

Quaderni CESP, n. 1 - Settembre 2003

Suppl. a «COBAS» giornale dei comitati di base, settembre 2003

CRESCERE NEL TEMPO PIENO FAR CRESCERE IL TEMPO PIENO



**SOSTENERE UN MODELLO
DI SCUOLA E DI SOCIETA'**

Dalla giornata nazionale di studi (Bologna, 22 marzo 2003)
alle mobilitazioni contro la riforma Moratti

A cura di
CESP - Centro Studi per la Scuola Pubblica

COBAS – Comitati di Base della Scuola

CESP

Centro Studi per la Scuola Pubblica

Redazione e Sede di Roma, Viale Manzoni 55, 00185 Roma; tel.:
0670452452; fax: 0677206060.

<http://www.cobas-scuola.org/cesp/index.html>

Redazione e Sede di Bologna, via San Carlo, 42 - Tel./fax
051.241336

e-mail ~~cespbo@iperbole.bologna.it~~ ~~cespbo@gmail.com~~

~~<http://www.comune.bologna.it/iperbole/cespbo>~~ www.cespbo.it

Giovanni Briguglio; Luca Castrignanò; Elena Esposito; Gianluca Gabrielli; Barbara Gualandi; Marzia Mascagni;
Alessandro Palmi; Antimo Santoro.

I *Quaderni Cesp* escono come supplementi
alla rivista «**COBAS**» **giornale dei comitati di base**

Direttore responsabile Antonio Moscato, autorizzazione Trib. Viterbo n. 463 del 30/12/98

Poste Italiane SPA - Spedizione in a. p.
art 2 comma 20/c legge 662/96 aut. DCO/DC-RM

INDICE

<i>I “quaderni cesp”: un’arena protetta per la discussione sulla scuola e sui saperi</i>	7
---	----------

Il Convegno, 22 marzo 2003

<i>Introduzione (marzo 2003) e post scriptum (agosto 2003)</i> (Redazione Cesp-Cobas)	8
<i>Crescere con il tempo pieno</i> (Piero Castello, maestro cobas)	11
<i>L’ora di restaurazione</i> (Enzo Mazzi, Comunità dell’Isolotto, Firenze)	17
<i>Una scuola ben fatta per una testa ben fatta</i> (Piero Sacchetto, pedagogo, Ferrara)	20
<i>Appunti... per una storia del tempo pieno... a Bologna e non solo</i> (Rosanna Facchini, ispettrice tecnica dir. ER del MIUR)	23
<i>La scuola del signor Tempo</i> (Mauro Bernini scrittore e genitore di un bambino del Tempo Pieno)	28
<i>Scuola impacchettata... scuola liberata</i> I maestri della scuola «Dino Romagnoli – partigiano», Bologna	29
<i>Cronaca dell’occupazione di una scuola elementare</i> Rita De Luca e Marzia Mascagni, insegnanti scuola Longhena, Bologna	30
<i>Protagonisti del processo di crescita</i> I docenti della Scuola Elementare Statale "L. da Vinci" di S. Antonio di Pavullo (MO)	31
<i>Il T.P. all’Aurelio Saffi di Forlì: dalla risposta ad un bisogno alla ricerca della qualità dell’offerta formativa.</i> Docenti delle classi di tempo pieno del Plesso "Aurelio Saffi", 1° Circolo di Forlì.	32
<i>Una scuola dove crescere è possibile.</i> Lanzoni Angela, Castagnari Nadia, Tosarelli Tiziano, Martelli Adele Scuola Elementare Statale «A. Albertazzi» Castel San Pietro Terme (BO)	33
<i>Qualificare il Tempo Pieno</i> (Lori Zanetti, insegnante, Bologna)	35

<i>Tempo pieno e modulo per una tirocinante</i> (Nisi Vittoria)	35
<i>Ma perché si vuol eliminare il Tempo pieno?</i> (Cristiana Collevocchio, insegnante)	36
<i>Un'esperienza di Tempo Pieno</i> (Silvia Fedozzi e Carla Carpigiani insegnanti)	36
<i>I tempi della relazione</i> Andrea Canevaro (pedagogista)	37
<i>Siamo cresciuti con il tempo pieno</i> Loredana Cecchetti Gaggini, genitore.	38
<i>Ho vissuto l'esperienza del tempo pieno.</i> Luigi Vezzalini, genitore e amministratore del Comune di Castello di Serravalle.	38
<i>L'educazione ambientale può prescindere da tempi lunghi?</i> Nicola Zanini (resp. didat. del Parco dei Gessi e Calanchi dell'Abbadessa)	39
<i>Riflessioni sull'agire quotidiano nella nuova scuola.</i> Tonia Girasoli, maestra del I Circolo Didattico di Melfi	39
<i>Cosa rischiamo di perdere con la riforma</i> Una mamma della classe 2B scuola «Bottego» (BO)	40
<i>La scuola del largo respiro</i> Maria Guerrini e Luciana Potena, insegnanti, Bologna	41
<i>Tempo pieno per tutti!</i> Daniela Turci, dirigente scolastica 8° DD Bologna	41
<i>I crinali del Tempo Pieno</i> Gianluca Gabrielli, maestro	41
<i>Due righe sul tempo pieno</i> Maddalena Micco, maestra	42
<i>Dal sogno all'incubo</i> Vittorio Delmoro (insegnante sc. elem. Mondavio – PS)	43
<i>Il tempo pieno: un'esperienza che non è facile abbandonare</i> maestra Sandra, «Romagnoli», Bologna	43
<i>Il tempo pieno ha segnato la mia strada</i> Bruno Cappagli, attore e regista de La Baracca produzioni teatrali	44

<i>Formidabili quegli anni! Gli insegnanti della scuola a tempo pieno si raccontano</i> Patrizia Selleri, Barbara Santarcangelo, Facoltà di Psicologia - Università di Bologna	45
<i>Ricordi della nonna di Teresa (Ricordi di P. Montuschi, Teresa frequenta la 3^a elementare)</i>	47
<i>Il censimento dei lombrichi</i> Ilaria Pacetti (ex allieva, studentessa 3 ^a media)	48
<i>Salviamo il tempo pieno!</i> Leandro López-Nussa (ex allievo, studente 3a media)	48
Tempo Pieno in cifre	50
Normativa	51
Breve antologia da alcune mozioni di collegi, assemblee e amministrazioni.	56
L'appello per la raccolta delle firme	61

I “quaderni cesp”: un’arena protetta per la discussione sulla scuola e sui saperi

Il CESP - Centro Studi per la Scuola Pubblica – nasce nel 1999 per iniziativa di lavoratori della scuola di area COBAS. L'intento è quello di affiancare all'attività politica e sindacale uno spazio specificamente dedicato alla riflessione culturale e didattica sulla scuola, realizzata attraverso seminari, convegni, attività di aggiornamento e pubblicazioni.

I principi di riferimento del CESP, in linea generale, sono la difesa della scuola pubblica statale, l'opposizione alle diverse forme di privatizzazione, alle vecchie e nuove forme di mercificazione del sapere e ai processi di aziendalizzazione che stanno avanzando da alcuni anni – non solo in Italia - a ritmi inediti e preoccupanti. Allo sforzo organizzativo del CESP-COBAS si devono i primi due volumi già in collana che raccolgono gli atti dei convegni organizzati precedentemente: *Scuola-azienda e istruzione-merce* del 2000 e *Vecchi e nuovi saperi* del 2001.

I “quaderni cesp” che inauguriamo con questo numero si propongono come ulteriore strumento, più agile e frequente, di questo stesso progetto di riflessione e dibattito. Dopo un anno di vita locale, dovuta al lavoro organizzativo della sede di Bologna, iniziano da questo numero un percorso nazionale. L'intento è quello di aprire spazi di approfondimento e di dibattito tra tutti i soggetti che, a vario titolo, vivono il mondo della scuola come luogo cruciale della propria esistenza. Gli autori e i lettori potenziali di questi testi si estendono quindi a tutti i livelli della società: insegnanti, studiosi e operatori culturali, personale ATA e dirigenti scolastici, studenti e genitori, cittadini che hanno a cuore il destino della scuola pubblica e della democrazia. La formula “leggera” mira ad intervenire in tempi sufficientemente rapidi nei dibattiti significativi che si aprono nel mondo della scuola e ha l'intento di fornire strumenti di conoscenza e di lotta che difficilmente emergono dall'universo - ormai in gran parte asservito - dell'informazione ufficiale. Si tratta di un progetto *in fieri*, che potrà crescere solo con il contributo dei militanti e degli studiosi che si riconoscono in questi stessi ideali.

L'argomento di questo primo quaderno – la scuola a tempo pieno e la lotta per la sua difesa – rende concreti questi intenti programmatici; la vastissima tipologia degli autori mostra quanto siano diffusi i temi che ci stanno a cuore e quanto siano radicati i principi per cui lottiamo giorno per giorno.

Il Convegno

Pubblichiamo in questa prima parte una scelta degli interventi presentati al Convegno del 22 marzo 2003 (i testi integrali sono consultabili sul web all'indirizzo www.comune.bologna.it/iperbole/cespbo/atti). Il convegno ha aperto una discussione e una stagione di lotte che è ancora in corso. Chi volesse inviare nuovi contributi può farlo all'indirizzo e-mail: cespbo@iperbole.bologna.it

Introduzione (Redazione Cesp-Cobas)

Il tempo pieno è un modello di scuola che da tanti anni (almeno dieci) vive sotto la spada di Damocle dei tagli e delle riforme.

Sono purtroppo gli anni della liquidazione dello stato sociale, dei tagli alla spesa pubblica, dell'ubriacatura neoliberalista che tenta di affidare al mercato ogni spazio della vita sociale. Il principale parametro di giudizio sul mondo dell'istruzione diventa il bilancio e allora una scuola costruita su due insegnanti per classe diventa troppo costosa perché altri modelli si accontentano di un insegnante e mezzo. Così i «riformatori» della scuola, come un famoso personaggio di Paperopoli, vedono ossessivamente nel Tempo pieno solo una facile fonte di risparmio economico, da attingere al più presto.

Ma il tempo pieno non è un modello di scuola residuale! Basta guardare le statistiche relative al 2001 per accorgersi immediatamente che questa scuola è diffusa e radicata nel tessuto sociale e culturale di tutta Italia; Sicuramente se mille ostacoli normativi, finanziari e strutturali non le venissero continuamente opposti, la scuola a tempo pieno avrebbe una diffusione ancora maggiore.

E' un modello di scuola che nasce dal basso. Nasce dalle lotte di insegnanti e genitori in una fase della storia nazionale in cui il corto circuito tra bisogno e richieste sociali, impegno collettivo e risposte politiche funzionava ancora. Oggi la sordità delle forze politiche rischia di scoraggiarci, ma non ci toglie dalla testa l'idea che questo circolo virtuoso si possa riavviare, anche a partire da lotte come quella in difesa e per l'allargamento del tempo pieno.

E' un modello di scuola che ha caratteristiche particolari. Tempi distesi, spazi disponibili alla creatività e alla sperimentazione, forti legami tra i protagonisti (senso di comunità) e con il territorio... E' stato il volano di moltissime innovazioni che poi, in parte, si sono diffuse a tutta la scuola nazionale, dall'integrazione dei bambini portatori di handicap alla valorizzazione delle «educazioni» e della didattica laboratoriale, dalla collaborazione tra i docenti (prima c'era il maestro unico) alla valorizzazione dei «tempi distesi». Soprattutto è stata ed è una scuola in cui si discute, si prova, una scuola che si costruisce e si reinventa giorno per giorno, e questo avveniva probabilmente di più quando ancora l'«Autonomia» non c'era (a conferma che a volte le parole tradiscono i significati).

L'idea del convegno ci è venuta lo scorso anno quando, in primavera, di fronte ai tagli d'organico, il mondo della scuola si è mobilitato in numerose parti d'Italia. Qui a Bologna tra le scuole più attive c'erano proprio molti Tempi pieni. Da essi sono venute idee nuove di mobilitazione (vedi gli interventi che seguono) e uno spirito unitario che coinvolgeva lavoratori della scuola e famiglie e che poi è sfociato nella manifestazione cittadina di maggio. Questa commistione di creatività ed intransigenza nella difesa della scuola pubblica ci hanno invogliato a non far cadere stimoli ed entusiasmo, bensì a rilanciarlo a livello nazionale in una giornata di confronto e di lotta.

Confronto: perché il tempo pieno non è un'entità fissa e immutabile, ma una scuola che deve reinventarsi costantemente in relazione ai protagonisti e al contesto. Questa reinvenzione, per essere produttiva, ha bisogno di spazi di confronto libero e franco. Il convegno vuole garantire questo spazio (e i 24 contributi che si sono già aggiunti alle relazioni «ufficiali» quando ancora manca una settimana al convegno confermano che la voglia di confronto è diffusa e forte).

Lotta: perché non tutti i problemi del tempo pieno si possono risolvere rimanendo all'interno dei confini della didattica. Le minacce di liquidazione, i tagli, i definanziamenti richiedono mobilitazioni; se mancherà la capacità di mettere in campo iniziative che contrastino tali processi, allora questo modello di scuola ci scivolerà via dalle mani, così come tanti altri aspetti di qualità della scuola pubblica statale.

Già una settimana prima del convegno possiamo affermare che qualcosa è mancato. Ci dispiace l'assenza quasi totale di contributi di professionisti della teoria educativa. E' vero che il Tempo pieno nasce «dal basso», ma in fin dei conti questo modello è parte anche della biografia di molti docenti universitari, è cresciuto con essi. Negli atti dei convegni degli anni Ottanta pedagogisti oggi affermati sostenevano le ragioni del tempo pieno a spada tratta. Oggi il contesto è mutato, e proprio per questo saremmo stati curiosi di ascoltare le loro voci. Avremmo preferito contributi critici (se non in un convegno, quando?) piuttosto che questo silenzio. Speriamo di incontrarli sabato.

Questo convegno quindi è una scommessa. La scommessa che dal confronto franco di esperienze e di conoscenze possa nascere una nuova stagione di mobilitazioni in difesa della scuola pubblica statale, per estendere il tempo pieno dovunque genitori e lavoratori ne facciano richiesta. Confronto e lotta crescono solamente insieme. La lotta senza confronto è cieca. Il confronto senza la lotta è sterile.

L'obiettivo è così comprensibile e sacrosanto che raggiungerlo sembra nell'ordine delle cose. Rimocchiamoci le maniche.

Post scriptum, agosto 2003

Al termine del Convegno, svoltosi nella triste atmosfera dei primi bombardamenti sull'Iraq, abbiamo deciso di scrivere un *Appello in difesa del Tempo Pieno* che cogliesse l'invito preoccupato contenuto in moltissimi interventi. L'appello (lo potete trovare tra i materiali di questo *Quaderno*) era uno strumento per sensibilizzare l'opinione pubblica e gli addetti ai lavori sui pericoli e sulle difficoltà che tale modello di scuola stava vivendo sia per i tagli agli organici, sia per le più volte annunciate intenzioni di abolizione attraverso la riforma del ministro Moratti. L'appello quindi è stato diffuso, alla fine di aprile, attraverso le e-mail e l'impegno dei partecipanti al convegno; di lì ad una decina di giorni la presentazione della prima *Bozza di decreto applicativo* della riforma presentata al *Consiglio dei ministri* ha chiarito quanta concretezza caratterizzasse le nostre preoccupazioni: il modello a tempo pieno doveva scomparire sotto i colpi della riduzione del tempo-scuola a 27 ore + 3. Ma la bozza di decreto non si fermava a questo: l'istituzione del docente *tutor*, la "personalizzazione" dei percorsi e numerosi altri aspetti allargavano oltre ogni previsione la potenzialità distruttiva della riforma-applicata. In questo contesto - nutrito anche dal significativo silenzio di tutti i sindacati (eccetto i cobas) che anzi aprivano tavoli tecnici per l'applicazione della riforma - il senso dell'appello si è in parte potenziato: da messaggio in bottiglia lanciato da pochi naufraghi-pessimisti è divenuto strada facendo uno strumento estremamente efficace per attivare la comunicazione tra tutti i soggetti protagonisti della scuola su ciò che stava accadendo. Genitori e insegnanti hanno così iniziato a scaricare da Internet il testo e hanno raccolto decine di migliaia di firme che andavano anche al di là del significato relativo al

Tempo Pieno per divenire concrete attestazioni del dissenso verso l'intera *Riforma Moratti* e della disponibilità a lottare contro i suoi effetti. Nel breve volgere di due mesi sono state inviate 35.000 firme inondando il fax del Ministero, e la raccolta continua... Si è così costituito un Coordinamento (coordtempopieno@yahoo.it) che ha lanciato una giornata di lotta nazionale per il 26 settembre e che ha in mente ulteriori iniziative.

Intanto le voci di dissenso sono cominciate a crescere. Dalle scuole centinaia di mozioni condannano i diversi aspetti della riforma; l'Anci (Associazione dei Comuni italiani) ha preso più volte la parola: il 10 giugno ha espresso "la preoccupazione per l'ipotizzata riduzione del tempo scuola e per le ventilate formule di 'tempo pieno' che parrebbero dover essere realizzate con improponibili ampliamenti dei tempi mensa (considerati esterni al tempo scuola stesso)" e il 16 luglio 2003 la commissione scuola ANCI ribadisce "la preoccupazione per la mancata risposta al più volte sollecitato chiarimento sul tempo pieno, o comunque, sulla compatibilità dei nuovi orari, con un servizio scolastico che mantenga caratteristiche qualitative e quantitative analoghe alle attuali". Alcuni enti locali hanno approvato ordini del giorno importanti in difesa della scuola a tempo pieno e in appoggio alle mobilitazioni... Alcune di queste prese di posizione sono raccolte nella seconda parte del presente *Quaderno*.

Introducendo il convegno concludevamo invitando a rimboccarsi le maniche. Lo abbiamo fatto e oggi non siamo più soli a farlo. La speranza di difendere gli aspetti fondanti della scuola pubblica diviene giorno per giorno una prospettiva più realistica. Continuiamo a crederci.

Crescere con il tempo pieno

(Piero Castello, maestro cobas)

Una contraddizione falsa.

C'è una contraddizione che ha attraversato e tuttora attraversa la trentennale esperienza del Tempo Pieno nel nostro Paese. Se il tempo pieno sia una esperienza encomiabile perché dà una risposta ad un bisogno sociale manifesto ed incompressibile di cura ed attenzione ai bambini delle famiglie i cui genitori lavorano in una condizione in cui la famiglia, ormai ridotta al nucleo minimo, non avrebbe modo di far fronte, o se il Tempo Pieno sia una risposta ad esigenze pedagogiche che abbiano ragioni profonde nelle idee di società che nel fare scuola si vogliono attuare e promuovere e radici profonde nella epistemologia delle scienze che concorrono a formare la scienza della educazione. Dico subito che a mio avviso si tratta di una contraddizione falsa e che i due argomenti sono stati strumentalmente contrapposti da chi, per motivi diversi, era interessato al suo ridimensionamento o alla sua cancellazione.

C'è un episodio emblematico avvenuto a Torino nel 1969, tra i molti che hanno accompagnato e promosso la istituzione del Tempo pieno nel 1970 in Italia. Nel 1969 le famiglie operaie del quartiere delle Vallette hanno occupato le scuole elementari del quartiere perché volevano che funzionassero a Tempo Pieno. Torino era allora la città dell'emigrazione dal Sud ed il comune meritoriamente aveva istituiti e faceva funzionare ad un livello qualitativamente elevato oltre 700 classi di doposcuola.

Il bisogno quindi di custodia e cura era ampiamente affrontato e in gran parte risolto. Quello che gli operai affiancati da un radicato Movimento di maestre/i impegnati sul fronte della scuola democratica e popolare era un modello di scuola che fosse in grado di accettare ed integrare le diversità che fosse disponibile ad accogliere il protagonismo dei bambini e delle famiglie contro la pratica di separazione e ghettizzazione che accompagnava l'esperienza dei doposcuola. Esperienze analoghe erano diffusissime soprattutto al centro nord, Toscana, Piemonte, Emilia e Romagna, Lazio pullulavano di doposcuola istituzionali o nati da un impegno politico sul territorio che chiedevano la loro estinzione per fare posto ad una scuola che fosse in grado di dare una risposta in termini di diritti universali alle istanze di eguaglianza, democrazia, partecipazione di cui erano portatori.

Il Tempo Pieno era quindi ad un tempo la risposta ad un bisogno sociale emergente e un modello di scuola che aveva avuto una miriade di elaborazioni ed esperienze maturate nei contesti più diversi.

La scuola integrata e i fondamenti epistemologici

Alla creazione di una filosofia del Tempo Pieno avevano concorso scuole di pensiero di natura e provenienza assai diverse: la scuola attiva di Dewey , la scuola popolare di Freinet, la stessa Montessori in Italia, le ricerche di Piaget e quelle ancora poco note di Vigotsky costituivano il bordo di cultura in cui il Tempo Pieno veniva continuamente evocato o che, addirittura, ne costituiva il naturale approdo. Nel corso di tutti gli anni '60 il Tempo Pieno veniva definito con varie locuzioni allusive una tra esse ha avuto particolarmente successo ed è stata particolarmente efficace e produttiva di idee ed obiettivi che si sono poi sedimentati nel Tempo Pieno: "La scuola Integrata". L'uso di questo nome è stato assai diffuso sia in ambienti istituzionali (università, riviste, convegni, sindacati...) sia nelle esperienze informali di base e tra i doposcuola alternativi che erano nati numerosissimi soprattutto ad opera di un impegno politico nella scuola suscitato dalla grande diffusione e presa che aveva avuto la

"Lettera ad una professoressa" di Don Milani. Con la locuzione "Scuola Integrata" si volevano integrare molti aspetti della vita scolastica:

- 1) Integrare il doposcuola con la scuola/istruzione del mattino. Integrare quindi le attività di gioco, espressive, creative patrimonio delle esperienze dei doposcuola più avanzati con le attività di istruzione che caratterizzavano la scuola "scuola". Recuperare l'unitarietà delle attività corporee ed affettive con quelle della mente e cognitive, la complessità e l'armonia del bambino come persona.
- 2) Integrare le diversità linguistiche e culturali che caratterizzavano soprattutto le scuole in quel periodo di forte immigrazione. Integrare il disagio sociale e i bambini portatori di handicap, integrazione che ebbe il suo acme con la legge 517 del 1977.
- 3) Integrare l'attività degli insegnanti tra di loro, con la direzione didattica, con il personale non docente, bidelli in primo luogo. Integrare la scuola con il territorio le sue istituzioni, le componenti tra di loro, perdere il carattere di autoreferenzialità, costruire quella "comunità educante" laboratorio di democrazia di base che verrà sancita nel '74 con l'istituzione degli organi collegiali.
- 4) Integrare i saperi scolastici con quelli familiari ed extrafamiliari riconoscendone il valore formativo e cognitivo, integrare la realtà familiare e ambientale con la ricerca come attività didattica prevalente nella classe, integrare il sapere e il modello scientifico con quello umanistico.

La legge 820 del '70 sanciva, all'articolo 1, definitivamente l'esistenza del Tempo Pieno anche se con alcuni limiti intrinseci: tra i quali quello di essere inserita in un contesto legislativo avente per oggetto "l'immissione in ruolo di insegnanti nella scuola elementare".

La scelta di opposizione dell'amministrazione

Anche per il Tempo Pieno come per molte altre iniziative legislative il Ministero ha attuato una strategia di svuotamento dei contenuti più avanzati che il movimento aveva imposto al Parlamento (vedi Decreti delegati: sperimentazione e Organi Collegiali).

Lo strumento adottato per contenere la diffusione del tempo pieno è stata per molti anni la politica di contenimento degli organici e quindi limitare la formazione delle classi a TP. Tipico di questa politica era il fatto che per attribuire gli organici alle scuole elementari non si tenesse conto dei Tempi Pieni. Il divisore 25 veniva applicato a tutta la popolazione scolastica iscritta per cui il risultati negativi furono diversi:

molti genitori venivano scoraggiati dallo scegliere il TP perché era aleatoria la possibilità di istituire le classi richieste, i Consigli di Circolo dovevano scegliere i criteri per l'accesso al tempo pieno quando il numero di classi era insufficiente ad accogliere tutte le domande, il numero degli alunni nelle classi a Tempo pieno era notevolmente più elevata degli alunni a tempo normale. Uno dei risultati fu che il TP venne caratterizzato come forma di scuola prevalentemente assistenziale ed in qualche misura ghezzante. Nonostante tutto ciò il Tempo Pieno conosceva una crescita graduale e continua radicandosi per ragioni diverse e concomitanti soprattutto nelle città del Nord. L'impressione è che il TP si autoalimentasse per forza propria, dove nasceva si espandeva e si radicava, dove aveva poche possibilità di essere conosciuto scarsa era la richiesta. Il tutto si intrecciava con l'impossibilità degli Enti Locali, soprattutto nel Sud, di mettere a disposizione edifici scolastici e servizi di refezione idonei.

Un altro ostacolo era legato ai finanziamenti del ministero che già irrisori per le classi normali diventavano ridicoli per le classi a TP.

Lo stesso discorso vale per la formazione in servizio: le risorse indecenti e le occasioni per l'aggiornamento degli insegnanti sono state nel corso degli anni '70/'80 assai vicine allo 0, ma questo pesava particolarmente sugli insegnanti del TP che avrebbero avuto un bisogno più cogente di pratiche di cooperazione educativa e circolazione delle esperienze. Il vuoto di dati, ricerche, occasioni di riflessione in cui veniva tenuta la scuola ed in particolare la possibilità di valutare l'efficacia del TP è stata anch'essa uno strumento per relegare il TP ad un ruolo prevalentemente assistenziale.

La cancellazione ad opera della L. 148/90

L'attacco al Tempo Pieno raggiunge il suo acme nel 1988 con la presentazione del primo testo di quella che poi diventò la legge 148 del 1990. Il testo era lucidissimo: del Tempo Pieno non si faceva più alcuna menzione. In quella circostanza furono solo i Cobas e il Coordinamento Genitori - Insegnanti ad opporsi a quel tentativo di cancellazione. I Cobas impegnati più che altro a far sedimentare organizzativamente il grande movimento che si era espresso contro il contratto del 1988 non avevano molte energie da mettere in campo. Il Coordinamento Genitori - Insegnanti era una aggregazione nata ad hoc diffusa molto parzialmente a livello nazionale che ebbe il coraggio di battersi da sola ed esprimere contenuti diffusi e radicati ben oltre i suoi gruppi locali. Iniziative e manifestazioni di piazza furono svolte a Milano, Firenze e Roma e culminarono in uno sciopero della fame di alcuni maestre/e sotto il MPI durato 12 giorni al momento del più caldo della discussione parlamentare. L'esito fu quella modifica dell'art. 8 della legge con l'aggiunta di due commi che recitavano:

"2. Le attività di tempo pieno, di cui all'articolo 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, potranno proseguire, entro il limite dei posti funzionanti nell'anno scolastico 1988-1989, alle seguenti condizioni a) che esistano le strutture necessarie e che siano effettivamente funzionanti;

b) che l'orario settimanale, ivi compreso il tempo-mensa, sia stabilito in quaranta ore;

c) che la programmazione didattica e l'articolazione delle discipline siano uniformate ai programmi vigenti e che l'organizzazione didattica preveda la suddivisione dei docenti per ambiti disciplinari come previsto dall'art. 128.

3. I posti derivanti da eventuali soppressioni delle predette attività di tempo pieno saranno utilizzati esclusivamente per l'attuazione dei moduli organizzativi di cui all'articolo 121."

Il testo della legge disegnava certamente un ingessamento del TP e una sua definizione residuale e ad esaurimento, ma fu una vittoria indiscutibile anche per gli esiti successivi. Infatti le classi a tempo pieno, utilizzando questa falla della legge, continuarono a crescere e la successiva iniziativa del Coordinamento (35.000 firme raccolte sotto il documento RIFORMIAMO LA RIFORMA) portò al suo sblocco definitivo con la legge 223 del 1996 che all'art. 5 sancì :

"3. Nelle scuole elementari, ferme restando il disposto dei commi precedenti, il personale delle dotazioni organiche provinciali può essere utilizzato per lo svolgimento delle attività di tempo pieno, autorizzate in deroga a quanto previsto dall'articolo 130, comma 2, del testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione approvato con decreto legislativo del 16 aprile 1994, n. 297, in relazione ad accertate esigenze connesse alle specifiche situazioni locali."

L'esperienza del coordinamento fu emblematica: isolata completamente da tutte le forze politiche presenti in Parlamento dovette battersi soprattutto con le forze della sinistra che spudoratamente sostenevano che "la filosofia e le esperienze del Tempo Pieno venivano raccolte tutte nella nuova proposta dei moduli e che il tempo Pieno dal punto di vista organizzativo e pedagogico era indubbiamente una esperienza obsoleta e naturalmente residuale."

Le forze sindacali, in particolare la CGIL ostacolarono per quanto possibile le iniziative del Coordinamento Genitori - Insegnati, le associazioni professionali AIMC, CIDI, MCE diedero prova della nessuna autonomia e ormai totale sudditanza alle formazioni sindacali ed allo stesso Ministero che le foraggiava ampiamente attraverso il sistema dei distacchi.

E' assai rilevante che il comma sul TP che fu inserito nell'art. 8 della legge concludeva un lungo articolo dedicato a disegnare il modello dei progetti di "tempo prolungato", che non hanno mai avuto realizzazioni significative se non da parte di qualche dirigente incarognito contro il tempo pieno o intento a tamponare qualche falla dei moduli. Il coordinamento bollò senza mezzi termini i progetti di tempo prolungato come una versione aggiornata e peggiorativa dei doposcuola assistenziali del dopoguerra. Un esito fortemente negativo sul tempo Pieno la legge 148 l'ha avuto ed è stata la sua quasi totale cancellazione al sud a fronte di una espansione esponenziale nel centro Nord e nelle grandi città; a Milano le classi di TP superano il 70% a Roma il 50%

Le attuali proposte di legge.

La situazione del T. P. nelle proposte di legge di riforma dei cicli sia del ministro Berlinguer che della Moratti è del tutto analoga all'inizio del percorso parlamentare della legge 148: il TP viene lucidamente cancellato nel senso che proprio questa locuzione non esiste nei testi.

Nelle "**Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria**" ultimo documento in materia; *in sordani* il testo che diventerà il Decreto Delegato non appena venisse varata la Legge Delega dal parlamento, ancora una volta non si nomina il T.P. alla stregua di come facevano i precedenti documenti "Bertagna 1, 2 e 3". Sebbene nel nuovo testo vi sia un aumento a 891 ore per la classe prima ed a 900 ore annue per le 4 classi successive, forse come parziale accoglimento delle proteste per il tagli iniziale ad 850 ore annue, non si parla neppure in questo contesto di T.P..

Non vengano più nominati i LARS, ma al docente **Prevalente, Coordinatore e Tutor** viene anche affidato il compito di consigliare alle famiglie: "soprattutto in ordine alla scelta delle attività opzionali e dell'eventuale orario aggiuntivo previsto". Previsto dove e da chi? Una svista forse nella redazione del nuovo testo, in ogni caso sempre di un pessimo doposcuola si tratterebbe.

Nelle "**Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1 grado**" anche qui non si parla di Tempo Prolungato. Va ricordato che nella scuola media il Tempo Prolungato nasce insieme alla legge istitutiva con un aumento di 10 ore settimanali rispetto al tempo normale (almeno 330 ore annuali). Le "Indicazioni" anche in questo caso fissano a 900 ore l'orario annuale delle classi ma con l'ambiguità di un obbligo per i ragazzi a "frequentare le lezioni per non meno di 825 ore annue". L'ambiguità cresce perché nel testo si prevede la possibilità di "un'offerta formativa aggiuntiva fino a 200 ore annueche si possono impiegare sia nella prospettiva del recupero sia in quella dello sviluppo e dell'eccellenza". Anche qui viene chiaramente evocato un possibile doposcuola con una funzione integrativa tutt'altro che universale.

Ma l'attacco della Moratti al T.P. è già cominciato in modo esplicito prima dell'approvazione della riforma, nel decreto sugli organici del 2002 era previsto esplicitamente che il taglio degli 8.500 posti doveva essere realizzato anche sulle classi a Tempo Pieno.

L'approvazione della controriforma Moratti

Mercoledì 12 marzo '03 il Senato ha approvato in seconda lettura con 146 voti a favore e 101 contrari il testo della Legge Delega della controriforma Moratti. Anche in questa circostanza alla maggioranza è mancato un gruzzolo di voti nonostante il severo appello di Berlusconi; alla Camera dei Deputati erano mancati più di 100 voti, i deputati e senatori presenti hanno presentato quasi 60 Ordini del Giorno che corredano il testo: tutti sintomi di un malessere e scarso gradimento da parte dei parlamentari della stessa maggioranza per il testo di legge. All'opposizione le cose non sono andate molto diversamente, almeno in due occasioni (voto sulle pregiudiziali di costituzionalità e voto finale alla camera) se i deputati del Centro-sinistra fossero stati meno assenti la legge sarebbe stata bocciata. Particolarmente deprimente è stata la dichiarazione di voto finale da parte di un unico senatore dell'ulivo per tutto il centro Sinistra (se fossero state 6 dichiarazioni si sarebbe potuto contare almeno su un altro slittamento), senza una sola parola dedicata al merito ed ai contenuti della legge. Tutto l'intervento è ruotato sulla mancanza di fondi per l'attuazione, sulle procedure farraginose con le quali si potrà dare il via ai Decreti Delegati di attuazione. Sembrava quasi che il centro sinistra fosse dispiaciuto di queste difficoltà che avrebbero ostacolato l'attuazione della migliore delle leggi possibile.

Lo stesso spirito aleggia nell'intera pagina dedicata alla controriforma dal "IL MANIFESTO" il giorno dopo. Il problema principale sembra essere, ancora una volta, la mancanza dei fondi per l'attuazione, un accenno della Acciarini all'incostituzionalità della soppressione dell'obbligo scolastico, al rilancio della formazione professionale e – manco a dirlo – neanche una parola sul Tempo Pieno e Tempo Prolungato. Indubbiamente il Centrosinistra è obnubilato e arroccato nella difesa estrema della legge Berlinguer e questo nonostante moltissimi Deputati e Senatori diessini pensino malissimo di tutta la faccenda Berlinguer, ma non riescono a farsi ascoltare nemmeno nel loro partito. A queste posizioni fa riscontro un rischiosissimo attendismo nell'iniziativa politica: l'idea è che ci penserà Tremonti chiudendo la borsa ad ostacolare la Riforma.

Che fare da adesso in poi?

Ma non ci potrebbe essere posizione più acefala perché:

- 1) Il ministro Moratti non avrà alcuna difficoltà a dimostrare a Tremonti che ogni segmento della riforma non è vero che sarà a costo zero ma comporterà migliaia di miliardi di risparmio. Si pensi solo ai 50.000 posti da insegnanti risparmiati con la graduale eliminazione di tempo pieno e Tempo prolungato ed altri 25.000 circa per la riduzione del tempo scuola normale a 900 ore rispetto alle attuali 990 annuali. Oppure delle migliaia di miliardi di risparmio per lo Stato che comporterà la devoluzione di tutta l'Istruzione Professionale e Tecnica alle Regioni. Non c'è dubbio che chi conta solo sulle contraddizioni interne della maggioranza per bloccare la riforma è un povero demente.
- 2) A caldo, ma avendoci pensato bene prima, la Ministra ha dichiarato: "Faremo al più presto la circolare per riaprire le iscrizioni e dare la possibilità alle famiglie di operare la scelta dell'anticipo" e ancora: "Siamo tenuti ad emanare i decreti attuativi prevedendo la copertura finanziaria solo per quelli che determinano maggiori e nuovi oneri; gli altri potranno avere invece applicazione immediata". I signori sono serviti.

E' indubbio che servirà una vigilanza costante sulle stanze del ministero ed una costante mobilitazione per bloccare, uno per uno tutti i Decreti Delegati del Ministro. Non sarà una impresa facile ma potrà riuscire soprattutto se riusciamo da subito ad informare e mobilitare i genitori. La difesa del Tempo Pieno può essere l'obbiettivo che svela l'intera manovra , l'obbiettivo che tiene uniti l'esigenza fondamentale del Tempo scuola e della sua qualità.

L'ora di restaurazione

(Enzo Mazzi, Comunità dell'Isolotto, Firenze)

[Il testo è già comparso il 21 settembre 2002 su "il manifesto"]

È ripartito ormai ovunque il rito della scuola. «Rito» non è parola inappropriata o solo metaforica. Ivan Illich, negli anni ruggenti intorno al '68, predicando la necessità di «distruggere la scuola», diceva che «la scuola è un rituale di iniziazione che integra il neofita nella corsa sacra al consumo». C'era molto intellettualismo privo di riferimenti a esperienze concrete nelle analisi di Illich ma questa idea del rito credo che fosse assai azzeccata e la ritengo ancora valida. Non solo sul metro della funzionalità ma anche su quello simbolico vanno valutate le esperienze innovative e le riforme attuali. Questo dato fa parte di un principio più generale della convivenza umana: la forma è sostanza. Tanto più la forma è sostanza nell'epoca moderna. La modernità ha reso insignificanti i vecchi simboli, ma non ha rimesso al centro la sostanza dell'essere umano e delle sue relazioni, anzi ha sostituito quei simboli con altri ancor più astratti e potenti. Ha costruito le torri gemelle simbolo dell'onnipotenza di un altro dio: il danaro. L'astrazione simbolica del danaro è il nuovo principio di autorità. La cosa più astratta e formale, il danaro appunto, è diventata la realtà più sostanziosa, pietra angolare, fondamento del nuovo ordine mondiale. Tutta la realtà che ieri veniva consacrata, ad ogni costo, anche al prezzo di massacri e roghi e dannazioni, oggi è monetizzata. E ancora una volta la sottomissione alla nuova divinità deve avvenire «ad ogni costo». La scuola non fa eccezione. Ed oggi il rito della scuola riprende proprio sotto il segno della più impudica monetizzazione. Il fronte della resistenza nella scuola assume ormai una importanza primaria.

Vediamo alcuni aspetti del problema, i pochi su cui posso dire qualcosa perché legati ad esperienze che mi hanno coinvolto.

Il tempo pieno

Il tempo pieno è una delle innovazioni che ritengo fra le più significative e meglio riuscite nel panorama delle riforme della scuola. Fu il tentativo di «descolarizzare» l'insegnamento senza distruggere la scuola, anzi valorizzandola. Ebbe l'obiettivo di rendere praticabile l'essenza stessa della pedagogia contemporanea (lo diceva negli anni '70 il pedagogista F. De Bartolomeis, il quale però vedeva il tempo pieno inevitabilmente confinato in un ristretto ambito sperimentale, a causa del suo carattere rivoluzionario).

La nascita della sperimentazione del tempo pieno, negli anni '70, avvenne per rispondere a bisogni molto concreti, ma come vedremo poi l'impatto maggiore lo ebbero gli aspetti simbolici. Influi innanzitutto l'esigenza di tenere insieme a scuola tutti i ragazzi dalla mattina al pomeriggio. Fino allora c'era la scuola del mattino gestita dallo stato per tutti e poi, solo per alcuni, il pranzo e il doposcuola gestiti dai comuni. Il tempo pieno annulla questa divisione. E lo fa in nome dell'egualitarismo e dei diritti, contro le discriminazioni fra benestanti e bisognosi e fra bravi e ciuchi enfatizzate dal doposcuola. Ma lo fa anche in nome dell'efficienza didattica ed educativa. Otto ore a scuola permettono di svolgere i programmi in maniera più distesa, di tenere il passo dei meno bravi, di introdurre nuove tecniche didattiche, di valorizzare la socializzazione, di inserire con pieni diritti e con attenzioni mirate i portatori di handicap. Lo stesso tempo del pranzo è considerato in qualche modo parte del programma formativo se non proprio didattico. Il tempo pieno conosce uno sviluppo straordinario. Anche i genitori benestanti e perfino i benpensanti, che non mandavano i figli al doposcuola per non segnarli insieme ai figli del popolo, si rendono conto che il tempo pieno è una risposta efficiente

capace di risolvere molti loro problemi pratici. Il tempo pieno contribuisce così ad accentuare la crisi delle scuole private che sulla discriminazione classista fondano le loro fortune.

Il tempo pieno però non è solo questo.

L'efficienza e la funzionalità sono solo gli aspetti espliciti. E va detto a onor del vero che non sempre sono all'altezza delle intenzioni. Il tempo pieno è stato ed è realizzato talvolta in forme incomplete e approssimative, anche per mancanza di adeguata formazione degli insegnanti e per carenza di mezzi e sostegni. Ma dietro e dentro, come cause e insieme come conseguenze, ci sono gli aspetti simbolici. I quali, come dicevo all'inizio, non hanno meno importanza formativa. Sono quegli aspetti ad aver creato una classe di insegnanti che l'Europa ci invidia, ad aver prodotto una gran riserva di esperienze pedagogiche d'avanguardia che hanno segnato le principali riforme della scuola e ad aver formato generazioni di giovani che ritengo abbiano avuto rilevanza nel nascere degli attuali movimenti di socialità.

Prendiamo l'impatto simbolico creato dal passaggio dalla singolarità dell'insegnante alla coppia e alla équipe. Il tempo pieno oltrepassa infatti la singolarità individualista della funzione didattica che si esprime alle elementari col maestro/a unico e alle medie, imitate poi dai moduli nelle stesse elementari, con una pluralità di insegnanti ognuno dei quali però gestisce autonomamente e spesso in modo separato un pezzo di didattica e un pezzo di ragazzo. Chi più ne fa le spese è l'ideologia del capo come figura centrale che genera la comunità e ne gestisce l'identità e l'unità; l'ideologia secondo la quale è il padre che fa la famiglia, il padrone che fa l'impresa, il leader che fa il partito, il premier che fa il governo, il prete che fa la chiesa e via di questo passo fino all'insegnante che fa la scuola.

E vediamo l'implicazione simbolica delle classi aperte sia in senso orizzontale, cioè fra classi di ragazzi della stessa età, sia in senso verticale fra classi di ragazzi di età diversa; il senso di liberazione dall'inscatolamento nella rigidità delle classi. E il senso di rivoluzione culturale insito nella introduzione di nuove tecniche didattiche non come attività separate dai curricoli ma come valori educativi in sé capaci di dare senso nuovo e vitale a tutta la didattica e a tutta la scuola, capaci di rispondere ai bisogni dei più svantaggiati (Bruno Ciari). E i nuovi orizzonti culturali aperti dai laboratori scelti dagli studenti in base ai loro interessi e propensioni. E la descolarizzazione dell'insegnamento resa possibile dalla apertura al territorio e alla società. E' la vita che torna a fare scuola. E la valenza simbolica che ha il giro e l'intreccio di insegnanti i quali coordinano rigorosamente il loro lavoro, si confrontano e talvolta anche si scontrano, insegnano a porsi interrogativi e curiosità più che dare risposte, impostano metodologie di ricerca più che proporre/imporre i loro saperi, insegnanti che comunque si presentano agli studenti e ai genitori e al territorio come una comunità di operatori educativi tesi a socializzare il sapere, considerato non più bene di consumo preconfezionato e posto sul mercato ma oggetto di condivisione.

Ebbene, lo ripeto, questa trasformazione oltre l'efficienza didattica ha anche una valenza simbolica di enorme impatto educativo-culturale non solo per la scuola ma per la società nel suo insieme. E' una crepa che si crea nel granitico impianto autoritario e classista della società. E' un colpo all'onnipotenza del sapere codificato e al potere assoluto della casta dei detentori di tale sapere. E' una fermentazione di socialità solidale che si genera dal basso. E' un momento del processo storico di riscatto delle classi e categorie sociali discriminate.

La restaurazione

E' per questo che il tempo pieno non solo non viene generalizzato, ma è piuttosto osteggiato e ghetizzato. E' sintomatica la devitalizzazione che si compie di fatto con l'istituzione dei moduli i quali recepiscono alcuni aspetti dell'innovazione del tempo pieno ma ne attenuano fino ad annullarla l'efficacia pratica e simbolica. Ed ora è da manuale questo ritorno alla scuola dei percorsi diversificati per censo, mercificata al punto che non è più scuola per tutti e di tutti ma è privata (azienda) anche se statale ed è pubblica anche se privata. E' disarmante questa restaurazione della scuola del mattino e del pomeriggio, questo ritorno all'insegnante unico o all'insegnante singolarizzato di lingua, di musica, e di quant'altro offrirà la generosità demagogica dello stato, la ingegnosità del preside manager e l'interesse dei privati. Ed è inquietante che un tale ritorno al passato venga per certi aspetti apprezzato da intellettuali illuminati come Massimo Cacciari. Il quale, in una recente intervista alla Repubblica (4 agosto 2002) alla domanda: «E cosa ne pensa del ritorno al maestro unico alle elementari che è uno dei pochi concetti sui quali la Moratti ha trovato vasto consenso?», risponde: «Ma sì, anche quella è un'idea giusta. Anche ai miei tempi era così...».

La rimozione dei soggetti della scuola

Qualche anno fa (estate 1998) ci fu una indignazione generale di fronte alla dimenticanza del padre che aveva lasciato il proprio figlio di 21 mesi, ad arrostire fino a morire in auto in un parcheggio sotto il sole cocente di Catania. Eppure il padre dimentico «adorava il suo bambino», ci assicura la madre. «Dietro questa tragedia c'è il modo contemporaneo di vivere i rapporti» disse lo psichiatra. Un tempo il valore assoluto dei padri era il dominio. I figli esistevano come sudditi. Oggi il valore assoluto è il successo. Nella competizione globale i figli sono strumenti: coccolati, adorati, rimpinzati, ma rimossi come persone.

Questa crudele gerarchia attuale dei valori non è solo dietro alle rimozioni dei bambini. Informa obbiettivamente tutti i rapporti. Una colossale rimozione profonda delle persone è il sacrificio richiesto dalla nuova religione delle cose. E i figli sono vittime sacrificali privilegiate. Non mi interessa tanto il patteggiamento politico che si è fatto e si fa sulla scuola. Non mi sfugge il fatto che la politica è mediazione. Mi inquieta però l'arretratezza dei tanti «Cacciari» che parlano molto di scuola, di progetti di riforma organici e complessivi, ma non dei soggetti, studenti e insegnanti, della soggettività delle persone. E finiscono per risultare superficiali valutare i limiti delle mediazioni. gerarchia di valori che hanno in testa è deformata. Si calano le braghe pensando di levarsi il cappello. E' anche per questo che trova tanto spazio la tragedia della restaurazione.

Insomma il rapporto con le persone vive e in particolare con i bambini ci obbliga a interrogarci su noi stessi e sul tipo di società che stiamo costruendo. In questo senso i bambini affollano e animano anche la sponda opposta rispetto alla globalizzazione mercantile liberista e cioè la progettualità della speranza che nessuna restaurazione o modernizzazione di fatto riuscirà a spegnere. Ci saranno sempre insegnanti e studenti e genitori che riusciranno a far germogliare i semi di una scuola diversa dentro le crepe della restaurazione.

Una scuola ben fatta per una testa ben fatta

(Piero Sacchetto, pedagoga, Ferrara)

1. La testa ben fatta.

E' a questo titolo di un saggio di Edgar Morin che è corso il mio pensiero, quasi istintivamente, quando mi è stato chiesto di partecipare a questa giornata di lavoro.

Perché questo riferimento? Per almeno due ragioni che provo a sintetizzare.

La prima deriva dalla mia convinzione - credo largamente diffusa e condivisa - che nella «costruzione» di una testa ben fatta, la scuola, soprattutto per quel segmento formativo che nella Riforma Moratti viene indicato come primo ciclo, giochi un ruolo determinante, più o meno positivo o negativo, anche se non esclusivo.

La seconda ragione si lega ad un'altra convinzione: che il Tempo Pieno in Italia, abbia rappresentato e rappresenti «un modo di pensare e fare scuola» che è consapevole delle grandi responsabilità formative che la scuola si assume, che sa farvi fronte, che ha ben presente la portata «costruttiva» dell'intervento dell'insegnante. Insomma un modo di pensare e fare scuola che contribuisce significativamente alla costruzione di una testa ben fatta, perché si traduce, di fatto, in una «scuola ben fatta». Dunque, con un gioco concettuale oltre che linguistico strumentalmente un po' ingenuo e approssimativo, eccoci al titolo: una scuola ben fatta per una testa ben fatta.

2. Non è mia intenzione e del resto non avrebbe senso in questa sede, ripercorrere per esteso la filosofia che ha ispirato ed ispira il tempo pieno, le metodologie e le pratiche didattiche che ne hanno costituito il risvolto pragmatico. Immagino, infatti che ci sarà modo di tornare più in dettaglio su questi aspetti negli interventi che si succederanno nel corso della giornata.

Vorrei invece, senza eccessive pretese di sistematicità, proporvi qualche riflessione-suggerimento che riguarda una possibile circolarità tra **scuola ben fatta** e **testa ben fatta**, e che in qualche modo induce a ragionare sul «valore» educativo e sulla «legittimità pedagogica» attuale di un'esperienza di tempo pieno. Come già dicevo, non mi pongo problemi di sistematicità e procederò pertanto per flash.

3. Scuola ben fatta per una testa ben fatta.

Intanto sono possibili, di quest'espressione linguistica, letture diverse. Se prendiamo come riferimento un potenziale utente-allievo della scuola saremo portati a leggere la **testa ben fatta** come effetto-risultato-prodotto di una scuola ben fatta

Ma se prendiamo come riferimento l'insegnante è possibile una seconda lettura, molto diversa: la scuola ben fatta deriva da una testa ben fatta che sa «intenderla, viverla, praticarla» e che proprio per questo la rende «ben fatta». Direi che questa è la lettura che rende ragione dell'esperienza del tempo pieno, dei suoi «profeti ed ispiratori» come dei suoi militanti, che consente di capirne i suoi «dettagli metodologici e didattici». Questa lettura contribuisce anche a spiegare perché oggi si è qui a riaffermare il diritto di «crescere nel tempo pieno» (e mai come in questo caso la parola crescere è ricca di soggetti e di significati) rileggendo questo modo di «pensare e fare scuola» in una prospettiva temporale, autobiografica, politica, pedagogica, didattica...

C'è almeno una terza lettura, che mette in primo piano una caratteristica, a mio avviso costituiva e fondante della scuola a tempo pieno: il contesto educativo. Quest'esperienza, i tanti anni di esperienza, le testimonianze, le pratiche didattiche ci dicono che è possibile che

nella «costruzione» della propria testa ben fatta ciascuno trovi e dia aiuto nel rapporto con altri, anch'essi impegnati nella loro costruzione.

Tra questi, l'insegnante (ma riferendoci ad una classe di tempo pieno è più giusto dire insegnanti) che sa quanto una testa si può dire ben fatta quando non si sente completa, conclusa, inossidabile ed impermeabile, ma al contrario quando è così consapevole della propria fisionomia, dei propri meccanismi, dei propri limiti da temere e saper riconoscere le trappole dell'autoreferenzialità e dell'onnipotenza.

4. Ma come sarà mai fatta una testa ben fatta?

Il riferimento a Morin non è ovviamente solo dovuto ad una simpatia per il titolo.

Il saggio, che porta come sottotitolo «Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero» (Milano, Cortina 2000) è ricco di provocazioni utili anche ad interrogarci, in specifico, sull'esperienza del tempo pieno, sulla sua attualità, sulla sua «modernità» in rapporto alla pervasiva ed onnipresente post-modernità ecc.

Non è possibile né legittimo distillare dalle idee e dai ragionamenti di Morin un profilo della testa ben fatta, espressione che, al contrario, deve mantenere la sua forza euristica. Certo, con l'aiuto di Morin, è possibile individuare alcune delle «dimensioni» e delle caratteristiche di una testa ben fatta, che l'esperienza del tempo pieno ha contribuito e può contribuire a sviluppare e rafforzare.

- Una testa ben fatta non è una testa ben piena, un accumulo di informazioni
- Una testa ben fatta è una testa capace di organizzare quanto va «scoprendo» e «imparando»
- Una testa ben fatta è una testa capace di porsi, nei confronti della realtà, con un generale atteggiamento di problem solving, a partire dal quale- e non a dispetto del quale – può procedere ad esplorazioni in ambiti più ristretti e specifici.
- Una testa ben fatta....

5. Tempo pieno.

Proporrei di riflettere proprio sul tempo e sul pieno.

Oggi i bambini e i ragazzi, ma anche gli adulti sono vittime di una dimensione del tempo che non concede soste e distrazioni se non preventivate. Sono soste non di riposo, ma di conferma di una dipendenza da un tempo rubato o che ci siamo lasciati rubare o che siamo stati costretti a vendere.

C'è bisogno di riappropriarsi del tempo: in questo senso il «**tempo – i tempi** del tempo pieno», nella loro ricca declinazione, continuano a costituire un'importante risorsa educativa.

Tempo **pieno**: l'attenzione possiamo rivolgerla adesso al «pieno». Pieno di che? E' una domanda quasi ovvia, ma non per questo oggi meno importante e vale la pena di ragionarci con attenzione.

6. Ragionando di tempi e di pieni e vuoti, ragioniamo, di fatto, di relazioni.

Relazioni con i saperi, relazioni tra saperi, relazioni tra insegnanti e ragazzi, tra ragazzi, tra competenze, tra gradi di abilità, tra tempi evolutivi, tra strategie cognitive, tra domande utili e domande fuorvianti, tra stereotipi e originalità ecc.

Com'è possibile tutto questo senza un tempo passato a scuola che non sia solo un «tempo-scuola?»

7. *«La finalità della nostra scuola è di insegnare a ripensare il pensiero, a de-sapere ciò che si sa e a dubitare del proprio stesso dubbio, il che è l'unico modo di cominciare a credere in qualcosa» (De Mairena).*

In una contemporaneità, caratterizzata da flussi incessanti di informazioni incontrollate ed incontrollabili questo processo decostruttivo e ricostruttivo costituisce sicuramente una delle funzioni principali della scuola. Ma per farlo non occorre forse tempo, o meglio, un lavoro «a tempo pieno»?

Appunti... per una storia del tempo pieno... a Bologna e non solo

(Rosanna Facchini, ispettrice tecnica dir. ER del MIUR)

0. Premessa

Per mettere ordine alle mie riflessioni, ho fatto ricorso alla consolidata relazione «testa, occhio, mano» da impunita, e impenitente «guthenberghiana» e ho steso un primo canovaccio/indice in cui la mia cronologia autobiografica si intreccia con la cronologia culturale e istituzionale del Tempo Pieno:

1969: «Per la ricostruzione della scuola di base», pubblicazione del Comune di Bologna

Nomina in ruolo alla scuola Bombicci di Bologna, come maestra nella sezione sperimentale di Tempo Pieno

1970: Ingresso di mia figlia alla scuola sperimentale dell'infanzia Gobetti, adiacente alla scuola Bombicci.

Intreccio, da subito, di un'esperienza personale e professionale, nella stagione vivace di partecipazione e di innovazione, che vede in **Bruno Ciari**, direttore delle istituzioni scolastiche del Comune di Bologna, l'animatore delle sperimentazioni nelle scuole comunali dell'infanzia, nel tempo Pieno della scuola elementare e nella scuola media comunale «Irma Bandiera».

Chiudo qui per non indulgere nel patetismo autobiografico, non senza rilevare come le trasformazioni che si sono coagulate negli anni '80/'90 abbiano radici solide e robuste in una elaborazione culturale e istituzionale, corroborata da un'altrettanto solida e robusta pratica pedagogico- didattica che trova nel

1973: la formalizzazione dell'ipotesi nel 12° Febbraio Pedagogico Bolognese

Per la ricostruzione della Scuola di Base.

Le modificazioni strutturali, che la legislazione nazionale aveva legittimato, alla fine del ... millennio scorso (...è proprio il caso di dirlo!) non nascono nell' «empireo» pedagogico, come qualcuno si è compiaciuto di stigmatizzare, magari aggiungendoci l'aggettivo spregiativo «ministeriale», ma erano già operanti nella quotidianità scolastica, e non solo nelle scuole bolognesi ed emiliano -romagnole, da almeno trent'anni.

1.La scelta espositiva

1.1....ab imis

Continuo, in coerenza con la premessa, proponendo una rilettura di quelle tesi di lavoro, tramite citazioni testuali dal documento di lavoro del 1969, che ho ripescato nei «materiali grigi», che ho conservato. Questo da un lato mi esonera dal citare compitamente i nomi di tutti gli studiosi locali e nazionali che presero parte all'elaborazione collettiva di quella stagione, anche se non mi assolve dal peccato di anacronismo che, anzi, assumo intenzionalmente e consapevolmente. Mi limito ad introdurre, con carattere diverso di stampa, ogni singola citazione dal testo, come segnalibro che rimanda alle formulazioni linguistiche da contestualizzare eventualmente al testo legislativo attualmente in confezione al Parlamento, come indicatori di pertinenza e / o di congruenza.

Dall'obbligo al diritto

La scuola di base, per la fascia di età dai 3 ai 14 anni, e oltre, congiunge in sé e attualizza sia il principio soggettivo, personale, del diritto allo studio, sia quello oggettivo, comunitario, statutale dell'obbligo scolastico.

Nessun'altra scuola, pertanto, è, al pari di quella di base, scuola per tutti e di tutti. Come tale, essa, in un quadro di sviluppo democratico, non può essere selettiva, e non è sufficiente, neppure, o è delusorio, assumere che essa debba essere orientativa, giacché, nel caso specifico, l'orientare equivale a rispecchiare e a legittimare anche le negative situazioni di condizionamento socioculturale.

In un quadro di sviluppo democratico, l'infanzia situata fra la famiglia e la scuola, appare pertanto come il primo soggetto di attribuzione e la prima matrice di quella omogeneità linguistica e culturale di fondo, che è il compito di ogni convivenza democratica e senza la quale nessuna società può dirsi capace di intercomunicazione.

Ma a sei anni il bambino è già il risultato di un processo selettivo socialmente, culturalmente e linguisticamente strutturato.

In un certo modo, a tre anni, i bambini sono più uguali che a sei e a sei sono più uguali che a dieci... Le possibilità di recupero, di circolazione e integrazione delle varie esperienze e culture, le possibilità cioè di eliminare i dislivelli dovuti a differenze di stimolazioni e modelli culturali sono molto maggiori quanto minore è l'età del fanciullo, immesso in un ambiente ricco di possibilità di rapporti sociali e di succhi culturali adeguati.

La scuola di base, invece, così come è oggi, si limita a prendere atto e a consolidare le differenziazioni esistenti.

...Posto ciò, pretendere che una scuola fra gli 11 e i 14 anni possa operare contro i condizionamenti socio – culturali negativi, senza che questo intervento sia già anteposto a livello della seconda infanzia dai 3 ai 6 anni, è del tutto illusorio. E' in questo senso che la battaglia per la buona riuscita della scuola media unica si combatte già a livello della scuola per l'infanzia...

Scuola per l'infanzia o dell'infanzia

Alla luce delle anzidette constatazioni e valutazioni, si presenta necessario spostare prima di tutto i convergenti assi del diritto allo studio e dell'obbligo scolastico dal 6° al 5° anno di età, progettando e attuando, alla soglia della tradizionale scuola elementare, un nuovo ciclo scolastico, dal 5° al 7° anno di età, come ciclo mediatore fra scuola per l'infanzia e scuola elementare.

*Questo nuovo anno di scolarizzazione come diritto e obbligo non va per nulla considerato quale fatto aggiuntivo alle strutture esistenti, bensì quale momento **ricostituivo** di tutta la scuola di base.*

E ciò in due sensi: da una parte verso il basso con l'espansione e la ridefinizione della scuola per l'infanzia dal 3° al 5° anno di età, non esclusa una diversa attenzione per i primi anni di vita del bambino (asilo nido); dall'altra parte, verso l'alto per una ristrutturazione che eviti, fra l'altro, ad esempio, gli scogli tradizionali della prima elementare e della prima media e insieme il posto ambiguo riservato oggi come oggi al terzo anno della scuola elementare...

I cicli

Ogni ciclo scolastico affida in parte il suo successo al fatto di captare ed esprimere un ritmo bio – psicologico di sviluppo.

Il nuovo ciclo dal 5° al 7° anno non va inteso come aggiunta agli altri cicli scolastici. E' una struttura nuova da proporre e attuare, che trova la sua giustificazione nella necessità di saldare in un processo continuo ed organico la crescita, la maturazione, la socializzazione, l'espressione personale, l'acquisto di conoscenze. In questo senso il nuovo ciclo è esso stesso un punto d'arrivo, giacché postula la preliminare espansione della scuola per l'infanzia

dai 3 ai 5 anni e cioè nuove scuole, edifici, attrezzature, materiali e insegnanti che quantitativamente e qualitativamente rendano effettiva la facoltà di tutti i cittadini a fruire già del servizio della scuola per l'infanzia...

...Il programma di questo ciclo, sul piano dell'educazione intellettuale, che deve realizzarsi nel contesto organico delle attività ludiche dei bambini e in un clima di intensa socialità, ha di mira soprattutto la promozione della capacità espressiva e comunicativa nella forma linguistica e anche nelle forme non linguistiche (pittoriche e plastiche, mimiche e drammatiche, ecc.) Assieme allo sviluppo della capacità linguistica, si ritiene indispensabile stimolare e promuovere lo sviluppo delle capacità percettive, logiche e matematiche del bambino, utilizzando a tale scopo le più aggiornate tecniche e procedure e facendo riferimento alle più avanzate conquiste della scienza contemporanea. Lo sviluppo logico della mente infantile può avvenire attraverso un «itinerario ludico», con materiali strutturati o meno, ma deve sempre raccogliere gli elementi della viva esperienza infantile, sui quali deve esercitarsi il potere di organizzazione conseguito dal bambino.

Un progetto (che) fa propria e approfondisce la migliore lezione della «Lettera ad una professoressa» e dell'opera pedagogica di Don Dilani.

La famiglia e la società Una proposta di ristrutturazione della scuola di base non può non tener conto delle trasformazioni irreversibili che riguardano la società nel suo complesso e l'istituto familiare in particolare. In generale, si è passati nel corso di pochi decenni da una famiglia di tipo patriarcale, numericamente cospicua, in cui il fanciullo aveva possibilità di intrecciare rapporti sociali svariati e molteplici e di soddisfare una serie di bisogni ludici (in un ambiente più ricco di spazio: verde di campagna, di periferia, di vicinato), ad una famiglia spesso atomizzata, risucchiata dall'attività produttiva, incastrata negli agglomerati urbani, in cui le motivazioni fondamentali dell'attività infantile (manipolative, motorie e costruttive, di avventura, di esplorazione e scoperta, di conoscenza del mondo...) sono di regola frustrate. Da' altra parte, si sono oggi enormemente accresciuti e intensificati gli stimoli culturali che agiscono sul fanciullo tramite i mass media: questi è indiscriminatamente esposto ad ogni sorta di pressione e di influenza, senza che la famiglia possa obiettivamente svolgere una funzione di diaframma e di mediazione critica tra il ragazzo e la massa delle influenze socio – culturali.

Il Tempo ...una giornata scolastica» a pieno tempo», concepita come spazio più ampio e completo di vita e di esperienza (in cui) si potrà passare da situazioni specificamente intellettuali a momenti ludici, e viceversa; si potranno vivere situazioni di esperienza a livello di classe, di gruppo, di lavoro individualizzato, di gruppo inter – classe, di rapporti extra – scolastici, in una trama pedagogica unitaria, che comporta un lavoro cooperativo di programmazione di tutti coloro che compongono la comunità degli educatori.

...occorre che la scuola sia strutturata come scuola – comunità, che superi progressivamente e necessariamente il modello organizzativo che si basa su classi rigidamente separate, con la promozione di gruppi mobili inter – classe, in riferimento ad attività specifiche di ricerca e sperimentazione, di espressione e costruzione, di fruizione di moderni mezzi comunicativi ed estetici...

L'autonomia...una scuola – comunità deve promuovere, via via che si rende possibile, la capacità di autonomia, di consapevole partecipazione e responsabilità, d'iniziativa dei ragazzi, che debbono essere indirizzati a libere forme di associazione, le quali debbono trovare il loro spazio nelle strutture della scuola.

Scuola come istituzione culturale e sociale La scuola, in connessione col suo compito istituzionale e come espansione di questo deve diventare un centro di educazione permanente del cittadino, che assolva più integralmente la sua funzione sociale divenendo sede di iniziative, di dibattiti, ricerche, sperimentazioni cui concorra tutta la comunità di cittadini che gravita intorno ad essa.

Lo spazio una scuola che pretenda giustamente di offrirsi come centro di vita comunitaria ad un'intera zona urbana (allievi, insegnanti, genitori, cittadini..) deve godere di una localizzazione urbanistica razionale (centralità del complesso scolastico o comunque possibilità, per il quartiere o rione servito dalla scuola di un permanente e facile collegamento; fruizione di aree verdi, di infrastrutture adeguate /viabilità, servizi...) di una tipologia funzionale (strutture edilizie di tipo nuovo, adeguate al tempo pieno e alla vita di comunità, con spazi aperti e flessibili e abolizione dell'aula mono – scatola) non impostata autoritariamente, ma determinata nei requisiti minimi e aperta all'inventività degli enti gestori e delle diverse comunità scolastiche, di attrezzature ludiche, ginniche e sportive, di laboratorio e di comunicazione culturale (cinema, teatro, biblioteche...)

1.2 Bibliografia

Ho volutamente pescato dai materiali grigi, per la lunga citazione testuale, per ricostruire anche emotivamente il contesto politico- culturale in cui si è condotta l'elaborazione pedagogica e istituzionale della scuola di base.

E' doveroso tuttavia produrre una bibliografia minima, nel senso che è quella in mio possesso, che non ha, e non può avere, pretesa di esaustività di documentazione del pensiero e delle elaborazioni di una persona come Bruno Ciari.

AA.VV., *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, a cura del Centro Studi Bruno Ciari, Firenze, 1971.

O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, Bologna, Cappelli, 1979.

C. Freinet, *La scuola moderna* (a cura di G.Tamagnini), Torino, Loescher, 1969.

B. Ciari, *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1972.

B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1966.

G. Bonomi – O. Righi, (a cura di), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Bologna, Il Mulino, 1979.

E. Catarsi – A. Spini (a cura di), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Firenze, La Nuova Italia, 1982.

E. Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992

3. Qui e adesso

Credo doveroso riconoscere il *copyright* a Bruno Ciari della toponomastica istituzionale, avviata a diventare patrimonio nazionale, soprattutto oggi, nella complessa e problematica stagione politico- istituzionale – e finanziaria - che, per Bologna, è stata anticipata al 1999 con effetti paradossali, seguita a ruota dal resto del paese. Dopo aver svolto per più di trent'anni un ruolo riconosciuto di laboratorio pedagogico nazionale, nel momento in cui le innovazioni elaborate e provate sul campo in sede locale diventavano legittimazione nazionale, le politiche scolastiche della città sono state censurate – non se ne trova più traccia nemmeno nella declaratoria delle deleghe – e «appaltate» ad un integralismo familistico, anacronistico ancorché riverniciato da improbabili interpretazioni di sussidiarietà del pubblico rispetto al privato. Una miseria di pensiero arricchita da una concretezza di azioni finalizzate ad espropriare l'universalità del diritto di cittadinanza sociale costruita, in coerenza col dettato costituzionale, in questa città.

Il paradosso, oggi, è ribadito a livello nazionale con le promesse, mantenute, di azzeramento di un percorso riformatore che aveva saputo intercettare e riannodare i fili della migliore elaborazione pedagogica della vita repubblicana.

A fronte di questa situazione giova ricordare che quella elaborazione ha comunque prodotto un «pacchetto» di innovazioni legislative:

l'autonomia delle scuole, gli Istituti Comprensivi, il decentramento regionale del Ministero dell'Istruzione, la riforma del titolo V della Costituzione.....

per citare solo le più significative, nei cui confronti non sarà forse sufficiente un solo intervento di delegificazione, ma funziona efficacemente una situazione di stallo continuo anche come effetto «trasversale» di un sistema scolastico «riformato» con lo strumento legislativo della delega, con tempi lunghissimi per la successiva legislazione (due anni) e in cui risultano chiare solo due disposizioni precettive: l'abrogazione della L.30 e l'abrogazione della L.9.

Ma soprattutto giova ricordare che le scuole, e le persone che ci lavorano, i cittadini che vi mandano i propri figli hanno dimostrato nel tempo che sono capaci di autonomia anche in assenza di legittimazione formale. Di questa domanda di partecipazione, che dagli anni '60 del millennio scorso continua e si ripropone in forme nuove e inusuali, ma che contengono una grossa carica di reciproca legittimazione tra famiglie/studenti/docenti/scuole, si nutre oggi l'autonomia e...*il processo continua...*

La scuola del signor Tempo

(Mauro Bernini scrittore e genitore di un bambino del Tempo Pieno)

Si racconta di quando nella Valle-del-Sole-che-non-Scotta arrivò un forestiero altissimo, alto più del doppio del più alto dei valligiani. Si chiamava PINO TEMPO.

Nei primi tempi i valligiani, sempre diffidenti nei confronti dei nuovi arrivati, figuriamoci di quelli alti più di due metri e mezzo, ne ebbero paura e cercarono di evitarlo.

Ma PINO non se ne preoccupò più di tanto e si costruì una capanna di legno in mezzo ai boschi. Il suo vero problema era quello di essere sempre affamato: doveva mangiare in continuazione, bere e ingurgitare ogni cosa gli capitasse a tiro.

Alcuni bambini si avvicinarono alla capanna nel bosco per vedere coi loro occhi «Il Gigante» come avevano cominciato a chiamarlo. I più coraggiosi arrivarono addirittura a spiarlo dalle finestre. Videro che teneva attorno al collo un lenzuolo, come fosse un tovagliolo. Teneva la bocca sempre aperta e vi riversava una quantità di cibo e oggetti non meglio identificati.

«CHE FAME, CHE FAMONA, CHE APPETITO, CHE APPETITACCIO!» Diceva tra sé PINO e via che inghiottiva uno sgabello, un albero del pane, la chioma di un salice piangente e ogni altra prelibatezza disponibile.

I bambini del villaggio erano stupiti e divertiti da quello che vedevano. PINO, si capiva, non era pericoloso; era solo triste perché «Sentiva sempre un languorino» o «Aveva una voragine nello stomaco» come diceva lui.

«BAMBINI...» Tuonò il gigantesco mangiatore quando li vide bighellonare vicino alla sua casa.

«PORTATEMI DA MANGIARE ! LE COSE PIU' BUONE CHE TROVATE, E VI RICOMPENSERO' CON I TESORI PIU' PREZIOSI. MA RICORDATEVI, NON MANGIO LA CARNE, ODIÒ LA CARNE!»

I bambini non se lo fecero ripetere; si sparpagliarono per il bosco e sulle pendici dei monti alla ricerca di prelibatezze. Portarono succulenti quadernoni in salsa di temperino, righelli cotti al dente con ragù di carboncino, un cestino di vimini pieno di gambe di sedia, un paté di pietre focaie, una collezione di scarabei reali e coleotteri del sottobosco. «Non contengono carne.» Gli dissero i tre bambini che avevano cacciato gli insetti.

Il gigante ringraziava e inghiottiva quanto più cibo poteva ma non riusciva a sentirsi del tutto sazio.

«GRAZIE, MA NON MI SENTO PIENO. NON MI SENTO PER NIENTE PIENO. HO FAME. MANGIARE, MANGIARE, MANGIARE!»

I bambini cercarono da tutte le parti e si inventarono cibi sempre più sfiziosi e originali: cortecce di pioppo in agrodolce, gomme pane, sulla gomma pane facevano molto affidamento, niente riempie lo stomaco come la gomma pane, ma più roba portavano più PINO sembrava affamato.

Un giorno un bambino che non aveva più nulla da dare, si affacciò al portone della capanna, portò le mani ai lati della bocca e prima con voce timida e stentata, poi con maggiore sicurezza, cominciò ad articolare una bella, lunga risata:

«Ah ah ah ah...»

Il gigante guardò quel bambino come se fosse matto, pensò per un attimo di dirgli di fermarsi... ma poi si rese conto che la risata gli piaceva, e molto anche. E ne bevve una lunga e buona sorsata.

«AHHHHHHHHH! SQUISITA.» Disse asciugandosi la bocca con una manica della giubba. Nessuno aveva visto PINO più contento di così. Infatti, dal profondo delle sue viscere arrivarono simpatici e incoraggianti ruttini di soddisfazione.

Un secondo bambino, una piccolina di nome Evelina, anch'essa senza più niente da dare che non la propria voce, provò a ridacchiare poco convinta. Ancora una volta, tutti si resero conto che PINO TEMPO se ne dissetava ed era più che contento perché si sentiva finalmente PIENO.

Il signor TEMPO fu così felice che cominciò a raccontare delle storie. Erano le storie più belle che i bambini avessero mai sentito. Parlò loro dei vecchi tempi andati, di quando i boschi erano monti e di quando i mari erano da un'altra parte. Ci furono storie grandi per i più piccoli e storie piccole per i più grandi. Raccontò con la sua vociona leggende di dei e saghe d'eroi, avventure antiche e novelle nuove finché venne la sera e tutti fecero ritorno a casa, stanchi ma colmi di cose da ricordare.

Il gigante costruì una campanella d'argento che prese a suonare sempre più allegro e gioviale. «VENITE DOMANI. VI ASPETTO, BAMBINI, CHIAMATENE ALTRI E DITE LORO SEGUANO IL SUONO DELLA CAMPANELLA.» Li invitò.

I bambini, nel tentativo di sfamare il loro nuovo amico, erano rimasti impegnati quasi tutti i giorni per l'intera stagione delle piogge. Furono felici di aver infine svelato un segreto che sembrava irrisolvibile. Continuarono a frequentare il signor TEMPO diventato finalmente PIENO, impararono un sacco di cose divertenti, seppero ingegnarsi al meglio delle loro possibilità, e si abituarono a rimanere sempre insieme fino a sera.

Senza rendersene troppo conto, lasciarono che i giorni nuovi si sostituissero ai giorni passati; crebbero in statura e in curiosità, avvicinandosi sempre più alla cima degli alberi del bosco e imparando le cose del mondo.

Scuola impacchettata... scuola liberata

I maestri della scuola «Dino Romagnoli – partigiano», Bologna

Era un bel giorno di primavera... una primavera di lavoro e di lotta.

Verso la fine di maggio arrivava alla felice conclusione un progetto nato da una collaborazione tra l'11^a Istituto Comprensivo e la Galleria d'Arte Moderna. Il titolo del progetto era «La natura della natura morta».

Lo stesso titolo della mostra realizzata alla GAM in quei mesi.

L'idea era quella di portare i ragazzi, attraverso un percorso di didattica dell'arte, a produrre opere che riflettessero il processo creativo degli artisti analizzati.

Il 23 di maggio si teneva la festa di fine anno scolastico, realizzata con la partecipazione attiva dei genitori. Nell'ambito della festa venne allestita la mostra delle opere create dagli alunni.

In questo vitale contesto di fervore educativo e creativo, gli insegnanti e i lavoratori della scuola si trovavano impegnati anche sul fronte aperto dalla annunciata «controriforma» Moratti. Ci risultava particolarmente evidente come, nelle ipotesi di tagli e ristrutturazioni, il modello di scuola che aveva permesso di concretizzare l'esperienza di quel progetto sarebbe stato cancellato. Di più: risultava evidente come, in particolare il tempo pieno, venisse archiviato con tutto il suo patrimonio didattico-educativo e le sue ancora inesplorate potenzialità.

Gli insegnanti, che già durante l'anno scolastico precedente si erano battuti contro il progetto Berlinguer, si vedevano ripresentare, con l'ipotesi dell'insegnante «prevalente», un modello gerarchico e burocratico di scuola.

La contraddizione tra il lavoro che svolgevamo – e svolgiamo – e tale modello ci risultava insopportabile.

Da queste considerazioni nacque l'idea di organizzare tre giornate di mobilitazione.

La giornata della festa si trasformò in un atelier collettivo: nelle classi viene proposta un'attività di studio dell'opera di Javacheff Christo, l'artista bulgaro che impacchettava monumenti, opere architettoniche e siti naturali.

La traduzione pratica dello studio fu l'impacchettamento della «scuola elementare Dino Romagnoli – partigiano».

Nei giorni precedenti questa azione educativa tutti fummo coinvolti nel reperimento e nell'organizzazione dei materiali, trovati a basso costo e autofinanziati: dimostrazione che, prima dei finanziamenti e degli investimenti pur necessari e imprescindibili, la scuola pubblica di qualità ha bisogno di idee forti e coinvolgenti.

Alle 16,30 la popolazione del Pilastro, raccolta per l'occasione, trovò la scuola nascosta da enormi teloni bianchi, stretti da funi colorate. Cartelloni e striscioni illustravano le motivazioni della protesta.

Sì, l'azione educativa si coniugava con la necessità di difendere un diritto di tutti.

La scuola rimase impacchettata, ma ben più visibile e trasparente di prima. Una scuola aperta, frequentata in quei giorni d'occupazione da cittadini e intellettuali. Per la prima volta la stampa si interessava della scuola, sottolineando la continuità tra i contenuti educativi – il sapere – e le aspirazioni e i bisogni della società.

L'assemblea pubblica che sanciva l'occupazione discusse e approfondì questi temi.

Insegnanti di tutte le scuole cittadine, genitori, lavoratori della scuola, sindacalisti, dirigenti scolastici: ci lasciammo non più solo con la speranza, piuttosto con l'idea di una nuova primavera.

La difenderemo anche contro il lungo inverno della ragione in cui vorrebbero farci cadere.

Cronaca dell'occupazione di una scuola elementare

Rita De Luca e Marzia Mascagni, insegnanti scuola Longhena, Bologna

23 Aprile 2002 – Stanchi, esasperati, stupefatti di assistere al lungo processo di provvedimenti a danno della scuola pubblica, noi lavoratori della scuola elementare Longhena di Bologna, [...] a Tempo pieno, abbiamo deciso di dare corpo alla nostra protesta con un gesto inusuale. [...] Per un giorno abbiamo deciso di fare come gli studenti delle superiori, occupare la scuola, riappropriarcene simbolicamente per ribadire i problemi e, cogliendo un invito dei cobas, «dare vita ad una staffetta di mobilitazioni autogestite anche in altre scuole, per una resistenza attiva». L'intenzione era anche quella di raggiungere i genitori, che abbiamo incontrato nel pomeriggio dello stesso giorno in assemblea per far loro conoscere cosa stava davvero succedendo nel mondo della scuola, visto che le TV erano tutte filogovernative e falsavano la realtà. [...]

I 350 bambini della scuola hanno passato la giornata del 23 aprile impegnati nei laboratori di cucina, di pittura, di musica e nell'orto. Avevamo deciso di svolgere tutte quelle attività tipiche

del tempo pieno che non si sarebbero più potute fare a causa dei tagli economici e della riduzione del tempo scuola.

Nel pomeriggio è arrivata la banda Roncati che ha trascinato in giro per il parco grandi e piccoli fra canti e balli. La giornata con i bambini è terminata con un concerto rap di ex-alunni della scuola, è proseguita solo per insegnanti, collaboratori e genitori riuniti in assemblea. Alla nostra iniziativa hanno risposto immediatamente altre scuole che si sono mobilitate. I giornali ne hanno dato grande spazio e, come effetto collaterale, il dirigente CSA provinciale ha condannato pubblicamente l'iniziativa come «ai limiti della legittimità». Avevamo raggiunto il nostro obiettivo: che i problemi della scuola pubblica tornassero sulla bocca di tutti.

15 Marzo 2003 – È passato un anno, la riforma Moratti è stata approvata, i tagli d'organico continuano con una silente emorragia che sta dissanguando la scuola pubblica. Il tempo stringe, siamo tutti chiamati a reagire.

Protagonisti del processo di crescita

I docenti della Scuola Elementare Statale "L. da Vinci" di S. Antonio di Pavullo (MO) Numerosi insegnanti del plesso hanno avuto modo, nel corso della loro carriera, di sperimentare diversi tipi di organizzazione del tempo-scuola, da queste esperienze deriva una comune riflessione che conduce ad alcune osservazioni di seguito elencate. Il tempo pieno non rappresenta unicamente una risposta ai bisogni di custodia dei bambini per quelle famiglie che, per esigenze lavorative, non saprebbero altrimenti a chi affidarli. Già questo risulterebbe comunque un compito non trascurabile, se veramente si è convinti del ruolo educativo e sociale dell'istituzione scolastica.

Il T.P. non è importante poiché si ritiene che l'alunno necessiti unicamente di una frequenza scolastica più estesa dal punto di vista temporale, rispetto all'organizzazione dei moduli, ma è fondamentale in quanto consente di rendere accessibile al bambino uno «spazio educativo» più ampio, all'interno del quale egli possa sentirsi protagonista del proprio processo di crescita a livello globale e della propria esperienza formativa. I tempi ed i ritmi dell'organizzazione modulare risultano talmente compressi e frenetici da far apparire frammentario, agli stessi docenti che vi operano, il quadro complessivo del processo di formazione-istruzione e sono talmente incalzanti da risultare accettabili solo per alunni dotati di ottime potenzialità. La percezione di quanti hanno avuto esperienza di entrambe le strutture organizzative è che il T.P. permetta di recuperare anche i bambini che possiedono ritmi di apprendimento più lenti e situazioni di partenza svantaggiate, ciò grazie ad un tipo di struttura più flessibile, alla maggior fattibilità di interventi a classi aperte ed al maggior numero di ore di contemporaneità dei docenti. Queste ultime rappresentano una preziosa risorsa per l'attivazione di progetti non solo di recupero ma anche di qualificazione dell'offerta formativa. Da quando è iniziato il cammino dell'autonomia, si è accentuata la necessità di dare maggiore spazio, nei curricoli, all'ambiente extrascolastico, utilizzando il metodo della ricerca, compiendo esplorazioni sul campo. Questo approccio di tipo investigativo, che conduce ad una problematizzazione della realtà, risulta di difficile attuazione nei moduli perché le stesse uscite didattiche vengono complicate dal dover operare su 2 classi e quindi dall'elevato numero di alunni. Per lo stesso motivo si fatica parecchio ad utilizzare una didattica di tipo laboratoriale e diminuiscono le possibilità di lavorare a piccoli gruppi.

In conclusione ci pare che il T.P. sia in grado di meglio rispondere alla complessità e problematicità dell'odierna esperienza educativa ed alle sue molteplici sfaccettature, oltre ad interloquire in modo più aperto ed attento con il territorio, nella prospettiva della reciprocità e dell'integrazione delle esperienze formative.

Il T.P. all'Aurelio Saffi di Forlì: dalla risposta ad un bisogno alla ricerca della qualità dell'offerta formativa.

Docenti delle classi di tempo pieno del Plesso "Aurelio Saffi", 1° Circolo di Forlì.

Il 1° Circolo Didattico di Forlì conduce, da diversi lustri, un'esperienza di classi a T.P. che, nata sull'onda delle richieste, numerosissime, sia del quartiere, sia di ambiti circoscrizionali più prossimi, ha visto, nel tempo, crescere il livello d'approfondimento metodologico, le proposte d'arricchimento formativo, le innovazioni didattiche, le sperimentazioni.

La storia nasce affiancandosi alla chiusura dell'esperienza delle allora cosiddette Attività Integrative, queste sì rispondenti alla richiesta delle famiglie dell'assistenza pomeridiana, tuttavia già, nei primi anni ottanta, integrate con la dinamica progettuale delle classi con tempo normale.

Fu nell'ambito delle attività integrative che si svilupparono i primi laboratori informatici, quelli teatrali, di scienze, di educazione psicomotoria.

Con la scelta di passare pienamente a sezioni di T.P., il quadro cominciò a prendere una forma più definita e le esperienze precedenti si fusero più saldamente con le linee progettuali delle classi di T.P.

Da ormai più di dieci anni sono stati avviati, non a caso particolarmente nelle sezioni di T.P., oppure da queste mossi e poi diffusi nelle classi parallele dove erano condivisi, alcuni progetti di sperimentazione e d'innovazione didattica che paiono, ai docenti del 1° Circolo, elementi significativi di qualificazione della scuola nel suo complesso.

Nelle classi di T.P. si è cercato di mantenere proprio la tipicità di rapporto che qui s'instaura fra docenti ed allievi, una sorta di dimensione scolastica dove ancora vige il senso del tempo disteso e dove si sono maggiormente evitati rischi di secondarizzazione, generalmente avvertiti, negli ultimi anni, un po' in tutta la scuola elementare italiana.

Ciò ha provocato, generalmente, la costruzione di rapporti onesti e corretti con la componente genitori, ne ha sviluppato la volontà di partecipazione e, rispetto a quella dei docenti, ne ha rafforzato il livello di consapevolezza collegiale.

Proprio da questi beni preziosi, così strettamente coordinati fra loro, è cresciuta la determinazione di sperimentare strade nuove che, pur se non hanno coinvolto tutto il Circolo, ne sono state da questo seguite e supportate con attenzione.

Le scelte di avviare ampie e profonde sperimentazioni intorno ai temi della valutazione con ben due differenti e non coincidenti opzioni: una più volta a criteri docimologici "vertecchiani", l'altra più attenta alla valutazione-formativa non calata con criteri "oggettivabili", sono nate, non a caso all'interno di sezioni di Tempo Pieno e poi, successivamente sono state allargate anche ad altre classi a modulo.

Eguale è avvenuto con l'innovazione didattica della storia detta "a ritroso", dove, sulla scorta delle ricerche del prof Mattozzi e del prof. Pinotti fu avviata una didattica della storia volta a fornire i criteri per la formazione delle categorie di ricerca, escludendo l'offerta di "mattoncini" di sapere posti in fila, uno dietro l'altro, ma partendo dal presente, storico e

contestuale, del bambino e procedendo, come un archeologo che scava negli strati di un sito, senza pretendere di fornire chiavi di lettura universali, né di allargare lo sguardo su tutta la consueta programmazione ministeriale.

Anche qui la possibilità di gestire tali percorsi in modo perfettamente multidisciplinare è stato ampiamente favorito dai tempi (calendarizzazioni, tempo scuola, ecc.) tipici della dimensione del T.P.

Da questa consapevolezza di valore didattico che meglio si concretizza nelle classi di T.P. e che così è percepito anche dall'utenza è scaturita, sovente, la volontà di genitori che, pur non avendo necessità di custodia pomeridiana dei figli, raccontavano di voler scegliere il T.P. proprio "*per la migliore e completa proposta educativa...*".

E' evidente che quando sono apparse le prime avvisaglie di attacco al T.P., (purtroppo proprio dai governi di centro sinistra) la prima risposta fu quella di cercare di concretizzare un'opera di informazione volta alle famiglie, cercando di far cogliere il senso della pericolosità delle nuove linee politiche in atto.

Qui la nostra opera, pur continua, ha sortito minori successi, certamente vi sono state adesioni, anche formali a documenti, proposte, campagne e riunioni informative, ma nel complesso in trincea ci rimanevano gli insegnanti.

In questa fase ci sembra che le famiglie siano prese da altri problemi, non che lottare per la scuola sia un di più, ma c'è una generale stanchezza ed una profonda sfiducia.

Certamente occorrerà pensare a momenti di controinformazione più fantasiosi e che "buchino" l'apatia generale.

Siamo preoccupati, in particolare, per le famiglie delle nuove classi prime, dato che via via, negli anni, presso la componente "genitori" ci è sembrato prevalere uno spirito più individualista e meno propenso a giocarsi in prima persona su battaglie da condurre collettivamente.

Una scuola dove crescere è possibile.

Lanzoni Angela, Castagnari Nadia, Tosarelli Tiziano, Martelli Adele Scuola Elementare Statale «A. Albertazzi» Castel San Pietro Terme (BO)

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 precostituito 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 un'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 da vari elementi:

³⁵₁₇ 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.

³⁵₁₇ 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.

³⁵₁₇ 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:

³⁵₁₇ 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 T. Pieno (organizzare un laboratorio è sicuramente più impegnativo che proporre ore di recupero)

³⁵₁₇ 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 collaborazione, 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.

³⁵₁₇ 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.

Qualificare il Tempo Pieno

(Lori Zanetti, insegnante, Bologna)

Sono entrata in ruolo con il concorso del 1976 e ai corsi quadrimestrali presentai una tesi sul tempo pieno (De Bartolmeis era stato il mio «maestro»).scelsi il tempo pieno più sperimentale della provincia di Venezia ci insegnai per 9 anni, con molti colleghi/e del MCE della cgil/scuola.

Nel 1985 decisi di vivere a Bologna convinta che in una realtà di forte espansione del tempo pieno mi sarei trovata bene. Soffro ancora dei postumi da disadattamento.

Presto ho scoperto che la quantità non sempre è sinonimo di qualità ,che aveva ragione De Bartolomeis quando, nei primi anni settanta, affermava che «una scuola a tempo normale estesa per 8 ore è doppiamente funzionale al sistema».

Molti/e mi hanno detto per consolarmi, che prima non era così [...]. Ma dove erano finite le classi aperte, i laboratori, l'alternativa ai libri di testo, i percorsi di ricerca sperimentali? [...]

Il pericolo rimane che, in caso di graduatorie, il tempo pieno diventi sempre più la scuola dell'handicap, degli stranieri, dei casi sociali che vanno più tutelati e garantiti a livello di maggiore frequenza .

Quindi un ghetto all'interno del ghetto della scuola pubblica che già si assume totalmente, rispetto alla scuola privata, queste problematiche sociali .

È giusto difendere il tempo pieno, ma contemporaneamente credo sia fondamentale qualificarlo, riempiendolo di contenuti che ne giustifichi l'esistenza come modello di scuola: non si può pensare che sia sufficiente la richiesta sociale di estensione del tempo scuola.

Da addetta ai lavori mi sento di lottare solo per un tempo pieno che tuteli lavoratori e utenti. O almeno un aspetto deve essere assolutamente legato all'altro.

Il tempo pieno deve essere contenitore di maggiori opportunità educative e «strumento di limitazione delle diseguaglianze sociali» (E. Mazzi) .

Tempo pieno e modulo per una tirocinante

(Nisi Vittoria)

Le riflessioni che seguono sono di una tirocinante universitaria che spera di diventare, un giorno insegnante di sostegno ma ancor prima una brava maestra.

[...] Mi è sembrato di capire dalle mie rilevazioni sul campo, che i due modelli [tempo pieno e modulo] propongono ritmi diversi di insegnamento che richiedono diverse modalità di apprendimento. Nel TEMPO PIENO i tempi sono dilatati a favore della costruzione delle strutture per la conoscenza cioè fornire gli strumenti cognitivi per una conoscenza sempre più consapevole e motivata. L'organizzazione sociale in cui ognuno con la sua diversità sinonimo di ricchezza, ha un proprio ruolo importante e integrante, trova finalmente spazio nel tempo pieno e mi riferisco alla possibilità di integrazione del portatore di handicap come del recupero del soggetto «lento». Il tempo pieno dunque è il contenitore in cui è possibile la conoscenza attiva e cooperativa da parte dei bambini, gli insegnanti possono lavorare insieme per predisporre un ambiente stimolante al percorso formativo e per conoscenza si intende un sapere di tipo interdisciplinare non fine a se stesso ma alla maturazione armoniosa di un gruppo eterogeneo.

Ma perché si vuol eliminare il Tempo pieno?

(Cristiana Collevicchio, insegnante)

Proviamo a riflettere per un attimo sull'intensità del termine: pieno. Parliamo di un tempo, durante il quale si può imparare a conoscersi, a condividere più cose e ad andare oltre il mero spazio nozionistico che la grande madre scuola è disposta ad offrire ai propri figli. Il tempo pieno chiama in campo un tempo di vita diverso. Quel che è straordinario è che anche gli insegnanti che, volenti o nolenti, si ritrovano a lavorare in una scuola a tempo pieno, sono chiamati a sviluppare una professionalità diversa e particolarmente bella, a mio parere (butto lì una qualificazione estetica, che troppo spesso negli spazi burocratici, viene rigorosamente evitata!). E io, invece, intendo parlare proprio di bellezza: condividere con dei bambini una giornata, distribuendosi la fatica con altri adulti con cui bisogna imparare a conoscersi e rispettarsi per lavorare nel migliore dei modi, è davvero una gran bella scuola di vita.

Un'esperienza di Tempo Pieno

(Silvia Fedozzi e Carla Carpigiani insegnanti)

[...] Allora - ci riferiamo ai primi anni'80 - non c'era la divisione delle materie, ma la rotazione, per noi quindicinale; perciò ognuna di noi si occupava di tutte le discipline. Oggi questo potrebbe fare inorridire quegli insegnanti abituati alla specificità della loro materia, è vero ognuno di noi si sente portato per alcune discipline e già per quelle a volte si sente inadeguato di fronte al programma, ai tempi, all'aggiornamento; tuttavia non è sbagliata a nostro parere, una breve riflessione sui lati positivi che per noi questa modalità ha comportato, tenendo presente che l'insegnante della scuola elementare, almeno per ora, è una figura ben diversa dai suoi colleghi della scuola media e media superiore.

Per noi condividere una materia ha comportato un atteggiamento di maggior dialogo ed ascolto: entrambe conoscevamo i nostri alunni ed il nostro fine non si riduceva esclusivamente alla materia da insegnare, ma al modo, alla ricerca di strategie migliori affinché i nostri alunni potessero capire, imparare, potessero avere delle motivazioni. Diciamo che era anche confortante sapere che c'era condivisione di responsabilità: soprattutto alla scuola elementare i processi di apprendimento avvengono attraverso delicati meccanismi che non sempre si riescono ad individuare, ed il poter discutere ed osservare insieme ci ha permesso una maggiore chiarezza ed interventi più mirati. Per noi la programmazione era diventata un momento molto importante di scambio, di arricchimento, di aiuto e di confronto su un lavoro che era comune.[...]

I tempi della relazione

Andrea Canevaro (pedagogista)

Cari organizzatori,

in questo periodo non riesco proprio a fare di più se non mandarvi questi documenti. Il tempo pieno ha un riferimento all'educazione attiva, e quindi il collegamento è forte. Inoltre, occupandomi più di extrascuola che di scuola, credo di poter intervenire sulla "cornice" più che sul "quadro".

Spero che vi accontenterete. Scusate se non posso proprio fare di più. Un augurio di buon lavoro

Andrea

Da «*Aiutarsi ad imparare*»

«L'insegnante può formalizzare alcune forme spontanee o implicite di rapporti fra pari. Tale è la proposta di aiuto-reciproco. Il rapporto di aiuto reciproco è, con tutta probabilità, presente nelle dinamiche che si sviluppano spontaneamente in un gruppo di pari e che potrebbero essere soffocate sul nascere da condizioni avverse. Non è raro che un docente interrompa e riprenda le forme spontanee di aiuto reciproco, oppure non intervenire e «tollerare». Ma può non accontentarsi di essere spettatore di tali possibili e non scontati rapporti di mutuo aiuto e diventare invece un elemento organizzatore. E' utile strutturare il tempo e lo spazio dell'aiuto reciproco, dando consegne tali da permettere l'instaurarsi di un rapporto di aiuto non sottoposto all'arbitrio. Nello svolgimento dell'aiuto è bene avere del materiale che organizzi il rapporto secondo una certa mediazione, e non pensare che il risultato debba essere necessariamente legato al raggiungimento di una performance ma sia regolato dallo scorrere del tempo. Ad esempio: mezz'ora è un tempo di una certa consistenza, e si deve trascorrere mezz'ora in una attività prevista. Non deve esserci un tempo calcolato sul raggiungimento di una performance. Non è questo il motivo principale dell'aiuto reciproco. L'aiuto è più legato alla possibilità di trascorrere una unità di tempo rilevante, ma non esagerata, facendo una certa attività che impegna due ruoli diversi.

E' anche utile non pensare ad un lungo calendario di incontri di aiuto reciproco. Una breve sequenza, composta ad esempio da quattro incontri, forse ripetibili, una volta alla settimana, consente una prova adeguata. Bisogna tenere conto del rischio di una coppia di alunni male assortita o di una sopraffazione da parte di chi è nel ruolo di aiuto all'altro. Questa situazione è sostenibile per qualche tempo, ma non se durasse tutto l'anno. Vi è poi la necessità di capire che non si tratta di gerarchizzare i ragazzi e le ragazze in chi aiuta e chi è aiutato, ma di entrare in ruoli diversi.

Questa è una proposta che nasce da una possibilità presente nelle dinamiche informali e spontanee tra coetanei e che viene ripresa e formalizzata dall'insegnante. Ci si potrebbe allora domandare se la proposta di aiuto reciproco debba nascere unicamente avendo rilevato attività di mutuo aiuto spontanee. Riteniamo che si possa presumere che in qualsiasi gruppo di pari, in qualsiasi condizioni di vita, nascano delle dinamiche di mutuo aiuto, ed è quindi da questi presupposti che nasce la proposta. Il punto di partenza è analogo a quello dell'esperienza storica dei gruppi di auto-aiuto: i protagonisti sono gli stessi che vivono la situazione di bisogno.

Il gruppo di auto-aiuto può essere ripensato in funzione della vita sociale del gruppo classe. E l'altro «strumento» interessante che è il Consiglio. Si tratta di un tempo preciso, in calendario, concordato, durante il quale il gruppo classe ha la possibilità di affrontare le problematiche, i

temi, gli argomenti che riguardano la vita di relazione e di organizzazione del gruppo classe stesso. Non vorremmo enfatizzare gli aspetti relazionali, e dare a questi un primato assoluto su tutta l'attività didattica. Per questo, è opportuno dare loro lo spazio giusto. Come per la proposta di aiuto in generale, gli aspetti relazionali non possono essere imposti unicamente a seguito di incidenti di percorso o di situazioni difficili. Non è tanto sensato, e non è neanche giusto, accorgersi dell'importanza delle relazioni unicamente quando emergono problemi relazionali. Non è neanche sensato e neppure giusto che tutto il tempo del gruppo classe sia una continua esplorazione delle relazioni. Si può immaginare che l'attività didattica sia come il lavoro: occorre lavorare, occorre applicarsi e realizzare determinati impegni propri dell'apprendimento, ma si deve sentire anche le possibilità di una crescita sociale e affettiva nel gruppo.

Siamo cresciuti con il tempo pieno

Loredana Cecchetti Gaggini, genitore.

[...] L'esperienza del tempo pieno è determinante per la crescita e la formazione di persone che vivono nel mondo, in questo mondo, pieno di contraddizioni e di diversità.

Vivere la scuola per otto ore ha consentito alla nostra maestra di avere tempo per affrontare e cercare di capire ed elaborare insieme atti di razzismo e bullismo, oggi purtroppo inevitabili, che hanno contribuito a costruire un senso di solidarietà e consapevolezza del gruppo palpabile. Parlo di gruppo e non di branco, perché questo è, con la consapevolezza delle singole diversità e l'accettazione del ruolo diverso all'interno delle dinamiche di gioco, che si creano nei momenti di svago in cortile. I giochi, in quel cortile sempre secco d'estate e argilloso in inverno, sono sempre fonte di ricchissime esperienze con niente: foglie, bastoncini, infiorescenze, sassi e fantasia. [...]

Ho vissuto l'esperienza del tempo pieno.

Luigi Vezzalini, genitore e amministratore del Comune di Castello di Serravalle.

Ho vissuto l'esperienza del tempo pieno a Castello di Serravalle, sia come genitore che come amministratore.

Come genitore, valuto positivamente l'esperienza, pur tenendo conto che alcune potenzialità sono andate perdute, a causa del forte ricambio di insegnanti nell'arco dei 5 anni.

Al di là di una scelta «di necessità», quella di avere i bambini a scuola durante l'orario di lavoro dei genitori, ho apprezzato l'impostazione del tempo pieno, basato su un apprendimento interdisciplinare, sulla proposta di attività cosiddette «integrative», che sono state molto utili alla formazione, come teatro, piscina, educazione ambientale.

Attività che negli anni ho visto inserire anche nella scuola a «tempo normale».

Da non sottovalutare anche il momento educativo del pranzo (stare insieme a tavola, variare il menù, non sprecare il cibo, ecc.) e del gioco prima di riprendere l'attività scolastica pomeridiana.

Nelle classi dove si riesce a creare un buon affiatamento, il gruppo continua ad avere contatti anche extrascolastici e si creano amicizie.

Qualche debolezza, dovuta forse alla rotazione e alla preparazione specifica degli insegnanti, l'ho notata nelle materie «più classiche»: matematica e grammatica.

Come amministratore ho invece partecipato a momenti significativi di sviluppo del tempo pieno (alle elementari) e del tempo prolungato (alle medie) a livello comunale e di Istituto Comprensivo.

A Castello di Serravalle, il tempo pieno nacque parecchi anni fa, nel plesso di Zappolino e per diversi anni fu un'esperienza stimolante, che conquistò la fiducia di molti genitori, inizialmente orientati verso il tempo normale.

A metà degli anni 80, con la riduzione delle classi, si rischiò di perdere il tempo pieno, per mancanza di un numero sufficiente di bambini per formare due sezioni: una a tempo normale e una a tempo pieno.

Successivamente, prima con l'unificazione dei due plessi a Castelletto, poi con la creazione dell'Istituto Comprensivo, il ragionamento si poteva fare a livello sovracomunale, su tre classi ed i genitori hanno dato grande preferenza al tempo pieno.

L'Amministrazione Comunale ha sempre creduto in questo tipo di scuola, e l'ha sostenuto anche attraverso la proposta di attività integrative. Teatro, Parco didattico, Lezioni concerto, ecc. sono stati offerti a tutta la scuola, ma chi maggiormente ha aderito alle proposte, anche con programmazioni biennali, è stato il tempo pieno, che, grazie ad un orario scolastico più ampio e ad un buon lavoro collegiale svolto dagli insegnanti, riesce ad essere anche SCUOLA DI VITA E DI SOCIETÀ'.

L'educazione ambientale può prescindere da tempi lunghi?

Nicola Zanini (resp. didat. del Parco dei Gessi e Calanchi dell'Abbadessa)

[...] E' importante cominciare dallo studio degli spazi vissuti dai bambini (il qui, il vicino), da confrontare poi con altri luoghi ed altre epoche: lo studio del «vicino», il vissuto quotidiano, è particolarmente importante perché favorisce la costruzione di un solido rapporto tra scuola e territorio, coinvolge la dimensione affettiva e partendo dai loro bisogni e punti di vista fa sentire i ragazzi protagonisti, in grado di pensare soluzioni ed intraprendere azioni concrete. Tempi lunghi, dunque, per lasciare spazio alla rielaborazione e riflessione personale dei ragazzi, ma anche per progettare e realizzare i percorsi: spesso ci vogliono mesi solo per mettere a fuoco i problemi, per mettersi d'accordo sulla direzione da prendere (ottima palestra di democrazia, peraltro). [...]

Riflessioni sull'agire quotidiano nella nuova scuola.

Tonia Girasoli, maestra del I Circolo Didattico di Melfi

[...] Da un sondaggio effettuato di recente, nella nostra scuola, relativo ad un progetto di Scuola qualità, è emerso che soltanto quattro su un campione di circa settanta insegnanti, si dichiaravano soddisfatti riguardo alla condizione globale di operatore scolastico. Quali sono le ragioni di un disagio motivazionale così diffuso, così avvertito e condizionante?

Siamo nella scuola dell'autonomia. Ci viene richiesta un'organizzazione con criteri di agibilità, flessibilità, velocità, efficienza, efficacia. Sono, queste, qualità confindustriali, presenti nella prassi aziendalistica.

La velocità ci trasmette l'ansia che influenza negativamente l'andamento didattico. Siamo frastornati quotidianamente dall'interferenza di molteplici iniziative, da troppi stimoli

contemporanei di provenienza diversa. Il filo conduttore logico della programmazione curricolare viene interrotto e frammentato, incasellato in quadri orari all'insegna del rebus dalla impossibile soluzione. E sì che l'insegnamento non può risolversi in un *blitz* veloce, con frettolosi interventi organizzativi rigidi e schematici. L'instaurarsi di un apprendimento ha bisogno di seguire fasi sedimentate, strutturate dalla metodologia della ricerca poiché il processo di alfabetizzazione culturale non può essere curricolo di ricezione passiva ma dovrà coinvolgere l'allievo in una ricerca-scoperta dei fondamentali codici epistemologici. La scuola è e deve rimanere il luogo delle azioni ricorsive e ripetute se vuole favorire le peculiarità apprenditive che sono la creatività e l'esplicazione del pensiero critico. Una volta scoperto il senso dei saperi, gli allievi devono avere il tempo per ricostruirli non per consumarli in fretta. La flessibilità dell'autonomia organizzativa e didattica ci propone la rottura degli schemi consolidati a favore di una combinazione creativa e flessibile di tutte le componenti che configurano un ambiente di apprendimento. Ma quali sono le opportunità logistiche che ci consentono di sconvolgere elementi quali: l'aula, la classe, le ore disciplinari, il metodo? Tutto rimane rigido poiché l'ambiente di apprendimento non è rispondente ad un'organizzazione di spazi, tempi, servizi, attrezzature, dotazioni strumentali, libri, etc... E poi... la classe rappresenta un punto di riferimento psicologico essenziale per il processo di socializzazione. Il suo frazionamento risulterebbe deleterio. In definitiva la flessibilità si traduce in piccole variazioni di dettaglio, come l'adattamento del calendario scolastico o su aspetti marginali dell'organizzazione scolastica.

Per obbedire al criterio dell'efficienza ci viene propagandato che urge una connessione tra il mondo della scuola e il mondo delle opportunità extrascolastiche. Si chiede il collegamento al mondo del lavoro con una scuola meno erudita, più produttiva. S'innesci il processo della scuola progettuale: ci si assoggetta ai poteri ed ai finanziamenti locali. Si destruttura il sistema scolastico per affidarlo alle dinamiche del mercato, alle pressioni dei localismi.

[...]

Un cenno ora alla valutazione. Si parla di compilazione di testi, di griglie. Bisognerà tener conto dei crediti, dei debiti e di modelli di valutazione standard che esigono prove strutturate. Si ritorna al nozionismo e la libertà d'insegnamento viene vanificata. Ma come si può assolutizzare il momento della valutazione senza pensare al percorso educativo, al rapporto affettivo-relazionale, alle condizioni di partenza? L'apprendimento nei bambini è in continua evoluzione. Difficilmente, l'acquisizione di obiettivi risulta stabile e definitiva: è discontinua perché risente di stati d'animo. Oggettivare gli esiti risponde ad esigenze di deleterio tecnicismo. [...]

Cosa rischiamo di perdere con la riforma

Una mamma della classe 2B scuola «Bottego» (BO)

[...] Ci tenevo che anche lei [la seconda figlia] vivesse in questo modo la scuola elementare; e anche in questo caso la valutazione è a tutt'oggi completamente positiva. Mia figlia minore va in piscina una volta alla settimana con la classe, fa tantissime uscite di vario tipo, ha ottime relazioni con i compagni avendo anche il tempo di giocare con loro. Una maestra sola al mattino e il «doposcuola» al pomeriggio sono un'involuzione inaccettabile per chiunque abbia figli in età scolare. Nel frattempo le scuole private offrono tutto il tempo pieno, prolungato spesso anche per le medie. Credo sia evidente che dietro la nuova riforma si muovano grossi

interessi economici e altrettanto grossi interessi civili e morali. Se questo progetto passasse tutti noi perderemmo qualcosa di importante, compreso purtroppo l'entusiasmo di mia figlia piccola che a scuola adesso ci va proprio volentieri.

La scuola del largo respiro

Maria Guerrini e Luciana Potena, insegnanti, Bologna

[...] Il tempo pieno, nato come risposta ad un'esigenza sociale, ha assunto connotati propri rispetto al tempo normale prima e al tempo modulare poi: è un modo di insegnare diverso, quasi privilegiato perché ha a disposizione tempi di largo respiro, che permettono di rispettare, con tranquillità, i differenti ritmi di apprendimento e di maturazione degli alunni, di integrare, con migliore speranza di successo, bambini con handicap, di proporre attività empiriche in cui gli alunni costruiscono il loro sapere.

Tempo pieno per tutti!

Daniela Turci, dirigente scolastica 8° DD Bologna

[...] Cosa chiedono i nostri genitori? Chiedono più tempo scuola, chiedono che i loro figli stiano insieme a docenti di valore che formino e costruiscano insieme una vera comunità che cresce giorno per giorno. Perché quindi il mondo politico non ha pensato a riformulare il valido tempo pieno come tempo scolastico ricco di esperienze educative? Perché non tornare a questo tempo scuola, anche con più insegnanti, con più laboratori? Manca evidentemente la volontà politica da cui dipende l'elaborazione di una legge di riforma della scuola. E pare che la riforma futura non indichi un tempo scuola né di modulo né di tempo pieno! Quali le ragioni sociali che portano a queste decisioni?!

Un tempo più disteso, un tempo gradito a tutti gli alunni che hanno genitori lavoratori e genitori anche non lavoratori. E se ciò avviene significa che la scelta è nella qualità di ciò che i docenti realizzano in questo tempo scuola, negli spazi in cui la scuola vive, nella qualità del personale collaboratore. [...] Ma il mondo politico studia, vede, comprende le richieste della società, che è formata da persone? Dove è il valore della persona!?! «Buttar via» modelli di vita nella scuola come si fa con il tempo pieno significa per me non avere rispetto della scuola, ancora una volta merce di scambio tra forze politiche anche contrastanti tra loro che governano il nostro paese. E' giusto quindi parlarne in tutte le possibili occasioni, comunicare fortemente ai decisori politici le considerazioni positive che portano al sostegno del tempo pieno affinché il buon senso prevalga anche in chi ha il potere decisionale forte e con le sue azioni salvi ciò che di buono, molto buono c'è nella scuola statale a tempo pieno.

I crinali del Tempo Pieno

Gianluca Gabrielli, maestro

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.

Due righe sul tempo pieno

Maddalena Micco, maestra

[...] Tranquillizzare i bimbi, dare la certezza che possono esprimersi liberamente, crescere nella consapevolezza di capire quello che fanno, vedono, sentono. E per questo, non bisogna conoscere la parola «fretta», devono avere la certezza che HANNO PIENO TEMPO!

[...] Quante volte ho sentito dire «Tempo Pieno, pieno di che?»

La scuola ha come finalità primaria di formare la persona. Bene, riempiamo il tempo con la socializzazione, piena fiducia ai bimbi affinché tirino fuori il meglio di loro stessi, per potersi costruire delle certezze e costruire un mondo di solidarietà, vera integrazione e vera pace. [...]

Dal sogno all'incubo

Vittorio Delmoro (insegnante sc. elem. Mondavio – PS)

[...] I tagli ci sorpresero proprio all'inizio del nuovo percorso; furono tagli cattivi, perché colpivano proprio il tempo pieno e furono tagli dolorosi, perché inferti da un governo ritenuto amico [Centro-sinistra].

L'impegno prese quindi una strada del tutto diversa, quella della lotta per la sopravvivenza, altro che *scuola giocosa*! Per mesi e mesi ne soffrì pure la didattica, finora sempre preservata dai condizionamenti esterni; le nostre programmazioni si ridussero a bollettini di guerra e al calcolo delle vittime. E' stata lunga ed è stata dura. Ci siamo ripresi solo all'inizio del corrente anno scolastico, riottenendo la restituzione del maltolto.

Ma nel frattempo il mondo attorno a noi era profondamente cambiato; cambiato il governo, cambiato il ministro, bloccata la riforma, avviata la controriforma...

Siamo stati spinti a passare da una trincea all'altra, a rimetterci l'elmetto di cui ci eravamo appena sbarazzati, a riprendere in mano bandiere e cartelli appena riposti e dimenticati, seppure circondati da una moltitudine che consola, ma rattrista: tutti costretti a tralasciare la didattica per fare spazio alla difesa delle condizioni di sopravvivenza.

[...] La controriforma è diventata legge e i tagli sono assurti a strumento di governo della scuola.

Vogliamo rubarci il tempo come si toglie l'acqua ai pesci, asfissciandoci senza sporcarci le mani.

Vogliamo comprarci come mercenari, nominando tutor qualcuno di noi come si faceva coi capetti nei reparti di Mirafiori.

Vogliamo dividerci con un pugno di Euro, basandosi sul bisogno economico cui ci hanno ridotti.

Vogliamo metterci contro le famiglie, dando loro l'illusione di contare di più nella scuola.

Vogliamo frastagliarci, scompagnarci, isolarci con tutta quella serie di individualizzazioni che passa pure per i contratti separati.

Vogliamo toglierci il gusto della scuola, riducendola ad ufficio di smistamento alunni.

Vogliono far prevalere la cultura del fare (e dell'apparire) su quella dell'essere. [...]

L'incubo non è ancora realtà, ma io credo che in queste condizioni a noi del tempo pieno (ma credo a molti altri) resti una sola strada : la resistenza. [...]

Il tempo pieno: un'esperienza che non è facile abbandonare

Maestra Sandra, «Romagnoli», Bologna

[...] Tuttavia, non desidero certo un tempo pieno affollato di adulti, farcito di discipline come una cassata, prigioniero di tempi contingentati. Vorrei un tempo pieno modellato sulle diverse esigenze: all'occorrenza andante o moderato o allegro e, mi piace pensare, «con brio». E poi

ancora: melodico, sincopato, perché la natura, almeno quella di bambini e ragazzi, i salti li fa, eccome. Rap? Perché no? Swing, qualche volta: indolente e sornione. [...]

Il tempo pieno ha segnato la mia strada

Bruno Cappagli, attore e regista de *La Baracca* produzioni teatrali

Crescere, crescere nel tempo pieno, a me è successo. Io sono del 1964, ed ho fatto il tempo pieno alle scuole «Jacopo della Quercia» in via Scandellara [Bologna], nei primi anni '70. Premetto che sia alle elementari che alle medie sono sempre stato un pessimo alunno, svogliato, con un unico interesse che era il calcio, con una capacità di attenzione che non poteva superare i dieci minuti, un alunno che penso sia il peggior incubo per un professore di buona volontà, perché io non ero un ragazzo terribile, al contrario, in classe ero silenzioso, mi pare di ricordare che portavo rispetto nei confronti dei miei compagni di classe, non provocavo risse e sicuramente non ho mai fatto a botte (cosa di cui vado fiero), ma il problema è che non riuscivo a trovare interesse nelle cose che i miei professori provavano a insegnarmi, perché i miei pensieri erano sempre orientati verso altri mondi. Ma arriviamo al dunque, il tempo pieno.

Il tempo pieno forse mi ha salvato, io ho un fratello gemello, Fabrizio; il nostro legame è stato fortissimo, un compagno di giochi e di scoperte fondamentale nella mia crescita, e questo è un bene, ma senza il tempo pieno sono sicuro che lo studio sarebbe scomparso completamente nelle mie ore libere. Erano tempi in cui i bambini andavano nei giardini e giocavano fino a quando calava il sole, si vivevano avventure pericolose e sciocche ma anche divertenti, era troppo facile distrarsi.

Il tempo pieno mi ha tenuto lì e ho usato il mio tempo in maniera più costruttiva, ma soprattutto c'è stata una materia che ha cambiato la mia vita: «il teatro». La prof. ssa Laura Falqui ci ha mostrato film e ci ha fatto fare alcune rappresentazioni teatrali scritte da noi, è stata l'illuminazione, tanto è vero che alla fine sul diploma delle medie c'era scritto: «...il ragazzo è particolarmente portato per il teatro». Questa frase mi è rimasta addosso ed ha segnato la mia strada: sono 18 anni che mi occupo di teatro per l'infanzia presso il teatro Testoni, socio della coop. La Baracca.

Cosa penso del tempo pieno? Credo che per molti ragazzi può solo far bene, visto che oggi giorno i ragazzi si chiudono in casa davanti alla televisione o al computer, restringendo così la loro visione della vita ed annientando la capacità di rapportarsi agli altri; naturalmente io vedo il tempo pieno un *imput* in più e quindi riesco ad accettare un pomeriggio fatto di esperienze diverse dalle materie classiche, vedrei meglio ore passate all'ascolto di musica, alla visione attenta e ragionata di film e, perché no, di televisione, incontri con personaggi particolari, come extra-comunitari, rappresentanti di organizzazioni umanitarie, politici, artisti ecc.... insomma un pomeriggio dove la cultura e l'attualità la fanno da padrone [...].

Formidabili quegli anni!

Gli insegnanti della scuola a tempo pieno si raccontano.

Patrizia Selleri, Barbara Santarcangelo, Facoltà di Psicologia - Università di Bologna

Ogni scuola ha una propria cultura, costruita durante il lavoro quotidiani di insegnanti, alunni e genitori (Carugati, Selleri, 2001). Nel decennio che va dalla seconda metà degli anni '70 fino alla seconda metà degli anni '80 la scuola bolognese è stata caratterizzata da un forte dibattito sull'introduzione e la realizzazione dell'esperienza del tempo pieno (Febbraio pedagogico bolognese, 1974; Bellomo, Vegetti Finzi, 1978). In tutte le scuole, in alcune più di altre, l'offerta di questo modello di scuola creò un profondo conflitto fra i docenti; motivi di ordine ideologico si contrapponevano al timore di veder sgretolare i piccoli privilegi che la classe insegnante aveva fortemente difeso, come l'orario esclusivamente antimeridiano, la responsabilità individuale della classe, una didattica tradizionalmente costruita con lezioni al mattino e compito, o doposcuola, al pomeriggio. Gli insegnanti che in quei primi anni vissero l'esperienza del tempo pieno lo fecero soprattutto per scelta e si trovarono a doverla sostenere nelle idee e nei fatti.

Questa ricerca ha ricostruito quel periodo attraverso i discorsi di un gruppo di insegnanti che si erano trovati tutti nella medesima scuola ed impegnati nelle classi a tempo pieno appunto in quegli anni. Le interviste hanno avuto lo scopo di ricostruire, nel ricordo, le ragioni di quella scelta, i sentimenti provati, il rapporto con i colleghi, le diatribe, il lavoro con gli alunni, il ruolo dei genitori. Due di questi insegnanti lavorano ancora nella stessa scuola, altri si sono trasferiti, uno ha cambiato lavoro e tre sono pensionati; tutti hanno raccontato come ricordano oggi quel particolare periodo, che ha profondamente e positivamente segnato la loro esperienza lavorativa. Va ricordato che, al momento dell'intervista gli otto insegnanti non si vedevano da circa dieci anni e quindi non avevano mai avuto occasione di ricordare insieme quel periodo della loro esperienza professionale.

Dalle loro parole emerge il senso di appartenenza che questi insegnanti, alcuni giovani ed altri con esperienza maturata nel modello scolastico tradizionale, avevano nei confronti della loro scuola, luogo in cui la soddisfazione ricavata del lavoro è stata, a detta di tutti, la più importante della loro carriera:

« ..Ho sempre insegnato con entusiasmo, mi sono sempre data molto da fare, però quei cinque anni di T.P. sono stati importanti, proprio molto importanti.. e poi così come era strutturato abbiamo sempre insegnato insieme..» (Int. 1, pensionata).

«...il T.P. mi piaceva, anche perché non era un tempo scuola molto strutturato, siccome non era istituzionalizzato ed è rimasto per molto tempo sperimentale, all'interno del T.P. avendo la possibilità di andare d'accordo con il partner, c'erano moltissime opportunità che nella scuola normale assolutamente non c'erano..» (Int.8, in servizio)

«...io non avevo esperienza di T.P. e la mia esperienza l'ho costruita attraverso il rapporto con le colleghe che erano più esperte ..allora oltre a programmare discutevamo dell'organizzazione del plesso, quindi chi era più esperto portava le sue conoscenze che venivano allargate anche agli inesperti.,» (Int. 2, in servizio).

«...chi aveva scelto il T.P. lavorava volentieri, con grande affiatamento sul lavoro scolastico ma vie era anche affiatamento umano, cioè ci confrontavamo, avevamo stabilito anche dei rapporti affettivi..» (Int. 7, pensionata).

«...nell'esperienza del T.P.c'era un buon gruppo che era a stretto contatto di gomito,, quindi lo scambio di esperienze e il rapporto interpersonale all'epoca era ottimale, parlo della fine degli anni'70.. (Int.4, in servizio).

«All'epoca c'era condivisione, si discuteva dei problemi e si prendevano decisioni, tutti operavano in quella direzione..se poi era sbagliata si cambiava! Adesso l'individualismo è generalizzato; anche se da un organo collegiale esce un indirizzo comportamentale viene disatteso, una volta questo era l'eccezione,non la regola....» (Int. 4, in servizio).

Anche il tema del conflitto fra docenti assume un ruolo importante, soprattutto perché nonostante fossero molto frequenti i momenti di scontro (istituzionalmente nelle riunioni collegiali ed informalmente «per i corridoi» della scuola) gli insegnanti del T.P. trovavano il modo di far rispettare la propria visione della scuola, sostenendo un'innovazione che negli anni si è estesa ed è diventata uno dei due modelli di funzionamento della scuola elementare: *«..io mi ricordo i collegi docenti, si parlava moltissimo soprattutto parlavano le più giovani perché erano abituate ad esporreio mi ricordo i giovani che erano sempre , mi viene da dire battaglieri, polemici..si discuteva e si cercava di risolvere i problemi...» (Int. 1, pensionata).*

«..avevamo pensieri anche contrapposti, parliamo di quelli a livello ideologico, ci si poteva attaccare anche verbalmente, ma finito questo era finito tutto, nel senso che si andava a prendere il caffè insieme « (Int. 4, in servizio).

Tutti i lavori che, soprattutto in ambito anglosassone, hanno affrontato il tema dell'"efficacia delle scuole", concordano su alcuni punti: un clima scolastico positivo, un ethos indirizzato al "prendersi cura", la condivisione fra i docenti degli scopi del proprio lavoro, una partecipazione attiva ai processi decisionali (Carugati, Selleri 2001). Partendo da questi macro-indicatori, attraverso le parole degli intervistati è possibile ricostruire a posteriori il percorso di costruzione di una comunità educante molto attiva e partecipe:

«...i primi anni programmavamo tutti i sabati per quattro ore e secondo me era il modo migliore perché c'era veramente la possibilità di preparare insieme tutti i percorsi...programmavamo veramente tutto, comprese le attività spicciole, gli esercizi...»(Int. 3, in servizio).

«..in linea di massima sono sempre stato favorevole all'innovazione, al tentare l'innovazione al non sedersi, a provare cose nuove al non aver paura davanti al nuovo, invece spesso nella scuola c'era questa resistenza che poi la giustificazione che si portava era quella che non si può fare la sperimentazione sulla testa dei bambini, non tenendo poi conto che sulla testa dei bambini, non facendo la sperimentazione, ti ci siedi.. sulla testa dei bambini, voglio dire, non insegni loro ciò che veramente gli può servire, visto che non fai innovazione... in buona sostanza gli insegni quello che è servito a te, che non è la stessa cosa che può servire loro « (Int. 6. in servizio)

«..il nostro lavoro era senza l'orologio, tante volte si è continuato anche dopo l'orario... perché se tu guardi l'orologio mentre stai facendo un lavoro e smetti perché devi andare via, la cosa cambia..» (Int. 3, in servizio).

« ..il sabato mattina andavamo a programmare e a volte sembrava tempo perso, ma invece vi erano delle discussioni su problemi concreti, su tutta la problematica che c'è a scuola, discussioni anche di ore e poi dicevamo – Abbiamo perso tempo-... però io ho capito che non era tempo perso... era tempo per capire meglio la scuola e per capire meglio i bambini..» (Int. 7, pensionata).

«..se poi i problemi ci sono ..ci sono; li vogliamo affrontare salta fuori che bisogna lavorare in un certo modo e per fare ciò si fa fatica... perché implica ragionamento, andarsi a documentare, tentare, provare.. se non va quella strategia cambiarla.. tutto ciò implica fatica, la fatica non è ben vista.....» (Int. 5, in servizio).

Ma in quegli anni anche i genitori avevano un ruolo importante, mentre oggi qual è il loro ruolo? Nei documenti ufficiali delle scuole (POF, Carta dei Servizi, siti Web) viene sempre riservato uno spazio all'importanza assegnata dalla scuola al rapporto con le famiglie; a ben guardare, però, si tratta di una relazione "a senso unico", spesso affermata come un principio di fondo, realizzata più come un dovere al quale non ci si può sottrarre piuttosto che come un obiettivo da conseguire al pari di quelli riferiti all'apprendimento degli alunni.

Dalle interviste emerge come i genitori fossero all'epoca costantemente coinvolti nelle attività educative proprio dagli insegnanti; si tratta di una collaborazione che avveniva a scuola, in classe e fuori dalla scuola, nel corso di momenti più informali. I genitori facevano parte della comunità educante a pieno titolo, condividevano scelte e problemi (nel corso di assemblee di classe mensili), sostenevano gli insegnanti nel loro lavoro, senza limitarsi ad un ruolo di "controllori": non "clienti" ma "soci" di una cooperativa etica:

« i genitori, siccome avevano fiducia in noi insegnanti, ci aiutavano con tutte le forze.. io ricordo di alcuni genitori che mettevano a disposizione le loro capacità, le loro professionalità, mettevano a disposizione il materiale, libri... tutto ciò che poteva servire a migliorare la scuola.. certo controllavano anche ..erano critici, però si trattava sempre di critiche costruttive» (Int. 7, pensionata)

Condividere un'idea, impegnarsi per la sua realizzazione diventano quindi caratteristiche fondamentali di una comunità scolastica pluralistica, nella quale le discussioni sono lo strumento per negoziare significati, definire gli scopi comuni e sentirsi responsabili delle proprie decisioni. Fatica? Forse, ma come ricordano questi insegnanti:

«erano anni magici di fatica estrema, la magia stava nel fatto che era un'invenzione dopo l'altra...ma quando penso a quegli anni mi viene in mente la parola divertente, erano anni divertenti.» (Int.2, pensionata)

Un dato di cronaca: oggi, dopo vent'anni, quella scuola funziona tutta a tempo pieno.

Riferimenti Bibliografici

F. Carugati, P.Selleri, *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 2001.

L. Bellomo, S. Vegetti Finzi, *Bambini a tempo pieno*. Bologna, Il Mulino, 1978.

Febbraio pedagogico bolognese, *Tempo pieno: pieno di che? 13° febbraio pedagogico bolognese*, 1975.

Ricordi della nonna di Teresa

(Ricordi di P. Montuschi, Teresa frequenta la 3^a elementare)

Cosa ti ricordi nonna Paola del tempo pieno?

“Cara Teresa, nei primi anni '70 ero rappresentante di classe presso le scuole elementari Pascoli (Bo) frequentate da tua zia. Facevo parte del comitato dei genitori e degli insegnanti. In quest'occasione si incominciò a parlare del Tempo pieno. Esisteva già una possibilità, per i bambini e le bambine i cui genitori lavoravano entrambi, di usufruire del «dopo scuola». Non si trattava però di un servizio educativo ma di un “badantato” per gli alunni più poveri. I sostenitori del tempo pieno lo volevano invece come servizio educativo per tutti i bambini e le

bambine. Tutti desideravamo che i nostri figli non avessero più i compiti da svolgere a casa durante la settimana e la possibilità di stare con loro anche il sabato. Inoltre ritenevano che la socializzazione tra i bambini offerta dalla scuola organizzata col tempo pieno sarebbe stata migliore, i momenti ricreativi più lunghi. Ci spingevano nel sostenere ciò non solo motivazioni educative ma anche politiche perché la scuola a tempo pieno sarebbe stata un sostegno importante per le madri che lavoravano ma non potevano retribuire una baby-sitter. Un sostegno quindi educativo e interclassista. Tuo zio Francesco iniziò a frequentare la scuola elementare a tempo pieno nel 1975. E' stata un'esperienza molto ricca e bella. [...]"

Il censimento dei lombrichi

Ilaria Pacetti (ex allieva, studentessa 3^a media)

Fra sei mesi andrò al liceo e non mi sembra vero che solo pochi anni fa, tutti i giorni, attraversavo la strada di corsa (ero sempre in ritardo, nonostante abitassi davanti alla scuola) per entrare alle scuole Fortuzzi, dove mi aspettava una giornata allegra, certo anche impegnativa, piena di compiti, studio e ore di lezione, ma ricca soprattutto di giochi sereni e festosi, tutto in un clima amichevole e rassicurante.

Ogni volta che rievoco i ricordi delle elementari - rivedo le case fatte con le foglie dell'ampio giardino, la siepe che ci serviva da nascondiglio, i bimbi eccitati che giocano e si rincorrono fra un coro di risate, strilli e incitazioni gioiose e acute - sono pervasa da un profondo senso di nostalgia per quegli anni in cui il tempo si dilatava a misura di bambino, così che tutte le esperienze di studio e di svago sembravano non finire mai.

Per me, la scuola, rappresentava un perfetto equilibrio fra divertimento e studio. La realtà scolastica era piena di belle iniziative scientifiche e creative come per esempio i censimenti dei lombrichi o i concorsi sul tema degli insetti. L'imparare era divertente, senza stress e vissuto in un ambiente sereno che ricordo con gioia.

Salviamo il tempo pieno!

Leandro López-Nussa (ex allievo, studente 3a media)

Ricordo i miei cinque di scuole elementari con piacere. Innanzi tutto è importante dire che facendo il tempo pieno mi sentivo veramente bene e, sicuramente quasi tutti i bambini delle elementari e quasi tutti i miei coetanei delle medie che hanno lasciato la scuola a tempo pieno, sono d'accordo con me.

Credo che la cosa migliore da fare sia provare ad immaginare come sarebbe stato per me il modulo.

In primis non tutti i bambini hanno o il nonno, o la nonna, o lo zio, o la zia e parenti vari per occuparsi di loro nel pomeriggio mentre i genitori lavorano.

Nel caso che i genitori potessero anche solo portare a casa il bambino, cosa farebbe quest'ultimo?

Certo, si può guardare la TV per un'oretta, giocare con la play station o con il computer un altro po', ma l'inattività non fa bene alla salute.

Oltretutto la gioventù è il periodo in cui si ha più bisogno di amici e quindi i tanti bambini delle elementari che non possono essere accompagnati a casa di compagni per giocare, che fanno per divertirsi?

Con il tempo pieno invece, oltre a stare insieme agli amici a lezione, i ragazzini hanno due o tre ore di ricreazione in cui possono giocare e fare attività fisica.

Vorrei poi aggiungere (questo ha meno importanza) che i compiti che deve fare l'alunno del modulo ogni pomeriggio, sono davvero una pizza!

Questi sono i motivi ampiamente validi per sottolineare la convenienza del tempo pieno.

Come ultima cosa vorrei fare una domanda alla nostra stimata ministra della Pubblica Istruzione, Letizia Moratti:

Cara ministra, come mai sta togliendo soldi alla scuola pubblica per darne a quella privata, mettendo a rischio il tempo pieno? Immagino che Lei sappia cosa stia causando tutto ciò e mi fa pensare che Lei stia facendo in modo di fare andare tutti alla scuola privata. La prego di chiarire le mie perplessità.

Con ossequi, da un ex alunno di una scuola a tempo pieno.

Tempo Pieno in cifre

Tempo pieno (40 ore settimanali) nella scuola elementare						
Scuole elementari a.s. 2000-2001	Quinte classi	Quarte classi	Terze classi	Seconde classi	Prime classi	Totale
totale alunni iscritti	526.407	522.039	521.850	502.084	486.673	2.559.053
di cui iscritti al tempo pieno	100.516	105.651	111.410	113.113	115.262	545.952
% iscritti al tempo pieno	19,1%	20,1%	21,4%	22,5%	23,7%	21,3%
incremento % su anno prec.		+ 1,0	+ 1,3	+1,1	+ 1,2	

Fonte: dati Miur 2001

Alunni di scuola elementare iscritti in classi a tempo pieno Anno scolastico 2001-2002			
Regioni	Alunni iscritti	Iscritti Tempo pieno	%
Piemonte	162.540	79.267	48,8%
Emilia Romagna	145.960	61.329	42,0%
Liguria	52.509	21.885	41,7%
Lombardia	364.759	146.551	40,2%
Toscana	129.190	50.450	39,1%
Lazio	224.708	87.294	38,8%
Friuli Venezia G.	42.407	12.846	30,3%
Basilicata	31.197	8.901	28,5%
Marche	62.452	11.962	19,2%
Umbria	33.875	6.354	18,8%
Calabria	109.069	15.388	14,1%
Veneto	191.946	26.180	13,6%
Sardegna	74.683	9.769	13,1%
Abruzzo	58.567	4.964	8,5%
Campania	327.106	13.636	4,2%
Puglia	222.969	7.255	3,3%
Sicilia	284.762	8.941	3,1%
Molise	15.510	206	1,3%
Aree geografiche	Alunni iscritti	Iscritti Tempo pieno	%
Nord Ovest	579.808	247.703	42,7%
Nord Est	380.313	100.355	26,4%
Centro	450.225	156.060	34,7%
Sud	764.418	50.350	6,6%
Isole	359.445	18.710	5,2%
ITALIA	2.534.209	573.178	22,6%

Fonte: dati MIUR 2001

Normativa

Si riproducono qui di seguito in sintesi le principali norme che regolano la scuola a Tempo Pieno.

Parte II - Ordinamento scolastico – Titolo III - La scuola elementare – Capo I - finalità e ordinamento della scuola elementare

Art. 128 - Programmazione ed organizzazione didattica

1. La programmazione dell'attività didattica, nella salvaguardia della libertà di insegnamento, è di competenza dei docenti che vi provvedono sulla base della programmazione dell'azione educativa approvata dal collegio dei docenti in attuazione dell'articolo 7.

[...]

3. Il direttore didattico, sulla base di quanto stabilito alla programmazione dell'azione educativa, dispone l'assegnazione dei docenti alle classi di ciascuno dei moduli organizzativi di cui all'articolo 121 e l'assegnazione degli ambiti disciplinari ai docenti, avendo cura di garantire le condizioni per la continuità didattica, nonché la migliore utilizzazione delle competenze e delle esperienze professionali, assicurando, ove possibile, un'opportuna rotazione nel tempo.

4. Nell'ambito dello stesso modulo organizzativo, i docenti operano collegialmente e sono contitolari della classe o delle classi a cui il modulo si riferisce.

[...]

Art. 130 - Progetti formativi di tempo lungo

1. Possono realizzarsi, su richiesta delle famiglie, anche per gruppi di alunni di classi diverse, attività di arricchimento e di integrazione degli insegnamenti curricolari alle seguenti condizioni:

- a) che l'orario complessivo settimanale di attività non superi le trentasette ore, ivi compreso il tempo-mensa;
- b) che vi siano le strutture necessarie e che siano effettivamente funzionanti;
- c) che il numero degli alunni interessati non sia inferiore, di norma, a venti;
- d) che la copertura dell'orario sia assicurata per l'intero anno con lo svolgimento, da parte dei docenti contitolari delle classi cui il progetto si riferisce, di tre ore di servizio in aggiunta a quelle stabilite per l'orario settimanale di insegnamento, nei limiti e secondo le modalità stabilite in sede di contrattazione collettiva o, nel caso di mancata disponibilità degli stessi, con l'utilizzazione, limitata alle ore necessarie, di altro docente titolare del plesso o del circolo, tenuto al completamento dell'orario di insegnamento; ovvero, qualora non si verificano dette condizioni, con l'utilizzazione di altro docente di ruolo disponibile nell'organico provinciale.

2. Le attività di tempo pieno, di cui all'articolo 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, potranno proseguire, entro il limite dei posti funzionanti nell'anno scolastico 1988-1989, alle seguenti condizioni (N.d.R.):

- a) che esistano le strutture necessarie e che siano effettivamente funzionanti;

b) che l'orario settimanale, ivi compreso il tempo-mensa, sia stabilito in quaranta ore;
c) che la programmazione didattica e l'articolazione delle discipline siano uniformate ai programmi vigenti e che l'organizzazione didattica preveda la suddivisione dei docenti per ambiti disciplinari come previsto dall'art. 128.

3. I posti derivanti da eventuali soppressioni delle predette attività di tempo pieno saranno utilizzati esclusivamente per l'attuazione dei moduli organizzativi di cui all'articolo 121.

PARTE II - ORDINAMENTO SCOLASTICO

D.L. 20 giugno 1996 n. 323, conv. con modif. da legge 8 agosto 1996 n. 425:
Disposizioni urgenti per il risanamento della finanza pubblica

Art. 5 — Parziale copertura posti scuola

1. Per il personale del comparto scuola continuano ad applicarsi le disposizioni contenute nell'articolo 4 della legge 24 dicembre 1993, n. 537, in materia di organici e di assunzione di personale di ruolo. Per l'anno scolastico 1996-1997 i criteri di programmazione delle nuove nomine per l'assunzione del personale docente, con rapporto di lavoro a tempo indeterminato sono stabiliti con il decreto interministeriale previsto dal comma 15 del suddetto articolo 4, in modo tale da contenere le assunzioni sui posti delle dotazioni organiche provinciali, preordinate alle finalità di cui all'articolo 3 del decreto interministeriale 8 maggio 1996, n. 174, entro il limite del 35 per cento delle predette dotazioni. È fatto divieto di procedere alla copertura dei posti delle citate dotazioni organiche mediante assunzione di personale con rapporto di lavoro a tempo determinato.

2. In relazione alle esigenze di attuazione e sviluppo dei programmi di prevenzione e recupero della dispersione scolastica nelle scuole di ogni ordine e grado e dei programmi di diffusione dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare, ivi compresa la formazione linguistica dei docenti, il personale delle dotazioni organiche provinciali è prioritariamente utilizzato per la sostituzione dei docenti impegnati nei predetti programmi.

3. Nelle scuole elementari, ferme restando il disposto dei commi precedenti, **il personale delle dotazioni organiche provinciali può essere utilizzato per lo svolgimento delle attività di tempo pieno, autorizzate in deroga a quanto previsto dall'articolo 130, comma 2, del testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione approvato con decreto legislativo del 16 aprile 1994, n. 297, in relazione ad accertate esigenze connesse alle specifiche situazioni locali.**

Circolare n. 335 del 12 luglio 1996: Decreto Legge 20 giugno 1996 n. 323 - Art. 5 - Indicazioni applicative.

A seguito dell'entrata in vigore del D.L. n. 323/96 in oggetto, si ritiene necessario fornire alcune indicazioni operative, al fine di definire modalità e criteri di applicazione generali ed uniformi delle disposizioni contenute nell'art. 5 del D.L. stesso.

Va preliminarmente osservato che le disposizioni in questione, essendo inserite in un contesto di norme finanziarie, volte ad assicurare risparmi di spesa, devono essere interpretate nel senso di misure restrittive della spesa pubblica, come del resto si evince dalla lettura della norma stessa, le cui finalità specifiche devono essere collegate alla intera manovra economica prefigurata dal D.L. n. 323 in parola.

Nel ribadire la vigenza delle disposizioni contenute nell'art. 4 della legge 24-12-1993 n. 537, il D.L. n. 323/96 stabilisce che, per l'anno scolastico 1996/97, le assunzioni sui posti vacanti delle dotazioni organiche provinciali, preordinate alle finalità di cui all'art. 3 del D.I. 8-5-1996 n. 174, devono essere contenute entro il 25% di tali dotazioni. A tal fine saranno successivamente dettate con l'apposito decreto interministeriale previsto dal sopracitato art. 4, comma 15, legge n. 537/93, le opportune direttive in materia.

Il D.L. n. 323/96 dispone inoltre che i posti rimasti vacanti nelle dotazioni organiche provinciali non possono essere coperti con assunzione di personale docente con contratto a tempo determinato.

Per quanto riguarda i docenti titolari sui citati posti della dotazione organica provinciale, è previsto che questi siano utilizzati con priorità per la sostituzione dei docenti impegnati nei programmi di prevenzione e recupero della dispersione scolastica e nei programmi di diffusione dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare, ivi compresa la formazione linguistica dei docenti.

Pertanto, l'attuazione e lo sviluppo dei citati programmi, nei limiti dei contingenti numerici delle dotazioni organiche provinciali assegnate a ciascuna provincia, si pone in una prospettiva di esigenza prioritaria, rispetto a tutte le altre finalità previste dall'art. 3 del citato D.I. n. 174/96: a fronte di tali necessità prioritarie devono quindi essere impiegati tutti i docenti di ruolo comunque a disposizione e, qualora essi non siano sufficienti a sopperire a tutti i fabbisogni ritenuti dalle SS.LL. indifferibili, anche mediante la stipula di appositi contratti con docenti da assumere con contratto a tempo determinato, limitatamente ai periodi di effettiva e comprovata esigenza.

Si fa presente inoltre che l'ultimo comma dell'art. 5 del D.L. 323/96 autorizza le SS.LL., in presenza di accertate esigenze connesse a specifiche situazioni locali, ad istituire posti di tempo pieno, anche in deroga al limite stabilito dall'art. 130, comma 2, del D. Legislativo n. 297/94.

A tale fine le SS.LL., dopo aver istituito i citati posti di tempo pieno in deroga al contingente massimo prescritto, provvederanno preliminarmente ad utilizzare per la copertura di tali posti i docenti di ruolo comunque a disposizione, anche in relazione alla mancata attivazione dei corrispettivi posti-modulo e coprendo l'ulteriore eventuale fabbisogno con l'utilizzazione dei docenti titolari sulle dotazioni organiche provinciali.

In caso di insufficienza di tali categorie di personale di ruolo, le effettive e comprovate maggiori esigenze potranno essere soddisfatte con il ricorso ad assunzione di personale docente con contratto a tempo determinato, limitatamente alle effettive necessità ed al periodo di funzionamento dei posti in parola. L'istituzione dei posti di tempo pieno in deroga al limite massimo previsto dall'art. 130, D.L.vo n. 297/94 non può comunque determinare, in nessun caso, il superamento del contingente massimo di posti della dotazione organica complessiva assegnata a ciascuna provincia.

Prima dell'inizio dell'anno scolastico 1996-97, le SS.LL. faranno pervenire a questo Ministero della P.I., Direzione Generale Istruzione Elementare, Div. VI, il piano generale d'istituzione dei posti di tempo pieno, ivi compresi i posti in deroga, con allegata una dettagliata relazione illustrativa delle motivazioni, criteri e modalità seguiti per la formulazione del piano stesso.

Si fa infine presente che l'applicazione delle direttive contenute nella presente circolare impone alle SS.LL. di procedere ad un'attenta e puntuale verifica circa la sussistenza dei necessari presupposti di accertate effettive esigenze, correlate ad istanze sociali rilevanti e, di conseguenza, anche ad una ponderata valutazione delle relative decisioni da adottare.

Decreto ministeriale n. 336 del 12 luglio 1996

Art. 1 - La ripartizione dei posti di cui alla tabella 2 annessa al Decreto interministeriale n. 174/96 relativa alle dotazioni organiche provinciali per la scuola elementare per l'anno scolastico 1996/97 è rideterminata secondo l'allegato piano di ripartizione provinciale.

Art. 2 - Ferme restando le consistenze numeriche delle dotazioni organiche provinciali di ciascuna provincia, di cui al precedente art. 1 e all'allegato piano di ripartizione provinciale, con successivo provvedimento saranno determinate le quote numeriche dei posti dalle citate dotazioni organiche da utilizzare per le finalità di cui all'art. 23, commi 10, 11 e 12 della legge n. 124/94, per la sostituzione dei docenti da destinare all'insegnamento della lingua straniera.

Legge n. 662 del 23 dicembre 1996, collegata alla finanziaria 1997 (pubblicata sul Supplemento ordinario alla Gazzetta

Legge n. 662 del 23 dicembre 1996, collegata alla finanziaria 1997 (pubblicata sul Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 303 del 28 dicembre 1996). Stralcio

Legge n. 662 del 23 dicembre 1996, collegata alla finanziaria 1997 (pubblicata sul Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 303 del 28 dicembre 1996).
Stralcio

Art. 1 - Misure in materia di sanità, pubblico impiego, istruzione, finanza regionale e locale, previdenza e assistenza.

Ufficiale n. 303 del 28 dicembre 1996). Stralcio

72. I provveditori agli studi, sulla base dell'organico complessivo fissato al comma 71, determinano l'organico funzionale di ciascun circolo didattico in relazione al numero degli alunni, alla consistenza delle classi, al sostegno necessario per l'integrazione degli alunni portatori di handicap, alla distribuzione delle scuole sul territorio e alle relative situazioni socio-ambientali, nonché alla diffusione dell'insegnamento della lingua straniera e alle esigenze di scolarizzazione a tempo pieno espresse dall'utenza. È garantita la continuità del sostegno per gli alunni portatori di handicap. Le modalità saranno definite previa, contrattazione decentrata, ove prevista. Gli organi competenti, sulla base dei principi generali di cui all'articolo 128 del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, deliberano, nel limite delle risorse professionali disponibili, su tutte le esigenze inerenti l'organizzazione dell'attività didattica, ivi compresi l'insegnamento della lingua straniera, **il tempo pieno** e, quando sia necessario, la sostituzione dei docenti assenti per periodo non superiori a cinque giorni nell'ambito dello stesso plesso scolastico. È abrogato il comma 5 dell'articolo 131 del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

BOZZA: Schema di Decreto Legislativo

Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia ed al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53

[...] CAPO II Primo ciclo di istruzione

Articolo 7 Attività educative e didattiche

1. Al fine di garantire l'esercizio del diritto-dovere di cui all'articolo 4, comma 1, l'orario annuale delle lezioni nella scuola primaria, comprensivo della quota riservata alle regioni, alle istituzioni scolastiche autonome e all'insegnamento della religione cattolica in conformità alle norme concordatarie di cui all'articolo 3, comma 1, ed alle conseguenti intese, è di 891 ore.
2. Le istituzioni scolastiche, al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi, organizzano, nell'ambito del piano dell'offerta formativa, tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie, attività e insegnamenti, coerenti con il profilo educativo, per ulteriori 99 ore annue, la cui scelta è facoltativa e opzionale per gli allievi.
3. Al fine di ampliare e razionalizzare la scelta delle famiglie, le istituzioni scolastiche possono, nella loro autonomia, organizzarsi anche in rete.
4. Allo scopo di garantire le attività educative e didattiche, di cui ai commi 1 e 2, è costituito l'organico di istituto. Per lo svolgimento delle attività e degli insegnamenti di cui al comma 2, ove essi richiedano una specifica professionalità non riconducibile al profilo professionale dei docenti della scuola primaria, le istituzioni scolastiche stipulano, nei limiti delle risorse iscritte nei loro bilanci, contratti di prestazione d'opera con esperti.
5. L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, fermo restando che il perseguimento delle finalità di cui all'articolo 5, assicurato dalla personalizzazione dei piani di studio. A tal fine concorre prioritariamente, per l'intera durata del corso, il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo degli altri docenti.
6. Il docente con compiti di tutorato assicura, nei primi tre anni della scuola primaria, una prestazione in presenza con il gruppo di alunni affidatogli compresa tra le 18 e le 21 ore settimanali.
7. Il dirigente scolastico, sulla base di quanto stabilito dal piano dell'offerta formativa, dispone l'assegnazione dei docenti alle classi avendo cura di garantire le condizioni per la continuità didattica nonché la migliore utilizzazione delle competenze e delle esperienze professionali, fermo restando quanto previsto dal comma 6.
8. Le istituzioni scolastiche definiscono le modalità di svolgimento dell'orario delle attività didattiche sulla base delle scelte delle famiglie, delle disponibilità strutturali e dei servizi funzionanti, fatta salva comunque la qualità dell'insegnamento-apprendimento.

Breve antologia da alcune mozioni di collegi, assemblee e amministrazioni

A partire dal 9 maggio, quando la bozza di decreto attuativo della riforma è stata presentata al Consiglio dei Ministri, nelle scuole si è fatta strada la consapevolezza che era necessario manifestare dal basso il netto dissenso dei lavoratori. Nelle numerosissime mozioni (un vero "dissenso di massa") possiamo cogliere i tratti significativi della scuola "desiderata" e della scuola "difesa" dagli addetti ai lavori: insegnanti e dirigenti (nelle mozioni dei collegi dei docenti) ma anche personale ata (nelle mozioni uscite dalle assemblee sindacali), genitori (nei testi prodotti dalle assemblee genitori-insegnanti) e comunità locali (il documento del Municipio romano è esemplare). Questa mobilitazione dal basso ha prodotto una quantità di cahier de doléances di cui dovrà tener conto chi nel futuro pensa di mettere mano alla trasformazione della scuola pubblica.

Di questa vasta produzione (consultabile nei siti sindacali e nel sito cesp Bologna) pubblichiamo qui alcuni brevi estratti relativi al Tempo Pieno e ad aspetti ad esso intimamente collegati.

Il Collegio dei docenti 6° circolo didattico "Iqbal Masih" di Quartu Sant'Elena (Cagliari)

condanna "[...]l'abolizione del tempo pieno e del sistema modulare con la riduzione dell'orario scolastico a 27 ore per tutti gli alunni ritenendo che tale riduzione vada a ledere gli essenziali diritti degli utenti. Rilevano, inoltre, la noncuranza con la quale si sottace il problema dell'abbondanza di contenuti in relazione alla contrazione dell'orario, cosa che di fatto imporrà tempi ancora più serrati all'attività scolastica, spazzando via,, per sempre, l'utopia dei "tempi distesi" dell'apprendimento e provocando un netto peggioramento della qualità dell'offerta formativa; [...]"

Collegio dei Docenti di Mercallo con Casone (MI)

Esprime contrarietà a "[...]"

- l'abolizione del Tempo Pieno, modello di scuola da anni consolidato, misconosce la valenza pedagogica e didattica di questo tipo di organizzazione e la sua funzionalità come risposta alle esigenze sociali delle famiglie
- la riduzione dell'orario scolastico a 27 ore rischia di istituire alcune attività e l'assistenza alla mensa a pagamento, che vanno contro al diritto allo studio uguale per tutti a discapito delle famiglie meno abbienti o con entrambi i genitori lavoratori [...]"

Collegio dei docenti del 6° IC di Bologna

ritiene "[...]"

3) Che il modello orario prefigurato (un monte ore ridotto a 27 più 3 facoltative da affidare anche a soggetti esterni) esclude dalla scuola l'esperienza del tempo pieno, che in Italia raccoglie il 26% degli alunni e che in diverse regioni riguarda la maggior parte di loro, in particolare non viene riconosciuto il ruolo del tempo pieno non solo come sostegno alle famiglie, ma soprattutto come momento di attuazione di un progetto pedagogico e didattico realizzato dai docenti della scuola e non da agenzie esterne cui la scuola "appalta" una mera custodia di bambini e bambine che i genitori non possono tenere a casa. [...]"

Istituto comprensivo di Massa Lombarda (RA)

“ [...] ESPRIME una netta condanna all’abolizione del tempo pieno con la contrazione dell’orario scolastico (fino a un minimo di 27 ore per il primo ciclo), ritenendo che tale riduzione vada a ledere gli essenziali diritti degli utenti, come sta già in parte accadendo con il taglio degli organici e la non concessione di classi a tempo pieno che stanno riducendo anche a Massa Lombarda la possibilità di scelta delle famiglie. [...]”

Collegio dei Docenti del 1° Circolo Didattico "P. Maffi" di Roma

“[...] - condannano e rigettano la cieca cesura con la quale si è voluto spazzare via il patrimonio di esperienza nell’insegnamento costruito faticosamente negli ultimi 15 anni, imperniato sulla condivisione e sulla collaborazione tra docenti del team (e le trentennali esperienze di Tempo Pieno), attraverso cui si concretizza quella unitarietà dell’insegnamento e si promuove quell’unità della conoscenza che oggi viene disconosciuta dalla Riforma. Rilevano, inoltre, che l’imposizione di una figura culturalmente predominante, il tutor, e di figure ad essa subalterne, i docenti dei laboratori o diversamente impiegati, sottintende una inaccettabile gerarchizzazione delle discipline e delle conoscenze, ed una loro autentica polverizzazione; [...]”

Coordinamento lavoratori e genitori delle scuole di San Donato (BO)

“Lunedì 9 Giugno si è svolta una vivace e partecipata assemblea che ha discusso della ormai famigerata legge 53, la riforma della scuola targata Moratti.

Lavoratori della scuola, dirigenti scolastici e un buon numero di genitori delle scuole del quartiere S. Donato (la grandissima parte dei convenuti) si sono dati appuntamento presso la sala del Consiglio di Quartiere.

Una delle decisioni prese è stata quella di costituirsi in Coordinamento.

La prima indicazione fornita è quella di RE/AGIRE, già da settembre, a questa riforma, che dovrebbe essere operativa per le classi prime e seconde delle elementari.

Il Coord. rigetta l'intero provvedimento legislativo che riduce orari, personale e privatizza ulteriormente e drammaticamente il comparto formazione.

Auspica e lavora per la costituzione di un coordinamento di lavoratori e genitori sia in ambito cittadino sia a livello nazionale.

Indice per l'inizio di settembre una assemblea che discuta e raccordi le iniziative di protesta da attuare con l'inizio dell'anno scolastico 2003/2004.”

Insegnanti scuola dell’infanzia ed elementare di Ariccia

“[...] Il Tempo pieno, due insegnanti su 40 ore, è, invece, un modello scolastico consolidato, con richieste in continuo aumento. Esso rappresenta un impianto pedagogico e didattico irrinunciabile ed una soluzione insostituibile a bisogni sociali incompressibili. Otto ore a scuola permettono di svolgere i programmi in maniera più distesa, di tenere in considerazione i diversi tempi di apprendimento, di introdurre nuove tecniche didattiche, di valorizzare la socializzazione, di inserire, con pieni diritti e con attenzioni mirate, i diversamente abili [...]”

Assemblea genitori insegnanti ATA della scuola Longhena (BO)

dichiara: [...] TEMPO SCUOLA

- La riduzione del tempo scuola per un totale di 30 ore settimanali al massimo, abolisce il TEMPO PIENO, quello dei tempi distesi, che racchiude nel temposcuola anche la mensa, le ricreazioni...e un po' di " tempo da perdere".

- La consegna del tempo-scuola ad agenzie di mercato,che potranno anche essere a pagamento, con conseguente alternarsi di "figure educative varie", probabilmente precarie, che per loro natura cambieranno spesso e con una preparazione professionale non adeguata.

[...]

INVITA

anche le altre scuole a manifestare la propria opposizione, in tutte le sedi formali e informali e a intraprendere insieme all'inizio dell'anno scolastico 2003/2004 iniziative di lotta.

PROPONE

-Astensione dei bambini/ragazzi dall'obbligo scolastico (astensione da scuola, coordinandosi fra genitori)

-Occupazione delle scuole

-Rifiuto da parte dei docenti della nomina di tutor.

Collegio dei Docenti del Circolo di Fano – S.Orso (PU)

contesta “[...] l’introduzione, fin dalla scuola elementare, di percorsi differenziati che rischiano di accentuare le differenze socio-culturali delle famiglie, impoverire complessivamente la formazione culturale generale ed impedire una reale affermazione del diritto allo studio; tutto ciò in palese contrasto con l’art. 3 della Costituzione che afferma l’uguaglianza sostanziale dei cittadini;[...]”

1° Circolo di Mogliano Veneto (Treviso)

“[...] - Non riusciamo a comprendere come si concili la sottolineatura che gli obiettivi formativi vanno adattati sempre ai singoli allievi, sottolineatura che condividiamo, con la prospettiva di una Valutazione Nazionale standardizzata.[...]”

Circolo Didattico di Castel S. Pietro Terme

dice NO “[...] alla prefigurazione di un sistema di valutazione degli alunni affidata ad enti esterni e costituita da prove strutturate che rischiano di indirizzare le strategie didattiche verso prestazioni tecniche e strumentali che portano ad un reale impoverimento dei curricula; [...]

Ordine del giorno del XV Municipio di Roma sul Tempo Pieno e Prolungato nella riforma Moratti.

S.P.Q.R. MUNICIPIO ROMA XV - ARVALIA - PORTUENSE

O.d.g.n. Oggetto: Decreto Moratti

Il Consiglio del XV Municipio, riunito in seduta straordinaria il 4 luglio 2003

PREMESSO

Che il TEMPO PIENO nella scuola elementare ed il TEMPO PROLUNGATO nella scuola media hanno rappresentato nel corso degli ultimi 30 anni non solo una risposta efficace ad un

bisogno sociale di cura e custodia delle famiglie e dei bambini, ma anche un modello pedagogico e didattico indispensabile per una scuola dai tempi distesi, per una pratica pedagogica in grado di ascoltare i bambini di accettarne il protagonismo nell'apprendimento, in grado di valorizzare le diversità

VISTO

Che con legge n.53 del 28 marzo 2003 sono state approvate le norme generali della riforma Moratti i cui aspetti concreti dovranno essere definiti attraverso decreti attuativi che il Consiglio dei Ministri può emettere entro due anni;

che il testo del Decreto Legislativo che il Ministro Moratti avrebbe dovuto presentare al Consiglio dei Ministri il 9 maggio scorso per una approvazione preventiva conferma:

La soppressione del Tempo Pieno nella scuola elementare e del Tempo Prolungato nelle scuole medie

Il taglio del tempo "normale" a 27 ore settimanali sia per le medie che per le elementari, comprensive dell'orario di insegnamento della Religione Cattolica, della quota per le Regioni e quella per l'autonomia scolastica, con la possibilità di una integrazione di n.3 ore settimanali per le scuole elementari e di n. 6 ore per la scuola media in casi eccezionali

La nomina da parte del Dirigente Scolastico di un insegnante Tutor con la titolarità di intervento in ordine alla programmazione, valutazione ed ai rapporti con le famiglie, cancellando la contitolarità dei docenti, i quali avranno poche ore in molte classi e si occuperanno in prevalenza dei "laboratori, creando una gerarchizzazione sia dei docenti che non salvaguarda la pari dignità degli insegnanti, annullando ogni forma di collegialità e possibilità di cooperazione educativa e dia alle discipline , separate in "materie di serie A", affidate all'insegnante Tutor e "materie di serie B", relegate sui laboratori, con una netta separazione sia dei contenuti che delle metodologie.

CONSIDERATE

Le gravi conseguenze che tali scelte avranno su:

Organizzazione degli orari e bilanci familiari, che saranno ulteriormente appesantiti dal pagamento di operatori esterni che si occuperebbero dei bambini

La qualità dell'offerta formativa, garantita da una scuola basata sulle pari opportunità, sull'individualizzazione dell'insegnamento, che cerca di intervenire sulle differenze di partenza degli alunni in nome del diritto all'uguaglianza dei risultati, e non sulla personalizzazione dei piani di studio , che riconosce precocemente le differenze individuali e divide il gruppo classe in base ad esse, sul lavoro collegiale e motivato degli insegnanti, sulla unitarietà dei contenuti e non sulla gerarchizzazione dei saperi, sul rispetto delle fasi dello sviluppo psicofisico del bambino

Il livello d'occupazione nella scuola, già fortemente colpito con la legge finanziaria 2002, nella quale sono stati tagliati 8.500 posti di lavoro e con la previsione del taglio di altri 12.500 previsto per il 2003 e 2004

CHIEDE

Che venga rispettato il diritto delle famiglie che ne fanno richiesta di usufruire del Tempo Pieno nella scuola elementare e del Tempo Prolungato nella scuola media

Che venga rispettato il diritto dei bambini ad "avere una scuola a misura di allievo"

Che il calcolo degli organici per le scuole venga fatto tenendo distinte le iscrizioni alle classi modulari e quelle alle classi a tempo pieno, al fine di garantire il numero adeguato di insegnanti alla realizzazione di tutti i Tempi Pieno ed i Tempi Prolungati richiesti.

RICONOSCE

Il valore sociale della mobilitazione di genitori e insegnanti, uniti nell'obiettivo comune di difendere la scuola pubblica per renderla sempre più idonea alle nuove esigenze, respingendo tutti i tentativi di ritorno indietro rispetto alle conquiste degli ultimi trenta anni

SOSTIENE

La battaglia delle donne lavoratrici per le quali la conquista del tempo pieno ha rappresentato uno strumento efficace di integrazione sociale dando loro la possibilità di conciliare le esigenze della famiglia e del lavoro

EVIDENZIA

L'importanza che assume una battaglia sul tema della difesa e lo sviluppo della qualità del servizio educativo, al fine dello sviluppo civile e sociale del nostro territorio

IMPEGNA

Il Sindaco e l'Assessore alle Politiche Educative del Comune di Roma a promuovere un coordinamento cittadino dei Comitati di Genitori ed insegnanti, al fine di una organizzazione più efficace ed efficiente della mobilitazione

IMPEGNA inoltre

Il presidente e l'Assessore alle politiche educative del Municipio XV a:

Promuovere un Coordinamento Municipale

Facilitare l'organizzazione delle iniziative attraverso l'uso di spazi adeguati.

L'appello per la raccolta delle firme

FAR CRESCERE IL TEMPO PIENO

Appello in difesa di un modello di scuola attaccato dai tagli e dalle riforme

In Italia il **24%** delle classi della scuola elementare è a **Tempo Pieno**, modello di scuola diffuso e radicato nel tessuto sociale e culturale. Purtroppo però da alcuni anni la sua diffusione è costantemente ostacolata da normative e tagli finanziari. Lo stesso accade per il **Tempo Prolungato** della scuola Media.

Il Tempo Pieno nasce da una **forte richiesta** e dalle **lotte congiunte di insegnanti e genitori** perché va incontro alle esigenze sociali delle famiglie e afferma un'idea di scuola pubblica che si costruisce nella collaborazione tra i suoi protagonisti: insegnanti, bambini/e, genitori, bidelli, territorio.

E' un modello di scuola che ha caratteristiche pedagogiche particolari: tempi distesi a misura di bambino, spazi disponibili alla creatività e alla sperimentazione, senso di comunità. E' stato il volano di numerose innovazioni ed è una scuola in costante innovazione.

Oggi assistiamo a preoccupanti attacchi alla scuola pubblica statale che mettono in pericolo l'esperienza del Tempo Pieno.

³⁵/₁₇ **I tagli agli organici** impoveriscono molte esperienze di Tempo pieno e in alcuni casi le rendono impossibili.

³⁵/₁₇ **La Riforma Moratti** prevede la cancellazione del Tempo Pieno o il suo snaturamento.

Ci opponiamo fermamente a questi attacchi.

Chiediamo che il Tempo Pieno e Prolungato siano estesi
dovunque genitori e lavoratori ne facciano richiesta.

Chiediamo che il Ministro si impegni a garantire gli insegnanti
e i bidelli indispensabili a continuare le esperienze in atto in
modo qualificato.

**Coordinamento Nazionale in difesa
del Tempo Pieno e del Tempo Prolungato**

c/o CESP-Bo, via San Carlo, 42 Bologna – coordtempopieno@yahoo.it

NOME e COGNOME - città	FIRMA	e-mail o indirizzo

Inviare le firme raccolte al MIUR (fax: 06.5813515) e al Coord. Naz. Difesa Tempo Pieno e Prolungato (c/o CESP via S Carlo 42 Bologna)

Quaderni CESP Bologna (2002-03)

[I testi sono scaricabili dal sito CESP di Bologna:
<http://www.comune.bologna.it/iperbole/cespbo>]

Quaderno n. 1 – Settembre 2002

La scuola: prove di resistenza.
Le parole chiave della vecchia e della nuova scuola:
potere, relazione, valutazione, modularità

Quaderno n. 2 – Gennaio 2003

I fantasmi dell' «Altro»
Atti della giornata di aggiornamento CESP sul razzismo
e interventi in occasione del Giorno della memoria 2003

Quaderno n. 3– Marzo 2003

Materiali su Paulo Freire