie di soggetti, che sono stati distribuiti a tutti gli allievi, i docenti e i genitori della scuola. I risultati raccolti sono rappresentativi della totalità della popolazione studente e docente, e di circa il 64% delle famiglie.

¹³ Nell'interpretare i dati è stato costruito un indice di soddisfazione dal quale si evince che il livello di soddisfazione è molto alto per il 90% dei rispondenti. Ad esempio, alla domanda: "Iscriverebbe di nuovo, oggi, suo figlio in questa scuola?" il 98% dei casi risponde affermativamente (il 79% "Sì, certamente", il 19% "Sì, ma ho qualche dubbio" e solo il 2% risponde negativamente o non risponde). Questo dato va, tuttavia, temperato con quello riguardante il grado di accordo che i genitori ritengono esprimerebbero i propri figli rispetto a questa decisione. Si osserva, infatti, un significativo abbassamento del livello di accordo dei figli rispetto alla decisione dei genitori (solo il 49% concorderebbe e il 39,8% solo in parte). Questo dato potrebbe essere riferito al fatto che i ragazzi vivono una situazione dialettica e conflittuale con i propri genitori. Cf DERIU Fiorenza, *I primi risultati del Questionario di valutazione del POF della Scuola "Maria Ausiliatrice"*. Relazione dattiloscritta, Roma, Università La Sapienza 2003.

Graf. 1: Distribuzione dei genitori degli allievi del liceo per livello di studio – A.S. 2003-2004



Fonte: Questionario valutazione POF A.S. 2002-2003 Alunni (sull'intero campione)

La soddisfazione manifestata nella scelta della scuola trova conferma nell'adesione delle famiglie al progetto formativo proposto dall'istituto. Per quanto riguarda il gradimento delle attività e dei progetti, i valori si assestano su livelli alti (85%).

Anche gli studenti valutano in modo molto positivo l'esperienza scolastica. Il 95% di essi giudica "buona/ottima" la conoscenza della materia da parte degli insegnanti e l'85% considera positivo il rapporto con insegnanti e compagni. Il 77% afferma, inoltre, di aver trovato "molto/abbastanza" interessanti i laboratori relativi all'area di progetto proposti per l'anno scolastico 2002-2003.¹⁴

¹⁴ I dati si riferiscono ai risultati del "Questionario di valutazione del POF (genitori)", scuola "Maria Ausiliatrice", anno scolastico 2002-2003 e del "Questionario di valutazione del POF (allievi)", scuola "Maria Ausiliatrice", anno scolastico 2002-2003.

2. L'offerta formativa per l'anno scolastico 2003-2004

Nell'anno scolastico 2003-2004 il liceo "Maria Ausiliatrice" ha attivato i 3 indirizzi, rispettivamente classico, linguistico, scientifico, del biennio e del triennio dell'autonomia.

Il carico orario annuale è di circa 31 ore settimanali ripartite nelle aree di equivalenza, indirizzo e integrazione in cui è strutturato, nel quinquennio, il percorso del liceo sperimentale (Tab. 2 e Tab. 3).

L'area di equivalenza assicura, attraverso la presenza di discipline comuni, l'omogeneità sostanziale della preparazione di base sulla quale si innesta l'indirizzo.

L'area di indirizzo garantisce la necessaria caratterizzazione e specializzazione.

Nel biennio le discipline specifiche sono ridotte in modo da facilitare la possibilità del riorientamento, cioè il passaggio da un indirizzo di studi all'altro. Il triennio assicura, invece, la specificità dell'indirizzo orientando il percorso verso una maggiore specializzazione.

L'area di integrazione, infine, consente alla scuola di esercitare l'autonomia attraverso l'offerta di attività diversificate che vengono proposte in riferimento alle caratteristiche della progettazione specifica di istituto e in relazione alle esigenze dei destinatari.

La presenza delle 3 aree necessita di un'organizzazione flessibile dell'attività didattica che si svolge a classi aperte, per gruppi misti e per gruppi di indirizzo.

Il profilo educativo e culturale proposto nel POF esplicita le dimensioni del sapere, del fare e dell'agire da acquisire, e descrive in termini di competenze le caratteristiche formative del percorso scolastico che la scuola ritiene utili affinché gli allievi possano giungere a operare scelte autonome e orientarsi a intraprendere gli studi universitari o a inserirsi nel mondo del lavoro.¹⁵

¹⁵ Cf SCUOLA PARITARIA MARIA AUSILIATRICE, *POF/Piano dell'Offerta Formativa 2003/2004* 15-17.45-ss.

Tab. 2: *Carico orario del biennio del liceo "Maria Ausiliatrice" – A. S. 2003-2004*

ORARIO BIENNIO	Discipline:	Ore per indirizzi:		
		Classico	Linguistico	Scientifico
	Italiano	132	132	132
	Latino	132	132	99
	Inglese	99	99	99
Area di equivalenza	Linguaggi non verbali e multimediali	33 + 33(b)	33 + 33(b)	33 + 33(b)
	Storia	66 + 33(a)	66 + 33(a)	66 + 33(a)
	Diritto - Economia	33 + 33(a)	33 + 33(a)	33 + 33(a)
	Matematica	99	99	165
	Scienze della terra/Biologia	66	66	66
	Educazione fisica	66	66	66
	Religione	66	66	66
Area di indirizzo	Greco	132	/	/
	Francese	/	132	/
	Laboratorio Chimica-Fisica	/	/	99
Area di integrazione	Tedesco	/	66	/
	Disegno tecnico	/	/	66
	Laboratorio scrittura creativa	66	/	/
Tot. ore (pari a 31 ore settimanali):		1023	1023	1023

(a) = compresenza storia e diritto; (b) = compresenza con varie discipline

Nell'anno scolastico 2003-2004 il liceo "Maria Ausiliatrice" ha aderito a due progetti.

Il primo è consistito nell'attivazione di un percorso di formazione e di autoformazione di tutto il personale dirigente e docente per il conseguimento della certificazione di qualità finalizzata ad attestare la validità e l'opportunità delle singole procedure attivate dalla scuola in ogni sua attività. Tale progetto ha impegnato il personale della scuola per un totale complessivo di 150 ore di formazione in servizio e di autoformazione nell'anno scolastico 2003-2004. I docenti hanno lavorato, sia a gruppi che personalmente, per realizzare il manuale di qualità della scuola contenente la descrizione dei processi educativi, didattici e amministrativi messi in atto dalla scuola.

Tab. 3: Carico orario del triennio del liceo "Maria Ausiliatrice" – A. S. 2003-2004

ORARIO		Ore per classi:		
TRIENNIO	Discipline:	Prime	Seconde	Terze
Indirizzo Classico	Italiano	132	132	132
	Latino	99	99	99
	Greco	99	99	99
	Inglese	99	99	99
	Linguaggi non verbali e multimediali	66	66	66
	Storia	66	66	66
	Filosofia	66	66	66
	Diritto - Economia	66	66	66
	Matematica	66	66	66
	Fisica	66	66	66
	Scienze naturali/Chimica/Geografia	66	66	66
	Educazione fisica	66	66	66
	Religione	66	66	66
	Tot. ore	1023*	1023*	1023*
Indirizzo Linguistico	Italiano	132	132	132
	Inglese	99	99	99
	Francese	99	99	99
	Tedesco	99	99	99
	Linguaggi non verbali e multimediali	66	66	66
	Storia	66	66	66
	Filosofia	66	66	66
	Diritto - Economia	66	66	66
	Matematica	66	66	66
	Fisica	66	66	66
	Scienze naturali/Chimica/Geografia	66	66	66
	Educazione fisica	66	66	66
	Religione	66	66	66
	Tot. ore	1023*	1023*	1023*
Indirizzo Scientifico	Italiano	132	132	132
	Latino	66	66	66
	Inglese	99	99	99
	Linguaggi non verbali e multimediali	66	66	66
	Storia	66	66	66
	Filosofia	66	66	66
	Diritto - Economia	66	66	66
	Matematica	165	165	165
	Fisica	99	99	99
	Scienze naturali/Chimica/Geografia	99	99	99
	Educazione fisica	66	66	66
	Religione	66	66	66
		Tot. ore	1056*	1056*

* Una quota parte dell'orario (15%) è assegnata a progetti e attività di laboratorio

La seconda attività che ha impegnato i docenti è il Progetto pilota III per la valutazione del servizio scolastico proposto dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (INVALSI) al quale la scuola ha aderito per il terzo anno consecutivo. Tale progetto ha impegnato il *team* direttivo e alcuni docenti nel monitoraggio e nell'autovalutazione di alcuni aspetti organizzativi e didattici della scuola.¹⁶

In questo quadro di attività già previste e programmate dalla scuola si è inserito il percorso di ricerca-azione.

3. I primi contatti tra ricercatrice-consulente, preside e insegnanti

Nel periodo tra novembre e dicembre dell'anno scolastico 2002-2003 sono avvenuti i primi incontri tra la ricercatrice-consulente e la preside del liceo "Maria Ausiliatrice".

Nei primi colloqui informali, che si sono avuti agli inizi del mese di novembre, è emersa la richiesta da parte della direzione della scuola di intraprendere, con il sostegno di un consulente esterno, un percorso orientato a migliorare l'offerta educativa e didattica della scuola e a formare il personale docente.

Il 15 novembre 2002 si è tenuto il primo incontro formale tra la ricercatrice-consulente e la preside. Nel corso del colloquio, che è durato circa 2 ore, la preside ha fornito a chi scrive informazioni e materiali utili a conoscere l'ambiente, l'organizzazione scolastica, il gruppo dei docenti e le iniziative della scuola.

In questo primo incontro si sono individuate alcune direzioni da privilegiare nello sviluppo dell'idea.

Innanzitutto, la preside ha espresso il desiderio che la proposta aiutasse gli insegnanti a entrare gradualmente nel processo della riforma scolastica che in quel momento doveva ancora essere approvata.

In secondo luogo, ha chiesto che il progetto si mettesse in raccordo con il percorso di formazione alla certificazione di qualità al quale la scuola "Maria Ausiliatrice" aveva aderito.

Infine, ha chiesto di coinvolgere tutti gli insegnanti, dichiarandosi convinta che, in questo modo, l'esperienza avrebbe inciso maggiormente sull'ambiente scolastico nel suo complesso.

¹⁶ Cf *ivi* 45-ss.

Nel dialogo sono emerse anche alcune idee e proposte tra cui quella di formare un gruppo ristretto di insegnanti incaricato di studiare la fattibilità del progetto e di individuare le idee generali da proporre alla discussione dei colleghi alla fine dell'anno scolastico in vista dell'attuazione che si sarebbe potuta prevedere per l'anno scolastico successivo (DR, 11/2002).¹⁷

In tale occasione, inoltre, la preside ha proposto alla ricercatrice-consulente di impostare e gestire, in collaborazione con 2 insegnanti della scuola, un modulo di circa 20 ore, ripartite in 10 incontri di 2 ore ciascuno, con gli allievi delle classi terze del triennio sulle tematiche dell'educazione ai diritti umani. Tale esperienza, prevista nel periodo da gennaio a maggio 2003, ha permesso a chi scrive di entrare a contatto con l'istituzione, di conoscere un gruppo di allievi, di avvicinare e conoscere gli insegnanti e di instaurare un rapporto di collaborazione con alcuni di essi.

I primi colloqui informali tra ricercatrice-consulente e insegnanti si sono avuti a partire dal mese di dicembre 2002. Il dialogo aperto che si è venuto a creare in questi incontri, ha permesso a chi scrive di iniziare a conoscere le dinamiche e le relazioni interne al corpo docenti. In questi colloqui, che si sono svolti sia individualmente che a piccoli gruppi, si è stabilito un rapporto di conoscenza, confidenza e fiducia reciproca (DR, 12/2002-02/2003).

Il 3 febbraio 2003 la ricercatrice-consulente si è incontrata con i 22 insegnanti dei consigli delle classi terze del triennio per presentare un modulo sui diritti umani da attivare in quelle classi. Durante l'incontro, durato un'ora circa, si è accennato anche alla possibilità di approfondire le tematiche dell'educazione ai diritti umani nella scuola. Gli insegnanti si sono dichiarati subito molto interessati (DR, 02/2003).

Il 14 aprile 2003 chi scrive ha incontrato la preside e 3 insegnanti da lei suggeriti per vagliare l'opportunità di condurre un percorso di ricerca-azione nella scuola. I docenti coinvolti si sono dimostrati interessati alla proposta e hanno espresso la loro disponibilità a partecipare attivamente alla sua ideazione. La ricercatrice-consulente si è assunta il compito di definire più chiaramente la proposta e di predisporre una prima bozza del progetto. Si è, poi, stabilito di presentare tale bozza a tutti gli insegnanti nell'incontro del collegio docenti del 26 giugno 2003.

¹⁷ La sigla "DR" è usata per indicare il diario della ricerca. I numeri riportati di seguito indicano la sezione (mese e anno) del diario.

È stato, inoltre, deciso di avviare un'indagine con gli allievi per conoscere più direttamente i loro bisogni e le loro aspettative. Si è, perciò, scelto di intervistare un gruppo di allievi della scuola e si è, infine, proposto di inserire alcune domande utili al lavoro che si stava delineando nei questionari di valutazione del POF che sarebbero stati distribuiti all'intera popolazione scolastica a fine anno scolastico.

La convinzione della necessità di intraprendere un percorso che risultasse effettivamente utile alla scuola e che, quindi, partisse dalle reali esigenze – sia espresse che inespresse – del contesto, ha guidato questi primi passi attraverso i quali si è gradualmente abbozzata l'idea e si è iniziato a costituire il gruppo di ricerca.

4. Il confronto con le attese e i bisogni degli allievi

Per sentire la voce degli studenti, conoscere le attese, i bisogni e il loro modo di percepire il problema si è scelta una tecnica flessibile di raccolta di dati qualitativi che si prestasse a essere inserita nel momento iniziale del processo di ricerca-azione e che consentisse di esplorare la questione. Tale tecnica è il *focus group*, che è definito da J. L. Millward come un'intervista basata sulla discussione di un gruppo di persone.¹⁸

Si è stabilito di intervistare un gruppo di allievi iscritti all'ultimo anno del liceo “Maria Ausiliatrice” nell'anno scolastico 2002-2003.¹⁹ Gli allievi, 20 in tutto, appartenenti alla classe terza del triennio a indirizzo classico,

¹⁸ Il *focus group* è un'intervista rivolta a un gruppo omogeneo di persone nella quale l'attenzione è focalizzata su una tematica specifica che viene messa in evidenza e approfondita dai partecipanti. Chi conduce il *focus group* invita i membri del gruppo a esprimere liberamente la propria opinione sull'argomento in questione. Questa tecnica facilita l'instaurarsi di una comunicazione aperta e partecipata nel gruppo, offrendo così al ricercatore la possibilità di raccogliere numerose informazioni e di prevedere un intervento che tenga effettivamente conto delle esigenze della comunità a cui è rivolto. Per ulteriori informazioni si veda: MILLWARD Lynne J., *Focus Group*, in BREAKWELL Glynis M. - HAMMOND Sean - FIFE-SCHAW Chris (a cura di), *Research Methods in Psychology*, London, Sage 1995, 274-292.

¹⁹ Si è scelto di interpellare un gruppo di studenti dell'ultimo anno che non sarebbero stati coinvolti nel progetto per non condizionare i risultati e per non creare false aspettative negli allievi.

sono stati scelti perché formavano un gruppo omogeneo e ben affiatato, composto da un buon numero di soggetti che, secondo il parere degli insegnanti, sarebbero stati in grado di dare un apporto critico sulla questione in merito alla quale veniva richiesto il loro pensiero.

L'incontro con questo gruppo di allievi è avvenuto il 28 maggio 2003 ed è durato 1 ora circa. La ricercatrice-consulente, dopo essersi presentata, ha spiegato a grandi linee il lavoro e ha chiesto al gruppo di delineare l'*identikit* dell'insegnante rispettoso dei diritti degli allievi.

Gli intervistati hanno elencato i diritti che considerano fondamentali per sé in quanto studenti, come il diritto a un uguale trattamento e a una valutazione chiara e non troppo soggettiva, il diritto a esprimere la propria opinione e a essere ascoltati e il diritto a essere riconosciuti e rispettati come persone.

Per quanto riguarda l'*identikit* dell'insegnante che rispetta gli studenti, hanno elencato diversi aspetti tra cui spiccano le competenze umane e relazionali. Secondo i soggetti intervistati l'insegnante rispettoso dei diritti degli allievi sa ascoltare, sa avvicinarsi ai ragazzi, «*rivolge loro la parola anche fuori dai momenti scolastici come il cambio d'ora e l'intervallo*», «*sa interessarsi a loro con discrezione*», è capace di «*stare al suo posto*», ma sa anche «*farsi vicino agli studenti*» e «*sa farsi qualche risata*» insieme a essi.

I ragazzi hanno tracciato il profilo di un insegnante equilibrato e sereno, che non fa pesare le sue fatiche sugli allievi, che trasmette la passione per il suo lavoro e l'amore per i ragazzi, che sa comprendere e venire incontro alle loro esigenze, che li accoglie così come sono accettandone le cadute e gli sbagli, che sa passare sopra a un insuccesso passeggero e che è disposto a cambiare opinione «*senza mettere "etichette" in modo definitivo*».

Un insegnante che rispetta i diritti degli allievi, inoltre, non fa favoritismi, è attento a non umiliare chi va male e a non esaltare chi va bene, sa incoraggiare, non giudica la persona o l'opinione, ma valuta la prestazione, comunica i suoi criteri di valutazione e propone all'allievo di autovalutarsi. Inoltre, trasmette l'"ordine del giorno" delle lezioni, è consapevole del carico di lavoro assegnato agli studenti e «*non si comporta come se la sua materia fosse l'unica*», è disposto a ripetere, è paziente e comprensivo e sa accettare le critiche (DR, 05/2003).²⁰

²⁰ Le espressioni riportate si riferiscono a quanto è stato detto dagli allievi durante il *focus group* e sono state raccolte dalla ricercatrice-consulente attraverso appunti scritti. Le caratteristiche individuate dagli studenti richiamano, per molti

L'intervista di gruppo ha fatto emergere un quadro interessante che ha consentito di tracciare un profilo dell'insegnante rispettoso dei diritti umani dal punto di vista degli studenti. I risultati raccolti sono stati sintetizzati e presentati ai docenti nell'incontro del 26 giugno 2003 e sono stati tenuti in considerazione nella fase di stesura della bozza del progetto.

Oltre a questi dati qualitativi, nella fase di ideazione è stato utile esaminare anche dati quantitativi che si riferiscono all'intera popolazione scolastica degli allievi (303 soggetti), all'intero gruppo docenti (31 soggetti) e a una percentuale pari al 64% delle famiglie degli allievi del liceo.

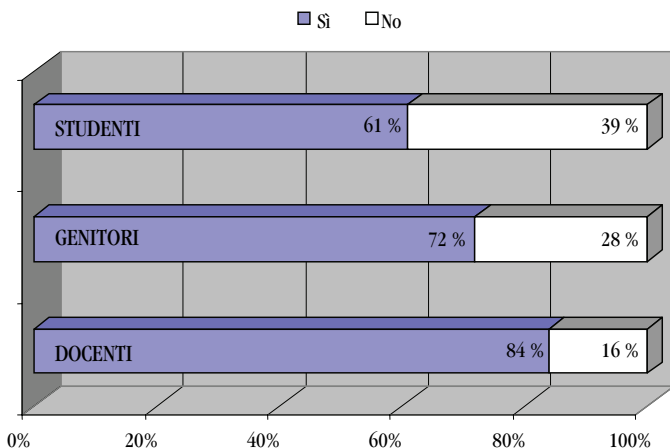
Le domande specifiche che, come ho già accennato, sono state inserite nei questionari di valutazione del POF distribuiti al termine dell'anno scolastico 2002-2003 hanno consentito di rilevare che non sempre gli allievi sembrano recepire pienamente ciò che i loro insegnanti intendono esprimere.

Alla domanda che chiedeva se "Gli insegnanti promuovono l'apprendimento degli allievi?" gli studenti hanno risposto dichiarandosi "molto/abbastanza" soddisfatti nel 61% dei casi.²¹ Il livello di soddisfazione in rapporto alla stessa domanda è più alto per i genitori, che si sono dichiarati "molto/abbastanza" soddisfatti nel 72% dei casi, e ancora più alto per i docenti che lo affermano nell'84% dei casi (Graf. 2).

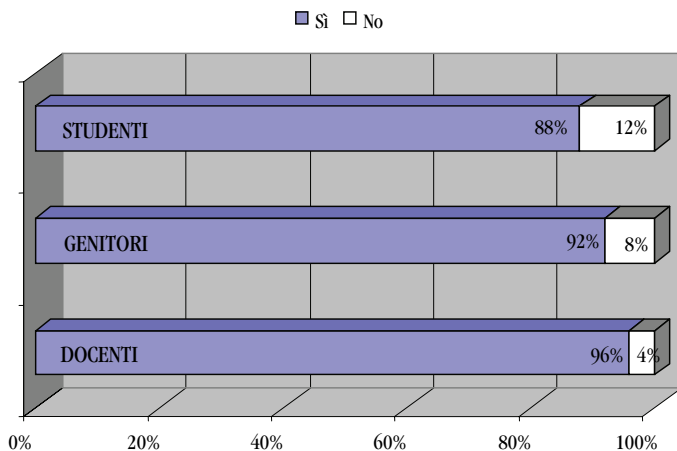
aspetti, quelle tracciate alla fine degli anni Sessanta da A. Agazzi che cito: «L'educatore si richiede: integrità morale, onestà, esemplarità, coerenza, impegno, visione ideale della vita, entusiasmo: nei riguardi degli alunni: benevolenza, simpatia, cortesia e maniere piacevoli, pazienza, sincerità, lealtà, imparzialità e giustizia, atteggiamento cooperativo e democratico, disponibilità, apertura d'animo, confidenza, ottimismo, considerazione per l'individuo, interesse per i ragazzi (e più per i ragazzi che per la materia insegnata), amore per gli scolari; possedere competenza e senso di responsabilità professionale; si richiede ancora capacità di organizzazione, capacità di mantenere la disciplina, doti di leader, di capo, autorevolezza (che non è autoritarità); interesse per la vita sociale, cooperazione con la comunità, affiatamento con gli altri docenti; capacità di accettare il punto di vista altrui e, sommamente importanti ed essenziali: equilibrio psichico, specie affettivo e emotivo, capacità di adattamento sociale, autocontrollo» (AGAZZI Aldo, *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante*, Brescia, La Scuola 1968, 107).

²¹ Il 12% degli allievi ha risposto "molto", il 49% "abbastanza", il 27% "poco", il 4% "per niente" e l'8% non ha risposto.

Graf. 2: Distribuzione in percentuale delle risposte di studenti, genitori e docenti (A.S. 2002-2003) alla domanda: "A tuo parere gli insegnanti promuovono l'apprendimento degli allievi?"



Graf. 3: Distribuzione in percentuale delle risposte di studenti, genitori e docenti (A.S. 2002-2003) alle domande: "Ti senti rispettato come persona dai tuoi insegnanti?"(studenti) e "Gli allievi si sentono rispettati come persone dai loro insegnanti?"(genitori, docenti)



Un'altra domanda era così espressa: "Ti senti rispettato come persona dai tuoi insegnanti?". L'88% degli allievi ha risposto "Sì, abbastanza" e il 12% "No, poco/per niente".²²

Le percentuali, già alte, crescono ulteriormente nel caso dei genitori e degli insegnanti. I genitori che ritengono che il proprio figlio si senta "abbastanza/molto" "rispettato come persona dagli insegnanti" sono il 92%, mentre i docenti che ritengono che gli allievi si sentano "molto/abbastanza" "rispettati come persona dagli insegnanti" sono il 96% (Graf. 3).

5. Lo sviluppo e l'evoluzione dell'idea tra bisogni e opportunità

L'idea si è combinata fin dall'inizio con le risorse e le problematiche del contesto in cui si è calata e nel quale ha preso forma e si è concretizzata grazie al coinvolgimento e alla partecipazione attiva della preside e degli insegnanti e al contributo della ricercatrice-consulente, che ha avuto un ruolo rilevante nell'abbozzare l'idea iniziale.

L'interesse personale di chi scrive per le tematiche dell'educazione alla cittadinanza nel contesto globale²³ si è combinato con un suggerimento avanzato da Pellerrey nel corso di un incontro tenutosi il 26 novembre 2002. In tale occasione, Pellerrey ha consigliato di approfondire l'ambito dell'educazione ai diritti umani a partire dalla prospettiva assio-pratica di A. Papisca.

Il 17 e 18 febbraio 2002 chi scrive si è recata a Padova per incontrarsi con Papisca, per parlare con i ricercatori che operano presso il Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli dell'Università degli Studi di Padova e per consultare la biblioteca del Centro. Nei mesi successivi sono seguiti altri incontri e contatti con ricercatori che operano nell'ambito dell'educazione ai diritti umani tra cui E. Toffano Martini e G. Di Cristofaro Longo (DR, 02/2002).

²² Un'altra domanda era così formulata: "Ti senti rispettato nell'ambiente scolastico?". In tal caso l'82% degli studenti ha risposto in modo affermativo, di cui il 58% "molto", il 24% "abbastanza". Il 18% ha risposto, invece, "poco" e "per niente".

²³ Nell'anno 2002 chi scrive ha ultimato un lavoro di ricerca nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza: OTTONE Enrica, *Comprendere la globalizzazione. Progetti di educazione alla cittadinanza globale*. Tesi di laurea in Scienze dell'Educazione, non pubblicata, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore 2002.

Questi incontri hanno permesso a chi scrive di approfondire la tematica dell'educazione ai diritti umani, di conoscere varie esperienze e prospettive teoriche e di raccogliere materiali che sono stati utili per individuare più chiaramente il problema.

L'idea originaria, come ho già detto, scaturisce dall'esigenza di considerare se e come i diritti umani – e in particolare il diritto all'educazione – siano effettivamente riconosciuti e garantiti a tutti gli allievi dagli insegnanti stessi. Tale idea iniziale incontrandosi e combinandosi con le domande e le esigenze del contesto si è poi sviluppata, modificata e gradualmente chiarita in rapporto alle risorse, alle opportunità, ai bisogni e ai vincoli posti dalla situazione.

L'approfondimento dei documenti e delle indicazioni orientative della riforma scolastica ha consentito di riconoscere che il percorso in atto nella scuola italiana si colloca, almeno in ordine di principio, in piena sintonia con l'orizzonte descritto sopra. Nei testi orientativi della riforma emerge, infatti, chiaramente – come già precisato in precedenza – il principio della centralità dell'allievo e della personalizzazione dei percorsi educativo-didattici che si concretizza nella scelta di strumenti, come i Piani di studio personalizzati, il portfolio di valutazione delle competenze e l'introduzione del docente tutor.

L'analisi dei documenti programmatici del liceo "Maria Ausiliatrice" ha consentito, inoltre, di riscontrare che la scuola si propone di essere particolarmente attenta alla centralità dell'allievo e alla personalizzazione dei percorsi educativo-didattici.

Nel PEI è scritto, infatti, che l'impegno della scuola è orientato verso un'azione educativo-didattica che si avvale di «strategie individualizzate» e che mira ad assicurare la realizzazione del «principio di uguaglianza delle opportunità». ²⁴ Nello stesso documento è scritto, inoltre, che «gli educatori vanno incontro ai giovani con l'atteggiamento della simpatia e la volontà di aiuto personalizzato». ²⁵

Nel POF della scuola si sottolinea, infine, che le scelte didattiche operate tengono conto della valorizzazione di ciascun allievo e che la valutazione si prefigge di «mettere l'allievo "al centro" del processo di insegnamento-apprendimento». ²⁶

²⁴ SCUOLA PARITARIA MARIA AUSILIATRICE, *PEI/Progetto* 21-22.

²⁵ *Ivi* 21.

²⁶ *Id.*, *POF/Piano dell'Offerta Formativa 2003/2004* 17-18.

Tali principi rispondono allo stile educativo della tradizione salesiana in cui si colloca la scuola. Nel POF dell'anno scolastico 2002-2003 si legge infatti: «Peculiare del sistema educativo elaborato da Don Bosco è il ruolo di centralità ricoperto dall'alunno, soggetto del proprio personale processo di apprendimento».²⁷

L'idea iniziale è apparsa, perciò, pienamente in linea con i bisogni e le risorse del contesto e si è combinata con le linee tracciate a livello nazionale dalla riforma scolastica.

L'idea di considerare se e come i principi dichiarati dalla scuola potessero essere efficacemente attuati e se e come gli strumenti proposti nei documenti della riforma potessero essere applicati effettivamente e efficacemente nel rispetto della persona dell'allievo è parsa significativa. Intorno a essa si è, quindi, lavorato per costruire l'ipotesi.

6. I primi incontri del gruppo di ricerca

Il 26 giugno 2003, nell'incontro a cui hanno partecipato tutti i docenti, la preside e la ricercatrice-consulente, l'idea del progetto è stata presentata all'intero gruppo.

Lo scopo dell'incontro, che è durato circa 2 ore, era di coinvolgere tutti gli insegnanti e di sondare la loro disponibilità a partecipare al progetto.

In questa occasione la ricercatrice-consulente ha presentato la bozza del piano provvisorio della ricerca-azione fornendo un'iniziale e sommaria lettura del problema, alcune proposte di intervento e alcune indicazioni sintetiche in merito alla metodologia della ricerca-azione. La presentazione, che è durata circa 30 minuti, raccoglieva i risultati del lavoro di concertazione che si era svolto nei mesi precedenti tra ricercatrice-consulente, preside e insegnanti.

Al termine si è aperta la discussione in vista dell'assunzione di decisioni comuni.

La scelta di coinvolgere tutti i partecipanti nella decisione si colloca in linea con i principi proposti da Lewin. L'autore era, infatti, convinto che per superare le varie difficoltà che si sarebbero potute presentare nel per-

²⁷ ID., *POF/Piano dell'Offerta Formativa 2002/2003*, Roma, Scuola paritaria Maria Ausiliatrice 2002, 19.

corso era positivo coinvolgere l'intero gruppo di ricerca fin dalle prime fasi della sua costituzione creando occasioni di discussione in vista dell'assunzione di decisioni comuni.²⁸

Nella seconda parte dell'incontro è parso perciò opportuno dedicare del tempo per discutere sulle scelte da operare in modo che fossero realmente il risultato del lavoro compiuto dal gruppo.

I partecipanti sono stati coinvolti dalla ricercatrice-consulente in un vivace dibattito e la discussione si è prolungata oltre il tempo previsto per l'incontro.

Tutti gli insegnanti hanno avuto modo di esprimere il loro parere e hanno dato il loro apporto di pensiero ed esperienza, contribuendo così a dare corpo all'idea. Alcuni di essi hanno chiesto chiarimenti, altri hanno espresso dubbi, perplessità e riserve, o hanno avanzato proposte e suggerimenti; altri, infine, hanno espresso apertamente interesse per la proposta e disponibilità a partecipare al progetto.

Le scelte organizzative, come, ad esempio, i tempi da prevedere e il numero delle classi e degli studenti da coinvolgere nel progetto sono state le più discusse.

Alcuni insegnanti hanno espresso la preoccupazione che il progetto, andando ad assommarsi ai numerosi impegni che la scuola propone ogni anno, avrebbe comportato un eccessivo sovraccarico di lavoro.

Altri hanno suggerito di restringere il numero delle classi, scegliendo solo alcuni indirizzi o limitando l'intervento a un anno soltanto in modo da ridurre il numero degli studenti coinvolti. La proposta è stata vagliata, ma si è stabilito di non tenerne conto per le seguenti motivazioni: il numero degli insegnanti (circa 30) in rapporto al gruppo allievi (circa 120) sembrava essere significativo in quanto il rapporto insegnante/allievi sarebbe stato di 1 a 4 e ciascun docente avrebbe avuto la possibilità di sperimentare il percorso con un certo numero di studenti, né troppo ristretto e neppure eccessivamente ampio e, al termine dell'intervento, avrebbe avuto più riferimenti per valutare e confrontare la validità e l'opportunità dell'esperienza.

Alcuni insegnanti hanno suggerito di prevedere una più efficace distribuzione dei compiti a essi assegnati, per ottimizzare risorse e persone. Altri ancora, valorizzando il fatto che il progetto avrebbe consentito di

²⁸ Le idee di Lewin a cui mi riferisco sono state sintetizzate e riproposte da Pellerey. Cf PELLEREY, *Sperimentare* 37.

fare un'esperienza guidata, hanno riconosciuto che si trattava di una opportunità da non perdere.

Un'insegnante, che aveva fatto esperienza della metodologia della ricerca-azione in un'altra scuola, ha suggerito che si prevedesse un percorso previo di formazione centrato sull'acquisizione della metodologia. C'è stata anche un'insegnante che ha avanzato le sue riserve sulla fattibilità del percorso sostenendo che, a suo parere, la riuscita sarebbe stata ostacolata da problematiche interne alla scuola dovute a poca chiarezza e a una certa incomprensione esistente nei rapporti interpersonali.

Tenendo conto di tutte le osservazioni e le perplessità emerse nella discussione e avendo superato i tempi previsti per l'incontro, si è stabilito di rimandare la decisione lasciando ai partecipanti una settimana di tempo per riflettere personalmente e per discuterne con i colleghi. Entro il 3 luglio 2003 ciascun docente si sarebbe incaricato di fare pervenire alla ricercatrice-consulente la propria adesione o meno al progetto.²⁹

Infine, non essendo stato possibile stabilire un altro momento di incontro dell'intero gruppo si è deciso di affidare la revisione della bozza del progetto a un gruppo ristretto (DR, 06/2003).

Nei giorni successivi la ricercatrice-consulente, avvicinando personalmente tutti gli insegnanti per sentire la loro opinione, ha potuto constatare che le riserve espresse da alcuni di essi riguardavano sostanzialmente il timore del sovraccarico di lavoro. Tutti i docenti si sono, infatti, dichiarati interessati e disposti a partecipare alla ricerca.

Raggiunto il consenso, il gruppo risultava, perciò, composto dalla preside, da tutti gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado "Maria Ausiliatrice" e dalla ricercatrice-consulente (DR, 07/2003).

Il 14 luglio 2003 un piccolo gruppo formato da 6 persone (cioè la ricercatrice-consulente, la preside e 4 docenti) si è incontrato per ripensare le varie fasi dell'intervento e per individuare le scelte organizzative più opportune in base alle osservazioni emerse e alle esigenze del contesto e dei destinatari. Durante l'incontro, che è durato circa 3 ore, il gruppo di lavoro ha ridefinito la bozza del piano di intervento.

²⁹ Nel Verbale n. 12 del collegio docenti del 26 giugno 2003 si legge: la presentazione del progetto di ricerca-azione «ha suscitato l'interesse dei docenti, espresso con richieste di delucidazioni e chiarimenti. Il collegio si mostra favorevole all'applicazione del progetto, pur riservandosi un breve periodo di tempo per riflettere e ponderare la proposta».

Il 3 settembre 2003 tale bozza è stata poi rivista e ulteriormente rielaborata con l'intero gruppo di ricerca. L'incontro – che era finalizzato a rafforzare l'adesione, a motivare alla partecipazione attiva e a condurre il gruppo all'assunzione consapevole e responsabile del progetto – è durato 1 ora circa. In tale occasione si sono precisate le linee dell'intervento, si è definito più chiaramente il quadro della ricerca-azione, si sono valutate le obiezioni e si sono discusse alcune questioni organizzative al fine di individuare gli obiettivi comuni. Attraverso la discussione, la negoziazione e la ricerca del consenso si è arrivati a definire più chiaramente il piano definitivo di intervento, si sono prese decisioni sulle modalità da seguire e sugli strumenti da usare e si sono, infine, stabiliti i tempi di azione.

Se nell'incontro che si era svolto il 26 giugno i partecipanti, pur avendo manifestato interesse per la proposta, non avevano nascosto i loro timori, dubbi e riserve, in questo incontro di settembre hanno, invece, manifestato un maggiore interesse ed entusiasmo nei confronti del percorso di ricerca-azione.³⁰

Durante questi primi incontri sono emersi chiaramente risorse e vincoli. Tra le risorse spiccano l'interesse e la disponibilità della preside e degli insegnanti a intraprendere un'attività di ricerca partecipata incentrata sui processi educativo-didattici; tra i vincoli si profilano le altre attività di formazione già programmate dalla scuola nell'anno scolastico 2003-2004 e l'esigua disponibilità di tempo da parte dei docenti.

7. Il ruolo della ricercatrice-consulente all'interno del gruppo

Prima di presentare il percorso di preparazione e attuazione dell'intervento, ritengo opportuno chiarire brevemente qual è stato il ruolo di chi scrive all'interno del gruppo di ricerca.

L'implicazione del ricercatore nella ricerca-azione è, secondo Pourtois, una realtà non soltanto auspicabile, ma indispensabile. Il ricercatore, infatti, non può sottrarsi al coinvolgimento esistenziale e alle multiple interazioni tra lui stesso e ciò che studia e gli altri partecipanti.³¹

³⁰ Nel Verbale n. 3 dell'incontro del collegio docenti del 3 settembre 2003 si legge: «La presentazione ha vivamente interessato tutti i docenti che hanno attivato un ampio dibattito in cui si sono chieste delucidazioni in merito alla metodologia, allo svolgimento e al coinvolgimento operativo degli insegnanti».

³¹ Cf POURTOIS, *La ricerca-azione* 144.

Chi scrive, in qualità di ricercatrice-consulente si è posta in una posizione paritaria con gli altri membri del gruppo ma, pur essendo inserita pienamente nel gruppo, ha svolto di volta in volta, secondo i momenti e le circostanze, anche ruoli diversi che potevano farla apparire come una figura esterna al gruppo.

Ha assunto, infatti, il ruolo di animatrice del lavoro e di facilitatrice delle dinamiche di gruppo. Ha approfondito gli argomenti fondamentali e ha garantito la consulenza sulle questioni metodologiche e sulle tematiche affrontate. Il periodo da novembre 2002 a settembre 2003, infatti, è stato interamente dedicato da chi scrive alla selezione della bibliografia e allo studio del materiale raccolto sull'educazione ai diritti umani con particolare riferimento al contesto scolastico, sul diritto all'educazione, sulla riforma scolastica, sulla personalizzazione in educazione, sull'osservazione sistematica e su alcuni fattori delle strategie di apprendimento.³²

Lo studio di tali questioni, compresa anche la metodologia della ricerca-azione, è stato necessario per impostare il percorso, per poter proporre le attività di formazione del gruppo e per predisporre i materiali di autoformazione.

La ricercatrice-consulente ha, inoltre, ricercato ipotesi di soluzione dei problemi che si sono presentati durante l'intervento, ha monitorato e documentato l'andamento della ricerca in tutte le sue fasi, ha raccolto la documentazione dell'intero percorso e ha analizzato i dati emersi.

La consulenza e il sostegno di una persona esterna al gruppo competente nelle problematiche affrontate ha avuto la sua importanza, soprattutto nella fase iniziale, per concettualizzare la problematica, impostare l'attività e gli strumenti di lavoro e fare il punto della situazione a mano a mano che si procedeva nell'ideazione. Tuttavia, sulla linea di quanto sottolineava già Lewin, tale consulenza si è attuata in una continua cooperazione e attraverso uno scambio costante di idee e informazioni con gli insegnanti, la preside e, per quanto possibile, anche con gli allievi e le loro rispettive famiglie.

Nei momenti di discussione in gruppo la ricercatrice-consulente ha assunto il ruolo di facilitatrice, stimolando la creazione di un clima cooperativo all'interno del gruppo e favorendo l'ascolto reciproco, la ricerca di soluzioni condivise e il superamento delle posizioni individuali.

³² Una sintesi delle questioni elencate è esposta nella prima parte di questo lavoro.

L'obiettivo sotteso agli incontri era quello di raggiungere il consenso mediante la discussione. In molti casi le scelte sono nate da un compromesso che è stato frutto di una negoziazione in cui si è cercato di tenere in considerazione e di valorizzare l'apporto di ciascun membro del gruppo. I partecipanti hanno così avuto la possibilità di rielaborare l'esperienza da essi vissuta e di confrontarsi con differenti soluzioni o interpretazioni di uno stesso materiale o evento.

La ricercatrice-consulente ha cercato di promuovere una maggiore consapevolezza dei propri mezzi e possibilità, sia nel gruppo, sia nei singoli, allo scopo di favorire l'assunzione autonoma delle decisioni e lo spirito d'iniziativa.

Ha, inoltre, individuato alcune modalità di discussione in gruppo che potessero contribuire a superare alcuni ostacoli, tra cui il fatto che il gruppo, pur essendo abbastanza ristretto, era comunque formato da circa 30 persone e che la situazione e la poca disponibilità di tempo non sempre creavano le condizioni affinché tutti potessero esprimersi.

Un esempio di tecnica proposta è quella denominata *Phillips 6x6*,³³ che attraverso la suddivisione del gruppo in sottogruppi di circa 6 persone consente a ciascun partecipante di poter intervenire nelle discussioni e garantisce a tutti, per quanto possibile, lo stesso grado di influenza sulle decisioni.

La ricercatrice-consulente, inoltre, ha sempre cercato di mantenere viva la comunicazione personale attraverso frequenti incontri informali, sia individuali che a piccoli gruppi, con la preside e con i docenti, per scambiare informazioni sul progetto e per consentire ai partecipanti di esprimere le proprie opinioni e osservazioni sull'andamento dell'esperienza.³⁴

Tali scelte sono state fatte anche per ovviare, per quanto possibile, al rischio che la comunicazione rimanesse centrata sulla ricercatrice-consulente e che le informazioni passassero principalmente attraverso di lei.

³³ Il *Phillips 6x6* è una tecnica di animazione ideata nel 1948 dall'americano D. J. Phillips per far partecipare un vasto uditorio di persone a una discussione. Cf ANZIEU Didier - MARTIN Jacques Yves, *Dinamica dei piccoli gruppi* [La dynamique des groupes restreints, Paris, Presses universitaires de France 1968⁸], Roma, Borla 1990, 318-320.

³⁴ I risultati di questi incontri sono stati raccolti nel diario della ricercatrice (DR, 10/2003-05/2004).

Con il crescere delle dimensioni del gruppo, infatti, è maggiore il rischio che i membri tendano a comunicare più con il *leader* e meno tra loro; e, al contempo, che il *leader* sia portato a fare più interventi e a riferirsi al gruppo come a un'unità e non ai singoli membri.³⁵

Per ovviare alle difficoltà di comunicazione e per far giungere in modo tempestivo le informazioni di volta in volta necessarie a tutti i partecipanti, a partire dalla fine del mese di settembre 2003 si è inoltre creata una bacheca nella sala degli insegnanti. La bacheca, aggiornata costantemente dalla ricercatrice-consulente, consisteva in una vetrina nella quale affiggere fogli informativi, avvisi e alcune cartelline all'interno delle quali i partecipanti potevano trovare i materiali necessari, inserire i risultati delle osservazioni o le eventuali comunicazioni e osservazioni.

Il ruolo di consulenza è stato particolarmente importante e si è rivelato utile principalmente nei momenti in cui, per lunghi periodi di tempo, non erano stati previsti incontri dell'intero gruppo.

I partecipanti hanno cercato il dialogo e il confronto con la ricercatrice-consulente sulle scelte da operare o su quelle fatte. In questi e altri momenti, chi scrive ha anche contribuito a sostenere e ravvivare l'entusiasmo e a ridurre l'ansietà.

Gli insegnanti si sono mostrati aperti e collaborativi, hanno formulato critiche costruttive e hanno offerto suggerimenti molto opportuni (DR, 06/2003-06/2004).

Nel mettere in atto la metodologia, in questa prima fase, la cura maggiore è stata posta sulla collaborazione e sull'instaurarsi di un rapporto di fiducia reciproca.

Il percorso – come ho messo in evidenza in questo capitolo e come mi dispongo a presentare nei prossimi – è stato caratterizzato da continui *feedback* tra ricercatrice-consulente, insegnanti e preside. I contatti brevi e frequenti hanno facilitato il costituirsi del gruppo e lo sviluppo dell'idea ponendo le basi per l'assunzione condivisa del progetto.

³⁵ Tale rischio è evidenziato in modo efficace in: TROMBETTA - ROSIELLO, *La ricerca-azione* 176.

LA PREPARAZIONE DELL'INTERVENTO

L'intervento, previsto per l'anno scolastico 2003-2004, è stato preparato nel mese di settembre e anche, in parte, di ottobre 2003, con la collaborazione di tutti i partecipanti.

In questo capitolo presento i passi che sono stati fatti per impostare e avviare l'intervento.

Nel primo punto descrivo il percorso di formazione previsto e attuato.

Nel secondo mi soffermo sul lavoro di selezione, scelta e messa a punto degli strumenti di intervento.

Nel terzo, espongo le modalità di suddivisione e assegnazione degli allievi ai rispettivi insegnanti-tutor.

Infine, nel quarto, preciso come sono stati scelti e predisposti gli strumenti di monitoraggio e valutazione della ricerca-azione.

1. Il percorso di formazione in preparazione all'intervento

Nei mesi di settembre e ottobre 2003 si è attuato un percorso di formazione e autoformazione per fornire ai partecipanti un'occasione per riflettere sul proprio agire educativo, rafforzare le conoscenze e le competenze utili per mettere in atto il progetto, abilitarsi nella metodologia della ricerca-azione, analizzare e predisporre materiali e strumenti necessari.

Il percorso non è stato considerato come un momento formativo a se stante e neppure come l'unico momento di formazione, in quanto, come già detto in precedenza, è l'intera esperienza della ricerca-azione che assume carattere formativo per i partecipanti.

Il tempo previsto per la formazione e, insieme, anche per la preparazione dell'intervento è stato complessivamente di 14 ore di lavoro collegiale, che sono state ripartite in 6 giorni.

I primi 4 incontri si sono svolti all'inizio del mese di settembre 2003, nel periodo dedicato dagli insegnanti all'aggiornamento e alla programmazione didattica annuale, mentre gli ultimi 2 si sono attuati nella seconda metà del mese di ottobre. A queste 14 ore si sono aggiunte altre 6-8 ore di autoformazione.

La scelta di fissare pochi incontri concentrati principalmente nei primi giorni del mese di settembre è legata alla difficoltà di trovare tempi più distesi per radunare tutti i partecipanti dopo l'inizio della scuola.

Il percorso è consistito in 8 tappe o unità di formazione. Le prime si sono incentrate sulla questione della conoscenza sistematica degli allievi con particolare riferimento alle loro strategie di apprendimento; le seguenti sono state dedicate ad approfondire la conoscenza di ciascuna delle strategie scelte; nell'ultima si sono studiate alcune modalità e strumenti efficaci per avviare un percorso di accompagnamento personale degli allievi (Tab. 1).

Tab. 1: *Cronogramma del percorso di formazione degli insegnanti*

	UNITÀ DI FORMAZIONE	DATA	DURATA
1.	Conoscere gli allievi in modo sufficientemente sistematico	03/09/2003	120 min.
2.	Conoscere le strategie di apprendimento	09/09/2003	120 min.
3.	Aiutare gli allievi che manifestano forme disturbanti di ansietà	09/09/2003	90 min.
4.	Aiutare gli allievi a comprendere il ruolo delle attribuzioni causali	10/09/2003	90 min.
5.	Aiutare gli allievi nella loro percezione di competenza	10/09/2003	90 min.
6.	Aiutare gli allievi a potenziare processi e strategie elaborative	12/09/2003	90 min.
7.	Aiutare gli allievi a controllare il disorientamento	12/09/2003	90 min.
8.	Accompagnare personalmente gli allievi nell'apprendere	20/09/2003	90 min.
		20/09/2003	60 min.
Tot. ore di formazione:			14 ore

Nella scelta delle questioni da approfondire, tenendo conto della ristrettezza dei tempi a disposizione, si è focalizzata l'attenzione solo sugli aspetti essenziali e necessari per impostare l'intervento.

Gli incontri sono stati condotti alternando diverse modalità, come relazioni di esperti, studio e analisi di ricerche e strumenti, discussione in

gruppo, visione di materiali multimediali, lavoro a piccoli gruppi e approfondimento individuale di documenti. In ciascun incontro si è cercato di far scaturire una riflessione personale a partire dal confronto del proprio vissuto con indicazioni provenienti da recenti studi e ricerche. Si sono, inoltre, previsti frequenti momenti di confronto e scambio di esperienze tra i partecipanti per creare occasioni di apprendimento cooperativo.

Il percorso ha coinvolto nella corresponsabilità tutti i partecipanti.

Nei punti successivi presento in dettaglio ciascuna unità. Inquadro in forma sintetica le questioni affrontate, riporto obiettivi, attività, tempi, strumenti e materiali utilizzati e, infine, sintetizzo brevemente i risultati del lavoro dei partecipanti per ciascuna unità.¹

1.1. *Prima unità: la conoscenza degli allievi attraverso il metodo osservativo*

Il rispetto del diritto all'educazione e la personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento richiedono, come condizione essenziale, la conoscenza non occasionale e non troppo soggettiva di ciascun allievo.

A uno sguardo attento appare immediatamente evidente che la conoscenza degli allievi è un'abilità complessa. Gli insegnanti corrono il rischio di minimizzare alcune differenze individuali e/o di accentuarne altre, di formarsi una percezione stereotipata degli allievi e di mettere in atto comportamenti ripetitivi.²

Per evitare questi rischi è necessario sviluppare l'abilità complessa del conoscere in modo sufficientemente sistematico. Tale abilità richiede il riferimento a più fonti, il confronto con l'auto-percezione dell'allievo e con le informazioni raccolte dai colleghi, e l'utilizzo di questionari e griglie di osservazione.³

Il 3 settembre 2003, attorno a queste problematiche, che ho già trattato in precedenza, si è costruita la prima unità di formazione allo scopo di

¹ Gli strumenti e i materiali utilizzati e citati nei prossimi punti non sono stati riportati in allegato per motivi di spazio, ma potranno essere messi a disposizione di chi ne fosse eventualmente interessato.

² Cf FRANTA - COLASANTI, *L'arte* 29-ss.

³ Si veda: POSTIC - DE KETELE, *Osservare*; VIGANÒ Renata, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero 1996.

accrescere nei partecipanti la consapevolezza dell'importanza e, allo stesso tempo, della difficoltà di conoscere gli allievi, e con l'intento di favorire l'individuazione e la scelta di strategie e strumenti per conoscere gli allievi in modo sufficientemente sistematico.

In questa prima unità, alla quale si sono dedicate circa 2 ore, i partecipanti hanno potuto raggiungere i seguenti obiettivi:

- acquisire maggiore consapevolezza delle strategie messe in atto, sia come singoli che collegialmente, per conoscere gli allievi;
- divenire maggiormente consapevoli dell'importanza e della difficoltà di conoscere gli allievi attraverso il metodo osservativo;
- ampliare le proprie conoscenze su tecniche e strumenti per conoscere gli allievi attraverso il metodo osservativo.

Il percorso di questa prima unità si è svolto nel seguente modo:

- la ricercatrice-consulente ha introdotto i contenuti, le modalità e i tempi di svolgimento dell'unità richiamando la valenza delle questioni affrontate;

- successivamente i partecipanti hanno avuto circa 20 minuti per riflettere e compilare individualmente una scheda che aveva per oggetto le attività e le modalità messe in atto dai docenti, sia singolarmente che collegialmente, per conoscere gli allievi;

- la ricercatrice-consulente ha poi presentato al gruppo i risultati di alcuni studi e ricerche sull'argomento. Nella relazione ha richiamato le difficoltà che si possono incontrare, ha stimolato a riflettere sulla necessità di conoscere in modo sufficientemente sistematico gli allievi e ha presentato alcuni strumenti utili a tale scopo;

- i partecipanti si sono, poi, riuniti in piccoli gruppi per confrontare le risposte date alla scheda di riflessione personale e individuare, a partire dalle indicazioni fornite nella relazione, le strategie da mettere in atto, sia individualmente, sia collegialmente, nell'anno scolastico 2003-2004, per conoscere gli allievi in modo più sistematico;

- è seguito un momento assembleare di confronto e scambio in vista del raggiungimento di un consenso sulle scelte da operare;

- l'incontro si è concluso con il riepilogo, da parte della ricercatrice-consulente insieme ai partecipanti, degli aspetti più salienti emersi;

- infine, si sono introdotti gli obiettivi dell'incontro successivo e si è assegnato il "compito a casa", che consisteva nel dare un primo sguardo al materiale che sarebbe stato approfondito negli incontri successivi, cioè

il *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA) di Pellerey⁴ e la bozza della griglia di osservazione.

Il materiale dell'incontro, che è stato distribuito a ciascun componente del gruppo, consiste nei seguenti strumenti:

- una scheda per la riflessione personale dal titolo "Conoscere gli allievi";
- lo schema cartaceo della relazione esposta dalla ricercatrice dal titolo "Strategie, tecniche e strumenti per conoscere gli allievi in modo sufficientemente sistematico";
- una copia del QSA corredata di una scheda informativa sul questionario stesso;
- una bozza della griglia di osservazione.

Nella prima parte di questo incontro si è, inoltre, discussa e approvata la bozza del progetto di ricerca-azione. Il passaggio dal lavoro sulla bozza a quello sulla prima unità di formazione è avvenuto spontaneamente in quanto già durante la discussione sulle questioni organizzative del progetto molti insegnanti hanno espresso ripetutamente la richiesta di chiarire alcuni aspetti riguardanti le modalità concrete dell'intervento.

Questa prima unità ha riscosso un forte interesse nei partecipanti, i quali hanno seguito con molta attenzione la presentazione della ricercatrice-consulente e hanno partecipato attivamente ai lavori di gruppo e alla discussione. Uno dei risultati raggiunti attraverso questa prima unità consiste nel fatto che gli insegnanti hanno potuto conoscere alcuni strumenti da utilizzare nella fase iniziale dell'anno per conoscere gli allievi (DR, 09/2003).

1.2. *Seconda unità: la conoscenza delle strategie di apprendimento*

Quali caratteristiche è utile che gli insegnanti conoscano dei loro studenti? Su quali aspetti dell'allievo è necessario che gli insegnanti facciano convergere la loro attenzione? C'è il rischio che i docenti, pur essendo impegnati e scrupolosi nel valutare il rendimento scolastico degli studenti, non siano, poi, altrettanto attenti a conoscere le strategie che i loro allievi mettono in atto per apprendere.

⁴ Cf PELLEREY Michele, *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS 1996.

Le ricerche sull'apprendimento⁵ evidenziano il ruolo centrale dei processi e delle strategie di apprendimento a sostegno della motivazione e dell'*empowerment* cognitivo e come prevenzione dell'insuccesso scolastico.⁶

Nel conoscere gli allievi l'insegnante deve dare ampio spazio alle loro strategie di apprendimento, cioè ai processi cognitivi, affettivi e motivazionali implicati nell'acquisizione significativa, stabile e fruibile della conoscenza.

In vista di questo lavoro sono stati scelti alcuni fattori delle strategie di apprendimento, ormai ben definiti nelle indagini nazionali e internazionali, per i quali esisteva già uno strumento di rilevazione, il QSA che verrà presentato dettagliatamente nel prossimo capitolo.

Si è fatta la scelta di concentrare l'attenzione solo su 5 dei 14 fattori osservabili attraverso il QSA.⁷ Tale decisione ha portato gli insegnanti a concentrarsi principalmente sui problemi relativi a forme particolarmente disturbanti di ansia, sullo sviluppo di aspetti della motivazione scolastica particolarmente influenti come lo stile attributivo e la percezione di competenza, sulla capacità di apprendere significativamente attraverso l'uso di strategie di elaborazione e, infine, sul controllo del senso di disorientamento. Il QSA consente, infatti, di conoscere l'autopercezione degli allievi in riferimento agli aspetti appena elencati.

Il 9 settembre 2003 Pellerey ha presentato lo strumento agli insegnanti. Nella sua relazione ha inquadrato il discorso sulle strategie di apprendimento evidenziandone gli aspetti cognitivi e affettivi, ha presentato a grandi linee l'*iter* che ha portato alla costruzione del QSA, ha descritto lo strumento e ha approfondito l'analisi dei 5 fattori scelti.⁸

⁵ L'attenzione crescente per l'attività di apprendimento trova espressione in uno studio di M. Altet. Si veda: ALTET Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France 1997.

⁶ Si veda: PAZZAGLIA Francesca et ALII, *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso*, Trento, Erickson 2002.

⁷ Si veda: *Ivi* 15-ss.

⁸ Nel Verbale n. 4 del collegio docenti del 9 settembre 2003 si legge: «Alle ore 9.00 si è riunito il collegio docenti per assistere alla conferenza del Prof. Pellerey sul progetto ricerca-azione. [...] Il Prof. Pellerey ha esordito evidenziando come il progetto di cui sopra sia nato dalla necessità della pedagogia di studiare i processi di apprendimento degli allievi e la loro gestione; a tale scopo è stato elaborato il QSA (Questionario sulle Strategie di apprendimento), che il Prof. Pellerey ha presentato ai docenti. Il Professore ha risposto a numerose domande

Attraverso questa unità i partecipanti hanno, quindi, avuto la possibilità di:

- ampliare le loro conoscenze sulle strategie di apprendimento e approfondire l'incidenza dei fattori scelti sull'apprendimento;
- approfondire la conoscenza di uno strumento diagnostico qual è il QSA;
- comprendere come utilizzare i risultati del QSA e come aiutare gli studenti a sviluppare e a potenziare un proprio stile di apprendimento;
- confrontarsi in gruppo con le informazioni ricevute e interiorizzarle.

Le modalità di svolgimento dell'unità sono state le seguenti:

- Pellerey ha tenuto la sua relazione sulle strategie di apprendimento e sul QSA;
- i partecipanti hanno avuto la possibilità di intervenire ponendo domande al relatore;
- l'incontro si è concluso con un riepilogo, da parte della ricercatrice-consulente, degli aspetti più salienti emersi.

Gli insegnanti si sono mostrati attenti e interessati alle questioni affrontate e sono intervenuti ponendo numerose domande al relatore. L'incontro è durato circa 2 ore ed è servito a introdurre il lavoro sulle unità successive nelle quali ci si proponeva di approfondire i 5 fattori scelti (DR, 09/2003).

1.3. Terza unità: aiutare gli allievi che manifestano forme disturbanti di ansietà

L'ansietà è uno stato emozionale spiacevole che si manifesta a livello fisiologico, cognitivo, comportamentale e che comporta difficoltà a controllare le proprie reazioni emotive; in genere è sperimentato particolarmente in situazioni di esame e nei momenti di valutazione delle prestazioni scolastiche, come, ad esempio, interrogazioni e compiti scritti. Può essere accompagnata da reazioni fisiologiche, come, ad esempio, eccessiva sudorazione, mani fredde, accelerazione del battito cardiaco, gola secca; può condurre a pensieri catastrofici e all'autosvalutazione; può spin-

chiarendo i dubbi espressi dai docenti. Alle ore 11.00 l'incontro con il Prof. Pellerey si è concluso e ha preso la parola la Dott.ssa Enrica Ottone, che ha valutato con il corpo insegnante le modalità di applicazione del QSA agli allievi delle prime classi del biennio e del triennio. Alle 12.30 si scioglie la seduta».

gere a evitare situazioni o persone e può comportare manifestazioni e atteggiamenti che denotano insicurezza.

Un certo livello di tensione è necessario per affrontare compiti impegnativi, tuttavia, oltre una certa soglia, questo stato di tensione tende ad avere conseguenze negative in quanto può interferire con le attività di studio e con il rendimento scolastico. L'ansietà eccessiva impedisce, infatti, il pieno controllo di alcuni processi cognitivi, favorisce risposte automatiche e può ridurre le prestazioni del soggetto, che può incontrare maggiori difficoltà a concentrarsi, a stare sul compito e a ritenere i concetti.

L'ansietà può essere attribuita a diverse cause, come, ad esempio, il fatto che l'allievo è consapevole di non aver studiato a sufficienza, o sa di avere un metodo di studio poco efficace, oppure ha paura di non riuscire, di sbagliare, o di essere giudicato, oppure è condizionato dai suoi fallimenti passati.

In alcuni casi, sono gli stessi insegnanti che, pur proponendosi di mostrare un comportamento rassereneante e tranquillizzante, possono evocare ansia negli allievi. Talvolta, inoltre, il lavoro che un docente fa per aiutare gli allievi a vivere con minore ansia le situazioni di rendimento può essere vanificato da insegnanti che agiscono nella direzione opposta.⁹

Su questi e altri aspetti ci si è soffermati nella terza unità di formazione svoltasi nella seconda parte della mattinata del 9 settembre 2003. I partecipanti hanno avuto la possibilità di:

- ampliare le loro conoscenze sul fenomeno dell'ansietà in situazioni di rendimento scolastico e sulle procedure e modalità che consentono di rilevare l'incidenza del fenomeno in classe;
- divenire consapevoli del proprio modo di caratterizzare e di trattare un allievo ansioso;
- individuare strategie da suggerire agli allievi per aiutarli a divenire consapevoli dell'ansietà in situazioni di rendimento scolastico e a gestirla e ridurla.

Le modalità di svolgimento dell'unità alla quale si è dedicata circa 1 ora e 30 minuti sono state le seguenti:

- i partecipanti hanno avuto a disposizione circa 20 minuti di tempo per riflettere personalmente sulla scheda "Conoscere l'ansietà";
- si sono, poi, suddivisi in piccoli gruppi con il compito di definire il profilo di un allievo ansioso e di pianificare, anche a partire dalle indica-

⁹ Cf PELLERREY, *Questionario 20*; PAZZAGLIA et ALII, *Empowerment* 56-58.

zioni suggerite nel materiale contenuto nel fascicolo predisposto dalla ricercatrice-consulente, obiettivi e strategie da consigliare ad allievi che avessero manifestato forme particolarmente disturbanti di ansietà e interventi da mettere in atto in classe per aiutare tali allievi;

- l'incontro si è, infine, concluso con un momento di discussione assembleare nel quale la ricercatrice-consulente ha riepilogato insieme ai partecipanti gli aspetti salienti emersi.

Il materiale fornito agli insegnanti è stato distribuito all'inizio dell'incontro.

Per questo fattore, come per gli altri, è stato predisposto un fascicolo contenente alcune nozioni sul fenomeno in questione, gli *item* del QSA a esso riferiti, alcuni spunti per l'osservazione del comportamento degli allievi e un elenco di possibili obiettivi e strategie che sia l'insegnante, sia gli allievi avrebbero potuto prevedere.

Nel fascicolo sono state, inoltre, inserite alcune schede di lavoro predisposte per essere usate con gli allievi che avessero manifestato problemi in rapporto a questo aspetto (Scheda 1). Nella costruzione di tali schede si sono ripresi e riadattati materiali già esistenti pubblicati in alcuni recenti lavori.¹⁰

Scheda 1: *Indice del fascicolo sull'ansietà*

INDICE DEL FASCICOLO: ANSIETÀ

1. Introduzione alla questione: forme disturbanti di ansietà negli allievi
2. L'auto-osservazione: *item* da proporre agli allievi sul fattore ansietà dal QSA di Pellerey
3. L'osservazione: comportamenti da osservare negli allievi
4. Obiettivi e strategie da proporre a un allievo con forme disturbanti di ansietà
5. Strategie che l'insegnante può mettere in atto per aiutare allievi ansiosi
6. Schede di approfondimento e attività da suggerire agli allievi
7. Bibliografia

Allegati: schede contenenti attività da usare con gli allievi

¹⁰ Si è fatto riferimento a: PAZZAGLIA et ALII, *Empowerment*; MCCOMBS Barbara - POPE James E., *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali* [Motivating Hard to Reach Students, Washington, DC, American Psychological Association 1994], Trento, Erickson 1999.

Scheda 2: *Obiettivi e strategie per gli allievi sull'ansietà*

**SE... vivi con ansia eccessiva i tuoi impegni scolastici,
questi sono alcuni obiettivi e strategie utili per te:**

OBIETTIVI:

- so identificare le mie reazioni e le situazioni che mi creano ansietà
- so identificare le cause della mia ansietà
- sono consapevole del fatto che un certo livello di ansietà è positivo
- so accettare l'ansietà come una dimensione naturale comune a ogni persona
- so affrontare per gradi i diversi problemi legati all'ansietà
- so fare esercizi di rilassamento e di respirazione
- so visualizzare situazioni positive
- so contrapporre pensieri positivi a pensieri catastrofici
- sono capace di rassicurarmi se ho fatto tutto il possibile
- so acquisire maggior sicurezza nelle mie possibilità
- so affrontare le situazioni che mi provocano ansietà
- so lasciarmi accompagnare e guidare da un adulto

STRATEGIE:

- scrivo sul diario le mie reazioni in situazioni di ansietà
 - scrivo sul diario le situazioni e condizioni che mi creano ansietà
 - rifletto sulle cause della mia ansietà e le elenco per scritto sul diario
 - rifletto e scrivo sul diario gli effetti positivi di un certo livello d'ansia
 - osservo le persone e cerco di individuare i loro segnali di ansietà e mi convinco che "non è un problema che vivo solo io"
 - elenco i problemi e presto attenzione a essi in ordine di priorità
 - controllo la mia respirazione (inspirare ed espirare profondamente)
 - prima di iniziare un compito mi metto a mio agio
 - so dare spazio adeguato al riposo e ad attività che mi rilassano
 - immagino di prendere dei bei voti
 - richiamo alla memoria ciò che di bello e buono so fare e ciò che so di essere
 - mi esercito a modificare il mio "ciclo del pensiero" (cf scheda: "ciclo del pensiero")
 - so sdrammatizzare la situazione e gli eventuali risultati negativi
 - mi autorassicuro e cerco di fare del mio meglio
 - mi propongo dei piccoli passi che so di poter fare
 - mi alleno ad affrontare le interrogazioni e non mi sottraggo alle verifiche e alle situazioni che, in genere, mi provocano ansietà
 - parlo con un adulto del mio problema
-

I fascicoli che contengono i materiali a cui si è accennato sono stati predisposti dalla ricercatrice-consulente allo scopo di facilitare il lavoro dei docenti all'interno del gruppo e sono stati usati come strumenti di la-

voro dai partecipanti che li hanno modificati e integrati arricchendoli ulteriormente (Scheda 2). Questi materiali sono stati valorizzati e sono risultati molto utili in fase d'intervento.

Nel presentare i risultati mi limiterò a riprendere solo alcuni dei materiali elaborati dai partecipanti nel momento del lavoro di gruppo allo scopo di chiarire il percorso fatto.

Secondo quanto è emerso dai docenti, un allievo con forme disturbanti di ansietà deve essere aiutato a: identificare e riconoscere in se stesso le manifestazioni di tale disturbo, sia a livello fisiologico, che a livello cognitivo e comportamentale; riconoscere le situazioni e le condizioni che possono creare ansietà e imparare ad affrontare per gradi i diversi problemi legati a essa.

Le strategie che si potrebbero suggerire agli allievi ansiosi sono, ad esempio, esercizi di rilassamento e di respirazione, l'esercizio del "ciclo del pensiero" volto a contrapporre pensieri positivi a pensieri catastrofici,¹¹ e altre strategie per migliorare l'organizzazione del lavoro e proporsi mete realizzabili (Scheda 2).

1.4. *Quarta unità: aiutare gli allievi a comprendere il ruolo delle attribuzioni causali*

Le attribuzioni causali sono le spiegazioni che sia gli alunni, sia gli insegnanti danno al successo o all'insuccesso scolastico; tali spiegazioni possono avere come oggetto capacità, fortuna, impegno, facilità o difficoltà del compito. Sono pensieri che giocano un ruolo centrale nel processo riflessivo che segue l'azione; hanno un effetto incisivo sull'auto-stima e sul senso di auto-efficacia; determinano i sentimenti delle persone nei propri confronti, le loro attese di successo e la perseveranza nei compiti; e implicano diverse reazioni emotive tra cui gioia, scoraggiamento, senso di colpa, soddisfazione e sollievo.

Le spiegazioni del successo o dell'insuccesso possono riferirsi sia a cause stabili, quali sono abilità personali e caratteristiche del compito, sia a cause instabili, come impegno, fortuna e aiuto ricevuto.

Possono, inoltre, riferirsi a fattori interni quali impegno, abilità del soggetto, esperienza, forza di volontà o, viceversa, a fattori esterni, come aiuto ricevuto, fortuna, caso o fatalità, situazione o caratteristiche del

¹¹ Cf MCCOMBS - POPE, *Come motivare* 39-ss.

compito o del docente, facilità o difficoltà delle domande.

Tali cause possono essere percepite come più o meno controllabili dal soggetto e influire notevolmente sulla motivazione e sul successo scolastico.¹²

Queste problematiche sono state approfondite il 10 settembre 2003 nella quarta unità di formazione nella quale i partecipanti hanno avuto la possibilità di:

- ampliare le loro conoscenze sulla portata e sul ruolo delle attribuzioni causali nell'apprendimento;
- divenire consapevoli del proprio modo di spiegare i successi e gli insuccessi scolastici degli allievi;
- acquisire maggiori conoscenze circa indicatori, procedure e modalità che consentono di rilevare l'incidenza del fenomeno nella propria classe;
- individuare strategie da suggerire agli allievi per aiutarli a divenire consapevoli del proprio stile attributivo e per orientare le proprie attribuzioni su fattori controllabili.

Le modalità di svolgimento dell'unità sono state simili a quelle dell'unità precedente.

Dopo un breve momento di riflessione personale su alcune schede contenute nel fascicolo sull'attribuzione, i partecipanti si sono ritrovati a piccoli gruppi per definire, a partire dalle indicazioni contenute nel fascicolo, il profilo di un allievo con attribuzione causale invertita e gli obiettivi e le strategie da proporre a tale allievo. L'incontro si è svolto in circa 1 ora e 30 minuti e si è concluso con la discussione assembleare e il riepilogo degli aspetti salienti emersi.

Gli obiettivi che i docenti hanno individuato per un allievo con difficoltà in questo ambito sono i seguenti: esercitarsi a individuare il tipo di spiegazioni che egli tende a dare a successi e insuccessi e a valutarsi con realismo; cercare di individuare le cause controllabili dei propri successi e/o insuccessi; acquisire fiducia nella propria intelligenza e nelle proprie capacità e credere che è sempre possibile migliorare; sviluppare la consapevolezza che il raggiungimento di un risultato finale presuppone la consequenzialità del raggiungimento di obiettivi intermedi (DR, 09/2003).

¹² Cf PELLERÉY, *Questionario* 13.22-23; PAZZAGLIA et ALII, *Empowerment* 15-40; PELLERÉY Michele, *Processi auto-regolativi e attribuzioni causali*, in *Orientamenti pedagogici* 50(2003)4, 651-677.

1.5. *Quinta unità: aiutare gli allievi nella loro percezione di competenza*

La concezione delle proprie capacità e della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i loro pensieri e emozioni e ha un ruolo importante per il successo scolastico. La percezione soggettiva di riuscire ad affrontare un compito con successo, espressa prima di iniziarlo, – che A. Bandura definisce autoefficacia – influisce sulla motivazione al successo, sulla disponibilità a impegnarsi, sul livello e sulla continuità nello sforzo.

Recenti studi sostengono che la percezione di autoefficacia può essere aumentata, sia affrontando il compito con successo, sia vedendo altri che affrontano il compito con successo, sia ottenendo elogi per quanto si fa o lodandosi personalmente, sia gestendo con competenza le emozioni, soprattutto l'ansia, che accompagnano l'esecuzione del compito.¹³

Il lavoro di questa quinta unità è stato svolto il 10 settembre 2003 e ha richiesto circa 1 ora e 30 minuti. I partecipanti hanno affrontato le questioni descritte sopra e hanno avuto la possibilità di:

- ampliare le loro conoscenze sulla portata e sull'influenza della percezione di competenza nell'apprendimento;
- acquisire maggiori conoscenze circa indicatori, procedure, modalità e strumenti che consentono di rilevare l'incidenza del fenomeno nella propria classe;
- individuare strategie da fornire agli allievi per aiutarli a maturare un'adeguata percezione di competenza.

Le modalità di svolgimento dell'unità sono state in tutto simili a quelle dell'unità precedente. Nel lavoro di gruppo i partecipanti hanno individuato 2 profili di allievi distinguendo tra coloro che presentano una scarsa o viceversa un'alta percezione di competenza.

Un allievo con scarsa percezione di competenza tende ad attribuire i suoi insuccessi scolastici a cause esterne, come le caratteristiche del professore, la fortuna o la sfortuna, la difficoltà delle domande o l'incapacità innata; ha poca autostima e scarsa consapevolezza dei propri limiti; è incapace di autovalutarsi in modo adeguato e tende a valutarsi al di sotto di propri risultati; pur offrendo prestazioni discrete, o anche buone, teme

¹³ Cf PELLERÉY, *Questionario* 14.24-25. Si veda inoltre: BANDURA Albert, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni* [Self-Efficacy. The Exercise of Control, New York, Freeman 1997], Trento, Erickson 2000.

eccessivamente di esporre se stesso, il proprio lavoro e le proprie opinioni; prima di iniziare una prova si comporta come se conoscesse già l'esito negativo del risultato; teme il confronto, si scoraggia facilmente e abbandona le attività iniziate; se interrogato si rifiuta di rispondere perchè convinto di non poter riuscire; e, infine, non si propone spontaneamente nelle verifiche. Può succedere, inoltre, che manifesti ansietà, nervosismo, agitazione, discontinuità nello studio e fatica nel portare a termine i compiti assegnatigli.

Viceversa, un allievo con un'alta percezione di competenza può avere scarsa consapevolezza delle proprie reali capacità e limiti e, in alcuni casi, pur offrendo prestazioni nella norma o addirittura basse, può, invece, presumere di avere notevoli capacità.

Agli allievi che presentano difficoltà legate a una bassa percezione di competenza possono essere suggeriti obiettivi come, ad esempio, riconoscere i propri limiti e potenzialità in ambito scolastico, autovalutarsi, mettere in atto meccanismi a sostegno dell'autostima, accettare l'insuccesso come momento di crescita, scegliere compiti realistici e parcellizzare il lavoro, confrontarsi con altri e credere nelle proprie capacità.

Al termine del lavoro ci si è resi conto di aver lavorato poco sul profilo degli allievi con alta percezione di competenza. In effetti, in fase di intervento i docenti hanno avvertito la mancanza di strumenti adeguati per aiutare i ragazzi a maturare un'adeguata percezione di sé (DR, 09/2003).

1.6. Sesta unità: aiutare gli allievi a potenziare processi e strategie elaborative

Con l'espressione "strategie elaborative" ci si riferisce ai processi e alle strategie messe in atto per comprendere e per ricordare attraverso la costruzione di relazioni significative all'interno di schemi concettuali preesistenti. Il materiale studiato diventa significativo quando vengono potenziati i processi inferenziali di integrazione tra vecchie e nuove conoscenze. Si tratta, quindi, di processi inferenziali logici, cioè di conclusioni a cui si giunge attraverso un ragionamento, e di collegamenti per facilitare comprensione e ritenzione, quali sono, ad esempio, tecniche mnemoniche e immagini mentali.¹⁴

¹⁴ Cf PELLERÉY, *Questionario* 9-11.15-16.

Nella sesta unità realizzata il 12 settembre 2003 i partecipanti hanno approfondito tali questioni e hanno potuto:

- ampliare le loro conoscenze sui processi e sulle strategie elaborative;
- individuare percorsi da proporre agli allievi per aiutarli a sviluppare processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare.

Le modalità e i tempi di svolgimento dell'unità sono stati in tutto simili a quelli dell'unità precedente.

Nel lavoro di gruppo i partecipanti hanno proposto di suggerire agli allievi con carenze in questo ambito i seguenti obiettivi: imparare a mettere in relazione i concetti appresi con quanto già si conosce, con immagini mentali, con esperienze di vita e con esempi; imparare a collocare le singole informazioni in un quadro d'insieme; saper usare analogie, tecniche mnemoniche e immagini mentali; attivare percorsi di tipo inferenziale; e, infine, approfondire la conoscenza di nuovi termini (DR, 09/2003).

1.7. Settima unità: aiutare gli allievi a controllare il disorientamento

L'ultimo fattore sul quale si è lavorato riguarda l'abilità degli alunni a orientarsi negli impegni scolastici e a organizzare e pianificare la propria attività di studio. Tale abilità è una componente critica nell'ambito delle abilità dello studente e riguarda «la facilità o meno di perdersi di fronte agli impegni, la capacità o meno di organizzarsi in maniera valida e produttiva nell'affrontare i vari compiti di studio e quella di organizzare le conoscenze studiate in modo da favorirne una strutturazione più adeguata ed economica e conservarle meglio nel tempo».¹⁵

Nella settima unità sviluppata il 12 settembre 2003 si sono, quindi, approfondite queste problematiche e i partecipanti hanno avuto la possibilità di:

- divenire consapevoli dell'incidenza del disorientamento sull'apprendimento e sul rendimento;
- acquisire maggiori conoscenze circa indicatori, procedure e modalità che consentono di rilevare l'incidenza del fenomeno nella propria classe;
- individuare strategie da proporre agli allievi per aiutarli a divenire consapevoli del problema e ad affrontarlo in modo adeguato.

¹⁵ *Ivi* 17.

Le modalità e i tempi di attuazione dell'unità sono stati in tutto simili a quelli dell'unità precedente.

Secondo l'analisi svolta dagli insegnanti, le difficoltà manifestate da un alunno che fatica a controllare il proprio disorientamento potrebbero essere le seguenti:

- scarsa capacità a organizzarsi in maniera valida e produttiva nell'affrontare i vari compiti di studio (ad esempio, l'allievo fatica a prepararsi la cartella e a organizzare il tempo di lavoro a scuola e/o di studio a casa, dimentica gli impegni scolastici, non si informa sulle attività da svolgere, ha materiali disordinati, non rispetta le consegne, non fa domande e perde facilmente la concentrazione);

- scarsa capacità di organizzare le conoscenze studiate e di strutturarle in modo adeguato ed economico per conservarle meglio nel tempo (ad esempio, l'allievo ha difficoltà a sintetizzare, analizzare, riassumere ed elaborare e tende a imparare a memoria senza comprendere).

Uno studente che fatica a controllare il proprio disorientamento può, inoltre, presentare un basso rendimento scolastico, essere incapace di interrogarsi sull'andamento della propria esperienza e assumere atteggiamenti poco adeguati al contesto.

I principali obiettivi che, secondo i partecipanti, potrebbe essere opportuno proporre ad allievi con difficoltà in questo ambito sono: lo sviluppo della consapevolezza nei riguardi del problema e delle sue cause e la crescita della capacità di organizzare il proprio tempo e le risorse.

Tra le numerose strategie suggerite dai docenti per questo aspetto mi limito a richiamare le seguenti: annotare correttamente sul diario le informazioni comunicate a scuola, prendere appunti durante le lezioni, stabilire un calendario settimanale dei propri impegni e frazionare accuratamente il lavoro, valorizzare i tempi di studio, sia a casa che a scuola, confrontarsi con i compagni e migliorare il proprio metodo di studio servendosi di tecniche come, ad esempio, sottolineare accuratamente e/o annotare i concetti principali a lato del testo (DR, 09/2003).

1.8. Ottava unità: accompagnare personalmente gli allievi nell'apprendere

L'ultima tappa o unità di formazione, che si è svolta in 2 momenti il 20 e il 22 ottobre 2003 nella fase iniziale degli incontri dei consigli delle classi prime del biennio e del triennio, è servita a riflettere sul percorso di

accompagnamento personale e sulle scelte più opportune per metterlo in atto. In tale occasione si sono anche studiati 2 strumenti previsti dalla riforma scolastica, cioè il portfolio e il tutoraggio.

Attraverso questa unità, che ha richiesto circa 1 ora e 30 di tempo per ciascuno dei 2 incontri, i partecipanti hanno avuto modo di:

- riflettere sul principio della personalizzazione dell'insegnamento-apprendimento e divenire consapevoli delle modalità messe in atto, sia individualmente che collegialmente, per attuare tale principio;
- individuare modalità per attuare un percorso di accompagnamento personalizzato, predisporre gli strumenti necessari e imparare a utilizzarli.

Le modalità di svolgimento dell'unità sono state le seguenti:

- i partecipanti hanno avuto modo di riflettere e di confrontarsi su alcune questioni teoriche inerenti il principio di personalizzazione e di conoscere i risultati di alcuni studi e ricerche sul tutor e sul portfolio;
- hanno analizzato il modello di tutoraggio e la bozza del *Portfolio dell'allievo sulle strategie di apprendimento* apportando modifiche e suggerimenti;
- l'incontro si è, infine, concluso con un breve momento di discussione in cui si sono precisate, insieme ai partecipanti, alcune decisioni su questioni organizzative (DR, 10/2003).

Non mi soffermo sui risultati dell'incontro perchè avrò occasione di riprenderli nei punti successivi.

2. La scelta e la messa a punto degli strumenti di intervento

Nel lavoro di selezione, scelta e messa a punto degli strumenti di intervento, l'apporto della ricercatrice-consulente è stato notevole, anche se non è mancato il coinvolgimento di tutti i partecipanti che hanno contribuito, con opportuni suggerimenti e osservazioni, a rendere gli strumenti maggiormente adeguati alla situazione e ai destinatari.

Nei mesi di maggio-giugno 2003, la ricercatrice-consulente ha individuato alcuni strumenti che potevano essere utilizzati per l'intervento privilegiando quelli che avevano alla base un impianto teorico-concettuale rispettoso dell'integralità della persona.

La scelta decisiva e la conseguente messa a punto degli strumenti che sono poi stati utilizzati nell'intervento è stata fatta nei mesi di settembre e ottobre 2003 con il coinvolgimento di tutti i partecipanti, sia attraverso lo studio personale dei modelli proposti, sia attraverso il lavoro – che è

stato fatto in gruppo – di rielaborazione e adattamento di alcuni di essi. Non tutti i partecipanti hanno lavorato per predisporre gli strumenti, tuttavia si può riconoscere che per tutto il gruppo questa fase è stata importante per produrre formazione e innescare un cambiamento. Il lavoro ha consentito di conoscere meglio gli strumenti, di interrogarsi sulle loro modalità di applicazione e di acquisire la padronanza necessaria al loro utilizzo.

Gli strumenti che sono stati scelti e/o predisposti per l'intervento sono i seguenti: la griglia di osservazione del comportamento degli allievi, il questionario di autopercezione (QSA) e il *Portfolio dell'allievo sulle strategie di apprendimento*.

I primi 2 strumenti sono stati utilizzati nella prima fase dell'intervento che era finalizzata a conoscere le strategie di apprendimento degli studenti, il *Portfolio*, invece, è stato usato nella seconda fase del percorso per accompagnare il cammino personale di ciascun allievo verso il miglioramento delle proprie strategie di apprendimento.

Nei paragrafi che seguono presento tali strumenti, descrivo i passaggi che hanno condotto alla loro messa a punto e mi soffermo a considerare come sono stati utilizzati dai partecipanti.

2.1. *Un adattamento del Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*

Il *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)* di Pellerey è uno strumento diagnostico che si propone di rilevare a quale grado di consapevolezza e capacità di gestione dei processi e delle strategie di apprendimento siano giunti gli alunni, sia all'inizio, che durante la scuola secondaria di secondo grado. Il QSA permette di tracciare un profilo individuale riguardante la competenza intorno a 14 scale o fattori, di cui 7 sono di natura cognitiva e altrettante sono di natura affettiva e motivazionale. È stato validato su un vasto campione di soggetti in età compresa tra i 14 e i 17 anni. È un questionario di autopercezione, basato cioè sull'autovalutazione dei propri modi di agire e di reagire nel contesto scolastico.

Tale strumento è molto utile perché consente all'insegnante di confrontarsi con la testimonianza che l'allievo dà di sé. Il QSA «fornisce molte informazioni che possono essere [...] confrontate con le conoscenze e le competenze rilevate nel corso dell'attività didattica e con le

osservazioni sistematiche svolte dai docenti. Si ottiene così una forma interessante di triangolazione tra autopercezione, percezione da parte degli insegnanti e prestazioni rilevate. La valutazione che ne consegue risulta pertanto più ricca e comprensiva e permette con più facilità l'impostazione di percorsi di sostegno o di recupero». ¹⁶

Uno dei motivi della scelta del QSA è la considerazione della possibilità che esso risvegli «la consapevolezza riflessa degli insegnanti circa l'influenza che ha nello studio la conoscenza e la capacità di regolare positivamente una serie di processi cognitivi, affettivi e motivazionali». ¹⁷

Lo strumento è apparso particolarmente adatto per impostare un percorso personalizzato rispettoso della dignità della persona e del diritto all'educazione. Esso si colloca, infatti, in un quadro teorico-concettuale aperto a una visione integrale della persona considerata nella sua globalità.

Come ho già detto, si è scelto di prestare attenzione solo a 5 dei 14 fattori delle strategie di apprendimento analizzati dal QSA (ansietà, attribuzione causale, percezione di competenza, strategie elaborative e controllo del senso di disorientamento).

Si è, quindi, valutata l'opportunità di costruire e applicare agli allievi una versione ridotta del questionario che presentasse solo gli *item* riferiti ai fattori selezionati, ma si è poi optato per l'applicazione integrale di esso. La scelta, che ha consentito di elaborare i risultati attraverso il *software* di valutazione esistente, si è rivelata opportuna. La possibilità di ottenere i profili completi di tutti i fattori ha consentito, infatti, di mettere in rapporto le 5 strategie scelte con le altre a esse collegate e di avere un quadro più completo di ciascun allievo. Al momento della presentazione del profilo del QSA agli allievi si è, infatti, scelto di presentare tutti i fattori, pur soffermandosi maggiormente sugli aspetti che riguardavano i 5 selezionati.

Il 3 settembre 2003, come ho già detto, lo strumento è stato presentato per la prima volta a tutto il gruppo docenti. In questa occasione, alcuni insegnanti hanno chiesto precisazioni circa il valore da attribuire a tale strumento che registra l'autopercezione dell'allievo e che, quindi, può risultare riduttivo se si considera che l'allievo potrebbe valutarsi in modo parziale o inadeguato. L'obiezione ha consentito di riflettere sull'importanza della triangolazione tra più fonti informative, ma anche sulla neces-

¹⁶ PELLERÉY, *Questionario 7*.

¹⁷ *L. cit.*

sità di tener conto dell'autopercezione dell'allievo e di servirsi di uno strumento diagnostico standardizzato.

Il 9 settembre, infine, Pellerrey ha presentato agli insegnanti i fattori cognitivi e affettivi che influenzano l'apprendimento e la motivazione allo studio (DR, 09/2003).

2.2. Una griglia di osservazione sulle strategie di apprendimento degli studenti

Il QSA è stato affiancato da una griglia di osservazione costruita appositamente allo scopo di facilitare il compito di raccogliere informazioni sugli allievi.

L'uso di tale strumento ha consentito di conoscere il comportamento degli allievi – sia gli aspetti direttamente osservabili, sia quelli estrapolati mediante inferenza – ed è servito a confrontare i risultati dell'autopercezione dell'allievo raccolti con il QSA.

La griglia di osservazione è stata costruita sulla base di alcuni modelli preesistenti selezionati dalla ricercatrice-consulente.¹⁸

Tali modelli sono stati sintetizzati e presentati ai partecipanti che, dopo averli analizzati, hanno suggerito di costruire uno strumento semplice strutturato in modo omogeneo allo scopo di facilitare l'applicazione.

Si è, quindi, stabilito di affidare a un gruppo ristretto il compito di elaborare una prima bozza della griglia che tenesse conto di ciò che era stato proposto. Il gruppo che ha lavorato sulla bozza – 7 insegnanti coordinati dalla ricercatrice-consulente – si è incontrato nel pomeriggio del 3 settembre 2003.

La griglia di osservazione che è stata costruita dal gruppo ha come riferimento la struttura teorico-concettuale del QSA. Gli *item* sono stati elaborati in corrispondenza ai fattori del questionario e ripropongono, per quanto possibile, gli stessi aspetti sui quali gli allievi avrebbero dovuto autovalutarsi. Tale scelta ha consentito, in seguito, di fare un confronto diretto tra i risultati del QSA e quelli dell'osservazione dell'insegnante attraverso la griglia.

La bozza della griglia, nei giorni successivi, è stata sottoposta all'atten-

¹⁸ I modelli delle griglie di osservazione a cui si fa riferimento sono stati utilizzati in vari corsi di formazione abilitanti per insegnanti. Alcuni modelli sono reperibili sul sito Internet dell'INVALSI all'indirizzo: <http://www.invalsi.it>.

zione di Pellerey, il quale ha suggerito alcune modifiche. Lo strumento è stato, infine, presentato e consegnato ai partecipanti nell'incontro del 12 settembre.

La versione definitiva della griglia di osservazione è strutturata in 4 sezioni precedute da una parte introduttiva, che si compone di uno spazio per annotare nome e cognome dell'allievo e del tutor e di una breve introduzione nella quale sono spiegati i criteri di compilazione.

Ciascuna sezione contiene elementi osservativi che si riferiscono rispettivamente ai comportamenti dell'allievo in alcuni momenti, come la spiegazione di un nuovo argomento, la discussione in classe, l'interrogazione e la prova scritta o pratica.

Si è ritenuto opportuno inserire nella griglia anche uno spazio aperto nel quale l'insegnante potesse annotare eventuali altre osservazioni. In riferimento a ogni sezione, per facilitare il confronto con l'auto-percezione dell'allievo, sono state indicate le lettere iniziali delle 5 strategie del QSA a cui i comportamenti da osservare si riferiscono (Scheda 3).

Ogni sezione della griglia è organizzata intorno ad alcuni *item* che riguardano sfaccettature diverse di specifici comportamenti da osservare. Ad esempio, il comportamento più generale dell'ascolto durante un momento di spiegazione è specificato nel seguente modo: "Ascolta e prende appunti", oppure "Sta in silenzio facendo altre cose o apparendo distratto o annoiato", oppure "Non ascolta e parla con i compagni".

Accanto a ciascun *item*, sono state previste 4 caselle per annotare la frequenza e/o l'intensità dei comportamenti osservati in 4 momenti diversi.

Scheda 3: Sezioni della griglia di osservazione sistematica degli allievi e relativi item

SEZIONI	ITEM o comportamenti da osservare	FATTORI QSA*
	<i>1. Ascolta</i>	D/O
	... e prende appunti	D/O
A.	Sta in silenzio facendo altre cose o apparendo distratto, o annoiato	
Durante la spiegazione di un nuovo argomento	Parla con i compagni	
	<i>2. Fa domande</i> ... su temi fondamentali	E
	su temi marginali	D
	su temi non pertinenti l'argomento	D
	<i>3. Interviene</i> ... per chiedere all'insegnante di fare degli esempi	E
	per collegare ciò che studia con esempi o esperienze	E
	per evidenziare collegamenti con argomenti studiati in precedenza	E
B.	<i>1. Interviene</i> ... confrontandosi in modo costruttivo	
Durante un momento di discussione in classe	ignorando i contributi dei compagni	
	contrapponendosi rigidamente	
	<i>2. Esprime</i> ... con sicurezza il proprio pensiero	A, P
	il proprio pensiero solo se richiesto	P
	Anche se richiesto non esprime il proprio pensiero	A, P
	<i>1. Risponde alle domande</i> ... senza perdersi nei dettagli	E, D/O
	solo in parte, in modo incompleto	D/O
	ripetendo a memoria termini o formule, anche senza comprenderli	E
	<i>2. Fa collegamenti</i> ... con argomenti studiati in precedenza	E
	con esperienze di vita	E
	con esempi	E
C.	<i>3. Mostra segnali di nervosismo</i> ... durante tutta l'interrogazione	A
Quando l'allievo è interrogato	in alcuni momenti	A
	si blocca e non riesce più a parlare	A
	<i>Per gli aspetti n. 4 e 5 annota eventuali espressioni spontanee o chiedi al ragazzo di esprimere il proprio vissuto o pensiero in riferimento</i>	
	<i>4. Manifesta</i> ... sicurezza di ottenere un buon voto	P
	insicurezza	A, P
	scoraggiamento se prende un brutto voto	P, ATnc
	<i>5. Attribuisce successi/insuccessi a fattori</i> ...	
	controllabili (impegno, costanza, sforzo, ...)	ATc
	incontrollabili (fortuna/sfortuna, abilità innate, ...)	ATnc
	<i>1. Esegue le consegne</i> ... senza perdersi nei dettagli	E, D/O
	ripetendo a memoria termini o azioni, anche senza comprenderli	E
D.	Non riesce a capire esattamente cosa deve fare	D/O
Durante una prova scritta o pratica	<i>2. Si dimostra</i> ... concentrato nel proprio lavoro	D/O
	Abbandona l'attività, si distrae, consegna prima anche se non ha finito	D
	Chiede continue conferme all'insegnante	D/O, A
	<i>3. Mostra segni di nervosismo</i> ... per tutta la durata della prova	A
	di fronte a una consegna che non comprende immediatamente	A

* D/O = disorientamento/orientamento, E= strategie elaborative per comprendere e ricordare, A= ansietà, P= percezione di competenza, ATc/ATnc= Attribuzione a fattori controllabili/non controllabili

In cima alla tabella, in corrispondenza a ciascuna colonna, è stato inserito un apposito spazio nel quale indicare la data e la durata di ciascuna osservazione (Scheda 4).

Inizialmente, il periodo previsto per l'osservazione era di un mese circa, dalla seconda metà di settembre alla seconda metà di ottobre 2003. L'insegnante-tutor poteva decidere liberamente quando usare la griglia. Il numero di osservazioni suggerito era di un minimo di 4 che ciascuno avrebbe potuto distribuire durante le sue ore di lezione. Fissati i tempi, l'insegnante-tutor osservava un allievo per volta, attendeva che un comportamento si manifestasse e lo annotava sulla griglia (Scheda 4).

Scheda 4: Modello di una sezione della griglia di osservazione con esempio di compilazione

	Data: 23 sett.		30 sett.		4 ott.		10 ott.	
	Durata osservazione: 20 min		10 min.		30 min.		15 min.	
	Freq.	Int.	Freq.	Int.	Freq.	Int.	Freq.	Int.
1. Ascolta ... (D/O)	xxxx	3	xxxx	3	xxx	3	xxx	2
e prende appunti	xxx	3	xx	2	xxx	3		1
Sta in silenzio facendo altre cose		1		1		1		1
Parla con i compagni	x	2	xxx	2		1	xxxx	3
2. Fa domande...								
su temi fondamentali (E)			xx	3	x	2		1
su temi marginali (D)				1	x	2		1
su temi non pertinenti (D)				1		1	x	2

(continua)

Nel periodo precedente l'applicazione i docenti sono stati invitati a prendere familiarità con la griglia ed, eventualmente, anche a memorizzare le categorie e i comportamenti da osservare.

Si è scelto, inoltre, di comunicare agli allievi che sarebbero stati osservati solo al termine del periodo di osservazione, per evitare che si sentissero condizionati nel loro comportamento.

Al termine del periodo di osservazione i docenti hanno sintetizzato le informazioni raccolte attraverso la griglia e le hanno riportate su una apposita scheda che era stata inserita nel *Portfolio*. Tale scheda conteneva una versione ridotta della griglia nella quale il docente era invitato a inserire la media dei risultati della sua osservazione. Le osservazioni dovevano essere espresse con un numero da 3 a 1 corrispondente rispettivamente ai seguenti valori: 3 = “notevole”, 2 = “modesto”, 1 = “nullo”.

Scheda 5: Modello di una sezione della pagina del Portfolio che contiene la scheda sintesi della griglia di osservazione*

L'insegnante che ha osservato il mio comportamento a scuola ha notato che:

MOMENTI DI SPIEGAZIONE:	3	2	1	PROVA SCRITTA O PRATICA:	3	2	1
ascolto				eseguo le consegne			
prendendo appunti				senza perdersi nei dettagli			
non ascolto, sto in silenzio facendo				ripeto a memoria termini o azioni,			
altro				anche senza comprenderli			
non ascolto e parlo con i compagni				non riesco a capire esattamente cosa			
faccio domande				devo fare			
su temi fondamentali				mi dimostro concentrato nel lavoro			
su temi marginali e/o non pertinenti				abbandono l'attività, mi distruggo			
intervengo...				consegno prima anche se non ho			
per chiedere di fare esempi				finito			
per fare collegamenti				chiedo continue conferme			
MOMENTI DI DISCUSSIONE:				all'insegnante			
Intervengo...				mostro segnali di nervosismo			
confrontandomi in modo costruttivo				PRIMA/DOPO LA PROVA:			
ignorando i contributi dei compagni				Manifesto sicurezza di ottenere un			
contrapponendomi rigidamente				buon voto			
Esprimo...				Manifesto insicurezza. . .			
con sicurezza il mio pensiero				Mi scoraggio se prendo un brutto voto			
il mio pensiero solo se richiesto				Attribuisco successi/insuccessi a...			
Anche se richiesto non esprimo				fattori controllabili (impegno,...)			
il mio pensiero				fattori incontrollabili (fortuna...)			

3 = notevole, 2 = modesto, 1 = nullo

Altri insegnanti hanno notato che:

Data: Firma dell'insegnante:

Portfolio 7

L'insegnante-tutor, inoltre, era invitato ad annotare eventuali osservazioni personali o informazioni raccolte nel confronto con gli altri inse-

gnanti¹⁹ e altre informazioni che poteva aver raccolto nei colloqui con la famiglia dell'allievo (Scheda 5).

2.3. *Un modello di Portfolio dell'allievo sulle strategie di apprendimento*

Il *Portfolio dell'allievo sulle strategie di apprendimento* è stato ideato appositamente per la ricerca.

Il procedimento seguito per predisporre questo strumento è simile a quello descritto per la griglia di osservazione. La ricercatrice-consulente nel mese di settembre 2003 ha steso una prima bozza del *Portfolio* e nei primi giorni del mese di ottobre ne ha distribuito una copia a tutti gli insegnanti invitandoli a studiarla e a proporre correzioni e suggerimenti. La nuova bozza è stata, poi, visionata da Pellerey e, in seguito, discussa, corretta e approvata negli incontri dei consigli di classe del 20 e 22 ottobre 2003.

Il *Portfolio* si differenzia da quello previsto all'interno del quadro di riforma della scuola italiana che ho presentato precedentemente. Non si tratta, infatti, di uno strumento finalizzato a raccogliere l'intero percorso di crescita umana e scolastica dell'allievo in tutto il suo percorso scolastico o a monitorare lo sviluppo delle sue competenze e dei suoi progressi nell'ambito delle discipline. Non ha, infatti, principalmente una funzione valutativa e orientativa.

Inoltre, non è un portfolio dell'insegnante o della scuola, ma è essenzialmente uno strumento affidato all'allievo, gestito dall'allievo, che appartiene all'allievo stesso. È centrato sullo sviluppo dell'apprendimento come costruzione significativa della propria conoscenza da parte dello studente. Costruito per un uso mirato, tale strumento è finalizzato ad accompagnare lo studente in un cammino personale orientato alla conoscenza e al miglioramento delle proprie strategie di apprendimento.

Presentando il *Portfolio* agli allievi gli insegnanti rivolgono loro le seguenti espressioni:

¹⁹ Il confronto con i colleghi poteva essere avvenuto durante il collegio docenti dedicato alla presentazione dei profili degli allievi al QSA oppure durante il periodo di osservazione. I tutor erano, infatti, stati invitati a consultare i colleghi o a chiedere il loro aiuto per monitorare aspetti di un soggetto che non erano riusciti a osservare.

«Con questo fascicolo, denominato Portfolio dell'allievo sulle strategie di apprendimento, ti è proposto un percorso che ti consentirà di riflettere sul tuo modo di imparare e di affrontare i problemi del lavoro scolastico. [...]

Questo Portfolio è destinato innanzitutto a te stesso. Ti offre l'occasione per riflettere sul modo in cui sei abituato a studiare, sui problemi che incontri nel lavoro scolastico e sulle strategie che metti in atto per imparare. Inoltre, è uno strumento in cui potrai raccogliere e documentare i tuoi progressi e il cammino che farai, con l'accompagnamento e la supervisione di uno dei tuoi insegnanti, per conoscere e migliorare le tue strategie di apprendimento.

La stesura del Portfolio è affidata alla tua responsabilità e iniziativa.

Il fascicolo, essendo un documento prezioso, sarà conservato a scuola, ma sarà sempre a tua disposizione quando vorrai consultarlo e aggiornarlo.

Buon anno scolastico e buon lavoro! I tuoi insegnanti»

(Portfolio 4)

Il *Portfolio*, pur riprendendo in alcune sezioni idee da modelli preesistenti, ha un'impostazione originale. Si presenta come un fascicolo di 28 pagine, che per praticità non è stato rilegato ed è stato inserito in una cartellina contrassegnata dal nome e dalla classe dell'allievo. La scelta di non rilegarlo è scaturita dall'esigenza di poter consegnare agli allievi, di volta in volta, le singole parti separate del documento.

Il *Portfolio* è composto dalla copertina, da una parte introduttiva e da 3 sezioni (Tab. 2).

Sulla copertina ci sono l'intestazione e il logo della scuola, il titolo del documento e un apposito spazio per inserire i dati personali dell'allievo e il nome dell'insegnante-tutor.

La sezione introduttiva contiene una frase dedica, l'indice e l'introduzione.

Nella **prima sezione**, il documento è predisposto per raccogliere le informazioni relative alla situazione di partenza dell'allievo. Su ciascuna pagina, in questa sezione, come nelle altre, è previsto uno spazio per annotare la data di compilazione.

La prima pagina è intitolata "I miei risultati al *Questionario sulle strategie di apprendimento*" ed è predisposta per contenere il profilo dell'allievo al QSA.

Nella pagina accanto è riprodotta in versione sintetica la griglia di osservazione che è stata presentata nel punto precedente (Scheda 6).

Tab. 2: *Struttura del Portfolio dell'allievo sulle strategie di apprendimento*

SEZIONI PORTFOLIO	SCOPO	CONTENUTI E PAGINE
Introduzione	Presentare il <i>Portfolio</i> all'allievo	- Copertina, 1 - Dedicà, 2 - Indice, 3 - Introduzione, 4
1. Situazione di partenza: <i>conosco le mie strategie di apprendimento</i>	Favorire nell'allievo la presa di coscienza delle proprie strategie di apprendimento	- Titolo prima parte, 5 - Risultati del QSA, 6 - Risultati osservazione insegnante, 7 - Commenti e annotazioni dell'allievo, 8
2. Obiettivi, strategie, verifica del piano personale: <i>scelgo e verifico il mio cammino</i>	Accompagnare l'allievo nella scelta di obiettivi e strategie per migliorare le proprie strategie di apprendimento	- Titolo seconda parte, 9 - Suggerimenti per la scelta di obiettivi e strategie, 10 - Obiettivi che l'allievo si propone di raggiungere, 11 - Prima tappa: obiettivi e strategie, 12 - Prima tappa: verifica, 13 - Seconda tappa: obiettivi e strategie, 14 - Seconda tappa: verifica, 15 - Terza e quarta tappa, 16-19 - Valutazione di fine percorso, 20
3. Dossier dei lavori e documenti: <i>documento i miei progressi</i>	Facilitare la documentazione del percorso fatto e la riflessione su di esso	- Biografia di apprendimento, 21-24 - Indice dei documenti allegati dall'allievo, 25-26 - Eventuali commenti e annotazioni, 27 - ALLEGATI: documenti inseriti dall'allievo

Scheda 6: Modello di una parte della sezione I del Portfolio: "Conosco le mie strategie di apprendimento"

<p>I MIEI RISULTATI AL QSA</p> <div data-bbox="175 371 511 783" style="border: 1px dashed black; padding: 20px; text-align: center;"><p>Spazio per incollare il profilo dell'allievo al QSA</p></div>	<p>L'OSSERVAZIONE DEL TUTOR <i>(Sintesi griglia di osservazione)</i></p> <table border="1" data-bbox="587 387 921 703"><tr><td style="width: 100px; height: 100px;"></td><td style="width: 100px; height: 100px;"></td></tr><tr><td style="width: 100px; height: 100px;"></td><td style="width: 100px; height: 100px;"></td></tr></table> <p>Eventuali osservazioni di altri insegnanti:</p>				

Portfolio 6-7

La terza e ultima pagina è organizzata in modo da tale da consentire all'allievo di sintetizzare i risultati del QSA e dell'osservazione dell'insegnante, di annotare i propri punti di forza e di debolezza e di inserire eventuali commenti (*Portfolio 8*).

Nella **seconda sezione**, il *Portfolio* è strutturato in modo da accompagnare l'allievo nella scelta di obiettivi e strategie e nella verifica periodica del percorso.

La sezione si apre con una pagina di presentazione che contiene alcuni suggerimenti per indirizzare l'allievo nella scelta di obiettivi e strategie (*Portfolio 10*).

Segue una pagina in cui l'allievo può inserire, in una figura grafica strutturata come le cellette di un alveare, gli obiettivi che considera importanti e che si propone di raggiungere nel corso dell'anno scolastico per migliorare gli aspetti di debolezza e/o per consolidare le potenzialità, in continuità con quanto ha rilevato nella fase precedente del percorso.

In fondo alla stessa pagina in una breve nota si suggerisce all'allievo di organizzare gli obiettivi numerandoli per ordine di importanza e, in seguito, di scegliere quelli che ritiene più urgenti e che potrà, quindi, prevedere di raggiungere nella prima tappa (*Portfolio* 11).

Nella pagina successiva, che contiene una tabella a 2 colonne, si chiede all'allievo di elencare il modo chiaro e sintetico gli obiettivi scelti per la prima tappa del cammino, di segnare accanto a ciascun obiettivo le strategie che prevede di mettere in atto per conseguirlo e di prevedere i tempi necessari per il raggiungimento degli obiettivi elencati.

Nella pagina accanto c'è il questionario per la verifica della prima tappa (Scheda 7).

Scheda 7: *Modello di una parte della sezione II del Portfolio: "La prima tappa: scelgo obiettivi, strategie e verifico il mio cammino"*

<p>1° TAPPA: Obiettivi e strategie</p> <p>Data:.....</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%; padding: 5px;">Obiettivi:</th> <th style="width: 75%; padding: 5px;">Strategie:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td style="height: 30px;"></td><td></td></tr> <tr><td style="height: 30px;"></td><td></td></tr> <tr><td style="height: 30px;"></td><td></td></tr> <tr><td style="height: 30px;"></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Obiettivi:	Strategie:									<p>1° TAPPA: verifica</p> <p>Data:.....</p> <p>Domande di verifica:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
Obiettivi:	Strategie:										

Portfolio 12-13

Per ognuna delle 4 tappe previste in questa sezione del *Portfolio* si ripete lo stesso schema: alla tabella in cui annotare obiettivi e strategie segue la pagina di verifica (*Portfolio* 14-19).

L'ultima pagina di questa sezione contiene una scheda per la valutazione di fine percorso nella quale sono previste alcune domande per l'allievo e altre per l'insegnante (*Portfolio* 20).

La **terza sezione** si configura come un dossier nel quale raccogliere lavori e documenti ed è stata predisposta per stimolare l'allievo a riflettere sui suoi progressi e a documentarli.

La prima parte di questa sezione contiene alcune schede nelle quali il ragazzo può annotare, sotto forma di un diario schematizzato (una specie di "autobiografia di apprendimento"), le sue scoperte e i suoi progressi (Scheda 8).

Scheda 8: *Modello di una parte della sezione III del Portfolio: "La mia biografia di apprendimento"*

LA MIA "BIOGRAFIA DI APPRENDIMENTO"*

La mia "biografia di apprendimento" è una specie di diario, ridotto all'osso e schematizzato in cui annoto le scoperte e i progressi che faccio per quanto riguarda le mie strategie di apprendimento.

Oggi...	In occasione di...	Ho scoperto che...	Parole chiave
05/02/03	<i>un esercizio di latino</i>	<i>capisco meglio se riguardo gli appunti</i>	<i>Rivedere gli appunti</i>
06/03/03	<i>una lezione di educazione fisica</i>	<i>imparo meglio se ho tempo di osservare</i>	<i>Osservo poi faccio</i>
15/04/03	<i>una discussione con i compagni</i>	<i>a volte sottovaluto le mie capacità</i>	<i>Sottovaluto capacità</i>

Come vedi, questi esempi mostrano situazioni molto varie. Ora continua tu...

* Idea tratta da: MARIANI, *Portfolio*

uno strumento che offre all'insegnante «la possibilità di recuperare l'allievo a una dimensione personale, responsabile, educativa e autovalutativa del proprio processo di apprendimento».²²

3. La suddivisione e l'assegnazione degli allievi ai rispettivi insegnanti-tutor

Il liceo “Maria Ausiliatrice”, essendo organizzato sul modello del curriculum dell'autonomia, ha un'organizzazione molto flessibile dell'orario e delle classi. La scansione oraria, con discipline di equivalenza, indirizzo e integrazione, richiede, infatti, che l'attività didattica si svolga o a classi aperte, o per gruppi di indirizzo, o, infine, per gruppi misti.²³

Al momento dell'assegnazione degli allievi agli insegnanti-tutor si sono, quindi, dovuti considerare i diversi gruppi nei quali gli allievi erano inseriti e si è stabilito di tenere presenti anche alcuni criteri di scelta.

Il primo criterio prevedeva di considerare che l'insegnante tutor avrebbe dovuto avere la possibilità di monitorare l'allievo nelle proprie ore di lezione all'interno della sua materia. Quindi, era preferibile assegnare gli allievi a insegnanti con i quali avessero molte ore di lezione.

Il secondo criterio orientava, qualora fosse possibile, ad assegnare ai docenti preferibilmente allievi di classi diverse per facilitare la fase dell'osservazione e consentire all'insegnante-tutor di monitorare un solo allievo per volta.

Un altro criterio, simile al precedente, ma attuabile solo con docenti che insegnavano in più classi, era di assegnare loro, di preferenza, allievi sia di un anno che dell'altro, allo scopo di consentire un maggior confronto di esperienze tra i 2 gruppi.

Descrivo, ora, alcuni casi tipo allo scopo di esemplificare come è stato fatto il lavoro di suddivisione (Tab. 3).

²² COMOGLIO, *Insegnare* 16.

²³ I gruppi misti sono distribuiti in modo equilibrato per numero e potenzialità degli allievi. In questo modo la scuola si propone di rendere più agevole agli studenti un eventuale cambio di indirizzo (in modo che non debbano cambiare docenti e gruppo in alcune materie) e di ridurre le classi numericamente troppo numerose e, quindi, più difficili da seguire.

Tab. 3: *Modello del prospetto usato per assegnare gli allievi ai rispettivi tutor*

ELENCO TUTOR:	ELENCO ALLIEVI ASSEGNATI PER GRUPPI DI APPARTENENZA:			
	A01	A02	A03	A04
T01	1 b A (lin)	1 b B (sc)	1 t A (cl)	1 t B (lin)
T02	1 b sc. (A)	1 b sc. (B)	1 t sc. (A)	1 t sc. (B)
T03	1 t sc (A)	1 t sc (B)	1 t sc (A)	1 t sc (B)
T04	1 b gr 1 (A sc)	1 b gr 1 (A lin)	1 t cl (A)	1 t cl (B)
<i>(continua)</i>

b = biennio, t = triennio; A e B = classi A e B; sc = indir. scientifico, cl = indir. classico, lin = indir. linguistico; gr 1 = gruppo misto n. 1, gr 2 = gruppo misto n. 2, gr 3 = gruppo misto n. 3; (...) = i simboli racchiusi tra le parentesi possono variare, ad esempio, A può diventare B e sc cambiarsi in lin o cl

I casi più semplici da gestire sono stati quelli che corrispondevano al modello T01 rappresentato nella tabella 3, cioè i docenti che insegnavano in tutte le classi prime A o B, sia del biennio che del triennio, ai quali potevano essere affidati indifferentemente tutti gli allievi.

Altri 2 casi altrettanto semplici sono quelli esemplificati dal modello T02, cioè di docenti che insegnavano una materia di indirizzo, sia nelle classi prime del biennio che del triennio, e T03, cioè di coloro che insegnavano una materia di indirizzo esclusivamente nel triennio.

Agli insegnanti che rispondevano al modello T02 è stato possibile assegnare 2 allievi del biennio e 2 del triennio e, in entrambi i casi, di scegliere uno del gruppo classe A e uno del B, mentre agli insegnanti che rispondevano al modello T03 sono stati assegnati necessariamente tutti e 4 gli allievi dello stesso gruppo di indirizzo.

Il modello T04 riguarda gli insegnanti che insegnavano a gruppi misti. In tal caso nella distribuzione è stato necessario tenere conto degli elenchi degli studenti per gruppi misti.

Una volta ultimato il modello, si sono, poi, inseriti i nomi degli allievi in corrispondenza alle categorie previste. La prima distribuzione, fatta nella seconda metà di settembre dalla ricercatrice-consulente, è stata casuale. Il prospetto è stato, poi, rivisto con la preside per ridistribuire equamente i casi che manifestavano aspetti problematici, sia alla luce dei risultati del QSA, sia in base a informazioni raccolte dalla scuola.²⁴ Nella

²⁴ Per gli allievi del primo anno del biennio si sono tenuti in considerazione elementi informativi della scuola secondaria di primo grado di provenienza.

ridistribuzione si è cercato di considerare anche le caratteristiche e la disponibilità espressa e dimostrata dagli insegnanti nell'aderire al progetto.

I cambiamenti che sono stati fatti sono circa una decina e hanno riguardato allievi che presentavano particolari difficoltà e che la preside ha ritenuto opportuno assegnare a insegnanti-tutor che avevano già instaurato in precedenza un rapporto positivo con essi o che, comunque, riteneva potessero seguire meglio di altri docenti tali allievi.

Il prospetto con i nomi dei tutor e degli allievi è stato ultimato il 21 settembre. Nei giorni successivi la ricercatrice-consulente ha incontrato personalmente ciascun insegnante-tutor per la consegna dei nomi dei rispettivi allievi.

In seguito, è stato necessario fare ancora qualche spostamento e questo, in alcuni casi, non ha consentito di mantenere i criteri di suddivisione previsti. Un cambio, ad esempio, è stato operato in seguito alla richiesta di un'insegnante che ha espresso il desiderio di seguire uno studente che aveva manifestato particolari difficoltà scolastiche e con il quale essa aveva instaurato un buon rapporto negli anni scolastici precedenti.

Altri cambiamenti si sono resi necessari per ridistribuire gli allievi affidati a 2 insegnanti che per motivi diversi hanno deciso di non aderire a questa fase dell'intervento.²⁵

Alcuni allievi sono stati affidati all'insegnante di sostegno e alla ricercatrice-consulente. Entrambe, pur non insegnando nelle classi frequentate dagli allievi loro affidati, hanno partecipato ad alcune lezioni come osservatrici nelle classi dei rispettivi allievi per poterli monitorare.

Qualche insegnante, infine, ha seguito un allievo in più oltre ai 4 che erano stati previsti (Tab. 4).

Tab. 4: *Distribuzione degli allievi assegnati a ciascun tutor*

TUTOR:	24 docenti	3 docenti	1 docente	docente di sostegno	ricercatrice consulente
N. ALLIEVI per tutor:	4	5	2	4	4
Tot. complessivo allievi:	121				

²⁵ Un insegnante ha deciso di non aderire, una ha chiesto un anno di aspettativa e un'altra insegnante ha chiesto di seguire solo 2 allievi.

Tab. 5: *Distribuzione degli strumenti usati dai tutor per il monitoraggio*

STRUMENTI USATI DA: Insegnanti-Tutor	Periodo di compilazione	Codice identificativo
- Questionario di ingresso (<i>Allegato 1</i>)	- 02/09/2003 (10 min.)	- QI, T
- Questionario di uscita (<i>Allegato 1</i>)	- 24/06/2004 (10 min.)	- QU, T
- Questionario di valutazione incontri formativi	- 12/09/2004 (10 min.)	- QVIF, T
- Questionario di valutazione uso griglia di osservazione	- <i>Non compilato</i>	- QVGO, T
- Griglia di monitoraggio del 1° inc. con allievi	- 11 e 12/2003 (5-10 min.)	- GM, T, 1°
- Griglia di monitoraggio del 2° inc. con allievi	- 12/2003-01/2004 (5-10 min.)	- GM, T, 2°
- Griglia di monitoraggio del 3° inc. con allievi (e successivi)	- 01/2004-05/2004 (5-10 min.)	- GM, T, 3° (4°)
- Diario degli incontri con allievi (traccia di domande)	- 11/2003-05/2004 (a discrezione)	- D, T
- Intervista al termine degli incontri con allievi	- 11/2003-05/2004 (10-20 min)	- I, T
- Questionario di valutazione di fine percorso	- 14 aprile 2004 (30 min.)	- QVF, T

4. La scelta e la preparazione degli strumenti di monitoraggio e valutazione

Presento ora gli strumenti che sono stati usati per il monitoraggio e la valutazione delle diverse fasi della ricerca-azione.

Descrivo l'impostazione, la struttura e le modalità di costruzione e di applicazione di ciascuno di essi (Tab. 5 e Tab. 6).

4.1. Il questionario di ingresso e di uscita

Il questionario di ingresso (QI, T) e di uscita (QU, T) è un questionario di autopercezione basato sull'autovalutazione dei propri modi di agire e di reagire in contesto scolastico. Predisposto appositamente per i docenti che hanno partecipato al progetto, è strutturato in 2 parti.

Nella prima (A) sono presentate 38 affermazioni da valutare su una scala che va da 4 a 1, il cui significato è il seguente: 4 = molto, 3 = abbastanza, 2 = poco, 1 = per niente. In testa al foglio è richiesto di indicare con una crocetta il valore che corrisponde alla frequenza con cui abitualmente si fa o si pensa quanto viene evidenziato da ciascun *item*. La scelta va fatta non in base a quello che si vorrebbe o si dovrebbe fare o pensare, ma in base a quello che si fa o si pensa realmente (Scheda 10).

Il questionario è stato preparato dalla ricercatrice-consulente nel mese di luglio 2003. Nella fase di costruzione si è fatto riferimento sia a recenti studi, sia a questionari già consolidati,²⁶ sia agli elementi raccolti ascoltando gli insegnanti e gli allievi.²⁷

Tab. 6: *Distribuzione degli strumenti usati da studenti, genitori e ricercatrice per il monitoraggio*

STRUMENTI USATI DA:	Periodo di compilazione	Codice identificativo
Studenti		
- Questionario inizio percorso	- 20-21/10/2003 (10 min.)	- QI, A
- Questionario di valutazione di metà percorso (Allegato 3)	- 28/02/2004 (30 min.)	- QVM, A
- Questionario di valutazione di fine percorso (Allegato 4)	- 05 e 06/2004 (30 min.)	- QVF, A
Genitori		
- Questionario di valutazione di fine percorso	- 05/05/2004 (10 min.)	- QVF, G
Ricercatrice		
- Diario della ricerca	- 11/2002-09/2004	- DR
Portfolio della ricerca	- 11/2002-09/2004	- PR

²⁶ Si veda: PELLERREY, *Questionario*; FRANTA - COLASANTI, *L'arte*; POSTIC - DE KETELE, *Osservare*.

²⁷ È stato utile riferirsi ai risultati del *focus group* con gli allievi.

Scheda 10: *Questionario di ingresso e di uscita per i tutor (QI e QU, T)*

Segna il valore (da 4 a 1) che corrisponde a quello che abitualmente fai o pensi.

	4	3	2	1
1. Cerco di conoscere in che modo ciascuno dei miei allievi impara				
2. Mi interessa conoscere la percezione che l'allievo ha delle proprie capacità scolastiche				
3. Pianifico attività per aiutare i miei studenti a conoscere il proprio modo di apprendere				
4. Trovo occasioni per conoscere gli interessi dei miei allievi				
5. Osservo con attenzione gli allievi quando sono interrogati				
6. L'opinione degli allievi non è così importante per me				
7. Quando un allievo mi parla lo ascolto attentamente				
8. Permetto agli studenti di esprimere le proprie convinzioni				
9. Incoraggio ciascun allievo a esprimere i propri sentimenti (ansia, gioia...)				
10. Apprezzo i miei studenti come persone al di là di quelli che sono i loro risultati				
11. Dimostro ai miei studenti di interessarmi di loro				
12. Mi rivolgo agli studenti in modo rispettoso anche quando non sono soddisfatto dei loro risultati				
13. Rivolgo la parola agli studenti anche fuori dai momenti strettamente scolastici				
14. Gli allievi non devono dimenticare che sono io il professore				
15. Mi interessa dei progetti per il futuro dei miei allievi				
16. Ritengo che sia evidente con quanta serietà mi impegno nel lavoro				
17. Propongo esperienze di impegno anche in ambiti non strettamente scolastici (volont...)				
18. Mi metto in relazione con gli allievi come persona				
19. Aiuto gli studenti a chiarire i propri interessi e obiettivi				
20. Esigo dagli studenti che seguano rigidamente il modo di imparare che propongo				
21. Predispongo attività per aiutare gli allievi a valutare se stessi				
22. Quando un allievo ha una difficoltà o un insuccesso lo aiuto a cercare una soluzione				
23. Confronto i risultati di ciascun allievo con quelli precedenti piuttosto che con quelli dei compagni				
24. Coinvolgo l'allievo nella definizione degli obiettivi che lo riguardano				
25. È bene che gli allievi non conoscano i miei criteri di valutazione				
26. Durante le mie ore di insegnamento stimolo gli studenti a porre domande				
27. Aiuto gli studenti a collegare le nuove informazioni a conoscenze che già possiedono				
28. Stimolo gli allievi a trovare legami tra ciò che studiano e la vita di tutti i giorni				
29. Cerco di stabilire collegamenti tra ciò che insegno e le esperienze di vita degli allievi				
30. Aiuto gli studenti a non aver paura delle verifiche				
31. Nel valutare i risultati dell'allievo tengo anche conto della situaz. emotiva e famigliare				
32. In genere i miei rapporti con gli allievi sono rasserenanti				
33. Incoraggio gli studenti che non sono sicuri di riuscire bene				
34. I miei allievi sanno che ho fiducia nelle loro possibilità di apprendimento				
35. Mi capita di pensare che, anche se si impegneranno molto, alcuni studenti non potranno proprio migliorare le proprie capacità				
36. Ho pazienza con gli studenti che sono convinti di avere scarse capacità				
37. Sono consapevole che chi si sente capace impara più facilmente				
38. Cerco di evitare le situazioni che portano gli allievi a un continuo confronto competitivo con i compagni				

4= molto, 3= abbastanza, 2= poco, 1= per niente

Uno studio particolarmente interessante da cui sono stati tratti numerosi spunti è quello di B. McCombs e J. S. Whisler nel quale le ricercatrici tracciano un interessante profilo dell'insegnante che mette l'allievo "al centro" del processo di insegnamento/apprendimento.²⁸

Inizialmente sono state identificate alcune categorie attorno alle quali si sono raccolti numerosi *item*, cioè singole frasi di tipo descrittivo. Le categorie identificate per la costruzione del questionario sono le seguenti:

- la conoscenza e il rispetto dell'allievo da parte dell'insegnante;
- la centralità dell'allievo nei processi di insegnamento apprendimento;
- il sostegno agli allievi nel divenire protagonisti del proprio apprendimento.

Per ciascuna categoria sono stati selezionati gli *item* maggiormente significativi.

In fase di stesura si è arrivati, quindi, a una prima bozza del questionario che è stata rivista e corretta nel mese di luglio 2003 da M. Pellerey e S. Ronco dell'Università Pontificia salesiana.

Si è così giunti a una seconda bozza che, alla fine del mese di agosto, è stata applicata a circa 20 insegnanti che non avrebbero partecipato alla ricerca. A questi soggetti è stato chiesto di esprimere osservazioni e correzioni in vista del miglioramento dello strumento. I dati così raccolti sono stati utili per elaborare la versione finale del questionario che è stata ultimata alla fine del mese di agosto.

Il questionario di ingresso è stato consegnato ai partecipanti prima di iniziare il percorso di formazione.²⁹ Il 2 settembre 2003, al momento della distribuzione, allo scopo di garantire la *privacy*, la copia del questionario accompagnata da una lettera di presentazione del medesimo è stata consegnata a ciascun docente all'interno di una cartellina che esternamente non conteneva particolari segni distintivi. Ogni copia del questionario e ogni lettera erano, invece, state contrassegnate da un simbolo grafico differente. La decisione di attribuire un simbolo differente a ciascuno dei partecipanti avrebbe consentito alla ricercatrice di identificare ciascun soggetto pur garantendo l'anonimato e il rispetto della *privacy*.

²⁸ Si veda: MCCOMBS - WHISLER, *The Learner-Centered*.

²⁹ Nel Verbale n. 2 del collegio docenti del 2 settembre 2003 si legge: «Prima di concludere la seduta la dott.ssa Enrica Ottone [...] somministra ai docenti un pre-test in preparazione all'incontro di domani durante il quale verrà presentata la programmazione del progetto di ricerca-azione».

Al termine della compilazione del questionario di ingresso, che ha richiesto in media circa 10 minuti, i partecipanti sono stati invitati a restituire la cartellina con lo strumento compilato e a conservare la lettera di presentazione come promemoria del loro simbolo grafico identificativo. L'uso di tale simbolo su altri documenti e, in particolar modo, sul questionario di uscita, che è stato applicato al termine del percorso, ha permesso alla ricercatrice il confronto diretto dei risultati di ciascun soggetto.

Il questionario di uscita è stato applicato a tutti gli insegnanti nel mese di giugno 2004 seguendo le stesse modalità.

4.2. *Le griglie di monitoraggio degli incontri*

La griglia è uno degli strumenti che possono essere usati per l'osservazione "sistematica" del comportamento. È utile per annotare la frequenza di apparizione di una condotta, stilare l'inventario dei comportamenti osservati e misurare le risposte a uno stimolo presentato.

Nel presente lavoro le griglie di osservazione sono state appositamente costruite per monitorare l'andamento degli incontri tra insegnanti-tutor e allievi. Sono 5, sono state elaborate in rapporto agli obiettivi di ciascun incontro e sono strutturate in 3 sezioni.

Nella prima sezione si chiede all'insegnante-tutor di osservare e precisare il comportamento dell'allievo sia prima che durante l'incontro; nella seconda di esprimersi in rapporto a un elenco di *item* che si riferiscono all'auto-osservazione del proprio comportamento; e nella terza di rispondere ad alcune domande aperte allo scopo di raccogliere elementi sul vissuto e le difficoltà incontrate sia dal docente che dallo studente.

Gli insegnanti-tutor che hanno scelto questo strumento di monitoraggio hanno annotato le loro osservazioni sulla condotta dell'allievo e sulla propria e hanno risposto alle domande aperte consentendo così di raccogliere aspetti nuovi non previsti. Le griglie sono state compilate in prossimità di ciascun incontro.

L'analisi dei risultati raccolti attraverso questo strumento ha consentito alla ricercatrice-consulente di monitorare costantemente l'andamento degli incontri e di raccogliere indicazioni utili per impostare i successivi.

Scheda 11: Griglia di monitoraggio del primo incontro tra tutor e allievi (GM, T, 1°)

ALLIEVO: Data e durata incontro:

OSSERVAZIONE DELL'ALLIEVO	Sì	No	Non so
<i>Prima dell'incontro l'allievo:</i>			
- appare subito disponibile alla richiesta del professore di incontrarlo			
- manifesta contrarietà all'idea dell'incontro			
- si dichiara scettico sull'utilità del progetto			
- Altro:...			
<i>Durante l'incontro:</i>			
- appare interessato a quanto proposto dall'insegnante (fa domande, ...)			
- risponde solo parzialmente e/o in modo meccanico agli stimoli			
- non risponde adeguatamente agli stimoli (distratto, indifferente, insofferen.)			
- Altro:...			
- collabora attivamente alla compilazione del <i>Portfolio</i>			
- compila il <i>Portfolio</i> solo se stimolato			
- si rifiuta di compilare il <i>Portfolio</i>			
- Altro:...			
- riflette e si confronta in modo critico e consapevole sui risultati del QSA			
- non commenta - anche se opportunamente stimolato - i risultati del QSA			
- rifiuta di confrontarsi con i risultati del QSA (polemizza, insofferenza, ...)			
- Altro:...			
- riflette e si confronta in modo critico e consapevole con i risultati dell'osservazione dell'insegnante			
- non commenta - anche se opportunamente stimolato - i risultati dell'osservazione dell'insegnante			
- rifiuta di confrontarsi con i risultati dell'osservazione dell'insegnante (polemizza, ...)			
- Altro:...			

AUTOOSSERVAZIONE	4	3	2	1
<i>Durante l'incontro con l'allievo:</i>				
- ho ascoltato attentamente l'allievo				
- ho avuto modo di conoscere meglio la percezione che l'allievo ha di sé				
- ho lasciato spazio all'allievo per esprimersi liberamente				
- sono riuscito a stabilire un dialogo aperto e sereno con l'allievo				
- non sono riuscito a catturare l'interesse dell'allievo				
- ho avuto modo di rivedere le impressioni che avevo sull'allievo				
- ho aiutato l'allievo a divenire consapevole che può migliorare				
- mi pare di poter dire che l'incontro sia stato positivo per l'allievo				

4= molto, 3= abbastanza, 2= poco, 1= per niente

- Hai incontrato particolari difficoltà?...

- Hai altre osservazioni o annotazioni o idee per l'incontro successivo? ...

La griglia di osservazione del primo incontro è stata costruita alla fine del mese di ottobre tenendo in considerazione il quadro concettuale della ricerca-azione e a partire dalle informazioni ricavate dal diario di un'insegnante la quale ha fatto il primo incontro il 24 ottobre 2003 con un certo anticipo rispetto ai tempi previsti (Scheda 11).

Scheda 12: Griglia di monitoraggio del quarto incontro tra tutor e allievi (GM, T,4°)

ALLIEVO:
 Data incontro: Durata incontro:

OSSERVAZIONE DELL'ALLIEVO	Si	No	Non so
<i>Prima dell'incontro l'allievo:</i>			
- prende l'iniziativa e chiede un incontro			
<i>Durante l'incontro l'allievo:</i>			
- appare soddisfatto			
- è attivo nel proporre ulteriori obiettivi e strategie			
- appare interessato a quanto proposto dall'insegnante (fa domande, è attento, ...)			
- (altro):.....			
- appare desideroso di impegnarsi nel portare a termine gli impegni presi			
- appare insicuro e poco convinto di riuscire a realizzare gli impegni che gli sono stati affidati			
- (altro):.....			

AUTOOSSERVAZIONE	4	3	2	1
<i>Durante l'incontro con l'allievo:</i>				
- ho stimolato l'allievo a esprimersi liberamente				
- ho avuto modo di conoscere meglio la percezione che l'allievo ha di sé				
- ho avuto modo di rivedere le impressioni che avevo sull'allievo				
- ho aiutato l'allievo a divenire consapevole che può migliorare				
- ho aiutato l'allievo a capire i propri interessi e obiettivi				
- ho aiutato l'allievo a cercare una soluzione alle sue difficoltà di apprendimento				
- sono convinto che l'allievo può portare a termine gli impegni presi				

4= molto, 3= abbastanza, 2= poco, 1= per niente

- Mi pare di poter dire che l'incontro sia stato positivo per l'allievo (specifica perché)
 - Mi pare di poter dire che l'incontro sia stato positivo per me (specifica perché) ...
 Hai incontrato particolari difficoltà? (specifica quali) ...

Il modello della griglia di monitoraggio del primo incontro è stato modificato, di volta in volta, in vista degli incontri successivi, in base agli obiettivi previsti, agli elementi emersi in fase di spoglio dei risultati degli incontri precedenti e ai suggerimenti degli insegnanti stessi. Tale procedimento ha permesso di migliorare lo strumento, di semplificarlo e di arrivare a formulare una griglia di osservazione più precisa e funzionale (Scheda 12).

La scelta di lasciare una sezione aperta in modo da poter raccogliere eventuali aspetti di novità che sarebbero potuti emergere nel corso dell'esperienza ha richiesto un lavoro maggiore in fase di raccolta dei risultati, ma è stata comunque facilmente gestibile in considerazione del numero non eccessivamente elevato di soggetti che hanno compilato le griglie.

4.3. *L'intervista*

L'intervista consente di raccogliere informazioni precise e pertinenti in merito all'oggetto che si vuole conoscere.³⁰ Nel nostro caso la scelta di questo strumento d'indagine, che non era stato previsto inizialmente, è stata fatta alla fine del mese di novembre 2003 per ovviare alla reticenza da parte degli insegnanti nel compilare, in prossimità degli incontri, gli strumenti previsti, cioè le griglie di osservazione o il diario (Graf. 1).

Verso la fine di novembre, infatti, la ricercatrice-consulente, dopo aver constatato che 11 insegnanti-tutor su 29 non avevano compilato né la griglia di osservazione, né il diario degli incontri, ha proposto loro di servirsi dell'intervista per monitorare gli incontri con gli allievi.

Le interviste sono state condotte dalla ricercatrice-consulente alla fine dei mesi di novembre, dicembre, febbraio e marzo. Gli 11 insegnanti incontrati sono stati intervistati 2-3 volte ciascuno. La durata dell'intervista è stata in media di circa 15 minuti. La traccia utilizzata per l'intervista riprendeva essenzialmente la struttura delle domande previste nelle griglie di monitoraggio dei rispettivi incontri.

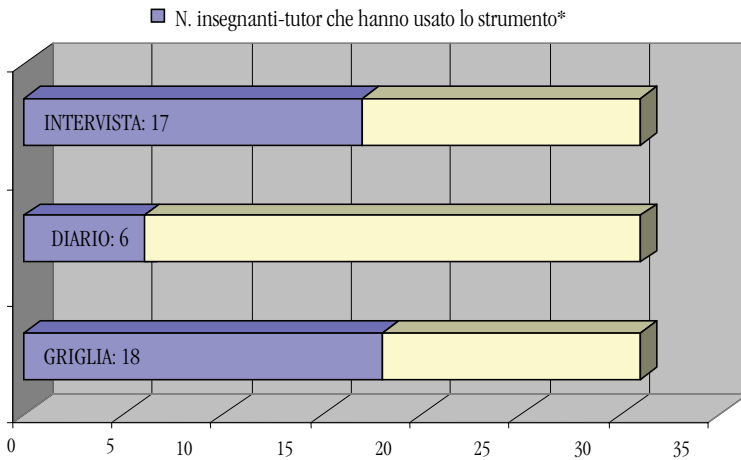
L'occasione dell'intervista ha permesso ai docenti di riflettere sulla loro esperienza e di comunicarla e alla ricercatrice-consulente di arricchire la qualità e la quantità delle informazioni raccolte.

³⁰ Cf VIGANÒ, *Pedagogia* 229-239.

L'incontro individuale con i docenti è stato utile a chi scrive per chiarire il quadro della situazione, per conoscere meglio il vissuto dei partecipanti e, anche, per confrontarsi con essi su alcuni aspetti e questioni organizzative. Questo momento è servito, inoltre, per animare e sostenere l'entusiasmo e l'impegno di alcuni insegnanti che erano in difficoltà nel seguire allievi che avevano manifestato problemi rilevanti.

L'intervista si è dimostrata, infine, un valido strumento per monitorare l'intervento soprattutto con coloro che erano restii a stendere un resoconto scritto dell'esperienza. Ha permesso di raccogliere informazioni dettagliate e approfondite che, probabilmente, non si sarebbero potute raccogliere se gli insegnanti avessero compilato solo la griglia.

Graf. 1: Strumenti usati dai tutor per il monitoraggio degli incontri



* Alcuni tutor hanno usato più di uno strumento

4.4. Il diario

Il diario è uno strumento di introspezione che si basa, per la sua redazione, sull'osservazione di fatti e avvenimenti. È un racconto personale eseguito su basi regolari su un preciso argomento di interesse ed è molto utilizzato nella ricerca-azione. Sul diario si possono annotare osservazio-

ni, idee, sensazioni, reazioni, interpretazioni, riflessioni, ipotesi, spiegazioni, convinzioni e percezioni inerenti l'argomento della ricerca. Tale strumento tende a rappresentare i dati così come questi sono percepiti e vissuti da chi scrive.³¹

Nel nostro caso è stato utilizzato sia dagli insegnanti che dalla ricercatrice-consulente.

Gli insegnanti-tutor che hanno scelto di servirsene lo hanno compilato in prossimità degli incontri.

Per facilitare il loro compito e per orientare la stesura in modo tale da favorire la raccolta dei risultati, si è proposta ai docenti una traccia di domande inerenti le modalità di svolgimento dell'incontro, le reazioni dell'allievo, la percezione – sia dell'allievo che del tutor – rispetto all'utilità dell'incontro, le eventuali difficoltà incontrate e i suggerimenti per gli incontri successivi (Scheda 13).

Scheda 13: *Traccia per la compilazione del diario degli incontri per i tutor (D, T)*

.....

Allievo:

N. incontro: Data: Durata:

- Come si è svolto l'incontro?
- Quali sono state le reazioni del ragazzo?
- Ti sembra di poter dire che l'incontro sia stato utile al ragazzo?
- Ti sembra di poter dire che l'incontro sia stato utile per te?
- Hai incontrato difficoltà?
- Ti sono venute delle idee per i prossimi incontri?

.....

La modalità del diario è stata scelta e usata, anche se in modo non sempre costante, da una minoranza di insegnanti-tutor (6). I docenti, infatti, hanno dimostrato di preferire altri strumenti, come la griglia o l'intervista (Graf. 1).

Lo scarso successo di questo strumento può essere attribuito alla poca dimestichezza degli insegnanti nell'usare il diario per monitorare il

³¹ Si veda: KEMMIS Stephen - MC TAGGART Robin, *The Action Research Planner*, Victoria, Deakin University 1982.

proprio agire professionale. Un altro motivo potrebbe essere dovuto ai tempi di compilazione che per il diario possono risultare più lunghi rispetto a quelli necessari per gli altri strumenti proposti.

Coloro che hanno compilato il diario hanno permesso di raccogliere pagine ricche di particolari che hanno consentito di esplorare aspetti non considerati e, quindi, non prevedibili e di conoscere gli atteggiamenti, le opinioni e le difficoltà incontrate dai docenti.

Il diario, inoltre, è stato usato dalla ricercatrice-consulente in tutte le fasi della ricerca-azione.

Chi scrive ha scelto di compilare il diario della ricerca periodicamente. La stesura è stata fatta sia al termine di ogni tappa che in prossimità di ogni attività, incontro o iniziativa. Le annotazioni sono state riportate sul diario nel giorno stesso o in prossimità dell'avverarsi degli episodi interessanti per fare in modo che la vicinanza temporale ai fatti accaduti consentisse di registrare con maggior immediatezza, franchezza e onestà le proprie impressioni, le idee e il vissuto.

I materiali raccolti nel diario sono stati rivisti e risistemati al termine del percorso in modo da essere resi comprensibili, leggibili e privi di aspetti superflui e hanno fornito la base di partenza per stendere il rapporto finale della ricerca-azione.

4.5. I questionari per la valutazione intermedia e finale

Per raccogliere la valutazione dell'esperienza, sia da parte di insegnanti e allievi, sia da parte dei genitori, si sono predisposti appositi questionari.

I questionari sono stati preparati dalla ricercatrice-consulente in prossimità dei momenti di verifica. Sono stati distribuiti ai vari gruppi di soggetti in diversi momenti dell'anno scolastico, sia nella fase iniziale dell'intervento, sia in quelle intermedia e finale (Tab. 5 e Tab. 6)

Nei questionari sono state inserite domande a scelta multipla semplice e composta, *item* da valutare su una scala da 1 a 4 e, infine, domande semiaperte e aperte.

Le domande aperte sono state usate di preferenza nella fase iniziale e intermedia del percorso per lasciare maggiore libertà di espressione e per raccogliere una maggiore varietà di informazioni, mentre nella fase finale si sono usate, preferibilmente, domande a scelta multipla semplice o

composta e scale di attitudini che hanno consentito di raccogliere più facilmente informazioni precise in tempi brevi.³²

Scheda 14: *Questionario di valutazione di metà percorso per gli allievi (QVM, A)*

Allievo/a	Classe		
1. Ti serve avere un tutor? <i>perché ...</i>		sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
2. Ti è utile il <i>Portfolio</i> ? <i>perché ...</i>		sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
3. Finora puoi dirti soddisfatto dell'esperienza? <i>Se no, a quali motivi attribuiresti la tua insoddisfazione?...</i>		sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
4. Ti è capitato di parlare a qualcuno (genitori,...) dell'esperienza? <i>(se sì, descrivi brevemente a chi e cosa hai detto) ...</i>		sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
5. Desideri continuare l'esperienza fino alla fine dell'anno? <i>Se sì, hai dei suggerimenti per migliorarla ...</i>		sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
6. Vorresti ripeterla anche l'anno prossimo?		sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
7. Se sì, con lo stesso insegnante?		sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
8. Hai delle osservazioni o dei suggerimenti? <i>Se sì, quali? ...</i>		sì <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
9. Racconta la tua esperienza del tutoraggio e del <i>Portfolio</i> . <i>Scrivi una pagina di diario o una lettera a un amico/a...</i>			

Gli *item* dei questionari sono stati formulati facendo riferimento ai risultati ottenuti precedentemente con altri strumenti, come l'intervista, il diario, le griglie di monitoraggio che hanno fornito una grande quantità di dati qualitativi. Nella Scheda 14 riporto un esempio di questi strumenti: il questionario di valutazione di metà percorso proposto agli allievi il 28 febbraio 2004.

³² Cf VIGANÒ, *Pedagogia* 243-258.

4.6. Il portfolio della ricerca-azione

Il portfolio, inteso come una raccolta di documenti di vario tipo scelti in base al contributo potenziale che potrebbero dare alla questione in esame, è stato usato da chi scrive per raccogliere i materiali più significativi elaborati e prodotti durante l'intero percorso e per documentare la progressione e lo sviluppo del lavoro in tutte le sue fasi.

Nel portfolio della ricerca-azione si è stabilito di includere materiale di vario genere tra cui:

- il calendario, il PEI e il POF della scuola “Maria Ausiliatrice” per l'anno scolastico 2003-2004;
- i risultati del *focus group* su un gruppo di allievi della scuola e quelli dei questionari di valutazione del POF per l'anno scolastico 2002-2003;
- le varie stesure delle bozze del progetto di ricerca-azione elaborate in fase di ideazione e il piano d'intervento nella versione definitiva;
- il calendario con le fasi, i tempi e le attività della ricerca-azione;
- il materiale utilizzato e prodotto dal gruppo nella fase di formazione (fascicoli sulle strategie di apprendimento, risultati dei lavori di gruppo, materiale consegnato dalla ricercatrice-consulente, ecc.);
- i profili al QSA degli allievi;
- i verbali di tutti gli incontri dei collegi docenti e dei consigli di classe dei gruppi interessati al progetto nell'anno scolastico 2003-2004;
- le valutazioni e le medie dei voti conseguite da tutti gli studenti partecipanti al progetto nei 3 trimestri dell'anno scolastico 2003-2004;
- le copie dei *Portfolio sulle strategie di apprendimento* compilati da ciascun allievo;
- i risultati degli strumenti di valutazione compilati nelle diverse fasi dai partecipanti (insegnanti, allievi, genitori);
- e, infine, il diario della ricerca-azione redatto dalla ricercatrice.

Il portfolio della ricerca-azione è stato aggiornato periodicamente da chi scrive. È stato, inoltre, organizzato in 11 fascicoli (contenenti i diversi tipi di materiali elencati) ed è servito per stendere il rapporto finale della ricerca e per documentare la progressione e lo sviluppo del lavoro.

5. I criteri e le modalità di analisi dei risultati del monitoraggio

Gli strumenti di monitoraggio e valutazione che ho appena presentato hanno consentito di raccogliere una grande quantità di informazioni sia quantitative, ma soprattutto qualitative.

Sui questionari di ingresso (QI, T) e uscita (QU, T) e su alcune sezioni dei questionari di valutazione è stato possibile operare un'analisi di tipo statistico descrittivo che è consistita nel creare liste di frequenza e nell'elaborare medie e percentuali.

Sui questionari di ingresso e di uscita per i docenti si è ritenuto opportuno fare un'analisi statistica più approfondita.³³

Raggruppando gli *item* in base alle caratteristiche comuni espresse da alcuni di essi sono state individuate 3 scale alle quali si sono assegnati una sigla e un nome per descriverle sinteticamente (ad esempio, C = *Rispetto degli allievi*).

Tab. 7: *Risultati dell'item analisi sul questionario di ingresso (QI, T) e di uscita (QU, T) per i docenti**

SCALA	N. <i>item</i> della scala	QI, T (02/09/2003)			QU, T (24/06/2004)		
		Media scala	Media <i>item</i>	Alfa di Cronbach	Media scala	Media <i>item</i>	Alfa di Cronbach
A: Consapevolezza dell'importanza di conoscere gli allievi	1.2.3.4.5.7	20.69	3.45	-.244	20.77	3.46	.522
B: Attenzione agli allievi nella loro integralità	2.3.4.6.8.9. 15.17.19.31	35.38	3.21	.588	35.69	3.24	.577
C: Rispetto degli allievi	6.7.10.11.12. 13.23.24.32	30.88	3.43	.371	31.38	3.49	.573

* I risultati si riferiscono a 26 soggetti

La prima scala (A) mette in evidenza la consapevolezza che gli insegnanti hanno circa l'importanza di conoscere gli allievi. La seconda (B) riguarda l'attenzione che gli insegnanti dimostrano verso gli allievi nella

³³ L'analisi statistica è stata fatta dal Prof. S. Ronco presso il Centro di elaborazione dati dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

loro integralità. La terza (C) serve a misurare la tendenza degli insegnanti a mettere in atto comportamenti rispettosi degli allievi.

Dall'esame dell'alfa di Cronbach, indicatore che misura la coerenza degli *item*, si può affermare che la scala più omogenea è la B = *Attenzione agli allievi nella loro integralità* (alfa di Cronbach = 0.588 in ingresso e = 0.577 in uscita). La meno omogenea è, invece, la A = *Consapevolezza dell'importanza di conoscere gli allievi* applicata all'ingresso (alfa di Cronbach = 0.244) (Tab. 7).

Sarebbe, tuttavia, interessante applicare lo strumento a un campione più ampio (i risultati riportati si riferiscono, infatti, solo a 26 soggetti) per poter verificare meglio l'omogeneità e la consistenza interna delle scale.

La maggioranza dei dati raccolti attraverso gli strumenti di monitoraggio e di verifica sono stati di natura qualitativa.

L'analisi di questi dati ha richiesto l'utilizzo di una procedura prevalentemente qualitativa e ha comportato un approccio sostanzialmente interpretativo.

Sulle informazioni raccolte attraverso i diari, l'intervista, le domande aperte del questionario e alcuni documenti contenuti nel portfolio della ricerca-azione si è prevista un'analisi di contenuto che «riguarda l'affinamento e l'impiego di modelli sistematici di lettura che poggiano su regole esplicite di analisi e d'interpretazione dei testi».³⁴

Il lavoro di analisi dei risultati di ciascuno strumento (domande aperte di questionari e griglie, diari, interviste) è consistito, innanzitutto, nell'informatizzare i dati raccolti in tabelle.

Il secondo passo è stato di ridurre la molteplicità dei termini ad alcune categorie analitiche. Per fare questo si è condotta una pre-analisi, in modo da individuare alcune questioni ricorrenti nelle trascrizioni di espressioni. Per arrivare a identificare le categorie analitiche si sono raggruppati i termini e i concetti ricorrenti che sono emersi nelle risposte attraverso una ricerca di parole o frasi chiave.

In questo modo si sono precisate le categorie e la procedura di analisi di ciascuna di esse e si è, poi, analizzato tutto il materiale registrando la frequenza, cioè il numero di volte in cui le questioni individuate sono state menzionate nei documenti analizzati. Infine, si sono disposti gli argomenti in ordine di importanza in base alla visibilità accordata dai soggetti a ciascuna questione.

³⁴ VIGANÒ, *Pedagogia* 240.

I risultati sono stati, quindi, analizzati, interpretati e confrontati con quelli raccolti attraverso altri strumenti. In fase di analisi dei dati ci si è resi conto che la riduzione dei risultati a categorie rischiava di “appiattire” gli accenti e i significati attribuiti dai partecipanti alle varie questioni, perciò, nella presentazione finale, si è scelto di riportare, per quanto possibile, le espressioni stesse dei soggetti.

Il lavoro di elaborazione dei dati raccolti attraverso gli strumenti di monitoraggio e di valutazione è stato fatto dalla ricercatrice-consulente. Tuttavia i partecipanti hanno avuto modo di confrontarsi con i dati raccolti, attraverso le sintesi che, al termine delle varie fasi del percorso, la ricercatrice-consulente ha presentato loro.

Alla fine dell'anno scolastico 2003-2004, nei mesi di giugno e luglio e nei primi 15 giorni del mese di settembre la ricercatrice-consulente con il supporto di alcuni insegnanti ha steso un resoconto conclusivo sull'andamento del progetto che è stato, infine, presentato a tutti i soggetti coinvolti.

Parte III

**L'ATTUAZIONE, I RISULTATI
E LE PROSPETTIVE DEL PERCORSO
DI RICERCA-AZIONE**

In questa terza e ultima parte dello studio presento l'intervento che è stato attuato da settembre 2003 a giugno 2004.

Il percorso, come già detto in precedenza, si proponeva di innescare un processo di riflessione e di cambiamento che avrebbe potuto portare negli stessi insegnanti che partecipavano al progetto un aumento di sensibilità, consapevolezza e capacità inerenti il rispetto della dignità degli allievi e del loro diritto all'educazione.

Nel primo capitolo presento l'intervento che è consistito nell'accompagnamento personalizzato di ciascuno dei 120 allievi che hanno partecipato al progetto da parte di un insegnante in qualità di tutor.

Nel secondo capitolo riassumo in maniera sintetica i principali risultati, pur consapevole che il coinvolgimento della sottoscritta nel ruolo di ricercatrice-consulente può aver inciso sull'analisi e può costituire un limite. La documentazione archiviata è disponibile per eventuali confronti, osservazioni e ulteriori argomentazioni che io stessa mi propongo di sviluppare in futuro.¹

Per quanto riguarda la generalizzabilità dei risultati è utile ricordare che la ricerca-azione è strettamente legata al contesto in cui avviene, ma le ipotesi di lavoro possono essere verificate anche in altri contesti con problematiche simili.²

In entrambi i capitoli ho trascritto numerose espressioni dei soggetti che hanno partecipato al progetto. Le frasi – che inserisco nel testo in carattere corsivo per permettere al lettore di individuarle con facilità – sono contrassegnate da un codice identificativo; i nomi degli allievi e dei docenti che compaiono nel testo sono inventati.

¹ Una parte dei risultati, quella che si riferisce a dati essenzialmente quantitativi, è consultabile negli Allegati.

² Nell'anno scolastico corrente (2005-2006) il percorso descritto in questo studio è in corso di sperimentazione, con gli opportuni adattamenti, anche nell'istituto statale di istruzione secondaria di secondo grado "Tito Minniti" (indirizzi: chimico, elettrico, biologico, meccanico, ragioneria) nelle due sedi di Guidonia e Fonte Nuova (Roma). Pur trattandosi di un contesto molto diverso da quello in questione, i primi risultati sembrano confermare la validità del percorso anche con studenti non liceali. Il lettore che fosse interessato ai risultati li può richiedere alla sottoscritta (indirizzo e-mail: cottone@pfse-auxilium.org).

L'ATTUAZIONE DELL'INTERVENTO

Dopo aver descritto il lavoro svolto per preparare l'intervento passo ora a descrivere le 2 fasi in cui si è attuato.

La prima, prevista nei mesi di settembre-ottobre dell'anno scolastico 2003-2004, era finalizzata ad approfondire la conoscenza delle strategie di apprendimento degli allievi.

La seconda, da realizzarsi nei mesi successivi, si proponeva di accompagnare gli allievi in un percorso di conoscenza e miglioramento delle proprie strategie di apprendimento.

In questo capitolo descrivo come sono state impostate e realizzate entrambe le fasi.

Nel primo punto racconto come si sono svolti gli incontri di presentazione del progetto agli allievi e ai genitori. Scelgo di partire da questo momento nel descrivere l'intervento, nonostante tali incontri si siano svolti solo al termine della prima fase dell'intervento stesso.³ Nel presentare i passi successivi seguò, invece, l'ordine cronologico in cui si sono svolti gli avvenimenti.

Nel secondo punto descrivo come si è svolta la prima fase dell'intervento. Presento il momento della somministrazione del QSA e dell'elaborazione dei profili degli studenti, quello dell'applicazione delle griglie di osservazione del comportamento degli allievi e quello della messa in comune delle informazioni raccolte negli incontri dei consigli di classe del mese di ottobre.

³ Come già segnalato, la scelta di presentare il progetto agli studenti e ai genitori solo al termine della prima fase dell'intervento è stata fatta per evitare il rischio che gli allievi potessero sentirsi condizionati al momento dell'osservazione.

Tab. 1: *Calendario dell'intervento – A. S. 2003-2004*

TEMPO	ATTIVITÀ	SOGGETTI COINVOLTI
Fase di presentazione del progetto agli allievi e ai genitori		
20 e 21/10/2003 (6 inc. di 50 min.)	- presentazione del progetto agli allievi delle classi prime del biennio e del triennio	- classi prime biennio e triennio suddivise per i 3 indirizzi - ricercatrice e 1 docente per classe
29 e 30/10/2003 (2 inc. di 30 min.)	- presentazione del progetto ai genitori (2 inc.)	- genitori allievi classi prime - ricercatrice e alcuni docenti per classe
1° fase → Conoscenza degli allievi		
18 e 19/09/2003 (2 inc. di 30 min.)	- somministrazione del QSA agli allievi (4 inc.)	- classi prime biennio A e B - psicologa (solo biennio)
19/09/2003 (2 inc. di 50 min.)		- classi prime triennio A e B - ricercatrice (solo triennio)
Dal 20 al 23 /09/2003	- elaborazione dei risultati dei QSA (elaborazione dei profili)	- ricercatrice - 1 docente
Dal 1 al 15/10/2003	- consegna dei profili al QSA degli allievi ai rispettivi tutor	- ricercatrice - ciascun tutor
Dal 20/09 al 20/10/2003 (1 mese)	- applicazione della griglia di osservazione	- ciascun tutor
20, 21, 22/10/2003 (3 inc. di 2 ore)	- presentazione dei risultati della classe al QSA (10 min.)	- ricercatrice - docenti dei consigli delle classi:
23/10/2003 (2 inc. di 90 min.)	- presentazione di ciascun allievo (5 min. per allievo)	prime biennio A e B prime triennio dei 3 indirizzi
2° fase → Accompagnamento personalizzato degli allievi		
Da 31/10/2003 al 31/05/2004	- incontri di ciascun allievo con il tutor (5 o 6 inc.)	- ciascun tutor - allievi seguiti dal tutor
Fase di valutazione e verifica per tutti i soggetti		
28/02/2004 (6 di 1 ora)	- incontri di valutazione di metà percorso	- allievi a gruppi di indirizzo (6) - tutor, ricercatrice e preside
13/01/2004 (1 di 1 ora)		
14/04/2004 (1 di 2 ore)	- incontri di valutazione e verifica di fine percorso	- tutor, ricercatrice e preside
12/09/2004 (1 di 2 ore) entro giugno (15 min.)		- allievi

Nel terzo punto, infine, descrivo la seconda fase, quella dell'accompagnamento personale degli allievi da parte dei rispettivi insegnanti-tutor. Presento le modalità di svolgimento, i tempi e gli obiettivi di ciascun incontro (Tab. 1).

1. La presentazione del progetto agli allievi e ai genitori

Gli studenti e i genitori sono stati informati del progetto nella seconda metà del mese di ottobre, al termine della fase in cui si è svolta l'osservazione degli allievi da parte dei rispettivi insegnanti-tutor.

Nei primi giorni dell'anno, nel momento in cui gli allievi hanno compilato il QSA, sono state fornite loro solo alcune indicazioni sulle caratteristiche e sull'utilità di tale strumento, ed è stato detto loro che esso si inseriva all'interno di un progetto che sarebbe stato presentato in seguito.

Gli incontri di presentazione del progetto agli allievi sono stati preparati con cura. Lo scopo di questi incontri era di far comprendere loro il significato e la valenza della proposta e di motivarli a parteciparvi attivamente. Gli allievi sono stati incontrati dalla ricercatrice-consulente per gruppi di indirizzo (3 gruppi per le classi prime del biennio e 3 per quelle del triennio) tra il 20 e il 21 ottobre 2003. Tale scelta è stata fatta per avere gruppi piccoli e, quindi, anche condizioni più favorevoli al dialogo e maggiori occasioni di scambio. La presentazione è stata condotta dalla ricercatrice-consulente in collaborazione con gli insegnanti presenti nelle ore di lezione in cui è stato fissato l'incontro.

Gli incontri con i 6 gruppi di allievi sono durati circa 1 ora ciascuno. La ricercatrice-consulente si è presentata, ha richiamato il QSA che gli allievi stessi avevano compilato a inizio anno e ha comunicato l'ordine del giorno dell'incontro stesso. È, poi, seguita una presentazione multimediale finalizzata a convogliare l'attenzione degli studenti sulle questioni proposte.

Le prime "videate" avevano lo scopo di aiutare i ragazzi a comprendere il senso e il valore del progetto. Mentre scorrevano sul video i loro nomi, essi potevano leggere, in sovrapposizione, espressioni come, ad esempio, "Ciascuno di noi ha il diritto al successo formativo" e "ad essere accompagnato nella crescita umana e scolastica".⁴

⁴ Le immagini sono state accompagnate dal sottofondo musicale della canzone "Per te" di Jovanotti, che è stata scelta perché ritenuta significativa per co-

Le “videate” successive servivano a introdurre alcuni concetti fondamentali per la comprensione dei risultati del QSA. I 5 fattori sui quali si è scelto di incentrare l'intervento sono stati presentati sinteticamente, con l'aiuto di esempi. Inoltre, per favorire l'attenzione e la concentrazione si è proposto un breve questionario in cui si chiedeva agli allievi di autovalutarsi rispetto a ciascuno dei fattori presentati (Scheda 1).

Sono state, poi, descritte le tappe del progetto. Si è introdotta la figura del tutor, dicendo ai ragazzi che sarebbe stato un insegnante che li avrebbe aiutati ad approfondire la conoscenza delle loro strategie di apprendimento, a stabilire un progetto personale, a verificarlo e a documentare i propri progressi.

Si è, quindi, presentato il *Portfolio dell'allievo sulle strategie di apprendimento*, dicendo loro che era un fascicolo che poteva essere utile per riflettere sul proprio modo di imparare, per fissare gli impegni in vista di un miglioramento e documentare i propri progressi. Lo strumento è stato mostrato e spiegato agli allievi in ogni sua sezione.

Infine, sono state presentate le scadenze approssimative degli incontri, i tempi e le modalità di svolgimento di ciascuno di essi.

Al termine della relazione, durata circa 35 minuti, gli allievi di tutti i gruppi si sono mostrati curiosi di conoscere il nome del proprio insegnante-tutor. Non si è lasciato, perciò, lo spazio che era stato previsto per le eventuali domande e si sono subito letti i nomi degli insegnanti-tutor. Alcuni allievi hanno manifestato segnali evidenti di approvazione o disapprovazione nei confronti dell'insegnante al quale erano stati affidati (DR, 10/2003).

In seguito, per raccogliere le reazioni e i commenti dei ragazzi e per fissare i primi elementi valutativi sull'andamento dell'incontro stesso, si è aperta la discussione e si è, infine, proposto agli allievi di rispondere per scritto ad alcune domande nelle quali si chiedeva loro di esplicitare se avevano compreso quanto era stato loro presentato, se erano interessati a partecipare, se prevedevano di avere difficoltà e se avevano dubbi o osservazioni (Scheda 1).

Le risposte degli allievi e le osservazioni annotate dalla ricercatrice-consulente sul diario della ricerca consentono di individuare la situazione

comunicare in modo immediato agli allievi che il progetto era stato pensato appositamente per loro. La canzone è contenuta nell'album musicale: JOVANNOTI, *Capo Horn*, [CD-musicale], Mercury/Sole e Luna, Milano 1999.

di partenza e la disposizione degli allievi nei confronti del progetto. Dei circa 120 allievi che hanno partecipato al progetto solo 6 si sono dichiarati espressamente “non interessati” a partecipare.⁵

Alcuni allievi, precisamente 14, hanno previsto di poter incontrare difficoltà.

Alcuni di essi (5 soggetti) le hanno associate alla propria timidezza o alla fatica ad aprirsi. Ne è un esempio un allievo che precisa: «*Non credo di riuscire a parlare con i miei insegnanti*» (QI, A092, dom. 8).

Scheda 1: *Questionario inizio percorso per gli allievi (QI, A)*

a) *Indica con una crocetta la valutazione che assegni in riferimento a ciascuna domanda:*

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
1. Sai collegare i nuovi concetti con conoscenze precedenti o esperienze?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ti sembra di avere difficoltà a orientarti negli impegni scolastici?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ti sembra di avere problemi di ansietà?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. a) Pensi che i tuoi successi/insuccessi dipendano da cause incontrollabili?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. b) Ritieni che i tuoi successi/insuccessi dipendano da te?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ti consideri capace di riuscire a scuola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) *Riguardo al percorso che ti è appena stato presentato:*

6. Ti pare di aver capito di cosa si tratta? ...
7. Sei interessato a partecipare? ...
8. Prevedi di avere particolari difficoltà? ...
9. Hai dubbi o osservazioni? ...

Più della metà, però, cioè 9 su 14, ha precisato che tali difficoltà erano da riferirsi al rapporto con gli insegnanti-tutor. A questi 9 sono da aggiungere, inoltre, altri 9 allievi che, pur non avendo previsto di poter incontrare difficoltà, hanno espresso apertamente la loro insoddisfazione

⁵ Gli allievi che hanno risposto al questionario iniziale sono 117. Tra questi: 96 si sono dichiarati “interessati” a partecipare al progetto, 6 “non interessati” e 17 non hanno risposto (QI, A, dom. 7).

nei confronti dell'insegnante-tutor al quale erano stati affidati (QI, A).⁶ Le loro espressioni sono significative al riguardo.

Un allievo scrive: *«Secondo me sorgono i problemi quanto si ha un tutor con cui non si ha un buon rapporto o comunque si ha un rapporto distaccato. Si possono ottenere miglioramenti se si ha un tutor con cui si riesce a parlare, a esprimere le proprie sensazioni ed esperienze. Si può considerare una sorta di "amico" nell'ambito scolastico (QI, A086, dom. 9).*

Un'altra riconosce: *«Credo che il progetto possa essere utile nel mio caso. Ma in molti altri i tutor sono professori che non hanno ottimi rapporti con le classi e, quindi, non si trovano in condizioni favorevoli per loro e per gli alunni stessi» (QI, A006, dom. 9).*

La maggioranza degli allievi, tuttavia, si è dichiarata soddisfatta e ha valutato positivamente il progetto. Ne è un esempio quanto scrive una allieva: *«L'idea del progetto è positiva. Al momento sono contenta del mio tutor e spero di instaurare con lei un rapporto veramente formativo per il mio futuro» (QI, A020, dom. 9).*

Nelle ore di lezione successive all'incontro di presentazione gli studenti di alcune classi hanno chiesto ai docenti di parlare del progetto. I docenti interessati hanno riferito di aver aiutato gli allievi a chiarire dubbi o perplessità che non erano riusciti a esprimere nel breve tempo dell'incontro.

Nella maggioranza dei casi, comunque, gli allievi si sono dichiarati curiosi, contenti e desiderosi di aderire al progetto. La presentazione li ha interessati e coinvolti (DR, 10/2003).

Nei giorni successivi 2 allievi hanno chiesto di parlare con la ricercatrice-consulente e, in tale occasione, hanno espresso le difficoltà che prevedevano di avere con il proprio insegnante-tutor. Alla fine del colloquio entrambi hanno accettato di cominciare l'esperienza con il tutor loro assegnato, pur mantenendo aperta la possibilità di cambiare più avanti nel caso in cui non fossero riusciti a creare con lui un rapporto di fiducia. I loro timori si sono, poi, in entrambi i casi, risolti dopo il primo incontro (DR, 12/2003).

⁶ Gli allievi che nel questionario iniziale hanno affermato di poter incontrare difficoltà a partecipare al progetto sono 14 (sui 117 che hanno risposto); 9 di essi hanno attribuito tali difficoltà alla scelta del tutor a cui sono stati affidati. La maggioranza degli studenti non ha previsto di incontrare difficoltà (86); 17 allievi non hanno risposto (QI, A, dom. 8).

La presentazione del percorso ai genitori degli allievi coinvolti nel progetto è stata fatta nei pomeriggi del 29 e 30 ottobre 2003 negli incontri delle assemblee-genitori che si sono svolti all'inizio dell'anno scolastico. In questi incontri sono stati, inoltre, presentati il *Piano dell'offerta formativa* dell'istituto e le iniziative previste per l'anno.

Il numero dei genitori presenti non era molto alto. In tale occasione sono state, infatti, raggiunte circa la metà delle famiglie degli allievi coinvolti.⁷

La presentazione del progetto di ricerca-azione è stata fatta dalla ricercatrice-consulente nel tempo di circa 20 minuti. Lo scopo di questo momento era di fornire ai genitori le informazioni essenziali per comprendere il senso del percorso, le tappe, le modalità e i tempi previsti.

I presenti hanno ascoltato con attenzione e sono intervenuti per chiedere precisazioni e chiarimenti. Molti hanno espresso il loro gradimento. Alcuni hanno detto di essere già stati informati del progetto dai propri figli. Altri, poi, hanno atteso il termine dell'incontro per parlare personalmente con la ricercatrice-consulente. Due di essi hanno riferito alcune difficoltà che i rispettivi figli avevano espresso nei confronti dell'insegnante-tutor al quale erano stati affidati. In entrambi i casi la ricercatrice-consulente ha assicurato che tali difficoltà sarebbero state monitorate e che se non si fossero risolte in tempi brevi si sarebbe valutata l'opportunità di assegnare l'allievo a un altro insegnante-tutor.

Non sono stati previsti altri incontri con i genitori, se non quello finale dedicato alla presentazione dei risultati che si è tenuto il 5 maggio 2004 durante le assemblee-genitori di fine anno. Tuttavia, i genitori hanno avuto varie occasioni per confrontarsi personalmente con l'insegnante-tutor del figlio nei tempi previsti per i colloqui con i genitori a metà trimestre e nell'ora di ricevimento settimanale dei docenti.

Si è preferito non formalizzare questi incontri fissando scadenze o mettendo vincoli; si è, invece, stabilito di lasciare la decisione alla discrezione dei genitori e dell'insegnante-tutor. Quest'ultimo avrebbe potuto considerare, eventualmente anche sentendo il parere dell'allievo, l'opportunità di riferire ai genitori l'andamento e i risultati del percorso fatto dal figlio. I genitori hanno apprezzato questa scelta considerandola rispettosa degli allievi.

⁷ Il numero di partecipanti delle classi prime del biennio è stato leggermente più elevato rispetto a quello del triennio.

La collaborazione con le famiglie, pur non essendo stata formalmente organizzata in tutte le fasi, è stata comunque buona.

Nell'incontro finale del 5 maggio 2004 la maggioranza dei genitori presenti ha espresso soddisfazione per la buona riuscita del progetto e ha chiesto di continuarlo anche negli anni successivi.⁸

2. La fase di conoscenza degli allievi

Il liceo "Maria Ausiliatrice", a inizio anno, programma un insieme di attività che vengono denominate "settimana di accoglienza". Tale iniziativa si propone, tra l'altro, di fornire agli insegnanti l'occasione di conoscere gli allievi in modo più approfondito.

Nell'anno scolastico 2003-2004 sono state previste prove di ingresso per conoscere il livello di partenza degli allievi nelle diverse discipline, test psicologici, questionari sugli interessi scolastici ed extrascolastici degli allievi, giochi di ruolo, esercizi sulle dinamiche di gruppo e attività laboratoriali sul metodo di studio e sulle strategie di apprendimento.⁹

Gli strumenti e le attività della prima fase dell'intervento finalizzati alla conoscenza delle strategie di apprendimento degli studenti, che mi accingo a presentare, si sono, perciò, integrati con le iniziative della "settimana di accoglienza".

Nei punti che seguono descrivo i passaggi che hanno caratterizzato questa prima fase, cioè l'applicazione del QSA e della griglia di osservazione e la presentazione dei risultati negli incontri dei consigli di classe.

⁸ In questa occasione è stato distribuito ai genitori un questionario di valutazione dell'esperienza. La ricercatrice-consulente ha chiesto di restituirlo compilato entro una settimana. Il numero limitato dei questionari compilati dai genitori – sono appena una quindicina – non consente una lettura significativa dei risultati. Coloro che hanno risposto hanno, comunque, evidenziato la positività del progetto.

⁹ Cf SCUOLA PARITARIA MARIA AUSILIATRICE, *POF/Piano dell'Offerta Formativa 2003/2004* 58.

2.1. La somministrazione del QSA e l'elaborazione dei profili degli allievi

Il QSA è stato applicato agli allievi delle classi coinvolte nella ricerca nei primi giorni dell'anno scolastico 2003-2004, cioè circa un mese prima degli incontri di presentazione del progetto che sono stati descritti nel punto precedente.

Nelle classi prime del biennio è stato applicato il 18 e il 19 settembre 2003 dalla psicologa che presta servizio di orientamento nella scuola. Tale strumento, infatti, faceva già parte della batteria di test da essa proposti da alcuni anni agli allievi delle classi prime del biennio del liceo "Maria Ausiliatrice".¹⁰

Nelle classi prime del triennio è stato, invece, applicato il 19 settembre dalla ricercatrice-consulente.

Dopo una breve descrizione degli scopi e della struttura del QSA, si è spiegato agli allievi che tale strumento si collocava all'interno di un progetto più ampio che sarebbe stato presentato loro successivamente. Si sono, poi, fornite le indicazioni utili alla compilazione e si è chiesto agli alunni di iniziare il lavoro. Terminata la compilazione, che ha richiesto circa 35 minuti, si è chiesto agli allievi di riflettere sui fattori dell'apprendimento che il questionario si proponeva di indagare e di provare a esplicitarli. Si è, quindi, aperto un breve momento di dibattito nel quale tutti gli studenti hanno avuto la possibilità di esprimersi.¹¹

Nei giorni successivi la ricercatrice-consulente, con la collaborazione di un docente ha proceduto all'elaborazione dei profili degli allievi.¹² I QSA compilati dai 120 allievi sono stati immessi nell'apposito *software* e sono stati elaborati e stampati i profili individuali di ciascun allievo e i

¹⁰ Nella fase di ideazione della ricerca-azione la preside e la ricercatrice-consulente si sono incontrate con la psicologa della scuola per accordarsi sulle modalità di somministrazione del QSA nelle classi in ingresso nella scuola. Il 27 novembre 2003, dopo aver applicato e elaborato i test, la psicologa ha incontrato i docenti del consiglio di classe per presentare la situazione generale della classe e quella personale di ciascun allievo. In seguito, nei primi giorni del mese di dicembre, ha incontrato gli allievi singolarmente per illustrare loro i risultati delle prove fatte.

¹¹ Alcuni allievi, che erano assenti in tale occasione, hanno compilato il QSA nei giorni successivi.

¹² Il compito dell'elaborazione dei profili è stato affidato alla ricercatrice-consulente, la quale ha ultimato il lavoro entro la fine di settembre 2003.

profili di gruppo delle rispettive classi.¹³ Analizzando i punteggi conseguiti da ogni allievo in ciascuna scala si è steso anche un resoconto scritto dei profili individuali di ciascun soggetto allo scopo di facilitare la lettura dei risultati sia all'insegnante-tutor, sia all'allievo (Scheda 2).

Il lavoro di elaborazione si è ultimato in 4 giorni circa.

Nella prima metà di ottobre la ricercatrice-consulente ha incontrato individualmente gli insegnanti-tutor per consegnare e spiegare i profili degli allievi loro affidati.

2.2. L'applicazione della griglia di osservazione

La griglia per l'osservazione sistematica del comportamento degli allievi in classe è stata applicata dagli insegnanti-tutor ai rispettivi allievi nel primo mese di scuola.

Lo strumento, come ho già precisato, prevedeva di osservare gli allievi nei momenti di spiegazione, interrogazione, prova scritta e discussione. Ciascun insegnante-tutor ha osservato ciascun allievo annotando tutte le volte che un comportamento tra quelli elencati si presentava nell'arco di tempo previsto. La griglia è stata compilata in classe durante le ore di lezione o, nel caso dei 2 tutor non insegnanti, in ore di compresenza.

Nel periodo dell'osservazione, circa la metà degli insegnanti-tutor ha cercato il confronto con la ricercatrice-consulente chiedendo indicazioni sulle modalità e sui criteri usati nella compilazione. In alcuni casi, i docenti si sono confrontati anche tra loro. Qualche insegnante, che per le caratteristiche della propria disciplina o dell'orario aveva limitate possibilità di monitorare gli allievi affidatigli, ha chiesto la collaborazione dei colleghi affinché lo aiutassero a osservare alcuni dei suoi allievi.

I docenti si sono dimostrati interessati e desiderosi di imparare ad ap-

¹³ Il *software* di elaborazione dei risultati del QSA consente di confrontare i punteggi di ciascun soggetto sia con i punteggi standardizzati, sia con quelli del gruppo-classe in cui il soggetto è inserito o dell'intera scuola. Nel nostro caso si è scelto di confrontare i punteggi ottenuti dal singolo con quelli standardizzati. Lo strumento informatico è, anche, predisposto per elaborare i punteggi medi conseguiti dagli allievi di ciascuna classe. Tali punteggi sono stati elaborati e, in seguito, presentati ai docenti nei consigli di classe del mese di ottobre.

plicare lo strumento. Alcuni si sono preoccupati di non farsi scorgere dagli allievi nel compilare la griglia. Altri si sono fatti uno schema semplificato degli aspetti da osservare per riuscire a memorizzarli più in fretta.

Le difficoltà incontrate nell'applicare la griglia sono state molte. La maggioranza degli insegnanti-tutor ha dichiarato, infatti, di non essere riuscita a utilizzare la griglia come avrebbe desiderato.

Alcuni docenti, ai quali per motivi organizzativi sono stati assegnati tutti e 4 gli allievi di un'unica classe, hanno avuto difficoltà nell'osservare più allievi contemporaneamente nelle poche ore a disposizione. Gli insegnanti-tutor di materie che non prevedono prove scritte o che vertono maggiormente su prove pratiche non hanno potuto osservare gli allievi in tutti gli aspetti previsti nella griglia. Altri, che hanno incontrato difficoltà nel mantenere la disciplina in classe con allievi particolarmente vivaci, hanno dovuto riconoscere che tale situazione ha rallentato l'applicazione della griglia. Alcuni, che hanno iniziato più tardi l'osservazione essendo stati impegnati nelle attività della settimana di accoglienza in classi diverse da quelle in cui si trovavano gli allievi loro affidati, hanno riconosciuto di non aver avuto il tempo sufficiente.

Le fatiche maggiori, infine, sono state espresse dagli insegnanti degli studenti delle classi prime del biennio, i quali, in data 20 ottobre, al momento degli incontri dei consigli di classe, hanno dichiarato di aver raccolto solo pochi elementi di osservazione e, perciò, hanno chiesto di poter prolungare la fase di applicazione della griglia di osservazione.

Per rispondere a queste difficoltà si è, quindi, deciso di prolungare di un mese, cioè fino al 20 novembre 2003, il tempo previsto per l'osservazione. Tale scelta ha, poi, richiesto di posticipare anche la scadenza dei primi incontri con gli allievi che, inizialmente, erano stati fissati per la fine del mese di ottobre.

Le difficoltà incontrate possono essere attribuite alla scarsa dimestichezza degli insegnanti, che nella maggioranza non aveva mai fatto uso di griglie di osservazione. Solo alcuni, infatti, ne conoscevano l'esistenza e solo 3 di essi, coloro cioè che avevano frequentato i corsi abilitanti, avevano già provato a usarle (DR, 10/2003 e 11/2003).

Per monitorare l'uso della griglia era stato previsto l'utilizzo di un questionario che gli insegnanti-tutor avrebbero dovuto compilare al termine della fase di osservazione. Lo strumento non è stato distribuito nell'incontro di ottobre, come era invece stato previsto inizialmente, perché in tale occasione si è appunto deciso di allungare il periodo di osserva-

zione e successivamente non si è, poi, più trovato il momento opportuno per applicarlo.

Le informazioni raccolte dalla ricercatrice-consulente attraverso le interviste sul periodo di osservazione dell'allievo non sono perciò molte, ma consentono ugualmente di affermare che gli insegnanti-tutor hanno compilato in media 2 o 3 osservazioni in ciascuna delle aree previste nella griglia o, in alcuni casi, solo in alcune di esse.

In prossimità del primo incontro con gli allievi, gli insegnanti-tutor hanno sintetizzato e riportato i risultati sull'apposita scheda prevista nei *Portfolio* dei rispettivi allievi (*Portfolio* 7).

Più della metà dei docenti ha compilato queste schede in modo sintetico, ma chiaro e preciso. Alcuni insegnanti si sono confrontati con la ricercatrice-consulente sulle modalità di compilazione. Altri le hanno riempite in modo parziale e 3 docenti, infine, lo hanno fatto con molto ritardo rispetto ai tempi previsti (DR, 10/2003 e 11/2003).

I docenti si sono dichiarati consapevoli delle difficoltà incontrate nel mettere in atto un percorso di conoscenza degli allievi attraverso il metodo osservativo.

Nel questionario di valutazione del periodo di formazione, infatti, alla domanda "Mi sembra di essere pronto ad applicare la griglia" hanno risposto, nella maggioranza dei casi, "poco/abbastanza". La media è la più bassa dell'elenco.

Questo risultato, a mio parere, va letto come un dato positivo, in quanto conferma la crescita della sensibilità verso l'osservazione "sistematica" e la consapevolezza che si tratta di una capacità complessa, il cui sviluppo richiede molto esercizio (QVIF, T). Tale dato è confermato anche dai risultati di fine percorso che presento nell'ultimo capitolo. La scelta di prolungare il periodo di osservazione è indicativa della serietà con cui gli insegnanti hanno affrontato l'esperienza.

2.3. *La presentazione dei profili degli allievi negli incontri dei consigli di classe*

Nei pomeriggi dal 20 al 23 ottobre 2003, si sono svolti gli incontri dei consigli di classe per fare il punto sulla situazione su ciascun gruppo e sui singoli allievi. In questi incontri sono stati presentati i risultati del QSA e quelli scaturiti dall'osservazione allo scopo di condividere collegialmente gli elementi raccolti e di approfondire la conoscenza degli allievi.

Gli incontri, che sono durati circa 2 ore ciascuno, sono stati 2 nel biennio (per classi A e B) e 3 nel triennio (per gruppi di indirizzo).

Nella prima parte degli incontri, si è valutato l'andamento della fase di osservazione. La ricercatrice-consulente ha fornito alcune comunicazioni inerenti le tappe successive dell'intervento, ha presentato la versione definitiva del *Portfolio* e, infine, ha indicato tempi e scadenze per gli incontri tra insegnanti-tutor e allievi. È seguito, poi, un breve momento in cui gli insegnanti hanno messo in comune informazioni relative alla programmazione annuale e iniziative da proporre agli allievi.

Il tempo restante, 1 ora e 30 minuti circa, è stato dedicato a presentare i profili degli allievi evidenziati dal QSA e i risultati dell'osservazione condotta dagli insegnanti-tutor.

La ricercatrice-consulente ha presentato il profilo globale della classe in base ai risultati del QSA evidenziando gli aspetti che si discostavano dalla media (Tab. 2).

Tab. 2: *Punteggi medi degli allievi per classe in ciascun fattore del QSA*

FATTORI QSA	1° bien. A	1° bien. B	1° trien. A	1° trien. B	Media standard
C1: strategie elaborative	23,47%	26,03%	27,24%	23,47%	24,47%
C2: autoregolazione	30,60%	29,29%	34,00%	32,63%	31,69%
C3: disorientamento	14,80%	16,81%	13,31%	14,30%	16,34%
C4: disponibilità alla collaborazione	16,83%	16,81%	16,48%	17,03%	19,60%
C5: uso di organizzatori semantici	15,30%	14,48%	15,59%	15,20%	16,73%
C6: difficoltà di concentrazione	11,27%	10,77%	10,38%	11,30%	10,91%
C7: autointerrogazione	7,23%	7,65%	7,62%	7,67%	7,86%
A1: ansietà di base	22,80%	22,97%	22,03%	22,43%	24,88%
A2: volizione	25,07%	24,58%	27,55%	24,97%	26,64%
A3: attribuzione a cause controllab.	21,33%	20,55%	22,10%	20,97%	21,90%
A4: attribuzione a cause incontroll.	14,57%	16,68%	13,86%	13,53%	16,03%
A5: mancanza di perseveranza	8,73%	9,42%	8,07%	8,47%	9,08%
A6: percezione di competenza	14,60%	14,68%	16,55%	15,37%	14,54%
A7: interferenze emotive	10,63%	9,54%	11,03%	11,03%	11,36%

* I fattori del QSA sui quali si è scelto di centrare l'intervento sono: C1, C3, C5, A1, A3, A4 e A7

È seguita una breve discussione. Molti insegnanti sono intervenuti per evidenziare aspetti sia positivi che negativi riferiti al gruppo-classe.

Nella seconda parte dell'incontro si è passati a occuparsi dei singoli soggetti. Considerando la ristrettezza del tempo a disposizione, si è scelto di soffermarsi maggiormente su coloro che, secondo i docenti, manifestavano evidenti difficoltà di apprendimento e di rendimento, o che causavano motivo di disturbo in classe con il loro comportamento. Si sono quindi individuati tali soggetti procedendo in ordine alfabetico. L'analisi dei docenti è coincisa, nella quasi totalità dei casi, con i risultati emersi dal QSA. I soggetti che presentavano un profilo particolarmente problematico al QSA generalmente sono stati anche riconosciuti come coloro che manifestavano difficoltà nel rendimento scolastico o nel comportamento o in entrambi gli aspetti.

Individuati i soggetti considerati meritevoli di un'attenzione particolare – all'incirca una decina in ogni gruppo classe – si è passati ad analizzare ciascuna situazione. Per ciascun allievo la ricercatrice-consulente ha presentato brevemente il profilo al QSA. L'insegnante-tutor che aveva osservato l'allievo è intervenuto, subito dopo, riportando i risultati della sua osservazione e mettendo in evidenza se e in che modo si differenziavano dall'autopercezione dello studente. Tutti i docenti hanno, poi, avuto la possibilità di esprimere le loro osservazioni o commenti, che i rispettivi insegnanti-tutor erano invitati ad annotare.

Il tempo a disposizione era limitato e non è stato possibile addentrarsi nell'analisi delle cause dei problemi, né cercare soluzioni di intervento. Sarebbe, infatti, stato necessario prevedere un tempo più lungo, o gruppi meno numerosi di allievi, per poter analizzare ciascun caso in modo approfondito.

Il ritmo di lavoro è stato intenso. Tutti gli insegnanti si sono espressi e alcuni sono intervenuti più volte per parlare anche di altri allievi oltre a quelli loro affidati. Alcuni insegnanti hanno chiesto di potersi confrontare con i colleghi sugli allievi da essi seguiti, nonostante che questi ultimi non fossero stati individuati tra i soggetti che manifestavano problematiche evidenti.

Al termine, alcuni docenti hanno espresso la loro soddisfazione per l'andamento degli incontri. La preside ha riconosciuto che, rispetto ai consigli di classe svolti con modalità simili, è stato incrementato lo scambio di opinioni sugli allievi. Le osservazioni riportate dagli insegnanti-tutor sono state precise e centrate sugli aspetti essenziali delle difficoltà

di apprendimento; è stata usata una terminologia comune; non si sono espresse osservazioni fuorvianti o non pertinenti; c'è stata un'attenzione reale e concreta ai singoli allievi e, in particolare, alle loro strategie di apprendimento. Inoltre, anche se ci si è soffermati particolarmente su alcuni casi, c'è stata comunque l'occasione per fare riferimento a tutti gli allievi (DR, 10/2003).

Il 27 novembre si sono, poi, svolti i consigli delle 2 classi prime del biennio per la presentazione dei risultati delle batterie di test psicologici. In questa occasione, la psicologa, su suggerimento della ricercatrice-consulente, si è soffermata maggiormente sui soggetti individuati come problematici in base a quanto condiviso negli incontri dei consigli di classe del mese di ottobre.

Al termine di questi 2 incontri, che sono durati circa 1 ora ciascuno, la psicologa, intervistata dalla ricercatrice-consulente, ha affermato che gli insegnanti le sono sembrati maggiormente coinvolti e partecipi rispetto agli anni precedenti.

Molti insegnanti-tutor, infatti, hanno preso appunti quando si parlava degli allievi da essi seguiti e hanno fatto domande chiedendo delucidazioni o spiegazioni, sia su comportamenti da essi osservati, sia su aspetti poco chiari emersi dal profilo degli allievi al QSA (DR, 11/2003).

Chi scrive, avendo partecipato ai consigli delle classi coinvolte nel progetto, ha constatato la padronanza, da parte di molti docenti, di una terminologia appropriata in riferimento alle strategie di apprendimento approfondite (DR, 10/2003-05/2004).

3. La fase di accompagnamento personale degli allievi

In questo punto descrivo la seconda fase dell'intervento che prevedeva l'accompagnamento di ciascun allievo attraverso incontri individuali da parte di un insegnante-tutor.

Nelle parti seguenti, racconto come sono stati impostati gli incontri, presento obiettivi, attività, modalità e tempi previsti, e preciso come sono stati attuati.

In fase di progettazione, si sono previsti 5 incontri, ma il loro numero è stato lasciato volutamente aperto fino a un massimo di 6 (Tab. 3).¹⁴

¹⁴ Inizialmente erano stati previsti 3 incontri entro la seconda metà del mese di dicembre. Tali scadenze si sono rivelate improponibili e sono state modificate

Tab. 3: Prospetto degli incontri previsti tra insegnanti-tutor e rispettivi allievi

INCONTRI E TEMPI	OBIETTIVI, MODALITÀ DI SVOLGIMENTO E SEZIONI DEL <i>PORTFOLIO</i>
1° incontro entro novembre (1 ora)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Obiettivo</i>: favorire nell'allievo la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento - <i>Modalità di svolgimento</i>: presentazione del profilo al QSA e dei risultati dell'osservazione - <i>Sezione Portfolio</i>: p. 1-8
2° incontro entro dicembre (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Obiettivo</i>: aiutare l'allievo a individuare gli obiettivi per migliorare le proprie strategie di apprendimento - <i>Modalità di svolgimento</i>: scelta obiettivi generali e obiettivi e strategie per la prima tappa - <i>Sezione Portfolio</i>: p. 9-12
3° incontro entro febbraio (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Obiettivo</i>: stimolare l'allievo a verificare il cammino e a porsi nuovi obiettivi - <i>Modalità di svolgimento</i>: verifica prima tappa e scelta obiettivi e strategie per la seconda; compilazione del dossier contenuto nel <i>Portfolio</i> - <i>Sezione Portfolio</i>: p. 13-14 e Dossier
4° incontro entro marzo (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Obiettivo</i>: stimolare l'allievo a verificare il cammino e a porsi nuovi obiettivi - <i>Modalità di svolgimento</i>: verifica seconda tappa e scelta obiettivi e strategie per la terza; compilazione del dossier contenuto nel <i>Portfolio</i> - <i>Sezione Portfolio</i>: p. 15-16 e Dossier
5° incontro entro aprile (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Obiettivo</i>: stimolare l'allievo a verificare il cammino e a porsi nuovi obiettivi - <i>Modalità di svolgimento</i>: verifica terza tappa e scelta obiettivi e strategie per la quarta; compilazione del dossier contenuto nel <i>Portfolio</i> - <i>Sezione Portfolio</i>: p. 17-18 e Dossier
6° o ultimo incontro entro maggio (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Obiettivo</i>: stimolare l'allievo a verificare il cammino nell'ultima tappa; riflettere sull'intero percorso e valutarlo - <i>Modalità di svolgimento</i>: verifica quarta tappa e valutazione di fine percorso; compilazione e sistemazione del dossier contenuto nel <i>Portfolio</i> - <i>Sezione Portfolio</i>: p. 19-20 e Dossier

in ottobre quando si è deciso di prolungare il periodo di osservazione. Le scadenze sono, poi, state riviste anche in seguito. È stato, infatti, necessario verificare che gli incontri non coincidessero con i periodi degli scrutini, che comportano un carico di lavoro notevole, sia per i docenti che per gli allievi, e con situazioni che non erano state previste inizialmente (ad esempio, il periodo delle uscite culturali che si è combinato con le ripetute assenze di molti allievi nel mese di marzo).

Si è scelto, inoltre, di affidare ai docenti la responsabilità di fissare il numero e le date degli incontri in tempi piuttosto flessibili, sia perchè non si era ancora in grado di valutare quanto tempo sarebbe stato opportuno prevedere, sia, soprattutto, per permettere a ciascun insegnante-tutor di personalizzare realmente il percorso tenendo conto delle diverse esigenze di ciascun allievo. Tale scelta ha richiesto flessibilità nell'organizzazione dell'intervento e ha comportato difficoltà di monitoraggio. La ricercatrice-consulente, in alcuni casi, si è dovuta assumere il compito di richiamare i docenti che erano eccessivamente in ritardo con gli incontri.

I percorsi degli insegnanti-tutor con i rispettivi allievi sono, quindi, stati molto variegati. Il periodo in cui si sono svolti i singoli incontri varia a seconda degli insegnanti-tutor e, anche, dei singoli allievi.

Come si può vedere nella Tabella 4, nel pianificare gli incontri solo una minoranza dei docenti ha effettivamente seguito la scansione dei tempi suggerita. La maggioranza, invece, si è scostata notevolmente dalla previsione. Coloro che hanno ritardato la data del primo incontro o che hanno distanziato, per vari motivi, le date di quelli successivi non sono, poi, riusciti a farne più di 3 o 4.¹⁵

I risultati del monitoraggio consentono di affermare che la quasi totalità degli allievi (112 su 118) ha avuto almeno 4 incontri (sono solo 6 gli allievi che si sono incontrati appena 3 volte con il loro insegnante-tutor).¹⁶

La maggioranza, poco meno di 2 terzi degli allievi (75), ha comunque avuto 5 incontri; circa 1 quinto, cioè 24 allievi, ha potuto fare anche il sesto incontro (Tab. 4). Gli incontri previsti ed effettivamente realizzati dagli insegnanti sono stati 4.¹⁷ Tuttavia, sia da parte della maggioranza degli allievi che da parte di 1 terzo circa dei docenti, è stato proposto di aumentare il numero degli incontri e di accorciare i tempi di distanza tra essi (QVM, A; QVF, T).

¹⁵ Anche in questo caso i periodi variano a seconda dei casi. Il primo incontro, ad esempio, è stato fatto alla fine del mese di ottobre da alcuni docenti-tutor, mentre da altri solo verso la metà del mese di dicembre (Tab. 4).

¹⁶ In questi casi i motivi sono da attribuire sia a difficoltà da parte degli insegnanti-tutor nell'organizzare gli incontri, sia a difficoltà degli allievi, come, ad esempio, ripetute assenze, problemi personali o diffidenza verso il progetto.

¹⁷ Il risultato va moltiplicato per il numero di allievi (4); ciascun insegnante-tutor ha, quindi, avuto circa 12 incontri nel periodo che va dal mese di novembre 2003 al mese di giugno 2004.

Tab. 4: Distribuzione in percentuale degli incontri effettuati con riferimento al periodo in cui sono avvenuti

MESI INCONTRI:	1° inc.	2° inc.	3° inc.	4° inc.	5° inc.	6° inc.
Ottobre	37%	/	/	/	/	/
Novembre	48%	7%	/	/	/	/
Dicembre	15%	41%	/	/	/	/
Gennaio	/	43%	22%	/	/	/
Febbraio	/	8%	39%	15%	1%	/
Marzo	/	1%	29%	28%	16%	4%
Aprile	/	/	10%	41%	16%	/
Maggio	/	/	/	7%	27%	46%
Giugno	/	/	/	9%	40%	50%
Tot. inc. non effettuati:	(0)	(0)	(0)	(6)	(43)	(94)
Tot. inc. effettuati:	(121)	(121)	(118)*	(112)	(75)	(24)

* Il totale degli incontri (e degli allievi) a cui si riferiscono le % cambia dal terzo incontro in poi perché 3 allievi si sono ritirati dalla scuola nei primi mesi dell'anno.

Le caselle evidenziate in grigio stanno a indicare il periodo stabilito inizialmente per i rispettivi incontri.

Ciascun incontro è durato circa 30 minuti, come previsto inizialmente. Il primo ha richiesto, in media, più tempo dei successivi (circa 40 minuti), mentre per l'ultimo sono stati sufficienti 30 minuti (Tab. 5).¹⁸

Gli incontri tra insegnante-tutor e rispettivi allievi si sono svolti – nella maggioranza dei casi – individualmente, in orario scolastico, ma fuori dalla classe e dalla lezione che in essa si svolgeva, scegliendo altri ambienti della scuola per l'incontro. L'insegnante-tutor incontrava l'allievo nella mattinata scolastica durante le sue ore libere, previo accordo stabilito con l'allievo e con il collega dalla cui lezione l'allievo si sarebbe assentato (QVF, T, dom. 60).

Passo ora a descrivere le modalità di progettazione e di attuazione dei diversi incontri (Tab. 3).

¹⁸ I risultati si riferiscono alla media dei tempi di ciascun incontro. Alcuni insegnanti-tutor hanno condotto gli incontri in tempi molto brevi (15 minuti); altri, invece, hanno impiegato più di 1 ora per ciascun incontro (Tab. 5).

Tab. 5: *Distribuzione del tempo impiegato in media per gli incontri con gli allievi*

DURATA INCONTRI:	1° inc.	2° inc.	3° inc.	4° inc.
Tempo in media (in minuti):	39	35	33	30
Tempo minimo (in minuti):	15	15	15	15
Tempo massimo (in minuti):	80	60	50	50

* Gli incontri 5° e 6° non sono riportati perchè le informazioni raccolte non sono sufficienti per calcolare il tempo medio

3.1 *Primo incontro: la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento*

L'obiettivo del primo incontro era di favorire nell'allievo la graduale presa di coscienza delle proprie strategie di apprendimento.

Nell'ordine del giorno dell'incontro era previsto che gli insegnanti-tutor iniziassero il dialogo chiedendo all'allievo come si collocava nei confronti del progetto e creando le condizioni affinché potesse esprimere liberamente impressioni, interrogativi, difficoltà e aspettative nei confronti dell'esperienza. Questo primo momento doveva servire da innesco per creare un clima disteso e un rapporto di confidenza e fiducia reciproca.

Seguiva la consegna della cartellina contenente il *Portfolio dell'allievo sulle strategie di apprendimento*. L'allievo veniva, quindi, invitato a sfogliarlo, a leggere l'introduzione e a inserire i propri dati nell'apposito spazio della copertina.

In seguito l'insegnante-tutor spiegava il lavoro previsto nella prima sezione relativa alla fase di conoscenza delle proprie strategie di apprendimento (*Portfolio 1-8*), consegnava la scheda con il profilo dell'allievo al QSA, la leggeva e la commentava e invitava l'allievo a inserirla nell'apposito spazio previsto nel *Portfolio (Portfolio 6)*.

Presentava, poi, i risultati della propria osservazione in classe mettendoli a confronto con quelli del QSA chiedendo all'allievo se si riconosceva nella fisionomia prospettata per poi aiutarlo a fare il punto della situazione su ciò che aveva scoperto e conosciuto di sé e a scrivere, nell'apposita scheda del *Portfolio*, le proprie osservazioni o commenti (Scheda 3).

Scheda 3: Modello di una parte della sezione I del Portfolio: "Sintetizzo ciò che ho scoperto di me"

LE MIE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO:

sintetizzo ciò che ho scoperto di me

I miei punti di forza:

- attribuzione di successi/insuccessi a cause che posso controllare (es. *impegno...*)
- percezione della mia competenza e autostima
- strategie elaborative per comprendere e ricordare
- (*altro*):

I miei punti di debolezza:

- ansietà di base, difficoltà a controllare le mie reazioni emotive
- attribuzione di successi/insuccessi a cause che non posso controllare (es. *fortuna...*)
- percezione della mia competenza e autostima
- strategie elaborative per comprendere e ricordare
- senso di disorientamento e difficoltà a orientarmi nello studio
- (*altro*):

Eventuali commenti:

(*Potresti iniziare con le espressioni: "sono piacevolmente sorpreso di sapere che..."*,
o "*non mi aspettavo di scoprire che..."*)

.....

Eventuali annotazioni:

(*Puoi segnare eventuali osservazioni o idee che ti sono venute in mente rispetto a quanto hai conosciuto di te e delle tue strategie di apprendimento*)

.....

Data

Portfolio 8

Qualora nel dialogo fossero emersi anche possibili obiettivi come perseguibili dall'allievo, l'insegnante-tutor gli avrebbe suggerito di annotarli per poi poterli ricordare e riprendere nell'incontro seguente. Al termine dell'incontro veniva, infine, stabilito il periodo o la data di quello successivo.

Il monitoraggio sull'andamento del primo incontro consente di affermare che questi primi colloqui si sono svolti come previsto e che sono durati in media circa 40 minuti.

Non presento in dettaglio i risultati, perché avrò modo di riprenderli nel prossimo capitolo. Concludo, però, con alcuni stralci presi dal diario di un'insegnante, la quale racconta come si è svolto il primo incontro con una delle allieve a lei affidate.

«Siamo passate, dopo aver letto insieme l'introduzione, ad analizzare il profilo emerso dal suo questionario (Caterina ha mostrato una certa trepidazione nell'attesa dei risultati); le ho spiegato alcuni termini, abbiamo guardato insieme il grafico e letto la sintesi; abbiamo poi discusso su quanto questo profilo fosse rispondente alla realtà. Ho, quindi, messo in evidenza i punti più critici [...] ed è apparsa molto consapevole del suo modo di apprendere e degli ostacoli che incontra: è stata una vera e propria chiacchierata, non ho avuto bisogno di stimolarla in alcun modo, anzi in molti casi era lei a interrompermi per precisare e aggiungere qualcosa o per chiedere precisazioni.

Dopo aver incollato insieme il profilo nell'apposito riquadro le ho spiegato che avremmo a questo punto messo a confronto i risultati del suo questionario con quelli della mia osservazione e le ho mostrato direttamente le mie griglie, spiegandole il metodo che avevo usato, la valenza degli indicatori e i valori che erano emersi.

La stessa Caterina ha notato che non vi erano forti discrepanze [...]. Abbiamo discusso, quindi, nuovamente sulle criticità [...] che lei stessa ha ammesso essere molto presenti e per le quali mi ha fatto anche qualche esempio concreto. Abbiamo parlato a lungo anche della sua bassa percezione di competenza, che diventa problematica soprattutto nell'affrontare determinate materie.

In conclusione abbiamo insieme compilato a matita (a scrivere questa volta ero io) i campi con il risultato dell'osservazione. Quando il valore delle osservazioni non era intero, abbiamo insieme riflettuto su quale valore mettere anche alla luce della discussione, non preoccupandoci della media matematica.

Pur ribadendole che comunque il suo profilo è positivo e sfiora l'eccellenza, ho, quindi, concordato con lei quali sono gli aspetti su cui lavorare e le ho preannunciato che nel prossimo incontro avremmo stabilito insieme alcuni obiettivi e strategie da attuare per questi aspetti» (D, T25, 1°).

3.2. Incontri successivi: la scelta di obiettivi e strategie personalizzati

Lo scopo del secondo incontro – e di quelli successivi fino al penultimo – era di aiutare l'allievo a fare un cammino personale per migliorare

le proprie strategie di apprendimento. In prossimità di ciascun incontro, l'insegnante-tutor avrebbe dovuto rivedere il *Portfolio* dell'allievo, riflettere sugli elementi emersi e individuare eventuali obiettivi e strategie da suggerire allo studente.¹⁹

Nel momento dell'incontro, ripresi con l'allievo aspetti positivi e difficoltà che erano emersi nel colloquio precedente, lo avrebbe così aiutato a scegliere gli obiettivi e le strategie opportune per affrontare tali difficoltà o per potenziare gli aspetti già positivi.

Gli obiettivi e le strategie, una volta definiti, venivano scritti in un'apposita scheda del *Portfolio*, che poteva anche essere fotocopiata e consegnata all'allievo come promemoria degli impegni presi (Scheda 4).

Prima di concludere l'incontro l'insegnante-tutor proponeva all'allievo di compilare la "biografia di apprendimento" contenuta nell'ultima sezione del *Portfolio* (*Portfolio* 22)²⁰ e di scegliere alcuni lavori significativi per dimostrare i suoi miglioramenti. Tali documenti potevano essere, poi, allegati e catalogati nell'apposita sezione del "dossier" (*Portfolio* 25).

Infine, veniva fissata la data dell'incontro successivo.

Il periodo di tempo ipotizzato tra un incontro e l'altro era di poco più di un mese; era anche possibile che l'insegnante-tutor si accordasse con l'allievo per anticipare l'incontro o eventualmente per chiedere la consegna di materiali, come schede, relazioni, compiti o altro.

Negli incontri successivi al secondo, la verifica della tappa precedente, che presenterò nel prossimo punto, era preliminare alla scelta da parte dell'alunno degli obiettivi e delle strategie per la tappa seguente.

Il monitoraggio sull'andamento di questa fase consente di affermare che gli incontri si sono svolti senza eccessive difficoltà.

¹⁹ L'insegnante per individuare obiettivi e strategie da proporre a ciascun allievo poteva servirsi di alcune schede che erano state predisposte e distribuite a tutti i docenti a inizio anno. Inoltre, poteva consultare un quaderno contenente altri materiali utili e alcune schede che, per rispondere a problemi specifici evidenziati dagli allievi, sono state predisposte *in itinere* dalla ricercatrice-consulente in collaborazione con alcuni docenti (come, ad esempio, una tabella per organizzare i tempi di studio).

²⁰ La ricercatrice-consulente ha suggerito ai docenti di consegnare una copia della pagina della "biografia di apprendimento" agli allievi, in modo che potessero conservarla nel diario e compilarla al momento opportuno.

Scheda 4: *Modello di una parte della sezione II del Portfolio: "Scelgo obiettivi e strategie per la prima tappa" con esempio di compilazione (A062)*

PRIMA TAPPA: obiettivi e strategie

Elenco in modo chiaro e sintetico gli obiettivi che mi propongo di raggiungere nella prima tappa e scelgo le strategie più efficaci per raggiungere l'obiettivo.

Durata della prima tappa da: ...06-11-2003... a: ...06-12-2003...

OBIETTIVI: Mi propongo di...	STRATEGIE: Mi impegno a...
A. <i>Riconoscere le situazioni e le condizioni che mi creano ansietà</i>	A.s1 <i>Rifletto dopo l'eventuale prova sulle condizioni e situazioni che mi hanno creato ansietà e le scrivo sul diario</i>
B. <i>Schematizzare meglio gli appunti presi in classe</i>	B.s1 <i>Preparo uno schema su un foglio su cui prendo appunti</i>
C.	C.s1

Portfolio, A062, 12

Un'insegnante descrive così il suo terzo incontro con un'allieva: «*Abbiamo di comune accordo riconfermato un obiettivo e cambiato la strategia (ragionandoci insieme, Caterina è stata molto propositiva). Gli altri obiettivi sono stati complessivamente raggiunti e, in qualche caso, riconfermati per la tappa successiva; altri li abbiamo aggiunti ex novo. Mi sembra che Caterina sia contenta di questi incontri, in particolare in quest'ultimo si è aperta di più. [...] Ritengo che anche per me l'incontro sia stato utile e interessante perché Caterina è critica e molto "sveglia" e mi stimola continuamente a pensare a nuovi obiettivi e strategie, ma anche a riflettere su come pormi in classe e nei confronti di altri allievi*» (D, T25, 3°).

Gli allievi, nella maggioranza dei casi, hanno saputo individuare gli obiettivi adeguati alle loro necessità. Un'insegnante lo esprime così: «*Luca è arrivato da solo a capire quali sono gli obiettivi che deve raggiungere e quali prioritari*» (GM, T05, 2°).

Non sempre, però, gli allievi sono riusciti a distinguere tra obiettivi e strategie. L'aiuto degli insegnanti-tutor, anche a partire dalle indicazioni contenute nei fascicoli predisposti, è stato decisivo.

Un'insegnante evidenzia così le difficoltà incontrate da una studente: «*Maria Teresa ha compreso con difficoltà quanto richiesto [...] confondendo obiettivi con strategie*» (GM, T07, 2°). La stessa docente riconosce che gli allievi hanno fatto fatica a «*fissare obiettivi validi, ma perseguibili*» e a «*stabilire priorità nei compiti da eseguire*» (GM, T07, 2°).

Negli incontri successivi al primo, gli allievi hanno spesso avvertito la necessità di riconfermare gli obiettivi assunti precedentemente.

L'analisi dei *Portfolio*, che è stata fatta a settembre 2004 da un gruppo di docenti e coordinata dalla ricercatrice-consulente, ha consentito di individuare alcune categorie attorno a cui si raggruppano gli obiettivi ricorrenti assunti dagli allievi. Le aree individuate sono le seguenti: organizzazione del tempo e delle risorse, strategie elaborative e tecniche mnemoniche, autocontrollo, partecipazione e comportamento, ansietà, percezione di sé e autovalutazione e rapporto con insegnanti e compagni (Tab. 6).²¹

Negli incontri successivi al secondo, lo scopo da perseguire era duplice. Innanzitutto ci si proponeva di aiutare l'allievo a verificare il raggiungimento degli obiettivi stabiliti per poi arrivare a individuare nuovi obiettivi e strategie o a riconfermare quelli fissati in precedenza.

L'insegnante-tutor, con riferimento alle domande della scheda di verifica, invitava l'allievo a ripensare al periodo trascorso e a riconoscere gli obiettivi che aveva raggiunto, le strategie che aveva effettivamente utilizzato e i miglioramenti che aveva riscontrato (Scheda 5).

²¹ In sede di programmazione dell'anno scolastico 2004-2005, allo scopo di individuare i bisogni formativi emergenti, si è fatta un'analisi di tutti i *Portfolio*. Si sono letti gli obiettivi scritti dai ragazzi sui rispettivi *Portfolio*, si sono individuate alcune categorie ricorrenti e si sono associati a esse obiettivi e strategie corrispondenti. La Tabella 6 riporta i risultati dell'analisi compiuta da un gruppo di insegnanti. Nel rispetto della *privacy* sono state consegnate ai docenti parti del *Portfolio* che non contenevano i dati personali.

Tab. 6: *Principali impegni assunti dagli allievi nelle varie tappe per aree*

AREE	IMPEGNI ASSUNTI DAGLI ALLIEVI
Organizzazione del tempo e delle risorse	Tenere in ordine gli appunti (usare quaderni differenziati, integrare con altri...); Organizzare i tempi di studio e svago (tabella di studio, rispettare le scadenze...); Studiare almeno 2/3 ore; Studiare in classe quando è possibile; Impegnarmi in modo sistematico e regolare (anticipare il lavoro delle giornate più pesanti...); Procurarmi i materiali; Propormi piccole mete e dividermi il lavoro
Strategie elaborative e tecniche mnemoniche	ALLIEVI 1° BIENNIO E 1° TRIENNIO: Prendere coscienza degli errori fatti; Prendere appunti (e riordinarli), fare schemi, mappe concettuali, riassunti; Fare esempi; Potenziare la memoria ripassando gli argomenti studiati a breve termine; Individuare le parole chiave della spiegazione; Ripetere più volte la lezione per precisare il linguaggio specifico; Usare organizzatori semantici e tecniche mnemoniche; Riflettere sui collegamenti tra le nozioni; Prima della lettura considerare titoli e sottotitoli; Fare collegamenti tra nuovo e vecchio all'interno della stessa materia; Autointerrogarsi; Inferire conclusioni non esplicitate nel testo; Mettere in relazione ciò che studio con la mia vita privata SOLO ALLIEVI 1° TRIENNIO: Studiare confrontando con più testi; Usare un linguaggio specifico; Fare mappe/collegamenti interdisciplinari; Elaborare sintesi personali di ciò che studio; Segnare i concetti fondamentali a lato del libro; Individuare le parole chiave; Collegare gli appunti con il testo; Non trascurare i particolari; Non studiare a memoria, ma capire e ragionare; Porsi domande e trovare risposte su ciò che si studia
Autocontrollo (attenzione e concentrazione)	Cambiare posto (sedermi vicino a compagni che non distraggono o al primo banco); Stare in silenzio; Prendere appunti; Leggere attentamente, seguire sul libro la spiegazione dell'insegnante; Ascoltare le interrogazioni; Ridurre le distrazioni durante lo studio a casa (telefonate, uscite, tv...); Ripetere ad alta voce
Partecipazione e comportamento	Fare domande, chiedere chiarimenti, fare interventi; Arrivare preparato in classe; Farmi interrogare; Essere puntuale
Ansietà	Fare esercizi di rilassamento; Conoscere i tipi di prove che l'insegnante propone; Pensare positivo; Individuare problemi e priorità; Descrivere le situazioni / le mie reazioni legate all'ansietà; Superare lo scoraggiamento davanti a un risultato negativo; Fidarmi dell'insegnante
Percezione di sé e autovalutazione	Credere nelle mie possibilità (pensare che si può migliorare la propria intelligenza); Crescere nell'autostima (scheda: ciclo del pensiero positivo, elencare le mie capacità, ...) Monitorare i cambiamenti (scrivere e annotare i propri miglioramenti, auto-osservarsi...) Riflettere sui motivi del proprio successo/insuccesso; Valutarmi con realismo (confrontare la mia valutazione con quella dell'insegnante...); Liberarmi dalla paura del giudizio degli altri
Rapporto con insegnanti e compagni	Aiutare i compagni in difficoltà; Essere disponibile verso gli insegnanti e i compagni; Comunicare le mie difficoltà e chiedere aiuto
Trasversali a tutte le aree	Riflettere su se stessi per prendere consapevolezza dei propri problemi (scrivere sul diario...); Riflettere sulla propria motivazione allo studio

* Le differenze riscontrate tra gli allievi del biennio e del triennio sono state rilevate solo per l'area strategie elaborative.

Scheda 5: *Modello di una parte della sezione II del Portfolio: "Verifico la prima tappa" con esempio di compilazione (A062)*

PRIMA TAPPA: Verifica

Data: ...10-12-2003...

Rileggo gli obiettivi e le strategie che ho scelto e verifico il cammino compiuto per raggiungere quanto mi ero proposto. Rispondo alle domande.

1. Ho apportato modifiche al piano che mi ero proposto? Se sì, le indico in modo sintetico.
..... *No*
2. Sono riuscito a rispettare gli impegni presi?
 sì, del tutto
 solo in parte
 no, per niente
3. Se non ho portato a termine gli impegni, o se ho fatto fatica a portarli a termine, elenco le difficoltà che ho incontrato: ...*Nessuna*
4. Quali strategie ho utilizzato effettivamente? ... *As1, Bs1*
5. In che grado mi pare di aver raggiunto gli obiettivi che mi ero proposto?
 pieno e completo raggiungimento degli obiettivi
 complessivo raggiungimento degli obiettivi
 raggiungimento degli obiettivi essenziali
 raggiungimento di alcuni obiettivi
 mancato raggiungimento degli obiettivi
6. L'aver (o in non aver) raggiunto gli obiettivi mi ha permesso di migliorare la mia prestazione scolastica? Se sì, lo posso documentare? (Indico i lavori significativi che posso inserire in allegato a p. 25) ...*Lavoro di storia su Lutero (schema appunti)*
7. L'aver (o il non aver) raggiunto questi obiettivi mi ha fatto provare delle emozioni? Quali?
... *Ricordo meglio le parole chiave di ciò che studio*
8. Ci sono degli obiettivi che ritengo utile riconfermare anche nella prossima tappa? Quali? (Lo indico con la sigla) ... *Sì, B1*
9. Ho scoperto qualcosa di nuovo sulle mie strategie di apprendimento? Se sì, aggiorno la mia "biografia" a p. 22.

3.3. Incontri successivi: la verifica e la ridefinizione del percorso

Nel caso in cui l'allievo non fosse riuscito a raggiungere gli obiettivi che si era proposto, l'insegnante-tutor lo avrebbe aiutato a riflettere sulle cause di tale insuccesso e a individuare obiettivi e strategie per la tappa seguente. Successivamente, l'incontro si sarebbe, poi, svolto come descritto nel punto precedente.

Il monitoraggio di questa fase degli incontri ha consentito di affermare che gli allievi si sono dimostrati generalmente capaci di verificare il cammino fatto e, con l'aiuto dell'insegnante-tutor, hanno saputo individuare le cause dei loro successi o insuccessi.

Questi momenti sono stati importanti per gli studenti perché – come hanno ripetutamente riconosciuto gli allievi nella fase di verifica finale – hanno permesso loro di divenire consapevoli del cammino fatto e di verificarlo (QVF, A).

Un'allieva dimostra di aver compreso l'utilità del percorso e lo esprime così: *«Inizialmente ero un po' dubbiosa sul fatto che questa nuova esperienza fosse un modo per aiutarci a migliorare. Invece, con il passare del tempo e degli incontri mi sono resa conto che prestabilirsi degli obiettivi scritti con l'aiuto di un insegnante disposto ad aiutarti è il miglior modo per raggiungerli velocemente»* (QVM, A106).

Un'insegnante descrive così questo momento: *«Caterina appare sempre molto disponibile a incontrarmi. In questo terzo incontro ha mostrato di aver vissuto consapevolmente la prima tappa impegnandosi a mettere in atto le strategie concordate. Mi ha fatto presente le sue difficoltà nel portare avanti una strategia e nel non avere di conseguenza raggiunto l'obiettivo prefissato. L'ho trovata in questo molto matura e attenta, ma soprattutto consapevole del fatto che questo è un progetto utile per lei e che è importante viverlo pienamente sfruttandone tutte le potenzialità»* (D, T25, 3°).

3.4. Ultimo incontro: la valutazione finale del percorso

Nell'ultimo incontro l'obiettivo era duplice: da una parte l'allievo era invitato a verificare la tappa precedente e eventualmente a decidere come proseguire il cammino personale nel periodo estivo; dall'altra gli si chiedeva di soffermarsi a riflettere sull'intero percorso e di valutarne gli aspetti più rilevanti esprimendo un giudizio globale sull'esperienza vissuta.

La scheda di valutazione finale dell'esperienza prevedeva 2 sezioni con domande sia aperte che a scelta multipla.

Scheda 6: *Modello di una parte della scheda di valutazione finale del Portfolio: "Valuto il percorso fatto"*

LA MIA VALUTAZIONE FINALE

Data:

Rivedendo le verifiche delle tappe svolte esprimo il mio livello di soddisfazione in riferimento alle seguenti affermazioni:

	molto	abbastanza	poco	per niente
1. Complessivamente posso dire di aver raggiunto gli obiettivi che mi ero proposto nelle tappe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sono stato costante nel portare a termine gli impegni presi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Questo cammino mi ha permesso di:				
- conoscere meglio le mie strategie di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- conoscere meglio le mie difficoltà di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- riflettere sul mio modo di imparare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- migliorare le mie prestazioni scolastiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- trarre degli stimoli per il cambiamento personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- fare un cammino personale e verificarlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- instaurare una buona relazione con l'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- (<i>altro</i>): ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quello che mi ha aiutato maggiormente in questo percorso è stato: ...				
5. Le principali difficoltà che ho incontrato sono state le seguenti: ...				
6. Questa esperienza mi ha dato: ...				
7. Vorrei comunicare le seguenti considerazioni personali: ...				

Portfolio 20

Nella prima sezione si chiedeva all'allievo di esprimere il proprio livello di soddisfazione rispetto ad alcune affermazioni che riguardavano l'utilità del *Portfolio* e del percorso fatto. Infine, erano previste anche alcune domande aperte (Scheda 6).

La seconda sezione della scheda di valutazione finale inserita nel *Portfolio* conteneva anche alcune domande per l'insegnante-tutor, il quale era invitato a esprimere il proprio livello di soddisfazione rispetto al percorso compiuto dallo studente e ad annotare alcune considerazioni personali rivolte all'allievo (Scheda 7).

L'ultimo incontro si è svolto nella maggioranza dei casi nel periodo di maggio-giugno.

Gli allievi si sono dimostrati consapevoli del percorso fatto.

L'incontro è raccontato così da un'insegnante nel suo diario: «*Abbiamo parlato del successo, anche se parziale, che Mauro rappresenta per questo progetto. Ha lavorato seriamente ed è consapevole di aver raggiunto, anche se in parte gli obiettivi. Vuole raggiungerli tutti [...] è ben disposto a lavorare sulle strategie che ha scelto per il completo raggiungimento*» (D, T05, 4°).

L'11 giugno 2004 la ricercatrice-consulente ha incontrato alcuni allievi, una trentina circa, che per vari motivi non avevano avuto la possibilità di fare l'ultimo incontro con il loro insegnante-tutor e in tale occasione ha consegnato i rispettivi *Portfolio* e ha chiesto loro di compilare la scheda di valutazione.

Scheda 7: *Modello di una parte della scheda di valutazione finale del Portfolio: "La valutazione dell'insegnante"*

LA VALUTAZIONE DEL TUTOR CHE MI HA SEGUITO:	molto	abbastanza	poco	per niente
1. Complessivamente mi sembra che l'allievo sia stato costante nel portare a termine gli impegni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Complessivamente mi sembra che l'allievo abbia raggiunto gli obiettivi che si è proposto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Complessivamente mi ritengo soddisfatto per il modo in cui l'allievo ha seguito il percorso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vorrei comunicare le seguenti considerazioni personali: ...				

Portfolio 20

4. Alcuni esempi di percorsi-tipo di allievi

Presento ora alcuni percorsi-tipo di allievi che hanno partecipato al progetto per consentire a chi legge di conoscere come è stato vissuto dagli studenti il percorso che è stato appena descritto.

Le "storie di vita" scolastica che presento sono ricostruite da chi scrive sulla base delle informazioni raccolte attraverso il monitoraggio. I percorsi-tipo tracciano il profilo di allievi che hanno partecipato al progetto. I casi scelti sono rappresentativi di come è stato vissuto il percorso da alcune categorie di soggetti.

Tra i percorsi-tipo degli allievi presento 4 casi.

I primi 2 hanno vissuto un'esperienza che ha avuto un esito soddisfacente: l'una è stata vissuta bene fin dall'inizio, mentre l'altra, dopo alcune difficoltà iniziali dovute principalmente alla timidezza e alla sfiducia dell'allievo nelle proprie capacità, si è risolta in modo positivo. Tali esperienze sono rappresentative della maggioranza dei circa 120 allievi che hanno partecipato al progetto, anche se non ne esprimono tutta la varietà.

Le altre 2 esperienze, si sono concluse entrambe con una valutazione non del tutto positiva sia da parte degli studenti che degli insegnanti-tutor. I casi scelti sono rappresentativi di coloro che, pur essendo una minoranza, cioè circa una decina di studenti, hanno espresso apertamente e ripetutamente il loro disinteresse nei confronti del progetto e hanno aderito a fatica vivendolo in alcuni casi in modo passivo e in altri in modo estremamente formale.

4.1. *L'esperienza positiva di un'allieva molto motivata*

Teresa Longo è una ragazza della classe prima A del biennio a indirizzo a classico. Ha la media dell'otto, non presenta particolari problemi nelle strategie di apprendimento, ha, però, una bassa percezione di competenza, cioè ha la tendenza a non riconoscere o a sottovalutare le proprie capacità (QSA, A008). Gli insegnanti sono concordi nel riconoscere che l'allieva si distingue per l'impegno e il comportamento educato e corretto, seppure, in alcune occasioni, manifesti una certa tendenza a distrarsi e a chiacchierare con i compagni.

Nel primo incontro di tutoraggio, svoltosi il 21 ottobre 2003, Teresa si è resa disponibile a incontrare l'insegnante-tutor, interessata a quanto da lei proposto, collaborativa nella compilazione del *Portfolio*, pronta a riflettere e a confrontarsi in modo critico e consapevole con i risultati ottenuti nel QSA e con le osservazioni dell'insegnante (GM, T25, 1°).

Negli incontri successivi, è Teresa a prendere l'iniziativa e a chiedere all'insegnante-tutor di incontrarla. È attiva nel proporre obiettivi e strategie, vive in modo consapevole le varie tappe del percorso, fa presente le sue difficoltà, appare desiderosa di impegnarsi nel portare a termine gli impegni presi (GM, T25, 2°; D, T25, 3°).

Tab. 7: Distribuzione degli incontri effettuati dall'allieva Teresa Longo (A008) per data e durata

INCONTRI	1° inc.	2° inc.	3° inc.	4° inc.	5° inc.	6° inc.	7° inc.
Data:	21/10/03	12/12/03	12/01/04	06/02/04	08/03/04	26/04/04	07/06/04
Durata:	45 min.	/	20 min.	35 min.	/	/	/

/ = la durata dell'incontro non è stata segnalata dal tutor

L'allieva, il 28 febbraio 2004 sul questionario di verifica di metà percorso, descrive così l'esperienza da lei vissuta: *«Da quest'anno, a scuola hanno inserito un'esperienza scolastica nella quale noi alunni veniamo aiutati nello studio e nel rendimento scolastico da un tutor che è un nostro insegnante. Abbiamo circa un incontro di tutoraggio al mese, nel quale emergono le cose negative o da migliorare. [...] Trovo molto utile questa esperienza, perché riesco ad aprirmi molte volte su situazioni scolastiche che con altri o da sola non avrei fatto. Mi piacerebbe affrontare un'esperienza simile anche il prossimo anno»* (QVM, A008, dom. 8).

Ha aderito volentieri al progetto, dicendosi *«incuriosita»*. Ha vissuto in modo positivo il rapporto con il tutor perché *«capitata con un'insegnante della quale [si fida]»* (QI, A008, dom. 5). Inoltre, ha confermato questa sua fiducia durante il percorso, rimanendo contenta del tutor *«perché è molto coinvolgente. Con lei riesco a parlare tranquillamente e riesco a far emergere obiettivi da raggiungere che da sola non avrei preso in considerazione»* (QVM, A008, dom. 1 e dom. 8).

Tab. 8: Obiettivi e strategie scelti dall'allieva Teresa Longo (A008) nella prima tappa

OBIETTIVI (prima tappa)	STRATEGIE (prima tappa)
- Stare più attenta durante l'ora di inglese	- Cambiare di posto
- Sfruttare meglio il pomeriggio del venerdì	- Svolgere i compiti assegnanti in più
- Recuperare la mia media solita in storia	- Iniziare presto a studiare
	- Anticipare i compiti per i giorni successivi
	- Intervenire durante le ore di lezione

Il 7 giugno, compilando il questionario di valutazione finale Teresa riconosce di aver compiuto un percorso arricchente e afferma: *«Questo progetto mi ha permesso di fare un cammino personale e verificarlo»* (QVF, A008, dom. 3); e, ancora: *«Quello che mi ha aiutato maggiormente in questo percorso è stato conoscere meglio il mio modo di apprendere»* (QVF, A008, dom. 4).

Nella stessa occasione l'insegnante che l'ha seguita si dichiara "molto" soddisfatta per il modo in cui l'allieva ha seguito il cammino proposto (QVF, A008, T25 dom. 4).

4.2. Il percorso positivo di un allievo insicuro

Gabriele Ferraris è un allievo della classe prima B del biennio a indirizzo scientifico, è chiuso e timido e ha difficoltà in alcune materie (il suo rendimento scolastico nel primo trimestre è in media di circa 5,5).

Nel QSA l'allievo manifesta difficoltà nelle strategie elaborative, una certa tendenza ad attribuire successi e insuccessi a fattori incontrollabili, una bassa percezione delle sue capacità e notevoli difficoltà di concentrazione (QSA, A018).

Tab. 9: Distribuzione degli incontri effettuati dall'allievo Gabriele Ferraris (A018) per data e durata

INCONTRI	1° inc.	2° inc.	3° inc.	4° inc.	5° inc.
Data:	04/11/03	16/12/03	27/01/04	01/03/04	07/06/04
Durata:	50 min.	40 min.	50 min.	/	30

/ = la durata dell'incontro non è stata segnalata dal tutor

Nei primi incontri Gabriele fatica a comprendere il senso del progetto e non ne riconosce l'utilità dimostrandosi «*ostinatamente sfiduciato nelle sue possibilità di migliorare*» (GM, T25, 1°). Il 4 novembre 2003, in occasione del primo incontro l'allievo risponde solo parzialmente agli stimoli e compila il *Portfolio* in modo incompleto (*Portfolio*, A018, 8).

Negli incontri successivi la situazione non sembra migliorare.

L'allievo dimentica gli impegni presi e, nella verifica di metà percorso il 28 febbraio 2004, riconosce di non aver tratto ancora profitto dal percorso fatto (QVM, A018, dom. 8).

L'insegnante-tutor ritiene, però, che l'esperienza sia positiva per l'allievo perché – come scrive – «*questi incontri sono comunque un'occasione per lui per aprirsi a un confronto, per quanto non gli risulti molto facile*» e decide di dedicare maggior tempo a Gabriele «*per permettergli di sciogliersi (cosa che in questo secondo incontro ha fatto solo negli ultimi quindici minuti)*» (GM, T25, 2°).

A partire dal terzo incontro, svoltosi il 27 gennaio 2004, l'insegnante-tutor nota, infatti, i primi segnali di miglioramento. «*Con Gabriele ho la necessità di guidare io l'incontro, infatti è un allievo che difficilmente prende l'iniziativa. Nel corso di quest'incontro, ho notato comunque dei segni di apertura, infatti mi ha raccontato vari episodi riguardanti il suo andamento scolastico. Per quanto riguarda le sue reazioni trovo che sia con me abbastanza tranquillo, anche se un po' sfiduciato nelle sue capacità*» (D, T25, 3°).

Tab. 10: *Valutazione finale dell'allievo Gabriele Ferraris (A018) in rapporto al punteggio medio di tutti gli allievi*

RISULTATI VALUTAZIONE FINALE	PUNTEGGI:	
	Gabriele Ferraris	117 allievi (media)
Autovalutazione dell'allievo:		
1. Complessivamente posso dire di aver raggiunto gli obiettivi che mi sono proposti nelle varie tappe?	3	3,053
2. Sono stato costante nel portare a termine gli impegni presi?	3	3,00
3. Questo cammino mi ha permesso di:		
a) conoscere meglio le mie strategie di apprendimento	3	3,196
b) conoscere meglio le mie difficoltà di apprendimento	4	3,295
c) riflettere sul mio modo di imparare	3	3,071
d) migliorare le mie prestazioni scolastiche	4	2,947
e) trarre degli stimoli per il cambiamento personale	3	2,875
g) fare un cammino personale e verificarlo	2	3,018
h) instaurare una buona relazione con il tutor	3	3,531
Valutazione del tutor:		
1. L'allievo è stato costante nel portare a termine gli impegni presi?	3	3,2
2. L'allievo ha raggiunto gli obiettivi che si era proposto?	3	3,14
3. Mi ritengo soddisfatto per il modo in cui l'allievo ha seguito il percorso?	4	3,57

1= per niente, 2= poco, 3= abbastanza, 4= molto

Nel diario dell'ultimo incontro svoltosi il 7 giugno 2004, l'insegnante-tutor scrive: «*Ho trovato Gabriele molto contento e soddisfatto delle sue prestazioni scolastiche; ha raggiunto pienamente gli obiettivi dell'ultima tappa, a differenza delle altre, in cui era rimasto sempre fuori qualcosa. È stato contento soprattutto perché ha recuperato nelle materie che costituivano per lui maggiormente un problema sin dall'inizio dell'anno e questo credo che gli abbia dato molta fiducia in se stesso. Credo che proprio questo sia stato il risultato più grande che insieme abbiamo raggiunto: Gabriele*

le ha capito che il miglioramento dipende solo dal suo impegno e che se vuole ce la può fare. Lo considero un grande risultato perché Gabriele all'inizio dell'anno credeva molto poco nelle sue capacità, come è risultato dal QSA e come mi ha detto più volte» (D, T25, 5°).

Nel verificare la terza tappa, il 7 giugno 2004, l'allievo riconosce di essere riuscito a rispettare gli impegni presi e di essere «migliorato in quasi tutte le materie tranne in storia». Gabriele ammette inoltre di aver provato «soddisfazione per i miglioramenti in scienze e matematica» (Portfolio, A018, 17).

Compilando la scheda finale, il 7 giugno 2004, l'allievo afferma, infine: «Questo cammino mi ha permesso di conoscere meglio le mie difficoltà di apprendimento» e «di migliorare le mie prestazioni scolastiche» (QVF, A018, dom. 3). Ciò che lo ha aiutato maggiormente nel percorso sono stati «i consigli del tutor», anche se ammette di non essere stato sempre capace di seguire tali consigli (QVF, A018, dom. 4-5).

L'allievo valuta positivamente il progetto e, pur individuandone un limite nella poca frequenza degli incontri, conclude: «Mi sembra un progetto utile, soprattutto per la presenza di un tutor che segue singolarmente» (QVF, A018).

4.3. L'esperienza problematica di un'allieva demotivata

Federica Curti frequenta la classe prima B del biennio a indirizzo linguistico. Il suo profilo al QSA si colloca tutto su valori bassi e, in alcuni aspetti, anche molto inferiori alla media. L'attribuzione causale è invertita, la percezione di competenza è bassa (QSA, A037).

Nel primo trimestre ha difficoltà in parecchie materie e raggiunge una media scolastica pari a 5,4 punti.

L'insegnante-tutor che la segue osserva che Federica non riesce a comprendere le consegne, è disattenta in classe (non ascolta e parla con i compagni) e quando interviene lo fa in modo non sempre adeguato (Portfolio, A037, T07, 7).

Federica non ha il sostegno della famiglia, la quale, pur interpellata ripetutamente dai docenti, non si presenta ai colloqui (DR, 10/2003).

Il 20 ottobre 2003, in occasione della presentazione del progetto, l'allieva dichiara apertamente di non essere interessata a parteciparvi (QI, A037, dom. 3) e nel primo incontro con l'insegnante-tutor appare «demotivata e non interessata a conoscere i risultati del QSA» (D, T07, 1°).

Il primo incontro di Federica con l'insegnante-tutor si svolge l'11 ot-

tobre 2003. Stimolata a prendere consapevolezza delle proprie difficoltà, Federica riconosce di non avere un adeguato metodo di studio e esprime il desiderio di essere seguita individualmente in modo sistematico nello studio individuale (D, T07, 1°; *Portfolio*, A037, 8).

Tab. 11: *Obiettivi e strategie scelti dall'allieva Federica Curti (A037) nella prima tappa**

OBIETTIVI (prima tappa)	STRATEGIE (prima tappa)
- Attenzione alle spiegazioni	- Scrivere gli appunti della spiegazione accanto alla pagina del libro
- Organizzare meglio il tempo	- Dedicare più tempo allo studio (essere meno sbrigativa)
- Concentrazione	- Fare silenzio ed essere concentrata durante le ore di lezione

* Data di compilazione: 11 novembre 2003

Il 15 gennaio 2004, in occasione del secondo incontro l'insegnante-tutor nota che l'allieva fatica a riflettere sulle proprie difficoltà, fa confusione tra obiettivi e strategie e appare poco disposta a portare a termine gli impegni presi. Scrive, infatti: «*Federica comprende con difficoltà quanto proposto e lo valuta con superficialità. È stato difficile riuscire a superare la pigrizia dell'alunna nel cercare di individuare piccole strategie da realizzare, perché convinta che interventi di questo tipo sono di scarsa efficacia*» (GM, T07, 2°).

Tab. 12: *Distribuzione degli incontri effettuati dall'allieva Federica Curti (A037) per data e durata*

INCONTRI	1° inc.	2° inc.	3° inc.	4° inc.	5° inc.
Data:	11/11/03	15/01/04	31/03/04	30/04/04	10/06/04
Durata:	60 min.	25 min.	30 min.	30 min.	30 min.

Nei mesi successivi Federica fa numerose assenze e l'insegnante-tutor non riesce a incontrarla. I tempi tra un incontro e l'altro sono, quindi, eccessivamente lunghi.

Nella verifica intermedia, il 28 febbraio 2004, l'allieva si esprime così: «*Non mi serve avere un tutor, sinceramente non è cambiato nulla di speciale, comun-*

que i miei problemi ci sono ancora. Preferirei che si passasse direttamente ai fatti perché è inutile ricordarmi i miei problemi» (QVM, A037).

Federica sembra, quindi, trarre poco beneficio dagli incontri. Nella verifica di ogni tappa riconosce di non aver raggiunto gli obiettivi che si era proposta e di non aver rispettato gli impegni presi (*Portfolio*, A037, 13.15.17).

Tab. 13: *Valutazione finale dell'allieva Federica Curti (A037) in rapporto al punteggio medio di tutti gli allievi*

RISULTATI VALUTAZIONE FINALE	PUNTEGGI:	
	Federica Curti	117 allievi (media)
Autovalutazione dell'allievo:		
1. Complessivamente posso dire di aver raggiunto gli obiettivi che mi sono proposti nelle varie tappe?	2	3,053
2. Sono stato costante nel portare a termine gli impegni presi?	2	3,00
3. Questo cammino mi ha permesso di:		
a) conoscere meglio le mie strategie di apprendimento	2	3,196
b) conoscere meglio le mie difficoltà di apprendimento	2	3,295
c) riflettere sul mio modo di imparare	2	3,071
d) migliorare le mie prestazioni scolastiche	2	2,947
e) trarre degli stimoli per il cambiamento personale	2	2,875
g) fare un cammino personale e verificarlo	2	3,018
h) instaurare una buona relazione con l'insegnante-tutor	3	3,531
Valutazione del tutor:		
1. L'allievo è stato costante nel portare a termine gli impegni presi?	2	3,2
2. L'allievo ha raggiunto gli obiettivi che si era proposto?	1	3,14
3. Mi ritengo soddisfatto per il modo in cui l'allievo ha seguito il percorso?	2	3,57

1= per niente, 2= poco, 3= abbastanza, 4= molto

Il 10 giugno nella verifica di fine percorso l'allieva valuta in modo negativo l'esperienza affermando che per lei è stata inutile (Tab. 13). L'unico aspetto che considera "abbastanza" positivo è il rapporto di apertura e confidenza creatosi con l'insegnante-tutor (QVF, A037, *item* 3h).

Questo risultato è confermato anche dall'insegnante-tutor la quale afferma che la positività dell'esperienza per Federica si può riconoscere nell'aver «stabilito un rapporto di apertura e confidenza con l'insegnante» (GM, T07, 5°).

Alla fine del percorso l'insegnante-tutor scrive, infatti: «*Le difficoltà personali, unitamente alle lacune pregresse e alla mancanza di un adeguato metodo di studio, alla poca costanza e applicazione hanno ostacolato il percorso rallentando il cammino di Federica e rendendo difficile aiutarla*» (Portfolio, A037, T07, dom. 4).

L'insegnante-tutor che ha, anche, scelto di dedicare alcune ore in orario extrascolastico (in aggiunta agli incontri previsti nel progetto) per aiutare l'allieva nello studio individuale, riconosce che il suo intervento non è, comunque, stato adeguato e sufficiente per aiutare Federica a risolvere i suoi problemi.

Dopo aver valutato ripetutamente la situazione dell'allieva, i docenti, nel consiglio di classe di fine anno, decidono di non ammettere Federica alla classe successiva.

4.4. Il percorso faticoso di un allievo poco consapevole delle proprie difficoltà

Alessandro Duri frequenta la classe prima A del triennio a indirizzo classico. Gli aspetti più problematici che emergono dal suo profilo al QSA sono l'altissima percezione di competenza – il valore si colloca, infatti, intorno ai massimi punteggi possibili – e la scarsa consapevolezza delle proprie difficoltà di concentrazione che, invece, secondo l'insegnante-tutor che l'ha osservato e anche secondo altri docenti, sono molto alte (QSA, A051).

L'allievo incontra difficoltà in alcune materie e, nel primo trimestre, ha una media scolastica pari a 5,9 punti. Nel corso dell'anno tale valutazione migliora leggermente e Alessandro raggiunge la media del 6.

Al termine del primo incontro, avvenuto il 29 ottobre 2003, l'insegnante-tutor afferma che l'allievo ha mostrato «*poca disponibilità [...] ha dichiarato di non trovare utile il progetto*» (GM, T05, 1°). Inoltre, dice che «*il colloquio è risultato essere più un monologo che un dialogo*» e che «*l'incontro è stato difficoltoso per la chiusura del ragazzo che ha dichiarato la propria insofferenza a essere osservato*» (D, T05, 1°).

L'allievo, infatti, scrive sul Portfolio: «*Non mi ha fatto piacere essere osservato perché voglio sentirmi libero di comportarmi come mi pare*» (Portfolio, A051, 8).

Il 17 dicembre, durante il secondo incontro, Alessandro appare ancora passivo e poco collaborativo, non compila volentieri il Portfolio, fatica a esplicitare obiettivi e strategie e si dichiara poco convinto di riuscire a realizzare gli impegni presi (Tab. 15).

L'insegnante-tutor afferma di aver provato a farlo riflettere sui limiti, ma anche sulle sue potenzialità, ritiene che l'incontro sia stato positivo per l'allievo e si dice convinta di avergli *"infuso fiducia"* (GM, T05, 2°; D, T05, 2°).

Tab. 14: *Distribuzione degli incontri effettuati dall'allievo Alessandro Duri (A051) per data e durata*

INCONTRI	1° inc.	2° inc.	3° inc.	4° inc.	5° inc.
Data:	29/10/03	17/12/04	13/03/04	31/03/04	10/06/04
Durata:	30 min.	40 min.	30 min.	20 min.	/

/ = la durata dell'incontro non è stata segnalata dal tutor

Il 28 febbraio 2004, nella verifica di metà percorso l'allievo non sembra aver cambiato atteggiamento nei confronti del progetto. Scrive, infatti: *«Non mi serve avere un tutor perché voglio studiare autonomamente»* (QVM, A51, dom. 1). Alla domanda: *“Ti è utile il Portfolio sulle strategie di apprendimento?”* l'allievo risponde: *«No, perché tanto faccio sempre di testa mia e non riesco a seguire le strategie di apprendimento»* (QVM, A51, dom. 2).

Infine, rispondendo alla domanda *“Finora puoi dirti soddisfatto dell'esperienza?”* risponde in modo negativo attribuendo la sua insoddisfazione all'aver fatto pochi incontri (QVM, A51, dom. 3). Quest'ultimo aspetto, cioè la richiesta di un numero maggiore di incontri che l'allievo riproporrà anche nella verifica finale, sembra contraddittorio rispetto alle altre risposte che esprimono un vissuto di insofferenza nei confronti del progetto. È però motivato, perchè tra il secondo e il terzo incontro sono passati circa 3 mesi (Tab. 14).

Nell'incontro del 13 marzo 2004 l'allievo sembra accettare le osservazioni dell'insegnante-tutor, riconosce di non essere stato costante nell'impegno, ma ribadisce nuovamente di non aver fiducia nel progetto (D, T05, 3°).

Il quarto incontro avviene il 31 marzo 2004 a distanza forse troppo ravvicinata. L'allievo è consapevole di non aver seguito gli impegni presi e mostra imbarazzo per il mancato raggiungimento degli obiettivi (D, T05, 4°).

Nella verifica finale, che compila il 10 giugno 2004, Alessandro dice di non aver raggiunto nessuno degli obiettivi che si era proposto e di non

essere stato costante negli impegni (QVF, A51, dom. 1 e 2) e motiva questo insuccesso con la sua «mancanza di volontà» (QVF, A51, dom. 5). Riconosce, però, che l'esperienza lo ha aiutato a riflettere sul suo approccio allo studio, anche se ammette di non essere affatto migliorato nelle sue prestazioni scolastiche.

Valuta in modo “abbastanza” positivo il rapporto con l'insegnante-tutor (QVF, A51, *item* 3h) e conclude osservando – come già detto – che sarebbero stati utili più incontri (QVF, A51, dom. 7) (Tab. 15).

La sua insegnante-tutor alla fine del percorso riconosce che Alessandro è l'allievo che le ha creato più problemi e ammette che sarebbe stato necessario dedicargli più tempo. Tuttavia, anche se si dichiara poco soddisfatta, riconosce che l'allievo ha comunque fatto un modesto cammino (D, T05, 4°; QVF, A51, T05, dom. 3, 4) (Tab. 15).

Tab. 15: *Obiettivi e strategie scelti dall'allievo Alessandro Duri (A051) nella prima tappa*

OBIETTIVI (prima tappa)	STRATEGIE (prima tappa)
- Essere più costante nello studio	- Cercare di trovare la stessa costanza che ho nell'attività sportiva anche nello studio
- Non accontentarmi di uno studio superficiale	- Riflettere e trovare il “perché” su quanto studio
- Maggiore attenzione e concentrazione durante le lezioni	- Sedersi al primo banco (con chi non sono troppo in confidenza)
- Ottimizzare il tempo dedicato allo studio	- Prendere appunti
	- Spegnerne il telefonino, la radio, non alzarmi in continuazione per andare a mangiare e bere

Compilato il 17 dicembre 2003

Tab. 16: *Valutazione finale dell'allievo Alessandro Duri (A051) in rapporto al punteggio medio di tutti gli allievi*

RISULTATI VALUTAZIONE FINALE	PUNTEGGIO:	
	Alessandro Duri	117 allievi (media)
Autovalutazione dell'allievo:		
1. Complessivamente posso dire di aver raggiunto gli obiettivi che mi sono proposto nelle varie tappe?	1	3,053
2. Sono stato costante nel portare a termine gli impegni presi?	1	3,00
3. Questo cammino mi ha permesso di:		
a) conoscere meglio le mie strategie di apprendimento	3	3,196
b) conoscere meglio le mie difficoltà di apprendimento	3	3,295
c) riflettere sul mio modo di imparare	3	3,071
d) migliorare le mie prestazioni scolastiche	1	2,947
e) trarre degli stimoli per il cambiamento personale	3	2,875
g) fare un cammino personale e verificarlo	3	3,018
h) instaurare una buona relazione con l'insegnante-tutor	3	3,531
Valutazione del tutor:		
1. L'allievo è stato costante nel portare a termine gli impegni presi?	1	3,2
2. L'allievo ha raggiunto gli obiettivi che si era proposto?	1	3,14
3. Mi ritengo soddisfatto per il modo in cui l'allievo ha seguito il percorso?	2	3,57

1= per niente, 2= poco, 3= abbastanza, 4= molto

5. Alcuni esempi di percorsi-tipo di insegnanti-tutor

Dopo aver descritto i percorsi-tipo degli studenti presento ora come è stata vissuta l'esperienza dal punto di vista di coloro che hanno accompagnato gli allievi nel cammino.

I percorsi-tipo che ritengo rappresentativi dell'esperienza condotta dagli insegnanti-tutor a livelli diversi sono 3.

Nel primo caso, che considero un ottimo percorso, traccio l'esperienza di una docente che ha vissuto con entusiasmo il progetto partecipando con consapevolezza in tutte le tappe e confrontandosi ripetutamente con la ricercatrice-consulente e con i colleghi. Questo caso, pur essendo unico e per molti aspetti il migliore, può essere considerato rappresentativo di circa 1 terzo dei 30 insegnanti-tutor che hanno partecipato al progetto.

Il secondo caso è rappresentativo del livello medio vissuto dalla maggioranza degli insegnanti-tutor. È un percorso positivo, non privo di difficoltà e di limiti, ma che è stato condotto con serietà e impegno.

Il terzo e ultimo caso è il più problematico. È un percorso sperimentato da un'unica insegnante, anche se alcune difficoltà limitanti di questa esperienza sono riscontrabili, seppure in modo diverso, anche in altri 4 soggetti. La problematicità di questo caso consiste nel fatto che – in base ai risultati osservabili e alle informazioni raccolte – il percorso è stato probabilmente vissuto con scarsa convinzione sia dall'insegnante-tutor che dai rispettivi studenti.

Passo ora a descrivere i 3 percorsi-tipo.

5.1. *L'ottima esperienza di un'insegnante-tutor*

L'insegnante tutor Valeria Toscano ha 37 anni e insegna italiano nelle classi prime e seconde del biennio. La docente ha aderito volentieri al progetto di ricerca-azione partecipando con entusiasmo in tutte le sue fasi (DR, 06/2003-09/2003).

Attenta e partecipe nei momenti di formazione e di lavoro di gruppo che si sono svolti agli inizi del mese di settembre, ha dedicato del tempo supplementare nel mese di ottobre per approfondire personalmente i fascicoli sulle strategie di apprendimento e il 10 ottobre 2003, in occasione di un breve incontro con la ricercatrice-consulente, ha chiesto chiarimenti e precisazioni su alcuni degli aspetti approfonditi (DR, 10/2003).

Nel primo mese di scuola l'insegnante-tutor ha osservato i 4 allievi a lei assegnati compilando correttamente le griglie di osservazione entro la seconda metà del mese di ottobre. In questo periodo, come in altri momenti dell'anno scolastico, ha, inoltre, chiesto informazioni su alcuni degli allievi da lei seguiti ad altri insegnanti e, infine, ha riportato in modo preciso e dettagliato i risultati sulle schede di sintesi nei *Portfolio* degli allievi annotando anche le osservazioni dei colleghi (*Portfolio*, A040; DR, 09/2003 e 10/2003).

Nei consigli di classe del 20 e 21 ottobre 2003 ha presentato i risultati delle osservazioni usando correttamente i termini inerenti le strategie di apprendimento e correlandoli ai risultati dei profili degli allievi al QSA (DR, 10/2003).

I 4 allievi da lei seguiti frequentano le classi prime del biennio a indirizzo scientifico e classico e sono molto diversi tra loro. La prima, Marina, ha buoni risultati scolastici, lievi problemi di ansietà e si attribuisce un'alta percezione di competenza; altri 2, Jordan e Stefano hanno difficoltà in alcune materie, faticano a concentrarsi in classe e sono poco costanti negli impegni di studio; l'ultima, Laura, ha notevoli difficoltà in varie materie (la sua media scolastica nel primo trimestre è di 5,2 punti), si attribuisce un punteggio basso nelle strategie elaborative, eccessiva ansietà e mostra sfiducia in sé stessa.

Nel mese di novembre l'insegnante-tutor ha incontrato gli allievi per la prima volta. Gli incontri sono avvenuti individualmente, fuori della classe, a scadenza quasi mensile, per un totale di 6, di circa 1 ora ciascuno, per tutti gli allievi (Tab. 17).

Tab. 17: *Distribuzione degli incontri del tutor Valeria Toscano (T09) con gli allievi per data e durata*

INCONTRI:	1° inc.	2° inc.	3° inc.	4° inc.	5° inc.	6° inc.
Marina (A012)	<i>Data:</i> 07/11/03 <i>Durata:</i> 50 min.	09/01/04 50 min.	13/02/04 50 min.	12/03/04 50 min.	30/03/04 50 min.	28/05/04 50 min.
Jordan (A014)	<i>Data:</i> 11/11/03 <i>Durata:</i> 50 min.	20/12/03 50 min.	23/01/04 50 min.	08/03/04 50 min.	30/03/04 50 min.	14/05/04 /
Stefano (A023)	<i>Data:</i> 07/11/03 <i>Durata:</i> 50 min.	20/12/03 50 min.	24/01/04 50 min.	12/03/04 50 min.	02/04/04 50 min.	28/05/04 /
Laura (A040)	<i>Data:</i> 08/11/03 <i>Durata:</i> 50 min.	09/01/04 50 min.	24/01/04 50 min.	06/03/04 50 min.	02/04/04 50 min.	14/05/04 /

/ = la durata dell'incontro non è stata segnalata dal tutor

Oltre agli incontri formali l'insegnante-tutor afferma, inoltre, di aver avvicinato gli allievi anche in altri momenti, come ricreazione e gita (QVF, T09, dom. 60 e 61).

Le griglie di monitoraggio e i diari, compilati dalla docente in modo sistematico, sono ricchi di particolari; oltre a testimoniare il suo impegno nel riflettere criticamente sull'esperienza fanno emergere il cammino personale percorso da ciascun allievo. Fin dal primo incontro con gli allievi l'insegnante-tutor si è, infatti, annotata gli obiettivi da proporre loro e negli incontri successivi ha registrato i loro progressi e difficoltà.

L'insegnante-tutor, come emerge dall'analisi dei *Portfolio* degli allievi da lei seguiti, ha aiutato gli studenti a valorizzare tale strumento in tutte le sue parti.²²

La lettura attenta degli obiettivi e delle strategie che gli studenti hanno scelto per le diverse tappe consente di affermare che la docente V. Toscano ha aiutato ciascuno di essi a conoscere e a migliorare le proprie strategie di apprendimento, utilizzando le conoscenze acquisite nella prima fase del percorso di formazione e servendosi dei modelli proposti nei fascicoli, pur adattandoli alle situazioni degli allievi (Tab. 18).

Il caso più difficile da seguire è stato quello di Laura.

Con Laura, scoraggiata e poco motivata a partecipare al progetto,²³ che al primo incontro resta «*silenziosa e chiusa*» (GM, T09, 1°), nel secondo «*non mostra interesse*», «*segue perplessa*» e «*continua a sostenere di essere indifferente al progetto*» (GM, T09, 2°) e nel terzo si dice ancora «*poco convinta dell'utilità degli incontri*» (GM, T09, 3°), l'insegnante-tutor riconosce di aver fatto molta fatica. Scrive infatti: «*Mi sento di fronte a una sfida difficile [...] e devo cercare di non scoraggiarmi*» (GM, T09, 2°); «*Devo impegnarmi molto, lavorare su me stessa, mettermi in gioco per risolverla positivamente*» (GM, T09, 3°). Ma non si arrende alle difficoltà. Continua a incontrare periodicamente Laura, si interroga su quali obiettivi e strategie suggerirle, si confronta con i colleghi e chiede consiglio alla ricercatrice-consulente.

La situazione migliora gradualmente e l'insegnante-tutor nell'ultimo incontro constata che l'allieva «*ha acquistato fiducia e consapevolezza nelle sue potenzialità. L'ansia è diminuita moltissimo, ora finalmente è più aperta e serena*» (QVF, A040, T09, dom. 4).²⁴

²² Gli allievi seguiti dall'insegnante-tutor hanno, infatti, utilizzato costantemente l'autobiografia di apprendimento e hanno documentato il percorso fatto inserendo lavori significativi nel dossier.

²³ L'11 novembre 2003, al termine del suo primo incontro con l'insegnante-tutor, l'allieva scrive: «*La proposta del progetto mi è indifferente. Potrebbe essere di aiuto, ma io ero già a conoscenza delle mie difficoltà, anche in passato ho provato a migliorare, ma non sempre sono riuscita*» (*Portfolio*, A040, 8).

²⁴ Il 28 febbraio in occasione della verifica intermedia l'allieva riconosce l'utilità del percorso. Scrive, infatti: «*In alcuni giorni mi sono incontrata con la tutor e abbiamo parlato su alcuni problemi che avvengono durante lo studio e lei mi sta aiutando per migliorare soprattutto su alcune materie*» (QVM, A040). L'insegnante-tutor, a partire dal quarto incontro, che avviene il 6 marzo 2004, dice di aver notato un miglioramento (GM, T09, 4°).

Tab. 18: Esempi di obiettivi e strategie dai Portfolio degli allievi seguiti dal tutor Valeria Toscano (T09)

ALLIEVI	OBIETTIVI (1° tappa)	STRATEGIE (1° tappa)
Marina (A012)	- Identificare le cause della mia ansietà	- Elenco per scritto le cause nelle situazioni che mi creano ansietà
	- Contrapporre pensieri negativi a pensieri positivi	- Sdrammatizzo le situazioni
	- Fare esercizi di rilassamento	- Immagino di prendere bei voti
	- Migliorare nel disegno tecnico	- A casa provo a simulare interrogazioni e a sentirmi a mio agio con l'aiuto di un adulto
Jordan (A014)	- Migliorare nel disegno	- Dedico più tempo a fare esercizi a casa
	- Migliorare nello scrivere temi	- Cerco di avere fiducia nelle mie capacità
	- Migliorare la collaborazione con i compagni in laboratorio	- Leggo libri e articoli di giornale ogni settimana e faccio un breve riassunto
	- Migliorare la mia abilità nel disegno	- Partecipo sempre allo stesso gruppo
Stefano (A023)	- Mi valuto con realismo	- Comunico ai compagni le mie riflessioni
	- Individuare le spiegazioni corrette di successi e insuccessi	- Comprò alcuni strumenti che mi possono aiutare e ricordo di portarli a scuola (matita, gomma...)
	- Migliorare il voto (scritto) di latino e matematica	- Dopo un'interrogazione scrivo sul diario il voto che mi aspettavo poi lo confronto con il voto che l'insegnante mi assegna
	- Migliorare le strategie elaborative	- Scrivo su 3 colonne il voto, il giudizio dell'insegnante e la mia spiegazione in riferimento alla valutazione di un compito in classe
Laura (A040)	- Attribuire i successi a cause che posso controllare	- Applico le regole studiate a casa
		- Rifletto sui collegamenti che posso fare
		- Faccio schemi quando studio storia, latino
		- Sintetizzo per scritto la teoria studiata e faccio esempi
		- Scrivo una lettera in cui descrivo i cambiamenti che ho potuto riscontrare in me dalle elementari a oggi (nel modo di pensare e nei risultati)

La docente ha considerato di fondamentale importanza l'ascolto attivo degli allievi. Raccontando uno dei suoi incontri con Stefano scrive, infatti: «*Appariva interessato e disponibile, ma parlava di sé solo se stimolato da domande e rispondendo con frasi brevi. Nel prossimo incontro vorrei porre allo studente meno domande e lasciargli il tempo di organizzare le proprie idee e dialogare più apertamente*» (GM, T09, 1°).

La sua disponibilità all'ascolto è recepita anche dagli allievi. Il 7 novembre 2003, al termine del suo primo incontro con la tutor, Marina scrive, infatti: «*Sono molto felice di questo progetto perché so che c'è qualcuno che mi*

può ascoltare al di fuori della mia famiglia. È un modo per migliorare nello studio [...] e posso discutere o parlare di qualche argomento che mi interessa» (Portfolio, A012, 8).

Gli allievi da lei seguiti si sono sentiti accolti e rispettati come persone. Marina, nella verifica di metà percorso, il 28 febbraio 2004, lo esprime così: «*Mi piacciono questi incontri perchè posso parlare piuttosto apertamente. E vengo presa sul serio»* (QVM, A012).

L'insegnante-tutor attraverso l'ascolto attivo, l'osservazione e il confronto con i colleghi e con le famiglie ha conosciuto più profondamente sia le strategie di apprendimento sia altri aspetti degli allievi da lei seguiti. Nel suo diario, infatti, riferendosi a Laura l'insegnante-tutor scrive: «*I professori di matematica e disegno hanno suggerito un cambio di indirizzo. Per me può farcela. Laura adora giocare a calcio, ma non può praticarlo perchè non ha palestre vicine a casa. Suona il pianoforte ad alti livelli 2/3 volte a settimana. Secondo me non ha momenti di sfogo fisico, avrebbe bisogno di scaricare la mente che è sempre sotto sforzo e tensione. Potrebbe riuscire a liberare quelle energie che tiene imprigionate e sbloccarsi così anche in matematica. Credo, infatti, che sia bloccata e tesa e questo le impedisce di capire quello che fa e di ragionare sui problemi»* (GM, T09, 4°).

Le espressioni usate da un'allieva per descrivere l'esperienza nella verifica di metà percorso consentono di rilevare la capacità di attenzione integrale alla persona che l'insegnante-tutor ha saputo dimostrare. Scrive Marina: questa esperienza «*mi aiuta a risolvere tutti i problemi o quasi tutti, sia quelli scolastici che, in forma più superficiale, quelli che riguardano me o la mia famiglia»* (QVM, A012).

Al termine del percorso, sia la docente che gli allievi riconoscono la positività dell'esperienza.

Jordan ammette di essere migliorato «*grazie agli obiettivi»* che ha trovato con la sua insegnante-tutor (QVF, A023); Stefano afferma di aver «*colmato delle lacune»* (QVF, A14); Laura riconosce di aver «*acquistato più fiducia in [se] stessa»* (QVF, A040) e Marina «*più sicurezza e consapevolezza delle [sue] capacità»* (QVF, A12).

Tutti 4 gli allievi, nella verifica finale, riconoscono che il cammino percorso ha consentito loro di conoscere meglio le proprie strategie e difficoltà di apprendimento (3 di essi, infatti, hanno risposto “molto” e 1 “abbastanza” agli *item* che si riferiscono a questi aspetti) (QVF, A, *item* 3a e 3b) (Tab. 19).

Tab. 19: Risultati valutazione finale degli allievi seguiti dal tutor Valeria Toscano (T09)

RISULTATI VALUTAZIONE FINALE:							
		Marina (A012)	Jordan (A014)	Stefano (A023)	Laura (A040)	Media 4 allievi	Media 117 allievi
Autovalutazione degli allievi:							
1. Complessivamente posso dire di aver raggiunto gli obiettivi che mi sono proposto nelle varie tappe?		4	4	3	3	3,50	3,053
2. Sono stato costante nel portare a termine gli impegni presi?		3	3	3	3	3,00	3,00
3. Questo cammino mi ha permesso di:							
a) conoscere meglio le mie strategie di apprendimento		4	4	4	3	3,75	3,196
b) conoscere meglio le mie difficoltà di apprendimento		4	3	4	3	3,75	3,295
c) riflettere sul mio modo di imparare		3	3	3	3	3,00	3,071
d) migliorare le mie prestazioni scolastiche		3	3	4	4	3,50	2,947
e) trarre degli stimoli per il cambiamento personale		3	3	3	3	3,00	2,875
g) fare un cammino personale e verificarlo		4	3	3	3	3,25	3,018
h) instaurare una buona relazione con l'insegnante-tutor		3	4	4	3	3,50	3,531
Valutazione del tutor:							
1. L'allievo è stato costante nel portare a termine gli impegni presi?		4	4	3	3	3,50	3,2
2. L'allievo ha raggiunto gli obiettivi che si era proposto?		4	4	3	4	3,75	3,14
3. Mi ritengo soddisfatto per il modo in cui l'allievo ha seguito il percorso?		4	4	3	4	3,75	3,57

1= per niente, 2= poco, 3= abbastanza, 4= molto

Facendo un bilancio dell'esperienza, l'insegnante-tutor nota, inoltre, che nel suo rapporto con gli allievi sono avvenuti dei cambiamenti. Si è creata in lei *«maggior empatia e comprensione per le difficoltà e gli sforzi degli allievi»*, è cresciuta la capacità di attenzione e rispetto per gli allievi in quanto persone (QVF, T09, dom. 65).

Negli studenti ha notato una *«maggior confidenza, fiducia, comprensione, attenzione in classe, responsabilità nei confronti dei compagni e rispetto per me come persona (non solo come insegnante)»* (QVF, T09, dom. 66).

Ha, inoltre, compreso che è importante valorizzare i loro progressi. Scrive, infatti: *«Ho capito che il ruolo dell'insegnante è, in modo particolare, quello di incoraggiare e lodare i progressi degli studenti per avere risultati positivi»* (GM, T09, 5°). Nei consigli di classe, in effetti, la docente è intervenuta più volte per evidenziare i miglioramenti degli allievi (DR, 10/2003-05/2004).

L'insegnante-tutor afferma di essere cresciuta in un altro aspetto che descrive come «*capacità di differenziare l'insegnamento*» (QVF, T09, dom. 36). V. Toscano ha saputo, infatti, collegare l'esperienza dell'accompagnamento personalizzato al lavoro quotidiano da lei svolto con gli allievi in classe. Tale aspetto emerge da alcune sue espressioni, come ad esempio: «*Ho constatato l'efficacia di questa strategia con chi ha difficoltà negli organizzatori cognitivi*» (GM, T09, 5°); «*L'incontro è servito anche a me per avere una conferma del metodo didattico proposto. Marina, infatti, mi ha detto che le schede da me assegnate nelle ore di lezione le sono state molto utili*» (D, T09, 3°).

Riconosce, infine, che tale capacità «*di differenziare l'insegnamento*» è «*ancora da migliorare*» e la abbina anche alla capacità di «*distinguere tra le varie e molteplici abilità e intelligenze*» che desidera approfondire (QVF, T09, dom. 36).

Il suo giudizio finale sull'esperienza è positivo; ritiene che sia opportuno continuarla perché «*interessante e formativa*» e osserva che sarebbe stato opportuno prevedere «*un maggior confronto con i colleghi*» e «*più tempo a disposizione*» (QVF, T09, dom. 69 e 70).

5.2. Il percorso medio di un insegnante-tutor

L'insegnante-tutor Corrado Mainetti ha 40 anni, insegna matematica in alcune classi del biennio e del triennio del liceo “Maria Ausiliatrice”.

Il 24 giugno 2003, in occasione della presentazione del progetto non ha aderito immediatamente alla proposta affermando di volerla prima valutare. Dopo alcuni giorni, ha chiesto chiarimenti alla ricercatrice-consulente sui tempi e sulle modalità del progetto e, in tale occasione, si è dichiarato disponibile a partecipare.

Nei primi giorni del mese di settembre ha partecipato con interesse al percorso di formazione che, al termine, ha valutato positivamente affermando che è stata un'occasione per «*riflettere sul [proprio] lavoro*» e «*conoscere meglio la psicologia degli alunni*» (QVIF, T27, dom. 16 e 17).

Gli allievi da lui seguiti sono 4, 2 delle classi prime del biennio a indirizzo linguistico e 2 delle prime del triennio a indirizzo scientifico. Roberto fa un buon uso di processi e strategie elaborative, ma si attribuisce notevoli difficoltà di concentrazione, un forte senso di disorientamento negli impegni scolastici e la tendenza a scoraggiarsi negli insuccessi; Marta fa scarso uso di processi e strategie elaborative, è timida e riservata;

Fiorenza e Elisa non presentano problemi nel profilo al QSA e, anche secondo gli insegnanti, non manifestano difficoltà rilevanti.

L'osservazione del comportamento in classe, che l'insegnante-tutor ha riportato con precisione sulle schede di sintesi nei *Portfolio* degli allievi, converge, in molti aspetti, con il profilo al QSA degli allievi. Leggendo i commenti scritti dagli allievi sui *Portfolio* nella seconda metà del mese di novembre a conclusione del primo incontro, finalizzato alla conoscenza delle proprie strategie di apprendimento, si constata che l'insegnante-tutor riferisce loro anche le osservazioni dei colleghi (*Portfolio*, A, 8).

Tab. 20: *Distribuzione degli incontri del tutor Corrado Mainetti (T27) con gli allievi per data e durata*

INCONTRI:	1° inc.	2° inc.	3° inc.	4° inc.	5° inc.	6° inc.
Roberto (A074)	Data: 13/11/03 Durata: 30 min.	17/01/04 30 min.	06/04/04 25 min.	11/05/04 30 min.	11/06/04 30 min.	
Marta (A077)	Data: 11/11/03 Durata: 50 min.	17/01/04 30 min.	06/04/04 15 min.	18/05/04 15 min.	10/06/04 30 min.	
Fiorenza (A023)	Data: 5/11/03 Durata: 30 min.	24/01/03 25 min.	07/04/04 15 min.	18/05/04 25 min.	03/06/04 20 min.	10/06/04 /
Elisa (A040)	Data: 06/11/03 Durata: 50 min.	24/01/04 30 min.	01/04/04 30 min.	18/05/04 30 min.	08/06/04 /	

/ = gli incontri sono stati fatti, ma la loro durata non è stata segnalata dall'insegnante-tutor

Il primo incontro sembra essersi svolto in conformità agli obiettivi stabiliti. Marta, il 28 febbraio 2004 ricorda e descrive così l'incontro dell'11 novembre 2003: «Abbiamo letto tutti i risultati che sono usciti dalle schede che avevo compilato e pensando anche alle ore che trascorro con questo prof. che mi fa da tutor abbiamo pensato a come superare la mia timidezza e se c'erano anche altre difficoltà. Parlando insieme abbiamo capito che il mio unico ostacolo è la timidezza e grazie ai suoi consigli sono riuscita a superarla» (QVM, A077).

Intervistato dalla ricercatrice, il 10 dicembre 2003 l'insegnante-tutor afferma di non aver fatto fatica a instaurare un rapporto con gli allievi, ma riconosce che con gli allievi del triennio – che conosceva dagli anni precedenti – è stato più facile instaurare un rapporto che con quelli del biennio. Afferma, inoltre, che è stato molto positivo anche per lui poter conoscere gli studenti in modo più approfondito (I, T27, 2°).

Tab. 21: Esempi di obiettivi e strategie dai Portfolio degli allievi seguiti dal tutor Corrado Mainetti (T27)

ALLIEVI	OBIETTIVI (prima tappa)	STRATEGIE (prima tappa)
	- Superare lo scoraggiamento se riporto voti negativi	- Annoto sul diario personale tutti i risultati positivi riportati - Quando riporto voti negativi chiedo agli insegnanti le motivazioni del risultato negativo
Roberto (A074)	- Chiarire le idee relative all'orientamento nello studio	- Confronto personale che annoto sul diario sul modo di procedere studiando in modo da evidenziare gli atteggiamenti positivi e negativi relativi al metodo di studio - Scrivo sul diario le materie in cui non riesco a concentrare l'attenzione
	- Maggiore concentrazione per evitare la distrazione	- Annoto sul diario personale le occasioni in cui durante le lezioni si è creato un clima di distrazione per evitarle avendone preso coscienza
Marta (A077)	- Acquisire una maggior sicurezza in me stessa	- Riporto sul diario i successi ottenuti - Potenzio il metodo di studio basato su schemi e mappe perché mi ha consentito di ottenere maggiori successi e, quindi, di essere più sicura - Ripeto le lezioni a un'altra persona
	- Migliorare la capacità di fare collegamenti	- Realizzo schemi riassuntivi dei concetti principali delle materie oggetto di studio ...
Fiorenza (A096)	- Ottenere migliori risultati nello studio	- Evito le distrazioni in classe - A casa: favorisco un clima di concentrazione (stacco il telefono almeno per un'ora)
	- Migliorare la concentrazione	- Attenzione alla disposizione degli oggetti personali sul banco al fine di evitare la distrazione
Elisa (A106)	- Realizzare collegamenti tra le varie materie	- Sto in banco accanto a un compagno/a con il quale non chiacchiero facilmente per non distrarmi Individuo attraverso schemi i punti fondamentali delle materie e comincio a fare confronti per evidenziare i punti in comune o le diversità

Non ci sono elementi sufficienti per valutare l'andamento degli incontri successivi perché l'insegnante-tutor non ha compilato né le griglie, né il diario e ha risposto in modo molto succinto alle domande dell'intervista. Nel colloquio svoltosi il 10 febbraio 2004 il docente afferma che gli incontri sono stati positivi sia per lui, per *«portare avanti il discorso con gli*

allievi», sia per gli studenti, «perché [sono stati] occasione di chiarimento e di verifica e per proseguire meglio il cammino» (I, T27, 2°).

Il periodo di tempo che l'insegnante-tutor ha lasciato trascorrere tra un incontro e l'altro è stato, però, eccessivamente lungo. Tra il primo e il secondo incontro, infatti, sono passati circa 2 mesi e tra il secondo e il terzo quasi 3 (Tab. 20). In questi mesi, l'insegnante-tutor riconosce che gli allievi hanno chiesto ripetutamente un incontro (I, T27, 2°).

Gli ultimi incontri, invece, si sono svolti a distanza molto ravvicinata. L'insegnante-tutor, esortato dalla ricercatrice-consulente, ha recuperato frettolosamente le tappe mancanti, ma nella verifica finale ha riconosciuto che questi ultimi incontri sono stati poco efficaci perché gli allievi non hanno avuto tempo sufficiente per poter verificare il cammino fatto in vista del raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

L'esperienza vissuta dagli allievi si è risolta in modo positivo in tutti e 4 i casi.

Elisa, il 28 febbraio 2004, scrive: *«Inizialmente ero un po' dubbiosa sul fatto che questa nuova esperienza fosse un modo per aiutarci a migliorare. Invece con il passare del tempo e degli incontri mi sono resa conto che prestabilirsi degli obiettivi scritti con l'aiuto di un insegnante disposto ad aiutarti è il miglior modo per raggiungerli velocemente. Mi è risultato anche un modo per entrare in contatto con il mio tutor che mi ha sicuramente dato buoni consigli anche per maturare» (QVM, A106).*

Marta dichiara: *«Mi sono trovata molto bene perché da quando ho questi incontri con il professore sono molto più sicura durante i compiti in classe e soprattutto le interrogazioni» (QVM, A077).*

Fiorenza afferma: *«L'esperienza del tutoraggio e del Portfolio fatta in un certo modo e con un atteggiamento corretto è utile per migliorare il metodo di studio dell'alunno, ma è anche utile per l'insegnante, il quale riesce anche a trovare un punto d'incontro con l'alunno stesso» (QVM, 096)*

Uno di loro, Roberto, a metà percorso, il 28 febbraio 2004 ha dichiarato di voler cambiare tutor esprimendosi in modo critico: *«Penso che non sia il professore più adatto a me. Preferirei le prof. [...] che hanno più rispetto per noi» (QVM, A074).*

La ricercatrice-consulente che lo ha intervistato il giorno successivo ha potuto constatare che l'allievo stava passando un periodo di crisi e che voleva lasciare la scuola. Ha, quindi, suggerito all'allievo di parlare con l'insegnante-tutor e di esprimergli le sue difficoltà (DR, 02/2004). Alla fine del percorso Roberto ha dimostrato di aver cambiato opinione, ha riconosciuto di aver instaurato una buona relazione con il docente (QVF,

A074, *item 3g*) e ha dichiarato espressamente: «Vorrei che il tutoraggio continuasse anche l'anno prossimo perché è stato molto utile» (QVF, A074, dom. 7).

Nella verifica finale gli allievi hanno attribuito una valutazione positiva all'esperienza vissuta riconoscendo di aver instaurato una relazione “molto” buona con l'insegnante-tutor e di aver avuto la possibilità di conoscere meglio le proprie strategie di apprendimento (Tab. 22).

Tab. 22: Risultati valutazione finale degli allievi seguiti dal tutor Corrado Mainetti (T27)

RISULTATI VALUTAZIONE FINALE:						
	Roberto (A074)	Marta (A077)	Fiorenza (A023)	Elisa (A040)	Media 4 allievi	MEDIA 117 allievi
Autovalutazione degli allievi:						
1. Complessivamente posso dire di aver raggiunto gli obiettivi che mi sono proposto nelle varie tappe?	3	4	3	4	3,50	3,053
2. Sono stato costante nel portare a termine gli impegni presi?	3	3	3	3	3,00	3,00
3. Questo cammino mi ha permesso di:						
a) conoscere meglio le mie strategie di apprendimento	4	4	4	4	4,00	3,196
b) conoscere meglio le mie difficoltà di apprendimento	3	4	3	4	3,50	3,295
c) riflettere sul mio modo di imparare	3	3	4	3	3,25	3,071
d) migliorare le mie prestazioni scolastiche	2	4	4	3	3,25	2,947
e) trarre degli stimoli per il cambiamento personale	3	4	3	4	3,50	2,875
g) fare un cammino personale e verificarlo	3	4	4	4	3,75	3,018
h) instaurare una buona relazione con il tutor	4	4	4	4	4,00	3,531
Valutazione del tutor:						
1. L'allievo è stato costante nel portare a termine gli impegni presi?	3	4	4	4	3,75	3,2
2. L'allievo ha raggiunto gli obiettivi che si era proposto?	3	3	3	3	3,00	3,14
3. Mi ritengo soddisfatto per il modo in cui l'allievo ha seguito il percorso?	3	4	4	4	3,75	3,57

1= per niente, 2= poco, 3= abbastanza, 4= molto

C. Mainetti nella verifica del 14 aprile 2004 ha valutato positivamente l'esperienza fatta. Gli aspetti ai quali il docente ha attribuito il massimo punteggio possibile (4 = molto) sono i seguenti: “Mi ha dato la possibilità di conoscere meglio le strategie di apprendimento degli allievi a me affidati” (QVF, T27, *item 1*) e “Ho compreso che è importante conoscere la percezione che l'allievo ha di sé” (QVF, T27, *item 31*). Ha assegnato,

invece, un punteggio basso (2 = poco) all'*item* “questa esperienza mi ha permesso di dialogare con gli allievi su problemi extrascolastici e/o personali (QVF, T27, *item* 6).

Gli incontri con gli allievi si sono svolti fuori dalla classe. Il docente ha seguito personalmente gli studenti nella compilazione del *Portfolio* (QVF, T27, dom. 60) e «*talvolta*» li ha avvicinati anche in altri momenti (QVF, T27, dom. 61). Inoltre, dice di essersi confrontato con i colleghi «*per capire la situazione generale di un alunno il cui comportamento e rendimento scolastico aveva subito un cambiamento*» (QVF, T27, dom. 62). Ha avuto occasioni di incontro con le famiglie le quali – scrive il docente – «*banno apprezzato l'impegno e hanno contribuito collaborando con l'insegnante*» (QVF, T27, dom. 64).

C. Mainetti afferma, poi, che il suo modo di relazionarsi con gli allievi non è cambiato nel corso dell'esperienza. Infine, alla domanda “Pensi che sia utile continuare l'esperienza l'anno prossimo?” risponde: «*Non so*» (QVF, T27, dom. 69).

5.3. L'esperienza problematica di un'insegnante-tutor

L'insegnante-tutor Roberta Laurenzi ha 42 anni e insegna latino in alcune classi del biennio e triennio a indirizzo classico. Nell'aderire al progetto, nell'incontro del 24 giugno 2003, chiede subito chiarimenti sul tempo e l'impegno richiesti esprimendo la preoccupazione che l'esperienza comporti un eccessivo carico di lavoro per il docente (DR, 06/2003).

Gli elementi da lei forniti per ricostruire l'esperienza sono scarsi perché la docente risponde in modo succinto, sia al questionario di valutazione finale, sia alle griglie di monitoraggio che alle interviste. Tuttavia, combinando questi risultati con quelli emersi dall'osservazione della ricercatrice-consulente e dall'analisi dei *Portfolio* e dei questionari di valutazione intermedia e finale degli allievi, è possibile raccogliere alcuni elementi indicativi dell'esperienza che l'insegnante-tutor può aver vissuto.

A un primo sguardo alle griglie di monitoraggio del secondo e terzo incontro (le uniche da lei compilate) e ai *Portfolio* degli allievi da lei seguiti il percorso appare ben impostato.

La docente ha rispettato i periodi suggeriti per gli incontri con gli allievi. I *Portfolio* sono stati completati in tutte e 4 le tappe (ad eccezione di

un allieva che ne ha fatte solo 3). Su alcune schede mancano, però, le date di compilazione; nessuno degli allievi a lei affidati, inoltre, ha utilizzato la sezione “dossier” del *Portfolio*.

I 4 allievi, 3 ragazze e 1 ragazzo, da lei seguiti frequentano l'indirizzo classico delle classi prime A e B del triennio. Le 3 allieve, Sara, Carola e Eleonora, hanno una media scolastica superiore a 6,5 punti, mentre l'ultimo, Giacomo, ha una media leggermente inferiore di (5,8 punti). Dai profili al QSA emerge che gli allievi si assegnano forti problemi di ansietà (Sara e Giacomo), un'esagerata percezione delle proprie capacità (Eleonora e Carola), attribuzione di successi e insuccessi a cause non controllabili (Giacomo e Eleonora) e tendenza a sottovalutarsi e a non riconoscere le proprie capacità (Sara).

Tab. 23: *Distribuzione degli incontri del tutor Roberta Laurenzi (T19) con gli allievi per data e durata*

INCONTRI		1° inc.	2° inc.	3° inc.	4° inc.	5° inc.	6° inc.
Sara	<i>Data:</i>	27/10/03	/	05/02/04	/	12/03/04	21/05/04
(A089)	<i>Durata:</i>	15 min.	15 min.	15 min.	/	/	/
Carola	<i>Data:</i>	24/10/03	/	02/02/04	19/02/04	12/03/04	28/05/04
(A100)	<i>Durata:</i>	15 min.	15 min.	15 min.	/	/	/
Giacomo	<i>Data:</i>	/	08/01/04	03/02/04	19/02/04	15/03/04	28/05/04
(A111)	<i>Durata:</i>	15 min.	15 min.	15 min.	/	/	/
Eleonora	<i>Data:</i>	27/10/03	05/12/04	02/02/04	19/02/04	12/03/04	/
(A113)	<i>Durata:</i>	15 min.	15 min.	15 min.	/	/	/

/ = la data o la durata dell'incontro non è stata segnalata del tutor

Le informazioni raccolte non sono sufficienti per stabilire come sia stata vissuta dall'insegnante-tutor la prima fase dell'intervento, cioè quella dedicata alla conoscenza degli allievi che si è svolta nei mesi di settembre-ottobre 2003. Consultando, però, le schede di sintesi contenute nei *Portfolio* degli allievi, nelle quali l'insegnante-tutor ha annotato i risultati dell'osservazione, si può constatare che sono state compilate in data 24 ottobre 2003, ma in modo parzialmente completo. In esse, infatti, sono stati registrati solo pochi elementi, non sempre convergenti con la percezione che gli allievi hanno di sé. L'insegnante-tutor ha riportato anche alcuni richiami sintetici a osservazioni fatte dai colleghi in sede di consiglio di classe il 22 ottobre 2003 su ciascun allievo (ad esempio: «*Devi essere in-*

coraggiata»; «*Molte assenze, ansia, paura di non riuscire bene*») (*Portfolio*, A089 e A111, 7).

Analizzando diversi documenti – griglie di monitoraggio, appunti delle interviste, interventi dell'insegnante-tutor negli incontri dei consigli di classe che sono stati registrati nel diario dalla ricercatrice-consulente – si nota che l'insegnante-tutor, per riferirsi agli allievi da lei seguiti, non ha utilizzato i termini concernenti i fattori delle strategie di apprendimento (DR, 10/2003-05/2004). Le espressioni usate sono a volte poco chiare o vaghe, come ad esempio: «*Non ha grinta*» (GM, T19, 2°).

Sulle griglie di monitoraggio, rispondendo alla domanda aperta “Mi pare di poter dire che l'incontro sia stato positivo per me perché...”, l'insegnante più che annotare il proprio vissuto rimanda a quello degli allievi. Le espressioni da lei usate sono le seguenti: «*L'alunna è più allegra*»; «*L'allieva è un po' più serena*»; «*Ha compreso meglio le sue attitudini*»; «*Mi ha fatto scoprire una personalità orgogliosa*», «*È più determinata*». In 2 soli casi le espressioni si rifanno a quanto richiesto nella domanda: «*C'è più comunicazione con l'allievo*» e «*Mi ha aiutato a comprendere il carattere*» (GM, T19, 2° e 3°).

La stessa situazione si ripete anche nella verifica finale dove, alla domanda aperta “Al termine dell'esperienza della ricerca-azione sono maggiormente consapevole del fatto che...”, l'insegnante-tutor risponde con la seguente espressione: «*Gli alunni hanno enormi difficoltà a riconoscere pregi e difetti propri e a organizzare in modo logico il lavoro individuale*» (QVF, T19, dom. 35). La capacità che dice di aver acquisito al termine dell'esperienza è la «*spazienza nell'attesa del raggiungimento di semplici obiettivi*» (QVF, T19, dom. 36).

L'insegnante dice di non aver incontrato gli allievi al di fuori dei momenti stabiliti (QVF, T19, dom. 62), riconosce di avere cercato «*raramente*» il confronto con i colleghi (QVF, T19, dom. 63) e di aver parlato con le famiglie degli allievi a lei affidati «*soprattutto nei colloqui iniziali*» (QVF, T19, dom. 64).

Il tempo che la docente ha affermato di aver dedicato agli incontri è di circa 15 minuti ciascuno. Gli incontri sono avvenuti sia in classe che fuori classe e il *Portfolio* è stato compilato dagli allievi «*da soli con confronto con l'insegnante*» (QVF, T19, dom. 60).

Tab. 24: *Esempi di obiettivi e strategie dai Portfolio degli allievi seguiti dal tutor Roberta Laurenzi (T19)*

ALLIEVI	OBIETTIVI (1° tappa)	STRATEGIE (1° tappa)
Sara (A089)	- Migliorare il mio rendimento scolastico	- Studiare costantemente e stare più attenta in classe
	- Sviluppare maggiore consapevolezza delle mie capacità	- Credere di più in me stessa e in quello che faccio
	- Riuscire nonostante la stanchezza a dare il massimo in tutto il periodo	- Dare il massimo e organizzarmi bene il mio tempo tra studio, sport, tempo libero, riposo
	- Riuscire a fare di più nel minor tempo possibile	- Stare attenta in classe per poi avere meno difficoltà a casa e studiare più facilmente e velocemente e senza perdere tempo
Carola (A100)	- Riuscire a mettere in atto quello che mi sono prefissata all'inizio dell'anno scolastico	- Andare bene a scuola, impegnarmi di più a casa per raggiungere una buona media scolastica
	- Studiare almeno 30 minuti al giorno latino	- (Mantenere validamente il mio impegno)
	- Migliorare la mia pagella in tutte le materie	- Studiare perciò molto meglio e di conseguenza con più decisione e concentrazione
	- Studiare in meno tempo di quanto studio ora	- Non distrarmi per raggiungere il mio scopo
Giacomo (A111)	- Fare ogni volta tutti i compiti in modo completo e non superficiale	- Non mettermi a guardare la televisione o a sentire la musica mentre studio
	- Stare concentrato e più attento durante le lezioni	- Concentrarmi
		- Insistere se mi sembra a primo impatto di non riuscire a fare qualcosa
		- Cercare di ascoltare le lezioni con attenzione
Eleonora (A113)	- Arrivare a fare 2 ore piene di studio a casa	- Cercare di non lasciarmi coinvolgere da conversazioni mentre l'insegnante spiega
	- Non scartare i compiti delle materie che mi piacciono di meno	- Non ridere alle battute
	- Non accontentarmi del minimo indispensabile	- Non rispondere alle provocazioni
	- Esporre la lezione ad alta voce per avere più sicurezza nell'espore	- Non pensare ad altro mentre sto a scuola
	- Organizzare lo studio del pomeriggio senza sottovalutare le materie più pesanti	
	- Non finire i compiti il più presto possibile solo per levarmi il pensiero	
	- Ripetere i concetti studiati anche a casa come se fossi davanti ai professori	

Sfogliando i *Portfolio* si può osservare che gli allievi da lei seguiti si sono proposti di raggiungere molti obiettivi. Tuttavia, leggendo attentamente, ci si accorge che in molti casi non è chiara negli allievi la distinzione tra obiettivi e strategie, gli obiettivi sono troppo ampi e le strategie non sono operazioni concrete orientate al raggiungimento degli obiettivi, ma solo impegni generici (ad esempio: «*Mantenere validamente il mio impegno*»). Inoltre, se si considera attentamente il loro percorso, si nota che nella scelta degli obiettivi gli allievi non hanno tenuto presente gli aspetti problematici emersi nella prima sezione del *Portfolio* (Tab. 24).

Alla fine del percorso, la valutazione che l'insegnante-tutor sembra attribuire all'esperienza è complessivamente positiva. Il 14 aprile 2004, afferma, infatti, che ritiene utile continuare l'esperienza anche nell'anno scolastico successivo con gli stessi ragazzi (QVF, T19, dom. 69).

L'analisi dei risultati delle verifiche intermedie e finali degli allievi fa, invece, emergere la problematicità dell'esperienza da essi vissuta. La loro valutazione, infatti, non è del tutto positiva per Sara, Carola, Giacomo e chiaramente negativa per Eleonora.

I primi segnali di disagio sono stati espressi dagli allievi il 28 febbraio, in occasione della verifica di metà percorso. In tale occasione gli allievi sono stati avvicinati dalla ricercatrice-consulente che, avendo notato le loro risposte negative, li ha intervistati per capire meglio come poter affrontare il problema. In tale occasione gli studenti hanno raccontato che la tutor, dopo il primo incontro che si è svolto individualmente, non li aveva più incontrati, se non in classe durante le sue ore di lezione alla presenza dei compagni. In tali occasioni, l'insegnante-tutor ha chiamato gli allievi e ha consegnato il *Portfolio* chiedendo loro di compilare le varie schede (DR, 02/2004).

Tutti gli allievi, pur con espressioni e sottolineature diverse, hanno evidenziato la mancanza di un rapporto personale e hanno affermato di aver vissuto l'esperienza come un momento formale finalizzato alla compilazione del *Portfolio*.

Le loro espressioni sono significative al riguardo.

Sara il 28 febbraio 2004 scrive, infatti: «*Non mi serve avere un tutor perchè non fa praticamente nulla, ogni tot. di tempo mi dà il Portfolio e mi fa rispondere alle domande e non fa e non dice nient'altro. [...] L'esperienza del tutoraggio è stata un disastro, io non sopporto molto il mio tutor, e non mi aiuta in niente, forse anche perchè io non sono molto aperta. Lei la prima volta mi ha spiegato il risultato del test e le ultime due volte mi ha dato delle fotocopie e mi ha detto: "Compilala...". Ma a*

cosa mi serve? Cosa cambia avere o no un tutor?». È interessante notare che la stessa allieva, pur valutando negativamente il tutor, riconosce invece l'utilità del Portfolio in quanto, afferma: «Mi fa capire cosa devo fare e mi fa riflettere. In più mi tiene impegnata a realizzare gli obiettivi che mi pongo» (QVM, A089).

Anche Eleonora esprime la sua insoddisfazione attribuendola alla fatica della compilazione vissuta come momento burocratico in quanto, afferma: «Non è un rapporto con qualcuno che può aiutarmi conoscendo la mia persona e di conseguenza non faccio altro che scrivere come dovrebbe studiare un alunno moderno e basta» (QVM, A113).

Carola dice: «Non mi serve avere un tutor perché il fatto di essere obbligata a fare delle promesse mi porta a non rispettarle» (QVM, A100).

Giacomo si esprime in modo ambivalente. Da una parte scrive, infatti: «Sì, mi serve avere un tutor perché mi aiuta molto», dall'altra, però, afferma anche che vorrebbe «cambiare tutor» e ammette di non aver «seguito il Portfolio perché [ha] passato un brutto periodo e, quindi, [ha] fatto molto poco» (QVM, A111).

Il 29 marzo la ricercatrice-consulente ha incontrato l'insegnante-tutor per confrontarsi con lei sull'andamento dell'esperienza. In tale occasione le ha prospettato le difficoltà espresse dagli allievi da lei seguiti e le ha suggerito di parlare con loro per capire che cosa non aveva funzionato e come poteva aiutarli a vivere in modo positivo l'ultima fase del percorso. Il 31 maggio l'insegnante-tutor ha avvicinato la ricercatrice-consulente dicendo di aver parlato con gli allievi e di aver dichiarato loro la sua disponibilità a incontrarli. Ha, però, ammesso che il suo interesse principale consiste nel preparare bene le lezioni e che gli eccessivi impegni richiesti dalla scuola non le lasciano molto tempo per curare i rapporti personali con gli allievi.

Nel momento della verifica finale Giacomo e Eleonora hanno ribadito di aver vissuto male gli incontri e alla domanda “Che cosa ti ha dato l'esperienza?” hanno risposto espressamente «Nulla» (QVF, A111 e A113, dom. 6). Eleonora ha precisato, inoltre: «Non mi è servito a niente, neanche nel metodo di studio (che secondo me è solo uno – e non il più importante – dei punti del tutoraggio)» (QVF, A113, dom. 7).

Carola ha espresso la sua insofferenza nei confronti dell'esperienza vissuta affermando che le ha lasciato «la voglia di smettere» (QVF, A100, dom. 5) e specificando: «Non l'ho presa sul serio perché non è stata di mio interesse» (QVF, A100, dom. 5).

La percezione dell'inutilità della compilazione solo formale del *Portfolio*, già espressa nella verifica intermedia, è richiamata da Eleonora anche nella valutazione finale. L'allieva scrive, infatti: «*Se io faccio qualcosa è perché sono io che scelgo di farlo. Se voglio migliorare migliore, ma non se me lo dice una persona o peggio un pezzo di carta sul quale ho scritto mentendo*» (QVF, A100).

Carola e Eleonora sono molto critiche nel valutare il percorso e sono tra i 5 allievi che nella verifica finale rispondono solo “poco” all’item “Questo cammino mi ha permesso di instaurare una buona relazione con l’insegnante” (Tab. 25).²⁵

Tab. 25: Risultati valutazione finale degli allievi seguiti dal tutor Roberta Laurenzi (T19)

RISULTATI VALUTAZIONE FINALE.*						
	Sara A089	Carola A100	Giacomo A111	Eleonora A113	Media 4 allievi	MEDIA 117 allievi
Autovalutazione degli allievi:						
1. Complessivamente posso dire di aver raggiunto gli obiettivi che mi sono proposto nelle varie tappe?	3	4	2	2	2,75	3,053
2. Sono stato costante nel portare a termine gli impegni presi?	3	3	2	2	2,5	3,00
3. Questo cammino mi ha permesso di . . .						
a) conoscere meglio le mie strategie di apprendimento	3	2	3	1	2,25	3,196
b) conoscere meglio le mie difficoltà di apprendimento	4	2	4	2	3	3,295
c) riflettere sul mio modo di imparare	4	2	3	2	2,75	3,071
d) migliorare le mie prestazioni scolastiche	3	2	3	1	2,25	2,947
e) trarre degli stimoli per il cambiamento personale	3	2	2	1	2	2,875
f) fare un cammino personale e verificarlo	4	2	2	1	2,25	3,018
h) instaurare una buona relazione con l’insegnante-tutor	3	2	3	2	2,5	3,531

1= per niente, 2= poco, 3= abbastanza, 4= molto

* La sezione della scheda nella quale l’insegnante-tutor avrebbe dovuto fare il bilancio del percorso fatto dagli allievi non è stata compilata.

Sara dimostra, invece, di aver saputo valorizzare il percorso fatto. Nella valutazione finale l’allieva conferma la sua valutazione positiva che si riferisce all’uso del *Portfolio* dichiarando che le sono state molto utili «*le verifiche relative agli obiettivi*» (QVF, A089, dom. 4) e scrive: l’esperienza mi

²⁵ La quasi totalità degli allievi ha risposto “molto/abb.” (QVF, A, item 3h).

ha dato «modo di imparare a organizzarmi e a pormi degli obiettivi precisi per migliorare il mio rendimento scolastico» (QVF, A089, dom. 6).

La problematicità dell'esperienza sembra, quindi, essere legata principalmente al fatto che è stata vissuta dagli allievi in modo solo formale. L'insegnante-tutor, dedicando poco tempo agli incontri con gli allievi, avvicinandoli in classe durante le proprie ore di lezione alla presenza dei compagni non ha favorito l'instaurarsi di un rapporto di fiducia e di confidenza.

Quest'ultimo percorso consente di affermare che la relazione interpersonale instaurata (o, in questo caso, non instaurata) con l'insegnante-tutor è stata di fondamentale importanza per la buona riuscita dell'esperienza. Su questo aspetto e su altri emersi e solo accennati mi soffermo nel prossimo capitolo.

Capitolo II

I RISULTATI E LE PROSPETTIVE

I risultati quantitativi, ma, soprattutto, qualitativi raccolti attraverso gli strumenti di monitoraggio consentirebbero varie letture dell'esperienza. In questo capitolo, in linea con l'ipotesi, presento i risultati che si riferiscono all'esperienza vissuta dagli insegnanti allo scopo di evidenziare se e in quale misura sia stata loro di aiuto per maturare nella capacità di rispettare la persona degli allievi e di garantire il diritto all'educazione per ciascuno di essi.

In quest'ultimo capitolo approfondisco, perciò, alcuni aspetti che emergono dall'analisi dei risultati confrontando, in una sorta di triangolazione, il punto di vista degli insegnanti, degli allievi e della sottoscritta, in qualità di ricercatrice-consulente.

Nei primi punti affronto alcuni aspetti in cui gli insegnanti dichiarano di essere cresciuti, cioè di aver incrementato e implementato le proprie abilità di docenti.

Negli ultimi 2 mi soffermo sulle prospettive e sulle ipotesi di sviluppo dell'intervento.

1. La crescita della capacità di ascolto attivo degli allievi

Da quanto è emerso, credo di poter concludere affermando che l'esperienza è stata utile agli insegnanti, sia per rafforzare la consapevolezza dell'importanza dell'ascolto attivo, sia per crescere nella capacità di ascoltare attivamente gli allievi.

I docenti si sono dimostrati consapevoli dell'importanza dell'ascolto attivo degli allievi fin dall'inizio dell'esperienza.

Nel questionario di ingresso, l'item "Quando un allievo mi parla lo ascolto attivamente" raggiunge, infatti, il punteggio medio più alto (3,84 punti su 4) con l'87% degli insegnanti che risponde "molto" e il 13% "abbastanza" (QI, T, item 7). Il confronto dei risultati dei 2 questionari di ingresso e di uscita non consente di notare variazioni significative nel punteggio di questo item ($F=.39$, g.l. 1/25 P .53). Questo dato potrebbe, perciò, far supporre che non ci sia stata una crescita significativa nella consapevolezza dell'importanza dell'ascolto attivo degli allievi acquisita dagli insegnanti.

Tuttavia, se si considerano le informazioni raccolte a fine percorso con uno strumento di indagine qualitativa si rileva un risultato interessante. Nel questionario compilato il 14 aprile 2004, 14 su 21 insegnanti-tutor che rispondono alla domanda aperta "Ho acquisito le seguenti capacità..." (QVF, T, dom. 36) dichiarano espressamente di essere cresciuti nella capacità di ascolto avendone fatto l'esperienza. Le espressioni più usate sono le seguenti: «*ascolto attivo*» (QVF, T09), «*ascolto anche personale degli allievi*» (QVF, T24), «*ascolto attento*» (QVF, T18), «*ascolto fino in fondo dell'allievo perdendo le mie idee e proposte per far spazio all'altro*» (QVF, T10), ascolto empatico per «*mettermi nei panni dell'allievo e provare a immaginare ciò che sente e vive durante la mia lezione*» (QVF, T25).

Quest'ultimo risultato, oltre a confermare l'importanza attribuita all'atteggiamento dell'ascolto attivo degli allievi, consente di rilevare che gli insegnanti sono consapevoli di aver avuto l'occasione di sperimentare e di rafforzare tale capacità attraverso l'esperienza. Il dato assume, infatti, un peso notevole se si considera che i soggetti erano del tutto liberi di formulare la risposta. Nelle domande aperte, infatti, la risposta dell'interlocutore non è condizionata da indicazioni, come invece accade, ad esempio, nelle liste di item.

L'importanza attribuita all'atteggiamento dell'ascolto che valorizza e promuove l'allievo emerge anche dalle interviste, dai diari e dalle griglie di monitoraggio degli incontri.

Gli allievi hanno percepito che gli insegnanti-tutor erano ben disposti ad ascoltarli. Le loro espressioni sono significative al riguardo. «*Il tutor è una persona con cui possiamo parlare*» (QVM, A019); «*L'insegnante [...] mi ascolta molto e con lei ho un buon rapporto*» (QVM, A052); «*Il tutor mi ha aiutata a non essere a disagio durante gli incontri dove dovevo parlare dei miei problemi scolastici e delle strategie di apprendimento*» (QVM, A070).

Gli allievi hanno attribuito notevole importanza al fatto di poter dia-

logare apertamente con un loro docente: «Cio' che mi ha fatto pi' piacere e' stato il fatto che sono riuscito a parlare liberamente anche di cose personali, cosa che, invece, riesco raramente a fare» (QVM, A026); «Parlare di questo "problema" con la professoressa mi ha aiutata ad affrontarlo con pi' serenita'» (QVM, A056); «Se ho delle difficolta' o vado male in qualche materia ne parlo con lei e insieme troviamo il modo per migliorare e lo scriviamo sul Portfolio» (QVM, A084); «E' un'esperienza utile parlare dei propri problemi scolastici con un professore. Ritengo che questa esperienza sia utile anche per il professore. Trovo che sia anche una iniziativa piacevole» (QVM, A064).

L'ascolto e' percepito dagli allievi come un segnale di attenzione e di interesse per la persona. Gli allievi lo esprimono cosı': «Mi piacciono questi incontri perche' posso parlare piuttosto apertamente. E vengo presa sul serio» (QVM, A012); «Oggi ho avuto un incontro con la mia tutor e ho parlato con lei dei miei limiti e delle mie paure e ho tentato di farle capire la mia personalita'. [...] Sai cos'e' stata la cosa pi' divertente? Parlare con una prof. di me, non lo faccio mai, non ne ho mai l'occasione e alle volte i prof. stessi non ne danno modo. Con la mia prof. sento di potermi esprimere e sento che stranamente in contrapposizione al contesto un prof. e' disposto e interessato» (QVM, A116).

Questa disponibilita' all'ascolto della persona non si esprime solo con le parole, ma anche con gesti e silenzi. Un'insegnante la descrive cosı': «Una volta conosciuto l'allievo bastava uno sguardo per capirsi e per mettersi in sintonia. In classe, bastava uno sguardo per accorgersi che qualcosa non andava o anche per ricordare loro gli impegni presi» (I, T13, 2°).

Con gli allievi timidi e chiusi che hanno mostrato un'iniziale "difficolta' ad aprirsi e a dialogare" gli insegnanti-tutor dichiarano di aver fatto "abbastanza" fatica (QVF, T, item 38).²⁶ Un'insegnante-tutor, nel suo diario, riconosce che con questo tipo di allievi e' necessario dedicare un maggior spazio di tempo per dare all'allievo la possibilita' di aprirsi gradualmente (D, T25, 2°). Scrive, infatti: «Penso di dover trovare almeno un'ora di tempo per stare con lui per permettergli di sciogliersi, cosa che in questo incontro ha fatto solo negli ultimi 15 minuti» (GM, T25, 2°).

La fatica maggiore per gli insegnanti-tutor e' stata quella di organizzare gli incontri e di trovare il tempo per farli (media 3,18, QVF, T, item 51).

Molti allievi avrebbero desiderato fare pi' incontri o colloqui pi' lunghi. Anche alcuni docenti riconoscono che per migliorare l'esperienza sarebbero stati utili pi' incontri. Un allievo si esprime cosı': «Mi piace confron-

²⁶ La media per questo item e' 3,19 punti.

tarmi e parlare con lei perché è una persona che [...] ti sa capire. Sarebbe bello fare una giornata di incontro con i tutor perché una semplice ora "rubata" a volte non basta» (QVM, A002).

L'ascolto, in alcuni casi, si è prolungato anche nei momenti informali non previsti dall'intervento. Più di un terzo degli insegnanti ha dichiarato di aver incontrato gli allievi anche in altri momenti, come, ad esempio, in ricreazione, nei brevi intervalli tra una lezione e l'altra, in gita o nel pomeriggio (QVF, T, dom. 61).

Una difficoltà evidenziata sia dagli insegnanti-tutor che dagli allievi è la mancanza di tempo per instaurare relazioni interpersonali distese durante le normali attività scolastiche. Gli insegnanti riconoscono, infatti, che il tempo che sono riusciti a dedicare agli incontri, anche se ridotto, è stato prezioso. Un'insegnante lo esprime così: «È un ritaglio di tempo per i rapporti umani, sono momenti che altrimenti non troveresti» (GM, T13, 2°).

2. Lo sviluppo della capacità di osservazione "sistematica"

La ricerca condotta evidenzia che l'esperienza ha permesso agli insegnanti-tutor di acquisire una maggiore consapevolezza dell'importanza dell'osservazione il più possibile "oggettiva" e di crescere nella capacità di osservare gli allievi in modo sufficientemente sistematico.

La consapevolezza dell'importanza di osservare gli allievi era già notevole negli insegnanti-tutor prima di iniziare l'esperienza.

L'item "Osservo con attenzione gli allievi quando sono interrogati" ha ottenuto, infatti, nel questionario di ingresso un punteggio medio pari a 3,80, con l'80% degli insegnanti che ha risposto "molto" e il 20% "abbastanza". Il confronto con i risultati del questionario di uscita non ha permesso di riscontrare variazioni significative (QI, T e QU, T, *item* 5).

Anche in questo caso, però, i risultati qualitativi consentono di affermare che gli insegnanti-tutor riconoscono di essere cresciuti in questo aspetto, non solo come consapevolezza, ma anche come capacità. Rispondendo, infatti, alla domanda aperta che chiedeva di individuare le capacità sviluppate attraverso l'esperienza, 12 insegnanti-tutor sui 21 che hanno risposto hanno fatto esplicito riferimento alla capacità di osservare e, più in generale, di conoscere gli allievi in modo sistematico (QVF, T, dom. 36).

Le espressioni più frequenti si riferiscono alla capacità di «cogliere e ana-

lizzare atteggiamenti che avrei interpretato con una certa difficoltà senza questa esperienza» (QVF, T03), di «non lasciarmi condizionare dalle prime impressioni» e «mantenere il dovuto distacco» (QVF, T04), di «analizzare i comportamenti degli alunni cercando di capire le motivazioni» (QVF, T02) e di giudicare «con un'ottica più ampia» (QVF, T12).

Un'insegnante scrive: «Ho sviluppato maggiormente la capacità di osservare i miei allievi da tutti i punti di vista della loro personalità e non soltanto da un punto di vista scolastico» (QVF, T22). La stessa docente, commentando a voce questa sua affermazione con la ricercatrice-consulente, ammette che è avvenuto il lei una specie di travaso che le ha permesso di far ricadere i risultati dell'esperienza anche nel rapporto con gli altri allievi (DR, 06/2004).

L'interesse per l'uso di griglie di osservazione, come ho già avuto modo di esplicitare, ha caratterizzato la prima fase del progetto, dal momento in cui gli insegnanti hanno lavorato alla preparazione della griglia fino al momento in cui l'hanno applicata agli allievi e, infine, a quello in cui hanno presentato i risultati ai colleghi nei consigli di classe. Tale lavoro è stato utile perché in questo modo gli insegnanti si sono esercitati a individuare i comportamenti osservabili in riferimento a ciascun fattore delle strategie di apprendimento.

L'interesse dimostrato e l'impegno che ha caratterizzato la fase di applicazione dello strumento sono un segno evidente che, nella gran parte dei casi, gli insegnanti-tutor hanno colto l'importanza dell'osservazione sufficientemente sistematica. È significativa al riguardo anche la loro richiesta di prolungare il periodo di osservazione oltre il tempo prestabilito per ottenere un numero maggiore di osservazioni in modo da pervenire a risultati più precisi (DR, 10/2004).

3. La consapevolezza dell'importanza di attingere a varie fonti per conoscere gli studenti

Un risultato positivo collegato al precedente è la crescita della capacità di attingere a varie fonti di informazione circa le caratteristiche degli studenti. La conoscenza sufficientemente sistematica degli allievi richiede, infatti, per ridurre i rischi legati alla percezione soggettiva, il confronto con varie fonti di informazione. L'utilizzo delle griglie di osservazione del comportamento dell'allievo, il confronto con la sua autopercezione

attraverso il QSA e lo scambio con i colleghi e con le famiglie sono state le principali fonti alle quali gli insegnanti-tutor hanno fatto riferimento nel corso dell'esperienza.

I dati così raccolti hanno consentito agli insegnanti-tutor di fare una sorta di triangolazione tra le informazioni. Tale processo è descritto in modo semplice, ma efficace, da una docente, la quale scrive nel suo diario: «*Caterina ha avuto difficoltà in una materia. Dice che "il prof. la mette in agitazione". Il professore mi ha detto che in classe è poco concentrata e potrebbe lavorare di più. In effetti credo che non si impegni come nelle altre materie*» (D, T09, 4°).

Gli insegnanti-tutor si sono confrontati con la percezione che l'allievo ha di sé attraverso i risultati del QSA e nel dialogo personale. Al termine dell'esperienza hanno riconosciuto di essere cresciuti nella consapevolezza dell'importanza di conoscere l'autopercezione dell'allievo. Il punteggio medio nei confronti dell'affermazione "Mi interessa conoscere la percezione che l'allievo ha delle proprie capacità" cresce sensibilmente passando da 3,53 nel questionario di ingresso a 3,73 in quello in uscita (F=2.99, g.l. 1/25 P .09) (QIn e QUs, *item 2*).

La crescita di questa consapevolezza è confermata anche dai risultati raccolti con altri strumenti. In risposta all'*item* "Ho compreso che è importante conoscere la percezione che l'allievo ha di sé", 23 insegnanti su 28 hanno risposto "molto" e i restanti 5 hanno risposto "abbastanza". L'*item* ha raggiunto la media più alta (3,83 punti su 4) del questionario di fine percorso (QVF, T, *item 31*).

Negli incontri individuali gli insegnanti-tutor, dialogando con gli allievi, hanno inoltre potuto conoscere aspetti, che attraverso l'osservazione sistematica non avevano potuto cogliere in essi. Un'insegnante racconta così la sua esperienza: «*Ritengo che anche per me l'incontro sia stato utile; ho potuto infatti conoscere meglio Paolo e rendermi conto di effettive sue difficoltà (come l'ansietà) che dalla mia osservazione risultavano poco evidenti*» (D, T25, 1°). Un'altra insegnante scrive: l'incontro è stato utile perché «*mi ha rivelato degli aspetti della personalità di Alessandro, che in classe non potevo scorgere*» (GM, T05, 2°).

Un'altra importante fonte di conoscenza degli allievi è stata il confronto e lo scambio di informazioni tra insegnanti. Il confronto è avvenuto sia nei momenti stabiliti, cioè negli incontri dei consigli di classe, sia in momenti informali.

Nella maggioranza dei casi gli insegnanti-tutor quando si parlava di un allievo loro affidato hanno preso appunti annotandosi il parere dei colleghi (DR, 10/2003-05/2004). Sui *Portfolio* degli allievi (in 27 casi) i rispet-

tivi insegnanti-tutor hanno riportato per scritto le osservazioni di altri docenti e, in molti altri casi, hanno detto alla ricercatrice-consulente di averle riferite a voce agli allievi stessi. Alcuni hanno chiesto l'opinione dei colleghi durante i consigli di classe, in modo particolare per i soggetti che manifestavano notevoli difficoltà.

La preside, nei momenti in cui si parlava di un allievo, ha spesso stimolato il rispettivo insegnante-tutor a intervenire e, nei casi in cui è stato necessario, lo ha invitato a contattare la famiglia per riferire ai genitori la situazione del ragazzo (DR, 05/2004-06/2004).

Nella verifica di fine percorso 19 insegnanti-tutor su 28 hanno affermato di essersi confrontati con i colleghi e solo 9 hanno detto di non averlo fatto. In entrambi i casi, tuttavia, per la poca chiarezza con cui è stata formulata la domanda, non è possibile stabilire se gli insegnanti nel rispondere si siano riferiti agli incontri dei consigli di classe o ad altre occasioni aggiuntive oltre a tali momenti (QVF, T, dom. 62). Questi dati non permettono, quindi, di stabilire con esattezza quanti insegnanti abbiano realmente cercato momenti di confronto con i colleghi, oltre a quelli previsti. L'*item* "I momenti di scambio tra colleghi sul percorso di ciascun allievo sono stati adeguati" si colloca, infatti, su un punteggio che corrisponde a "poco/abbastanza" (2,44 punti di media) (QVF, T, *item* 57).

Il momento dello scambio di informazioni tra docenti non era stato adeguatamente pianificato in fase di progettazione dell'esperienza ed è stato lasciato alla discrezione di ciascun insegnante-tutor. Alcuni docenti si sono dimostrati maggiormente sensibili al confronto e, oltre ad aver cercato numerose occasioni durante il percorso, al termine di esso hanno ritenuto auspicabile prevedere più occasioni. Altri hanno evidenziato difficoltà di disporre del tempo necessario per lo scambio (QVF, T, 62).

Un'altra importante fonte per raccogliere informazioni sugli allievi sono state le rispettive famiglie. Nel momento della valutazione finale 23 insegnanti-tutor su 28 hanno dichiarato di aver avuto occasione di confrontarsi con le famiglie degli allievi loro affidati. La maggioranza di essi ha affermato di averlo fatto nei momenti ufficiali dei colloqui stabiliti dalla scuola,²⁷ alcuni hanno detto di aver avuto incontri in momenti non

²⁷ I colloqui con le famiglie sono avvenuti il 12 novembre 2003 e il 16 febbraio 2004 (per le classi prime del biennio) e il 7 novembre 2003 e il 24 marzo 2004 (per le classi prime del triennio). Altre occasioni di incontro con i genitori sono state le assemblee-genitori (per il biennio si sono svolte il 29 ottobre e il 7

prestabiliti e, in alcuni casi, anche colloqui periodici. Solo 5 insegnanti dichiarano di non aver scambiato informazioni sull'esperienza con i genitori degli allievi loro affidati (QVF, T, dom. 64).

In molti casi, gli insegnanti-tutor hanno preso l'iniziativa comunicando ai genitori il percorso che l'allievo si era proposto di fare nel *Portfolio* e chiedendo la loro collaborazione. Un'insegnante ha riconosciuto che il confronto con le famiglie degli allievi le ha permesso di farsi un «*un quadro più completo*» della loro situazione e di instaurare «*una collaborazione educativa*» con i genitori (I, T14, 2°).

In alcuni casi, infine, sono state le famiglie stesse a chiedere agli insegnanti-tutor di conoscere i risultati del QSA e l'esperienza che il loro figlio stava facendo (DR, 10/2003-05/2004).

4. Una maggiore attenzione alle strategie di apprendimento degli allievi

L'attenzione degli insegnanti-tutor per conoscere gli allievi si è incentrata principalmente sui fattori delle strategie di apprendimento che sono stati selezionati in rapporto al QSA.

Nel momento iniziale di preparazione dell'intervento i docenti hanno avuto modo di approfondire ciascuno di questi fattori. Hanno apprezzato i contenuti presentati (la media per l'*item* che si riferisce a questo aspetto è 3,68 punti ed è la più alta) (QVF, T, *item* 5). Alcuni, 3 docenti che avevano da poco frequentato le Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (Ssis), si sono dichiarati soddisfatti di poter riprendere e applicare, attraverso un percorso guidato, i concetti studiati in quei corsi (DR, 10/2004). La maggioranza ha ammesso di non avere avuto precedenti occasioni per approfondire le questioni trattate.

Al termine dell'esperienza gli insegnanti-tutor hanno riconosciuto di aver acquisito una maggiore consapevolezza dell'importanza delle strategie di apprendimento (3,4 media; QVF, T, *item* 28) e hanno dichiarato che l'esperienza ha dato loro la possibilità di conoscere meglio le strategie di apprendimento degli allievi loro affidati (3,23 media; QVF, T, *item* 1).

Circa la metà dei docenti ha chiesto di continuare ad approfondire in

maggio, e per il triennio il 30 ottobre e il 5 maggio) e l'ora di ricevimento settimanale dei docenti.

modo particolare gli aspetti affettivi, cioè l'ansietà, l'attribuzione causale e la percezione di competenza, che conoscevano meno. Uno degli obiettivi che ritengono di aver raggiunto in questa prima fase è, infatti, la crescita della consapevolezza dell'importanza dei fattori affettivi nell'apprendimento (3,53 media; QVIF, T, *item* 11c).

Il confronto tra i risultati del questionario di ingresso e di uscita non consente di notare differenze significative nei riguardi dell'*item* "Cerco di conoscere in che modo ciascuno dei miei allievi impara", che si colloca su una media di 3,26 in ingresso e 3,34 in uscita ($F=,32$, g.l. 1/25 P .57) (QIn e QUs, *item* 1). Lo stesso si può dire anche per l'*item* "Pianifico delle attività per aiutare i miei allievi a conoscere il proprio modo di apprendere". In questo caso la media è più bassa e si colloca su 2,73 in ingresso e 2,96 in uscita ($F=1.41$, g.l. 1/25 P .24) (QIn e QUs, *item* 3).

Gli insegnanti si sono resi maggiormente consapevoli dell'importanza delle strategie di apprendimento nel momento in cui hanno applicato la griglia di osservazione agli allievi loro affidati e in quello in cui hanno aiutato gli allievi a riconoscere e ad affrontare le proprie difficoltà o a valorizzare le proprie potenzialità. La conoscenza e il potenziamento delle strategie di apprendimento era, infatti, l'obiettivo principale del percorso di accompagnamento personale degli allievi. Facendo il bilancio dell'intervento, in effetti, gli insegnanti hanno riconosciuto che "nel corso dell'esperienza gli allievi sono migliorati nelle strategie di apprendimento e nell'organizzazione degli impegni di studio". La media di questo *item*, infatti, è la più alta dell'elenco in cui si chiede di evidenziare i miglioramenti ottenuti dagli allievi (media 3,06; QVF, T, *item* 22).

Lo stesso risultato è confermato anche dagli allievi, i quali, valutando il percorso alla fine dell'intervento, affermano: l'esperienza fatta mi ha permesso di "conoscere meglio le mie difficoltà di apprendimento" (media 3,29) e "le mie strategie di apprendimento" (media 3,19; 84% dei casi "molto/abbastanza") e di "riflettere sul mio modo di imparare" (media 3,07; 85% dei casi "molto/abbastanza"). Decisamente più bassa, invece, è la risposta alle affermazioni "mi ha permesso di migliorare le mie prestazioni scolastiche" (media 2,94; 50% dei casi "abbastanza", 26% "molto" e 24% "poco/per niente") e di "trarre degli stimoli per il cambiamento personale" (media 2,87; 48% dei casi "abbastanza", 22% "molto", 30% "poco/per niente").²⁸

²⁸ È interessante rilevare che per questa domanda l'*item* che ha ottenuto il maggior punteggio è: "l'esperienza mi ha permesso di instaurare una buona rela-

Alla fine del percorso gli insegnanti-tutor hanno confermato quanto avevano dichiarato nel mese di settembre alla fine della fase di formazione, cioè che l'esperienza ha accresciuto in loro la consapevolezza dell'influenza dei fattori affettivi, quali l'ansietà, l'attribuzione causale e la percezione di competenza; non è, tuttavia, possibile rilevare se tutti gli insegnanti abbiano effettivamente compreso fino in fondo e, quindi, interiorizzato la valenza di questi aspetti.

Ad esempio, riguardo al fattore dell'attribuzione causale che richiama una concezione dell'intelligenza come aperta e modificabile, un insegnante-tutor dice che l'esperienza gli ha lasciato la consapevolezza che «*anche i ragazzi più in difficoltà, se disponibili a lasciarsi guidare, possono migliorare sensibilmente*» (QVF, T01, dom. 35).

Altri, però, durante il percorso, riferendosi agli allievi negli incontri dei consigli di classe, hanno usato espressioni come, ad esempio, «*non possiede le capacità necessarie*» per affrontare con successo il percorso di studi intrapreso, che potrebbero far presupporre il riferimento a una concezione dell'intelligenza come entità fissa e immutabile (DR, 11/2003–05/2004).

Lo stesso dato è confermato anche dall'analisi dei *Portfolio* degli allievi. Nonostante siano molti (più del 50%) gli allievi che hanno manifestato problemi nell'attribuzione causale, nel caso in cui essa risultava invertita, in realtà, solo pochi di essi sono stati aiutati in un percorso di crescita relativamente a questo aspetto. Nei *Portfolio* sono assai pochi, infatti, gli obiettivi e le strategie che si riferiscono al fattore dell'attribuzione causale.

5. Una maggiore sensibilità verso ciascun allievo nella sua integralità e unicità

L'aumento della sensibilità nei confronti dell'integralità e dell'unicità di ciascun allievo non è stato facile da monitorare.

Nella verifica finale, la maggioranza degli insegnanti-tutor (21 su 28) ha risposto affermativamente alla domanda aperta “Questo progetto ti è servito ad acquisire maggior consapevolezza del fatto che ciascun allievo

zione con l'insegnante” (media 3,53; 58% dei casi “molto”, 38% “abbastanza”, 4% “poco”). Risultati simili erano emersi anche al momento della valutazione di metà percorso.

è unico e irripetibile e come tale va considerato?”. Alcuni non hanno risposto (4 su 28) e altri (3 su 28) si sono limitati a precisare che l’esperienza è stata un’occasione per accentuare e confermare ciò che già pensavano (QVF, T, dom. 67).

Coloro che hanno risposto affermativamente hanno ribadito l’importanza di questo aspetto, attraverso significative espressioni. Un insegnante scrive: «*Per la mia esperienza l’acquisizione di questa consapevolezza rappresenta l’aspetto migliore di questo progetto*» (QVF, T22); «*Si, ritengo questo il cardine di ogni sistema educativo*» (QVF, T31).

Altri hanno precisato che ciò che li ha aiutati a sviluppare maggiormente la sensibilità verso l’integralità e l’unicità della persona dell’allievo è stata la possibilità di conoscere in modo più approfondito la «*percezione che ogni allievo ha su di sé*» (QVF, T28) e «*le capacità di apprendimento ed elaborazione personali*» (QVF, T04). Questa conoscenza è avvenuta nel dialogo personale – «*perché nel colloquio a quattr’occhi sono emersi aspetti della personalità o del carattere dell’allievo, insospettabili quando il ragazzo era nel gruppo classe*» (QVF, T05), cioè «*l’individualità degli allievi e caratteristiche loro specifiche che non emergono in classe (interessi, modo di scherzare, sogni)*» (QVF, T25) – e nell’ascolto in profondità, che ha permesso di individuare le «*capacità nascoste*» (QVF, T13) e di riscoprire che, «*andando al di là delle apparenze, ognuno ha dei talenti da tirare fuori e da dare*» (QVF, T10).

Questa sensibilità nei confronti dell’integralità e dell’unicità di ciascun allievo si esprime attraverso comportamenti concreti.

L’item “Nel valutare i risultati di un allievo tengo conto della sua situazione emotiva e famigliare” non ha ottenuto una crescita significativa e si colloca su un punteggio leggermente superiore ai 3 punti di media (QIn e QUs, item 31).

Altri item che si possono riferire a questo aspetto sono, però, diminuiti. “Trovo occasioni per conoscere gli interessi dei miei allievi” è sceso da 3,5 a 3,23 punti (F=2,75, g.l. 1/25 P .10) (QIn e QUs, item 4). Sono diminuiti, ma non in modo così significativo anche: “Mi interesso dei progetti per il futuro dei miei allievi” – che è sceso da 3,36 a 3,2 (QIn e QUs, item 15) – e “Propongo esperienze di impegno anche in altri ambiti non strettamente scolastici (volontariato, impegno nel sociale, ...)” – che è passato da 2,65 a 2,44 (QIn e QUs, item 17).

In questi casi si potrebbe forse ipotizzare che gli insegnanti-tutor che hanno compilato il questionario di ingresso prima dell’inizio dell’anno scolastico, in quello di uscita – al termine dello stesso anno –, si siano

confrontati con più realismo con l'esperienza vissuta e abbiano riscontrato che non sempre sono riusciti a fare quanto desiderato. Il dato potrebbe anche far supporre una maggiore consapevolezza dell'importanza di aspetti ai quali, però, non sono riusciti a rispondere adeguatamente e, sui quali, quindi, in fase finale, potrebbero essere stati più esigenti nell'autovalutarsi.

Facendo un bilancio di ciò che l'esperienza ha lasciato loro, gli insegnanti-tutor si sono dichiarati maggiormente consapevoli dell'importanza di considerare tutti gli aspetti della persona. Alcune loro espressioni lo confermano: «*Ho sviluppato maggiormente la capacità di osservare i miei allievi da tutti i punti di vista della loro personalità e non soltanto da un punto di vista scolastico*» (QVF, T22, dom. 36) e «*maggior attenzione per alcuni atteggiamenti dei ragazzi più in difficoltà*» (QVF, T17, dom. 36). Sono maggiormente consapevole che «*anche gli allievi più sicuri hanno bisogno di essere seguiti da vicino nel loro percorso scolastico e umano*» (QVF, T22, dom. 35).

Gli insegnanti-tutor negli incontri personali hanno affrontato le richieste degli allievi, i quali, sia direttamente che indirettamente hanno espresso loro ripetutamente il bisogno di sentirli vicini «*non solo dal punto di vista del metodo di studio*» (QVM, A113). Un'allieva scrive, infatti: «*Norrei che si facesse anche qualche cammino interiore (come crescita) e non solo a livello scolastico*» (QVM, A075). Un'altra afferma che il lavoro proposto «*dovrebbe congiungersi maggiormente con l'esperienza extrascolastica*» (QVM, A025).

Anche se tali richieste sono state espresse apertamente solo da una piccola percentuale (circa una decina di soggetti) dei circa 120 allievi che hanno partecipato al progetto, tuttavia, la lettura attenta dei risultati, consente di affermare che tali richieste esprimono un bisogno diffuso dei ragazzi con cui gli insegnanti hanno dovuto confrontarsi.

Pur essendo chiaro, infatti, che l'obiettivo prefissato era quello di lavorare principalmente sulle strategie di apprendimento, sia negli aspetti cognitivi che affettivi, gli insegnanti-tutor si sono resi conto che un rapporto più approfondito con gli allievi ha comportato l'instaurarsi di un dialogo aperto e che gli studenti parlavano di sé raccontando anche aspetti della propria vita personale.

L'*item* in cui è chiesto agli insegnanti-tutor di valutare se l'esperienza ha dato la "possibilità di dialogare con gli allievi su problemi extrascolastici e/o personali" ha ottenuto 3,22 punti in media con la gran parte degli insegnanti tutor che ha risposto "molto/abbastanza" e solo 1 settimo (4 su 28) "poco" (QVF, T, *item* 6).

Un'insegnante scrive: «L'alunna sta vivendo una difficile situazione in famiglia e ha bisogno di essere incoraggiata, si definisce "chiusa nei suoi problemi" e desiderosa di incontrare una persona disponibile all'ascolto di tutte le sue difficoltà» (GM, T07, 3°). Un'altra lo esprime così: «A loro interessa incontrarsi per parlare di loro stesse e dei loro problemi esistenziali, ho dovuto continuamente richiamarle all'obiettivo del lavoro che è centrato sul miglioramento delle strategie di apprendimento. La loro richiesta è quella di un aiuto da tutti i punti di vista» (GM, T04, 2°).

Un'allieva racconta così la sua esperienza: «Con il mio tutor non ho solo parlato di problemi inerenti alla scuola, ma anche dei miei problemi personali, infatti questa esperienza non l'ho considerata solo come un aiuto per andare meglio a scuola, ma anche come aiuto per migliorare la mia vita» (QVM, A098).

Gli insegnanti-tutor di fronte a queste richieste, sia esplicite che implicite, hanno reagito in diverso modo.

Alcuni hanno espresso fin dall'inizio il timore di addentrarsi eccessivamente sugli aspetti non cognitivi dell'apprendimento. Essi si sono dimostrati timorosi e incerti rispetto al compito di aiutare gli allievi a prendere coscienza e ad affrontare aspetti che si collocano nell'area personale affettiva ed emotiva, verso i quali hanno dichiarato di non essere adeguatamente preparati.

Altri insegnanti hanno dimostrato una sensibilità più marcata nel seguire gli allievi anche su aspetti non strettamente scolastici. Una di loro ha descritto così l'esperienza fatta con un'allieva: «Isabel ha fatto un bel cammino, vivendolo da protagonista. Ha interagito molto positivamente con me, accogliendo anche gli stimoli per migliorare nel suo rapporto con se stessa e con gli altri» (Portfolio, A79, T18, 20).

Alcuni insegnanti hanno dedicato molto tempo al dialogo con gli allievi anche in orario extrascolastico e hanno offerto, agli studenti che lo desideravano, la possibilità di parlare anche dei loro problemi personali. Scrive, infatti, una docente: «Li ho incontrati anche solo per parlare senza compilare il Portfolio» (GM, T17, 2°).

Questa scelta, che non era stata programmata, era però prevista e possibile, previo accordo tra docente e allievo. Nei pochi casi in cui è stata attuata si è, però, dimostrata faticosa da portare avanti, sia perché ha richiesto molto tempo, sia perché non era esente da rischi, tra cui quello che si creasse un legame di dipendenza tra insegnante-tutor e allievo. Il rischio di addentrarsi eccessivamente su questioni personali dell'allievo²⁹ è

²⁹ Il rischio descritto è espresso bene dalla filosofa ebrea S. Weil. Scrivendo a

stato messo in evidenza da alcuni insegnanti fin dall'inizio dell'esperienza (DR, 09/2003-10/2003).

Due insegnanti-tutor ai quali erano stati affidati allievi con problemi e disturbi particolarmente rilevanti non solo dal punto di vista cognitivo, ma soprattutto affettivo, hanno dovuto affrontare situazioni per le quali si sono sentiti impreparati e hanno dichiarato di non essere riusciti a portarne il peso o di essersi lasciati coinvolgere eccessivamente a livello emotivo nelle situazioni dei ragazzi. Nel caso di 2 allievi che hanno presentato eccessivi problemi di ansietà, gli insegnanti-tutor, dopo essersi confrontati con la preside e la ricercatrice-consulente, hanno consigliato alle famiglie di fornire ai figli il supporto di un intervento a carattere psicologico.

Il percorso ha sicuramente permesso ai docenti di rendersi conto dell'influenza di fattori affettivi, come l'ansietà, che incidono in misura rilevante sulle prestazioni degli allievi. Tuttavia, questi aspetti non sono stati approfonditi sufficientemente e richiederebbero un ulteriore studio da parte dei docenti.

L'attenzione alla persona integrale, che è una caratteristica saliente negli ambienti educativi salesiani, è stata, inoltre, richiamata ripetutamente dalla preside, sia nei momenti formativi proposti dalla scuola, sia nei momenti di incontro dei consigli di classe (DR, 09/2003-06/2004).

È significativa al riguardo l'espressione di un'insegnante la quale, ripercorrendo l'esperienza fatta, si dichiara convinta che i ragazzi che hanno tratto maggior profitto dal progetto sono coloro che «*si sono sentiti "cercati", amati e incoraggiati personalmente*» (QVF, T18, dom. 68).

una sua ex-allieva, dopo alcuni anni in cui aveva scelto di non farsi sentire, la Weil le spiega in modo chiaro le ragioni della propria freddezza e del proprio silenzio: aveva sentito di aver suscitato nell'ex-allieva un attaccamento eccessivo e un'ammirazione "cieca" nei propri riguardi e si era tirata indietro per non compromettere l'integrità morale né incidere sullo sviluppo della sua personalità, perché, quando si ispirano sentimenti simili, si tratta quasi sempre di "un abuso di fiducia" consentito dalla distrazione dell'adulto, al quale spetta sempre il compito di delimitare lo spazio all'interno del legame, di restituire a chi è più giovane il ritmo di un libero respirare. Si veda: WEIL Simone, *Piccola cara. Lettere alle allieve*, trad. di Maria Concetta Sala, Genova, Marietti 1996, 25.

6. Una maggior capacità di accompagnare personalmente gli allievi

La gran parte degli allievi e degli insegnanti-tutor ha vissuto positivamente l'esperienza di accompagnamento personale.

A metà percorso più dell'80% dei 116 studenti che hanno risposto al questionario si dichiara soddisfatto dell'esperienza (QVM, A). Questo risultato è confermato nel momento della verifica finale (QVF, A). Il giudizio positivo è ribadito anche dalle famiglie degli allievi e dagli insegnanti (DR, 05/2004).

Gli *item* "Questa esperienza mi ha dato la possibilità di individuare e proporre agli allievi obiettivi personalizzati" (QVF, T, *item* 3) e di "suggerire agli allievi strategie per organizzare i loro impegni di studio" (QVF, T, *item* 4) raggiungono la stessa media 3,32, con circa 1 terzo degli insegnanti che rispondono "molto" e i restanti "abbastanza".

L'*item* "L'esperienza del tutoraggio mi ha dato la possibilità di accompagnare gli allievi in un percorso di crescita umana" raggiunge una media leggermente inferiore pari a 3,26, con un 60% che risponde "abbastanza", il 33% "molto" e il 7% "poco" (QVF, T, *item* 7).

Un'insegnante dichiara di essere divenuta maggiormente consapevole del fatto che «*gli allievi vadano seguiti con attenzione sistematica attraverso scadenze regolari per verificare obiettivi ben delineati*» (QVF, T01, dom. 35).

Non sono mancate, però, le fatiche. Le difficoltà che gli insegnanti-tutor hanno incontrato nel mettere in atto un percorso di accompagnamento personale sul modello di quello previsto si collocano in 2 distinti versanti. Da una parte esse sono da attribuire agli insegnanti, dall'altra agli allievi.

Il primo comprende le difficoltà relative all'insegnante-tutor, come, ad esempio, la fatica a organizzare gli incontri (media 3,18), ad avvisare gli allievi (media 2,26) o i colleghi (media 2,59) e a monitorare gli allievi durante le proprie ore (media 2,69) (QVF, T, *item* da 42 a 52).

Il secondo riguarda le difficoltà riconducibili alle caratteristiche e richieste degli allievi, le quali si possono raggruppare in 2 tipologie. Anche se, in entrambi i casi, tali difficoltà riguardano una minoranza di soggetti, si ritiene, tuttavia, opportuno soffermarsi su di esse per provare a coglierne le cause.

La prima tipologia riguarda gli allievi che si collocano ai 2 estremi, cioè da una parte coloro che hanno notevoli difficoltà e carenze a livello

di strategie di apprendimento e presentano anche scarsi risultati scolastici e dall'altra coloro che non hanno difficoltà evidenti nelle strategie di apprendimento e presentano anche buoni/ottimi risultati scolastici.

Alcuni insegnanti (5) dichiarano, infatti, di aver incontrato molte difficoltà nel seguire allievi con notevoli difficoltà nelle strategie di apprendimento.³⁰ Una di loro riconosce di non essere riuscita ad aiutare un'allieva a lei affidata, la quale «*non ha raggiunto gli obiettivi che si era proposta e ha seguito poco il percorso [... avendo] dovuto affrontare serie difficoltà personali, unitamente a lacune pregresse e mancanza di metodo di studio, costanza e applicazione*» (QVF, A40, T07).

Altri 2 insegnanti affermano, dall'altro lato, di aver fatto “molta” fatica a seguire allievi senza difficoltà nelle strategie di apprendimento e altri 10 dicono di averne fatta “abbastanza” (QVF, T, *item* 42). Un'insegnante descrive così la sua difficoltà: «*Valentina è molto sicura di sé. È un po' più difficile che con gli altri trovare gli obiettivi perché è molto brava*» (GM, T10, 2°). Questo risultato non è però generalizzabile. Infatti, in altri casi, allievi con buone capacità e senza difficoltà nelle strategie di apprendimento hanno fatto ugualmente un buon percorso di crescita, non hanno avuto problemi e hanno saputo porsi obiettivi di eccellenza. Ecco come lo racconta un'insegnante-tutor: «*Mi ha fatto piacere vedere la sua voglia di impegnarsi e di migliorare, nonostante sia già molto brava*» (GM, T20, 2°).

Tuttavia, le difficoltà incontrate con coloro che si collocano agli estremi sono oggettive e diffuse e fanno emergere uno dei limiti dell'esperienza. Nella fase di pianificazione dell'intervento, infatti, non si erano tenute in considerazione queste difficoltà e non erano stati individuati interventi, obiettivi e strategie adeguati a rispondere alle esigenze differenziate di queste categorie di soggetti che si collocano agli estremi.

L'altra tipologia di studenti con i quali gli insegnanti-tutor hanno fatto fatica riguarda coloro che, per motivi diversi, non hanno aderito volentieri al progetto, lo hanno vissuto in modo passivo o lo hanno considerato inutile per loro.

Nella verifica di metà percorso, gli allievi che si dichiarano insoddisfatti dell'esperienza e non la ritengono utile sono circa il 15% (16 sog-

³⁰ La media della risposta all'*item* “Fatica a seguire un allievo con notevoli difficoltà nelle strategie di apprendimento” è 2,8 e – pur collocandosi intorno ai valori “poco/abbastanza” – risulta al secondo posto tra gli *item* che si riferiscono alle difficoltà che gli insegnanti-tutor riconoscono di aver vissuto (QVF, T, *item* 43).

getti). Di questo gruppo, 5 motivano il loro parere negativo affermando di non aver bisogno di essere aiutati. Le loro espressioni sono significative al riguardo: «*Mi so organizzare lo studio da solo*» (QVM, A024); «*Sono abbastanza autonoma*» (QVM, A071); «*Io ho già delle mie strategie e il Portfolio mi porta alla confusione*» (QVM, A100); «*Le strategie devono venire da me*» (QVM, A110); «*Credo che alcune cose su cui sono migliorata dipendano dalla mia volontà (cosa che potevo fare anche senza tutoraggio)*» (QVM, A080).

Altri 5 considerano inutile l'esperienza perché sfiduciati nella possibilità di un cambiamento. Si esprimono nel seguente modo: «*Secondo me non serve a niente visto che quasi mai si riesce a cambiare le proprie abitudini*» (QVM, A097); «*È ormai tardi per cambiare le strategie di apprendimento*» (QVM, A034); «*Scrivo solo quello che dovrei fare e so benissimo che non riuscirò a farlo con le mie forze o addirittura scrivendolo, ma soltanto aspettando che qualcuno mi aiuti dall'alto*» (QVM, A113); «*Comunque i miei problemi ci sono ancora*» (QVM, A055); «*Tanto faccio sempre di testa mia e non riesco a seguire le strategie*» (QVM, A051).

Con questi 2 gruppi di allievi che fin dall'inizio si sono dimostrati poco motivati nei confronti della proposta l'accompagnamento personale è stato faticoso per gli insegnanti-tutor. Ecco come hanno vissuto in questi casi l'esperienza alcuni di essi: «*Non sono certa che l'allievo si sia aperto del tutto, mi sembra che non si fidi fino in fondo*» (GM, T20, 2°); «*Non si apre molto, è difficile instaurare un dialogo. Non si capisce se è sicura o se è spavaldo. Non collabora attivamente alla compilazione del Portfolio, non è attivo nel proporre obiettivi e strategie*» (GM, T13, 2°).

Alcuni studenti hanno cambiato opinione nel corso dell'esperienza. Circa una decina, però, sono rimasti fino alla fine sulle loro posizioni.

Un'ultima osservazione riguarda il tipo di cammino personale che gli allievi hanno fatto. L'obiettivo era quello di aiutare gli allievi a conoscere e a migliorare le loro strategie di apprendimento.

Non è stato sempre facile per gli insegnanti aiutare gli allievi a stabilire obiettivi e strategie adeguate alla propria situazione. In molti casi, come ho già detto, leggendo gli impegni che gli allievi si sono assunti si coglie che non sempre sono stati capaci di distinguere tra obiettivi e strategie. I fascicoli e i materiali predisposti nella fase iniziale sono stati utili, ma non tutti gli insegnanti hanno saputo utilizzarli. Un'insegnante-tutor racconta così la sua esperienza: «*Non sapevo bene quali strategie poter consigliare a Alberto e mi è stato utile consultare il quaderno con i materiali*» (GM, T09, 2°).³¹

³¹ Il quaderno (come ho già precisato nel paragrafo 3.2. di questa terza parte)

Gli allievi hanno apprezzato l'aiuto degli insegnanti per individuare obiettivi e strategie personalizzate. All'item "Questa esperienza mi ha dato la possibilità di fare un cammino personale e di verificarlo" l'80% degli allievi risponde "abbastanza/molto" e il 20% "poco/per niente" (QVF, A). Un'allieva lo esprime così: «*Con la prof. riesco a far emergere obiettivi da raggiungere che da sola non avrei preso in considerazione*» (QVM, A028).

L'esperienza è stata certamente utile per comprendere l'importanza dell'accompagnamento personale degli allievi da parte dei docenti. Un'insegnante lo esprime così: «*Ogni allievo avrebbe bisogno di essere seguito personalmente. [...] C'è una grande differenza tra il rapporto che si instaura normalmente in classe (1 docente - 20 allievi circa) e quello che si può avere seguendo i propri allievi più da vicino*» (QVF, T25, dom. 35).

Gli insegnanti-tutor hanno acquisito maggiore consapevolezza che il processo di insegnamento-apprendimento «*non è qualcosa di univoco, da applicarsi sempre e dovunque e in chiunque*» (QVF, T11, dom. 67) e che, poiché «*ogni allievo è diverso e unico, non si possono dettare regole o tempi standard. Il tutor deve saper entrare in punta di piedi nella quotidianità dell'alunno e usare il massimo rispetto per tutto ciò che scopre*» (QVF, T31, dom. 72).

L'esperienza dell'accompagnamento personale si è, però, rivelata limitata nella misura in cui non è riuscita a collegarsi al lavoro quotidiano delle singole discipline. Un allievo ha fatto rilevare il problema a un'insegnante, la quale scrive: «*L'alunno avverte come primario il bisogno di essere considerato come persona, di stabilire un rapporto unico con ogni insegnante, di essere accompagnato in tutti i suoi processi di apprendimento nell'ambito però delle singole discipline*» (QVF, T07, dom. 67).

L'esperienza ha fornito degli stimoli agli insegnanti-tutor per ripensare il proprio modo di insegnare e per riappropriarsi della convinzione che gli allievi hanno bisogno di essere accompagnati personalmente nel loro percorso di apprendimento. Coloro che si sono lasciati interpellare dal percorso fatto, lo esprimono così: «*Mi ha dato degli input diversi e dei momenti di riflessione sia per le strategie che per le modalità di apprendimento e la conoscenza degli allievi, che vorrei provare ad applicare su tutti i miei alunni*» (QVF, T24, dom. 69); «*Conoscere l'allievo, ascoltarlo, comunicare con lui permette al docente di riscoprire la ricchezza dei ragazzi ed essere consapevoli della loro ricchezza spinge l'insegnante ad aver voglia di scoprire nuove strategie*» (QVF, T24, dom. 35).

a cui si riferisce l'insegnante è stato predisposto dalla ricercatrice-consulente e conteneva materiali, suggerimenti, attività da proporre agli allievi.

Rispetto al modo in cui è stata vissuta l'esperienza un insegnante-tutor dichiara di aver compreso che *«occorre mettere in evidenza potenzialità e limiti degli allievi e tentare rispettivamente di ben indirizzarli o superarli in un lavoro a due in cui il tutor affianca l'allievo indirizzandolo e dandogli la "spinta" perché cammini da solo»* (QVF, T11, dom. 35).

7. Una maggior consapevolezza dell'importanza dei rapporti interpersonali

Un aspetto che emerge molto chiaramente, sia da parte degli insegnanti che da parte degli allievi, è la centralità della relazione interpersonale tra insegnante e allievo.

Tra i motivi di gradimento dell'esperienza gli allievi mettono, infatti, al primo posto della graduatoria la relazione personale con l'insegnante. Lo stesso avviene per gli insegnanti, per i quali il rapporto di confidenza creatosi con l'allievo è uno degli aspetti più rilevanti del progetto.

Nel mese di ottobre, nel momento della presentazione del progetto, gli alunni hanno manifestato curiosità e interesse, ma anche timori e perplessità nei confronti dell'esperienza di accompagnamento personale che è stata loro proposta. Alcuni (circa 5) hanno chiesto di poter scegliere il proprio insegnante-tutor, altri si sono dichiarati insoddisfatti (circa 20). Alcuni allievi, 3 sui 7 affidati a un tutor non loro insegnante, ma al docente di sostegno che segue un allievo di una classe prima del biennio e alla ricercatrice-consulente, si sono dichiarati insoddisfatti della scelta e scontenti di avere un tutor che non fosse anche loro insegnante. Questi allievi, ad eccezione di una di loro, alla fine del percorso hanno affermato di aver fatto, comunque, un'esperienza positiva.³²

Metà circa di coloro che avevano espresso perplessità iniziali sul tutor ha cambiato idea durante il percorso e, alla fine, ha riconosciuto di essersi trovata bene (QI, A).

Altri allievi, pur dichiarando di aver fatto fatica a seguire il cammino e pur non avendo raggiunto gli obiettivi che si erano proposti, hanno con-

³² Questo dato ribadisce quanto gli allievi hanno evidenziato nel corso dell'anno. Molti di essi, infatti, hanno riconosciuto la positività di essere accompagnati da un loro insegnante; alcuni hanno chiesto che fosse, preferibilmente, un docente di una materia di indirizzo che potesse seguirli per più ore settimanali.

fermato di essersi trovati bene con il tutor. È il caso di un'allieva che non sembra aver tratto profitto dal percorso, la quale, però, si esprime così: «Sono molto contenta di questi incontri[...] perché mi sono trovata bene con l'insegnante» (QVF, A037).

Nella verifica di metà percorso 100 allievi su 116 rispondono affermativamente alla domanda "Ti serve avere un tutor?". Le motivazioni espresse sono varie e fanno riferimento, sia all'aiuto ricevuto dal tutor per capire i propri problemi, conoscersi meglio, trovare soluzioni e migliorare, sia al fatto che il tutor dà sicurezza e che si instaura con lui un rapporto personale (QVM, A, dom. 1).

Le espressioni che si riferiscono alla relazione personale instaurata con il tutor sono numerose. Gli allievi scrivono: «Si instaura un rapporto che va al di là del rapporto alunno-professore, sembra di parlare con un amico dell'andamento scolastico e a volte non ti accorgi di parlare proprio con il tuo insegnante» (QVM, A056); «È un rapporto costruttivo che aiuta a crescere all'interno dell'ambito scolastico, ma anche personale» (QVM, A007); «La cosa più divertente è stata parlare con una prof di me, non lo faccio mai, non ne ho mai l'occasione e alle volte i prof. stessi non ne danno modo. Con la prof. Barberis sento di potermi esprimere e sento che [anche] un prof. può essere disposto ad ascoltarti e interessato» (QVM, A116); «La cosa che più mi piace è che non l'abbiamo chiesto noi, ma ce l'hanno proposto i professori. Questa cosa mi fa capire che ci tengono a noi, più di quanto possiamo immaginare» (QVM, A098).

Nella verifica finale, gli allievi, richiesti di esprimere il loro parere intorno alla questione se il cammino fatto avesse permesso loro "di instaurare una buona relazione con l'insegnante-tutor", rispondono "molto" nel 58% dei casi, "abbastanza" nel 38% e "poco" nel 4%. Il valore medio di 3,53 è il risultato più alto espresso dagli allievi rispetto a ciò che di positivo riconoscono di aver ricevuto dall'esperienza (QVF, A, item 3g).

Il risultato trova conferma anche in un'altra sezione del questionario, nella quale, rispondendo liberamente alla domanda aperta "Che cosa mi ha aiutato in questa esperienza?", il 34% degli allievi scrive espressamente: «Il rapporto con il tutor» (QVF, A, dom. 4). Il risultato cresce se si considera che ad essi si aggiungono anche altri allievi, i quali, rispondendo ad altre domande aperte dello stesso questionario, fanno riferimento esplicito al rapporto personale instaurato con il tutor. Le loro espressioni più significative sono: «Penso che questo percorso sia stato molto importante perché mi ha dato più sicurezza e soprattutto credo che il rapporto alunno-insegnante sia una tra

le cose più importanti che ci devono essere all'interno della scuola» (QVF, A008, dom. 7); *«Mi sembra un progetto utile soprattutto per la presenza di un tutor che segue singolarmente»* (QVF, A058, dom. 7).

Coloro che affermano di non aver tratto giovamento dal progetto hanno, comunque, dichiarato, nella maggioranza dei casi, di aver instaurato un rapporto positivo con il loro insegnante-tutor e hanno sottolineato l'importanza di poter dialogare, di essere seguiti e di avere dei punti di riferimento. Gli allievi che rispondono "poco" all'*item* "Questa esperienza mi ha permesso di instaurare una relazione positiva con il tutor" sono solo 5 (4%) e nessuno dei 113 soggetti che compilano il questionario risponde "per niente" (QVF, A, *item* 3g).

Gli studenti che a fine percorso valutano poco positiva l'esperienza con il tutor sono 5, di cui 2 hanno avuto pochi incontri (non più di 3) con il loro insegnante-tutor (...), 1 ha cambiato tutor a metà anno (QVF, A070), l'altro ha fatto pochi incontri e molto distanziati nel tempo (QVF, A088) e l'ultimo, pur riconoscendo di aver fatto un certo cammino, manifesta la sua insoddisfazione per il modo in cui si sono svolti gli incontri (QVF, A087).

In questo piccolo gruppo ci sono 2 allievi che sono stati seguiti dallo stesso tutor. Tra i motivi del loro disagio, come ho già evidenziato presentando il percorso-tipo dell'insegnante-tutor che ha fatto un'esperienza problematica, emerge il non essere riusciti a instaurare un rapporto di confidenza e di fiducia con il loro insegnante-tutor. In entrambi i casi gli allievi hanno vissuto gli incontri come momenti formali orientati essenzialmente alla compilazione del *Portfolio*.

Il peso dell'assenza di un rapporto è espresso così dagli allievi: *«Sicuramente è molto utile [...] avere davanti un professore con cui si possa parlare liberamente. [...] A cosa servirebbe un professore che non fa né caldo né freddo? Solo per compilare le schede?»* (QVM, A110); *«Io avevo il tutor anche alle medie però era un'esperienza diversa da questa. Infatti non c'erano atti burocratici (l'inutile compilazione di fogli e cose simili), ma solo un bel dialogo con l'insegnante in cui si parlava di tutto e si instaurava un rapporto di amicizia»* (QVM, A068).

Gli allievi hanno, infatti, chiesto di poter dialogare, di essere ascoltati, conosciuti e accompagnati personalmente e hanno riconosciuto di aver bisogno di essere aiutati a scoprire le proprie difficoltà e potenzialità e a migliorarsi.

Anche per gli insegnanti-tutor il rapporto che si è creato con gli allievi è stato l'aspetto più positivo del progetto. Le relazioni interpersonali che

si sono create con gli allievi sono state importanti e arricchenti anche per loro. Parlando dell'esperienza e sottolineandone gli aspetti positivi gli insegnanti hanno, infatti, ripetutamente evidenziato che ha permesso loro di «entrare in relazione personale con i ragazzi», di «stabilire con loro un rapporto più diretto» e un «dialogo fuori da schemi istituzionali», di «confrontarsi con loro in un momento di maggiore confidenza» e di porsi «come educatori/amici e non soltanto come professori». È stato «un tempo per i rapporti umani» (QVF, T).

La maggioranza degli insegnanti-tutor ha evidenziato il rapporto di confidenza, fiducia, stima reciproca e il clima sereno, cordiale, disteso e non formale che si è creato con gli allievi.

Molti docenti hanno notato che nel comportamento in classe degli allievi da essi seguiti ci sono stati dei cambiamenti. Gli alunni, infatti, sono apparsi più attenti, interessati, attivi, spontanei, fiduciosi, a loro agio, si sono aperti, si sono espressi liberamente e sono apparsi “più sciolti” (QVF, T, dom. 66).

Gli insegnanti stessi hanno riconosciuto di essere cambiati nel loro modo di rapportarsi con gli allievi da loro seguiti. Le loro espressioni sono significative: «Non tanto esteriormente quanto nel modo di vivere interiormente il rapporto con i ragazzi» (QVF, T13, dom. 65); «Ci sono maggiore intesa e confidenza che mi portano a sentirmi più libera nella mia relazione con loro e questo è recepito anche dagli altri allievi» (QVF, T25, dom. 65); «Ho “goduto” del miglioramento di rapporto e ho potuto gestire sull'immediato certe situazioni che sono capitate e che ho avuto la possibilità di cogliere in maniera più profonda e immediata» (QVF, T18, dom. 65); «Li ho guardati (cioè seguiti) con sguardo diverso, ponendo maggior attenzione a quanto mi avevano detto» (QVF, T06, dom. 65).

Gli elementi di insoddisfazione evidenziati dagli insegnanti riguardano la mancanza di tempo o, in un caso, l'aver vissuto gli incontri come «un “episodio” della vita scolastica» (GM, T30, 2°).

Un'ulteriore conferma di quanto esposto finora proviene dalla crescita significativa dell'*item*. “In genere i miei rapporti con gli allievi sono rasserenanti” che in ingresso raggiunge una media di 3,30 punti e in uscita sale a 3,57 (F=5.17, g.l. 1/25 P .03) (*item* 32).

8. Le questioni e le prospettive aperte

L'esperienza, come ho già evidenziato, è stata percepita e valutata positivamente dalla maggioranza degli studenti coinvolti che, in 96 su 116,

hanno espresso il desiderio di continuarla.³³ Gli insegnanti che al termine dell'anno scolastico 2003-2004 hanno risposto positivamente alla domanda: «Pensi sia utile continuare l'esperienza anche il prossimo anno?» sono 24 su 28.³⁴

Accanto agli aspetti positivi, però, ne sono emersi altri da migliorare e si sono delineati alcuni problemi rimasti irrisolti.

La prima questione può essere riassunta dall'affermazione di un'insegnante: «*Gli studenti che hanno tratto maggior beneficio dall'esperienza sono quelli medi, né troppo bravi, né con seri problemi*» (QVF, T12, dom. 68).

L'intervento, infatti, pur essendo risultato utile alla maggioranza degli allievi in quanto ha permesso loro di conoscere e migliorare le proprie strategie di apprendimento, non è stato recepito in maniera adeguata da alcuni studenti, che non sono riusciti a trarre profitto dal percorso fatto. Costoro, secondo gli insegnanti, sono gli alunni che «*devono risolvere problematiche personali di grande rilevanza*» (QVF, T19), che «*hanno alle spalle fallimenti e delusioni scolastiche, che non vivono serenamente in casa*» (QVF, T31), che manifestano «*vistosi problemi scolastici*» (QVF, T07) sia con «*difficoltà di apprendimento e di concentrazione*», sia «*senza particolari problemi nelle strategie di apprendimento*» (QVF, T14) (dom. 69).

Nella verifica finale, i docenti hanno riconosciuto la necessità e l'urgenza di individuare modalità più efficaci per gli allievi che si collocano agli estremi e che necessitano di interventi di sostegno e recupero e di trovare proposte orientate a potenziare aspetti già positivi e a sviluppare eccellenze.

In questa linea potrebbe essere utile servirsi di un approccio cooperativo tra pari, raggruppando gli allievi attorno a problematiche di interesse comune, offrendo loro stimoli per analizzare e approfondire le questioni emergenti, per mettere in comune il proprio vissuto, per prendere consapevolezza dei problemi e individuare strategie adatte ad affrontarli.³⁵

Il secondo aspetto problematico riguarda la difficoltà degli insegnanti di calare nella classe quanto appreso e scoperto nel proprio lavoro quotidiano. Gli insegnanti che hanno avvertito tale problema, a dire il vero, non sono stati molti. Soltanto alcuni di essi, poi, hanno provato a portare

³³ I rimanenti hanno risposto “no” (15) e “non so” (5).

³⁴ I rimanenti hanno risposto “no” (2) e “non so” (2).

³⁵ Uno studio recente che offre interessanti spunti in questa direzione è: MARTINELLI, *La personalizzazione*.

quanto scoperto nel loro agire educativo. Esemplare, a questo proposito, l'ottimo percorso-tipo dell'insegnante-tutor Valeria Toscano che ho presentato nel capitolo precedente. Altri si sono limitati a evidenziare la questione, senza però affrontarla.

Il problema è stato avvertito anche da alcuni allievi per i quali l'intervento sarebbe stato più efficace se fosse stato calato nelle singole discipline. Su questo aspetto, non adeguatamente considerato in fase di progettazione, è, quindi, opportuno e necessario continuare a lavorare.

Un'altra questione rimasta irrisolta riguarda il numero di soggetti coinvolti, cioè circa 1 terzo degli studenti della scuola "Maria Ausiliatrice". È necessario studiare come allargare l'esperienza agli altri allievi della scuola, anche per accogliere gli orientamenti della riforma scolastica che prospettano la figura del tutor di classe e il portfolio di valutazione.

Un altro aspetto da continuare e approfondire è la formazione dei docenti. A questo scopo si potrebbero prevedere sia incontri con esperti, sia uno studio più approfondito dei materiali contenuti nei fascicoli consegnanti nella fase iniziale del progetto. Senza, comunque, dimenticare che i docenti possono realisticamente dedicare alla formazione in servizio un tempo assai limitato, come l'esperienza fatta ha permesso di constatare.

La metodologia della ricerca-azione si è rivelata opportuna ed efficace nelle 3 direzioni indicate da Lewin: azione, ricerca, formazione. Il percorso fatto ha permesso agli insegnanti di diventare maggiormente consapevoli dell'importanza di monitorare e documentare ciò che viene fatto nella scuola e di scoprire l'opportunità preziosa – quindi certamente da riproporre – dell'accompagnamento di una persona esterna in qualità di ricercatrice-consulente. Questa presenza, infatti, ha permesso agli insegnanti di confrontarsi e di riflettere sui problemi concreti posti dalla pratica educativa, nonché di cercare soluzioni condivise.

La metodologia della ricerca-azione, approfondita gradualmente, si è rivelata efficace. All'inizio del percorso non si avevano a disposizione tutti gli elementi per capire in che modo si sarebbe sviluppata la metodologia nel contesto. Ci si è ispirati, come suggerisce di fare Mastromarino, al pensiero di S.M. Corey, secondo il quale il modo migliore per imparare a intraprendere una ricerca-azione è tentare di realizzarla confrontandosi sulle difficoltà che si incontrano.³⁶

³⁶ Cf MASTROMARINO, *L'azione* 71.

Durante la realizzazione, il percorso e le modalità di attuazione sono diventati sempre più chiari, anche grazie al qualificato supporto del Prof. Pellerey.

Anche la grande attenzione data alla collaborazione tra ricercatrice-consulente e docenti con continui *feedback* ha reso possibile definire e impostare un percorso utile e di facile attuazione.

9. Le ipotesi di sviluppo per l'anno scolastico 2004-2005

Prima di concludere presento l'ipotesi di sviluppo dell'intervento prevista per l'anno scolastico 2004-2005 nella scuola "Maria Ausiliatrice", richiesta dalla preside, dai docenti, nonché dagli allievi e dai genitori.

Nei primi giorni del mese di settembre 2004, il gruppo di ricerca si è ritrovato per studiare, sulla base dei risultati emersi, come rispondere alle esigenze e problematiche sopra descritte e come proseguire l'attuazione del progetto nell'anno scolastico 2004-2005.

Il 9 e il 10 settembre, un sotto-gruppo di circa 15 insegnanti si è incontrato con la ricercatrice-consulente per individuare, attraverso l'analisi degli obiettivi e delle strategie formulate dagli allievi nei rispettivi *Portfolio*, le problematiche emergenti sulle quali sarebbe stato opportuno intervenire collegialmente.

I risultati dello studio – come già detto in precedenza – hanno evidenziato che i problemi, sui quali gli allievi si sono soffermati maggiormente e sui quali si sono impegnati a lavorare, possono essere raggruppati attorno alle seguenti aree: la capacità di orientarsi negli impegni scolastici, le strategie elaborative per comprendere e ricordare, l'ansietà e la percezione di competenza (Tab. 6, parte III, cap. 1).

Il 13 settembre 2004, i risultati di questo lavoro sono stati presentati a tutti i docenti insieme al rapporto finale della ricerca-azione.

In tale occasione, gli insegnanti, dopo aver riflettuto a piccoli gruppi sull'esperienza e dopo aver analizzato i dati emersi dallo studio dei *Portfolio*, hanno prospettato l'ipotesi di intervento per l'anno scolastico 2004-2005, precisandola in 2 direzioni principali.

La prima: proporre ai nuovi allievi delle classi prime del biennio, pur con gli opportuni aggiustamenti, l'esperienza dell'accompagnamento personale di ciascun allievo da parte di un insegnante-tutor sul modello del percorso che è stato presentato nei capitoli precedenti.

La seconda: riproporre agli allievi delle classi seconde del biennio e del triennio – cioè a quelli già coinvolti nella prima fase dell'intervento – la continuazione del cammino anche nell'anno scolastico 2004-2005, con gli obiettivi di consentire agli allievi di migliorare le proprie strategie di apprendimento e, nello stesso tempo, di acquisire maggiore autonomia. Per raggiungere questi obiettivi, tenendo conto delle esigenze emerse dall'esperienza compiuta, è stata elaborata una nuova proposta (Scheda 1).

Nel liceo “Maria Ausiliatrice” è già presente da anni la figura di un insegnante che assume il ruolo di coordinatore di una classe, con il compito di animazione e di coordinamento delle attività formative e didattiche proposte dalla scuola. Questo coordinatore, inoltre, incontra la classe a lui affidata circa 3 volte circa la settimana nei primi 15 minuti della mattinata, in un momento denominato “buongiorno”, durante il quale propone spunti di riflessione su molteplici aspetti della vita degli studenti e su questioni di attualità.³⁷

Tenendo in considerazione gli orientamenti della riforma scolastica e la necessità di allargare la proposta anche ad altre classi è stata studiata l'opportunità di affidare ai docenti che avrebbero assunto il compito di coordinatori dei gruppi di indirizzo classico, linguistico, scientifico delle classi seconde del biennio e del triennio, il proseguimento dell'esperienza di tutoraggio per il nuovo anno scolastico.

A ciascun insegnante coordinatore sono stati affidati circa 15 soggetti.

Il progetto per l'anno scolastico 2004-2005 con le classi seconde del biennio e del triennio si è sviluppato in un intervento a 2 livelli.

³⁷ Nella tradizione delle scuole salesiane il “buongiorno” consiste in una breve riflessione che il docente coordinatore di classe rivolge ai ragazzi. Tale momento riprende, pur con i necessari adattamenti, l'idea della “buonanotte” di don Bosco, cioè il momento serale in cui gli educatori incontravano gli allievi per comunicare loro un breve pensiero che li aiutasse a concludere bene la giornata. Cf BOSCO Giovanni, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù [1877]*, in BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1992², 252.

Scheda 1: *Progetto di intervento con gli allievi delle classi seconde del biennio e triennio per l'A.S. 2004-2005*

PROGETTO TUTORAGGIO/PORTFOLIO A.S. 2004-2005

DESTINATARI:

- Studenti delle classi seconde del biennio e del triennio che hanno partecipato al progetto lo scorso anno

OBIETTIVI:

- Continuare il cammino personale di miglioramento delle strategie di apprendimento
- Potenziare alcune abilità legate alla capacità di prendere appunti

ATTIVITÀ:

1) PRESENTAZIONE DEL PROGETTO (Ricercatrice-consulente)

- Presentazione dei risultati dell'esperienza precedente e del progetto per l'A.S. corrente: ai RAGAZZI (13 e 14 ottobre) e ai GENITORI (26 e 27 ottobre)

2) LAVORO IN CLASSE CON GLI ALLIEVI (Tutti gli insegnanti)

- Presentazione agli allievi della scheda "Prendere appunti" e attività teoriche e pratiche per potenziare la capacità di prendere appunti (Insegnante di italiano nelle sue ore)
- Tutti gli insegnanti controllano periodicamente gli appunti di tutti gli studenti nella loro materia e li valutano in base a criteri comuni (tutti gli insegnanti nelle loro ore)
- A scadenza periodica gli insegnanti negli incontri dei Consigli di classe verificano l'esperienza

3) INCONTRI SUL PORTFOLIO DEGLI ALLIEVI (Coordinatori-tutor di classe)

- Presentazione delle schede sui "problemi emergenti" con gli obiettivi e le strategie
 - 4 Incontri periodici (di 1 ora ciascuno) a gruppi di indirizzo per compilare il nuovo *Portfolio*:
 1. Inizi di novembre: riprendere la presentazione e consegnare il *Portfolio*
 - 1° sez: scegliere obiettivi/strategie 1° tappa
 - 3° sez: compilare scheda 1 (autovalutazione appunti)
 2. Metà gennaio:
 - 1° sez: verifica 1° tappa e obiettivi/strategie 2° tappa
 - 3° sez: compilare scheda 1 (autovalutazione appunti)
 3. Inizi marzo: (*stesso schema incontro precedente*)
 4. Fine aprile:
 - 1° sez: verifica 3° tappa e obiettivi/strategie 4° tappa
 - 3° sez: compilare scheda 2 (autovalutazione percorso fatto)
 - Fine maggio: verifica finale con gli allievi. Il coordinatore di classe (con l'aiuto di altri docenti) valuta il percorso fatto da ciascun allievo del suo gruppo e compila la scheda n. 3 del *Portfolio*
 - Si prevedono, inoltre, incontri di gruppo per gli allievi sui "problemi emergenti" (in date e modalità ancora da precisare)
-

In primo luogo si è previsto di proporre agli allievi la prosecuzione del cammino iniziato per migliorare le proprie strategie di apprendimento sul modello del percorso già fatto, cioè scegliendo obiettivi e strategie personali e verificandone periodicamente il raggiungimento. Sulla base dell'esperienza realizzata e degli strumenti elaborati, sono state predisposte delle schede sulle strategie di apprendimento, che il coordinatore avrebbe potuto utilizzare per far lavorare i ragazzi.

In secondo luogo è stato stabilito di raccordare maggiormente l'esperienza proposta con l'attività didattica svolta quotidianamente in classe.

Gli insegnanti, analizzando i risultati emersi dall'analisi dei *Portfolio*, hanno scelto di far lavorare gli studenti di entrambe le classi su un obiettivo comune, considerato importante in base alle problematiche emergenti. L'obiettivo è stato individuato nello sviluppo della capacità di prendere e organizzare gli appunti.

Lo studio del percorso da proporre agli allievi è stato affidato a un piccolo gruppo, formato da 6 insegnanti e dalla ricercatrice-consulente. Il gruppo di lavoro ha elaborato alcuni criteri-guida da suggerire agli studenti per esercitarsi ad autovalutarsi e a essere valutati da tutti i docenti sui progressi nella competenza del "sapere prendere appunti". La scelta di circoscrivere l'intervento puntando ad affrontare un solo aspetto potrebbe apparire riduttiva a chi legge. È, invece, realistica, perché, concentrando l'attenzione su un unico aspetto, consente di controllarlo meglio.

Sono, quindi, state elaborate 2 schede di presentazione: una per gli allievi (Scheda 2), l'altra per gli insegnanti. È stato anche preparato uno strumento di valutazione, da inserire nel nuovo modello di *Portfolio*, per facilitare il monitoraggio dei progressi compiuti dagli allievi nello sviluppo di tale competenza.

Il nuovo *Portfolio*, costruito per l'anno scolastico 2004-2005, risulta, perciò, composto da 3 sezioni. Le prime 2 rispecchiano, seppure con alcune modifiche, il modello del *Portfolio sulle strategie di apprendimento dell'allievo* usato nell'anno 2003-2004; la terza, innovativa rispetto al precedente, è strutturata sul modello di un portfolio di valutazione delle competenze.

Scheda 2: Scheda per gli allievi: "Prendere appunti in classe"

PRENDERE APPUNTI IN CLASSE

Prendere appunti in classe non è un compito facile. Prima di prendere appunti, devi ascoltare (1), comprendere (2), analizzare (3), selezionare (4).

Gli appunti sono una forma di annotazione personale e molto sintetica, necessaria per fissare i punti chiave che andranno poi sviluppati e collegati ad altre informazioni reperibili nei testi o già conosciute.

Scrivi, quindi, lasciando ampi margini e distanziando le frasi importanti per essere in grado di aggiungere vicino alle informazioni già scritte i nuovi elementi che raccoglierai durante la lezione. Dagli appunti si deve poter ricostruire l'intero discorso.

Nel compilare e sistemare i tuoi appunti a casa ricorda che dovranno risultarti chiari anche a distanza di tempo.

Le ABILITÀ che dovrai sviluppare:

1. Saper sistemare gli appunti in modo ordinato
2. Saper dare un ordine razionale
3. Saper distinguere ciò che è essenziale da ciò che è secondario
4. Saper elaborare appunti che rispondano ai criteri di efficacia e efficienza
5. Saper ridurre un discorso complesso in un concetto astratto
6. Saper fare collegamenti tra le diverse parti

I CRITERI in base ai quali sarai valutato:

- i testi sono chiaramente leggibili
- le parti sono tra loro ben distinte
- sono presenti titoli
- e eventualmente sottotitoli
- il testo è suddiviso in paragrafi o sezioni
- sono evidenziati gli elementi caratterizzanti gli argomenti trattati (ad esempio, sottolineati, cerchiati, ...)
- è possibile ricostruire l'intero discorso dalla lettura degli appunti
- la consultazione degli appunti è immediata
- vengono usate parole/frasi chiave
- sono evidenti i collegamenti tra i diversi elementi del testo (ad esempio, frecce, ...)

* Scheda realizzata dalla ricercatrice in collaborazione con gli insegnanti del Liceo "Maria Ausiliatrice", Roma, A.S. 2004-2005. Alcune idee sono state tratte dal testo: PAZZAGLIA, *Empowerment* 253-ss.

Nell'introduzione del *Portfolio* per l'anno scolastico 2004-2005, i docenti presentano lo strumento agli allievi nei seguenti termini:

«Carissimo...

Con questa lettera ti consegniamo anche il materiale che ti servirà per costruire il tuo Portfolio per l'anno scolastico 2004-2005.

Il nuovo Portfolio che dovrai costruire tu, predisponendo anche la copertina e l'indice, è composto di 3 sezioni.

Nella prima, trovi una tabella nella quale potrai inserire obiettivi e strategie per continuare il cammino nel migliorare le tue strategie di apprendimento.

Nella seconda, c'è l'autobiografia di apprendimento [...].

Nella terza trovi alcune schede e indicazioni utili per costruire un portfolio di valutazione. Quest'ultima parte è una novità [...], ha lo scopo di documentare il percorso fatto e i risultati raggiunti nella "capacità di prendere appunti".

Per organizzare quest'ultima sezione ti verrà chiesto periodicamente dal coordinatore-tutor di riguardare i tuoi quaderni di appunti, di scegliere una unità (cioè un argomento, non più di 2 o 3 pagine) che ritieni maggiormente significativa e di farne una copia che allegherai al Portfolio.

Per dimostrare i tuoi progressi nella "capacità di prendere appunti" dovrai scegliere attentamente i lavori, spiegare perché li hai scelti (Scheda n. 1) e raccogliere tutto in modo ordinato. Al termine dell'anno dovrai dare un tuo giudizio finale a questa sezione del Portfolio (Scheda n. 2). Anche il tuo coordinatore-tutor di classe valuterà globalmente il tuo lavoro (Scheda n. 3)».

(Introduzione, in Portfolio A.S. 2004-2005, 1)

Il lavoro proposto attraverso il nuovo modello di *Portfolio* implica che gli allievi, in momenti stabiliti a scadenza bimensile, lavorino autonomamente o a piccoli gruppi sulle schede proposte, con la consulenza del coordinatore di classe, potendo consultare il loro *Portfolio* dell'anno precedente, facendo riferimento alle schede sulle strategie di apprendimento predisposte appositamente ed eventualmente rivolgendosi all'insegnante-tutor che li ha seguiti nell'anno scolastico precedente, per chiedere consigli e suggerimenti. Gli incontri previsti sono quattro, programmati in orario scolastico per la durata di 1 ora. Il percorso e gli obiettivi di ciascun incontro sono sintetizzati nella Scheda 1.

La scelta di far lavorare i ragazzi a piccoli gruppi con il coordinamento di un insegnante disposto a seguire ciascuno personalmente, oltre a ri-

spondere all'esigenza di dare maggior autonomia agli studenti, permette di allargare gradualmente la proposta a tutti gli allievi della scuola. Inoltre, l'ambiente cooperativo, «nel quale gli alunni possono collaborare tra loro per costruire la conoscenza, per conoscere modalità di apprendimento diversificate, operare scelte didattiche, sostenersi reciprocamente di fronte alle difficoltà e agire in autonomia», consente di creare condizioni favorevoli alla messa in atto di interventi personalizzati.³⁸ Nel caso specifico, l'insegnante coordinatore-tutor, dovendo seguire una quindicina di allievi, può creare dei sotto-gruppi in cui gli studenti si aiutino e si confrontino tra loro. In questo modo, egli può seguire più facilmente i gruppi e, al loro interno, i singoli alunni. L'insegnante coordinatore avrà così la possibilità di stabilire un rapporto interpersonale positivo con tutti gli allievi, dedicando maggior tempo e attenzioni a coloro che manifestano problematiche rilevanti.

L'intento è quello di trovare soluzioni nuove per aiutare tutti i soggetti, in particolare coloro che si trovano agli estremi – cioè da una parte coloro che hanno notevoli difficoltà e carenze a livello di strategie di apprendimento e presentano anche scarsi risultati scolastici e dall'altra coloro che non hanno difficoltà evidenti nelle strategie di apprendimento e presentano anche buoni/ottimi risultati scolastici –, nella consapevolezza che – come scrive Meirieu – «il fatto di isolare sistematicamente gli allievi in difficoltà rischia di risucchiarli in una spirale di insuccesso, ma sappiamo anche che, trattandoli “alla pari” degli altri, si approfondiscono sempre di più le differenze. Il nostro compito è, allora, d'inventare incessantemente delle formule didattiche in grado di trattare la differenza senza ghettizzare e di fare lavorare insieme degli allievi eterogenei senza cedere alla facilità del percorso univoco».³⁹

Potrebbe essere utile proporre percorsi di approfondimento a gruppi di allievi, suddivisi sulla base dei loro interessi, su questioni che si riferiscono, ad esempio, all'ansietà, alle attribuzioni causali, o alla percezione di sé.

Un aspetto non ancora affrontato e sul quale, invece, sarebbe opportuno prevedere un cammino, è quello dell'orientamento. Si potrebbe, ad esempio, fornire agli studenti l'occasione per riflettere su di sé e per ap-

³⁸ Cf MARTINELLI, *La personalizzazione* 7.

³⁹ MEIRIEU, *Imparare... ma come?* [Apprendre...oui, mais comment?, Paris, ESF 1987], Bologna, Cappelli 1990, 200.

profondire la ricerca di senso per la propria vita: questione fondamentale nell'età dell'adolescenza.⁴⁰

⁴⁰ In fase di pianificazione sono stati individuati 2 questionari sul senso della vita predisposti per adolescenti. Tali strumenti si potrebbero utilizzare per una eventuale prosecuzione del progetto nella direzione dell'orientamento. Si veda: GAMBINI Paolo, *Un nuovo test sul senso della vita*, in *Orientamenti Pedagogici* 48 (2001)5, 907-922; SZADEJKO Krzysztof, *Percezione della vita piena di senso. Adattamento italiano del questionario Life Regard Index*, in *Orientamenti pedagogici* 50(2003)4, 679-702.

CONCLUSIONE

Dopo aver studiato a lungo le tematiche dell'educazione alla cittadinanza nel contesto globale sia a livello di ipotesi teoriche che di tentativi di applicazione pratica, avendo scoperto il cuore di essa nel sapere "asio-pratico" dei diritti umani, ho avvertito l'esigenza di verificare personalmente nella pratica tutto quanto ero venuta via via scoprendo. Grazie alla disponibilità della direzione, del corpo insegnante e degli alunni della Scuola "Maria Ausiliatrice", e all'accompagnamento della competenza e della pazienza del prof. Pellerey, ho potuto finalmente realizzare il mio desiderio.

La metodologia scelta ha permesso di apprendere dall'esperienza nell'azione e nella riflessione su di essa. I risultati di questo percorso, centrato essenzialmente sul rispetto del diritto all'educazione nella scuola, certamente con il limite di un gruppo non troppo numeroso, ma comunque sufficientemente indicativo di docenti e di studenti, emergono abbastanza chiaramente, mi pare, dalle pagine che l'hanno diffusamente descritto. Li riassumo qui in maniera sintetica per facilitare chi volesse riprenderli e approfondirli in altri contesti per ulteriori ricerche e sperimentazioni.

Il percorso di ricerca-azione ha messo in evidenza con molta chiarezza, sia nei soggetti che in esso si sono ritrovati, che, soprattutto, in quelli che hanno fatto fatica ad accettarlo e a viverlo, le difficoltà del passaggio da una concezione dell'educazione scolastica, intesa e vissuta come semplice trasmissione di nozioni, a un reale processo educativo globale, orientato allo sviluppo integrale della persona, basato su un rapporto personale e individualizzato tra insegnanti e alunni.

Le difficoltà di questa trasformazione possono essere attribuite alla combinazione di vari fattori personali, organizzativi e strutturali, che richiamo brevemente.

Il primo scoglio è la scarsa conoscenza dei processi di apprendimento

e degli aspetti cognitivi e, soprattutto, affettivi delle strategie messe in atto dagli allievi per imparare. Gli insegnanti coinvolti nella ricerca-azione hanno preso coscienza della poca familiarità nei confronti di queste problematiche e della necessità di approfondirle.

Il secondo ostacolo scaturisce dal poco tempo e dalle poche occasioni che gli insegnanti hanno a disposizione sia per conoscere in modo il più possibile “oggettivo e sistematico” le strategie di apprendimento degli studenti, che per monitorare il proprio operato e per riflettere collegialmente sulle ragioni dell’azione educativa al fine di riuscire a elaborare progetti d’azione condivisi, che rispondano alle effettive difficoltà degli studenti.

Gli insegnanti hanno preso anche coscienza della difficoltà di usare gli strumenti di osservazione sistematica del comportamento degli allievi. Soltanto tre insegnanti conoscevano in modo approfondito tali strumenti per aver frequentato di recente i corsi abilitanti.

La conoscenza degli allievi e la personalizzazione del percorso di insegnamento-apprendimento sono, inoltre, rese difficili da condizioni strutturali e organizzative: gli insegnanti hanno a che fare con classi numerose che permettono, realisticamente, poche occasioni di incontri a tu per tu con ciascun allievo. Questa situazione rende pregiudizialmente difficile negli insegnanti la convinzione di essere responsabili della formazione integrale degli allievi, e di doversene assumere concretamente la responsabilità.

Coloro che, grazie alla ricerca-azione, hanno sperimentato questo compito ne hanno avvertito l’importanza e la necessità, ma anche tutte le difficoltà e la complessità. Anche perché gli stessi allievi, pur ammettendo teoricamente il bisogno di essere accompagnati nella loro crescita integrale, non sempre poi hanno dimostrato, nella pratica, la consapevolezza della funzione educativa globale della scuola, e quindi la disponibilità a lasciarsi accompagnare.

La nostra ricerca ha messo in evidenza anche che la concezione di scuola selettiva “per i capaci e i meritevoli”, concettualmente superata, in realtà è tutt’altro che scomparsa. Questa idea della scuola, infatti, rischia di essere riproposta in maniera subdola e inconscia dagli insegnanti attraverso la visione statica delle capacità degli allievi, considerate fisse e immutabili, difficile da superare. Gli allievi stessi continuano, magari inavvertitamente, ad essere prigionieri di questa mentalità. Alcuni di essi, infatti, si sono dichiarati convinti di non poter dare più di quello che sono

in grado di dare, e quindi non disposti a modificare le proprie strategie di apprendimento. In questi casi non è stato facile per gli insegnanti impostare un percorso di crescita e convincerli a impegnarsi in esso.

Queste le difficoltà incontrate dall'esperienza, che, però, proprio grazie a esse, ha fatto emergere con forza l'utilità e l'urgenza della trasformazione della concezione e della pratica dell'insegnamento-apprendimento. Sono state, infatti, le difficoltà a provocare, sia negli studenti che negli insegnanti, la presa di coscienza dei problemi, dei limiti, degli atteggiamenti, delle aspettative nei confronti della scuola, e quindi la necessità di trovare le strade e i mezzi per superarli, rettificarli, migliorarli.

Può essere utile, soprattutto per chi volesse riproporre e magari approfondire l'esperienza in altri contesti, riassumere i momenti più significativi attraverso i quali insegnanti e alunni hanno scoperto e sperimentato le difficoltà di questa graduale presa di coscienza e la possibilità concreta della sua attuazione pratica.

Gli insegnanti hanno seguito personalmente un piccolo gruppo di allievi (da 3 a 5) e si sono lasciati interpellare da ciascuno di essi. Li hanno ascoltati, hanno osservato il loro comportamento in modo sistematico, si sono confrontati con la percezione che essi hanno di sé, li hanno aiutati a trovare obiettivi e strategie personalizzati, e, incontrandoli periodicamente, li hanno spronati a migliorare le proprie strategie di apprendimento, sia negli aspetti cognitivi che in quelli affettivi.

Gli insegnanti, inoltre, hanno monitorato gli incontri e riflettuto sul proprio agire, confrontandosi tra di loro, con le famiglie e con la ricercatrice-consulente. In questo modo, hanno compreso più a fondo l'importanza di fattori presenti nei giovani, come la percezione di sé, l'ansietà, l'attribuzione dei successi e insuccessi, che incidendo sulla motivazione ad apprendere, non possono essere trascurati dall'insegnante.

Così facendo, si sono resi maggiormente conto dell'importanza di conoscere ciascun allievo attraverso l'ascolto attivo, l'uso di strumenti di osservazione sistematica, il confronto con la percezione che gli allievi hanno di sé, il dialogo, lo scambio di informazioni tra insegnanti e con le famiglie. La scoperta, la valorizzazione e l'uso di tali strumenti ha reso gli insegnanti più consapevoli dell'unicità e originalità di ciascun allievo e delle sue potenzialità di apprendimento, non fisse e determinate, ma, al contrario, aperte, variabili e in continua evoluzione.

Durante questo percorso, gli insegnanti hanno scoperto o, comunque rinverdito e rinvigorito la consapevolezza che l'educazione globale della

persona si attua nel rapporto interpersonale, nel dialogo e nell'ascolto, e presuppone confidenza e fiducia reciproca.

Il risultato più evidente è stato la presa di coscienza molto forte che l'educazione si attua nell'interazione, e che richiede all'insegnante di mettersi accanto all'allievo, capace e disponibile ad accompagnarlo in un cammino di crescita integrale, con l'ascolto, l'attenzione alla persona, la pazienza dell'attesa e il rispetto della libertà e dei ritmi individuali. Atteggiamenti che richiedono – come del resto numerosi studi e ricerche hanno illustrato e dimostrato – capacità di ascolto, empatia, contatto amichevole, incoraggiamento¹.

Gli allievi che hanno percepito questo clima positivo di rispetto, di stima, di calore umano, di accettazione incondizionata, in sintesi: di amore pedagogico da parte dell'insegnante-tutor, hanno sviluppato sentimenti di confidenza, fiducia, disponibilità a lasciarsi accompagnare in un cammino di crescita personale.

Al contrario, coloro che non hanno avvertito o non sono riusciti a instaurare, per difficoltà proprie o degli insegnanti, un rapporto positivo con il tutor si sono sentiti compresi, sottovalutati, trattati con distacco e freddezza. E hanno reagito in modo difensivo.

Questa esperienza ha permesso agli allievi di prendere consapevolezza dell'utilità di essere accompagnati nella crescita, dell'importanza di instaurare un rapporto personale di stima e collaborazione con i docenti per essere accompagnati e aiutati a conoscere le proprie strategie di apprendimento, a elaborare e proporsi obiettivi, a scegliere strategie per raggiungerli, a verificare periodicamente gli impegni presi. In altre parole, gli allievi hanno compreso e apprezzato la valenza del patto o contratto educativo. La riprova di questa affermazione sta nel fatto che molti allievi hanno chiesto di essere seguiti anche su aspetti extrascolastici, e hanno espresso il desiderio di continuare l'esperienza anche negli anni seguenti.

¹ Queste considerazioni confermano quanto già emerso nelle ricerche sull'interazione educativa tra educandi ed educatori. Si veda, ad esempio: TAUSCH Reinhard - TAUSCH Anne Marie, *Psicologia dell'educazione* [Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttinger, Hogrefe 1965], Roma, Città Nuova 1983; FRANTA Herbert, *Interazione educativa*, Roma, LAS 1977; ID., *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS 1988.

In conclusione si può affermare che la ricerca-azione condotta nel piccolo ma nel concreto, ha riprodotto il difficile e faticoso cammino che l'educazione ha percorso, nella storia antica e recente, per passare da privilegio a diritto, da diritto teoricamente affermato a diritto praticamente vissuto.

Oggi, la consapevolezza che il diritto all'educazione non può più essere inteso soltanto come diritto all'istruzione, cioè come impegno degli Stati ad assicurare l'istruzione fondamentale gratuita e obbligatoria per tutti almeno per scuola primaria, è ormai universalmente diffusa e condivisa, e dovunque si ammette che il diritto all'educazione va inteso come educazione orientata ad assicurare a tutti la piena formazione della personalità. Questa consapevolezza teorica, però, è ben lontana dall'essere un'opportunità reale per tutti.

Oggi, anche se l'accesso al sistema scolastico di base non è ancora garantito per tutti e l'analfabetismo, lungi dall'essere sconfitto, grava ancora pesantemente sulla vita di milioni di bambini nel mondo, continuando ad ostacolare il pieno sviluppo personale e sociale in tutti i Paesi in cui, come l'Italia, l'istruzione gratuita e obbligatoria è ormai ampiamente riconosciuta e garantita, non ci si può, però, ritenere soddisfatti e arrivati, perché è necessario aprire prospettive nuove e più ampie garanzie al diritto di tutti all'educazione. Questo diritto infatti esige lo sviluppo integrale della persona. Per garantirlo a tutti è necessaria l'uguaglianza non solo di accesso – ma anche di successo – a quella personalizzazione didattica ed educativa che «risponde al diritto di ogni essere umano di essere considerato tale e di poter partecipare alla costruzione del bene comune».²

L'educazione autentica richiede la scoperta e la valorizzazione di tutte le potenzialità che ciascuno porta in sé e che può sviluppare. Essa non può più essere limitata all'«imparare a scrivere e a far di conto». Deve essere intesa, perseguita e offerta come apertura a orizzonti ampi verso ciò che è bello, buono, vero, giusto, libero. Per essere così, l'educazione deve essere concepita e diventare un processo continuo che interessa la vita intera delle persone. Soltanto così, con il contributo di agenzie educative diverse e della società intera, a ogni persona può essere assicurata la possibilità di svilupparsi pienamente.

Nei vari documenti internazionali sui diritti dell'uomo, il mondo contemporaneo nella sua quasi totalità ha dichiarato di volersi impegnare in

² MARTINELLI, *La personalizzazione* 13.

questo senso, sia a livello legislativo che amministrativo, sia culturale che lavorativo. Esistono anche esperienze interessanti e promettenti. Una di queste in particolare merita di essere citata brevemente perché raccoglie l'adesione di varie città europee e italiane: "le città educative". Il fine di questa iniziativa è stimolare le città a riconoscere e sviluppare, accanto alle funzioni tradizionali (economiche, sociali, politiche e di prestazione di servizi...) anche una funzione più propriamente educativa: l'accrescimento culturale e la formazione permanente dei rispettivi abitanti, a cominciare dai bambini e dai giovani.

Nell'introduzione alla *Carta delle città educative* è scritto, infatti: «È la grande sfida del XXI secolo: investire nell'educazione affinché ogni persona sia sempre più in grado di esprimere, affermare e sviluppare il proprio potenziale umano fatto di unicità, di costruttività, di creatività e di responsabilità e possa nel contempo sentirsi parte di una comunità, capace quindi di dialogare, di confrontarsi e di cooperare»³.

Questi nobili e giusti intenti, però, possono rimanere prigionieri delle dichiarazioni ufficiali e dei convegni di studio se non camminano con la testa e le gambe di coloro che operano quotidianamente nelle scuole piccole e grandi di ogni ordine e grado: gli insegnanti e gli studenti. Costoro devono essere stimolati e aiutati a operare il cambio di mentalità, perché soltanto attraverso di loro anche le strutture sociali competenti e responsabili potranno decidersi e organizzarsi a favore di un graduale ma deciso rinnovamento dell'educazione.

Come ho potuto verificare personalmente durante le varie fasi del percorso di ricerca-azione, le grandi idee passano attraverso l'impegno umile, quotidiano, faticoso, spesso anche poco riconosciuto e gratificante. Per questo desidero concludere questo mio lavoro con alcune indicazioni che possono essere di aiuto, incoraggiamento, stimolo agli insegnanti.

L'insegnante diventi e si senta un esperto dell'apprendimento, non soltanto un competente nella materia che insegna.

Creda nelle possibilità di apprendimento di ciascun allievo e lo incoraggi a trovare il suo percorso di apprendimento.

³ Il documento, redatto a Barcellona nel 1990 e conosciuto anche come Dichiarazione di Barcellona, è pubblicato sul sito Internet dell'associazione internazionale delle città educative (AICE) con sede a Barcellona in Spagna. L'indirizzo Internet dell'AICE è: <http://www.edcities.bcn.es>.

Sappia convivere con la complessità che caratterizza le situazioni educative, affrontandola con uno spirito di ricerca-azione, cioè riflettendo sui problemi, formulando proposte e mettendole alla prova, per osservarne i risultati e individuare così il modo di procedere più opportuno ed efficace nella situazione concreta e con ciascun allievo.

Si metta in gioco come persona, entrando in relazione con ciascun allievo, ascoltando e proponendo senza imporre.

Sia sempre convinto che ascoltare, dialogare, spiegare, convincere, accompagnare è una strada lunga e difficile, ma arriva a traguardi che le altre strade non conoscono: la formazione di persone intelligenti, libere, coscienti dei propri limiti e delle proprie capacità, capaci di dialogare, collaborative e protagoniste. Persone delle quali il mondo, “piccolo villaggio”, non può più fare a meno.

BIBLIOGRAFIA

Volumi e articoli di riviste

- ABOU Sélim, *Diritti e culture dell'uomo* [Cultures et droits de l'homme, Paris, Hachette 1992], Torino, SEI 1995.
- ACETI Ezio - POCHINTESTA Cristina, *Adolescenti a scuola. L'insegnante-tutor come risorsa*, Roma, Città Nuova 2001.
- AGAZZI Aldo, *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante*, Brescia, La Scuola 1968.
- ALTET Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France 1997.
- ANZIEU Didier - MARTIN Jacques Yves, *Dinamica dei piccoli gruppi* [La dynamique des groupes restreints, Paris, Presses universitaires de France 1971], Roma, Borla 1990.
- ANDERSON Lorin W., *Individualized Instruction*, in HUSEN Torsten - POSTLETHWAITE T. Neville (a cura di), *The International Encyclopaedia of Education V*, Oxford, Pergamon 1994, 2773-2779.
- ANOÈ Renato, *Autonomia delle istituzioni scolastiche*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 48(2002)4/5, 29-30.
- ATWEH Bill - KEMMIS Stephen - WEEKS Patricia (a cura di), *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education*, London - New York, Routledge 1998.
- ASUBEL P. David, *Educazione e processi cognitivi* [Educational Psychology. A Cognitive View, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc. 1968], Milano, F. Angeli 1978.
- BALDACCI Massimo, *L'istruzione individualizzata*, Firenze, La Nuova Italia 1993.
- , *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Torino, UTET 2002.
- BALDASSARRE Antonio, *Diritti della persona e valori costituzionali*, Torino, Giappichelli 1997.
- BALDUCCI Ernesto, *L'uomo planetario*, Brescia, Camunia 1985.

- BANDURA Albert, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni* [Self-Efficacy. The Exercise of Control, New York, Freeman 1997], Trento, Erickson 2000.
- BARATTINI Francesco, *Organizzazione e autonomia della scuola*, in RIBOLZI Luisa (a cura di), *Formare gli insegnanti*, Roma, Carocci 2002, 131-148.
- BECCHI Egle, *Ricerca-azione. Riflessioni su voci di dizionari, manuali, enciclopedie*, in *Scuola e Città* 43(1992)4, 145-149.
- BECCHI Egle - VERTECCHI Benedetto (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione educativa*, Milano, F. Angeli 1985.
- BENADUSI Luciano, *Organizzazione sociale, programmazione e diritto allo studio*, in LA-PORTA Raffaele - BOLINO Giuseppe - BENADUSI Luciano (a cura di), *Diritto allo studio e politica regionale*, Teramo, Eit 1975, 61-85.
- BERTAGNA Giuseppe, *Un unico sistema educativo*, in *Nuova secondaria* 21(2004)8, 8-11.
- , *Tutorato e tutor nella riforma*, in *Scuola e didattica* 49(2004)15, 47-64.
- , *A servizio della personalizzazione*, in *Scuola e didattica* 49(2004)12, 9-13.
- BINETTI Paola - BRUNI Rosa, *Il counseling in una prospettiva multimodale*, Roma, Ma.Gi 2003.
- BIZZOZZERO Claudio, *L'educazione come tecnica di tutela dei diritti umani. Obiettivi, contenuti, indicazioni metodologiche*. Tesi di specializzazione in istituzioni e tecniche di tutela dei diritti umani, non pubblicata, Università di Padova 1998.
- BLOCK James H. (a cura di), *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata* [Mastery Learning. Theory and Practice, New York, Holt Rinehart 1971], Torino, Loescher 1972.
- BOBBIO Norberto, *Diritti dell'uomo e società*, in TREVES Renato - FERRARI Vincenzo (a cura di), *Sociologia dei diritti umani*, Milano, F. Angeli 1989, 15-27.
- BOBBIO Norberto, *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi 1990.
- BONETTI Paolo - JACOPINO Fiorenza R., *L'osservazione sistematica degli alunni. Tecniche per la rilevazione del comportamento e per l'organizzazione delle attività educative*, Milano, Fabbri 1978.
- BORGHI Marco - MEYER-BISH Patrice, *La pierre angulaire*, Fribourg, Ed. Universitaires 2001.
- BORTOLETTO Nico, *Dove va la ricerca-azione?*, in *Animazione sociale* 31(2001)5, 52-58.
- BOSCO Giovanni, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù [1877]*, in BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1992², 205-266.
- , *Due lettere da Roma [10-5-1984]*, in BRAIDO Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1992², 362-390.
- BOTTANI Norberto, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino 2002.
- BRAIDO Pietro, *Prevenire, non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS 1999.

- BRANCA Piergiulio - COLOMBO Floriana, *La ricerca-azione come promozione delle comunità locali*, in *Animazione sociale* 33(2003)1, 29-61.
- BRUNER Jerome, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* [The Culture of Education, Cambridge/Mass.-London, Harvard University Press 1996], Milano, Feltrinelli 1997.
- BRUNSWIC Étienne, *Réussir l'école. Stratégies de réussite à l'école fondamentale*, Paris, UNESCO 1994.
- BUBER Martin, *Il principio dialogico e altri saggi* [Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg, Schneider Lambert 1954], Cinisello Balsamo (Mi), San Paolo 1997³.
- CALIDONI Paolo, *Insegnanti e ricerca*, in *Pedagogia e vita* 62(2004)3, 27-51.
- CAPRARA Gian Vittorio - VAN HECK Guus L. (a cura di), *Moderna psicologia della personalità. Rassegne critiche e nuove direzioni di ricerca*, Milano, Edizioni universitarie di lettere diritto e economia 1994.
- CARR Wilford - KEMMIS Stephen, *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, London-Philadelphia, Falmer 1997.
- CASAVOLA Francesco P., *Persona: il primo dei diritti umani*, in ID. (a cura di), *I diritti umani*, Padova, Cedam 1997, 1-18.
- CASSESE Antonio, *I diritti umani nel mondo contemporaneo*, Bari, Laterza 1988.
- CASTOLDI Mario, *Il portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola 2005.
- CECCATELLI GURRIERI Giovanna, *Continuità formativa e orientamento nella scuola che cambia*, in RIBOLZI Luisa (a cura di), *Formare gli insegnanti*, Roma, Carocci 2002, 189-206.
- CENERINI Alessandra - DRAGO Rosario, *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento, Erickson 2000.
- CENSIS, *34° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Milano, F. Angeli 2000.
- CERI - OCSE, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo* [Lifelong Learning for All. Apprendre à tout âge, Paris, OCDE 1996], Roma, Armando 1997.
- CERNIC Boris - MASTROMARINO Raffaele - TROMBETTA Carlo, *Ricerca-azione e psicologia dell'educazione. Una sperimentazione per l'orientamento*, Roma, Armando 1988.
- CERRI Renza, *Dimensioni della didattica: tra riflessione e progettualità*, Milano, Vita e Pensiero 2002.
- CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Individualizzazione*, in PRELLEZO José M. - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino-Roma, Elle Di Ci - LAS - SEI 1997, 521.
- CHERUBINI Giorgio, *Il ruolo delle conoscenze pratiche e delle credenze nello sviluppo professionale degli insegnanti*, in ZAMBELLI Franco - CHERUBINI Giorgio (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo. L'insegnante e i suoi contesti*, Milano, F. Angeli 1999, 29-66.
- CHIOSSO Giorgio, *La personalizzazione dell'insegnamento*. Relazione tenuta al corso

- per dirigenti e docenti delle scuole sperimentali dell'Emilia Romagna il 16 maggio 2003, pubblicata sul sito Internet: <http://www.istruzioneer.it>, 27.11.2003, 1-6.
- CLAPARÈDE Édouard, *La scuola su misura* [L'école sur mesure, Lausanne et Genève, Payot 1920], Firenze, La Nuova Italia 1968.
- COLONNA Salvatore, *Diritto allo studio e scuola per la persona*, Roma, Euroma 1997.
- COMENIO Jan Amos, *Opere di Comenio*, trad. di Marta Fattori, Torino, UTET 1974.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE - CONSIGLIO D'EUROPA, *Thesaurus europeo dell'educazione*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee 1991.
- COMOGLIO Mario, *Che cos'è il cooperative learning*, in *Orientamenti pedagogici* 43(1996) 2, 259-293.
- , *La valutazione autentica*, in *Orientamenti pedagogici* 49(2002)1, 93-112.
- , *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri 2003.
- CONDORCET Jean Antoine Caritat, marquis de, *Le memorie sull'istruzione pubblica*, a cura di Giuseppe Jacoviello, Milano, Società Editrice Dante Alighieri 1911.
- COUNCIL OF EUROPE, *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*, Strasbourg, Council of Europe 2000.
- CUNNINGHAM Barton, *Action Research. Toward a Procedural Model*, in *Human Relations* 29(1976)3, 215-238.
- DANESE Attilio, *Prospettive neopersonalistiche*, in *Prospettiva persona* 1(1992)1-2, 8-9.
- DAUDET Yves - SINGH Kishore, *Le droit à l'éducation. Analyse des instruments normatifs de l'UNESCO*, Paris, UNESCO 2001.
- DAZZI Davide, *La personalizzazione dell'insegnamento. La didattica tra diversità e unitarietà*, Novara, De Agostini 1999.
- DE GROOF Jan - LAUWERS Gracienne (a cura di), *No Person Shall Be Denied the Right to Education. The Influence of the European Convention on Human Rights on the Right to Education and Rights in Education*, Nijmegen - Netherlands, Wolf Legal Publishers 2004.
- DE LANDSHEERE Gilbert, *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo* [La recherche en éducation dans le monde, Paris, Presses Universitaires de France 1986], Roma, Armando 1988.
- DE STEFANI Paolo (a cura di), *Raccolta di strumenti internazionali sui diritti umani*, Padova, Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Università di Padova 2001.
- (a cura di), *Codice internazionale dei diritti umani*, Maerne di Martellago (Ve), Eurooffset 2002.
- DEHAAN Robert F. - DOLL Ronald C., *Individualizzazione e capacità potenziali degli individui*, in DOLL Ronald C. (a cura di), *L'istruzione individualizzata* [Individualizing Instruction, Washington, Association for Supervision and Curriculum Development 1964], Firenze, La Nuova Italia 1969, 13-44.

- DELORS Jacques, (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo* [Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris, UNESCO 1996], Roma, Armando 1997.
- , *L'educazione: l'utopia necessaria*, in ID., (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo* [Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris, UNESCO 1996], Roma, Armando 1997, 11-28.
- DERIU Fiorenza, *I primi risultati del questionario di valutazione del Piano dell'offerta formativa della Scuola Maria Ausiliatrice*. Relazione dattiloscritta, Roma, Università La Sapienza 2003.
- DESIDERI Ippolito, *Individualizzato, insegnamento*, in LAENG Mauro (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica III*, Brescia, La Scuola 1989, 5994-5999.
- , *Condorcet, Jean Antoine Nicolas Caritat marchese di*, in LAENG Mauro (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica II*, Brescia, La Scuola 1989, 3051-3056.
- DEWEY John, *Democrazia e educazione* [Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education, New York, The Macmillan Company 1916], Firenze, La Nuova Italia 1968.
- DI AGRESTI Carmela, *Quale antropologia nel "profilo dello studente" per quale scuola*, in MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Atti dei seminari "Profilo dello studente" e "Piani di studio personalizzati"*. Roma, 2-10-2003/12-5-2004, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) 2004, 17-32.
- DI POL Redi Sante, *Educazione e diritti umani*, Torino, Marco Valerio 2004.
- DOLL Ronald C. (a cura di), *L'istruzione individualizzata* [Individualizing Instruction, Washington, Association for Supervision and Curriculum Development 1964], Firenze, La Nuova Italia 1969.
- DOTRENS Robert, *L'insegnamento individualizzato* [L'enseignement individualisé, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé 1936], Roma, Armando 1960³.
- ELLIOTT John, *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University 1991.
- , *La ricerca-azione. Un quadro di riferimento per l'autovalutazione nelle scuole*, in POZZO Graziella - ZAPPI Liliana (a cura di), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Boringhieri Bollati 1993, 93-120.
- EMILIANI Bruna - ZANI Francesca, *Elementi di psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino 1998.
- ERASMO DA ROTTERDAM, *I colloqui*, trad. di G.P. Brega, Milano, Feltrinelli 1959.
- FALS BORDA Orlando, *Participatory (Action) Research in Social Theory. Origins and Challenges*, in REASON Peter - BRADBURY Hilary (a cura di), *Handbook of Action Research*, London, Sage 2001, 27-37.
- FAURE Edgar et ALII, *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris/London, UNESCO/Harrap 1972.

- FATTORETTO Paola - SONNINO Rossella, *Autonomia: un percorso di ricerca-azione nella scuola*, Milano, F. Angeli 2000.
- FERNANDEZ Alfred, *Hacia una cultura de los derechos humanos. Un manual alternativo de los derechos fundamentales y del derecho a la educación*, Geneva, Universidad de Verano de derechos humanos y del derecho a la educación 2000.
- FERNANDEZ Alfred - NORDMANN Jean-Daniel, *El estado de las libertades educativas en el mundo*, Madrid, Ed. Santillana 2002.
- FEUERSTEIN Reuven - RAND Yaacov - RYNDERS John E., *Non accettarmi come sono* [Don't Accept Me as I Am. Helping "Retarded" People to Excel, New York, Plenum Press 1988], Milano, Sansoni 2001.
- FINAZZI Fausto, *Diritto all'educazione e organismi internazionali*, Padova, Cusl 2000.
- FLORES D'ARCAIS Giuseppe, *Le "ragioni" di una teoria personalistica dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1987.
- (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola 1994.
- FRANÇOIS Louis, *Le droit à l'éducation: du principe aux réalisations 1948-1968*, Paris, UNESCO 1978.
- FRANTA Herbert, *Interazione educativa*, Roma, LAS 1977.
- , *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS 1988.
- , *Condizioni di sviluppo di un clima di relazioni interpersonali favorevoli all'acquisizione del sapere*, in *Orientamenti pedagogici* 36(1989)2, 325-339.
- FRANTA Herbert - COLASANTI A. Rita, *La promozione della fiducia negli allievi in situazioni di rendimento. Verifica di un modello di formazione per gli insegnanti*, Venezia, Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa 1992.
- , *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci 1998².
- FREINET Célestin, *Le mie tecniche* [Les techniques Freinet de l'École moderne, Paris, A. Colin 1964], Firenze, La Nuova Italia 1969².
- GAMBINI Paolo, *Un nuovo test sul senso della vita*, in *Orientamenti pedagogici* 48(2001) 5, 907-922.
- GARCÍA HOZ Victor, *L'educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione nell'insegnamento* [Educación Personalizada, Madrid, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C 1970], Firenze, Le Monnier 1982.
- GARCÍA HOZ Victor et ALII, *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata* [Del fin a los objetivos de la educación personalizada, Madrid, Rialp 1995], Palermo, Palumbo 1995.
- GARDNER Howard, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* [Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Books 1985], Milano, Feltrinelli 1989².
- GEMMA Chiara, *Il coordinatore-tutor. Un ruolo da interpretare*, Brescia, La Scuola 2004.

- , *Il tutor per la qualità relazionale*, in MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Atti dei seminari "Profilo dello studente" e "Piani di studio personalizzati"*. Roma, 2-10-2003/12-5-2004, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) 2004, 235-250.
- GERMANO Dionisi - TADIELLO Rosi (a cura di), *Valutazione formativa, pedagogia del contratto e differenziazione didattica. Una ricerca-azione per la scuola dell'autonomia*, Milano, F. Angeli 2000.
- GOODLAD John I. - ANDERSON Robert H., *The Nongraded School. Scuola senza classi* [The Nongraded Elementary School, NY, Harcourt Brace Jovanovich 1959], Torino, Loescher 1972.
- GREENWOOD Davydd J. - LEVIN Morten, *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*, Thousand Oaks - California, Sage 1998.
- HARRISON Gualtiero, *Il diritto umano all'educazione*, in LODI Donata - MICALI Chiara (a cura di), *Una cultura dell'infanzia*, Roma, NIS 1997, 76-86.
- , *I fondamenti antropologici dei diritti umani nei processi culturali, educativi e formativi*, Roma, Meltemi 2001.
- HESSEN Sergej, *Fondamenti della pedagogia come filosofia applicata*, trad. di Vera Dolghin, Firenze, Sandron 1942.
- , *Democrazia moderna*, trad. di Maria Carlotta Paterna, Roma, Avio 1957.
- IANES Dario - CELI Fabio - CRAMEROTTI Sofia, *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Guida 2003-2005*, Trento, Erickson 2003.
- ISTAT, *La situazione sociale del Paese nel 2001*, Roma, Istituto nazionale di statistica 2002.
- JOHNSON M. Glenand, *Writing the Universal Declaration of Human Rights*, in JOHNSON M. Glenand - SYMONIDES Janusz (a cura di), *Universal Declaration of Human Rights. A History of its Creation and Implementation*, Paris, UNESCO 1998, 11-75.
- KANT Emanuele, *La pedagogia*, trad. di Adolfo Zamboni, Torino, SEI 1932.
- KELLER Fred S., *Good-bye, Teacher...*, in *Journal of Applied Behaviour Analysis* 10(1968)1, 78-89.
- KEMMIS Stephen, *Action Research*, in HUSEN Torsten - POSTLETHWAITE Neville T. (a cura di), *The International Encyclopaedia of Education I*, Oxford, Pergamon 1985, 35-42.
- KEMMIS Stephen - MC TAGGART Robin, *The Action Research Planner*, Victoria, Deakin University 1982.
- KEMMIS Stephen - WILKINSON Mervyn, *Participatory Action Research and the Study of Practice*, in ATWEH Bill - KEMMIS Stephen - WEEKS Patricia (a cura di), *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education*, London - New York, Routledge 1998, 21-36.
- KORCZAK Janusz, *Il diritto del bambino al rispetto* [Prawo dziecka do szacunku (1929); in Id., *Dzieła VII*, Warszawa 1993], Milano, Luni 1994.
- LA MARCA Alessandra, *La funzione educativa dell'insegnante-tutor*, in *Orientamenti pedagogici* 52(2005)5, 835-857.

- LELLI Luciano, *Piani di studio personalizzati*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 48(2002)4/5, 157-158.
- LEWIN Kurt, *Action Research and Minority Problems*, in *Journal of Social Issues* 2(1946) 4, 34-46.
- , *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale* [Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers, New York, Harper & Row 1964], Bologna, Il Mulino 1972.
- LEWOWICKI Tadeusz, *Janusz Korczak (1878-1942)*, in *Perspectives. Revue Trimestrielle d'Éducation Comparée* 24(1994)1-2, 37-49.
- LOSITO Bruno, *Quale ricerca-azione a scuola?*, in *Animazione sociale* 31(2001)8, 68-77.
- LOSITO Bruno - POZZO Graziella, *La ricerca-azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci 2005.
- LYNCH James, *Educazione multiculturale in una società globale* [Multicultural Education in a Global Society, London, Falmer Press 1989], Roma, Armando 1993.
- MACCHIETTI Sira Sirenella, *Appunti per una pedagogia della persona*, Roma, Bulzoni 1998.
- MALIZIA Guglielmo, *Diritto all'educazione*, in PRELEZO José M. - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino-Roma, Elle Di Ci - LAS - SEI 1997, 303-304.
- (a cura di), *Atti dei seminari "Profilo dello studente" e "Piani di studio personalizzati"*. Roma, 2-10-2003/12-5-2004, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) 2004.
- MALIZIA Guglielmo - NANNI Carlo, *Osservazioni di «Orientamenti Pedagogici» sul processo della riforma Moratti*, in *Orientamenti pedagogici* 49(2002)1, 7-26.
- , *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in *Orientamenti pedagogici* 50(2003)5, 873-903.
- , *Lo schema di decreto sul secondo ciclo: un primo bilancio*, in *Orientamenti pedagogici* 52(2005)5, 775-799.
- MALIZIA Guglielmo - NICOLI Dario - PIERONI Vittorio (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP. Rapporto finale (giugno 2002)*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS-FP 2002.
- MANTOVANI Silvia (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori 1995.
- MARCZELY Bernadette, *Personalizzare lo sviluppo professionale degli insegnanti* [Personalizing Professional Growth, Thousand Oaks-CA, Corwin Press Inc, Sage publications Company 1996], Trento, Erickson 1999.
- MARIANI Luciano, *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare*, Bologna, Zanichelli 2000.
- MARITAIN Jacques, *L'educazione della persona* [Pour une philosophie de l'éducation, Paris, Fayard 1959], Brescia, La Scuola 1966.

- , *I diritti dell'uomo e la legge naturale* [Les droits de l'homme et la loi naturelle, New York, La maison Française 1942], Milano, Vita e Pensiero 1977².
- MARROU Henri Irénée, *Storia dell'educazione nell'antichità* [Histoire de l'éducation dans l'antiquité, Paris, Ed. du Seuil 1950²], Roma, Studium 1978.
- MARROW Alfred, *Kurt Lewin, fra teoria e pratica* [The Practical Theorist. The Life and Work of Kurt Lewin, New York - London, Basic Books 1969], Firenze, La Nuova Italia 1977.
- MARTINELLI Mario, *La personalizzazione didattica*, Brescia, La Scuola 2004.
- MASTROMARINO Raffaele, *L'azione didattica. Qualità ed efficacia nella classe*, Roma, Armando 1991.
- MAZZETTI Roberto, *Educazione e diritto. La nuova scuola, come organo costituzionale*, Roma, Industria Grafica Moderna 1950.
- MCCOMBS Barbara - POPE James E., *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali* [Motivating Hard to Reach Students, Washington, DC, American Psychological Association 1994], Trento, Erickson 1999.
- MCCOMBS Barbara - WHISLER Joe Sue, *The Learner-Centered Classroom and School. Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*, San Francisco, Jossey-Bass 1997.
- MCNIFF Jean - WHITEHEAD Jack, *Action Research. Principles and Practice*, London, Routledge 1988.
- MEHEDI Mustapha, *Le contenu du droit à l'éducation*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc. E/CN.4/Sub. 2/ 1999/10. Il documento è pubblicato nel sito Internet: <http://www.ohchr.org>.
- MEIRIEU Philippe, *Imparare... Ma come ?* [Apprendre...oui, mais comment?, Paris, ESF 1987], Bologna, Cappelli 1990.
- , *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*, Paris, ESF 1995.
- , *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF 1998³.
- , *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo* [Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants: pour en finir avec ce casse-tête, Paris, Plon 2000], Milano, Feltrinelli 2002.
- , *Le pédagogue et les droits de l'enfant. Histoire d'un malentendu?*, Genève, Ed. du Tri-corne 2002.
- MENCARELLI Mario, *Il diritto all'educazione. Frontiera della pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola 1975.
- MESSANA Cinzia, *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Roma, Carocci 1999.
- MEYER-BISCH Patrice, *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc. E/C.12/1998/17. Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.ohchr.org>.
- MILLWARD Lynne J., *Focus Group*, in BREAKWELL Glynis M. - HAMMOND Sean - FIFE-SCHAW Chris (a cura di), *Research Methods in Psychology*, London, Sage 1995, 274-292.

- MOLINARI Luciano, *I diritti degli studenti. Una scuola democratica a servizio della persona*, Palermo, Palumbo 1995.
- MONTEDORO Claudia (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di insegnamento e di apprendimento*, Milano, F. Angeli 2001.
- MONTESSORI Maria, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti 1957⁴.
- MONTEVECCHI Silvia, *Educare ai diritti umani*, in DRERUP Anne (a cura di), *Il tempo dei diritti. Piccolo "ideario" per l'educazione ai diritti umani*, S. Domenico di Fiesole (Fi), Cultura della Pace 1999, 19-60.
- MORIN Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* [La tête bien faite. Repenser la réforme, reformer la pensée, Paris, Editions du Seuil 1999], Milano, Raffaello Cortina 2000.
- MOSCATO Maria Teresa, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola 1994.
- , *Il profilo educativo dello studente*, in *Scuola e didattica* 8(2003)16, 13-15.
- MOUNIER Emmanuel, *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* [Manifeste au service du personnalisme, Paris, F. Aubier 1936], Bari, Ecumenica 1975.
- MUCCHIELLI Roger, *Manuale di autoformazione al colloquio d'aiuto* [L'entretien de face à face dans la relation d'aide. Connaissance du problème, applications pratiques, Paris, Éditions Sociales Françaises 1969], Trento, Erickson 1999.
- NANNI Antonio, *La cultura dei diritti umani nella scuola: dalla "Dichiarazione" alla prassi didattica*, in GIANDOMENICO Nicola - LOTTI Flavio (a cura di), *Insegnare i diritti umani*, Torino, Gruppo Abele 1999, 27-52.
- NANNI Carlo, *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, in FLORES D'ARCAIS Giuseppe (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola 1994, 265-295.
- , *Un codice deontologico per gli insegnanti?*, in *Orientamenti pedagogici* 47(2000)2, 201-210.
- , *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, Roma, LAS 2003.
- , *Il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo*, in *Rassegna CNOS* 20(2004)1, 11-27.
- NIGRIS Elisabetta, *Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in MANTOVANI Silvia (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori 1995, 163-201.
- NIXON Jon, *A Teachers' Guide to Action Research. Evaluation, Enquiry and Development in the Classroom*, London, Grant McIntyre 1981.
- NOVARA Daniele, *Dalla manipolazione all'ascolto*, in DAL POS Maria Stella - PERILLO Ernesto - TABARO Angelo (a cura di), *Educare alla pace. Alla ricerca di una possibile identità*, Verona, Mazziniana 1993, 175-190.
- ORLANDO CIAN Diega, *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, in *Studium educationis* 1(2000)4, 616-627.
- OSLER Audrey - STARKEY Hugh, *Teacher Education and Human Rights*, London, David Fulton Publishers 1996.

- OTTONE Enrica, *Comprendere la globalizzazione. Progetti di educazione alla cittadinanza globale*. Tesi di laurea in Scienze dell'Educazione, non pubblicata, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore 2002.
- PAJNO Alessandro - CHIOSSO Giorgio - BERTAGNA Giuseppe, *L'autonomia delle scuole: motivazioni, problemi, prospettive*, Brescia, La Scuola 1997.
- PAPISCA Antonio, *Il paradigma dei diritti umani*, in DAL POS Maria Stella - PERILLO Ernesto - TABARO Angelo (a cura di), *Educare alla pace. Alla ricerca di una possibile identità*, Verona, Mazziniana 1993, 143-174.
- , *Educare ai diritti umani: la sfida dell'uomo planetario*, in GIANDOMENICO Nicola - LOTTI Flavio (a cura di), *Insegnare i diritti umani*, Torino, Gruppo Abele 1999, 11-25.
- , *Globalizzazione, valori universali, diritti umani*, in *Rivista di scienze dell'educazione* 40(2002)1, 14-27.
- , *Diritti umani, valori universali e dialogo interculturale*, in *Orientamenti pedagogici* 49(2002)6, 1099-1109.
- PARKHURST Helen, *Il mondo del fanciullo* [Exploring the Child's World, New York, Appleton Century 1951], Firenze, La Nuova Italia 1961.
- , *L'educazione nel Piano Dalton* [Education on the Dalton Plan, New York, E.P.Dutton & Company 1922], Firenze, La Nuova Italia 1992².
- PAZZAGLIA Francesca et ALII, *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso*, Trento, Erickson 2002.
- PAZZAGLIA Luciano - SANI Roberto, *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola 2001.
- PELLERREY Michele, *Il progetto RICME per un rinnovamento del curricolo di formazione matematica*, in *Orientamenti pedagogici* 23(1976)3, 483-496.
- , *Il progetto RICME dopo due anni*, in *Orientamenti pedagogici* 25(1978)1-2, 867-887.
- , *Il metodo della ricerca-azione di K. Levin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni*, in *Orientamenti pedagogici* 27(1980)3, 449-463.
- , *Sperimentare nella formazione professionale*, Venezia, Regione del Veneto 1991.
- , *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS 1996.
- , *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma, LAS 1998.
- , *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS 1999.
- , *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in *Orientamenti pedagogici* 47(2000)5, 853-875.
- , *Processi auto-regolativi e attribuzioni causali*, in *Orientamenti pedagogici* 50(2003)4, 651-677.
- , *Competenze individuali e portfolio*, Milano, RCS 2004.
- , *Lo schema di decreto sul secondo ciclo: aspetti didattici*, in *Rassegna CNOS* 21(2005)2, 153-163.
- , *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)*, in *Orientamenti pedagogici* 52(2005)5, 721-737.

- PELLERREY Michele et ALII, *Le forme e la metodologia di attuazione del diritto allo studio secondo la legge 517, nel caso di alunni portatori di handicap*, Troina (En), Oasi Maria S.S. 1982.
- PERLA Loredana, *Il piano personalizzato*, in MALIZIA Guglielmo (a cura di), *Atti dei seminari "Profilo dello studente" e "Piani di studio personalizzati"*. Roma, 2-10-2003/12-5-2004, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSCC) 2004, 199-206.
- PERRENOUD Philippe, *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF 1996².
- , *Dieci nuove competenze per insegnare* [Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, Issy les Moulineaux, ESF 1999], Roma, Anicia 2002.
- PIAGET Jean, *Il diritto all'educazione nel mondo attuale* [Le droit à l'éducation dans le monde actuel, Paris, Libr. du recueil Sirey 1949], Milano, Ed. Comunità 1951.
- , *Dove va l'educazione?* [Ou va l'éducation?, Paris, UNESCO 1948 e 1972], Roma, Armando 1974.
- PIRETTI Antonio, *Per una educazione ai diritti umani*, in *Cultura e scuola* 28(1988) 106, 175-183.
- POSTIC Marcel, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro* [La relation éducative, Paris, Presses Universitaires de France 1979], Roma, Armando 1983.
- POSTIC Marcel - DE KETELE Jean-Marie, *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione* [Observer les situations éducatives, Paris, Press Universitaires de France 1988], Torino, SEI 1993.
- POTOTSCHNIG Umberto, *Diritto all'istruzione*, in *Enciclopedia del diritto* XXIII, Milano, Giuffrè 1973, 96-116.
- POURTOIS Jean-Pierre, *La ricerca-azione in pedagogia*, in BECCHI Egle - VERTECCHI Benedetto (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione educativa*, Milano, F. Angeli 1985, 134-155.
- POZZO Graziella, *La competenza relazionale al centro del profilo del tutor*, in CIELO Celestina - PICCOLO Alessandra, *La ricerca-azione per il sostegno all'innovazione. I laboratori della Riforma: Piani di studio personalizzati - Funzione tutoriale - Portfolio*, Torino, IRRE Piemonte 2005, 13-25.
- POZZO Graziella - ZAPPI Liliana (a cura di), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Boringhieri Bollati 1993.
- PRELLEZO GARCÍA José M., *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Leumann (Torino), Elle Di Ci 2000.
- PRELLEZO GARCÍA José M. - LANFRANCHI Rachele, *Educazione e pedagogia nei solchi della storia. Dall'educazione antica alle soglie dell'Umanesimo* I, Torino, SEI 1994.
- , *Educazione e pedagogia nei solchi della storia. Dal Rinascimento all'età del Romanticismo* II, Torino, SEI 1995.

- , *Educazione e pedagogia nei solchi della storia. Dalla rivoluzione industriale all'era informatica III*, Torino, SEI 1995.
- PURICELLI Ermanno, *L'unità di apprendimento: chi, come, quando, perché*, in *Scuola e didattica* 49(2003)4, 49-63.
- REASON Peter - BRADBURY Hilary (a cura di), *Handbook of Action Research*, London, Sage 2001.
- , *Introduction. Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration*, in ID. (a cura di), *Handbook of Action Research*, London, Sage 2001, 1-13.
- RIBOLZI Luisa (a cura di), *Formare gli insegnanti*, Roma, Carocci 2002.
- RICHÉ Pierre, *Le scuole e l'insegnamento nell'Occidente cristiano dalla fine del V secolo alla metà dell'IX secolo* [École et enseignement dans le haut moyen âge, Paris, A. Montaigne 1979], Roma, Jouvence 1984.
- RICOEUR Paul, *Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique*, in *Esprit* 62(1994)206, 28-48.
- , *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, introd. di Attilio Danese, San Domenico di Fiesole (Fi), ECP 1994.
- RIU I ROVIRA DE VILLAR Francesc, *Todos tienen el derecho a la educación*, Madrid, Consejo General de la Educación Católica 1988.
- ROBERTSON Jan, *The Three Rs of Action Research Methodology: Reciprocity, Reflexivity and Reflection-on-Reality*, in *Educational Action Research* 8(2000)2, 307-326.
- RUFFINATTO Piera, *La relazione educativa. Orientamenti ed esperienze nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 2003.
- SAGOR Richard, *Guiding School Improvement with Action Research*, Alexandria - Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development 2003.
- SANTERINI Milena, *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative*, Brescia, La Scuola 1990.
- , *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci 2001.
- SASSO Salvatore, *L'osservazione a scuola. Teorie, tecniche, strumenti operativi e campi di osservazione*, Roma, Anicia 1999.
- SCANDELLA Ornella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, Firenze, La Nuova Italia 1995.
- , *Il tutor nella secondaria*, in *Nuova Secondaria* 21(2004)6, 14-15.
- SCHÖN Donald A., *Il professionista riflessivo* [The Reflexive Practitioner, New York, Basic Books 1983], Bari, Dedalo 1993.
- SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF 1976.
- SCUOLA PARITARIA MARIA AUSILIATRICE, *POF/Piano dell'Offerta Formativa 2002/2003*, Roma, Scuola paritaria Maria Ausiliatrice 2002.
- , *PEI/Progetto Educativo di Istituto*, Roma, Scuola paritaria Maria Ausiliatrice 2003.
- , *POF/Piano dell'Offerta Formativa 2003/2004*, Roma, Scuola paritaria Maria Ausiliatrice 2003.

- SCURATI Cesare, *La ricerca-azione*, in NANNI Carlo (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi acquisizioni e prospettive*, Roma, LAS 1997, 245-254.
- SCURATI Cesare - ZANIELLO Giuseppe (a cura di), *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Napoli, Tecnodid 1993.
- SEN Amartya, *Globalizzazione e libertà*, trad. di Giovanni Bono, Milano, Mondadori 2002.
- SINGH Kishore, *The Right to Education. International Legal Obligations*, in *International Journal for Educational Law and Policy* 1(2004)1-2, 138-139.
- SINNONE Bruna, *Il tutor degli studenti: da un'indagine, una prospettiva*, in *Cisem informazioni* 19(2003)2, 9-11.
- SKINNER Burrhus Frederic, *La tecnologia dell'insegnamento* [The Technology of Teaching, New York, Appleton-Century-Crofts 1968], Brescia, La Scuola 1970.
- STEFANINI Luigi, *Personalismo educativo*, Roma, Fratelli Bocca 1955.
- STERNBERG Robert J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi* [Thinking Styles, Cambridge, Cambridge University Press 1997], Trento, Erickson 1998.
- STRINGER Ernest, *Action Research*, Thousand Oaks - California, Sage 1996.
- , *Action Research in Education*, Columbus, Pearson Merrill 2004.
- SZADEJKO Krzysztof, *Percezione della vita piena di senso. Adattamento italiano del questionario Life Regard Index*, in *Orientamenti pedagogici* 50(2003)4, 679-702.
- TAUSCH Reinhard - TAUSCH Anne Marie, *Psicologia dell'educazione* [Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttinger, Hogrefe 1965], Roma, Città Nuova 1983.
- TENUTA Umberto, *Individualizzazione: autonomia e flessibilità nell'azione educativa e nella didattica*, Brescia, La Scuola 1998.
- , *Il piano dell'offerta formativa: moduli e unità didattiche. La programmazione nella scuola dell'autonomia*, Roma, Anicia 2001.
- , *La flessibilità della scuola e la centralità degli alunni*, Roma, Anicia 2002.
- TOMAŠEVSKI Katarina, *Le droit à l'éducation*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc. E/CN.4/2003/9. Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.ohchr.org>.
- TOMASSUCCI FONTANA Luciana, *Personalizzata, Istruzione*, in LAENG Mauro (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica V*, Brescia, La Scuola 1992, 8975-8986.
- TROMBETTA Carlo - ROSIELLO Loredana, *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson 2000.
- TUFANELLI Luigi, *Il portfolio delle competenze. Guida per l'insegnante all'uso del portfolio*, Trento, Erickson 2004.
- VAJ Elena, *Il portfolio delle competenze personali*, in *Scuola e didattica* 49(2004)13, 49-62.
- VARISCO Bianca Maria, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci 2004.

- VERTECCHI Benedetto, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, F. Angeli 2001.
- , *Insuccessi personalizzati*, in *Insegnare* 13(2003)5, 13-15.
- , *Coerenza e incoerenza dei sistemi scolastici*, in *Scuola e città* 54(2003)1, 17-24.
- VICO Giuseppe, *La centralità della scuola: saggio discuterne*, in *Scuola e didattica* 49 (2004)10, 5-6.
- VIGANÒ Renata, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero 1996.
- , *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero 1999.
- VIOLA Francesco, *Etica e metaetica dei diritti umani*, Torino, Giappichelli 2000.
- WANG Margaret C. - HAERTEL Geneva D. - WALBERG Herbert J., *Resilienza educativa. Il ruolo degli insegnanti nel promuovere il successo degli studenti*, in ZAMBELLI Franco - CHERUBINI Giorgio (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo. L'insegnante e i suoi contesti*, Milano, F. Angeli 1999, 240-257.
- WASHBURNE Carleton W., *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico* [Winnetka. The History and Significance of an Educational Experiment, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall 1963], Firenze, La Nuova Italia 1974.
- WEIL Simone, *Piccola cara. Lettere alle allieve*, trad. di Maria Concetta Sala, Genova, Marietti 1996.
- WEST Jeff - DOLL Ronald C., *Necessità e fondamenti dell'istruzione individualizzata*, in DOLL Ronald C. (a cura di), *L'istruzione individualizzata* [Individualizing Instruction, Washington, Association for Supervision and Curriculum Development 1964], Firenze, La Nuova Italia 1969, 1-12.
- XODO CEGOLON Carla, *Educazione morale*, Brescia, La Scuola 2001.
- , *L'identità dell'insegnante oggi*, in *Nuova Secondaria* 20(2001)3, 8-13.
- , *Che cos'è un codice deontologico*, in *Nuova secondaria* 20(2001)10, 11-17.
- ZAMBELLI Franco, *L'osservazione e l'analisi del comportamento. Problemi e tendenze metodologiche nella ricerca in educazione*, Bologna, Patron 1983.
- ZAMBELLI Franco - CHERUBINI Giorgio (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo. L'insegnante e i suoi contesti*, Milano, F. Angeli 1999.
- ZANCHIN Maria Renata (a cura di), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Roma, Armando 2002.
- ZANGHÌ Claudio - VASAK Karel (a cura di), *Le droit fondamental a l'éducation. Les droits et les obligations qui découlent des instruments internationaux*, Torino, Giappichelli 2004.
- ZANIELLO Giuseppe, *Una possibile integrazione tra la sperimentazione classica e la ricerca-azione*, in SCURATI Cesare - ZANIELLO Giuseppe (a cura di), *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Napoli, Tecnodid 1993, 7-26.
- ZIRBES Laura et ALII, *Come favorire l'individualizzazione in classe*, in DOLL Ronald C. (a cura di), *L'istruzione individualizzata* [Individualizing Instruction, Washington, Association for Supervision and Curriculum Development 1964], Firenze, La Nuova Italia 1969, 126-166.

Documenti e studi degli organismi internazionali

- UN, *Vienna Declaration and Programme of Action*, Adopted by the World Conference on human rights in Vienna on 25 June 1993. Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.ohchr.org/english/law/vienna.htm>.
- , *Human Rights Training. A Manual on Human Rights Training Methodology*, New York - Geneva, United Nations 2000.
 - , *Dichiarazione universale dei diritti umani*, in DE STEFANI Paolo (a cura di), *Codice internazionale dei diritti umani*, Maerne/Martellago (Ve), Eurooffset 2002, 41-48.
 - , *Patto internazionale sui diritti civili e politici*, in DE STEFANI Paolo (a cura di), *Codice internazionale dei diritti umani*, Maerne di Martellago (Ve), Eurooffset 2002, 63-86.
 - , *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*, in DE STEFANI Paolo (a cura di), *Codice internazionale dei diritti umani*, Maerne di Martellago (Ve), Eurooffset 2002, 49-62.
- UNCESCR, *General Comment No. 11. Plans of Action for Primary Education (Article 14 of the Covenant)*, E/C. 12/1999/4, Genève, United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights. Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.ohchr.org>.
- , *General Comment No. 13. The Right to Education (Article 13 of the Covenant)*, E/C. 12/1999/10, Genève, United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights. Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.ohchr.org>.
- UNESCO, *Le droit à l'éducation*, Paris, UNESCO 1952.
- , *Convention Against Discrimination in Education*, Adopted by the General Conference at its eleventh session, 14 December 1960, Paris, UNESCO 1960. Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.unesco.org>.
 - , *Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace, and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, Adopted by the General Conference at its eighteenth session, Paris, 23 November 1974. Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.unesco.org>.
 - , *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning's Needs*, Adopted by the Conference on Education for All, Jomtien (Thailand), 5-9 March 1990. Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.unesco.org>.
 - , *Declaration of the 44th Session of the International Conference on Education (Geneva, October 1994) and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (Paris, November 1995)*, Endorsed by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris 1995. Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.unesco.org>.
 - , *Le rôle des écoles et des enseignants dans la promotion des droits humains en Slovénie*, Paris, UNESCO 1996.

- , *Rapporto mondiale sull'educazione 2000: il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita* [World Education Report the Right to Education: Towards Education for All through Life, Paris, UNESCO 2000], Roma, Armando 2000.
 - , *The Dakar Framework for Action Education for All. Meeting Our Collective Commitments*, Adopted by the World Education Forum, 26-28 April 2000, Dakar (Senegal). Il documento è pubblicato sul sito Internet dell'UNESCO: <http://www.unesco.org>.
- UNESCO - UNCHR, *The World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy*. Adopted by the International Congress on Education for Human Rights and Democracy, Montreal, Canada, 8-11 March 1993. Il documento è pubblicato sul sito Internet: <http://www.unesco.org>.

Normative ministeriali¹

- D.M. 254/1995:** Direttiva ministeriale del 21 luglio 1995, n. 254, *Carta dei servizi scolastici*, pubblicata sul sito del MIUR: <http://www.istruzione.it>.
- L. 59/1997:** Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, pubblicata sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 63 del 17 marzo 1997.
- D.P.R. 249/1998:** Decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, *Lo statuto delle studentesse e degli studenti*, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 175 del 29 luglio 1998.
- D.P.R. 275/1999:** Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59*, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 186 del 10 agosto 1999.
- L. 53/2003:** Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, pubblicata sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 77 del 2 aprile 2003.
- D.L. 59/2004:** Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 51 del 2 marzo 2004 Suppl. Ord. N. 31. Pubblicato inoltre in: MIUR - DIREZIONE GENERALE PER LA COMUNICAZIONE, *Norme, indicazioni, commenti*, Roma, MIUR - Direzione generale per la comunicazione 2004, 55-73.

¹ L'elenco della normativa ministeriale segue l'ordine cronologico. Le citazioni dei documenti sono precedute dalle abbreviazioni usate nel testo.

- Allegato A al D.L. 59/2004:** *Indicazioni per i Piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia.* Allegato A al D.L. 19 febbraio 2004, n. 59, in MIUR - DIREZIONE GENERALE PER LA COMUNICAZIONE, *Norme* 155-168.
- Allegato B al D.L. 59/2004:** *Indicazioni per i Piani personalizzati nella scuola primaria.* Allegato B al D.L. 19 febbraio 2004, n. 59, in MIUR - DIREZIONE GENERALE PER LA COMUNICAZIONE, *Norme* 175-192.
- Allegato C al D.L. 59/2004:** *Indicazioni per i Piani personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado.* Allegato C al D.L. 19 febbraio 2004, n. 59, in MIUR - DIREZIONE GENERALE PER LA COMUNICAZIONE, *Norme* 245-267.
- Allegato D al D.L. 59/2004:** *Profilo educativo e professionale dello studente alla fine del Primo ciclo di istruzione.* Allegato D al D.L. 19 febbraio 2004, n. 59, in MIUR - DIREZIONE GENERALE PER LA COMUNICAZIONE, *Norme* 321-333.
- C.M. 29/2004:** Circolare ministeriale 5 marzo 2004, n. 29, *Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59: Indicazioni e istruzioni*, in MIUR - DIREZIONE GENERALE PER LA COMUNICAZIONE, *Norme* 119-147.
- C.M. 85/2004:** Circolare ministeriale 3 dicembre 2004, n. 85, *Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di 1° grado*, pubblicata sul sito Internet del MIUR: <http://www.istruzione.it>.
- D.L. 226/2005:** Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 257 del 4 novembre 2005.
- Allegato A al D.L. 226/2005:** *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione.* Allegato A al D.L. 17 ottobre 2005, n. 226, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 257 del 4 novembre 2005.
- Allegato B al D.L. 226/2005:** *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione per il sistema dei licei.* Allegato B al D.L. 17 ottobre 2005, n. 226, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 257 del 4 novembre 2005.
- Allegato C al D.L. 226/2005:** *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali.* Allegato C al D.L. 17 ottobre 2005, n. 226, pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 257 del 4 novembre 2005.
- C.M. 84/2005:** Circolare ministeriale 10 novembre 2005, n. 84, *Linee guida per la definizione e l'impiego del Portafoglio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione*, pubblicata sul sito Internet: <http://www.istruzione.it>.

Siti Internet

AICE:

<http://www.edcities.bcn.es>

Amnesty International:

<http://www.amnestyinternational.org>

Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli dell'Università di Padova:

<http://www.centrodirittiumani.unipd.it>

COE:

<http://www.coe.int>

COE, sezione sperimentazione Portfolio europeo delle lingue:

<http://culture2.coe.int>

Human Rights Internet:

<http://www.hri.ca>

Human Rights Watch:

<http://www.humanrightswatch.org>

INDIRE:

<http://www.bdp.it>

INVALSI:

<http://www.invalsi.it>

MIUR:

<http://www.istruzione.it>

OIDEL:

<http://www.oidel.ch>

ONU:

<http://www.un.org>

Portfolio svizzero delle lingue:

<http://www.sprachenportfolio.ch>

Sito sul diritto all'educazione curato da K. Tomaševski (relatore speciale dell'UNCESCR):

<http://www.right-to-education.org>

Ufficio dell'Alto Commissariato per i diritti umani delle Nazioni Unite:

<http://www.ohchr.org>

UNESCO:

<http://www.unesco.org>

ALLEGATI

ALLEGATO 1

Questionario di ingresso tutor (QI, T)

Risultati su 26 soggetti

ITEM QI, T	Frequenza assoluta					Valore Medio
	4	3	2	1	0	
01. Cerco di conoscere in che modo ciascuno dei miei allievi impara	10	13	3	--	--	3,26
02. Mi interessa conoscere la percezione che l'allievo ha delle proprie capacità scolastiche	16	8	2	--	--	3,53
03. Pianifico attività per aiutare i miei allievi a conoscere il proprio modo di apprendere	5	9	12	--	--	2,73
04. Trovo occasioni per conoscere gli interessi dei miei allievi	15	9	2	--	--	3,50
05. Osservo con attenzione gli allievi quando sono interrogati	21	5	--	--	--	3,80
06. L'opinione degli allievi non è così importante per me	14	5	4	--	3	3,43
07. Quando un allievo mi parla lo ascolto attentamente	22	4	--	--	--	3,84
08. Permetto agli studenti di esprimere le proprie convinzioni	12	13	1	--	--	3,42
09. Incoraggio ciascun allievo ad esprimere i propri sentimenti (ansia, scoraggiamento, ...)	11	14	1	--	--	3,38
10. Apprezzo i miei alunni come persone al di là di quelli che possono e i loro risultati	20	6	--	--	--	3,77
11. Dimostro ai miei studenti di interessarmi di loro	10	16	--	--	--	3,38
12. Mi rivolgo agli studenti in modo rispettoso anche quando non sono soddisfatto dei loro risultati	17	8	1	--	--	3,62
13. Rivolgo la parola agli studenti anche fuori dai momenti strettamente scolastici	11	15	--	--	--	3,42
14. Gli allievi non devono dimenticare che sono io il professore	1	3	10	10	2	1,79
15. Mi interesso dei progetti per il futuro dei miei allievi	12	13	--	--	1	3,36
16. Ritengo che sia evidente con quanta serietà mi impegno nel lavoro	8	15	1	1	1	3,20
17. Propongo esperienze di impegno anche in ambiti non strettamente scolastici (volontariato, ...)	6	7	11	2	--	2,65
18. Mi metto in relazione con gli allievi come persona	17	8	--	--	1	3,68
19. Aiuto gli studenti a chiarire i propri interessi e obiettivi	8	13	5	--	--	3,12
20. Esigo dagli studenti che seguano rigidamente il modo di imparare che propongo	5	13	7	1	--	2,85
21. Predispongo attività per aiutare gli allievi a valutare se stessi	5	10	10	1	--	2,73

(segue)

(continua)

ITEM QI, T	Frequenza assoluta					Valore Medio
	4	3	2	1	0	
22. Quando un allievo ha una difficoltà o un insuccesso lo aiuto a cercare una soluzione	9	16	--	--	1	3,36
23. Confronto i risultati di ciascun allievo con quelli precedenti piuttosto che con quelli dei compagni	14	9	2	1	--	3,38
24. Coinvolgo l'allievo nella definizione degli obiettivi che lo riguardano	4	13	9	--	--	2,81
25. È bene che gli allievi non conoscano i miei criteri di valutazione	17	4	--	2	3	3,57
26. Durante le mie ore di insegnamento stimolo gli studenti a porre domande	17	7	2	--	--	3,58
27. Aiuto gli alunni a collegare le nuove informazioni a conoscenze che già possiedono	18	8	--	--	--	3,69
28. Stimolo gli allievi a trovare legami tra ciò che studiano e la vita di tutti i giorni	15	10	1	--	--	3,54
29. Cerco di stabilire collegamenti tra ciò che insegno e le esperienze di vita degli alunni	13	10	2	--	1	3,44
30. Aiuto gli studenti a non aver paura delle verifiche	8	16	1	--	1	3,28
31. Nel valutare i risultati di un allievo tengo anche conto della sua situazione emotiva e familiare	7	13	6	--	--	3,04
32. In genere i miei rapporti con gli allievi sono rasserenanti	8	17	--	--	1	3,30
33. Incoraggio gli studenti che non sono sicuri di riuscire bene	15	11	--	--	--	3,58
34. I miei allievi sanno che ho fiducia nelle loro possibilità di apprendimento	15	11	--	--	--	3,42
35. Mi capita di pensare che, anche se si impegneranno alcuni studenti non potranno migliorare	7	10	5	3	1	2,84
36. Ho pazienza con gli studenti che sono convinti di avere scarse capacità	8	18	--	--	--	3,31
37. Sono consapevole che chi si sente capace impara più facilmente	13	10	1	1	1	3,40
38. Cerco di evitare le situazioni che portano gli allievi ad un continuo confronto competitivo . . .	15	10	1	--	--	3,54

4=Molto; 3=Abbastanza; 2=Poco; 1=Per niente; 0=Non risponde

Questionario di uscita tutor (QU, T)

Risultati su 26 soggett

ITEM QU, T	Frequenza assoluta					Valore Medio
	4	3	2	1	0	
01. Cerco di conoscere in che modo ciascuno dei miei allievi impara	9	17	--	--	--	3,34
02. Mi interessa conoscere la percezione che l'allievo ha delle proprie capacità scolastiche	19	7	--	--	--	3,73
03. Pianifico attività per aiutare i miei allievi a conoscere il proprio modo di apprendere	4	18	3	1	--	2,96
04. Trovo occasioni per conoscere gli interessi dei miei allievi	11	10	5	--	--	3,23
05. Osservo con attenzione gli allievi quando sono interrogati	19	7	--	--	--	3,73
06. L'opinione degli allievi non è così importante per me	13	7	2	3	1	3,12
07. Quando un allievo mi parla lo ascolto attentamente	20	5	--	--	1	3,80
08. Permetto agli studenti di esprimere le proprie convinzioni	14	11	1	--	--	3,50
09. Incoraggio ciascun allievo ad esprimere i propri sentimenti (ansia, scoraggiamento, ...)	17	9	--	--	--	3,65
10. Apprezzo i miei alunni come persone al di là di quelli che possono e i loro risultati	21	5	--	--	--	3,81
11. Dimostro ai miei studenti di interessarmi di loro	14	10	2	--	--	3,46
12. Mi rivolgo agli studenti in modo rispettoso anche quando non sono soddisfatto dei loro risultati	19	6	1	--	--	3,69
13. Rivolgo la parola agli studenti anche fuori dai momenti strettamente scolastici	14	9	3	--	--	3,42
14. Gli allievi non devono dimenticare che sono io il professore	6	6	9	4	1	2,56
15. Mi interesso dei progetti per il futuro dei miei allievi	6	15	3	--	--	3,20
16. Ritengo che sia evidente con quanta serietà mi impegno nel lavoro	6	19	1	--	--	3,19
17. Propongo esperienze di impegno anche in ambiti non strettamente scolastici (volontariato, ...)	4	5	15	2	--	2,44
18. Mi metto in relazione con gli allievi come persona	16	10	--	--	--	3,62
19. Aiuto gli studenti a chiarire i propri interessi e obiettivi	9	16	1	--	--	3,31
20. Esigo dagli studenti che seguano rigidamente il modo di imparare che propongo	3	13	8	2	--	2,65
21. Predispongo attività per aiutare gli allievi a valutare se stessi	1	17	7	1	--	2,69

(segue)

(continua)

ITEM QU, T	Frequenza assoluta					Valore Medio
	4	3	2	1	0	
22. Quando un allievo ha una difficoltà o un insuccesso lo aiuto a cercare una soluzione	13	13	--	--	--	3,50
23. Confronto i risultati di ciascun allievo con quelli precedenti piuttosto che con quelli dei compagni	16	7	2	1	--	3,46
24. Coinvolgo l'allievo nella definizione degli obiettivi che lo riguardano	6	14	6	--	--	3,00
25. È bene che gli allievi non conoscano i miei criteri di valutazione	25	1	2	4	1	3,32
26. Durante le mie ore di insegnamento stimolo gli studenti a porre domande	14	11	1	--	--	3,50
27. Aiuto gli alunni a collegare le nuove informazioni a conoscenze che già possiedono	18	6	2	--	--	3,62
28. Stimolo gli allievi a trovare legami tra ciò che studiano e la vita di tutti i giorni	15	11	--	--	--	3,58
29. Cerco di stabilire collegamenti tra ciò che insegno e le esperienze di vita degli alunni	10	15	1	--	--	3,35
30. Aiuto gli studenti a non aver paura delle verifiche	10	16	--	--	--	3,38
31. Nel valutare i risultati di un allievo tengo anche conto della sua situazione emotiva e familiare	8	14	4	--	--	3,15
32. In genere i miei rapporti con gli allievi sono rasserenanti	15	11	--	--	--	3,57
33. Incoraggio gli studenti che non sono sicuri di riuscire bene	17	9	--	--	--	3,65
34. I miei allievi sanno che ho fiducia nelle loro possibilità di apprendimento	14	11	1	--	--	3,50
35. Mi capita di pensare che, anche se si impegneranno alcuni studenti non potranno migliorare	8	11	4	3	--	2,92
36. Ho pazienza con gli studenti che sono convinti di avere scarse capacità	9	17	--	--	--	3,35
37. Sono consapevole che chi si sente capace impara più facilmente	17	6	2	1	--	3,50
38. Cerco di evitare le situazioni che portano gli allievi ad un continuo confronto competitivo...	14	11	1	--	--	3,50

4=Molto; 3=Abbastanza; 2=Poco; 1=Per niente; 0=Non risponde

ALLEGATO 2

Questionario di valutazione di fine percorso tutor (QVF, T)

Risultati su 26 soggetti (valore medio)

SIGNIFICATO E VALORE ATTRIBUITO ALL'ESPERIENZA

	Valore Medio
<i>L'esperienza del tutoraggio mi ha dato la possibilità di...</i>	
1. conoscere meglio le strategie di apprendimento degli allievi a me affidati	3,233
2. conoscere meglio la percezione che gli allievi hanno di sé	3,452
3. individuare e proporre agli allievi obiettivi personalizzati	3,317
4. suggerire agli allievi strategie per organizzare meglio i loro impegni di studio	3,317
5. instaurare un rapporto personale con gli allievi che ho seguito	3,400
6. dialogare con gli allievi anche su problemi extrascolastici e/o personali	3,226
7. accompagnare i miei allievi in un percorso di crescita umana	3,267
8. Altro...	--
<i>Durante gli incontri gli allievi a me affidati hanno potuto...</i>	
9. riflettere su di sé	3,268
10. parlare di sé	3,309
11. prendere consapevolezza delle proprie difficoltà	3,198
12. prendere consapevolezza delle proprie potenzialità	3,152
13. individuare degli obiettivi e scegliere delle strategie per raggiungerli	3,300
14. valutare il raggiungimento degli obiettivi e verificare il cammino fatto	3,165
15. instaurare un rapporto di confidenza con un loro insegnante	3,235
16. Altro...	--
<i>Il portfolio sulle strategie di apprendimento è servito agli allievi a:</i>	
17. conoscere le proprie strategie di apprendimento	3,038
18. fissare gli obiettivi e le strategie per raggiungerli	3,250
19. verificare il raggiungimento degli obiettivi	3,063
20. documentare il percorso fatto	2,821
21. Altro...	--
<i>Nel corso dell'esperienza gli allievi a me affidati sono migliorati:</i>	
22. nelle strategie di apprendimento e nell'organizzazione degli impegni di studio	3,073
23. nel rendimento scolastico nella mia materia	2,934
24. nel rendimento scolastico in altre materie	2,918
25. nel comportamento in classe	2,959
26. Altro...	--
<i>Al termine dell'esperienza della ricerca-azione posso dire che:</i>	
27. Mi ritengo complessivamente soddisfatto dell'esperienza	3,133
28. Sono maggiormente consapevole dell'importanza delle strategie di apprendimento	3,400
29. Mi sono reso conto dell'importanza di stabilire un rapporto personale con gli allievi	3,548

(segue)

(continua)

	Valore medio
30. Ho scoperto potenzialità nascoste negli allievi a me affidati	3,226
31. Ho compreso che è importante conoscere la percezione che l'allievo ha di sé	3,839
32. Mi sembra che gli allievi da me seguiti si siano sentiti accompagnati personalmente	2,970
33. Mi sembra che i miei allievi si siano sentiti rispettati da me nel loro modo di essere	3,563
34. Ho tratto degli stimoli per migliorarmi come docente	3,581
35. Sono maggiormente consapevole del fatto che	--
36. Ho acquisito le seguenti capacità: ...	--

DIFFICOLTÀ INCONTRATE

	Valore medio
<i>Le difficoltà legate all'atteggiamento dell'allievo il quale ha manifestato:</i>	
37. fiducia nell'esperienza	3,221
38. disponibilità ad aprirsi e a dialogare (timidezza, chiusura...)	3,198
39. disponibilità a lasciarsi aiutare	3,072
40. impegno nel portare a termine gli obiettivi	3,035
41. Altro:...	--

Le difficoltà legate a me:

42. fatica a seguire un allievo senza difficoltà nelle strategie di apprendimento	2,240
43. fatica a seguire un allievo con notevoli difficoltà nelle strategie di apprendimento	2,800
44. fatica ad instaurare un dialogo aperto	1,692
45. fatica a creare un rapporto di fiducia	1,577
46. fatica a conoscere il ragazzo	1,931
47. fatica a individuare obiettivi e strategie personalizzati	2,300
48. fatica a monitorare l'allievo durante la mie ore	2,690
49. fatica ad avvisare i colleghi prima dell'incontro	2,593
50. fatica ad avvisare gli allievi prima dell'incontro	2,259
51. fatica ad organizzare gli incontri per (<i>specifica le cause</i>):...	3,176
52. Altro...	--

Le difficoltà legate alle scelte organizzative...

53. Il numero degli incontri è stato adeguato	2,963
54. Il tempo durante gli incontri è stato adeguato	2,889
55. I tempi previsti (scadenze proposte inizialmente) per gli incontri sono stati adeguati	2,333
56. La compilazione del portfolio è stata vissuta come atto formale (burocratico)	2,154
57. I momenti di scambio tra colleghi sul percorso di ciascun allievo sono stati adeguati	2,444
58. Mi ha disturbato l'assenza di allievi - dovuta al progetto - nelle mie ore	1,458
59. Altro...	--

(segue)

(continua)

MODALITÀ DI ATTUAZIONE DELL'ESPERIENZA

60. Quali modalità hai scelto per incontrare gli allievi e per la compilazione del portfolio?
Descrivi in modo sintetico come hai impostato gli incontri
61. Hai avuto occasione di incontrare personalmente gli allievi anche al di fuori dei momenti di incontro prestabiliti? Se sì, descrivi brevemente in quali momenti
Sì = 16; No = 12
62. Hai avuto occasione di confrontarti con i colleghi sui qualcuno degli allievi che hai seguito?
Se sì, descrivi brevemente l'esperienza
Sì = 19; No = 09
63. Sei stato avvicinato da qualche collega che ti ha chiesto il parere su un suo allievo?
Sì = 15; No = 13
64. Hai avuto occasione di confrontarti con la famiglia degli allievi che segui?
Se sì, descrivi brevemente l'esperienza
Sì = 24; No = 04
65. Il tuo modo di relazionarti in classe con i ragazzi ai quali hai fatto da tutor è cambiato?
Se sì, descrivi brevemente i cambiamenti avvenuti...
Sì = 14; No = 14
66. Hai notato dei cambiamenti negli allievi nel loro modo di relazionarsi con te?
Se sì, descrivi brevemente i cambiamenti notati...
Sì = 22; No = 06
67. Questo progetto ti è servito ad acquisire maggior consapevolezza del fatto che ciascun allievo è unico e irripetibile e come tale va considerato? Se sì, specifica in che modo...
Sì = 22; No = 02
(4 non so/non risponde)
68. Secondo te, i ragazzi che hanno tratto maggior beneficio dal progetto sono coloro che...
Viceversa, i ragazzi che hanno tratto minor beneficio dal progetto sono coloro che...
69. Pensi che sia utile continuare l'esperienza anche il prossimo anno? Se sì, a quali condizioni e cosa proponi? Se no, perché?
70. Hai delle osservazioni o dei suggerimenti per migliorare l'esperienza del tutoraggio?
71. Hai delle osservazioni o dei suggerimenti per migliorare il portfolio?
72. Ci sono degli interrogativi (utili a valutare l'esperienza) che vorresti proporre ai colleghi nel momento di discussione?
-

ALLEGATO 3**Questionario di valutazione di metà percorso allievi (QVM, A)
Risultati su 116 soggetti (frequenze e percentuali)**

	SI		NO		Non risponde	
	<i>freq.</i>	%	<i>freq.</i>	%	<i>freq.</i>	%
1. Ti serve avere un tutor?	100	87%	12*	10%	4	3%
2. Ti è utile il Portfolio?	93	81%	19	16%	4	3%
3. Finora puoi dirti soddisfatto dell'esperienza?	94	81%	16	14%	6	5%
4. Ti è capitato di parlare con qualcuno dell'esperienza?	70**	60%	45	39%	1	1%
5. Desideri continuare l'esperienza fino alla fine dell'anno?	103	89%	8	7%	5	4%
6. Vorresti continuare l'esperienza anche l'anno prossimo?	96	83%	15	13%	5	4%
7. Se sì, con lo stesso insegnante?	74	63%	17	15%	25	22%

* 9 dei 12 che rispondono "no" alla domanda sull'utilità del tutor dicono "no" anche alla domanda successiva sull'utilità del Portfolio

** 43 dei 70 che dicono di aver parlato con qualcuno dell'esperienza precisano di averne parlato con i genitori e in prevalenza con la madre

ALLEGATO 4

Questionario di valutazione di fine percorso allievi (QVF, A) Risultati su 113 soggetti (frequenza e valore medio)

LA MIA VALUTAZIONE FINALE:	Frequenza					Valore medio
	4	3	2	1	0	
<i>Rivedendo le verifiche delle 4 tappe esprimo il mio livello di soddisfazione in riferimento alle seguenti affermazioni:</i>						
1. Complessivamente posso dire di aver raggiunto gli obiettivi che mi sono proposto nelle diverse tappe	25	71	15	2	--	3,053
2. Sono stato costante nel portare a termine gli impegni presi:	20	78	10	5	--	3,000
3. Questo cammino mi ha permesso di:						
a) conoscere meglio le mie strategie di apprendimento	42	54	12	4	--	3,196
b) conoscere meglio le mie difficoltà di apprendimento	50	45	17	--	--	3,295
c) riflettere sul mio modo di imparare	31	60	19	2	--	3,071
d) migliorare le mie prestazioni scolastiche	29	57	19	8	--	2,947
e) trarre degli stimoli per il cambiamento personale	25	54	27	6	--	2,875
f) fare un cammino personale e verificarlo	28	63	18	4	--	3,018
g) instaurare una buona relazione con l'insegnante	65	43	5	--	--	3,531
h) Altro:...	--	--	--	--	--	--

I Portfolio compilati dagli insegnanti nella sezione sottostante sono 73 su 113

LA VALUTAZIONE DEL TUTOR CHE MI HA SEGUITO:	Frequenza					Valore medio
	4	3	2	1	0	
<i>Rivedendo le verifiche delle 4 tappe esprimo il mio livello di soddisfazione in riferimento ai seguenti item:</i>						
1. Complessivamente mi sembra che l'allievo sia stato costante nel portare a termine gli impegni presi:	38	29	7	3	--	3,325
2. Complessivamente mi sembra che l'allievo abbia raggiunto gli obiettivi che si è proposto nelle diverse tappe:	27	38	8	4	--	3,143
3. Complessivamente mi ritengo soddisfatto per il modo in cui l'allievo ha seguito il percorso proposto nel portfolio:	51	17	8	--	--	3,566

4=Molto; 3=Abbastanza; 2=Poco; 1=Per niente; 0=Non risponde

INDICE DEI GRAFICI, DELLE SCHEDE E DELLE TABELLE

Parte II

Capitolo I: La metodologia e l'impianto della ricerca-azione

Tabelle

Tab. 1:	Distribuzione dei docenti del liceo “Maria Ausiliatrice” per età e sesso – A.S. 2003-2004	115
Tab. 2:	Distribuzione degli allievi delle classi prime del biennio e del triennio del liceo “Maria Ausiliatrice” per classe e indirizzo – A.S. 2003-2004	115
Tab. 3:	Cronogramma delle fasi della ricerca-azione	117

Capitolo II: Lo sviluppo dell'idea nel contesto

Grafici

Graf. 1:	Distribuzione dei genitori degli allievi del liceo per livello di studio – A.S. 2003-2004	126
Graf. 2:	Distribuzione in percentuale delle risposte di studenti, genitori e docenti (A.S. 2002-2003) alla domanda: “A tuo parere gli insegnanti promuovono l'apprendimento degli allievi?”	135
Graf. 3:	Distribuzione in percentuale delle risposte di studenti, genitori e docenti (A.S. 2002-2003) alle domande: “Ti senti rispettato come persona dai tuoi insegnanti?”(studenti) e “Gli allievi si sentono rispettati come persone dai loro insegnanti?”(genitori, docenti)	135

Tabelle

Tab. 1:	Distribuzione degli allievi del liceo “Maria Ausiliatrice” per classe e indirizzo – A.S. 2003-2004	124
Tab. 2:	Carico orario del biennio del liceo “Maria Ausiliatrice” – A.S. 2003-2004	128

Tab. 3:	Carico orario del triennio del liceo “Maria Ausiliatrice” – A. S. 2003-2004	129
---------	---	-----

Capitolo III: La preparazione dell'intervento

Grafici

Graf. 1:	Strumenti usati dai tutor per il monitoraggio degli incontri	187
----------	--	-----

Schede

Scheda 1:	Indice del fascicolo sull'ansietà	153
Scheda 2:	Obiettivi e strategie per gli allievi sull'ansietà	154
Scheda 3:	Sezioni della griglia di osservazione sistematica degli allievi e relativi <i>item</i>	166
Scheda 4:	Modello di una sezione della griglia di osservazione con esempio di compilazione	167
Scheda 5:	Modello di una sezione della pagina del <i>Portfolio</i> che contiene la scheda sintesi della griglia di osservazione	168
Scheda 6:	Modello di una parte della sezione I del <i>Portfolio</i> : “Conosco le proprie strategie di apprendimento”	172
Scheda 7:	Modello della sezione II del <i>Portfolio</i> : “La prima tappa: scelgo, obiettivi, strategie e verifico il mio cammino”	173
Scheda 8:	Modello di una parte della sezione III del <i>Portfolio</i> : “La biografia di apprendimento”	174
Scheda 9:	Modello di una parte della sezione III del <i>Portfolio</i> : “L'indice dei lavori e documenti”	175
Scheda 10:	Questionario di ingresso e di uscita per i tutor (QI eQU, T) ..	181
Scheda 11:	Griglia di monitoraggio del primo incontro tra tutor e allievi (GM, T, 1°)	184
Scheda 12:	Griglia di monitoraggio del quarto incontro tra tutor e allievi (GM, T, 4°)	185
Scheda 13:	Traccia per la compilazione del diario degli incontri per i tutor (D, T)	188
Scheda 14:	Questionario di valutazione di metà percorso per gli allievi (QVM, A)	190

Tabelle

Tab. 1:	Cronogramma del percorso di formazione degli insegnanti	146
Tab. 2:	Struttura del <i>Portfolio dell'allievo sulle strategie di apprendimento</i>	171
Tab. 3:	Modello del prospetto usato per assegnare gli allievi ai rispettivi tutor	177
Tab. 4:	Distribuzione degli allievi assegnati a ciascun tutor	178

Tab. 5:	Distribuzione degli strumenti usati dai tutor per il monitoraggio	179
Tab. 6:	Distribuzione degli strumenti usati da allievi, genitori e ricercatrice per il monitoraggio	180
Tab. 7:	Risultati dell' <i>item</i> analisi sul questionario di ingresso e di uscita per i tutor (QI e QU, T)	192

Parte III

Capitolo I: L'attuazione dell'intervento

Schede

Scheda 1:	Questionario inizio percorso per gli allievi (QI, A)	201
Scheda 2:	Profilo al QSA dell'allievo Paolo Renzi (A017)	205
Scheda 3:	Modello di una parte della sezione I del <i>Portfolio</i> : "Sintetizzo ciò che ho scoperto di me"	217
Scheda 4:	Modello di una parte della sezione II del <i>Portfolio</i> : "Scelgo obiettivi e strategie per la prima tappa" con esempio di compilazione (A062)	220
Scheda 5:	Modello di una parte della sezione II del <i>Portfolio</i> : "Verifico la prima tappa" con esempio di compilazione (A062)	223
Scheda 6:	Modello di una parte della scheda di valutazione finale del <i>Portfolio</i> : "Valuto il percorso fatto"	225
Scheda 7:	Modello di una parte della scheda di valutazione finale del <i>Portfolio</i> : "La valutazione dell'insegnante"	226

Tabelle

Tab. 1:	Calendario dell'intervento – A. S. 2003-2004	198
Tab. 2:	Punteggi medi degli allievi per classe in ciascun fattore del QSA	210
Tab. 3:	Prospetto degli incontri previsti tra tutor e rispettivi allievi	213
Tab. 4:	Distribuzione in percentuale degli incontri effettuati con riferimento al periodo in cui sono avvenuti	215
Tab. 5:	Distribuzione del tempo impiegato in media per gli incontri con gli allievi	216
Tab. 6:	Principali impegni assunti dagli allievi nelle varie tappe per aree	222
Tab. 7:	Distribuzione degli incontri effettuati dall'allieva Teresa Longo (A008) per data e durata	228
Tab. 8:	Obiettivi e strategie scelti dall'allieva Teresa Longo (A008) nella prima tappa	228
Tab. 9:	Distribuzione degli incontri effettuati dall'allievo Gabriele Ferraris (A018) per data e durata	229

Tab. 10:	Valutazione finale dell'allievo Gabriele Ferraris (A018) in rapporto al punteggio medio di tutti gli allievi	230
Tab. 11:	Obiettivi e strategie scelti dall'allieva Federica Curti (A037) nella prima tappa	232
Tab. 12:	Distribuzione degli incontri effettuati dall'allieva Federica Curti (A037) per data e durata	232
Tab. 13:	Valutazione finale dell'allieva Federica Curti (A037) in rapporto al punteggio medio di tutti gli allievi	233
Tab. 14:	Distribuzione degli incontri effettuati dall'allievo Alessandro Duri (A051) per data e durata	235
Tab. 15:	Obiettivi e strategie scelti dall'allievo Alessandro Duri (A051) nella prima tappa	236
Tab. 16:	Valutazione finale dell'allievo Alessandro Duri (A051) in rapporto al punteggio medio di tutti gli allievi	237
Tab. 17:	Distribuzione degli incontri del tutor Valeria Toscano (T09) con gli allievi per data e durata	239
Tab. 18:	Esempi di obiettivi e strategie scelti dagli allievi seguiti dal tutor Valeria Toscano (T09)	241
Tab. 19:	Risultati della valutazione finale degli allievi seguiti dal tutor Valeria Toscano (T09)	243
Tab. 20:	Distribuzione degli incontri del tutor Corrado Mainetti (T27) con gli allievi per data e durata	245
Tab. 21:	Esempi di obiettivi e strategie scelti dagli allievi seguiti dal tutor Corrado Mainetti (T27)	246
Tab. 22:	Risultati della valutazione finale degli allievi seguiti dal tutor Corrado Mainetti (T27)	248
Tab. 23:	Distribuzione degli incontri del tutor Roberta Laurenzi (T19) con gli allievi per data e durata	250
Tab. 24:	Esempi di obiettivi e strategie scelti dagli allievi seguiti dal tutor Roberta Laurenzi (T19)	252
Tab. 25:	Risultati della valutazione finale degli allievi seguiti dal tutor Roberta Laurenzi (T19)	255

Capitolo II: I risultati e le prospettive della ricerca-azione

Schede

Scheda 1:	Progetto di intervento con gli allievi delle classi seconde del biennio e del triennio per l'A.S. 2004-2005	283
Scheda 2:	Scheda per gli allievi: "Prendere appunti in classe"	285

INDICE

<i>Prefazione</i>	7
<i>Sommario</i>	11
<i>Sigle e abbreviazioni</i>	15
Introduzione	17

Parte I

IL DIRITTO ALL'EDUCAZIONE NELLA SCUOLA: UN PERCORSO RICOGNITIVO

Cap. I: Il riconoscimento del diritto all'educazione	29
1. <i>L'emergere del diritto all'educazione in epoca moderna</i>	30
2. <i>Il diritto all'educazione negli strumenti internazionali</i>	35
3. <i>Il diritto all'educazione nella Costituzione della repubblica italiana...</i>	42
4. <i>Il diritto all'educazione tra vecchi e nuovi analfabetismi</i>	45
5. <i>Verso una nuova idea di giustizia educativa</i>	47
Cap. II: Il diritto all'educazione nella scuola per la persona	51
1. <i>Significato e fondamento del diritto all'educazione</i>	52
2. <i>L'educazione come diritto della persona a "farsi" persona</i>	54
3. <i>L'educazione come dovere nei confronti di ciascuna persona</i>	56
4. <i>La personalizzazione nell'educazione e nella didattica</i>	59
4.1. <i>La conoscenza degli allievi</i>	66
4.2. <i>L'accompagnamento personale degli allievi</i>	69
Cap. III: Il diritto all'educazione e la riforma scolastica in Italia	73
1. <i>Il recente percorso della riforma scolastica</i>	74
2. <i>Il principio della personalizzazione nella riforma</i>	78
3. <i>Il diritto all'educazione e gli strumenti della riforma</i>	83
3.1. <i>I piani di studio personalizzati</i>	83

3.2. Il portfolio delle competenze personali	85
3.3. Il docente coordinatore-tutor	88
3.4. Alcune questioni aperte	91

Parte II

LA RICERCA-AZIONE:

LA METODOLOGIA, L'IMPOSTAZIONE E LA PREPARAZIONE

Cap. I: La metodologia e l'impianto della ricerca-azione	97
1. <i>Le origini e gli sviluppi della metodologia della ricerca-azione</i>	97
2. <i>Le caratteristiche emergenti della metodologia della ricerca-azione</i>	103
2.1. La ricerca-azione combina azione e riflessione	104
2.2. La ricerca-azione è ricerca partecipata e democratica	106
2.3. La ricerca-azione mira a produrre un cambiamento verso un miglioramento	107
3. <i>La metodologia della ricerca-azione nella scuola dell'autonomia</i>	108
4. <i>Il piano della presente ricerca-azione nella scuola "Maria Ausiliatrice"</i>	110
4.1. Il problema	111
4.2. L'ipotesi	111
4.3. Gli obiettivi	113
4.4. I soggetti coinvolti nella ricerca	114
4.5. Le fasi e i tempi	116
4.5.1. Prima fase: il costituirsi del gruppo	116
4.5.2. Seconda fase: la ricerca	118
4.5.3. Terza fase: l'azione	119
4.5.4. Il monitoraggio e la valutazione	120
Cap. II: Lo sviluppo dell'idea nel contesto	121
1. <i>Breve profilo della scuola "Maria Ausiliatrice"</i>	121
2. <i>L'offerta formativa del liceo "Maria Ausiliatrice" per l'anno scolastico 2003-2004</i>	127
3. <i>I primi contatti tra ricercatrice-consulente, preside e insegnanti</i>	130
4. <i>Il confronto con le attese e i bisogni degli allievi</i>	132
5. <i>Lo sviluppo e l'evoluzione dell'idea tra bisogni e opportunità</i>	136
6. <i>I primi incontri del gruppo di ricerca</i>	138
7. <i>Il ruolo della ricercatrice-consulente all'interno del gruppo</i>	141
Cap. III: La preparazione dell'intervento	145
1. <i>Il percorso di formazione in preparazione all'intervento</i>	145
1.1. Prima unità: la conoscenza degli allievi attraverso il metodo osservativo	147

1.2.	Seconda unità: la conoscenza delle strategie di apprendimento	149
1.3.	Terza unità: aiutare gli allievi che manifestano forme di disturbi di ansietà	151
1.4.	Quarta unità: aiutare gli allievi a comprendere il ruolo delle attribuzioni causali	155
1.5.	Quinta unità: aiutare gli allievi nella loro percezione di competenza	157
1.6.	Sesta unità: aiutare gli allievi a potenziare processi e strategie elaborative	158
1.7.	Settima unità: aiutare gli allievi a controllare il disorientamento	159
1.8.	Ottava unità: accompagnare personalmente gli allievi nell'apprendere	160
2.	<i>La scelta e la messa a punto degli strumenti di intervento</i>	161
2.1.	Un adattamento del <i>Questionario sulle Strategie di Apprendimento</i> (QSA)	162
2.2.	Una griglia di osservazione sulle strategie di apprendimento degli studenti	164
2.3.	Un modello di <i>Portfolio dell'allievo sulle strategie di apprendimento</i>	169
3.	<i>La suddivisione e l'assegnazione degli allievi ai rispettivi insegnanti-tutor</i> ..	176
4.	<i>La scelta e la preparazione degli strumenti di monitoraggio e valutazione</i> ..	179
4.1.	Il questionario di ingresso e di uscita	179
4.2.	Le griglie di monitoraggio degli incontri	183
4.3.	L'intervista	186
4.4.	Il diario	187
4.5.	I questionari per la valutazione intermedia e finale	189
4.6.	Il portfolio della ricerca-azione	191
5.	<i>I criteri e le modalità di analisi dei risultati del monitoraggio</i>	192

Parte III

LA RICERCA-AZIONE:

L'ATTUAZIONE, I RISULTATI E LE PROSPETTIVE

Cap. I: L'attuazione dell'intervento	197
1. <i>La presentazione del progetto agli allievi e ai genitori</i>	199
2. <i>La fase di conoscenza degli allievi</i>	204
2.1. La somministrazione del QSA e l'elaborazione dei profili degli allievi	206
2.2. L'applicazione della griglia di osservazione	207

2.3. La presentazione dei profili degli allievi negli incontri dei consigli di classe	209
3. <i>La fase di accompagnamento personale degli allievi</i>	212
3.1. Primo incontro: la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento	216
3.2. Incontri successivi: la scelta di obiettivi e strategie personalizzati	218
3.3. Incontri successivi: la verifica e la ridefinizione del percorso	224
3.4. Ultimo incontro: la valutazione finale del percorso	224
4. <i>Alcuni esempi di percorsi-tipo di allievi</i>	226
4.1. L'esperienza positiva di un'allieva molto motivata	227
4.2. Il percorso positivo di un allievo insicuro	229
4.3. L'esperienza problematica di un'allieva demotivata	231
4.4. Il percorso faticoso di un allievo poco consapevole delle proprie difficoltà	234
5. <i>Alcuni esempi di percorsi-tipo di insegnanti-tutor</i>	237
5.1. L'ottima esperienza di un'insegnante-tutor	238
5.2. Il percorso medio di un insegnante-tutor	244
5.3. L'esperienza problematica di un'insegnante-tutor	249
Cap. II: I risultati e le prospettive	257
1. <i>La crescita della capacità di ascolto attivo degli allievi</i>	257
2. <i>Lo sviluppo della capacità di osservazione "sistematica"</i>	260
3. <i>La consapevolezza dell'importanza di attingere a varie fonti per conoscere gli studenti</i>	261
4. <i>Una maggiore attenzione alle strategie di apprendimento degli allievi</i>	264
5. <i>Una maggiore sensibilità verso ciascun allievo nella sua integralità e unicità</i>	266
6. <i>Una maggiore capacità di accompagnare personalmente gli allievi</i>	271
7. <i>Una maggiore consapevolezza dell'importanza dei rapporti interpersonali ..</i>	275
8. <i>Le questioni aperte e le prospettive emerse</i>	278
9. <i>Le ipotesi di sviluppo per l'anno scolastico 2004-2005</i>	281
Conclusioni	289
<i>Bibliografia</i>	297
Volumi e articoli di riviste	297
Documenti e studi degli organismi internazionali	312
Normative ministeriali	313
Siti internet	315

<i>Allegati</i>	317
Allegato 1: Risultati del questionario di ingresso e di uscita (tutor)	319
Allegato 2: Risultati del questionario di valutazione di fine percorso (tutor)	323
Allegato 3: Risultati del questionario di valutazione di metà percorso (allievi)	326
Allegato 4: Risultati del questionario di valutazione di fine percorso (allievi)	327
<i>Indice dei grafici, delle schede e delle tabelle</i>	329