

A misura di bambino

Confronti sulla didattica a partire dall'esperienza del Tempo Pieno

TRIESTE

SABATO 21 Aprile 2007

Scuola Addobbati



Materiali

Diritto a una scuola che assomigli al mondo

Bruno Tognolini

*Nel mondo ci sono le terre ed i cieli
Non sono divisi in scaffali
Nel mondo ci sono le fiabe e le arti
Non sono divise in reparti
Nel mondo c'è un nido, che è la tua classe
Uscendo non trovi le casse
Nel mondo ci sono maestri un po' maghi
Ci sono, non solo se paghi
Nel mondo il sapere che vuoi si conquista
Nel supermercato si acquista
E allora rispondi con una parola
Com'è che la vuoi la tua scuola?*

Tempo Pieno: una scuola per il futuro

Sonia Bortolotti (Comitato Genitori-insegnanti, Firenze / Cesp) [da Non abbiamo Tempo Pieno da perdere, Cesp, 2004]

Una scuola per il futuro... ecco, una frase che sembra una contraddizione oggi, sotto la minaccia concreta dell'abolizione definitiva del Tempo pieno, abolizione effettiva che molti - soprattutto dirigenti - danno anzi per fatta!

Ma le grandi mobilitazioni contro la Riforma Moratti che hanno attraversato la scuola nell'anno scolastico 2003/04, che hanno visto come protagonisti in primo luogo proprio genitori e insegnanti del Tempo pieno, ci dicono che non è così. E' cresciuto un movimento di massa, capillare e diffuso, come nella scuola di base non si vedeva dagli anni '70, che non si è fermato agli obiettivi minimi - sacrosanti !!

della garanzia di risposta a un bisogno sociale sempre più diffuso ma ha rivendicato il valore complesso della scuola pubblica, la sua valenza di comunità, di spazio progettato per promuovere la crescita relazionale, critica, creativa. Non a caso la mobilitazione nasce e si sviluppa intorno alla difesa

di quel modello scolastico, il Tempo pieno, che fin dalla sua creazione, più di trenta anni fa, si è costruito su questi valori e rappresenta ancora oggi - pur fra tante incrinature e difficoltà - la scuola della Comunità educante. Questo, possiamo dire, in aperta controtendenza rispetto ai silenzi e alle sconfessioni, anche "eccellenti", alle mistificazioni e ai tentativi di soppressione che da più di 15 anni hanno caratterizzato la storia del Tempo pieno.

Una scuola "scomoda" da cancellare. Quindici anni di lotte.

Non è infatti quello di oggi il primo tentativo di soppressione.

Sin dalla metà degli anni '80 prendono corpo i tentativi istituzionali di arrivare alla soppressione del Tempo pieno: da una parte, infatti, è iniziata l'epoca dei grandi tagli, del "rispar-

mio" e della "razionalizzazione", dall'altra cambia l'impostazione culturale della scuola italiana.

Dall'America viene importato il Modularismo, una corrente pedagogica statunitense che discende dalla psicologia cognitivista. Anche l'area culturale e sindacale della Sinistra, nell'ambito di una trasformazione più complessiva, perde l'identità e i valori sui quali si erano costruite le grandi trasformazioni degli anni '70 e sposa appieno l'ottica modularista. Il Cognitivismo, applicato oltretutto in modo superficiale e raffazzonato, dà origine ai Moduli e informa di sé tutti gli aspetti della organizzazione e della vita scolastica.

Il Tempo pieno, modello costoso e ormai " scomodo " è "concordemente" definito, SUPERATO e destinato alla soppressione. Le prime bozze della L.148, infatti, ne prevedono la completa abolizione.

La difesa del Tempo pieno nascerà solamente dalla base, dai genitori e dagli insegnanti, nel silenzio o nell'aperta ostilità del panorama politico, sindacale, culturale. NEL 1988, sulla spinta iniziale di alcuni insegnanti dei Comitati di Base, si sviluppano in varie città del Centro/Nord i coordinamenti genitori- insegnanti, che si daranno poi una struttura di collegamento nazionale. Sarà infatti il Coordinamento Genitori/Insegnanti il propulsore in tutti quegli anni delle iniziative e delle lotte che riusciranno ad impedire l'abolizione del Tempo pieno. Con la Rivista "Il Bambino e l'Acqua Sporca" costituirà poi per tutti gli anni '90 un importante punto di stimolo e riferimento per l'iniziativa e il dibattito, per l'informazione e per la riflessione, mantenendo aperta e viva la scelta di muoversi insieme, come genitori e insegnanti, per una difesa della scuola pubblica che non può essere solo sindacale, solo di categoria.

Infine, nel 1990, nella L. 148 di Riforma della scuola elementare il Tempo pieno viene mantenuto accanto ai Moduli, con un tetto massimo di classi, in una sorta di " riserva indiana ".

Ma il Ministero non rinuncia affatto al progetto di abolizione del Tempo pieno e, visto che la soppressione per legge non è passata, si cercano altre strategie: dal 1991 si tenterà a livello nazionale di abolire il modello scolastico situazione per situazione, scuola per scuola, sostituendolo con i moduli, squalificandolo agli occhi dei genitori, negando il diritto all'iscrizione. Questo porterà nel Sud a una drastica diminuzione del tempo pieno (praticamente all'abolizione in diverse situazioni territoriali!!) ma nel Centro Nord la spontanea risposta dei genitori e delle scuole, i coordinamenti genitori /insegnanti, riusciranno a difenderlo con una lunga battaglia che si protrarrà anno dopo anno.

Nel '92 prende corpo un nuovo tentativo di abolizione sul quale le Istituzioni Scolastiche a livello centrale e periferico si spenderanno con forza: la modularizzazione del Tempo pieno, destinato a trasformarsi in un grosso modulo con gli insegnanti che ruotano fra le classi. Ma anche questa volta si svilupperà una grande e diffusa mobilitazione: insegnanti e genitori riusciranno a difendere il Tempo pieno, a bloccare e sconfiggere i tentativi di modularizzazione.

Modelli scolastici: scelte pedagogiche, sociali, politiche anche e soprattutto quando lo si nega.

Vale la pena anche oggi di sottolineare le differenze portanti fra Moduli e Tempo pieno perché credo possa aiutarci a riflettere sui perché dei tentativi di abolizione del Tempo pieno, sull'origine della strada in discesa che ha portato alla situazione attuale.

Da un lato, la scuola modulare. Si organizza attraverso la presenza di più insegnanti (tre anche quattro) su ogni classe,

ognuno con distinte discipline e tempi ben definiti e separati. Pedagogicamente, si rifà al Cognitivismo ed in particolare alla corrente del Modularismo, mutuata direttamente dagli Stati Uniti. Suoi caratteri fondamentali sono la prevalenza assoluta data all'insegnamento delle singole materie, ognuna nettamente separata dall'altra. Questa impostazione nega che l'apprendimento del bambino sia globale, cioè incapace inizialmente di nette specializzazioni disciplinari ed indissolubilmente connesso alla situazione affettiva ed alle motivazioni profonde verso ciò che si apprende. La concezione modulare vede il cervello infantile già strutturato per diversi settori di apprendimento (linguistico, matematico-storico, musicale...). E lo stesso apprendimento delle varie materie - poco legato a motivazioni ed affettività e centrato sull'organizzazione specifica della didattica - che, essa dice, concorre in modo determinante a strutturare la personalità del bambino! In questa ottica l'educazione complessiva è rimandata totalmente alla famiglia ed estremamente secondarie divengono a scuola la socialità con gli altri ed i tempi lunghi ed articolati mirati all'attuazione di un progetto educativo. Da qui discendono quindi i tempi più brevi (27/30 ore settimanali), i ritmi di apprendimento velocizzati, il rapporto più delimitato e specialistico fra insegnante e bambini (tre o quattro insegnanti che ruotano fra le classi: ogni docente deve seguire da 30/40 a 60/75 alunni).

Il Tempo pieno, dall'altro lato, si rifà a Dewey, a Freinet e alla pedagogia della scuola attiva: il concetto su cui si sviluppa è quello di Comunità educante, scuola cioè come comunità esperta il cui fine è la educazione complessiva della personalità del bambino.

Un progetto pedagogico basato non solo su l'insegnante, che prima di tutto è educatore, ma anche sull'intero ambiente scolastico, strutturato in modo da stimolare e favorire la socialità, la ricerca, l'equilibrio affettivo. L'apprendimento è visto come sviluppo lento e graduato che va da un approccio globale e indifferenziato ad una progressiva specializzazione disciplinare ed è intimamente connesso all'equilibrio affettivo, agli stimoli relazionali, alle motivazioni profonde.

Da qui i tempi lunghi che garantiscano lo spazio necessario ad un apprendimento centrato sulla ricerca, la sperimentazione, l'importanza data ai momenti della mensa, della ricreazione, del gioco.

Da qui la necessità vitale di un rapporto "carico" insegnante/bambino, un rapporto che veda una pluralità di adulti interagire in modo intenso con un piccolo/medio numero di bambini (due insegnanti - tre con sostegno o lingua - per una classe dai 15 ai 25 alunni).

Evidentemente qualcosa nel Tempo Pieno, in questo progetto complesso, risponde profondamente ad una serie di esigenze forti che si fanno più urgenti di anno in anno, di decennio in decennio; il Dopuscuola previsto dalla L. 148/90 per sostituire il Tempo pieno, invece, non riuscirà mai a decollare!

Nel 1996 la crescita continua delle iscrizioni, vanamente contrastata dall'amministrazione raggiungerà infine, per merito delle continue iniziative di lotta che si sono susseguite anno dopo anno, una vittoria significativa : il tetto massimo delle classi a tempo pieno viene abolito ed il modello "Tempo pieno" ha nuovamente diritto a crescere liberamente accanto ai Moduli ormai sempre più in crisi.

La "resistenza" tenace del Tempo pieno, la difesa del Tempo pieno: perché ?

Un modello scolastico, quindi, che attraversa continui tentativi di abolizione senza scomparire, vedendo anzi una continua e massiccia crescita delle richieste, molto maggiori delle

iscrizioni poi effettivamente accolte. Che continua a difendere (in tempi molto difficili e in assenza di stimoli, dibattito, confronto) la sua specificità e che è riuscito comunque a crescere e a svilupparsi, nonostante l'ostilità della Amministrazione scolastica e di molti dirigenti, nonostante che da più di 15 anni l'area culturale del Centro Sinistra ne abbia abbandonato i valori per abbracciare il Cognitivismo modulare. Non dimentichiamoci che nella stesura della Riforma Berlinguer, nel suo Decreto attuativo, il Tempo pieno non c'è più, consapevolmente cancellato per sostituirvi, una volta di più un modello scolastico (?) abborracciato e cognitivista che, ignorando i problemi e le verifiche negative, sposa una volta di più modularismo e "adulterio" per renderli (finalmente...!?) MODELLO UNICO.

Ci sembra invece possibile dire che il Tempo pieno costituisce una risposta ad esigenze forti, la più adeguata che la scuola italiana sia stata sinora in grado di dare, esigenze che nella nostra società sono diventate sempre più emergenti in questi 30 anni.

Quali sono questi bisogni? Per quale intreccio di motivi si sceglie, si difende il Tempo pieno piuttosto che altri tipi di scuola? Proviamo a vederle, queste esigenze, coscienti che realtà, percezioni, potenzialità, desideri non si possono scindere e anzi si uniscono a formare un filo resistente che lega insieme 30 anni di esperienze.

Le ragioni del Tempo pieno

Prima di tutto c'è il bisogno sociale di tempo lungo, legato alla necessità - ormai assoluta per la netta maggioranza degli italiani - di due stipendi per famiglia. Una necessità che è cresciuta esponenzialmente tanto per l'aumento continuo del costo della vita quanto per il diffondersi delle famiglie mononucleari. Parallelamente, il tempo lungo risponde all'esigenza della donna di conquistare spazi e tempi per sé, per le sue scelte, per la sua attività e di non essere più la "casalinga" la cui unica dimensione è la famiglia e la casa.

Ma nel Tempo pieno il tempo non è solo lungo: è progettato, complessivo, intenso, è Comunità Educante. Per questo viene scelto, mentre genitori e insegnanti accolgono con soddisfazione la fine dei vari DOPOSCUOLA e ne ostacolano la resurrezione.

Proprio il fatto che il Tempo pieno sia Comunità Educante, progetto articolato che abbraccia ogni momento della vita scolastica, costituisce un elemento potente di risposta ai bisogni di una realtà sociale sempre più segmentata e disgregata. Aumenta quindi da parte dei genitori la richiesta di una scuola dove il bambino possa vivere una dimensione di comunità, ricca di relazioni significative, progettata come "ambiente educativo" in ogni tempo e in ogni passaggio.

La relazione "importante" fra adulto e bambino che caratterizza la classe a tempo pieno (2 insegnanti contitolari su un solo gruppo classe) permette all'insegnante di darsi come riferimento forte: intenso, dinamico, propulsivo, per andare a costruire /ricostruire l'identità, la separazione e il legame insieme del ruolo "adulto" e del ruolo "bambino". "Questo può rappresentare oggi una risorsa particolarmente significativa, una risposta mirata alla debolezza e all'incrinatura del ruolo adulto e della relazione adulto /bambino, sempre più fragili e in crisi in una situazione sociale nella quale i tempi di vita e di relazione sono "velocificati", frammentati, svuotati.

Anche per la socialità nel gruppo dei coetanei il Tempo pieno riveste oggi - e particolarmente oggi - una importanza fondamentale. Nelle nostre città i bambini vivono sempre più separati, senza un gruppo di "pari" nel quale sperimentarsi e crescere, con l'immaginario soffocato dalla televisione e dal

computer, i tempi personali costretti e incasellati fra un corso e un altro. Il gioco libero a scuola, la socialità che il Tempo pieno offre e progetta costituiscono spesso per i bambini l'unico spazio possibile per vivere e confrontarsi nel gruppo, che essi incontrino fino alla adolescenza.

Nell'epoca del bambino disorientato a livello sociale, culturale, affettivo il ruolo della scuola diventa sempre più difficile e complesso. Il modello Tempo pieno nella sua specificità costituisce una risorsa particolarmente mirata ad un lavoro complessivo in cui intrecciare e ricomporre i fili aggrovigliati e interrotti della conoscenza di se stesso, del mondo che lo circonda, degli altri con cui interagisce. I tempi lunghi e distesi, i due insegnanti contitolari che operano su un solo gruppo, le ore di compresenza, l'elasticità, quindi, della struttura organizzativa permettono un apprendimento di tipo manipolativo, euristico, centrato sulla ricerca e la sperimentazione che in strutture orarie rigide diviene impossibile o votato a risultati minimi.

Ancora, i ritmi più distesi, i tempi ampi ed elastici, gli spazi vitali della compresenza rappresentano da sempre - e nella situazione attuale con una particolare valenza di risposta forte - una risorsa preziosa, una possibilità di grande respiro per l'inserimento dei bambini disabili, dei bambini in difficoltà, dei bambini stranieri.

E' soprattutto nello spazio ampio, nei tempi elastici, nei ritmi dilatati, nel lavoro a piccoli gruppi che la compresenza consente, nel riferimento forte che una relazione intensa può offrire, che questi bambini hanno la possibilità di trovare le strutture e la libertà per il loro percorso individuale dentro il percorso di tutti.

Così, troviamo nelle nostre classi a Tempo pieno una grande pluralità di linguaggi, di realtà di vita e di cultura le più diverse fra loro. Sono le classi "trasversali", spazio dell'incontro fra bambini che vengono da mondi diversi, che attraversano grandi distanze, geografiche ma anche culturali e sociali per venire a costruire un gruppo complesso, risultato insieme sia della scelta consapevole del modello scolastico che di quella dettata dall'emergenza del bisogno.

Queste classi trasversali, questi gruppi complessi sono una grande ricchezza. E' una ricchezza a cui non vogliamo rinunciare.

Una scuola per il Futuro

Le realtà di cui abbiamo parlato, le ragioni del Tempo pieno, della sua esistenza e della sua "resistenza", credo che noi insegnanti e genitori del Tempo pieno le conosciamo bene anche senza averle contate sulle dita. Credo che le abbiamo incontrate, attraversate, riflettute in tante esperienze diverse e che abbiamo costituito la linfa per la quale, in questi anni, abbiamo nonostante tutto continuato ad andare avanti. Ci danno la consapevolezza che è qui, nel magma delle mille esperienze del Tempo pieno, che possiamo trovare una strada per rispondere come scuola alla complessità e ai problemi sempre crescenti del nostro tessuto sociale.

Problemi che, è evidente, si preferisce ignorare, mistificare o, meglio, sfruttare consapevolmente quando ci si appresta a distruggere le strutture e le risorse più preziose della scuola statale.

Credo sia vitale oggi, in questo momento così difficile, per difendere la scuola pubblica, la scuola della Repubblica italiana, riuscire a coniugare le lotte col dibattito e la riflessione.

Non riflessioni astratte o volte a panorami ideali, che forse ora non possiamo permetterci, ma piantate con i piedi per ter-

ra, per entrare nei nodi di questi lunghi anni di caduta libera e di sacche di resistenza. Per avere la forza e la determinazione di aprire una controtendenza.

Siamo convinti che in questa controtendenza sta la scuola a Tempo pieno con la sua storia e le sue potenzialità. Che non

è - e dirlo oggi ha un sapore particolare - un modello scolastico ormai del passato, ma una scuola per il futuro. Su tutto questo vorremmo chiamare al confronto e alla riflessione... E alla mobilitazione, naturalmente.

Relazione

Vita Cosentino ha insegnato nella scuola media, Milano [voce tratta da *Ogni scolaretta sa che...* Cesp, 2004]

Poiché la scuola è un sistema vivente, tutto ciò che capita, capita in sistemi relazionali, ed è mia convinzione che il suo cambiamento effettivo avviene quando cambia in meglio la qualità delle relazioni che in quell'ambiente si vivono. Per questo in generale penso che nessuna legge, anche ben fatta, possa risolvere questo problema che sta tutto nelle mani e nella saggezza di chi opera quotidianamente a scuola; può solo se mai favorirlo. Oppure ostacolarlo, come sta capitando con le riforme in corso. Il primato della relazione nel sapere e nell'apprendere (che trova sempre più conferme in campo scientifico) oggi sta camminando con libri come *Buone notizie dalla scuola* (1998), con progetti politici come l'autoriforma gentile, a cui lavorano donne e uomini ai quali piace che il mondo è vario e i sessi sono almeno due. Io vi lavoro da molti anni e vi porto, per un confronto, le idee che ho principalmente maturato nella Pedagogia della differenza, un movimento che si è diffuso a macchia d'olio - alla metà degli anni '80 - con reti di contatti tra parecchie insegnanti che pensavano ed operavano in uno stretto intreccio con i luoghi politici delle donne. L'importanza politica della relazione e il modo in cui l'intendo, mi viene da lì.

Rispetto agli altri paesi europei, la scuola italiana ha una doppia originalità. Da una parte è stata percorsa da un dibattito molto vivo, pensiamo ad es. a figure come don Milani e Maria Montessori, o a movimenti come l'Antiautoritarismo o Cooperazione educativa, o alle riviste e a luoghi di riflessione tuttora esistenti. Dall'altra è la più femminilizzata d'Europa e sto parlando non solo del sorpasso delle studentesse ma anche della presenza delle insegnanti, non meramente quantitativa, ma tale da produrre in proprio un pensiero sulla scuola. Le biografie di molte insegnanti, anche della mia, incrociano i due aspetti e mi permettono di dire che la scuola italiana è stata più toccata da pratiche relazionali ed esperienze di donne che ne hanno messo in discussione la struttura gerarchica di origine maschile.

La concezione della scuola intesa come controllo di prestazioni, ma anche di corpi, di menti, di persone, è stata analizzata molto bene Foucault in *Sorvegliare e punire* in cui sostiene che «la scuola è un sistema gerarchico che risponde a criteri di sorveglianza e controllo, che costituiscono un ordine disciplinare che regola la scansione temporale e la disposizione dei corpi nello spazio». Questa analisi è molto lucida, però non dice fino in fondo che questo tipo di concezione - di cui troviamo esempi letterari che rievocano collegi disciplinati e militareschi - è data dall'impronta maschile dell'origine della scuola stessa: la scuola è stata pensata da uomini per uomini e Foucault stesso storicamente rintraccia e adombra la derivazione della struttura scolastica da quella militare. Questo tipo di insegnamento non funziona più.

Nell'Autoriforma diciamo: Insegnare, imparare è trasformarsi in relazione. Nella qualità delle relazioni vive prendono misura metodi, attività, conoscenze. E' una concezione più di impronta femminile e ha introdotto un senso relazionale dell'insegnamento che eccede il modello basato sulla trasmissione unidirezionale del sapere e sul controllo delle prestazioni. Oggi è diventato necessario un dibattito più profondo, che coinvolga anche la società, e sia un confronto consapevole tra donne e uomini per ripensare da capo la scuola.

La relazione è dirompente se non si separa dal riprendersi la propria soggettività, dall'essere una soggettività libera. Questo so dalle pratiche di relazione della differenza a scuole. Sono state legate al fatto che le insegnanti stesse si riprendevano la loro soggettività e in questo stesso gesto la riconoscevano ai ragazzi e alle ragazze che avevano di fronte. Questo stesso gesto rompeva con la trasmissione unilaterale trasformando l'insegnamento/apprendimento in un rapporto tra soggetti. Se si sta in un orizzonte di differenza, se si mette in gioco la propria soggettività, bisogna accettare che l'altro o l'altra è uno sconosciuto.

Alla soggettività e alla relazione sono legate molti aspetti relativi all'apprendimento: quello più importante, almeno per come io ho vissuto e praticato l'insegnamento, è il fatto che l'apprendimento stesso è sempre relazionale. Nessuno di noi può inculcare a forza nella testa di uno studente o di una studentessa qualche cosa. C'è apprendimento perché nasce qualche cosa dal di dentro di questo altro essere umano; in genere è una relazione vissuta in quel momento, ma può anche essere una relazione con un testo scritto, con un autore, con un'autrice; il movimento, comunque, parte dall'interno di chi impara. Questo cambia radicalmente il modo di essere insegnante: l'insegnante non solo ha da dire, ma ha anche da ascoltare e tenerne conto. Ha la funzione di assistere, di stare in un rapporto vivo in cui le cose nascono lì mentre nascono.

La relazione, intrinseca alla possibilità di un sapere che non sia una vuota ripetizione all'infinito, per come viene intesa nella pratica della differenza, è proprio un capovolgere il rapporto tra razionalità ed emozione. Nella scuola c'è questo paradigma: quello che è importante è il razionale. Ultimamente, siccome si dice che questi ragazzi e queste ragazze non imparano niente, allora si fanno corsi su corsi per vedere come avvicinarsi, quindi per curare la relazione, però sempre in un modo strumentale, come mezzo per arrivare al RAZIONALE.

Nella pratica politica delle donne, la questione è rovesciata: io sto in ascolto delle mie emozioni, parto da quelle, su quelle ragiono con l'idea non volontaristica che non posso cambiare la realtà ma posso cambiare il mio rapporto con essa. Il problema è non rifiutare quello che si prova, ma esserne consapevole e poi decidere: «Mi sento arrabbiatis-

sima, spaccherei la faccia a quel tale», accetto questa mia emozione? Cosa faccio? A quel punto mi si aprono delle strade e scelgo.

In questa prospettiva si rivoluzionano i criteri di giudizio, ad esempio su cosa intendiamo per una buona lezione in classe. Attualmente una lezione in cui va tutto esattamente come era stato programmato, in genere è più apprezzata dall'insegnante ed è ritenuta buona. Ma l'ottica relazionale che capovolge il rapporto ragione/emozioni ci porta invece a dire che in realtà è una lezione in cui non si è messo in gioco niente e, da questo punto di vista, per l'insegnante dovrebbe essere un dato preoccupante: hanno dormito tutto il tempo? Cosa è successo? Mentre il rovescio, cioè una lezione che presenta un problema, un intralcio e da quel problema si va da un'altra parte e si apre un altro campo di discorso, è vissuta normalmente da un insegnante come una lezione faticosissima e fallimentare; invece è una situazione in cui è successo qualche cosa, in cui c'è stato uno scambio, sia emozionale che razionale, tra chi insegna e chi impara.

Ugualmente se l'insegnante vuole operare per la convivenza, per l'integrazione di stranieri e straniere, è meglio che autorizzi alla parola anche tutte le emozioni negative come la paura, il rifiuto, il disprezzo. Ho provato, ad e-

sempio, a fare un lavoro di questo tipo e ho scoperto che soprattutto nei confronti degli zingari e le zingare c'è una paura tremenda nei ragazzini e nelle ragazzine. Se l'insegnante non autorizza e non fa spazio anche a questa parte emozionale negativa perché ci si possa pensare e possa succedere qualche cos'altro, ci si possa aprire a qualche cos'altro, per esempio alla curiosità verso chi è diverso da noi, la sua opera educativa si risolve in un cercare di inculcare ideali astratti di solidarietà che non possono attecchire.

Ciò che più conta nell'educazione non è insegnabile a parole o, peggio, attraverso regole e norme: non si può insegnare ad essere civili, non si può insegnare la solidarietà o il rispetto. Ha bisogno di essere acquisito attraverso l'esperienza viva. Può nascere da pratiche che si instaurano a scuola e diventano un'abitudine. Da qui deriva la centralità del rapporto, della relazione nell'insegnamento: donne ed uomini che instaurano dei rapporti civili; che fanno delle scuole dei luoghi di convivenza; che danno fiducia ai ragazzi e alle ragazze. Possiamo essere donne e uomini di scuola che non si nascondono dietro ai programmi, dietro alle regole, dietro una struttura fossilizzata che è quella che spesso inceppa alla radice la possibilità di imparare.

Una scuola dove crescere è possibile.

Lanzoni Angela, Castagnari Nadia, Tosarelli Tiziano, Martelli Adele (Scuola Elem. Stat. "A. Albertazzi" Castel San Pietro Terme)
[da *Crescere nel tempo pieno, far crescere il tempo pieno*, Cesp, 2003]

Il tempo pieno rappresenta nella realtà scolastica italiana un altro modo possibile di fare scuola. Un altro modo di apprendere dove il "fare" diventa una priorità irrinunciabile.

Questa pratica si realizza attraverso la creazione dei laboratori a classi aperte, che rappresentano nella quotidianità del tempo pieno un'occasione per migliorare lo sviluppo delle diverse potenzialità di ciascun bambino.

In questi ultimi anni c'è stata, purtroppo, la tendenza a sostituire il fare laboratoriale con le più tradizionali lezioni frontali, con un maggior uso del libro di testo, con l'uso, a volte massiccio, di materiale preconstituito e non sempre coerente con il contesto didattico-educativo della classe.

Il tempo pieno offre una pluralità di esperienze che non si esauriscono certo nei laboratori ma attraversano tutto l'intero mondo didattico.

La metodologia dell'imparare attraverso la ricerca-scoperta pone il bambino non solo al centro del processo di apprendimento ma ne fa il protagonista. Un protagonismo che permette all'allievo di costruire in progressione una capacità di porsi in modo curioso, critico dubbioso nei confronti della realtà; di riconoscere le proprie potenzialità, di realizzare in primis il proprio processo conoscitivo, senza ricorrere a verità date o calate dall'alto.

Una scuola quindi che si propone di essere un trampolino di lancio per la scoperta del mondo, dell'ambiente. Un ambiente che diventa, in nome di una interdisciplinarietà intesa non come forma ma come sostanza. un macrocontenitore delle esperienze che il bambino deve compiere per poter comprendere e utilizzare al meglio quella classificazione fatta dall'uomo della realtà e tradotta nella scuola nelle discipline.

Si può schematicamente affermare che in questi ultimi 2 decenni siano aumentati nella nostra società la competitività, l'individualismo, la sempre maggiore attenzione alla produttività; la scuola è inserita nel più vasto tessuto sociale e ha subito questa pressione, ciò si può constatare con vari elementi:

- Sono tante le famiglie, in ansia per il successo scolastico futuro dei propri figli, che chiedono alla scuola di procedere speditamente nel raggiungimento di sempre più obiettivi nelle aree disciplinari "forti"; tali genitori ritengono secondario l'insegnamento di tutte quelle aree più espressive, insegnamento che può comunque essere ricercato sul territorio a pagamento. Sono aumentate, infatti, le agenzie educative esterne alla scuola che propongono un'infinità di corsi; se si unisce questo dato a quello di una maggior disponibilità economica della gran parte delle famiglie rispetto a 20-30 anni fa si può capire il diverso atteggiamento di molte di queste nei confronti dello stesso Tempo Pieno.

- E' sempre minore l'attenzione ai percorsi metodologici che permettono agli scolari di raggiungere una conoscenza o padroneggiare un'abilità, privilegiando la quantità sulla qualità. I bambini sono sempre di più considerati come "vasi" da riempire.

- E' aumentato, anche se in misura ridotta, all'interno della categoria degli insegnanti, un certo desiderio di differenziazione gerarchica e di "carriera" a scapito della collaborazione tra pari.

Conseguenze di tale realtà ci sembrano:

-Un certo "accomodamento" di vari insegnanti, che per stanchezza o progressivo isolamento hanno diminuito pratiche un tempo comuni: solo ad esempio, il calo

dell'utilizzo dell'adozione alternativa, (con quello che significa in termini di una didattica fondata sulla ricerca e non sul passaggio di conoscenze), la diminuzione dei laboratori dentro al Tempo Pieno (organizzare un laboratorio è sicuramente più impegnativo che proporre ore di recupero)

-Il modello di classe intesa come comunità, o come cooperativa, impegnata in uno sforzo collettivo di costruzione del sapere in un clima di motivazione, rispetto dei tempi degli alunni, serenità, non competizione ma collaborazio-

ne. entra in crisi e ciascuno deve compiere la propria corsa misurata da "voti" che un tempo cacciati dalla porta, ora tendono a rientrare dalla finestra.

-Un clima di competizione non favorisce la crescita umana e la maturazione di nessuno, ma certamente colpisce maggiormente gli alunni portatori di handicap, o con difficoltà relazionali, o che devono affrontare problemi familiari o sociali di varia natura, così come gli alunni stranieri alla ricerca di una difficile integrazione.

I crinali del Tempo Pieno

Gianluca Gabrielli, maestro [da *Crescere nel tempo pieno, far crescere il tempo pieno*, Cesp, 2003]

Di cosa non può fare a meno la scuola a Tempo pieno? Che cosa è indispensabile per poter avviare quel circolo virtuoso di partecipazione, creatività didattica e relazione che la caratterizza come scuola di comunità dai tempi distesi? Su quali crinali costruiamo giorno per giorno la riuscita della nostra scuola?

Spesso me lo chiedo insieme ai colleghi che da tempo vivono questa esperienza. Ad oggi le risposte, provvisorie, che mi sembra di poter formulare coinvolgono tre ordini di fattori.

Il **primo elemento** indispensabile è l'accettazione del tempo distesi. Nel tempo pieno il bambino rimane a scuola per otto ore, più di un operaio in fabbrica. E' evidente che queste ore devono essere organizzate in equilibrio tra didattica e socializzazione. Lo stesso ambito didattico deve lasciare ampi tempi organizzati in situazioni a-didattiche, in cui l'allestimento di un ambiente educativo possa offrire occasioni di crescita senza creare gabbie e percorsi forzati. Tutti noi insegnanti sappiamo bene queste cose, eppure il rischio di farci prendere dall'ansia curricolare è sempre più forte. Spesso proviene dall'onda lunga delle cattive mode pedagogiche recenti, come l'ossessione valutativa e la frammentazione della didattica in unità minime modulari. Eppure il cuore del tempo pieno sta proprio nei tempi distesi, invalutabili... Solo chi mantiene intatto questo cuore può inventarsi pratiche come quella del "mattino parlante", in cui i bambini, a coppie o a gruppi, hanno il tempo di parlarsi, senza vincoli di argomento, nello spazio che preferiscono (magari sotto il banco-grotta). Ascoltarsi e parlarsi è cosa difficile, può dare piacere, va sperimentata e imparata. Il tempo pieno "danza sul crinale", quando si riempie di queste cose.

Il **secondo fattore** di rischio è la mancata crescita del senso di comunità. Questa scuola non vive solo dentro le mura scolastiche ma si fa forte della condivisione, da parte di

tutti i protagonisti, di un'idea di scuola (pubblica), di una comunicazione frequente e trasparente, di un collegamento vivo alle ricchezze (non economiche!) e ai problemi del territorio. Bidelle, bambini, genitori e insegnanti costruiscono, con le loro mani e le loro menti, le relazioni che possono decretare il successo o il fallimento (la sterilità) di questa esperienza. Quando queste relazioni decollano la scuola a tempo pieno "prende vita" ed è capace di divenire protagonista sia verso l'esterno (problemi del quartiere, questioni generali come la guerra) sia verso l'interno (capacità di ascoltare ed essere attivi verso l'integrazione, il recupero, far crescere lo spirito solidale tra i bambini...). Insomma: il tempo pieno non può vivere come un semplice "servizio", pena il rischio di scivolare nel baratro della "professionalizzazione" dell'insegnamento.

Il **terzo elemento** critico è la "volontà politica di rispondere alle richieste di tempo pieno". Ormai sono dieci anni che la classe politica, senza distinzioni di parte, ha interrotto il processo di crescita del tempo pieno rimanendo sorda alle richieste di genitori e insegnanti di creare e vivere questo tipo di scuola. Recentemente l'attacco è divenuto ancora più forte attraverso la leva della riduzione degli organici che mina dall'interno la stessa funzionalità del modello. E' un crinale difficile da superare, perché sta a metà tra la scuola e l'extrascuola; si rischia sempre di credere di non poter fare nulla. Ma la strada da percorrere è chiara: è quella che in questi anni ci hanno indicato i numerosi "comitati genitori-insegnanti in difesa del tempo pieno" che sono sorti periodicamente per sventare affrettate liquidazioni in nome del risparmio (ricordo le oltre 2000 firme raccolte qui a Bologna nel mese di aprile 2001). Ed è una strada che saremo costretti a continuare a percorrere, oggi più di ieri, se non vorremo che - da un giorno all'altro - i nostri "tempi distesi" vengano venduti al mercato dell'istruzione.

"Bidelli" e "bidelle" a scuola

Giovanni Briguglio, bidello (Bologna) [da *Non abbiamo Tempo Pieno da perdere*, Cesp, 2004]

Non ce lo possiamo nascondere. I bidelli, le "dade" come diciamo a Bologna spesso partecipano in sordina alla vita scolastica che si svolge dentro e fuori dalle classi. Sicuramente nelle scuole a Tempo pieno questa "partecipazione" è maggiore che negli altri modelli di scuola. Lo stesso momento del pasto, durante il quale il rapporto con il cibo dei bambini avviene attraverso di noi, ha un'importanza

notevole: paure, gusti diversi passano attraverso il sorriso o lo scherzo di chi serve il pasto e sdrammatizza situazioni che i bambini possono vivere anche con sofferenza. Altri momenti fondamentali sono quelli dell'emergenza: ad esempio la cura delle ferite rimate in giardino, o cambi improvvisati in situazioni particolarmente imbarazzanti... E oltre questi momenti più evidenti, esistono tanti altri

momenti di quotidianità in cui la relazione con i bambini e con le classi è certamente importante.

Alcune colleghe che lavoravano nelle materne comunali di Bologna mi raccontano che in passato, fino a una decina di anni fa (e nei nidi ancora oggi), l'idea che la scuola fosse una comunità di soggetti che tutti insieme concorrevano alla crescita dei bambini era molto più diffusa tanto da concretizzarsi in strutture assembleari periodiche come il

"collettivo" che riuniva insegnanti e appunto dadi/e, sia nella previsione di corsi di aggiornamento previsti espressamente per insegnanti e bidelli/e proprio perché destinati ad occuparsi della relazione adulti-bambini che riguarda tutti. Forse pensando alla scuola che vogliamo dovremmo anche guardare non con nostalgia, ma con curiosità da sperimentatori a queste esperienze non a caso nate negli stessi anni in cui è nato il tempo pieno.

Bambini al pascolo

Manuela Giusti [da *Quando suona la campanella*, Manifestolibri, 2006]

Nel giardino della scuola corrono i bambini, durante la ricreazione pomeridiana. Le maestre chiacchierano, con occhi vaganti al seguito dei loro alunni, inventandosi argomenti che divampano improvvisi, tra le interruzioni e il continuo avvicinarsi delle voci.

Si parla dei figli, di cui non ci si prende cura altrettanto che dei propri alunni; di cucina, ovvero del modo più rapido di imbandire pranzi e cene; di tiepidi progetti di vita, comunque attardata in circuiti sempre uguali; delle ultime novità legislative. Balza su l'insegnante della classe terza, estrosa e prorompente, se ne sbatte dell'opinione degli altri, tutto travolge con la sua vitalità e dice impetuosamente: «Altra cosa era il Tutor nella pedagogia bruneriana, questo è una brutta copia spiegazzata! E poi i Sindacati vogliono un riconoscimento stipendiale che il Governo non accetterà mai...»

Le altre rumoreggiano e bofonchiano, chiedono precisazioni, poi si distraggono. Una è appena uscita in giardino con la classe, al solito sorride flemmatica e noncurante. Osserva che i bambini oggi pascolano proprio bene, in questa luminosa giornata di maggio.

L'intellettuale del gruppo, quella che interviene nei collegi con interventi troppo lunghi e articolati, ascoltata con fastidio, spesso interrotta, cerca di ricondurre il discorso sui problemi che agitano, o dovrebbero agitare la categoria: «Non è solo una questione di riconoscimento economico. La figura del Tutor irrigidisce la relazione collegiale, toglie valore al team docenti...»

Potrebbe ancora continuare, con precisazioni sempre più puntuali. L'impetuosa è l'unica ad ascoltarla, è d'accordo su tutto, così ne spegne la vena polemica e declamatoria, che si estingue in un sorrisetto di disappunto.

Che sia nel frattempo finita la ricreazione? L'ultima Circolare della Dirigente, che è riuscita a superare le secche della Segreteria sempre intasata di lavoro, parla chiaro. Le classi a 40 ore – «Ma che è, il Tempo pieno?» si chiede qualcuna, «Sì, sì, più o meno...» risponde seccata un'altra – rientrano alle ore 14. Le classi a 30 ore – «Cos'è, il modulo?» «Ma no! Sono le tre classi interessate dalla Riforma Moratti» chiosa l'intellettuale – rientrano alle 13.45. I moduli superstiti invece...

Ma perché rimanere impigliati nei labirinti degli orari in una luminosa giornata di maggio?

I bambini pascolano felici. Alcuni ruzzano intorno a una palla di carta, resa compatta da metri di scotch impropriamente usato, stante la penuria del materiale di facile consumo e la proibizione assoluta, come da Regolamento di Circolo, del gioco del calcio. Altri si impegnano in com-

plicati giochi di strategia, alla conquista di tesori nascosti. Si tratta di interpretare la misteriosa pergamena, scritta e istoriata con rara maestria e gusto delle cose antiche da uno dei bambini, l'inventore del gioco. C'è chi tenta la scalata degli alberi, chi si esibisce in prodigiose acrobazie di ruote e verticali.

Ma i trasgressivi, eleganti movimenti sono subito ricondotti all'ordine dalle occhiate perentorie e dall'accento di intervento delle maestre. Un gruppo di bambine e bambini avanza lentamente compatto, schiene e teste chine, a formare un guscio come per proteggere qualcosa.

La flemmatica attende, sicura di poter risolvere ogni problema riconducendolo alla casistica già sperimentata; l'intellettuale non nota niente che sia degno della sua attenzione; l'impetuosa si slancia entusiasta. I bambini hanno trovato un giovane merlo caduto dal nido: il becco è spalancato in una fragorosa, squarciante richiesta.

La flemmatica abbandona ogni compostezza e promette al più presto una lezione di scienze sulle abitudini dei merli; l'impetuosa ha parole tenere e allegre per il povero merlo spaventato; l'intellettuale può finalmente impartire una sonora lezione alle malelingue che sostengono la sua totale mancanza di senso pratico e si offre di accompagnare il merlo al più vicino centro della LIPU, per il necessario soccorso.

«Ma intanto dove lo mettiamo?» chiede accorata la bambina che ha il privilegio di tenere tra le mani il merlo. Lo tiene con dimestichezza, perché ha i nonni contadini e gli animali li conosce bene.

Subito salta fuori dagli insondabili depositi di materiali di qualche aula una scatola da scarpe, mani industrieuse l'hanno già forata per dare aria al giovane uccello.

Tutti sciamano rumorosamente nelle aule.

Risuonerà fino alle 16.30 per i corridoi della scuola il richiamo ostinato e acuto della fame del merlo, scheggia di vita prorompente e ben decisa a continuare.

Chi volesse fare il resoconto preciso degli avvenimenti, dovrebbe controllare se quel pomeriggio di maggio fossero davvero presenti tutte le classi. È legittimo ritenere che solo le bambine e i bambini che frequentano per 40 ore settimanali abbiano beneficiato della vitalità del merlo.

È altresì certo che le bambine e i bambini, qualunque sia il loro orario, parlano e raccontano e, tra le tante storie accadute o inventate, possiamo immaginare che abbiano raccontato anche questa.

G. o dell'ora

Gabriella Tull [da *Quando suona la campanella*, Manifestolibri, 2006]

Le era capitato di superare il concorso magistrale in tenera età.

Assunta. Non un giorno di supplenza. Impiego sicuro. Anni diciannove.

Difficile separare l'esaltazione dal terrore.

Considerò una fortuna per sé e per i bambini l'assegnazione alla DOA (Dotazione organica aggiuntiva) che la obbligava a cambiare scuola ogni anno.

Uno di questi primi anni si trovò destinata ai «bambini bisognosi di recupero» in un medio plesso a tempo pieno, posto fuori classe, attività da inventare totalmente.

Si destreggiò tra i colleghi, mise il naso nel lavoro di altre, entrò nelle classi, osservò, paragonò stili educativi, metodologie didattiche, conobbe i bambini.

In quegli anni ('80) erano ancora possibili posti così!

Per le colleghe era la Giovane, piena di energia e volontà unite all'assenza di impegni familiari. Sembrava molto disponibile con i bambini e le bambine che la seguivano volentieri fuori classe. Questo peraltro, rispetto al compito assegnatole, non attestava molto più che la sua simpatia.

La Giovane aveva tempo e una responsabilità ridotta, era in una situazione ideale per sperimentare senza troppa angoscia. Così fece, cominciando con il prendere molto sul serio il cognitivismo imperante: il bambino o la bambina in difficoltà andavano testati con pagine e pagine di prove oggettive.

La Giovane non era in grado di valutare quanto fosse utile o opportuno tutto ciò, ma parecchie insegnanti del Movimento di cooperazione educativa, quelle brave, dicevano che andava bene così. Anni dopo si formò un'opinione... intanto tabulava.

A fine anno i lavori fatti erano parecchi, un buon materiale su cui riflettere, pacchi di schede che testimoniavano... la loro scarsa efficacia.

Nella testa della Giovane si insinuò il dubbio di aver puntato tanto su attività così «tecniche» trascinata dalla cultura pedagogica dominante, certo, ma forse aveva una gran paura dei bambini...

Quell'anno per la Giovane fu molto denso di sollecitazioni, si sentiva tirata da parti diverse, chi erano poi questi bambini e queste bambine?

Come ci si doveva stare assieme a scuola?

Cosa voleva, lei, dare o dire in quel contesto?

I libri «giusti» li aveva anche letti ma sembravano così lontani, forse molte prove d'entrata erano veramente importanti per capire? Cosa?

Può capitare che un incontro renda chiara la propria strada, o meglio, la propria pista di ricerca, e la si imbecca

perché la ragione lì si combina con l'emotività. In quel luogo, per momenti, si vive pienamente il presente, in pace con passato e futuro.

G. ha sei anni, è piccola piccola, carnagione molto chiara, occhi scuri e un grembiule lunghissimo. Suo fratello ha un handicap psicofisico, la famiglia viene definita in svantaggio socio culturale ed economico.

La psicologa presenta il caso: mutismo selettivo, cioè... «posso parlare ma lo faccio solo con chi voglio e non provate a farmi trucchetti scemi perché non funziona».

G. non ha insegnante di sostegno, tutte d'accordo su questo.

Dopo qualche tempo viene chiesto alla Giovane, quella che fa «recupero», di provare a familiarizzare con G. e la Giovane per lunghi mesi prepara schede e tenta giochi da tavolo. G. non si oppone, esegue senza entusiasmo e senza aprire mai bocca; la Giovane comincia a trovarla antipatica, noiosa: «Insomma non sono una psicologa», pensa durante quelle ore che non passano mai, piccola e Giovane una di fronte all'altra.

Primavera. In giardino farfalle gigantesche e odori dolci.

G. continua a non parlare ma ha imparato a scrivere, la Giovane misura e tabula!

Si ritrovano dopo mangiato, ormai fa un caldo tremendo.

«Dai andiamo fuori!»

In giardino tra i fiori, pigre (la prima volta che la Giovane, a scuola, ha la percezione così forte del proprio torpore post pranzo, non riesce ad aver fretta, la testa è inceppata). La Giovane ha in mano un pupazzetto e decide di nascondarlo dicendo: «Trova il tesoro, io ti aiuto, ti dico "acqua" o "fuochino"».

G. ci sta. Dopo un bel po', a gesti, chiede di fare cambio, vuole nascondere lei il pupazzetto.

«Certo che sì, ma come mi aiuti a ritrovarlo?»

G. accenna a carta e penna per scrivere.

Il gioco continua, G. scrive «acqua», «fuoco» e la Giovane legge forte cercando il tesoro, comincia a capire che sta succedendo qualcosa.

G. ride molto e poi comincia a dare le istruzioni parlando con un filo di voce.

La Giovane non dimenticherà quel momento, tornerà volta dopo volta a scavarci dentro.

«Voglio imparare a stare così più a lungo, voglio saper portare con me i bambini, voglio saperli seguire quando la strada la conoscono più loro», si dirà.

G. ha iniziato a parlare dopo il pranzo, in una scuola a tempo pieno. Non è un caso.



COORDINAMENTO NAZIONALE IN DIFESA DEL TEMPO PIENO E PROLUNGATO

Info: CESP Trieste, via De Rittmeyer, 6 - Tel/fax 040.0641343

cespbo@iperbole.bologna.it www.cespbo.it

Contributi ccp n. 49062961 Cesp - Centro Studi per la Scuola Pubblica con causale "Tempo Pieno"

Per il riconoscimento del Tempo Pieno
2 insegnanti
40 ore 4 ore
di compressa ovunque genitori e insegnanti lo richiedano